



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Verwendung von Sprachen bei mehrsprachigen  
SchülerInnen in Gruppenarbeit.  
Eine Untersuchung im Französisch- und  
Biologieunterricht.“

Verfasserin

Tatjana Rinas

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 445 347

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Biologie und Umweltkunde UF Französisch

Betreuerin:

Univ. Prof. Mag. Dr. Eva Vetter



## **Danksagung**

Zuerst möchte ich mich bei allen SchülerInnen und Schülern für die Teilnahme an meiner Untersuchung bedanken. Der größte Dank gilt den SchülerInnen Pedoo, Johanna und Lukas. Außerdem bedanke ich mich bei dem Lehrer, den ich monatelang begleiten durfte, viel gelernt habe und der mich jederzeit bei meiner Untersuchung unterstützt hat.

Ganz besonders möchte ich mich bei meinen Diplomarbeitsbetreuern Uni. Prof. Mag. Dr. Eva Vetter und Mag. Dr. Martin Scheuch bedanken, die mich in dieser Zeit tatkräftig unterstützt haben. Danke vielmals für die hervorragende Betreuung.

Ein weiterer Dank gilt Ines Hödl, Stephen Ferguson und Edna Immamovic für die Durchführung der Videoaufnahmen. Edna möchte ich ganz besonders danken, auch für die mentale Unterstützung und die emotionalen Diskussionen bezüglich des Themas der vorliegenden Arbeit.

Auch möchte ich mich bei meinen Eltern Olga und Robert Rinas bedanken, die mir in allen Lebenslagen beistehen und mich jederzeit unterstützen. Ebenso danke ich meiner Schwester Katrin Rinas, die während der letzten Monate immer ein offenes Ohr für mich hatte.

Zuletzt möchte ich einigen Freunden danken, auf die ich mich jederzeit verlassen kann und die in irgendeiner Weise bei dieser Arbeit mitgewirkt haben. Ich bedanke mich herzlich bei Barbara Conte, Oleg Weser, Anna Arbogast, Elisabeth Divis und Nicolas Boizot. Vor allem meinen Mitbewohnerinnen Tanja Bilonjic und Christina Tauböck möchte ich danken, die mich in dieser Zeit unterstützt und ausgehalten haben.

## **INHALTSVERZEICHNIS**

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG</b>	<b>6</b>
1.1	Persönliches Forschungsinteresse	6
1.2	Forschungsfrage	7
<b>2</b>	<b>THEORETISCHER TEIL</b>	<b>8</b>
2.1	Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache	8
2.2	Was bedeutet Mehrsprachigkeit?	9
2.3	Fähigkeit des „Code-Switching“ / „Code-Mixing“ - Mehrsprachig?	12
2.4	Mehrsprachigkeit im Kontext Schule	13
2.5	„Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“ – die politische Seite	18
2.6	Identität	20
<b>3</b>	<b>EMPIRISCHER TEIL</b>	<b>21</b>
3.1	Forschungsdesign	21
3.2	Methodisches Design	24
3.2.1	Ethnographische Feldforschung	24
3.2.2	Videographie	26
3.2.2.1	Herausforderungen der Videographie während des Unterrichts	28
3.2.3	Sprachenportraits	30
3.2.4	Leitfadeninterviews	32
<b>4</b>	<b>DATENANALYSE</b>	<b>33</b>
4.1	Transkription und Konventionen	33
4.2	Qualitative Inhaltsanalyse	34
4.3	Triangulation	36
<b>5</b>	<b>ERGEBNISSE</b>	<b>37</b>
5.1	Ethnographische Beobachtung und Videographie	37
5.2	Sprachenportraits	38
5.2.1	Fünfte Klasse Biologielaborunterricht	38
5.2.2	Siebte Klasse Französischunterricht	48
5.2.3	Fünfte Klasse Französischunterricht	53
5.2.4	Achte Klasse Biologieunterricht	58
5.2.5	Zusammenfassung der Ergebnisse der Sprachenportraits	62
5.3	Leitfadeninterviews	63
5.3.1	Zusammenfassung der Ergebnisse der Leitfadeninterviews	82

<b>6</b>	<b>EINZELFALLANALYSEN</b>	<b>83</b>
<b>6.1</b>	<b>Schülerin Pedoo – „loyale (freizeitorientierte) lebensweltliche Mehrsprachigkeit“</b>	<b>83</b>
<b>6.2</b>	<b>Schülerin Johanna – „zukunftsorientierte fremdsprachliche Mehrsprachigkeit“</b>	<b>85</b>
<b>6.3</b>	<b>Schüler Lukas – „ausgeglichene lebensweltliche Mehrsprachigkeit“</b>	<b>87</b>
<b>7</b>	<b>RESÜMEE</b>	<b>90</b>
<b>8</b>	<b>RÉSUMÉ EN FRANÇAIS</b>	<b>94</b>
<b>9</b>	<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>104</b>
<b>10</b>	<b>ANHANG</b>	<b>108</b>
<b>10.1</b>	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>108</b>
<b>10.2</b>	<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>108</b>
<b>10.3</b>	<b>Einverständniserklärung</b>	<b>109</b>
<b>10.4</b>	<b>Leitfaden zur Durchführung der Interviews</b>	<b>110</b>
<b>10.5</b>	<b>Übersicht der gesammelten Daten</b>	<b>111</b>
<b>10.6</b>	<b>Abstract</b>	<b>114</b>
<b>10.7</b>	<b>Transkription der Interviews</b>	<b>115</b>
10.7.1	Transkript Pedoo	115
10.7.2	Transkript Johanna	119
10.7.3	Transkript Lukas	128
<b>10.8</b>	<b>Curriculum Vitae</b>	<b>136</b>

# 1 Einleitung

## 1.1 Persönliches Forschungsinteresse

Sprachen spielen in meinem Leben eine wichtige Rolle, nicht zuletzt wegen meiner „russland-deutschen“ Herkunft. Das Thema „Verwendung von Sprachen“ im Kontext Schule löst meine Kindheit betreffende Emotionen aus, die längst verloren schienen. Bis zu meinem fünften Lebensjahr lebten meine Eltern und ich in der russischen Stadt Omsk. Da unsere Vorfahren vor langer Zeit aus Deutschland vertrieben wurden und in Russland eine neue Heimat gefunden haben, ist unsere „Muttersprache“ Deutsch. Im Kindergarten in Russland, den ich ab dem ersten Lebensjahr besucht habe, lernte ich die Umgebungssprache Russisch. Die Sprachpraxis wurde bei uns zu Hause wie folgt gehandhabt: Meine Eltern sprachen ausschließlich Deutsch, ich ausschließlich Russisch; somit wurde ich zweisprachig erzogen. Die PädagogInnen im Kindergarten sahen es nicht gern, wenn andere Sprachen, insbesondere Deutsch, gesprochen wurde. Somit achteten meine Eltern genau drauf, dass ich weiterhin nur Russisch sprach. In Deutschland ging ich, bevor ich eingeschult wurde, einige Zeit in den Kindergarten. Anfänglich schien es mir unmöglich Deutsch zu sprechen, obwohl ich es von meinen Eltern gewohnt war. Relativ schnell verlor ich die Hemmung und verwendete bald nur noch die „neue“ Umgebungssprache Deutsch. In der Volksschule hatte ich viele Freunde, die aus Russland stammten und weiterhin Russisch sprachen. Von den Lehrkräften, sowie von der Direktion wurde dies nicht gern gesehen. Oft wurden die Kinder ermahnt und darauf hingewiesen Deutsch zu lernen. Im „Förderunterricht“, den fast ausschließlich „russland-deutsche“ Kinder besuchten, wurde uns Hilfestellung bei den Hausaufgaben gegeben. Rückblickend hatte ich immer das Gefühl „anders“ zu sein. Dies äußert sich auch in kulturellen Traditionen, die in unsere Familie bis heute gepflegt werden. Russische Gerichte stehen bei uns häufig auf dem Speiseplan und auch festliche Gewohnheiten aus der russischen Tradition werden weiter gepflegt. Meine Eltern vermieden weiterhin die russische Sprache und erhofften sich somit für mich eine schnellere Integration in das schulische Leben.

Wie wichtig Sprache(n) und die Förderung jener Sprachen, die in der Kindheit erlernt oder verwendet worden sind, wissen wir aus dem aktuellen Forschungsstand (vgl. Boeckmann & de Cillia 2012). Wie bedeutsam die

Möglichkeit Sprachen zu verwenden oder die Einschränkung hinsichtlich der Verwendung bestimmter Sprachen ist, habe ich selbst erfahren.

## **1.2 Forschungsfrage**

Diese Arbeit hat die Absicht einen Beitrag zu der aktuellen Situation von Jugendlichen in österreichischen Schulen zu leisten und knüpft an meine eigene sprachenbiographische Erfahrung an. Sie fragt danach, inwiefern Jugendliche im Unterricht auf ihr eigenes sprachliches Repertoire zurückgreifen. Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule wurde – ausgehend von Gogolin (1994) vielfach beschrieben. Im Rahmen meiner Arbeit möchte ich den Fokus auf ganz spezielle interaktionale Settings legen, nämlich Gruppenarbeiten. Ich gehe von der Annahme aus, dass Gruppenarbeiten im Unterschied zu Aktivitäten im Plenum, Frontalvorträgen sprachlich weniger normiert sind. Die übergeordnete Forschungsfrage lautet demnach:

Inwiefern greifen SchülerInnen mit mehrsprachigem Hintergrund während Gruppenarbeiten auf ihr sprachliches Repertoire zurück, welches sie mit in den Unterricht bringen?

Die Untersuchung wurde in den Fächern Biologie und Französisch durchgeführt, da ich selbst diese beiden Fächer unterrichten werde. Es handelt sich hier um eine deskriptive – explorative Studie, welche die Sprachverwendung der SchülerInnen aufdecken möchte. Der Fokus meiner Untersuchung liegt bei den SchülerInnen, die mit einer „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ ausgestattet sind und diese durch die „fremdsprachliche Mehrsprachigkeit“ im Fremdsprachenunterricht erweitern (Gogolin 2010, 544).

Hinzu kommt, dass die meisten Kinder ab der ersten Schulstufe in der AHS eine erste lebende Fremdsprache - meist Englisch - lernen. Damit wird die mitgebrachte Mehrsprachigkeit von SchülerInnen in der Schule erweitert. Da man die Zahlen der „lebensweltlich“ mehrsprachigen SchülerInnen, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, in Niederösterreich kennt, schien es mir interessant zu erfahren, ob jene diese Sprachen im „sozialen“ Raum Schule verwenden. Auch wenn sich die Forschungsfrage (Kapitel 1.2) auf die Sprachverwendung in Gruppenarbeiten bezieht, ist eine Aufarbeitung des Kontexts für die sprachlichen Interaktionen sinnvoll. Dieser Kontext wird über die Institution „Schule“ und die Lebenswelt der SchülerInnen erfasst. In der

Institution Schule wurde deshalb die Sprachverwendung außerhalb des Unterrichts beobachtet (e.g. in den Pausen), außerdem wurden alle Spuren von Sprachen im Raum erfasst. Hinsichtlich der Sprachenvielfalt ist aber festzuhalten, dass Niederösterreich – im Vergleich zu Wien - eine geringere Anzahl an „lebensweltlich“ mehrsprachigen SchülerInnen aufweist. In Wien ist eine höher vorkommende Sprachheterogenität einer Klasse eher zu erwarten als in Niederösterreich. Diese ethnographischen Beobachtungen (Kapitel 5.1) wurden ergänzt durch die subjektiven Sichtweisen der SchülerInnen (Kapitel 5.3). Die vorliegende Arbeit erhebt damit den Anspruch einen Einblick in ausgewählte schulische Erfahrungen „lebensweltlich mehrsprachiger“ SchülerInnen zu gewähren.

## **2 Theoretischer Teil**

### **2.1 Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache**

Um der vorliegenden Arbeit folgen zu können, ist vorab die Klärung der Verwendung der unterschiedlichen Begriffe notwendig.

Erstsprache wird häufig synonym mit „Muttersprache“, „L1“ und „Herkunftssprache“ verwendet. Ebenso wird sie mit dem Begriff „Primärsprache“ betitelt; Kategorisierungen dieser Art sind allerdings problematisch. In vielen Fällen weisen die Mutter oder der Vater unterschiedliche Erstsprachen auf, sodass eine konkrete Zuordnung der Muttersprache des Kindes schwierig ist. Fischer spricht bei der Zuordnung im linguistischen Kontext von einer scheinbaren Unwichtigkeit (Fischer 1997, 45). Da es jedoch sehr viele Möglichkeiten gibt, sieht er die Zuordnung trotzdem als notwendig an (ebd., 45). Er betont, dass „Herkunftssprache“ mit Migration in Verbindung gebracht wird (ebd., 45).

Im Zuge der für diese Arbeit durchgeführten Untersuchungen verwenden die interviewten SchülerInnen oft den Begriff der Muttersprache und meinen hierbei die Erstsprache, die sie von Geburt an erworben haben. Im sprachwissenschaftlichen Kontext ist üblicherweise von der Erstsprache die Rede, da man von einem theoretischen weiterfolgenden Spracherwerb ausgeht (Ahrenholz 2010, 4). Auch in anderen Sprachen, wie zum Beispiel Englisch, wird L1 mit „mother tongue“ und im französischen Sprachgebrauch mit „langue maternelle“ betitelt. Aus diesem Grund ist es jedenfalls notwendig, eine klare Konzeptualisierung für die vorliegende Arbeit vorzunehmen: Erstsprache wird

mit Muttersprache sowie L1 gleichgesetzt und meint die Sprache, die von Geburt an erworben wird. Falls die Erstsprache auch als Familiensprache verwendet wird, wird dies spezifisch ausgewiesen.

Mit Zweitsprache wird die Umgebungssprache, die als weitere Sprache nach der Erstsprache erworben wird, definiert. Häufig wird die Zweitsprache ebenfalls mit L2 abgekürzt (vgl. z.B. Boeckmann 1997, 24). Aufgrund der sozialen Bedeutung der Zweitsprache schließe ich mich der Definition Boeckmanns an:

Zweitsprache ist die Sprache, die zwar später erworben wird, aber dennoch in der Umgebung/Lebenswelt des Sprechers gesprochen wird und für ihn im täglichen Leben eine gewisse soziale Bedeutung hat (Boeckmann 1997, 24).

## 2.2 Was bedeutet Mehrsprachigkeit?

Der Terminus „Mehrsprachigkeit“ hat sich erst in jüngerer Zeit durchgesetzt und meint das Vorhandensein von zwei oder mehr Sprachen.

Gogolin lenkt die Aufmerksamkeit nicht auf eine (National) - Sprache, sondern auf den Begriff der sprachlichen „Super-Diversität“, die sie mit Mehrsprachigkeit verbindet. Dieser Begriff wurde von Vertovec (2006) geprägt. Er bezieht sich damit unter anderem auf die Veränderung der „Herkunftsregionen von Migranten“ (Vertovec 2006, 5 zit. in Gogolin 2010, 532).

Mehrsprachigkeit im Sinne des Nebeneinanderexistierens von einer oder mehrerer Hauptverständigungssprache(n) und vieler weiterer Verständigungssprachen kleinerer Gemeinschaften in einer Gesellschaft blieb in der Vergangenheit weitgehend unbeachtet (Gogolin 2010, 534).

Blommaert erklärt Mehrsprachigkeit mit folgender Definition:

Multilingualism, I argued, should not be seen as a collection of “languages” that a speaker controls, but rather as a complex of *specific* semiotic resources, some of which belong to a conventionally defined “language”, while others belong to another “language”. The resources are concrete accents, language varieties, registers, genres, modalities such as writing – ways of using language in particular communicative settings and spheres of life, including the ideas people have about such ways of using, their language ideologies (Blommaert 2010, 308).

Der Autor greift, wie auch Gogolin (2010, 532), den Begriff der "Super-Diversity" auf. Er weist darauf hin, dass die Globalisierung die Diversität einer Gesellschaft erhöht und zu Superdiversität führt (Blommaert 2010, 312). Wichtig ist es, anzuerkennen, dass Sprachkompetenz in unterschiedlichen Bereichen sehr verschieden ausgeprägt sein kann, z.B. im Lesen und Schreiben (Blommaert 2010, 309 ff.). Auch wenn eine Kompetenz nicht so ausgeprägt erscheint wie eine andere, gehört diese trotzdem zum sprachlichen Repertoire einer Person. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass auch „Native Speaker“ keine „perfekten“ Sprecher darstellen (ebd., 309 ff.).

Die vorliegende Arbeit schließt sich diesen Ansätzen an und versteht Mehrsprachigkeit als komplexes, aus allen vorhandenen sprachlichen Kompetenzen zusammengesetztes Repertoire von Individuen. Ausgehend von dieser allgemeinen Definition, lassen sich weitere Differenzierungen vornehmen: Für die vorliegende Arbeit ist eine Klärung des Begriffs der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ vorzunehmen (Gogolin 2010, 544). Hier wird „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ in Kontrast mit „fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit“ gesetzt:

Mit „lebensweltlicher Mehrsprachigkeit“ ist eine durch alltäglichen Umgang mit mehr als einer Sprache gekennzeichnete Lebenslage gemeint. Diese unterscheidet sich zumindest graduell von „fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit“, sowohl im Hinblick auf Sprachaneignung als auch im Hinblick auf den Sprachgebrauch (Gogolin 2010, 544).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden oben genannten Formen von Mehrsprachigkeit liegt in der Steuerung, denn gesteuerter Spracherwerb findet im schulischen Fremdsprachenunterricht statt, während lebensweltliche Mehrsprachigkeit sich meist ungesteuert entwickelt (vgl. Gogolin 2010, 544 ff.).

Der Europäische Rat für kulturelle Zusammenarbeit nimmt eine weitere Differenzierung vor, welche zwischen Mehr- und Vielsprachigkeit unterscheidet. Im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) wird Mehrsprachigkeit wie folgt definiert:

Mehrsprachigkeit [...] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen

Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. Zum Beispiel können Gesprächspartner von einer Sprache oder einem Dialekt zu einer oder einem anderen wechseln und dadurch alle Möglichkeiten der jeweiligen Sprache oder Varietät ausschöpfen, indem sie sich z.B. in einer Sprache ausdrücken und den Partner in der anderen verstehen (Europarat 2001, 17).

„Vielsprachigkeit“ wird mit „[...] *der Kenntnis einer Anzahl von Sprachen oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft*“ (Europarat 2001, 17) beschrieben.

Vielsprachigkeit kann man erreichen, indem man das Sprachenangebot in einer Schule oder in einem Bildungssystem vielfältig gestaltet oder indem man Schüler dazu anhält, mehr als eine Sprache zu lernen, oder indem man die dominante Stellung des Englischen in internationaler Kommunikation beschränkt (Europarat 2001, 17).

Die Definition der Vielsprachigkeit im GERS hebt das Ergebnis von Schulsprachenpolitik hervor und entspricht eher der „fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit“ wie sie Gogolin (2010, 544) verwendet.

Die Relevanz des Erstspracherwerbs in der Schule wird im Kapitel 2.4 näher erläutert. Jedoch erscheint es von Wichtigkeit nun einen kurzen Einblick in den Kontext Schule zu geben, um den Zusammenhang der oben genannten Definitionen verstehen zu können. Der Erstspracherwerb bei Kindern ist im Fall des Schulbeginns noch nicht abgeschlossen (de Cillia 2013, 3). Wenn dies der Fall wäre, würde es keinen Deutschunterricht in der Schule geben (ebd., 3). Kompetenzen, die zum Beispiel den Wortschatz und die Rechtschreibung betreffen, werden erst im Unterricht erlernt oder ausgebaut (de Cillia 2013, 3 f.).

Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sehen sich „einer doppelten Herausforderung“ (Fleck 2013, 10) ausgesetzt, da sie eine neue Umgebungssprache lernen und gleichzeitig „[...] *neue Informationen in einer Sprache verarbeiten, in der sie – vor allem am Anfang ihrer Schullaufbahn –*

*noch nicht sattelfest sind*“ (Fleck 2013, 10). Des Weiteren geht man davon aus, dass Kinder mit bereits entwickelten Fähigkeiten in der Erstsprache, bessere Voraussetzungen haben eine Zweitsprache zu erlernen (Ahrenholz 2010, 72). Demnach kann man davon ausgehen, dass „lebensweltlich mehrsprachige“ Kinder, deren Erstsprache zusätzlich zu der Zweitsprache gefördert wird, günstigere Voraussetzungen haben, die Mehrsprachigkeit durch Vielsprachigkeit oder „fremdsprachliche Mehrsprachigkeit“ zu erweitern. Das Beispiel der Verbindung zwischen Erst- und Zweitsprachenunterricht zeigt deutlich wie sehr die Entwicklung des individuellen sprachlichen Repertoires mit den institutionellen Rahmenbedingungen verbunden ist. Aus der Sicht des GERS ergibt sich so eine enge Verbindung zwischen Mehr- und Vielsprachigkeit. Im nächsten Kapitel werden Phänomene, die im Sprachgebrauch Mehrsprachiger vorkommen können, näher beschrieben.

### **2.3 Fähigkeit des „Code-Switching“ / „Code-Mixing“ - Mehrsprachig?**

Häufig wird bei Mehrsprachigen „Code-Switching“ oder „Code-Mixing“ beobachtet. Baker versteht unter Code-Switching ein wertvolles linguistisches Mittel (Baker 2006, 109). Man setzt dieses gezielt mit der Absicht ein zwischen Sprachen wechseln zu können. Code-Switching nutzt die vollständigen Sprachressourcen, die einem bilingualen Sprecher zur Verfügung stehen (ebd., 109). Code-Mixing beschreibt den Wechsel der Sprachen auf Wortebene, „[...] *when one word or a few words in a sentence change*“ (Baker 2006, 110). Auer stellt die beiden Formen der Sprach(en)verwendung mit „kognitiver Mehrsprachigkeit“ in Einklang (Auer 2009, 92). Diese erklärt er mit der „*Fertigkeit in mehr als einer Sprache zu handeln*“ (ebd., 92). Wichtig dabei ist, dass die Sprachen nicht monolingual nebeneinander agieren, sondern zur selben Zeit vorkommen und verwendet werden können (ebd., 92). In gewisser Weise kann man die beschriebenen Phänomene dem „kompetenten Bilingualismus“ zuordnen, da auf die grammatische und diskursive Kompetenz des Sprechers hingewiesen wird (Auer 2009, 93). Die bilinguale Kompetenz, wie Auer sie beschreibt, stellt unter keinen Umständen die Fähigkeit dar, beide Sprachen gleich „gut“ in verschiedenen Situationen sprechen zu können.

Obwohl Bilinguale in bestimmten Situationen ihre beiden Sprachen im sprachlichen Handeln nicht völlig getrennt halten, sondern ihre Mehrsprachigkeit im Codemixing und Codeswitching sichtbar werden

lassen, gilt auch oft, dass manche Sprachen in der einen Situation, andere in einer anderen bevorzugt werden (Auer 2009, 94).

Der Aspekt der unterschiedlichen Ausprägungen verschiedener sprachlicher Kompetenzen wurde bereits in Kapitel 2.2 von Blommaert (2010, 309 ff.) erläutert. Das Phänomen des Code-Switchings wird auch auf sogenannte monolinguale SprecherInnen übertragen (Auer 2009, 93). Jene bedienen sich, ungleich mehrsprachiger Sprecher nicht unterschiedlichen Sprachen, sondern greifen auf andere Mittel zurück. So wechseln sie z.B. zwischen unterschiedlichen „Registern oder Varietäten“ (ebd., 93). Während die angewandte Sprachwissenschaft Phänomene wie Code-Switching und –Mixing als Merkmale des Sprachgebrauchs Mehrsprachiger beschreibt, wird in Laiendiskussionen diese Form der Sprachpraxis häufig abgewertet und als unvollständig bezeichnet.

#### **2.4 Mehrsprachigkeit im Kontext Schule**

Ein Nationalstaat, so auch Österreich, bevorzugt eine „Nationalsprache“ und geht von Einsprachigkeit in der Schule aus (Fischer 1997, 48).

Gogolin zeigt dies mit der Prägung des Terminus des „monolinguale[n] Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin 1994). Gogolin weist darauf hin, dass SchülerInnen als homogene Gruppe gesehen werden (Gogolin 1997, 40).

To be more precise, the teaching relies on the assumption that the children all grow up within the bounds of the same social class, culture or ethnic group and language (Gogolin 1997, 40).

Auf die Veränderung der Gesellschaft sowie in der Schule, die durch die wachsende Anzahl von Migrantenkindern seit Anfang der Siebziger Jahre hervorgerufen wurde, sollte allerdings - wie vielfach betont wird - reagiert werden (vgl. Fleck 2003, 63; Fleck 2013). Krumm bestätigt diese Annahmen und die Sichtweise der sprachlichen Homogenität im Unterricht (Krumm 2001, 4). Angestrebt wird eine „fremdsprachliche Mehrsprachigkeit“, deren Aneignung z.B. während des Unterrichts erfolgt. In diesem Rahmen handelt es sich um sogenannte Prestigesprachen, wie zum Beispiel Englisch und Französisch. Mehrsprachigkeit wird meistens nicht in Verbindung mit Migrationssprachen,

wie Bosnisch/Kroatisch/Serbisch oder Türkisch gebracht (Krumm 2013, Standard 20.02.2013)<sup>1</sup>.

Der Habitus an österreichischen Schulen ist immer noch monolingual (Fleck 2013, 17). Vor allem in höher bildenden Schulen<sup>2</sup> geht man davon aus, dass die Sprachentwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund weitgehend abgeschlossen ist. *„An mittleren und höheren Schulen werden die besonderen Ausgangsbedingungen dieser Zielgruppe außerdem kaum berücksichtigt“* (Fleck 2003, 65). Höchstwahrscheinlich ist dies einer der Gründe, weshalb man die Einsprachigkeit sowohl der SchülerInnen als auch der LehrerInnen im Unterrichtsgeschehen voraussetzt. Dieses Phänomen sollte bestenfalls mit dem Erlernen einer ersten lebenden Fremdsprache erweitert werden. Die Tatsache, dass man die Kompetenzen der Erstsprache im individuellen Sprachlernverlauf fördern sollte, bleibt unberücksichtigt (vgl. de Cillia 2013, 3).

Gleichzeitig müssen Schulen auf den Zuwachs der „Migrantenkinder“ reagieren, da diese die gesellschaftliche Veränderung widerspiegelt (Fleck 2003, 63).

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die typische österreichische Schulklasse, zumindest in städtischen Ballungsräumen, mehrsprachig und multikulturell zusammengesetzt ist (Fleck 2013, 12).

Den größten Teil an anderen Sprachen in Wien machen SprecherInnen des ehemaligen Jugoslawiens aus, d.h., es handelt sich hierbei um die Sprachen Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Serbokroatisch oder Jugoslawisch. An zweiter Stelle mit einer anderen L1 als Deutsch findet sich die Türkisch sprechende Bevölkerung (Busch 2006, 14).<sup>3</sup>

Der erste Schritt um dieser Änderung Rechnung zu tragen, wurde durch den „Muttersprachlichen Unterricht“ getan (Fleck 2003, 63). Da „[...] *die schulische Förderung der Erstsprache nicht nur den Erwerb der Zweitsprache Deutsch unterstützt, sondern auch für das Erlernen weiterer Fremdsprachen*“ (Fleck 2013, 14 f.) wichtig ist, wurde dies in der Entwicklung des „Muttersprachlichen Unterrichts“ berücksichtigt (ebd., 15). Ein weiterer Schritt, die durch die

---

<sup>1</sup> <http://derstandard.at/1361241420720/Sprachwissenschaftler-Kaum-Wertschaetzung-fuer-Migrantensprachen> [Abfrage am 13.04.2013].

<sup>2</sup> AHS, BHS

<sup>3</sup> Ergebnisse einer Volkszählung im Jahr 2001 (Busch 2006, 14).

Migrantenkinder entstandene Heterogenität der Sprachen und Kulturen aufzugreifen, ist das seit Anfang der neunziger Jahre etablierte Unterrichtsprinzip des "Interkulturellen Lernens" (Fleck 2003, 63).

Die Beschäftigung mit den unterschiedlichen Lebenswelten der SchülerInnen kann das Selbstwertgefühl von Kindern, deren Sprachen ein geringes Prestige haben, steigern und zu einer Sensibilisierung *aller* Lernenden beitragen, wenn Vielfalt als selbstverständlich wahrgenommen wird und sich der Fokus des Interesses nicht ausschließlich auf bestimmte Gruppen (etwa Migrantenkinder) richtet (Fleck 2013, 16 f.).

Während interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip natürlich auch an der untersuchten Schule in Niederösterreich (eine AHS im Umfeld von Wien) gültig ist, ist Muttersprachenunterricht nicht Teil des Angebots an dieser Schule. Dies hängt sicherlich auch mit dem Anteil von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zusammen – Wien und Niederösterreich unterscheiden sich beträchtlich. Laut dem Referat für Migration und Schule sprechen 24.072 SchülerInnen im Schuljahr 2011/12 an allen Schulen in Niederösterreich eine andere Erstsprache als Deutsch. 1.432 SchülerInnen befinden sich in der AHS-Unterstufe und nur noch 825 in der AHS-Oberstufe (bm:ukk 2013, 7). Im Vergleich dazu weisen 94.843 SchülerInnen an allen Schulen in Wien eine andere Erstsprache als Deutsch auf. Ebenfalls nimmt die Anzahl jener SchülerInnen beim Übergang von der AHS-Oberstufe zur Unterstufe von 10.415 auf 7.760 SchülerInnen ab (bm:ukk 2013, 13). Seit dem Schuljahr 2005/06 bis 2011/12 lässt sich in beiden Bundesländern ein stetiger Zuwachs an SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an allen Schulen feststellen (bm:ukk 2013). Prozentual gesehen konnte man in Wien ein Anstieg von 35,7% auf 44,5% feststellen (ebd., 23); in Niederösterreich von 9,1% auf 11,8% (ebd., 17).

Dies hängt mit gesellschaftlichen Veränderungen zusammen, die nicht nur Österreich betreffen, sondern die ganze Welt und der Globalisierung zugeschrieben werden (vgl. García 2011, 133). Die Zunahme von Kindern mit verschiedenen Erstsprachen ist eine wichtige sprachliche Auswirkung solcher Entwicklungen. García (2011) weist darauf hin, dass dieser Veränderung nur mit bilinguaem Unterricht zu begegnen sei. Da scheint es paradox, dass z.B.

Gogolin (1994) von einem „monolingualen Habitus“ spricht, den Fleck (2013) für Österreich bestätigt.

García (2009) knüpft an Forschungen zu Zwei- und Mehrsprachigkeit an und entwirft einen sehr umfassenden allgemeinen theoretischen Rahmen, in dem sich auch die Verhältnisse an Österreichischen Schulen verorten lassen. Sie geht dabei über die Unterscheidung zwischen subtraktivem und additivem Bilingualismus hinaus und fokussiert die Unterscheidung zwischen monoglossischen und heteroglossischen Modellen von Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen (García 2009, 200 ff.). Additive und subtraktive Mehrsprachigkeit wären demnach monoglossische Formen:

SchülerInnen, die zu Hause eine andere Erstsprache (L1) als die Nationalsprache sprechen, die oftmals eine Minderheitssprache darstellt, machen meist die Erfahrung des „subtractive bilingualism“, sobald sie in die Schule kommen (García 2011, 142).

García stellt diesen Vorgang mit folgender Abbildung (García 2011, 142) dar:

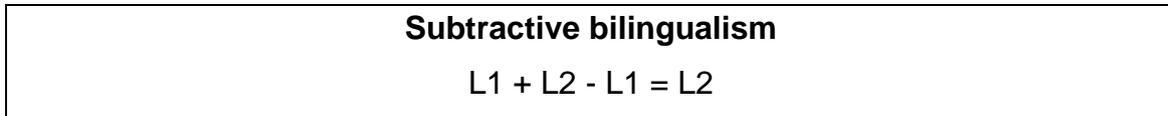


Abb.1: Subtractive bilingualism

Den umgekehrten Fall, dass die Schulsprache zur L1 und die beiden Sprachen nebeneinander existieren, nennt man „additive bilingualism“ (García 2011, 142). García (2011, 142) stellt ihn wie folgt dar:

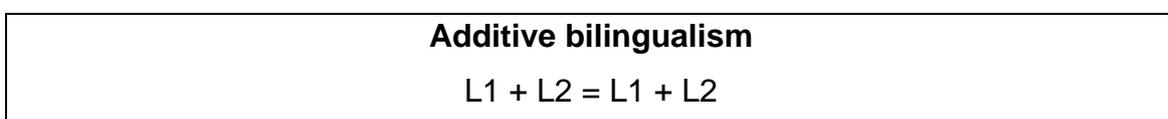


Abb.2: Additive bilingualism

Die Antwort auf die Veränderungen, die sich bis heute vollzogen haben, stellen laut García nur heteroglossische Modelle, nämlich „Dynamic bilingualism“ und „Recursive dynamic bilingualism“ dar, die über den „subtraktiven“ und den „additiven“ Bilingualismus hinausgehen (García 2009, 200 ff.). „Dynamic bilingualism“ bezieht sich auf die Komplexität sowohl des Sprachgebrauchs als auch des Spracherwerb und auf die Annahme, dass diese selten linear

ablaufen (ebd., 200 ff.). Insbesondere im Falle hoher sprachlicher Heterogenität würde sich dynamische Mehrsprachigkeit im Sinne von García eignen. Demgegenüber bezieht sie rekursive Mehrsprachigkeit auf sprachliche Minderheiten:

Sprachminderheiten, die einen Sprachverlust erfahren haben, können durch das bilinguale Schulsystem Teile der verlorenen Sprache rekonstruieren und darauf aufbauen; dies beschreibt der „Recursive dynamic bilingualism“ (García 2011, 142). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass diese beiden heteroglossischen Modelle nicht von nebeneinander existierenden autonomen Sprachen ausgehen (ebd., 142 f.). Zentral ist, dass im Kontext von sprachlicher Heterogenität, wie sie meist in Schulklassen vor allem in Großstädten existiert, SchülerInnen die Möglichkeit haben sollen, einen „dynamic bilingualism“ (plurilingualism) auszubilden. Dieser soll ihnen helfen in einer mehrsprachigen Welt kommunizieren zu können (García 2011, 142). In der Unterrichtspraxis entspricht das von García entworfene Modell jener von Blackledge & Creese (2011) als „flexible bilingualism“ beschriebenen Sprachpraxis mehrsprachiger SchülerInnen. Das gegensätzliche Modell wird als „seperate bilingualism“ gesehen.

Auch wenn die unterschiedlichsten Modelle und Konzepte zum Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in Schulen existieren, ist der Habitus an Österreichs Schulen immer noch monolingual (Fleck 2013). Ein Grund hierfür könnte darauf beruhen, dass die Verantwortung des Umganges mit „lebensweltlich mehrsprachigen“ Kindern auf den Kindergarten oder die Vorschule geschoben wird (Fleck 2013, 18 f.). Dies scheint auf der Annahme zu beruhen, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bereits bei Schulanfang mit ausreichend mündlicher Kompetenz ausgestattet sind (ebd., 18 f.). Allerdings wird dabei nicht berücksichtigt,

[...] dass Spracherwerb ein langjähriger Prozess ist, der mit dem Übertritt vom Kindergarten in die Schule bei Weitem noch nicht abgeschlossen ist, und zwar weder bei einsprachigen noch bei lebensweltlich mehrsprachigen Kindern (Fleck 2013, 19).

Demzufolge ist ebenso essentiell den Aspekt der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ in weiter führenden Schulen zu berücksichtigen. Im

daraufliegenden Kapitel wird der Umgang in Schulen mit anderen Erstsprachen als Deutsch von der politischen Seite aus betrachtet.

## 2.5 „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“ – die politische Seite

SprachwissenschaftlerInnen weisen wiederholt auf die politische Sichtweise und die gesellschaftspolitischen Auswirkungen der Sprachenverhältnisse an den Schulen hin. Der aktuelle Artikel „*Sprachwissenschaftler: Kaum Wertschätzung für Migrantensprachen*“ vom 20.02.2013 im „Standard“<sup>4</sup> zeigt jedoch, dass auf die durch die Globalisierung hervorgerufenen Verhältnisse noch nicht ausreichend reagiert wurde. Der Sprachwissenschaftler Hans-Jürgen Krumm legt offen, dass Mehrsprachigkeit, die sich z.B. auf die Sprachen Englisch und Französisch bezieht, gesellschaftlich wünschenswert ist und angestrebt wird. Wenn jedoch SchülerInnen die Sprache Türkisch mit in den Unterricht bringen, wird dies wenig bis gar nicht wertgeschätzt. Jedoch sind es, laut Krumm, gerade diese Migrantensprachen, deren Kenntnisse im Bereich der Wirtschaft vorteilhaft wären. Durch das anscheinend geringe Prestige von z.B. Türkisch werden diese Sprachen oft nicht zur Mehrsprachigkeit gezählt und somit in der Schule sowie im Unterricht aus dem Blickfeld verdrängt. „*Schule macht mehrsprachige Schüler einsprachig statt Einsprachige mehrsprachig*“, so lautet die Aussage des Linguisten Krumm in der Online-Ausgabe des Standard vom 20.02.2013.

Andere Beispiele bestätigen die Aussage von Krumm. Eine Schule in Vorarlberg ging sogar so weit, dass Türkisch auf dem Schulhof und in den Pausen verboten wurde, wie dem „Zaman“<sup>5</sup> in dem Artikel „*Türkischverbot in den Pausen und auf dem Schulgelände*“ von 22.05.2012 entnommen werden kann. SchülerInnen, die trotzdem Türkisch sprachen, wurden bestraft und mussten nachsitzen, sodass die Kinder den Eindruck hatten, sie hätten etwas falsch gemacht. Der Rechtswidrigkeit wegen musste dieses Verbot aufgehoben werden. Der Direktor dieser Schule weist dennoch auf das Türkischverbot während des Unterrichts hin, da seiner Meinung nach zu viele verschiedene Muttersprachen gesprochen werden. Er findet daher, dass der Verständigung

<sup>4</sup> <http://derstandard.at/1361241420720/Sprachwissenschaftler-Kaum-Wertschaetzung-fuer-Migrantensprachen> [Abfrage am 13.04.2013].

<sup>5</sup> [http://avusturya.zaman.com.tr/at/newsDetail\\_getNewsById.action?newsId=250042](http://avusturya.zaman.com.tr/at/newsDetail_getNewsById.action?newsId=250042) [Abfrage am 13.04.2013].

wegen eine gemeinsame Unterrichtssprache existieren muss (Zaman 22.05.2012).

Da Sprachförderung in den Erstsprachen, so auch das Verwenden dieser Sprachen, keine negativen (eher positive) Auswirkungen auf die Unterrichtssprache und vor allem auf weitere Sprachen hat (vgl. Boeckmann & De Cillia 2012), sowie kognitive Lernprozesse positiv beeinflusst (vgl. Weskamp 2007), scheint es umso paradoxer, dass die Politik die Ansicht der ausschließlichen Verwendung der Unterrichtssprache „Deutsch“ teilt. Der Bildungssprecher der FPÖ, Walter Rosenkranz, unterstützt dies im Interview mit der „Presse“<sup>6</sup> vom 12.04.2012: *„Eine weitere Forderung der FPÖ: Wir wollen Deutsch nicht nur als Unterrichtssprache, sondern auch als Schulsprache. In der Pause, am Weg ins Hallenbad...“* (Rosenkranz, DiePresse.com 12.04.2012). Außerdem ist Rosenkranz dafür, die Fremdsprachen beiseite zu schieben, solange keine ausgeprägten Muttersprachkompetenzen vorhanden sind (DiePresse.com, 12.04.2012). Die Forderungen des Bildungssprechers werden nicht die von der Meinung der Experten unterstützt, welche besagt, dass Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch, jene nutzen sollten, um weitere Sprachen zu lernen (vgl. z.B. Boeckmann & de Cillia 2012). Gogolin betont die kognitiven Vorteile von bilingualen Kindern gegenüber Monolingualen. Sie spricht von erhöhten kognitiven Fähigkeiten, die bis ins „hohe Alter“ gegeben seien (Gogolin 2010, 538). Einen Punkt stellt das „Erkennen“ von grammatikalisch korrekten Formen dar, auch wenn der Inhalt nicht passend ist (ebd., 538).

Bilanzierend betrachtet ergeben sich aus der Forschung über Zweisprachigkeit in der frühen Kindheit eher Hinweise auf Vorteile als auf Nachteile für den Sprachbesitz. Es erscheint demnach auch sinnvoll, Kinder mit Migrationshintergrund so früh wie möglich in intensiven Sprachkontakt mit der umgebenden Mehrheitssprache zu bringen, damit die Vorteile, die für die Aneignung des grammatischen Grundgerüsts einer Sprache bestehen, möglichst weitgehend genutzt werden (Gogolin 2010, 538).

Welche Auswirkungen die Verdrängung der Erstsprachen auf die Sprachbiographien von Kindern haben kann, wird im nächsten Kapitel erläutert.

---

<sup>6</sup> <http://diepresse.com/home/bildung/schule/748321/FPoe-will-Schule-der-Anstrengung-und-Leistung> [Abfrage am 13.04.2013].

## 2.6 Identität

“[...] *Language learners are not just communicators and problem solvers, but whole persons with hearts, bodies, and minds, with memories, fantasies, loyalties, identities*” (Kramersch 2006, 251). Wenn SchülerInnen der fremdsprachlichen- oder lebensweltlichen Mehrsprachigkeit angehören, bringen sie verschiedene Voraussetzungen mit in den Unterricht. Unterschiedlich ausgeprägt sind die Erfahrungen, die im Leben eines Kindes zur Beeinflussung der Sprachbiographie und zur Ausprägung einer Identität, beigetragen. Man nehme nur mal das Beispiel dass, wie ich selbst erfahren habe, schlechte Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht das individuelle Prestige einer Sprache beeinflussen können. Einen großen Einfluss auf die Identität lebensweltlich mehrsprachiger SchülerInnen hat die Akzeptanz ihrer Muttersprache im Kindergarten sowie in der Schule und deren Umgang damit.

In this age of cultural displacements and identity crises, multilinguals have to deal with the reality of belonging to several speech communities that each have [sic!] a claim on their whole self. Native speakers want to integrate them into their speech communities: ‘you are one of ours’, ‘just be one of ours’, yet they will always be by definition non-native speakers, asking embarrassing questions and behaving [...] (Kramersch 2008, 328).

Aus diesem Grund bilden bilinguale Kinder sehr komplexe Identitäten aus. Die Integration läuft meist vonstatten, indem man sich den anderen anpasst und bereit ist, die Umgebungssprache zu lernen. Kramersch (2008, 328) weist darauf hin, dass der Prozess, den lebensweltliche mehrsprachige Kinder durchleben, von vielen facettenreichen Aspekten abhängt.

The multilingual individual has to deal with sometimes excruciating questions of legitimacy, identity and personal integrity. Some of the little mentioned fears of non-native multilingual speakers, besides the fear of not sufficiently mastering their various linguistic codes and not being able to communicate with others, is the fear of not being entitled to use these codes the way monolingual speakers do (Kramersch 2008, 328).

Die Angst kann dazu führen, dass man die Sprache mit der man bis zum Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule in Kontakt stand und zu dem Zeitpunkt noch steht, verdrängt. Brizić (2007) spricht in dem Zusammenhang davon, dass man den Wunsch hegt eine neue Identität anzunehmen, um einer Integration nicht im Wege zu stehen. Die neue Identität zieht einen Wechsel mit sich und wird daher als „gewechselte Identität“ bezeichnet (Brizić 2007, 191). Kinder, bei denen die Integration ohne Hindernisse abläuft und die lebensweltliche

Mehrsprachigkeit selbst als Ressource anerkennen, ziehen unbewusst keine neue Identität in Erwägung. Somit kann das sprachliche Selbstbewusstsein gestärkt werden und muss nicht verdrängt werden. Auf dieses Phänomen kann man die „starke Identität“, wie sie Brizić (2007, 192) bezeichnet, zurückführen.

Als ihr wichtigstes Merkmal wird [...] die Flexibilität betrachtet, auch neue Identitäten integrieren zu können, ohne vorhandene verdrängen zu müssen, bzw. vertraute Identitäten beizubehalten, ohne sich gegen neue verschließen zu müssen (flexible Identität) (Brizić 2007, 192).

Das folgende Zitat von Kramersch ermöglicht den Zusammenhang zu den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit herzustellen:

In order to understand others, we have to understand what they remember from the past, what they imagine and project onto the future, and how they position themselves in the future (Kramersch 2006, 251).

