



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Mehrsprachigkeit im Französischunterricht: Einstellungen
angehender FranzösischlehrerInnen“

verfasst von / submitted by

Ceyda Bilgin

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

Wien, 2016 / Vienna, 2016

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

A 190 344 347

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

Lehramtsstudium UF Englisch UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei den Personen bedanken, die mich während des Verfassens der vorliegenden Diplomarbeit unterstützt haben.

Zunächst möchte ich mich bei meinen Eltern und meinen Geschwistern bedanken, die mich nicht nur im Laufe meiner Studienzeit unterstützt haben. Sie waren immer für mich da, wann immer ich auch ihre Hilfe und Unterstützung gebraucht habe. Danke für Alles!

Ein ganz großes Dankeschön gilt auch meiner Betreuerin Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter. Sie stand mir stets mit wertvollen Tipps, Anregungen sowie mit konstruktivem Feedback zur Seite. Vielen herzlichen Dank!

Schließlich möchte ich mich bei allen Studierenden herzlich bedanken, die an den Interviews teilnahmen. Ohne ihre Hilfe wäre diese Arbeit nicht in dieser Form entstanden. Vielen Dank!

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Begriffsdefinitionen	4
2.1 Familiensprache/Muttersprache/Erstsprache	4
2.2 Zweitsprache	5
2.3 Tertiärsprache	6
2.4 Mehrsprachigkeit	7
2.4.1 Mehrsprachigkeit – Ab wie vielen Sprachen?	7
2.4.2 Typen von Mehrsprachigkeit	9
2.4.3 Kompetenzen	10
2.4.4 Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext	11
2.4.5 Mehrsprachigkeit: Zusammenfassung	12
3 Language Awareness	13
3.1 Historische Entwicklung der Language Awareness	13
3.2 Language Awareness: Definitionsmöglichkeiten	15
3.3 Komponenten von Language Awareness	17
3.4 Language Awareness von Lehrpersonen	18
3.4.1 Teacher Language Awareness	19
3.4.2 Language Educator Awareness	20
4 Mehrsprachigkeitsforschung	21
4.1 Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung	23
4.2 Sprachenlernmodelle	26
4.2.1 Faktorenmodell	27
4.2.2 Dynamic Model of Multilingualism (DMM)	28
5 Mehrsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht	30
5.1 Stand der Forschung	30
5.2 Möglichkeiten zur Miteinbeziehung der bereits vorhandenen Sprachen im (Fremd-)Sprachenunterricht	31
5.2.1 Hintergrundinformationen	31
5.2.2 Beispiele zur Miteinbeziehung von Mehrsprachigkeit in der Schule	34
6 Zusammenfassung des theoretischen Teils	38
7 Empirischer Teil	40
7.1 Ziel der Studie	40
7.2 Methodische Vorgehensweise	41
7.2.1 Das qualitative Forschungsdesign	41

7.2.2 Erstellung des Leitfadens	44
7.2.3 Die InterviewpartnerInnen	47
7.2.4 Analyse und Auswertungsweise der Daten	48
7.3 Ergebnisse der empirischen Studie	50
7.3.1 Einzelfallbetrachtungen und deren Zusammenfassungen	50
7.3.1.1 Sophie	50
7.3.1.2 Sarah	53
7.3.1.3 Magdalena	57
7.3.1.4 Katrin	60
7.3.1.5 Marie	64
7.3.1.6 Jonas	68
7.3.1.7 Tina	71
7.3.2 Gesamtbetrachtung der durchgeführten Interviews	75
7.3.2.1 Mehrsprachigkeit	75
7.3.2.2 Ziel des Französischunterrichts – Fertigkeitsbereiche	75
7.3.2.3 Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer – Wird sie bevorzugt?	77
7.3.2.4 Ideen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Französischunterricht	80
7.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse	81
8 Conclusio	82
9 Résumé en français	85
10 Bibliographie	96
Anhang	104
Einverständniserklärung	104
Interviewleitfaden	105
Abstract	106
Transkriptionen der Interviews	107

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Teacher Language Awareness Modell (Andrews 2003: 91).....	20
--	----

1 Einleitung

Mehrsprachigkeit ist ein Thema, das vermehrt an Bedeutung gewinnt. Heutzutage stellt Mehrsprachigkeit – entgegen den Annahmen – nicht die Ausnahme, sondern die Regel dar (Cenoz/Jessner 2009: 121). Es gibt Bestrebungen, diese zu fördern, vor allem durch die europäische Sprachenpolitik: „Die Förderung der Mehrsprachigkeit der Bürgerinnen und Bürger der EU ist zu einem wichtigen bildungspolitischen Anliegen geworden“ (Dorner 2008: 29) oder auch bei Vetter (2008): „Die Integration von Mehrsprachigkeit als Schatz und als Bedarf findet sich auch im inklusiven sprachenpolitischen Ansatz wieder, der im europäischen Kontext zunehmend verfolgt wird“ (Vetter 2008: 81).

In der Wissenschaft hat sich ein „Paradigmenwechsel im Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit“ ereignet, welcher jedoch im schulischen Bereich nicht ersichtlich ist (de Cillia 2008: 69). Bildungsinstitutionen in Österreich sind mehrsprachig geprägt, das heißt, dass sowohl Lehrende als auch Lernende verschiedene „Ressourcen“ besitzen, die jedoch nicht immer Verwendung finden (de Cillia 2013: 5). Im Gegenteil, es wird heute noch häufig angenommen, dass SchülerInnen einsprachig seien (Volgger 2014: 42). Obwohl „[d]ie aktive Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt [...] zu den Bildungsanliegen, die die österreichischen Schulen ausdrücklich verfolgen [zählt]“ (Krumm/Reich 2013: 22), müssen SchülerInnen sogar Teile ihres Sprachrepertoires verstecken (Vetter 2013: 98). Dies hängt damit zusammen, dass Bildungssysteme den Umgang mit „real-life“ Mehrsprachigkeit anscheinend als schwierig erachten (Vetter 2013: 95).

Es wird immer häufiger verlangt, dass ein Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen stattfinden soll. Heutzutage wird gefordert, dass das mehrsprachige Repertoire der Lernenden im Fremdsprachenunterricht wertgeschätzt (Volgger 2011: 349) und als Ressource genutzt wird (Vetter 2015: 255-256; de Cillia 2008: 69). Denn Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung haben gezeigt, dass mehrsprachige Personen Vorteile beim Aneignen von weiteren Sprachen haben (Boeckmann 2010: 53).

Hierbei wird den Lehrpersonen im Rahmen dieses „Veränderungsprozess[es]“ eine äußerst wichtige Rolle zugetragen (Vetter 2006: 169). Denn „Lehrende sind heute nicht mehr einfache AnwenderInnen von Forschungsergebnissen in der Unterrichtsrealität,

sondern gestalten beide Felder aktiv [=konkrete Unterrichtspraxis und Spracherwerbsforschung] mit“ (Vetter 2006: 169).

Die Forschungsfrage der vorliegenden Diplomarbeit lautet:

„Welche Einstellungen haben angehende FranzösischlehrerInnen zu Mehrsprachigkeit und wie möchten sie in ihrem zukünftigen Unterricht damit umgehen?“

Somit werden in dieser Arbeit angehende FranzösischlehrerInnen fokussiert. Denn wie weiter oben erwähnt, haben sie eine große Rolle bei der Erziehung der SchülerInnen zu Mehrsprachigkeit. Weiters wie auch Vetter (2006) festhält: „Die Perspektive der LehrerInnen scheint eine periphere oder eher originelle Herangehensweise an Fragen der Mehrsprachigkeitsforschung und –didaktik zu sein, liegt hier der Fokus doch zumindest auf den ersten Blick bei den Lernenden“ (Vetter 2006: 170). Die Sicht der Lernenden wurde häufiger betrachtet und es ist von Bedeutung auch die Perspektiven der Lehrpersonen genauer zu erfassen; denn es sind die (zukünftigen) LehrerInnen, welche den Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit vollziehen können.

Die vorliegende Arbeit ist in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil ist den theoretischen Aspekten gewidmet. Zunächst werden die Begriffe Erstsprache, Zweitsprache, Tertiärsprache sowie Mehrsprachigkeit näher erklärt. Danach wird das Konzept der Language Awareness behandelt. Hierbei wird die historische Entwicklung dieses Konzepts dargestellt, Definitionsversuche werden unternommen und die Komponenten betrachtet. Anschließend werden zwei Konzepte für die Language Awareness von Lehrpersonen fokussiert. Das darauffolgende Kapitel widmet sich der Mehrsprachigkeitsforschung, ihren Erkenntnissen sowie zwei Sprachlernmodellen: dem Faktorenmodell und dem Dynamic Modell of Multilingualism. Anschließend wird Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext fokussiert, bevor in einem nächsten Schritt die Möglichkeiten zu ihrer Einbeziehung in der Schule exemplarisch dargestellt werden.

Den zweiten Teil der vorliegenden Arbeit bildet die empirische Studie. Zunächst wird das Ziel der Studie dargestellt und die methodische Vorgehensweise wird erläutert. Anschließend wird der Interviewleitfaden, welcher für die empirische Studie erstellt wurde, genauer beschrieben und die Bedeutungen der einzelnen Fragen für die Studie werden dargestellt. In einem nächsten Schritt werden die sieben Studierenden, welche an den Interviews teilnahmen, vorgestellt.

Danach wird die Analyse und die Auswertungsweise der Daten behandelt und das Transkriptionsverfahren wird erläutert. Anschließend werden die Ergebnisse der Studie präsentiert. In einem ersten Schritt werden die Interviews von den einzelnen Studierenden genauer betrachtet und anschließend werden diese in Beziehung zueinander gesetzt, um die Forschungsfrage, die der vorliegenden Diplomarbeit zugrunde liegt, zu beantworten.

2 Begriffsdefinitionen

Das Augenmerk dieser Arbeit liegt auf den Einstellungen zu Mehrsprachigkeit von angehenden FranzösischlehrerInnen. Da im Zuge dieser Arbeit die Begriffe „Erstsprache“, „Zweitsprache“, „Fremdsprache“, „Tertiärsprache“ sowie „Mehrsprachigkeit“ gebraucht werden, ist es wichtig, ihre Bedeutungen abzugrenzen, da in der Forschung die Bezeichnungen der jeweiligen Sprachen oftmals verschieden verwendet werden. Dies trifft vor allem auf die Begriffe Erstsprache, Zweitsprache und Drittsprache zu (Hammarberg 2010: 93).

