



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„English teachers’ beliefs on the promotion of
multilingualism at “Neue Mittelschule” (NMS) in Vienna “

verfasst von / submitted by

Magdalena Ressler

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

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

A 190 344 353

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

Lehramtsstudium UF Englisch UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Julia Hüttner

Table of contents

List of tables.....	i
List of figures.....	i
1. Introduction.....	1
2. Multilingualism.....	4
2.1 Societal multilingualism	6
2.2 Individual multilingualism.....	7
2.3 Multilingualism in the educational system	11
2.4 The European Commission: attempts for a change in the school system.....	13
2.5 Multilingualism in the Austrian educational system	16
2.6 The discrimination of languages in the Austrian school system.....	19
2.7 Austrian Projects to promote language diversity: examples.....	21
2.7.1 The multilingual curriculum.....	22
2.7.2 The language portraits	24
3. Promoting multilingualism in the foreign language classroom	25
3.1 The role of English.....	25
3.2 Activities to promote language diversity in English lessons	26
3.3 Influential factors	30
3.4 Theoretical conclusion	32
4. The empirical study.....	33
4.1 Research method: The Interview	33
4.2 Research questions and assumptions	36
4.3 Participants and interview procedure.....	37
5. Analysis.....	40
5.1 The results.....	45
5.1.1 School environment.....	45
5.1.2 Students' linguistic repertoire	46
5.1.3 Teachers' general attitude	49
5.1.4 Suggestions for improvement.....	53
5.1.5 Evaluation of assumptions	54
5.2 Interpretations	55

5.3	Theory and findings	58
6.	Conclusion	63
7.	References.....	67
8.	Appendix.....	72
8.1	Abstract (German) – Deutsche Zusammenfassung.....	72
8.2	Interview Questions	73
8.3	Transcripts.....	90
8.4	Tables for analysis	163
8.4.1	School environment.....	163
8.4.2	Students’ language repertoire.....	164
8.4.3	Teachers’ general attitude	169
8.4.4	Improvement suggestions.....	173

List of tables

Table 1: Background information of interviewees	39
Table 2: Themes and sub-themes	42
Table 3: School environment	43

List of figures

Figure 1: Language portrait	25
Figure 2: Process of the study	33

1. Introduction

Multilingualism is a recent topic of political discussions in Austria. The debate addresses various sectors of life but currently, the educational system is of special concern. The discussion focuses on multilingual students who speak another first language than German and the promotion of their German skills. A recurring topic is the demand of speaking solely German at school. In recent months, politicians in upper Austria were reconsidering the introduction of an obligatory use of German at school even during recess. The media of Austria such as the Austrian Broadcasting Cooperation ORF ¹ critically reported about this proposal on the 8th of November 2018 and referred to the Ministry of Education, who clearly states that to oblige students to speak German would be against the right of private life. Apart from this, the new model of separate German language classes is of discussion. As of 2019/2020, students who might have insufficient German skills have to attend these separate classes. Before, they sit a standardized exam which builds the basis of allocating them to a separate language or a regular class. Students with insufficient German skills attend the separate language class for at least six months. After that period, another standardized check decides whether one changes to a regular class or continues attending a separate language class (BMBWF 2018: 9). The Ministry of Education claims that this new model enables students to learn German as quickly as possible so that they can then attend a regular class at the earliest opportunity (BMBWF 2018: 9).

Opinions on separate German language classes are, however, divided. An article by the Austrian newspaper *Der Standard* published on June 28th, 2018 discusses this controversy. The article is about a petition against the new model and the demand for autonomous solutions for each school, signed by 300 headmasters. One possible reason for judging the separate classes with great skepticism might be the obvious exclusion of students who have insufficient German skills from the class community; not only do they miss the content of other subjects but also building a relation with classmates who speak German as their first language. Further, former research showed that the meaningfulness of such classes can be questioned since they barely influence learners' school success positively, but rather stigmatize the respective students (Fürstenau & Gomolla 2011: 19). The disadvantages of separate language classes were also analyzed by experts in another article published online by *Der Standard* on the 24th of January,

¹ ORF. „Deutsch Pflicht in der Schulpause“. ZIB 2, 8.11.2018

2018: the linguist Krumm is an opponent of the model, since studies showed that joint learning is more effective. The researcher additionally states that the new concept is an expression of an ideology rather than it is based on objective research (Der Standard 2018). In the article it is further explained that a separation might lead to a complete segregation between the students with and those without sufficient German skills (Der Standard 2018). Another reason for skepticism towards the implementation of separate German language classes might be its emphasis on German skills, which suggests that students' remaining repertoire of languages is less perceived as a valuable resource. Wanting to focus on students' German language skills may derive from past studies which highlight the correlation between educational success and managing the language of instruction. An example for this is a study by Entorf (2004) in which the researcher claimed that the school results of language minorities are affected by their proficiency in the local language of schooling and its usage at home. As a logical consequence he suggests putting "particular emphasis" on the promotion of German at the earliest age possible (Entorf 2004: 17). Indeed, helping non-German speakers to acquire the official language and language of instruction of the respective country is important for their school- and professional carrier, but so is promoting the languages they already speak.

By considering the mentioned issues, the question arises how teachers approach language diversity among their students and what they do to promote both, the German skills and the remaining linguistic resources. Some teachers might have a positive attitude towards language heterogeneity, while others see it as a challenge or are insecure about dealing with this issue (Strobbe et al. 2016: 76). In general, they "differ in the extent to which they tolerate or repress multilingualism" (Strobbe et al. 2016: 77). These differences in teachers' attitude can be related to the individual character and previous impressions, but also to the school environment (Strobbe et al. 2016: 77, Hollick & Gastager 2014: 138). Whether there is a tendency of accepting and promoting or of ignoring language diversity at Austrian schools needs to be examined, because there is limited research regarding this topic.

Therefore, the intention of this thesis is to investigate Austrian teachers' beliefs on multilingualism at school. The research focus is on "Neue Mittelschule" (NMS) in Vienna since multilingualism is of special relevance among this age group, school type and within this city: firstly, the capital of Austria has a heterogenic language landscape because of factors such as "growing mobility", "migration" and "globalization" (Jessner and Mayr-Kreiler 2017: 87).

According to the Austrian journalism institution *Medien-Servicesstelle* (2017), 23,8 percent of Austrian students and even 49,7 percent of Viennese students speak another first language than German. The high percentage of linguistic diversity at schools in Vienna is also demonstrated in *The Austrian education report* (BMBF 2016), which shows that the number of students who speak another language than German as their first language is twice as high compared to the rest of Austria. Secondly, there are considerable differences and correlations regarding the school type and language heterogeneity: the number of students with another first language than German is significantly high at primary schools and NMS (Medien-Servicestelle 2017). Hence, the study of this thesis focuses on one of the two, namely, NMS.

Although there might be various possibilities to enhance language diversity in all subjects, the investigation will concentrate on the English language classroom and hence, English teachers' attitudes. This is due to my personal research interest as a future English teacher and because of the special role the foreign language classroom plays regarding the promotion and integration of diverse languages or nationalities. Referring to this, Bartoli-Kucher (2017: 123) points out that the foreign language classroom offers the possibility to discuss cultural issues, individual biographies and hence act as a place for intercultural encounters:

[D]ie (Fremd)Sprach(en)- Klasse an einer Schule oder an der Universität kann nämlich als ein Annäherungsraum für (fremd)kulturelle Problemlagen fungieren, für die z.T. divergenten, gebrochenen Biographien der Einzelnen und darüber hinaus ein Ort der Begegnung, des Dialogs, der Inklusion und auf diese Weise ein Laboratorium für soziales Zusammenleben werden.

Considering this, language diversity can be used in a positive and enriching manner in the foreign language classroom. Students' linguistic repertoires can be a resource for learning and teachers should be aware of their value. Research in this field might give important insights into possible insecurities of teachers and reveal either a backlog or progressiveness of the promotion of multilingualism at Austrian schools. Advancing our knowledge in this respect will, therefore, ultimately benefit students.

At the beginning of the thesis, definitions will be provided. Then it is structured as follows: first the difference between societal and individual multilingualism is described. Afterwards, issues of multilingualism in the educational system are discussed followed by projects initiated by the European Council to optimize the promotion of language diversity. Next, one can find a description of the Austrian school system and how it handles multilingual students according to previous investigations. A further concern is on the discrimination of languages in the

educational system and Austrian projects which should counteract this situation. After that the main focus, namely, the promotion of multilingualism in the foreign language classroom, or rather in English, is analyzed. Strategies and practice-oriented activities are presented. Lastly, there is the empirical part which consists of a description of the research tools and the procedure. For the study six interviews were conducted with English teachers who are currently teaching in Vienna. The interpretation of the results and a conclusion with ideas for further research round off the discussion.

2. Multilingualism

In order to discuss the chances and challenges of language heterogeneity, the definition of multilingualism used in this thesis will be clarified first.

The number of languages, the proficiency in each language and its speakers are a subject of controversy when defining multilingualism. Kemp (2009: 11) argues that “most psycholinguistic researchers define multilingualism as the use of three or more languages”. However, numerous scholars already regard the use of more than one language as multilingualism, such as Jessner and Herdina (2002: 52). There are even studies in which the researcher “uses the terms ‘bilingualism’ and ‘multilingualism’ interchangeably to refer to the use of two or more languages” (Romaine 2003: 512). Within the field of multilingualism, one has to distinguish two different types: multilingualism can refer to the language use of individuals and/or of a country or society. These two types are referred to as “individual bilingualism” and “societal bilingualism” (Baker 2001: 2; Franceschini 2011: 346). The German terms, determined by the Council of Europe (2011: 17), are “*Mehrsprachigkeit*” and “*Vielsprachigkeit*”. Distinguishing between these two types can, however, be difficult since they are obviously strongly interrelated with each other (Romaine 2003: 516). When a society is multilingual, it does not necessarily mean that each person speaks more than one language but rather that more than one language is part of the every-day life of a country (Wilton 2009: 58). In detail, this means that a society can either consist of several monolingual groups which vary in the language they speak or of numerous citizens who master more than one language fluently (Wilton 2009: 58). This is not the most frequent case. Multilingual societies usually have native speakers of the official language

while also having speakers of minority languages, which are often spoken by immigrants (Wilton 2009: 58-59). This is also the case in the EU; for that reason, the Council of Europe tries to build an awareness for the value of language diversity within a society (Wilton 2009: 58-59).

Throughout this thesis the term, “multilingualism” will be applied as an equivalent of “plurilingualism” and “bilingualism”. Since “it is assumed that most of the findings obtained in bilingualism research can be generalized to cover 2+n languages”, this thesis will not distinguish between speaking two or more languages in the following (Jessner & Herdina 2002: 52).

Furthermore, from a linguistic perspective it is even impossible to differentiate between mono-bi- or multilingualism since even the linguistic competences of children who grow up in a monolingual family setting vary:

Auch ein in einer deutschsprachigen Familie aufwachsendes Kind erwirbt im Laufe der Zeit ein Spektrum von informellen und formellen Stilen, von regionalen Dialekten und dialektal geprägter Umgangssprache bis hin zu standard-, bildungs- und fachsprachlichen Registern (Tracy 2014: 18).

Multilingualism will, hence, refer to individual language use of two or more languages and its effect on an institutional setting. It has to be acknowledged that assigning an individual to the group of bilinguals or monolinguals is a complex process because being bilingual has no clear or fixed definition (Baker 2001: 6). A crucial factor is the proficiency of the speakers in each language. Thus, it might be the case that some people only regard speakers as bilinguals if both languages are spoken fluently and with high proficiency. However, individuals do not have to speak all their languages at the level of a native-speaker to be bilingual considering that the language competences of native speakers also vary considerably (Tracy 2014: 17). It is suggested that the decision is made based on the situation for which the differentiation is needed (Baker (2001: 6). In the scope of this thesis, the skills of at least two languages need to be enough to master a communicative situation successfully. The speakers need to be able to make themselves understood and generally understand what they are being told. There is, however, no demand for perfection or fluency in both languages. This definition is inspired by how Hufeisen (2010: 377) describes language competence:

Wenn jemand kommunikative Situationen erfolgreich bewältigt (z.B. für den Gebrauch Texte lesen kann), wenn jemand in einer bestimmten Sprache so handeln kann, dass sich Sprechakte umsetzen lassen und erwünschte Kommunikationsziele erreicht werden (z.B. wenn sich jemand verständigen kann und verstanden wird, gestellte Fragen beantwortet bekommt oder auch einem Vortrag folgen kann, ohne die

Sprache selbst flüssig zu sprechen), dann kann jemand eine Sprache für die je eigenen Bedürfnisse.

Broadly speaking, all students who speak a minimum of two languages to this extent will be referred to as multilinguals in this thesis. Fluency or high proficiency are, as mentioned above, not expected in either language.

2.1 Societal multilingualism

The research perspectives and questions raised regarding societal and individual multilingualism are diverse (Tracy 2014: 15). In this section, the key aspects of “societal multilingualism”, especially in connection with the prestige of languages, will be discussed.

Multilingualism and language diversity within a society is a frequent phenomenon. Thus, multilinguals make up the majority of our global population (Baker 2001: 43), but this does not result in an easy acceptance of multilingualism as a benefit to all societies (Wilton 2009: 59). This is probably the case because of the obsolete, negative views about language diversity within a society and about the perception that learning further languages can be problematic, which were widespread beliefs over the past centuries (Gogolin 2002:128).

Societal multilingualism is complex since it simultaneously brings challenges such as possible communication problems with it while being an enrichment and useful in many ways for a society (Gogolin 2002: 128). The advantages range from benefits for a country’s labor market to enriching aspects for someone’s private life. Considering the overweighing positive factors, people should see the linguistic diversity as something natural which has always been there and has a rightful place in each society (Gogolin 2002: 128). However, whether languages are considered as enriching strongly depends on the status and value attached to them. Within a society where two languages are officially spoken, the “majority language” is associated with prosperity and proximity to education while the other, the “minority language” is not (Baker 2001: 45). Such associations and attitudes can have an impact on the choice for or against learning a specific language, hence, on individual language use and eventually on the educational system. Komorowska and Krajka (2016:16) additionally address the difference between lower and higher prestige of languages by explaining that not every language which is important for the inhabitants of a country is recognized as such; while some enjoy high reputation, others are nearly excluded. These discrepancies in language prestige have several reasons. One attempt to

explain them is that the value depends on the number of native speakers of a language (Komorowska & Krajka 2016: 17). This argument is generally not supported because of existing counterevidence: an example against the correlation between the number of speakers and the language's prestige is English and Hindi, with English being the more popular and prestigious one although the same number of people speak the two languages (Komorowska & Krajka 2016: 17). Other aspects that might influence the status of a language are “political, economic, technological and military power [...], degree of usefulness in international communication [...], degree of usefulness in cross-border contacts [...], attractiveness of the language and its culture” (Komorowska & Krajka 2016: 18). Most important, the recognition of and the opinions on whether a respective language is seen as prestigious and valuable or not are related to a country's language policy and the general practices for or against specific languages (Krumm 2014: 2). Language laws and the resulting attitudes towards certain languages play a crucial role for the inclusion or exclusion of people within a system (Dirim & Heinemann 2016: 111).

To summarize, multilingualism in society is a complex yet frequent phenomenon and the languages present in a country often have a different status. How speaking more than one language can affect an individual and the educational system are the focus of discussion in the following section.

2.2 Individual multilingualism

The second form of multilingualism is, as mentioned before, individual multilingualism. As the name suggests, this type describes multilingualism within an individual speaker. There are, however, again various sub-forms, which are characterized by the proficiency that speakers show in the respective languages. Further, individual multilingualism has a controversial status and was, at least in the past, rather seen with skepticism than as a resource.

The different varieties of individual multilingualism are distinguished by the speakers' language skills and influenced by the prestige and the settings in which the languages are spoken. A person might speak more than one language “equally fluent” and can be consequently called “equilingual or ambilingual or, more commonly, a balanced bilingual” (Baker 2001: 9). There is, however, a tendency that people who speak several languages have one “dominant language” which they speak better than their second or third language; these speakers are usually referred to

as “unbalanced” or “non- balanced bilinguals” (Grosejan 1982: 255; Baker 2001: 9).

Additionally, it might be the case that the dominance of the spoken language depends on the contexts in which the speakers use it (Baker 2001: 10). Thus, individual multilingualism is multi-layered, which Wilton (2009: 60-61), similarly to Baker (2001), explains:

In a bilingual individual the two languages can be combined in many different ways: a person might indeed be almost equally proficient in both languages, all four language skills, and many domains of language use. More common is the dominance or preference of one language over the other, be it because the second language was acquired later in life, because the second language is the lesser used one or the less prestigious one, or because it is the less useful one in a particular context.

Regarding the use of the more prestigious language, it has to be acknowledged that certain languages are associated with success, which is why they enjoy higher reputation in a society and hence are sometimes preferred to speak (Baker 2001: 44-45). Apart from these distinctions, also the surrounding of multilinguals and the reasons for learning an additional language can be dissimilar: the speakers either learn a new language because they have an interest, or it is a necessity because they have to immigrate into another country. Kroll & Dussias 2017: 253). Regarding the surrounding, a person can find him or herself in a plurilingual setting or not; the latter might make it more difficult to get integrated in a community (Kroll & Dussias 2017: 253). Consequently, the attitude and motivation for learning, as well as the pressure on learning or speaking a certain language differ significantly among individuals.

The negative and positive aspects of multilingualism have been a controversial subject of research in the last decades and there has been a significant change of perception concerning this topic. In the past, speaking more than one language or acquiring two languages at the same time was seen with great skepticism among various researchers. Thus, “[f]rom the early 19th century to approximately the 1960s, the dominant belief amongst academics was that bilingualism had a detrimental effect on thinking” (Baker 2001: 136). Early research furthermore claimed, “that bi- or multilingualism too early in childhood may be dangerous for the linguistic as well as the cognitive development of the individual” (Gogolin 2002: 128). In fact, monolingualism was perceived as the ideal and learning or acquiring an additional language was believed to reduce the knowledge of the first language (Bickes & Pauli 2009: 87).

Later, researchers argued that it has no relevant effect on cognitive skills whether one speaks more than one language or not (Baker 2001: 139). A period of idealization of multilingualism followed (Bickes & Pauli 2009: 87). Until today, numerous studies have been

published in this regard, with hardly any claiming that multilingualism causes harm (Baker 2001: 135). Rather, research in the last quarter of the century demonstrated the positive aspects of speaking more than one language (Jessner & Herdina 2002: 61). The first groundbreaking study on the advantageous effects of multilingualism was conducted in the 1960's by Lambert and Peal (1962), who investigated the correlation between multilingualism and intelligence by examining ten-year-old pupils. The stunning results revealed "that bilinguals performed significantly better than monolinguals on both verbal and non-verbal intelligence tests" (Lambert & Peal 1962: 22).

Apart from a correlation between speaking more than one language and possible positive effects on cognitive skills, research started to highlight the advantage of having knowledge about language itself. The aspect of language awareness was already addressed in the 1980's by Hawkins. Edmondson (2009: 163) shows that language awareness was, at the beginning UK-based educational concern in Modern Foreign Language Learning. The original aim was to "challenge pupils to ask questions about language" and to "[offer] a forum where language diversity can be discussed" (Hawkins 1984:4). Hawkins further argued that the focus on language awareness intends to "give pupils confidence in grasping the patterns in language" (Hawkins 1984: 4). Building such an awareness is still an important aspect of language learning today. Due to the relevance of language awareness and its positive aspects in the learning process it is still taken up again by researchers such as Jessner (2006) and Milambling (2011); the latter states that

multilinguals already know a great deal about language, often unconsciously, including for instance, grammatical knowledge, such as how different languages handle verb conjugation, and sociocultural knowledge, such as understanding that what is considered polite in one language may be rude in another (Milambling 2011: 19).

Recent research tends to depend the extent of language awareness on certain conditions, for instance, on the proficiency of the languages spoken by an individual. Baker (2001: 152) states that "[r]elatively balanced bilinguals have increased metalinguistic abilities". This means, in simplified terms that "[b]ilinguals appear to understand the symbolic representation of words in print earlier than monolinguals as they see words printed in two separate ways. In turn, this may facilitate earlier acquisition of reading" (Baker 2001: 28). Being aware of language use might in general be helpful for the language learning process as argued by Kroll and Dussias (2017: 255). Stated by Jessner and Herdina, (2002: 64) "many investigations have indicated that young bilingual people, compared to monolingual controls, [even] show definite advantages in

cognitive flexibility, creativity, divergent thought or problem solving”. Additionally, speaking more than one language can positively influence ones’ social skills (Jessner & Herdina 2002: 64), because multilinguals “are [...] generally more aware of sociolinguistic variables and functions than those who speak one language, and they are adept at switching between different regional varieties, registers, and formal and informal language styles” (Milambling 2011: 19), which can help them to communicate more easily and appropriately in respective situations. This aspect also ties in with the generic concept of language awareness. Baker (2001: 154) similarly explains that “bilingual children may be more sensitive than monolingual children in a social situation that requires careful communication”. Kroll and Dussias (2017: 254) state that speaking more than one language “provides exceptional consequences across the lifespan that reach far beyond the benefits of having two languages available for communicative purposes”. For instance, multilingualism can “enhance opportunities for social interaction, for economic advancement, and for increasing intercultural understanding” (Kroll & Dussias 2017: 254).

Nevertheless, one still needs to bear in mind the limitations of the research discussed here. Factors such as “the motivation of the children, socioeconomic circumstances, parental attitude, school experience and the culture of the home and community” might have had an impact on the results of both, multilinguals as well as monolinguals (Baker 2001: 158). The awareness of these limitations might have affected recent research, which concentrates on the complexity of multilingualism instead of only idealizing the positive effects of it (Bickes & Pauli 2009: 88). Therefore, investigations also take the possible disadvantageous features, such as the fact that some speakers “appear to find maintaining and managing more than one language quite challenging” into account to provide a true picture of the multidimensional nature of multilingualism (Jessner & Herdina 2002: 60).

However, today’s understanding on multilingualism has moved far from the now obsolete beliefs that speaking several languages would be dangerous for the individual. As Kroll and Dussias (2017: 255) argue “[l]earning a second or third language is not a cognitively unnatural task, nor does it create deleterious consequences at any point in the lifespan”. Thus, language learning should take on an approach which “allow[s] learners to experience the variation across [...] two or more languages” (Kroll & Dussias 2017: 256). In order to provide learners with such an environment, the educational system has to arrange itself accordingly.

2.3 Multilingualism in the educational system

“Education is one of the most important institutions in society and the relation between schools and the society in which they are located is bidirectional. Language planning and multilingualism in education are related to the beliefs, attitudes and discourses of society”
(Cenoz & Gorter 2010: 1)

Common practices in school reveal a lot about the current attitude of society towards certain issues. In fact, school should always respond to the circumstances present in a respective society (Schader 2013: 17). It seems, however, that the educational system does not always conform to that. In the case of multilingualism, the movement away from monolingual routines towards a more open-minded view on language diversity, has taken time and changes in the school system and in teachers’ behavior are still in progress.

In the past, school had the responsibility and duty to maintain solely one standard language within a linguistically diverse region (Bausch 2014: 169). This former obligation might have contributed to the practices and routines that are in accordance with an imagined monolingual environment. The behavior that implicitly views students as a uniform group, with similar backgrounds in terms of social class, culture or ethnic group and language is called the “monolingual habitus” (Gogolin 1997: 40). Such an imagined norm has prevailed over the past decades. Gogolin (2002: 135) states that teachers see “language homogeneity as the ‘normal’ and ‘usual’ point of departure in teaching” and highlights the lack of adaptation to a shift in more heterogeneous populations. (Gogolin 2002: 123). Ten years later, research still did not show a significantly positive development regarding the routines in school. Apart from the fact that schools did not “adapt very well” to societal changes, some teachers still even ignore the knowledge of their multilingual pupils: cultural and linguistic knowledge of minority groups are not satisfactory used or included into teaching. Instead of using students’ knowledge as a resource it is more often ignored by teachers (Schader 2013: 23).

Besides ignoring linguistic resources, some teachers perceive students with another first language than the language of instruction from the onset as potential problem for the smooth running of the classroom (Schader 2013: 23). Disregarding language diversity in school or having a negative attitude towards students who speak another first language than the language

of instruction, can, however, negatively affect and disadvantage them. Dirim and Heineman (2016: 104) explain that in general migrant languages are excluded from the school setting and that no specific role is envisaged for these languages in the accessing of new knowledge.

Given the number of students who speak another first language than the language of instruction and the fact that language diversity has always been present, a situation in which minority languages are discriminated needs to be counteracted. An assumption of teaching monolingual students and the ignorance of minority languages is irresponsible and inappropriate. As Garcia (2011: 398) states “monolingual education is no longer relevant in our globalized world”. Similarly, Busch (2013: 170) argues that children are increasingly faced with a linguistically diverse environment, no matter their origin or the place they live. Due to this fact, schools should increasingly pay attention to the language diversity in their class; teachers’ routines need to conform with current curricula which expects them to promote language diversity and hence adapt according to the needs of their multilingual students (Busch 2013: 169,182). It is a necessity that schools and teachers get rid of the monolingual habitus and think about how to incorporate the diverse first languages into their teaching (Busch 2013: 181). In addition to the fact that a change in teaching routines would be beneficial for multilingual students, a transformation is especially important because of the potential impact of educational practices on the acceptance of multilingualism in general (Gorter & Cenoz 2010: 1).

The inclusion of several first languages and the adaptations from a monolingual to a plurilingual habitus are complex and challenging processes. Teachers are required to develop specific skills and plan their lessons according to the needs of multilingual students, for which Schader (2013: 19) identifies the following required abilities: intercultural openness, a rethinking towards content planning, acquiring specific competencies regarding linguistic diagnosis and the promotion of linguistic skills. Teachers need to acquire the mentioned abilities during their education or advanced training courses need to be obligatorily offered to train, for instance, linguistic diagnosis to ensure that they are familiar with such issues. Additionally, teachers should support their students in developing both their home and their school languages, as well as considering which foreign language to learn, recommending those that function as a *lingua franca* (Komorowska & Krajka 2016: 28). In the NMS’ curricula German and English are compulsory subjects while mother-tongue teaching is optional. Since the focus is on the language of instruction and the *lingua franca* English, this predetermined schedule influences the extent to

which students are able to develop their home languages despite any well-intentioned recommendations from teachers. Apart from the challenges, teachers also have the chance of using the available cultural and linguistic knowledge of their heterogenic students for regarding discussions, hence, for expanding students intercultural understanding (Schader 2013: 19-20). Hence, multilingual students bring a valuable resource of cultural and linguistic knowledge with them, which can be integrated into all subjects and inspire teachers for their lesson planning.

An institution which sees this potential of multilingualism and advocates to change the monolingual habitus into plurilingual practices to promote language diversity, is the European Commission. The following section will focus on the significant impact the Commission has on the perception of language heterogeneity in society and especially in the school system.

2.4 The European Commission: attempts for a change in the school system

The European Commission contributed to the process of change concerning the perception of language diversity in the educational context, in line with Wilton's (2009: 45) statement that "official policies emerge that aim to implement demands for language learning and linguistic diversity". Multilingualism in official Europe has thus increasingly been highlighted as something positive in the past years.

The official discussions and politics in the EU regarding multilingualism show, generally, an open and positive approach towards it. This is also reflected in one of the EU-principles, "united in diversity" as well as in the language policy employed (Dorostkar 2013: 103). For the European Union, promoting language learning has become essential because foreign language skills have become indispensable for companies. Furthermore, foreign language skills create international professional opportunities and they are helpful for the development of intercultural understanding, which is crucial for a diverse community such as the European Union (European Commission 2018). Therefore, the European Council encourages actions aimed at fostering the learning of languages, resulting in the well-known policy of "mother tongue plus 2" as a target for young Europeans (European Commission 2018). The EU is, however, not able to enforce

legally binding education laws for language learning but can only offer recommendations for the member states (Dorostkar 2013: 104).

For this reason, the commission provides several documents, which contain such recommendations and additionally, the EU initiates projects which support language diversity, such as, the European Day of Languages. This takes place each year on the 26th of September because the language diversity in Europe should be valued and celebrated together (Council of Europe 2018). An important paper regarding the promotion of language diversity and language learning is, “The Language Education Policy Profile” (2008: 1), which should help European countries to rework and adapt their current language policy in the educational context. The document attaches importance to foreign language learning in general as well as to immigrant languages and defines all languages as important knowledge which should be used (2008: 29). Another guide for language learning is the “Proposal for a council recommendation on comprehensive approach to the teaching and learning of languages” (European Commission 2018). Among other comments, the document suggests that teachers should recognize each language spoken by their students no matter their status or presence in the curricula while also trying to expand the foreign language offers at their institution (European Commission 2018: 7). Moreover, schools are recommended to respond to individual pupils by dealing with their language-biographies and hence, consider how to grade the respective students (European Commission 2018: 7). In addition, the European Commission published a practice-oriented scripture in 2016 named “Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education”, which was created to support teachers to cope with multilingual classes by giving them ideas and proposing methods to facilitate the integration of diverse languages (2016: 9). The advices provided in this guide should, additionally, assist to contribute to an ideal learning environment for students at risk (European Commission 2016: 9). The goal of plurilingual education is that students learn to appreciate and develop all languages they speak while also learning to appreciate the language diversity of their fellows (European Commission 2016: 15).

In order to achieve the aim of making teaching in a multilingual environment successful, the guide recommends implementing specific tools, which are partly already embedded in the Austrian curriculum. Firstly, language teachers should use the Common European Framework of Reference, short CEFR, and the included proficiency levels in order to assess the development of

each language spoken by the students. The CEFR builds the common European basis for curricula and text books (ÖSZ 2007: 5) and offers a “transparent, coherent and comprehensive basis for the elaboration of language syllabuses and curriculum guidelines, the design of teaching and learning materials, and the assessment of foreign language proficiency” (Council of Europe 2018). The levels which should be achieved by the learners are defined according to the year of learning and differentiate among the four competences reading, writing, listening and speaking. At NMS, the scales range from A1 (beginners) to B1 (intermediate) (BMBWF 2018). Utilizing the CEFR levels in connection with the promotion of multilingualism can, however, be demanding, because it is difficult to capture and, hence, measure the language skills of an individual in connection with their whole language repertoire (Council of Europe 2016: 31). Despite the challenging aspects of the CEFR scales, they enable teachers “to apply the relevant analytical tools to the language of schooling” and for “monitoring pupils’ progress and identifying their needs” (Council of Europe 2016: 33). The scales are “not only capable of revealing the complexity and variety of individual repertoires but can also stimulate learners’ awareness of the resources at their disposal and of the most effective means of using them to meet their communication needs” (Council of Europe 2016: 29).

Secondly, teachers are required to include the European Language Portfolio, shortened ELP, which is linked to the CEFR, in their teaching because the awareness of students’ own language skills can be developed (Council of Europe 2016: 39). The document gives insights into students’ individual, language competences, their intercultural experiences and offers the possibility to reflect on ones’ competences in the form of self-assessment activities (2013: 16). The reflections should help students to get a better understanding of their linguistic repertoire, for instance, their status and their personal approach to each language (Council of Europe 2016: 39). Declared aim of the ELP is to promote multilingualism at multiple levels, namely, the individual, societal and educational level (ÖSZ 2013: 15). The portfolio also includes the languages, which are spoken in students’ families and might not be part of the Austrian educational system (ÖSZ 2013: 15). By appreciating all languages, the ELP contributes to diminish stereotypes and develop mutual, cultural understanding (ÖSZ 2013: 44).

Apart from the mentioned tools, the European Commission offers suggestions concerning lesson planning. Activities, which are concerned with language diversity such as, for instance, comparing different languages in class, “allow comparisons to be made between the languages

that the pupils speak and the ones they come into contact with in school and in society” (Council of Europe 2016: 49). The aims of these activities are the following: integrating the linguistic knowledge of students is a sign of appreciation and to help to expand their language skills (Council of Europe 2016: 49-50). Additionally, students acquire methods which enable them to compare languages and autonomously learn further languages by using their existing language knowledge. Further, the activities mentioned support students to learn how to smoothly switch between languages (Council of Europe 2016: 49-50).

In order to achieve at least some of the goals mentioned, teachers need to cooperate with education authorities, colleagues and their students on creating an environment in which such activities are part of everyday-life. The mentioned projects and guides can function as supportive tools by giving important impulses for multilingual education at school. The documents can facilitate the creation of a plurilingual learning environment and provide teachers with a guidance for this complex topic. Whether or not the Austrian educational system has positive attitudes towards multilingual students and how teachers cope with language diversity, will be the focus of discussion in the following section.

2.5 Multilingualism in the Austrian educational system

As in other European countries, multilingualism is also present in Austria and its school system. To investigate the status quo, Austrian researchers have lately provided some rather sobering findings.

According to the Ministry of Education about 20 percent of students in Austria speak another first language than German (BMBWF 2018). At compulsory schools, the percentage is even higher, namely, 25 percent. This language diversity is no new phenomenon:

Language within an educational context does of course not imply homogeneity; national communities have never been homogenous and are certainly not homogenous today. The influx of migrants from many different countries and linguistic regions, the increasingly international nature of people’s working and private lives, the new self-confidence of linguistic minorities, mass tourism, and the global success of English have fundamentally changed the linguistic landscape and created a new educational reality, also in Austria (Krumm & Reich 2013: 3).

The school system has the duty to bear these different linguistic requirements of students in mind and promote them at best (Lasselsberger 2011: 101). To assume this responsibility, the Austrian

educational system in theory promotes multilingualism in two ways. Firstly, with “the promotion of German as a second language [...] and secondly, the teaching of student’s first languages”; the classes for the latter can be attended voluntarily and in the past years, there was a decrease in the number of students who use of the opportunity to learn or improve their first languages at school (Lasselsberger 2011: 104-105).

The percentage of linguistic diversity is especially high in Vienna and hence, at Viennese schools, which was demonstrated in the research project “Multilingual Cities” conducted by Brizic (2011). It describes the language diversity of elementary students that teachers in Vienna are confronted with and is part of a larger project, which deals with educational success and multilingualism in connection with migration. The researchers carried out a questionnaire among 233 elementary schools in Vienna. 19.453 children from 137 different countries of birth participated in the study. The questions were, for example, about the family languages of children, how children express their mono- or multilingualism and the influence schools have on mono-and/or multilingualism. In total 110 different family languages were recorded. Among the most widely spoken and common languages such as Serbian, Bosnian and Turkish, children speak, for instance, numerous African languages such as Somali, Gerse or Isoko . 37,5 per cent of the observed children speak solely German at home while 10.8% of children only speak another language than German at home. In contrast, 45,5 per cent of the participants speak more than one language at home. Considering the languages spoken in their school context additionally to the languages the participants speak with their family, 56, 4 per cent of Viennese elementary students grow up multilingual. Furthermore, the results show the significance German has for the participants: on average 63 per cent claim that German is the language which they speak with most proficiency and that it is their favorite language. This statement does, according to Brizic, not only imply that the majority of participants have an affinity for German in common, but it also expresses an awareness of the value their German skills have in the Austrian society (Brizic 2011: 211).

Brizic had various reasons for conducting this language study. Firstly, to present the linguistic diversity teachers in Vienna handle and offer them and society at large a detailed insight into the diversity of students. Secondly, the researcher wanted to give students the opportunity to express themselves about their linguistic competences. The project should, additionally, offer an open-minded view on multilingualism and serve as a source of information

for political decisions. Furthermore, the project gives a reason to question the current approaches in institutions regarding multilingualism. The results offer educational authorities, teachers and parents of multilingual children the possibility to scrutinize the routines and the existing rules at Austrian schools. In this way the relevance and appropriateness of present teaching routines, language offers, or activities used in a multilingual setting like it was presented in Brizic's study can be examined. People in charge can consequently decide whether it is necessary to change any procedures according to the current body of students or not.

There are, of course, schools which already changed their teaching routines according to the needs of their multilingual pupils (Busch 2013: 182). However, it seems that these schools are only the exception and that in general the education system in Austria is only hesitatingly rethinking its approaches to teaching with the monolingual habitus seems to be prevailing. As stated, for instance, by Dirim (2015: 28), schools still see multilingualism as something problematic; especially when students' German skills are not as good as they are expected to be. In addition, different languages and/or switching between languages is not recognized as something useful and there is, therefore, little support or promotion of it (Dirim 2015: 28). Similarly, Strobbe et al. (2016: 75) argue that the goals set by the European Commission have still not been met and that diversity in languages is not considered positively. A recent study by Jessner and Mayr-Kreiler (2017) shows similar results regarding the status quo at Austrian schools. The researchers conducted their study at NMS in the Tyrol. In their study, the linguistic repertoires of 437 students were investigated to find out more about (Jessner & Mayr-Kreiler 2017: 91). The results show that "both bi- and multilingual pupils rarely or never make use of other languages included in their linguistic repertoire" (2016: 94). Jessner and Mayr-Kreiler (2017: 95) also point out that students and teachers mostly communicate in German or in languages typically offered as language subject at school. The study, furthermore, demonstrates that others, such as migrant languages, are barely used for foreign language learning because students' regarding abilities are not adequately regarded as important or useful by teachers (Jessner Mayr-Kreiler 2017: 88).

Considering these results, it becomes clear that there is room for improvement regarding the inclusion of students' linguistic repertoire in the Austrian school system. To achieve a change, Jessner and Mayr-Kreiler (2017: 95) point out that "[p]roviding educational frameworks [...] where linguistic skills and knowledge of and about languages other than German become

integral parts of (language) learning at school, is essential in order to develop a linguistically and socially inclusive school system in Austria”. In order to positively use multilingualism and support respective students, the learning environment needs to provide early and continuing language education which guarantees respectful communication (Tracy 2014: 31). To create such conditions, there is need for change regarding foreign language education and the use of certain languages at school: for instance, the foreign language offer should be expanded according to the needs of students (Dorsotkar 2013: 154-155). Hence, migrant and minority languages should be used efficiently in the educational context (Dorsotkar 2013: 154-155). When observing the languages offered at school, it becomes obvious that minority languages are rarely present, while “prestigious languages” are as if it were the most natural thing. The connection between the prestige of languages and schools’ curriculum will be discussed in more detail in the next section.

2.6 The discrimination of languages in the Austrian school system

The status of a language affects its use and presence in different areas of life including learning environments such as school (Komorowska & Krajka 2016: 16). As discussed above, some languages are considered as important while others are barely recognized. Krumm (2014: 24) sharply criticizes this discrimination of languages, especially migrant languages, in school compared to languages such as English and/or French which are languages that count to what he calls “multilingualism of the elite”. The researcher explains that there is a two-tier multilingualism at school, which means that languages such as English and French are highly valued while others, like Turkish, are not. Speaking languages, which do not belong to the valued ones is often negatively connoted and speakers are even discriminated, for instance, by banning their languages completely from school (Krumm 2014: 25). Krumm (2014: 29) calls multilingualism including these languages “poverty-based multilingualism“, which he sees as the result of certain language policy practices and of having a language regime (2014: 25).

Schools in Austria would have the possibility to choose between twenty different languages, which could be offered as a foreign language subject (Krumm 2014: 24). However, the institutions do not really take other languages than the “elite languages” such as French, English and Italian into consideration. Since English has become the global language, which is

internationally used in private and professional contexts, teaching it is essential for the life of students. The choice to offer languages without a status as global language or having an according body of students who speaks them, such as it is the case with Italian or French, is probably unjustified. Especially, if one considers that the currently most spoken languages, often migrant languages, are usually excluded from the school system and their promotion is partly seen as a task for parents (Dirim & Heinemann 2016: 117). Therefore, the meaningfulness of current foreign language subjects at schools can be questioned.

Places in schools which offer a multilingual program with one of the elite languages are very popular, while the languages of children with migration background and their language skills are perceived rather negatively (Fürstenau & Gomolla 2011: 13). With this example, the contradiction in evaluating multilingualism becomes apparent. On the one hand, society welcomes programs in which children can learn and speak several languages. On the other hand, there are schools, which forbid speaking certain languages other than German (Fürstenau & Gomolla 2011: 13). In this regard, Cenoz and Gorter (2010: 1) address the correlation between the status of a language in a society and the role it consequently plays in a school's curriculum. The researchers explain that society's view on the language(es) used in every-day life has an impact on their presence at school. The education of monolingual communities is, hence, characterized by a focus on only one language while in plurilingual communities more than one language is regarded as relevant for schooling (Cenoz & Gorter 2010: 1). Further, the contradiction of the important role certain languages might play for people in a specific country and the low status they have in society and hence in school, is noted: "immigrant languages have a low status in the host country but in some cases the vitality of the language itself may be quite high" (Cenoz & Groter 2010: 6). The status and value of languages are also reflected in teachers training at University, because courses of study are not offered in languages, which belong to the "poverty-based languages". Overall, the Austrian educational-system did not fully adapt to societal changes and seemingly only promotes multilingualism of the elite (Krumm 2014: 26). This situation is the result of an imagined assumption that some languages are the norm and important, while other languages are not (Krumm 2014: 27). The discrimination of the minority languages can, according to Fürstenau and Gomolla (2011: 13, 37), negatively influence learning, which is why teachers have to value students 'minority languages because it this is a requirement for learning success. Therefore, several projects and initiatives on behalf of the

Ministry of Education were established to help schools to develop towards an open view on language diversity and especially minority languages. Some of them are presented in the next section.

2.7 Austrian Projects to promote language diversity: examples

Different projects were established in Austria to optimize language learning and promote multilingualism at school. Further, the language offer at schools has been reconsidered lately. The initiatives range from a curriculum to online sources for teachers, but they are, to the best of my knowledge, not yet regularly implemented or used often enough in practice.

Schools have numerous possibilities to adapt to the diverse linguistic landscape in Austria. The institutions can, for instance, hire more teachers and headmasters who have a migration background and can serve as a model for students with a migration background, as suggested by the OECD (Lasselsberger 2011: 117). At the moment, a culturally and linguistically homogeneous teaching staff is faced with a plurilingual body of student, as observed by the ministry of education (Medienservicestelle 2018). There are, however, no exact figures since such data is not captured when teachers are hired. In order to employ more teachers with migrant background, the number of students in the teachers' program needs to increase accordingly. Currently, the percentage of students with migrant background who are in the teachers' program is estimated at 20 per cent, but there are no precise figures either (Medienservicestelle 2018).

As advised by the ÖSZ (Österreichisches-Sprachen-Kompetenz-Zentrum), introducing holistic language learning in all subjects, integrating the European language portfolio into teaching, making language diversity visible in class and consulting the Austrian language network called SPIN, which advises teachers regarding multilingualism (Haslinger 2011: 110). The ÖSZ (2012: 18) further suggests offering more immigrant languages at school and making multilingualism not only visible in school but also in every-day live; for instance, by using several languages for official forms and documents. Projects such as "Sags multi" (sagsmulti.at) which is a multilingual speech contest for students from 7th grade of lower secondary upwards, is an additional opportunity of making language diversity visible for the society. Initiatives like "Schule-Mehrsprachig" (schule-mehrsprachig.at) and "Voxmi" (voxmi.at) contain material for teachers of multilingual students and a network in which schools can help and/or learn from each

other. Most importantly, a curriculum that focuses on multilingual education and language diversity was established by Krumm and Reich in 2011 on behalf of the Ministry of Education. This curriculum should function as a model for multilingual education at school. In short, there are several useful Austrian projects which are aimed to foster the appreciation of language diversity. There would be enough possibilities for schools to use and introduce them if there is a willingness.

2.7.1 The multilingual curriculum

The multilingual curriculum, commissioned by the Austrian ministry of education, should counteract language discrimination at Austrian schools and remind them of their responsibility to promote multilingualism. It offers useful impulses, instructions and ideas for teachers linked to the official curriculum and serves as a model for the promotion of multilingualism with a focus on the languages that students already speak (Krumm 2011: 1). Thus, all languages pupils bring to school are a resource for learning (Krumm 2011: 1). According to it, each school has to regularly take the time for multilingual education: at least one or two lessons a week are suggested (Krumm 2011: 10). Schools can decide autonomously how to include multilingual education into their teaching. One possibility is that several subjects have equal obligation for teaching the tasks which are part of multilingual education. In this case the respective subjects share the responsibility and teachers can organize who deals with which issue at the beginning of the school year (Krumm 2011: 10). Alternatively, schools can implement multilingual education as a separate subject or let the language subjects alternate their obligation, which would be particularly relevant for the subjects German and English (Krumm 2011: 11).

Apart from the organizational suggestions, the curriculum includes clear aims and objectives for each school level. Students attending the 5th or 6th grade of a lower secondary school should be aware of the linguistic diversity in Austria, they should consciously build on their language learning competences and should be able to compare languages with each other (Krumm 2013: 33). There are four sub-areas of multilingual education including:

- perceiving and managing multilingual situations
- comparing languages
- analysis of social and cultural aspects of languages
- acquisition of language learning strategies (Krumm 2013: 41-45; Kercher, Melissa; Stachl-Peier, Ursula 2013: 18).

Each sub-area expresses specific goals and subject matters. For training the sub-area called “perceiving and managing multilingual situations” audio samples in dialects, minority and/or migrant languages, production of multilingual texts, the use of the language learning portfolio and discussing attitudes towards languages including dialects and youth language are suitable methods and tasks (Krumm 2013: 34). In order to develop the sub-area “comparing languages” students should be encouraged to compare word fields, job titles, collocations and/or specific idioms in the languages spoken in class (Krumm 2013: 36). Further, students have to learn about the languages spoken in Austria and the speakers themselves, which is covered the area “analysis of social and cultural aspects of languages” (Krumm 2013: 26). Lastly, the importance of learning strategies by using the portfolio and dictionaries is highlighted (Krumm 2013: 28). Additionally, students’ usage of their multilingual resources for solving learning tasks in school is mentioned as a goal (2013: 41). All sub-areas of multilingual education mentioned for year 5 and 6 of lower secondary level should be similarly part of learning in year 7 and 8.

Overall, the curriculum should function as a model for everyone who is part of the educational system in Austria (Krumm 2013: 13). It can help teachers to understand the concept of multilingual education and to apply it in their schools (Krumm 2013: 14). The multilingual curriculum is especially helpful because of its practice-oriented approach. While theory is useful to tune into a topic, most teachers, especially with little experience, need practical ideas; these are given in the multilingual curriculum: besides the description of the respective aims, didactic examples for their implementation are presented. The adjustment according to the multilingual environment at schools will, however, take time for all concerned. Efforts on the part of teachers, students and educational authorities need to be made until it becomes possible and normal to include methods mentioned above into teaching. Apart from the application at school, the approaches of the multilingual curriculum were additionally edited for teachers’ education at University (Österreichisches Sprachen Kompetenz Zentrum 2012). After testing it at several institutions, the model is now available for all Austrian Universities since 2014 (Österreichisches Sprachen Kompetenz Zentrum 2012).

2.7.2 The language portraits

Besides the multilingual curriculum, Krumm additionally picked up an idea by Gogolin and Neumann (1991) who initiated the idea of the language portraits (Galling 2011: 1). These portraits serve to make children aware of their own, valuable language repertoire (Krumm 2003: 110). The need for language portraits in school, inter alia, represents the ongoing change of perception; from a monolingual habitus to an awareness of plurilingual realities (Gogolin 2015: 299). Teachers first paint their own language portrait on the board and explain the meaning each language has to them (Galling 2011:4). Before the teacher gives their explanation, they can let students guess which color stands for which language, because this gives teachers an idea which languages students already know (Galling 2011:4). It is important that the teachers highlight that their portrait is only an example and that children can be creative with their own portraits and do not have to copy any of it (Galling 2011: 4). Students receive a silhouette, which they color with their languages and teachers should not give any restrictions in this process (Krumm 2003: 110-111). How well one speaks the language does not matter and students can freely decide where in the silhouette they place the different languages and how much space they grant for each (Krumm 2003: 111). Students then start painting their own portrait using different colors for each language and when everyone has finished, the teacher can group them in small groups where everyone presents their portraits (Galling 2011: 5). If students want to and the classroom atmosphere allows it, each individual can tell the rest of the class something about their language portrait (Krumm 2003: 111). To work in groups is a good idea to avoid that someone feels uncomfortable with speaking about their mother tongue, for instance, because he/she already had bad experiences or has been even discriminated for speaking a specific language. It is essential that these portraits are, for instance, hung up in the classroom or are made visible or used in any other way afterwards (Krumm 2003: 111). With this activity students should again learn to appreciate their own languages, the languages spoken in class and it turns multilingualism into something natural (Krumm 2003: 114). The following image shows a language silhouette designed by a multilingual student. It illustrates how the portraits and the according description of languages can look like:



15

Figure 1 illustrates a finished language portrait with an explanation of all languages on the right side and a short text about the student's language biography below the silhouette (Galling 2011: 15).

As can be seen from the image, the student wrote a reflective description on the languages he or she speaks. This might raise awareness of the importance and value of each language. Since this activity was also part of one of my University courses, I personally regard it as useful; it helped to figure out about one's language repertoire and which position each language has in one's life.