Die Erfahrungen, die von Kindern, obgleich in der Familie oder in der Schule gesammelt wurden, entscheiden über die Wertschätzung der Sprachen, den Verlauf der weiteren Sprachbiographie und somit letztendlich die Richtung in die sie ihre Identität weiterentwickeln. Die Notwendigkeit, Sprachen in einem integrativen Ansatz zu betrachten und diesen integrativen Ansatz auch auf Schulen anzuwenden, wurde im vorliegenden Kapitel aus verschiedenen Perspektiven dargestellt. Es wurde auch auf den - diesem Ansatz zuwiderlaufenden - „monolingualen Habitus an Österreichs Schulen“ (Fleck 2013) hingewiesen. Darauf aufbauend soll die Sprachverwendung „lebensweltlich mehrsprachiger“ SchülerInnen mit einem Fokus auf die Gruppenarbeit untersucht werden. Auf den Fortgang der Untersuchung wird im darauffolgenden Kapitel eingegangen.

### **3 Empirischer Teil**

#### **3.1 Forschungsdesign**

In meiner Forschungsfrage geht es um die Sprachverwendung mehrsprachiger SchülerInnen während Gruppenarbeiten. Es soll geklärt werden, inwiefern mehrsprachige SchülerInnen auf ihr sprachliches Repertoire, welches sie mit in den Unterricht bringen, zurückgreifen. Zur Beantwortung dieser Frage wurde ausgehend von der Befassung mit theoretischen Konzepten (Kapitel 2) eine empirische Studie durchgeführt.

Zunächst wurde eine Phase teilnehmender Beobachtung über einen Zeitraum von zwei Monaten in der Schule durchgeführt, um einen Zugang zu den beobachteten Klassen zu schaffen. Durch die ethnographische Feldforschung konnte in sämtliche Interaktionen zwischen der Lehrperson und den SchülerInnen, sowie zwischen SchülerInnen eingesehen werden. Außerhalb des Unterrichts und Klassenzimmers konnten ebenso die Pausengespräche der SchülerInnen verfolgt werden. Wie im Kapitel 5.1 ersichtlich, werden auch diese bei den Ergebnissen berücksichtigt, da sie wichtige Merkmale des Kontexts sind. Die gewonnenen ethnographischen Daten wurden in Form von Notizen während oder nach dem jeweiligen Beobachtungsprozess festgehalten. Auf den Ablauf der ethnographischen Feldforschung wird näher im Kapitel 3.2.1 eingegangen.

Die Beobachtung der SchülerInnen in Gruppenarbeiten basiert auf Videoaufnahmen im Biologie- und Französischunterricht. Dabei wurden in vier ausgewählten Klassen Gruppenarbeiten gefilmt. Durch die anschließende wiederholte Betrachtung der Videodaten konnte sich ein genaueres Bild der Sprachverwendung mehrsprachiger SchülerInnen während der Tätigkeit in der Sozialform der Gruppenarbeit herauskristallisieren. Die angefertigten Video- und Audiodateien zielten darauf ab, besser feststellen zu können, inwiefern SchülerInnen auf ihr vorhandenes sprachliches Repertoire zurückgreifen. Der Ablauf der Videographie wird im Kapitel 3.2.2 beschrieben. Auf Probleme und Herausforderungen, die sich dabei im Unterricht ergeben können, wird näher im Kapitel 3.2.2.1 eingegangen. Die Ergebnisse der Videoanalyse werden im Kapitel 5.1 denen der Ethnographie hinzugefügt. Von einigen für die vorliegende Arbeit relevanten Videos wurden die Abläufe der Gruppenarbeit zusammengefasst, sowie gewisse Teile der Interaktionen zwischen den SchülerInnen verschriftet<sup>7</sup>.

Um die Vielfalt der Sprachen in den einzelnen Klassen feststellen zu können, wurden Sprachenportraits von den SchülerInnen<sup>8</sup> angefertigt. Auf diese Weise konnten die einzelnen Sprachbiographien aufgedeckt und sich mit der Darstellung der individuellen Mehrsprachigkeit befasst werden. Dadurch wurden

---

<sup>7</sup> Videozusammenfassungen der angefertigten Videos der interviewten SchülerInnen befinden sich auf dieser Arbeit beigefügten CD

<sup>8</sup> die von den SchülerInnen angefertigten Sprachenportraits befinden sich ebenfalls auf der CD

die vorhandenen sprachlichen Ressourcen sichtbar. Zudem stellen die Sprachenportraits die Interpretationsgrundlage für die Charakterisierung der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen („lebensweltlich“ und/oder „fremdsprachlich“) dar. Für den Fortgang der Untersuchung stellte dies einen unentbehrlichen Schritt, nicht zuletzt zur Beantwortung der Forschungsfrage, dar. Die Sprachenportraits wurden durch Körpersilhouetten auf Papier zum Ausdruck gebracht, von den SchülerInnen gestaltet und danach eingesammelt. Der Ablauf der Gestaltung vonseiten der SchülerInnen wird im Kapitel 3.2.3 beschrieben. Auf die Ergebnisse wird einzeln nach Klassen in Kapitel 5.2 detailliert eingegangen. Die Interpretation der Portraits wurde an die Vorgehensweise Krumms (2001) angelehnt.

Zum Abschluss der getätigten Untersuchungen wurden drei lebensweltlich mehrsprachige SchülerInnen ausgewählt, um in einem Interview befragt zu werden. Alle drei SchülerInnen haben Sprachenportraits angefertigt, wurden beobachtet und gefilmt. Dies fand in Form von Leitfadeninterviews statt, in denen der Fokus auf der individuellen Sprachverwendung und den aus den Videos und Sprachenportraits abgeleiteten wichtigen Themen lag. Somit konnten die subjektiven Sichtweisen der SchülerInnen diesbezüglich, sowie zur Sprachverwendung in der Schule geklärt werden. Analysiert wurden die Interviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kapitel 4.2) nach Mayring (2012). Die Ergebnisse sind in Kapitel 5.3 zu finden; auf die Leitfadeninterviews wird im Kapitel 3.2.4 näher eingegangen.

Durch die Sprachenportraits ist die Vielfalt der unterschiedlichen Sprachen in den Klassen zum Vorschein gekommen. Dadurch konnte unter anderem<sup>9</sup> offengelegt werden, ob es den interviewten SchülerInnen grundsätzlich möglich gewesen wäre, auf ihr lebensweltlich mehrsprachiges Repertoire während der Videoaufnahmen in den Gruppenarbeiten zurückzugreifen. Aus diesem Grund werden die gewonnenen Daten der Videographie, der Sprachenportraits und der Interviews trianguliert. Zum Abschluss werden die Ergebnisse der Daten – Triangulation (Flick 2012) (Kapitel 4.3) in Form von Einzelfallanalysen im

---

<sup>9</sup> Information zu den Erstsprachen der SchülerInnen in den Gruppen wurden auch durch die interviewten SchülerInnen ergänzt.

Kapitel 6 individuell präsentiert. Ein Überblick über den gesamten Datenkorpus befindet sich im Anhang unter 10.5.

Durch die Variation der methodischen Herangehensweise an die oben genannte übergeordnete Forschungsfrage wurde ein qualitativer und trotzdem umfassender Forschungsablauf möglich, der einen Blick auf verschiedenen Perspektiven der Sprachverwendung mehrsprachiger SchülerInnen in der Schule zuließ. In den darauffolgenden Kapiteln werden die Abläufe der methodischen Vorgehensweise einzeln beschrieben.

## **3.2 Methodisches Design**

### **3.2.1 Ethnographische Feldforschung**

In der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit geht es um die Sprachverwendung mehrsprachiger SchülerInnen in Gruppenarbeit. Zur Beantwortung dieser Frage wurde eine empirische Studie in einer Schule durchgeführt. Es ist nicht einfach Genehmigungen für die Durchführung von empirischen Studien zu erlangen und so ist die Wahl der Schule nur bedingt frei. Im vorliegenden Fall gründete sie sich in persönlichen Kontakten zu einem Lehrer, der meine beiden Fächer Französisch und Biologie in einer AHS in Niederösterreich unterrichtet. Diesen Schritt kann man der „Kontaktaufnahme“ zum beobachtenden Feld zuordnen (Lüders 2012, 386).

Die Ethnographie legte den Grundstein, welcher nötig war, um für die vorliegende Arbeit relevanten Folgeuntersuchungen durchführen zu können. Dies spiegelte sich auch in dem „Zugang zum Feld“ wider.

Voraussetzung für einen längeren und informativen Aufenthalt im Forschungsfeld sind die Bewältigung des Zuganges und die Übernahme einer von den Teilnehmern im Feld akzeptierten Rolle (Lüders 2012, 391 f.).

Ein „guter“ Zugang beeinflusst die Etablierung einer anerkannten Rolle der beobachtenden Person (ebd. 391 f.). Somit wurde die Lehrperson über einen Zeitraum von ungefähr zwei Monaten bei seinem „Schullalltag“ begleitet. Dadurch wurde der Beobachtenden die Möglichkeit geboten, das Unterrichtsgeschehen in fünf unterschiedlichen Klassen zu beobachten. Der Prozess der „teilnehmenden Beobachtung“ stellt eine Herausforderung für die Beobachterin dar. Immerhin soll einerseits eine objektive Betrachtungsweise

gewährleistet werden; andererseits sollte man jedoch von den TeilnehmerInnen akzeptiert werden (Lüders 2012, 386 ff.).

Lüders (2012) empfiehlt den längeren Aufenthalt im Feld in unterschiedliche Phasen einzuteilen:

Dabei geht man davon aus, dass nach einer eher breit angelegten beschreibenden Phase der Blick immer genauer auf den Forschungsgegenstand gerichtet werden kann (fokussierte Beobachtung), um dann nur noch ausgewählte Aspekte genauer zu untersuchen (Lüders 2012, 387).

Bevor die drei Phasen, wie Lüders (2012, 387) sie in dem Zitat beschreibt, angegangen werden können, muss zunächst der „Einstieg ins Feld“ erfolgen (ebd., 386). In dem vorliegenden Fall wurde jener - durch die Vorstellung der Beobachtenden von der Lehrperson - positiv beeinflusst. Durch das große Interesse, das die Lehrperson gegenüber der getätigten Untersuchung aufbrachte, betonte sie den SchülerInnen gegenüber vermehrt die Wichtigkeit der Forschung, um Veränderungen in der Schule erreichen zu können.

Die SchülerInnen zeigten sich während der gesamten Zeit der durchgeführten qualitativen Studie sehr aufgeschlossen und kooperativ. Durch die Offenheit der SchülerInnen und der Lehrperson wurde der Untersuchenden die Möglichkeit geboten sich am situativen Geschehen zu beteiligen, ohne das Forschungsvorhaben aus den Augen zu verlieren. Allerdings stellte sich die Beibehaltung einer objektiven Sichtweise der Beobachterin als Schwierigkeit heraus. Vor allem den SchülerInnen in der Unterstufe lag viel daran die Beobachterin in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Dadurch fand gelegentlich ein Wechsel der Rolle der „akzeptierten“ Beobachterin in jene der „agierenden“ Teilnehmerin des beobachteten Feldes statt. Sich dieser Begeisterung hinzugeben und nicht das Forschungsvorhaben außer Acht zu lassen stellt die große Herausforderung der teilnehmenden Beobachtung dar (Lüders 2012, 388). Sobald man es schafft den Rollenkonflikt zu überwinden und die Position als Beobachterin den gegebenen Situationen anzupassen, steht einem reibungslosen Ablauf des Forschungsprozesses nichts mehr im Weg (Lüders 2012, 386 ff.).

Um die ethnographische Beobachtung auf die Forschungsfrage auszurichten, wurden Interaktionssituationen identifiziert, in denen die SchülerInnen sich

häufig sprachlich positionieren. Diesen wurden nach einem einfachen Schema kategorisiert:

Interaktionssituationen im Unterricht: Lehrer – SchülerInnen – Interaktionen:	
	Plenum, Frontalvorträge
	SchülerInnen – Interaktionen:
	Gruppenarbeiten, Partnerarbeiten
Interaktionssituationen	
außerhalb des Unterrichts:	Pausen- und Ganggespräche zwischen SchülerInnen
	Pausen- und Ganggespräche zwischen SchülerInnen und Lehrer

Durch das gewonnene Vertrauen vonseiten der SchülerInnen zu der Beobachterin konnte eine freundschaftliche Ebene aufgebaut werden. Diese macht es darüber hinaus möglich die beobachteten Eindrücke durch Gespräche zu erweitern, um einen zusätzlichen Einblick in subjektive Sichtweisen der SchülerInnen zu bekommen. Wichtig ist die Eindrücke des Feldes festzuhalten (Lüders 2012, 386 f.). „[...] [O]b man nachträglich aus dem Gedächtnis die Ereignisse zusammenfasst oder in der Situation kurze Notizen macht, auf deren Basis man ausführliche Protokolle erstellt, [...]“ (ebd., 387) hängt vom Ablauf des individuellen Forschungsprozesses ab. Die für diese Arbeit gesammelten ethnographischen Notizen wurden während der Beobachtung notiert sowie im direkten Anschluss vervollständigt. Im nächsten Kapitel wird näher auf die Videographie und die diesbezüglich möglichen Probleme und Herausforderungen, die während dem Unterricht aufkommen können, eingegangen.

### 3.2.2 Videographie

Aufgrund neuer Technologien – wie digitales Video und kontinuierlich weiterentwickelte Software zur Unterstützung der Videoanalyse – ist die Aufzeichnung und Verarbeitung audiovisueller Daten um ein Vielfaches einfacher geworden (Schramm & Aguado 2010, 186).

Somit liegt es nahe, dass die Methode der Videographie zunehmend eingesetzt wird, um Unterrichtabläufe zu erfassen (Schramm & Aguado 2010, 186). Die Vorteile, die sich durch die methodische Vorgehensweise der Videographie ergeben, liegen vor allem in der „*relativ theorieunabhängigen und komplexitätserhaltenden Dokumentation*“ (ebd., 186). Darüber hinaus können die gewonnenen Daten unbegrenzt vervielfältigt werden und zu „*Zwecken der retrospektiven Stimulierung*“ (ebd., 186) wiederholt betrachtet werden.

Mittels Videoaufnahmen ist die hohe Komplexität von Unterrichtsprozessen in einem Maße erfassbar, das herkömmliche Beobachtungsmethoden nicht gestatten: Gleichzeitig mehrere am Unterricht beteiligte Personen zu beobachten und zu entscheiden, welche Beobachtungen wichtig sind bzw. wie diese dokumentiert werden sollen, ist eine kognitiv höchst anspruchsvolle Aufgabe, die einzelne Beobachtende bei komplexen Untersuchungszielen schnell überfordert (Schramm & Aguado 2010, 185).

Die Videographie machte es möglich, zusätzlich zu den gewonnenen ethnographischen Daten, ein genaueres Bild der Sprachverwendung der SchülerInnen während Gruppenarbeiten zu bekommen. Gleichzeitig erleichterte die Sozialform der Gruppenarbeit Videoaufnahmen von mehreren agierenden SchülerInnen zu tätigen. Von fünf beobachteten Klassen wurden vier Klassen für die Videoaufnahmen ausgewählt. Es handelt sich hierbei um jeweils zwei Unterrichtsstunden in folgenden Klassen: eine fünfte Klasse während des Biologielaborunterrichts, eine achte Klasse während des Biologieunterrichts, eine weitere fünfte Klasse und eine siebte Klasse während des Französischunterrichts. Eine Übersicht über alle gewonnenen Videodaten befindet sich im Anhang unter 10.5.

Da es sich um eine deskriptive und - explorative Studie handelt wurde die Gruppeneinteilung der unterrichtenden Lehrperson überlassen. Da jedoch wider Erwartung in vielen Fällen das Einverständnis der Eltern nicht gegeben war, fand vor dem Unterricht eine Absprache bezüglich der Gruppeneinteilung der Untersuchenden mit dem Lehrer statt.

Der Ablauf der Videographie wird im nächsten Kapitel genauer beschrieben wobei auf Herausforderungen, welche dabei entstehen können, eingegangen wird.

### 3.2.2.1 Herausforderungen der Videographie während des Unterrichts

Bei der Terminplanung der getätigten Videoaufzeichnungen während des Unterrichts stellte sich die „Institution Schule“ als Hindernis dar. Der Lehrer zeigte sich zwar sehr hilfsbereit und stand einem reibungslosen Vorgehen unter keinen Umständen im Wege, jedoch war der Druck vonseiten der Schulabläufe gegeben. Einerseits mussten Schularbeiten berücksichtigt werden, andererseits standen Klassenausflüge oder Schularbeiten in anderen Fächern auf dem Plan. Hinzu kommen die mentalen Verfassungen vonseiten der SchülerInnen, z.B. die Unruhe oder Aufregung, die sich vor oder nach Klassenarbeiten zeigt. Unter Umständen können jene Einfluss auf den Ablauf der Videoaufnahmen haben.

Im Rahmen der Videographie ist die technische Ausrüstung von nicht unbedeutender Relevanz. Zum einen benötigt man eine oder im besten Fall mehrere qualitativ hochwertige Kameras. Die hochwertigen Kameras sind mit Mikrofonen ausgestattet, welche hohe Audioqualität garantieren. Zusätzlich sind jedoch weitere Standmikrophone notwendig oder Mikrophone, die an der Kleidung der SchülerInnen zu befestigen sind. Je qualitativ hochwertiger die Mikrophone sind, desto besser werden die resultierenden Videoaufnahmen auditiv verstanden. Zu den für die vorliegende Arbeit getätigten Videoaufnahmen wurden Diktiergeräte auf den Tischen der SchülerInnen platziert. Dies stellt eine zusätzliche Herausforderung bei der Bearbeitung der erhaltenen Videoaufnahmen dar. Wie sich im Nachhinein heraus stellte, sind zusätzliche Diktiergeräte nicht zwingend notwendig. Anzumerken ist, dass das technisch benötigte Equipment eine kostspielige Angelegenheit darstellt. Um die Videoaufnahmen in einem Klassenzimmer durchführen zu können und das technische Equipment aufbauen zu können, muss ausreichend Platz vorhanden sein. Jedoch ließen die meisten Klassenzimmer in der untersuchten Schule aufgrund ihrer Größe eine optimale Anordnung der Technik nicht zu. Aus Gründen des Datenschutzes dürfen die Persönlichkeitsrechte der SchülerInnen unter keinen Umständen verletzt werden. Daher ist vorab die Klärung des Einverständnisses der Eltern und auch der SchülerInnen unbedingt vonnöten. Somit wurde während der getätigten Aufnahmen aufmerksam darauf geachtet, dass SchülerInnen ohne Einverständniserklärung nicht gefilmt werden. Dem konnte mit der Einrichtung einer „Filmecke“ vorgebeugt werden, da diese einen abgegrenzten Raum zum restlichen Unterrichtsgeschehen darstellte. Somit

wurde vermieden, dass SchülerInnen ohne Einverständniserklärung gefilmt wurden. Jedoch sollten jene SchülerInnen keineswegs aus dem Unterrichtsgeschehen ausgeschlossen werden. Dies konnte vermieden werden, indem eine koordinierte Absprache mit dem Lehrer vor dem zu filmendem Unterricht stattfand.

Des Weiteren stellt der Ablauf der Videographie in der Schule einen erhöhten Stressfaktor dar. Einem reibungslosem Ablauf stehen z.B. die Pausen im Weg. In kürzester Zeit wurde ein rascher Auf- und Abbau der technischen Hilfsmittel erzwungen. Nichtsdestotrotz zeigten sich alle SchülerInnen von ihrer kooperativen Seite und unterstützten die Untersuchende. Um jedoch die anspruchsvolle Leistung der getätigten Videographie bewältigen zu können, wird neben der Unterstützung vonseiten der Lehrperson ein tatkräftiges aus mindestens zwei Personen bestehendes Team benötigt. Bestenfalls wird das Team vor dem Einsatz über das technische Vorgehen und die Bedienung der Geräte aufgeklärt. Einen entscheidenden Vorteil für die Videoaufnahmen leistete die bereits durchgeführte ethnographische Vorstudie. Durch die teilnehmende Beobachtung wurde die Planung der durchgeführten Videoaufnahmen im Vorhinein erleichtert, da z.B. die Räumlichkeiten bekannt waren.

Im Rahmen der methodischen Überlegungen zur Videographie sollte auf die Authentizität der Tätigkeiten während des Unterrichts eingegangen werden. Einerseits führte die Begeisterung der gefilmten SchülerInnen zu ständigen Bemerkungen bezüglich des Vorganges der Videographie und der daran beteiligten Personen. Andererseits wurden die anderen SchülerInnen bei der Tätigkeit in den Gruppenarbeiten beeinflusst, indem sie die Videoaufnahmen beobachteten. Aus diesem Grund kann es durch die Videographie dazu kommen, dass die gewohnten Unterrichtsabläufe gestört werden und somit die Authentizität des Unterrichts beeinflusst wird. Da eine Klasse aus mindestens 20 SchülerInnen besteht, die bei bestimmten Sozialformen, wie z.B. Gruppenarbeit durcheinander sprechen, spiegelt sich dies in der gegebenen Lautstärke im Klassenzimmer wider. Das Resultat ist ein erhöhter Geräuschpegel im Hintergrund der Videoaufnahmen, der oft zu

Verständnisproblemen der aufgezeichneten Interaktionen zwischen den SchülerInnen führt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Videographie eine gute Möglichkeit darstellt, um Unterrichtsabläufe zu erfassen. Die resultierenden Videoaufnahmen ermöglichen eine wiederholte Betrachtung der Gruppenarbeiten und dienen einer optimaleren Erfassung der abgelaufenen Interaktionen zwischen den SchülerInnen. Jedoch sollten bei der Planung der Durchführung einer Videostudie während des Unterrichts, gewisse „banale“ Faktoren bedacht werden, wie z.B. der verfügbare Platz im Klassenzimmer. Unter Umständen kann es durch die an der Untersuchung beteiligten Personen und der benötigten technischen Ausrüstung zur Beeinflussung des gewohnten Unterrichtsablaufs kommen. Abschließend ist hinzuzufügen, dass eine gewisse Eingewöhnungsphase von Vorteil wäre, um Videoaufnahmen während des Unterrichts durchzuführen. Dies stellt sich aufgrund des erhöhten Zeitbedarfs vonseiten der Schulabläufe als schwierig dar. Die Ergebnisse der getätigten Videoaufnahmen werden in Kapitel 5.1 erläutert.

### **3.2.3 Sprachenportraits**

Nach dem Vorbild des Sprachwissenschaftlers Hans-Jürgen Krumm wurde die Entscheidung getroffen, Sprachenportraits von den SchülerInnen anfertigen zu lassen. Durch diese kann die Sprachenvielfalt sowie die individuelle Mehrsprachigkeit in den vier Klassen sichtbar gemacht werden. Im Rahmen der ethnographischen Vorstudie schien es unmöglich, in das gesamte sprachliche Repertoire aller SchülerInnen einsehen zu können. Die Sprachenportraits (siehe Abb. 3) wurden an alle SchülerInnen mit positiver Einverständniserklärung ausgeteilt. Anzumerken ist, dass wenig bis gar keine Anweisung zur Beschriftung oder Bemalung der Sprachenportraits gegeben wurde. Die SchülerInnen hatten somit die Möglichkeit ihre Beziehung zu ihren Sprache(n) in die Silhouette einzuzeichnen. Laut Krumm decken Sprachenportraits einen Teil der „*Sprach- und Migrationsgeschichte*“ (Krumm 2002, 198) der Kinder auf. Busch setzt Sprachenportraits z.B. „*mit dem Ziel, das Bewusstsein für sprachliche Ressourcen zu wecken*“ (Busch 2010, 62) ein. Die körperliche Umrandung wurde gewählt, um den SchülerInnen selbst die Entscheidung zu überlassen, die Silhouette menschlicher zu machen.

## Ich und meine Sprachen

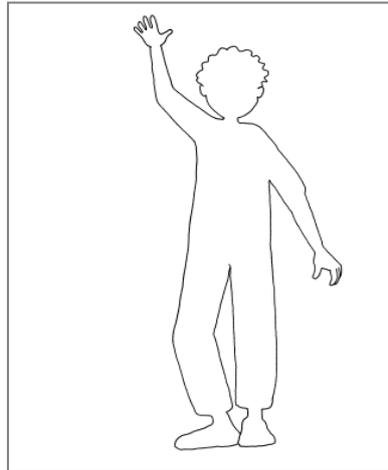


Abb. 3: Sprachenportraits<sup>10</sup>

Während des Prozesses der Gestaltung der Sprachenportraits, befand sich die Untersuchende im Klassenraum und konnte gegebenenfalls Fragen beantworten und Hilfestellung geben. Krumm empfiehlt die Sprachenportraits nicht unkommentiert stehen zu lassen, „*sondern Gelegenheit zum Gespräch bieten und sie zum Gegenstand des Unterrichts machen*“ (Krumm 2001, 98).

Bei der Gestaltung eines Sprachenportraits empfiehlt Krumm für jede vorkommende Sprache eine andere Farbe zu verwenden (Krumm 2001, 5 f.). Da Krumm mit Volksschulkindern gearbeitet hat - in der vorliegenden Arbeit allerdings SchülerInnen eines Gymnasiums im Mittelpunkt stehen - wurde diese Arbeitsanweisung von Krumm (2001) nicht übernommen. Somit hatten die SchülerInnen bei der Gestaltung der Portraits alle Freiheiten. Sie sollten alle gestalterischen Mittel einsetzen können und so ihrem Verhältnis zu den verschiedenen Sprachen Ausdruck verleihen.

Die Sprachenportraits stellen unter anderem den Fokus der Leitfadeninterviews (Kapitel 3.2.4) dar und werden von den drei interviewten SchülerInnen im Kapitel 6 genauer beschrieben.

Um meine Forschungsfrage bezüglich der Sprachverwendung mehrsprachiger SchülerInnen in Gruppenarbeit beantworten zu können, stellen die Sprachenportraits eine wichtige methodische Herangehensweise dar: Die vorhandenen sprachlichen Ressourcen wurden sichtbar und die

<sup>10</sup> <http://bilipo.wordpress.com/2011/02/04/ich-und-meine-sprachen/> [Abfrage am 20.05.2013].

Mehrsprachigkeit der SchülerInnen konnte hinsichtlich ihres lebensweltlichen und fremdsprachlichen Anteils charakterisiert werden. Die Ergebnisse und die Darstellungen werden individuell nach untersuchten Klassen in Kapitel 5.2 beschrieben.

### 3.2.4 Leitfadeninterviews

Bei der großen Auswahl an unterschiedlichen Interviewformen, wurde das Leitfadeninterview ausgewählt. Der im Vorhinein angefertigte Leitfaden kann der fragenden Person unter Umständen Selbstsicherheit bei der Durchführung des Interviews verschaffen. Das fokussierte Interview, welches eine Unterkategorie des Leitfadeninterviews darstellt, zeigte sich für das Forschungsvorhaben als geeignet. Dieses kann einem Gesprächsleitfaden zugrunde liegen. Außerdem steht die

[...] Fokussierung auf einen vorab bestimmten Gesprächsgegenstand bzw. Gesprächsanreiz – wie etwa einen Film, [...], eine bestimmte soziale Situation, an der sie teilhatten und die auch den Befragenden bekannt ist [...] (Hopf 2012, 353)

im Vordergrund. Hinzu kommen vier Kriterien, die bei der Durchführung der Befragung im Zentrum stehen:

Nichtbeeinflussung der Interviewpartner, Spezifität der Sichtweise und Situationsdefinition aus deren Sicht, Erfassung eines breiten Spektrums der Bedeutungen des Stimulus sowie Tiefgründigkeit und personaler Bezugsrahmen aufseiten des Interviewten (Flick 2009, 195).

Da die Sprachenportraits und die Videoaufnahmen im Fokus der Interviews standen, stellte das fokussierte Interview die günstigste Form der Leitfadeninterviews dar. Unter anderem konnte zusätzlich die subjektiven Sichtweisen der SchülerInnen zur Sprachverwendung in der Schule geklärt werden. Eine angenehme und freundschaftliche Atmosphäre trägt zum Wohlbefinden der befragten Personen bei. Einen geeigneten Platz in der Schule zu finden, um die Befragung durchzuführen, stellte sich als reichlich schwierig heraus. Letztendlich wurden die Interviews in einem Zwischenraum zu den Klassenzimmern geführt, da die Atmosphäre sich als gemütlich beschreiben lässt und die Lautstärke der Situation angemessen war.

Die SchülerInnen Pedoo, Johanna und Lukas<sup>11</sup> wurden aus verschiedenen Gründen als ProbandInnen ausgewählt. Durch die Sprachenportraits von Pedoo und Johanna, z.B. wurde klar ersichtlich, dass sie lebensweltlich mehrsprachig sind. Ein weiterer Grund war das Einverständnis und die Akzeptanz zur Durchführung des Interviews vonseiten der Eltern und den SchülerInnen selbst.

Die SchülerInnen befinden sich in unterschiedlichen Klassen und variieren im Alter und befinden sich deshalb in unterschiedlichen Schulstufen. Pedoo ist in der fünften Klasse und wurde während des Biologielaborunterrichts gefilmt. Johanna wurde während des Französischunterrichts aufgezeichnet und ist in der siebten Klasse. Lukas steht kurz vor der Matura ist demzufolge in der achten Klasse und wurde während des Biologieunterrichts aufgezeichnet.

## 4 Datenanalyse

### 4.1 Transkription und Konventionen

Die durch Leitfadeninterviews erhalten Daten in Form von Audio-Dateien wurden zunächst verschriftlicht, um eine qualitative Inhaltsanalyse (Kapitel 4.2) durchführen zu können. Die Verschriftlichung erfolgte mit Hilfe des Transkriptionsprogramms F4<sup>12</sup>. Damit der authentische Gesprächscharakter aufrecht erhalten bleibt, müssen bestimmte Transkriptionskonventionen eingehalten werden. Für die in dieser Arbeit getätigte Transkription wurden die Konventionen an GAT (vgl. Birkner & Stukenbrock 2009, 62) angelehnt und individuell angepasst.

Die daraus resultierenden Konventionen lauten wie folgt:

<b>SprecherInnen</b>	<b>P (Pedoo)</b>	<b>J (Johanna)</b>	<b>L (Lukas)</b>	<b>T (Tatjana)</b>
Weitere SchülerInnen	„SCHÜLERIN“			
Die untersuchte Schule	„SCHULE“			
[ ]	Simultansprechen	wird in den Sprechakt integriert		
=	direkter Anschluss			
(.)	Mikropause			
(-)	kurze Pause (ca. 0.25 Sek.)			
(--)	mittlere Pause (ca. 0.50 Sek.)			

<sup>11</sup> Die Namen sind von den SchülerInnen individuell gewählt worden und sind für die Forschung verwendete Synonyme

<sup>12</sup> <http://www.audiotranskription.de/f4.htm> [Abfrage am 14.01.2013].

(--)	längere Pause (ca. 0.75 Sek.)
(2.0)	gemessene Pause in Sek.
:: ::; ::;	Dehnung, Längung, je nach Dauer
AKZENT	Primär- bzw. Hauptakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent
( )/(das)	unverständlicher vermuteter Wortlaut
<<lächelnd> na ja>	interpretierende Kommentare mit Reichweite
.h, .hh, .hhh	deutliches Einatmen, je nach Dauer
<<all> >/<<acc>>	allegro, schnell/accelerando, schneller werdend
<<dim> >	diminuendo, leiser werdend
<<len> >/<<rall>>	lento, langsam/rallentando, langsamer werdend
/___/	Hintergrundgeräusche
/	Satzabbruch
↑	auffälliger Tonhöhenprung nach oben
↓	auffälliger Tonhöhenprung nach unten
/	Satzabbruch
<b>Weitere Konventionen</b>	
(lacht)	
((schmatzt))	
//mhh//	//ähm// //mhm// //äh// u.a.

Abb. 4: Transkriptionkonventionen an GAT angelehnt  
(vgl. Birkner & Stukenbrock 2009, 62)

Auf Groß- und Kleinschreibung wurde in den für die vorliegende Arbeit getätigten Transkription der geführten Interviews nicht verzichtet. Ebenso wurde versucht, die orthographisch korrekte Schreibweise zu beachten, sofern dies unter der Beachtung der angegebenen Konventionen (Abb. 4) möglich war. Die transkribierten Interviews sind im Anhang unter 10.7 zu finden. Um die Aussagen der SchülerInnen<sup>13</sup> in den Zusammenhang einbetten zu können, wurden die Zeilen nummeriert. Eine Übersicht über alle gesammelten Daten befindet sich im Anhang unter 10.5.

## 4.2 Qualitative Inhaltsanalyse

„Das Ziel der Inhaltsanalyse ist die systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial [...]“ (Mayring 2012, 468). Bei der Vorgehensweise empfiehlt Mayring (2012, 471) bestimmte Kriterien zu beachten. Zuerst sollten die Daten „in seinen Kommunikationszusammenhang eingebettet“ (ebd., 471) werden. Der Analysevorgang beinhaltet eine Systematik, die auf der „Regelgeleitheit [...], Theoriegeleitheit [...] und im schrittweisen, den Text in

<sup>13</sup> Ergebnisse der Leitfadeninterviews im Kapitel 5.3.

einzelne Analyseeinheiten zergliedernden, an Kategorien(-systemen) orientierten Vorgehen“ (ebd., 471) basieren. Des Weiteren beschreibt Mayring vier Vorgehensweisen, die für die qualitative Inhaltsanalyse verwendet werden können. Die verschiedenen Herangehensweisen werden wie folgt unterschieden:

- *Zusammenfassende Inhaltsanalyse*
- *Induktive Inhaltsanalyse*
- *Explizierende Inhaltsanalyse*
- *Strukturierende Inhaltsanalyse* (Mayring 2012, 472 f.).

Die für die vorliegende Arbeit getätigte qualitative Inhaltsanalyse ging dem Vorbild der „Induktiven Kategorienbildung“ nach.

Induktive Kategorienbildung hat als Grundgedanken, dass die Verfahrensweisen zusammenfassender Inhaltsanalyse genutzt werden, um schrittweise Kategorien aus einem Material zu entwickeln (Mayring 2012, 472).

Um die sprachlichen Formulierungen beizubehalten wurde der Empfehlung des zusammenfassenden Schrittes in dieser Arbeit nicht nachgegangen, d.h. die Inhaltsanalyse basiert auf den Originaltranskripten und nicht auf einer Zusammenfassung.

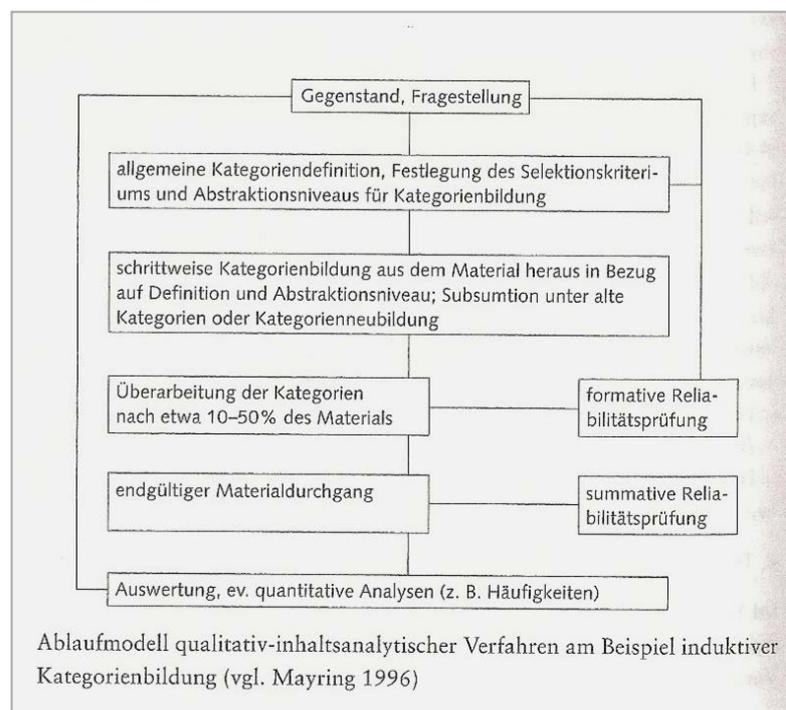


Abb. 5: Induktive Kategorienbildung (Mayring 2012, 772)

Der Ablauf der Induktiven Kategorienbildung ist in Abb. 5 zu sehen. Aus den Aussagen der SchülerInnen wurden schrittweise Kategorien entwickelt, wobei Haupt – und Unterkategorien gebildet wurden. Die Definition der Kategorien fand ausgehend von den Leitfragen statt. Alle erwähnten Themen, die als Antwort auf eine Leitfrage verstanden werden konnte, wurden als Kategorie erfasst. Die Bildung von Über- und Unterkategorien folgte den semantischen Beziehungen zwischen den genannten Themen. Die Überarbeitung nach spätestens der Hälfte der Daten stellt einen wichtigen Schritt in dem Prozess dar (siehe Abb. 5), da z.B. neue Kategorien entstanden sind. Die einzelnen Kategorien werden beschrieben und gegebenenfalls mit den theoretisch bearbeiteten Konzepten aus Kapitel 2 belegt. Die Ergebnisse werden in Kapitel 5.3. beschrieben.

### 4.3 Triangulation

Im Allgemeinen bedeutet Triangulation „*die Betrachtung eines Forschungsgegenstand[es] von (mindestens) zwei Punkten aus*“ (Flick 2012, 309). Im Vordergrund steht dabei die Arbeit mit verschiedenen Methoden (ebd., 309). Für die vorliegende Arbeit wurde die Daten-Triangulation in Betracht gezogen. Flick beschreibt die Daten-Triangulation wie folgt:

*Daten-Triangulation* kombiniert Daten, die verschiedenen Quellen entstammen und zu verschiedenen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten oder bei verschiedenen Personen erhoben werden (Flick 2012, 310).

In der vorliegenden Arbeit bezieht sich die Datentriangulation auf videographisch erhobene Daten (Kapitel 5.1), die Sprachenportraits (Kapitel 5.2) und die Interviews (Kapitel 5.3). Die unterschiedlichen Daten erlauben eine mehrperspektivische Betrachtung des Forschungsgegenstandes und damit einen umfassendere Antwort auf die Forschungsfrage. Die Datentriangulation wird insbesondere am Beispiel der Einzelfallanalysen wirksam (Kapitel 6). Letztlich verlangen die unterschiedlichen Daten auch nach unterschiedlichen Auswertungsmethoden. Letztere folgen allerdings einem induktiven inhaltsanalytischen Verfahren, sodass in der vorliegenden Arbeit die Datentriangulation die vorherrschende Form der Triangulation und das markante methodologische Kennzeichen des gewählten Forschungsdesigns darstellt.

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Ethnographische Beobachtung und Videographie

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Beobachtungen und der Videographie in den vier Klassen zusammengefasst. Im Biologieunterricht wurden - wie bereits erwähnt (Kapitel 3.2.1) - folgende Interaktionssituationen im Unterricht identifiziert und beobachtet: Plenum, Frontalvorträge, Interaktionen zwischen SchülerInnen (Gruppenarbeiten, Partnerarbeiten). In allen unterschiedlichen Settings wurde ausschließlich Deutsch als Unterrichtssprache verwendet. Auch die Beobachtungen außerhalb des Unterrichts zeigten, dass Deutsch die einzige verwendete Sprache war. In den Pausen wurde sowohl im Klassenzimmer, als auch außerhalb des Klassenzimmers (im Gang) nur eine einzige Sprache verwendet. Auf den Französischunterricht trifft dies natürlich nicht in diesem Maße zu: Hier wurde die zu erlernende Fremdsprache verwendet, jedoch hat ein Großteil der Interaktionen zwischen den SchülerInnen auf Deutsch stattgefunden. Der Versuch des Lehrers den Fremdsprachenunterricht weitgehend auf Französisch abzuhalten stellte sich vor allem in der fünften Klasse als schwierig heraus. Oft war der Lehrer gezwungen die Arbeitsaufträge auf Deutsch zu erteilen, um sicherzustellen, dass diese verstanden und ausgeführt werden konnten.

Die Videoaufnahmen, die während des Unterrichts getätigt wurden, bestätigen die Ergebnisse der ethnographischen Beobachtung. Die Arbeitsaufträge in den Gruppen während des Biologielaborunterrichts in der fünften Klasse und im Biologieunterricht in der achten Klasse wurden in der Unterrichtssprache Deutsch erteilt – beim Ausführen der Arbeitsaufträge verwendeten die SchülerInnen ebenfalls ausschließlich Deutsch. Zur Besprechung der Vorgehensweise der Arbeitsaufträge im Französischunterricht verwendeten die SchülerInnen meistens Deutsch. Die Arbeitsaufträge vom Lehrer wurden in beiden Sprachen erteilt. Die Wiedergabe der Dialoge sowie die Resultate der Aufgaben wurden anschließend auf Französisch getätigt.

Die Ergebnisse der Beobachtungen und der Videographie bestätigen den „monolingualen Habitus der Schule“ von dem Gogolin (1994) oder Fleck (2013) sprechen. Dieser spiegelt sich durch die ausschließliche Verwendung der Sprache Deutsch im Unterricht sowie in den Pausen wieder. Abgesehen von

den Interaktionen, die zwischen dem Lehrer und den SchülerInnen in Deutsch abgelaufen sind, dominiert diese Unterrichtssprache ebenso bei der Kommunikation zwischen den SchülerInnen. Die SchülerInnen verwenden im Biologieunterricht keine anderen Sprachen außer Deutsch. In Französisch wird die Fremdsprache Französisch genutzt um die Arbeitsaufträge des Lehrers zu erfüllen, geht aber meistens nicht darüber hinaus.

Die vorliegende Arbeit hatte den Anspruch, das Zurückgreifen auf vorhandene sprachliche Ressourcen mehrsprachiger SchülerInnen empirisch zu untersuchen. Durch die Ergebnisse der Ethnographie und der Videographie lässt sich der „monolinguale Habitus“ in der untersuchten Schule in Niederösterreich bestätigen – andere Sprachen werden nicht eingebracht, das mehrsprachige Repertoire wird also nicht genutzt.

Im nächsten Kapitel wird näher auf die Sprachenportraits der einzelnen Klassen eingegangen. Diese Portraits zeigen, inwiefern die SchülerInnen die scheinbare Einsprachigkeit, welche durch die Beobachtungen und Videos festgestellt wurde, nicht bestätigen.

## **5.2 Sprachenportraits**

In der vorliegenden Arbeit wurden die Sprachenportraits anhand der jeweiligen Klassen analysiert. Durch die Verortung der Sprachen in der Silhouette wurden Schlüsse bezüglich der emotionalen Bindungen, angelehnt an Krumms Vorgehensweise (2001), auf die unterschiedlichen Sprachen gezogen und die sprachlichen Ressourcen sichtbar gemacht. Unter anderem konnten die Muttersprachen, Fremdsprachen und Wunschsprachen, die von den SchülerInnen erlernt werden wollen, identifiziert werden. Die Analyse der Sprachenportraits erfolgt einzelübergreifend und kommt zu allgemeinen, jedoch immer noch klassenspezifischen Aussagen.

### **5.2.1 Fünfte Klasse Biologielaubunterricht**

Die fünfte Klasse wurde im Rahmen des Biologielaubunterrichts beobachtet und gefilmt. Auf den ersten Blick sind die Sprachenportraits der SchülerInnen in der fünften Klasse<sup>14</sup>, die alle ungefähr im Alter von vierzehn Jahren sind, bunt

---

<sup>14</sup> Alle Sprachenportraits der fünften Klasse Biologielaubunterricht sind nummeriert unter dem gleichnamigen Ordner auf der CD zu finden

gestaltet worden. Einige SchülerInnen haben jedoch keine Farben benutzt, um die Silhouette bunt zu gestalten und zu personifizieren. Die anfängliche Befürchtung der Untersuchenden, dass die Sprachenportraits als ihrem Alter nicht entsprechend bezeichnet werden würden, hat sich nicht bestätigt. Alle SchülerInnen machten sich begeistert an die Aufgabe die körperlichen Umrandungen zu vervollständigen. Zu diesem Zeitpunkt war die ethnographische Vorstudie und die Videographie bereits abgeschlossen und das Verhältnis zu den SchülerInnen der fünften Klasse auf einer freundschaftlichen Ebene. Das lässt sich auch aus zwei Sprachenportraits ablesen, die eine Widmung „für Tatjana“ tragen und des Weiteren mit je einem kleinen Herz untermauert wurden<sup>15</sup>. Es könnte durchaus sein, dass manche SchülerInnen die Portraits gestalteten, um der Untersuchenden einen Gefallen zu tun. Anfänglich wurde jedoch darauf hingewiesen, dass die Aufgabe absolut freiwillig ist, obgleich eine positive Einverständniserklärung vonseiten der Erziehungsberechtigten vorhanden war.