2.1 Familiensprache/Muttersprache/Erstsprache

Vorab kann festgestellt werden, dass „the concept of *mother tongue* or *native language* itself problematic“ ist (Aronin/Singleton 2012: 3; Kursivsetzung im Original). Dieses Zitat verdeutlicht bereits, dass die jeweiligen Bezeichnungen nicht immer unproblematisch sind. Es sind mehrere Termini vorhanden, die die erste erworbene¹ Sprache bezeichnen. Im Folgenden soll auf einige exemplarisch eingegangen werden.

Klaus-Börge Boeckmann, beispielsweise, verwendet „Erstsprache“ synonym zu „Familiensprache“ (Boeckmann 2010: 19). Rudolf de Cillia (2011: 1) führt sogar die folgenden sechs Begriffe an: „Muttersprache“, „Erstsprache“, „L1“, „Primärsprache“, „Familiensprache“ und „Herkunftssprache“. Er weist auch zugleich darauf hin, dass die jeweiligen Begriffe und Bezeichnungen verschieden konnotiert sind (ibid.). Er erläutert den Erstspracherwerb und betont seine Bedeutung:

Der Erstspracherwerb, der mit der Geburt, wenn nicht schon in der pränatalen Phase, beginnt, ist der scheinbar mühelos und automatisch vor sich gehende, nach den Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Spracherwerbsfähigkeit verlaufende Erwerb einer Sprache, der einen selbstverständlichen Teil der Entwicklung eines Kindes darstellt. (de Cillia 2011: 2)

Wojnesitz (2009: 32) gibt an, dass die Bezeichnung „Herkunftssprache“ im Migrationskontext „irreführend“ sein kann, da bei Personen mit Migrationshintergrund der dritten Generation nur bedingt von Herkunft die Rede sein könne. Der Terminus „Erstsprache“ scheint sachlich zu sein, doch dies auch nur beschränkt, da dieser Begriff impliziert, dass eine Person nur eine einzige Sprache als ihre Erstsprache

¹ An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass einige WissenschaftlerInnen zwischen Erwerben und Lernen unterscheiden (z.B. Hufeisen 2003a: 97). Häufig jedoch besteht die „Spracheignung aus einer Kombination von Lernen und Erwerben“ (Boeckmann 2010: 54). Da in der Literatur meist „keine terminologische Trennung vollzogen“ wird (Vetter 2008: 84), werden die Begriffe „erwerben“ und „erlernen“ auch in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

bezeichnen kann sowie dass es sich hierbei um die Sprache handelt, die die Person am besten beherrscht, „was nicht unbedingt der Fall ist“ (Wojnesitz 2009: 34).

Außerdem kann der Erstspracherwerb auch aus zwei oder mehreren Sprachen bestehen, wenn das Kind diese bis ungefähr zum vierten Lebensjahr erwirbt (Boeckmann 2010: 54). Hiermit kann auch von mehreren Erstsprachen die Rede sein. In dieser Arbeit wird der Begriff der „Erstsprache(n)“ bevorzugt, da er sich sachlich begründen lässt, indem unter Erstsprachen jene Sprachen verstanden werden, die ein Kind vor dem vierten Lebensjahr erwirbt (Boeckmann 2010: 54).

2.2 Zweitsprache

Ähnlich wie bei der Erstsprache erweist sich auch die Definition von Zweitsprache oder L2 als schwierig.

Der Erwerb einer Zweitsprache findet nach dem Erwerb der Erstsprache statt und wird von den jeweiligen Lernenden „oft als bewusster Prozess erfahren“ (de Cillia 2011: 2). De Cillia (2011) weist auch darauf hin, dass sowohl vom „frühen“ als auch vom „sukzessiven“ Zweitspracherwerb die Rede ist, wenn dieser ab dem „3./4. Lebensjahr“ erfolgt (de Cillia 2011: 2). Boeckmann (2010: 64) merkt an, dass generell Sprachen, die nach dem vierten Lebensjahr gelernt werden, als „Zweitsprachen“ bezeichnet werden. Bei den Definitionen von de Cillia und Boeckmann nimmt der Faktor Alter eine Rolle ein. Wojnesitz (2009: 41) bringt zum Ausdruck, dass ein sehr wichtiges Kriterium dafür, dass eine Sprache als Zweitsprache bezeichnet werden kann, in der Häufigkeit derer Verwendung liegt.

In der Literatur wird häufig zwischen den Begriffen Zweitsprache und Fremdsprache unterschieden. Edmondson/House (2006: 9) halten fest, dass diese Differenzierung auf Basis der „Funktion“ oder der „Rolle“ der jeweiligen Sprache in der „Kultur“ der Sprecherinnen und Sprecher geschieht. Wenn die L2 im alltäglichen Leben der Personen in einer bestimmten Gesellschaft eine wichtige Rolle einnimmt, dann trägt diese Sprache die Bezeichnung Zweitsprache (Edmondson/House 2006: 9). Falls jedoch eine Sprache gelernt wird, die keine wirkliche Bedeutung in dieser Gesellschaft hat, dann ist von einer Fremdsprache die Rede (ibid.). Die Autoren weisen jedoch darauf hin, dass keine strikte Trennlinie zwischen einer Zweit- und Fremdsprache existiert. Eine Sprache, die ursprünglich als Zweitsprache gelernt wurde kann später als eine Fremdsprache gelten und umgekehrt. (Edmondson/House 2006: 9-10)

Apeltauer (1997: 16) merkt an, dass eine Zweitsprache im Vergleich zu einer Fremdsprache eine zentralere Rolle für die jeweiligen Personen einnimmt. Ähnliches lässt sich auch bei Wojnesitz (2009: 53) finden: Sie weist ebenfalls darauf hin, dass es sich beim Terminus „Fremdsprache“ um eine im Unterricht gelernte Sprache handelt, die nicht die Umgebungssprache im betreffenden Ort darstellt. Dies lässt sich auch bei Apeltauer (1997) lesen: „Die Aneignung einer Fremdsprache unterscheidet sich nun von der Aneignung einer Zweitsprache dadurch, daß Lerner ihre (neue) fremde Sprache außerhalb des Unterrichts, z.B. beim Spielen mit Nachbarskindern, nicht gebrauchen können“ (Apeltauer 1997: 15). Es kann also festgehalten werden, dass Individuen im alltäglichen Leben von ihrer Zweitsprache Gebrauch machen, während dies bei einer Fremdsprache nicht der Fall ist.

2.3 Tertiärsprache

Auch der Begriff „Tertiärsprache“ wird in der Literatur nicht einheitlich verwendet (Morkötter 2005: 60). Tertiärsprachen werden oft auch als „L3“ oder „Drittsprachen“ bezeichnet (Boeckmann 2010: 64). Cenoz (2003) definiert den Drittspracherwerb wie folgt: „Third language acquisition refers to the acquisition of a non-native language by learners who have previously acquired or are acquiring two other languages.“ (Cenoz 2003: 71).

Boeckmann (2010: 64) schließt sich der Position der Tertiärsprachenforschung an, indem er annimmt, dass jede weitere Sprache, die nach der Zweitsprache gelernt wird, die Bezeichnung „L3“ trägt. Ähnliches lässt sich auch bei Bardel/Falk (2010) finden: „[I]t is common practice in most L3 studies to use the term L3 for any non-native language acquired after one L2, i.e., from the third language and onwards“ (Bardel/Falk 2010: 187). Somit kann festgehalten werden, dass häufig nach dem Erwerb einer dritten Sprache keine weitere Differenzierung erfolgt. In dieser Arbeit wird Tertiärsprache synonym zu Drittsprache verwendet und bezeichnet alle Sprachen, die ab der dritten Sprache erworben werden.

In der Forschung wird davon ausgegangen, dass der Erwerb einer L3 anders geschieht als der Erwerb einer L2 (Wojnesitz 2009: 54). Darauf wird näher in Kapitel 3.2. dieser Arbeit eingegangen.

Bevor Mehrsprachigkeit als Konzept näher betrachtet wird, soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass es „[i]n der Praxis [...] häufig zu komplexen Konstellationen

von Erst-, Zweit-, Drittsprache und zu einer Dynamik auch im Verlauf einer Biographie [kommt], in der sich die Bedeutung der einzelnen Sprachen für das Individuum ändert“ (de Cillia 2011: 2).

2.4 Mehrsprachigkeit

Wie auch in der Einleitung angemerkt, ist Mehrsprachigkeit ein Thema, das zunehmend an Interesse gewinnt (Aronin/Singleton 2012: 1). Obwohl die Antwort nach der Definition von Mehrsprachigkeit auf den ersten Blick recht simpel erscheint, handelt es sich bei Mehrsprachigkeit „um einen unscharfen und keineswegs klar definierten Terminus“ (Volgger 2011: 63). Auch Cenoz/Jessner (2009: 121) weisen darauf hin, dass Mehrsprachigkeit ein Phänomen darstellt, das in seiner Komplexität schwierig aufzufassen ist. Kemp (2009) führt zwei Gründe für die Diskrepanzen in Bezug auf die Definitionen von Mehrsprachigkeit an: „reasons deriving from participants' complex situation with regard to the nature of their use of various languages; and [...] reasons deriving from researchers' differing backgrounds, ideologies, and purposes“ (Kemp 2009: 12).

Im Folgenden werden die verschiedenen Ansätze in der Literatur kurz thematisiert, um danach für diese Diplomarbeit eine passende Definition zu finden, die sich für die vorliegende Forschung als nützlich erweist.

2.4.1 Mehrsprachigkeit – Ab wie vielen Sprachen?

Eine wichtige Frage die sich zu Beginn stellt, ist, ab wie vielen Sprachen eine Person als mehrsprachig bezeichnet werden kann. Mario Wandruszka, einer der ersten Wissenschaftler, der sich mit dem Thema der Mehrsprachigkeit beschäftigt hat, schreibt, dass „[...] wir schon in unserer Muttersprache mehrsprachig sind“ (Wandruszka 1979: 7).

Andere ForscherInnen bringen zum Ausdruck, dass bereits das Beherrschen von zwei Sprachen als Mehrsprachigkeit bezeichnet wird. De Angelis (2007: 8-9) führt an, dass in der Forschungsliteratur die Begriffe Bilingualismus und Multilingualismus synonym verwendet werden.