3. Promoting multilingualism in the foreign language classroom

The foreign language classroom can have an important impact on the promotion of multilingualism. English currently plays, in this respect, an even more significant role than other foreign languages. How and why this is the case, will be discussed in the following.

3.1 The role of English

Due to several reasons, English holds a special status concerning the promotion of multilingualism at school. Firstly, numerous students in Austria learn English as their first foreign language (Jakisch 2012: 105). This experience might strongly influence how individuals perceive language learning in general. Hence, the language often lays the foundation for individual multilingualism and further language learning (Jakisch 2012: 105). This aspect is related to the prestige of the language, which influences to what extent it is present in the

educational system (Cenoz & Gorter 2010: 1). English has a high status in the Austrian society, but also internationally; therefore, learning the language is generally considered as useful (Jakisch 2012: 23; Cenoz & Gorter 2010: 1). As a result, English has a predominant position in the curriculum reflected in the fact that in some countries, the hours of English lessons have been increased, which consequently means a decline in teaching other foreign languages (Hufeisen & Jessner 2009: 127). It seems that currently no other language can replace English as the most important foreign language to learn at school (Hufeisen & Jessner 2009: 127). Perhaps, some people even assume that no other language than English needs to be learned, because it is used in so many contexts and for international communication (Jakisch 2014: 205). Since being multilingual is generally valuable, no matter the language, English should, however, try to convey that other languages are also worthwhile to learn (Jakisch 2014: 205)

Teachers, in theory, have wide-ranging possibilities to promote multilingualism during their lessons. They can provide opportunities to enhance language learning techniques and broaden communication knowledge, which can subsequently help students to autonomously acquire another language or intercultural communication skills (Vollmer 2000: 82, cited in Jakisch 2014: 205). Apart from this, the existing language knowledge of pupils should be used and expanded (Tönshoff 2003: 227). It is essential that teachers take account of the already available language skills of their learners to teach English and promote further language learning, because the first languages of students are a valuable resource, which should be perceived as such.

Considering the impact English as a school subject has on the promotion of multilingualism, it is confronted with a quite challenging role. With a major commitment by schools and according teaching routines, managing this challenge is, however, possible. In the next chapter, suggestions and techniques, which can be useful will be discussed.

3.2 Activities to promote language diversity in English lessons

Teaching “prestigious” languages such as English at school, has a continuing tradition (Schader 2012: 59). However, in the past it would not have been imaginable to declare the whole diversity of languages spoken by students as something positive and valuable (Schader 2013: 59). Rather, there was a negative perception of including mother tongues into foreign language classes and this “anti-L1 attitude” was partly responsible for the lack of initiative teachers have shown

regarding the integration of first languages (Cook 2001: 410). This changed until today. Nowadays, foreign language subjects have, as described above, the responsibility to promote multilingualism and multiculturalism by including the diversity of languages spoken in class (Hu 2003: 300; Jakisch 2014: 204). Clearly, the target-language should be used most of the time since students are obviously learning the language from that (Cook 2001: 409). However, the first languages spoken by pupils must not be eliminated from the foreign language classroom, because teaching methods which value the language repertoire of students, “will naturally ease the new language learning process” (Hufeisen & Jessner 2009: 126), which should be one goal among others in foreign language teaching.

Valuing and including students’ linguistic repertoire can happen in different ways. First, it is important that teachers collect information about the language biographies and cultural background of their students. To “gather data” regarding students’ previous language learning helps to build on previous knowledge (Commins 2005: 150). Teachers can then rely on other languages spoken by their students, for instance, for language comparisons and to build on previous language knowledge, which can both promote students’ language awareness (Jakisch 2014: 25). When comparing languages, also those with other writing systems than English may be interesting in terms of semantics (Hu 2003: 300). This is, however, a highly complex task with which teachers might quickly reach the limit of what is possible.

Apart from collecting data, teachers should allow their students to use their first languages during class. Students can, for example, use their mother tongues for communication and explanations during class to facilitate language learning (Cook 2001: 418). They can “negotiate roles they are going to take or check their understanding or production of language against their peers” by using their mother tongue (Cook 2001: 418). Whether this negotiation takes place in the target language, the language of instruction, which is in our educational context German, or any other language that helps or facilitates language learning for students, should not matter. This approach does not imply that teachers have to speak or understand all languages of their students; they should only allow these other languages to support students’ learning process and they can, in this case, consult students as experts of the respective languages (Hu 2003: 301).

Students can also use the languages they already speak for vocabulary learning, for instance, they might want to “creat[e] a personal vocabulary notebook or a foreign language portfolio containing words and phrases from all the languages in their individual language

repertoire” (Hufeisen & Jessner 2009: 126). These vocabulary lists, which contain various languages, may be designed together in class and then applied as useful language learning tool at home or autonomously by each student (Schader 2013: 341). In such activities the teacher has to rely on students’ language knowledge and can, if possible, check translations online or with colleagues who speak the respective languages. Writing such lists would take some time and effort but the results and the appreciation for all languages shown with it should be worth it.

Another possibility is to integrate other languages by encouraging students to search for information in either language they speak (Schader 2013: 92). This offers a great opportunity where several languages spoken in class can be used simultaneously and autonomously. Everyone who wants to can utilize any language of their linguistic repertoire for learning another language. A positive side effect of this activity might be that it demonstrates appreciation of other (first) languages and shows students how enriching and useful their language repertoire can be for their learning process. A further activity, which is especially useful at the beginning of a term, is to let students walk around speaking one of the languages they command; the pupils can choose between their first language or any other foreign language they know (Schader 2013: 136). In this way, students become aware of the language diversity in their class and may already get to know someone who speaks the same first language as they do. Subsequently, writing short reflections about where languages are spoken, what they are useful for, how many people speak the language and/or whether the language is related to another first language spoken by the respective student can be discussed (Schader 2013: 162).

Besides actively using other languages, previous research suggests to make the language diversity visible in class. This can be done with simple methods such as labelling objects in the classroom in different languages (Schader 2013: 137). Students can also hold presentations about one of the languages or dialects they speak to make the diversity more noticeable for the class community (Schader 2013: 169). For this, they may design a poster, which can be tacked to the classroom wall afterwards. These posters, then again, perfectly visualize the linguistic repertoire available in class. Alternatively, pupils can present their favorite book, if they have one in their first language (Schader 2013: 240). Afterwards, the books could remain in the classroom to make them accessible and visible for all classmates. An alternative, especially relevant when getting to know a new class, is to collect information about the languages spoken in one’s class and

creating a chart together with one's students, to make students aware of the resources they bring to class (Schader 2013: 109).

Furthermore, teachers can promote multilingualism by designing the content of their English lessons accordingly. Especially discussions about intercultural topics can bring the different cultures closer together, sensitize students for cultural differences or similarities and develop an understanding for each other (BMBWF 2018). Therefore, teachers are required to choose motivating topics and texts, which are culturally valuable, authentic and may lead to discussions about other foreign languages and cultures (Tönshoff 2003: 230). This also includes to decide on interesting literature, because books and texts always reflect cultural identity and this is, hence, suitable for further intercultural discussions in class (Tönshoff 2003: 301). If possible, teachers can select topics according to the backgrounds and skills of students who have a migration background in order to show an affirmative attitude towards multiculturalism and multilingual identities (Schader 2013: 47). In this respect, it is essential that teachers avoid to equal learners with their origins, culture and stereotypical attributions (Tönshoff 2003: 302). Students are not automatically experts of their original country and their knowledge might depend on the respective situation, for example, on the amount of time they have or have not spent in their home country (Schader 2013: 79). Instead of triggering stereotypical attributions, tolerance, cooperation and learning with and from each other should be taught in multilingual classes in order to prepare students for a life in a multilingual and multicultural society (Schader 2013: 47). Students who were raised monolingual are invited to deal with their language as well; for instance, they can learn and reflect about their dialect and the dialects spoken in their country or any other language they are interested in, to develop cultural and linguistic awareness (Schader 2013: 51).

In short, these activities do not only show a positive approach towards other languages but might be helpful learning aids for those, who struggle with the language of instruction. Valuing each language might avoid feeling uncomfortable with speaking the language with which one was raised or teach the respective students that it is worthwhile to expand their knowledge in each language. If the suggestions would be applied, "English could function as an ice-breaker in multilingual learning contexts" and the incorporation of various languages could, additionally, prepare students for the plurilingual environment they encounter in real life (Hufeisen & Jessner 2009: 127; Jakisch 2014: 26). Nevertheless, one also has to take possible challenges into

consideration. Including the language diversity of students into teaching English might be an additional burden, because spending more time on cross-linguistic aspects of languages similarly means spending less time on the target language and hence, students might have less time to communicate in English (Jaksich 2014: 26). For this reason, finding a balance on integrating diverse languages, while ensuring as much communication in English as possible, might be necessary.

3.3 Influential factors

Attempts to support language heterogeneity in general and at school can be described as an ambivalent issue because people perceive it “with as much anxiety as enthusiasm” (Jessner & Kramersch 2015: 6). How teachers deal with language heterogeneity is influenced by their own attitude but also by the environment in which they are teaching (Strobbe et al. 2016: 77). The conditions at school in turn are affected by the education policy which influences schools’ curricula: offering one foreign language, which enjoys high status in a society, while paying little attention to students’ actual linguistic repertoire, does not cover the idea of a plurilingual approach (Hufeisen & Jessner 2009: 127). Thus, politics and educational authorities need to overthink, for instance, the language offers at school, which is particularly relevant for societies which currently consider English as the most important language to learn (Hufeisen & Jessner 2009: 127). Instead of taking obligatorily English courses, students could in theory start with learning or expanding on other languages as well (Hufeisen & Jessner 2009: 127). Reconsidering the presence of the “elite-languages” (Krumm 2014) in schools’ curricula as the standard and as starting point for foreign language learning might significantly influence the perception of other languages spoken by students.

However, not only politics but also teachers themselves play a crucial role in this respect. As Farr & Song (2011: 660) point out:

[t]eachers produce, affirm and/or disconfirm language policies every day – when they allow or disallow the use of one language or variety rather than another, when they choose to use a particular variety of a language to communicate with their students, when they prefer a certain structure over another in the curriculum, when they show their lack of knowledge about certain languages or varieties, etc.

Thereof, the attitude of teachers towards integrating diverse languages determine in how far English lessons promote multilingual education (Jakisch 2014: 31). A study on

English teachers' perspective on multilingualism in Germany by Jakisch (2014: 207) demonstrates that English teachers are rather skeptical and ambivalent regarding multilingual education and the incorporation of different languages: the results of the interviews showed that in theory it would be possible to promote multilingualism in English in many ways, but despite its status as most important foreign language with international relevance, teachers do not necessarily attribute a special responsibility to their subject (Jakisch 2014: 212-213).

In this case, teachers seemingly still need to work towards an open-minded attitude and a responsible handling of the promotion of multilingualism; this change can, for instance, happen during teachers training and/or advanced training, which has to prepare teachers accordingly. This was and sometimes still is not the case in Europe, because teaching programs “often do not correspond at all, or only partially” to today's multilingual reality and according ways of teaching, which means that the training procedures still “remain enclosed in monolingual traditions” (Council of Europe 2016: 76). Wegner and Vetter (2014: 37) highlight that all teachers, but especially language teachers, need to develop the qualification of multilingual education. The teacher training has to prepare them properly, because specifically teachers who are monolingual tend to be rather anxious about languages which they do not understand and hence, can have a defensive attitude towards their speakers (Wegner & Vetter 2014: 37). The anxiety of including languages which teachers do not speak themselves might be due the loss of control that comes with it, but teachers need to realize and withstand that they simply cannot understand all their students' statements (ÖSZ 2012: 28). It is not advisable to compensate this situation by forcing students to translate what they say or even prohibit certain languages out of this personal reason (ÖSZ 2012: 28).

Drawing the attention during teachers training to multilingual practices and informing about the chances of multilingualism might eliminate doubts and may ultimately change the mentioned “anti-L1 attitude” (Cook 2001: 410) into an attitude, which welcomes various languages for further language learning.

3.4 Theoretical conclusion

In sum, the discussed theory reveals that there are wide-ranging possibilities to ensure the appreciation, integration and promotion of all languages spoken by students in school and, especially, in English lessons. Generally, there are attempts, projects and efforts made in Europe and specifically in Austria, which move away from a monolingual to a plurilingual habitus. In practice it seems, however, that there is still a tremendous need for education authorities and teachers to optimize the situation in favor of language heterogeneity, because multilingual education is still no crucial part of, for instance, English language classrooms (Schader 2013: 104). Further, German and any other “elite-language” are allegedly still predominant, which indicate a backlog regarding the promotion of language diversity in the Austrian educational system (Jessner & Mayr-Kreiler 2016: 95; Krumm 2014: 26).

Considering these previous findings, it becomes of interest if the suggestions discussed above are implemented in Austria to develop towards an educational system which recognizes the value of each language. Due to a lack of research with a focus on the foreign language classroom in the most linguistically diverse area of Austria, the question arises how and if English teachers in Vienna handle and perceive the language diversity in their classes today. Since multilingualism is, according to statistics, especially present at NMS, these are the center of research in the following study. The aim of the investigation is to find out about the attitude of Viennese English teachers and whether they are, like the teachers observed by Jakisch (2014), rather skeptical and ambivalent towards the integration of students’ first languages or open-minded.

4. The empirical study

The aim of this study is to investigate English teachers' beliefs on the promotion of multilingualism based on the theory discussed above. First the research questions were elaborated, then an appropriate research method and the participants were chosen. After collecting the data, it was analyzed and processed. In short, the elaboration of the study followed the sequence demonstrated below:

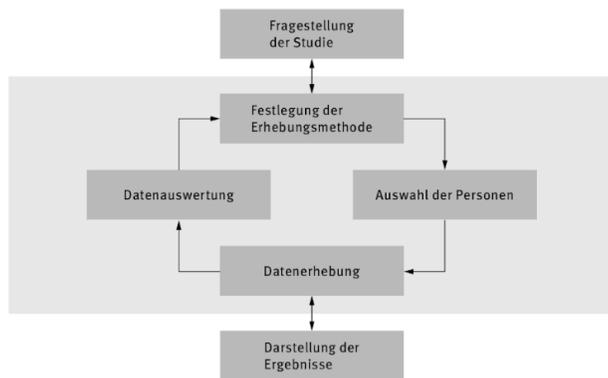


Figure 2: illustrates each step of the development of a qualitative study created by Heinz Reinders (2016: 34)

As can be seen from this figure, all steps are interrelated, thus, influence each other (Reinders 2016: 36). The development of the study is a dynamic process in which certain steps might be repeated, changed or optimized (Reinders 2016: 35). This means that each aspect and step need to be bared in mind and eventually reconsidered during the establishment of the study.

In this chapter, the process of the investigation including the research method, relevant information about the participants as well as the research goals and assumptions are discussed. After that, the tools for analyzing the results are described.

4.1 Research method: The Interview

As discussed in the theory part, teachers' attitude, the school environment as well as the status of languages play a role regarding the promotion of students 'first languages at school and specifically, in the foreign language classroom (Strobbe et al. 2016: 77; Jakisch 2012: 23; Cenoz & Gorter 2010: 1). In order to find out detailed information about the personal opinions of English teachers, their needs, worries and thoughts about language heterogeneity, the interview

was selected as the appropriate research method for the investigation. Hence, an interview guide needed to be designed. The creation of the interview followed Cohen's (2007: 356) sequence: at the beginning the "purpose of the research" was chosen "by outlining the theoretical basis of the study, its broad aims [and] its practical value". This was done by deciding on the mentioned topic and analyzing existing theory plus previous studies about the promotion of multilingualism. In the first part of the thesis, the literature was, thus, reviewed, compared, commented and summarized. At this stage, research gaps became apparent. The gaps were then taken as the basis for subsequently formulating according research questions, which can contribute to the current stage of research. As stated by Cohen et al. (2007: 256) this is "the most important step, for only careful formulation of objectives at this point will eventually produce the right kind of data necessary for satisfactory answers to the research problem". Therefore, considerable focus was put on finding and formulating appropriate research questions. After that, the intention behind using oral interrogations needed to be described (Cohen et al. 2007: 256). Hence, the advantages and disadvantages of using an interview as a research tool were observed. Several advantageous aspects were identified; firstly, the interview "is a flexible tool for data collection, enabling multi-sensory channels to be used: verbal, non-verbal, spoken and heard" (Cohen et al. 2007: 349). Furthermore, an interview offers the possibility to discuss issues in greater detail instead of collecting superficial answers by, for instance, ticking boxes (Cohen et al. 2007: 352). This aspect of being able to grasp the complexity of a topic might be especially relevant and important if a researcher explores personal beliefs on a specific issue, such as it is the case in the following investigation. Predefined answers from which participants can choose, as it is the case with questionnaires, do not allow to fully express their opinion; having the possibility to orally explain ones' thoughts possibly allows a truer representation of someone's view.

Additionally, the appropriate type of interview had to be chosen because there are numerous different forms and structures of them. The common ones are "the structured interview, the unstructured interview, the non-directive interview and the focused interview" which differ in their organization (Cohen et al. 2007: 355). In an "unstructured interview" the researcher determines the procedure during the interview, which means that the order of questions can, for example, differ from participant to participant (Cohen et al. 2007: 355). The "non-directive interview" is rather guided by the interviewee than by the interviewer. It was decided to use a "structured interview" for this study; this means that "the content and

procedures [were] organized in advance” and “the sequence and wording of the questions are determined by means of a schedule” (Cohen et al. 2007: 352-355). The decision for this type was made because it supports the flow of the conversation during an interview since the interviewer offers thought provoking impulses with the predetermined questions (Reinders 2016: 38). Therefore, the guided interview in this study also consisted of predetermined questions which were sequentially asked to create equal conditions for each participant and thus, obtain comparable data. Although the questions of the interview are formulated relatively straight forward, it can still happen that interviewees misunderstand the questions or digress from what is asked, but in a face-to face interview the participants can discuss any uncertainties with the researcher before or during the survey, which helps to obtain exactly the data which is needed (Cohen et al. 2007: 352). The questions were decided to be “open-ended”, because this allows the participants to answer whatever and however they want without limitations (Cohen et al. 2007). This format was chosen since it is “flexible”, interviewees can again “go into more depth” than with other question/answer formats, the researcher can “test the limits of the respondent’s knowledge” and “encourage cooperation and [...] establish rapport” (Cohen et al. 2007: 357). In short, the described approach has several features which help to represent the interviewees’ attitude in an effective and truthful way (Cohen et al. 2007: 357).

The validity and reliability of this research method were also considered. In general, a researcher can increase the validity of a study by deciding on a suitable research method and prevent oneself from “poor coding” or from “making inferences and generalizations beyond the capability of the data” (Cohen et al. 2007: 145). Regarding the validity and reliability of interviews Cohen et al. (2007: 133) explain that “[t]hreats to validity and reliability can never be erased completely” but a researcher can try to reduce the probability of invalidity and/or gaining unreliable data by working carefully. This means decreasing “the amount of bias”, which can be caused by either the researcher, for instance if they comment on a personal basis, by the participant if they cannot talk openly about an issue, or by the interview guide, if it is too subjective or simplistic (Cohen et al 2007: 150). Hence, these aspects were considered when creating, conducting and analyzing the interview. It was avoided to make the opinion of the researcher evident from the questions and comments during the conversation. Moreover, the interviewees were encouraged to talk as much as possible while comments on the part of the interviewer were reduced to an acceptable level. The interviewer only made necessary statements

to keep the conversation going. The content of the interview was based on the research questions and assumptions, which will be discussed in more detail in the next subsection.

4.2 Research questions and assumptions

To conduct an interview, the interview questions first need to be formulated. Cohen et al. (2007: 356) explain that “[t]his involves translating the research objectives into the questions that will make up the main body of the schedule”. Therefore, the research goals of the study were observed in detail and consequently, the interview questions were formulated based on the following research questions and assumptions:

1. What is currently offered at Viennese NMS to support language diversity?
2. Do English teachers sufficiently integrate their students’ first languages into the language learning process and if yes, how?
3. How do English teachers perceive and handle multilingual students in general?
4. Which factors influence and would optimize the promotion of multilingualism in the English language classroom?

Considering previous studies on the promotion of multilingualism at school, the special role English plays in this context (Bartoli-Kucher 2017: 123), and generally in schools’ curricula it is assumed that:

- a. Austrian English teachers are still rather skeptical or even anxious regarding the inclusion of students’ first languages; especially those which belong to the so called “poverty-based languages” (Krumm 2011: 24).
- b. The English teachers make efforts to promote and value other first languages.
- c. There is a potential for improvement regarding the promotion of language diversity in the Austrian school system.

Whether these assumptions were proven correct or incorrect is shown in the following. The answers for the four research questions are as well discussed in the next sections.

4.3 Participants and interview procedure

To investigate English teachers' beliefs on the promotion of multilingualism, interviews with NMS teachers were conducted by myself. Due to time constraints, the focus in this study was on a small group of teachers, because collecting and analyzing data from more than the maximum of six, would have gone beyond the scope of this thesis. In that respect, Cohen et al. (2007: 461) notes that “[q]ualitative data often focus on smaller numbers of people than quantitative data, yet the data tend to be detailed and rich”. Cohen et al. (2007:100) further point out that this is often due to “expense, time [and] accessibility” which is why the low quantity of participants need to exemplarily stand for all people or a specific community. However, in the following interview substantial information could be deduced from the small sample as will be shown in section six.

Interviewees can be selected in different ways. In more detail, one can choose between “a probability (also known as a random sample) or a non-probability sample (also known as a purposive sample)” (Cohen et al. 2007: 110). These two forms contrast with each other by the likelihood of being a part of the study: when choosing the “probability sample every member of the wider population has an equal chance of being included” while deciding for “the nonprobability sample” means that “some members of the wider population definitely will be excluded and others definitely included” (Cohen et al. 2007: 110). For this study, a specific group of people, namely English teachers, were incorporated while all other professions were obviously ignored (Cohen et al. 2007: 110). More precisely, the criteria for selecting the subjects were to currently teach English at NMS in Vienna and to voluntarily give some insights into personal beliefs on the promotion of multilingualism. Other than that, all teachers who are currently teaching English at NMS in Vienna had the same chances to be part of the study. The first two interview partners were found on social media and they kindly helped to find further interviewees by asking their colleagues to participate in the study. After discussing relevant details concerning the procedure, all teachers agreed to conduct the interview in February. The locations for the interviews were arranged in advance. The procedure followed Cohen et al.'s (2007: 361) suggestion; hence, at the beginning of each interview, the participants were again told the reason for the interview and received important background information about the researcher and the supervisor. Further, the voluntariness and anonymity of the interview were stressed. The interviews started with the following statement:

Vielen Dank, dass sie sich für ein Interview zum Thema Förderung von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht Zeit nehmen. Kurz zu meiner Person und zum Hintergrund meiner Befragung [...] Das Interview wird ca. 30-40 Minuten dauern. Ihre Erfahrungen und Meinung zum Thema sollen helfen, den Status quo zum Umgang mit mehrsprachigen Schülern und Schülerinnen an Wiener Mittelschulen aus der Sicht der Lehrer und Lehrerinnen zu ermitteln. [...] Das Interview wird aufgezeichnet und die daraus gewonnenen Daten ausschließlich im Rahmen meiner Diplomarbeit verwendet. Das Interview ist darüber hinaus anonym und es werden weder Ihr Name noch der Name Ihrer Schule in meiner Arbeit erwähnt [...].

Then, the declaration of consent had to be signed, in which they agreed to record the interviews and use the collected data for further analysis. After that, personal information about the participants were noted. To allow the interviewees to express their opinion and thoughts in their first language, the interview was conducted in German. The teachers were asked the same eighteen, predetermined questions listed below, which are aimed to reveal as much as possible about their personal attitude concerning the promotion of multilingualism in English. First, the languages offered at school were elicited followed by questions about integrating the first languages of students into teaching English. To observe in how far existing material is used for the promotion of multilingualism, regarding questions were asked. Finally, the teachers' personal needs and their thoughts on the current teachers' education were of special interest. The interview guide can be found in the appendix.

The participants could skip certain questions, in case they felt uncomfortable speaking about any of the issues. However, all questions were answered by each interviewee. The choice for a face-to-face interview proved to be especially useful, because it happened that questions were misunderstood, clarification was needed or that someone digressed from what was asked. Regarding questions could be clarified, and certain digressions were mostly controlled. This benefit was, as mentioned before, addressed by Cohen et al. (2007: 357), namely, that in an interview the interviewer has the possibility to "clear up any misunderstandings". During the conversation with the second interview partner, she felt uncomfortable with criticizing her school. Hence, the teacher wished that certain information will stay among us and will be deleted from the transcript. Therefore, these parts of her interview were not transcribed, but it is only indicated where the content was deleted.

In order to protect the anonymity of the interviewees, their names were replaced by the following abbreviations: T1, T2, T3, T4, L5, T6. To further protect their anonymity, names,

places or other information from which one could conclude who they are, such as the schools' district or their colleagues' or students' names, were replaced by an X or XY in the transcript. The interviewees are all female, aged 20 to 40 and live in Vienna although not all of them are originally from this city. Some of the teachers are not yet finished with their studies but already started teaching at NMS. The participants are teaching between one and fifteen years and are all confronted with multilingualism since their students are linguistically very diverse. Despite this, they seemed to be generally interested or in a way engaged with this topic. The chart below contains the most important background information about the teachers, including, their years of practice, the subjects they studied and/or are teaching, the languages they speak themselves, and the date and duration of the interviews:

Table 1: Background information of interviewees

participant	years of practice	subjects	languages	date /duration
T1	first year	English, Sports	German, English	13 th February 2019 30 minutes
T2	first year	English, Chemistry,	German, English, French (A1)	13 th February 2019 26 minutes
T3	first year	English, Inclusive Education	German, English, French (A1), sign language	20 th February 2019 42 minutes
T4	fifteen years	English, Geography, Spanish	German, English, Spanish	20 th February 2019 50 minutes
T5	first year	English, History	English, German, Italian (A1)	27 th February 2019 16 minutes
T6	six years	English, Biology, History	German, English	27 th February 2019 26 minutes

As can be observed from the table, the durations of the interviews vary. However, each participant managed to give detailed insights into their opinion in the respective time period. After each interview, the participants were thanked and told to receive the results of the study as soon as the thesis will be finished, which they welcomed. Furthermore, the interviewees and the interviewer exchanged further information about their experiences with being a teacher, which might show that rapport was built during the interview.

The collected data was processed in the weeks following. The procedure of the analysis and the further processing of the collected data is discussed in the next chapter.

5. Analysis

This chapter focuses on the analysis of the results. First, each step of the analysis is described. Then, the establishment of the themes according to which the interviews were evaluated are depicted. Then, the data found for each theme is summarized. Finally, the findings are connected to the theory and should demonstrate either a backlog or progressiveness regarding the promotion of multilingualism at NMS in Vienna. Finally, a concluding reflection rounds off the discussion.

First, it was significant to transcribe the audios into written records because these texts then built the basis for further analysis. Each record was transcribed by myself, without the help of a transcription software. The only tool used for the transcription was an audio player with which records can be played slower or faster as they originally are. The records were immediately transcribed into a text after each interview, because at this point one can still remember important details that happened during the interview such as non-verbal expressions, disturbances or any other noticeable aspect which cannot be deduced from the audios afterwards. This is especially important considering that information gets lost because the interviews are translated from oral language into a written text (Cohen et al. 2007: 367). Furthermore, the transcripts are extracted from their context which means they are “abstracted from time and space, from the dynamics of the situation, from the live form, and from the social, interactive, dynamic and fluid dimensions of their source” (Cohen et al. 2007: 367). To avoid losing non-verbal expressions or information about how something was being said, for instance, if it was

stressed or said with an emotion, these aspects were indicated in the transcripts (Cohen et al. 2007: 367-368). Furthermore, sighs and meaningful facial expressions were transcribed, because they can also give insights into the interviewees' attitude while speaking about a certain issue. For each transcript an individual fact sheet with information about the participant, the duration and time, was created. It further includes the meaning of the transcription signs and a description about the accuracy of the text capture. The six transcripts are attached to the appendix.

After transcribing all records, a method to assess and interpret the data needed to be found in order to analyze and evaluate it. For this reason, research was done on qualitative data analysis. During this process step, it was found that an evaluation of, for instance, an interview is rather an interpretation than a "completely accurate representation" of the gathered information; instead it is "a reflexive, reactive interaction between the researcher and the decontextualized data"(Cohen et al. 2007: 368). Respecting the limitations of analyzing qualitative data, it was decided that the qualitative content analysis, based on Kuckartz (2016) and Cohen et. al (2007) is an effective way of evaluating the interviews. The sequence of process normally follows a specific pattern: "generating natural units of meaning, classifying, categorizing and ordering these units of meaning, structuring narratives to describe the interview contents [and] interpreting the interview data" (Cohen et al. 2007: 368). Hence, my analysis also adheres to this order.

In detail, the first step in the qualitative content analysis is to select the material which will be used for further analysis (Kuckartz 2016: 30). The sample units of the following investigation were clearly the transcribed interviews. The next step is to organize the data, which can be done by classifying it according to the associated research questions (Cohen et al 2007: 468). This classification was decided to be used because "it draws together all the relevant data for the exact issue of concern to the researcher and preserves the coherence of the material" (Cohen et al 2007: 468). In addition to this advantage, "[i]t returns the reader to the driving concerns of the research, thereby 'closing the loop' on the research questions that typically were raised in the early part of an inquiry" (Cohen et al. 2007: 468).

To facilitate the organization of the gathered data, four themes with connection to the research questions were established, which is based on Kuckartz (2016: 31,101). In his analysis he describes several types of categories, but for the evaluation of the following interviews it was decided that the most useful form is, in this case, the "thematic category", where each theme

refers to a specific topic and subsequently relevant text passages are assigned and ordered accordingly (Kuckartz 2016: 34).

First, the transcripts were again read through before the texts were carefully read, observed, ordered and evaluated (Reinders 2016: 39). In the beginning, the research questions served as preliminary themes with which significant text passages were ordered. Then, one of the six interviews was used to try out this system of ordering. The important text passages were color coded depending on which research question they answer and hence, to which theme they belong. It became clear that in this way the most important information can be captured. The next step in this process was to build sub-themes and to summaries similar aspects into one theme (Kuckartz 2016: 85,93). The main themes, therefore, now also include sub-themes. The table demonstrates the main themes and sub-themes with which the six interviews were finally processed:

Table 2: Themes and sub-themes

name of theme	sub-themes (operationalization)
1. school environment	attitude of principle, house rules, language prohibition, initiatives, projects, language offer, monolingual habitus vs. plurilingual habitus
2. students' language repertoire	including minority languages into teaching, making language diversity visible, using metaknowledge, value all languages, allowing vs. ignoring language diversity, using material
3. teachers' general attitude	anxiety vs. open-mindedness towards diversity, skepticism vs. appreciation, multilingualism as resource or burden, role of English in this respect, projects
4. improvement suggestions	factors, which influence the promotion of language diversity/ the status quo, teachers' education, further education, necessities and wishes of teachers, individual initiative

For each theme, an additional table was created where the text passages which refer to either the main theme or sub-themes were put into. On the top, the name of the theme is indicated. In the left column, the anonymized names of the interviewees are inserted and in the right column a summary of the arguments is given. In the central column, one can find the line numbers of the according text passages. The following table, in which the first theme “school environment” and the according text passages of the interviews are summarized, illustrates this:

Table 3: School environment

school environment		
part	text passage(s)	summary
T1	5-9 18-19 83-88 286-290 305-308 306-319 310-312 401-402	<ul style="list-style-type: none"> ▪ German, English: obligatory; after-school-tutoring (German), no mother-tongue teaching, world map and letters of former students (returned to their home country or moved away) hung out in school hall makes diverse origins of students visible ▪ no school projects because it is more important and valued to speak and learn German (school offers reading promotion in German); however: school needs to be open-minded towards language diversity because it is part of every-day school life (school recognizes the diversity but does not really want to further promote it) ▪ focus is on promoting German and English
T2	2-6 9-13 26-27 35-37 111-114 246-254	<ul style="list-style-type: none"> ▪ German, English: obligatory; optional subject: Spanish or French ▪ no mother-tongue teaching, after school-tutoring (German, English, Mathematics) speaking German is house rule ▪ school strictly pays attention that their students speak German (also during recess) ▪ school wishes to only use German ▪ no school projects reason for this given by T2: catholic private school

T3	3-5 11-14 37-38 56-58 374-378 414-425	<ul style="list-style-type: none"> ▪ German, English: obligatory, no other languages offered ▪ after-school-tutoring (German, English, Mathematics) ▪ no mother-tongue teaching ▪ school's rule: speaking German (during lunch break-not that strict) ▪ projects with focus on German and English reading skills (reasons given by T3: time, organizational and financial constraints)
T4	3-5 102, 108 117, 285	<ul style="list-style-type: none"> ▪ languages offered depending on current student and teacher resources ▪ less projects- reasons given by T4: funding cut and change of leadership ▪ German teachers are dominant ▪ German habitus at school
T5	3-6 126-130 160-164	<ul style="list-style-type: none"> ▪ German, English: obligatory; Turkish as optional subject ▪ after-school tutoring (German is obligatory for students) ▪ no project- reasons given by T5: to avoid the formation of ethnic groups
T6	4-12 128-133 288-300	<ul style="list-style-type: none"> ▪ German, English as subject ▪ no mother-tongue teaching ▪ no other optional languages ▪ school offered dictionaries in different mother tongues (was not used at all by students/ parents) ▪ no projects reasons given by T6: focus on common language German ▪ teachers happy if students are able to speak a bit German

This system was applied with all participants and each theme and sub-theme before the results were compared, contrasted and finally related to the according background theory. The complete tables of each theme are attached to the appendix. In the next section the summarized results extracted from these tables are given.

5.1 The results

In this section, the data of all interviews is compared, summarized and used to answer the research questions. First, the school environment including attitudes, house rules and respective projects are discussed. This is followed by how students' linguistic repertoire is incorporated into teaching. Whether the diversity is made visible as well as which activities are used during English lessons are reviewed. Next, the English teachers' attitude, especially, whether they are open-minded or anxious about the incorporation of diverse languages, is in focus. Finally, the factors which influence the promotion of multilingualism at school are given. Suggestions for improvement and the needs of the respective teachers in this regard are debated. For each theme, several direct quotations from the interviews are given and serve as an example for the summarized opinions.

5.1.1 School environment

Regarding the school environment in which the participants are currently teaching some similarities but also divergences were found. All six schools offer German and English as obligatory language classes. One school offers Spanish and/or French and one Turkish as additional, optional language subject. Another school has had numerous different language courses over the past 20 years depending on the teacher resources and on the current body of students. The language offers at this school included, for instance, Chinese and, over all, Eastern European languages, but the need and willingness to learn these languages has decreased. Today, the school offers the majority languages (English, German) as well as some others which are in accordance with the current body of students. Since there are numerous different languages at the mentioned institution, it is not feasible to offer all of them.

Most schools provide after-school-tutoring in German, which students who struggle with this language, obligatorily attend. Apart from German courses, tutoring in English and Mathematics is offered. There is no mother-tongue teaching in none of the investigated schools. All teachers pointed out the important role promoting students' German and/or English skills plays at their institution. In this respect, some interviewees referred to school projects, which are intended to improve students' German reading skills. Others reported that students should solely speak German at their school, at some institutions also during recess, which is regulated in the house rule: "Es ist in der Hausordnung, [...] dass man schon Deutsch reden sollte in der Pause.

Und wenn ihnen was raus rutscht dann passiert es halt, aber grundsätzlich wird drauf geachtet, ja“ (T2 36-41); „Manchmal muss man sie darauf hinweisen gerade, wenn sie in ihre Grüppchen zusammen sind, dass sie im Deutsch bleiben, weil sie haben natürlich den Grundsatz in der Schule Deutsch zu sprechen. Ich glaube, das ist so ein ungeschriebenes Ding bei uns, aber sie wissen eigentlich in der Schule wird Deutsch gesprochen“ (T3 36-38; 53-54). The predominance of German teachers and hence German teaching was additionally addressed: “Die Deutschlehrer sind sehr, sehr dominant geworden an unserem Standort” (T4 108-109). There are no projects, which aim at promoting another language than German or English, nor multilingualism in general: „Ahm, ich denke mir aber auch das absichtlich jetzt [Pause] nicht noch viel mehr gemacht wird einfach, weil viel Wert daraufgelegt wird, dass die Schüler schon Deutsch können“ (T1 303-306); „Das soll sich ein bisschen auf das fokussieren und schon zeigen: ok wir nehmen wahr, dass wir viele, viele multikulturelle Schüler haben. Aber ich glaub noch viel mehr [zögerlich] will man das nicht promoten“ (T1 310-312); „Leider Gottes [wird] in den letzten Jahren diesen Deutsch Habitus total pflegt am Standort“ (T4 116-117). Here it shows that the investigated schools intentionally refrain from multilingual projects and instead focus on German. Apart from prioritizing the promotion of students’ German skills, further reasons given for missing language projects are time, organizational and financial constraints, the respective leadership and to avoid the formation of ethnic groups.

5.1.2 Students’ linguistic repertoire

Students’ first languages are partly similar integrated into teaching English among the interviewees. All teachers are aware of the language diversity in their classroom and can enumerate some or all the languages spoken by their students. Turkish, Arabic, Serbian, Bosnian, Croatian and German were mostly listed. They roughly know which language group is the largest in their class. The participants themselves do not make the language heterogeneity visible in their class for which several reasons were given. Firstly, the focus on German and on the similarities of students were addressed. Secondly, the school environment was mentioned as a reason for not promoting or making other languages intentionally visible: “Also diese ah Sprachensteckbriefe und so das habe ich mir am Anfang alles angeschaut und versucht miteinzubeziehen, ahm, aber es ist in dem Rahmen einfach nicht möglich. Es geht auch absolut gegen den Wunsch in der Schule und das Klima in der Schule“ (T2 111-112); „Ich habe jetzt so

auch am Anfang so eine Einführung gekriegt was an unserer Schule so da ist und was für Materialien wir haben und so- von sowas hätte ich eigentlich nichts, dass wir irgendwas daliegen hätten“ (T3 500-502); Some participants referred to colleagues who make the languages of students visible by using language portraits (Krumm 2003), but only in first grade: “Ahm ich glaube aber, dass das tatsächlich in den ersten Klassen gemacht wird (T1 81). One teacher stated that her school generally values the diversity of languages and that it makes the heterogeneity of students visible, because they have a world map in which the different origins of their students are marked. This map hangs at the school hall and is, thus, visible for everyone: „[...] da steht erstens mal drauf seit dem Schuljahr 1985 oder so waren so und so viele Kinder bei uns, so viele Nationalitäten ahm ich glaub 50 Nationalitäten oder so“ (T1 82-86).

Despite the schools' focus on German, which was discussed before, all teachers allow their students to talk in their first language during English lessons if they help each other. As one example of numerous, it was mentioned that students with the same first language explain new words to colleagues who not yet understand them in English or German: „Manchmal gibt es Situationen wo Kinder einfach die Wörter auf Englisch nicht kennen, und dann fragen wir auf Deutsch: Wer weiß was es auf Deutsch heißt? Und dann gibt es noch immer Kinder, die es auch auf Deutsch nicht genau wissen und dann helfen die Kinder einander, weil es immer jemanden gibt der schon sehr gut Deutsch kann, aber eben auch Serbisch. Zum Beispiel haben wir ein Mädchen jetzt ähm und ihr wird dann eben von den Kindern auf Serbisch geholfen“ (T1 38-43); „Im Englischunterricht funktioniert das eigentlich erstaunlich gut. Ich kann jetzt nur sagen in der Nebenklasse haben wir ahm ein Mädchen ein neues dazu gekriegt die spricht nur Kroatisch und ein bisschen Englisch halt was sie aus der Schule kann, aber auch nicht so gut. Die sind frisch hergezogen nach Österreich und die ist jetzt seit einer Woche bei uns und da nutzen wir aktiv die Sitz Nachbarin von ihr die X, weil die spricht fließend Kroatisch und die haben wir vorab gefragt, ob es für sie okay ist, dass sie sich eben annimmt und dass wir sie als Dolmetscherin quasi einsetzen und die macht das aber voll gerne. Die geht da grad voll auf in ihrer Rolle. [...] Aber im Englischunterricht selbst so wenn sie sich was erklären wird das schon akzeptiert, aber das kommt voll selten vor“ (T3 237-248); „Also sie sprechen schon untereinander oft ihre Muttersprache. Das passiert schon hin und wieder aber ich würde das jetzt gar nicht nur negativ deuten, sondern sie erklären sich dann teilweise was auf Arabisch wo ich einfach nicht mitkann“ (T5 25-27); „Wenn irgendwas nicht verstanden wird ja dann ist es mir persönlich [betont] lieber

sie erklären sich das in ihrer Sprache und verstehen es dann als, dass sie dann dasitzen und nichts verstehen. Also das ist für mich in Ordnung“ (T6 150-153).

While several students use German for explanations during English lessons, some sometimes use other languages such as Turkish or Croatian. To support this cooperativeness between students, one teacher considers the different languages when planning the seating arrangement: „Wir bieten immer auch bei der Sitzordnung und so schauen wir eben, dass immer Kinder neben einem Kind sitzt, das sich nicht so leicht tut, genau“ (T1 45-47). To work on students' vocabulary, two teachers let them use vocabulary lists in German, English and their mother-tongue. The others do not use such lists. One teacher mentioned, in this respect, that she would not want to take her time for looking up all the words in nine different languages, and that one cannot just trust students to use the correct translations in their first languages. Additionally, the six English teachers compare languages with each other when explaining grammatical structures or vocabulary. What they especially do is to include students' first languages by asking them how they call specific words or how a grammatical structure functions in their first language. In this regard, the participants mentioned a lack of knowledge students have about their mother-tongues. One interviewee explained that students do not fluently speak their mother-tongue while others said that the integration of students' first languages is not possible due to the lack of metaknowledge her students have about them.

Apart from trying to integrate students' first languages by asking them about their knowledge, teachers do not further integrate the first languages into their teaching, nor do they use any specific material for promoting multilingualism. A reason given for that is, for instance, that they do not want to integrate additional languages because students already struggle with the obligatory languages taught at school: “Ich glaub einfach, weil der Großteil der Lehrer und Lehrerkolleginnen einfach [Pause] so schon mal fröhlich sind, wenn die Kinder halbwegs einen geraden Satz rausbringen in einer gemeinsamen Sprache die Deutsch ist und ahm und wir müssen uns sehr stark darauf konzentrieren, dass es überhaupt funktioniert” (T6 286-289). Further reasons given are the lack of knowledge teachers have about the languages of their students, the mentioned lack of metaknowledge students have and the beforementioned school environment including the head of school, who does not attach great importance to the promotion of multilingualism.

In short, three of six teachers provide space for each language their students speak in every occasion and especially when they use them to help each other. They try to include other languages into their lessons and would not forbid the use of other languages besides when students insult each other. One of the three teachers highlights the importance of consciously looking at the linguistic backgrounds of one's students because they are more complex than one might think. This participant also reports that teachers have to welcome and allow each identity and language because suppressing them generates aggressions. Two in six teachers refer to the schools' house rule if they hear students speak in another language, no matter whether this is during their lesson or during break. Additionally, two of six teachers explain that they do not want their students to speak a language which the rest of the class does not understand because it makes them feel uncomfortable and they consider it as unfair to their classmates. The only exception is when the respective students need to help each other. One of the two does not see any other need to use other languages than German or English during her lessons. However, she does not care if students speak another language when they are among each other.

5.1.3 Teachers' general attitude

The interviews revealed that multilingualism in the classrooms is handled relatively similar by the respondents. The perception and attitudes towards linguistically diverse students are much the same, but in some respects they differ. In general, the teachers see both, advantages and disadvantages, in teaching multilingual students. On the one hand, the interviewees explained that the language diversity might positively influence the socialization, especially, of new arrived migrants. On the report of a participant, new arrived students make friends more easily with someone who speaks the same (first) language as he/she speaks. Moreover, students' willingness to help others who speak the same (first) language and struggle with German or English was highlighted as a positive aspect. Allowing students to use their first language was additionally identified as helpful for building a relation between student and teacher: "Das hat gar nichts mehr mit Stoff oder irgendwas zu tun, sondern einfach um Beziehung aufzubauen. Sobald man die- sobald sozusagen das Zielpublikum mitkriegt, dass du ihre Identitäten wie gesagt versuchst, nur versuchst, wert zu schätzen ja, dann reagieren die sofort darauf" (T4 385-388).

Apart from this, the cultural diversity is generally seen as an enrichment. Some of the teachers discuss the cultural diversity of their students in their lessons by including simple topics

such as “my favorite food” or “my favorite singer” where students can refer to their home country and/or culture of origin if they want to. This, again, is used to build a relation with students and for creating positive associations of each culture in the mind of students. Further, talking about specific subject matters with different nationalities is considered as much more interesting than with a homogenous group.

With respect to the advantages which multilingualism has specifically for teaching English, the following aspects were discussed: the teachers think that in theory learning a new language is easier when already speaking a second language, because the speakers can use their metaknowledge and the parallels between the languages to learn a new language. The teachers also try to convey the general importance of learning languages in their lessons. Besides this, the relatively homogenous English language level of students was mentioned as beneficial; for instance, one of the participants explained that since her students start learning English with the same problems it is less demotivating for them than the learning process in other subjects. Furthermore, the interviewees compared the possibilities of promoting multilingualism in English with other subjects and noted that promoting language diversity and fostering students’ linguistic skills would be possible in each school subject, but English is in the advantageous position of being a language itself, which facilitates the integration of other languages. The participants point out that this is more difficult in, for instance, Mathematics. It was also noted that for subjects which are discussing complex content and using technical terms, such as it is the case with biology, the lacking German skills are more problematic than for English. Moreover, the expectations towards students’ skills are lower in English than they are, for instance, in German which is considered as beneficial for students themselves since their chances to meet the subjects’ requirements are consequently higher.

Yet, also disadvantages regarding teaching English in a multilingual setting were addressed by the interviewees. The arguments are partly interrelated with the advantages of language heterogeneity discussed above. Drawing parallels between the languages would be helpful in theory but in practice, five of six teachers explain that this is not possible with their students, because of their lack of meta knowledge in both, English and their mother tongue. Furthermore, comparing languages needs to be treated with caution since such activities can lead to misunderstandings; as one example “false friends” was given. Learning English might be an additional burden for those students who still struggle with German, because they have to learn

two languages at the same time, which is challenging. Furthermore, the respondents are skeptical towards allowing different languages during their lessons because, in their opinion, it might lead to problems. One example given for this argument was that students might insult each other or form groups depending on the languages they speak. Some of the participants generally fear that allowing different languages might lead to conflicts: “Dann wird das Kind angeschaut glaubt sofort ah der hat mich jetzt in seiner Sprache geschimpft- was auch immer und das bringt mir da eher nur mehr Stress rein“ (T6 315-316); “Und dann diese Kämpfe zwischen- also das haben wir schon ah- Kämpfe zwischen verschiedenen Sprachen [...] dass es da dann zu Gruppenbildungen kommt- ich glaube, das sollte eher vermieden werden. Also sie sollen sich untereinander gut durchmischen“ (T5 156-157). However, not only teachers, but also students have their worries. An example which one of the teachers noticed is that students are anxious about the teachers’ reaction when they speak their first language, which is why they immediately switch to German when she is listening: „Also ich kann mich ganz gezielt- also da sind zufällig zwei polnische Burschen drinnen- an ein Gespräch erinnern wo ich das Gefühl gehabt habe: Wahnsinn wie schnell die dann ihre polnische Identität negieren neben mir [...] So wie bei mir in der Klasse an die ich grad denke- das passiert automatisch und das passiert aber nur dann, meiner Meinung nach, mit sehr vielen Angstmechanismen und das taugt mir eigentlich auch nicht“ (T4 271-273; 275-278). As a reason for this behavior the negative experiences students have already had when showing their identity by speaking their first language was stated.

An additional challenge mentioned is that teachers cannot simply translate English words into German because students who speak another language than German as their first language sometimes struggle with the German translation: „Manchmal gibt es Situationen wo Kinder einfach die Wörter auf Englisch nicht kennen, und dann fragen wir auf Deutsch „Wer weiß was es auf Deutsch heißt?“ und dann gibt es noch immer Kinder die auch auf Deutsch nicht genau wissen (T1 36-39). Also, teachers need to repeat their instruction several times and in different manners until each student has understood the task: „Ja, man muss sich permanent vergewissern, ob sie es verstanden haben. Also die Anweisung gibt es auf Englisch, dann wird auf Englisch nachgefragt „Hast du es verstanden?“ [...] Ah und wenn dann die Rückmeldung kommt „mmmm“ dann wird es auf Deutsch nochmal wiederholt und auf Deutsch nochmal nachgefragt „Hast du es jetzt verstanden?“ und manche verstehen es auch nach dem zweiten Mal noch nicht und auf die muss man dann nochmal separat eingehen (T2 71-78).