Krumm weist darauf hin, dass die Muttersprache meistens den größten Teil der Silhouette einnimmt und sich somit oft im oberen Teil des Körpers befindet (Krumm 2001, 14). Auch in dieser Klasse sind in den meisten Fällen die Muttersprachen eher in der Herz- oder Kopfgegend zu finden. Oft werden die emotionalen Bindungen zu den jeweiligen Sprachen mit der Größe der einnehmenden Fläche, einem Herz oder der Lokalisierung in einem bestimmten Körperteil verdeutlicht (Krumm 2001, 82). Bei einigen SchülerInnen wird die emotionale Besetzung der Muttersprache auf den Sprachenportraits zum Ausdruck gebracht. Diese Sprachenportraits werden bezüglich der Darstellung der jeweiligen Muttersprache erläutert:

Eine SchülerIn hat ein Herz in den Brustbereich gezeichnet und daneben ihre Muttersprache „Deutsch“ mit einem Pfeil markiert. Zusätzlich zu dem Herz hat sie „Deutsch“ neben den Kopf geschrieben und mit jeweils zwei Strichen markiert. Ein Strich zeigt auf den oberen Teil des Kopfes und der andere Strich führt in den Mundbereich, in den sie Lippen zeichnete (Abb. 6):

---

<sup>15</sup> CD : 5. Klasse Biologielaununterricht - Sprachenportrait Nr. 6 und Nr. 8

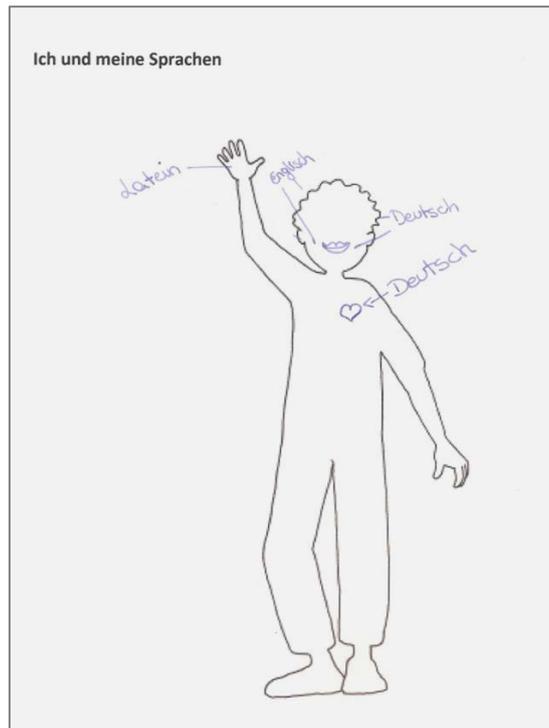


Abb. 6: Portrait 16

Die doppelte Nennung der Muttersprache könnte auf die starke emotionale Bindung der Schülerin zu dieser Sprache hinweisen. Einige SchülerInnen zeichneten Flaggen in die Sprachenportraits. Zwei Schüler ließen die österreichische Flagge über die Arme und den Oberkörper fließen. Einer der Beiden teilte die Arme in zwei Hälften; wobei die eine Hälfte für Österreich steht. Die andere Hälfte ist in der Farbe Gelb gehalten und mit der Fremdsprache Latein beschriftet. In den Kopf wurde das Wappen Wiens gezeichnet. Der andere Schüler verdeutlicht seine Muttersprache Deutsch über den gesamten Oberkörper und die Arme, wobei er den Text „Ich spreche Deutsch“ hinzufügt (Abb. 7):

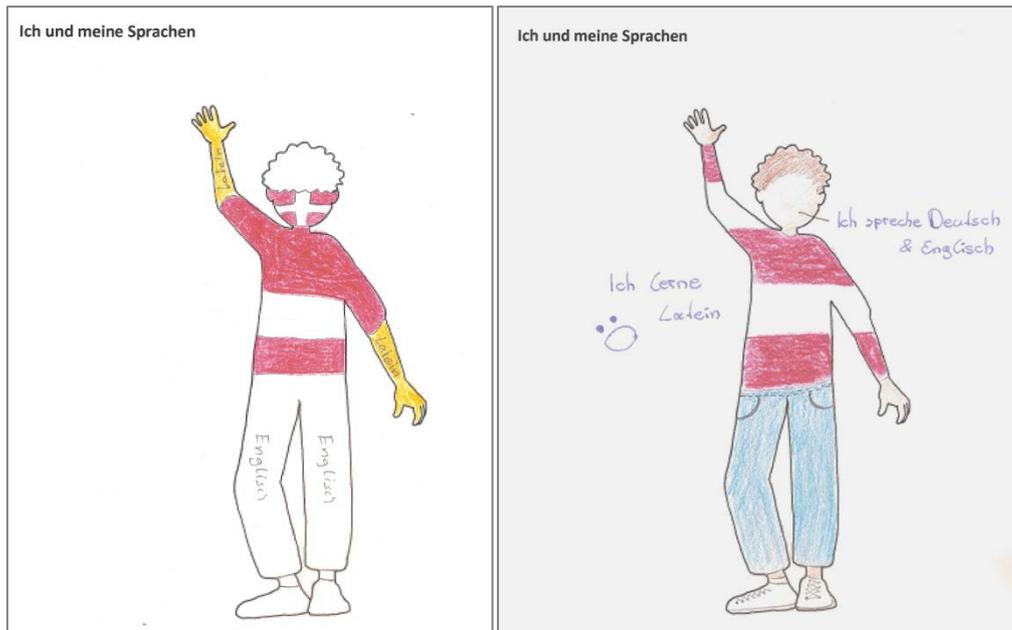


Abb. 7: Portrait 12 und 5

Zwei SchülerInnen verteilten jene über die gesamte Silhouette, wobei sie identisch vorgegangen sind. Die beiden Sprachenportraits unterscheiden sich lediglich in der Auswahl der Sprachen und somit auch der Länder. Die beiden SchülerInnen sind befreundet und sitzen im Klassenzimmer nebeneinander. Dies kann durch die teilnehmende Beobachtung bestätigt werden. Vermutlich beeinflussten sich die beiden Mädchen in der Herangehensweise an die Portraits. Ein Unterschied lässt sich dennoch bei der Verteilung der Erst- und Zweitsprache im Körper feststellen. Eine von den beiden SchülerInnen platzierte ihre Muttersprache Syrisch in die Herzgegend und ihre Zweitsprache Deutsch in die Kopfmitte. Sie unterscheidet die Sprachen hinsichtlich Emotion und Gebrauch. Die Freundin der Schülerin setzte ihre Erstsprache Bosnisch und ihre Zweitsprache Deutsch nebeneinander in den Kopf (Abb. 8).

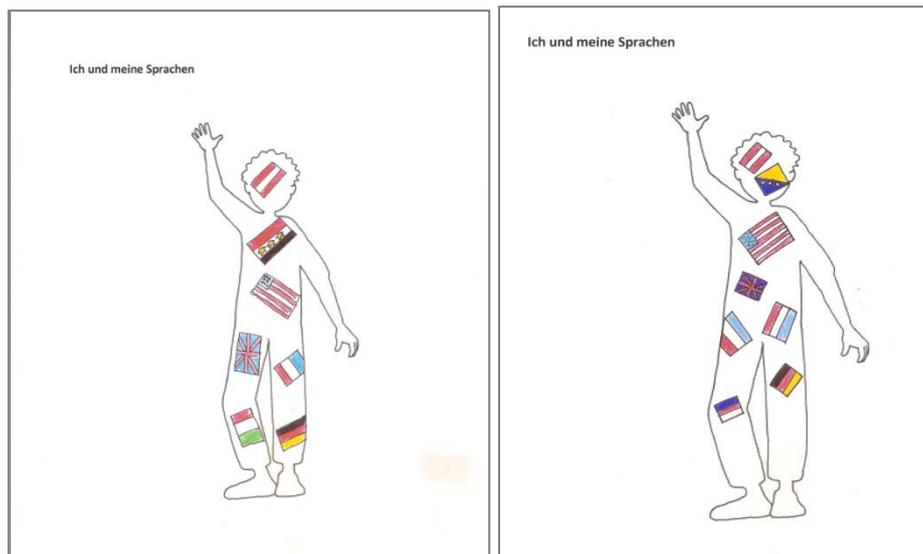


Abb. 8: Portrait 19 und 10

Bei dem beschriebenen Portrait 10 (Abb. 8) handelt es sich um jenes der Schülerin Pedoo, die anschließend im Interview befragt wurde und deren Sprachenportrait im Kapitel 6.1 in der Einzelfallanalyse näher beschrieben wird. Ein anderer Schüler zeichnete kleine Flaggen in folgende Körperbereiche: in den Mund, in den oberen Teil des Kopfes, in ein Bein und in den Brustbereich. Dort befinden sich die Flagge Österreichs sowie das Wappen Wiens; jene wurde eingeklammert und befindet sich unter der österreichischen Flagge (Abb. 9).

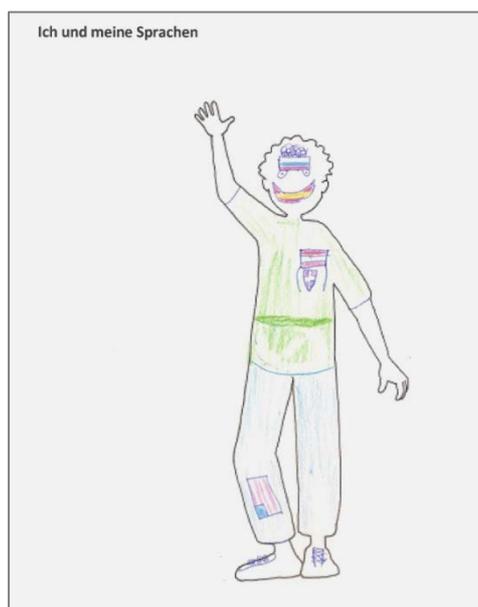


Abb. 9: Portrait 22

In den Mund hat der Schüler die Farben der spanischen Flagge gezeichnet. Die Positionierung in den Brustbereich verdeutlicht abermals die emotionale

Bindung zur Muttersprache. Eine österreichische Flagge wurde von einem weiteren Schüler hoch haltend in die Hand gezeichnet. Die große Fläche, die über die Silhouette hinausgeht, könnte man symbolisch für eine starke Identifizierung und hohe emotionale Bindung zur Muttersprache interpretieren.



Abb. 10: Portrait 21

Aufgrund der Positionierung im Herzbereich werden zwei weitere Muttersprachen in der fünften Klasse vermutet: Türkisch und Portugiesisch (Abb. 11).

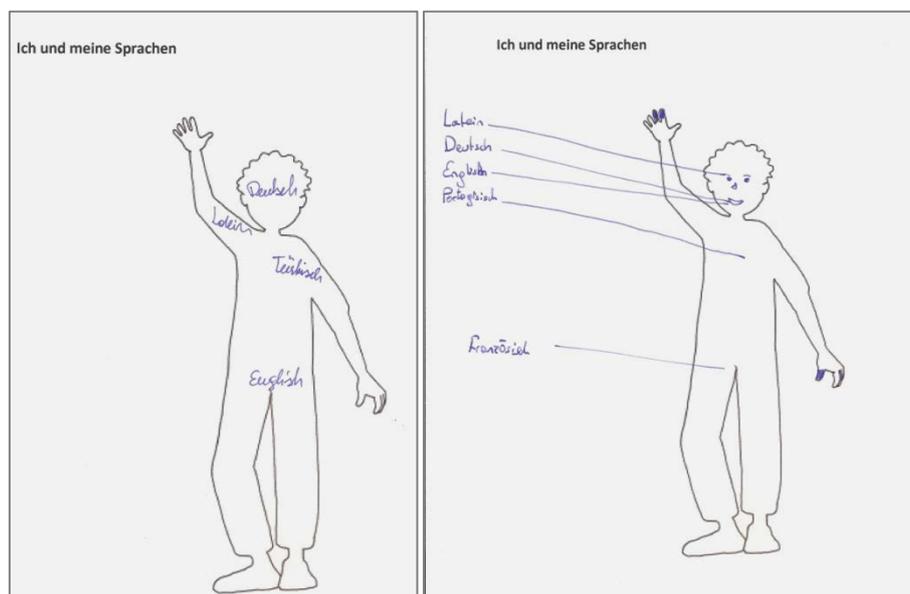


Abb. 11: Portrait 3 und 24

Von einem Schüler wurde Japanisch in den Herzbereich platziert; Deutsch und Englisch wurden in die Hand gesetzt. Russisch befindet sich im Kopf (Abb. 12).

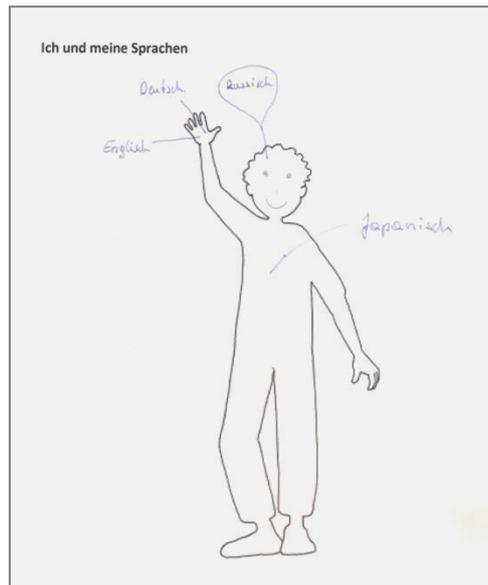


Abb. 12: Portrait 4

Auf folgendem Sprachenportrait wurden die jeweiligen Sprachen nicht innerhalb der Silhouette verortet, sondern in einem Text angegeben. Der Schüler nennt Deutsch und Ungarisch als Sprachen, die „er spricht“. Englisch und Latein wurde mit dem Text „noch im Lernen“ vermerkt (Abb. 13). Aus diesem Grund wird Ungarisch als Muttersprache des Schülers vermutet.



Abb. 13: Portrait 11

Als Muttersprachen, abgesehen von Deutsch, sind somit Japanisch, Bosnisch, Syrisch, Portugiesisch, Türkisch und Ungarisch identifizierbar, welche jeweils von einer Schülerin genannt wurden. Die Zuordnung der drei erst genannten

Sprachen kann zusätzlich zu den Sprachenportraits, durch Gespräche mit den SchülerInnen bestätigt werden. Türkisch und Portugiesisch sind in den Herzbereich geschrieben worden; Ungarisch ist neben die Silhouette platziert worden. Wie schon erwähnt, deutet dies oftmals auf eine emotionale Bindung zu den genannten Sprachen hin, weshalb hier die muttersprachliche Funktion angenommen wurde.

Um zwischen lebensweltlicher und fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit differenzieren zu können, werden im nächsten Schritt die Schulfremdsprachen genannt. „[...] [D]ie Fremdsprache rutscht, als nützliche Hilfe für das Reisen durch die Welt, in die Füße“ (Krumm 2001, 14). Die Beschreibung Krumms trifft auf die meisten Sprachenportraits in der fünften Klasse zu. Die SchülerInnen der Biologielaborklasse lernen Englisch und wahlweise Französisch, Russisch oder Latein im Unterricht. Die Verteilung der Fremdsprachen und die Anzahl der SchülerInnen werden auf einen Blick in der Abb. 14 verdeutlicht. Den Deutschunterricht besuchen alle SchülerInnen, da dieser im österreichischen Schulwesen Pflicht ist; dies gilt auch für den Englischunterricht.

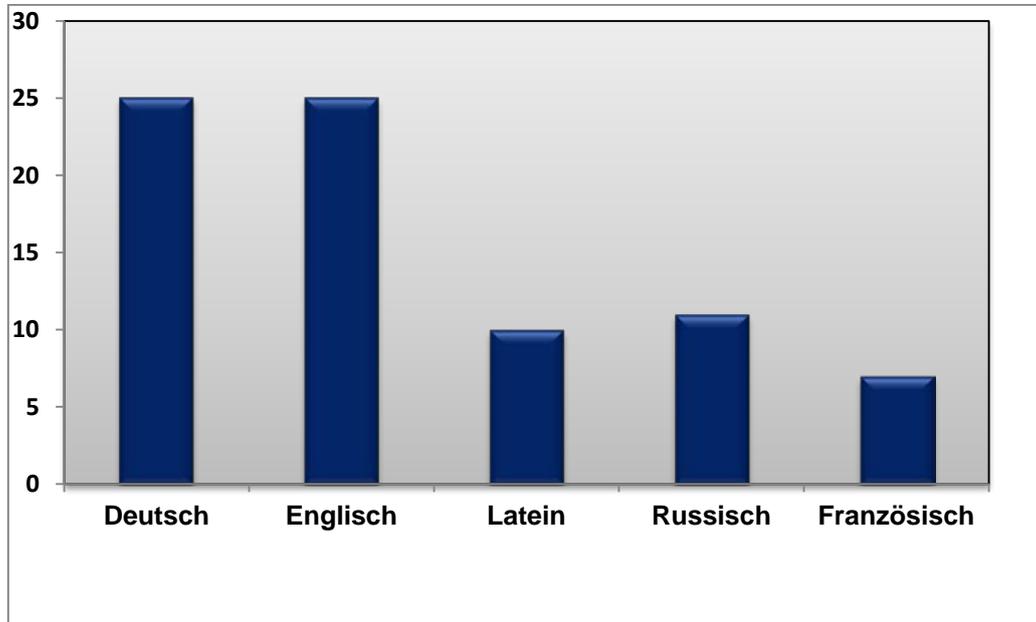


Abb. 14: Schul (-Fremd) sprachen

In den meisten Fällen werden die Schulfremdsprachen (auch in Form von Flaggen) in die Hände oder Beine gezeichnet oder geschrieben. Englisch befindet sich bei einigen SchülerInnen allerdings im Kopf (siehe z.B. Abb. 11). Das wundert nicht, da jene die erste lebende Fremdsprache ist und der

Sprachkontakt früh in der Schullaufbahn von Kindern beginnt. Einige SchülerInnen weisen Vorkenntnisse aus dem Kindergarten oder der Volksschule auf. Es kommt vor, dass Englisch mit Deutsch in dieselbe Körperpartie gesetzt wurde. Nicht beachtet sei dabei die Tatsache, ob Deutsch die Erst- oder Zweitsprache der jeweiligen SchülerIn darstellt. Latein wurde mehrfach mit dem Vermerk „ich lerne“ versehen (siehe z.B. Abb. 7 und 13). Dies überrascht nicht, da die SchülerInnen sich im ersten Lernjahr befinden.

Alle weiteren Sprachen, die genannt wurden, sind in der Abb. 15 aufgelistet. Neben den Schulfremdsprachen (siehe Abb. 14) können 14 weitere vorkommende Sprachen festgestellt werden.

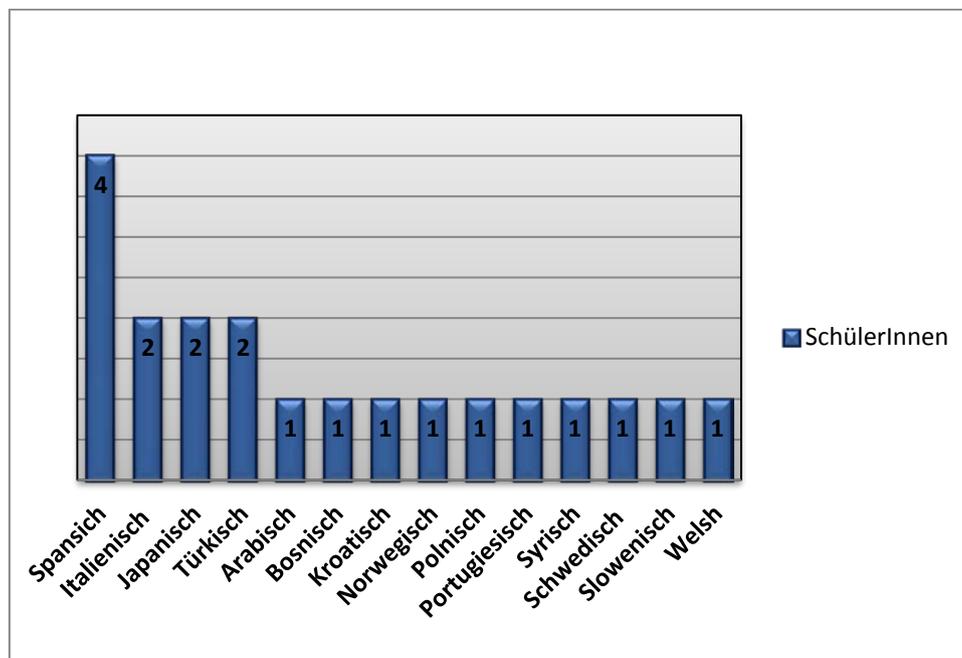


Abb. 15: in den Sprachenportraits vorkommende Sprachen in der fünften Klasse

Zu erwähnen sind die Sprachen, die explizit von den SchülerInnen als Wunschsprachen - die erlernt werden wollen - genannt wurden. Es handelt sich hierbei um die Sprachen Italienisch, Schwedisch, Arabisch, Norwegisch, Welsh, Spanisch, Japanisch und Türkisch (siehe Abb. 15). Spanisch wurde von vier SchülerInnen genannt. Dies wurde von zwei SchülerInnen in einem Text neben der Silhouette angegeben (siehe z.B. Abb. 13). In derselben Art und Weise wurden Japanisch, Türkisch, Arabisch und Schwedisch als Wunschsprachen von je einer SchülerIn angegeben. Norwegisch wurde von der Schülerin als

Wunschsprache angegeben; dies wurde mit dem Text „Ich würde gerne Norwegisch lernen“ in einer Sprechblase versehen (Abb. 16).



Abb. 16: Portrait 9

Bei einem Sprachenportrait findet man Spanisch im Mund, welches auf vorhandene mündliche Kompetenzen hindeuten könnte (siehe Abb. 9). Beim anderen Schüler befindet sich Spanisch im Herzbereich, wobei Französisch<sup>16</sup> danebensteht. Somit lässt sich festhalten, dass SchülerInnen sich offen gegenüber weiteren Sprachen zeigen. Die Absicht dahinter, die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit zu erweitern, steht dabei im Vordergrund. Hinzuzufügen ist, dass Sprachen genannt wurden, deren Erlernen nicht im möglichen Rahmen der Schule liegen. Unter anderen wurden Japanisch, Norwegisch, Arabisch, Schwedisch und Türkisch genannt.

Weitere Sprachen aus der Abb. 15 sind Slowenisch, Kroatisch und Polnisch. Kompetenzen in diesen Sprachen sind bei den SchülerInnen anscheinend vorhanden. Diese Annahme wird mit der Sprache Polnisch im Kopf<sup>17</sup>, Slowenisch in einem geschriebenen Satz<sup>18</sup> und Kroatisch mit einem wellenförmigen Strich<sup>19</sup> begründet. Durch die Gestaltung der Sprachenportraits kommt die individuelle Mehrsprachigkeit zum Vorschein. Dies führte gelegentlich zur Verwunderung vonseiten der SchülerInnen, die selbst über die hohe Anzahl der vorkommenden Sprachen erstaunt zu sein schienen. Das

<sup>16</sup> CD : 5. Klasse Biologielaborunterricht - Sprachenportrait Nr. 18

<sup>17</sup> CD : 5. Klasse Biologielaborunterricht - Sprachenportrait Nr. 1

<sup>18</sup> CD : 5. Klasse Biologielaborunterricht - Sprachenportrait Nr. 2

<sup>19</sup> CD : 5. Klasse Biologielaborunterricht - Sprachenportrait Nr. 8

Bewusstmachen der individuellen Mehrsprachigkeit ist ein wichtiger Teil der Sprachenportraits (Busch 2010, 62).

Zusammengefasst lassen mindestens drei Sprachen nennen, die als andere Erstsprache als Deutsch bestätigt wurden: Japanisch, Bosnisch, und Syrisch, möglicherweise auch Türkisch, Portugiesisch und Ungarisch. Nichtsdestotrotz wurden viele weiteren Sprachen von den SchülerInnen genannt, obgleich es sich hierbei um Wunschsprachen oder Fremdsprachen handelt. Auch wenn auf Basis der Sprachenportraits keine Aussage darüber getroffen werden kann, inwiefern die jeweilige Kompetenz ausgeprägt ist, kann von sprachlicher Heterogenität in der untersuchten Klasse ausgegangen werden, auf die z.B. Fleck (2003, 63) hinweist.

### **5.2.2 Siebte Klasse Französischunterricht**

Die siebte Klasse wurde im Rahmen des Französischunterrichts beobachtet und gefilmt. Die Sprachenportraits wurden von neun SchülerInnen angefertigt<sup>20</sup>. Das Durchschnittsalter der SchülerInnen liegt bei 16 Jahren. Die Sprachenportraits in dieser Klasse sind ausnahmslos bunt gestaltet, obwohl wieder keine konkrete Anweisung zur Darstellung gegeben wurde. Auch in dieser Klasse verwendeten die meisten SchülerInnen Flaggen zum Ausdruck der individuellen Mehrsprachigkeit.

Dass Sprachen emotional besetzt sind, drücken die Schülerinnen und Schüler durch die Farben (Rot ist die Farbe der Muttersprache), durch die Größe der jeweiligen Fläche oder auch durch den Körperteil aus, an dem die Sprache lokalisiert wird (Krumm 2001, 82).

Die emotionale Besetzung der verschiedenen Sprachen kommt auf den Sprachenportraits in der siebten Klasse besonders zum Ausdruck. Drei SchülerInnen zeichneten die Flaggen über die Silhouette hinaus. Eine über den Körper hinausgehende Darstellung der Mehrsprachigkeit könnte auf eine hohe Bedeutung der Sprachen hinweisen. Die Flaggen wurden – möglicherweise um Sprachverwendung anzuzeigen - in die Hände gezeichnet. Die Dauer des Sprachkontakts der unterschiedlichen Sprachen wurde von einem Schüler neben die Flagge geschrieben. In die linke Ecke wurde vom Selbigen der Satz

---

<sup>20</sup> Alle Sprachenportraits der siebten Klasse Französischunterricht sind nummeriert unter dem gleichnamigen Ordner auf der CD zu finden

„Scio, me ne scire“ geschrieben (Abb. 17: Portrait 9). Somit weist er auf Latein hin; stellt die Sprache dennoch in eine „Randposition“.

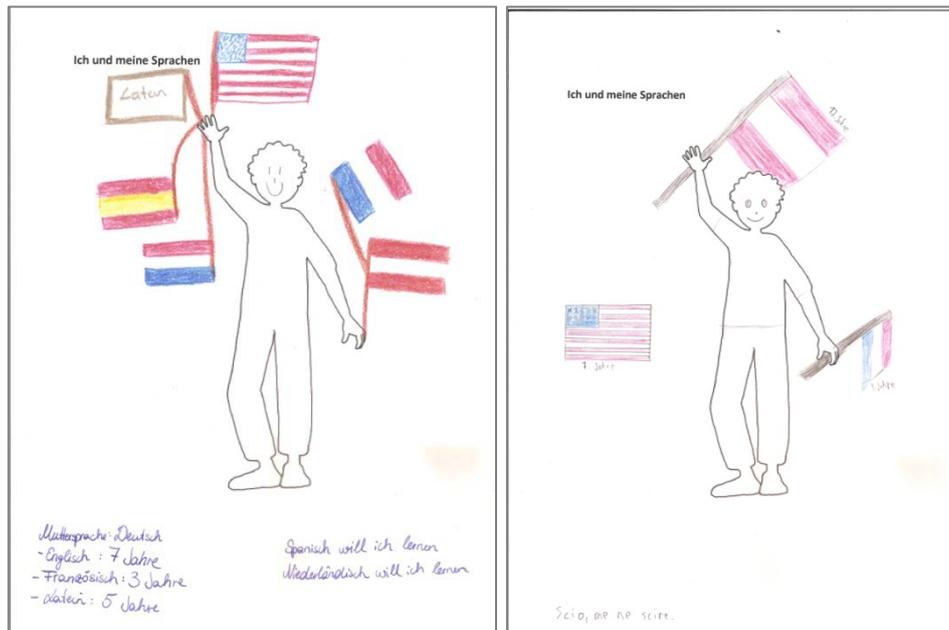


Abb. 17: Portrait 6 und 9

Daneben variieren seine Flaggen je nach Dauer des Sprachkontakts und kommen in großer oder kleiner Form vor. Somit ist die österreichische Flagge, neben der siebzehn Jahre stehen, am größten. Eine weitere Flagge stellt die amerikanische Flagge in mittlerer Größe dar, die sieben Jahre Sprachkontakt anzeigt. Als dritte und kleinste Flagge findet man die französische Flagge, die für einen dreijährigen Sprachkontakt in der Schule steht. Von der zweiten Schülerin aus der schon genannten Dreiergruppe wurden die Jahre des Sprachenkontaktes in schriftlicher Form unter der Silhouette angegeben (Abb. 17: Portrait 6). In Form einer Flagge in der Farbe Braun stellte sie „Latein“ dar. Vom letzten Schüler der Gruppe wurden die Jahre des Sprachkontaktes ebenfalls angegeben. Auffällig an diesem Sprachenportrait ist, dass Großbuchstaben neben der Silhouette zu sehen sind. Es handelt sich hierbei um die Buchstaben „SPQR“, die für den lateinischen Ausdruck „Senatus Populusque Romanus“ stehen und übersetzt „Senat und Volk von Rom“ bedeutet. „Mit Latein 5 Jahre meines Lebens verschwendet“ wurde zusätzlich angemerkt. Dass der Schüler ein amerikanisches Auslandsjahr absolviert hat, bringt er mit einer großen amerikanischen Flagge zum Ausdruck. Neben der österreichischen Flagge wurde eine deutsche Flagge gezeichnet, die zusammengesetzt eine Flagge ergeben. Geschrieben unter der Silhouette steht

„Deutsch/Österreichisch aufgewachsen“. Die Zusammenfügung zu einer Flagge könnte auf seine Loyalität und Bindung zu beiden Ländern hinweisen.



Abb. 18: Portrait 3

Bei zwei weiteren SchülerInnen, welche die Sprachen in Form von Flaggen darstellten, äußert sich dies durch abgegrenzte Flächen im Körper.

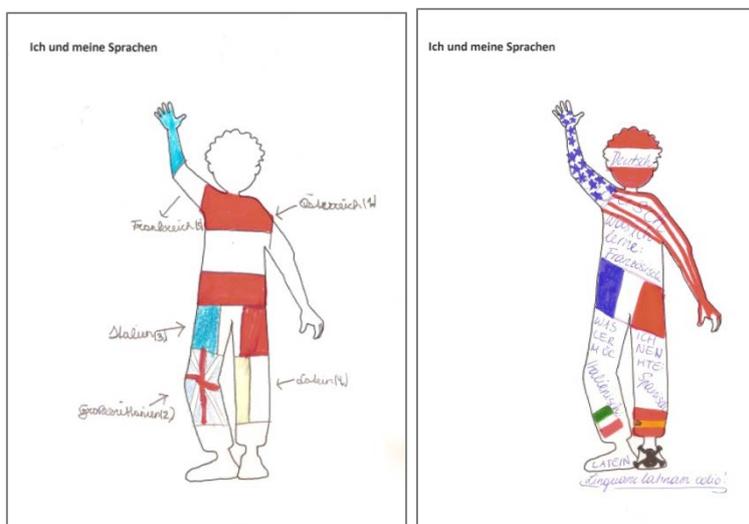


Abb. 19: Portrait 4 und 5

Auf dem Sprachenportrait 4 (Abb. 19) nimmt die österreichische Flagge den gesamten Oberkörper ein. Hinzuzufügen ist, dass der Schüler neben den Ländern eine Zahlenfolge in Klammern angeführt hat. Er könnte damit die zeitliche Reihenfolge des Spracherwerbs ausdrücken oder er bezieht die Reihenfolge auf die zugehörige Rolle, die die Sprachen für ihn haben. An

zweiter Stelle steht die Sprache Englisch, die sich in einem Bein befindet. Italienisch befindet sich im Hüftbereich und steht an dritter Stelle. An vierter Stelle hat er Latein angegeben, welches sich im anderen Bein befindet. Als letzte und fünfte Position ist Französisch in einem Arm zu finden. Die andere Schülerin, die die Sprachen getrennt darstellte, positionierte ihre Muttersprache Deutsch im Kopf; Englisch verteilte sie über beide Arme und die Brust (Abb. 19: Portrait 5). Französisch befindet sich mit dem Text „Was ich lerne“ im Hüftbereich. In einem Bein ist mit einer kleinen Flagge Italienisch zu finden und im anderen Bein Spanisch mit dem Text „Was ich lernen möchte“ versehen. In einem Fuß steht Latein, das daneben mit einem totenkopffähnlichen Bild visualisiert wurde, um vermutlich den Status der „toten“ Sprache darzustellen. „Linguam latinam odio“ wurde unter die Silhouette geschrieben. Ferner haben zwei SchülerInnen eine österreichische Flagge als Herz dargestellt.

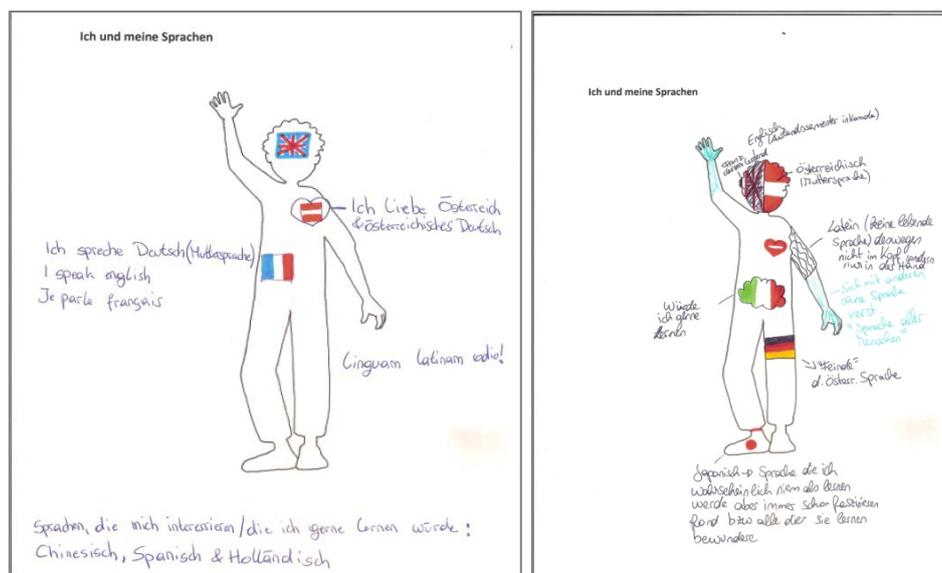


Abb. 20: Portrait 8 und 2

Von einer Schülerin wurde „Ich liebe Österreich & österreichisches Deutsch“ außerhalb der körperlichen Umrandung geschrieben (Abb. 20: Portrait 8). Die andere Schülerin malte zusätzlich den halben Kopf in den österreichischen Nationalfarben an und fügte „Muttersprache“ in Klammern hinzu (Abb. 20: Portrait 2). Bei der Selbigen findet man die deutsche Flagge mit dem Zusatz „Feinde d. österr. Sprache“ in einem Bein. Die Schülerin trennt das österreichische Deutsch vom „deutschen“ Deutsch und hat offenbar ein hohes Bewusstsein für die Plurizentrik des Deutschen. Die andere Kopfhälfte besteht, neben Englisch, welches den größeren Teil einnimmt, aus Französisch. Dass

sie ein Auslandssemester in Kanada absolvierte, bringt sie somit zum Ausdruck. Französisch spielt anscheinend eine unwichtigere Rolle und nimmt deshalb im Vergleich zu Englisch einen kleineren Teil des Kopfes ein. Zur Sprache Latein wurde, welche sich in der Hälfte eines Armes orten lässt mit folgendem Kommentar der Schülerin editiert: „(Keine lebende Sprache) deswegen nicht im Kopf sondern nur in der Hand“. Die restliche Hälfte des Armes wurde Türkis angemalt; daneben steht „sich mit anderen ohne Sprache verst. „Sprache“ alle Menschen“ und weist dadurch vermutlich auf die Körpersprache hin. Außerdem ist die italienische Flagge in einer Wolkenform im Bauch zu finden, welches für die Wunschsprache steht. Daher wählte sie vermutlich die Assoziation mit dem Bild einer Wolke, die etwas „Unerreichbares“ verkörpern könnte. Abschließend wurde die japanische Flagge mit dem Zusatz „Japanisch → Sprache die ich wahrscheinlich niemals lernen werde aber immer schon faszinierend fand bzw. alle die sie lernen bewundere“ in den Fuß platziert.

Bei dem letzten Sprachenportrait handelt es um jenes von Johanna, die im Interview befragt wurde; daher wird ihr Portrait nur kurz erwähnt. Im Kapitel 6.2. wird individuell auf ihr Sprachenportrait eingegangen. Sie assoziiert ihre Muttersprache Bosnisch mit einem Herz. Krumm deutet darauf hin, dass dies oft bei Mädchen vorkommt (Krumm 2001, 82).

An dieser Stelle werden die Sprachen, die in den Sprachportraits vorkommen, zusammengefasst und graphisch dargestellt (siehe Abb. 21).

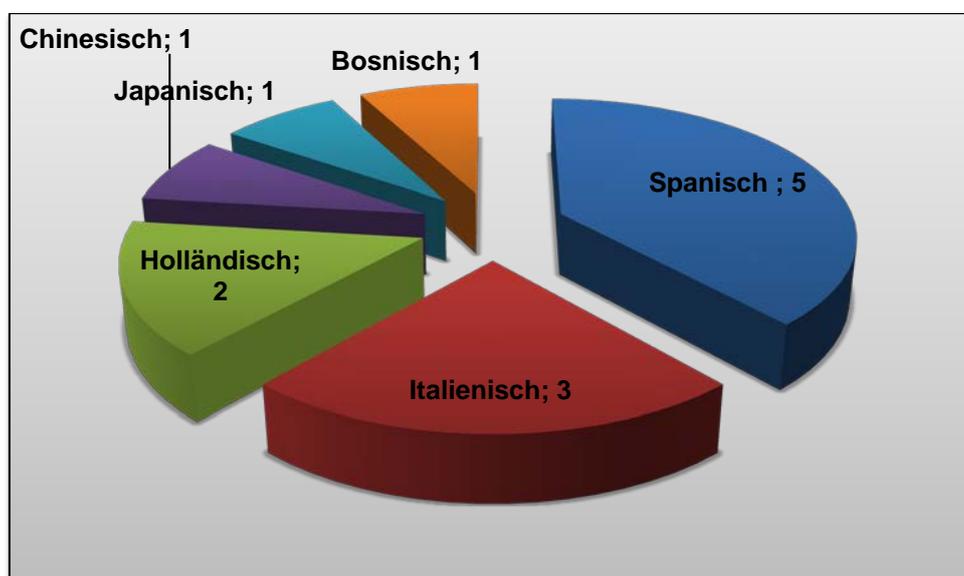


Abb. 21: in den Sprachenportraits vorkommende Sprachen in der siebten Klasse

In der Abb. 21 sieht man die Häufigkeit der angegebenen Sprachen. Bosnisch ist die einzige Sprache, die als eine andere Erstsprache als Deutsch in der siebten Klasse identifiziert wurde.

Im Kapitel 5.2.1 unter der Abb. 14 sind alle Schul(Fremd) - Sprachen zu sehen, die an der untersuchten Schule angeboten werden. Die beschriebene Klasse hat nach der ersten lebenden Fremdsprache Englisch in der dritten Klasse die Fremdsprache Latein gewählt. In der fünften Klasse konnten die SchülerInnen zwischen Russisch und Französisch wählen. Aus diesem Grund befinden sich die SchülerInnen im dritten Lernjahr Französisch und im fünften Lernjahr Latein. Englisch wird seit der Unterstufe als erste lebende Fremdsprache und wird seit sieben Jahren gelernt, sofern keine Vorkenntnisse aus der Volksschulzeit vorhanden sind. Latein ist bei den meisten SchülerInnen entweder im Bein (z.B. Abb. 19) oder im Arm vermerkt (z.B. Abb. 20: Portrait 2). Französisch ist bei den einigen SchülerInnen im Kopf (z.B. Abb. 20: Portrait 2) oder im Bauch abgebildet (siehe z.B. Abb. 19: Portrait 5). Bei einigen SchülerInnen ist Französisch, wie schon erwähnt, in Form einer Flagge über der Silhouette hinausgehend zu finden (z.B. Abb. 17). Bei der Sprache Englisch sieht die Situation ähnlich aus: Englisch befindet des Öfteren im Kopf (z.B. Abb. 20). Die Muttersprache Deutsch wurde von den meisten SchülerInnen im Herz- oder Brustbereich, im Kopf oder über die körperliche Umrandung hinaus platziert. Die Sprachen Italienisch, Holländisch, Spanisch, Japanisch und Chinesisch (Abb. 21) wurden von den SchülerInnen als Wunschsprachen, die sie interessieren oder gerne lernen würden, genannt. Entweder wurden diese unter die Silhouette geschrieben (z.B. Abb. 20: Portrait 8), im Fuß (z.B. Abb. 20: Portrait 2) oder im Bein vermerkt (z.B. Abb. 19: Portrait 5).

### **5.2.3 Fünfte Klasse Französischunterricht**

Die fünfte Klasse wurde während des Französischunterrichts beobachtet und aufgezeichnet. Alle SchülerInnen sind im ersten Lernjahr Französisch und haben seit der ersten Klasse Englisch. Die Muttersprachen, die aufgrund der Darstellung auf den Sprachenportraits<sup>21</sup> eindeutig identifiziert wurden, sind zu Beginn graphisch in der Abb. 22 dargestellt.

---

<sup>21</sup> Alle Sprachenportraits der fünften Klasse Französischunterricht sind nummeriert unter dem gleichnamigen Ordner auf der CD zu finden

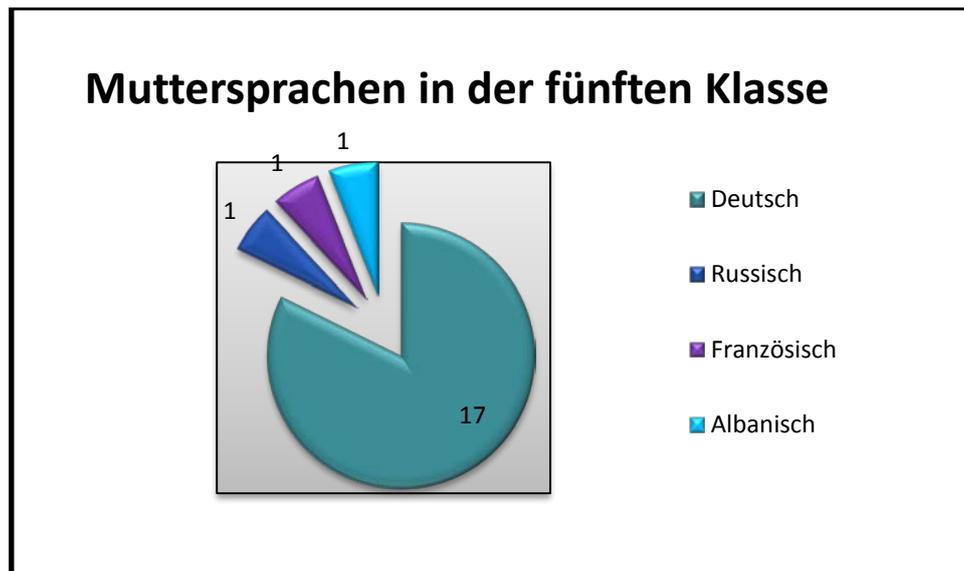


Abb. 22: Muttersprachen der SchülerInnen in der fünften Klasse

Durch die Darstellung der unterschiedlichen Sprachen auf den jeweiligen Sprachenportraits wurde die Identifizierung anderer Erstsprachen als Deutsch ermöglicht. Französisch stellt für eine Schülerin die Muttersprache dar, die sie im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts trotzdem lernt. Ihre Muttersprache wurde über die gesamte Brust mit einem Kreis umrandet. Auf dieselbe Weise wurden Deutsch und Englisch in den Armen umrandet (Abb. 23).

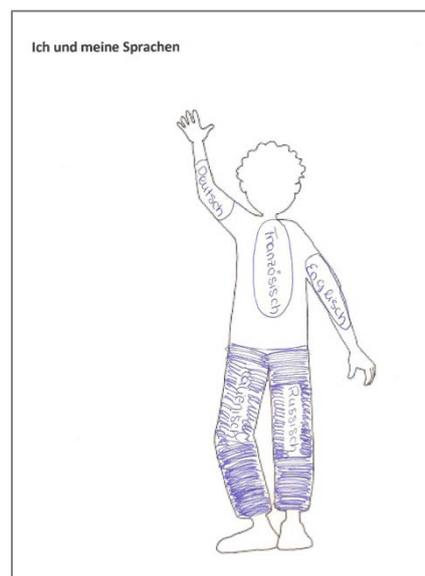


Abb. 23: Portrait 14

Der Schüler, dessen Muttersprache Russisch ist, zeichnete einen roten Stern in den Kopf; zusätzlich wurde Russisch in ein Bein geschrieben.