Manchmal wird Zweisprachigkeit auch als eine bestimmte Form von Mehrsprachigkeit betrachtet, so bei Aronin/Hufeisen (2009: 1), welche Bilingualismus unter dem Begriff der Mehrsprachigkeit subsumieren. Juliane House (2004: 62) subsumiert ebenfalls

Zweisprachigkeit unter Mehrsprachigkeit. Auch für Herdina/Jessner (2002) stellt Zweisprachigkeit eine bestimmte Art von Mehrsprachigkeit dar. Sie schreiben, dass Mehrsprachigkeit „[...] in general terms, can be defined as the command and/or the use of two or more languages by the respective speaker“ (Herdina/Jessner 2002: 52). Vetter (2008) stellt fest, dass Zweisprachigkeit entweder eine „Ausprägung“ der Mehrsprachigkeit darstellen kann oder, dass sie als unabhängig davon betrachtet werden kann (Vetter 2008: 75) und merkt an, dass in der Mehrsprachigkeits- sowie Tertiärsprachenforschung der Ansatz vertreten wird, die Bezeichnung mehrsprachig ab der dritten Sprache zu verwenden (Vetter 2008: 76).

In den oben genannten Definitionen wird Zweisprachigkeit als eine Variante der Mehrsprachigkeit aufgefasst. Andere ForscherInnen argumentieren, dass ein Individuum – wie in der Tertiärsprachenforschung üblich – erst mit der dritten Sprache als mehrsprachig bezeichnet werden soll.

Bausch (2003) grenzt Mehrsprachigkeit von Zweisprachigkeit ab: „[...] Mehrsprachigkeit meint [...] quantitativ und qualitativ immer etwas anderes als Zweisprachigkeit“ (Bausch 2003: 439) und argumentiert, „dass sich *echte* Mehrsprachigkeit mit dem Erwerb einer *dritten* modernen Fremdsprache bzw. mit dem Lernen einer *zweiten Fremdsprache* auszuformen beginnt“ (Bausch 2003: 439; Kursivsetzung im Original).

Bertrand/Christ (1990) vertreten dieselbe Ansicht. Sie definieren eine mehrsprachige Person wie folgt:

Als mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnis in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder in verschiedenen Diskursbereichen hat [...]. (Bertrand/Christ 1990: 208; zitiert in Christ 2004: 31)

Durch die Ausführungen wurde ersichtlich, dass es Unstimmigkeiten in Bezug auf die genaue Sprachenanzahl, die beherrscht werden sollten, um als mehrsprachig zu gelten, gibt. Es kann dennoch festgehalten werden, dass es in der Tertiärsprachenforschung üblich ist, Individuen ab dem Beherrschen von drei Sprachen als mehrsprachig zu bezeichnen.

2.4.2 Typen von Mehrsprachigkeit

Es wird auch zwischen Typen von Mehrsprachigkeit unterschieden. Im Folgenden werden einige betrachtet.

Zunächst einmal kann Mehrsprachigkeit in individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit unterteilt werden: „Plurilingualismus“ und „Multilingualismus“. Der erste Begriff bezieht sich auf die individuelle Mehrsprachigkeit, während der zweite gesellschaftliche Mehrsprachigkeit bedeutet (Boeckmann 2010: 48). Vor allem in frankophonen wissenschaftlichen Publikationen wird zwischen diesen zwei Begriffen unterschieden (Aronin/Singleton 2012: 7). Im „deutschen und im anglophonen Sprachraum“ wird dazu tendiert, Mehrsprachigkeit als „soziales und individuelles Phänomen“ zu bezeichnen (Vetter 2008: 74).

Weitere Typen von Mehrsprachigkeit lassen sich bei de Cillia (2013) finden. Er unterscheidet zwischen der „innersprachliche[n]“, „lebensweltliche[n]“ sowie der „fremdsprachliche[n]“ Mehrsprachigkeit (de Cillia 2013: 6). Die innersprachliche Mehrsprachigkeit bedeutet, dass Sprechende einer bestimmten Sprache verschiedene „Varietäten dieser Sprache“ besitzen (de Cillia 2013: 6). Auf den österreichischen Kontext bezogen kann auch festgestellt werden, dass Kinder zunächst eine „dialektale Varietät“ lernen (de Cillia 2013: 6), bevor sie mit dem bildungssprachlichen Deutsch in Bildungsinstitutionen in Kontakt treten. Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit beinhaltet die Sprachen der „autochthonen Minderheiten“, „der Zuwanderungsminderheiten“, „der Gebärdenminderheitensprachen“ sowie „zum Teil auch in der *lingua franca* Englisch“ (de Cillia 2013: 6). Die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit bezieht sich auf das Erlernen von Sprachen in Schulen (de Cillia 2013: 9).

Eine weitere Differenzierung lässt sich bei Hans-Jürgen Krumm (2014) finden, welcher zwischen „Elitemehrsprachigkeit“ und „Armuts-mehrsprachigkeit“ unterscheidet. Hierbei erfolgt die Unterscheidung in Bezug auf den sozialen Status: Er konstatiert, dass die „Elitemehrsprachigkeit“ gefördert wird und die „Armuts-mehrsprachigkeit“ im österreichischen Bildungswesen hingegen „eine Randexistenz“ führt. (Krumm 2014: 24 -25) Er fährt fort und erklärt, dass die letztere Gruppe „im öffentlichen Bewusstsein nichts wert und nicht wichtig“ ist (Krumm 2014: 25). Er fasst seine Punkte wie folgt zusammen:

Mit der Charakterisierung als Elite- und Armutsmehrsprachigkeit will ich ausdrücken, dass in unserer Gesellschaft eben nicht Mehrsprachigkeit generell als kulturelles und soziales Kapital gesehen wird, sondern nur bestimmte Sprachen und damit auch deren Sprecherinnen und Sprecher wertgeschätzt werden, während die Beherrschung anderer Sprachen nicht wertgeschätzt und honoriert wird. (Krumm 2014: 27)

Bausch (2003) zeigt einige Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen auf. Er unterscheidet zwischen „minimalen Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen“, „maximalen Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen“, „ausgewogenen oder symmetrischen Zweit- und Mehrsprachigkeitsformen“, „dominanten oder asymmetrischen Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen“ sowie „Semilingualismusformen“ (Bausch 2003: 440). Individuen, die über minimale Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen verfügen, besitzen nur grundlegende Kenntnisse in einer oder mehreren Sprachen. Im Gegensatz dazu haben Personen, die maximale Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen besitzen, „*native like*“ Kompetenzen in diesen Sprachen. (Bausch 2003: 440; Kursivsetzung im Original). Die ausgewogenen bzw. symmetrischen Mehrsprachigkeitsformen beschreiben Individuen, die abwechselnd eine Sprache besser beherrschen als die andere. Schließlich bezeichnen die Semilingualismusformen Personen, die über längere Zeit „quantitative und qualitative Defizite“ haben, welche nur kurze und grundlegende Kommunikationen erlauben. (Bausch 2003: 440) Diese Typologien beziehen sich auf die jeweiligen Kompetenzgrade in Sprachen.

2.4.3 Kompetenzen

In der Forschung trifft man auf Unstimmigkeiten, was das für Mehrsprachigkeit notwendige Kompetenzlevel in den jeweiligen Sprachen anbelangt. Kemp (2009: 15) weist darauf hin, dass mehrsprachige Personen nicht unbedingt über dieselben Kompetenzen in ihren jeweiligen Sprachen verfügen müssen. Weiters ist es von Bedeutung zu erwähnen, dass „Mehrsprachigkeit kein statischer Zustand ist“: falls Individuen bestimmte Sprachen längere Zeit nicht anwenden, gehen Sprachkenntnisse verloren (Apeltauer 1997: 17). Klaus-Börge Boeckmann argumentiert, dass von „Zwei- oder Mehrsprachigkeit“ die Rede ist, wenn „eine Person zwei oder mehrere [...] Sprachen regelmäßig verwendet und entsprechend kompetent in ihnen ist“ (Boeckmann 2010: 6). Die Frage, die sich hierbei stellt, ist, wie „kompetent“ definiert werden könnte. Weiters sehen zahlreiche Forscher Zwei- beziehungsweise Mehrsprachigkeit als „a kind of double or multiple multilingualism [...]“ (Herdina/Jessner 2002: 58). Ähnliches stellen auch Aronin/Singleton (2012: 2) fest: manche Definitionen beziehen sich auf die „monolingual norm“ und von den jeweiligen

zweisprachigen SprecherInnen wird in beiden Sprachen das Niveau eines „monolingual native“ Sprechers erwartet (Aronin/Singleton 2012: 2). Tatsächlich kommt es selten vor, dass Personen in all ihren Sprachen „tatsächlich über volle Kompetenzen [...] relativ verfügen“ (Bausch 2003: 439).

Es gilt auch zu beachten, dass „[w]enn die Rede von zwei- oder mehrsprachigen Individuen ist, dann [...] es sich überwiegend [...] um approximative, unterschiedlich konturierte Sprachfähigkeits*formen* [handelt]“ (Bausch 2003: 439; Kursivsetzung im Original).

Dieser Arbeit liegt diese Ausführung zugrunde: „Der mehrsprachige Mensch ist [...] nicht als Mensch mit mehrfacher monolingualer Kompetenz in seinen Sprachen zu sehen [...]“ (Jessner 2001: 56), sondern die Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen können variieren.

2.4.4 Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext

Rudolf de Cillia (2008) verortet drei verschiedene Arten von Mehrsprachigkeit an Schulen: die „[s]chulische Mehrsprachigkeit durch autochthone Minderheitensprachen“, die „[s]chulische Mehrsprachigkeit und SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ sowie die „Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht“ (de Cillia 2008: 73-79). Die autochthonen Minderheiten haben in den ersten Schuljahren die Möglichkeit in der Minderheitensprache schulisch sozialisiert zu werden. Außerdem ist hier anzumerken, dass die Gebärdensprachen ebenfalls als Minderheitensprachen anerkannt sind (de Cillia 2008: 73). Die zweite Gruppe bilden die lebensweltlich mehrsprachigen Lernenden, also SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Diese sind zahlenmäßig größer (de Cillia 2008: 74). Schließlich ist der Fremdsprachenunterricht „[d]ie quantitativ wohl wichtigste Form der Mehrsprachigkeit in den europäischen Schulen“ (de Cillia 2008: 77).

Eine weitere Unterteilung erfolgt zwischen „lebensweltlicher“ und „institutioneller“ Mehrsprachigkeit (Fleck 2013: 6). Dies ist für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung, da sie sich im österreichischen schulischen Kontext situiert „in welchem das Klassenzimmer [...] mehrsprachig und multikulturell zusammengesetzt ist“ (Fleck 2013: 6).