Although the participants indicated in their answers to be open minded towards language diversity, to see the value and importance of promoting multilingualism and to recognize the problems which might appear when not dealing with different identities (e.g. aggressions), they do not want to or cannot deal with it more intensively out of different reasons; for instance, the teachers noted that it is already hard enough to complete the topics of their schedule and that it would take too much time to include the promotion of multilingualism into their teaching. Moreover, the language level of their students is relatively low, which is why they want to focus on the target language English. Otherwise, they fear their students would, for example, fail their classes.

In sum, three of six teachers show a positive and open-minded attitude towards linguistic diversity and the promotion of multilingualism at school. They see the necessity of including other languages and promoting them in each subject, but also admit they do not enough in this regard themselves. One of these three teachers highlights that she is an opponent of the German-habitus and does not agree with her colleagues' current attitude regarding this issue. Another teacher of these three expresses anxieties regarding giving each language space, for instance, she fears the formation of groups according to the languages her pupils speak. However, she does not forbid speaking other languages than German or English. One of six is teachers rather neutral. She is aware of the importance of promoting other languages but adheres to the schools' rule to focus on German. It can be seen from the interviews that two of six show a rather negative attitude towards this topic. One of these two explains that in her opinion promoting the mother-tongue is the job of the respective parents and that she wishes to have a linguistically homogeneous group of students because it makes teaching easier: "Also grundsätzlich je mehr Heterogenität desto schwieriger hast du es als Lehrer." (T2 159-160) Moreover, she thinks that a focus on German is easier than a focus on numerous other mother-tongues. She further says that she has no desire to create material suitable for nine different languages. In short, she seems to reject the promotion of multilingualism because she is overwhelmed or overburdened with the number of different languages spoken in her class. The other one seems partly ambivalent because she explains to see the cultural diversity as enrichment for her lessons while at the same time suppressing the linguistic diversity of her students: „Ich sehe es als persönliche Bereicherung aber für den Unterricht an sich ähm [Pause] sehe ich es nicht als Bereicherung“

(T6 208-209). What the teachers would need to possibly change their current routines will be the focus of the following summary.

5.1.4 Suggestions for improvement

The factors which influence the promotion of multilingualism and the needs of teachers in this regard are numerous. The improvement suggestions given by the respective teachers coincide mostly. One teacher explained that it would be important to start with the promotion of multilingualism at an earlier age, for instance, already in kindergarten. Another participant is a proponent of all-day schools because they would, in her opinion, create equal chances for all students. Besides, one interviewee sees mother-tongue teaching and enough financial resources as further influential factors. Widely agreed was the fact that more time and material would be needed to focus more on the promotion of multilingualism. Five out of six teachers would need more of these aspects to ensure a sufficient integration of different languages into their teaching. Especially, the wish for ready-to-use material was addressed. In addition, there should be more information and promotion for such material, for instance, during the teachers' education. As stated by the participants, it would be helpful to work with such material during teachers' education and generally spend more time on discussing multilingualism and on practice relevant issues, because currently the education does not really prepare for teaching in a multilingual setting: „Ich überleg grad- im Englisch Studium selbst kommt das wenig [zögerlich] also ich hab es in meiner Ausbildung bis jetzt wenig mitgekriegt (T1 371-372); „Ich glaub auch, dass in der Ausbildung zu wenig Wert darauf gelegt wird (T2 285); „Ich glaube, dass man schon noch viel mehr darauf eingehen könnte“ (T3 545); „Es wurde schon thematisiert, dass es das gibt [lacht], dass man mit dem konfrontiert wird im Lehrerleben. [...] Das ist wild ausbaufähig, ja [lacht] (T5 237-243); „I: Das heißt wie bereitet die Lehrer/innenbildung auf die Praxis einer Mehrsprachigen Schülerschaft [unterbrochen] T6: Gar nicht. [...] Ist so, sorry. Es bereitet auf vieles nicht vor“ (T6:390-396). The general approaches at school and related practices were also mentioned as area for improvement: „Das hat mit der gesamten pädagogischen Tätigkeit generell in Österreich zu tun. Ich nenne das immer einen Paradigma Wechsel in der Pädagogik, dass man von einem eher abwertenden, destruktiven, drüber unterrichten sozusagen auf eine wirklich wertschätzende Ebene kommt ahm wo man die Ressource Identität wirklich positiv sieht, ja, statt sofort alles zu verkürzen“ (T4 416-420).

Apart from these factors, the own initiative like reading something about handling multilingual classrooms was mentioned as a crucial component by the majority of the participants. The teachers said that they know they could do more to support the promotion of multilingualism and would need to start doing something themselves: “Ahm einfach- ja man müsst sich sicher einfach einlesen ganz sicher auch welche Methoden sich besonders anbieten ahm [Pause] habe ich jetzt ehrlich gesagt nicht besonders” (T1 390-391); “Es gibt genug Material. Du musst halt- es geht immer um die Eigeninitiative, oder? [...] Also grundsätzlich weiß ich, dass ich viel, viel mehr noch machen könnte. Da nehme ich mich selber gar nicht aus “ (T2 241,260-261); „Man kann das in jedem Fach umsetzen und zur Mehrsprachigkeit- ich glaube da könnte man sich selber auch noch- wir uns noch mehr [lacht] an der Nase nehmen und das noch mehr fördern“ (T3 349-350); „Da müsste ich mich halt dann erst informieren und ähm irgendwelche Materialien suchen“ (T5 204-205). „Aber selber machen- bin ich zu faul, sag ich ganz ehrlich“ (368). Another reason for the lack of own initiatives stated in an interview is that the teacher does not dare to start discussions against the current situation because she fears negative reactions on the side of the principle or colleagues.

Most of all, the school environment, the teachers’ education, learning more about according material, the mind-set of teachers and their own initiatives were mentioned as influential factors.

5.1.5 Evaluation of assumptions

Above, several assumptions concerning the promotion of multilingualism at NMS in Vienna were made. Referring to the evaluated data, some could be partly or fully proven correct, some incorrect.

The assumption that Austrian English teachers are still rather skeptical or even anxious regarding the inclusion of students’ first languages could be proven correct in this study. Although all teachers let students use their first languages to help each other, they have expressed to fear the consequences of allowing first languages which they do not speak themselves. Some teachers feel uncomfortable if students speak a migrant language, because they do not understand them: „Wir gehen es immer so, mit der Geschichte an, dass das unfair ist, wenn man in einer Sprache spricht, die ein anderer nicht versteht [...] deswegen sag ich dann

immer einfach zu ihnen: Hey Leute, ihr wisst eh ich verstehe das nicht. Das ist ungut für mich. Wir bleiben beim Deutsch“ (T3 66-71).

Assumption two which states that English teachers make efforts to promote and value other first languages could not be confirmed completely. Rather, it was demonstrated that teachers are aware of the need for promoting and valuing language diversity but do not really integrate it into their teaching nor do they take or have time to engage with regarding material. There is, however, evidence that the first languages of students are discussed to some extent during English lessons.

Lastly, the expected potential for improvement regarding the promotion of language diversity in the Austrian, or more specifically, at NMS in Vienna could be proven correct in this study. The teachers do not really promote multilingualism, because of the lack of own motivation, of experience on how to integrate language diversity into teaching and of information about the topic. The interviewees all feel unprepared for handling a multilingual setting which is, in their opinion, due to the current teachers' education. Besides the mindset of teachers and the teachers' education also the school environment seemingly needs to develop an understanding for plurilingualism instead of solely maintaining a focus on German and English.

5.2 Interpretations

In sum, the schools investigated within the scope of this study focus on the official language of Austria, which is German, and on elaborating students' English skills. Generally, it seems that this is the case because the schools prioritize the promotion of German instead of any other language, which is, of course, partly legitimate since this is the language of instruction at the respective institutions. Since there are no initiatives which promote multilingualism, nor a diverse language offer, it appears that the necessity of supporting language diversity is simply not yet perceived as such or there are other reasons, which could not be revealed within this study. In general, there could be done more in this regard, for instance, by adapting the means to the end because supporting students first languages and valuing them will, as Hufeisen and Jessner (2009: 126) explain, also help to enhance their German skills. Prohibit students' first languages might simply be the wrong way to achieve an improvement of their language skills.

Regarding the integration of different first languages, students are, on the one hand, allowed to speak their first language in English, but only in order to help each other. On the other hand, the schools house rules forbid speaking other languages than German or the foreign languages taught at school. Hence, migrant languages are officially not allowed. None of the teachers clearly criticized this language prohibition; thus, it is assumed that they conform with it or consider a ban as normal.

Languages comparisons are common practice. They are used to compare grammatical structures or the meaning of words. Since the required metaknowledge is limited, this technique cannot always be effectively applied. As a solution for the missing metaknowledge of respective first languages mother-tongue teaching was mentioned. This non-existence of mother-tongue teaching in the investigated schools might either reflect the general focus on promoting the elite-languages German and English, or students' willingness to enhance their skills in the respective languages. Considerations could be given to whether the observed schools do not offer the possibility to register for mother-tongue teaching or whether too few applications were made. The latter could reflect several aspects: either students have a lack of interest or do not see the necessity to improve or perfect their first languages, or the required number of applications which is needed so that a school can offer mother tongue classes are simply too high. If there are not enough students with the same first language, but many different first languages it is almost impossible to reach the sufficient number of participants.

In this study, it was found that there is no further, active integration or promotion of the diverse languages of students. However, the language diversity is noted and mostly tolerated. The current lack of promoting multilingualism, among others, depends on the teachers' attitude and motivation towards the integration of other languages. Firstly, some teachers consider the integration of other languages as an additional burden and as time-consuming, which might hinder them from dealing with it. Since it is time-consuming, the teachers do not concentrate on this topic and hence, do neither know a lot about nor integrate specific material to support language diversity. Furthermore, some have wrong expectation of what it means to promote language diversity. This lack of information is maybe because of teachers' own interest and bounds of possibilities; some seem to be overwhelmed with the area of responsibility they already have and simply do not want to or cannot take their time and effort for additional issues like promoting multilingualism although the curricula demands it. This lack of knowledge about

the topic might also be one reason for the anxieties and insecurities teachers have concerning the inclusion of first languages. The fear that students would insult each other if they could speak in another language than German or English is rather unjustifiable: students who want to offend each other will unfortunately do this in any language. The imputation that migrant languages would be primarily used for insults reflects the partly negative associations the investigated teachers might have towards their students' languages. It is possible that they have already made such experiences or simply fear that students would behave in such way. Regarding the concern of not understanding what students say when using a language the teacher does not speak, it teachers need to be accept that they are constantly confronted with situations where they do not know what their students just said; whether students leave the room for private conversations, whisper to each other in German, or speak in, for instance, Arabic- such situations are simply inevitable.

Various needs to improve the situation were identified: several are inherent, as shown above, while others depend on external factors. Some mentioned problems can be probably rather easily resolved, for instance, the mentioned issue that students who speak another first language than German sometimes do not understand the German translation of words: for working on vocabulary, teachers can use images or English explications instead of using German, which one of the participant also mentioned as her solution. The teachers' education can extend their offer on seminars which treat with multilingualism. Some participants have already discussed aspects of multilingualism at University such as language acquisition in general, probable negative side effects of being multilingual or teaching German as foreign language. Others, however, did not discuss it at all or too little, in their opinion. Dealing with multilingualism in more detail during teachers' education as well as offering compulsory seminars about this issue might, thus, be a first step towards improvement. Moreover, the material, which is dealing with language diversity, should be more promoted; during teachers' education but also in general. This might facilitate their access and consequently increase their usage. It is obviously more complex to deal with inherent factors such as individual teachers' struggles, their burdens, and the fact that they worry about their students' language skills in general.

In short, it seems that teachers are ambivalent about the multilingual setting they are teaching in, especially regarding languages which are not yet typically for an Austrian

curriculum such as it is the case with most migrant languages. Either way, they expressed the need for information about handling language diversity in class and about how to value and support the respective students. This knowledge would consequently help to clear and dispose current misconceptions about the topic.

5.3 Theory and findings

The findings of my study overlap to a great extent with the reviewed theory. However, some divergences were noted as well. This chapter discusses the similarities and differences regarding each theme including school environment, students' linguistic repertoire, teachers' general attitude and improvement suggestions.

To begin with, students at NMS in Vienna are, as anticipated, linguistically diverse. Considering the heterogeneity of students' linguistic repertoire, schools could expand their offer and support in favor of language diversity, because the language offer is currently limited. Schools could provide language courses in twenty different languages, as Krumm (2014: 24) points out. However, most of the observed schools only offer English as foreign language subject. Further languages offered mainly at the moment belong to the so called "elite-languages" (Krumm 2014: 24). Only one of the educational institutions offers Turkish, which is categorized as "poverty- based language" (Krumm 2014: 29) and none of the schools provide mother-tongue teaching. What the researcher points out here is that specific languages, especially migrant languages, are not given a high status in society and as a result, they are not present in schools' curricula. This correlation between this status of a language, its presence in the curricula and hence at school was identified in my study. The regarding status of the first languages (mostly migrant languages) spoken by students is probably one reason why they are not offered as language subjects although numerous pupils would have existing knowledge on which teachers could build on.

Another key fact to remember are the language prohibitions; not only do schools have limited language offers appropriate for their body of students, some also try to ban certain languages completely from the school setting. This exclusion of mainly migrant languages was addressed in the theory part and coincide with what Dirim and Heineman (2016) reported. Concerning the need for a change towards a more diverse language offer

at school, Dorostkar (2013: 154-155) underlined the responsibility of the educational policy in this respect, namely, that there is a need for change regarding the expansion of foreign language offers at school and the use of migrant and minority language for teaching. Such a change regarding the current language subjects at school is obviously necessary at NMS in Vienna. Notwithstanding the official house rules of the observed schools, most teachers investigated in this study allow their students to use their first language in certain occasions.

The discussed correlation between the status of a language and the regarding presence in the curriculum can also be transferred to English. The predominance of English is apparent at all investigated schools for learning this language is considered as relevant in the Austrian society. Apart from the obligatory English language classes, each school has after-school tutoring for English which again reflects the focus on this language. The findings are in accordance with theory; for instance, Jakisch (2012: 105) or Hufeisen and Jessner (2009: 27) discussed the important role of English in the curriculum in connection with its status in society.

Apart from the focus on English, the German skills of students are also a central point. Hence, schools promote students' German skills with, for example, regarding projects such as German reading weeks or after-school tutoring. This support is, of course, not only important, but also part of schools' responsibility, as Lasselsberger (2011: 104-105) explains. As well as promoting the language of instruction, theory accounts the additional duty to enhance students' first languages (Lasselsberger 2011: 104-105), but this seems to be mainly left out in practice. Hence, the offers at the observed Viennese schools did not really adjust to the linguistically heterogenic student body, which is in line with previous findings (Krumm 2014: 26).

Concerning the existing material which should help to integrate the promotion of multilingualism into teaching and give teachers ideas about regarding activities, little is used and known. Some participants argue they would need ready-to-use material to save time and implement such activities into their teaching: "Wenn es da Materialien gäben würde- das würde schon einiges erleichtern" (T3 358-359). This argument probably reflects that the respective teachers have not yet really dealt with this topic since such ready-to-use material already exists and if someone is actively looking for it, they would find it. Moreover, documents by the

Council of Europe (2016: 39), such as the Language Portfolio are, for instance, not used at all. Teachers are, furthermore, unfamiliar with, for example, the Guide for Plurilingual Education (2016) nor do they or their schools, implement projects to support language diversity.

Besides the school environment, teachers' attitude and their own initiatives were of relevance in my study. The data shows that teachers are aware of the language diversity within their classroom, which is highlighted as important according to Commins (2005: 150) as well as Jakisch (2014: 25) who suggest that teachers of a multilingual class should collect data about the linguistic background of their students. Schader (2013) as well as Krumm (2003) present useful ideas about how to make the linguistic heterogeneity visible. Such activities would not only make the diversity visible but also help students to positively approach their diversity and the linguistic potential they bring to class (Krumm 2003: 114). Despite the positive side effects of visualizing language diversity, it does rarely happen at school. Based on theory, it is advisable to integrate different first languages into teaching English; for instance, to help each other or work together on specific issues (Cook 2001: 418). This was identified as common practice according to my research. Theory furthermore suggests creating vocabulary lists in German, English and students' mother tongue (Hufeisen & Jessner 2009: 126, Schader 2013: 341), which is currently barely done at NMS Vienna: only two of the six interviewees use such lists in their lessons. As justification the time required was stated.

Another point which was revealed in the scope of this study is that the cultural diversity is seen as enrichment which is why teachers try to incorporate it by discussing according topics. This complies with what Schader (2013: 19-20) regards as advantageous in a culturally and linguistically heterogenic classroom setting, namely, that teachers can access knowledge from numerous different cultures and language communities. Tönshöff (2003: 203) also addresses this point by explaining the importance of integrating topics which concentrate on cultural aspects. However, such topics need to be discussed with sensitivity. The interviews revealed that students are sometimes jokingly compared with stereotypical characteristics of their culture of origin. To illustrate the situation the exact quote from the interview is given: „Und dann haben wir letztens den Satz des Pythagoras gemacht mit den Kindern und da ist es halt um die alten Ägypter mit den Pyramiden und so wir haben das halt mit Seile selber so Pyramiden gelegt und so haben dann den Satz des

Pythagoras erarbeitet und da sind wir dann auch auf die zwei ägyptischen Kinder zurückgekommen, weil die beide witzigerweise voll gut in Mathe sind und dann haben wir halt so gesagt „ja ist eh klar- ihr kommts ja aus Ägypten“ (T3 288-290). Within the conversation with the mentioned teacher it seemed that she was not aware of the fact that such jokes could be problematic. Although in this context, the child allegedly appreciated the teachers' sense of humor, such assertions should be treated with caution. Tönshoff (2003: 302) advises to be careful with stereotypical images transferred to students. This matter is probably the teachers' individual responsibility and the decision on when it is or is not appropriate to make such statements lies in their own discretion. However, teachers should better avoid them.

There seems to be a general tendency of teachers to be open-minded towards the integration of students' metaknowledge, which became apparent by the common use of language comparisons. These activities are, for instance, suggested in the multilingual curriculum (Krumm 2013: 36). This finding contrasts with the reviewed theory which states that teachers would ignore the diversity and that students "knowledge about language systems other than the German standard variety, are insufficiently considered as relevant existing knowledge" (Schader 2013: 27; Jessner Mayr-Kreiler 2017: 88). The results of my study show that teachers do consider the languages of students as valuable resource and as potential, but the framework conditions, their own lack of knowledge about the topic, students' lack of knowledge and time constraints hinder them from using the metaknowledge more intensively.

The promotion of multilingualism is generally rather seen as additional burden. This again matches with the reviewed theory: Jakisch (2014: 26), for example, reports a potential problem for teachers on having to take their time for the integration of other languages and hence, having less time for practicing the target language itself. Apart from this, it was mentioned in the interview that enhancing the first language is the responsibility of parents and not of school, which is similar to what Dirim and Heineman (2016: 117) point out in this regard. Furthermore, teachers seem to be anxious about the excessive use of other languages, which they do not speak themselves. These anxieties are in accordance to what Schader (2013: 23) and Strobbe et al. (2016: 76-77) argued, namely, that teachers are insecure about what to do and how to work with the different languages their students speak. Although these insecurities are comprehensible,

teachers or school authorities must not compensate them with language prohibitions or anything similar (ÖSZ 2012: 28). As mentioned before, teachers must accept that they are not the experts of certain languages and need to come to terms with the fact that they might not understand certain conversations and pass-over control to their students in these situations (ÖSZ 2012: 28).

The study further revealed that not only teachers but also students are sometimes insecure about speaking their first language, if it is part of the so called “poverty-languages” (Krumm 2011). As an example, students immediately switch to German when they think their teacher is listening. It is probable that this behavior is connected to students’ belief that German is more accepted or appreciated than other languages, which Brizic (2011: 233) commented on. In her study, reviewed in the theory part above, about 63 per cent of students explained that they prefer German over other languages, which might be, in the opinion of the researcher, interrelated to students’ awareness of the status of German compared to migrant languages in the Austrian society.

In the interviews, general frustration about how the institutions handle the linguistic diversity and about the language problems many students have, became apparent. The body of students and their expandable German language skills seem to burden teachers. These factors influence teachers’ attitude; not only regarding supporting multilingualism, but in general. This finding strongly correlates with the reasons given by Strobbe et al. (2016: 77) and (Hollick & Gastager 2014: 138) for the lack of promoting multilingualism. Although teachers are mainly aware of the importance and value of supporting students’ linguistic repertoire, they appear to feel incapable of realizing much in this regard due to the given reasons.

To conclude, the promotion of multilingualism at NMS is expandable. The results of my study correlate with what Strobbe et al. (2016: 75) noted, namely, that “the European Commission’s objective to approach and actually use linguistic diversity in a positive manner has not been achieved yet: Linguistic diversity is still often perceived by teachers as a challenge, or even a problem”. Teachers still seem to be skeptical towards the integration of students’ first languages. On the one hand, most of the participants are aware of the necessity of integrating and promoting other languages than English and German. On the other hand, the lack of information and misconceptions about this topic hinder them from actively doing more in this respect. Teachers do not ignore the linguistic diversity of their students, but nor do they integrate it sufficiently or know how to do so. Hence, only a

small fraction of what should be actually done to promote multilingualism could be identified. The data shows that the foreign language classroom is at least used for discussing topics about cultural diversity, which is, as stated by Bartoli-Kucher (2017: 123) its responsibility. As demonstrated in previous research, this study also confirms that there is a need for “providing [an] educational framework” in which the promotion of multilingualism has more space and importance, because such framework conditions might encourage teachers to work on this issue (Mayr-Kreiler 2016: 95). Apart from this, the teachers would be more confident in handling language diversity, when learning about it intensively during teachers’ education. The wish for more information in the teachers’ education was stated explicitly by the interviewees.

6. Conclusion

In this thesis, I tried to find out more about English teachers’ beliefs on multilingualism at NMS in Vienna. Before creating the study on this issue, it was important to review the existing literature regarding multilingualism in general, its promotion at school and, because of my personal interest as a future English teacher, in the foreign language classroom. While dealing with the theory a lack of information about the status quo in Austria was revealed. For this reason, I started to investigate the topic. The data gained from the observation should serve as a sample for the current situation at NMS in Vienna. In detail, I wanted to answer the following research questions:

1. What is currently offered at Viennese NMS to support language diversity?
2. Do English teachers sufficiently integrate their students’ first languages into the language learning process and if yes, how?
3. How do English teachers perceive and handle multilingual students in general?
4. Which factors influence and would optimize the promotion of multilingualism in the English language classroom?

To summarize, the study could answer the four research questions at least to some extent: regarding the first question, the investigation demonstrates the limited offers to support language

diversity. The focus seems to be on German and English. The answer for the second research question and especially the reasons behind the current teaching routines is not that straightforward: teachers try to integrate first languages by asking their students about their first languages, but besides this there are no further initiatives. As discussed before, the justification for this range from time constraints to personal beliefs on this issue. Concerning the third research question, it becomes obvious that the observed topic is complex and multi-layered. English teachers' beliefs on multilingualism are interrelated with diverse factors. Teachers attitude towards their multilingual students seem to be influenced by personal experiences and beliefs. The personal capacities of the teachers, their current workload but also their perception of what it means to promote multilingualism play a major role. It appears that the workload of teachers hinders them from engaging with this theme, because they do not want to spend energy and time on additional challenges. Moreover, it seems that some participants have not yet really dealt with promoting multilingualism, which is reflected by their misconceptions about the topic and by their unawareness about the material, projects and seminars which would already exist. This lack of awareness might lead to the revealed insecurities or anxieties about integrating languages discussed in the previous chapters. In general, there is a tendency of accepting the language diversity of students, but teachers do not exactly know how to effectively integrate it into the foreign language classroom. As a result, their opinions on this topic are ambivalent.

The last research question deals with improvement suggestions. Since a backlog in handling multilingual students at NMS Vienna and specifically during English lessons, was revealed, there are several factors which need improvement. Besides the fact that teachers have to work on their own initiative, enhancing the teachers' education was commonly mentioned as most important.

Despite the interesting aspects revealed in this study, its limited scope needs to be considered. The attitudes and experiences of the six participants only function as sample and the results cannot be considered as generally valid, neither for the attitude of all Viennese English teachers nor the situation of all Viennese NMS. In order to find out more about English teachers' belief on the promotion of multilingualism at NMS in Vienna, the number of participants should be expanded. A larger sample group would possibly provide a better insight into the attitudes and consequently be more representative than the results of my study. Furthermore, lessons and the every-day school-life could be observed to find out more about the practices of teachers and

students. This would help to compare whether the statements, arguments and the situations described by the interviewees correlate with what is actually happening at school. To gain more detailed data at firsthand about the school environment, the respective house rules and reasons behind them, the principles of each school need to be questioned as well. In my study, the teachers could only tell what they assume to be, for instance, possible reasons for house rules or the nonexistence of multilingual projects. These are the teachers' thoughts and not necessarily the real reasons. Besides, it would have been advantageous to have the opportunity to survey teachers who are already teaching for a longer period, because they might have more to tell about this issue since they were already faced with more situations than teachers with little experience. Students' linguistic skills and their opinion about their linguistic diversity should be investigated as well. In this way, one could find out more about their strengths, weaknesses, needs or wishes regarding this issue. The workload of such a study would obviously be immense and would need a lot of time. Due to time constraints, it was simply not possible to include the mentioned aspects in my thesis.

Because of this limited scope of the study, the gained data does not fully reflect the factual situation concerning the promotion of multilingualism at Austrian schools. Since some important positive developments were not revealed or discussed, the current situation is shortly outlined in the following: the school system and people in authority are, despite the partly sobering findings of my study, endeavored to support multilingual pupils. As the ministry of education reports, mother-tongue teaching took place in 26 languages this school year (BBWF 2019). In 2017/2018 numerous Viennese schools also offered mother-tongue teaching in many different languages ranging from Somali to Paschto (Schule-mehrsprachig 2019: 50-70). Apart from this, there are initiatives to support, for instance, kindergartners who speak another first language than German and are about to enter primary school. There is also help for older children who have insufficient German skills; they can attend an Austrian school as "außerordentlicher Schüler/ außerordentliche Schülerin" and they receive support to learn German as quickly as possible. Language sensitive teaching in all subjects should further help them to acquire the necessary skills in the language of schooling (BBWF 2019). Pupils additionally have the possibility to attend after-school tutoring to improve their German skills. To ensure good quality teaching, the respective teachers need to have a bachelors' degree in "German as a foreign and second language". This course of study is offered, for instance, by the University of Vienna. For all

teachers who want to expand their knowledge concerning multilingual students, the school council in Vienna offers the possibility to attend advanced trainings which discuss exactly this issue (Pädagogische Hochschule Wien 2018: 37). Considering these aspects, it seems that Austria makes efforts to constantly improve the situation for multilingual pupils and their teachers.

As concluding remark, I hope that this thesis inspires teachers, educational authorities or students who are currently in the teaching program to further engage with this topic and overthink their current teaching practices. School authorities might as well be encouraged to deal with language heterogeneity and possibly find aspects, which they want to improve at their school. It would be great if this thesis helps to initiate an objective debate on the promotion of multilingualism among students in the teaching program or at least serve as source of information for teachers and future teachers. If not I can only speak for myself and say that I am happy to have engaged with multilingualism throughout my studies, for instance, by attending optional subjects that dealt with the acquisition of second or third languages, teaching German as foreign language or the language learning process in general. Firstly, this engagement with the topic brought me to the conclusion to write my thesis about a similar topic. Secondly, to deal with the promotion of multilingualism in English in such detail was surely helpful to handle it better in the future. In this way, I found stimulating ideas for my future teaching as well as it showed me how complex this topic is and that statements about it need to be made carefully.

For the future, I hope that more people will start to value all languages an individual speaks as enrichment and as resource; above all migrant languages. Furthermore, it would be great if an increasing number of students has the possibility to work with their linguistic repertoire at school. Parents and pupils should be informed about the value of mother-tongue teaching so that in the future even more students will attend such lessons and enhance their skills in each language they speak. Children who struggle with German or their mother-tongue should get the support they need at the earliest possible age and teachers should receive more information about this issue during their education. Lastly, I want to mention that in a democratic country like Austria, language prohibitions should not exist at all, neither in public life nor at school.

7. References

- Baker, Collin. 2001. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BMBWF. 2018. „Deutschförderklassen und Deutschförderkurs“
<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/deutschfoerderklassen.pdf?6hwy6c>. (23 Nov. 2018).
- BMBWF. 2018. „Schule Mehrsprachig“. <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=61>
(19 Nov. 2018)
- BMBWF. 2018. „Lehrplan Hauptschulen: Lebende Fremdsprache“
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_hs_lebende_fremdsprache_17135.pdf?61ebzw (1 Jan. 2019)
- BMBWF. 2019. „Fremd- und Mehrsprachigkeit“.
<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/fms/fms.html> (16. June, 2019).
- BMBF. 2016. „Nationaler Bildungsbericht 2015 Band 1“ https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB_2015_Band1_v2_final_WEB.pdf (3. December, 2018).
- Bartoli-Kucher, Simona. 2017. „Heterogenität als Lernimpuls“. In Schlaak, Claudia; Thiele, Sylvia. *Migration Mehrsprachigkeit und Inklusion- Strategien für den schulischen Unterricht und die Hochschullehre*, 123-139.
- Bickes, Hans; Pauli, Ute. 2009. *Erst- und Zweitsprachenerwerb*. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH.
- Brizic, Katharina. 2011. *Multilingual Cities Wien*. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaft.
- Busch, Brigitta. 2013. *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas Verlag.
- Cenoz, Jasone; Gorter, Durk. 2010. “The Diversity of Multilingualism in Education”. *International Journal of the Sociology of Language* 205, 37- 53.
- Commins, Nancy L; Miramontes, Ofelia B. 2005. *Linguistic Diversity and Teaching*. New York: Routledge.
- Cook, Vivian. 2001. “Using the First Language in the Classroom teaching”. *Canadian Modern Language Review*, 401-423.
- Council of Europe. 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>. (23 Oct. 2018).
- Council of Europe. 2018. “Education and Training”
https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_ga (3 Dec. 2018).
- Council of Europe. 2018. „Europäischer Tag der Sprachen“
(<https://edl.ecml.at/Home/WhyaEuropeanDayofLanguages/tabid/1763/language/en-GB/Default.aspx>) (7 Jan. 2019).
- Council of Europe. 2018. “About multilingualism policy”
https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_en (8 Jan. 2019).
- Council of Europe. 2001. “Common European Framework of References for Languages”
(<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>) (1 Jan. 2019).
- Der Standard. 2018. „300 Direktoren sind gegen separate Deutschklassen“.

- <https://derstandard.at/2000082344962/300-Direktoren-sind-gegen-separate-Deutschklassen>, (23 Oct. 2018).
- Der Standard. 2018. <https://derstandard.at/2000072865007/Was-fuer-und-gegen-separate-Deutschklassen-spricht> (24 April 2019)
- Cohen, Louis; Menion, Lawrence; Morrison, Keith. 2007. *Research methods in Education*. (6th edition). London: Routledge.
- Dorostkar, Niku. 2013. *(Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus- Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs*. Göttingen: V&R unipress.
- Dirim, İnci; Heinemann, Alisha. 2016. „Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens“. In Kilian, Jörg; Brouër, Birgit; Lüttenberg, Dina. *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH, 99-121.
- Edmondson, Willis; 2009. „Language Awareness“. In: Knapp, Karlfried; Seidlhofer, Barbara. *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, 163-190.
- Entorf, Horst; Minoiu, Nicoleta. 2004. „PISA Results: What a Difference Immigration Law Makes“. *IZA DP No. 1021*, 1-24.
- European Commission. 2018. „Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages“. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:1cc186a3-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1&format=PDF (1 Jan. 2019).
- Europäische Union. 2018. „Mehrsprachigkeit“ https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_de (7 Jan. 2019)
- Farr, Marcia; Song, Juyoung. 2011. „Language Ideologies and Policies: Multilingualism and Education. *Language and Linguistics Compass*5(9), 650-665.
- Franceschini, Rita. 2011. „Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View“. *The Modern Language Journal*, 344-355.
- Fürstenau, Sara; Mechtild, Gomolla. 2011. „Einführung“ In Fürstenau, Sara; Mechtild, Gomolla. „Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit“. Wiesbaden: VS Verlag, 13-24.
- Fürstenau, Sara. 2011. „Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung“. In Fürstenau, Sara; Mechtild, Gomolla. „Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit“. Wiesbaden: VS Verlag, 25-50.
- Galling, Isabella. 2011. „Sprachenporträts im Unterricht. Eine Unterrichtseinheit zur Mehrsprachigkeit“. In Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild. „Migration und schulischer Wandel“. <https://docplayer.org/20026373-Sprachenportraits-im-unterricht-eine-unterrichtseinheit-ueber-mehrsprachigkeit.html> (1 Feb.2019)
- Garcia, Ofelia; Sylvan, Clare E. 2011. „Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities“. *The Modern Language Journal* 95, 385-400.
- Gogolin, Ingrid. 1997. „The monolingual habitus as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries“. *Per Linguam* 34(1), 38-49.
- Gogolin, Ingrid. 2002. „Linguistic and Cultural Diversity in Europe: a challenge for educational research and practice“. *European Educational Research Journal* 1(1), 123-138.
- Gogolin, Ingrid. 2015 „Die Karriere einer Kontur- Sprachenportraits“. In: Dirim, İnci; Gogolin, Ingrid; Knorr, Dagmar; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit; Reich, Hans H.;

- Weiß, Wolfram. *Impulse für die Migrationsgesellschaft- Bildung, Politik und Religion*, Münster: Waxmann, 294-304.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula. 1991. „Sprachliches Handeln in der Grundschule“. *Die Grundschulzeitschrift* 43, 6-13.
- Grosecjan, Francois. 1982. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Haslinger, Ulrike; Lasselsberger, Anna. 2011. „Multilingualism in Austrian schools: chances and challenges“. In Stickel, Gerhard; Carrier, Michael. *Language Education in Creating a Multilingual Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 101-110.
- Hawkins, Eric. 1984. *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herdina, Philip; Jessner, Ulrike. 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism – Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hollick, Daniel; Gastager, Angela. 2014. „Multilingualität in Gestaltung schulischer Praxis-Potentiale eines innovativen Lernarrangements“. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4(2), 137-152.
- Hu, Adelheid. 2003. *Schulischer Mehrsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike. 2009. „Learning and teaching multiple languages“. In Knapp, Karlfried; Seidlhofer, Barbara (eds). *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, 109-138.
- Hufeisen, Britta. 2010. „Bilingualität und Mehrsprachigkeit“. In Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Stuttgart: Klett Verlag, 376-381.
- Jakisch, Jenny 2012. „Mehrsprachigkeit und Englischunterricht Möglichkeiten und Grenzen schulischer Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld von Theorie und Praxis“. *Fremdsprachen Lehrern und Lernen* 40, 104-108.
- Jakisch, Jenny. 2014. „Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 1, 202-214.
- Jakisch, Jenny. 2015. „Mehrsprachigkeitsförderung über die 1. Fremdsprache: Der Beitrag des Faches Englisch“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 44, 20-33.
- Jessner, Ulrike. 2006. *Linguistic Awareness in Multilinguals: English As a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, Ulrike; Mayr-Kreiler, Kerstin. 2017. „Why context Matters: Social Inclusion and multilingualism in an Austrian School Setting“. *Social Inclusion* 5(4), 87-97.
- Jessner, Ulrike; Kramsch, Claire J. (ed.). 2015. *The Multilingual Challenge: Cross-Disciplinary Perspectives*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Kercher, Melissa; Stachl-Peier, Ursula. 2013. „Multilingualism Curriculum“. <http://oesz.at/download/Attachments/CM+English.pdf> (23 Oct. 2018).
- Kemp, Charlotte. 2009. „Defining multilingualism“. In Hufeisen, Britta; Aronin, Larissa. *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism, and Multiple Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 11-26.
- Komorowska, Hanna; Krajka, Jaroslaw. 2016. *Monolingualism-Bilingualism-Multilingualism – The Teacher’s Perspective*. Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaft.

- Kroll, Judith F.; Dussias, Paola E. 2017. "The Benefits of Multilingualism to the Personal and Professional Development of Residents of the US". *Foreign Language Annals* 50(2), 248-259.
- Krumm, Jürgen. 2014 „Elite- oder Armutssprachigkeit: Herausforderung für das österreichische Bildungswesen“. In Wegner, Anke; Vetter, Eva. *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen: Budrich Uni Press, 23-40.
- Krumm, Hans-Jürgen; Reich, Hans H. 2011. „Curriculum Mehrsprachig“ <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (1 Feb. 2019).
- Krumm, Hans-Jürgen. 2003. „Mein Bauch ist italienisch“. *Zeitschrift für Fremdsprachenunterricht* 8(2), 110-114.
- Krumm, Jürgen. 2014 „Elite- oder Armutssprachigkeit: Herausforderung für das österreichische Bildungswesen“. In Wegner, Anke; Vetter, Eva. *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen: Budrich Uni Press, 23-40.
- Kuckartz, Udo. 2016. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Medien Service Stelle. 2017. „Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen nimmt zu“. http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2017/02/21/mehrsprachigkeit-in-bildungseinrichtungen-nimmt-zu/ (23 Oct. 2018).
- Medien Service Stelle. 2018. „Bedarf an mehr Lehrern mit Migrationshintergrund“ http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2011/05/03/bedarf-an-mehr-lehrern-mit-migrationshintergrund/ (14. May 2019).
- Milambling, Joyce. 2011. "Bringing One Language to Another: Multilingualism as a Resource in the Language Classroom". *English teaching forum* 1. 18-35.
- Ministry of Education. 2008. "Language Education Policy Profile" <https://rm.coe.int/language-education-policy-profile-austria/16807b3b9d> (23 Oct.2018)
- ORF. 2018. "Deutsch-Pflicht in der Schulpause" <https://tvthek.orf.at/profile/ZIB-2/1211/ZIB-2/13994634/Deutsch-Pflicht-in-der-Schulpause/14393329> (9 Nov. 2018).
- ORF. 2013. „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit in der Schule“ <https://sciencev2.orf.at/stories/1713533/index.html>. (5 Nov. 2018).
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. 2007. „Das europäische Sprachenportfolio Anregungen und Unterrichtsbeispiele zum Einsatz des ESP“ (http://www.oesz.at/download/publikationen/praxisreihe_anregungen_unterrichtsbeispiele.pdf) (1 Jan. 2019)
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. 2013. "Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis" http://oesz.at/download/Attachments/oesz_praxisreihe2_2013_web_v2.pdf (1 Jan. 2019)
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. 2012. „Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=016&open=34 (14. May 2019).
- Peal, Elizabeth; Lambert, Wallace E. 1962. "The relation of bilingualism to intelligence". *Psychological Monographs: General and Applied* 76(27), 1-23.

- PH-Wien. 2018. „Fortbildungsangebot“.
https://www.phwien.ac.at/.../FortbildungsAngebot/Fortbildungsangebot_WiSe2018_19.pdf
 (28.February, 2019).
- Reinders, Heinz. 2016. *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. (3rd edition). Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
- Romaine, Suzanne. 2003. "Multilingualism". In Aronoff, Mark; Rees-Miller, Janie (ed). *The Handbook of Linguistics 2*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 512-533.
- Schader, Basil. 2013. *Sprachenvielfalt als Chance – Das Handbuch*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Schule-Mehrsprachig. 2019. „Schulenliste 2017/18“.
http://www.schulemehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/Schulenliste201718_final.pdf (16.June, 2019).
- Strobbe, Lies; Van der Wildt, Anouk; Van Avermaet, Piet; Van Gorp, Koen; Van den Branden, Kris. 2016. "How school teams perceive and handle multilingualism: the impact of a school's pupil composition". *Leuven Working Papers in Linguistics*, 74-99.
- Tracy, Rosmarie. 2014. „Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall“. In Krifka, M.; Błaszczak, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie; Truckenbrodt, Hubert. *Das mehrsprachige Klassenzimmer*. Berlin: Springer Verlag, 13-33.
- Tönshoff, Wolfgang. 2003 „Der Unterricht in zweien oder weiteren Fremdsprachen im Rahmen eines Gesamtkonzepts einer Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit“ In Bausch, Karl-Richard; Kings, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen. *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 226-237.
- Vollmer, Helmut J. 2000. „Englisch als Basis für Mehrsprachigkeit?“ In Aguado, Karin; Hu, Adelheid. *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 75-88
- Wilton, Antje. 2009. "Multilingualism and foreign language learning". In Knapp, Karlfried; Seidlhofer, Barbara; *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH, 45-78.

8. Appendix

8.1 Abstract (German) – Deutsche Zusammenfassung

Das Thema der Diplomarbeit sind die Ansichten von Englischlehrer/innen zum Thema Förderung von Mehrsprachigkeit an den Neuen Mittelschulen in Wien, da dieses Thema gerade in den letzten Monaten, zum Beispiel, durch die Einführung der separaten Deutschklassen und durch Diskussionen über mögliche Sprachverbote an österreichischen Schulen, von Relevanz ist.

Zu Beginn der Arbeit wird der theoretische Hintergrund inklusive allgemeine Beschreibungen zu Mehrsprachigkeit und bisherige Forschungen zum Thema analysiert beziehungsweise gegenübergestellt. Die Rolle der Europäischen Union ist dabei ein einflussreicher Faktor bezüglich Förderung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft und folglich im Schulsystem. Die Situation an Österreichischen Schulen, besonders zur Diskriminierung von Sprachen beziehungsweise das Angebot an Sprachen wird genauer analysiert. In Österreich entwickelte Angebote zur Förderung sprachlicher Diversität sind dabei ebenfalls berücksichtigt. Weiters wird die Rolle des Fremdsprachenunterrichts in der Förderung von Mehrsprachigkeit observiert, da dies aus eigenem Forschungsinteresse das Hauptaugenmerk der Studie darstellt.

Im empirischen Teil der Arbeit wird mit Hilfe von Interviews nach Antworten auf folgende Forschungsfragen gesucht: Was wird momentan an den Neuen Mittelschulen in Wien zur Förderung sprachlicher Diversität angeboten? Beziehen Lehrer/innen das linguistische Repertoire ihrer Schüler/innen genug in den Unterricht mit ein und wenn ja, wie? Wie sind die Ansichten der Lehrer/innen gegenüber mehrsprachigen Schülern und Schülerinnen generell? Welche Faktoren beeinflussen und würden die Förderung von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht optimieren.

8.2 Interview Questions

Nr.	Frage
1	Welche Sprachen werden an Ihrer Schule als Unterrichtsfach angeboten? Sind diese Sprachen Pflichtangebot/ Wahlangebot? Gibt es muttersprachlichen Unterricht oder sonstiges sprachliches Förderangebot?
2	Wissen Sie ungefähr wie viele unterschiedliche bzw. welche Sprachen Ihre SchülerInnen sprechen? Was sind die größten Sprachgruppen?
3	Wie äußert sich diese Mehrsprachigkeit in Ihren Klassen? Hat diese Mehrsprachigkeit einen Einfluss auf Ihre Unterrichtsgestaltung?
4	Machen Sie diese sprachliche Vielfalt auf eine Art und Weise bewusst sichtbar?
5	Beziehen Sie die Sprachen bzw. das Wissen, das SchülerInnen über andere Sprachen haben bewusst in Ihren Unterricht mit ein?
6	Sind Interaktionen zwischen SchülerInnen im Englischunterricht in jeglichen Sprachen erlaubt?
7	Verwenden SchülerInnen ihre Erstsprachen bzw. ihr linguistisches Repertoire, um Inhalte im Englischunterricht zu erklären oder zu erarbeiten?
8	Welche Vorteile und Nachteile ergeben sich Ihrer Meinung nach durch sprachliche Vielfalt in einer Klasse?
9	Wie eignet sich Ihrer Meinung nach, der Englischunterricht zur Förderung von Mehrsprachigkeit? Gibt es Vorteile/ Nachteile gegenüber anderen Fächern?
10	Verwenden Sie bestimmte zur Verfügung gestellte Unterrichtsmaterialien zur Förderung von Mehrsprachigkeit? Welche Ressourcen sind Ihnen bekannt?
11	Sind Ihnen folgende Angebote bekannt: Schule Mehrsprachig, Sprachenportfolio Curriculum Mehrsprachig Sags multi (ab 7. Schulstufe), Tag der Sprachen (26.9.)
12	Gibt es an Ihrer Schule oder in Ihrem Unterricht spezielle Projekte zur Förderung von Mehrsprachigkeit? Wenn Ja: Welche? Wenn Nein: Gibt es Gründe dafür?
13	Wie sind generell Ihre Ansichten zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht? Wie ist es für Sie und wie gehen Sie damit um?
14	Würden Sie etwas benötigen, um verstärkt Förderung von Mehrsprachigkeit in Ihrem Unterricht gewährleisten zu können? Wenn Ja, welche Ressourcen würden Sie brauchen?
15	Wie könnte man Ihrer Meinung nach, die Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule und speziell im Englischunterricht optimieren?
16	Was haben Sie während Ihrer Ausbildung über Mehrsprachigkeit im Unterricht gelernt? Wie bereitet die LehrerInnenbildung auf die Praxis einer Mehrsprachigen Schülerschaft vor?
17	Haben Sie je Weiterbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit besucht? Wenn ja welche? Waren sie Ihrer Meinung nach hilfreich?
18	Würden Sie noch gerne etwas ergänzen, das Ihnen wichtig ist, aber bisher nicht angesprochen wurde?

Interview 1

„English teachers’ beliefs on the promotion of multilingualism at the new secondary schools in Vienna”

Participant: T1

Years of practice: 1

Subjects: English, Sports

Date: 13.2.2019

Duration: 30 minutes

Transcription signs

sign	meaning
[...]	content deleted
[Pause]	pause
[lacht]	participant laughs
[betont]	statement stressed
[seufzt]	sigh
[zögerlich]	hesitant
[unterbrochen]	interruption
[erfreut]	pleased
I	interviewer
T1	teacher 1 (interviewee)

Accuracy of text capture

In the following transcript, the name of the interviewee will be abbreviated with T1 to protect the anonymity of the participant. The transcription conforms with the German grammar and punctuation rules. Dialect is normalized to represent standard orthography. Paralinguistic expressions and comments are given in brackets. Interjections by the interviewer are only given where they helped to keep the conversation flowing.

Interview 1

1 I: Sie unterrichten also Englisch und Sport seit 1 Jahr an der XY Schule. Ich hätte heute einige
2 Fragen zur Mehrsprachigkeit an der Schule und besonders im Englischunterricht. Gut, dann
3 beginnen wir mit der ersten Frage würde ich sagen.

4 T1: Gerne.

5 **Q1: Also, Welche Sprachen werden an Ihrer Schule als Unterrichtsfach angeboten?**

6 T1: Nur Englisch und Deutsch.

7 I: Nur Englisch und Deutsch.

8 T1: Und es gibt aber auch ahm Deutschförderkurse für ahm Schüler und Schülerinnen mit nicht
9 Deutsch als deren Muttersprache. Besonders für außerordentliche Schüler ist das wichtig.

10 I: Ja, ähm das heißt Deutsch und Englisch sind Pflicht?

11 T1: Genau.

12 I: Und Wahlangebot ist dann der Deutschförderkurs?

13 T1: Wahl, sie werden glaub ich schon verpflichtet sozusagen damit sie eben die
14 Unterrichtssprache erlernen, genau, also das Deutsch als Fremdsprache.

15 I: Mhm. Und ansonsten gibt es keine Sprachen als Wahlangebot?

16 T1: Nein.

17 I: Nein, alles klar. Gut, gibt es Muttersprachlichen Unterricht?

18 T1: Mmm, nein es gibt einen, immerhin einen Lehrer, der kann Serbisch.

19 M: Okay.

20 I1: Und ein Lehrer kann Arabisch die werden hinzugezogen, wenn es Probleme gibt, wenn Eltern
21 da sind für, für Gespräche oder so aber es gibt keinen Muttersprachlichen Unterricht.

22 **Q2: Gut. Wissen Sie ungefähr wie viele unterschiedliche bzw. welche Sprachen Ihre
23 SchülerInnen sprechen?**

24 T1: Nur die, die ich unterrichte oder alle?

25 I: Nur die, die Sie unterrichten.

26 T1: Okay wie viele. Ich überlege mal. Es gibt viele, die Serbisch oder Bosnisch können. Soll
27 man das in zwei Sprachen? Russisch, Arabisch ahm ich überleg gerade Georgisch, Polnisch ja
28 ich glaub das ist es. Sechs Sprachen fallen mir jetzt ein die genau.