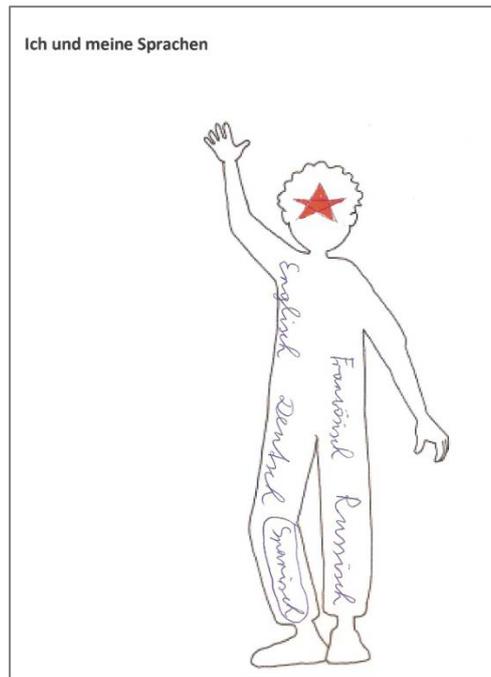


Abb. 24: Portrait 20

Die Erstsprache Albanisch (siehe Abb. 22) wurde von dem Schüler in den Brustbereich mit dem Zusatz Kosovo geschrieben. Um die emotionale Bindung zu seiner Muttersprache zu verdeutlichen, wurde das Wappen des Kosovo in den Kopf und in den Bauch gezeichnet. Die Hände und Füße wurden Rot angemalt. Die österreichische Flagge befindet sich unter anderem im Bauch. Angefangen bei Albanisch wurden alle genannten Sprachen untereinander aufgezählt. Die Reihenfolge lautet wie folgt: Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch. Der Schüler nennt seine Zweitsprache erst nach den Fremdsprachen.



Abb. 25: Portrait 6

Bei den zwei folgenden Sprachenportraits kann keine konkrete Aussage über die Erst- und Zweitsprache getroffen werden. Als Erstes nennt er die Sprache Deutsch, gefolgt von Englisch, Französisch und Serbisch. Nicht eindeutig ist, ob Kompetenzen in der Sprache Serbisch vorhanden sind oder sie nur als Wunschsprache angegeben wurde (Abb. 26: Portrait 1). Bei einem weiteren Sprachenportrait wurde der Körper in Teile aufgetrennt, jedoch keine Farben oder Flaggen verwendet. Der Schüler hat den Kopf in zwei Hälften unterteilt und um ein Auge Deutsch geschrieben. Trotz der unterteilten Flächen wurden die anderen drei Sprachen Englisch, Französisch und Türkisch im Oberkörper verteilt (Abb. 26: Portrait 15).

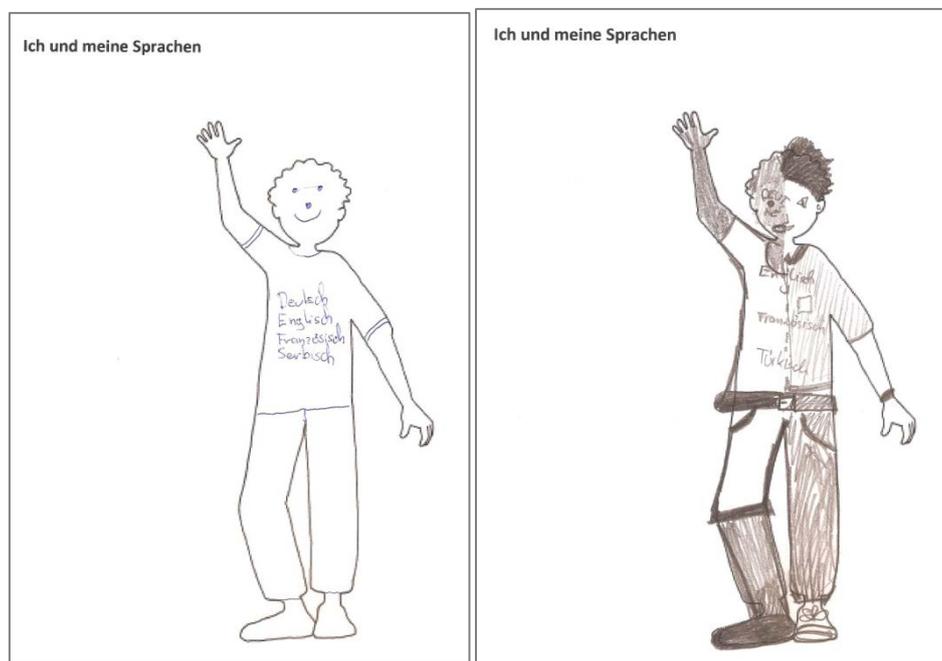


Abb. 26: Portrait 1 und Portrait 15

Im Vergleich zu den beiden schon beschriebenen Klassen (siehe Kapitel 5.2.1. und 5.2.2.) wurden seltener Flaggen verwendet. Bei einem Schüler äußern sich die Flaggen im Oberkörper, die er in abgegrenzten Teilen darstellte. Die österreichische Flagge befindet sich im Kopf und nimmt diesen komplett ein.

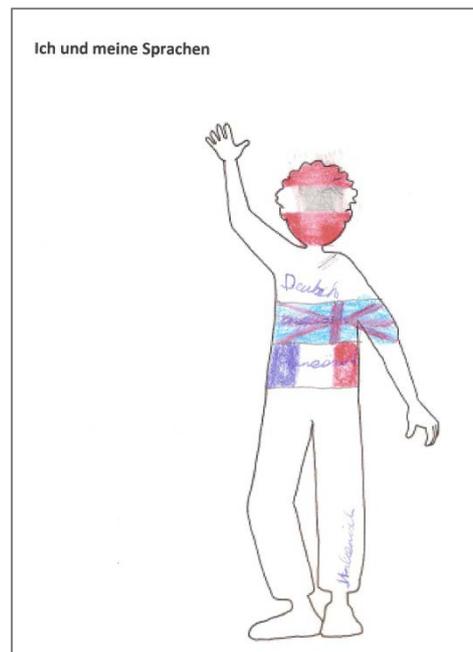


Abb. 27: Portrait 4

Zu betonen ist, dass von fast allen SchülerInnen mehrere Wunschsprachen angegeben wurden (siehe Abb. 28).

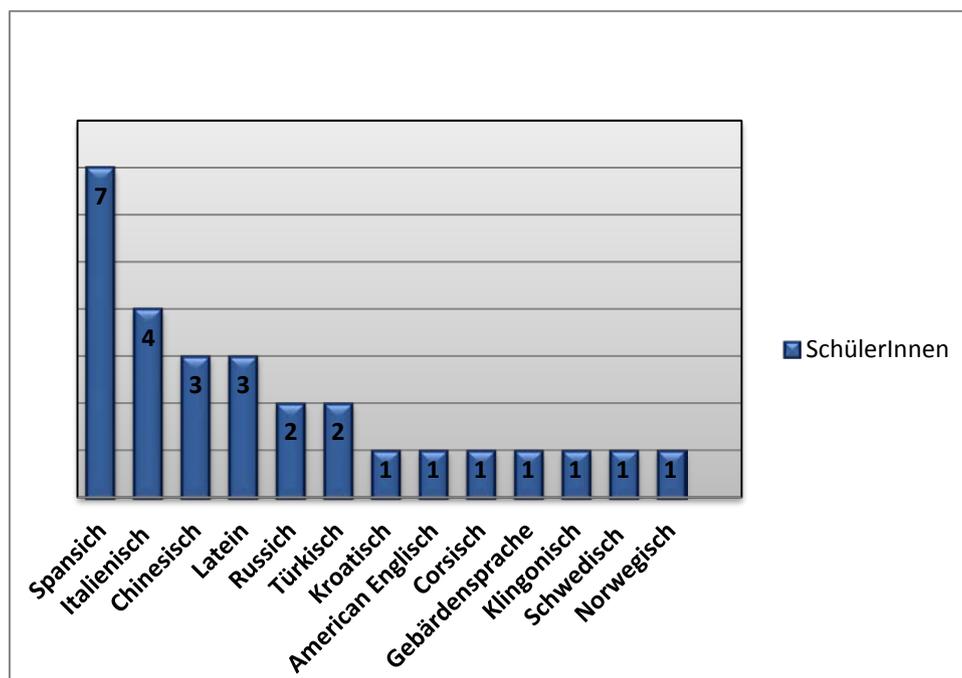


Abb. 28: angegebene Wunschsprachen der fünften Klasse

Die Wunschsprachen wurden meistens entweder in die Silhouette geschrieben oder unterhalb in einem Text angegeben. Von einigen SchülerInnen wurden die Wunschsprachen in die Beine geschrieben (z.B. Abb. 23). Die Fremdsprachen, welche in der Institution Schule gelernt werden, sind unterschiedlich verteilt. Bei

acht SchülerInnen wurden jene neben die Silhouette geschrieben oder befinden sich seitlich quer in der Silhouette. Bei fünf SchülerInnen findet man Englisch und Französisch in den Extremitäten, wobei Englisch vier Mal im Bein vorkommt und nur einmal im Arm (Abb. 23). Französisch befindet sich überwiegend in den Beinen, einmal im Kopf und einmal im Arm. Alle anderen SchülerInnen haben die Fremdsprachen eher in den Brust- oder Bauchbereich verteilt (z.B. Abb. 27).

In der fünften Klasse des Französischunterrichts sind drei andere Erstsprachen als Deutsch identifizierbar. Es handelt sich hierbei um die Sprachen Albanisch, Russisch und Französisch. Größtenteils handelte es sich um die Darstellung der „fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit“. Wieder, wie schon anhand der anderen beiden Klassen gezeigt wurde, bestätigen die gestalteten Sprachenportraits die vorhandene Mehrsprachigkeit der SchülerInnen.

#### **5.2.4 Achte Klasse Biologieunterricht**

Die Sprachenportraits in der achten Klasse unterscheiden sich in der Gestaltung von denen der anderen drei Klassen<sup>22</sup>. Es wurden insgesamt 18 Sprachenportraits angefertigt, wobei nur eines farbig gestaltet wurde. Wieder wurde keine konkrete Anweisung zur Gestaltung Sprachenportraits gegeben. Erstaunlicherweise wurden von vielen SchülerInnen ausschließlich Funktionen oder der sprachliche Nutzen beschrieben aber keine konkreten Sprachen genannt. Einige Beispiele über Angaben der verschiedenen Sprachenportraits werden aufgezählt:

- Grenzen sprengen
- mehr Arbeitsmöglichkeiten
- Filme in Originalsprachen
- Dialekt
- Gedanken
- Lachen, Weinen, Reden
- Literatur
- Kreativität
- mit Menschen aus anderen Nationen kommunizieren
- Mehrdeutigkeit

---

<sup>22</sup> Alle Sprachenportraits der achten Klasse Biologieunterricht sind nummeriert unter dem gleichnamigen Ordner auf der CD zu finden

- Wortspiele
- Reisen
- Kommunikation, Mitteilung

Die SchülerInnen der achten Klasse stehen kurz vor der Matura und und die meisten werden vermutlich bald ein Studium oder eine Ausbildung beginnen. Die Angabe „mehr Arbeitsmöglichkeiten“ z.B. suggeriert, dass das Thema Sprachen aus einer anderen Perspektive gesehen wird. In dieser Klasse sind fünf SchülerInnen, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen (siehe Abb. 29). Unter diesen SchülerInnen befindet sich Lukas, welcher unter anderem im Interview befragt wurde und somit die Möglichkeit hatte sein Sprachenportrait näher zu erläutern (Kapitel 6.3). Die Erstsprache Serbisch eines Schülers (Abb. 29) kann lediglich durch die Aussage von Lukas<sup>23</sup> hinzugefügt werden, das dies durch das Sprachenportrait nicht eindeutig erkennbar ist<sup>24</sup>.



Abb. 29: SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in der achten Klasse

Die Schülerin, deren Sprachenportrait farbig gestaltet wurde, zeichnete ihre Muttersprache Bosnisch in den Nationalfarben über den gesamten Oberkörper. Die Silhouette wurde sprachlich aufgeteilt, indem die französische Flagge in den Arm, die österreichische Flagge in ein Bein und die englische Flagge in das

<sup>23</sup> Anhang 10.7.3: Aussage aus dem Interview mit dem Schüler Lukas (L/766-768)

<sup>24</sup> CD : 8. Klasse Biologieunterricht - Sprachenportrait Nr. 14

andere Bein platziert wurde. Bosnisch nimmt den größten Teil des Körpers ein und bringt die emotionale Bindung zu der Muttersprache zum Ausdruck (Krumm 2001, 82).

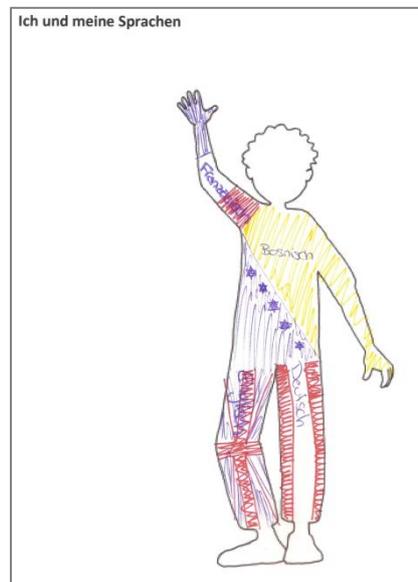


Abb. 30: Portrait 8

Die anderen SchülerInnen, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, vermerkten dies auf den Sprachenportraits, indem dies durch Kommentare wie z.B. „zuhause spreche ich nur kroatisch, weil ich aus Bosnien bin“ oder „ich spreche Ungarisch“ ergänzt wurde (Abb. 31).

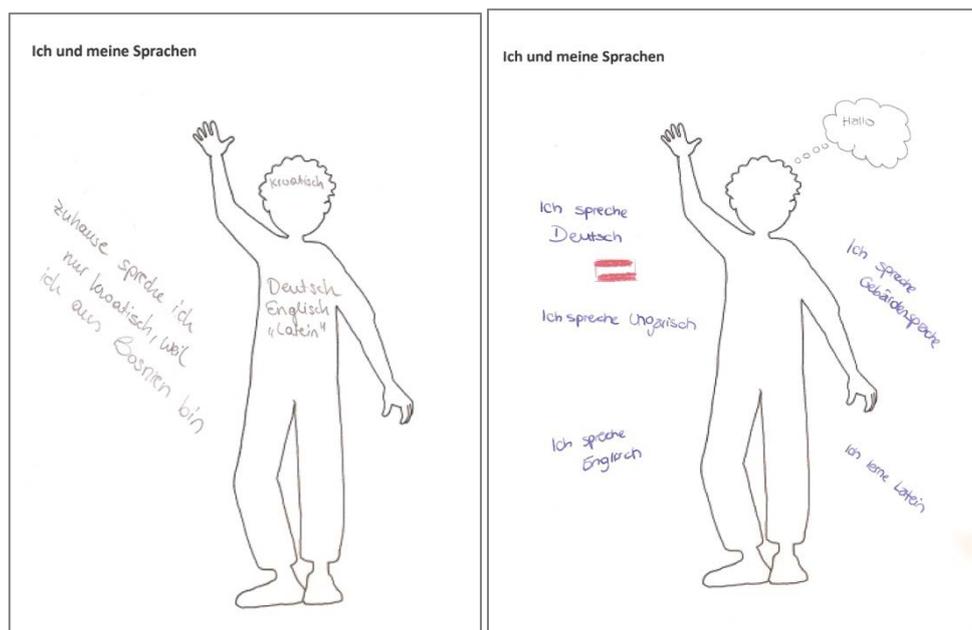


Abb. 31: Portrait 2 und 3

Bei manchen Portraits wurden die Fremdsprachen Englisch, Latein, Französisch und Russisch vermerkt. Angaben über Wunschsprachen wurden von zwei SchülerInnen gemacht; genannt wurden die Sprachen Italienisch, Spanisch und Japanisch. Eine Schülerin fügte zusätzlich zu den Fremdsprachen Englisch und Französisch, „Bisschen Kroatisch“ hinzu. Weitere nicht eindeutig zuordenbare Sprachen, die ein Schüler nannte, lauten wie folgt: Kroatisch, Spanisch, Tschechisch und Dänisch<sup>25</sup>.

Abschließend wird auf ein Sprachenportrait besonders intensiv eingegangen, da wichtige Aspekte bezüglich der Sprache genannt wurden. Der Ausdruck „Herkunft“ sowie „Soziale Schicht“ wurden auf dem Sprachenportrait genannt. Zusätzlich wurde „Rap“, „Dialekt“, „Rhetorik“, „Gestik“, „Swag“, „Instrument“ und „Kultur“ in die Umrandung geschrieben. Im Kopf wurde der Sprache Deutsch das „Gehirn“ übergeordnet. In einer Sprechblase fügte er dem Ausdruck „Sprache“ den Begriff „Wortschatz“ hinzu. Sprache wird aus den verschiedensten Perspektiven gesehen, sowie der Aspekt der Funktion und der Möglichkeiten bezüglich Sprachen genannt wird. Zu betonen ist die Nennung der „soziale[n] Schicht“, die unbewusst auf das unterschiedlich existierende Prestige der Sprachen in der österreichischen Gesellschaft anspielen könnte (Krumm 2013, Standard 20.02.2013).



Abb. 32: Portait 6

<sup>25</sup> CD : 8. Klasse Biologieunterricht - Sprachenportrait Nr. 11

Abschließend sei gesagt, dass die SchülerInnen der achten Klasse die Sprachenportraits auf eine von den anderen Klassen abweichende Art dargestellt haben. Nichtsdestotrotz haben sie wichtige und interessante Aspekte genannt, die zum Thema Sprachen gehören. In der Klasse wurden fünf andere Erstsprachen als Deutsch festgestellt. Bei einer Schülerin handelt es sich hierbei um die Sprache Ungarisch. Die restlichen SchülerInnen fallen in die Gruppe der ehemaligen jugoslawischen Sprachen. Es handelt sich hierbei um die Sprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch.

### **5.2.5 Zusammenfassung der Ergebnisse der Sprachenportraits**

Durch die Sprachenportraits lässt sich feststellen, dass in den untersuchten Klassen mindestens eine SchülerIn mit einer anderen Erstsprache als Deutsch vertreten ist. Anteilsmäßig gesehen sprechen die meisten SchülerInnen eine südslawische Sprache. Diese Tatsache lässt sich an der Anzahl der SprecherInnen der Sprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch in der österreichischen Gesellschaft (Busch 2006, 14) ebenfalls auf die Schule in Niederösterreich übertragen. Die anderen Muttersprachen, die durch die Sprachenportraits zum Vorschein kamen, sollen an dieser Stelle wiederholt werden: Es handelt sich hierbei um Japanisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Portugiesisch, Türkisch, Ungarisch, Syrisch, Russisch, Französisch und Albanisch. Die Sprachenportraits zeigten also eine sprachliche Heterogenität, die sich aus der ethnographischen Beobachtung und den Videoanalysen nicht erschließen ließ. Der „monolinguale Habitus der Schule“ (Gogolin 1994) überträgt sich also offenbar auf die SchülerInnen, die sich in der Schule monolingual verhalten. Durch die Sprachenportraits kann eindeutig gezeigt werden, dass die meisten SchülerInnen<sup>26</sup> mehrsprachig sind, wobei die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit klar überwiegt. Die besagten SchülerInnen erweitern jene im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts. Einige SchülerInnen kann man eindeutig der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit zuordnen. Dieser werden neue Sprachen durch das Angebot an Fremdsprachen in der Schule (Vielsprachigkeit) hinzugefügt. Abschließend wird darauf hingewiesen, dass die meisten SchülerInnen sprachinteressiert zu sein scheinen. Viele verschiedene Wunschsprachen wurden in den Portraits genannt.

---

<sup>26</sup> Bei einigen SchülerInnen können keine Angaben zu unterschiedlichen Sprachen gemacht werden.

Um den SchülerInnen alle frei verfügbaren Mittel bei der Gestaltung der Sprachenportraits zu überlassen, wurden keine konkreten Arbeitsanweisungen gegeben. Dies führte möglicherweise zu den klassenspezifischen Unterschieden, welche die Analyse wesentlich erschwerten. In manchen Fällen wurden keine konkreten Sprachangaben getätigt, sodass eine sprachspezifische Zuordnung nicht möglich war. In allen untersuchten Klassen wurde eine hohe sprachliche Heterogenität durch die Sprachenportraits sichtbar, wobei nicht selten keine konkreten Angaben über vorhandene Kompetenzen getätigt werden konnten. Problematisch zeigte sich auch die Identifizierung bezüglich des Anteils an „lebensweltlich“ mehrsprachigen SchülerInnen in den unterschiedlichen Klassen. In einigen Fällen übertrug sich die Vorgehensweise bei der Gestaltung der Portraits, z.B. auf die SitznachbarInnen oder sogar auf die gesamte Klasse. Dadurch könnte eine Dynamik ausgelöst worden sein, die zu Ähnlichkeiten bei den Portraits in den jeweiligen Klassen geführt hat und die Unterschiede bei der Gestaltung zu den anderen Klassen vergrößert wurden. All diese Gründe führen dazu, dass die Empfehlung Krumms (2001) für jede Sprache eine Farbe zu verwenden für die getätigte Untersuchung von Vorteil gewesen wäre. Möglicherweise hätten auf diese Weise die klassenspezifischen Unterschiede vermieden sowie die Identifizierung der jeweiligen Sprachen erleichtert werden können.

Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse der Interviews mit den SchülerInnen dargestellt. Die Interviews sollen Aufschluss über die Sprachenbiographie jener lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen geben und zum Beispiel die Verwendung der Erst- und Zweitsprache im familiären Umfeld offen legen. Somit wird klar, ob die Sprachpraxis der beobachteten und aufgezeichneten Unterrichtssituationen für jene die Gewohnte ist oder ob sich diese von der sprachlichen Verwendung außerhalb der Schule unterscheidet. In den Einzelfallanalysen (Kapitel 6) folgen die triangulierten Ergebnisse für die drei lebensweltlichen SchülerInnen.

### **5.3 Leitfadeninterviews**

Die Aussagen der SchülerInnen aus den Interviews wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2012) in Kategorien unterteilt, welche

folgend beschrieben und gegebenenfalls mit Zitaten verdeutlicht und theoretisch belegt werden. Falls sprachliche Auffälligkeiten und Beschreibungen vorhanden sind, werden diese mit in die unterschiedlichen Kategorien aufgenommen. Es sei darauf hingewiesen, dass alle Aussagen, die eine Antwort auf die Leitfragen darstellen, kategorisiert wurden; selbst wenn diese lediglich von einer/m SchülerIn aufgegriffen worden sind. Wie bereits erwähnt, wurden drei SchülerInnen interviewt. Die SchülerInnen haben die Pseudonyme selbst ausgewählt. Bei den befragten SchülerInnen handelt es sich um Pedoo, die in der fünften Klasse ist; Johanna ist in der siebten Klasse und Lukas befindet sich in der achten Klasse. Pedoo wurde während des Biologielaborunterrichts, Johanna während des Französischunterrichts und Lukas während des Biologieunterrichts beobachtet und gefilmt. Die vollständigen Transkriptionen sind im Anhang unter Kapitel 10.7 zu finden. Vorab werden alle Kategorien, welche bei der induktiven Kategorienbildung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2012) festgestellt wurden, aufgelistet:

### **Induktive Kategorien**

#### **1. Erstsprache**

- a. Individuelle Definition der Erstsprache
- b. Verwendung der Erstsprache in der Familie
- c. Verwendung der Erstsprache im Bekanntenkreis
- d. Erwerb und Sicherung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache

#### **2. Zweitsprache**

- a. Zweitspracherwerb
- b. Zweitspracherwerb und Kompetenzen der Eltern
- c. Verwendung der Zweitsprache im Bekanntenkreis

#### **3. Rolle der Sprachen in der Schule**

- a. Fremdsprachenunterricht
- b. Fremdsprachen in anderen Fächern
- c. Rolle der Erstsprache in der Schule
- d. Rolle der Zweitsprache in der Schule

#### **4. Erst- und Zweitsprachenpraxis auf sozialen Ebenen**

#### **5. Sprachbewusstsein**

- a. Sprachbewusstsein gegenüber slawischen Sprachen
- b. Sprachbewusstsein gegenüber der Zweitsprache Deutsch

#### **6. Code-Switching / Code-Mixing**

#### **7. Facetten der Mehrsprachigkeit**

- a. Funktion von Mehrsprachigkeit

<p>b. Bewertung von Mehrsprachigkeit</p> <p><b>8. Identität</b></p> <p>a. Ausprägung</p> <p>b. Akzent</p>
---

Abb. 33: Übersicht der gebildeten Kategorien

## 1. Erstsprache

### a. Individuelle Definition der Erstsprache

Die drei SchülerInnen bezeichnen ihre Sprachen als Bosnisch, Kroatisch, Serbisch oder Serbo-Kroatisch. Es kann keine allgemeine Festlegung der Bezeichnung ihrer Erstsprache vonseiten der SchülerInnen erkannt werden, da während der Befragung alle vorherig genannten Sprachen im Wechsel verwendet wurden. Jedoch zeichnet sich bei allen drei SchülerInnen eine Tendenz zu der Benennung der Erstsprache ab.

Pedoo verwendet am häufigsten Serbisch, obwohl ihre Eltern in Bosnien gelebt haben. Sie weist darauf hin, dass die Sprache Bosnisch nicht existiert.

Naja also es gibt SERbisch, KrOAtisch und Serbo-KrOAtisch [//mhm//] aber es ist (.) Serbo-Kroatisch weil es gibt kein BOSnisch (2.0) ja das musS=muss man (-- ) musst=musst ich jetzt sagen [...] (P/11-13).

An der Verwendung des modalen Hilfsverbs „müssen“ erkennt man, dass sie sich verpflichtet fühlt, diese Aussage zu tätigen. Die Nichtexistenz der Sprache Bosnisch wird zuerst auf die Allgemeinheit durch das unbestimmte Personalpronomen „man“ ausgedrückt. Daraufhin wird jenes durch das bestimmte Personalpronomen „ich“ geändert. Das Schwanken zwischen der Allgemeinheit und der eigenen Person erweckt den Eindruck einer vorhandenen Unsicherheit bezüglich der Existenz der Sprache Bosnisch. Der Wechsel von „man“ zu „ich“ könnte auch darauf hinweisen, dass sie sich sehr wohl dessen bewusst ist, dass ihre Aussage allgemein geteilt wird – „ich“ schränkt die Gültigkeit ein und deklariert die Aussage als persönliche, doch stark vertretene („muss“) Behauptung.

Johanna verwendet während des Interviews konsequent die sprachliche Bezeichnung Bosnisch. Nichtsdestotrotz ordnet sie Bosnisch eher einem Dialekt oder einem Akzent zu, der abhängig von der Region ist. Dabei bezieht

sie sich auf unterschiedliche Nationalitäten, die in Bosnien leben, z.B. Kroaten und Serben.

Lukas bezeichnet sich selbst als Bosnisch-Kroatisch (L/661). Über das gesamte Interview bezeichnet er seine Erstsprache als „Kroatisch“. In Verbindung mit Aussagen eines serbischen Freundes betreffend, bezeichnet er die Sprache als „Serbo-Kroatisch“ (L/789-791).

### **b. Verwendung der Erstsprache in der Familie**

Die Subkategorie beschreibt die Sprachpraxis mit den Eltern und den Geschwistern, sowie mit Verwandten.

Johanna und Lukas sprechen mit den Eltern ausschließlich Bosnisch und Kroatisch. Johanna beschreibt Situationen, wie z.B. Besuch von Freundinnen, als Ausnahmefälle, in denen die gewohnte Sprachpraxis geändert wird.

[...] [I]st es ja .h, irgendwie selbstverständlich das ich jetzt nicht die ganze ( )/(Zeit) Bosnisch rede //ahm// (2.0) sondern dann schon auf Deutsch umschalte und meine Eltern auch, nur .h, manchmal ist es dann trotzdem so die Freundin steht daneben und ich denk mir so bis ich das jetzt auf DEUtsch erklär ist es schneller auf Bosnisch (1.0) und (.) ja (J/468-473).

Die routinierte Sprachpraxis wird zwar mit Selbstverständlichkeit, aber nur durch deutschsprachige Freundinnen unterbrochen. Die interviewte Person legitimiert den Einsatz der Muttersprache damit, dass ihr familiäres Umfeld von der gewohnten Sprachverwendung geprägt ist. Ebenso verwendet sie mit der Verwandtschaft in Bosnien die Erstsprache.

Bei Pedoo zeichnet sich eine differenziertere sprachliche Situation ab. Grundsätzlich spricht sie mit ihrem Vater nur Deutsch; ihre Mutter hingegen spricht Serbisch, wobei Pedoo auf Deutsch antwortet. „[...] [S]ie spricht aber nicht so Deutsch weil sie=s nicht so gut kann (-- ) aber ich sprech (3.0) Deutsch zur!ÜCK!, keine Ahnung wieso!“ (P/76-78). Wie ersichtlich wird, ist Pedoo selbst erstaunt darüber, dass sie fast ausschließlich Deutsch verwendet, kann aber keine Erklärung dafür liefern.

Sie setzt die Sprache Serbisch nur im Falle von Verständnisschwierigkeiten vonseiten der Mutter ein. „[...] [W]enn mei=mei=meine Mutter ma=mal was nicht verstEht dann sprech ich natürlich SERbisch (2.0) [...] aber das iS (.) selten (lacht)“ (P/94-96). Das Wort „natürlich“ bestätigt trotz der überwiegenden Verwendung der Zweitsprache im familiären Umfeld die Selbstverständlichkeit

der Erstsprache. Zusätzlich bezieht Pedoo die individuelle sprachliche Verwendung auf die verschiedenen Orte. Beispielsweise spricht sie mit ihrer Oma in Bosnien nur Serbisch (P/101).

Mit den Geschwistern sprechen Pedoo und Lukas nur Deutsch; Johanna hat keine Geschwister. Bei den Großeltern in Kroatien und Bosnien spricht Lukas mit seinen Geschwistern ebenfalls Deutsch. Sobald jedoch „*Andere Leute* dabEI *sind*“ (L/730) sprechen sie untereinander Kroatisch. Lukas kann sich die unterschiedliche Verwendung der Erst- und Zweitsprache zwischen den Eltern und den Geschwistern zwar nicht eindeutig erklären, versucht aber während des Interviews den Ansatz einer Erklärung zu liefern. Er begründet diese sprachliche Situation damit, dass er sich auf das soziale Umfeld bezieht. Einerseits könnte der vorhandene Freundeskreis ein Grund für die Sprachpraxis unter den Geschwistern sein.

[...] [W]enn=wenn andere Leute ANwesend sind //n// sagen wir jetzt FreundE von uns .h, dann (-) sprechen wir mit denen KrO //äh// Deutsch wenns halt (.) Österreicher siND .h, und ich glaub dann wärs auch merkwürdig wenn i mit meinen GeschwistErn KrOAtlsch sprechen würde (.) des würd halt irgendwie so (2.0) ja (.) das wär halt merkwürdig wenn da Andere Leute noch (-- ) Anwesend sind und deswegen hats sich wahrscheinlich irgendwie ein (2.0) gebürgert [gert] ja (L/689-695)

Einen weiteren Grund für die familiäre Sprachpraxis sieht Lukas im sozialen Umfeld außerhalb der Familie:

Ja des könnt auch sein ich wAr (-- ) halt vielleicht hab ichs mir so auch ANgewöhnt ich wAr (---) paar Jahre lang noch mit meiner SchwestEr, die ist drei Jahre älter als ICH (-- ) im KindergArten halt (1.0) und da musst=konnt ich AUch nur DEUtsch eben mit ihr reden wenn die anderen Kinder dabei sind oder hats sich sO irgendwie das EIngestellt [//mhm//] aber ja (L/721-725).

Wiederholt spielt der Aspekt der „Anderen“ eine große Rolle für den Gebrauch der Zweitsprache. Die routinierte deutsche Sprachpraxis zwischen den Geschwistern hat sich schon in seiner Kindheit eingestellt. Resultierend daraus erscheint die Verwendung des Kroatischen für Lukas sogar „merkwürdig“. Die Aussage verstärkt er, indem er das Adjektiv wiederholt.

### c. Verwendung der Erstsprache im Bekanntenkreis

Pedoo spricht mit ihrer Nachbarin nur Serbisch und zeigt sich damit sprachloyal gegenüber ihrer Muttersprache. Bei der Verwendung der Zweitsprache in Konversationen mit der Nachbarin entwickelt sie Schuldgefühle.

[...] [A]ber (2.0) die NachBARIN (1.0) mit der sprech ich immer SERbisch weil ich finds irgendwIE (1.0) bei meiner Mutter dArf ich das aber (1.0) bei ihr irgendwie nIcht keine Ahnung (1.0) ich fühl mich dann so SCHUldig wenn ich Deutsch zurück sprEche! (P/84-87).

Es entsteht der Eindruck, dass Pedoo eine „Konfliktzweisprachigkeit“ (Krumm 2001, 10) hegt, die durch das Schuldbewusstsein gegenüber der Nachbarin verstärkt wird. Johanna und Lukas tätigen keine Aussagen bezüglich der Verwendung der Erstsprache im Bekanntenkreis.

### d. Erwerb und Sicherung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache

Das bosnische Alphabet wurde Johanna von ihren Eltern beigebracht. Des Weiteren baute sie die Lesekompetenz durch Schauen von Serien mit Untertiteln aus. Lukas sichert die erstsprachliche Lesekompetenz, indem er kroatische Zeitungen liest. Jedoch ist er nicht überzeugt davon, dass er dadurch seine Muttersprache verbessert, indem er sagt: „*aber jetzt das ichs dAdurch gelErnt hAbe nicht wirklich*“ (L/890). Die Muttersprache erlernte er ausschließlich im familiären Umfeld und erhielt somit keinen „Muttersprachlichen Unterricht“ (L/886). Die anderen beiden interviewten Personen nehmen keinen Bezug zum Muttersprachenunterricht.

## 2. Zweitsprache

### a. Zweitsprachenerwerb

Der Zweitsprachenerwerb fand bei allen drei interviewten SchülerInnen spätestens ab dem Kindergarten statt. Lukas kam durch seine Geschwister bereits vor dem Kindergarten mit der Zweitsprache Deutsch in Kontakt. Zuzüglich wurde der Erwerb durch das Fernsehen beeinflusst. Er stellt den Vorgang des Zweitsprachenerwerbs mit einer Metapher dar. „[...] *als Kind ist mal halt wien SchwAmm, das nimmt man auf* [...]“ (L/683-683).

Pedoo beschreibt, dass sich der Prozess der Zweitspracheneignung von selbst ereignet hat. Trotz anfänglicher Verwirrung übertrug sie Handlungen und

die dazugehörigen sprachlichen Äußerungen auf die neu zu erlernende Umgebungssprache.

[...] [D]er eine hat dann gesagt (-- ) schenk mir das=also ich hatte irgendein (.) RIEgel oder so=ich dachte (-- ) der will sichs nur ANschauen (-- ) und=und dann hab ich gemerkt, ah das heißt sche=schenken heisst (.) nicht gut [...] (P/129-132).

### **b. Zweitsprachenerwerb und Kompetenzen der Eltern**

Pedoo's Eltern lernten, nachdem sie aus Bosnien geflohen sind, die für sie neue Umgebungssprache Deutsch. Die mündliche Kompetenz scheint bei dem Vater ausgeprägter zu sein als bei der Mutter. Bis zum jetzigen Zeitpunkt stellt die Sprache Deutsch für sie eine Herausforderung dar (P/76-77). Lukas bewertet die Deutschkenntnisse seiner Eltern als ausreichend.

Ja meine MuttEr (.) arbeitet auch im KindergArten [//mhm//] also /Gerede/ die kann auf jeden Fall Deutsch /Geschrei/ mein VAter spricht auch DEUtsch (2.0) also die haben AIIe ausreichende DeutschkenntnisE (-- ) und ja (L/703-705).

Es hat den Anschein, dass Lukas das Adjektiv „ausreichend“ verwendet, um die Integration in das gesellschaftliche Leben zu beschreiben. Johanna machte keine Angaben zum Zweitsprachenerwerb oder den Kompetenzen ihrer Eltern.

### **c. Verwendung der Zweitsprache im Bekanntenkreis**

Lukas beschreibt, dass er mit seinen Freunden und Bekannten die Zweitsprache Deutsch verwendet.

[...] [D]a gibts bei mir halt den Unterschied daS (-) //ah// ich red mit FrEUnden und ähnlichem auf DEUtsch (-) aber halt in der Familie wird KrOAtisch ausschließlich eigentlich gerEdet (---) (L/631-633).

Ebenso differenziert Johanna die Verwendung der Zweitsprache und spricht in dem Zusammenhang von einem sprachlichen Ausgleich.

Nein sondern (.) ich meinte die Freunde jetzt a=also auf DEUtsch [//mhm//] und dafür aber kein Deutsch zuhause dafür BOSnisch (-) und deswegen der Ausgleich / (J/448-450).

Pedoo nimmt keinen Bezug zu der angegebenen Kategorie.

## **3. Rolle der Sprachen in der Schule**

### **a. Fremdsprachenunterricht**

Für die drei SchülerInnen stellt Englisch die erste lebende Fremdsprache dar. Pedoo und Lukas lernen zusätzlich Russisch im Fremdsprachenunterricht.

Johanna befindet sich im dritten Lernjahr Französisch und im fünften Lernjahr Latein. Zusätzlich zu den Pflichtfremdsprachen lernte Pedoo bis zum vorigen Schuljahr Französisch im Sprachenfreifach. Jedoch wählte sie das Freifach ab, da der Unterrichtsablauf ihren Ansprüchen nicht genügte. Sie beschreibt den Unterricht wie folgt:

[...] [U]nd da haben wir ein bisschen was gemacht aber es war ziemlich ↓schwer (3.0) weil wir haben auch keine Hausübungen bekommen und dann haben wir auch nichts ↓gelernt und dann wars nicht LEicht wenn mans nicht lernt (P/42-45).

Ihre vorhandene mündliche Kompetenz bezüglich der Sprache Französisch wird von Johanna ausgeprägter eingeschätzt als ihre schriftliche Kompetenz. [...] [S]onst ja Französisch (1.0) ja (---) auch seit der fünften (1.0) und ja besser mündlich als=als Schriftlich[...] (J/269-270).

### **b. Fremdsprachen in anderen Fächern**

Fächerübergreifend wurde vonseiten einer Lehrperson des Schülers Lukas versucht, Englisch in den Unterricht zu integrieren. Dies wurde von den SchülerInnen befürwortet und als interessant empfunden. „[...] *da hatte eigentlich auch keiner ein Problem damit (-) und ja ich weiß nicht, ich versteh nicht wieso das nicht generell Öfter gemacht wird*“ (L/844-846). Die Akzeptanz gegenüber Fremdsprachen außerhalb des Fremdsprachenunterrichts war folglich vonseiten der SchülerInnen gegeben. Von den anderen beiden interviewten SchülerInnen wurden keine Angaben zu Fremdsprachen in anderen Fächern gemacht.

### **c. Rolle der Erstsprache in der Schule**

Für Pedoo hat die Erstsprache Serbisch im Unterricht „[...] [G]ar keine!“ (P/156) Bedeutung. Das anscheinend geringe Prestige der Migrantensprachen wird an dieser Stelle im Kontext der Schule von ihr als Sprecherin bestätigt.

„Ja man muss halt (-- ) man muss halt LatEIN können und DEUtsch (2.0) oder so“ (P/158-159). Die „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“ von der Krumm (2013, Standard 20.02.2013) spricht wird durch ihre Aussage deutlich. Demnach schreibt sie ihrer Muttersprache nicht dieselbe Bedeutung zu, wie den Sprachen Latein und Deutsch. Im Russischunterricht kommt es gelegentlich dazu, dass sie einzelne Wörter ihrer Muttersprache mit denen des Russischen vergleicht. Ebenso geschieht der Vergleich der Sprachen im Englischunterricht, nicht aber

im Biologielaborunterricht. Somit ergibt sich, dass im letztgenannten Unterricht ihre Erstsprache „gar keine“ Bedeutung hat.

Johanna könnte sich eine Integration des Bosnischen in den Unterricht keineswegs vorstellen. Außerhalb des Unterrichts, z.B. in den Pausen, würde die Verwendung ihrer Muttersprache unter Umständen in Erwägung gezogen werden, wobei sie ihre Aussage wiederum widerlegt:

[...] [I]ch kenn zum Beispiel .h, einige eben aus der "SCHULE", die eben auch Bosnisch sprechen mit denen ich zwar nicht direkten Kontakt hab aber man trifft sich quasi so ich weiß nicht .hh, irgendwo am Gang oder sonst was man hört einen zum Beispiel [//mhm//] am Telefon reden mit irgendwem .hh, ja des ist schon so, dass man (.) man verstEht sich, das (.) das ist klar aber man antwortet trotzdem auf Deutsch (J/550-555).

Von Johanna wäre es nicht in Betracht gezogen worden, Bosnisch als Unterrichtsgegenstand zu wählen. Einerseits existiert bei der interviewten Person der Wunsch ihre Muttersprache in den Alltag einzubeziehen; andererseits unterscheidet sie den Alltag offensichtlich zwischen Schule und ihrem lebensweltlichen Umfeld.

[...] [D]as einzige was mir wichtig ist, ist das ich die SprAchen //ähm// vor allen Dingen meine MuttersprachE im Alltag (1.0) also gerne im Alltag nützen würde=was einfach schwer ist weil es gibt kaum Schulen wo man Bosnisch unterrichtet [...]" (J/270-273).

Lukas hingegen spricht gelegentlich mit seinem serbischen Freund Serbo-Kroatisch in den Pausen. Die stattfindenden Interaktionen in der Erstsprache äußern sich in Witzen und Lächerlichkeiten. Besonders bei außerschulischen Veranstaltungen, wie z.B. Schulausflügen, kommt die Sprache Serbo-Kroatisch des Öfteren zum Einsatz. Ein Grund weshalb die Verwendung der Erstsprache in der Schule nicht infrage kommen würde, wäre der sich dadurch ergebende Ausschluss der „anderssprachigen“ SchülerInnen.

[...] [I]ch glaub wenn man (.) wenn man (-) in einer GruppE von (.) DeutschsprAchigen eine andere SprachE spricht das ist halt .hh, bissl AUSgrEnzen man fÜHlt sich (.) aus (.) grEnznd oder ausgegrenZT (L/796-797).

Durch die verwendeten Wörter „ausgrenzend“ und „ausgegrenzt“ bezieht er sich auf beide Sprachgruppen. Trotzdem äußert er sich positiv bezüglich der hypothetischen Verwendung seiner Muttersprache Kroatisch sowie anderen Sprachen während des Unterrichts.

[...] [I]ch=ich würds GUT finden wenn die (.) ANderen Leute es

verstEhen wÜrden ich mein (2.0) /Geräusche/ je mehr SprAchen desto bEsser [//mhmm//] es fÖrdert halt ( )/(dies) das GANze (1.0) /Geschrei/ ja (-) den AUStAUsch von Kulturen auch einfach (.) ich find (-) ja SprAchen (2.0) schwer zu sagen eigentlich aber ich=ich hätt nichts dagegen wenn auch andere SprAchen eingebunden (-- ) werden würden (L/823-828).

Lukas nennt wichtige Aspekte, die die Förderung der Mehrsprachigkeit im Bildungswesen unterstützen sollten. Er spricht die Interkulturalität, die Sprachförderung und das Einfließen verschiedener Sprachen in den Unterricht an. Ebenso weist er auf „das Ganze“ hin, welches bildhaft betrachtet die Mehrsprachigkeit und die damit verbundenen und wertvollen Ressourcen meint.

#### **d. Rolle der Zweitsprache in der Schule**

Pedoo beschreibt die Verwendung ihrer Zweitsprache Deutsch mit einem Automatismus, der unbewusst vonstattengeht.

Es ist (1.0) man denkt gar nicht darüber nach=man redet einfach (.) also mir fällt es überhaupt nicht SCHwer (---) WE:;il (-- ) seit ich drei bin (-- ) also sprech ich Deutsch (.) und das is halt einfach jetzt automatisch [...] (P/171-173).

Ebenso macht Lukas den routinierten Ablauf des Unterrichts in der Unterrichtssprache Deutsch für die aktuelle Sprachpraxis verantwortlich.

[...] Die UNterlagen warn auf DEUtsch es wird generell Alles in DEUtsch präsen=auf DEUtsch präsentIert //tt// ich //sss// da liegts nAhe das man auch weiterhin DEUtsch spricht glaub ich einfach (.) also/ (L/773-776).

Johanna bezieht die Verwendung ihrer Zweitsprache Deutsch auf den gesamten sozialen Raum der Institution Schule. Aus ihrer Aussage wird die gewohnte Sprachsituation aller SchülerInnen und die Trennung zur ihrer häuslichen Sprachpraxis deutlich.