In Bezug auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit soll hierbei erwähnt werden, dass das Konzept des „Prestige“ (de Cillia 2008: 77) eine tragende Rolle innehat. Wie auch Eva Vetter und Anke Wegner ausführen, wird „[d]er lebensweltlichen Mehrsprachigkeit

sowie den spezifischen Familiensprachen bis heute ein relativ geringer Stellenwert beigemessen [...]“ (Vetter/Wegner 2014: 9).

In Bezug auf den schulischen Fremdsprachenunterricht ist es wichtig zu erwähnen, dass ein Abkommen vom *near nativeness* Konzept erfolgt ist und die jeweiligen Kompetenzen und Interkulturalität stärker Beachtung finden; außerdem wird die „[...] Vernetztheit von Sprachen“ betont (Vetter 2008: 92).

An dieser Stelle soll ein kurzer Blick auf die europäische Sprachenpolitik geworfen werden, es wird aber nicht näher darauf eingegangen, da dieser Bereich in zahlreichen Arbeiten behandelt wurde.² Trotz Bemühungen für die Förderung von Mehrsprachigkeit gibt es auch seitens der europäischen Mehrsprachigkeitspolitik keine eindeutige Definition von Mehrsprachigkeit (Vetter 2013: 87).

2.4.5 Mehrsprachigkeit: Zusammenfassung

In diesem Abschnitt wurde gezeigt, dass Mehrsprachigkeit unterschiedlich definiert wird und hinsichtlich verschiedener Kriterien, wie beispielsweise Kompetenzniveaus, beschrieben werden kann. Außerdem wurde die Mehrsprachigkeit im schulischen Bereich adressiert.

In dieser Arbeit werden die Personen als mehrsprachig bezeichnet, die mindestens drei Sprachen beherrschen, wobei sich die sprachlichen Kompetenzen in all diesen Sprachen nicht unbedingt auf dem gleichen Niveau befinden müssen. Weiters wird in vorliegender Diplomarbeit zwischen Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit unterschieden. Eine weitere Unterteilung erfolgt zwischen „lebensweltlicher“ und „institutioneller“ Mehrsprachigkeit (Fleck 2013: 6). Für diese Arbeit erweist sich die Ausführung von de Cillia (2008) als nützlich, welcher in Bezugnahme auf die Sprachenportraits, die Hans-Jürgen Krumm (2001)³ gesammelt hat, schreibt:

Diese Porträts entsprechen einer modernen, zeitgemäßen Auffassung von Zwei- und Mehrsprachigkeit, die nicht nur die perfekte Beherrschung zweier Sprachen erfasst, sondern ein Kontinuum von sprachlichen Kompetenzen, ausgehend von der schulischen Beherrschung von zwei oder mehreren Sprachen, die durch den Fremdsprachenunterricht gelernt wurden, über durch ungesteuerten Spracherwerb durch Sprachkontakt erworbene Fähigkeiten bis hin zum ausgewogenen Bilinguismus von Menschen, die in Familien mit unterschiedlichsprachigen Eltern aufwachsen. (de Cillia 2008: 72-73)

² Die europäische bzw. österreichische Sprachenpolitik wurde bereits in vielen Werken ausführlich dargestellt. Hier soll zum Beispiel auf Vetter/Rindler-Schjerve (2012) sowie auf de Cillia/Vetter (2013) verwiesen werden.

³ Siehe Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.

Für die vorliegende Arbeit wird unter Mehrsprachigkeit ein Konzept verstanden, das nicht perfekte Sprachkenntnisse in mehreren Sprachen voraussetzt. Weiters werden alle Sprachen, seien es Sprachen, die zuhause erworben oder in der Schule oder im Zuge eines längeren Aufenthaltes im Ausland gelernte Sprachen berücksichtigt. Als mehrsprachig gelten somit Personen, die drei oder mehr Sprachen beherrschen, wobei der Erwerbsmodus der jeweiligen Sprachen gleichgültig ist. Ferner können sie in den verschiedenen Sprachen unterschiedliche Kompetenzen aufweisen.

3 Language Awareness

Obwohl „der Geltungsbereich des Konzeptes ‚Language Awareness‘ keineswegs auf institutionelles Lernen beschränkt ist, sondern ebenfalls Muttersprachen- und natürliches Zweitsprachenlernen mit einschließt“ (Morkötter 2005: 38), lässt sich dieses Konzept „unmittelbar mit Ansätzen und insbesondere von Mehrsprachigkeitsförderung in institutionellen Kontexten verknüpfen“ (Morkötter 2005: 1). Das Konzept der Language Awareness findet vermehrt Anwendung in mehrsprachigkeitsorientierten Kontexten, denn wie Vetter (2008: 125) ausführt, besitzen Language Awareness und Mehrsprachigkeit einen „wissenschaftlich genutzten Überschneidungsbereich“. Ferner ist es für vorliegende Arbeit von Belang, dieses Konzept näher zu betrachten, da es „[...] Mutter- und Fremdsprachen, sowie Herkunftssprachen und den multikulturellen Hintergrund integriert“ (Vetter 2008: 97).

3.1 Historische Entwicklung der Language Awareness

Die Anfänge des Konzepts der Language Awareness gehen auf den schulischen Kontext Großbritanniens in den sechziger und siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts zurück. Anlass für die Entstehung der Language Awareness Bewegung waren die schwachen schulischen Leistungen britischer Schülerinnen und Schüler. Es gab zwei Problembereiche: das Fremdsprachenlernen sowie die Defizite der SchulabbrecherInnen. (James/Garrett 1992a: 3) Das Konzept der Language Awareness sollte diesen Umständen entgegenwirken (ibid.).

James (1999: 94) erwähnt drei Studien, in denen die Unzufriedenheit mit dem schulischen Leistungen von SchülerInnen in Großbritannien deutlich wurde: den *Newbold Report* (1921), den *Crowther Report* (1959) sowie den *Bullock Report: A Language for Life* (1975). Vor diesem Hintergrund ergriffen Lehrkräfte, welche

„frustrated by official procrastination“ waren, die Initiative, und somit wurde Language Awareness ab den späten sechziger Jahren zu einer „grassroots“ Bewegung, die eine „bottom up“ Veränderung in im Schulwesen anstrebte (James 1999: 95). Die einzige Organisationsinstanz dieser Bewegung bildete die National Congress of Languages in Education (NCLE) (James 1999: 95).

Im NCLE Bericht aus dem Jahr 1985 lässt sich auch die am häufigsten zitierte Definition von Language Awareness lesen: „Language Awareness is a person's sensitivity to and conscious awareness of language and its role in human life“ (Donmall 1985: 7; zitiert in James 1999: 95). Auf die Begriffsdefinitionen wird näher in 3.1.2 eingegangen.

James/Garrett (1992a: 3) führen an, dass der Beginn der so genannten „British Language Awareness Movement“ auf Hawkins (1981, 1984) zurückzuführen ist, der mit seinen Pionierarbeiten den Grundstein für diese Bewegung gelegt hat. Hawkins wollte Language Awareness in den Unterricht implementieren, „to bridge the gap between the mother tongue (MT) and foreign languages (FL)“ (James/Garrett 1992a: 3). Im Zuge der „British Language Awareness Movement“ wurde Wert darauf gelegt, über Sprache nachzudenken und über sie zu sprechen; dies sollte einen Teil des Sprachunterrichts ausmachen (James/Garrett 1992a: 7).

Einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung dieses Konzepts liefert die seit 1992 erscheinende Zeitschrift „Language Awareness“ (Vetter 2008: 97). Weiters existiert eine „international Association for LA“ (James 1999: 95). Ferner nimmt der von Carl James und Peter Garrett im Jahre 1992 herausgegebene Sammelband „Language Awareness in the Classroom“ eine bedeutende Rolle in der Entwicklung der Language Awareness ein, da er unter anderem unterschiedliche Zugangsweisen behandelt und der Bezug zur Mehrsprachigkeit erläutert wird (Vetter 2008: 96). Es kann festgestellt werden, dass Language Awareness „ein Konzept [ist], das sich an unterschiedlichen Orten mit unterschiedlichen Schwerpunkten entwickelte und sich im Laufe seiner jahrzehntelangen Geschichte eine Vielfalt von Themenbereichen angeeignet hat“ (Vetter 2008: 100-101). Dieses Zitat verdeutlicht den Umstand, dass dieses Konzept an verschiedenen Orten, in verschiedenen Ländern, Unterschiedliches bedeuten kann. Die Entwicklungen in Kontinentaleuropa sind nicht immer identisch mit jenen in Großbritannien (Vetter 2008: 94). In Bezug auf den deutschen Kontext weist Gnutzmann (2003: 336) darauf hin, dass Language Awareness „[...] auch als Reaktion auf die Diskussion und Praxis des Lernziels kommunikative Kompetenz verstanden

werden [kann] und [...] deshalb sicherlich mehr als das Ergebnis einer terminologischen Übernahme aus dem Englischen“ bedeutet. Nachfolgend werden die verschiedenen Definitionsmöglichkeiten näher betrachtet.

3.2 Language Awareness: Definitionsmöglichkeiten

Zu Beginn dieses Kapitels ist anzumerken, dass in den vorhergehenden Kapiteln der englische Begriff Language Awareness und keine deutsche Definition verwendet wurde. Dies geht damit einher, dass es „keine einheitliche Definition“ dieses Begriffs gibt (Volgger 2011: 68) und somit auch die Übersetzungen variieren. Auch Carl James und Peter Garrett stellen im vorher erwähnten Sammelband „Language Awareness in the Classroom“ fest, dass der Terminus Language Awareness vermehrt in akademischen und pädagogischen Zusammenhängen erscheint, und dies zu einer „increased lack of clarity and consensus regarding its meaning“ geführt hat (James/Garrett 1992a: 3). Der Umstand, dass bis dato keine einheitliche Definition der Language Awareness vorhanden ist wird von einigen ForscherInnen kritisiert, während andere WissenschaftlerInnen diesen Begriff aufgrund seiner Vagheit als interessant erachten (Vetter 2008: 103). Vetter (2008: 101 - 102) listet in chronologischer Folge mehrere Definitionen der Language Awareness auf und es wird ersichtlich, dass eine Vielzahl an Erklärungsversuchen vorhanden ist. In der vorliegenden Arbeit werden nur wenige angeführt.