29 I: Sechs Sprachen, und was ist die größte Sprachgruppe unter diesen Sprachen?

30 T1: Ah nein und Türkisch.

31 I: Türkisch, mhm.

32 T1: Türkisch ist auch noch. Ich würde sagen es sind am meisten Serben bei uns.

33 **Q3: Alles klar ist das die größte Sprachgruppe. Gut und wie äußert sich diese**
34 **Mehrsprachigkeit in Ihren Klassen? Hat diese Mehrsprachigkeit einen Einfluss auf Ihre**
35 **Unterrichtsgestaltung?**

36 T1: Mmm also manchmal mm wir, wir haben ein Team-teaching in Englisch und ahm manchmal
37 gibt's Situationen wo Kinder einfach die Wörter auf Englisch nicht kennen, und dann fragen wir
38 auf Deutsch „Wer weiß was es auf Deutsch heißt?“ und dann gibt es noch immer Kinder die
39 auch auf Deutsch nicht genau wissen und dann helfen die Kinder einander, weil es immer
40 jemanden gibt der schon sehr gut Deutsch kann aber eben auch Serbisch zum Beispiel. Da haben
41 wir ein Mädchen jetzt ähm und ihr wird dann eben von den Kindern Serbisch geholfen damit sie
42 eben auch die englische Sprache versteht sozusagen ahm also da wird sehr viel untereinander
43 geholfen. Ahm wir als Lehrpersonen können selbst nicht die Sprachen deshalb können wir das
44 nicht selbst in den Unterricht so einbeziehen. Wir bieten immer auch bei der Sitzordnung und so
45 schauen wir eben, dass immer Kinder neben einem Kind sitzt, das sich nicht so leicht tut, genau.

46 **Q4: Sehr gut, mhm. Und machen Sie die sprachliche Vielfalt in der Klasse auf irgendeine**
47 **Art und Weise bewusst sichtbar?**

48 T1: Mmm sichtbar [Pause] hm [Pause] naja also wir [Pause] hm, sichtbar weiß ich nicht genau,
49 das glaub ich nicht. Ich, wir sprechen immer wieder an einerseits wir haben manchmal so
50 Diskussionen oder wenn wir Sprach ähm speaking oder activities machen ähm wo wir dann
51 überlegen: ja was bringt denn das jetzt überhaupt, dass die Kinder einen Dialog führen können?
52 oder so und das werden wir auch tatsächlich manchmal gefragt ah „Warum müssen wir das jetzt
53 machen?“ oder so und dann haben wir halt gesagt auch „Ja du brauchst halt verschiedene
54 Sprachen!“ und ahm wenn man dann fragt „Welche Sprache sprichst du in deiner Familie und
55 welche Sprache spricht die andere Person in der Familie?“ und dann überlegt man „Naja wenn
56 ihr nur die beiden Sprachen könntet, könntet ihr euch nicht unterhalten und deswegen schauen
57 wir, dass wir verschiedene Sprachen lernen und da sind eben Deutsch und Englisch die
58 Sprachen, die sich anbieten“. Ahm das heißt so [betont] durch Erfahrungen versuchen wir das so
59 ein bisschen zu verdeutlichen.

60 I: Mhm.

61 T1: Aber sichtbar weiß ich nicht, ob das jetzt genau sichtbar ist, wir sprechen es an.

62 I: Also es wird auf jeden Fall diskutiert und besprochen?

Interview 1

63 T1: Genau ja.

64 I: Was ich jetzt da noch als Beispiel ahm als Ergänzung dazu hab ist, kennen Sie die sogenannte
65 Sprachenfigur also?

66 T1: Ah ja die kenn ich [erfreut].

67 I: Wo die Kinder so eine Silhouette bekommen [...]

68 T1: Ich habe das selbst auf der Uni gemacht ah genau stimmt.

69 I: Aja, ich auch. Da habe ich das kennengelernt und jetzt im Zuge der Diplomarbeit
70 wiedergefunden. Auch eine Möglichkeit wie man die sprachliche Vielfalt sichtbar macht, dass
71 man die Figuren dann auch nach dem Ausfüllen aufhängt im Klassenzimmer oder auch in einer
72 Landkarte Sprachen einzeichnet, die in der Klasse gesprochen werden.

73 T1: Das ist super, ja.

74 I: oder Objekte [unterbrochen]

75 T1: Na bei mir ist die Sache ich bin in einer 4. Klasse

76 I: Mhm.

77 T1: Das heißt die Kinder haben sich davor natürlich alle schon gekannt.

78 M: Alles klar

79 T1: Ahm ich glaube aber dass das tatsächlich in den ersten Klassen gemacht wird ahm und wir
80 haben, da komme ich jetzt gerade drauf, wir haben in der Aula in der Schule eine große
81 Weltkarte also eine Europakarte und eine Weltkarte

82 I: Aha?

83 T1: Und da steht erstens mal drauf seit dem Schuljahr 1985 oder so waren so und so viele Kinder
84 bei uns, so viele Nationalitäten ahm ich glaub 50 Nationalitäten oder so.

85 I: Aja.

86 T1: Und das ist sogar eingetragen eben sozusagen mit Pfeilchen oder, oder so also von der
87 Schule gibt's das. Ich weiß nicht wie aktuell das jetzt gerade ist.

88 I: Ist auf jeden Fall auch so in die Richtung.

89 T1: Genau.

90 **Q5: Gut ahm diese Frage haben wir im Prinzip schon ein bisschen angesprochen: also**
91 **beziehen Sie die Sprachen bzw. das Wissen, das SchülerInnen über andere Sprachen haben**
92 **in Ihren Unterricht mit ein?** Also Sie haben gesagt, dass Sie

93 T1: genau

Interview 1

- 94 I: schauen, dass geholfen wird untereinander und wenn jemand etwas weiß
95 T1: Genau ja.
96 I: der demjenigen aushilft.
97 T1: Da bemühen wir uns auf jeden Fall eben auch, weil es in unserer Schule nicht selten ist das
98 es außerordentliche Schüler gibt, die auch unterm Jahr kommen. Also wir haben jetzt im
99 Dezember haben wir die eine Schülerin dazubekommen erst und da ist es uns dann besonders
100 wichtig, dass die irgendwie auch einen Klassenverband aufgenommen werden kann. Ich mein die
101 anderen kennen sich seit dreieinhalb Jahren und dann kommt sie daher [lacht] aber das
102 funktioniert aber wirklich sehr gut und ich glaube auch eben dadurch, dass es dann Kinder gibt,
103 die ihre Muttersprache sprechen [Pause] dann nehmen die sie auch lieber auf sozusagen.
104 I: Ja.
105 T1: Weil sie dann auch was haben, was sie gemeinsam haben. Also ja ich find das funktioniert
106 recht gut bei uns.
107 I: Sehr gut. Machen sie zum Beispiel auch Vokabellisten in Deutsch und in anderen Sprachen
108 also das oder das nicht sie selber aber, dass die Kinder zum Beispiel gemeinsam das machen
109 dürfen oder zuhause oder wird das besprechen „Wenn ihr wollt, könnt ihr auch in eurer
110 Muttersprache die Übersetzung dazuschreiben oder ein Beispiel“?
111 T1: Nein, das also ich würde es ihnen nicht verbieten, aber ich habe es noch nie angesprochen
112 oder auch meine Kollegin hat das noch nie angesprochen, dass sie es machen sollen oder können
113 ahm, weil eben auch ich mein wir verwenden die More Bücher und
114 I: Ja.
115 T1: wie die meisten Schulen und das ist eben ein österreichisches Schulbuch und
116 I: genau
117 T1: das heißt auch grammatische Merksätze sind da auf Deutsch drin und die verwenden wir auf
118 Deutsch meistens ahm und ja nein haben wir noch nie gemacht [lacht] bis jetzt.
119 I: Wie stehen Sie dem gegenüber? Würden Sie sagen, dass das auch sinnvoll sein könnte für
120 einige, oder?
121 T1: Ich glaub das kann wirklich helfen. Ja, das das kann auf jeden Fall helfen. Das stimmt. Ahm,
122 ich überleg da gerade: wir haben einen Schüler, der ist nur einmal oder zweimal in der Woche
123 überhaupt in der Englischstunde, weil er sonst Deutschkurs hat aber ähm der ist hergekommen
124 ahm spricht nur also seine Familie spricht Arabisch eigentlich. Er kann sehr gut Englisch schon

125 und sein Vater spricht auch sehr gut Englisch und dafür kein Deutsch und da ist es dann immer
126 ganz lustig, dass der alles auf Englisch versteht und wenn dann ein deutscher Merksatz ist
127 natürlich hat er keine Ahnung eigentlich was das bedeutet. Ahm da sitzt dann auch jemand
128 daneben der eben auch Arabisch kann und ihm das erklären kann, aber da wäre es wirklich mal
129 sinnvoll, wenn wir einen Schüler bitten „Ja kannst du das auf Arabisch auch hinschreiben“?

130 **Q6: Gut. Sind Interaktionen zwischen Schüler/innen im Englischunterricht in jeglichen**

131 **Sprachen erlaubt?** Also grundsätzlich vermute ich schon, weil Sie gesagt haben sie dürfen sich
132 gegenseitig helfen und dann werden auch [unterbrochen]

133 T1: Genau, zum Helfen auf jeden Fall. Natürlich wenn es jetzt darum geht: üben wir die Englisch
134 Sprache- dann ist erwünscht, dass auf Englisch gesprochen wird, aber ich denk das ist in jeder
135 anderen Schule wo vielleicht nicht so viel Diversität ist wird dann gesagt „Please talk in
136 English“, weil es soll halt nicht auf Deutsch geredet werden im Englischunterricht, aber natürlich
137 auf jeden Fall auch erwünscht, ja.

138 **Q7: Gut, und [Pause] genau verwenden SchülerInnen ihre Erstsprachen, ja verwenden sie**
139 **dürfen sie verwenden, verwenden sie es auch um Inhalte im Englischunterricht zu erklären**
140 **oder zu erarbeiten? Beispiel Gruppenarbeiten? Im Prinzip haben Sie gesagt ja?**

141 T1: Tun sie, tun sie, aber natürlich sagen wir auch dazu „Das sollt jetzt schon auf Englisch
142 gemacht werden“.

143 I: Also es ist wirklich, wenn du merkst gut ein Schüler eine Schülerin kommt jetzt grad nicht mit
144 aus irgendeinem Grund Verständnisprobleme gibt dann ist es in Ordnung, aber grundsätzlich
145 sollte es schon [unterbrochen]

146 T1: auf Englisch sein, genau.

147 I: Es ist der Englischunterricht.

148 T1: Genau, es soll die englische Sprache verwendet werden.

149 **Q8: Welche Vorteile und Nachteile ergeben sich Ihrer Meinung nach durch sprachliche**
150 **Vielfalt in einer Klasse?**

151 T1: Hm, also Vorteile ähm [Paus] da kann man jetzt sagen Grüppchenbildung kann als Vorteil
152 und als Nachteil gesehen werden. Also für mich ist es aber sehr positiv eben genau deswegen,
153 weil Schüler unter dem Jahr schon dazugekommen sind ähm einfach, weil die sehr schnell
154 Anschluss finden können und ich sehe das wir haben unlängst einen Ausflug gemacht wir waren
155 Eislaufen und dann hatten eigentlich alle so ihr Grüppchen wo sie dazugehört haben und es ist

Interview 1

156 niemand alleine herumgesessen oder herumgegangen. Ahm, das heißt das ist ein eindeutiger
157 Vorteil, der jetzt nicht wirklich auf den Englischunterricht bezogen ist, aber also zur
158 Sozialisierung ist es super auch wenn natürlich die einen auf Arabisch reden und die anderen auf
159 Serbisch [Pause] kann man besonders auch als Lehrerin kann ich schwer wissen was da jetzt
160 gesagt wird ahm das heißt es kann sicher auch gelästert oder geschimpft werden ahm was
161 natürlich auch als Nachteil gesehen werden kann. Ahm, im Englischunterricht glaube ich ahm ist
162 es immer so beim Sprachenlernen ahm eine neue Sprache zu lernen ist nicht leicht und aber
163 wenn man schon mehrere Sprachen kennt ahm kann man da vielleicht Parallelen finden. Ich
164 mein ich habe keine Ahnung wie ähnlich Arabisch dem Englischen ist [lacht]

165 I: [lacht]

166 T1: aber [lacht] aber ähm wahrscheinlich nicht sehr [betont] aber einfach [Pause) ich weiß nicht
167 wenn man schon ein paar Sprachen kennt ist das Sprachenlernen ja erwiesener Maßen soweit ich
168 weiß einfacher und man kann eben Ressourcen aus anderen Sprachen verwenden ahm die
169 Grammatik kann vielleicht ähnlich sein eben auch das Metawissen über die Sprachen ist
170 verstärkt da also das ist sicher auch hilfreich.

171 I: Mhm.

172 T1: Ja.

173 I: Genau das war dann eigentlich schon der erste Punkt der nächsten Frage.

174 T1: Ach so.

175 **Q9: Sehr gut, wenn man da schon vorgegriffen haben eben was der Englischunterricht**
176 **warum es gerade im Englischunterricht förderlich ist und ob es da Vorteile**
177 **beziehungsweise Nachteile gegenüber anderen Fächern jetzt ah spezifisch, spezifische**
178 **[unterbrochen]**

179 T1: Ja, ahm Vorteile hilfreich Grammatik Vokabel auch ich mein es kann auch immer natürlich
180 sein, dass es ein Nachteil ist, wenn man was leichter verwechselt. Ich mein ich schätze mal das
181 das eher bei romanischen Sprachen der Fall ist und da haben wir jetzt nicht so viele in der
182 Schule.

183 I: Mhm.

184 T1: Ahm gegenüber anderen Fächern [Pause] ich würde sagen zum Beispiel eben im Mathe ist es
185 sicher weniger relevant welche Sprache gesprochen wird ahm ich mein natürlich wird alles auf

Interview 1

186 Deutsch erklärt bei uns und so aber zwei plus zwei ist immer vier und da ist es egal welche
187 Sprache man spricht und da kann man auch mit Fingern und was weiß ich was helfen.

188 I: Mhm.

189 T1: Das heißt da ist sicher weniger [Pause] ich glaub da macht sich es die andere Sprache weder
190 positiv noch negativ ähm bemerkbar ahm in Deutsch zum Beispiel, wenn man jetzt dann alle
191 Hauptfächer abgehackt haben.

192 I: [lacht]

193 T1: [lacht]

194 T1: In Deutsch schätze ich ist es sehr ähnlich wie im Englischen nur das halt [Pause] im
195 Deutschen ist ja noch mehr Anspruch an die Kinder das sie stilistisch schön schreiben im
196 Englischen ist es ja doch eher da drückt man mal ein Auge zu [lacht] wenn ein Blödsinn
197 geschrieben wird ahm und in den Nebenfächern glaube ich glaub ich ist es hauptsächlich nur
198 Nachteil eigentlich vom sprachlichen her weil sie sich einfach glaub ich die Kinder die nicht als
199 Muttersprache Deutsch haben tun sich ja einfach schwerer als die ohne ah als die mit
200 Muttersprache Deutsch ahm und ich mein ja kulturelle Sachen und Wissen aus anderen Kulturen
201 kann natürlich in Geografie, Geschichte was weiß ich wo helfen.

202 I: Mhm.

203 T1: Aber halt sprachlich glaub ich [seufzt] hat man da eher nur Nachteile. Ahm also so würde ich
204 das sehen. Ich habe als Zweitfach Sport und

205 I: Okay.

206 T1: und da habe ich es auch immer so, dass ich ein paar Kinder habe die dann dolmetschen für
207 mich falls ich jemanden hab der sich nicht auskennt ahm da gibt es auch nicht so viele Nachteile,
208 weil besonders da zeig ich Dinge vor da zeigen andere Kinder was vor und da muss man nur
209 nachmachen das ist ähnlich wie Mathe also schätz ich ja.

210 I: Gut

211 T1: So würde ich das vergleichen.

212 I: Denken Sie, dass man die Mehrsprachigkeit in allen Fächern fördern kann oder dass da das
213 Englische spezielle an Vorteil eben hat, weil es eben eine Sprache ist, die man lehrt und man da
214 leichter Mehrsprachigkeit fördern kann als in anderen Fächern?

215 T1: Ich glaub man kann [betont] auf jeden Fall in anderen Fächern und ich das spricht sich ja eh
216 herum man sollte das auch ähm es geht eigentlich überall also da muss man glaub ich nicht

Interview 1

217 einmal noch an die Mehrsprachigkeit denken. Ähm sogar die deutsche Sprache sollte in allen
218 Fächern gefördert werden. Einfach Vokabular aufbauen, Fachwörter klären und solche Dinge
219 und das bezieht sich dann auf alle Sprachen also es wär super wenn man da irgendwie
220 Fachbegriffe ähm aus der Geografie zum Beispiel dann auf verschiedenen Sprachen lernt und
221 dann kann man ja genauso gut auch dann sehen vielleicht, dass ich weiß nicht Gebirge [Pause]
222 auf verschiedenen Sprachen verschieden heißen ahm aber ich glaub schon in einem
223 Sprachunterricht kann man das am besten einbeziehen, weil es eben schon um eine Sprache geht
224 und dann muss man halt nur einen Schritt weiter gehen und ja da gibt's noch eine Sprache
225 sozusagen also das bietet sich glaub ich besser an und es ist wahrscheinlich ein bisschen mehr
226 Zeit.

227 I: Mhm.

228 T1: Ja.

229 **Q10: Gut und verwenden Sie bestimmte zur Verfügung gestellte Unterrichtsmaterialien**
230 **zur Förderung von Mehrsprachigkeit?** Setzen Sie irgendwas bestimmtes ein was es was
231 kursiert?

232 T1: Nein, da muss ich sagen das tun wir nicht. Das tu ich nicht. Ähm, wir verwenden die More
233 Bücher, wir verwenden Wörterbücher dürfen die Kinder verwenden das sind aber Deutsch
234 Englisch, Englisch Deutsch ahm und na ich überleg gerade: andere Wörterbücher haben wir
235 nicht in der Klasse.

236 I: Mhm [pause].

237 T1: Ja und halt sonst irgendwelche worksheets aber jetzt nichts, nichts ahm Mehrsprachigkeit
238 Bezogenes nein.

239 I: Okay, ein paar Schlagwörter es gibt eben zum Beispiel das Sprachen Portfolio, wenn Ihnen das
240 was sagt?

241 T1: Ja genau.

242 I: Von der Uni vielleicht und ansonsten mit dem wird in der Schule auch eher nicht gearbeitet?

243 T1: Nein

244 I: Es gibt es auch für die Neue Mittelschule.

245 T1: Das gibt es, aber das wird nicht verwendet. Wir haben schon [Pause] es gibt teilweise im
246 More schon ein paar solche can-do statements drinnen.

247 I: mhm okay.

Interview 1

248 T1: Die sozusagen an das angelegt sind genau.

249 I: Genau.

250 T1: Aber das verwenden wir nicht wirklich.

251 **Q11: Mhm alles klar. auch die sagt dir die Website schule mehrsprachig etwas?**

252 T1: Nein.

253 I: Das ist ein ziemlich großes Projekt vom Bildungsministerium wo eben unter anderem
254 Magazine in mehreren Sprachen empfohlen werden Bücher es gibt dann auch so sprachen
255 Steckbriefe, zu wie vielen, keine Ahnung zu sehr vielen Sprachen, sehr vielen unterschiedlichen
256 Sprachen. Es gibt dann auch Hörproben, die man einsetzen könnte, die haben da [unterbrochen]

257 T1: nein, habe ich noch nicht gehört ja.

258 I: Gut und ansonsten was habe ich mir da noch notiert [Pause] ahm genau das ein
259 mehrsprachiges Curriculum. Sie haben eh gesagt das spricht sich herum man sollte
260 Mehrsprachigkeit fördern

261 T1: Genau, genau.

262 I: Dann, sagt ihnen sags multi dieser sprachen Wettbewerb was?

263 T1: Ist das dieses code-switching?

264 I: Wo quasi in zwei sprachen die Schüler und Schülerinnen eine Rede halten.

265 T1: Genau, genau ja das habe ich schon gehört gibt es bei uns in der Schule nicht ahm weil ich
266 jetzt also ich kenn mich da nicht ganz genau aus aber ich glaub das ist eher für fortgeschrittener
267 Schüler?

268 I: Ja es ist ab der [Pause] so jetzt muss ich selber [Pause] ab der 7. also 3. Unterstufe.

269 T1: Ach so gibt es das doch schon da okay.

270 I: Ja.

271 T1: Nein, aber ich muss aber auch sagen wir sind keine sonderlich akademische Schule sag ich
272 jetzt mal [lacht] also [seufzt] also eher nicht.

273 I: Aber Ihnen sagt es was?

274 T1: Ich habe es schon gehört genau.

275 **Q12: Gut und gibt es an Ihrer Schule also sie haben schon von der Landkarte erzählt, die**
276 **ausgehängt ist, gibt es sonst irgendwelche spezielle Projekte zur Förderung von**
277 **Mehrsprachigkeit oder irgendetwas was noch aufgefallen ist was Seiten der Schule**
278 **ausgeht?**

Interview 1

279 T1: Hm, also es gibt die Landkarte, es gibt auch das interessanterweise immer Schüler gibt oder
280 Schülerinnen die zu uns kommen dann ein paar Monate auch nur da sind und dann wieder
281 weggehen wieder in ein anderes Land oder in das Heimatland zurück ahm die schicken dann
282 immer wieder auch Briefe oder Bilder oder Status Meldungen sozusagen ähm die bei uns
283 ausgehängt werden dann.

284 I: Aha?

285 T1: Wenn es lustige Erfahrungen sind wo dann oder auch Kinder, die vorher eigentlich eher aus
286 Österreich schon immer sind und dann wohin anders hingereist sind oder gezogen sind besser
287 gesagt ahm da haben wir eine Geschichte hängen wo dann ein Mädchen in Japan gelandet ist.

288 I: Wirklich?

289 T1: [lacht] und dann hat sie eben ein paar Sätze sozusagen in japanischer Schrift und dann auch
290 wie man es aussprechen würde dazugegeben ahm also sowas haben wir so ein paar so
291 Erfahrungsberichte, die hängen am gang ahm ja sonst [Pause] fällt mir nicht viel ein.

292 **Q12: Mhm, denken Sie es gibt Gründe, dass das [Pause] kann man jetzt sagen es gibt es ist**
293 **präsent oder es ist wenig präsent aber denken sie es gibt spezielle Gründe, dass es so ist wie**
294 **es ist in der Schule?**

295 T1: Ja also [Pause] ich würde sagen unsere Schule ist grundsätzlich sehr aufgeschlossen oder
296 muss es auch sein ähm einfach, weil wir dieses Publikum sozusagen haben. Ahm, ich denke mir
297 aber auch das absichtlich jetzt [pause] nicht noch viel mehr gemacht wird einfach, weil viel Wert
298 daraufgelegt wird, dass die Schüler schon Deutsch können und ahm wir haben in der Schule auch
299 ein sehr großes Augenmerk auf Leseförderung, aber da geht es hauptsächlich um
300 Deutschleseförderung.

301 I: Um Deutsch ja.

302 T1: Ahm das heißt ich glaube [betont] das soll sich ein bisschen auf das fokussieren und schon
303 zeigen: ok wir nehmen wahr, dass wir viele, viele multikulturelle ahm Schüler haben. Aber ich
304 glaub noch viel mehr [zögerlich] will man das nicht promoten.

305 **Q13: Alles klar, gut. Dann noch generell: wie sind Ihre Ansichten zur Förderung von**
306 **Mehrsprachigkeit im Englischunterricht? Wie ist es für Sie und wie gehen Sie damit um?**
307 **Sehen sie es, wie sehen sie es?**

308 T1: Mmm meine Ansichten also wie schon vorher gesagt ich glaube es wäre sicher viel wert das
309 auch einzubeziehen. Ich hab das selbst auf der Uni ein Pädagogik Seminar eigentlich gemacht

Interview 1

310 zur Sprachenförderung und da haben wir auch Lehrvideos angeschaut wo dann [Pause] das war
311 von sehr viel jüngeren Schülern noch nein ich glaub so zehn- elfjährige wo eigentlich im
312 Deutschunterricht aber das kann man im Sprachunterricht auch verwenden ähm neue Wörter
313 oder eine neue Wortgruppe gelehrt wird da gings um die Artikel und dann haben Kinder ein und
314 denselben Satz eigentlich auf verschiedenen Sprachen aufgeschrieben und sind drauf gekommen:
315 he es gibt nicht in allen Sprachen Artikel.

316 I: Ja.

317 T1: Oder einfach nur verschiedene Begriffe zu einem Thema haben sie auf verschiedenen
318 Sprachen aufgeschrieben ahm und ich glaub das wär super [betont] ahm und ich glaube, dass das
319 würde auch noch mehr sozusagen den Schülern selbst zeigen: hey es ist voll cool, dass du eine
320 andere Sprache sprichst. Und das macht die Klasse gleich viel interessanter und ahm motiviert
321 vielleicht auch mehr dann noch mehr Sprachen zu lernen. Ahm zum Einsatz muss ich aber sagen,
322 dass das glaub ich ziemlich viel Zeit in Anspruch nimmt.

323 I: Ja.

324 T1: Ahm wir haben jetzt dieses Jahr ich habe eben eine 4. Klasse ähm also 8. Schulstufe ähm in
325 Englisch zwei sogar ähm und wir haben die Bildungsstandardüberprüfung im April und da
326 wurde uns eigentlich schon am Anfang des Schuljahres sehr bewusst gemacht he da muss man
327 ankurbeln.

328 I: Ja

329 T1: Üben, üben, üben genau diese Formate.

330 I: Mhm.

331 T1: Das heißt und es ist eh schon so schwer genug eigentlich mit dem Stoff sozusagen so
332 durchzukommen, dass man genug Stoff für die Schularbeiten hat und so ahm das ich wirklich
333 sagen muss ich wüsste nicht wann man das noch machen könnte ahm wir haben ganz selten die
334 Zeit irgendwelche Sprachspiele zu spielen und so oder also das [zögert] stell ich mir noch immer
335 sehr schwer vor also ich weiß noch nicht genau wie man das machen kann das man dann
336 wirklich die Zeit findet sowas zu integrieren oder halt das so effizient zu gestalten, dass man
337 gleichzeitig Stoff machen kann- Stoff machen kann unter Anführungszeichen- und sozusagen die
338 Mehrsprachigkeit fördern also da bin ich noch nicht so weit [lacht] ja.

339 **M: Verstehe also das heißt was würden Sie benötigen, um verstärkt Förderung von**
340 **Mehrsprachigkeit in Ihrem Unterricht gewährleisten zu können? Zeit?**

Interview 1

341 T1: Zeit auf jeden Fall und sicher auch was du vorher erwähnt hast diese Website wie hat die
342 geheißen?

343 I: Schule-mehrsprachig.

344 T1: Schule-mehrsprachig ja, weil sonst ich habe nicht wahnsinnig viele Materialien jetzt auf
345 Lager. Das ist sicher hilfreich so eine Website zu haben aber ja die Zeit glaub ich ist auf jeden
346 Fall [unterbrochen]

347 I: großer Punkt?

348 T1: Ja auf jeden Fall.

349 **I: Gut was haben Sie während Ihrer Ausbildung über Mehrsprachigkeit im Unterricht**
350 **gelernt?** Sie haben gesagt sie haben in Pädagogik ein [unterbrochen]

351 T1: genau

352 I: Seminar besucht. Also da sind Unterrichts Sequenzen besprochen oder ausgearbeitet worden?

353 T1: Genau wir haben da eigentlich [Pause] fast wöchentlich oder mm ja fast in jeder Einheit
354 haben wir irgendwelche Videos angesehen.

355 I: Mhm?

356 T1: Oder neue Methoden auch kennengelernt wie man Sprachen fördern kann da ging es nämlich
357 nicht nur darum: okay wie kriegt man die Ausländer sozusagen dazu Englisch äh Deutsch zu
358 sprechen, sondern eben darum das wertzuschätzen und eben so zu integrieren und eben ahm die
359 Vorteile mehr wahrzunehmen als die Nachteile.

360 I: Mhm?

361 T1: Ahm also das war auf jeden Fall ein super Seminar find ich ahm ich überleg grad im
362 Englisch Studium selbst kommt das wenig [zögerlich] also ich hab es in meiner Ausbildung bis
363 jetzt wenig mitgekriegt öhm es wird immer darauf hingewiesen ja durch Wissen von anderen
364 Sprachen eben Metawissen über, über Sprachen kann schon helfen und so ähm aber gleichzeitig
365 auch immer ja es können Fehler passieren, wenn man Wörter vertauschen kann oder so.

366 I: Ja.

367 T1: Das heißt das wird eigentlich nicht sehr stark hervorgehoben aus meiner Sicht ahm und auch
368 nicht sehr positiv dargestellt sag ich mal ahm also ja.

369 I: Ja.

370 T1: Viel mehr ist bei mir in der Ausbildung nicht vorgekommen.

371 I: Alles klar.

Interview 1

372 T1: Leider eigentlich denk ich mir [...] eher wenig.

373 **I: Ja gut, also wie könnte man die Mehrsprachigkeit oder die Förderung der**
374 **Mehrsprachigkeit im Englischunterricht Unterricht optimieren?** Wir haben gesagt, Zeit.

375 T1: Mhm.

376 I: Auch zur Verfügung gestellte Ressourcen also Unterrichtsunterlagen damit man da quasi
377 selber [unterbrochen]

378 T1: genau ja Unterlagen wären sicher super.

379 I: Ja.

380 T1: Ahm einfach ja man müsst sich sicher einfach einlesen ganz sicher auch welche Methoden
381 sich besonders anbieten ahm [Pause] habe ich jetzt ehrlich gesagt nicht besonders, weil eben bei
382 uns in der Schule zwar schon eben die Mehrsprachigkeit da ist aber jetzt nicht so der Anspruch
383 ist dass wir das unbedingt hervorheben

384 I: Ja.

385 T1: Oder wirklich ausnützen, sondern es geht um Deutsch und Englisch eigentlich bei uns in der
386 Schule.

387 M: Alles klar.

388 T1: Ähm ja aber ich wahrscheinlich gibt es sehr viel sogar schon sehr viele Unterlagen und
389 Materialien.

390 I: Mhm.

391 T1: Die man einerseits sicher noch weiter promoten müsste damit das alle kennen.

392 I: Möglicherweise.

393 T1: In der Ausbildung auch einfach erwähnen oder damit arbeiten für ein bis zwei Stunden ahm
394 und ja man muss halt noch klarer sagen machts das [lacht] sozusagen da braucht man eine
395 Aufforderung oder ich bräuchte sie jedenfalls [lacht].

396 I: Das heißt sie sind noch in der Ausbildung?

397 T1: Genau.

398 **Q17: Die nächste Frage wäre nämlich ob Sie Weiterbildungen zum Thema**
399 **Mehrsprachigkeit besucht?** Aber dadurch das sie noch mitten in der Ausbildung sind wird das
400 wahrscheinlich [unterbrochen]

401 T1: Ja also ich bin noch in der Ausbildung habe aber dieses Jahr schon ähm Fortbildungen auch
402 besucht.

Interview 1

403 I: Okay

404 T1: Die, aber da ging es das waren so die Grund Fortbildungen sozusagen vom Stadtschulrat
405 ehemaliger Stadtschulrat, der heißt jetzt schon anders [lacht].

406 I: Bildungsdirektion [lacht].

407 T1: Damals noch Stadtschulrat das waren einfach so die Berufseinsteigerin Fortbildungen
408 sozusagen die soll man in den ersten 4 Lehrsemestern machen und da gings in einem Vortrag das
409 waren also an vier Terminen jeweils drei oder vier Vorträge in einem Vortrag gings eben darum
410 das man in Nebenfächern auch ähm Sprachförderung betätigen soll.

411 I: Mhm?

412 T1: Und ahm da gabs ein ganz interessantes Beispiel eigentlich, dass wenn in einem ahm Text
413 vorkommt zum Beispiel erkennbar dann fragen sich die Kinder: okay was heißt erkennbar? Dann
414 sagt man ihnen was es heißt und dann wissen sie aber beim nächsten Wort „wunderbar“ schon
415 wieder nicht was es heißt und dann kann man ihnen ja auch beibringen die Silbe „bar“ heißt das
416 und das oder halt eben vor und Nachsilben zum Beispiel kann man auch in Nebenfächern einfach
417 lehren und dann können sie sich selbst irgendwie herleiten was das bedeutet. Das hat jetzt nicht
418 unbedingt was mit Mehrsprachigkeit zu tun, aber da wurde darauf eingegangen das man eben
419 auch in den Nebenfächern und in nicht nur in Deutsch jetzt zum Beispiel Deutschförderung
420 machen kann also das fand ich ganz interessant.

421 I: Stimmt ja. Das heißt findest du oder würdest du hilfreich finden, wenn es Weiterbildungen
422 zum Thema Mehrsprachigkeit oder generell? [unterbrochen]

423 T1: Auf jeden Fall.

424 I: Geben würde oder gibt?

425 T1: auf jeden Fall ja, wäre sicher spannend ahm und ich glaub auch dass gerade in obwohl
426 [Pause] [seufzt, lächelt] was ich von meinem Kollegium weiß oder mitkriege die denken sich ah
427 kenn man schon alles.

428 I: Ja?

429 T1: Wir arbeiten da schon seit 20 Jahren mit so vielen Kulturen weiß ich eh schon alles vielleicht
430 auf der Art vielleicht würden sie es dann gar nicht besuchen. Ich denk mir besonders als
431 Berufseinsteigerin noch ähm das es schon super wäre.

432 I: Ja?

Interview 1

433 T1: Also mich würde es auf jeden Fall interessieren und ich glaub ich könnt auch viel mitnehmen
434 also ja

435 **Q18: Mhm gut. Würden Sie noch gerne etwas ergänzen, das Ihnen wichtig ist, aber bisher**
436 **nicht angesprochen wurde zum Thema?**

437 T1: Phu, [lacht] fällt mir jetzt nicht wirklich viel ein muss ich sagen ahm ja [lacht].

438 I: Es war eh sehr viel Information, sehr informativ. Dann bedank ich mich herzlichst.

439 T1: Danke.

440 I: Wenn Sie möchten, lasse ich Ihnen die Ergebnisse meiner Arbeit per E-Mail zukommen.

441 T1: Sehr gerne.

442 I: Und ich beende hiermit mal die Aufnahme.

8.3 Transcripts

„English teachers’ beliefs on the promotion of multilingualism at the new secondary schools in Vienna”

Participant: T2

Years of practice: 1

Subjects: English, Chemistry,

Date: 13.2.2019

Duration: 26 minutes

Transcription signs

sign	meaning
[...]	content deleted
[Pause]	pause
[lacht]	participant laughs
[?]	incomprehensible
[betont]	statement stressed
[seufzt]	sigh
[zögerlich]	hesitant
[unterbrochen]	interruption
I	interviewer
T2	teacher 2 (interviewee)
[flüsternd]	whispering

Accuracy of text capture

In the following transcript, the name of the interviewee will be abbreviated with T2 to protect the anonymity of the participant. The transcription conforms with the German grammar and punctuation rules. Dialect is normalized to represent standard orthography. Paralinguistic expressions and comments are given in brackets. Interjections by the interviewer are only given where they helped to keep the conversation flowing.

1 **Q1: Dann starten wir mit der ersten Frage. Welche Sprachen werden an Ihrer Schule**
2 **als Unterrichtsfach angeboten?**

3 T2: ahm grundsätzlich Deutsch und Englisch. Ah, es gibt die Möglichkeit das Freifach
4 Spanisch zu besuchen und ah das ist immer abwechselnd Spanisch oder Französisch also das
5 sind die Möglichkeiten dies gibt. Ahm Muttersprachenunterricht gibts soweit ich weiß keinen,
6 weil wir eine Privatschule sind.

7 I: Alles klar. Ok gibt es nicht. Sonstiges sprachliches Förderangebot was Ihnen jetzt noch
8 einfällt was ihr an der Schule habt?

9 T2: Es gibt zwei Fördermöglichkeiten: also es gibt das Frühfördern wo sie um halb 8 schon in
10 die Schule kommen können und dann eben Hausaufgabenbetreuung so in der Art haben und
11 dann gibt es auch den Förderunterricht, der ist Nachmittag zweimal in der Woche da wird
12 man vom Fachlehrer dann ausgesucht für den Förderunterricht in Deutsch Englisch oder
13 Mathe. Also es gibt eben Deutsch und Englisch zusätzlich noch eine Stunde.

14 **Q2: Ah ok. Mhm sehr gut. Wissen Sie ungefähr wie viele unterschiedliche bzw. welche**
15 **Sprachen Ihre Schüler und Schülerinnen sprechen?**

16 T2: Wir haben dabei Türkisch, Tschechisch ah Serbisch, ah Kroatisch, Bosnisch glaub ich
17 auch. Ahm die meisten sind deutschsprachig also auch einsprachig dann mit Deutsch
18 aufgewachsen.

19 I: Okay.

20 T2: Ahm [Pause] sonst [Pause] eigentlich fällt mir nichts ein, nein.

21 I: Okay, das heißt Deutsch ist die größte Sprachgruppe sozusagen?

22 T2: Ja.

23 I: Mhm, Sie haben mir jetzt 5 Sprachen aufgezählt.

24 T2: Mhm.

25 **Q3: Ja äh wie äußert sich diese Mehrsprachigkeit in der Klasse?**

26 T2: Lustiger Weise wenig, ah es ist wirklich es wird sehr strikt drauf geachtet, dass man bei
27 der Unterrichtssprache Deutsch bleibt ah und dass sie auch in den Pausen Deutsch reden. Hin
28 und wieder ah die türkische Schülergruppe fällt da manchmal auf die fluchen hin und wieder
29 auf Türkisch ah ansonsten wenig. Sie reden fast nur auf Deutsch, weil sie alle zumindest seit
30 dem Kindergarten in Österreich sind.

31 I: Okay alles klar. Das heißt es gibt es wird darauf geachtet das in den Pausen Deutsch
32 gesprochen wird?

33 T2: Mhm.

Interview 2

34 I: Gibt es ein deutliches [Pause] ah Sprachverbot so quasi an der Schule oder ist es einfach
35 wird drauf hingewiesen das es erwünscht ist das man Deutsch spricht?

36 T2: Es ist in der Hausordnung.

37 I: Es ist in der Hausordnung, mhm.

38 T2: Dass man schon Deutsch reden sollte in der Pause.

39 I: Okay.

40 T2: Und wenn ihnen was raus rutscht dann passiert es halt, aber grundsätzlich wird drauf
41 geachtet, ja.

42 I: Okay, wie reagiert ihr da als Lehrpersonen, wenn in der Pause – gibt es Pausenaufsichten
43 eigentlich?

44 T2: Ja sicher.

45 I: Ja gibt es.

46 T2: Ja muss es geben ist eine Pflichtschule, ah.

47 I: Ja.

48 T2: Ah, jein es kommt drauf an um was es geht, ich versteh ein bisschen Türkisch ah das
49 heißt wenn ich weiß worum es geht ah dann erkläre ich ihnen schon meistens relativ deutlich,
50 dass das so nicht geht. Ah, die zwei Tschechen denen ist das so wurscht die reden Deutsch
51 miteinander.

52 I: Okay.

53 T2: Ah und die Serbinnen sind eigentlich ahm [Pause] primär Deutsch sozialisiert also

54 I: Mhm?

55 T2: die reden nicht Serbisch miteinander

56 **adQ3: Ok gut. Ahm ja, Sie haben gesagt es äußert sich im Unterricht selber eher**
57 **weniger, weil eben auf Deutsch geachtet wird hat die Mehrsprachigkeit oder die**
58 **Diversität irgendeinen Einfluss auf Ihre Unterrichtsgestaltung also jetzt von den von**
59 **[unterbrochen]**

60 T2: Läufte eh?

61 I: Ja es läuft eh, es leuchtet [lacht] nur zur Kontrolle [lacht].

62 T2: [lacht] einen habe ich vergessen der ist äh Ägypter und bei dem äußert es sich definitiv.
63 Der ist insgesamt kognitiv sehr schwach und bei dem ist die Sprache dann noch a größere
64 Barriere, weil er manchmal einfach was nicht [zögerlich] versteht.

65 I: Okay?

Interview 2

66 T2: Auf Deutsch schon nicht und auf Englisch ist es überhaupt schwierig mit dem. Das heißt
67 es gibt meistens für den Großteil der Klasse eine Anweisung und für den wird es dann
68 nochmal auf Deutsch wiederholt und auch noch einfacher.

69 I: Alles klar also insofern hat es einen ah Einfluss auf Ihre Unterrichtsgestaltung, weil Sie
70 schauen müssen, dass sie den Schüler [unterbrochen]

71 T2: Ja, man muss sich permanent vergewissern ob sie es verstanden haben. Also die
72 Anweisung gibt es auf Englisch, dann wird auf Englisch nachgefragt „Hast du es
73 verstanden?“

74 I: Mhm?

75 T2: Ah und wenn dann die Rückmeldung kommt „mmmm“ dann wird es auf Deutsch
76 nochmal wiederholt und auf Deutsch nochmal nachgefragt „Hast du es jetzt verstanden?“ und
77 manche verstehen es auch nach dem zweiten Mal noch nicht und auf die muss man dann
78 nochmal separat eingehen.

79 **Q4: Alles klar. Mhm. Machen Sie die sprachliche Vielfalt, die in der Klasse vorherrscht**
80 **auf eine Art und Weise bewusst sichtbar?**

81 T2: [Pause] jein, [seufzt, zögerlich] Im Englischunterricht ist da Vorteil, dass sie alle sehr
82 schlecht Englisch können. Ah, das heißt ah da sind sie alle gleich.

83 I: Mhm?

84 T2: Hinten sozusagen- das heißt man muss eher auf die Gemeinsamkeiten zeigen und nicht
85 auf die sprachliche Vielfalt in dem Fall.

86 I: Okay, also mir- ich habe da als Stichwort notiert, zum Beispiel, diese Sprachenfigur. Weiß
87 nicht, ob die Ihnen was sagt? Diese Silhouette, die die Schüler und Schülerinnen
88 [unterbrochen]

89 T2: Das haben sie in der Unterstufe gemacht also ich habe eine 4. und ich habe nur die 4. Das
90 heißt ich [unterbrochen]

91 I: Aha okay.

92 T2: Dazu kann ich wenig sagen [lacht]

93 I: Ist eher wahrscheinlich in der 1. Klasse zum Kennenlernen zum Beispiel?

94 T2: Genau.

95 I: Aber Sie selber- ist Ihnen die Sprachenfigur mal wo untergekommen in der Ausbildung
96 oder [unterbrochen]

97 T2: Im Rahmen einer Daf/Daz Vorlesung.

98 I: Okay, alles klar.

99 T2: Aber das ist schon lange her [lacht].

Interview 2

100 I: [lacht] Okay gut ahm gut Sie machen es nicht jetzt bewusst sichtbar, sondern konzentrieren
101 sich auf die Gemeinsamkeiten?

102 T2: Mhm.

103 **Q5: Beziehen Sie die Sprachen bzw. das Wissen, das die SchülerInnen über andere
104 Sprachen haben in den Unterricht in den Englischunterricht mit ein?**

105 T2: Wenig. Ah, das Problem ist wieder dadurch das sie keinen Muttersprachenunterricht
106 haben und das dadurch auf analytisches Wissen kannst du ganz wenig zurückgreifen.

107 I: Okay.

108 T2: Also diese ah Sprachensteckbriefe und so das habe ich mir am Anfang alles angeschaut
109 und versucht miteinzubeziehen, ahm, aber es ist in dem Rahmen einfach nicht möglich.

110 I: Ja?

111 T2: Weil sie auch so ahm es geht auch absolut gegen den Wunsch in der Schule und das
112 Klima in der Schule das man [unterbrochen]

113 I: Okay?

114 T2: nur auf Deutsch uns unterhalten.

115 I: Mhm, das heißt jetzt zum Beispiel ah Vokabellisten das ahm die Schüler und Schülerinnen
116 Vokabellisten auf Englisch, Deutsch und einer weiteren Sprache zum Beispiel erstellen und
117 dürfen oder dass sie darauf hingewiesen werden, dass das eine Möglichkeit ist ahm eher
118 [unterbrochen]

119 T2: Gibt es eigentlich nicht.

120 I: Gibt es nicht.

121 T2: Nein.

122 I: Nicht so.

123 T2: Brauchen auch die wenigsten. Wir haben auch keine außerordentlichen Schüler oder so.

124 I: Okay, alles klar sind nur in manchen Fällen- auf des was ich jetzt auf gedacht habe, wenn
125 man halt ein Wort auf Deutsch eben noch nicht kennt, dass man dann halt sagt „Schreib es dir
126 auf der Muttersprache auf.“ Oder man hat vielleicht zwei der gleichen Sprache, dass sich die
127 gegenseitig [unterbrochen]

128 T2: Habe ich in anderen Schulen gesehen. In dem Rahmen passt es weniger.

129 **Q6: Gut, dürfen ah sind Interaktionen zwischen SchülerInnen im Englischunterricht in
130 jeglichen Sprachen erlaubt?**

131 T2: [Pause] Grundsätzlich ja.

132 I: Grundsätzlich ja, mhm.

133 T2: Also Ziel ist immer, dass sie sich verständig machen können.

Interview 2

134 I: Ja.

135 T2: Und ich habe zwei I-Kinder drinnen, die brauchen das [seufzt].

136 I: Okay mhm. Gut. **Verwenden SchülerInnen ihre Erstsprachen bzw. ihr linguistisches**
137 **Repertoire, um Inhalte im Englischunterricht zu erklären oder zu erarbeiten? Zum**
138 **Beispiel in Gruppenarbeiten?**

139 T2: Sie verwenden ganz oft Deutsch, wenn sie einfach nicht weiterwissen. Also man merkt
140 oft das einfach das Englischwissen nicht ausreicht.

141 I: Okay.

142 T2: Und, dass sie dann sofort auf Deutsch wechseln ah [Pause] ja, manchmal kommt dann
143 vielleicht wie gesagt also die türkischen Schüler sind da noch am anfälligsten.

144 I: Mhm?

145 T2: Da kommt dann vielleicht noch ein zwei Begriffe dazu, aber grundsätzlich ah verwenden
146 sie hauptsächlich Deutsch, wenn sie sich nicht auskennen.

147 I: Okay und ansonsten ah wird da drauf geachtet das Englisch gesprochen also, dass die
148 Zielsprache verwendet wird?

149 T2: Nein wird nicht. Wenn es nicht geht dann geht es nicht. Man versucht dann immer
150 Strategien zu zeigen wie sie sich schon auf Englisch irgendwie ausdrücken können aber bei
151 den meisten ist schon ein, ein ganz normaler Satz, der aus drei Worten besteht, schwierig also.

152 I: Alles klar gut.

153 T2: Es ist äh schwierig [lacht]

154 I: [lacht] Alles klar. Gut, ahm das heißt ist ihnen untergekommen, dass sich da jetzt Schüler
155 und Schülerinnen zum Beispiel in der Muttersprache irgendwie in Gruppenarbeiten
156 gegenseitig was erklären [Pause]? Eher die Ausnahme wann dann Muttersprache Deutsch?

157 T2: Genau.

158 **Q9: Welche Vorteile und Nachteile ergeben sich Ihrer Meinung nach durch sprachliche**
159 **Vielfalt in einer Klasse so generell?**

160 T2: Also grundsätzlich je mehr Heterogenität desto schwieriger hast du es als Lehrer, dass du
161 wirklich auf die Gruppe eingehst, weil du musst immer den Einzelnen fördern. Andererseits
162 ah, wenn es, wenn es wirklich gut gelebte Heterogenität, sprachliche Heterogenität ist, dann
163 ahm hast so viel mehr Möglichkeiten zu viel mehr analytisches Wissen miteinzubeziehen.
164 Das setzt halt immer voraus, dass die Schüler motiviert sind.

165 I: Mhm.

Interview 2

166 T2: ah das heißt ich, ich würde jetzt ganz, ganz unpädagogisch sagen eine gute Gruppe da ist
167 völlig wurscht, ob die jetzt alle die gleichen Erstsprachen haben oder ganz viele verschiedene
168 Sprachen- die werden immer von ihrem Wissen profitieren.

169 I: Mhm ja?

170 T2: Und jemand der nicht motiviert ist, bei dem ist es dann auch wieder wurscht welche
171 Gruppe.

172 I: Mhm.

173 T2: Also ich denk es hängt ganz davon ab, ob sich die Schüler gegenseitig pushen oder
174 gegenseitig runterziehen.

175 I: Ja alles klar. Und wie erleben Sie es in Ihrer Klasse?

176 T2: Ich habe eine gute Gruppe.

177 I: Mhm?

178 T2: Und eine schlechte Gruppe.

179 I: Beides.

180 T2: Und die schlechte Gruppe ah die [zögerlich] die scheißen sich einfach gegenseitig rein die
181 ganze Zeit jetzt salopp formuliert. Ah, die ziehen sich gegenseitig runter und die wollen
182 miteinander, alle miteinander, nichts arbeiten und da merkt man halt dann auch das völlig
183 wurscht ist ob sie jetzt sprachliches Wissen haben oder nicht haben. Ahm da scheiterts daran,
184 dass sie nicht wollen.