Ich WEIß es nicht (.) ich vielleicht .h; //ähm// (2.0) das ist eine gute Frage, die mich selbst immer beschäftigt, ich=ich weiß nicht vielleicht ist es einfach .h, dieses (1.0) Schule und alle sprechen Deutsch (3.0) und ich=ich weiß es wirklich nicht also des=ich frag mich das nämlich immer selber, also (lacht) [(lacht)] .hhhhh, ja::; (J/558-561).

Lukas schließt sich der Meinung Johannas an und beschreibt die Schule als sozialen Raum, in den andere Sprachen nur schwer einfließen können.

[...] [!]n der Schule (-- ) ist es glaub ich das Ganze nicht so wichtig weil eben (.) DEUtsch einfach so (---) die standardisierte Sprache in der Schule ist das nicht viel PLAtz für andere bIElbt halt //ahm// ich mein auch wenn wir Englisch IErnen wir sprechen trotzdem in jedem Unterricht

nur auf DEUTSCH (--), das heißt ja [//mhm/] (--), es wär natürlich wünschenswert, dass auch andere Sprachen verwendet werden, aber [...] das würden halt nicht alle verstehen können (L/833-839).

Der „monolinguale Habitus“ an österreichischen Schulen (Fleck 2013) wird vonseiten der SchülerInnen aufgegriffen, indem z.B. die Unterrichtssprache als „standardisierte Sprache“ beschrieben wird. Obwohl alle drei SchülerInnen die „lebensweltliche“ Mehrsprachigkeit verkörpern, kommt diese in der Schule nicht zum Einsatz. Lukas findet, dass der Einfluss anderer Sprachen, abgesehen von Deutsch, zwar wünschenswert wäre, nimmt jedoch Rücksicht auf die sprachliche Heterogenität (Fleck 2003, 63), die in den Klassen herrscht.

#### **4. Erst- und Zweitsprachenpraxis auf sozialen Ebenen**

Folgende Kategorie hat sich aufgrund der nicht ganz eindeutigen Zuordnung der SchülerInnenaussagen zu den anderen Kategorien ergeben. An dieser Stelle wird der gegenseitige Einfluss der beiden Sprachen auf den verschiedenen sozialen Ebenen im Leben der SchülerInnen beschrieben. Im Grunde kann dies als Zusammenfassung der Erst- und Zweitsprache und der Rolle der Sprachen in der Schule betrachtet werden.

Selbst wenn Pedoo bis auf wenige Ausnahmen Deutsch spricht, ist ihre Muttersprache Serbisch im familiären Umfeld dauerhaft präsent. Berücksichtigt wird dabei die Tatsache, dass ihre Mutter ausschließlich Serbisch spricht. Somit unterscheidet sich ihr schulisches Umfeld sprachlich von dem sozialen Umfeld in der Familie.

Auch wenn die Erstsprache Kroatisch in Lukas Familie dominiert, wird mit den Geschwistern auf die Zweitsprache Deutsch ausgewichen. Schon im Kindergarten setzte sich die zweitsprachliche Verwendung mit seinen Geschwistern durch. Die damals neue Umgebungssprache etablierte sich im familiären Umfeld.

Johanna hat keine Geschwister und spricht mit ihren Eltern bis auf wenige Ausnahmen Bosnisch. Seit dem Kindergarten wurde sie sprachlich getrennt erzogen, indem ihre Eltern strikt darauf achteten, dass zu Hause ausschließlich Bosnisch gesprochen wurde. Die Zweitsprache kommt dementsprechend in der Schule und bei Interaktionen mit FreundInnen zum Einsatz. Obwohl

Hausübungen zum sozialen Umfeld der Schule gehören, werden jene im familiären Umfeld auch auf Deutsch erledigt. Eine strikte Isolierung der Sprachen kann problematisch sein, wie man am Beispiel von Johanna erkennen kann.

Folgendes Zitat verdeutlicht die Überschneidung der Sprachen, die auf den sozialen Ebenen erfolgt:

[...] [N]aja Mathe zum Beispiel (2.0) ich praktiziere es nur in der Schule, sprich, ich rede nur auf (---) rede nur DEUTSCH //ähm// und (-) das ich mich jetzt dahin <<lächelnd>setz> und zuhause .hh, //ähm// Mathe quasi auf Bosnisch mach (1.0) ist halt (.) KOMMT vor (2.0) also jetzt zum Beispiel bei=bei Additionen und Subtraktion aber sonst wenn ich mir jetzt anschau f von x ist gleich dann .h, wenn ich das lern und wenn ich in der Schule sitz dann sag ichs auch genauso vor (-- ) das heißt wenn ich dann .h, zuhause sitze und die Hausübung MACH (-- ) sags ichs zwar nicht LAUt aber ich denke es mir genauso wie=wie ichs in der Schule gemacht hab .h, das heißt (-- ) daraus schließt sich das Ganze (-- ) irgendwie ist so ein Kreislauf .hh, [...] (J/354-363).

Wenngleich die meisten gedanklichen und sprachlichen Prozesse auf Deutsch ablaufen, kann ein Erledigen der Hausübungen auf Bosnisch nicht vermieden werden. Immerhin werden sprachliche Formulierungen des Unterrichts auf den Prozess der Übungswiederholung zu Hause übertragen. Resultierend daraus kann eine vollständige Trennung der Erst- und Zweitsprache kaum erzielt werden. Beim Träumen bestätigt sich das Phänomen der sprachlichen Überschneidung.

[...] [A]m nächsten Morgen denkst du dir war das jetzt auf Österreichisch oder war das jetzt auf Bosnisch .h, //ähm// [(Lachen)] ich muss <<lächelnd>aber sagen> .hhh, //ahm// das (-- ) vieles einfach (-- ) auf Deutsch (-- ) bei mir, also sich auf Deutsch abspielt (2.0) vor allem in Sachen Schule! (J/349-352).

Johanna sieht „gleichsprachige“ MitschülerInnen als Gefahr an, da sie unter Umständen einen sprachlichen Bruch ihrer gewohnten Sprachpraxis im schulischen Umfeld hervorrufen könnten. Auf die Frage, ob sie mit einer bosnischen Mitschülerin die Erstsprache anwenden würde, antwortet sie:

//mhm// (1.0) Ich fürchte ja //mhm// ich fürchte ja, aber .h, das ist genau das warum ich nochmal sag .h, ich schätze es wirklich sehr so wies ist so ist es perfekt für mich (2.0) denn //ähm// .h, ich=ich glaub schon, dass es Situationen (1.0) GÄbe //ähm// oder .hh, vielleicht würd es gar nicht vielleicht würd ich gar nicht Bosnisch sprechen, Aber ich wüsste in mir drinnEn .h, //ähm// vielleicht ist mir die eine Freundin nähEr //ähm// weil sie

gerade die gleichen Wurzeln hat wie ich (-) sowas [//mhm//] vielleicht in die Art ich weiß es nicht (J/525-531).

Während der Befragung wird ihrerseits mehrfach wiederholt, dass sie die sprachliche Situation in der Schule als perfekten Zustand empfindet. Eine anderweitige Ausprägung der schulsprachlichen Situation würde unter keinen Umständen in Erwägung gezogen werden. Wie mehrmals bei verschiedenen Kategorien deutlich wird, liegt ihr persönliches Ziel auf der Erweiterung der fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit. Gleichzeitig kommt eine Integration der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in den Unterricht kaum infrage.

Die sprachlich getrennte Situation wurde insofern verinnerlicht, dass jene ebenso auf den Fremdsprachenunterricht übertragen wird:

[...] [I]ch hab mir dann gedacht (---) lieber nicht weil ich möcht mich lieber auf Französisch zuerst konzentrieren und dann vielleicht irgendwann mal noch eine zweite Sprache n=also dazu machen [...] (J/300-303).

## **5. Sprachbewusstsein**

Bilinguale Kinder weisen gegenüber Monolingualen kognitive Vorteile auf (vgl. Gogolin 2010, 538). Es scheint daher nicht verwunderlich, dass jene ein ausgeprägtes Sprachbewusstsein entwickeln (vgl. Krumm 2002, 200).

### **a. Sprachbewusstsein gegenüber slawischen Sprachen**

Es kann angenommen werden, dass Lukas und Pedoo aufgrund ihres entwickelten Sprachbewusstseins entschieden haben, die Fremdsprache Russisch zu lernen. Beide betonen die diesbezüglichen Vorteile, welche sich aufgrund der erstsprachlichen Kompetenzen ergeben (L/810-811). Die Vorzüge bezieht Pedoo auf die Ausbildung unterschiedlicher Kompetenzen bezüglich der zu erlernenden Sprache Russisch. Jene werden folgendermaßen aufgezählt: „[...] *das AUssprechen und das SchrEiben und die WÖrter und ja=das <<dim>> ist dann einfach die GrAmmatik auch teilweise*“ (P/49-52).

Die Wortfelder des serbischen Sprachsystems werden auf die des russischen Sprachsystems übertragen und demzufolge verglichen:

[...] "ja lublu tiba" das ist bei uns ich lie=also "Wolimte" (-) ok na gut [...] "lubiti" das heißt kÜssen [//mhm//] und das hat das hat auch was mit "Lubov" ist LLebe und das hat alles irgendwie was zusammen zu tun und so .h, und das kann man sich das herleiten (P/56-60).

Die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades einer zu erlernenden Sprache kann durch das Sprachbewusstsein beeinflusst werden. Dies wird von Pedoo durch folgende Aussage verdeutlicht: „*Französisch ist mir sehr ↓ schwer gefallen*“ (P/36).

Johannas metasprachliche Überlegungen veranlassen sie dazu, Französisch zu erlernen. Die Gründe liegen im Bereich der „Nützlichkeit“: Das dem Russischen ähnelnde bosnische Alphabet verstärkt ihre Annahme, dass der Lernprozess ohne großen Aufwand erfolgen kann. Demnach kann die Fremdsprache Russisch „*mit Hilfe eines BÜches einfach oder [...] mit Hilfe von einem Kurs*“ (J/264-265) erlernt werden. Wiederholt steht die Erweiterung des fremdsprachlichen Repertoires im Vordergrund.

### **b. Sprachbewusstsein gegenüber der Zweitsprache Deutsch**

Dass die Kompetenzen der Zweitsprache Deutsch in der gegebenen Form ausgeprägt sind, begründet Johanna mit dem täglichen Sprachgebrauch. Sie stellt die Sprachpraxis metaphorisch mit einem Schlüssel dar.

[W]enn ich .hh, zum Beispiel nicht in (2.0) weiß nicht nicht in der Schule sitzen würde::; und nicht <<lächelnd>durCHgehend> bis um sieben am Abend manchmal //ähm// Deutsch sprechen würde dann .hh, würde ich wahrscheinlich nicht so <<lächelnd>sprechen wie ich jetzt> spreche das heißt (2.0) ja (3.0) ich weiß nicht (1.0) ich glaub das genau das der Schlüssel ist (J/367-372).

Die Zweitsprache könnte den Schlüssel darstellen, der ihr hilft, den Alltag außerhalb der Familie zu bewältigen. Pedoo und Lukas nehmen keinen Bezug zu dieser Kategorie.

## **6. Code-Switching / Code-Mixing**

Johanna und Lukas greifen auf ihr erst- und zweitsprachliches Repertoire zurück, indem sie sich der sprachlichen Ressource des Code-Mixings bedienen. Wie in Kapitel 2.3 erwähnt wurde, beschreibt Baker Code-Mixing als Wechsel der Sprachen auf Wortebene, wobei Code-Switching den Wechsel zwischen Sprachen meint (Baker 2006, 109). Dies äußert sich bei den SchülerInnen in der Sprachpraxis mit den Eltern. Beim Fehlen von Worten in der Erstsprache wird dafür ein deutsches Wort in den Satz eingefügt. Lukas beschreibt die Ausprägung des Code-Mixings wie folgt:

[...] [W]enn einem ein Wort zum Beispiel auf KrOAtisch nicht EINfällt dann ersetzen wirs [//mhm//] Einfach durch das DEUtsche .h, und hängen aber

die jeweilige ENdung fürs KrOAtische [(lacht) echt?] dran ja halt im KrOAtisch wird je nach FALL eine ENdung dran gehängt [...] (L/858-862).

Beide weisen zwar darauf hin, dass es für Außenstehende komisch oder merkwürdig klingen mag, die individuellen Einstellungen gegenüber dem Code-Mixing unterscheiden sich jedoch. Johanna verwendet beim Beschreiben des Code-Mixings ihrer Freundinnen, die „*ganz normal*“ (J/477) im Alltag sprechen, die Worte „*erschreckt*“ (J/476) und „*irritiert*“ (J/482). Resultierend daraus steht sie dem Code-Mixing tendenziell negativ gegenüber. Sie bezieht Code-Mixing auf Wörter, die im Wortschatz ihrer Muttersprache nicht existieren. Das in ihren Augen intensivere Mischen der Sprachen beschreibt sie wie folgt:

[...] [D]ie //ähm// switchen dann wirklich, die reden (1.0) //ähm// zum Beispiel wenn man sich jetzt einen Satz anschaut (.) davon bestehen=sind drei Wörter auf Bosnisch und der Rest auf DeuTSCHE (2.0) und das irritIERT mich das i=das das hab ich nicht [//mhm//] und ehrlich gesagt schätz ich mich auch sehr glücklich, das ich das nicht hAB [...] (J/479-482).

Man kann annehmen, dass Code-Mixing aus Respekt gegenüber den Sprachen von ihr als ein Missstand angesehen wird. Negativ belegt wird der Artikel „das“, mit dem sie das linguistische Mittel des Code-Mixings bezeichnet. Die Wiederholung des Wortes „das“ macht deutlich, dass die ausgeprägte Form des Code-Mixings ihrer Freundinnen in ihrer Sprachpraxis nicht akzeptiert wäre. Diese Ansicht wird durch den Wunsch geprägt, Sprachen getrennt zu verwenden und zu erlernen, wie auch in anderen Kategorien deutlich wurde. Die Auffassung Blommaerts (2010, 309 ff.), dass Sprachkompetenzen in unterschiedlichen Bereichen und Sprachen sehr verschieden ausgeprägt sein können und sich trotzdem zum sprachlichen Repertoire zusammenfügen, teilt Johanna nicht. „[...] [I]ch find einfach wenn man (-) Sprachen schon spricht dann sollte man sie entweder ganz sprechen oder es ganz lassen [...]“ (J/486-487).

Lukas hingegen sieht das Code-Mixing als Teil seines gewohnten Sprachgebrauchs an. Einige Ausdrücke aus der Zweitsprache Deutsch haben sich im Wortschatz der Erstsprache etabliert. „[...] *manche Wörter haben sich bei uns in der FamiliE (--)* halt so durCHgesetzt das wir sie mElstens auf DEUtsch sagen [...]“ (L/868-869). Im Gegensatz zu Johanna trennt er die Erst- und Zweitsprache nicht voneinander, sondern beide gehören gleichwertig zu

seinem sprachlichen Repertoire. Pedoo tätigt während dem Interview keine Aussagen bezüglich des Code-Switchings oder des Code-Mixings.

## **7. Facetten der Mehrsprachigkeit**

### **a. Funktion von Mehrsprachigkeit**

Pedoo ordnet den Nutzen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in die Ebene der Freizeit ein. Erwähnt wird das Einsetzen der Muttersprache zur besseren Verständigung im Urlaub. „[...] *und dann kommt man sich auch toll vor weil wenn ein Österreicher DAbei ist und man ist in Kroatien [...]*“ (P/199-200). Sie stellt den Nutzen ihrer Mehrsprachigkeit mit der Bewertung der vermeintlich einsprachigen Österreicher in Einklang und fühlt sich „toll“ dabei. Man hat den Eindruck, dass ihre sprachlichen Fähigkeiten gegenüber jener der „Monolingualen“ auf eine höhere Position gestellt werden. Ihr sprachliches Selbstbewusstsein wird durch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit gestärkt. Jedoch fällt sie ein Urteil über SprecherInnen, für welche Deutsch Muttersprache und gleichzeitig Umgebungssprache darstellt. In der darauffolgenden Kategorie wird näher auf die Bewertung ihrerseits eingegangen.

Lukas sieht Mehrsprachigkeit von der pragmatischen Seite und benennt verschiedene Aspekte bezüglich der sprachlichen Funktionen. Folgende Punkte wurden von ihm erwähnt: Kommunikation, soziale Kontakte knüpfen und aufrechtzuerhalten, Ausdruck von Emotionen, Austausch von Kulturen und die Sprache als Kunstform (L/626-635). Mit Kunst meint er Folgendes:

[...] [W]enn man sich jetzt (.) keine Ahnung verschiedene Werke durCHliest seis jetzt ein (.) Goethe oder ein Schiller oder sonst was odEr (--) oder seis MUsik in der Musik alle möglichen lyrischen TExte (--) is halt eine (.) FORM von KUNST (.) sowas zu schaffEN und ja (L/640-643).

Lukas bezieht den Aspekt der Mehrsprachigkeit nicht lediglich auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit, sondern auf verschiedene Sprachen. Ebenso erwähnt er den Vorteil der Erstsprache im Urlaub, wobei er Bezug auf die österreichische Herkunft nimmt. „[...] *dann kann man mit den LEUten dort sprEchen, dIE (--) sehen einen auch nicht gleich als (.) österreichischen Touristen An oder ähnliches (2.0) ja*“ (L/750-752).

Die Schülerin Johanna nennt die Funktion verschiedener Sprachen im Kontext

ihres beruflichen Werdeganges. Die Priorität verschiedene Sprachen in ihren weiteren Lebensverlauf zu integrieren erwähnt sie mehrmals im Laufe des Interviews. Allerdings ist die Erstsprache Bosnisch nicht in ihren Zukunftsplänen inkludiert. Diese basieren ausschließlich auf dem Ausbau der fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit. Nur durch den Beweis der vorhandenen Kompetenzen in allen Bereichen wird die Muttersprache brauchbar.

[...] [D]as ich irgendwas in der HAnd HAbE (-- ) weil das ist das Einzige was man in der Zukunft nützen (1.0) wird (-- ) sag ich mal weil .h, es stimmt schon es ist vielleicht (1.0) weiß nicht, sieht vielleicht toll Aus, wenn dort steht Bosnisch als Muttersprache oder zweite Muttersprache //ahm// (1.0) aber an sich muss ich ja auch be=also (---) beweisen das ich //ähm// sowohl schriftlich als auch mündlich .h, gut in dieser Sprache bin (1.0) das heißt (1.0) ja (.) das wär die einzige Möglichkeit [//mhm//] die ich da seh [...] (J/319-325).

Der Schlüssel wird wiederholt metaphorisch eingesetzt, um die Relevanz der fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit zu beschreiben:

[...] [I]ch weiß nicht ich (-) glaub einfach, dass es //ähm// damit zu tun hat, wie lange, wie oft //ähm// (-) und wie (2.0) ja (2.0) mit wie viel Interesse man das Ganze verfolgt (1.0) und wie viel man die Sprache auch nützt [...] ich glaub das ist es (2.0) das ist der Schlüssel zu allem [...] (J/363-367).

Die verschiedenen Kulturen und die Kommunikation, die mit Sprachen in Verbindung stehen, werden auch von ihr erwähnt (J/304-305).

### **b. Bewertung von Mehrsprachigkeit**

Die Schülerin Pedoo identifiziert sich über ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit und findet es „ [...] *komisch, dass die anderen Deutsch als Muttersprache haben* [...]“ (P/187-188). Nicht nur bei ihren MitschülerInnen, sondern auch bei ihrer Cousine findet sie die dauerhafte Verwendung der deutschen Sprache „*schLECHT*“ (P/106). Im folgenden Zitat beschreibt sie ihre sprachlichen Fähigkeiten gegenüber den anderen SchülerInnen wie folgt:

[...] [D]ann (---) denkt man sich halt ja kann viel MEhr (lacht) man fühlt sich dann so TOLL [...] Ja das ist ja so LANGWEILIG und so die können hAlt niX (1.0) ich mein man kommt sich dann auch viel TOLLER vor! [...] (P/189-193).

Sie bewertet die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit anderer SchülerInnen als nicht ausreichend gegenüber ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit. Durch wertende Adjektive wie z.B. „komisch“, „toll“ und „langweilig“ kommt dies

verstärkt zum Ausdruck. Die Steigerung von „toll“ verdeutlicht das Hervorheben ihrer Mehrsprachigkeit. Mit dem Wort „nix“ beschreibt sie SprecherInnen, die keine andere Erstsprache als Deutsch vorweisen können. Trotz der beinahe ausschließlichen Verwendung der Zweitsprache Deutsch in Pedoos familiärem Umfeld ist sie sich dennoch bewusst, dass ihr mehrsprachiger Hintergrund wertvoll ist.

Johanna bestätigt die „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“ (Krumm 2013) und das geringe Prestige ihrer Muttersprache Bosnisch. Sie ist der Meinung, dass z.B. *„Bosnisch zu unterrichten [...] (-- ) nicht so gefrAGt [ist] zumindest jetzt noch nicht und wenn dann in Wien und auch nur ein=gewisse teile //ähm// Wiens“* (J/407-409). Es scheint, dass sie allen anderen Sprachen, abgesehen von ihrer Muttersprache, ein höheres Prestige zuschreibt.

Lukas nimmt keinen Bezug zur Bewertung von Mehrsprachigkeit.

## 8. Identität

### a. Ausprägung der Identität

Es scheint, dass Pedoo und Lukas eine „flexible Identität“ (Brizić 2007, 192) entwickelt haben und somit wird ihre Mutter- und Zweitsprache als gleichwertig ansehen. Schon die Tatsache, dass sie die Adjektive „natürlich“ und „normal“ mit beiden Sprachen in Verbindung setzen, zeigt den gewohnten Umgang mit den Sprachen. Pedoo spricht in diesem Zusammenhang davon, dass sie „natürlich Serbisch“ mit ihrer Mutter spricht, sobald es Verständigungsschwierigkeiten gibt. Lukas beschreibt, dass er „ganz normal“ Kroatisch mit seinen Eltern spricht, sowie „ganz normal“ Deutsch mit seinen Geschwistern. Sie beschreiben ihre Identität wie folgt:

Naja also (---) Österreichisch nicht (---) und wenn ich DORT bin dann fühl ich mich halt (3.0) naja (-) dann fühl ich mich (2.0) !BIS!schen (lacht) ich weiß nicht weil (.) man (2.0) !DA! die Eltern kommen woanders her und wenn ich DORt bin dann bin ich woanders geborEn! [...] Jaa [//mhm//] <<dim> dann fühlt man sich halt anders> [...] Oh Gott //äh// (3.0) naja (3.0) man fühlt sich halt nicht so (---) hundertpro!ZEN!tig (2.0) [...] (P/140-148).

[...] [!]ch sEH mich als KrOAtE der halt in Östrreich gebOren ist von der KULTUR halt von der FamiliE und Allem bin ich halt (---) auf jeden Fall KrOATisch aber vom soziAlen Umfeld (1.0) also von Freunden und

ähnlichen Österreicher [//mhm//] das ist von den Geschw [//mhm//] ja (L/741-745).

Eine Differenzierung der beiden Länder und Sprachen wird jedoch nicht getätigt. Anscheinend spielt die Integration in die österreichische Gesellschaft eine große Rolle, welche Einfluss auf die Ausprägung der Identität hat:

[...] [I]s so das bei uns die FamiliE (-- ) irgendwie (2.0) A::ssimilierter ist mehr oder weniger also wird sind m::ehr in dieser österreichischn Kultur drinn wir fÜhlen uns halt .h, schOn als (-)KrOAtisch-BOSnisch ähnliches .h, (-) aber (-- )so (-) von unserem VERhalten ähneln wir v::=niCHt VIEln anderen [...] (L/734738).

Für Johanna gehören beide Kulturen und die damit verbundenen Traditionen zu ihrem Leben. Auch wenn die Muttersprache nicht verdrängt wird, kann man eben so wenig eine ausgeglichene „flexible Identität“ (Brizic 2007, 192) bei ihr feststellen.

[...] [I]ch würd <<lächelnd>>schon sagen> das ich mehr Bosnisch bin als DEUtsch (2.0) wobei es ist nicht=es ist nicht so; einfach denn //ähm// (-- ) ich glaub die Frage (-- ) kann ich dann beantworten wenn ich mich schlussendlich entscheide wo ich (---) mein Leben verbringen wiLL [...] (J/391-395).

Einerseits versucht sie sich mit beiden Sprachen zu identifizieren, andererseits kann durch bereits beschriebene Kategorien gezeigt werden, dass Johanna ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit nicht wirklich zu schätzen weiß.

### **b. Akzent**

Seinem Akzent steht Lukas neutral gegenüber, da er folgende wertfreie Aussage tätigt:

Ja //ä// ein bissl ein AkzENT ist dA sie fragen dann schOn wohER man iS:: und ja man sagt halt Östreich //ah// supER (1.0) bin hEr (-- ) und dann s=meistens //mäh// sagens MEIstens ja sie haben auch VerwAndte drÜben also (lacht) [drüben (lacht)] DRÜBEN [ja] so heißts immer(L/754-757).

Johanna hingegen bewertet diesen Aspekt und ist stolz darauf, dass ihr kein österreichischer Akzent bei der Verwendung des Bosnischen zugesprochen wird. Kritisch beurteilt sie jedoch den Akzent ihrer Cousine:

[...] [S]ie braucht schon (2.0) minimum zwei Wochen um sich EINzufinden und hat dann (-) trotzdem noch immer den Akzent also man .h, man spürts richtig, wenn man mir dann so .hh, ACHso was du=du wohnst in ÖsterREICH? denk mir so ja::.; <<lachend>> merkt man das

nicht >nein das merkt man nicht und und ja (J/6432-43).

Wie schon erwähnt ist es ihr wichtig, dass grundlegende Kompetenzen in den verschiedenen Sprachen ausgeprägt vorhanden sein sollten. Aus diesem Grund würde ein Akzent ihr sprachliches Selbstbewusstsein nicht unterstützen. Pedoo nimmt in ihrem Interview keinen Bezug zu der Kategorie „Akzent“.

### **5.3.1 Zusammenfassung der Ergebnisse der Leitfadeninterviews**

Anhand der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2012) lassen sich deutliche Unterschiede bei den drei SchülerInnen feststellen. Pedoo und Lukas sehen im Gegensatz zu Johanna ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit als persönlichen Nutzen an. Johanna hingegen sieht nur durch das Hinzufügen verschiedener Sprachen zur fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit einen entscheidenden Vorteil für ihre Zukunft. Die Vorurteile, die über das Prestige der Sprachen Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Serbo-Kroatisch kursieren, werden durch die Schülerin selbst bestätigt. Ihre Muttersprache Bosnisch wird ausschließlich im Rahmen der Familie wertgeschätzt und in der „perfekten“ Ausprägung aller Kompetenzen als prestigeträchtig angesehen. Dies bestätigt sich in ihren hohen sprachlichen Anforderungen bezüglich eines akzentfreien Sprechens und in ihrer ablehnenden Einstellung gegenüber dem Code-Switching. So wie Krumm im Standard vom 20.02.2013 den hohen Stellenwert der Sprachen Englisch und Französisch gegenüber den Migrantensprachen beschreibt, spiegelt er sich in der Meinung Johannas wieder.

Lukas und Pedoo scheinen eine „flexible Identität“ (Brizić 2007, 192) entwickelt zu haben, sodass Erst- und Zweitsprache gleichwertig nebeneinander existieren können. Selbst wenn Pedoos Aussagen in mancher Hinsicht widersprüchlich erscheinen, überwiegt dennoch die Wertschätzung ihrer vorhandenen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit. Johanna verdrängt ihre Muttersprache zwar nicht, weiß jene dennoch kaum wertzuschätzen. Dies zeigen ihre zum Teil widersprüchlichen Aussagen, wie z.B. dass sie ihre Muttersprache gerne im Alltag nützen würde, jedoch niemals Bosnisch als Unterrichtsfach wählen würde.

Die Unterschiede zwischen den drei Einzelfallanalysen können auf Basis der vorhandenen Daten nicht erklärt werden. Einige Überlegungen können

allerdings angestellt werden: Da Lukas bereits in der achten Klasse ist, kann angenommen werden, dass er sich länger mit der Entwicklung seiner Persönlichkeit und den Sprachen auseinandergesetzt hat. Folgend könnte der Altersunterschied der drei interviewten SchülerInnen ein Faktor von vielen beim Umgang mit der „lebensweltlichen“ Mehrsprachigkeit sein.

## **6 Einzelfallanalysen**

Zum Abschluss sollen die interviewten SchülerInnen Pedoo, Johanna und Lukas einzeln dargestellt werden, um die Bedeutung und Verwendung der Erst- und Zweitsprache im Unterricht präziser zu verdeutlichen. Demnach erfolgt eine Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit, welche sich auf das Zurückgreifen des vorhandenen sprachlichen Repertoires mehrsprachiger SchülerInnen während Gruppenarbeiten bezieht. Dazu wurden die Ergebnisse der Videographie, der Sprachenportraits und die Aussagen aus den Interviews der drei lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen trianguliert (Flick 2012). Da ein Teil der Interviews auf die erstellten Videos und die Sprachenportraits fokussiert wurde, können die subjektiven Sichtweisen der drei SchülerInnen diesbezüglich präsentiert werden.

### **6.1 Schülerin Pedoo – „loyale (freizeitorientierte) lebensweltliche Mehrsprachigkeit“**

Die Gruppenkonstellation, in der Pedoo während des Biologielaborunterrichts gefilmt wurde, hätte die Verwendung ihrer Erstsprache Serbisch zugelassen. Vier SchülerInnen bildeten eine Gruppe; wobei ein Schüler, wie aus dessen Sprachenportrait ersichtlich wurde, etwas Kroatisch spricht. Aus den Ergebnissen der Leitfadeninterviews geht hervor, dass Pedoo von geringen Unterschieden zwischen den mittelsüdslawischen Sprachen ausgeht. Obwohl Pedoo während der Gruppenarbeit Gebrauch von ihrer Erstsprache hätte machen können, z.B. mit dem Kroatisch sprechenden Mitschüler, lief die Interaktion zwischen den „gleichsprachigen“ SchülerInnen ausschließlich in der Unterrichtssprache Deutsch ab. Dies geht aus den Ergebnissen der Videographie hervor. Angesichts Pedoos familiärer Sprachpraxis liegt es nahe, dass sie in der Schule sowie im Unterricht ebenfalls Deutsch spricht. Ihrer Aussage zufolge hat ihre Erstsprache im Biologielabor keine Bedeutung, im Fremdsprachenunterricht hingegen schon. Einerseits ist ihre Meinung nicht

verwunderlich, da die gängige Verwendung der Unterrichtssprache Deutsch den „Normalfall“ im Biologielabor darstellt. Außerdem lässt die gewohnte Sprachpraxis keinen Raum zum Nachdenken und stellt für sie ein automatisches Zurückgreifen auf ihre Zweitsprache dar, wie dieses Zitat zeigt:

[...] Es ist (1.0) man denkt gar nicht darüber nach=man redet einfach (.) also mir fällt es überhaupt nicht SCHwer (---) WE::il (--) seit ich drei bin (-) also sprech ich Deutsch (.) und das is halt einfach jetzt automatisch [...]. (P/171-173).

Der Fremdsprachenunterricht stellt für Pedoo den Raum dar, in den gelegentlich ihre Muttersprache gedanklich einfließt. Die alleinige Betrachtung der Ergebnisse der Videographie erweckt den Anschein, dass Pedoo monolingual ist. Diese Annahme kann bereits durch ihr Interview widerlegt und durch das Sprachenportrait wiederholt bestätigt werden.

Pedoo's Sprachenportrait zeigt eindeutig, dass sie mehrsprachig ist:

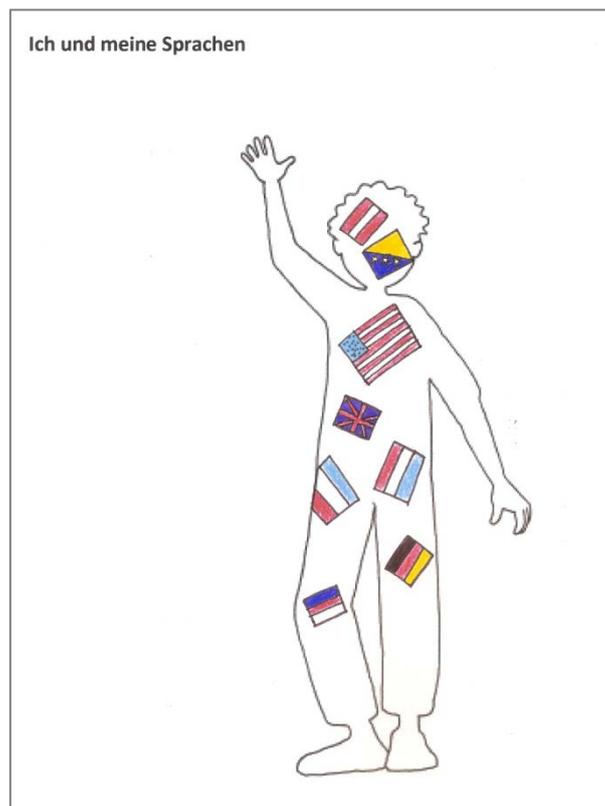


Abb. 34: Sprachenportrait von Pedoo

[...] !DAS DA!..und !DAS DA! ist !DEUTSCHE! ↓Sprache (lacht). Also es ist das ich Deutsch kann [...] (-) flüssig [...] sprechen kann (--) und ich hab das aber daher gezeichnet in den Kopf (--) weil (--) das ist (---) das Land wo meine Eltern herkommEN=aber ich wurde jA in Österreich gebOREN (-) und ich kann auch <<rall>> !DIESE SPRACHE! SpreCHEN (P/5-9).

An Pedoos Sprachenportrait wird ihrerseits keine „Konfliktzweisprachigkeit“ (Krumm 2001, 10) deutlich, da beide Sprachen gleichwertig nebeneinanderstehen. Beim Beschreiben ihres Portraits legte sie Wert darauf ihre vorhandenen Kompetenzen zu betonen, in dem darauf hingewiesen wird, dass sie Deutsch flüssig spricht. Die „!DEUTSCHE!“ (P/5) Sprache wurde betont und deutlich ausgesprochen. Genauso gehandhabt wurde „!DIESE SPRACHE!“ (P/9), gemeint ist Serbisch. Die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit stellt sie in Form von Flaggen dar, die über die gesamte Silhouette verteilt wurden. Die deutsche und die serbische Flagge verwendete sie, um das Portrait bunter zu gestalten.

Abschließend lässt sich sagen, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit Priorität gegenüber der fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit hat, da sie die österreichische und die serbische Flagge gesondert in den Kopf stellt. Somit drückt sie den für sie besonderen Stellenwert und zusätzlich die „flexible Identität“ aus. Auch wenn ihre Aussagen gelegentlich widersprüchlich scheinen<sup>27</sup>, könnte Pedoos Mehrsprachigkeitstyp mit „loyaler (freizeitorientierter) lebensweltlicher Mehrsprachigkeit“ beschrieben werden. Die Gründe hierfür ergeben sich daraus, dass sie sich des besonderen Status ihrer Mehrsprachigkeit zwar bewusst ist, ihre Erstsprache jedoch nur im Urlaub und gelegentlich in der Sprachpraxis mit ihrer Mutter und Bekannten einsetzt. Sie zeigt sich loyal gegenüber ihrer Muttersprache und hat ein ausgeprägtes sprachliches Selbstbewusstsein.

## **6.2 Schülerin Johanna – „zukunftsorientierte fremdsprachliche Mehrsprachigkeit“**

Johanna wurde in einer Gruppe mit drei anderen SchülerInnen während des Französischunterrichts gefilmt. Für diese drei MitschülerInnen stellt die Unterrichtssprache Deutsch gleichzeitig die Muttersprache dar. Des Weiteren geht aus deren Sprachenportraits hervor, dass sie über keine sprachlichen Kompetenzen einer mittelsüdslawischen Sprache verfügen. Resultierend daraus wurde Johanna nicht mit der Situation konfrontiert, Bosnisch in den Interaktionen anzuwenden. Neben der Unterrichtssprache Deutsch wurde Französisch gesprochen, wobei dies meistens nur dann der Fall war als die zu

---

<sup>27</sup> Subkategorie 3 c. - Rolle der Erstsprache im Unterricht (Kapitel 5.3)

erledigende Aufgabe durchgenommen wurde. Im Interview gibt Johanna an, dass sie sich unter gegebenen Umständen die Verwendung der Erstsprache Bosnisch vorstellen könnte. Dies wäre jedoch nur in anderen Unterrichtsgegenständen als den Fremdsprachen sowie in den Pausen der Fall. Auch wenn sie die Verwendung der Erstsprache in der Schule nicht völlig ausschließen kann, ist ihre Einstellung diesbezüglich eher negativ.

[...] [I]ch fürchte ja [//mhm//] ich fürchte ja, aber .h, das ist genau das warum ich nochmal sag .h, ich schätze es wirklich sehr so wies ist so ist es perfekt für mich (2.0) denn //ähm// .h, ich=ich glaub schon, dass es Situationen (1.0) GÄbe //ähm// oder .hh, vielleicht würd es gar nicht vielleicht würd ich gar nicht Bosnisch sprechen, Aber ich wüsste in mir drinnEn .h, //ähm// vielleicht ist mir die eine Freundin nähEr //ähm// weil sie gerade die gleichen Wurzeln hat wie ich (-) sowas [//mhm//] vielleicht in die Art ich weiß es nicht (J/525-531).

Wie in Kapitel 5.3 ersichtlich wird, stellen „gleichsprachige“ MitschülerInnen für sie eine Gefahr dar, da sich dadurch ihre getrenntsprachlichen sozialen Räume überschneiden könnten. Die routinierte Sprachpraxis im Unterricht stellt für Johanna den Idealfall dar, den sie unter keinen Umständen ändern möchte. Johannas Sprachenportrait unterstreicht ihre Einstellung gegenüber den beiden Ausprägungen der Mehrsprachigkeit:

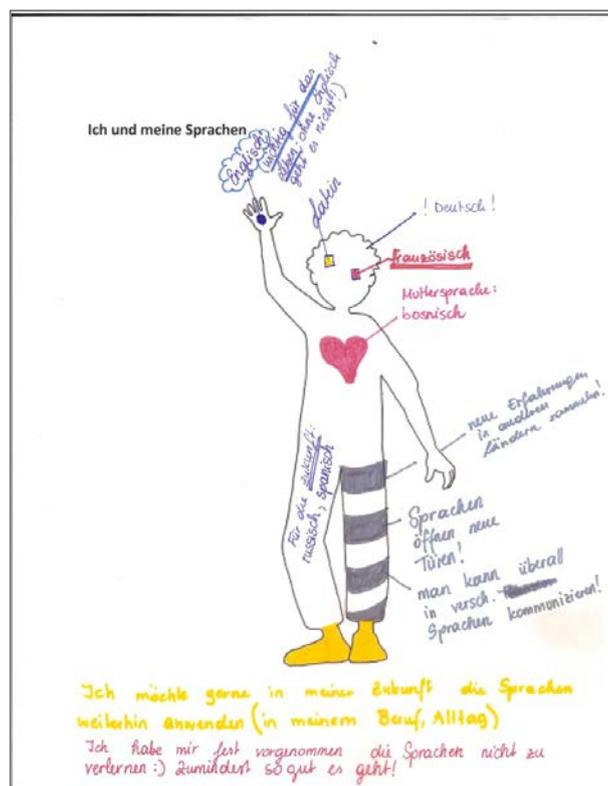


Abb. 35: Sprachenportrait von Johanna

[...] [A]lso ich hab in der Mitte quasi //ahm// vom Körper (.) ein Herz gemalt und da (.) eben meine Muttersprache genommen nämlich BOSnisch //ahm// (---) beim Kopf hab ich dann (lacht) Latein drinnen [(lacht)] [...] ich hab Latein schon seit der dritten Klasse [wow] das heißt es geht schon <<lächelnd>extremst> lange [mh] //ahm// und deswegen hab ichs einfach (-) mit reingenommen und ich glaub auch wenn ich zum Beispiel irgendwas .h, mit Latein machen wollen würde in der Zukunft sprich studieren oder sonst was .h, [...] ÖsterreicHSCH //ähm// weils einfach (-) DIE Sprache ist mit der ich aufgewachsen bin=ich bin hier geborEN //ähm// [...] (J/219-231).

Ihre Muttersprache stellt sie in Form eines Herzes dar und zeigt damit ihre starke emotionale Bindung zu ihr. Sprachen, die sie für die Bewältigung im Alltag braucht sowie in der Zukunft nutzen kann verdeutlicht sie in der Kopfregion. Zu diesen zählt sie Latein, Französisch und Deutsch. Englisch hat sie in der Hand markiert und verdeutlicht dadurch den beinahe täglichen Gebrauch und somit die Wichtigkeit dieser Sprache. Die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit wird trotz der vorhandenen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Johanna in den Vordergrund gestellt. Die Rolle, die Fremdsprachen in ihrem Leben spielen, verdeutlicht sie mit der Angabe der Zukunftssprachen Russisch und Spanisch in den Beinen. Daneben beschreibt sie wichtige Funktionen die Sprachen für sie haben. Mit dem Text unter der Silhouette rückt sie wiederholt die Fremdsprachen in den Vordergrund, welche ihre zukünftige Sprachbiographie beeinflussen können. Selbst wenn sie die Integration ihrer Muttersprache in den Alltag nicht ablehnen würde, wird dies durch die Widersprüchlichkeit mancher Aussagen im Interview entkräftet. Sie wertet das Prestige ihrer Muttersprache ab und bestätigt somit die noch herrschende „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“ in der Gesellschaft. Den Fremdsprachen hingegen wird ein höheres Prestige zugeschrieben, da nur diese von persönlichem Nutzen erscheinen. Obgleich sie lebensweltlich mehrsprachig ist, könnte Johannas Mehrsprachigkeitstyp mit „zukunftsorientierter fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit“ beschrieben werden.

### **6.3 Schüler Lukas – „ausgeglichene lebensweltliche Mehrsprachigkeit“**

Lukas wurde während des Biologieunterrichts aufgezeichnet. In der Gruppenarbeit hatte er die Möglichkeit seine Muttersprache zu verwenden, da die Erstsprache eines Mitschülers in der Gruppe Serbisch ist. Während der

Gruppenarbeit wurde ausschließlich die Unterrichtssprache Deutsch verwendet. In weiteren schulischen Situationen kommt allerdings ein Zurückgreifen auf die erstsprachlichen Ressourcen vor. Dies äußert sich z.B. im Austausch von Witzen oder Lächerlichkeiten (L/780). Die Verwendung der Sprache Serbo-Kroatisch geht nicht über die Pausen oder den Rahmen außerschulischer Veranstaltungen hinaus. Wie Lukas im Interview selbst bestätigt, hätte er sich die Verwendung des Serbo-Kroatischen während des Unterrichts vorstellen können. In der gefilmten Gruppenkonstellation wäre dies allerdings aus Respektgründen den anderen beiden Schülern gegenüber nicht der Fall gewesen. Er begründet dies, mit der Absicht niemanden auszugrenzen zu wollen.

Ein weiteres Hindernis bezüglich der Verwendung des Serbo-Kroatischen im Unterricht stellen die Arbeitsunterlagen auf Deutsch dar, die in gewisser Weise die Verwendung dieser Unterrichtssprache erzwingen.

[...] [I]n der Schule=in der Schule (-- ) ist es glaub ich das Ganze nicht so wichtig weil eben (.) DEUtsch einfach so (---) die standardisierte Sprache in der Schule ist das nicht viel PLAtz für andere bLEibt halt [...] (L/833-835).

Nichtsdestotrotz sieht Lukas die Integration der lebensweltlichen und fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit in den Unterricht als Profit für alle SchülerInnen.

[...] Ich würds GUT finden wenn die (.) aANderen Leute es verstEhen wÜrden ich mein (2.0) /Geräusche/ je mehr SprAchen desto bEsser [//mhm//] es fÖrdert halt ( )/(dies) das GANze (1.0) /Geschrei/ ja (-- ) den AUStAUsch von Kulturen auch einfach(.) ich find (-) ja SprAchen (2.0) schwer zu sagen eigentlich aber ich=ich hätt nichts dagegen wenn auch andere SprAchen eingebunden (-- ) werden würden (L/823-828).