Im vorigen Kapitel wurde bereits die im NCLE Bericht (Donmall 1985: 7; zitiert in James 1999: 95) erschienene Definition angeführt. Da, wie weiter oben erwähnt, die Zeitschrift Language Awareness einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung dieses Konzeptes beigetragen hat, soll an dieser Stelle ein Blick auf die Definition im Editorial der ersten Nummer dieser Zeitschrift geworfen werden:

Language Awareness has the great advantage of being a cover term for almost anything to do with language [...] finding things out about language, becoming conscious about one's own and other's use of it in speech and in its written forms, developing a sensitive relationship to it, being able to talk explicitly about one's insights into it. (Sinclair et al. 1992: 1)

In diesem Zitat wird Language Awareness relativ breit aufgefasst, der Begriff bezeichnet einen Überbegriff „for almost anything to do with language“ (Sinclair et al. 1992: 1).

Bei Gnutzmann (2003) wird in diesem Zusammenhang das Schreiben und das Lesen betont: „Mit Sprachbewusstsein [=Language Awareness] ist vor allem das explizite

Wissen über Sprache gemeint, das durch den Beginn des muttersprachlichen Lese- und Schreibunterrichts einen entscheidenden Entwicklungsschub erfährt“ (Gnutzmann 2003: 335).

Bevor auf die deutschen und französischen Übersetzungen näher eingegangen wird, soll angemerkt werden, dass das Finden einer einheitlichen Definition erschwert wird, da auch im Englischen andere und auch konkurrierende Begriffe vorhanden sind, wie zum Beispiel „*knowledge about language, consciousness, metalinguistic awareness, explicit knowledge, metacognition*“ (Gnutzmann 2003: 337; Kursivsetzung im Original). Eine treffende Übersetzung dieses Konzepts in andere Sprachen wird auch aufgrund der Koexistenz mehrerer Begriffe erschwert, folglich gibt es auch in den meisten Sprachen unterschiedliche Termini zur Bezeichnung des Konzepts Language Awareness (Vetter 2008: 118). Gnutzmann (2003: 335) beispielsweise übersetzt Language Awareness mit „Sprachbewusstheit“ und führt an, dass manchmal auch „Sprachbewusstsein“ Verwendung findet. Im deutschen Sprachraum werden vor allem diese zwei genannten Begriffe vermehrt gebraucht (Volgger 2011: 69; Morkötter 2005: 39). Neuner (2006: 136), hingegen, übersetzt Language Awareness mit „Sprachaufmerksamkeit“ und unterscheidet es von „Sprachbewusstsein“. Die Vielfalt an Begriffen ist auch im französischsprachigen Raum ersichtlich; Gnutzmann (1995: 270-271; zitiert in Morkötter 2005: 39) beispielsweise, führt „Conscience de la Langue“, „Métalangage“, „Conscience Métalinguistique“ und „Activité Métalinguistique“ an. Ein wichtiger Begriff in diesem Kontext ist: „Éveil aux langues“. Dieses Konzept lässt sich auf die ersten Arbeiten, die im Zuge der Language Awareness Bewegung entstanden sind, zurückführen (Candelier/Oomen-Welke/Perregaux 2003: 29). Éveil aux langues kann jedoch vielmehr als ein eigenes „Projekt zur Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Vielfalt“ als eine Übersetzung betrachtet werden (Vetter 2008: 119).

In dieser Arbeit wird die Übersetzung „Sprachenbewusstheit“ bevorzugt, da sich das Konzept im vorliegenden Fall auf mehrere Sprachen bezieht, und wird in Folge synonym zu Language Awareness verwendet. Der Begriff der Sprachenbewusstheit wird auch bei Vetter (2008: 121) verwendet. Im Zuge der vorliegenden Arbeit ist mit Language Awareness beziehungsweise Sprachenbewusstheit das Nachdenken über Sprachen und Sprachlernen gemeint.

3.3 Komponenten von Language Awareness

Morkötter (2005: 29) bringt zum Ausdruck, dass Language Awareness „[...] ein ganzheitliches Konzept [ist], das unterschiedliche Dimensionen von Sprache(n) und Sprachenlernen sowie diesbezügliche Kognitionen, Reflexionen, Einstellungen, Emotionen, usw. von Sprachbenutzern und Sprachenlernern umfasst“. Diese Komponenten interagieren miteinander. (Morkötter 2005: 29) In diesem Teil vorliegender Arbeit werden verschiedene Domänen und Komponenten näher betrachtet.

James/Garrett (1992a: 12-20) führen fünf verschiedene Domänen der Language Awareness an: die affektive Domäne, die soziale Domäne, die Machtdomäne, die kognitive sowie die Performanzdomäne. In der affektiven Domäne steht das Herausbilden von u.a. Einstellungen, Aufmerksamkeit, Neugier sowie Interesse im Vordergrund (James/Garrett 1992a: 13). In Bezug auf die soziale Domäne bringen die Autoren zum Ausdruck, dass monokulturelle Staaten eher die Ausnahme bilden und Schulen mithilfe der Language Awareness einen Beitrag dazu leisten sollen, etwaige Konflikte die auf ethnische Diversität zurückzuführen sind zu lösen (ibid.). Sprache kann als Instrument zur Manipulation dienen; die Machtdomäne hat das Ziel, Personen dafür zu sensibilisieren (James/Garrett 1992a: 14). Die kognitive Domäne ist eng mit dem Machtbereich verbunden und soll die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Formen der Sprache lenken (James/Garrett 1992a: 14-15). Die letzte Domäne ist die „most contentious and certainly the most crucial in LA philosophy“ (James/Garrett 1992a: 17), denn diese stellt sich die Frage, ob das Wissen über Sprache die sprachliche Performanz verbessert.

Steffi Morkötter (2005) führt an, dass das Konzept der Language Awareness aus „drei miteinander interagierende[n] Ebenen“ (Morkötter 2005: 37) besteht; es handelt sich um ein „Gefüge von *Kognitionen*, *Einstellungen* und *Emotionen*“ eines Individuums zu Sprachen (ibid.; Kursivsetzung im Original). Wie auch Vetter (2008: 107) anmerkt, schließt Morkötter an das Konzept von James/Garrett (1992a) an. Für sie ist Sprachbewusstheit sowohl „*Mitte*“ als auch „*Ziel* an sich“ (Morkötter 2005: 37; Kursivsetzung im Original). Sie weist auch darauf hin, dass ermittelt werden sollte, wie und in welcher Form sich Language Awareness bei einer bestimmten LernerInnengruppe zeigt, um anschließende Überlegungen anzustellen, wie die jeweiligen Bereiche gefördert werden können (Morkötter 2005: 4). Diese Erkenntnisse

dienen der Lehrperson als Richtlinien für die Gestaltung des Unterrichts „in Bezug auf sprachbewusstheitsfördernde und sprachenübergreifende Ansätze“ (Morkötter 2005: 4).

Für ihre Forschung zur Sprachenbewusstheit von FranzösischlehrerInnen wendet Eva Vetter das „3-Komponenten-Modell“ bestehend aus der affektiven, kognitiven und verhaltensrelevanten Ebene an (Vetter 2008: 107). In dieser Arbeit betrachtet sie die Perspektive der Lehrpersonen (Vetter 2008: 97). Sie erforscht das Mehrsprachigkeitsbewusstsein von Lehrpersonen und merkt an, dass

[d]ie Vorstellungen über Mehrsprachigkeit [...] nicht gleichzusetzen [sind] mit Sprachbewusstsein, das sich aufgrund von Mehrsprachigkeit entwickelt. Trotzdem können die Konzepte, die sich im Zusammenhang mit *language awareness* bzw. *consciousness* entwickelt haben, in sinnvoller Weise integriert werden, wenn dieser Unterschied fortwährend präsent bleibt. (Vetter 2006: 175; Kursivsetzung im Original)

Dieses Kapitel hat versucht anhand exemplarischer Studien aufzuzeigen, dass es sich bei Language Awareness um ein Konzept handelt, das aus mehreren Ebenen besteht. Es sei auch angemerkt, dass in anderen Studien unterschiedliche Domänen und Ebenen vorhanden sind.

3.4 Language Awareness von Lehrpersonen

Wie James/Garrett (1992b: 21) ausführen, beginnt Language Awareness bei der Lehrperson. Ähnliches lässt sich auch bei Jessner (2006) finden. Sie merkt an, dass LehrerInnen zunächst selbst „through a phase of consciousness raising“ in Bezug auf ihre eigenen Sprachen und deren Verbindung untereinander gehen müssen, bevor sie dies ihren SchülerInnen lehren (Jessner 2006: 130). Somit wird hierbei ersichtlich, dass ForscherInnen der Sprachenbewusstheit von Lehrpersonen eine gewisse Bedeutung für die unterrichtliche Praxis zumessen. LehrerInnen sollen über ihre Sprachen und deren Verwendung reflektieren, bevor sie dieses Wissen an ihre SchülerInnen weitergeben. Da angehende FranzösischlehrerInnen im Blickpunkt dieser Arbeit stehen, wird nun die Language Awareness von Lehrkräften näher beleuchtet. Obwohl in der vorliegenden Arbeit Lehramtsstudierende im Zentrum sind, erweist es sich als nützlich, die Language Awareness von Lehrpersonen zu betrachten, da die befragten StudentInnen selbst in wenigen Jahren als Französischlehrende arbeiten werden.

3.4.1 Teacher Language Awareness

Teacher Language Awareness (TLA) ist ein Konzept, das relevant für alle LehrerInnen ist, doch die meisten TLA Aktivitäten sind vor allem für Sprachlehrende von großer Bedeutung (Andrews 2008: 287). Es beschäftigt sich damit, was Lehrpersonen über Sprache wissen (sollten) sowie mit ihrer pädagogischen Umsetzung. Die Anfänge der TLA sind auf das Wissen über Sprache (knowledge about language, KAL) zurückzuführen und KAL fand vermehrt Beachtung. Dies geschah vor allem durch zwei Gegebenheiten: 1) durch das wachsende Interesse an Language Awareness und 2) durch die Entstehung eines Privatsektors für pre-service TEFL Kurse (Andrews 2008: 287). Es fiel vermehrt auf, dass der Großteil der pre-service Lehrkräfte, die englische MuttersprachlerInnen waren, keine Erfahrungen in der Analyse der Sprache aus der Sicht der Lernenden besaßen. (Andrews 2008: 288) Die nicht-muttersprachlichen LehrerInnen, auf der anderen Seite, fielen in Bezug auf TLA nicht negativ auf. Es wurden vielmehr Schwächen in Bezug auf Sprachkompetenzen erwartet. (Andrews 2003: 82) Mittlerweile stehen sowohl Lehrkräfte die MuttersprachlerInnen sind als auch die nicht MuttersprachlerInnen sind, im Zentrum der TLA Forschung (Andrews 2003: 82). Andrews (2008) merkt auch an, dass der Schwerpunkt in der TLA Forschung auf Grammatik liegt, weist aber darauf hin, dass auch andere Gebiete, wie zum Beispiel der Wortschatz oder die Aussprache, in diesem Zusammenhang erforscht wurden (Andrews 2008: 292).