185 I: Okay, von der Einstellung quasi und an der Motivation?

186 T2: Genau.

187 **Q9: Mhm, was denken Sie- Wie eignet sich Ihrer Meinung nach, der Englischunterricht**
188 **zur Förderung von Mehrsprachigkeit? Gibt es für Englisch Vorteile/ Nachteile**
189 **gegenüber anderen Fächern, wenn es zu dem Thema kommt grundsätzlich?**

190 T2: Englisch hat so viele Vorteile im Vergleich zu den anderen Fächern.

191 I: Ja?

192 T2: Naja wenn alle das gleiche Problem haben nämlich wir lernen eine komplett neue Sprache
193 und wo setz ich da an und wie mach ich das- natürlich ziehen da alle eher an einen Strang und
194 da hast nicht von Anfang an das manche können besser Deutsch manche können schlechter
195 Deutsch manche sind am Rechtschreiben eine Katastrophe und andere können es besser ahm
196 sondern da haben sie von Anfang an irgendwie so- da sind sie eher auf gleich.

197 I: Mhm?

198 T2: und das hat schon einen Vorteil im Lernen, dass dann nicht gleich von Anfang an
199 demotiviert sind, wenn sie sehen: phu schlimmste Legasthenie und kann keinen graden Satz

Interview 2

200 schreiben- das. das demotiviert einen schon. Ah, also ich denke, dass gerade der
201 Englischunterricht da viel mehr Chancen gibt. Es wird ja auch in ganz vielen Fächern nicht so
202 viel Wert auf die Sprachförderung gelegt habe ich auch so das Gefühl.

203 I: Aber denken Sie, dass es grundsätzlich möglich wäre in jedem Fach sprachliche Vielfalt
204 oder sprachlich, sprachlich überhaupt Fördermaßnahmen zu setzen?

205 T2: Mhm, sicher wäre es möglich. Ah, das ist alles eine Frage der Ressourcen. Alles eine
206 Frage vom persönlichen Wollen auch. Ich habe meine Diplomarbeit eben über
207 Sprachförderung geschrieben

208 I: ah?

209 T2: [lacht] im Fachunterricht [lacht] und

210 I: Ja?

211 T2: umso lächerlicher finde ich es, wenn die meisten Leute sagen „Naja geh bitte wo warum
212 muss man in Biologie auf Sprache eingehen?“

213 I: Naja in jedem Fach im Prinzip.

214 T2: Na gerade in den Naturwissenschaften noch einmal mehr.

215 I: Noch umso mehr mit den Fremdwörtern ist halt Bildungssprache Deutsch und nicht
216 Umgangssprache Deutsch.

217 T2: Genau, das macht es dann noch viel schwieriger.

218 I: Ja mhm.

219 T2: Deswegen- möglich ist es. Die Frage ist, ob man es möchte [lacht].

220 **Q10: Ja alles klar. Gut, verwenden Sie oder haben Sie schon mal irgendwie zur**
221 **Verfügung gestellte Unterrichtsmaterialien zum Thema Förderung von**
222 **Mehrsprachigkeit verwendet? Sind da irgendwelche Ressourcen bekannt? [Pause] Was**
223 **sind Ihre Erfahrungen?**

224 T2: Ich bin im ersten Dienstjahr und ich muss ehrlich zugeben nachdem ich in einer Schule
225 bin wo es jetzt nicht so ein [zögerlich] ein Problem ist habe ich mich damit wenig
226 auseinandergesetzt.

227 I: alles klar

228 T2: ich kenn diese Sprachenspeck, äh Sprachensteckbriefe.

229 I: Ja?

230 T2: Homepage.

231 I: Ja?

232 T2: Aber sonst habe ich es bis jetzt wenig verwendet.

Interview 2

233 Q11: genau auf die wollt ich auch noch hinweisen. Die Homepage schule-mehrsprachig wo
234 man sich eben alle möglichen Sprachen Steckbriefe [unterbrochen]

235 T2: Die ist so toll.

236 I: Ja die ist wirklich [unterbrochen]

237 T2: Die ist wirklich super.

238 I: Die ist super ja. Also ich habe es auch erst durch meine Recherche zur Diplomarbeit dann
239 gefunden- mich da ein bisschen durchgeblättert und mir gedacht: gibt eigentlich sehr viel her.
240 Viele Tipps und rund herum also, wenn man möchte gäbe es auf jeden Fall [unterbrochen]

241 T2: Es gibt genug Material. Du musst halt- es geht immer um die Eigeninitiative, oder?

242 **Q12: Ja [Pause] ja sehr viel [Pause] stimmt. Ahm, so wo bin ich jetzt stehen- genau. Gibt es**
243 **an Ihrer Schule oder jetzt nochmal in deinem Unterricht spezielle Projekte zur**
244 **Förderung von Mehrsprachigkeit? Sie haben schon gesagt es wird eigentlich [Pause]**
245 **Deutsch sehr viel gefördert und jetzt nicht zu viel Wert auf das gelegt aber nochmal-gibt**
246 **es irgendwelche Projekte, was Ihnen dazu einfällt?**

247 T2: Na, nein.

248 ad Q12: Nein. Können sie sich vorstellen warum es so ist? Denken Sie es gibt speziell Gründe
249 dafür, oder?

250 T2: [seufzt][zögerlich] Ja es ist eine katholische Privatschule.

251 I: Mhm?

252 T2: ah und ich [Pause] wäre das bleibt unter uns okay?

253 I: Ja.

254 (aus privaten Gründen gelöscht)

255 T2: das sollte nicht nach außen gehen, dass ich sowas überhaupt sage über die Schule.

256 **I: Gut, streichen wir. Aber danke für den Einblick. Gut ahm gehen wir zur nächsten**
257 **Frage am besten. Wie sind Ihre also jetzt haben wir über die Schule selbst gesprochen**
258 **über das Umfeld Q13: Wie sind Ihre Ansichten zur Förderung von Mehrsprachigkeit im**
259 **Englischunterricht? Wie ist es für Sie und wie gehen Sie damit um?**

260 T2: Also grundsätzlich weiß ich, dass ich viel, viel mehr noch machen könnte. Da nehme ich
261 mich selber gar nicht aus. Das ist- ich jammere, ich hab volle Lehrverpflichtung und ich bin
262 Klassenführerin und aber ich könnte immer noch viel mehr machen und weil ich genau weiß
263 wie wichtig das ist, dass man die Kinder auch auf ihre Sprache anspricht eben zeigt: „Ich
264 interessier mich für dich und ich möchte das auch fördern was du kannst“ und nicht nur
265 permanent von ihnen noch mehr verlangen und ich glaub da geht es darum- geht es auch bei

Interview 2

266 der Förderung von Mehrsprachigkeit, dass man ihnen zeigt: du wirst genauso wertgeschätzt
267 so wie du bist.

268 I: Genau ja.

269 T2: Und du hast mehr Möglichkeiten, wenn du Deutsch lernst.

270 I: Ja.

271 T2: Also momentan hängt dabei, dass ich versuche in einer ah ihnen Englisch zu vermitteln,
272 um eben zu zeigen in Englisch haben alle dieselben Probleme ah aber grundsätzlich könnte
273 man auch viel mehr machen indem man die Sprachen vernetzt.

274 I: Okay.

275 I: Mache ich momentan einfach nicht [lacht]

276 **Q14: Das heißt würdest du etwas benötigen oder was würdest du benötigen um**
277 **verstärkt die Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht gewährleisten zu können?**

278 T2: Mehr Materialien und mehr Zeit.

279 **I: Zeit, mhm Material gut mmm [Pause]. Abgesehen von Materialien und mehr Zeit:**

280 **wie könnte man die Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule und speziell im**

281 **Englischunterricht überhaupt noch optimieren?** Also mal bei sich selber anfangen haben
282 Sie gesagt?

283 T2: Ja.

284 I: Zeit, Materialien gibt es noch was?

285 T2: Ich glaub auch, dass in der Ausbildung zu wenig wert daraufgelegt wird. Also ah ich habe
286 auch auf der Anglistik über das gar nichts gehört. Ah, ich mein wir werden auch nicht
287 wirklich für die NMS ausgebildet das muss man auch sagen.

288 I: Mhm?

289 T2: Ah aber es kommt im Studium ganz, ganz wenig vor Heterogenität und Schule wie gehe
290 ich mit denen um wenn ich in der Klasse hab ah einen der eigentlich Sonderpädagogischen
291 Förderbedarf hat und einen der eigentlich in die AHS gehört aber so schwer Legasthenie hat,
292 dass er dort untergeht. Ah, wie beschäftigt ich den der eh schon fertig ist seit einer Stunde
293 während ich dem erklär der keine Plan hat ah da fehlt ganz viel in der Ausbildung finde ich.

294 Also man müsst viel mehr in der Ausbildung machen und müsst auch eigentlich

295 zwangsverpflichtet werden zu Fortbildungen zu dem Thema ah und Sprachförderung geht uns
296 einfach alle was an [lacht]

297 I: Ja absolut.

298 T2: Das ist bis jetzt glaub ich noch nicht durchgedrungen.

299 I: Mhm.

Interview 2

300 I: Ah also ich würde da gar nicht von optimieren sprechen sondern mehr von anregen es
301 überhaupt zu machen.

302 **Q16: Okay, mhm das heißt- was haben Sie- Ausbildung gehört optimiert, ah die**
303 **Anregung gehört überhaupt einmal her, dass man was macht. Was haben Sie während**
304 **der Ausbildung über Mehrsprachigkeit im Unterricht gelernt oder haben Sie etwas über**
305 **Mehrsprachigkeit während Ihrer Ausbildung gelernt?**

306 T2: na ich habe zwei Kurse gemacht dazu. Ich habe eine Vorlesungsprüfung in Deutsch als
307 Fremdsprache eben gemacht, einfach weil es mich interessiert hat und hab dann überlegt, ob
308 ich da mehr mach aber ist sich zeitlich einfach nie ausgegangen und dann hab ich ein Seminar
309 auf der PH gemacht ah zum Thema creativity in a classroom und da haben wir eben eine
310 Unterrichtssequenz in einer Praxis P ah NMS gemacht

311 I: Aja mhm?

312 T2: Und die Lehrerin ist dann vorher also die Vortragende ist dann zu uns kommen und ja wir
313 sollen uns jetzt nicht wundern und die haben alle so ein niedriges Englisch Niveau ah und das
314 war so merkwürdig [lacht] die waren überhaupt nicht schlecht [lacht].

315 I: Okay?

316 T2: Also im Vergleich zu meinen jetzt waren die ja alle grenzgenial.

317 I: Okay, war die Wahrnehmung von der Vortragenden dann einfach eine abweichende mhm?

318 T2: Ja also da hat man auch gemerkt, ah da war es sogar schon auf der PH so die wissen jetzt
319 auch nicht so recht wie sie mit dem umgehen sollen wenn Kinder Probleme mit der Sprache
320 haben [lacht] deswegen.

321 I: Scheinbar, die Aussage sagt ja da auch schon [unterbrochen]

322 T2: Ja das hat sehr, sehr viel gezeigt nämlich, dass sie da wenig, wenig ah abschätzen konnte
323 was da alles noch schlimmer werden kann [lacht]

324 **ad Q16: Okay, also wie bereitet die Lehrerinnenbildung auf die Praxis dann quasi auf**
325 **eine Mehrsprachige Schülerschaft vor. Sie haben vorher schon gesagt**

326 T2: [flüsternd] gar nicht. gar nicht [betont]

327 I: Mhm [Pause] ist es auch so also das haben Sie so erlebt und ist es auch so oder wie ist es in
328 Ihrem Kollegium- können Sie da- haben Sie da Erfahrungen oder tauscht man sich da aus wie
329 die das ich mein die haben wahrscheinlich eine ähnliche oder die gleiche Ausbildung aber
330 [unterbrochen]

331 T2: Ich bin die einzige AHS Lehrerin

332 I: Ah sind Sie die Einzige gut.

Interview 2

- 333 T2: Also wir reden schon ein bisschen darüber und ich merk sie haben auf der PH viel, viel
334 mehr Differenzierung gelernt.
- 335 I: Mhm?
- 336 T2: Ah, das war einfach wichtig in deren Ausbildung aber so jetzt konkret wie gehe ich damit
337 um wenn ich in der Klasse 21 verschiedene Muttersprachen vertreten habe- das wird auch an
338 der PH nicht angesprochen [betont] und jetzt mit der gemeinsamen Ausbildung geht das
339 wahrscheinlich überhaupt unter.
- 340 I: möglich, man wird es sehen wie das abläuft aber ja [...]
- 341 T2: Das ist halt so ja das passiert halt [lacht] genauso wie dich keiner für Elterngespräche
342 vorbereitet.
- 343 I: Das ist ein großer Punkt, vor dem ich großen Respekt habe [...]
- 344 T2: Ja.
- 345 **I: Stimmt wäre ein weiteres spannendes Thema, dass man in der Ausbildung vielleicht**
346 **mit reinnehmen sollte- auf jeden Fall. Gut, haben Sie zufällig schon Weiterbildungen**
347 **zum Thema Mehrsprachigkeit besucht also Sie waren auf der PH war das noch**
348 **während Ihres Studiums quasi war das ein Wahlfach oder ja. Haben Sie seitdem**
349 **irgendeine Weiterbildung in die Richtung gemacht?**
- 350 I: Ich habe in zwei Wochen ein Seminar zu Differenzierung im Englischunterricht.
- 351 I: Ah okay?
- 352 T2: Ja [lacht], weil ich festgestellt hab das ist einfach peinlich, dass ich keinen Plan hab und
353 ich hab noch bisschen mehr keinen Plan als meine Kollegen in der Hinsicht, weil ich
354 tatsächlich bereit bin mich damit zu beschäftigen [lacht] also.
- 355 I: Gut.
- 356 T2: Das ist einfach deprimierend.
- 357 I: Also offensichtlich ist es ihrer Meinung nach hilfreich, wenn man eine Weiterbildung in
358 dem Bereich [unterbrochen]
- 359 T2: na sicher
- 360 I: ja besucht.
- 361 T2: Also es sind sicher nicht alle Fortbildungen gut aber man muss sich damit
362 auseinandersetzen [betont] weil die Zukunft ist das [Pause] zuerst einmal alle irgendwie dazu
363 bringen musst, dass sie sich überhaupt überlegen: okay wie kann ich jetzt auf Deutsch
364 kommunizieren? Möchte ich auf Deutsch kommunizieren? Ist mir gleich Englisch lieber? Wie
365 mach ich das? Wie bring ich meine Erstsprache da mit rein?
- 366 I: Klar.

Interview 2

- 367 T2: Es wird sicher nur heterogener werden [lacht]
- 368 I: Vermutlich ja, vor allem Wien.
- 369 T2: Wien und NMS Bereich.
- 370 I: Genau.
- 371 T2: Ich Unterricht im X. Bezirk.
- 372 I: Ja.
- 373 T2: Da ist es überhaupt [lacht]
- 374 I: Da ist es noch einmal spezieller. Spezielle Umgebung auf jeden Fall für eine Schule ja da
375 ist auf jeden Fall Thema oder sollte Thema sein. Gut zur Weiterbildung könnten sie mir dann
376 erst in zwei Wochen noch mehr erzählen aber auf jeden Fall sie machen etwas zum Thema,
377 weil sie es als hilfreich empfinden. Wissen Sie, ob die Kollegen irgendwie regelmäßig
378 Weiterbildungen besuchen? Wird das besprochen? Haben Sie da einen Einblick?
- 379 T2: Nein du musst ja fünfzehn Stunden Fortbildung machen im Jahr.
- 380 I: Mhm.
- 381 T2: Ah die meisten Kollegen besuchen Fortbildungen zur Legasthenie, weil das grade in der
382 NMS ein ganz großes Thema ist viel, viel mehr noch als Sprachenprobleme.
- 383 I: Okay.
- 384 T2: Sie würden sich wundern wie arg man schreiben kann.
- 385 I: Ja?
- 386 T2: Ich habe Schüler, die schaffen es nicht in eine Zeile zu treffen [lacht]
- 387 I: Aber sind des dann- also woher kommt das? Also natürlich können sie das jetzt schwer
388 beurteilen aber was denken Sie jetzt abgesehen von der von der Mehrsprachigkeit Thematik
389 da, aber wie kann das sein?
- 390 T2: Die NMS ist einfach Auffangbecken für alle die in der Volksschule schon
391 Schwierigkeiten hatten und zwar gröbere Schwierigkeiten, weil ein bisschen hat jeder in der
392 Volksschule angeeckt.
- 393 I: Ja.
- 394 T2: Aber die haben wirklich-
- 395 I: Das heißt eigentlich müsste die Volksschule ansetzen oder man müsste in der Volksschule
396 fördern?
- 397 T2: [unterbrochen] man müsst im Kindergarten ansetzen [betont]
- 398 I: Kindergarten klar.
- 399 T2: Also so früh wie möglich und so gut wie möglich.
- 400 I: Wurscht ob jetzt sprachliche Förderung oder sonstige?

Interview 2

401 T2: sprachliches, motorisches

402 I: Ja?

403 T2: auch Verhaltenstechnisch [Pause] mein- eins der größten Probleme, die ich mit meinen
404 Schülern hab da fangen wir gar nicht zum Unterrichten an noch da geht es darum, dass sie
405 nicht schaffen 50 Minuten zu sitzen.

406 I: mhm?

407 T2: [Pause] Mit vierzehn also die sind wirklich arm [lacht]

408 I: Na sicher wenn man das nicht gelernt hat und vor allem man muss das halt mit einem
409 gewissen Alter- ist klar wenn das jetzt Volksschulkinder machen- die sind dabei das zu lernen
410 ja für eine gewisse Zeit einfach mal ruhig zu verhalten, zuzuhören aber natürlich wenn Sie
411 schon einer 4. Klasse haben in der NMS dann [unterbrochen]

412 T2: mit vierzehn [betont]

413 I: muss es ja eigentlich funktionieren ja.

414 T2: Und meine sind vermutlich eher noch das Sahne Häubchen von NMS in Wien deswegen
415 da kommt noch einiges auf uns zu [lacht]

416 I: [lacht]

417 **I: Gut, möchten Sie noch etwas zum Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht hinzufügen**
418 **oder generell irgendwas hinzufügen was Ihnen wichtig ist, aber was wir jetzt irgendwie**
419 **in den Fragen nicht angesprochen haben oder was ich Sie nicht gefragt hab oder nicht**
420 **zu viel zu Wort kommen lassen hab?**

421 T2: Nein ich glaub wir haben alles besprochen.

422 I: Gut, sehr gut. War auf jeden Fall sehr informativ wir sind schon wieder ist schnell
423 gegangen wir sind schon wieder fertig. Vielen, vielen Dank.

424 T2: Gerne.

425 I: Ich beende gleich einmal die Aufnahme, sehr gut.

426 T2: Hat Ihnen das geholfen?

Interview 3

„English teachers’ beliefs on the promotion of multilingualism at the new secondary schools in Vienna”

Participant: T3

Years of practice: 1

Subjects: English, Inclusive Education

Date: 20.2.2019

Duration: 42 minutes

Transcription signs

sign	meaning
[...]	content deleted
[Pause]	pause
[lacht]	participant laughs
[?]	incomprehensible
[betont]	statement stressed
[seufzt]	sigh
[zögerlich]	hesitant
[unterbrochen]	interruption
[verneinend]	negating
[überlegt]	thinking
I	interviewer
T3	teacher 3 (interviewee)

Accuracy of text capture

In the following transcript, the name of the interviewee will be abbreviated with T3 to protect the anonymity of the participant. The transcription conforms with the German grammar and punctuation rules. Dialect is normalized to represent standard orthography. Paralinguistic expressions and comments are given in brackets. Interjections by the interviewer are only given where they helped to keep the conversation flowing.

1 **Q1: Sehr gut, gut. Also gut starten wir mit der ersten Frage. Welche Sprachen werden**
2 **an Ihrer Schule als Unterrichtsfach angeboten?**

3 T3: Sprachen als Unterrichtsfach, mhm wir haben Deutsch, Englisch, muttersprachlichen
4 Unterricht haben wir nicht und nein, wir haben keine andere Sprache. Wir haben nur Deutsch
5 und Englisch.

6 I: Als Wahlangebot auch keine weiteren Sprachen, die man auswählen kann?

7 T3: mmm [verneinend] was wir schon machen ist natürlich das DAF DAZ wo es eben die
8 Förderklassen gibt wo sie intensiv Deutsch lernen aber sonst eine andere Sprache haben wir
9 nicht.

10 I: Okay, sonstiges sprachliches Förderangebot abgesehen vom DAF/DAZ?

11 T3: Die 2.0 Förderung ist bei uns im Haus also da machen die Kinder mit und wir haben 1
12 Wochenstunde Förderunterricht, die wir eigentlich- jeder Lehrer darf sie nutzen wie er möchte
13 aber wir nutzen- aber die nutzen wir eigentlich intensiv damit wir Deutsch oder Englisch
14 fördern beziehungsweise, wenn Mathe Schularbeit ansteht dann nutzen wir das für Mathe
15 aber im Grunde genommen nutzen wir das sehr intensiv für Deutsch Englisch ja eine
16 Wochenstunde.

17 **I: Mhm ja. Gut, muttersprachlichen Unterricht gibt es nicht haben Sie gesagt. Wissen**
18 **Sie ungefähr wie viele unterschiedliche beziehungsweise welche Sprachen die Schüler**
19 **und Schülerinnen in deiner Klasse sprechen?**

20 T3: Wir haben Serbisch, Kroatisch. Wir haben [überlegt] phu was haben wir alles. [Pause] Ich
21 glaube viele sind eh nur in der Richtung unterwegs. Ich habe kein Kind mit Muttersprache
22 Englisch. Ich habe generell nur ein Kind mit Muttersprache Deutsch.

23 I: Okay.

24 T3: Ähm, zwei Kinder kommen aus Ägypten. Was- welche Sprache spricht man in Ägypten?

25 I: Arabisch?

26 T3: Arabisch, gell.

27 I: Aber ich will jetzt da nicht [Pause] wahrscheinlich gibt es verschiedene Sprachen und man
28 ist da viel zu wenig informiert aber [unterbrochen]

29 T3: Ja, die haben- die kommen eben aus Ägypten also denen ihrer Muttersprache. Türkisch
30 [Pause] na das war es dann aber.

31 I: Ja, und wissen Sie was die größte Sprachgruppe ist in Ihrer Klasse also.

32 T3: Kroatisch.

33 I: Kroatisch.

34 T3: Ja.

35 **Q3: Mhm. Wie äußert sich diese Mehrsprachigkeit in der Klasse?**

36 T3: Manchmal muss man sie darauf hinweisen gerade, wenn sie in ihre Grüppchen zusammen
37 sind, dass sie im Deutsch bleiben, weil sie haben natürlich den Grundsatz in der Schule
38 Deutsch zu sprechen. Ähm oft merkt man das in den Pausen grad, wenn die anderen Kinder
39 aus der Klasse kommen mit denen sprechen sie, switchen sie dann ganz oft in ihrer
40 Muttersprache oder gerade auch wenn sie streiten switchen sie oft in ihrer Muttersprache. Wie
41 sich das nu äußert ist- was mir ganz schwer fällt ist, dass die Kinder die Artikel nicht können.
42 Die beherrschen sie teilweise echt erschreckend wenig und die Fälle sind auch so eine Sache
43 die ihnen ganz schwerfallen. Viele Kinder haben auch mit der Satzstellung enorme
44 Schwierigkeiten, die man halt laufend versuchen auszubessern. Also nicht- also wir machen
45 es immer so, dass man das gesagte nochmal wiederholen „Hast du das so und so gemeint“?
46 aber in der richtigen Satzstellung.

47 I: Okay.

48 T3: Wir versuchen halt die Kinder nicht darauf hinzuweisen „He du hast es jetzt falsch
49 gesagt“, sondern ihnen das so wiederzugeben wies richtig wäre. Wie fällt's noch auf? [Pause]
50 [überlegt] ja ich glaub das sind eh schon die größten Dinge.

51 I: Sie haben gesagt es ist ein Grundsatz, dass die Schüler und Schülerinnen Deutsch sprechen.
52 Das heißt steht das in da Hausordnung der Schule oder ist es ein, ein [unterbrochen]

53 T3: Ich glaube, das ist so a ungeschriebenes Ding bei uns aber sie wissen eigentlich in der
54 Schule wird Deutsch gesprochen.

55 I: Okay.

56 T3: Also in den Mittagspausen da ist eh keiner so streng aber genauso wie bei uns die Handys
57 nichts- das weiß ich [lacht] das ist in der Schulordnung drinnen, die Handys dürfen sie nicht
58 haben.

59 I: Okay.

60 T3: Genau so sollen sie auch in der Schule Deutsch sprechen.

61 I: Und wenn sie jetzt angenommen, jemanden hören der jetzt in der Pause nicht Deutsch
62 spricht, sondern die Muttersprache- weisen Sie ihn dann drauf hin, dass sie Deutsch sprechen
63 sollen?

64 T3: Genau.

65 I: Genau.

66 T3: Wir gehen es immer so, mit der Geschichte an, dass das unfair ist wenn man in einer
67 Sprache spricht die ein anderer nicht versteht und wir haben auch da in der Schule mal ganz
68 offen drüber geredet- gerade wie ich neu dazukommen bin wie es für mich ist, welche

Interview 3

69 Sprachen ich spreche und, dass es für mich auch komisch ist, wenn die Kinder auf einer
70 anderen Sprache sprechen und deswegen sag ich dann immer einfach zu ihnen „Hey Leute,
71 ihr wisst eh ich verstehe das nicht. Das ist ungut für mich. Wir bleiben beim Deutsch.“

72 I: Und nehmen die Schüler und Schülerinnen das so an oder gibt es da?

73 T3: Ja, also ich muss sagen in letzter Zeit haben wir eigentlich relativ wenig Probleme damit.
74 Es ist grad wirklich nur wenn sie zoffen und wir haben da grad so einen kleinen Krieg bei den
75 Mädels [lacht]. Da ist es wieder ein bisschen- aber sonst ist das nicht so tragisch. Oft reicht
76 auch einfach nur wenn ich hinschaue so [schaut böse] und sie wissen dann eh ganz genau was
77 gemeint ist.

78 **adQ3: Alles klar. Hat dann die Mehrsprachigkeit der Schüler irgendeinen Einfluss auf**
79 **Ihre Unterrichtsgestaltung generell?**

80 T3: Ja definitiv.

81 I: Ja?

82 T3: Also das Problem, das größte Problem an der Sache ist, dass ganz viele Kinder zuhause
83 nicht Deutsch sprechen.

84 I: Mhm?

85 T3: Das heißt, sie haben auch oft Elternteile oder beide Eltern, die nicht der deutschen
86 Sprache fähig sind, dass sie mit uns kommunizieren können. Da fängt es einmal an, dass man
87 dann die Eltern Sachen in ihrer Muttersprache schreiben muss beziehungsweise wir viel mit
88 Englisch arbeiten, dass zum Elternsprechtag die Geschwister kommen müssen, die als
89 Übersetzer fungieren und solche Dinge. Und was es mir dann schwer macht oder uns in
90 Deutsch ist, dass sie viele Hausübungen einfach gar nicht machen, weil ihnen daheim keiner
91 Helfen kann und sie selber die Motivation nicht haben. Die haben das auch nicht gelernt, dass
92 sie sich dann mit den Schulunteralgen hinsetzen und schauen: ma wie habe ich das in der
93 Schule gemacht? Wie könnte ich das bei der Hausübung machen? Das machen sie nicht. Das
94 heißt, bei Hausübungen probiert man es eigentlich eher so- also ich arbeite mit einer Kollegin
95 zusammen, die schon ewig glaub ich Lehrerin ist und es ist- ich komme voll super klar mit
96 ihr. Die ist auch super erfahren. Das ist für mich total hilfreich. Wir machen es eigentlich so,
97 dass wir schon regelmäßig Hausübungen geben, aber immer erst wenn wir ein Kapitel
98 sozusagen so gut wie fertig haben, dass wir quasi die Überprüfung haben, haben sie es kapiert
99 und können sie es alleine machen. Weil wenn wir sie zu sehr überfordern- gerade auch vom
100 sprachlichen her dann ist es schon, dass nix kommt von ihnen, dass sie die Hausübung
101 machen. Vom Unterricht her, grad bei Deutsch- wir lesen immer Bücher. Das Niveau ist weit
102 unter dem was sie eigentlich können sollten.

Interview 3

103 I: Mhm?

104 T3: mmm na ich habe es jetzt nicht da liegen, aber ich kann es vielleicht nachher herzeigen.
105 Es sind halt eigentlich teilweise echt einfache Bücher und wirklich schön großgeschrieben
106 und wo man sich jetzt vom Wortschatz nix denkt und wir müssen oft wirklich pro Seite drei
107 vier Wörter erklären. Da sind wir aber bei ganz einfachen Wörtern so wie [Pause]: was haben
108 wir letztens gehabt? „Vermissten“ oder „spöttisch“ oder „jemanden necken“- so Sachen, die
109 halt für uns eigentlich einfach sind und die fallen ihnen total schwer und dann verstehen sie
110 auch den Sinn dahinter nicht. Das heißt beim Lesen muss man echt total aufpassen. Wir
111 differenzieren auch oft die Texte, die wir verwenden. Das heißt wenn ich einen Standardtext
112 so wie er halt für die 3. Klasse NMS gemacht wäre- den setzen wir im Unterricht ein, ich
113 breche den aber manchmal auf bis zu drei Niveaus herunter und ich hab halt ein Kind mit
114 SEF- Lehrplan drinnen das heißt das wird nach dem schwerstbehinderten Lehrplan
115 unterrichtet. Da bin ich dann soweit, dass ich sogar Bilder einbaue statt Wörter.

116 I: Okay.

117 T3: Also wir haben halt echt eine totale Spannbreite und sie sind aber generell alle schon auf
118 an schlechten Deutschniveau und von dem her lesen ist schwierig, sinnerfassendes Lesen und
119 sie haben auch noch nicht so gut gelernt, dass ich einen Text lese und mir das Wichtigste
120 unterstreiche und das herausholen kann.

121 I: Ja?

122 T3: Also ich finde da fehlt es a teilweise so an Sachen, die man aus der Volksschule
123 mitkriegen sollte und Texte schreiben ja- die Orthographie ist schwierig.

124 I: Mhm?

125 T3: Sie haben viele ganz viele Probleme eben eh mit dem Artikel und den Fällen und
126 zusätzlich fällt ihnen die Großschreibung total schwer.

127 I: Okay.

128 T3: Und die Sache ist, man trainiert es mit ihnen und trainiert es und dann hat man das
129 Gefühl: hey jetzt klappt es. Aber diesen Transfer von einer Übung in einen freien Text oder
130 ins freie Sprechen das fällt ihnen total schwer.

131 I: Verstehe.

132 T3: Also, ja man passt quasi eigentlich wirklich alle Facetten vom Deutschunterricht schon
133 auf ihr Sprach Niveau an.

134 I: Mhm und bei den Vokabeln- wie geht ihr da- weil Sie gesagt haben, dass eben die
135 einfachsten Wörter manchmal nicht verstehen- wie erklärt ihr die dann oder stellt ihr dann
136 Vokabellisten oder [zögerlich] oder lasst es in der- wenn jetzt zum Beispiel ein Kind dabei ist

Interview 3

- 137 das Kroatisch als Muttersprache hat und ein zweites Kind das auch Kroatisch als
138 Muttersprache hat- eines der beiden versteht es nicht- wird das dann von den Schülern, von
139 einer Schülerin zum andern erklärt oder wie, wie kann man sich das vorstellen?
140 T3: mmm das machen wir manchmal auch, aber grundsätzlich haben wir den riesen Vorteil
141 wir haben ein Smartboard.
142 I: Mhm.
143 T3: Das heißt ich kann jederzeit in Google rein gehen und wir machen ganz viel über Bilder.
144 I: Okay?
145 T3: Das heißt letztens haben sie zum Beispiel das Wort Pritsche gehabt [lacht] das ist ein
146 schwieriges Wort und dann geh ich halt rein, zeig ihnen das Bild von einer Pritsche
147 I: Ja?
148 T3: und wir haben ein Vokabelheft und da kommt das deutsche Wort hin, also das Wort und
149 dann die Erklärung halt dazu und sie haben die Option, dass sie es in ihrer Muttersprache
150 dazuschreiben. Das man halt so diesen Switch haben- das mach ich auch grad ganz oft im
151 Englischunterricht so, dass wir es Deutsch Englisch Muttersprache machen.
152 I: Sehr gut ja.
153 T3: Und was uns auch wichtig ist- wir schreiben immer den Artikel dazu.
154 I: Mhm?
155 T3: Weil sie halt nicht funktionieren und neben dem Wortschatz Heft haben sie jetzt im
156 Werkunterricht selbst so eine Wortschatzkartei gemacht und das funktioniert so: sie schreiben
157 sich da immer wieder- da nutzen wir auch die Förderstunden dazu- die Wörter von dem
158 Vokabelheft raus, schreiben es auf ein Karteikärtchen und die haben dann halt so drei
159 Bereiche „kann ich“, also „kann ich gut“, „muss ich noch üben“, „kann ich perfekt“ und da
160 können sie sich dann die Wörter halt reinstecken.
161 I: Das klingt gut.
162 T3: Ja, dass sie halt selber [Pause]
163 I: Ja sehr praktisch auf jeden Fall.
164 T3: Ja es ist cool, weil sie es selber gemacht haben auch.
165 I: Genau.
166 T3: Aber man muss sie dazu zwingen, dass sie es machen.
167 I: Immer wieder drauf hinweisen wahrscheinlich?
168 T3: Genau.
169 **Q4: Ich verstehe. Machen Sie die sprachliche Vielfalt in der Klasse auf irgendeine Art**
170 **und Weise bewusst sichtbar?**

Interview 3

- 171 T3: mmm lass mich überlegen. Wenn wir ein Grammatik Kapitel erarbeiten oder über
172 irgendwas grammatikalisches Sprechen dann versuchen wir immer zu fragen „Na wie ist denn
173 das in deiner Sprache? Wie funktioniert denn das? Wie macht denn ihr das mit den
174 Beistrichen oder habt ihr groß und Kleinschreibung oder wie schauen die Fälle bei euch aus?“
175 Das ist schon was, was wir immer wieder einbauen.
- 176 I: Mhm?
- 177 T3: Ähm, manchmal dürfen sie eben- sie kommen ganz oft von selber „ja bei uns auf in
178 meiner Sprache heißt das so und so oder dieses Wort heißt in meiner Sprache so“ - das heißt
179 wir lassen sie dann eigentlich erzählen wie es bei ihnen ist. Das machen sie total [betont]
180 gerne. Sie lieben es, wenn sie was von ihnen erzählen dürfen. Ähm aber sonst glaub ich
181 [Pause] was wir hin und wieder machen, dass wir die Themen aufgreifen zum Beispiel in
182 Englisch haben wir gerade gehabt my favorite singer oder my favorite band und dann haben
183 halt ganz viele was aus ihrem muttersprachlichen Bereich genommen und wir haben uns halt
184 die Lieder angehört und jeder hat das halt präsentieren dürfen und die Band vorstellen.
- 185 I: Mhm?
- 186 T3: Sodass sie schon so an Bezug auch zu ihren Sachen nu haben [Pause] ja.
- 187 I: Ich habe da als Ergänzung – als Stichwort noch zum Beispiel - sagt Ihnen die Sprachenfigur
188 was? Habt ihr das mal gemacht oder vielleicht an der Uni vielleicht einmal gemacht? Wo die
189 äh Schüler in so eine Silhouette in verschiedenen Farben Sprachen einzeichnen dürfen?
- 190 T3: Aja doch das haben sie mal gemacht.
- 191 I: Habens es mal gemacht okay.
- 192 T3: Genau das haben sie glaub ich in der ersten oder zweiten einmal gemacht stimmt.
- 193 I: Ja, man macht das manchmal am Beginn zum Kennenlernen [Pause] das kann sein. Und
194 dann- was ich da noch aufgeschrieben habe, sind so Begrüßungsrituale das man sagt die
195 Schüler- jede Woche gibt es ein anderes Begrüßungsritual.
- 196 T3: mhm?
- 197 I: Auf Kroatisch, Serbisch, Türkisch oder [unterbrochen]
- 198 T3: ah das find ich eine liebe Idee.
- 199 I: Ja ich habe es mir notiert und bin eigentlich begeistert weil es einfach geht und kann man
200 ohne großartige Vorbereitung [unterbrochen]
- 201 T3: total
- 202 Q5: mache genau. Ja, gut. **Also Sie haben gesagt, bei bestimmten Themen beziehen Sie die**
203 **Sprachen oder die Herkunft der Schüler mit ein. [Pause] Gibt es noch genau was haben**
204 **wir da gesagt mit Vokabellisten, Deutsch Herkunftssprache, Englisch [Pause] Gibt es**

205 **noch irgendwas, was Ihnen einfällt wie Sie im Englischunterricht speziell die Sprachen**
206 **miteinbeziehen?**

207 T3: Im Englischunterricht [Pause]

208 I: Oder das Wissen, das die Schüler über andere Sprachen haben?

209 T3: ja

210 I: dass man das irgendwie miteinbezieht?

211 T3: [Pause] ja grundsätzlich eben wenn wir Grammatik Sachen machen- ähm, zum Beispiel,
212 wir haben jetzt gerade Singular und Plural gemacht in Englisch und dann haben wir eben
213 angefangen das wir so sagen: okay, wie machen wir das im Deutschen? Schauen wir uns das
214 mal an! Dann sagen wir halt ein Haus- zwei Häuser [betont] dann haben wir uns halt
215 angeschaut, dass sich die Wörter verändern und so haben wir die Überleitung gemacht, dass
216 sich halt auch die Wörter im Englischen verändern und so dann die Regeln erarbeitet.

217 I: Mhm?

218 T3: Und ähm [Pause] aber ich bin mit der Grammatik jetzt bei ihnen jetzt grad bei present
219 simple unterwegs also wir schauen halt gerade, dass das relativ gut sitzt, aber sonst ja außer,
220 dass wir es uns anschauen und die Kinder fragen was sie dazu wissen oder wie es bei ihnen in
221 der Sprache ist mach ich so dazu nichts.

222 I: Aber das ist eh schon mehr als manch anderer vielleicht macht [lacht]

223 T3: [lacht]

224 I: dass man einfach nachfragt und den Schülern die Möglichkeit gibt, dass sie erzählen
225 können von ihrer Sprache.

226 T3: Ja also wir nehmen das auch schon immer an, wenn sie sagen wollen „na das Wort heißt“
227 -wenn wir neue Vokabel lernen.

228 I: Mhm.

229 T3: ähm „heißt das und das das und das in meiner Muttersprache“ - dann dürfen sie es
230 dazusagen oder wir spielen jetzt auch grad oft Memories, weil wir haben so den Vokabel Pool
231 über Häuser und Möbel und Gegenstände im Haus abgeschlossen. Da habe ich ihnen so
232 Memory dazu gekauft und da sagen wir es immer Deutsch, Englisch und wer will darf die
233 Muttersprache dazu sagen- also ja, so Dinge.

234 **Q6: Ja gut ahm, Sie haben gesagt in den Pausen generell gilt der Grundsatz Deutsch**
235 **miteinander zu sprechen. Sind Interaktionen trotzdem zwischen den Schüler und**
236 **Schülerinnen im Englischunterricht in jeglichen Sprachen erlaubt?**

237 T3: Phu, gute Frage he. Im Englischunterricht funktioniert das eigentlich erstaunlich gut. Ich
238 kann jetzt nur sagen in der Nebenklasse haben wir ahm ein Mädchen ein neues dazu gekriegt

Interview 3

239 die spricht nur Kroatisch und ein bisschen Englisch halt was sie aus der Schule kann, aber
240 auch nicht so gut. Die sind frisch herzogen nach Österreich und die ist jetzt seit einer Woche
241 bei uns und da nutzen wir aktiv die Sitz Nachbarin von ihr die X, weil die spricht fließend
242 Kroatisch und die haben wir vorab gefragt, ob es für sie okay ist, dass sie sich eben annimmt
243 und dass wir sie als Dolmetscherin quasi einsetzen und die macht das aber voll gerne. Die
244 geht da grad voll auf in ihrer Rolle. Also so benützen wir die Kinder schon immer wieder
245 [Pause] oder auch bei Eltern Gesprächen setzen wir sie eben ein und auch eine Lehrerin, die
246 da eben in der Klasse ist, die spricht selber auch Kroatisch das heißt die redet dann halt auch
247 mit dem Kind Kroatisch. Aber im Englischunterricht selbst so wenn sie sich was erklären
248 wird das schon akzeptiert, aber das kommt voll selten vor-

249 I: Mhm?

250 T3: dass wir das dann brauchen. Wenn dann wird es meistens auf Deutsch erklärt.

251 I: Okay gut, das heißt so in Gruppenarbeiten so zusammen so gruppieren, dass zum Beispiel
252 gleiche Muttersprachen in einer Gruppe sind und da gemeinsam erarbeitet wird und dann wird
253 zum Beispiel auf Kroatisch [unterbrochen]

254 I: mhm?

255 I: was erarbeitet oder irgendwie gegenseitig erklärt?

256 T3: Nicht bewusst nein, aber wenn ich jetzt so drüber nachdenke- das wär natürlich absolut
257 kein Problem, weil das wär ja sogar positiv, wenn sie sich so weiterhelfen könnten aber das
258 hat sich so eigentlich noch nie ergeben.

259 I: Okay.

260 T3: Meistens würfeln wir sie zusammen.

261 I: Ja?

262 T3: Das vom Niveau- entweder machen wir es bewusst so, dass sie gut gemischt sind oder,
263 dass sie auf dem halbwegs selben Niveau sind.

264 I: Mhm.

265 T3: Und dann halt differenzierte Aufgabenstellung haben.

266 **Q8: Alles klar. Gut. Was denken Sie welche Vorteile und Nachteile ergeben sich ahm**
267 **durch die sprachliche Vielfalt in ihrer Klasse?**

268 T3: Ich find es eben voll schön, weil die Kinder so an Erzähldrang quasi haben und ich finde,
269 dass wenn man das nach den Ferien merkt und dann erzählen sie ja sie waren daheim und
270 dann erzählen sie halt voll gerne was da gemacht haben was sie gegessen haben und was sie
271 mit ihrem Opa und ihrer Oma gemacht haben und du merkst halt schon einfach es gibt so
272 natürlich kulturelle Unterschiede. Jedes Kind erzählt das dann halt oder gerade auch an

Interview 3

273 Weihnachten, war das irgendwie voll schön zum Miterleben, weil man doch so auch
274 verschiedene Religionen und so drinnen haben: wer feiert wie Weihnachten? Warum wird das
275 so gemacht?- und jedes Kind erzählt dann halt und das macht ihnen halt auch voll Spaß wenn
276 sie reden dürfen und das find ich schön und zweitens machts ja einen Sinn, weil sie üben sich
277 auszudrücken und sie kriegen dann halt auch so kleine Aufträge so „bereite dich vor: Du
278 erzählst uns von deinem Weihnachten“ oder so Dinge und ich denke mir wenn ich da nur 25
279 Kinders drin sitzen hab die alle aus Wien kommen und alle gleich Weihnachten feiern dann
280 würd es eigentlich ziemlich langweilig werden [lächelt] weil dann hören wir ungefähr 25 mal
281 eine ziemlich ähnliche Geschichte außer das Mama und Papa getrennt sind oder, dass mehr
282 oder weniger feiern also ich finde das bereichert schon die Gemeinschaft und wo ich auch
283 echt auf Holz klopfen muss ist, dass sie sich alle untereinander voll gut verstehen. Also da
284 wird kein Abstrich gemacht, weil du kommst aus Syrien oder du bist Ägypter- das wird sogar
285 bei uns manchmal lustig aufgenommen wie weil sie wissen, dass ich aus Oberösterreich
286 komme und ich wohne daheim zum Beispiel in der X Straße und jetzt haben wir halt den xy
287 gemacht und das ist immer die Eselsbrücke „ah, die Frau X, die wohnt in der xy Straße das
288 wissen wir - der heißt halt so.“ Und dann haben wir letztens den Satz des Pythagoras gemacht
289 mit den Kindern und da ist es halt um die alten Ägypter mit den Pyramiden und so wir haben
290 das halt mit Seile selber so Pyramiden gelegt und so haben dann den Satz des Pythagoras
291 erarbeitet und da sind wir dann auch auf die zwei ägyptischen Kinder zurückgekommen, weil
292 die beide witzigerweise voll gut in Mathe sind und dann haben wir halt so gesagt „ja ist eh
293 klar- ihr kommts ja aus Ägypten. Ihr habt das im Blut. Also das wird eher so- [Pause] und wir
294 haben schon mit ihnen über so Vorurteile gesprochen das haben- wann haben wir das
295 gemacht- ich glaub eh im Förderunterricht mal was es so heißt- was ist ein Vorurteil, weil das
296 ist im Deutschunterricht aufgekommen und da haben sie alle nicht gewusst was Vorurteile
297 sind und dann haben wir das mal aufgegriffen und dann haben wir darüber so gesprochen was
298 es heißt wenn man aus einem anderen Land kommt- geflüchtet ist, weil wir auch
299 Flüchtlingskinder haben. Was für Vorurteile hat man da und stimmen solche Sachen oder
300 nicht und darf man da den Medien vertrauen oder soll man sich seine eigene Meinung bilden
301 und auch wie schaut das aus, wenn ich mir solche Informationen aus dem Internet hole. Also
302 ich sehe es eher als Bereicherung, dass ich verschiedene Nationen habe. Sie haben auch
303 immer wieder unterschiedlich Sachen zum Essen mit und man ist halt doch viel in der Klasse
304 drinnen und so „ja was hast denn du da mit?“ und dann erzählt er „ja das hat die Mama
305 gemacht. Das ist unser Lieblingsessen.“ Oder Baklava und die ganzen Dinge und wenn man

Interview 3

306 das dann natürlich kennt dann ist man gleich „Sie kennen das?“ und „Haben Sie es schon mal
307 gegessen?

308 I: Ja.

309 T3: Da kann man irgendwie so a Verbindung knüpfen zu ihnen.

310 I: Mhm schön. Das heißt als Nachteil - oder fällt ihnen ein Nachteil ein abgesehen von den
311 vielen Vorteilen?

312 T3: [überlegt] Phu, ja was halt schwierig ist, ist das sie halt wirklich daheim grundsätzlich die
313 meisten nicht Deutsch sprechen was sich halt in ihren Deutsch Leistungen in der Schule
314 widerspiegelt und das ist halt teilweise echt schwierig und ich hab auch am Anfang vom
315 Niveau her ziemlich schlucken müssen, weil man ist halt seine eigene Schulzeit gewohnt,
316 man hat maturiert, man ist ein Studium fast fertig gegangen und dann sitzt man da und sieht
317 das mal und dann ist man geschockt, weil- weiß nicht das ist auch schwierig Stadt und Land
318 zu vergleichen und wir haben halt doch auch Familien oder Kinder aus eher problematischen
319 Familien drinnen.

320 I: Ja.

321 T3: [Pause] Ja es ist halt schwierig dann zu sehen, dass Deutsch doch ein großes Problem
322 noch für sie darstellt und man macht sich dann auch Gedanken wie wird das in der Zukunft
323 für sie?

324 I: mhm.

325 T3: Haben sie Jobchancen? Kommen sie wo unter? Kriegen sie eine Lehrstelle? So die
326 Sachen. Und auch, dass da relativ wenig Unterstützung aus dem Elternhaus kommt ist halt
327 schwierig, weil die halt auch kein Deutsch sprechen. Ich meine einerseits ist es verständlich,
328 dass du ein Kind mit einer Deutsch Hausübung nicht gut unterstützen kannst aber das Kind
329 würde es total brauchen und mir tut das manchmal total leid für die Kinder, weil du willst
330 ihnen so viel wie möglich mitgeben aber irgendwo ist halt auch eine Grenze erreicht wo du
331 nicht mehr helfen kannst.

332 I: Mhm, gibt es bei euch eigentlich eine Nachmittagsbetreuung wo zum Beispiel
333 Hausübungsbetreuung auch stattfindet oder Unterstützung- gäbe es sowas?