Er zeigt sich offen gegenüber anderen Sprachen und spricht den Aspekt der Interkulturalität an. Sein Sprachenportrait gestaltete er, wie auch bei seinen KlassenkollegInnen im Kapitel 5.2.4 ersichtlich, mit sprachlichen Funktionen:

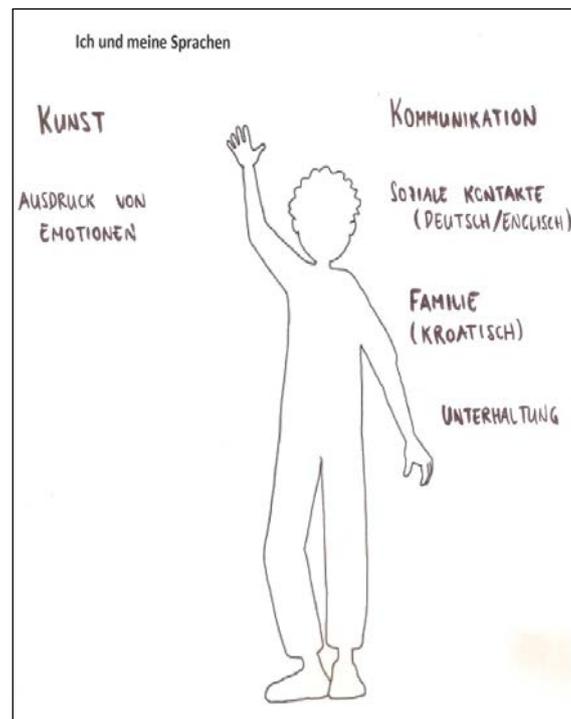


Abb. 36: Sprachenportrait von Lukas

[...] SprAche [...] halt als;; als=als !KUNST!form (---) und auf der anderen Seite eben als [...] Mittel der KommunikatIOn (1.0) [...] dient eben;; (-) dazu soziale KONtakte zu knüpfn und aufrecht zu erhAlten (--)) halt in verschiedenen SprAchen seis jetzt DEUtsch Englisch oder halt in meinem Fall auch KrOAtisch [...] und ja halt sonst eigentlich auch als UnterhALtungsmedium SprAche ja (1.0) und ja halt auf der anderen Seite !KUN!st (--)) ja (-) SprAche als Ausdruck von Emotionen [...] (L/625-635).

Lukas Mehrsprachigkeitstyp könnte mit „ausgeglichener lebensweltlicher Mehrsprachigkeit“ beschrieben werden. Aufgrund der durch seine Sprachbiographie entwickelten „flexiblen Identität“ (Brizíc 2007, 192) ist es ihm möglich, seine Erst- und Zweitsprache als gleichwertig anzuerkennen.

## 7 Resümee

In einer globalisierten Welt stellt eine mehrsprachige Gesellschaft heutzutage den „Normalfall“ dar (vgl. García 2011). Durch die Zuwanderung von MigrantInnen, so auch in Österreich, nimmt die Heterogenität an Sprachen und Kulturen deutlich zu (vgl. Fleck 2013, 12). Vor allem in Großstädten, wie z.B. Wien, ist der Anteil der Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens und der Türkei bedeutend hoch (Busch 2006, 14). Infolge dessen überträgt sich diese soziale Veränderung ebenso auf das Bildungssystem. Die Anzahl der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an allen Wiener Schulen beträgt im Schuljahr 2011/12 44,5% (bm:ukk 2013, 23). In Niederösterreich beträgt die Anzahl der SchülerInnen an allen Schulen 11,8% (bm:ukk 2013, 17), die eine andere Erstsprache als Deutsch aufweisen. Um die Veränderung der österreichischen Gesellschaft aufzufangen und die Tatsache der hohen Anzahl an MigrantInnen zu berücksichtigen, wurde das Konzept des „Muttersprachlichen Unterrichts“ und des „Interkulturellen Lernens“ (Fleck 2003, 63) eingeführt. Wie schwierig jedoch die Integrationen der unterschiedlichen Sprachen und Kulturen in das Schulsystem ist, zeigt die Tatsache, dass der „Habitus der österreichischen Schulen nach wie vor monolingual ist“ (Fleck 2013, 17 ff.). Die Fachwelt ist sich einig, dass Sprachförderung und die Verwendung verschiedener Sprachen keine eindeutigen Nachteile in der sprachbiographischen Entwicklung eines Kindes hinterlassen (vgl. Boeckmann & de Cillia 2012). Die Realität des schulischen Bildungswesens zeigt jedoch keinen signifikanten Einfluss dieser Erkenntnis und somit eine Veränderung des „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994; Fleck 2013). Von nicht unbedeutender Relevanz sind politische Einstellungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität, die einem Wechsel zur „mehrsprachigen“ Schule im Wege stehen (vgl. z.B. DiePresse.com, 12.04.2012).

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war die Sprachverwendung mehrsprachiger SchülerInnen im Unterricht aufzudecken. Oberflächlich betrachtet lässt sich der „monolinguale Habitus einer mehrsprachigen Schule“ (Gogolin 1994) in der untersuchten Schule in Niederösterreich ebenfalls nachweisen. Durch die Variation der methodischen Vorgehensweise konnte die zu beantwortende Forschungsfrage aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und dargestellt

werden. Durch Beobachtungen und Videosequenzen während Gruppenarbeiten in vier unterschiedlichen Klassen, konnte die fast ausschließliche Verwendung der standardisierten Unterrichtssprache Deutsch nachgewiesen werden. Unabhängig vom Gegenstand, sei es im Biologie- oder auch im Fremdsprachenunterricht, dominierte die deutsche Sprachpraxis in den Lehrer-SchülerInnenkonversationen, sowie bei den SchülerInneninteraktionen. Auch außerhalb des Unterrichts, wie z.B. in den Pausen, setzte sich die scheinbar herrschende Einsprachigkeit durch. Aufgrund von Sprachenportraits, die von den SchülerInnen angefertigt wurden, konnte die bis zu dem Zeitpunkt vermutete sprachliche Homogenität widerlegt und die tatsächlich vorhandene Heterogenität in den Klassen veranschaulicht werden. Die individuelle Mehrsprachigkeit der einzelnen SchülerInnen wurde sichtbar gemacht; obgleich es sich hierbei um die Demonstration einer „lebensweltlichen“- oder „fremdsprachlichen“ Mehrsprachigkeit handelte. Somit konnte festgestellt werden, dass alle SchülerInnen ausnahmslos mehrsprachig sind.

Die Forschungsfrage hatte den Anspruch, das Zurückgreifen auf vorhandene sprachliche Ressourcen mehrsprachiger SchülerInnen in Gruppenarbeiten zu erforschen. Zugrunde liegt die Annahme, dass die Interaktionssituationen während Gruppenarbeiten weniger stark normiert sind als z.B. die Interaktionen im Plenum – diese Annahme kann aufgrund der getätigten Untersuchung nicht bestätigt werden. Auch die Gruppenarbeiten folgen der Sprachpraxis, die sich für alle anderen Interaktionssituationen in der Schule zeigen lässt. Auch wenn die Vielfalt anderer Erstsprachen als Deutsch im routinierten Unterrichtsgeschehen nicht auffällt, sind jene lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen auch in der untersuchten Schule in Niederösterreich vertreten. In den vier untersuchten Klassen befindet sich mindestens eine SchülerIn, die eine andere Erstsprache als Deutsch spricht. Um die Gründe für die ausschließliche Verwendung der Unterrichtssprache in der Schule herausfinden zu können, wurden - mit Hilfe von Interviews - die subjektiven Sichtweisen von drei lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen erforscht. Durch die Aussagen in den Interviews wird der „monolinguale Habitus“ in der untersuchten Schule abermals bestätigt. Die drei befragten SchülerInnen sind sich einig: Die Verwendung ihrer Muttersprachen Bosnisch, Kroatisch und

Serbisch wird keineswegs mit dem „sozialen“ Raum Schule in Verbindung gebracht.

Aufgrund der individuellen Einstellungen zur Verwendung der Erstsprachen im Kontext Schule, sowie der Sprachpraxis im familiären Umfeld, lassen sich aus den Interviews drei Typen von mehrsprachigen SchülerInnen ableiten:

**Typ 1:** loyale (freizeitorientierte) lebensweltliche Mehrsprachigkeit

**Typ 2:** zukunftsorientierte fremdsprachliche Mehrsprachigkeit

**Typ 3:** ausgeglichene lebensweltliche Mehrsprachigkeit

Die Schülerin des Typus 1 spricht in der Schule sowie im familiären Umfeld Deutsch, wobei sie zu Hause durch die Serbisch sprechende Mutter dauerhaft von ihrer Muttersprache umgeben ist. Aus Gründen der sprachlichen Loyalität wird der gewohnte Sprachgebrauch nur in Ausnahmefällen, wie z.B. mit Bekannten, im Urlaub und bei Interaktionen mit der Mutter verändert. Nichtsdestotrotz zeichnet sich ein ausgeprägtes sprachliches Selbstbewusstsein ab, das zur Wertschätzung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit beiträgt.

Die Schülerin des Typus 2 weist eine ausschließliche Verwendung ihrer Muttersprache in der Familie auf. Trotz Vorhandensein einer emotionalen Bindung an die Erstsprache herrscht eine Trennung der Erst- und Zweitsprache zwischen den sozialen Räumen Schule und Familie. Ihr Fokus liegt auf der Erweiterung des fremdsprachlichen Repertoires, das für einen individuellen Nutzen in der Zukunft steht. Die kursierende Meinung des minderwertigen Prestiges der jugoslawischen Sprachen in der Gesellschaft wird von der Schülerin widergespiegelt. Das Resultat dessen zeigt sich in der geringen Wertschätzung der vorhandenen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit.

Die Akzeptanz von Erst- und Zweitsprache zeigt sich in der ausgewogenen Einstellung des Schülers des Typus 3. Der sich überlappende Gebrauch beider Sprachen in der Familie zeigt sich in seiner offenen Haltung gegenüber der Verwendung unterschiedlicher Sprachen im Unterricht. Die Ausprägung einer „flexiblen Identität“ (Brizic 2007, 192) macht die Existenz beider Sprachen nebeneinander möglich, ohne dass eine Sprache bevorzugt wird.

Auch wenn die drei Beispiele von unterschiedlichen Einstellungen geprägt sind, bestätigen die Ergebnisse dieser Arbeit eine deutliche Tendenz zur Verwendung der Unterrichtssprache Deutsch. Des Weiteren zeigen die Ergebnisse der Interviews, dass keiner der drei befragten SchülerInnen einen „Mutterprachlichen Unterricht“ besucht hat. Obwohl Muttersprachenunterricht in diversen Sprachen existiert (vgl. Fleck 2013, 15), wird dieser anscheinend – wie sich anhand der drei untersuchten SchülerInnen feststellen lässt – häufig nicht wahrgenommen.

Selbst wenn die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit nicht auf die Allgemeinheit übertragen werden können, sollte das sprachliche Selbstbewusstsein aller SchülerInnen, deren Sprachen ein „noch“ minderwertiges Prestige vorweisen, unbedingt gestärkt oder erst entwickelt werden. Nicht nur den lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen, sondern auch der Klassengemeinschaft würde dies zugute kommen (vgl. Fleck 2013, 16 f.). Wenn nicht in der Schule mit der Aufarbeitung der „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“ begonnen wird, wo dann?

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass die Verantwortung auch höhere Schulen betrifft und folglich nach wie vor Handlungsbedarf besteht.

Alle Modelle und Konzepte vonseiten der Bildungspolitik zur Integration lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in Schulen werden ihre Wirkung verfehlen, sofern diese ohne kritische Reflektion übernommen werden und daher Gefahr laufen, vielen Kindern die Lernmöglichkeiten zu nehmen.

## 8 Résumé en français

Grâce à la mondialisation les sociétés sont devenues de plus en plus des sociétés multilingues (García 2011). Ceci est également le cas pour l'Autriche où l'augmentation du nombre de la population migrante est la source pour l'hétérogénéité linguistique et culturelle. Ce phénomène influence forcément le système scolaire autrichien (Fleck 2013, 12). La majorité des immigrants provient de la Croatie, de la Serbie, de la Bosnie et de la Turquie (Busch 2006, 14). Le nombre d'élèves parlant une langue autre que l'allemand augmente depuis plusieurs années. Durant l'année scolaire 2011/12, une enquête du bm:ukk a démontré que 44,5 % des élèves viennois parlent une autre langue maternelle que l'allemand, en Basse-Autriche ce nombre s'élève à 11,8% (bm:ukk 2013).

Afin de mieux intégrer au système scolaire les enfants qui parlent une autre langue maternelle que l'allemand, la politique éducative autrichienne a fait progresser les différents modèles didactiques.

« L'apprentissage interculturel » et « le cours en langue maternelle » sont les exemples pour faire face à cette diversité culturelle et linguistique (Fleck 2003, 63). Bien que les théories linguistiques se distinguent sur de nombreuses idées, elles partagent la même opinion sur le fait que l'utilisation simultanée de la langue maternelle ainsi que d'autres langues n'aura aucune répercussion négative sur le développement linguistique de l'enfant (Boeckmann & de Cillia 2012). Par conséquent, l'éducation bilingue pourrait influencer les différentes compétences de façon positive. Même si l'on reconnaît les avantages de l'utilisation des différentes langues ainsi que de l'apprentissage bilingue, l'intégration de la même ne s'est pas encore intégrée dans le quotidien de l'enseignement de toutes des écoles. L'opinion régnante dans la politique autrichienne se caractérise par la négation des langues maternelles autres que l'allemand (DiePresse.com, 12.04.2012). C'est pourquoi Gogolin (1994) se prononce sur le fait que « l'habitus d'école multilingue est monolingue » (« monolinguale Habitus einer mehrsprachigen Schule »). Fleck (2013) confirme ceci pour la situation scolaire en Autriche. À cause de cette opinion politique qui se prolonge dans les médias autrichiens, il n'est pas étonnant qu'une intégration du multilinguisme au système scolaire semble difficile.

C'est pourquoi ce mémoire consiste à observer la situation réelle et actuelle de l'utilisation des différentes langues par les élèves multilingues dans une école autrichienne. Par conséquent la question centrale de cette enquête empirique est la suivante:

**De quelle manière les élèves multilingues en classe ont recours à leurs répertoires linguistiques pendant le travail en groupe ?**

Afin de répondre à cette question il est nécessaire de savoir que le terme de multilinguisme peut être considéré sous des aspects différents. Ainsi Gogolin (2010) distingue deux formes de multilinguisme. La première qu'elle appelle « lebensweltlich » se définit par l'utilisation de plusieurs langues dans la vie quotidienne. La deuxième sorte de multilinguisme qu'elle appelle « fremdsprachlich » se caractérise par l'utilisation de plusieurs langues dans une situation contrôlée et hors d'un contexte quotidien, par exemple dans une situation d'enseignement (Gogolin 2010, 544). Se référant à Gogolin, c'est la première définition de multilinguisme qu'on gardera ici comme base de procédure méthodologique.

**Les méthodes appliquées sont les suivantes :**

1. Observation ethnographique

J' ai eu la possibilité de suivre des cours de biologie et de langue française dans une école près de Vienne, en Basse-Autriche. Durant deux mois, j' ai accompagné un enseignant de ce lycée dans quatre classes différentes. Ayant le but d'observer certaines conversations entre l' enseignant et les élèves ainsi que des interactions entre les élèves eux-mêmes, j' ai réussi à créer une relation amicale avec ces derniers. D' ailleurs, j' ai pu continuer d' observer ces conversations avec un regard différent en dehors des cours, par exemple pendant la récréation. Cette première méthode qualitative représente une de mesures pour répondre à la question de la recherche.

## 2. Enregistrements audio-visuels

La phase de l'observation ethnographique a été suivie par les enregistrements audio-visuels. Ceux-ci concernent en premier lieu les travaux en groupe m'ont permis d'analyser plus précisément les interactions entre les élèves. Les enregistrements étaient faits dans chacune de quatre classes observées.

## 3. Portraits de langues

La troisième méthode de mon enquête empirique était le travail sur les portraits de langues. Au début du cours j'ai distribué des photocopies sur lesquelles sont représentées des silhouettes humaines titrées par « Moi et mes langues » (Ich und meine Sprachen), sans donner de consigne concrète.

En faisant réaliser les portraits de langues (Krumm 2001) j'ai pu récolter de nombreuses informations sur les différentes langues indiquées par les enfants. En plus ces portraits montrent la relation individuelle de chaque élève avec les langues qui lui sont propres. Les portraits de langue offrent une très bonne manière de découvrir le « multilinguisme individuel ». L'objectif de cette méthode était l'identification des élèves multilingues d'après la distinction faite par Gogolin (« lebensweltlich » / « fremdsprachlich »). Les portraits de langues ont été analysés à l'aide de la manière de procéder de Krumm (2001).

## 4. Interviews

Après avoir mis en pratique les trois méthodes mentionnées ci-dessus, j'ai choisi trois élèves multilingues pour mes interviews. Une des raisons pour laquelle le choix est tombé sur ces trois élèves s'appuie sur les interprétations des portraits de langues qui ont permis de les associer au type « lebensweltlich ». Les questions posées au cours de l'interview concernaient les enregistrements audio-visuels ainsi que les portraits de langues faits par les élèves interviewés. De plus je voulais savoir quelles langues sont parlées à la maison afin de pouvoir comparer la situation linguistique à la maison avec la situation linguistique en classe. Les interviews étaient nécessaires pour obtenir des informations sur l'attitude à l'égard des différentes langues en classe.

Grâce à ces méthodes variées, la question centrale de cette recherche a pu être traitée sous différents angles.

## **Analyse**

Dans un premier temps il a fallu que les trois interviews soient transcrits selon les règles de transcription relatives aux conventions de GAT (Stukenbrock & Birkner 2009). Ensuite les données reçues ont été analysées à l'aide de « l'analyse qualitative » de Mayring (2012) afin d'obtenir des différentes catégories et sous-catégories basées sur les réponses des élèves. Pour clôturer ce mémoire chaque élève interrogé a été présenté individuellement. Cette approche est nommée « Triangulation » (Flick 2012). Elle comporte les résultats des enregistrements audio-visuels, les portraits de langues ainsi que les témoignages des élèves.

## **Résultats**

### 1. Observation ethnographique

Les résultats obtenus à travers l'observation de ces quatre classes différentes démontrent que les élèves n'utilisent que l'allemand en cours. Que ce soit les interactions verbales entre l'enseignant et les élèves ou les conversations entre les élèves eux-mêmes, celles-ci ne se déroulent qu'en allemand. Par contre pendant le cours de français, les élèves parlent dans la langue cible même si elle reste dominée par l'allemand. D'ailleurs ce phénomène a pu être observé hors de la situation d'enseignement comme par exemple en récréation.

### 2. Enregistrements audio-visuels

Les résultats de l'observation ethnographique se confirment également dans les enregistrements audio-visuels. Dans le travail en groupe du cours de biologie, les élèves communiquent seulement en allemand. En cours de français, les langues employées alternent entre l'allemand et le français, mais la plupart du temps, les interactions se déroulaient en allemand. En considérant uniquement les résultats de l'observation ethnographique ainsi que des enregistrements audio-visuels, « l'habitus monolingue de l'école » décrit par Fleck (2013) peut être confirmé.

### 3. Portraits de langues

Les portraits de langues ont révélé que dans toutes les quatre classes enquêtées, il y avait au minimum un/e élève qui avait une autre langue maternelle que l'allemand.

A partir de la présentation des portraits de langues par les élèves, j'ai pu identifier des langues suivantes :

#### Classe de troisième (âge : 13-14 ans, cours de biologie)

Les langues maternelles à côté de l'allemand sont le japonais, le syrien, le serbe et probablement le portugais et le turc. Les trois premières langues ont été présentées par les élèves de façon très claire; d'après la présentation des portraits de langues de deux élèves (portugais, turc) leurs langues maternelles n'étaient pas évidentes.

#### Classe de troisième (âge : 13-14 ans, cours de français)

Les langues maternelles à côté de l'allemand sont l'albanais, le russe et le français.

#### Classe de première (âge : 16-17 ans, cours de français)

Il n'y avait qu'une élève qui avait une autre langue maternelle à côté de l'allemand : le bosniaque.

#### Classe de terminale (âge : 17-18 ans, cours de biologie)

Les langues maternelles à côté de l'allemand sont le croate (2 élèves), le bosniaque, le serbe et le hongrois.

#### Comment les élèves ont-ils représenté les langues différentes ?

Les élèves les plus jeunes se sont servis de drapeaux pour représenter les différentes langues ; les plus âgés n'ont pas associés de langues concrètes aux parties de corps de la silhouette et s'exprimaient moins souvent par le dessin. La relation émotive que les élèves relient à leurs langues maternelles était souvent exprimée en dessinant des cœurs, surtout par les filles. Les symboles des langues maternelles étaient placés surtout dans le buste et la tête de la silhouette. Les langues étrangères qu'ils apprennent à l'école (le français, l'anglais, le russe, le latin) se trouvaient assez souvent dans les bras et les jambes de l'esquisse. Krumm (2001) constate que le fait que les enfants placent les langues étrangères plutôt dans les jambes, pourrait signifier l'utilité de ces

langues pour voyager (Krumm 2001, 14). Très souvent, les élèves indiquaient les langues qu'ils souhaitaient apprendre dans l'avenir.

Comme il n'y avait pas de consigne concrète pour cet exercice, des grandes différences se sont révélées entre les classes et les individus, ce qui a compliqué l'analyse générale des portraits de langues.

Même si « l'habitus de l'école est monolingue », tous les élèves sont multilingues au moins d'après un de deux types « lebensweltlich » ou « fremdsprachlich ».

#### 4. Interviews

Les trois élèves interviewés partagent la même opinion qu'à l'école les langues maternelles autres que l'allemand n'ont pas de place ni en situation d'enseignement ni en récréation. L'usage habituel de l'allemand apparaît comme une norme qui ne laisse pas la liberté d'intégrer d'autres langues à l'exception des langues étrangères apprises en cours.

Bien que les trois élèves soient du même avis par rapport au rôle de leur langue maternelle à l'école, ils se différencient considérablement dans leur situation individuelle concernant leurs attitudes, l'utilisation des langues maternelles dans la vie quotidienne et en famille. Par conséquent les trois élèves vont être présentés individuellement dans la partie suivante :

##### 1. Pedoo (Classe de troisième, cours de biologie, L1: le serbe, L2: l'allemand)

La situation de Pedoo à la maison se passe ainsi : elle parle allemand avec tous les membres de sa famille. Lorsque sa mère a du mal à comprendre ce qu'elle dit, elle utilise sa langue maternelle, le serbe. Bien qu'elle ait grandi dans un environnement bilingue (allemand-serbe), elle utilise pratiquement toujours l'allemand. Dans certaines situations elle se montre loyale envers sa langue maternelle p. ex. elle déclare qu'avec sa voisine elle ne parle qu'en serbe, autrement elle se sentirait coupable.

Pedoo a été enregistrée pendant le cours de biologie. Elle estime que sa langue maternelle n'ait pas de fonction et donc pas d'importance dans ce cours. En conséquence elle ne se sert jamais de cette langue. Sans donner des arguments explicites, elle évoque qu'il est plus important de connaître le latin ou

l'allemand. Elle bénéficie de ses connaissances de serbe en cours de russe et parfois en cours d'anglais en comparant les champs lexicaux du serbe avec ceux de russe – une méthode qui lui facilite l'apprentissage de cette langue. Grâce à son environnement bilingue, Pedoo a pu développer une conscience linguistique importante. Elle reconnaît son multilinguisme comme enrichissement et le considère comme son avantage personnel dont elle profite pendant ses vacances en Serbie. De plus elle se sent supérieure aux enfants monolingues car ceux-ci « ne savent rien ». Pedoo dérange le fait de ne pas cultiver sa langue maternelle, comme le font par exemple sa cousine et son cousin qui ne sont pas capables de communiquer en serbe lorsqu'ils sont en Serbie.

En ce qui concerne son identité, on pourrait dire selon Brizić (2007, 192) qu'elle a une « identité flexible ». Ce constat ressort du portrait de langue qu'elle a fait. Pour montrer que les deux langues se trouvent sentimentalement à un niveau équivalent, elle a dessiné les drapeaux autrichiens et serbes l'un à côté de l'autre dans la tête de la silhouette. Les autres langues qu'elle apprend à l'école sont dispersées partout sur l'esquisse humaine. C'est ainsi que l'on aperçoit que Pedoo est multilingue.

Les résultats des enregistrements audio-visuels pourraient laisser présumer qu'elle était monolingue car elle n'utilise que la langue d'enseignement qu'est l'allemand. Cela peut être contredit en regardant les résultats du portrait de langue et de l'interview.

## 2. Johanna (Classe de première, cours de français, L1: le bosnien, L2 : l'allemand)

L'autre élève qui était interrogée au cours de l'interview s'appelle Johanna. Elle utilise sa langue maternelle, le bosniaque, uniquement en famille. Depuis son enfance, elle associe les deux langues distinctement à deux domaines différents : l'allemand à l'école, le bosniaque à la maison. Elle semble satisfaite par cette répartition des contextes. Le fait que dans sa classe personne d'autre ne parle le bosniaque décrit-elle comme « parfait » car elle ne risque pas de mélanger les domaines familiaux et scolaires. Cette position se confirme constamment dans ses propos au cours de l'interview. Malgré tout elle attribue

moins d'importance à sa langue maternelle et ne pense pas que le bosniaque soit utile pour son parcours professionnel. Toutefois elle apprécie beaucoup plus les langues étrangères qu'elle apprend à l'école.

Son identité qui n'est pas « flexible » se montre aussi dans son opinion envers les moyens linguistiques comme le « code-Mixing ». Celui-ci dit que les locuteurs ont recours à leurs divers répertoires linguistiques dans une même phrase (Baker 2006, 110). Ils sont capables de s'exprimer d'une manière bilingue. Par contre elle a tendance à refuser le code-mixing utilisé par ses amis bosniaques. Par ailleurs, elle est fière de ne pas avoir un accent autrichien dans sa langue maternelle. Elle critique l'accent de sa cousine qui a plus de difficulté de maîtriser les deux langues. Il semble que Johanna ne pourrait pas accepter l'éventualité d'avoir un accent elle-même. Les propos de Johanna sont contradictoires car d'un côté elle est prête à intégrer sa langue maternelle dans la vie quotidienne mais de l'autre côté elle ne choisirait jamais le bosniaque comme matière à l'école. Afin de pouvoir ajouter des langues à son répertoire linguistique actuel, elle apprend le français et non le russe. Elle reconnaît des points communs entre le russe et le bosniaque comme par exemple l'alphabet cyrillique et y voit une facilitation à l'apprentissage du russe. Même si elle accorde plus d'importance aux langues étrangères, elle garde un lien profondément émotionnel à sa langue maternelle qui se traduit dans le dessin d'un cœur pour représenter cette dernière. Sur son portrait de langues elle s'exprime également par écrit concernant des langues en général. Elle rajoute qu'elle fera des projets par rapport à sa vie une fois passé son baccalauréat et en même temps elle décidera de quelles langues elle aura besoin pour réaliser ces projets-là.

### 3. Lukas (Classe de terminale, cours de biologie, L1 : le croate, L2 : l'allemand)

Lukas, le dernier élève qui a été interviewé, parle le croate à la maison. Depuis sa naissance il parle le croate uniquement avec ses parents. Avec ses frères et sœurs il ne parle que l'allemand. Seulement pendant les vacances en Croatie, ils changent de langue pour ne pas exclure d'autres personnes. Pour Lukas, ces deux langues sont à niveau égal : le croate ainsi que l'allemand sont aussi

importants l'un que l'autre. Il pourrait s'imaginer d'intégrer sa langue maternelle à l'école, mais il comprend que les autres élèves n'ont pas les mêmes compétences que lui.

Lukas a été enregistré pendant le cours de biologie lors du travail en groupe. Les élèves du groupe n'ont parlé qu'en allemand bien que Lukas eût l'opportunité de parler dans sa langue maternelle, car un des ses camarades parlait le serbe. Pour ne pas exclure les autres enfants du groupe, ils ont gardé l'allemand comme langue de référence.

Lukas indique qu'il utilise consciemment le serbo-croate à l'école uniquement dans certaines situations comme en récréation et en racontant des blagues à ses amis. Même s'il ne parle pas le serbo-croate en cours, il serait favorable à l'intégration des autres langues en cours. D'après lui le multilinguisme à l'école offrirait une chance au niveau culturel pour tous les élèves. Comme Johanna, lui aussi pratique le « Code-Mixing ». Il reconnaît que ce phénomène apparaît lors des conversations entre lui et ses parents. Au contraire de Johanna, Lukas considère le « Code-Mixing » de façon neutre. D'ailleurs il se décrit comme croate né en Autriche.

En ce qui concerne son portrait de langues, Lukas s'est exprimé exclusivement à l'écrit et n'a pas ajouté de dessins comme les deux autres élèves interviewés. Tout comme Pedoo il utilise ses connaissances de sa langue maternelle pour faciliter l'apprentissage du russe.

### Conclusion

Même si les trois élèves ne partagent pas les mêmes opinions en ce qui concerne l'usage de la langue maternelle en cours, ils confirment la situation actuelle dans les écoles autrichiennes décrite par Fleck (2013).

Les recherches dans cette école ont confirmé que « l'habitus de l'école multilingue est monolingue » (Gogolin 1994, Fleck 2013). Par contre, les portraits de langues ont montré que les élèves sont tous multilingues.

Aujourd'hui, l'école n'est pas l'espace social dans lequel les différentes langues maternelles des élèves pourraient être utilisées. Comme les résultats des trois interviews l'ont montré, la situation précise dans cette école est une situation multilingue qui reste dominée par l'utilisation exclusive d'une seule langue d'enseignement qu'est l'allemand.

Il faut commencer à rompre avec les clichés concernant la mauvaise réputation des langues comme le croate, le serbe, le bosniaque ou le turc. Comme Krumm (2013, Standard 20.04.2013) l'a expliqué, les langues des communautés migrantes ne sont pas appréciées dans la société autrichienne et en particulier à l'école. Si ces langues-là étaient intégrées dans le système scolaire, elles seraient vraisemblablement mieux acceptées par leurs locuteurs.

Tous les concepts didactiques seront profitables aux enfants multilingues si ceux-ci étaient prêts à utiliser leurs différentes langues à l'école.

## 9 Bibliographie

**Ahrenholz**, Bernt (2010), Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: **Ahrenholz**, Bernt & **Oomen-Welke**, Ingelore (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3-16.

**Auer**, Peter (2009), Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In: **Gogolin**, Ingrid & **Neumann**, Ursula (Hrsg.) (2009), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 91-110.

**Baker**, Colin (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4.Aufl.). Clevedon-Buffalo-Toronto-Sydney: Multilingual Matters Ltd.

**Birkner**, Karin & **Stukenbrock**, Anja (2009), *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.

**Blackledge**, Adrian & **Creese**, Angela (2011), Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. In: *Journal of pragmatics* 43, 1196-1208.

**Blommaert**, Jan (2010), "Repertoires and Competence". In: *Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 308-345.

**Bm:ukk** (Hrsg.) (2013), *SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch*. Statistische Übersicht Schuljahre 2005/6 bis 2011/12 (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 2/2013, 14. Aufl.).

**Boeckmann**, Klaus-Börge (1997), *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Das Beispiel Burgenland*. Frankfurt am Main, Wien (u.a.): Peter Lang (Arbeiten zur Sprachanalyse; Bd. 26).

**Boeckmann**, Klaus-Boerge & **De Cillia**, Rudolf (2012), Stellungnahme zu den sprachbezogenen Aussagen im OECD-Bericht von Karolin Krause & Thomas Liebig, 2011. „The Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Austria,“ OECD Social, Employment and Migration Working Papers 127, OECD Publishing, Stellungnahme vom 31.01.2012, Verband für Angewandte Linguistik.

**Busch**, Brigitta (2006), Bosnisch, Kroatisch, Serbokroatisch, Jugoslawisch, Romani oder Vlachisch? Heteroglossie und 'muttersprachlicher' Unterricht in Österreich. In: **Cichon**, Peter (Hrsg.), *Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit*, 5./6.XI.2005. Wien: Praesens Verlag, 12-27.

**Busch**, Brigitta (2010), „Die Macht präbabilonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten“, In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* LiLi 40, 58-82.

**Brzić, Katharina** (2007), *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster (u.a.): Waxmann Verlag.

**de Cillia, Rudolf** (2013), *Spracherwerb in der Migration*. In: **Bm:ukk** (Hrsg.), *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 3/2013*, 15. Aufl.).

**Europarat** (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin etc.: Langenscheidt.

**Fleck, Elfie** (2003), *Integration durch Sprache - SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Österreichischen Schulwesen*, In: **Busch, Brigitta / De Cillia, Rudolf** (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang, 63-71.

**Fleck, Elfie** (2013), *Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik*. In: **de Cillia, Rudolf & Vetter, Eva** (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011* (in Kürze veröffentlicht). Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang, 9-28.

**Flick, Uwe** (2009), *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

**Flick, Uwe** (2012), *Triangulation in der qualitativen Forschung*. In: **Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines** (Hrsg.) : *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 309-318.

**Fischer, Gero** (1997), *An der multilingualen Öffnung des Sprachunterrichts führt kein Weg vorbei*. In: **de Cillia, Rudolf / Fischer, Gero / Anzengruber, Grete** (Hrsg.): *Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich*. Schulheft 88. Wien: REMAprint, 45-53.

**García, Ofelia** (2009), *Bilingualism and Translanguaging*, In: *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 42-72.

**García, Ofelia** (2011), *“Educating New York’s bilingual children: constructing a future of the past*. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14: 2, 133-153.

**Gogolin, Ingrid** (1997), *The “monolingual habitus“ as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries*. In: *Per linguam. A Journal of language teaching*, 38-49.

**Gogolin, Ingrid** (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. (unv. 2. Auflage 2008). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

**Gogolin, Ingrid** (2010), *Stichwort: Mehrsprachigkeit*, In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 13:529-547.

**Hopf**, Christel (2012), Qualitative Interviews. Ein Überblick. In: **Flick**, Uwe / **Kardorff**, Ernst von / **Steinke**, Ines (Hrsg.) : *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 349-360.

**Krumm**, Hans-Jürgen & **Jenkins**, Eva-Maria (Hrsg.) (2001), *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.

**Krumm**, Hans-Jürgen (2002), «Französisch in den Beinen ... um in die Ferne zu gehen» - Sprachenportraits: ein Zugang zu Sprachbiographien, In: *Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)* 76, 197-202.

**Kramtsch**, Claire (2008), Multilingual, Like Franz Kafka. In: *International Journal of Multilingualism*, 5:4, 316-332.

**Kramtsch**, Claire (2009), From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: *The Modern Language Journal*, 90, ii, 0026-7902/06/244-266, 245-252.

**Lüders**, Christian (2012), Beobachten im Feld und Ethnographie. In: **Flick**, Uwe / **Kardorff**, Ernst von / **Steinke**, Ines (Hrsg.) : *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 384-401.

**Mayring**, Philipp (2012), Qualitative Inhaltsanalyse. In: **Flick**, Uwe / **Kardorff**, Ernst von / **Steinke**, Ines (Hrsg.) : *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 468-475.

**Presse.com** (2012), FPÖ will Schule der Anstrengung und Leistung. DiePresse.com (<http://diepresse.com/home/bildung/schule/748321/FPÖe-will-Schule-der-Anstrengung-und-Leistung>) [Abfrage am 13.04.2013].

**Schramm**, Karen & **Aguado**, Karin (2012), Videographie in den Fremdsprachendidaktiken. Ein Überblick. In: **Aguado**, Karin / **Schramm**, Karen / **Vollmer**, Helmut Johannes (Hgg.): *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie*. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang, 185-214.

**Standard.at** (2013), Sprachwissenschaftler: Kaum Wertschätzung für Migrantensprachen. (<http://derstandard.at/1361241420720/Sprachwissenschaftler-Kaum-Wertschaetzung-fuer-Migrantensprachen>) [Abfrage am 13.04.2013].

**Vertovec**, Steven (2006) zitiert in **Gogolin** (2010), *Stichwort: Mehrsprachigkeit*, In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 13:529-547.

**Weskamp**, Ralf (2007), *Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenunterricht*, Unterrichtsperspektiven Fremdsprachen. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.

**Zaman Österreich** (2012), Türkischverbot in den Pausen und auf dem Schulgelände.

([http://avusturya.zaman.com.tr/at/newsDetail\\_getNewsById.action?newsId=250042](http://avusturya.zaman.com.tr/at/newsDetail_getNewsById.action?newsId=250042)) [Abfrage am 13.04.2013].

### **Onlinequellen**

<http://bilipo.wordpress.com/2011/02/04/ich-und-meine-sprachen/> [Abfrage am 20.05.2013].

<http://www.audiotranskription.de/f4.htm> [Abfrage am 14.01.2013].

## 10 Anhang

### 10.1 Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Subtractive bilingualism .....	16
Abb.2: Additive bilingualism .....	16
Abb. 3: Sprachenportraits.....	31
Abb. 4: Transkriptionkonventionen an GAT angelehnt .....	34
Abb. 5: Induktive Kategorienbildung (Mayring 2012, 772) .....	35
Abb. 6: Portrait 16 .....	40
Abb. 7: Portrait 12 und 5 .....	41
Abb. 8: Portrait 19 und 10 .....	42
Abb. 9: Portrait 22 .....	42
Abb. 10: Portrait 21 .....	43
Abb. 11: Portrait 3 und 24 .....	43
Abb. 12: Portrait 4 .....	44
Abb. 13: Portrait 11 .....	44
Abb. 14: Schul (-Fremd) sprachen .....	45
Abb. 15: in den Sprachenportraits vorkommende Sprachen in der fünften Klasse .....	46
Abb. 16: Portrait 9 .....	47
Abb. 17: Portrait 6 und 9 .....	49
Abb. 18: Portrait 3 .....	50
Abb. 19: Portrait 4 und 5 .....	50
Abb. 20: Portrait 8 und 2 .....	51
Abb. 21: in den Sprachenportraits vorkommende Sprachen in der siebten Klasse.....	52
Abb. 22: Muttersprachen der SchülerInnen in der fünften Klasse .....	54
Abb. 23: Portrait 14 .....	54
Abb. 24: Portrait 20 .....	55
Abb. 25: Portrait 6 .....	55
Abb. 26: Portrait 1 und Portrait 15.....	56
Abb. 27: Portrait 4 .....	57
Abb. 28: angegebene Wunschsprachen der fünften Klasse.....	57
Abb. 29: SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in der achten Klasse .....	59
Abb. 30: Portrait 8 .....	60
Abb. 31: Portrait 2 und 3 .....	60
Abb. 32: Portait 6.....	61
Abb. 33: Übersicht der gebildeten Kategorien .....	65
Abb. 34: Sprachenportrait von Pedoo .....	84
Abb. 35: Sprachenportrait von Johanna.....	86
Abb. 36: Sprachenportrait von Lukas.....	89

### 10.2 Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schulen
BHS	Berufsbildende höhere Schulen
GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
z.B.	zum Beispiel
vgl.	vergleiche
zit.	zitiert
p.ex	par exemple
u.a.	unter anderem
e.g.	exempli gratia

### 10.3 Einverständniserklärung



# universität wien

---

Sehr geehrte Eltern, Liebe SchülerInnen,  
Ich möchte Sie darüber informieren, dass ich im Rahmen meiner Diplomarbeit ein Projekt im Französisch- und Biologieunterricht durchführen möchte. Bei dieser Untersuchung liegt der Fokus auf der Sprachverwendung der SchülerInnen bei der Bearbeitung von Aufgaben in Gruppen.

Aus diesem Grunde werden Video- und Audioaufnahmen vom Unterricht erstellt.

Mit einigen SchülerInnen möchte ich Interviews und eine Gruppendiskussion durchführen, welche ebenfalls aufgenommen werden. Hierfür benötige ich Ihre Einverständniserklärung.

Ich bitte Sie, diese Einverständniserklärung auszufüllen und zu unterschreiben.

Liegt mir Ihre Einverständniserklärung nicht vor, trage ich selbstverständlich dafür Sorge, dass Ihre Tochter/Ihr Sohn nicht gefilmt/aufgenommen wird. Bei Rückfragen zu den Video- und Audioaufnahmen/Interviews/Gruppendiskussionen erreichen Sie mich per Mail unter [tatjana1985@hotmail.de](mailto:tatjana1985@hotmail.de). Bei Fragen zum Projekt kontaktieren Sie gerne auch die Projektleitung

Univ.-Prof. Dr. Eva Vetter, FDZ Sprachlehr- und -lernforschung der Universität Wien und Mag. Martin Scheuch, AECC Biologie der Universität Wien. ([fdz-sprachen.univie.ac.at](http://fdz-sprachen.univie.ac.at); <http://aeccbio.univie.ac.at/>)

Mit freundlichen Grüßen,  
Tatjana Rinas

---

#### Einverständniserklärung

Durch meine Unterschrift erteile ich hiermit meine unwiderrufliche Einwilligung, dass die von meiner Person/ meinem Kind gefertigten

Videoaufnahmen/Audioaufnahmen/Interviews/Gruppendiskussionen, ausschließlich für wissenschaftliche Publikationszwecke und in der universitären Lehre verwendet werden dürfen, wobei keine Angaben zu meiner Person/zu der Person meines Kindes gemacht werden.

Außerdem erkläre ich hiermit mein Einverständnis, dass Materialien (z.B. Texte, Videoclips, etc.), die ich/mein Kind im Rahmen des Forschungsprojektes erstellt habe/hat, in derselben Art und als Lehrmaterial an der Universität Wien verwendet werden dürfen.