Er führt drei Charakteristika der TLA an: 1) Ein zentraler Aspekt der TLA ist die enge Verbindung zwischen dem Wissen über Sprache und der Kompetenz in dieser. 2) TLA ist metakognitiv. Die Lehrpersonen reflektieren über ihre Sprachkompetenz und über das Wissen über Sprache. Diese kognitive Dimension bildet die Grundlage für die Planung und für das Lehren. 3) TLA bezieht auch die Perspektive der Lernenden mit ein. (Andrews 2008: 85-86)

In seinem Artikel aus dem Jahr 2001 thematisiert Andrews unter anderem die Auswirkungen der TLA auf die Performanz von Lehrpersonen. Er führt die folgenden acht Punkte an:

- 1) Überlegung, welche Materialien als Input für die Lernenden zur Verfügung gestellt werden können,
- 2) Ausfindigmachen der wichtigsten Grammatikpunkte,
- 3) Bereitstellen von Erklärungen,

- 4) Überwachen des Outputs der Lernenden,
 - 5) Überwachen des eigenen Outputs,
 - 6) Anbieten von Hilfestellungen, damit Lernende Generalisierungen anstellen können,
 - 7) Vermeiden von Verwirrungen, die aufgrund des Inputs entstehen und
 - 8) Reflexion der möglichen Auswirkungen auf das Verständnis der Lernenden.
- (Andrews 2001: 81)

Die nachfolgende Abbildung zeigt Andrews' Modell der TLA und verbindet es mit Sprachkenntnissen und pädagogischen Wissen von Lehrkräften. Durch dieses Modell wird ersichtlich, dass die TLA eine Brückenfunktion einnimmt: sie verbindet die Sprachkompetenz mit dem pädagogischen Wissen.

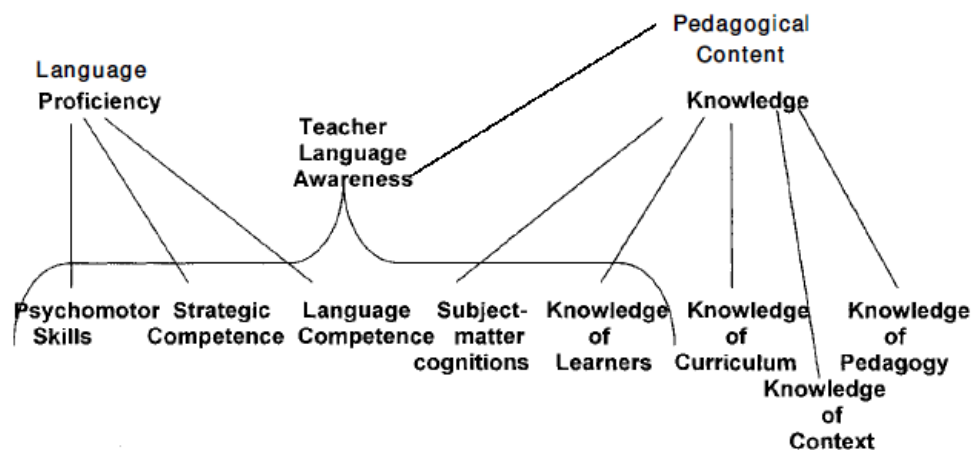


Abbildung 1: Teacher Language Awareness Modell (Andrews 2003: 91)

3.4.2 Language Educator Awareness

Das Language Educator Awareness Projekt wurde am Europäischen Sprachenzentrum im Zeitraum von 2004-2007 durchgeführt. Dieses Projekt, welches eng mit anderen Projekten an der ECML verbunden ist, hat das Ziel „[...] to elaborate a kit for language teacher educators to enable them to introduce plurilingualism and pluriculturalism into their classroom practice“ (Bernaus et al. 2007: 7). Bei diesem Projekt wird auch der Bezug zu Language Awareness ersichtlich; die Autoren führen an, dass sie den Begriff „awareness of language“ im Sinne von Eric Hawkins, dessen Begründer, verwenden (Bernaus et al. 2007: 13). Das Projekt verfolgt vier Ziele („objectifs généraux“)⁴, die nachfolgend angeführt sind: 1) Sensibilisierung für

⁴ <http://www.ecml.at/mtp2/LEA/presentation/plurilingualism.pps#11> (26.07.2016)

sprachliche Vielfalt in der Gesellschaft, 2) Lehrpersonen sollen positive Einstellungen gegenüber anderen Sprachen sowie gegenüber deren SprecherInnen haben, 3) Bereicherung der Ausbildung von Sprachlehrenden, indem die sprachliche und kulturelle Vielfalt genützt wird sowie 4) Erleichterung der Veränderung von Curricula, um Mehrsprachigkeit sowie Mehrkulturalität im Sprachenunterricht einzubauen.

Wie bereits durch Kapitel drei der vorliegenden Arbeit dargestellt wurde, gibt es keine genaue und einheitliche Definition des Terminus Language Awareness. Auch Carl James und James Garrett (1992b) schreiben: „[...] we are in no way claiming to have identified and to be able to chart in detail *the* way forward for LA as a language-educational enterprise“ (James/Garrett 1992b: 306; Kursivsetzung im Original) . Sie fahren fort und betonen, dass es wichtig sei, sich weiterhin mit dem Konzept der Language Awareness zu beschäftigen (James/Garrett 1992b: 306). Aufgrund der Vielfalt an Definitionen dieses Begriffs empfiehlt Vetter (2008) Language Awareness „ausgehend von der eigenen Forschungsfrage zu betrachten“ (Vetter 2008: 306).

Für den vorliegenden Forschungszusammenhang wird unter Language Awareness verstanden, dass es sich bei diesem Konzept um das „[...] Nachdenken über Sprache bzw. das Lernen über Sprache“ (Vetter 2008: 103) handelt. Es wird als ein ganzheitliches Konzept betrachtet, das mehrere Komponenten enthält. Weiters soll angemerkt werden, dass in dieser Arbeit der deutsche Begriff „Sprachenbewusstheit“ bevorzugt wird und folglich synonym zu Language Awareness verwendet wird.

4 Mehrsprachigkeitsforschung

Die Mehrsprachigkeitsforschung ist eine sehr junge wissenschaftliche Disziplin (Bardel/Falk 2010: 185) und wird manchmal auch als „Dritt- oder Tertiärsprachforschung“ bezeichnet (Boeckmann 2010: 52); aus diesem Grund werden auch in der vorliegenden Diplomarbeit keine weiteren Differenzierungen zwischen diesen beiden Begriffen vorgenommen und in Folge synonym gebraucht.

Wie Volgger (2011) feststellt, „[...] lässt sich das Interesse am Erwerb von mehr als zwei Sprachen punktuell bis in die 1960er Jahre zurückverfolgen“ (Volgger 2011: 42). Doch erst seit den 1990er Jahren ist das Thema von großem Interesse, das durch das Erscheinen von zahlreichen Publikationen in diesem Bereich ersichtlich wird (de Angelis 2007: 3). Vor fast zwei Jahrzehnten schrieb Apeltauer: „Insgesamt stehen wir allerdings erst am Anfang der Erforschung der Mehrsprachigkeit“ (1997: 17).

Die vermehrte Erforschung der Mehrsprachigkeit ist auf die Ausweitung von Mehrsprachigkeit zurückzuführen; vor allem den soziolinguistischen sowie den bildungsbezogenen Gesichtspunkten wird besondere Aufmerksamkeit zuteil (de Angelis 2007: 1). Jedoch sind diese zwei Aspekte nicht die einzigen, denn wie Allgäuer-Hackl/Jessner (2014: 126) schreiben, wird Mehrsprachigkeit „aus sprachenpolitischer, linguistischer, psycholinguistischer, soziolinguistischer, pädagogischer, methodisch-didaktischer und entwicklungspsychologischer Perspektive“ erforscht. Ähnliches lässt sich bereits vor zehn Jahren bei Frings (2006: 148) lesen:

Aber neben Romanisten und Didaktikern moderner Fremdsprachen zeigen auch Vertreter der Allgemeinen Sprachwissenschaft, der Sprachlehrforschung, der Pädagogik, der Psychologie, der Neurobiologie und vieler andere Wissenschaftszweige mehr Interesse für diesen hoch komplexen und interdisziplinären Forschungszweig. (Frings 2006: 148)

Diese genannten Ausführungen zeigen, dass Mehrsprachigkeit in vielen verschiedenen Disziplinen erforscht wird. Wie auch beim Konzept der Language Awareness (Kapitel 3), gibt es auch in der Mehrsprachigkeitsforschung verschiedene Ansätze, doch alle haben ein gemeinsames Hauptinteresse: „The unifying focus in research into multilingualism is an interest in individuals and communities that use a number of languages – which appears to be a simple point of convergence around which the field can cohere“ (Kemp 2009: 12). Das Hauptinteresse gilt also der Verwendung von mehreren Sprachen, sei es individuell oder gesellschaftlich.

Dieses Kapitel soll einen Überblick über den Stand der Forschung bieten und die Relevanz dieses Themas für die vorliegende Arbeit erläutern.

Jessner (2001: 54) weist darauf hin, dass der Drittspracherwerb bis vor kurzem nicht vom Zweitspracherwerb differenziert wurde. Die Drittspracherwerbsforschung konstatiert, dass der Zweitspracherwerb anders verläuft als der Mehrsprachigkeitserwerb (Morkötter 2005: 55).

Es lässt sich festhalten, dass der Bilingualismus und der Multilingualismus viele Ähnlichkeiten aufweisen, sowohl auf der psycholinguistischen als auch auf der soziolinguistischen Ebene (Aronin/Singleton 2012: 5). Apeltauer (1997) führt an, dass auch dann vom „Erwerb einer Zweitsprache“ die Rede ist, wenn es um eine „Dritt- oder Viertsprache“ geht. Er fährt fort und kritisiert dies indem er schreibt, dass es sich hierbei um „[...] jedoch eine unzulässige Vereinfachung“ handelt. (Apeltauer 1997: 17) Einen der Hauptunterschiede zwischen dem Zweitspracherwerb und dem

Drittspracherwerb stellt die größere Komplexität, durch die der Drittspracherwerb gekennzeichnet ist, dar (Jessner 2006: 16).