334 T3: Nur wenn sie Nachmittagsunterricht haben. Also die Kinder haben einmal pro Woche
335 Nachmittag-

336 I: ja

337 T3: und da gibt es eben das Angebot von einem warmen Mittagessen und dann eben
338 Betreuung

339 I: Ja.

340 T3: Genau

341 **Q9: Gut [Pause] was denken Sie: wie eignet sich Ihrer Meinung nach der**
342 **Englischunterricht zur Förderung von Mehrsprachigkeit? Gibt es Vorteile oder**
343 **Nachteile gegenüber anderen Fächern?**

344 T3: Ich bin mittlerweile eigentlich der Meinung, dass man die Mehrsprachigkeit in jedem
345 einzelнем Fach fördern kann, weil in jedem Fach liest du etwas, in jedem Fach sprichst du
346 über etwas, in jedem Fach beschäftigst du dich mit einem Thema und der Englischunterricht-
347 klar- bietet sich da noch mehr an, weil es ja wirklich um a Sprache explizit geht aber ich finde
348 [Pause] man kann das in jedem Fach umsetzen und zur Mehrsprachigkeit- ich glaube da
349 könnte man sich selber auch noch- wir uns noch mehr [lacht] an der Nase nehmen und das
350 noch mehr fördern [betont] aber es bietet sich doch viel, viel an in Englisch, weil du dich halt
351 mit einer Sprache beschäftigst.

352 **Q10: Ja, verwenden Sie oder würden Sie irgendwie [Pause] zur Förderung gerne zur**
353 **Verfügung gestellte Unterrichtsmaterialien verwenden?**

354 T3: Das auf jeden Fall.

355 I: Mhm?

356 T3: Also ich finde es halt schwierig mit den normalen Schulbüchern oder es ist auch total
357 schwierig überhaupt ein gutes Schulbuch [lacht] zu finden, weil das Niveau oft so
358 unterschiedlich ist und gerade, wenn es da Materialien gäben würde- das würde schon einiges
359 erleichtern.

360 I: Mhm, haben sie schon irgendwie einmal was rausgesucht vom Internet oder von
361 irgendwelchen anderen Büchern zur Förderung von Mehrsprachigkeit?

362 T3: Explizit zur Förderung nicht, aber ich habe schon so Seiten wo ich halt viele Sachen
363 raussuche wo es schon immer so ein bisschen mit drinnen ist oder wo ich es dann adaptier
364 dazu-

365 I: mhm?

366 T3: aber explizit danach gesucht noch nicht, nein.

367 I: Mhm, es gibt zum Beispiel die Website vom Bundesministerium für Bildung schule-
368 mehrsprachig.

369 T3: Mhm?

370 I: Haben Sie das schon mal gehört?

371 T3: Sagt mir was, ja.

372 I: Ja? Wo eben- ah zum Beispiel kann man sich Sprachensteckbriefe [unterbrochen]

373 T3: mhm?

Interview 3

374 I: runterladen, wenn man eben zu den verschiedenen Muttersprachen mal was machen möchte
375 und das mit den Schülern und Schülerinnen besprechen möchte, gibt es glaub ich um die 30
376 Sprachen.

377 T3: Ah des ist cool.

378 I: Und es werden eben auch aktuelle zum Thema einfach gepostet und dann gibt es noch, dass
379 also verschiedene Magazine und Bücher, die empfohlen werden. Also es gibt sehr viel her,
380 wenn Sie das mal- wenn sie da mal nachschauen möchten oder Sie das interessiert.

381 Verwendet ihr das Sprachenportfolio im Englischunterricht?

382 T3: mmm sagt mir jetzt nichts. Ich bin jetzt eben erst seit einem Jahr dabei, derweil hat es die
383 Kollegin nicht angesprochen. Kann aber sein, dass das noch kommt.

384 **Q12: Okay alles klar. Das wird auch ganz unterschiedlich gehandhabt. Gut gibt es an**
385 **der Schule generell oder sagen wir so- gibt es in der Schule oder in ihrem Unterricht**
386 **spezielle Projekte zur Förderung von Mehrsprachigkeit?**

387 T3: Wir haben ähm jedes Jahr die zweite Schulwoche ist unsere Lesewoche, ist sie getarnt
388 quasi, und da kriegen wir die ganze Woche Zeit und dürfen alles zu Deutsch, Englisch, -
389 Sprachen machen was wir wollen mit den Kindern.

390 I: Ah, ja?

391 T3: Wir haben es jetzt eigentlich nur auf Englisch und Deutsch bezogen und da dürfen wir
392 aber wirklich mit den Kindern eine ganze Woche machen was wir wollen. Alles was mit
393 Sprachen zum Tun hat. Ein Hauptaugenmerk wird eben auf das Lesen ähm gelegt, weil da
394 viele Kinder einfach noch Probleme haben und: was wollte ich noch sagen dazu? [Pause] Was
395 wollt ich noch nu sagen dazu ah ja genau man hat ja diese (?) Themen an der Schule und
396 unser ESCO also das Hauptthema ist ja eh immer lesen schreiben also eh Deutsch quasi und
397 das heißt dazu machen wir dann auch immer noch einen dreitägigen Projekttag, aber den
398 haben wir erst im Sommersemester dann also wir sind ja schon im Sommersemester aber-

399 I: Der kommt dann erst?

400 T3: genau der kommt dann so rund um Ostern, aber sonst ist es eigentlich diese Woche die
401 wir immer speziell machen und lassen sie mich überlegen, ob sonst noch was ist [Pause] ah
402 wir haben auch ein Projekt mit da Volksschule, weil unter uns ist gleich die Volksschule
403 drinnen und wir holen uns dort die Kinder immer rauf und wir machen öfters gemeinsam mit
404 ihnen Sprachstunden. Das heißt die Volksschulkinder lesen unseren Kindern was vor auf
405 Deutsch und Englisch aber auf Englisch sind es eher so ganz einfache Sachen was die 4.
406 Klasse Volksschule- was die halt können und unsere Kinder helfen ihnen dann bei da

Interview 3

407 Aussprache und dann müssen sie gemeinsam nu Aufgaben erfüllen. Das machen sie total
408 gerne.

409 I: Das hört sich auf jeden Fall sehr interessant an für Kinder und Lehrer wahrscheinlich
410 [lacht]

411 T3: ja und es ist mal ganz nett sie zu sehen in dieser Position-

412 I: ja genau

413 T3: dass sie quasi der Lehrer sind. Das war eh letztens so lieb dann hat eines der Kinder
414 gesagt „Frau xy das ist total anstrengend die hören mir gar nicht zu [lacht]und ich dann so „ja
415 jetzt weißt du einmal wie es mir oft geht“ [lachen] Es ist oft gar nicht so schlecht, dass sie da
416 mal switchen.

417 I: Ist dann so ein „aha“ Moment

418 I: Ja total.

419 **adQ12: Was denken Sie: gibt es Gründe warum es eben diese Projekte gibt, oder warum**
420 **es nicht mehr gibt oder warum es nicht weniger davon gibt?**

421 T3: mmm ich glaube, dass viel a um- ganz viel auch eine zeitliche Sache ist.

422 I: mhm?

423 T3: Weil oft merkt, wenn man- wir haben jetzt zum Beispiel einen Balladen Tag durchgeführt
424 an der Schule. Wir haben ganz lang in Deutsch des Thema Balladen gehabt und haben auch
425 dann einen Projekttag dazu gemacht was halt voll cool war wo die Kinder sich halt wirklich
426 eine Ballade und ein Thema ausgesucht haben und dann ganz kreativ einen ganzen Vormittag
427 dazu machen dürfen haben und das haben sie dann halt schlussendlich präsentiert und die
428 Sache ist halt- es ist total schwierig, dass wer jetzt seine Stunden opfert auch oft. Unser Glück
429 ist, dass wir da halt ein gutes Team sind und wir quasi zu viert, zu dritt, zu viert die ganze
430 Klasse schupfen quasi das heißt wir können da voll gut zusammen arbeiten, tauschen oft
431 Stunden und so aber oft ist das auch einfach glaub ich ein Ding, dass dir die Zeit fehlt oder du
432 deine Stunden nicht hergeben willst. Grad unser Mathematiker ist da immer so bisschen
433 heikel auf seine Mathestunden was ich verstehe, weil er halt total viel Stoff durchbringen
434 muss. Und solche ganzheitlichen Schulgeschichten sind halt auch organisatorisch ein totaler
435 Aufwand: Wer macht das? Ich mein wir sind zum Glick ein cooles Kollegium wo ich echt
436 froh bin die sich total viel antun und das zweite ist- weiß nicht, ob eine finanzielle Geschichte
437 auch dahinter hängt- ich habe schon von anderen Schulen gesehen, dass es so diese- was ich
438 voll cool gefunden habe- ich weiß nicht mehr von welchen Verein die waren, aber die
439 kommen an die Schule und die kosten eh was und die machen halt so- auch native speaker-
440 die machen eine ganze Woche mit den Kindern halt native Unterricht und machen mit ihnen

441 Theaterstücke und Rollenspiele und das ganze halt echt spielerisch und kreativ sowas fände
442 ich voll cool aber das ist halt auch so eine Kosten Sache.

443 I: Vermutlich ja.

444 T3: Ja.

445 **Q13: Gut, was sind Ihre Ansichten generell zu Förderung von Mehrsprachigkeit im**
446 **Englischunterricht? Also wie ist es für Sie und wie gehen Sie damit um?**

447 T3: Ja ich- es ist teilweise halt schwierig, weil sie weder in ihrer Muttersprache noch in
448 Deutsch eine gefestigte Grammatik haben und dann komm ich quasi noch daher und verlange,
449 dass sie jetzt in Englisch auch noch eine Grammatik lernen sollen und eigentlich ist es dann
450 eh meistens so, dass wir uns anschauen, eben wie grad bei present simple, die Gegenwart im
451 Deutschen: was passiert da? Was machen wir da? - und dann transferier ich das immer auf das
452 Englische. Ja aber eigentlich, wenn man es logisch betrachtet bräuchten die Kinder mal eine
453 gefestigte, grundlegende, grammatikalische Struktur- wie man ja eigentlich auch weiß, dass
454 sie erst dann wirklich eine zweite Grammatik gut beherrschen können. Die Sache ist, ich
455 bräuchte viel mehr Zeit [lacht] ähm indem ich das üben nicht auf Daheim verlegen kann- das
456 Üben muss alles in da Schule passieren- das heißt, ich brauche halt für Themen echt lange,
457 aber mir ist es halt wichtig, dass sie dann halt sitzen. Ich bin halt jetzt in der 3. Klasse dazu
458 gekommen und habe halt gemerkt: okay, die Kinder haben will-future lauter so Sachen
459 gemacht aber haben keinen Plan von den grundlegenden Dingen.

460 I: Okay?

461 T3: Was sind personal pronouns? Wann nehme ich „an“ und wann nehme ich „a“- lauter so,
462 so grundlegende Basic Sachen quasi. Die sind alle halt so schnell darüber gehüpft mit ihnen-

463 I: mhm?

464 T3: also ich spreche jetzt gerade viel von meine sechs Kindern. Der Rest von den 18 ist eh
465 besser in den ganzen grammatikalischen Bereichen unterwegs, aber auch da- sie vergessen
466 halt auch total viel oder was halt ganz schwierig ist: sie sind dann übern Sommer zwei
467 Monate in ihrem Heimatland und sprechen zwei Monate lang nur ihre Sprache und die
468 Kollegen sagen halt nachher kommen sie nach dem Sommer und du hast so das Gefühl, es ist
469 alles weg oder vieles weg und es bietet sich gut an, dass man also das vernetzt aber ich
470 bräuchte einfach viel mehr Zeit.

471 **Q14: Mhm, ich verstehe. Würden Sie etwas benötigen, um verstärkt Förderung von**
472 **Mehrsprachigkeit in Ihrem Unterricht gewährleisten zu können? Sie haben gesagt Zeit.**

473 T3: Ja.

474 **M: Welche Ressourcen würden sie noch gebrauchen oder gibt es außer Zeit noch was,**
475 **was Sie benötigen würden?**

476 T3: Wenn ich es mir wünschen könnte wäre ich eigentlich schon eine Befürworterin von einer
477 Ganztagschule, weil ich es einfach als Chancengleichheit für die Kinder sehen würde. Wir
478 sind halt an einer Schule wo, was ich eh schon gesagt habe, viele aus nicht so guten
479 Verhältnissen kommen und wenn man dann sieht wie die links liegen gelassen werden
480 daheim oder, dass ihnen halt keiner helfen kann oder auch für die Begabtenförderung wäre
481 das halt einfach ein Wahnsinn wenn sie wirklich am Nachmittag nu betreut werden wo man
482 Lernstunden macht mit ihnen, wo man wirklich intensiv auf des Kind eingehen kann. Wir
483 haben halt echt schon eh den Luxus, dass wir ganz viel zu zweit in der Klasse stehen- also ich
484 nehme sie halt schon einiges an Englisch raus, grad in Grammatik und solche Sachen, gehe
485 ich dann mit den sechs und mach das getrennt- aber so zu zweit im Englischunterricht drinnen
486 zustehen ist echt, echt eine Erleichterung. Auch für die Kinder voll schön, weil ich kann mich
487 halt echt zehn Minuten zu einem Kind dazusetzen und sagen „he wir schauen uns das jetzt an
488 und erarbeiten das gemeinsam“. Also Zeit, Personal, Ganztagschule, eben wie Sie gesagt
489 haben so Materialien wenn es da schon mehr dazu geben würde, weil ich finde es ist grad am
490 Anfang für mich grad ganz schwierig: Ich hab 22 Stunden in der Woche und du musst sie halt
491 alle quasi vorbereiten oder dich mit deine Kollegen zusammensprechen „wie machen wir
492 das?“ - bereitest eh nicht alles selbst alleine vor ,aber grad als Zeiterleichterung- [Pause] ja
493 Materialien wären sicher- wären sicher cool dazu.

494 I: Also ich kann nur sagen, es gibt jede Menge Materialien.

495 T3: [lacht]

496 I: Ich glaube halt einfach es wird zu wenig ahm-

497 T3: ja

498 I: Werbung gemacht dafür. Also man müsste das nu: hey schaut her es gibt das und das und
499 das und das sind wirklich fertige Unterrichtsstunden, die man nehmen könnte.

500 T3: sowas ist jo voll cool.

501 (...)

502 T3: weil ich habe jetzt so auch am Anfang so eine Einführung gekriegt was an unserer Schule
503 so da ist und was für Materialien wir haben und so- von sowas hätte ich eigentlich nichts, dass
504 wir irgendwas daliegen hätten wo ich sag: he cool, ich greife jetzt einfach zu oder ich blättere
505 mal durch.

506 I: ja des erspart einem einfach Zeit, wenn man sich selber- natürlich würde man es gerne
507 machen vielleicht und sich hinsetzen und ja Übungsblätter erstellen oder sonstiges aber wenn
508 halt schon was da ist- [unterbrochen]

509 T3: voll das ist schon cool.

510 I: ist es vorteilhaft. Gut, Sie haben gesagt Zeit, Materialien, Ganztagschule, Lehrpersonal

511 T3: Ja.

512 **Q15: Wie könnte man, die Förderung von Mehrsprachigkeit speziell im**
513 **Englischunterricht optimieren? Abgesehen von diesen Dingen fallen Ihnen da noch**
514 **speziell aufm Englischunterricht bezogen ein?**

515 T3: Hm, ja es wär vielleicht echt gut wenn sie einen muttersprachlichen Unterricht kriegen
516 würden auch wenn sie jetzt schon in der Hauptschule also NMS sind, aber ich glaube es
517 würde ihnen schon helfen oder auch, wenn sie einfach eine Ansprechperson haben die ihre
518 Muttersprache spricht da man doch- ich meine, ich glaube wir verstehen es- auch wenn wir
519 jetzt gut Englisch sprechen- aber man erklärt uns irgendwas komplexes auf Englisch dann ist
520 es für uns auch leichter wenn wir es auf Deutsch erklärt kriegen.

521 I: Ja.

522 T3: So die Geschichte oder optimieren, dass man sich wirklich an der Nase nimmt und es nur
523 mehr umsetzt im Unterricht

524 TI: also einfach bei einem selber, dass man da ansetzt?

525 T3: Ja schon.

526 **Q16: Gut, was haben sie während der Ausbildung, ich meine Sie sind noch in der**
527 **Ausbildung aber eher am Ende [lacht] Was haben Sie während der Ausbildung über**
528 **Mehrsprachigkeit im Unterricht gelernt?**

529 I: Phu, Mehrsprachigkeit also wir haben uns grundsätzlich mal angeschaut wie die
530 Sprachentwicklung beim Kind überhaupt mal von Statten geht, welche Vor- und Nachteile es
531 gibt, wenn a Kind bilingual oder mit mehr Sprachen aufwächst, das dann a verglichen wie die
532 Phasen verlaufen.

533 I: Mhm?

534 T3: Also wir haben uns dann schon theoretisch angeschaut und wir haben schon
535 Unterrichtsplanungssachen gehabt wo wir ähm Themen dazu vorbereitet haben oder was
536 gemacht haben aber so intensiv ist mir das gar nicht hängen geblieben. Also was mir wirklich
537 hängen geblieben ist wie sich die Sprachentwicklung durchzieht und ja: was haben wir sonst
538 zu Mehrsprachigkeit gemacht [nachdenkend] [pause] im IP Studium haben sie es mehr so auf
539 die Schiene angeschaut welche Probleme können durch Mehrsprachigkeit entstehen. Also es

540 gibt ja ganz viele Belege dazu, dass zum Beispiel (?) oder solche Geschichten mit
541 Mehrsprachigkeit zusammenhängen können oder wie so Legasthenie und solche Geschichten
542 auf das ahm Auswirkungen haben- mehr auf so a Ebene bezogen.

543 I: Okay, wo haben sie ihre Ausbildung- wo machen sie die eigentlich?

544 T3: eh auf der Uni X.

545 **I: Eh Uni X ok. Alles klar. gut das heißt was denken Sie: wie bereitet die Lehrerinnen**
546 **Bildung auf die Praxis einer Mehrsprachigen Schülerschaft vor?**

547 T3: Ich glaube, dass man schon nu viel mehr darauf eingehen könnte. Ich finde an da Uni- ich
548 weiß nicht wie es Ihnen geht, aber du hast halt so ein hohes Niveau und du musst es dann in
549 Wirklichkeit aber total runterbrechen und das ist auch glaub ich so der Knackpunkt wo es oft
550 scheitern kann, weil du musst es halt für eine Zielgruppe aufbereiten für die du dich im
551 Studium nicht vorbereitet hast- der Meinung bin ich eigentlich so. Das ist schon das was mir
552 manchmal schwer fällt oder ah du kriegst viel Methoden wie Gruppenpuzzle und so einen
553 Scheiß auf den Weg aber [lacht] es passt halt einfach nicht. Sie sind- ja es ist einfach auch
554 vom Niveau her zu schwierig oder viele Texte, die in den Büchern sind, sind einfach nicht
555 machbar [betont], weil es einfach vom Niveau her nu nicht zaumpasst.

556 I: Ja des heißt, da könnte man in der Ausbildung?

557 T3: In der Ausbildung ja- ich meine es ist eh schwierig: die Ausbildung ist dann jetzt von
558 NMS und Oberstufen bis zur Matura hin- es ist einfach ein breites Spektrum und ich weiß
559 auch ehrlich gesagt gar nicht wie gut das ist, dass die Ausbildung jetzt für beides ist. Ich
560 meine es hat alles Vor- und Nachteile, aber dann muss am halt wirklich für jede Zielgruppe
561 wahnsinnig eingehen und auch die Spannbreite, wenn ich jetzt meine Inklusionskinder
562 weglasse, ist von bis und das ist echt heftig. Du hast da die Kinder drinnen, die zocken total
563 viel und sind halt echt fit mit Englisch und voll super und die sitzen halt dann drinnen und
564 schnaufen wenn du da mit present simple anfängst oder einfache Vokabel erklärst und oft hast
565 du auch nicht die Möglichkeit alles in siebzehntausend Variationen differenzierst weil eine
566 listening Übung- ich kann mir nicht die Kinder in vier verschiedene Räume sitzen und ihnen
567 verschiedene listenings anbieten und ich finde auf das wirst auf da Uni nicht vorbereitet wie
568 es dann in da Realität halt wirklich ist.

569 **Q16: Haben sie in der Zeit von seit September schon Weiterbildungen besucht oder**
570 **Weiterbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit?**

571 T3: Zum Thema Mehrsprachigkeit nicht, aber ich habe eine besucht zu Differenzierung und
572 Individualisierung und die war echt cool. Die hat uns einfach so spiele und Tipps und Tricks

Interview 3

573 auf den Weg gegeben und auf der Uni habe ich so ein Seminar gemacht: na jetzt fällt es mir
574 runter- sprachsensibler Unterricht, genau.

575 I: Ist jetzt immer mehr Thema glaub ich.

576 T3: Ja aber wir müssen eh grundsätzlich eh die zwölf Stunden machen und ich darf es mir
577 freiwillig- ich hätte mich für was angemeldet aber das Problem war nur, dass im September
578 da wo ich gekommen bin, war die Anmeldefrist schon vorbei. Das heißt ich habe nur mehr die
579 Nachmeldegruppe gehabt und ich habe mich dann mit dem begnügen müssen, was noch da
580 war, aber sowas wäre definitiv mal eine interessante Geschichte.

581 I: Also finden Sie das Weiterbildungen generell hilfreich sind?

582 T3: Ja also ich habe Kollegen, die ewig lang im Dienst sind, die das dann immer so ein
583 bisschen belächeln oder so ah „sie müssen wieder Fortbildung gehen“, aber für mich ist es
584 schon eine coole Sache. Jetzt im Februar habe ich dann schon mehr aussuchen können wo ich
585 hinwill. Das war schon cool und ich freue mich dann schon eher auf die Sachen wie- das sind
586 halt Kollegen, die schon lange in der Schule stehen und die bieten das dann an und selbst habe
587 ich auch so das Bedürfnis, obwohl ich noch nicht fertig bin, dass ich mich weiterbilde. Also
588 ich habe mir jetzt schon rausgesucht- ich werde dann im Wintersemester mit DAF/ DAZ
589 Ausbildung anfangen. Die kann man in drei Semester machen und ja für mich ist
590 Weiterbildung schon was Wichtiges, weil ich möchte nicht auf einem Fleck stehen bleiben.
591 Es tut sich ja so viel in dem Ganzen.

592 **I: Stimmt, na sehr schön. Würden Sie noch gerne etwas ergänzen, das Ihnen wichtig ist,**
593 **aber bisher nicht angesprochen wurde? Kann zum Thema sein oder generell was Ihnen**
594 **noch einfällt?**

595 T3: Jo schön wären halt so finanzielle Mittel, die eine Schule zur Verfügung gestellt kriegt
596 grad wann man a Klientel hat, das sprachlich einfach Defizite hat. Vielleicht blick ich da auch
597 noch nicht genug ein und sowas gibt es eh aber ich hätte jetzt bei uns an der Schule nichts
598 mitgekriegt. Da wär es halt cool, wenn es dann native speaker gibt oder es gibt ja Schulen die
599 generell native speaker haben. Wir haben schon diese so K.O. Gruppen heißt das- das heißt
600 vier Kinder bei uns die Leistungsstark sind und relativ gut in Englisch sind, die haben dann
601 noch Fachenglisch spezifisch dazu und eben Textverarbeitung und so Geschichten wo sich
602 dann auch wirklich auf Unterrichtssprache Englisch arbeiten und der Rest der Klasse, für die
603 da zu anspruchsvoll ist, die haben mit uns Lesewerkstadt und da üben wir halt dann gezielt
604 noch solche Dinge. Ich meine, ich finde ja das wäre einfach cool, wenn man da noch mit
605 finanziellen Mittel mehr schaffen könnte. [Pause]

606 I: Alles klar, gut dann bedanke ich mich herzlich und beende gleich die Aufnahme.

Interview 4

„English teachers’ beliefs on the promotion of multilingualism at the new secondary schools in Vienna”

Participant: T4

Years of practice: 15

Subjects: English, Spanish, Geography

Date: 20.2.2019

Duration: 50 minutes

Transcription signs

sign	meaning
[Pause]	pause
[lacht]	participant laughs
[?]	incomprehensible
[betont]	statement stressed
[seufzt]	sigh
[unterbrochen]	interruption
I	interviewer
T4	teacher 4 (interviewee)

Accuracy of text capture

In the following transcript, the name of the interviewee will be abbreviated with T4 to protect the anonymity of the participant. The transcription conforms with the German grammar and punctuation rules. Dialect is normalized to represent standard orthography. Paralinguistic expressions and comments are given in brackets. Interjections by the interviewer are only given where they helped to keep the conversation flowing.

1 **Q1: Gut fangen wir mit der ersten Frage an. Welche Sprachen werden an Ihrer Schule**
2 **als Unterrichtsfach angeboten?**

3 T4: Englisch, Spanisch, Französisch, Italienisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Türkisch, ab
4 und an also im Laufe meiner Dienstjahre wurden auch am Nachmittag schon mal Chinesisch
5 wurde schon mal angeboten je nach Ressource- Lehrerressource und auch Schülerklientel und
6 ah man ist jetzt gerade dabei sich zu überlegen, weil man die Lehrerressource Russisch hat
7 auch am Nachmittag eventuell Russisch anzubieten.

8 I: Okay. Sehr viel ja.

9 T4: Ich hoffe, ich habe nichts vergessen, ja mhm.

10 I: Das heißt Pflichtsprachen Deutsch, Englisch sind Pflichtangebot und was ist Wahlangebot
11 also das was Sie jetzt aufgezählt haben?

12 T4: Kann man so nicht definieren. Ich bin in der Sekundarstufe eins in einem Schulversuch,
13 der sich seit Jahren gewandelt hat. Ah ich hoffe, dass ich jetzt nichts destruktives sage, aber er
14 war sehr, sehr gut zu Beginn und dann muss ich eigentlich erwähnen, dass ich in einem
15 Schulversuch bin der ein ehemaliges Osteuropa Integrationsprojekt war und damals auch
16 Slowakisch, Ungarisch, Tschechisch angeboten hatte als Minderheitensprache und als
17 Nachbarsprachen Österreichs neben Italienisch, dass dann auf Grund von EU und so weiter
18 auch auf das Französische erweitert wurde- später auf Spanisch, das war dann mein Verdienst
19 sag ich jetzt auch ganz ehrlich mit 10+, aber natürlich im Laufe von 20 Jahren immer einen
20 Wandel ah unterlaufen ist, ah mit EU Erweiterung. Ostsprachen- also das ist dann natürlich
21 irgendwann obsolet geworden. Es ist auch der Bedarf sozusagen und das ah Wollen
22 sozusagen die ah Nachbarsprachen, die unmittelbaren Nachbarsprachen, sprechen und lernen
23 zu wollen, Jahr zu Jahr gesunken. Umgekehrt- wir hatten Ungarische, Slowakische
24 tschechische Kinder da, die in einem sehr schnellen Tempo Deutsch, Englisch und
25 Französisch zum Beispiel gelernt haben- Mehrheitssprachen, aber es ist eben der Bedarf am
26 Standort immer mehr zurückgegangen, womit mir am Ist Stand 2019 wo ich jetzt gerade bin
27 eben sind mit den Sprachen wie ich eingangs erwähnt habe und ah eben ja die
28 Mehrheitssprachen angeboten werden und noch dazu Sprachen angeboten werden wo halt das
29 Schülerklientel passt. Ja.

30 **Q2: Wissen Sie ungefähr wie viele unterschiedliche bzw. welche Sprachen Ihre**
31 **SchülerInnen sprechen?**

32 T4: Also ich muss dazu sagen, dass ich von 2014 bis 2018 in Karenz war. Für mich war es ein
33 großer Schock zurückzukommen an den Standort ah eben im Februar 2018, weil ich die letzte
34 Migrationswelle mit Syrien und Osteuropäisch noch nicht so wirklich mitbekommen hatte.

35 Derzeit ist es so, also wie gesagt zu Anfang, ich habe begonnen mit dem X und slowakisch
36 und so weiter diese Ostsprachen und derzeit ist es so, dass ich weiß, dass das Schülerklientel
37 natürlich ah den letzten Migrationsströmen, die da waren mit Syrien, Afghanistan und so
38 weiter ah da sind -die sind natürlich total angekommen in Österreich jetzt und natürlich jetzt
39 auch vermehrt in der Sekundarstufe 1 zu finden. Ja.

40 **Q2: Gut. Und was sind die größten Sprachgruppen in Ihrer Klasse?**

41 T4: Das kann man so nicht sagen. Also ich bin jetzt momentan nicht Klassenführend- war das
42 vor meiner Kinderkarenz schon immer, da könnt ich jetzt detaillierter was sagen- bin ich
43 derzeit nicht, weil ich nur halb arbeite derzeit bis Herbst und danach Arbeit ich eh wieder
44 mehr. Ah, die größte Gruppe kann man so nicht sagen. Es ist einfach- ich würde sagen, es
45 spielt sich- also keine genauen Zahlen hab ich jetzt im Kopf- aber es spielt sich pro
46 Unterrichtsgruppe oder Klasse wenn Sie das so wollen- spielen sich zwischen zehn und
47 fünfzehn Nationalitäten ab, was aber nicht gleichzusetzen ist mit Sprachen, weil wir natürlich
48 von Multilingualitäten sprechen und multilingualen Schülern sprechen.

49 **Q3: Mhm alles klar. Wie äußert sich die Mehrsprachigkeit, die Sie jetzt erwähnt haben**
50 **im Unterricht? [Pause] oder generell in der Schule oder in den Klassen?**

51 T4: Wie wird sie gelebt? Wie wird sie versucht zu leben oder wie äußert sie sich?

52 I: Ah wie äußert sie sich von Seiten der Schüler und Schülerinnen sag ich jetzt einmal.

53 T4: Also es gibt in unserer Schule noch immer- das war mal viel mehr der Fall- dass ist ein
54 bisschen eine Enttäuschung meinerseits aber bitte, weil ich auch ein bisschen in der
55 Schulentwicklung dabei war als sprachenaffiner Mensch einfach und es gibt noch immer das
56 Trägerfach Europäische Studien in Deutscher oder Englischer Sprache wo man vor allem-
57 also ich hab das in Englischer Sprache gelebt, versucht fächerübergreifend zu arbeiten mit
58 Geographie, Biologie, Geschichte wo man versucht ah den SchülerInnen auch in ihren
59 Identitäten sozusagen zu begegnen. Wenn man des jetzt auf Anglistik ummünzt also das ist
60 wie CLIL.

61 I: Okay. Ja.

62 T4: Da schnalzt es gleich bei allen Anglistinnen. Für mich ist das wie CLIL oder das ES war
63 ein Vorreiter von CLIL, da gabs CLIL noch gar nicht an der Anglistik aber bitte, und ja
64 genau. Und man versucht mit diesem Trägerfach einfach in Englischer oder Sprache, die wird
65 gewählt zu Schuleintritt von den Eltern und von den Kindern [?] auf diese Identitäten
66 irgendwie einzugehen im Sinne von Projekten. Heritage. Ganz einfache Alltagsachen „food“
67 wir beginnen ja mit Englisch aus Unterrichtsprinzip von der Volksschule eigentlich bei 0,

68 versuchen dann über die Sprache auch andere Identitäten zu leben und ausdrücken zu lassen
69 sagen wir mal so. Ja genau.

70 **adQ3: Und hat die Mehrsprachigkeit einen direkten Einfluss auf Ihre**
71 **Unterrichtsgestaltung?**

72 T4: Ja.

73 I: Ja.

74 T4: Sogar sehr. Und zwar ich habe nicht gleich nach meinem Abschluss meinem ersten
75 Studien Abschluss sozusagen begonnen ah mich für weitere wissenschaftliche- auch
76 wissenschaftliche- am Anfang war es der Idealismus: ich möchte mehr Literatur, ich möchte
77 auch Linguistik- es ist immer aus der Praxis auch immer mehr in diese Richtung gegangen,
78 weil ich nie verstanden habe, aus meiner eigenen Ohnmacht heraus, wie verschiedene
79 Sprachen einfach funktionieren, weil ich immer angestanden bin sozusagen bei verschiedenen
80 Schülern und Schülerinnen warum sie gewisse Grammatiken nicht verstehen, warum sie sie
81 anders verstehen, warum man ah ja, ah einen Deutsch Habitus zum Beispiel lebt im
82 Lehrkörper, den ich ganz persönlich nicht für sehr sinnvoll halte bei diesem Schülerklientel,
83 aber das ist natürlich eine Diskussion die sich im Lehrerzimmer auf einer ganz anderen Ebene
84 abspielt aber mein, mein [Pause] meine ah sozusagen Faszination oder wie auch immer oder
85 was ich mir immer wieder denke als Anglistin jetzt auch dass man Englisch eventuell als
86 Brückensprachen gerade für dieses Zielpublikum ah ganz gut einsetzen könnte neben der
87 Förderung der Erstsprache oder Muttersprache, die bei uns ja am Standort ja ganz gut gelebt
88 wird mit den Angeboten. Natürlich erreicht man nicht die verschiedensten Gruppen. Man
89 erreicht niemals dreizehn, vierzehn Nationalitäten in einem Klassenzimmer. Man kann nicht
90 so viel anbieten. Man versucht es, auch die Sprachidentitäten leben zu lassen, die sozusagen
91 im familiären Umfeld oder außerschulischen Umfeld, sprich Park oder Freundeskreis, gelebt
92 werden, dass man die auch ausleben lässt. Und sozusagen auf Unterrichtlicher Ebene die
93 englische Sprache als Brückensprache- ist für mich ganz wesentlich- wesentlich ist einfach
94 ein Element, um überhaupt auch eventuell in der deutschen Sprache richtig zu landen (?) aber
95 ja. Passt ja. Das interessiert mi brennend. Ja, ja.

96 I: Super. Das heißt die Mehrsprachigkeit darf von Seiten der Schüler und Schülerinnen gelebt
97 werden. Es gibt also kein Deutsch Gebot, sag ich also?

98 T4: Ich bin momentan ah zum Stillschweigen gezwungen, das sag ich jetzt auch. Es ist ein
99 anonymes Interview, aber ich rede jetzt wirklich von Kolleginnen: also es sind in meinen vier
100 Karenzjahren sind ah der Schulversuch wurde wie gesagt durch politische Maßnahmen sehr,
101 sehr gekürzt, an Mitteln gekürzt, der sehr, sehr gut war. Aber es sind eigentlich viele, viele,

102 viele Mittel gekürzt worden. Meine Chefin geht in einem Jahr in Pension. Ich habe sozusagen
103 meine wissenschaftliche Abschlussarbeit an diesem Projekt gewidmet, weil ich von Anfang
104 an davon überzeugt war, dass das gut ist und habe mir eigentlich von der Universität
105 wissenschaftliche Elemente- auch um zu belegen, was ich in der Praxis eigentlich erleb. Das
106 war eigentlich auch der Zielgrund an die Uni zu gehen. Ahm was sich im Lehrerzimmer
107 derzeit abspielt, 2019 Februar, ist ah ich kann mich auf Grund meiner dienstrechtlichen
108 Anstellung momentan nicht [?] die Deutschlehrer sind sehr, sehr dominant geworden an
109 unserem Standort und ich hör täglich, ich höre täglich [betont] ah „kann der nicht gut
110 Deutsch?“, „Das kann ja nicht sein, dass dieses aggressionspotential zum Beispiel auf Grund
111 seiner nicht Deutsch Kenntnisse sein kann“ et cetera, et cetera. Also da gibt es natürlich wie-
112 äh Spannungsfeld Schule- verschiedene Strömungen: die Eltern, die Kollegen, es ist die
113 Chefin und so weiter, die bald in Pension geht und auch nicht mehr so politisch tatkräftig
114 nach außen ist aber schon noch. Ahm wo man sich jetzt das als überzeugte Fremdsprachen
115 Lehrerin schon mal auch rechtfertigen muss warum man- würde ich täglich gerne ganz aktiv
116 ansprechen wollen, wenn ich die Zeitressource hätte- ah warum man eben leider Gottes in den
117 letzten Jahren diesen Deutsch Habitus total pflegt am Standort. Das erzeugt bei mir große
118 Traurigkeit ganz ehrlich, aber ich bin da- versuche einige Anglistik Kolleginnen und auch
119 Kolleginnen, die aus dem Ex-Jugoslawischen Raum sind und Migration hinter sich haben
120 oder auch Jungkolleginnen soweit ich sie schon kennenlernen durfte, die bilingual
121 aufgewachsen sind ah aus den verschiedensten Ländern kommen, in Österreich ihr Studium
122 gemacht haben auch hier so in informellen Gesprächen, die sich zufällig vielleicht in einer
123 Pause oder am Heimweg von der Schule ergeben ah irgendwie den Rücken zu stärken und zu
124 sagen: da gibt es jemanden. Also ihnen einfach das Verständnis zu geben- ah ich bin in
125 Österreich geboren, ich habe 20 Jahre Erfahrung, ich habe in England und in Barcelona
126 gearbeitet und ich denke schon, dass es wichtig ist ah, vielen Leuten meines Alters eigentlich
127 beizubringen, dass der Deutsch Habitus so nicht zum Ziel führen wird. Das ist eine ähm
128 inhaltliche Diskussion die leider momentan- ich habe nicht die Rückendeckung, ja. Ich traue
129 sie mir nicht- ich traue mir das ganz ehrlich nicht zu, weil bei mir geht es auch um einen Job
130 und Familie. Genau.

131 **Q4: Das heißt Sie als Fremdsprachenlehrerin begrüßen sprachliche Vielfalt oder**
132 **Mehrsprachigkeit an der Schule? Machen Sie diese sprachliche Vielfalt auf eine Art und**
133 **Weise bewusst sichtbar?**

134 T4: Also so zum bewusst sichtbar machen ist mir momentan die Plattform genommen
135 worden. Also ich bin- leider muss ich ein bisschen destruktiv reden, weil ich war sehr gut mit

Interview 4

136 der Diplomarbeit das hat mich wissenschaftlich sehr befriedigt letztes Jahr noch nur beruflich
137 ist es was anderes und, und ah [seufzt] mir ist die Plattform genommen worden insofern, weil
138 ich Wiedereinstieg hatte und mir diese ganzen Trägerfachgeschichten wie XY wo du- ich
139 hatte gute Projekte mit dem Außenministerium vorher, ja, ja? Wo ich nach außen hin diese
140 Mehrsprachigkeit auch gut sichtbar machen konnte, wo ich auch die politischen nicht
141 politischen- eigentlich gar nicht- Politik hat da eigentlich gar nichts verloren eigentlich, mein
142 eigenes Interesse, ja, da stärken konnte und ich konnte auch sehen wie es Früchte trägt
143 Englisch als Brückensprache zu verwenden und auch die muttersprachlichen Identitäten zu
144 stärken. Das hab ich versucht vor allem, weil ich Romanistik Spanisch habe als Zweitfach
145 über die spanische Schiene zu legen und jetzt bin ich grad dabei, also den Zweitsprachen
146 Lehrern wie zum Beispiel einer fällt mir jetzt ein- eine ganz liebe, serbische Kollegin, die
147 eben dieses BKS auch als Muttersprachlichen Unterricht unterrichtet, also mit solchen
148 Menschen, die verschiedene Migrationserfahrungen auch hinter sich haben bin ich manchmal
149 auf einer besseren Ebene, als- also ich fühl mich irgendwie- es ist eine angenehmere
150 Diskussionsebene als mit Leuten, die meiner Generation- noch nicht die- ich war eine
151 Vorreiterin von Erasmus -das gabs noch nicht damals bei mir in der ersten Ausbildung, das
152 gabs alles noch nicht, das ist die letzten 20 Jahren Pi mal Daumen entstanden und ah-
153 Kolleginnen meinen Alters einfach ja die Notwendigkeit ins Ausland zu gehen gar nicht
154 sehen und mittlerweile kommt auch dazu dieses Erasmus plus und so ich [betont] hab mich
155 jetzt wieder angemeldet im August eine Fortbildung in England zu machen aber es kommt
156 auch noch dazu, aber das ist ein anderes Thema, das viele Kolleginnen meinen Alters digitale
157 Grundtechniken ah eher meiden.

158 I: Okay.

159 T4: Also es ist, muss ich auch ganz persönlich sagen, das hängt ja alles zusammen ja, weil
160 wenn ich mich für ein Erasmus plus Seminar so wie ich jetzt angemeldet habe, dann darf ich
161 die Scheu nicht haben mich in soziale Netzwerke einzuklicken, ins Internet einzuklicken,
162 viele online Dinge zu machen, die ich sag ich mal, mal meine Generation, die eine
163 Übergangsgeneration ist ah da gehören auf der Schiene einfach viele, viele
164 Angstmechanismen abgebaut, damit man überhaupt offener wird auch internationaler wird.

165 I: Mhm?

166 T4: Ich fühl mich gerade ein bisschen mokiert von- letzte Woche bei einer lieben Kollegin
167 meines Alters über eine Englischkoordination 30+ Generation, ich bin ja schon 40+
168 Generation, ja aber nur damit Sie es wissen ich bin schon 40+ Generation, ich hab da sehr
169 angekreidet ich glaube nicht dass die 50+ Generation, die letzten 15 Dienstjahre im Unterricht

Interview 4

170 ganz aktiv um Internationalität, Multilingualität zu leben Brücken abzubauen ah
171 Videokonferenzen macht, glaub ich nicht. Die Koordinatorin ist 30+ für die ist das ganz
172 normal-
173 I: Ja.
174 T4: ein e-Twinning Seminar zu halten, eine Videokonferenz mit dem Kosovo, wenn Sie das
175 so wollen, zu halten, die Brücken zu bauen, die Identitäten zu stärken, die da sind aber auch
176 Kooperationen aufzubauen. Für mich ist es noch immer mit Angst verbunden, aber ich weiß
177 den Mehrwert.
178 I: Mhm?
179 T4: 2011 war ich in Cambridge im Sommer, jetzt fahr ich in Istanbul- war ich vorher 2010 ein
180 Monat und aber das ist auch eine Persönlichkeitssache, weil ich bin selber Immigrant kann
181 man vielleicht einfließen lassen. Ja. Rede ich eh nicht zu viel?
182 I: Nein, passt super. Sehr informativ. Ich hör ganz gespannt zu.
183 T4: Okay weiter.
184 **I: Beziehen Sie die Sprachen bzw. das Wissen, das SchülerInnen über andere Sprachen**
185 **haben bewusst in Ihren Unterricht mit ein?**
186 T4: Also dazu muss ich sagen, natürlich ist einem Lehrer einer Lehrerin, die jetzt eine volle
187 Lehrverpflichtung hat- man sieht nach wie vor gesellschaftlich nicht, wie viel Arbeit- wie viel
188 Lehrer und Lehrerinnen arbeiten- arbeiten wirklich viel nebenbei das positive Image der
189 Lehrerinnen auch also Bildung zu stärken und eben multilinguale Klientel. Da gibt es wieder
190 verschiedene Facetten. Also ich bin sehr glücklich darüber- Englisch ist ja schon mehr als
191 eine Mehrheitssprache, das ist ja schon wieder ganz wo anders unterwegs mit dem ELF und
192 so weiter-
193 I: Mhm?
194 T4: aber, dass zum Beispiel für die Pädagogen einiges auch besser geworden ist, weil die
195 Schulbücher auch internationaler geworden sind in dem Sinne, dass man zum Beispiel auch
196 multilinguale Schüler und Schülerinnen so ah als spezifische Lehrbücher die namentlich auch
197 als Beispiel, als ein Beispiel von vielen, andere Namen zum Beispiel erwähnt werden was
198 schon mal eine gewisse Barriere abbaut. Was ich oft aktiv ganz spontan im Unterricht mache,
199 sobald ich eine Klasse erfasst habe: okay da sitzt Hausnummer der Pole, da sitzt der Syrer, da
200 sitzt ah ja deutsch-portugiesische Mischung, da sitzt Serbien, da Türkei- das braucht eine Zeit
201 bis dass man die Gruppe kennenlernt. Mit dem Trägerfach ES geht das alles ein bisschen
202 leichter und ein bisschen schneller. Für mich geht das jetzt alles langsamer, weil mir wurde
203 jetzt diese Plattform genommen wie eingangs erwähnt. Wenn man das dann hat kann man das

204 gut einbauen und zwar punktuell auch einbauen. Das kann man einbauen überall. Das kann
205 man in der grammatikalischen Struktur einbauen, das kann man einbauen in den kulturellen
206 Abschnitten, in ganz einfachen alltäglichen Abschnitten, das kann man einbauen in der
207 Geografie also das kann man wenn man das will [betont] eigentlich wenn man das jetzt so
208 sagen möchte, platt, in jeder Unit einbauen.

209 I: Mhm?

210 T4: Wichtig ist natürlich, dass man sich wirklich aktiv auch mit dem Zielpublikum
211 auseinandersetzt und auch ein bisschen darüber reflektiert: okay wie geht es dem da jetzt, ja.
212 Was spricht die Mutter? Was spricht der Vater? Was spricht das Kind? Wie bewegt sich das
213 Kind auch in der Pause? Ich bin jetzt nicht Klassenführerin, weil da würde ich mich da auch
214 mehr hineinlassen. Ich habe jetzt meine eigene Familie- auch wichtig, sehr wichtig, gut so
215 aber ja. Also das ist schon- also man kann das eigentlich, wenn man sich die Zeit nimmt ein
216 bisschen darüber nachzudenken: was ist das Zielpublikum eigentlich [Pause] täglich wird es
217 nicht gehen, aber ganz oft einbauen. Ja. Ja.

218 I: Gut.

219 T4: Ja.

220 **Q6: Sind Interaktionen zwischen Schüler und Schülerinnen im Englischunterricht in**
221 **jeglichen Sprachen erlaubt?**

222 T4: Das ist genauso wie die letzte Frage, weil wenn man das jetzt natürlich- wie das halt grad
223 passt und was das ahm was sozusagen- ich sage dann ganz oft „Wie würdest du das in
224 Polnisch sagen? Kannst du das in Englisch sagen? Kannst du es in Deutsch sagen? Heute,
225 heute [betont] gutes Beispiel, heute war Englisch und ich habe mir da meine Struktur
226 aufgeschrieben wie ich das heute mache. Ich war im Team Teaching mit einer Kollegin, die
227 sich vorher nie auskennt, weil wir keine Zeit haben miteinander zu planen was da passiert.
228 Die schaut sich das echt fünf Minuten vorher an. Ist schon lange im Dienst, der kann ich das
229 zumuten. Das ist ja keine Studentin von mir. Die hat sich das kurz angeschaut sag ich „XY,
230 kannst du es- ah schauen wir mal die letzten 20 Minuten teilen- was wollt ich jetzt eigentlich
231 sagen. Was war die Frage?

232 **I: Die Frage war ah Interaktionen in jeglichen Sprachen erlaubt sind?**

233 T4: Interaktionen zwischen den Schüler/innen, ob die erlaubt sind?

234 I: Genau.

235 T4: Moment irgendwie, habe ich dann gefragt „wie würdest“- genau. Das habe ich gesagt. Ich
236 weiß nicht, ob ahm ob euch das jetzt- ich versuche gar nicht Deutsch zu sprechen mit denen.
237 Das ist jetzt mein, mein obwohl es eine Deutschgeführte Klasse ist, es gibt immer a, b

238 Englisch geführt, c, d Deutsch geführt. Und ich habe Englisch in einer Deutschgeführten
239 Klasse, ja. Ich habe dann zu ihnen gesagt irgendwann leider oder Gott sei Dank- nein ich habe
240 es in beiden Sprachen gesagt glaube ich „Das lasse ich jetzt bei euch, weil das würde den
241 Unterrichtsrahmen sprechen also Inhaltlich Unit irgendwas auch machen, ja. Das lass ich jetzt
242 bei euch, ob euch das jetzt lieber ist oder was ihr jetzt glaubts, ob euch das jetzt irgendwie von
243 der Struktur her“- das stand also an der Tafel „ob euch das jetzt lieber ist in Deutsch oder in
244 Englisch“- und sofort kamen einmal Deutsch einmal Englisch. Das kam sofort. Und wir reden
245 nicht unbedingt sehr- ja, bildungsfern ist find ich eine andere Diskussion- ja, aber ich hab
246 dann gesagt okay, gut, mit der Coaching Methode dazu „Daumen so und so und so, wie fühlst
247 du dich grad mit Englisch und Deutsch“ aber das lass ich jetzt sonst komm ich zu gar nichts
248 mehr weil ich kann ja nicht wissenschaftliche Untersuchungen machen ich möchte ja auch
249 eine Struktur haben zum Beispiel. Klärt das irgendwie das? In Spanisch hab ich es dann oft so
250 gemacht, weil da habe ich eine bisschen kleinere Gruppe gehabt aber das wurde mir heuer
251 genommen- Spanisch, eine kleinere Gruppe gehabt ah immer und bei denen hab ich es oft
252 dann so gemacht wenn es eine Englisch geführte Klasse- hab ich gesagt „verstehst du des ins
253 Englische, so besser oder soll ich dir es in Spanisch erklären“. [?] Ich habe es- natürlich
254 kommt dann ab und an noch die deutsche Sprache vor im Unterricht. Das ist schon klar. Aber
255 ich habe für mich selbst festgestellt- ich habe die deutsche Sprache [Pause] erst dann
256 reflektieren gelernt-ich hab sie nicht studiert- ah erst dann reflektieren gelernt wie ich wirklich
257 im Ausland unterrichtet habe.