Ort: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Unterschrift SchülerIn

wissenschaftliche MitarbeiterIn/LehrerIn: \_\_\_\_\_

Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten: \_\_\_\_\_

## 10.4 Leitfaden zur Durchführung der Interviews

<b>Interviewte SchülerInnen</b>  1. Pedoo 2. Johanna 2. Lukas	<b>Ort:</b>  <b>Pausen- Aufenthaltsraum</b>	<b>Geplante Zeitdauer:</b>  <b>Ungefähr 15 Minuten (+/-)</b>
<b>Begrüßung</b>		
<b>Sprachen- portrait</b>	Hintergrundinformationen zu dem angefertigten Sprachenportrait	Könntest du mir bitte dein Sprachenportrait genauer beschreiben? Was meinst du damit?
<b>Sprachen, die den Tag begleiten</b>	Informationen über Erstsprachen, Zweitsprache, Schulfremdsprachen	Welche Sprachen begleiten dich an einem Tag? In der Schule und zuhause?
<b>Verwendung unterschiedlicher Sprachen</b>	Informationen darüber mit wem welche Sprache gesprochen wird	Welche Sprache(n) sprichst du mit deinen/r a) Eltern b) Geschwistern c) Familienangehörigen d) Freunden
<b>Sprach- Identität</b>	Informationen darüber, ob die Identität klar benannt werden kann	Kannst du sagen, ob du dich eher BKS <sup>28</sup> oder österreichisch fühlst?
<b>Eintritt in das gesellschaftliche, institutionelle Leben</b>	Informationen über den ersten Kontakt mit der Zweit/Drittssprache	Wie war das für dich in den Kindergarten/in die Schule zu kommen?
<b>Sprach- verwendung während des Unterrichts</b>	Auf die Videographie bezogen: Bedeutung der Sprache im Unterricht	a) Welche Rolle spielt Sprache im Laborunterricht/Französisch unterrichtet? b) Wie ist deine Einstellung zu Deutsch als Unterrichtssprache?
<b>Verabschiedung</b>		

<sup>28</sup> Abkürzung für Bosnisch, Kroatisch, Serbisch

## 10.5 Übersicht der gesammelten Daten

### Datenliste Diplomarbeit – Schule Niederösterreich

#### 1. Ethnographische Feldforschung

Zeitraum	Klassen	Daten
Mitte September 2012 – November 2012	<b>Französischunterricht</b> (5.Klasse und 7.Klasse) <b>Biologieunterricht</b> (8. Klasse und 3. Klasse) <b>Biologielaborunterricht</b> (5. Klasse – Gruppe 1 und Gruppe 2)	Gesammelten Notizen auf Papierzettel im Ordner <b>DA I</b>

#### 2. Videos Gruppenarbeit

Zeitraum	SchülerInnen/Unterricht	Dauer	Daten/ Datenträger	Thema
<b>19.11. 2012</b> 2. Unterrichtsstunde 8.55-9.45 Uhr (Stephen+Edna+Eva)	<b>5. Klasse</b> Französisch 4 SchülerInnen	20:42 Min	Video/Audio-Dateien (MOV-Format)  Festplatte+ PC	Verkaufsgespräch
<b>20.11.2012</b> 1. Unterrichtsstunde 8.00-8.55 Uhr (Ines+Edna)	<b>8. Klasse</b> Biologieunterricht 4 Schüler (u.a. <b>Lukas</b> )	28:57 Min	Video/Audio-Dateien (MOV-Format)  Festplatte+ PC	Genregulation (Laktose)
<b>20.11.2012</b> 4. Unterrichtsstunde 10.55-11.45 Uhr (Ines)	<b>5. Klasse</b> Französischunterricht 3 Schüler 1. Teil	34:12 Min (unterbrochen Akku leer)	Video/Audio-Dateien (MOV-Format)  Festplatte+ PC	Kleidung/ Einkauf
<b>20.11.2012</b> 4. Unterrichtsstunde 10.55-11.45 Uhr (Ines)	<b>5. Klasse</b> Französischunterricht 3 Schüler 2. Teil	04:49 Min	Video/Audio-Dateien (MOV-Format)  Festplatte+ PC	Kleidung/ Einkauf
<b>22.11. 2012</b> 3. Unterrichtsstunde 10.00-10.50 Uhr (Stephen)	<b>7. Klasse</b> Französischunterricht 4 Schüler ( <b>Johanna</b> )	38:23 Min	Video/Audio-Dateien (MOV-Format)  Festplatte+ PC	Bücherbesprechung
<b>22.11. 2012</b> 10.55-11.45 Uhr (Stephen)	<b>8. Klasse (Gruppe 1)</b> Biologieunterricht 4 SchülerInnen	37:10 Min	Video/Audio-Dateien (MOV-Format)  Festplatte+	Prädiagnostik

			PC	
<b>22.11. 2012</b> 10.55-11.45 Uhr (Stephen)	<b>8. Klasse (Gruppe 2)</b> Biologieunterricht 5 SchülerInnen	37:10 Min	Video/Audio- Dateien (MOV- Format)  Festplatte+ PC	Prä- diagnostik
<b>22.11. 2012</b> 14.00-15.40 Uhr 7+8 Unterrichtsstunde (Stephen)	<b>5. Klasse (Gruppe1)</b> Biologie LABORunterricht 4 SchülerInnen (u.a. <b>Pedoo</b> )	46:17 Min	Video/Audio- Dateien (MOV- Format)  Festplatte+ PC	Algen/ Organ- ismen des heim- ischen Bachs
<b>29.11.2012</b> 10.00-10.50 Uhr 3. Unterrichtsstunde (Ines)	<b>7. Klasse</b> Französischunterricht 4 SchülerInnen	44:41 Min	Video/Audio- Dateien (MOV- Format)  Festplatte+ PC	Wohnen
<b>29.11. 2012</b> 7+8. Unterrichtsstunde (Ines)	<b>5. Klasse</b> Biogielaborunterricht	40:03 Min	Video/Audio- Dateien (MOV- Format)  Festplatte+ PC	Lebe- wesen im Bach Mödling- Mikros- kopieren+ Bestimme n

### 3. Sprachenportraits

<b>Klasse</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Aufbewahrung</b>
5.Klasse Biogielaborunterricht Gruppe 1	<b>13</b>	Zettel im Ordner <b>DA II</b>
5. Klasse Biogielaborunterricht Gruppe 2	<b>12</b>	Zettel im Ordner <b>DA II</b>
5.Klasse Französisch	<b>20</b>	Zettel im Ordner <b>DA II</b>
7.Klasse Französisch	<b>9</b>	Zettel im Ordner <b>DA II</b>
8. Klasse Biologieunterricht	<b>17</b>	Zettel im Ordner <b>DA II</b>
<b>GESAMT</b>	<b>71</b>	

### 4. SchülerInneninterviews

<b>Zeitraum</b>	<b>Personen</b>	<b>Dauer/Daten</b>
11.12.2012	Pedoo Biogielaborunterricht 5.Klasse(Gruppe1)	<b>13:15 Min</b> <b>VN840007</b> <b>Audiodateien (MP3-Format)</b>
11.12.2012	Johanna	<b>26:11 Min</b>

	Französischunterricht 7. Klasse	<b>VN840011</b> <b>Audiodateien (MP3-Format)</b>
22.03.2012	Lukas Biologieunterricht 8. Klasse	<b>14:17 Min</b> <b>VN840017</b> <b>Audiodateien (MP3-Format)</b>

## 10.6 Abstract

Jedes Schuljahr steigt in Österreich die Anzahl der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (bm:ukk 2013). Die vorliegende Arbeit beabsichtigte die Sprachverwendung mehrsprachiger SchülerInnen während Gruppenarbeit in einer niederösterreichischen Schule zu erforschen. Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung wurden eine zweimonatige ethnographische Vorstudie sowie eine Videostudie in vier unterschiedlichen Klassen durchgeführt. Zusätzlich wurden von den SchülerInnen Sprachenportraits gestaltet, die darauf abzielten die sprachliche und kulturelle Heterogenität aufzudecken. Abschließend wurden drei „lebensweltlich“ (Gogolin 2010) mehrsprachige SchülerInnen durch Interviews befragt, um Hintergrundinformationen zu der aktuellen sprachlichen Situation in der Schule zu erhalten. Die vorliegende Arbeit gewährt einen Einblick in die unterschiedlichen Perspektiven der Sprachverwendung während des Unterrichts. Der vorliegenden Arbeit ist eine CD beigefügt, auf der sich die gesammelten Daten befinden.

The number of students with another first language but German increases every year in Austria (bm:ukk 2013). This paper examines the language use of multilingual students during group-work in a school in Lower Austria. Within the scope of qualitative analysis an ethnographical pre-study over a period of two months, as well as a video-graphical study has been conducted in four classes. Additionally, the students created language portraits in order to find out about their individual linguistic and cultural background. Concluding, three “life-worldly” (Gogolin 2010) multilingual students were interviewed with regard to the actual linguistic situation at their school. The thesis provides insights into the various perspectives of language use during class. This paper includes a CD with the relevant collected data.

## 10.7 Transkription der Interviews

### 10.7.1 Transkript Pedoo

- 1 T: OK (-) ALSO kannst (.) dU (-) MIR dein Sprachenportrait beschreiben, dass  
2 wir letztens im Unterricht gemacht haben? Du hast ja da so schön gezeichnet  
3 und so [ ja] Kannst du mir das mal beschreiben, was das für DICH bedeutet?
- 4 P: Also es ist ur schön geworden (.) das wollt ich nur mal sagen ↑ und !DAS  
5 DA!..und !DAS DA! ist !DEUTSCHE! ↓Sprache (lacht). Also es ist das ich  
6 Deutsch kann /rascheln/ (-) flüssig /rascheln/ sprechen kann (-- ) und ich hab  
7 das aber daher gezeichnet in den Kopf (-- ) weil (-- ) das ist (---) das Land wo  
8 meine Eltern herkommEN=aber ich wurde ja in Österreich gebOREN (-- ) und  
9 ich kann auch <<rall>> !DIESE SPRACHE! spreCHEN.
- 10 T: Welche ist dAs?
- 11 P: Naja also es gibt SERbisch, KrOAtisch und Serbo-KrOAtisch [//mhm//] aber  
12 es ist (.) Serbo-Kroatisch weil es gibt kein BOSnisch (2.0) ja das musS=muss  
13 man (-- ) musst=musst ich jetzt sagen (-- ) ok und dann Das da ist das wir  
14 Englisch lernen in der SchuLE (1.0) dann ist (30.) DAS DA aber das=das  
15 verwechsle ich immer welches ist jetzt die Französische?
- 16 T: (1.0)Das ist egal!
- 17 S: Ok=das ist die, die Linke ist die=die Französische und die Rechte ist die  
18 Russische=Russisch lern ich jetzt auch in der Schule [//mhm//] und Französisch  
19 das hab ich letztes Jahr gewählt im FreElfach (-- ) also im SprachenfreiFACH  
20 (2.0) aber naja es war (2.0) wir haben so wenig gemacht und deshalb wollt ich  
21 dann nicht mehr (2.0) ja.
- 22 T: Und (-) warum hast du jetzt die österreichische Flagge in den Kopf  
23 gezeichnet und die Deutsche ins BEIn?
- 24 S: <<all>> Naja ich bin dann später drauf gekommen, <<acc>> dass ich auch  
25 deutsche Flagge zeichnen kann ↑ weil ich wollt es bunt haben (lacht) [//lacht//].
- 26 T: Und daS?
- 27 S: Das ist ser!BISCHE! Flagge.
- 28 T: Ah, ok [//lacht//].
- 29 P: Ich wollt auch eine Kroatische zei=zeichnen weil das ist alles fast /rascheln/  
30 das Gleiche [//mhm//] (.) aber es ist sich nicht mehr ausgegangen (2.0) dann  
31 war ich traurig [//lacht//].
- 32 T: Magst du noch was dazu sagen?
- 33 S: //ääääh// ja also ich wollt eigentlich am Anfang wollt ich auch zuerst  
34 Französisch sprech=also wählen in der Schule jEtzt, aber ich hab dann doch  
35 Russisch genommen weil=weil es ja eine slawische SprAche und dann hätt ich  
36 mehrere Vorteile und Französisch ist mir sehr ↓ schwer gefallen.
- 37 T: uUnd woher weißt du das es dir schwer gefallen ist? Hast du es schon mal  
38 [ja ich hatte es] im Unterricht?
- 39 P: Ja wir hattens in der 4. Klasse hab ich es als Freifach genommen mit einer  
40 FrEUndin aber die=die ist (-) ok nein (.) über die sag ich jetzt lieber nichts  
41 [//lacht//] also Freundin ja //mhm// und (-- ) ja wir hat=also das war einmal in der  
42 WochE (-) und da haben wir ein bisschen was gemacht aber es war ziemlich

43 ↓schwer (3.0) weil wir haben auch keine Hausübungen bekommen und dann  
44 haben wir auch nichts ↓gelernt und dann wars nicht LEIcht wenn mans nicht  
45 lernt.

46 T: Dann hast du gesagt du willst lieber Russisch lernen?

47 P: Ja.

48 T: Weils=weil du Ähnlichkeiten damit/

49 P: Ja (.) also //äh// die=die Schrift (-) die ist ziemlich ähnlICH [//mh//] also da  
50 hatte ich auch (.) ja (.) Anfang VorteilE .hh, und das AUssprechen und das  
51 SchrElben und die WÖrter und ja=das <<dim>> ist dann einfach die GrAmmatik  
52 auch teilweise.

53 T: Ja? [//mhm//]

54 T: Was meinst du mit VOorteile also bei [//äh//] der Schrift?

55 L: Naja zum Beispiel "PtizA" das [//mhm//] ist Vogel (.) und bei uns ist es auch  
56 VOGEL (lacht) [//ahh//] oder (5.0) "ja lublu tiba" das ist bei uns ich lie=also  
57 "Wolimte" (-) ok na gut (lacht) [(lacht)] aber //ähm// (.) //äh// "lubiti" das heißt  
58 kÜssen [//mhm//] und das hat das hat hat auch was mit "Lubov" ist LLebe und  
59 das hat alles irgendwie was zusammen zu tun und so .h, und das kann man  
60 sich das herleiten.

61 T: Das heisst du vergleichst dann=hast schon oft verglichen [ja (--)] genau] als  
62 du Russisch gelernt ha [verglEichen (lacht)] //aaah// .hh, und (.) kannst du mir  
63 beschreiben, welche SprAchen dich so im (-) Laufe deines TAgEs begleiten (-)  
64 wenn du ↑ Aufstehst?

65 S: Wenn ich AUFstehe?

66 T: Ja!

67 S: Mein Vater kommt in die=also in mein ZImmer und sagt Pedoo aufstehen  
68 (lacht) (.) dann steh ich auf.

69 T: Auf Deutsch?

70 L: Ja!

71 T: //mhm//.

72 P: Und dann //ähm// in der Schule, ja ok, RUssisch (-) Montag bis Mittwoch (--)  
73 dann(.) auch Englisch manchmal in der WochE (-) halt manchmal ja (-) drei  
74 Stunden auch in der Woch!E! (1.0) DEUtsch immER <<acc>> und wenn ich  
75 nach Hause komme dann ist meine MuttER au=auch meistens um drEI circa  
76 kommt sie nach HauSE (--)] und sie spricht aber nicht so Deutsch weil sie=s  
77 nicht so gut kann (--)] aber ich sprech (3.0) Deutsch zur!ÜCK!, keine Ahnung  
78 wieso!

79 T: Das heißt deine Mama spricht [//äh// Serbisch] und DU [oder Serbo-Kroatisch  
80 oder !BOS!=nein <<lächelnd> Bosnisch nicht> ja] ja das ist ja [Ja] nicht so [ok  
81 sagen wir serbisch] SERbisch sagen wir ok .h, also das heißt deine Mama  
82 spricht SERbisch und DU (--)] Deutsch zurÜck?

83 P: Ja ABER, <<acc>> das ist des das hab ich schon immer so gemacht (-) aber  
84 (2.0) die NachBARIN (1.0) mit der sprech ich immer SERbisch weil ich finds  
85 irgendwIE (1.0) bei meiner Mutter dArf ich das aber (1.0) bei ihr irgendwie nIcht  
86 keine Ahnung (1.0) ich föhl mich dann so SCHUldig wenn ich Deutsch zurück  
87 sprEche!

- 88 T: Ja?
- 89 P: ↓ Ja (--) deshalb sprech ich immer Serbisch zurück und bei meiner Tante
- 90 Auch (4.0) keine Ahnung wieso? (lacht)
- 91 T: Ja aber hast du vielleicht ne Erklärung dafür, warum sprichst du (.) sprichst
- 92 mit deinem VAter nur DEUtsch?
- 93 P: Ja also (1.0) mit meinem Vater (-) ja (1.0) Mit meinem Vater nur Deutsch (.)
- 94 mit meiner Mutter nur Deutsch mit meinem Bruder nur Deutsch=mit mei wenn
- 95 mei=mei=meine Mutter ma=mal was nicht verstEht dann sprech ich natürlich
- 96 SERbisch (2.0) [ok, ok] aber das iS (.) selten (lacht).
- 97 T: Wahnsinn und mit deinem Bruder AUCh nur Deutsch?
- 98 P: Mit meinem Bruder nur Deutsch!
- 99 T: Und wenn ihr jetzt so mit der Familie zusammEN seid?
- 100 P: Mit der Familie es kommt drauf an !WO! [(lacht)] also (.) wenn wir jetzt bei
- 101 meiner Oma sind [//mhm//] sprech ich nur serbisch=mein Bruder nicht (-) ich
- 102 weiß nicht (---) Ich (.) lern halt mehr, als er [ok] und (.) ↓ ja (.) meine Cousine
- 103 AUCh nicht (.) ich find [Wahnsinn] das komisch=weil (1.0) also ER=er er kann
- 104 das nicht so gut wie ich=sagen wir mal so [//mhm//] und meine CouSINE (1.0)
- 105 Die auch nicht (2.0) weil (-) sie spricht immer DEUtsch und das finde ich
- 106 schLECHT!
- 107 T: Du findest das schLECHT?
- 108 P: Ich finde das schlecht, ja (--) ich finds besser mehr Sprachen zu können.
- 109 T: Ich auch (lacht) Ok und hast du eh schon gesagt, gell (2.0) aber //w//
- 110 also=als du geboren worden bist (.) wie war das denn also dein Papa hat
- 111 angefangen nur DEUtsch zu sprechen und deine Mama (---) gEmischt oder
- 112 wirklich nUr (--) Kroatisch?
- 113 P: Alsoo (-) aLS ich geboren wurdE=wir waren in WieN [ja] (-) u;nd mein Eltern
- 114 (.) die sind halt (.) aus (--) Bosnien geflOhen [//mhm//] weil dort irgendwas
- 115 <<dim>im Krieg war oder was weiss ich was> [ok] und die mussten=hatten
- 116 dann eine kleine WohnUNG (--) am Gürtel, oh Gott das war so schrecklich
- 117 (lacht) und (2.0) jaa weil die konnten noch nicht Deutsch=meine (-) Mutter hats
- 118 gelernt=mein Vater hats auch gelernt=mein Vater konnte es aber viel besser=
- 119 ich weiß nicht=er hat sich LEichter getan als meine MuttER (2.0) und meine
- 120 Mutter hats DAMALS nicht so gut gelernt (2.0) und je=man sie=man merkts bis
- 121 jetzt auch, das sies nicht (.) noch immer nicht verstanden hat (1.0) und ja als ich
- 122 klein war hab ich (-) kein Deutsch geredet bis ich drei Jahre alt war (1.0) weil
- 123 dann musst ich in den KindergartEN (.) in Wlen und dort haben alle nur Deutsch
- 124 gesprochen und <<acc>> ich hab mich überhaupt nicht ausgekannt weil ich
- 125 konnte kein Deutsch (2.0) und ja dann (--) hab ichs aber irgendwie von selber
- 126 gelernt=dort.
- 127 T: Aber(.) war das=sch=wie war das für dich [naja:;] was fürn Gefühl in den
- 128 Kindergarten zu kommen (---) und dann nur Deutsch zu hören?
- 129 P: Naja zuerst war ich verWIRRT (1.0) und der eine hat dann gesagt (--) schenk
- 130 mir das=also ich hatte irgendein (.) RIEgel oder so=ich dachte (--) der will sichs
- 131 nur ANschauEn (--) und=und dann hab ich gemerkt, ah das heisst
- 132 sche=schenken heisst (.) nicht gut (lacht) hab ich mir gedacht.

133 T: Das hast du dir gemerkt, oder? [ja] ja ((schmatzt)) Aber (-) jetzt im=m Zuge  
134 von deiner Erklärung also das du im Kindergarten dann (--) Deutsch gelernt  
135 hast erst (.) wie //ähm// fühlst du dich eher ÖsterrElchisch oder eher (2.0)  
136 SERBO-kroatisch sag ich jetzt mal=was haben wir gesagt machen wir aus?  
137 SERbisch! [Serbisch] (lacht).

138 P: (2.0) //mhh// (4.0) !DA!mals oder jetzt?

139 T: Überhaupt!

140 P: Naja also (---) Österreichisch nicht (---) und wenn ich DORT bin dann fühl ich  
141 mich halt (3.0) naja (-) dann fühl ich mich (2.0) !BIS!schen Österreichisch (lacht)  
142 ich weiß nicht weil (.) man (2.0) !DA! die Eltern kommen woanders her und  
143 wenn ich DORT bin dann bin ich woanders geborEn!

144 T: Du meinst DORT mit mit Serbien?

145 P: Jaa [//mhm//] <<dim> dann fühlt man sich halt anders>.

146 T: Wie anderst?

147 P: Oh Gott //äh// (3.0) naja (3.0) man fühlt sich halt nicht so (---)  
148 hundertpro!ZEN!tig (2.0) ja (lacht) /Geflüster/ also ja [sags ruhig] ja das=das  
149 das wollt ich sagen. [//mhm//]

150 T: //mh// [jaa?] ((schmatzt)) Also (.) wir ham (2.0) ja /Geräusche im Hintergrund/  
151 wir ham ja DEn Unterricht gefilmt=bei euch wars der Laborunterricht [ja] damals  
152 .h, und //mhm// w=was spielt Sprache für ne Rolle (.) für DICH im  
153 Laborunterricht?

154 P: Im Laborunterricht? [//mhm//]

155 T: Im Biologielaborunterricht!

156 P: (1.0) Gar keine!

157 T: (7.0) Warum? (lacht) [(lacht)] Gar keine.

158 P: Ja man muss halt (--) man muss halt LatEIN können und DEUtsch (2.0) oder  
159 so.

160 T: //mhm// [aber] aber (.) was sprichst du denn im LAborunterricht?

161 P:!**DEUTSCH!**

162 T: Ja eh Deutsch (-) aber also du (--) für dich spielts gar keine Rolle, meinst du  
163 damit, dass du gar nicht darüber nachdenkst?

164 P: (2.0) ja (---) schon irgendwie!

165 T: Ok //ähm// (4.0) und (2.0) also weil du hast ja gesagt, dass du als Kind nur  
166 Kroa=also nur Serbisch gesprochen hast ja? [ja] Aber wie ist es für dich das du  
167 die=die Unterrichtssprache ist ja Deutsch ja im Laborunttericht (.) wie=wie ist es  
168 für dich das du wirklich NUR (--) Deutsch sprichst (.) während dem Unterricht(-)  
169 bis auf im Russischen natürlich [und Englisch] ja (.) also wie=wie würdest das  
170 beschreiben?

171 P: Es ist (1.0) man denkt gar nicht darüber nach=man redet einfach (.) also mir  
172 fällt es überhaupt nicht SCHwer (---) WE::il (--) seit ich drei bin (--) also sprech  
173 ich Deutsch (.) und das is halt einfach jetzt automatisch weil <<acc>> zum  
174 Beispiel wenn ich jetzt ein Jahr nicht in Bosnien bin=dann verlern ichs ja und  
175 dann kann ichs nicht so flüsch=flüssig sprechen.

176 T: .h, denkst du manchmal auf Kroat //äh// auf Serbisch (-) wenn du jetzt zum  
177 Beispiel bist du in der Gruppenarbeit ja (.) und denkst du dann fallen dir

178 manchmal auch vielleicht SERbische Worte ein wenn du jetzt einen Vorgang  
179 beschrEibst oder so?

180 P: Nein!

181 T: Gar nicht?

182 P: //mhm// das nicht [Wahnsinn] halt (.) <<dim>nein=nein wirklich> nicht=nur in  
183 Russisch [ja? ja, ok] in Russisch schon, in Englisch manchmal (.) manchmal (--)  
184 maaaanchmal!

185 T: Also du meinst damit einfach, das es für dich normal ist, dass du im  
186 Unterricht dann nur deutsch sprichst, auch im Laborunterricht?

187 P: Ja, //mhm// (--) aber ich finds jetzt (2.0) komisch, dass die anderen Deutsch  
188 als Muttersprache haben=weil das ist für mich ja (.) bei mir ist das nicht SO (---)  
189 UND (1.0) dann (---) denkt man sich halt jA kann viel MEhr (lacht) man fühlt sich  
190 dann so TOLL.

191 T: Inwiefern komisch das die anderen nur Deutsch sp/

192 P: Ja das ist ja so LANGWEILIG und so die können hAlt niX (1.0) ich mein man  
193 kommt sich dann auch viel TOLLER vor! [ja?]

194 T: Aber (--) ok (1.0) du kannst ruhig lachen [(lacht) ok] ja, aber was meinst du  
195 mit Toller weil du hast ja auch vorhin gesagt, dass sprachen dir wichtig sind?  
196 Einfach weil das meinen einen mehrsprachigen Hintergrund hat, oder?

197 P: JA! aber nicht nur das=man kann sich ja auch verständigen besser und man  
198 (--) ja (2.0) [Sags ruhig!] zum Beispiel wenn man jetzt irgendwo ans !ME!er geht  
199 und da=dann versteht man die SPRACHE (1.0) und dann kommt man sich  
200 auch toll vor weil wenn ein Österreicher DAbei ist und man ist in Kroatien.  
201 [(lacht)]

202 T: Ja das stimmt!

203 P: Ja!

204 T: Na gut, Pedoo. [ja] Hast du=willst du noch was dazU sa=noch irgendwas  
205 sagen?

206 P: //ähm// hast noch Fragen?

207 T: Ich glaube, du hast eh meine Fragen irgendwie alle in deinem Redefluss  
208 beantwortet!

209 [DANKE SCHÖN] das hast du gut gemacht! [danke]. aber (2.0) ja. ja super! Ich  
210 danke dir!

211 P: Oh, danke schön AUCH! Und und (2.0) ja. (lacht).

212

### 213 **10.7.2 Transkript Johanna**

214 T: AAlso (2.0) also du hast ja das Sprachportrait da gemacht, das hab ich euch  
215 ja ausgeteilt und //äh// ich hab eigentlich nicht viel dazu gesagt=sondern nur  
216 das ihr halt einfach das rein malen sollt oder hinschreiben wo=sollt Was einfach  
217 DU mit Sprache verbindest und kannst du mir mal erklären, was du damit  
218 gemeint hast?

219 J: ok //ahm// (--) also ich hab in der Mitte quasi //ahm// vom Körper (.) ein Herz  
220 gemalt und da (.) eben meine Muttersprache genommen nämlich BOsnisch

221 //ahm// (---) beim Kopf hab ich dann (lacht) Latein drinnen [(lacht)] //ahm// mit  
 222 dem Spruch "Carpe Diem" noch dazu //ahm// weil Latein einfach eine (.) keine  
 223 lebende Fremdsprache ist=sondern einfach eine (1.0) to=ist halt eine tote  
 224 //ähm// tote Fremdsprache ist //ahm// (---) jedoch ich hab Latein schon seit der  
 225 dritten KlassE [wow] das heißt es geht schon <<lächelnd>extremst> lange [mh]  
 226 //ahm// und deswegen hab ichs einfach (-) mit reingenommen und ich glaub  
 227 auch wenn ich zum Beispiel irgendwas .h, mit Latein machen wollen würde in  
 228 der Zukunft sprich studieren oder sonst was .h, muss ich so und so vielleicht ein  
 229 //ahm// das kleine Latinum [ja] nochmal nachholen (--) also ja .h, DANN //ähm//  
 230 noch //ähm// Deutsch (.) ÖsterreichISCH //ähm// weils einfach (--) DIE Sprache  
 231 ist mit der ich aufgewachsen bin=ich bin hier geborEN //ähm// spreche jedoch  
 232 zuhause gar also nicht deutsch, meine Eltern können Deutsch, aber wir  
 233 sprechen zuhause nur Bosnisch, das heißt //ähm// Deutsch als=als die (.)  
 234 DEUtsche Sprache habe ich eigentlich nur durch den Kindergarten //ähm//  
 235 gelernt [ja] und durCH //ähm// ja dann die Volksschule wobei ich auch sagen  
 236 muss bei (-) Bosnisch also meine Eltern haben mir schon das Alphabet noch  
 237 beigebracht und alle diese Sachen wobei (-) da war ich eben (.) was weiß ich  
 238 Fünf, sechs und //ähm// da bleibt halt es bleibt schon was hängen ja [//mhm//]  
 239 aber nicht so wie .hh, dass ich sag (2.0) ich hab das jetzt bis an mein  
 240 Lebensende //ahm// und ich hab Bosnisch schon auch dadurch gelernt immer  
 241 wenn ich nach Bosnien gefahren bin //ähm// zu meinen Verwandten ist es so in  
 242 Bosnien //ahm// beim Fernseher .h, bei den ganzen Serien das es Untertitel gibt  
 243 (1.0) und //ähm//die Untertitel zum Beispiel in einem Film oder eine Serie auf  
 244 DEUtsch oder auf EnglISCH und die Untertitel und ich hab dann einfach immer  
 245 versucht //ähm// die Untertitel mitzulesen [Wahnsinn] und das geht ja wirklich  
 246 ziemlich schnell das heißt (---) wenn man sich mi=man sollte sich irgendeine  
 247 Serie hernehmen=ich weiß nicht (---) keine Ahnung [//mhm//] irgendeine und  
 248 //ähm// wenn man dann bedenkt //ähm// das man die ganzen Untertitel immer  
 249 versucht krampfhaft mitzulesen ist es am Anfang einfach .hh, eine Riesenhürde  
 250 gewesen das hat auch eins zwei JAhre gedauert wenn man bedenkt ich bin erst  
 251 (--) ich nur zwei Mal pro Jahr vielleicht maximum nach Bosnien gefahren  
 252 ((schluckt)) und mittlerweile ist es aber so i=ich setz mich gern vor den  
 253 Fernseher und les dann extra noch die Untertitel mit [//mhm//] und es ist einfach  
 254 (--) ja (-) also somit hab ich die ganze Schriftsprache noch mitgelernt //ahm//  
 255 Englisch das erste MA::;L war in der VOlksschule mit einem Native-speaker das  
 256 war noch die ganzen FARben und alles ganz NETT und lieb .h, und ja (---) jetzt  
 257 habe ichs eigentlich sieben Jahre lang und (-) würde sagen, dass ich nicht  
 258 verloren wäre wenn ich jetzt (--) irgendwo (--) fahr wo ich meine [//mhm//]  
 259 Englischkenntnisse einsetzen kann, wie zum Beispiel eben nach Dublin //ähm//  
 260 (--) und ja was ich mir noch vorgenommen hab, is //ähm// Spanisch und oder  
 261 Russisch zu lernen .h, we.il //ähm// wir durften uns ja entscheiden zwischen  
 262 Russisch und FranzöslSCH (1.0) und ich hab mir halt gedacht naja Russisch .h,  
 263 schaff ich vielleicht auch so::; ungefähr weil //ähm// irgendwann mal vielleicht ich  
 264 weiß nicht (--) mit=mit Hilfe eines BUches einfach oder du=mit Hilfe von einem  
 265 KUrs //ähm// /rascheln/ oder was weiß ich .h, einfach um::; weil ich einfach

266 schon die Kenntnisse vielleicht hAB und das Alphabet ähnelt dem (--)  
 267 Bosnischen sehr, das heißt (-) ja und Spanisch einfach weil SpAnisch (--)  
 268 überall gesprochen wird //ähm// in Sachen Wirtschaft und generell (---) und  
 269 sonst ja Französisch (1.0) ja (---) auch seit der fünften (1.0) und ja besser  
 270 mündlich als=als Schriftlich und (---) ja das wars eigentlich .h, das einzige was  
 271 mir wichtig ist, ist das ich die SprAchen //ähm// vor allen Dingen meine  
 272 MuttersprachE im Alltag (1.0) also gerne im Alltag nützen würde=was einfach  
 273 schwer ist weil es gibt kaum Schulen wo man Bosnisch unterrichtet (---) bzw.  
 274 Serbisch oder Kroatisch [//mhm//] //ähm// (-) weil ja es GIBT nicht so viel  
 275 Unterschied=ich mein ((schluckt)) viele fragen dann immer ist es mehr ein  
 276 Dialekt oder ein AkZENT .h, und es ist aber (-- ) es kommt drauf an=es ist (-) ich  
 277 glaub es ist eher ein DialeKT (-- ) wobei //ähm// /lautes Gerufe/ das ist (.) es (-)  
 278 sind einfach ich glaub des KOMmt (-- ) auf die Region drauf an (---) des ist so  
 279 wie wenn ich jetzt Vorarlberg und (-- ) die Steiermark und Niederösterreich  
 280 vergIEIch.

281 T: Das ist dann Kroatisch [ja, so ungefähr, ja] Bosnisch //mhm//? Ok.

282 J: Als ja. Außerdem gibts auch in Bosnien viele Kroaten und viele Serben und  
 283 umgekehrt genauso wahrscheinlich also (1.0) ja (-- ) soweit dazu (lacht).

284 T: Ok, super (-) und (-) dann kann ich ja eh gleich drauf einsteigen=aber WIE,  
 285 was=was spielt denn dann Sprache für ne Rolle für dich jetzt [//mhm//] explizit  
 286 jetzt im FranzösischunterRICHT?

287 J: Ich hab=eine ziemlich große //ähm// die SprACHe ist nicht nur da um  
 288 jemanden kommuni=also kommunizieren zu können, sondern auch einfach .h,  
 289 die SprAche ansich steht für (2.0) für vieles MEHR (.) wie zum Beispiel auch  
 290 //ähm// (-- ) ich weiss nicht eben schriftlich gesehen jetzt auch das heißt nicht  
 291 nur das man .h, irgendwo:; auf der Welt mit jemanden sprechen kann sondern  
 292 //ähm// das man sich auch .hh, schriftlich mit jemandn //ahm// (-) verbinden  
 293 kann //ähm// sowohl informell als auch also formal .h, informal //ahm// (-) und ja  
 294 ich hab einfach ( )/(sozusagen) eine große Rolle spielt und ich glaub das auch  
 295 eine .hh, eine große Möglichkeit //ähm// (-- ) besteht (-) wenn man einfach je  
 296 mehr Sprachen man kann desto .hh, desto besser ist es für einEN (-- ) desto  
 297 mehr TÜren öffnen sich [//mhm//] für einen (1.0) und ja (.) ich finde es auch vor  
 298 allem schön wer=wer das kann das man eben die ganzen Sprachen kOppelt  
 299 //ähm// zum Beispeil die „SCHÜLERIN“ aus meiner Klasse, die geht ja Russisch  
 300 und Französisch [//mhm//] ( )/(die hat) Drehtürmodell wobEI ich hab mir dann  
 301 gedacht (---) lieber nicht weil ich möcht mich lieber auf Französisch zuerst  
 302 konzentrieren und dann vielleicht irgendwann mal noch eine zweite Sprache  
 303 n=also dazu machen //ahm// (1.0) aber ja ich glaub das is einfach nicht nur  
 304 /Knall/ Kommunikationsmodell ist (.) sondern (.) viel viel mehr (-- ) und auch  
 305 hinter jeder Sprache steckt ja auch eine andere KulTUR also das ist ja nicht nur  
 306 .h, ich weiß nicht [//mhm//] nicht nur die Sprache ansich und die GramMATik und  
 307 .h, das Schriftliche:; und vielleicht ich weiß nicht (-- ) Phra::;sen, die oft  
 308 verwendet werden, sondern (-- ) viel viel mEhr (3.0) und ja.

309 T: Aber hättest du (-- ) BOSnisch gewählt, wenn es angeboten (---) wäre  
 310 [//ähm//] angeboten werden würde (-- ) so?

311 J: //ähm// nein!

312 T:Nein?

313 J: Ich hätts nicht gewählt, nein .h, we:;il //ähm// (1.0) ich Bosnisch so und so  
 314 also wenn ich jetzt .h, hier die "SCHULE" absolvierE //ähm// möchte ich schon  
 315 noch eine Kurs ablegEN [//mhm//] also bosnisch irgendwie in einem Kurs (.) das  
 316 es irgendwie in einem Kurs vorkommt und möchte einfach was Schriftliches  
 317 haben [//mhm//] sprich ich weiss nicht, man muss=ich muss ja auch einen  
 318 schriftlichen Test ablegen (--) also von wegen GrAMmatiktest [ja] und was weiß  
 319 ICH //Ähm// (-) genauso mündlich also das ich irgendwas in der HAnd HAbe (--)  
 320 weil das ist das Einzige was man in der Zukunft nützen (1.0) wird (--) sag ich  
 321 mal weil .h, es stimmt schon es ist vielleicht (1.0) weiß nicht, sieht vielleicht toll  
 322 Aus, wenn dort steht Bosnisch als Muttersprache oder zweite Muttersprache  
 323 //ahm// (1.0) aber an sich muss ich ja auch be=also (---) beweisen das ich  
 324 //ähm// sowohl schriftlich als auch mündlich .h, gut in dieser Sprache bin (1.0)  
 325 das heißt (1.0) ja (.) das wär die einzige Möglichkeit [//mhm//] die ich da seh  
 326 (1.0) von demher (1.0) und ich hab zum Beispiel auch eine Freundin hiern  
 327 //ähm// in der Klasse, die eben //ahm// (--) Französisch als Muttersprache hat  
 328 und trotzdem eben Russisch gewählt hat weil sie jetzt halt, sie hat schon  
 329 Französisch zuhause und [//mhm//] (--) ich glaub das ist dasselbe Prinzip, das  
 330 ich ja auch anwenden würde (1.0) und eben das (--) DELF und alles (--) das sie  
 331 dann auch zum Beispiel ablegen KÖnnte und das wär eben das Schriftliche  
 332 wovon ich rede (2.0) leider gibts für <<lachend> Bosnisch> nichts .h, aber ja.

333 T: ja doch bestimmt, aber nicht an der Schule [ja] eben, ja (2.0) und //mhm//  
 334 (5.0) zum Beispiel wir haben ja den, den=den Französischunterricht gefilmt bei  
 335 euch in der Gruppenarbeit, ja (--) und wie (-) wenn du jetzt mit den anderen (-)  
 336 also eine Interaktion betreibst, gerade wenn du dir VORstellst in dieser Gruppe  
 337 [//mhm//] (2.0) denkst du dann manchmal auf Bosnisch also //äh// weißt du  
 338 wenn jetzt überlegst für Französisch, hast du dann Wörter, die dir irgendwie in  
 339 Kopf kommen oder?

340 S: //mh// also ich ( )/(frag mich) <<lachend>selbst> vielleicht klingt das komisch,  
 341 aber ich hab ich denk mir das manchmal sogar <<lachend>selbst> .hh, //ähm//  
 342 (--) träum ich jetzt eigentlich auf Bosnisch zum Beispiel oder auf DEUtsch .h,  
 343 und dann doch irgendwie eine an der SpraACHEe und dann (-) //ähm// das  
 344 Lustige ist nämlich wenn man nicht darauf ACHtet, dann merkt man das nicht  
 345 Einmal ja dann also ICH selbst kann das nicht einmal unterschElden  
 346 <<lachend> wann> ich quasi was [//mhm//] //ähm// in welcher Sprache mache,  
 347 ABER //Ähm// sobald man sich dann darauf konzentriert und sich denkt //mhm//  
 348 schauen wir mal.h, (--) quasi nach dem Motto nach einem TraUm oder (.) keine  
 349 Ahnung am nächsten Morgen denkst du dir war das jetzt auf Österreicherisch  
 350 oder war das jetzt auf Bosnisch .h, //ähm// [(Lachen)] ich muss <<lächelnd>aber  
 351 sagen> .hhh, //ahm// das (--) vieles einfach (--) auf Deutsch (--) bei mir, also  
 352 sich auf Deutsch abspielt (2.0) vor allem in Sachen Schule!

353 T: Ja und woran glaubst du liegts=liegt das?

354 J: //ähm// (.) naja Mathe zum Beispiel (2.0) ich praktiziere es nur in der Schule,  
 355 sprich, ich rede nur auf (---) rede nur DEUTSCH //ähm// und (-) das ich mich

356 jetzt dahin <<lächelnd>setz> und zuhause .hh, //ähm// Mathe quasi auf  
 357 Bosnisch mach (1.0) ist halt (.) KOMMT vor (2.0) also jetzt zum Beispiel bei=bei  
 358 Additionen und Subtraktion aber sonst wenn ich mir jetzt anschau f von x ist  
 359 gleich dann .h, wenn ich das lern und wenn ich in der Schule sitz dann sag ichs  
 360 auch genauso vor (-- ) das heißt wenn ich dann .h, zuhause sitze und die  
 361 Hausübung MACH (-- ) sags ichs zwar nicht LAUt aber ich denke es mir  
 362 genauso wie=wie ichs in der Schule gemacht hab .h, das heißt (-- ) daraus  
 363 schließt sich das Ganze (-- ) irgendwie ist so ein Kreislauf .hh, (-- ) also ja;; ich  
 364 weiß nicht ich (-) glaub einfach, dass es //ähm// damit zu tun hat, wie lange, wie  
 365 oft //ähm// (-) und wie (2.0) ja (2.0) mit wieviel Interesse man das ganze verfolgt  
 366 (1.0) und wieviel man die Sprache auch nützt [//mhm//] ich glaub das ist es (2.0)  
 367 das ist der Schlüssel zu allem weil wenn ich .hh, zum Beispiel nicht in (2.0)  
 368 weiß nicht nicht in der Schule sitzen würde::; und nicht  
 369 <<lächelnd>durCHgehend> bis um sieben am Abend manchmal //ähm//  
 370 Deutsch sprechen würde dann .hh, würde ich wahrscheinlich nicht so  
 371 <<lächelnd>sprechen wie ich jetzt> spreche das heißt (2.0) ja (3.0) ich weiß  
 372 nicht (1.0) ich glaub das genau das der Schlüssel ist.  
 373 T: Die Routine. [ja] ja und //ähm// (2.0) was mich persönlich noch interessiert (.)  
 374 fühlst du dich EHER BOSnisch oder Österreichisch? [(lacht)] kann=kann man  
 375 das dann/  
 376 J: Also das ist (1.0) das ist eine Frage, die ich oft hör=genauso wie //ähm//  
 377 //ähm// wie (-) k=kannst du, kannst du Bosnisch scho=auch schreiben .hh,  
 378 //ähm// und und genau wie die Frage //ähm// wie //ähm// träumst du auf  
 379 Bosnisch oder auf DEUtsch solche Sachen .hh, //ähm// (3.0) ich glaub das hat  
 380 dann wiederum //ähm// was dAmit zu tun, ob die VerwANDten hier sIND (2.0)  
 381 ode::r ob sie (-) //ähm// in einem anderen Land sind [//mhm//] bei mir ist eben so  
 382 (-) //ähm// (1.0) das nur meine Eltern hier sIND und sonst ist eben die ganze  
 383 Verwandtschaft //ähm// die eben wirklich, wirklich ziemlich groß ist .h, //ähm//  
 384 eben in Bosnien ist (-- ) oder eben verstreut zum Beispiel .h, weiß nicht mein  
 385 VAter hat noch (1.0) fünf Geschwister [//mhm//] sechs .h, <<lachend>auf jeden  
 386 Fall> .hh, //ähm// einige sind in Deutschland, einige in Schweden (1.0)  
 387 Slowenien also wirklich verstreut auf der ganzen Welt .h, //ahm// es ist nur so,  
 388 dass (2.0) ja es ist einfach die (2.0) die Mehrheit an Verwandtscha=an  
 389 Verwandten .h, //ahm// lebt eben in Bosnien und deswegen hab ich auch den  
 390 Bezug zum Land (2.0) und aus diesem Grund würd ich=und ich hab auch eine  
 391 .h, bosnische Staatsbürgerschaft .h, das heißt ich würd <<lächelnd>schon  
 392 sagen> das ich mehr Bosnisch bin als DEUtsch (2.0) wobei es ist nicht=es ist  
 393 nicht so;; einfach denn //ähm// (-- ) ich glaub die Frage (-- ) kann ich dann  
 394 beantworten wenn ich mich schlussendlich entscheide wo ich (---) mein Leben  
 395 verbringen wiLL (1.0) sprich /Gesang/ (2.0) denn wenn ich jetzt die=die also die  
 396 Matura hoffentlich dann //ähm// (1.0) absolviere und //ähm// schaffe .hh,  
 397 //ähm//stellt sich mir eine wesentliche Frage und zwar ob ich hier blei;b oder ob  
 398 ich eben .h, zum Beispiel nach Bosnien (-) auswandERE was eben für mich  
 399 eine Möglichkeit wäre eine einfach eine (2.0) neue (1.0) weiß nicht (---) ein  
 400 neuer Weg wär .h, wEIL ich eben die Muttersprache hab //ähm// also weil ich

401 eben Bosnisch als Muttersprache hab und ich quasi .h, die Möglichkeit hätte es  
 402 dort zu praktizierEN und zum Beispiel es mit DEUtsch zu koppeln und Deutsch  
 403 zu unterrichten (1.0) //ähm// was auch sehr gefragt ist (2.0) und (2.0) ich weiß  
 404 nicht es ist halt hingegen wenn ich mich dann entscheide DOCH hierzubleiben  
 405 (1.0) und vielleicht das Umgekehrte zu machen und hier Bosnisch zu  
 406 unterrichten was .hhhhh, wahrscheinlich ni::;cht (2.0) ja (-) nicht, also nicht sehr  
 407 wahrscheinlich ist denn (.) Bosnisch zu unterrichten ist (-- ) nicht so gefrAGt  
 408 zumindest jetzt noch nicht und wenn dann in Wien und auch nur ein=gewisse  
 409 teile //ähm// Wiens (3.0) ja ich weiß nicht wenn ich hier bleiben würde dann  
 410 würd ich sAgen, ich geh schon in Richtung (2.0) Österreichisch ABER //ähm// (-  
 411 -) ich glaub es ist auch(-- ) es is einfach mit den Wurzeln selbst (2.0) noch in  
 412 Verbindung irgendwie.

413 T:Die Gefühle einfach [ja, genau] die man/ [//mhm//]

414 J: Und es sind auch die Traditionen, das ist ja das was ich gemeint hab mit der  
 415 Kultur .hh, weil (-- ) Österreich ist einfach (-- ) ich mein jetzt ist mir nur das  
 416 einfachste Beispiel mit Wiener Schnitzel und [(lacht)] Dirndl und .hh, was weiß  
 417 ich nicht allem //ahm// in Bosnien gibts genauso (2.0) ich weiss nicht (2.0)  
 418 Gerichte, die eben Tradition sind und=und ich weiß nicht (.) Kleidung und alle  
 419 diese Sachen .hh, (1.0) und deswegen also das ist wirklich eine <<lachend>>  
 420 eine wirklich schwere Frage> also. [das glaub ich]

421 T: Ja ich hab damit gemeint wie du=mit welcher Sprache du dich EHER  
 422 identifizierst=also du hast es aber eh schon geSAgt [ich glaub eher Bosnisch,  
 423 ja] es ist schon (-- ) wahrscheinlich schwierig?

424 S: ja weil es ist einfach so ich red mit meinen Eltern Bosnisch [//mhm//] .h, und  
 425 die ganzen Verwandten und so (-- ) und ja [das ist ja auch ok] ja woBEI [mit  
 426 beiden].h, ich muss auch sagen ich=also ich find das ist das Einzige was ich  
 427 manchmal wirklich von vielen Seiten hör sonst würd ich jetzt nicht  
 428 erwie=wähnen .hh, //ahm// ABER meine Cousine zum Beispiel in Schweden, die  
 429 ist (2.0) glaub ich ein Jahr jünger als ich .hh, hat aber wirklich einen AkZENT (-)  
 430 also die=die ist so:; bei der ist es so die //ähm// fährt immer e=ein Monat nach  
 431 Bosnien also in den Sommerferien verbringt die Ferien [//mhm//] dort .hhh,  
 432 //ähm// (2.0) und sie braucht schon (2.0) minimum zwei Wochen um sich  
 433 EINzufinden und hat dann (-) trotzdem noch immer den Akzent also man .h,  
 434 man spürts richtig, wenn man mir dann so .hh, ACHso was du=du wohnst in  
 435 ÖsterREICH? denk mir so ja::; <<lachend> merkt man das nicht >nein das  
 436 merkt man nicht und und ja.