In Bezug auf die Termini, die dieses Forschungsfeld bezeichnen, merkt Gessica de Angelis an, dass mindestens vier verschiedene Begriffe existieren, die verwendet werden, nämlich „Multiple Language Acquisition“, „Multilingual Acquisition“, „Third Language Acquisition“ und „Third or Additional Language Acquisition“ (de Angelis 2007: 10). Gleichzeitig merkt sie auch an, dass sich keine dieser vier Begriffe zur Gänze in der Forschung etabliert hat (ibid.) Sie erklärt auch die problematischen Aspekte der jeweiligen Bezeichnungen: „Multiple Language Acquisition“ impliziert, dass mehrere Sprachen gleichzeitig erworben werden. Dies kommt jedoch, so de Angelis, sehr selten vor. Der zweite Begriff, „Multilingual Acquisition“ ist auch nicht besonders geeignet, da er unpräzise ist. In Bezug auf „Third Language Acquisition“ meint sie, dass dieser Terminus von allen vier am wenigsten geeignet ist, da er sich auf die dritte Sprache fokussiert und die anderen nicht beachtet werden. Schließlich merkt sie an, dass „Third or Additional Language Acquisition“ die beste Bezeichnung darstellt, da sie sich auf alle Sprachen nach der L2 bezieht. (de Angelis 2007: 10-11)

Cenoz (2000: 40) konstatiert, dass es mindestens vier verschiedene Arten des Drittspracherwerbs gibt: 1) alle drei Sprachen werden gleichzeitig erworben, 2) die Sprachen werden nacheinander erworben, 3) zwei Sprachen werden gleichzeitig nach dem Erwerb der ersten Sprache gelernt und 4) zwei Sprachen werden gleichzeitig vor dem Erwerb der L3 erworben.

Bei der Mehrsprachigkeitsforschung handelt es sich um einen Forschungsbereich, der aus verschiedenen Sichtweisen betrachtet wird. Im Folgenden werden die Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung näher betrachtet.

4.1 Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung

Wie es ersichtlich wurde, handelt es sich um einen relativ neuen Forschungsbereich. Es stellt sich die Frage, welche Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung bereits bekannt sind. Vetter (2006: 172) konstatiert, dass „[d]ie Hauptprämisse der Mehrsprachigkeitsforschung lautet, dass es einen Unterschied zwischen dem Lernen der ersten und jenem weiterer Fremdsprachen gibt“. Auch Bardel/Falk (2010: 189) weisen darauf hin, dass vorige Forschungen gezeigt haben, dass der L3 Erwerb anders verläuft als der Erwerb einer L2. Cenoz/Hufeisen/Jessner (2001: 1) beziehen

sich auf die psycholinguistische Perspektive und führen aus, dass Personen, die eine dritte Sprache lernen, erfahrenere SprachenlernerInnen sind.

Denn wie de Cillia (2008: 70) festhält, ist „Zweisprachigkeit/Mehrsprachigkeit [...] nicht eine simple Addition von L1 + L2 + L3 etc.“ Früher, in den 1970er Jahren, wurde angenommen, dass die Sprachen strikt voneinander getrennt werden mussten; die Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung jedoch zeigten die Verbindungen zwischen den Sprachen im Gehirn auf (Jessner 2006: 122). Heutzutage wird Mehrsprachigkeit als positiv erachtet und es gibt aktive Bemühungen, diese zu fördern. Doch Mehrsprachigkeit wurde nicht immer als vorteilhaft angesehen, sondern sogar als problematisch:

War noch vor ca. vier Jahrzehnten die vorherrschende Meinung in der Sprachwissenschaft, dass Individuen von Grund auf einsprachig seien, dass insbesondere frühe Mehrsprachigkeit der sprachlichen und auch der intellektuellen Entwicklung von Kindern eher abträglich, ja sogar gefährlich sei, so wird knapp drei Jahrzehnte später die Einsprachigkeit als Ausnahme, mit einer etwas problematischen Metapher (soziale und gesellschaftliche Phänomene werden mit biologischen gleichgesetzt) sogar als etwas Pathologisches dargestellt. (de Cillia 2008: 70)

Heute wird davon ausgegangen, dass mehrsprachige Personen aufgrund „[s]prachliche[r] Vorkenntnisse und Sprachlernerfahrungen“ (Volgger 2011: 51) Vorteile beim weiteren Spracherwerb haben. Morkötter (2005) bringt weitere Gründe zum Ausdruck: „[...] [D]ie Vorteile mehrsprachiger Lerner [bestehen] in einem diesbezüglichen Erfahrungsschatz und einer möglicherweise größeren Bewusstheit über sowie einem geübteren Umgang mit der Entwicklung und dem Einsatz von Strategien“ (Morkötter 2005: 65). Cenoz (2003: 72) betont die Vorteile mehrsprachiger Personen gegenüber einsprachigen und führt an, dass die ersteren flexibler in der Anwendung von Strategien sind. Auch Hufeisen (2003a: 105) merkt an, dass L3 Lernende kompetenter im Vergleich zu Personen sind, die eine L2 nach ihrer Erstsprache lernen und somit keine Erfahrung im Fremdsprachenlernen besitzen. Sie weist auf Forschungen hin, in denen gezeigt wurde, dass die Anzahl der bereits beherrschten Sprachen Auswirkungen auf das Erlernen neuer Sprachen hat:

In vergleichenden Untersuchungen wurde festgestellt, dass Lernende, die bereits eine Fremdsprache oder Fremdsprachen gelernt hatten, beim Lernen einer weiteren Sprache als L3 oder L_x (x≥3) höhere und schnellere Leistungen erzielten, als Lernende, für die die betreffende Fremdsprache erst die L2 war. (Hufeisen 2003a: 97)

Dieses Zitat verdeutlicht, dass mehrsprachige Lernende Vorteile im Vergleich zu einsprachigen haben. Die „[...] multilinguale[n] Sprachrepertoires [sind] von dynamischen Interaktionen geprägt“ (Boeckmann 2010: 54). Die Sprachen

beeinflussen einander in komplexer Weise; die L3 und die L1 können einander beeinflussen und dasselbe gilt auch für die Interaktion zwischen der L3 und der L2 (Cenoz/Hufeisen/Jessner 2001: 1). De Angelis (2007) weist ebenfalls darauf hin, dass „[M]ultilinguals have more knowledge that can be used and drawn upon during the acquisition and production process, which bilinguals do not have at their disposal [...]“ (de Angelis 2007: 130).

Die Erstsprache hat eine bedeutende Rolle beim Erwerb von weiteren Sprachen. Eine etwaige unzureichende Sozialisation in der Erstsprache kann negative Einflüsse auf den weiteren Spracherwerb haben (de Cillia 2016: 4). Ähnliches lässt sich auch bei Neuner (2006) lesen: „Sie [= die Muttersprache] bildet sozusagen die Anker- und Knotenpunkte in dem sprachlichen Netzwerk, das im Gedächtnis entsteht“ (Neuner 2006: 140).

Hufeisen (2003a: 100-101) weist auf Forschungen hin, die besagen, dass die Ähnlichkeit zwischen den beherrschten Sprachen und den Zielsprachen den weiteren Spracherwerb begünstigt. Typologische Ähnlichkeiten zwischen der L2 und der L3 erweisen sich als förderlich im Prozess des Spracherwerbs, insbesondere wenn die Erstsprache (L1) der L3 nicht ähnlich ist (Hammarberg 2001: 22). Müller-Lancé hingegen argumentiert, dass der Faktor Ähnlichkeit zwischen Sprachen „bisher überschätzt“ wurde (Müller-Lancé 2002: 140). Er weist darauf hin, dass die Sprachkompetenz eine wichtige Rolle bei Transfervorgängen innehat, unabhängig davon, ob es sich hierbei um die erste oder die dritte Fremdsprache handelt (Müller-Lancé 2002: 140). Auch Hammarberg (2001: 23) merkt an, dass die „proficiency“ und „recency“ von Bedeutung sind. Die „proficiency“ in der L2 spielt eine Rolle, insbesondere wenn sie in einer natürlichen Umgebung erworben sowie verwendet wurde. Was die „recency“ betrifft, argumentiert er, dass die Aktivierung der L2 einfacher erfolgt, wenn diese vor kurzer Zeit verwendet wurde. (Hammarberg 2001: 23) Weitere Gründe für den besonderen Ablauf des Drittspracherwerbs sind die „metalinguistic knowledge“ und „metalinguistic awareness“ die durch die Interaktion zwischen den bereits bekannten Sprachen entsteht (de Angelis 2015: 436).

Erwähnenswert an dieser Stelle ist auch, dass im Tertiärsprachunterricht ein „Sprachlernbewusstsein“ gebildet werden sollte, nämlich das Wissen, „wie man Fremdsprachen effizient lernt“ (Neuner 2003: 19). Dieser Punkt verdeutlicht die Verbindung zwischen der Mehrsprachigkeitsforschung und des Konzeptes der Language Awareness, welches bereits in dieser Arbeit vorgestellt wurde.

In der Forschung werden oftmals die Vorteile von mehrsprachigen Personen betont. An dieser Stelle sollen auch die eventuellen Nachteile die mit Mehrsprachigkeit einhergehen können, nicht außer Acht gelassen werden. Herdina/Jessner (2002: 60) weisen darauf hin, dass der Erhalt von mehr als einer Sprache sich für mehrsprachige Personen als herausfordernd erweisen kann. Auch Allgäuer-Hackl/Jessner (2014) stellen hierbei fest:

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass Zweisprachige gewisse Nachteile haben, z.B. beim Auffinden von Wörtern in Testsituationen. Zweisprachige Kinder haben in der Regel in ihren Einzelsprachen einen jeweils geringeren Wortschatz als einsprachige Kinder, in beiden Sprachen zusammen sind jedoch mindestens so viele Konzepte, wenn nicht mehr, vorhanden. (Allgäuer-Hackl/Jessner 2014: 131)

Dieses Zitat bezieht sich zwar auf zweisprachige Personen, doch diese Erkenntnisse können auch auf mehrsprachige Individuen übertragen werden. Hier wird der kleinere Wortschatz angesprochen; gleichzeitig weisen sie darauf hin, dass mehrsprachige Personen sogar mehr Konzepte besitzen.