258 **Q7: Okay. Hat wahrscheinlich viele Einblicke gegeben. Ahm verwenden SchülerInnen**
259 **ihre Erstsprachen beziehungsweise ihr linguistisches Repertoire, um Inhalte im**
260 **Englischunterricht zu erklären oder zu erarbeiten jetzt zum Beispiel in**
261 **Gruppenarbeiten, kommen solche Situationen vor?**

262 T4: Nochmal die Frage bitte.

263 **I: Ahm verwenden SchülerInnen ihre Erstsprachen bzw. ihr linguistisches Repertoire,**
264 **um Inhalte im Englischunterricht sich gegenseitig zu erklären oder zu erarbeiten in**
265 **Gruppenarbeiten zum Beispiel. Ob das dann vorkommt, dass dann untereinander**
266 **einander eine andere Sprache verwendet wird, um Sachen zu erklären oder zu**
267 **erarbeiten.**

268 T4: Das sind Dinge, die in der Pause oder auch im Unterricht ah, wie eingangs erwähnt, wir
269 sprechen von Pi mal Daumen 25 Kindern dreizehn Nationalitäten, dreizehn bis fünfzehn
270 Nationalitäten, das heißt da trifft nicht automatisch ein Syrer auf einen zweiten Syrer. Da hast
271 du maximal einen Polen und einen zweiten sitzen. So wie bei mir in der Klasse, an die ich

272 grad denke- das passiert automatisch und das passiert aber nur dann, meiner Meinung nach,
273 mit sehr vielen Angstmechanismen und das taugt mir eigentlich auch nicht. Also das ist das,
274 das ich beobachten kann, weil dann- ahm ich würde es gut finden, wenn sie das machen, aber
275 die machen das so versteckt, dass du- also ich kann mich ganz gezielt- also da sind zufällig
276 zwei polnische Burschen drinnen an ein Gespräch erinnern wo ich das Gefühl gehabt habe:
277 Wahnsinn wie schnell die dann ihre polnische Identität negieren neben mir. Das geht
278 innerhalb von einer zehntel Sekunde, weil glaube ich das ganze System einschließlich ihrer
279 Elterngeneration, die ja da schon sozialisiert ist oder Großelterngeneration ah einfach so einen
280 negativen Zugang zur Erstsprache, Erstsprache ist a schlechter Terminus, ja was auch immer
281 ein besserer Terminus ist, ah das das so negativ datiert ist eigentlich ja -im unterrichtlichen
282 Geschehen sozusagen auch die Erstsprache als Tool zu verwenden, um einfach ein besseres
283 Verständnis für eine Fremdsprache zu benutzen.

284 I: Das heißt

285 T4: ganz schlecht

286 I: die Schülerinnen haben dann quasi Angst vor der Reaktion der Lehrperson? Kann man das
287 so zusammenfassen?

288 T4: Ja genau. Und da, genau, und da möchte ich echt, also ich glaub schon das da dieser
289 Deutsch Habitus, der sehr dominant ist-

290 I: Alles klar.

291 T4: jaja.

292 **I: Was denken Sie: welche Vorteile und Nachteile ergeben sich Ihrer Meinung nach**
293 **durch sprachliche Vielfalt in einer Klasse generell?**

294 T4: Generell [lacht] da gibt es wieder so viel zu sagen. Ahm also ich bin persönlich der
295 Meinung, wenn man die Sprachidentitäten nicht leben lässt und sie nicht unterstützt- was ich
296 jetzt schon ein paar Mal gesagt habe, dass ich sehr dafür bin alle Identitäten soweit es geht
297 wirklich auch leben zu lassen, in Systemen auch und nicht nur im Park oder als
298 Familiensprache zuhause zu reduzieren- dass das meiner Meinung nach auch in der
299 Sekundarstufe 1 sehr dazu führen kann- hat ich grad ein Gespräch mit einer Kollegin diese
300 Woche- ein gewisses Aggressionspotenzial erzeugt, wenn man das jetzt als Nachteil sehen
301 möchte. Ja, ich glaube, dass einfach durch nicht gelebte sprachliche Identitäten auch
302 Aggressionen entstehen könnte. Eine eigene Studie ist das Wert. Und Vorteile- natürlich, ah
303 bleibt man dann schon gerne mal- ja Englisch ist die Weltsprache und so weiter wir reden ja
304 auch nicht von einer Oberstufe die nicht mehr im Pflichtschulalter ist, die das freiwillig macht
305 das ist ja ganz was anderes als die Unterstufe, müsst man auch ganz, ganz klar aufschreiben

Interview 4

306 ah wie man davon lernen kann- ja bei uns auf jeden Fall durch das Trägerfach, ah ja und das
307 große Ziel jedes Klassenvorstandes eigentlich ist jeder jetzt ganz von der
308 Fremdsprachenlehrerin [?] versuch mein möglichstes jetzt aber es ist eigentlich diese
309 Identitäten auch gegenseitig so aufzugreifen, dass man sagt man will das andere, das Fremde
310 eigentlich kennenlernen- nicht alles, das ist eh klar bei 15 Nationalitäten, aber man entwickelt
311 für das ein oder andere Interesse. So: aha, das ist anders bei euch. Man baut die Brücke ab
312 oder die Wand ab zu Andersartigkeiten: okay wie macht man das in der Sekundarstufe 1 nur
313 ganz, ganz einfache Themen wie Essen. Ja dann nachblättern, man lädt dann auch die Eltern
314 ein zu einem Gespräch, man isst zusammen-als ein Beispiel.

315 I: Da könnte man wahrscheinlich stundenlang [unterbrochen]

316 T4: 20 Jahre könnte man da, aber gut.

317 Q10: Gut, gut. Sie haben gesagt bei Gelegenheit immer wieder Sprachen in den Unterricht
318 miteinzubeziehen. Verwenden Sie bestimmte zur Verfügung gestellte Unterrichtsmaterialien
319 zur Förderung von Mehrsprachigkeit?

320 T4: Also dazu muss ich sagen, dass es vor 20 Jahren wieder Pi mal Daumen eigene Bücher
321 dafür entwickelt wurden, wo die Minderheitensprachen also Tschechisch, Slowakisch,
322 Ungarisch hier eingebaut werden in biographisch, geographisch, historische Inhalte. Da haben
323 sich die Kollegen von der X Region zusammengesetzt und haben eigene Bücher dafür
324 entwickelt, um das abzubauen. Status quo heute und jetzt nachdem ich verschiedene
325 Koordinationstätigkeiten nicht hab, weiß ich nicht in wie weit man am Standort jetzt schon
326 auch auf andere Sprachen was dringend notwendig wäre, weil das Schülerklientel ja gar nicht
327 mehr passt, ja.

328 I: Ja.

329 T4: Also man müsste meiner Meinung nach jetzt zumindest auf die Zweitsprachen, die
330 angeboten werden mit dem Curriculum reagieren. Man könnte eine Kooperation mit Serbien
331 oder Kroatien aufbauen- wäre eine Idee oder von mir aus auch mit der Türkei als Beispiel
332 oder auch in den außereuropäischen Raum weiterwagen, aber das ist natürlich- da weiß ich
333 nicht in wie weit das adaptiert wurde.

334 **I: Und Sie selber so im Unterricht? Wie ist es? Haben Sie gezielt Materialien da**
335 **herausgesucht und dann eingesetzt und das Thema, um Mehrsprachigkeit quasi zu**
336 **thematizieren, oder?**

337 T4: Ja, das war immer der Fall. Aber wie gesagt jetzt ist mir die Plattform auch genommen
338 worden. Und Englisch das Gute an Englisch ist, dass man ja eben wirklich von einer Sprache
339 reden wo auch viel Geld dahinter ist mit Verlagen und so weiter, ahm die ja natürlich ah sehr,

340 sehr auf multilinguale Geschichten auch eingehen und auch auf Medienkompetenz. Da sind
341 wir weit vor der deutschen Sprache. Weit. Wenn ich weiß- wieder ein anderes Thema- wie ich
342 eine Cyber-Homework einsetzen kann und der Germanist plagt sich noch immer- hat mit viel
343 Geld zu tun. Fertig.

344 I: Oft eine Frage vom Finanziellen?

345 T4: Genau.

346 **Q12: Ahm gibt es an der Schule spezielle Projekte zur Förderung von**
347 **Mehrsprachigkeit?**

348 T4: Ich versuch mein Möglichstes. Es gibt e-Twinning Projekte, Konferenzen, es gab
349 tausende Projekte mit aller Herrenländer-

350 I: Okay?

351 T4: aber wie gesagt meine Chefin ist am Ende ihrer Karriere. Jetzt gibt es das nur mehr
352 vereinzelt.

353 **I: Verändern sich also gerade gewisse Dinge. Ahm das heißt, bei Gründen, dass das**
354 **gerade weniger ist, ist es einfach mal weil die Direktorin sich zurücknimmt mittlerweile?**

355 T4: Führungswechsel.

356 I: Ja, und was in Zukunft kommt kann man wahrscheinlich noch nicht abschätzen?

357 T4: Nein, ich hoffe sehr, dass das weitergeht irgendwie irgendwo, auch mit mir, schauen wir
358 mal.

359 **Q13: Gut die nächste Frage, haben Sie im Grunde schon beantwortet in den vorigen**
360 **Fragen nämlich wie generell die Ansichten zur Förderung von Mehrsprachigkeit sind?**
361 **Wie Sie damit umgehen, wie das aussieht? Also generell Ansichten- Sie sind dafür, dass**
362 **man sie wertschätzt, Sie leben die Mehrsprachigkeit- habe ich das richtig verstanden?**

363 T4: Man kann das bei allen Fertigkeiten, man kann das bei allen Strukturen einsetzen, cultural
364 studies, linguistisch, man kann das literaturmäßig, man kann das Text mäßig- ist eben die
365 Fertigkeiten listening, reading writing whatever- Portfolio arbeiten man kann das jederzeit
366 immer einsetzen. Ausgangsvoraussetzung ist sich das Ziel Publikum anzuschauen und nicht
367 drüber zuschauen. Also wenn man die Ebene schafft das dauert. 15 Nationalitäten und da
368 kann man nicht sagen der ist syrisch deutsch, und der ist tschechisch deutsch, sondern da geht
369 es dann wieder ganz anders ab. Ich habe oft ein Jahr gebraucht, um herauszufinden: da wird
370 zuhause Portugiesisch und Tschechisch gesprochen.

371 I: Es ist oft vielschichtiger als man das am ersten Blick [unterbrochen]

372 T4: In der Bildungsdokumentation, die ich persönlich sehr oft kritisiert hab damals steht
373 tschechisch österreichisch oder tschechisch portugiesisch und der ist aber schon super im

Interview 4

374 Sinne von Sprache da irgendwie auch also ich mein man ja- aber bis man da als Lehrer
375 durchdringt auch, als ganz normaler biederer Pädagoge, nicht abwertend, aber dass man da
376 durchdringt, das dauert.

377 I: Das dauert und man muss sich vermutlich die Zeit dafür nehmen oder dafür?

378 T4: Man muss sich dafür interessieren. Ich arbeite jetzt halb, nicht Klassenführend, habe
379 glaube ich sechs verschiedene Klassen bei elf gehaltenen Stunden- irgendwie komm ich schon
380 durch.

381 I: Ja.

382 T4: Man muss sich einfach wirklich- ja nicht einfach reingehen und drüber unterrichten und
383 dann geht auch vieles viel einfacher wie Beziehung aufbauen und auch pädagogisch.

384 I: Ja?

385 T4: Das hat gar nichts mehr mit Stoff oder irgendwas zu tun, sondern einfach um Beziehung
386 aufzubauen. Sobald man die- sobald sozusagen das Zielpublikum mitkriegt, dass du ihre
387 Identitäten wie gesagt versuchst, nur versuchst wert zu schätzen ja, dann reagieren die sofort
388 darauf. Das ist der Punkt.

389 I: Mhm.

390 T4: Sind sie auch bilingual?

391 I: Naja ich habe Englisch, Spanisch, Deutsch, aber ich bin mit keiner zusätzlichen Sprache
392 von klein auf aufgewachsen. Also je nachdem wie man jetzt bilingual definiert.

393 T4: Ja, ja. Ich verstehe, genau.

394 I: Aber ich bin mit Deutsch eigentlich einsprachig die ersten Jahre aufgewachsen.

395 T4: Ok. Jaja, jaja.

396 I: Ah gut also man kann es so zusammenfassen, dass Sie die Diversität als Ressource sehen?

397 T4: Auf jeden Fall. Also wenn man das nicht so sieht dann ist man falsch in der Pädagogik,
398 Entschuldigung. Oder ich gehe nach Dschibuti vielleicht gibt es ein Land wo noch ein
399 monolingualer Habitus regiert. Also meiner Ansicht nach nicht aber bitte.

400 Q14: Würden Sie etwas benötigen, um verstärkt Förderung von Mehrsprachigkeit in Ihrem
401 Unterricht gewährleisten zu können?

402 T4: Ja es kommt schon wieder. Meine Kinder sind klein, viele, viele Stunden in einer Gruppe,
403 mein unmittelbares nächstes Ziel wäre eine multilinguale Gruppe von zehn bis achtzehn
404 führen zu dürfen. Mit Stunden in der Klasse, dann würde es gehen ja. Ich habe es lange immer
405 ah vier Jahre lang gemacht und jetzt hätte ich halt mal gerne acht Jahre lang wie sich das dann
406 bis zur Matura entwickelt würd mich schon interessieren ja.

407 **Q15: Ah. Wie könnte man Ihrer Meinung nach, die Förderung von Mehrsprachigkeit in**
408 **der Schule und speziell im Englischunterricht optimieren?**

409 T4: Optimieren, Förderung von Mehrsprachigkeit.

410 I: Also Sie haben gesagt der monolinguale Habitus [unterbrochen]

411 T4: also ich glaub es wird eh viel getan mit CLIL, mit den Schulbüchern, mit European
412 Studies, whatever. Ich glaube, dass eh viel getan wird, also optimieren- ich gehe da jetzt gar
413 nicht mehr von der Materialebene aus. Es gibt Videokonferenzen, es gibt online Tools es gibt
414 Cyber Homework, man bemüht sich eh. Ich glaub der Punkt ist einfach, dass man den Kopf
415 der Pädagoginnen sortiert, aber das hat mit einer Gesamtunterrichtstätigkeit aber da war i a
416 einmal in a paar Gremien aber wurscht, das hat mit gesamter pädagogischen Tätigkeit
417 generell in Österreich zu tun. Ich nenne das immer einen Paradigma Wechsel in der
418 Pädagogik, dass man von einem eher abwertenden, destruktiven, drüber unterrichten
419 sozusagen auf eine wirklich wertschätzende Ebene kommt ahm wo man die Ressource
420 Identität wirklich positiv sieht, ja, statt sofort alles zu verkürzen. Aber dazu in den Deutschen
421 Habitus- ja zum Beispiel ja und da müsste es eigentlich auf der Pädagoginnen Ebene, ganz
422 ehrlich, da müsste es wirklich Plattformen geben. Ich hatte das Glück, weil ich versucht- ich
423 glaube vor den Kindern, ich bin nicht mehr in einer Leitung- jetzt sowieso nicht mehr, aber
424 ich glaub, dass es Plattformen geben müsste wo sich Lehrer wirklich einmal, wirklich alle
425 Lehrer mit diesem Thema auseinandersetzen dürfen und auch destruktiv darüber reden dürfen
426 oder alles darüber reden dürfen.

427 I: Ja.

428 T4: Konstruktiv aber auch destruktiv darüber reden dürfen, was sich da abspielt- was sich da
429 echt abspielt anstatt in so ein Bahnen denken hineinzukommen: Deutsch ist nur wichtig oder
430 Englisch ist nur wichtig oder meins ist wichtig oder deins ist wichtig. Das macht der Lehrer
431 auch ganz gerne. Leider. Ahm, ja eine Plattform, um darüber zu diskutieren-

432 I: Mhm, alles klar.

433 T4: Ja.

434 **Q16: Was haben Sie während Ihrer Ausbildung über Mehrsprachigkeit im Unterricht**
435 **gelernt? Gabs da etwas was hängen geblieben ist, gabs überhaupt etwas?**

436 T4: Nochmal die Frage.

437 I: Was haben Sie während Ihrer Ausbildung über Mehrsprachigkeit im Unterricht gelernt?

438 T4: Des heißt was ich im universitären

439 I: Genau.

Interview 4

440 T4: Okay. Ah, also ich hab gelernt nachdem ich älteren Semesters bin und lange dabei war,
441 ich habe gelernt über Jahre hinweg, dass [Pause] wissenschaftliche Arbeiten, mehr und mehr
442 zu qualitativen und quantitativen Forschungsfragen gemacht werden oder verlangt werden,
443 weil es offensichtliche ein großes Thema ist, das unter den Nägeln brennt in der
444 Bildungspolitik oder auch in der Wissenschaft auch in Österreich. Ah was ich konkret dazu
445 gelernt habe- [Pause] konkret- [Pause] ich bin eine Praktikerin. Ja. Am meisten habe ich
446 eigentlich von meiner wissenschaftlichen Arbeit gelernt. Da habe ich eigentlich am meisten
447 dazu gelernt wie das Spannungsfeld praktisch zwischen wissenschaftlichen Arbeiten und
448 Praxis ausschaut. Da habe ich am meisten dazu gelernt. Da habe ich am meisten dazu gelernt,
449 ja also Sie meinen das jetzt aber nicht unbedingt methodisch didaktisch, oder? Sie meinen das
450 eher wissenschaftlich?

451 I: Naja einfach generell-

452 T4: das sind zwei Paar Schuhe für mich.

453 I: was, wenn ich jetzt sag: Mehrsprachigkeit- was ist da während der Uni Ausbildung
454 vorgekommen? Ob es Seminare dazu gab, ob es angesprochen wurde, ob Unterrichtssequenzen
455 besprochen wurden ahh-

456 T4: Also in der Didaktik kann ich mich an nicht sehr viel erinnern, aber wie gesagt ich bin
457 älteren Semesters und vor 15 Jahren war das auch nicht so da. Ahm und an der Romanistik
458 kann ich mich ganz konkret an eine in Deutsch gehaltene Vorlesung von einem jetzt schon
459 rentierten Professor erinnern ah, die ich inhaltlich, obwohl ich mich furchtbar geärgert habe,
460 dass sie nicht auf Spanisch gehalten wird diese Vorlesung, die ich aber sehr interessant fand
461 zu Mehrsprachigkeit in der Literatur, weil ich lang nicht gewusst habe, ob ich zum Thema
462 Literatur in Linguistik schreiben sollte- und ich hab mir echt gedacht ja der Mensch hat
463 genügend Ahnung. Vielleicht nicht direkt von einem Schüler aber von Literaten, die sich seit
464 Jahrhunderten durch verschiedene Sprachidentitäten auf Grund von egal welchen
465 Migrationsgeschichten bewegt haben, das im Literarischen Werk, das versucht haben
466 auszudrücken. Also das war echt eine- mir wird jetzt noch kalt- eine sehr, sehr gut gehaltene
467 Vorlesung. Politisch auch habe ich viel dazu gelernt, wie Politik und Migration
468 zusammenhängen. [?] Also das war sehr, sehr gut. Hat mich sehr, sehr begeistert. Die Prüfung
469 habe ich dann auf Spanisch geschrieben [lacht]

470 **Q17: Kann man so in einem Satz zusammenfassen wie die Lehrerinnenbildung auf eine**
471 **Mehrsprachige Schülerschaft vorbereitet? Ob sie einen gut vorbereitet, was auch**
472 **immer?**

Interview 4

473 T4: Ich sage dazu nur, da werde ich schizophran bei der Frage, weil ich schon so viel erlebt
474 hab im System. Ahm, ich sag dazu für mich war es wichtig die Wissenschaftler an der Uni
475 kennenzulernen. Ah, sie wurde immer wichtiger schon auch um einen Alltag zu reflektieren
476 und bin dankbar dafür, dass ich das irgendwie zu Ende bringen konnte, mit allen Hürden, die
477 nicht einfach waren. Ahm trotzdem, denke ich wenn man ganz in der Wissenschaft ist, dass
478 man einfach ganz schnell von der Praxis weg ist und das können ah nur die letzten
479 Migrationsströme auf Grund egal welcher politischen oder sonstigen Umwälzungen in der
480 Weltgeschichte sein, wo man dann verschiedenste Dinge einfach nicht mehr aktiv in der
481 Praxis erleben und erfahren kann, sodass da glaub ich schon auch schnell einmal von der
482 Wissenschaft nicht mehr so gut reflektiert werden kann. Also ich bin schon eine die dann
483 sagt: ich habe jetzt einen Studenten gefragt „naja und xy jetzt hast du so viele Ausbildungen
484 und so weiter ah und Doktorat“? Und ich habe dann gesagt „schau ich habe jetzt selber
485 Familien Gründung das ist die private Sache da habe ich halt auch nicht so viel Zeit für die
486 Wissenschaft einerseits, bin sehr froh, dass ich eine eigene Familie habe, andererseits was ist
487 der Mehrwert von jemanden mit einem Doktorat jetzt?“ Was ist der Mehrwert? Ich sehe ihn
488 nicht. Ich sehe ihn für mich nicht mehr, ja. Ich sehe den Mehrwert darin, ah den Zugang zu
489 Wissenschaft auch nicht zu verlieren, deswegen mach ich das jetzt auch hier, weil ich das
490 auch sehr interessant finde, was die andere Seite macht, ahm aber ganz in der Wissenschaft
491 dann verhaftet zu sein ohne ständigen Praxisbezug? Nein.

492 I: Mhm, ja. Das heißt der Praxisbezug wäre

493 T4: notwendig!

494 I: Sehr notwendig

495 T4: Notwendig. Sehr [betont] notwendig da kann man ein Fragezeichen machen aber auf
496 jeden Fall kontinuierlich notwendig, und zwar kontinuierlich notwendig und nicht punktuell.
497 Also was ich da gehört habe, was da alles geändert wurde seit ich das letzte Mal Betreuerin
498 war- größere Abstände zwischen den Praktika und ja, ist natürlich alle eine Ressourcen Frage.

499 I: Sie haben vorher erzählt Sie machen bald eine Weiterbildung in England?

500 T4: Ja.

501 I: Genau.

502 T4: Nächstes Jahr Spanien.

503 **I: Das heißt Sie machen- man hat sowieso seine Pflichtweiterbildungen, die man machen**
504 **muss, aber Sie begrüßen Weiterbildungen, kann man das mal so interpretieren?**

505 T4: Natürlich: A, ich bin Fremdsprachenlehrerin. B, ich möchte methodisch didaktisch am
506 Ball bleiben. C, habe ich festgestellt, dass oft [Pause] durch das Fremdsprachenlehren, wenn

Interview 4

507 man sich in Sprachbahnen befindet, um Fortbildungen zu besuchen und ja. Sieht mich halt die
508 Uni halt ein paar Jahre nicht aber dafür das Kulturinstitut. Die haben auch gute Methodik
509 Didaktik Seminare mittlerweile [?] und das andere ja das Englisch sprachige Ausland, weil
510 ich da an größeren Mehrwert sehe in der Fortbildung.

511 **I: Okay, und haben Sie schon mal zum Thema Mehrsprachigkeit oder zur sprachlichen**
512 **Förderung Weiterbildungen besucht?**

513 T4: Zum Thema Mehrsprachigkeit Weiterbildung, wenn es in Englisch oder Spanisch
514 gehalten wären, würden ja aber sonst fällt mir da jetzt in der deutschen Sprache nichts ein.

515 I: Gut. Möchten Sie noch gerne etwas ergänzen, das Ihnen wichtig ist, aber bisher nicht
516 angesprochen wurde? Etwas, dass Sie ergänzen möchten?

517 T4: [Pause] Gebt den Lehrer und Lehrerinnen eine Plattform zum laut Herausschreien.

518 I: Eine Plattform zum-

519 T4: laut Herausschreien was sie bewegt vor allem zum Thema multikulturelle Schüler.

520 I: Ja, haben wir so festgehalten [lacht]

521 T4: Fertig. [lacht]

522 I: Vielen Dank für das Interview.

523 T4: Gerne.

Interview 5

„English teachers’ beliefs on the promotion of multilingualism at the new secondary schools in Vienna”

Participant: T5

Years of practice: 1

Subjects: English, History

Date: 27.2.2019

Duration: 16 minutes

Transcription signs

sign	meaning
[...]	content deleted
[Pause]	pause
[lacht]	participant laughs
[?]	incomprehensible
[betont]	statement stressed
[zögerlich]	hesitant
[unterbrochen]	interruption
[überlegt]	
I	interviewer
T5	teacher 5 (interviewee)

Accuracy of text capture

In the following transcript, the name of the interviewee will be abbreviated with T5 to protect the anonymity of the participant. The transcription conforms with the German grammar and punctuation rules. Dialect is normalized to represent standard orthography. Paralinguistic expressions and comments are given in brackets. Interjections by the interviewer are only given where they helped to keep the conversation flowing.

1 **Q1: So sehr gut. Also dann starten wir mit der ersten Frage, wenn es recht ist. Welche**
2 **Sprachen werden an Ihrer Schule als Unterrichtsfach angeboten?**

3 T5: Ja Englisch [lacht], es gibt auch türkisch Unterricht.

4 I: Okay.

5 T5: Mhm, aber das wars. Und Deutsch natürlich.

6 I: Und ist Türkisch ein Wahlangebot oder muttersprachlicher Unterricht, oder?

7 T5: Das ist ein Wahlangebot ja und wart einmal Bulgarisch auch, aber ich weiß nicht, ob das
8 in der Schule direkt angeboten wird oder ob das eine externe- das weiß ich nicht genau. Ich
9 weiß aus der ersten Klasse ein Kind nimmt bulgarisch Unterricht.

10 I: Gibt es sonstige sprachliche Förderangebote an der Schule?

11 T5: Wüsste ich nicht nein.

12 **Q2: Wissen Sie ungefähr wie viele unterschiedliche bzw. welche Sprachen Ihre**
13 **SchülerInnen sprechen?**

14 T5: Also alle weiß ich nicht. Die meist gesprochenen sind Arabisch, Türkisch, dann also
15 Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Tschetschenisch, Albanisch wobei das eh ähnlich Arabisch ist.
16 Englisch haben ein paar als Muttersprache, Slowenisch weiß ich, Slowakisch.

17 I: Okay.

18 T5: Polnisch gibt es auch [lacht] dann Rumänisch gibt es auch also alles. Ich wüsste jetzt
19 keine Sprache-

20 I: Und die größte Sprachgruppe ist [unterbrochen]

21 T5: Ich glaub Arabisch.

22 I: Arabisch

23 T5: Würde ich jetzt sagen.

24 **Q3: Mhm, gut und wie äußert sich diese Mehrsprachigkeit in der Klasse?**

25 T5: Hm, ahm, phu, also sie sprechen schon untereinander oft ihre Muttersprache. Das passiert
26 schon hin und wieder aber ich würde das jetzt gar nicht nur negativ deuten, sondern sie
27 erklären sich dann teilweise was auf Arabisch wo ich einfach nicht mitkann. Ich kann ein
28 bisschen Kroatisch wo ich dann manchmal- das habe ich erst letztens nutzen können in
29 Englisch, weil das haben sie nicht verstanden mit „am“ „is“ „are“ also dann auf Kroatisch
30 irgendwie- auf Kroatisch gibt es es ja auch- genau, so Sprachenvergleiche. Das hilft schon oft
31 im Englischunterricht oder in Geschichte grad, wenn sie dann plötzlich Begriffe nicht
32 verstehen wo dann die anderen Muttersprachler eingreifen können. Das machen sie schon
33 manchmal aber nicht böse, also so schimpfen oder so tun sie nicht im Unterricht. Das tun sie
34 in den Pausen [lacht].

Interview 5

35 I: Das heißt es gibt an der Schule kein Deutsch Gebot oder das es in der Hausordnung steht?

36 T5: Glaub schon das es stünde, aber mir ist es oft lieber, wenn sie es so lösen können-

37 I: Ja?

38 T5: und ich einfach nicht weiterkomm ist es mir recht, wenn sie sich gegenseitig auf ihrer

39 Muttersprache helfen.

40 **ad Q3: Mhm. Das heißt hat die Mehrsprachigkeit einen Einfluss auf Ihre**

41 **Unterrichtsgestaltung?**

42 T5: Ich plane sie nicht ein. Es passiert. Es passieren teilweise so Situationen wo es einfließt,

43 aber spontan.

44 **Q4: Okay, gut. Machen Sie diese sprachliche Vielfalt auf eine Art und Weise bewusst**

45 **sichtbar?**

46 T5: Hm, die sprachliche Vielfalt nicht würde ich sagen aber in Geschichte oft- wir machen

47 jetzt gerade politische Bildung- da vielleicht das kulturelle dann ein bisschen ich mein wo

48 Sprache dann natürlich auch dazu gehört, aber da so die verschiedenen politischen Systeme

49 halt ein bisschen vergleichen. Da kommts dann oft hervor die Sprache, aber jetzt bewusst nur

50 auf die Sprache würde ich nicht sagen.

51 I: Gut. Welche Klassen haben Sie, also welche Schulstufe?

52 T5: Vorwiegend erste und zweite.

53 I: Erste und Zweite- dass man da beim Kennenlernen irgendwie [Pause]

54 T5: Ich war beim Kennenlernen nicht da.

55 I: Ah okay.

56 T5: Ich bin erst am 24. September eingestiegen.

57 I: Okay.

58 T5: Ich weiß nicht wie ich es nächstes Jahr machen werde. Da werde ich sicher irgend sowas-

59 I: Okay, alles klar.

60 T5: einbauen, aber da war ich nicht da leider.

61 **Q5: Gut, Sie haben gesagt spontan machen Sie diese Sprachenvergleiche. Fällt Ihnen**

62 **noch was ein wie Sie die Sprachen bzw. das Wissen der Schüler und Schülerinnen über**

63 **andere Sprachen haben bewusst in den Unterricht mit ein?**

64 T5: Mmm nein also ich würde- also in Englisch nochmal das Vergleichen:

65 I: Mhm?

66 T5: „Wie ist es bei euch? Wie werden die gibt's überhaupt Personen bei euch?“

67 I: Ja.

Interview 5

68 T5: Weil eben beim Italienischen lässt man das ja dann weg manchmal. Wir haben erste
69 Klasse eine Italienerin auch [lacht] übrigens. Ahm oder so also ob es das da überhaupt gibt
70 und da einfach ein bisschen ein Gefühl einfach dafür entwickeln wie es auf Deutsch ist, wies
71 auf Englisch ist. Das sie vielleicht mit ihrer Muttersprache- dass man da ein bisschen
72 nachhelfen kann. Was halt nur geht, wenn sie sie gut beherrschen. Also das wird dann auch
73 oft auffällig, dass sie die Muttersprache gar nicht so fließend können wie sie teilweise
74 glauben.

75 I: Okay.

76 T5: Und zumindest nicht bewusst äh grammatische Regeln sagen können auf der
77 Muttersprache oder sowas.

78 **Q6: Ja, gut. Sind Interaktionen zwischen SchülerInnen in im Englischunterricht in**
79 **jeglichen Sprachen erlaubt? Haben Sie eigentlich schon beantwortet, also es ist erlaubt,**
80 **wenn es hilft?**

81 T5: Wenn es hilft ja.

82 I: Unterbinden Sie es nicht?

83 T5: Na auf keinen Fall.

84 I: Okay, mhm.

85 T5: Nein, wenn sie sich beschimpfen schon, aber das war bis jetzt noch nicht der Fall [lacht]

86 I: Ja

87 T5: Das bräuchte ich jetzt nicht.

88 I: Also das kriegt man wahrscheinlich eh mit: wie ist grad die Situation.

89 T5: Na voll, ja.

90 **Q7: Dann haben Sie eigentlich die nächste Frage auch schon im Großen und Ganzen**
91 **beantwortet nämlich: verwenden SchülerInnen ihre Erstsprachen bzw. ihr linguistisches**
92 **Repertoire, um Inhalte im Englischunterricht zu erklären oder zu erarbeiten Beispiel**
93 **Gruppenarbeiten.** Das man sagt ja man gruppierts vielleicht nach Muttersprachen sogar,
94 weil da ist einer dabei der versteht den Inhalt auf Englisch und lässt dann den kommts spontan
95 vor oder-

96 T5: Kommt spontan vor ja, aber würde ich jetzt nicht so planen. Wenn es passiert, passiert.

97 **Q8: Okay. Was denken Sie welche Vorteile und Nachteile ergeben sich durch**
98 **sprachliche Vielfalt in einer Klasse?**

99 T5: Also die Vorteile sind eben, dass diese Hilfsbereitschaft, die man dann teilweise hat.
100 Nachteile sind denke ich dann ahm Grupperungen der Sprachen nach ahm Beeinflussungen
101 oder einer der sich dann halt meistens der, der es versteht oder der, der schon ein bisschen

Interview 5

102 bessere Deutsch Kenntnisse hat, dass sich der ein bisschen hervortut und die anderen dann
103 vielleicht mitzieht in seinem rebellischen Verhalten Lehrern gegenüber teilweise auch.

104 I: Okay.

105 T5: Und eben so Gruppierungen der der Nationalität nach und der Sprache nach. Das ist glaub
106 ich nicht immer gut. [?]

107 I: Okay, hat es da schon fällt Ihnen eine Situation ein wo das eben a spezieller Nachteil war?

108 T5: Nein so jetzt nicht.

109 I: Oder so im Großen und Ganzen?

110 T5: Nein im Großen und Ganzen genau- nein Probleme gab es noch keine deswegen.

111 **Q10: Okay. Verwenden Sie bestimmte zur Verfügung gestellte Unterrichtsmaterialien**
112 **zur Förderung von Mehrsprachigkeit? Oder sind Ihnen Ressourcen bekannt die man**
113 **verwenden könnte?**

114 T5: Naja ich weiß die Ressourcen die wir in unserer Schule bekannt sind also sie- [lacht] das
115 wir eben Bücher haben- Wörter also Wörterbücher- nicht nur Wörterbücher sondern auch so
116 Lernbücher, also A1 Deutsch Level verbunden mit verschiedenen Sprachen eben also wir
117 haben Arabisch so: wie heißt denn diese bilingualen Wörter-

118 I: Ja?

119 T5: ah nicht Wörterbücher, sondern eben Bücher, Geschichtenhefte ja. Geschichtehefter. Die
120 haben wir. Das weiß ich. Das setzte ich schon oft ein zu äh eben in Deutschförderkursen oder
121 Lesen, wenn ich hab dass ich eben die Schwächeren solche Bücher lesen lass und da ein
122 bisschen nachhelfe aber sonst wüsste ich nicht.

123 I: Ja, Sie haben gesagt gerade ah Deutschförderkurs das heißt es gibt an der Schule
124 Deutschförderkurse?

125 T5: Mhm ja.

126 I: Ist es freiwillig zu besuchen oder wird das den Kindern oder Schülern [unterbrochen]

127 T5: Na sie müssen [lacht].

128 I: Sie müssen [lacht].

129 T5: Ich mein sie könnten sich schon- wenn die Eltern sagen „nein geht nicht, da haben sie
130 keine Zeit“ dann natürlich nicht, aber wenn sie frei haben am Nachmittag dann wird das am
131 Anfang des Jahres ins Mitteilungsheft geschrieben und dann haben sie dort- ja sie haben
132 Anwesenheitspflicht.

133 I: Ja ah wie oft findet der statt der Deutschförderkurs?

134 T5: Drei Stunden in der Woche gibt es den Montagnachmittag immer, mhm.

135 I: Okay. Ganz gut.

Interview 5

136 T5: Ja.

137 I: Gut sonstige Ressourcen haben Sie gesagt ich habe da halt so ein paar Stichwörter so wie
138 das Sprachenportfolio was man im Englischunterricht verwendet oder die Homepage Schule-
139 mehrsprachig da gibt es jede Menge aktuelle Sachen [unterbrochen]

140 T5: Okay?

141 I: oder auch Magazine, die empfohlen werden. Es gibt Sprachensteckbriefe in wirklich sehr
142 vielen verschiedenen Sprachen-

143 T5: Cool.

144 I: die man sich vielleicht, wenn man möchte oder mal Zeit hat, anschauen kann ja. genau.

145 T5: Das ist interessant ja, cool.

146 **I: Gut gibt es an der Schule selbst ah spezielle Projekte zur Förderung von**
147 **Mehrsprachigkeit?**

148 T5: Wüsste ich nicht.

149 I: Mhm?

150 T5: Also, dass es da jetzt- ich mein wir bauen diese kulturelle Vielfalt und die
151 Sprachenvielfalt natürlich überall ein wo es geht-

152 I: Ja.

153 T5: aber, dass es da jetzt ein bestimmtes Projekt gibt wüsste ich nicht.

154 I: Denken Sie, dass das Gründe hat warum es keine speziellen Projekte dazu gibt oder?

155 T5: Ja, weil ich glaube, dass sich dann eben solche Gruppen bilden. Solche „wir sind aus dem
156 und dem Land und wir sind was Besseres“ und dann diese Kämpfe zwischen- also das haben
157 wir schon ah Kämpfe zwischen verschiedenen Sprachen. Also wir haben Kurden und Türken,
158 da gibt es dann schon teilweise Probleme. Also die beschimpfen sich dann schon in den
159 Pausen oft.

160 I: Okay?

161 T5: Und das ist das- da es da dann zu Gruppenbildungen kommt- ich glaube, dass das sollte
162 eher vermieden werden. Also sie sollen sich untereinander gut durchmischen.

163 I: Wie reagieren Sie, wenn solche Situationen entstehen also, wenn man da sind Sie schon
164 mal dazu gekommen in der Zeit

165 T5: Ja naja gleich ich mein wir haben Gott sei Dank zwei Beratungslehrerinnen an der Schule
166 [Pause] so schnell wie es geht eingreifen irgendwie unterbinden und die dann holen, dass sie
167 mit den Schülerinnen das irgendwie klären.

168 I: Ja?

Interview 5

169 T5: Und also das steht über meinen über meinen Möglichkeiten. Das kann ich nicht. Da kenn
170 ich mich auch zu wenig aus.

171 I: Das heißt Beratungslehrer übernehmen das dann?

172 T5: Mhm.

173 **Q13: Gut ahm wie sind generell Ihre Ansichten zur Förderung von Mehrsprachigkeit im**
174 **Englischunterricht? Wie ist es für Sie und wie gehen Sie damit um?**

175 T5: Also ich finde man sollte das schon fördern wo es geht. Also ich hätte auch- ich wäre
176 total gerne zweisprachig aufgewachsen [lacht] hab nur leider zwei österreichische Eltern,
177 langweilig.

178 I: [lacht]

179 T5: Also ich find es schon, dass das gefördert gehört wo es geht.

180 I: Mhm.

181 T5: Bei uns ist halt das Problem oft, dass das Niveau im Englischunterricht schon so schlecht
182 ist, dass ich jetzt nicht noch irgendwie zusätzlich Förderungen zur Mehrsprachigkeit einbauen
183 kann. Also ich habe jetzt in den ersten Klassen eine 4. Leistungsgruppe [?] da muss ich
184 schauen, dass ich irgendwie mitkomme, dass sie die Schularbeit ähm positiv oder mit einem
185 Dreier eben erledigen.

186 I: Okay, ja.

187 T5: Wenn ich jetzt in Zukunft vielleicht irgendwann mal in einer AHS bin kann ich mir schon
188 vorstellen, dass ich da mehrere Projekte oder so mache, weil es interessant ist auch.

189 I: Ja.

190 T5: Und weil ich glaub, dass man sich auch teilweise leichter tut, wenn man eine zweite
191 Sprache beherrscht, noch eine Dritte zu lernen. Also glaub- weiß- [lacht] das ist ja eh
192 bewiesen. Deswegen: es wäre schon interessant, aber da geht es nicht so gut.

193 I: Das heißt der Rahmen ist da quasi in dem Fall nicht gegeben.

194 T5: Ja, die Basis ist nicht da glaube ich.

195 **Q14: Mhm gut. Das heißt was würden Sie benötigen, um verstärkt Mehrsprachigkeit**
196 **oder die Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht gewährleisten zu können? Sie**
197 **haben jetzt einmal quasi gesagt es hängt jetzt mal von der Schülerschaft und vom**
198 **Leistungsniveau ab?**

199 T5: Mhm.

200 I: Gibt es sonst noch was, was Sie brauchen würden damit man mehr Förderung zulassen
201 könnte?

202 T5: Mmm schon mehr Infos, aber da ich mein könnt ich mich auch selber mehr informieren.
203 Also wenn es dann soweit wäre oder wenn die Basis mal da wäre das zu fördern- wie Sie jetzt
204 gesagt haben- also diese Website das kannte ich ja gar nicht. Da müsste ich mich halt dann
205 erst informieren und ähm irgendwelche Materialien suchen.

206 I: Okay. Das heißt Materialien und Infos einfach

207 T5: Infos ja genau.

208 **Q15: Gut. Wie könnte man Ihrer Meinung nach, die Förderung von Mehrsprachigkeit**
209 **in der Schule und speziell im Englischunterricht optimieren?**

210 T5: Mmm [überlegt] ja auch ich würde sagen mehr was Aufklärung jetzt unter
211 Anführungszeichen [lacht] einfach mehr Infos vielleicht. Seminare dazu anbieten. Ich weiß
212 nicht, ob es welche gibt oder mehr also [Pause] sichtbarer machen, zeigen, dass da eigentlich
213 mehr da ist und viel Material dazu da ist würde ich jetzt einmal sagen. Ich weiß es, weil ich
214 habe da wirklich gar keine Ahnung.

215 I: Ja es ist geht glaub ich nicht nur Ihnen so.

216 T5: Ach so ist das normal? Okay [lacht]

217 I: Also ich habe auch viele Dinge erst während der Recherche für die Diplomarbeit gefunden
218 und kennengelernt. Sprachenportfolio war mir schon bekannt-

219 T5: Na gut das kennt man

220 I: aber ganz viele Projekte oder eben auch die Homepage- das habe ich erst durch die
221 Recherche jetzt gefunden und mich damit auseinandergesetzt.

222 T5: Ja.

223 I: Könnte man vielleicht mehr anwerben oder ich weiß es nicht.

224 T5: Mhm genau ja.

225 **Q16: Gut was haben Sie während Ihrer Ausbildung über Mehrsprachigkeit im**
226 **Unterricht gelernt? Haben Sie etwas gelernt?**

227 T5: Na doch wir haben schon was dazu gelernt gerade in den fachdidaktischen Kursen ILT1
228 ILT2 ahm ich habe auch das ILT 2 habe ich bei XY die werden Sie kennen weiß nicht ob man
229 das sagen darf also die war ja auch [...] da haben wir eine Praxisstunde machen müssen, da
230 wurden wir dann schon damit vertraut gemacht die hat irrsinnig viele ähm Situationen erzählt
231 in denen eben diese Mehrsprachigkeit zum Vorschein kommt und es wurde schon thematisiert
232 in den Fachdidaktik Kursen. Es wurde auch angeboten von Uni Professoren irgendwie- also
233 Methoden wurden angeboten wobei wir uns die selber ausdenken mussten. Also es wurde
234 schon drüber gesprochen. Es wurde schon thematisiert, aber jetzt konkret wie hast du damit
235 umzugehen oder dort kannst du nachschauen- Ressourcen das wurde jetzt nicht gegeben.

236 I: Okay.

237 T5: Es wurde schon thematisiert das es das gibt [lacht], dass man mit dem konfrontiert wird
238 im Lehrerleben.

239 **Q16: Wie bereitet die Lehrerinnen Bildung so in einem Satz zusammengefasst auf die**
240 **Praxis einer Mehrsprachigen Schülerschaft vor?**

241 T5: Gar nicht [lacht] gar nicht nein [lacht].

242 I: Ja also das ist ausbaufähig?

243 T5: Das ist [lacht] wild ausbaufähig ja [lacht].

244 **Q17: Gut die Weiterbildungen haben wir schon angesprochen, dass es das geben sollte**
245 **zur Mehrsprachigkeit das heißt Sie haben noch keine Weiterbildung zum Thema**
246 **Mehrsprachigkeit besucht?**

247 T5: Nein.

248 I: Haben Sie sonstige Weiterbildungen schon besucht seit Sie angefangen haben?

249 T5: Mhm, ja das schon also ich war schon auf so ahm Methoden Vielfalt Seminaren also
250 welche Methoden es gäbe, wenn A nicht geht B ahm und kulturelle Vielfalt auch- also das
251 wird in unserer Schule dann schon auch gefördert, wenn du solche Seminare machst [Pause]-
252 die Begabungsförderung.

253 I: Ja und war das für Sie hilfreich also jetzt zum Beispiel kulturelle [unterbrochen]

254 T5: Mhm das schon ja also, wenn du es mit dem vergleichst [lacht] was du an der Uni an
255 didaktischen Möglichkeiten bekommst und dann dort ein Seminar besuchst also das ist schon
256 hilfreicher.

257 I: Okay und inwiefern also hat man da das irgendwie eine ganze Unterrichtsstunde geplant
258 oder konkrete Situationen

259 T5: Ja du kriegst tatsächlich einen Methodenpool ahm vorgelegt von dem du dann halt ein
260 paar präsentiert bekommst: wie könntest du es ausbauen ähm in welchen Richtungen könntest
261 du da weiter arbeiten- schon also es ist viel praktischer aufgebaut so Seminare.

262 I: Ok. Sehr gut. Ja da Praxisbezug das ist [unterbrochen]

263 T5: ein bisschen fehlt der auf der Uni [lacht].

264 **I: Gut würden Sie noch gerne etwas ergänzen, das Ihnen wichtig ist, aber wir bisher**
265 **nicht oder zu wenig angesprochen haben?**

266 T5: Wüsste ich nichts.

267 I: Okay dann bedank ich mich vielmals

268 T5: Gerne ich sage danke.

269 I: und beende die Aufnahme.

Interview 6

„English teachers’ beliefs on the promotion of multilingualism at the new secondary schools in Vienna”

Participant: T6

Years of practice: 6

Subjects: English, Biology, History

Date: 27.2.2019

Duration: 26 minutes

Transcription signs

sign	meaning
[...]	content deleted
[Pause]	pause
[lacht]	participant laughs
[?]	incomprehensible
[betont]	statement stressed
[unterbrochen]	interruption
[überlegt]	thinking
[interessiert]	shows interest
I	interviewer
T6	teacher 6 (interviewee)

Accuracy of text capture

In the following transcript, the name of the interviewee will be abbreviated with T6 to protect the anonymity of the participant. The transcription conforms with the German grammar and punctuation rules. Dialect is normalized to represent standard orthography. Paralinguistic expressions and comments are given in brackets. Interjections by the interviewer are only given where they helped to keep the conversation flowing.

Interview 6

1 I: Gut ich leg es zu Ihnen, wenn das recht ist.

2 T6: Perfekt.

3 **Q1: Gut welche Sprachen werden an Ihrer Schule als Unterrichtsfach angeboten?**

4 T6: Wir haben Deutsch und Englisch.

5 I: Das sind Pflicht [unterbrochen]

6 T6: Genau

7 I: Sprachen gibt es auch Wahlangebot?

8 T6: Nein sprachlich nicht. Wir haben nur für andere Sachen ahm Übungen aber sprachlich
9 nicht.

10 I: Mhm, also zum Beispiel muttersprachlichen Unterricht oder sonstiges?

11 T6: Nein gar nicht. Wir haben so viele verschiedene Muttersprachen, das wäre fast- das war
12 nicht ähm handlich.

13 **Q2: Okay, mhm. Wissen Sie ungefähr wie viele unterschiedlichen unterschiedliche bzw.
14 welche Sprachen Ihre SchülerInnen sprechen?**

15 T6: Also zum Beispiel: ich bin Klassenvorstand einer dritten Klasse. In meiner Klasse haben
16 wir glaub ich [überlegt] bei zwanzig Kindern elf oder zwölf verschiedene Muttersprachen

17 I: Mhm.

18 T6: Wir hatten auch schon einmal eine Klasse wo wir 25 Kinder hatten mit siebzehn
19 unterschiedlichen Muttersprachen.

20 I: Ok

21 T6: Äh grad in meiner Klasse haben wir vorrangig serbische Kinder. Also wir haben- ahm
22 also es wird bei uns gesprochen Serbisch, Polnisch, ähm Mazedonisch, Rumänisch, Türkisch,
23 habe ich Polnisch gesagt? Das weiß ich jetzt nicht mehr sorry. Ungarisch, Slowakisch, ahm
24 Arabisch. Habe ich noch was vergessen? Ja ich glaube, ich habe noch was vergessen. Auf
25 jeden Fall aber neun, die mir direkt einfallen.