437 T: Was glaubst du woran das liegt, dass du keinen Akzent hast [//ahm//] du  
 438 meinst keinen österreichischen Akzent, oder?

439 J: Ja::; einfach (-) also wenn ich in Bosnien bin=hab=merkt man nicht, dass ich  
 440 (---) von woanders [ja] herkomm .hhh, //ähm// definitiv mit dem das ich jeden  
 441 Tag Bosnisch spreche (-- ) ist einfach so ich mein ich hab=ich bin jetzt  
 442 Einzelkind und hab keine Geschwister [//mhm//] das heißt, ich weiss von meiner  
 443 Cousine, dass sie zum Beispiel .hh, mit ihrem Bruder auf Schwedisch schimpft,  
 444 damits ja die Mama nicht mitbekommt zum Beispiel [(lacht)] .hhh, solche  
 445 Sachen //ahm// (3.0) ja ich weiß nicht ich (.) glaub ich hab einfach diesen

446 Ausgleich mit den FREUnden mit der Familie (3.0) und sonst/

447 T: Freunde? BOSnisch?

448 J: //mhm// Nein sondern (.) ich meinte die Freunde jetzt a=also auf DEUtsch  
 449 [/mhm/] und dafür aber kein Deutsch zuhause dafür BOSnisch (-) und  
 450 deswegen der Ausgleich //ahm// (3.0) ja ich glaub das das (3.0) genau das ist  
 451 was es ausmacht [/mhm/] von dem her (2.0) aber es haben (.) das hat mir jetzt  
 452 nicht //ähm// nur Jugendliche gesagt sondern das haben Erwachsene gesagt  
 453 deswegen .h, weil die zum Beispiel dann meine Eltern frAgen und und (-) ja und  
 454 das was möchte sie im Leben machen und so weiter und sofort .hhhh, und  
 455 meine Eltern hätten halt eben gern, dass ich irgendwie die Sprachen einsetze  
 456 und vielleicht Lehramt studier und solche sagen.

457 T: Und du?

458 J: .hh, //ahm// (2.0) ich (2.0) also ich wollte einfach von Anfang an eigentlich  
 459 Lehramt studierEN //ahm// das Problem ist bei mir, also nicht das Problem,  
 460 sondern es besteht noch einen Wunsch //ähm// in Richtung Marketing zu gehen  
 461 (-- ) weil es ist ja dann wiederum gekoppelt mit WirtschAFT und //ähm// dafür  
 462 wäre es gut auf eine FH zu gehen und möchte aber nicht auf eine FH sondern  
 463 (-- ) auf eine UNi .hh, und ja (2.0) also es sind so (-- ) einige Sachen offen und  
 464 ich bin sehr froh, dass ich noch ein Jahr vor mir hab .hhhhh, [(lacht)] in dem  
 465 man sich entscheiden kann] ja .hhhh, also ja.

466 T: Aber sprichst du mit deinen Eltern nie=niemals Deutsch?

467 J: (lacht) also .hhh, nie=niemals is=stimmt ja auch wieder nicht zum Beispiel  
 468 wenn Freundinnen zu mir nach Hause kommen ist es ja .h, irgendwie  
 469 selbstverständlich das ich jetzt nicht die ganze ( )/(Zeit) Bosnisch rede //ahm//  
 470 (2.0) sondern dann schon auf Deutsch umschalte und meine Eltern auch, nur  
 471 .h, manchmal ist es dann trotzdem so die Freundin steht daneben und ich denk  
 472 mir so bis ich das jetzt auf DEUtsch erklär ist es schneller auf Bosnisch (1.0)  
 473 und (.) ja.

474 T: Man switscht dann oft oder in=in den Sprachen einfach?

475 J: GAR nicht mal=also (-- ) gar nicht mal so sehr, ich kenn zum Beispiel  
 476 Freundinnen, was mich ein bisschen (2.0) erschreckt hat, weil ich kenn zum  
 477 Beispiel Freundinnen, die jetzt //ähm// ich weiß nicht sie reden ganz normal im  
 478 Alltag haben zum Beispiel (-- ) bosnische Freundinnen also ganzer  
 479 Freundeskreis [/mhm/] besteht aus bosnisch .hh, und die //ähm// switchen  
 480 dann wirklich, die reden (1.0) //ähm// zum Beispiel wenn man sich jetzt einen  
 481 Satz anschaut (.) davon bestehen=sind drei Wörter auf Bosnisch und der Rest  
 482 auf DeuTSCH (2.0) und das irritIERT mich das i=das das hab ich nicht [/mhm//]  
 483 und ehrlich gesagt schätz ich mich auch sehr glücklich, das ich das nicht hAb  
 484 (1.0) weil //ähm// es klingt erstens a komisch (lacht) für Außenstehende [(lacht)]  
 485 //ähm// b kommt man leicht durcheinander mit der GrammATIK [/mhm//] und  
 486 //ähm// (3.0) zu allerletzt ich weiß nicht ich find einfach wenn man (-) Sprachen  
 487 schon spricht dann sollte man sie entweder ganz sprechen oder es ganz lassen  
 488 (4.0) also das [/mhm//] ist ja (-- ) ich weiß nicht (1.0) aber es ist=es kommt  
 489 schon vor ja das ich mit meinen Eltern zum Beispeil rED und dann .hh, fällt mir  
 490 zum Beispiel kein anderes Wort ein (-) ODER es gibt zum Beispiel kein

491 ANderes Wort für das was ich gerade beschreiben will es ist so zu (--) sagen  
 492 wie wenn man in Französisch nach einem (.) krampfhaft nach einem Vokabel  
 493 su:;cht und es gibt eigentlich nur diese eine Bedeutung (1.0) die übernimmt  
 494 man einfach aus //ähm// einfach von (--) einer anderen Sprache aus einer  
 495 anderen Sprache .hh, ja (1.0) das (-) das wars dann [(lacht)] aber sonst (2.0) ja.  
 496 T: (Einatmen) aber wie war das für dich als du dann in die Volksschule kamst,  
 497 ich glaub du hast es schon erwähnt aber (--) wie=wie war das dann (-) sich  
 498 umzustellen dann wirklich auf DEUtsch?

499 J: //mhm// ich glaub bei mir fing das schon an im /knallen/ Kindergarten  
 500 [//mhm//] //ahm// [//ähm//mein ich ja Kindergarten, hab ich Schule gesagt] weil  
 501 //ahm// (3.0) ich weiß nicht ich hab das halt meine Eltern hab=haben auch  
 502 immer geschaut, dass sie eben .hh, //ähm// das ich Deutsch im Kindergarten  
 503 mach und ich /Schulkingel/ auch wirklich nur auf Deutsch konzentrier .h, und  
 504 zuhause eben nur Bosnisch mach (3.0) das heißt (1.0) ich ha=ich wusste  
 505 genAU im Kindergarten DeuTSCH (.) und zuhause Bosnisch (3.0) [//mhm//] das  
 506 heißt ja alles was ich quasi gelernt hab .h, //ähm// hab ich (.) alleine gelernt,  
 507 also Deutsch und //ähm// (-) ja Bosnisch gabs zuhause wobei .h, das klingt jetzt  
 508 so also ob meine ELtern nie mit mir .h, //ähm// Deutsch gelernt hätten oder  
 509 sonst was, das ich nicht Der Fall also es war schon zum Beispiel so .h, //ähm//  
 510 //äh// gerade wens zum Beispeil um MAthe ging in der Volksschule .h,  
 511 //ähm// hat die Mama sich mit mir hingesetzt und //ähm// hat zum Beispiel  
 512 Matheausübung gemacht .hh, hat aber auch geschaut, dass ich //ähm// (--)  
 513 Mathe auf Deutsch mach [//mhm// //mhm//] DAher also das auch mit dem .h, mit  
 514 dem (.) mit der Schule:; Deutsch reden und=und Hausübungen machen und so  
 515 weiter und sofort weils .h, einfach von klein auf so ging ich habs nie vermlscht  
 516 [//mhm// //mhm//] und habs auch nie so vorgesetzt bekomMEN sondern immer  
 517 .h, getrennt und klar, sodass es auch einfacher für mich is.

518 T: Ok .hh, würdest [das heißt] könntst du dir od=tschuldige [//mhm//] was wolltst  
 519 du sagen?

520 J: Nein eig=nein das wars eigentlich schon (lacht).

521 T: Könntest du dir vorstellen, wenn jetzt (-) jemand also eine Freundin von DIR  
 522 ja [//mhm//] die auch nur Bosnisch zuhause spricht, mit dir in einer  
 523 Gruppenarbeit tätig wäre [//mhm//] dass du mit IHR Bosnisch sprechen  
 524 würdest? Obwohl andere dabei sind, die nichts verstehEN?

525 J: //mhm// (1.0) ich fürchte ja [//mhm//] ich fürchte ja, aber .h, das ist genau das  
 526 warum ich nochmal sag .h, ich schätze es wirklich sehr so wies ist so ist es  
 527 perfekt für mich (2.0) denn //ähm// .h, ich=ich glaub schon, dass es Situationen  
 528 (1.0) GÄbe //ähm// oder .hh, vielleicht würd es gar nicht vielleicht würd ich gar  
 529 nicht Bosnisch sprechen, Aber ich wüsste in mir drinnEn .h, //ähm// vielleicht ist  
 530 mir die eine Freundin nähEr //ähm// weil sie gerade die gleichen Wurzeln hat  
 531 wie ich (-) sowas [//mhm//] vielleicht in die Art ich weiß es nicht.

532 T: Also es könnte schon passieren?

533 J: Ja! Ich glaub schon [(lacht)] das es passieren könnte ABER .hh, //ähm// so  
 534 wies jetzt is, is es perfekt und ich hab //ähm// beste Freundinnen, die .h, eben  
 535 NICHT aus dem (.) Land kommen [//mhm//] //ähm// wie ICH /Geschrei/ //ähm//

536 und es wird auch nicht so <<lächelnd> leicht> sein, die irgendwie zu [//mhm//]  
 537 .h, übertrumpfen, das heißt //ähm// ja es ist auch nicht so das wenn jetzt //äh//  
 538 wenn jetzt wer kommt mit den gleichen Wurzeln wie ich (-) also aus dem  
 539 gleichen Land eben //ähm// ist es nicht so, dass ich dEN jetzt bevorzugE (1.0)  
 540 also das ist es nicht [//mhm// //mhm//] aber ja.

541 T: Ja es hat mich nur interessiert ob du [//mhm//] ob du eben in dieser  
 542 Gruppenarbeit [ja] ob ihr dann [Na es] Bosnisch gesprochen aber

543 J: Es !KÖN!nte sein, wobei ich .h, bin mi ni=bin mir da nicht so sicher weil ich  
 544 einfach nicht mit der Situation konfrontiert wurde .h, mit dem Ganzen (2.0) aber  
 545 ja es=es kann sein, ich weiss es aber nicht .h, ich glaub vielleicht //äh// vielleicht  
 546 in Französisch Nicht //nn// //n// ich weiß es nicht (1.0) in Englisch  
 547 wahrscheinlich Auch nicht das einzige w (2.0) .h, vielleicht irgendwann mal  
 548 zwischendurch in den PAusen, das kann schon sein [//mhm//] (1.0) aber sonst.

549 T: Im Unterricht glaubst du eher nicht?

550 J: Ja (2.0) weil ich weiß nicht .h, ich kenn zum Beispiel .h, einige eben aus der  
 551 "SCHULE", die eben auch Bosnisch sprechen mit denen ich zwar nicht direkten  
 552 Kontakt hab aber man trifft sich quasi so ich weiß nicht .hh, irgendwo am Gang  
 553 oder sonst was man hört einen zum Beispiel [//mhm//] am Telefon reden mit  
 554 irgendwem .hh, ja des ist schon so das man (.) man verstEht sich, das (.) das  
 555 ist klar aber man antwortet trotzdem auf Deutsch.

556 T: //mhm// Woran liegt des (-- ) glaubst du?

557 J: Ich WEIß es nicht (.) ich vielleicht .h; //ähm// (2.0) das ist eine gute Frage, die  
 558 mich selbst immer beschäftigt, ich=ich weiß nicht vielleicht ist es einfach .h,  
 559 dieses (1.0) Schule und alle sprechen Deutsch (3.0) und ich=ich weiß es  
 560 wirklich nicht also des=ich frag mich das nämlich immer selber, also (lacht)  
 561 [(lacht)] .hhhhhh, ja::;

562 T: //mhm// Hast du noch irgendwelche Punkte, die du unbedingt noch  
 563 loswerden musst? [//mhm//] die::; im Bezug zu Sprache (1.0) Muttersprache?

564 J: Ich glaub das man generell (-) zu also=nur allgemein zu den Sprachen ich  
 565 glaub das man //ähm// (1.0) jede SprachE sprechen kann //ähm// solange man  
 566 fest dahinter steht (-) und solange man das auch wirklich ich kann mich .h, da  
 567 fällt mir immer so ein gutes Beispiel ein nämlich Latein //ähm// (1.0) ich bin jetzt  
 568 nicht so::; (-- ) ein Fan von Latein einfach weil .hhh, weil es so ist egAL ob tote  
 569 oder lebende Fremdsprache, man muss was dafür tun und zwar  
 570 regelmäßig=das sagt die Mama immer und .h, //ahm// <<lächelnd> ich werde  
 571 älter> und ich muss sagen es stimmt .hh, //ähm// obwohl ich manchmal noch  
 572 immer naiv bin und mir denk naja::; ich (.) brauch jetzt keine Vokabeln lernen ich  
 573 merk mir da eh von letzter Stunde was ich dann auch tue aber trotzdem .h, da  
 574 muss ich immer (-- ) immer was anschauen .h, //ähm// (1.0) und ich weiss in  
 575 Latein zum Beispiel wie ich die=wie ich die erste Lektion aufgeschlagen hab  
 576 das war noch so hic sedet (-) hic sedet Julla .h, //ähm// /Geschrei/ Julia amica  
 577 mea est ja::; und das waren .h, das waren noch so (.) man wEIß es ist noch  
 578 nicht so schwE::;r (-- ) ((schmatzt)) und ich kann mich erinnern ich hab (-- ) gleich  
 579 sofort wie wir das Buch bekommen haben die (.) ganzen Vokabeln gelernt also  
 580 von der Lektion .h, und war ganz begElstert von dem Ganzen das es einfach (-- )

581 ) das glaub ich was man HAben muss (-- ) für (.) für länger (-) einfach das  
582 Interesse an der SprachE (1.0) und (2.0) ja ich glaub einfach, das das  
583 Wichtigste ist (2.0) .h, und das Einzige was sein kann ist das //ahm// .h,  
584 Me::nschen vielleicht, ich mein ich weiss es nicht weil (-) ich seh das an mir  
585 selbst ja nicht aber vielleicht sieht das wer Außenstehender (-- ) Menschen mit  
586 //ähm// einer zweiten Muttersprache vielleicht hABen sie einfach (.) Talent  
587 /rascheln/ oder //ahm// vielleicht [pscht] //hmm// ich weiß nicht vielleicht fÄllt es  
588 einem einfach IElchter Sachen .h, //ahm// besser aussprechen zu können oder  
589 (2.0) ich weiß nicht (1.0) was noch vielleicht auch sein kann mit der Aussprache  
590 ist vielleicht die MusIK /Geschrei/ //ahm// denn (.) ich (-) ja (-- ) musiziere auch  
591 und und und singE und so weiter und sofort .hh, und vielleicht ist es //ah// ich  
592 glaub Alles zusammEN .h, sprich die SprA::che und und die MusIK alles  
593 zusammen (.) Hllft einem /Geräusche/ bei allEM (-) also im Prinzip [//mhm//] das  
594 heißt das GesAMtpakage machst aus .hh, /Lachen und Pfeifen/ und ja (2.0) ich  
595 glaub das daS:: der Schlüssel ist zu Allem (2.0) /Gesang/ also HauptsachE (.)  
596 immer wiederhOlen und vor allem die=die Sprache auch nicht verlErnen (-) also  
597 verlernen JA::; aber .hh, das pass=also man kanns nicht verlernen, wenn mans  
598 //a// ständig benützt (2.0) das ist mein einziger großer Wunsch denn .h, ich  
599 glaub es wä::r ich könnte auch v::iel (-- ) ich weiss nicht ich könnt auch anderes  
600 machen im Leben wie zum Beispiel JUS studieren (2.0) ABER (.) ich denk mir  
601 dann wiederrum auf der anderen Seite .h, es wär schAde einfach so viele  
602 Sprachen fallen zu lassen (1.0) es hEIßt ja nicht wenn ich JUS studiere, dass  
603 ich Sprachen fallen lasse aber .h, //ähm// es ist was anderes wenn ich zum  
604 Beispiel Lehramt studier und dann die Sprachen (-- ) in meinen Beruf integrierE  
605 (2.0) als in Form, das ich halt zum Beispiel Französisch unterrichte oder  
606 Deutsch (.) oder (---) Bosnisch oder Englisch oder <<lächelnd> was weiß ich>  
607 .hh, //ähm// ((schlucken)) Latein eher nicht .hhh, //ähm// aber ja (1.0) und ich  
608 glaub das (3.0) ich glaub es würd mir auch SpASS machen(1.0) <<dim>> ich  
609 glaub das is=is das Zweite (-) was einfach wichtig ist, das man .h, wenn man  
610 Wissen weitergeben will das man (2.0) das Ganze auch (2.0) machen WILL  
611 (1.0) und mit voller Überzeugung das ist genau das Gleiche w::ie ich  
612 wieder=ich komm wieder (-) auf das Ganze zrück mit dem wenn man eine  
613 SprachE lernen will (2.0) wenn man Spaß dran hat dann wirds auch was (---)  
614 hingegen wenn man weiß [//mhm//] ich muss mich da durCH kämpfen dann  
615 (1.0) sieht das wahrscheinlich auf <<lächelnd> Dauer> nicht sehr .hh. nicht sehr  
616 schön aus (2.0) auch nicht sehr gut aus für einen (3.0) also ja!

617 T: das war ein schöner Schlusssatz [ja (lacht) ..hhh,] (lacht) Da::nke dir [ich  
618 glaub das wars].

619 J: .hhhh, ja::; //mhm//.

620

### 621 10.7.3 Transkript Lukas

622 T: A::;Iso, Herzlich Willkommen zum InterviEW .h, (-- ) u::nd du hast ja ein  
623 SprAchenportrait gemacht (.) kannst du mir mal kurz beschreiben /rascheln/

624 was du damit /rascheln/ (1.0) gemeint hast?

625 L: //aahh// so;; ja halt dann (-) auf Einer Seite (---) SprAche /rascheln/ halt als;;  
 626 als=als !KUNST!form (---) und auf der anderen Seite eben als /rascheln/ Mittel  
 627 der KommunikatIOn (1.0) und eben;; Elnerseits (-) auf der  
 628 KommunikationssElte es dient eben;; (-) dazu soziale KONtakte zu knüpfn und  
 629 aufrecht zu erhAlten (-- ) halt in verschiedenen SprAchen seis jetzt DEUtsch  
 630 Englisch oder halt in meinem Fall auch KrOAtisch (-- ) u;;nd dann eben auch  
 631 //ähm// SprAche in der FamiliE da gibts bei mir halt den Unterschied daS (-)  
 632 //ah// ich red mit FrEUnden und ähnlichem auf DEUtsch (-) aber halt in der  
 633 Familie wird KrOAtisch ausschließlich eigentlich gerEdet (---) und ja halt sonst  
 634 eigentlich auch als UnterhALtungsmedium SprAchE ja (1.0) und ja halt auf der  
 635 anderen Seite !KUN!st (-- ) ja (-) SprAche als Ausdruck von Emotionen oder (-- )  
 636 ähnlichem (-) ja (2.0) so (3.0) und sonst (1.0) sonst ist mir <<lächelnd>>zu  
 637 Sprachenportrait> nicht viel eingefallen [(lacht)]

638 T: //ähm// was meinst du damit Kunst, also (-- ) verbindest du mit Sprache schon  
 639 viel?

640 L: Ja! (-- ) also (-) wenn man sich jetzt (.) keine Ahnung verschiedene Werke  
 641 durCHliest seis jetzt ein (.) Goethe oder ein Schiller oder sonst was odEr (-- )  
 642 oder seis MUSik in der Musik alle möglichen lyrischen TEXte (-- ) is is halt eine  
 643 (.) FORM von KUNST (.) sowas zu schaffEN und ja.

644 T: WOW (-) ok .h, und //ähm// in deiner FAMiliE (.) also (-- ) bei dir ist es  
 645 KroAtisch [ja genau] die Muttersprache [genau] und (-) wie ist es also WAnn  
 646 spricht ihr des spricht ihr des imMER [ja!] und wer spricht genau [//äh//  
 647 zuhause] kroatisch?

648 L: ZuhAUse (-) zuhause mit meinem VAter und meiner Mutter sprech ich  
 649 KrOAtisch aber mit meinen Geschwistern (.) ich hab zwei ältere Gschwister (-- )  
 650 //ähm// mit denen sprech ich DEUtsch also mit denen unterhalt ich mich ganz  
 651 normal auf DEUtsch mit den Eltern aber ausschließlich auf KrOAtisch  
 652 eigentlich.

653 T: War das schon imMER sO?

654 L: Ja das war (.) automatisch so ich weiß auch nicht ganz wieso sie können eh  
 655 gut DEUtsch aber (1.0) es war einfach immer (---) ja.

656 T: Krass! bist du hier gebOren?

657 L: Ja ich bin hier geboren //mhm//.

658 T: Und deine GeschwistER?

659 L: //ah// die sind in (-- ) KrOAtien und Bosnien geboren.

660 T: Wieso BOSnien?

661 L: //ah// wir sind BOSnisch-KrOAtisch also.

662 T: //aahh// ok (-- ) aber sagst du BOSnisch als Muttersprache oder sagst du  
 663 Kroatisch?

664 L: Es ist KrOAtisch eigentlich also [ja ne] ja KrOAtisch [es is nur ein Dialektform  
 665 odER] ja genau [//mhm//] genau.

666 T: ((schmatzt)) ok (-- ) Also und mit deinen Geschwistern hast du schon immer  
 667 nur Deutsch gesprochen?

668 L: Ja! das war AUSSchließlich immer sch (-) ich mein seit (.) dem ich mich

669 erinnern kAnn ich weiß nicht was davOr war (.) aber<<dim>> DEUtsch  
670 eigentlich immer.

671 T: Ok also das heißt du bist gebOren worden in (.) in Österreich [ja genau] (--)  
672 und dann wars so das deine Eltern schon (-) immer nur KroAtisch mit dir [ja  
673 genau] gesprochen haben .h, (-- ) und (-- ) hast du dann aber auf KroAtisch  
674 geantwortet?

675 L: Ja ich=ich hab immEr auf KroAtisch geantwortet auch also (1.0) ja.

676 T: Wahnsinn und wo hast du DEUtsch gelErnt dann?

677 I: //aahaa// [oder wie?] !DEUTSCH! (.) Deutsch hab ich größtenteils ich glaub (--  
678 ) im KINdergArten vielleicht oder von meinen Geschwistern aber viel hab ich  
679 auch vom FERNsehen halt (.) aufgschnappt einfach beim FERN schauen als  
680 Klnd .h, keine Ahnung (.) Serien wie SAllermoon [(lacht)] oder so  
681 <<lächelnd>>was ich jeden Tag geschaut hab> .h, [//ah// Wahnsinn] und halt (--)  
682 da hab ich viel DEUtsch glernt oder (-) ja MTV hab ich als Kind auch [//mhm//]  
683 viel gschaut (-- ) das war halt auch so (2.0) keine Ahnung /Knall/ als Kind ist mal  
684 halt wien SchwAmm, das nimmt man auf [//mhm//] <<dim> und das ja>

685 T: Ok (.) Also (.) und du hast dich aber nle gefragt warum du mit deinen  
686 Geschwistern DEUtsch sprichst?

687 L: (2.0) //ähm// ich hAb mich schon paar Mal gfragt aber ich konnts mir  
688 nicht=nicht ganz beAntworten weil (---) ich weiß nicht (3.0) //fff// sehr schwer zu  
689 sagen aber ich gaub .h, ich glaub auch wenn (.) wenn=wenn andere Leute  
690 ANwesend sind //n// sagen wir jetzt FreundE von uns .h, dann (-) sprechen wir  
691 mit denen KrO //äh// Deutsch wenns halt (.) Österreicher siND .h, und ich glaub  
692 dann wärs auch merkwürdig wenn i mit meinen GeschwistErn KrOAtisch  
693 sprechen würde (.) des würd halt irgendwie so (2.0) ja (.) das wär halt  
694 merkwürdig wenn da Andere Leute noch (-- ) Anwesend sind und deswegen  
695 hats sich wahrscheinlich irgendwie ein (2.0) gebürgert [gert] ja.

696 T: //mhm// .hh, und deine Eltern sprechen aber (-- ) nur KroAtisch (.) also  
697 NIEmals DEUtsch /Geschrei/ oder (-) nur wenn [//ah//] andere Leute dabei sind?

698 L: Nu::;r wenn andere leute dabEl sind eigentlich (1.0) im Haus reden wir alle  
699 ganz normal KrOAtisch halt [OK] also (-- ) <<dim>mit denEltern>.

700 T: Und die haben Deutsch dann hiEr gelernt in [ja genau!] Österreich oder  
701 [genau]?

702 T: Können dies GUT (.) also?

703 L: Ja meine MuttEr (.) arbeitet auch im KindergArten [//mhm//] also /Gerede/ die  
704 kann auf jeden Fall Deutsch /Geschrei/ mein VAter spricht auch DEUtsch (2.0)  
705 also die haben AIIe ausreichende DeutschkenntnissE (-- ) und ja.

706 T: Ok (-- ) Wahnsinn! Und seid ihr noch oft in BOsnien oder KroAtien?

707 L: //ahh// ja wir fahrn eigentlich in::; allen möglichen FErien hin immer wieder  
708 auch (-- ) w::;Ochenends oder vErlängerten WOchenende /Geschrei/ die  
709 Großeltern besuchen oder [ach die wohnen dort?] ja die wohnen noch dOrt [ok]  
710 (-) oder halt (---) ja ins alte HAUs rein und alles ( )/(Ende).

711 T: (-- ) Voll Wltzig ich find des immer so (-- ) //ähm// weil ich kenn VIELE  
712 <<lachend>>EX-JugOs> [ja] wie wir sagen ((lacht)) die eben halt mit den  
713 Geschwistern nur KroAtisch [ja] oder BOSnisch sprechen und mit den Eltern

714 halt [ja] /Geschrei/ (5.0) mit den Eltern eben nur //mhm// (3.0) ((schnipst)) jetzt  
715 hab ich den FAden verloren /klopfen/ [Kroatisch, Serbisch, KrOAtisch, Serbo-  
716 KrOAtisch] ja genau (.) genau aber ich //ww// die können sichs AUch nicht  
717 erklären [ja] des is irgendwie witzig .hh, aber die Elne hat gesagt sie verbindet  
718 des halt mit der SchUle weil die Geschwister [//mhm//] auch in der SchUle  
719 waren [JA] und man sich DA eben irgendwie //äh// //äh// der  
720 UmgebungssprAche halt einfach ANpasst [ja] des ja in dem Fall DEutsch .hh,  
721 L: Ja des könnt auch sein ich wAr (--) halt vielleicht hab ichs mir so auch  
722 ANgewöhnt ich wAr (---) paar Jahre lang noch mit meiner SchwestEr, die ist  
723 drei Jahre älter als ICH (--) im KindergArten halt (1.0) und da musst=konnt ich  
724 AUch nur DEUtsch eben mit ihr reden wenn die anderen Kinder dabei sind oder  
725 hats sich sO irgendwie das Elngestellt [//mhm//] aber ja.  
726 T: Und wie ist das wenn du mit deinen;; Geschwistern im=also im Urlaub bist,  
727 jetzt in (--) in der HeimAt?  
728 L: Dann reden wir eigentlich AUch ausschließlich DEUtsch.  
729 T: JA? [ja!] AUCh wenn andere Leute [//ah// nein] dabei sind?  
730 L: Nein wenn Andere Leute dabEI sind dann halt schon auf KrOAtisch <<dim>  
731 wenn wir dann im Ausland sind>.  
732 T: Echt der Wahnsinn!  
733 L: Aber ich glAUb halt (---) im Vergleich zu (.) zu andern::; (--) <<lachend> EX-  
734 Jugos> [//mhm//] //ah// iS::; is so das bei uns die FamiliE (--) irgendwie (2.0)  
735 A::;ssimilierter ist mehr oder weniger also wird sind m::;ehr in dieser  
736 österreichischn Kultur drinn wir fÜhlen uns halt .h, schOn als (-)KrOAtisch-  
737 BOSnisch ähnliches .h, (-) aber (--)so (-) von unserem VERhalten ähneln wir  
738 v::;=niCHt VIEln anderen <<dim>halt so (--) hier>.  
739 T: Ich weiß was du meinst [ja] (-) und würdest du sagen du bist EHER (-)  
740 KroAtisch oder BOSnisch oder eher Österreichisch?  
741 L: //ah// //ah// [(lacht)] <<lächelnd>ich bin> ich bin (--) ich sEH mich als KrOAt  
742 der halt in Östrreich gebOren ist von der KULTUR halt von der FamiliE und  
743 Allem bin ich halt (---) auf jeden Fall KrOAtisch aber vom soziAlen Umfeld (1.0)  
744 also von Freunden und ähnlichen Österreicher [//mhm//] das ist von den  
745 Geschw [//mhm//] ja.  
746 T: Und wenn du DORT bist [wenn ich dOrt Bln] also im urlaub?  
747 L: //ahm// (2.0) //taa// Das ist (2.0) ich glaub dann seh ich mich AUch noch eher  
748 als (--) als dort ansÄssig oder [ja?] ja (2.0) also ja [ok].  
749 T: //ah// s=Wahnsinn! /Gerede/  
750 L: Also wenn man im URaub ist jetzt irgendwo am MEer (--) dann kann man mit  
751 den LEUten dort sprEchen, dIE (--) sehen einen auch nicht gleich als (.)  
752 österreichischen Touristen An oder ähnliches (2.0) ja.  
753 T: Die hÖren des auch nicht mehr oder? oder oder/  
754 L: Ja //ä// ein bissl ein AkzENT ist dA sie fragen dann schOn wohER man iS::;  
755 und ja man sagt halt Östrreich //ah// supER (1.0) bin hEr (--) und dann  
756 s=meistens //mäh// sagens MEIstens ja sie haben auch VerwAndte drÜben also  
757 (lacht) [drüben (lacht)] DRÜBEN [ja] so heißts immer.  
758 T: ((hustet)) Heißt es drÜben?

- 759 L: Ja man sagt halt immer drÜben.
- 760 T: Über der GenzE (1.0) OK (---) und //mhm// WIR ham ja deS;M VideO  
761 AUFgenommen also bei euch war das ja der BiologIeunterricht [ja] (--) und  
762 //Ähm// <<dim>was warn des nochmal fürn Thema?>
- 763 L: //ah// Genregulation glaub ich [JA! genau genau] war das.
- 764 T: .hh, und //ähm// DU warsts ja in (--) in einer Gruppe mit (.) Elgentlich NUR  
765 (2.0) Österreichern oder?
- 766 L: //ah// ich=ich glAUb "SCHÜLER" (1.0) war auch (--) der "SCHÜLER" war  
767 AUch bei uns in der GruppE der iS SERbe [AH! genau] ich glaub der war AUch  
768 bei uns in der GruppE.
- 769 T: Der ganz links sass oder [ja genau] der [ja genau] mit der Glatze [genau] (--)  
770 ok .hh, u;nd /ähm// (--) könntest du (.) weil ihr habt ja nur DEUTSCH  
771 gesprochen [ja genau] ja [ja] die ganze Zeit .h, und (-) könntest du dir  
772 VORstell=also hät=wie=wiesO (--) wieso (--) woran liegt des?
- 773 L: Wieso wir DEUtsch gesprochen habn? [//mhm//] Die UNterlagen warn auf  
774 DEUtsch es wird generell Alles in DEUtsch präsen=auf DEUtsch präsentIert  
775 //tt// ich //sss// da liegts nAhe das man auch weiterhin DEUtsch spricht glaub ich  
776 einfach (.) also/
- 777 T: (1.0) sprecht ihr (.) Irgendwann mal KroAtisch oder so jetzt untereinander du  
778 und der "SCHÜLER"?
- 779 L: JA ab und zu [JA?] (-) ab und zu sprechEN wir (--) also (---) mElstens aber  
780 nur WI=//äh// tei=auschen wir so WltzE oder irgendwelche (-) LächerlichkElten  
781 halt AU's [//mhm//] .h, aber ja d=eigentlich schon.
- 782 T: //mh// (2.0) und //ähm// Aber nicht während dem Unterricht odER?
- 783 L: //ah// Nein eigentlich nicht nein.
- 784 T: Eher so in den PAUsen?
- 785 L: JA! (--)also in den Pausen.
- 786 T: UND (2.0) glaubst du (.) es liegt DAran weil ihr eben in der Gruppe wart mit  
787 ÖsterELichern oder (.) wie wär des gewesen wenn ihr jetzt zum Beispiel Allein  
788 ne Gruppe/
- 789 L: Ich glaub dann hätten wir auf jeden FAIL auch mEhr SERbo-KrOAtisch [JA?]  
790 gredet (.) ja (--) ich glaub schon [kam des schon mal vor?] weil dann is man  
791 mEh/
- 792 L: (1.0) //ah// wir wAren Einmal (1.0) in=als wir in SAlzburg wAren eben in  
793 Einem ZimmER /Gelächter/ in son HOtel und da ham wir auch sehr viel mehr (--)  
794 ) KrOAtisch, Serbo-KrOAtisch ( )/(eben) geredet /Geschrei/ (5.0) ham wir halt  
795 sehr viel mehr SERbo-KrOAtisch (--) geredet (-) //ts// weil halt Einfach (1.0) man  
796 UNter sich ist Einfach es iS::; (--) ich glaub wenn man (.) wenn man (-) in einer  
797 GruppE von (.) DeutschsprAchigen eine andere SprachE spricht das ist halt .hh,  
798 bissl AUSgrEnzen man fÜHlt sich (.) aus (.) grEnznd oder ausgegrenZT.
- 799 T: Also die Anderen meinst du?
- 800 L: JA!
- 801 T: Ok .hh, alsO ihr hättet //äh// euch schon vorstellen können, dass ihr dann  
802 /Geschrei/ (-) bisschen swITcht mit [JA!] den Sprachen? Ok (1.0) cool, dass  
803 wusst ich gar nicht das er auch (2.0) KroAte ist (---) //mh// nicht auf dem

804 SCHIrm gehabt .hhhhh, ok u:::d //ähm// abEr in der Schule grundsätzlich wird  
805 ja nur Deutsch [JA!] gesprochen ja außer (.) was lernst du noch für ne  
806 SprAche?

807 L: //ah// Russisch und Englisch halt klarerweise [ah RUssisch hast du auch  
808 genommen] ja.

809 T: Ok (-) wiesO Russisch?

810 L: SprAche hat mich intressiert u:::nd ja (--) /Geschrei/ ich mein ich hatte schon  
811 n kleinen VORteil wegen KroATisch deshalb (lacht) [//äähh//]

812 T: Klar! (--) und Französisch hättest du dir nicht vorstellen können?

813 L: F:::ranzösisch im NACHhinein hab ich mir DAcht es wär SIcher ne (1.0)  
814 /Geschrei/ ne schöne SprAche zu lernEN (---) abe:::r ich habs nicht gewÄhlt (-)  
815 LatEIn wär natürlich auch supEr gwesen (-) ich bin halt SprAcheninteressiert  
816 aber (1.0) sonst ja.

817 T: ((schmatzt)) ok (---) u:::nd //ähm// jaja klar im Russischunterricht sprichst du  
818 ja natürlich Russisch [ja] .h, Aber (--) in der Schule is ja trotzdem immer noch  
819 Unterrichtssprache ja (--) eh DEUtsch [JA!] ja //ahm// (-) würdest du (2.0) wie  
820 würdests finden, wenn man jetzt=wenn jetzt ECHT eure M=ERSTsprache also  
821 bei DIR in dem Fall KroATisch [//mhm//] jetzt mit in den Unterricht EINfließen (---  
822 ) lassen würdet oder (--) die Sprache halt auch (--) verwendet d!ÜRFTET!?

823 L: //ah// Ich=ich würds GUT finden wenn die (.) ANderen Leute es verstEhen  
824 wÜrden ich mein (2.0) /Geräusche/ je mehr SprAchen desto bEsser [//mhm//] es  
825 fÖrdert halt ( )/(dies) das GANze (1.0) /Geschrei/ ja (--) den AUStAUsch von  
826 Kulturen auch einfach (.) ich find (-) ja SprAchen (2.0) schwer zu sagen  
827 eigentlich aber ich=ich hätt nichts dagegen wenn auch andere SprAchen  
828 eingebunden (--) werden würden.

829 T: //mhm// Cool /Gerede/ (13.0) [ach die Jugend] //mh?// [die Jugend] (lacht)  
830 die=die Drittklässler (-)//ähm// fällt dir noch was ein was du loswerden w:::illst  
831 vielleicht in Bezug zu Sprachen jetzt in der SCHUle oder im UNterricht oder (-)  
832 von dir persönlich?

833 L: //ahm// In der Schule=in der Schule (--) ist es glaub ich das Ganze nicht so  
834 wichtig weil eben (.) DEUtsch einfach so (---) die standardisierte Sprache in der  
835 Schule ist das nicht viel PLAtz für andere blEIbt halt //ahm// ich mein auch wenn  
836 wir Englisch lERnen wir sprechen trotzdem in jedem Unterricht nur auf  
837 DEUTSCH (--) das heisst ja [//mhm//] (--) es wär natürlich wünschenswert das  
838 auch andere SprAchen verwendet werden aber [auf jeden Fall] des würden halt  
839 nicht alle verstEhen könnEn.

840 T: Ja aber bei Englisch wärs ja einfach [ja] eigentlich weil jeder Englisch lernt  
841 oder jetzt Russisch (--) da hast du recht.

842 L: Ein=ein Professor von uns hat schon so kleine Versuche gestartet er hat ja  
843 tEIlweise also auch einige (.) Themen auf Englisch (---) halt mit uns besprochen  
844 .h, [//mhm//] das war eigentlich für alle recht interessANT (.) also (.) da hatte  
845 eigentlich auch keiner ein Problem damit (-) und ja ich weiß nicht, ich versteh  
846 nicht wieso das nicht generEIl ÖFter gemacht wird.

847 T: Das ist der Plan! (lacht)

848 L: Ja? sehr gut.

849 T: Das ist der Plan das man eben halt (--) einfach alle Sprachen verwenden  
 850 kann weil man (--) es fördert ja alles [ja] wie du selber gesagt hast deine  
 851 Lernprozesse auch [ja] ja ich glaub du hast eh schon relativ (-) viel meiner  
 852 Fragen beantwortET (-) //ähm// <<dim>aber eins hat mich noch interessiert>  
 853 (2.0) warte kurz> (5.0) ABER kannst du einfach auch so SWITchen in dein=also  
 854 mit DEUtsch [//mhm//] und KroAtisch [//ah//] also wie is es mim DENken zum  
 855 Beispiel?

856 L: //ah// ich=ich kanns (--) also wenn ich mit meinen Eltern zum Beispiel  
 857 telefonier oder redE ((schluckt)) es passiert auch oft bei uns, dass wenn (.)  
 858 wenn einem ein Wort zum Beispiel auf KrOAtisch nicht EINfällt dann ersetzen  
 859 wirs [//mhm//] Einfach durch das DEUtsche .h, und hängen aber die jeweilige  
 860 ENdung fürs KrOAtische [(lacht) echt?] dran ja halt im KrOAtisch wird je nach  
 861 Fall eine ENdung dran gehängt [ok] und dann (.) setzen wir aber an das  
 862 DEUtsche wort die (-) passende ENdung an [//mhm// Wahnsinn!] halt (-) also für  
 863 viele Freunde klingt das dann mERkwürdig wenn ich mit meinen Eltern redE .h,  
 864 und dazwischen hört man dann das Wort FRÜHstück auf Einmal rAus  
 865 <<lachend>oder ähnliches> [(lacht)]

866 T: Weil man dann (.) weil man dann kein anderes Wort HAT in der Sprache [ja]  
 867 oder wie ist es?

868 L: //ähh// einfach so beim Reden manche Wörter haben sich bei uns in der  
 869 FamiliE (--) halt so durCHgesetzt das wir sie mElstens auf DEUtsch sagen (--)  
 870 und ja.

871 T: Wahnsinn! .h, und wie war des im KINdergarten weil du hast ja gesagt  
 872 /Klopfen/ ihr habt nur kroatisch zuhause gesprochen das heißt du hast ja dann  
 873 erst (--) seit du drei bist eigentlich dann Deutsch gelernt oder? [ja!] und //mhm//  
 874 wie war des kannst du dich noch erinnern als du in den Kindergarten  
 875 gekommEN bist und [//och//] eigentlich nichts/

876 L: Ich kann mich=ich kann mich noch erinnern wie ich in den Kindergarten  
 877 kommen bin ich HAB schon halt DEUtsch verstANDen (--) eben durchs  
 878 Fernsehen oder durch meine GeschwistER (--) und wElter gelernt hab ichs  
 879 dann einfach durchs REden mit FrEUnden mit den Kindergartenfreunden den  
 880 ersten dOrt und ja (1.0) das hat sich (.) ich mein (--) man lernts dann dOch  
 881 relativ schnell als Klnd in (.) in der Umgebung von FrEUnden .h, schnappt man  
 882 halt doch schnell alle möglichen WÖrter auf die man braucht um sich  
 883 unterhalten zu können.

884 T: //mhm// aber du hast dann aber kein Kroatisch mehr irgendwie (.) noch  
 885 woanders gelernt oder (.) also wirklich nur zu Hause?

886 L: Ja nur zu Hause!

887 T: Ok und (-)also du hast auch ja is eh klar (--) s=war jetzt grad ne blöde Frage  
 888 (lacht) [(lacht)].

889 L: Schon ab und zu die Zeitung lesen auf KrOAtisch [//mhm//] schon (-) kommt  
 890 vor (--) aber jetzt das ichs dAdurch gelErnt hAbe nicht wirklich.

891 T: //mhm// also du wurdest dann quasi zweisprachig erzogen [JA!] im Endeffekt  
 892 und du hast aber auch NIE Probleme mit Deutsch gehabt [nein nein nie] oder?  
 893 Ne nie (-) auch nicht in der Grammatik gar nichts?

894 L. Nein gar nichts!

895 T: Wahnsinn! ok ich glaub du hast echt meine Fragen schon alle beantwortet

896 [//ha//] <<dim> fünfzehn Minuten fast> ok (.) dann dank ich dir fürs Interview!

897 L: Ich danke, ich danke (lacht).

## 10.8 Curriculum Vitae

### Angaben zur Person

---

<b>Nachname / Vornamen</b>	Rinas Tatjana
<b>Staatsangehörigkeit</b>	Deutsch
<b>Geburtsdatum</b>	14.05.1985
<b>Geburtsort</b>	Omsk / Russland
<b>Geschlecht</b>	weiblich
<b>E-Mail</b>	Tatjana.Rinas@web.de

### Schulbildung und Auslandsaufenthalte

---

<b>1991-1995</b>	Kurpfalzgrundschule Dossenheim
<b>1995 - 2002</b>	Realschule Schriesheim
<b>2002 - 2005</b>	Wirtschaftsgymnasium Johann-Philipp-Reis, Weinheim
<b>Dezember 2005–August 2006</b>	Au- Pair- Auslandsaufenthalt / Sprachkurs (Internationales Collège) in Frankreich
<b>Seit Oktober 2006</b>	Universität Wien, Französisch und Biologie auf Lehramt
<b>Oktober 2011–März 2012</b>	Sprachassistentin (Deutsch), Volksschule Paris

### Berufserfahrung

---

<b>Sommerferien 2008/09</b>	Jugendreiseleiterin bei ruf Reisen GmbH
<b>Sommerferien 2010/11</b>	Animateurin bei Rufjugendreisen
<b>März 2010 – Juni 2011</b> <b>September 2012–März 2013</b>	Servicekraft Restaurant Artner / Coffee Shop Company
<b>Sonstige Berufserfahrungen</b>	Büroaushilfe (Steuerberaterin) Ferienjobs in Supermärkten Praktika in Kindergärten, Kinderbetreuung Organisation von Promotion