26 I: Okay neun, die Ihnen direkt einfallen und in der Englischgruppe, die Sie unterrichten- ist es
27 da ähnlich, oder?

28 T6: Ist auch wieder ähnlich gemischt.

29 I: Ja.

30 T6: Also, wenn ich jetzt so an meine- die haben auf jeden Fall ja also sicher fünf- also ich
31 habe jetzt zwölf Kinder circa in der Gruppe im Durchschnitt und da haben sicher so fünf oder
32 sechs verschiedene Sprachen.

33 **Q2: Mhm, wissen Sie da auch was da die größten Sprachgruppe ist in der Gruppe?**

34 T6: Ahm, ich glaube, dass in den ersten Klassen ist es Serbisch ist die größte Gruppe und in
35 den dritten Klassen [Pause] glaub ich auch also wir haben jetzt grad relativ viele serbische
36 Kinder oder bosnische Kinder also die so von der Sprache ähnlich sind

37 **Q3: Okay, ja. Wie äußert sich diese Mehrsprachigkeit in Ihren Klassen?**

38 T6: Ahm in dem Fall, dass wir Schüler haben die gar nichts verstehen und dann die Kinder
39 übersetzen also da ist es sehr, sehr wichtig dann und sehr, sehr gut das man eine
40 Mehrsprachigkeit hat. Vor allem habe ich einen Schüler aus Serbien bekommen und die
41 Kinder können dann nicht 100 prozentig ihre Sprache und dann helfen sie zu Dritt beim
42 Übersetzen zum Beispiel und ahm und dann habe ich auch gerade in den ersten Klassen
43 türkische Kinder, die ständig türkisch miteinander reden in einer Gruppe wo nicht alle
44 türkisch sprechen. Ah, das ist aber eigentlich nur bei denen alle anderen Kinder machen das
45 nicht. Ja also da merkt man es halt einfach, dass sie dann- oder ahm, wenn sie sich dann wo
46 nicht auskennen dann fragen sie oder wenn sie mal irgendwas miteinander sprechen wollen
47 dann reden sie es schnell in ihrer Sprache oder so kommt eher hauptsächlich bei türkischen
48 arabischen Kindern vor. Dass sie serbisch untereinander- sprechen sie eigentlich fast gar
49 nicht.

50 I: Mhm?

51 T6: Nur wenn man sie bittet zum Übersetzen.

52 I: Okay und weisen Sie die Schüler und Schülerinnen dann darauf hin, dass sie ihre
53 Muttersprache nicht verwenden sollen oder ist es in Ordnung? Gibt es eine Regel?

54 T6: Also ich persönlich möchte es nicht. Ahm, wenn sie an sich in ihrer Muttersprache reden-
55 ja, von mir aus- aber ich möchte es nicht in der Gruppe, weil ahm ich verstehe es nicht, die
56 anderen Kinder verstehen es nicht und ich möchte das einfach nicht, weil ich denke mir wir
57 sollten entweder Deutsch oder Englisch sprechen- in einer Sprache, die wir alle können.

58 **adQ3: Okay. Hat diese Mehrsprachigkeit einen Einfluss auf Ihre Unterrichtsgestaltung?**

59 T6: Ehrlich gesagt eigentlich nicht.

60 I: Mhm?

61 T6: Also man- natürlich also durch die Mehrsprachigkeit sind die Kinder schwacher und
62 dadurch musst du einen einfachen Unterricht machen also da wird es schon beeinflusst, aber
63 ich gehe jetzt nicht drauf ein, dass ich dann ahm eine andere Sprache noch dazu nehme damit
64 sie es besser verstehen. Das mache ich nicht.

65 **Q4: Mhm, gut. Machen Sie vielleicht die sprachliche Vielfalt auf eine Art und Weise
66 bewusst sichtbar in Ihrer Klasse, die sie führen oder in der Englischgruppe?**

67 T6: Inwiefern meinen Sie das?

Interview 6

68 I: mmm ich hätte als Beispiel: es gibt- am Beginn des Schuljahres könnte man das machen-
69 diese Sprachen Silhouette. Kennen Sie die? Haben Sie die auf der Uni oder irgendwo mal?

70 T6: Nein

71 I: Genau da gibt es eine Sprachen Silhouette, die dürfen die Kinder mit verschiedenen Farben
72 ausfüllen je nachdem welche Sprachen sie sprechen.

73 T6: Okay?

74 I: Und eben daneben dazuschreiben welche Farbe steht für welche Sprache? Warum habe ich
75 es da, warum beim Herz, warum beim Kopf, warum habe ich es hingeschrieben.

76 T6: Okay, mhm?

77 I: Und das könnte man dann zum Beispiel im Klassenraum aufhängen damit einfach gezeigt
78 wird: wir sind eine sprachlich vielfältige Klasse und das ist auch gut so oder auch nicht [lacht]
79 je nachdem wie man es halt sieht. Genau, also das meine ich zum Beispiel mit sichtbar.

80 T6: Also sowas nicht in die Richtung nicht äh explizit auf Sprache- also wir machen- wir
81 versuchen- also ich habe zum Beispiel mit ihnen, das mögen sie sehr gerne, ich mache einen
82 Brunch mit ihnen wo jeder etwas Typisches aus ihrem Land mitnimmt. Also da in dieses
83 kulturelle versuchen wir es ein bisschen das man auch die anderen kennenlernt und sagt „hey
84 das schmeckt mir“ - dann habe ich einen positiven Aspekt zu dem Land zum Beispiel oder
85 solche Sachen und wir haben auch in Ernährung und Haushalt letztes Jahr- haben Sie dann
86 zum Beispiel auch etwas vorgestellt- also so in die Richtung.

87 I: Okay.

88 T6: Aber von der Sprache her selber eigentlich nicht. Manchmal frage ich „wer spricht das?“
89 und so oder man redet halt so mit ihnen einfach persönlich privat darüber.

90 I: Okay, und das Kulturelle also, wenn sie das präsentieren dürfen auf irgendeine Art und
91 Weise- das nehmen sie aber gut an sagen Sie?

92 T6: Ja also da sind sie total stolz vor allem, weil ich es dann einfach mach ah und sage „redets
93 über Essen, oder Getränke“- das kann man ganz leicht. Da waren sie total begeistert und sie
94 haben extra aus Serbien dann was mitgebracht oder sie bringen mir oft so Geschenke mit
95 „Schauen Sie das ist typisch für da und sie müssen das mal kosten“- ahm, das macht ihnen
96 Spaß, weil sie dann ein bisschen gerne herzeigen was es so gibt ahm ja.

97 **Q5: Okay gut sehr schön. Sie haben mir erzählt, dass sich die Schüler und Schülerinnen**
98 **gegenseitig helfen, wenn es gleiche Muttersprachen gibt und eben Verständnisprobleme**
99 **auftreten. Beziehen Sie ansonsten die Sprachen beziehungsweise das Wissen, das**
100 **SchülerInnen über andere Sprachen haben bewusst in Ihren Unterricht mit ein?**

Interview 6

- 101 T6: Naja manchmal ah sagt man so „na wie heißt denn das bei euch? Ja das ist ein bisschen
102 auch vom Vokabular ein bisschen eine Beziehung aufbauen.
- 103 I: Ja.
- 104 T6: oder die Kinder sagen oft „hey das Wort gibt es bei uns auch das heißt aber etwas
105 anderes“ oder „dieses Wort heißt so und so“- manchmal, wenn sie es wissen, wenn es ihnen
106 einfällt, ähm sagen sie das oder ich frage dann „wie heißt denn das bei euch eigentlich?“ Dann
107 versuch ich es nachzusprechen- kanns eh nicht [lacht]
- 108 I: [lacht] Hat ihnen auch gefallen wahrscheinlich?
- 109 T6: Jaja mach ihnen total Spaß, wenn ich versage [lacht]
- 110 I: [lacht] Ah machen Sie also, wenn Sie dann fragen „ja wie heißt das bei euch“-
- 111 T6: mhm?
- 112 I: gibt es dann zum Beispiel auch Vokabellisten oder im Vokabelheft eine Liste wo sie dann
113 vielleicht auf der Muttersprache [unterbrochen]
- 114 T6: Ja
- 115 I: die Übersetzung dazuschreiben?
- 116 T6: nein also ich muss ehrlich sagen, dass ist mir persönlich zu mühsam, weil wie eben ich
117 habe gesagt in meiner Klasse sind alleine neun-
- 118 I: Ja?
- 119 T6: die mir eingefallen sind. Ahm das sind so viele Sprachen wo ich einfach sag: ich kann
120 nicht dann neun, zehn Spalten- ich kenne die Sprachen nicht. Ich kann mich nicht immer
121 drauf verlassen, dass es die Kinder richtig sagen und schreiben können. Ja somit ist es total
122 schwierig da eine Liste zu erstellen. Ich weiß wir hatten vor zwei drei Jahren- gab es extra
123 nochmal so Wörterbücher, die die Kinder bestellen haben können.
- 124 I: Okay?
- 125 T6: In ihrer Muttersprache mit Deutsch [Pause]- hat keiner bestellt.
- 126 I: Okay.
- 127 T6: Hat keiner genutzt somit haben wir das wieder lassen.
- 128 I: Ja.
- 129 T6: Das wird auch nicht unbedingt gewollt. Ich habe auch, falls das interessant ist, einen
130 Schüler aus dem Irak. Der kam eben wegen dem Krieg. Das ist einer der [Pause] süßesten und
131 hilfsbereitesten und liebsten Kinder, die ich je kennengelernt hab. Also jeder der über ah
132 Asylanten und Ausländer schimpft- dann denke ich immer an den und dann frage ich mich:
133 nein das geht gar nicht. Und er hat mir zum Beispiel erzählt- er ist jetzt schon fünfzehn aber
134 schaut aus wie zwölf- man merkt es gar nicht- da hat er sagt er spricht mit seinen Eltern fast

Interview 6

135 gar nicht mehr weil die halt hauptsächlich Irak also Arabisch können und er kann es schon
136 fast gar nicht mehr gut, weil er so begeistert ist hier zu sein und hier zu leben und er sagt er
137 mag das gar nicht und er spricht auch mit seinen Geschwistern schon Deutsch.

138 I: Okay?

139 T6: Also viele von ihnen verlernen auch total schnell ja und viele mögen es dann auch gar
140 nicht mehr.

141 I: Lieber dann Deutsch?

142 T6: Lieber dann Deutsch!

143 I: Als gemeinsame [unterbrochen]

144 T6: genau.

145 **Q6: Gut, danke. Sind Interaktionen zwischen SchülerInnen im Englischunterricht in**
146 **jeglichen Sprachen erlaubt? Wir haben eben erwähnt zum Helfen, ja?**

147 T6: Mhm, genau.

148 I: Und grundsätzlich?

149 T6: Also prinzipiell mag ich einfach- weil sie quatschen dann einfach nur und quatschen stört
150 allgemein ob das jetzt auf Deutsch ist auf Englisch oder in anderen Sprachen- ahm und wenn
151 irgendwas nicht verstanden wird ja dann ist es mir persönlich [betont] lieber sie erklären sich
152 das in ihrer Sprache und verstehen es dann als dass sie dann da sitzen und nichts verstehen.
153 Also das ist für mich in Ordnung.

154 I: Mhm.

155 T6: Aber ansonsten- meiner Meinung nach braucht man es nicht. In einer Gruppe soll man die
156 Sprache sprechen, die man versteht- die alle verstehen.

157 **I: Gut. Verwenden Sie dann hauptsächlich im Englischunterricht eher Englisch oder**
158 **Deutsch? Wie funktioniert das so? Braucht man wahrscheinlich [unterbrochen]**

159 T6: Also eigentlich ahm sollte man eigentlich komplett auf Englisch sprechen. Das ist nicht
160 [betont] machbar. Ich versuche es mit Händen und Füßen und in dem einfachsten Englisch,
161 das ich auch irgendwie zu Stande bringe und sie schauen mich an als würde ich ihnen da in
162 einer Sprache was erklären, die sie noch nie in ihrem Leben gehört haben. Deswegen geht es
163 kaum. Ich versuche es auf Englisch, dann auf Englisch mit Händen und Füßen und dann auf
164 Deutsch.

165 I: Ja.

166 T6: Weil ich einfach merke auch wenn viele sagen „naja sie verlassen sich dann darauf, dass
167 sie es eh auf Deutsch sagen“- aber ich persönlich finde einfach- ich habe nicht die Zeit und
168 ich hab nicht die Lust, dass dann die Kinder eh nichts verstehen. Deswegen wird dann auch

169 eher mehr Deutsch gesprochen und da ich nicht geprüft bin muss ich ehrlich zugeben kann ich
170 manchmal meine Sätze dann nicht hundert prozentig grammatikalisch richtig beenden [lacht]
171 und dann sag ich es lieber mal auf Deutsch.

172 **Q7: Ja, gut. Ahm so das haben wir eigentlich schon beantwortet, nämlich, ob die**
173 **SchülerInnen ihre Erstsprachen beziehungsweise ihr linguistisches Repertoire nutzen**
174 **um Inhalte im Englischunterricht zu erklären oder zu erarbeiten in Gruppenarbeiten**
175 **jetzt zum Beispiel?**

176 T6: Ja da kanns schon mal passieren, dass sie sich das mal- aber das passiert eigentlich eher
177 selten und eher nur von Schülern und Schülerinnen, die noch nicht lange da sind. Also es sind
178 diese AO Schüler, Außerordentliche Schüler, die noch nicht beurteilt werden. Da passiert das
179 manchmal. Ich habe einen Schüler, der ist aus Rumänien. Äh der ist aber sprachlich sehr
180 begabt. Der ist erst seit ein paar Monaten in Österreich und kann schon sehr gut sprechen und
181 er musste Vokabel lernen und sagt „naja ich kenne die Wörter auf Deutsch nicht. Wie soll ich
182 sie dann lernen?“ Dann habe ich gesagt „na gut dann suchst du dir die Wörter von Deutsch in
183 deiner Sprache einmal raus, schreibst sie dazu und dann hast drei Sprachen. Dann kennst du
184 dich ja aus“- da siegt dann halt die Faulheit und dann macht er es nicht und dann lernt er es
185 auch gar nicht.

186 I: Okay, na ist schade, weil an und für sich wäre da quasi dann die Muttersprache
187 [unterbrochen]

188 T6: auch mit dabei nochmal

189 I: hilfreich

190 T6: und hilfreich, richtig. Ja, weil dann kann er zumindest weiß er: aha, muttersprachlich ist
191 es das Wort dann kann er es wenigstens auf Deutsch und dann kann er es auch auf Englisch
192 ummünzen, aber wie gesagt- die Faulheit siegt leider.

193 **Q8: Okay. Welche Vorteile und Nachteile ergeben sich Ihrer Meinung nach durch**
194 **sprachliche Vielfalt in einer Klasse?**

195 T6: Ahm also ich finde [Pause] Sprache- es ist ja nicht nur alleine Sprache, sondern da kommt
196 ja Kultur und alles Mögliche auch mit dazu- und das finde ich ja eigentlich sehr nett, wenn du
197 da so ein Misch Masch hast und vieles kennenlernen kannst. Ahm ich freu mich dann immer,
198 wenn sie dann eben verschiedenes Essen bringen. Ah das ist das und das das und dann lernt
199 man es kennen oder man lernt auch einfach andere Situationen kennen: wie gehen die Kinder
200 damit um? Wie geht die Familie damit um? - oder solche Sachen. Das hat ja auch damit zu
201 tun und sprachlich an sich hätte ich, wenn ich ganz ehrlich sein darf, natürlich [betont] lieber,
202 [betont] dass alle Kinder [betont] wirklich in Österreich geboren sind und nur Deutsch

203 sprechen, weil es den Unterricht einfacher macht ja? Das wäre natürlich ein Traum. Äh, da
204 bin ich- da muss ich schon sagen hätte ich lieber weniger Mehrsprachigkeit, aber an sich für
205 das ganze Zusammenleben ist das schon ziemlich spannend und kann schon sehr spannend
206 sein.

207 I: Sehen Sie es als Bereicherung sozusagen in der Hinsicht?

208 T6: Ich sehe es als persönliche Bereicherung aber für den Unterricht an sich ähm [Pause] sehe
209 ich es nicht als Bereicherung.

210 **Q9: Gut das bringt uns quasi zur nächsten Frage nämlich wie sich der**
211 **Englischunterricht zur Förderung von Mehrsprachigkeit eignet und ob es Vorteile/**
212 **Nachteile gegenüber anderen Fächern gibt?**

213 T6: Ahm, phu schwierige Frage. Also ich sage mit Mehrsprachigkeit im Englischunterricht
214 kann ich besser umgehen als in Biologieunterricht

215 I: Okay?

216 T6: weil Biologie ist für sie einfach viel schwieriger. Sie verstehen es nicht. Ähm es ist
217 oftmals schwierig da irgendwie eine Übersetzung zu finden ja, weil ich habe keine Ahnung
218 was das heißt. Die Kinder- und dann mit Google Übersetzer dem kann man eh nicht trauen-
219 ahm von dem her ist es glaub ich einfacher als in anderen Fächern und jetzt habe ich die Frage
220 vergessen. Können Sie bitte nochmal wiederholen, Entschuldigung.

221 I: Kein Problem. Also wie sich der Englischunterricht eben eignet und ob es Vor- und
222 Nachteile gibt gegenüber anderen Fächern?

223 T6: Manchmal habe ich das Gefühl sie haben ein ähnliches Wort und merken es sich dadurch.

224 I: Mhm?

225 T6: Also das eben ein Wort im Englischen ähnlich klingt wie in ihrer Sprache und dadurch
226 merken sie sich es vielleicht leichter. Ahm das ist so ein Vorteil meiner Meinung nach für den
227 Englischunterricht an sich [Pause] Nachteile ist wenn wir dann die Schüler und Schülerinnen
228 haben, die einfach dann auf einmal zwei Sprachen lernen müssen, weil sie ihre Muttersprache
229 ahm irgendwas haben und dann hier nach Österreich kommen und dann müssen sie Deutsch
230 reden und gleichzeitig aber Englisch auch.

231 I: Ja.

232 T6: Das ist der Nachteil, weil sie dann eben noch eine zweite Sprache dazu haben.

233 **Q10: Okay, gut. Ahm verwenden Sie bestimmte zur Verfügung gestellte**
234 **Unterrichtsmaterialien zur Förderung von Mehrsprachigkeit?**

235 T6: Nein.

236 I: Nein. Sind Ihnen irgendwelche Ressourcen bekannt die man verwenden könnte?

Interview 6

- 237 T6: Nein [lächelt]
- 238 I: Auch nicht.
- 239 T6: Nur das man eben selber was erstellt.
- 240 I: Okay.
- 241 T6: Aber wie gesagt, wenn ich jetzt eine weitere Sprache oder zwei weitere Sprachen habe
- 242 kann ich mir das vorstellen, aber ich habe ehrlich gesagt keine Lust bei neun Sprachen das
- 243 alles rauszusuchen. Da sitzt du- da wirst du nicht fertig.
- 244 I: Ja, ah ich habe da jetzt nur so ein paar Stichwörter noch aufgeschrieben. Zum Beispiel mit
- 245 dem Englischunterricht gibt es das Sprachenportfolio, das man verwenden könnte, also von
- 246 dem haben Sie das schon mal- ist ihnen das schon mal wo unterkommen?
- 247 T6: Nein [lacht] sorry.
- 248 I: Na überhaupt kein Problem. Das ist ja kein keiner verurteilt deswegen.
- 249 T6: [lacht]
- 250 I: Auf gar keinen Fall, ahm und was ich bei meiner Recherche- ich habe vieles auch erst durch
- 251 die Recherche jetzt im Zuge der Diplomarbeit gefunden- das ist eine Homepage Schule
- 252 Mehrsprachig-
- 253 T6: Mhm? [interessiert]
- 254 I: und da gibt es viel zum Thema. Auch viel, das man verwenden könnte.
- 255 T6: Mhm? [interessiert]
- 256 I: Es werden Magazine empfohlen oder Bücher, es gibt Infos zum muttersprachlichen
- 257 Unterricht-
- 258 T6: Okay, okay
- 259 I: also die Ressourcen gibt es aber [unterbrochen]
- 260 T6: Aber gibt es dann Arbeitsmaterialien, mit denen ich dann wirklich in die Klasse gehen
- 261 kann, auch oder nur äh literarische Hintergrund?
- 262 I: also jetzt bei Schule-Mehrsprachig gibt es jetzt keine fertige Unterrichtssequenz sag ich
- 263 aber-
- 264 T6: mhm?
- 265 I: aber dazu gibt es auch Materialien. Es gibt- also habe ich gefunden- da sind wirklich fertige
- 266 Vorlagen eben: was ist das Ziel der Stunde? Was mache ich da eben auch zum Beispiel diese
- 267 Silhouette.
- 268 T6: mhm mhm?
- 269 I: oder ähnliches [?] man hat dann: was habe ich noch gelesen, was mir jetzt noch spontan
- 270 einfällt- genau zu ganz einfachen Dingen wo es nicht viel an Material braucht nur

Interview 6

271 Begrüßungsrituale- das man zum Beispiel jede Woche eine anderes Begrüßungsritual
272 einführt.

273 T6: Ah okay mhm?

274 I: Solche Dinge werden dann- aber da gibt es wirklich fertige Sachen.

275 T6: Okay okay? Mhm.

276 I: Wenn es genau-

277 T6: Cool.

278 I: Nur zu wenig bekannt?

279 T6: Wenn Sie mir da was weitergeben könnten wäre ich froh darüber.

280 I: Sehr gerne.

281 T6: Und ich gebe es dann meinen Kollegen und Kolleginnen weiter.

282 **Q12: Gerne [lacht] machen wir so. Gut gibt es an Ihrer Schule oder in Ihrem Unterricht**
283 **spezielle Projekte zur Förderung von Mehrsprachigkeit?**

284 T6: Lassens mich überlegen. Ich glaub nicht [überlegt] [Pause] nein eigentlich nicht.

285 I: Nein, ah fallen Ihnen Gründe ein warum das so ist, Status quo keine Projekte?

286 T6: Ich glaub einfach, weil der Großteil der Lehrer und Lehrerkolleginnen einfach [Pause] so
287 schon mal fröhlich sind, wenn die Kinder halbwegs einen geraden Satz rausbringen in einer
288 gemeinsamen Sprache die Deutsch ist und ahm und wir müssen sehr stark darauf
289 konzentrieren, dass es überhaupt funktioniert, weil wir haben Kinder, die sind hier geboren
290 und sprechen grauenvoll Deutsch und können äh dir hier stehend keinen geraden Satz sagen-
291 dass es einfach ähm zu aufwendig ist und zu umfangreich da jetzt nochmal hier auf die
292 Muttersprache noch auch [betont] nochmal eingehen zu müssen.

293 I: Mhm, Deutschförderkurse gibt es aber habe ich [unterbrochen]

294 T6: Genau wir haben Deutschförderkurse, die finden nachmittags statt wo die Kinder
295 hingehen müssen- die die noch den AO Status also außerordentlichen Status haben. Wir
296 haben auch zusätzlich noch Förderstunden in Englisch und Deutsch auch in Mathe. Also für
297 alle Hauptfächer wo die Kinder hingehen können, wo Zusatzaufgaben bekommen wie
298 Hausübungen, wo sie Hilfe bekommen. Das ist gratis und freiwillig [Pause] wird auch nicht
299 viel genutzt. Also von den Kindern kommt da einfach nichts.

300 I: Mhm alles klar. Ahm Sie haben gesagt Sie sehen die kulturelle Vielfalt persönlich als
301 Bereicherung?

302 T6: Mhm.

303 I: Sprachlich ist es ja-

304 T6: Schwierig.

305 **Q13: Schwierig. Wie sind sonst generell die Ansichten zur Förderung von**
306 **Mehrsprachigkeit im Englischunterricht also wie ist es für Sie und wie gehen Sie damit**
307 **um?**

308 T6: mmm [Pause] wie gehe ich damit um? Pff ich muss ehrlich sagen es ist einfach nicht
309 vorhanden. Ja, also hier und da eben diese Wörter, dass wir mal darüber reden aber ansonsten
310 ist es einfach nicht vorhanden.

311 I: Okay.

312 T6: Also beziehungsweise vermeide ich diese Mehrsprachigkeit, weil ich eben nicht möchte,
313 dass sie ahm- weil man fühlt immer als wärs ein Tuscheln ja und die Kinder sind so schnell
314 beleidigt oder glauben es ist irgendwas oder stressen und dann- brauch ich nicht. Auch nicht
315 eine fremde Sprache- dann wird das Kind angeschaut glaubt sofort ah der hat mich jetzt in
316 seiner Sprache geschimpft- was auch immer und das bringt mir da eher nur mehr Stress rein.

317 I: Mhm ah wie gehen Sie sonst mit der Mehrsprachigkeit das sie eben vorhanden ist um? Also
318 jetzt nicht die Sie es nicht fördern unbedingt, aber wie ist es für Sie?

319 T6: Also ich find es an sich ganz cool, wenn die Kinder mehr Sprachen können, weil sie
320 einfach dann wieder Jobchancen haben oder solche Sachen und ich hab auch Kinder wo du
321 einfach merkst auf Grund ihrer Mehrsprachigkeit haben sie einfach ein besseres Sprachgefühl.
322 Leider nutzen nicht alle ihr Potenzial. Ahm also das an sich finde ich schon ist schon eine
323 gute Sache. Ah, auch mein bester Freund ist Mongole und hat sein Kind ähm mongolisch äh
324 Muttersprache aufgezogen und durch Kindergarten und auch mit uns oder was auch immer
325 hat das Kind Deutsch gesprochen. Jetzt hat es haben sie sich für die Volksschule angemeldet
326 und die waren begeistert [betont] über seine Deutschkenntnisse. Also der spricht ganz
327 normales und gutes Deutsch ja und wenn ich dann im Vergleich anschau bei uns die Schüler
328 und Schülerinnen, zum Teil hier geboren, sprechen- wenn du normal mit ihnen sprichst fällt
329 es einem nicht so auf aber- sobald sie etwas Wissen weitergeben müssten ähm ist es da eben
330 miserabel und die Eltern sind seit 20 Jahren da, sprechen die Deutsche Sprache nicht, müssten
331 dann die Kinder aushelfen und da find ich halt einfach dann wäre es besser, wenn es diese-
332 wenn sie eine Sprache sprechen würden. Und nicht auch noch dort und dort und dort die
333 andere Sprachen- vor allem ähm weiß ich nicht, ob das bewiesen ist, aber ich habe es jetzt
334 von einigen Kollegen und Kolleginnen gehört- also wir haben eine türkische Kollegin, die
335 sagt, das Türkisch, das die Kinder sprechen ist grauenvoll. Also sie sprechen beide Sprachen
336 nicht ordentlich.

337 I: Ja?

338 T6: Und das ist halt das große Problem

Interview 6

339 und deswegen ist es glaub ich einfach einfacher, wenn wir hier auf Deutsch uns beziehen.

340 I: Was denken Sie bei dem Freund die Sie da erwähnt haben als Beispiel warum es bei dem

341 oder warum das Kind, das geschafft hat, quasi was ist Ihre Meinung dazu?

342 T6: Der Bildungshintergrund der Eltern.

343 I: Okay.

344 T6: Beide studieren beziehungsweise sind fertige fertig ahm denen ist Schule wichtig. Ihnen

345 ist Bildung wichtig. Äh, sie haben einen Beruf. Ja und es ist einfach da und vor allem was

346 man schon auch sagen muss wie viele Menschen sprechen mongolisch?

347 I: Ja.

348 T6: Also sie haben auch gar nicht so die riesen Möglichkeit und riesen Wahl ääh zu sagen-

349 wenn man schaut Serbisch oder Türkisch, Arabisch- da sind mittlerweile schon kleine

350 Gretzerl wo du gar keine andere Sprache brauchst. Du kriegst türkisches Fernsehen. Du hast

351 türkische Geschäfte, türkische Ärzte. Du brauchst [betont] theoretisch Deutsch nicht mehr.

352 I: Ja.

353 T6: [Pause] Und Mongolisch hast du die Möglichkeit nicht also bist du mehr gezwungen

354 Deutsch zu sprechen. Das Kind an sich kann sogar Englisch also das hat wirklich einfach ein

355 Sprachgefühl.

356 I: Das auch ja.

357 T6: Aber ähm ich glaube schon, dass das einfach äh die Sache ist du wirst damit konfrontiert,

358 dass du die Sprache lernen musst [betont] [Pause] und das ist das Positive bei ihm warum es

359 bei ihm funktioniert.

360 **Q14: Okay, ah was würden Sie benötigen, um Förderung von Mehrsprachigkeit im**

361 **Unterricht gewährleisten zu können?** Also Material haben Sie erwähnt unter Umständen

362 T6: Materialien richtig ahm damit man eben nichts neu erfinden müsste ja, weil es einfach

363 doch ein sehr komplexes Thema ist. Ahm also da müsste man einfach viel mehr anbieten was

364 man wirklich einfach übernehmen kann [Pause]. Ja also das ist glaub ich mal das- also, wenn

365 ich sowas zur Verfügung hätte, würde es einiges einfacher machen und würde ich natürlich

366 dann lieber verwenden.

367 I: Mhm.

368 T6: Aber selber machen- bin ich zu faul, sag ich ganz ehrlich.

369 I: Ja, ah sonstige Ressourcen, die Sie brauchen würden? Fällt Ihnen noch was dazu ein oder

370 ist das eigentlich so da Haupt [unterbrochen]

371 T6: Also das ist eigentlich der Hauptding. Was man sich nicht aussuchen kann ist weniger
372 verschiedene Sprachen zu haben, weil dann könnte man auch besser drauf eingehen, aber
373 wenn man neuen verschiedene Sprachen hat- das ist einfach nicht mehr bewältigbar.

374 **Q15: Mhm ah wie könnte man Ihrer Meinung nach, die Förderung von**
375 **Mehrsprachigkeit in der Schule und speziell im Englischunterricht optimieren?**

376 T6: [Pause]Also was zum Beispiel eine coole Sache wäre ist, wenn- wir verwenden Flash
377 Cards weiß nicht ob sie das kennen? Da hat man immer Bilder und dann den Begriff dazu.
378 Ähm da könnte man zum Beispiel mit ihnen noch arbeiten. Ähm jeder soll jetzt in seiner
379 Sprache das Wort dazuschreiben, ja? Oder man hat schon vorbereitete Karten in deren
380 Sprachen und dann würden sie vielleicht einen anderen Bezug dazu bekommen.

381 I: Mhm?

382 T6: Das könnte man zum Beispiel den Englischunterricht optimieren oder wenn man ahm
383 Aufgaben hat könnte man vielleicht mehrere Sprachen dazu schreiben, aber ich bin halt nicht
384 ein Fan davon, weil ich möchte eigentlich nicht ähm [Pause] zu sehr da die Sprachen fördern
385 weil entweder haben sie es jetzt zuhause oder nicht aber es wär mal wichtig, dass sie Deutsch
386 und Englisch gut könnten.

387 **Q16: Mhm. Gut äh was haben Sie während Ihrer Ausbildung über Mehrsprachigkeit im**
388 **Unterricht gelernt?**

389 T6: Gar nichts.

390 **I: Das heißt wie bereitet die Lehrer/innenbildung auf die Praxis einer Mehrsprachigen**
391 **Schülerschaft [unterbrochen]**

392 T6: Gar nicht.

393 I: vor?

394 T6: Gar nicht [lacht]

395 I: Ja?

396 T6: Ist so, sorry. Es bereitet auf äh auf Vieles nicht vor.

397 I: Mhm?

398 T6: Die Ausbildung- ich weiß nicht ob sie jetzt viel besser ist mit dem neuen System. Kann
399 ich mir aber ehrlich gesagt schwer vorstellen.

400 I: Mhm, das heißt da könnte man ansetzen??

401 T6: Da gibt es genug Bedarf. Gar nicht, dass man es unbedingt so einbauen muss jetzt im
402 Unterricht alleine schon ähm, dass man mit solchen Situationen konfrontiert wird.
403 und wie man damit umgehen kann und was man machen kann und was- äh wo man sich einen
404 Vorteil rausholen könnte.

Interview 6

405 I: Mhm.

406 T6: Zum Beispiel.

407 **Q17: Gut, ah haben Sie schon Weiterbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit besucht?**

408 T6: Nein.

409 I: Mhm würde Sie das interessieren oder würden Sie denken, dass das hilfreich sein könnte?

410 T6: Ich persönlich aus meiner Situation nicht, weil ich Englisch nie wieder Unterrichten muss

411 hoffentlich, wenn ich hier fertig hier weg bin

412 I: [lacht]

413 T6: Ääh und an sich könnt ich mir schon vorstellen, dass das äh auch äh Lehrer und

414 Lehrerinnen interessiert dazu was etwas zu machen, aber das müsst da halt einfach mehr

415 angepriesen werden und ich glaub einfach, dass es nicht so den Status einer wichtigen Sache

416 hat und deswegen auch relativ ignoriert wird.

417 I: Das kann sein ja. Ah gut, möchten Sie noch etwas ergänzen, was Ihnen wichtig ist, aber

418 bisher nicht oder nur wenig angesprochen haben? Kann zum Thema kann sein was auch

419 immer Ihnen einfällt irgendetwas?

420 T6: Ich? T6: glaub [Pause] so an sich jetzt nicht.

421 I: Okay. Dann bedanke ich mich vielmals es war sehr informativ.

422 T6: Gerne.

423 I: Und ich beende gleich mal die Aufnahme.

8.4 Tables for analysis

8.4.1 School environment

school environment		
part	text passage(s)	summary
T1	5-9 18-19 83-88 286-290 305-308 306-319 310-312 401-402	<ul style="list-style-type: none"> ▪ German, English: obligatory; after-school-tutoring (German), no mother-tongue teaching ▪ world map and letters of former students (returned to their home country or moved away) hung out in school hall makes diverse origins of students visible ▪ no school projects because it is more important and valued to speak and learn German (school offers reading promotion in German), however: school needs to be open-minded towards language diversity because it is part of every-day school life (school recognizes the diversity but does not really want to further promote it) ▪ focus is on promoting German and English
T2	2-6 9-13 26-27 35-37 111-114 246-254	<ul style="list-style-type: none"> ▪ German, English: obligatory; optional subject: Spanish or French ▪ no mother-tongue teaching, after school-tutoring (German, English, Mathematics) speaking German is house rule ▪ school strictly pays attention that their students speak German (also during recess) ▪ school wishes to only use German ▪ no school projects reason for this given by T2: catholic private school
T3	3-5 11-14 37-38 56-58 374-378 414-425	<ul style="list-style-type: none"> ▪ German, English: obligatory, no other languages offered ▪ after-school-tutoring (German, English, Mathematics) ▪ no mother-tongue teaching ▪ school's rule: speaking German (during lunch break-not that strict) ▪ projects with focus on German and English reading skills (reasons given by T3: time, organizational and financial constraints)
T4	3-5 19-23	<ul style="list-style-type: none"> ▪ languages offered depending on current student and teacher resources ▪ changed over past 20 years

	28-29 88-90 102, 108 117, 285	<ul style="list-style-type: none"> ▪ currently offering majority languages and some languages which match the needs of students (cannot offer all of them, because of the high number of different languages) ▪ less projects- reasons given by T4: funding cut and change of leadership ▪ German teachers are dominant ▪ German habitus at school
T5	3-6 126-130 160-164	<ul style="list-style-type: none"> ▪ German, English: obligatory; Turkish as optional subject ▪ after-school tutoring (German is obligatory for students) ▪ no project- reasons given by T5: to avoid the formation of ethnic groups
T6	4-12 128-133 288-300	<ul style="list-style-type: none"> ▪ German, English as subject ▪ no mother-tongue teaching ▪ no other optional languages ▪ school offered dictionaries in different mother tongues (was not used at all by students/ parents) ▪ no projects reasons given by T6: focus on common language German ▪ teachers happy if students are able to speak a bit German

8.4.2 Students' language repertoire

STUDENTS' LANGUAGE REPERTOIRE		
part	text passage(s)	summary
T1	27-31 37-41 44-49 51-60 99 136-139 242	<ul style="list-style-type: none"> ▪ roughly knows which languages her students speak ▪ refers to German when explaining vocabulary- when students who have another L1 than German do not understand, students with the same L1 help him/her ▪ does not really want to integrate languages into teaching which she does not speak herself; however, strives to include other languages into her lessons (99) ▪ would not forbid use of other languages (113) ▪ does not use offered material for promotion of multilingualism ▪ takes languages into account for seating arrangement

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ does not make languages visible but has discussions with students (about necessity of speaking more than one language) ▪ students allowed to speak other languages if they want to help each other (group work etc.) English priority
T2	81-85 16-18 26-30 48-50 108-112 131-133 140-153 147-151 228, 236	<ul style="list-style-type: none"> ▪ focus on similarities (on German) and not on differences hence no visualization of language diversity (also because of school environment) ▪ students barely use other languages because it is strictly taken care that they speak German at school (26-30) ▪ teacher reminds students about house rule (to speak German) when students speak i.e. Turkish during break (48-50) ▪ roughly knows which languages her students speak ▪ cannot use metaknowledge because students do not have such knowledge about their L1 ▪ does not integrate other languages because it is not possible in this framework conditions (students language level, school environment) ▪ students are allowed to use other languages in English lessons (most students use German, sometimes Turkish) ▪ focus is on expressing oneself (not necessarily in English- if it is not possible to do so one has to accept this) ▪ did some research on offered material for promoting multilingualism but not really used so far
T3	18-22 144-147 148-152 168-172 172-174 177-180 208-213 174-181 243 36-37	<ul style="list-style-type: none"> ▪ roughly knows which languages her students speak ▪ vocabulary book (German, English, mother tongue) ▪ refers to other languages when explaining grammar (compares languages-e.g. singular plural in German, or students tell her what specific words mean in their language) Memory: students can, additionally to English and German, say the word in their L1 ▪ does not actively make language diversity visible but

	66-68 247-248	<p>includes cultural diversity (students can present something from their home country- favorite singer/band)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ if students speak another language than German or English, she refers to the existing rules at school (to speak German) (36-37) ▪ tells them that it is unfair to use languages which not everyone in the class understands (66-68) <u>but</u>: other languages are accepted during lessons if students need to help each other (247-248)
T4	44-48 64-66 89-91 131-132 191-198 107-209 380-383 263-271 222-224 252-257 90-93 295-303 286-288 210-213	<ul style="list-style-type: none"> ▪ knows about the language diversity of her students ▪ tries to include other identities via topics (e.g. food) use English as “bridge-language”- tries to give each language/ each identity space which is not always possible (90-93) ▪ teachers should give identities and languages space (suppression generates aggressions) (295-303) ▪ students anxious about reaction of teachers to using their language (286-288) ▪ important to consciously look at one’s pupils and their linguistic backgrounds because they are complex and multi-layered (210-213)- teacher tries to get as much information about student’s linguistic background as possible (build relationship with students) ▪ wants to make diversity visible but currently cannot (school environment) ▪ school books include some parts where other identities are valued ▪ students are allowed to use other languages but are anxious when doing so, because of negative reactions they have already experienced ▪ uses language comparison for teaching English (e.g. refers to German or Polish or other languages) ▪ if students struggle with German, she explains it in Spanish or English (lets students decide)
T5	14-21 24-27	<ul style="list-style-type: none"> ▪ roughly knows about the languages her students speak

	<p>27-30</p> <p>41-45</p> <p>72-73</p> <p>64-66, 68</p> <p>66-70</p> <p>36-38</p> <p>82-85</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ students use other languages to help each other (teacher does perceive this as something positive) ▪ sees it as something positive if students use their linguistic repertoire and speak other languages during her lessons to help each other (36-38) ▪ would never forbid them to speak other languages, unless they insult each other (82-85) ▪ does not actively make linguistic diversity visible ▪ refers to other languages to explain grammar (language comparison e.g. English- Croatian, English- Italian) ▪ students do not fluently speak their L1, do not know a lot about grammatical structures in their L1 ▪ does not actively plan something on promotion of multilingualism, discusses cultural diversity, sometimes refers to other languages when explaining English grammar (asks students)
T6	<p>16-19</p> <p>55-58</p> <p>81-87</p> <p>101-107</p> <p>112-114</p> <p>116</p> <p>155-156</p> <p>158-163</p> <p>242-243</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ roughly knows about the languages her students speak ▪ students should not speak their first language when they are in a group where not everybody speaks the language <ul style="list-style-type: none"> ▪ can use it when explaining something or when they are among each other ▪ refers to other languages when discussing vocabulary (asks students, language comparison) ▪ does not make language diversity visible but discusses cultural diversity (makes brunch with kids where everyone can bring typical food) ▪ too difficult to integrate all languages spoken in class (116) ▪ there is generally no need for interactions in other languages (155-156) besides when students help each other regarding a topic discussed in the lesson ▪ has no desire to create material for nine different languages in her class; would do so if there were only one or two additional languages besides German (241-243)→overwhelmed by language diversity, does not have time to create

		own material, would want ready-to use material
--	--	--

8.4.3 Teachers' general attitude

TEACHERS' GENERAL ATTITUDE		
part	text passage(s)	summary
T1	153-158 161-162 163-165 165-168 173-174 184-185 189-190 201 228-231 220-223 234-237 316-317 326-330 330-341	<ul style="list-style-type: none"> ▪ advantages of language diversity: the formation of groups, makes it easier for new arriving students to make friends (socialization) ▪ group formation can also be a disadvantage, teacher does not understand what students say- they might insult each other ▪ challenge: German translations ▪ learning a new language is easier when already speaking a second language (find parallels, metaknowledge) ▪ advantage specifically for English: another language might be helpful for grammar, vocab (can also be a disadvantage e.g. false friends), level which is expected in English is lower than e.g. in German classes, English already a language which makes it easier to promote other languages as well ▪ language skills can and should be part of each subject ▪ does not use specific material for the promotion of multilingualism ▪ thinks integrating other languages is worth it (e.g. showing students that you value their languages might motivate them) ▪ open minded towards activities which promote other languages but thinks they might take a lot of time ▪ already hard to discuss everything that is in the curriculum (no time for additional stuff- does not know how to integrate it effectively)
T2	48-51 66-68 71-73 158-164 190-196 2013-207 220-226 262-267 271-275	<ul style="list-style-type: none"> ▪ when students speak another language than German during recess, she points out that they should not do this ▪ permanently has to check whether her students did understand the instruction or not (repeats it in English and German) ▪ advantage/disadvantage: generally, thinks that the more diversity the more difficult it is for a teacher (repeating instruction several times), but language diversity also offers a lot of possibilities (e.g. to integrate knowledge about other languages into learning English-analytical knowledge) provided that students are motivated

	219	<ul style="list-style-type: none"> ▪ advantage specifically for English: has a lot of advantages compared to other subjects (e.g. each student starts at the same level, has the same problems which is less demotivating for students than in e.g. German classes) <p>promoting language skills is possible in each subject, all a question of willingness (219)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ does not use material (has not really dealt with issue) ▪ knows how important promoting of multilingualism is (e.g. showing students that you are interested in their languages and value them) she currently does not do this • exactly knows how important promotion of languages is but does not do it herself (262-263)
T3	62-71 86-101 117-126 266-285 302-309 312-315 344-351 362-366 444-451	<ul style="list-style-type: none"> ▪ when students speak another language than German, she talks to them and explains them that it is inappropriate or unfair because others, including the teacher, do not understand them ▪ students get no help at home (most of the work/practice has to happen at school) also, students' German skills are low ▪ advantage: diversity of experiences/culture- makes specific topics more interesting (e.g. talking about Christmas)- sees it as enrichment to have different nationalities in her class, students bring typical food to class, teacher uses this to build relation to her students ▪ partly ambivalent attitude: sees cultural diversity as enrichment (302-303) but linguistic diversity is sometimes suppressed ▪ thinks promotion of multilingualism can take place in each subject (344-351) but in practice there are not a lot of such activities in her lessons ▪ disadvantage: language level really low, students do not have enough grammar knowledge in neither language ▪ advantage for English: already discussing a language makes it easier to promote and/or include further languages ▪ she does not use specific material for promoting language diversity (has not dealt with material)
T4	114-118 129-130	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sad about the development at her school (especially about the German Habitus) does not dare to start discussions against this

	175-177 198-202 292-302 363-370 385-388 396-399	<p>situation → opponent of German habitus (81) sad about colleagues 'attitude (117-118)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ gives multilingualism space, integrates it whenever possible, thinks teachers can integrate it all the time (204-206) (363-370) ▪ sees the value in promoting language diversity ▪ as soon as she knows about the backgrounds of her students, she spontaneously integrates this diversity into her lessons (can do so in each unit) ▪ is convinced that suppressing identities/languages of students can lead to aggressions ▪ advantage: one can use other languages for every topic, appropriate for practicing all skills (provided you are informed about your students' background) ▪ value of integrating other languages: build relation with students, students notice your attitude ▪ sees diversity as resource
T5	82-83 99-106 105-106 175-176 179-183 190-194 161-162	<ul style="list-style-type: none"> ▪ students are allowed to speak their L1 (teacher does not stop them from doing so) ▪ advantage: students with same L1 help each other (especially helpful for new arriving migrants) ▪ disadvantage: formation of groups (according to their languages- example: Turkish/Kurdish) ▪ thinks that multilingualism should be promoted ▪ but language level of students low- hence does not want to spend time on further topics → (additional burden) framework conditions not given ▪ fears formation of groups (161-162) → sees importance, open-minded towards diversity, has anxieties but gives space for pupils' individual languages
T6	54-57 155-156 61-62 169-164 196-202 208-209	<ul style="list-style-type: none"> ▪ does not want her students to speak their L1 (when they are among themselves it is okay but not in her group where not everyone understands) allows it when students help each other ▪ has to make her lessons easier because of the language level students have ▪ cannot use English only because students would not understand her ▪ personally, sees diversity as enrichment

	<p>215-220</p> <p>227-230</p> <p>232-237</p> <p>241-242</p> <p>312-322</p> <p>384-386</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ in school cultural diversity is enrichment, but linguistic diversity is a burden (would want a linguistically more homogeneous class) ▪ advantage for English: easier to deal with language diversity in this subject than in biology (because of the topics you treat in the respective subject) further advantage: language comparison (when words sound similar in their L1 they memorize it more easily) ▪ disadvantage: students who have to learn German and English at the same time (already struggle with German, additional burden to learn English at this point) ▪ does not use material for promotion of multilingualism ▪ is not interested in dealing with this issue too much (so many different languages, not able to deal with each) ▪ does not deal with multilingualism (only sometimes refers to words in other languages but that's basically it) ▪ does avoid the presence of other languages- might lead to conflicts, stress ▪ does not want to focus on mother tongues (either learn it at home or not) this is, in her opinion, the job of parents, learning English and German is more important (384-386) <ul style="list-style-type: none"> ▪ partly contradictory statements → seems that teacher is ambivalent about topic ▪ tends to reject promotion of multilingualism ▪ overwhelmed by so many different languages ▪ easier to refer to German and support this language than to additionally concentrate on other languages (339) ▪ nevertheless, sees a potential in speaking several languages (career chances e.g.)
--	---	---

8.4.4 Improvement suggestions

improvement suggestions		
part	text passage(s)	summary
T1	347-357 390-392 400-405	<ul style="list-style-type: none"> ▪ more time, more material ▪ own initiative (read something, do research) ▪ promote material (work with it during teachers' education) ▪ improve teachers' education (discuss the issue "multilingualism" in more detail"
T2	241, 260-261 276-278 390-399	<ul style="list-style-type: none"> ▪ all about own initiative (thinks she could do more herself) ▪ would need more material and more time ▪ teachers' education focuses too less on multilingual students ▪ language training should start at the earliest possible age (kindergarten)
T3	452-453 474-479 486-488 513-516 520-521 543-545 593-595	<ul style="list-style-type: none"> ▪ more time ▪ proponent of all-day school ▪ more staff, more material ▪ mother tongue teaching ▪ own initiative (do more yourself) ▪ improve teachers' education (discuss it in more detail) ▪ provide sufficient financial resources
T4	411-415 416-421 424-426 456-457 490-496	<ul style="list-style-type: none"> ▪ already a lot done to promote diversity (school books, CLIL etc.) ▪ need to change mind set of teachers (→own initiative, attitude) ▪ change general approach (pedagogic work), school environment ▪ develop a platform for teachers where they can discuss this issue ▪ cannot remember learning a lot about this at university (but: already 15 years ago) emphasizes that university needs more practice relevance
T5	202-205 211-214 241-243	<ul style="list-style-type: none"> ▪ more information about the topic, more material ▪ offer seminars about multilingualism ▪ improve teachers' education (does not prepare for teaching multilingual students)

T6	298-299 262-270 387-392	<ul style="list-style-type: none">▪ students' own initiative▪ more material (ready-to-use material)▪ teachers' education does not prepare for teaching multilingual students
----	-------------------------------	--