Dieses Kapitel hat aufgezeigt, dass die Mehrsprachigkeitsforschung eine relativ junge Disziplin ist. Auch wenn teilweise Unstimmigkeiten in einigen Punkten vorhanden sind, kann festgestellt werden, dass der Erwerb von mehreren Sprachen eine komplexe Angelegenheit darstellt. Im Folgenden werden Spracherwerbsmodelle betrachtet, die diese Komplexität aufzeigen.

4.2 Sprachenlernmodelle

In der Tertiärsprachenforschung gibt es verschiedene Modelle zum Sprachenlernen. Wie Britta Hufeisen feststellt:

In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts nun entdeckte man mehr und mehr, dass es doch qualitative und quantitative Unterschiede zwischen dem Lernen einer ersten und dem Lernen einer zweiten Fremdsprache gab, und begann aus verschiedenen Blickwinkeln, diese Unterschiede zu analysieren und zu beschreiben. Ergebnisse dieser Analysen waren einige neue Modelle zur Darstellung multiplen Sprachenlernens. (Hufeisen 2003b: 8)

Hufeisen (2003a: 98) listet die folgenden fünf Modelle auf: DMM (Dynamic Model of Multilingualism), Rollen-Funktionsmodell, Faktorenmodell, Ecological Model of Multilinguality und FLAM (Foreign Language Acquisition Model). Obwohl diese Modelle unterschiedliche Aspekte betonen, weisen sie dennoch Gemeinsamkeiten auf. Hierzu merkt sie an, dass diesen bereits genannten Modellen „*Transfer-* und *Interaktionsphänomene* [...] zwischen den *Interlanguages* eines Individuums zugrunde [liegen], die den Lernprozess lernerintern als auch lernerextern steuern [...]“ (Hufeisen

2003a: 98-99; Kursivsetzung im Original). Boeckmann (2010: 52) stellt fest, dass noch kein Modell existiert, welches die verschiedenen Ansätze inkludiert. Außerdem sind „[d]ie Spracherwerbsmodelle nicht wirklich miteinander vergleichbar, da sie in unterschiedlichen Kontexten entstanden sind und Mehrsprachigkeit aus sehr verschiedenen Blickwinkeln abbilden“ (Vetter 2008: 86). Alle diese Modelle haben jedoch gemeinsam, dass sie „Mehrsprachigkeit als dynamischen und komplexen Prozess“ betrachten (ibid.).

Im Folgenden werden das Faktorenmodell und das dynamische Mehrsprachigkeitsmodell näher vorgestellt, da diese auch in der Literatur prominenter als die anderen genannten Modelle behandelt werden.

4.2.1 Faktorenmodell

Hierbei handelt es sich um ein „angewandt-linguistisches Verlaufsmodell, das die Faktoren herausarbeitet, die das Lernen einer ersten vom Lernen der zweiten und weiteren Fremdsprachen unterscheiden“ (Vetter 2008: 85). Das Faktorenmodell beinhaltet vier Faktoren: „den Erstspracherwerb (L1), das Lernen einer ersten Fremdsprache (L2), das Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) und das Lernen weiterer Fremdsprachen (Lx)“ (Hufeisen 2003b: 8). Beim Erwerb einer weiteren Sprache bilden sich neue Faktoren, die zuvor nicht vorhanden waren (ibid.). Der Erwerb einer L2 bildet die Grundlage für „grundsätzliche Mehrsprachigkeit“ (Hufeisen 2003b: 9). Weiters wird beim Faktorenmodell davon ausgegangen, dass „der größte qualitative Sprung [...] zwischen dem Lernen der ersten (L2) und der zweiten Fremdsprache (L3) geschieht“ (Hufeisen 2003b: 8-9). Die Lernenden haben zu diesem Zeitpunkt Strategien entwickelt, die sie vorher nicht besaßen (Hufeisen 2003b: 9). Je nach Grad der Ähnlichkeit zwischen den jeweiligen Sprachen werden verschiedene Faktoren berücksichtigt: Wenn die Sprachen eine hohe Ähnlichkeit aufweisen, liegt die Betonung auf linguistischen Gesichtspunkten; ist dies nicht der Fall, werden „lernstrategische und kognitive Faktoren“ herangezogen (Hufeisen 2003b: 9).

An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass sich das Faktorenmodell ausschließlich auf schulisches Fremdsprachenlernen bezieht und somit die lebensweltliche Mehrsprachigkeit nicht berücksichtigt. Dies ist beim dynamischen Modell der Mehrsprachigkeit (DMM), das nachfolgend vorgestellt wird, der Fall.

4.2.2 Dynamic Model of Multilingualism (DMM)

Das dynamische Mehrsprachigkeitsmodell ist ebenso einer der wichtigsten Spracherwerbsmodelle und „stellt derzeit den umfassendsten Versuch dar Mehrsprachigkeit modellhaft abzubilden“ (Vetter 2008: 85). In der Einleitung führen die Autoren an, dass das DMM „attempts to provide a new model and a new set of concepts for the interpretation of psycholinguistic phenomena observed in speakers of more than one language“ (Herdina/Jessner 2002: 1). Dieses Modell hat für diese Diplomarbeit auch insofern eine große Bedeutung, da sie auch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit berücksichtigt (Volgger 2011: 48).

Wie auch die Bezeichnung bereits andeutet, handelt es sich beim DMM um ein dynamisches Modell, denn um mehrsprachige Phänomene zu verstehen bedarf es eines Verständnisses der Dynamik des mehrsprachigen Systems (Herdina/Jessner 2002: 87). Bei diesem Modell ist nicht von *Sprachen*, sondern von *Sprachsystemen* (Herdina/Jessner 2002: 89; meine Kursivsetzung) die Rede, welche miteinander interagieren und immer in Abhängigkeit zueinander betrachtet werden (Herdina/Jessner 2002: 92).

Herdina/Jessner listen die folgenden Charakteristika, die ein dynamisches mehrsprachiges System ausmachen, auf: „non-linearity“, „reversibility“, „stability“, „interdependence“, „complexity“ und „change of quality“ (Herdina/Jessner 2002: 89).

In der folgenden Darstellung wird die Zusammensetzung der „multilingual proficiency“ (MP) beschrieben:

$$\text{„LS1 + LS2 + LS3 + LSn + CLIN + M = MP“}$$

where:

LS: language system

CLIN: cross-linguistic interaction

M: M(ultilingualism)-factor

MP: multilingual proficiency.“ (Jessner 2006: 33; Hervorhebung im Original)

Bei diesem Modell ist der „M-factor“ (Herdina/Jessner 2002: 129), der auch in der Darstellung ersichtlich ist, von Bedeutung. Dieser stellt einen bedeutenden Unterschied zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Lernenden dar (Herdina/Jessner 2002: 130). Durch diesen M-Faktor entwickeln Drittsprachlernende beispielsweise „[...] an enhanced level of metalinguistic awareness and metacognitive

strategies which considerably contribute to the quality of CLIN [=Crosslinguistic interaction] in multilinguals“ (Jessner 2006: 35).

Herdina/Jessner halten fest, dass traditionellerweise eine native speaker Kompetenz in den erlernten Sprachen erwartet wurde (Herdina/Jessner 2002: 89). Das DMM, hingegen, besagt, dass mehrsprachige Personen in ihren beherrschten Sprachen im Vergleich zu monolingualen SprecherInnen mit derselben Ausbildung und mit derselben „LME [=language maintenance effort]“ schlechtere Kompetenzen in ihren Sprachen aufweisen (Herdina/Jessner 2002: 106). Als Gründe hierfür werden angeführt: Die mehrsprachigen Personen verfügen über eine unzureichende Beibehaltung der Sprachen und das CLIN Phänomen führt zu einer Verlangsamung in dem Erwerbsprozess der Mehrsprachigkeit (Herdina/Jessner 2002: 107).

Es wird davon ausgegangen, dass mehrsprachige Lernende neue Fähigkeiten entwickeln, „[...] such as language learning skills, language management skills and language maintenance skills which are linked to a change of quality to be expected in the language learning process“ (Herdina/Jessner 2002: 129). Einsprachige Personen verfügen nicht über diese Fähigkeiten (Herdina/Jessner 2002: 108).

Schließlich sollen die Ziele des DMM betrachtet werden. Herdina/Jessner (2002: 86-87) führen die folgenden an:

- Das DMM möchte eine Verbindungsfunktion zwischen der Zweitspracherwerbsforschung und Mehrsprachigkeitsforschung einnehmen.
- Es möchte aufzeigen, dass zukünftige Forschung ihren Fokus auf Dreisprachigkeit und andere Formen der Mehrsprachigkeit richten soll.
- Es möchte ein selbstständiges Modell der Mehrsprachigkeit entwickeln, um die „monolingual bias“ der Mehrsprachigkeitsforschung zu überwinden.
- Es möchte auf wissenschaftliche Weise die mehrsprachige Entwicklung vorhersagen.
- Es möchte eine Mehrsprachigkeitstheorie mit größerer Erklärungskraft anbieten.

In diesem Unterkapitel wurde gezeigt, dass bereits mehrere verschiedene Mehrsprachigkeitsmodelle existieren, die das Ziel haben, die Komplexität des Sprachenlernens darzustellen beziehungsweise zu erklären. Hierbei wurden das Faktorenmodell und das Dynamic Model of Multilingualism betrachtet, da diese zwei Modelle in der Forschung prominent aufgenommen wurden.

5 Mehrsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht

5.1 Stand der Forschung

Die Bedeutung der (migrationsbedingten) Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht war bereits Gegenstand einiger empirischer Forschungen. Dieses Kapitel dient dazu, einen Überblick über bereits gewonnene Erkenntnisse zu geben. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass bei den folgenden Arbeiten manche Studien sich auf die schulische Mehrsprachigkeit beziehen und andere lebensweltliche Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext fokussieren. Alle Arbeiten haben gemeinsam, dass sie die Mehrsprachigkeit an Schulen beleuchten.

Steffi Morkötter betrachtet in ihrer Arbeit aus dem Jahr 2005 Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. Sie behandelt die Konzepte Language Awareness und Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der Lernenden und Lehrenden. In ihrer Arbeit fokussiert sie sich nicht auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit, sondern auf monolinguale Lernende, welche vor allem durch den schulischen Fremdsprachenunterricht mehrsprachig werden (Morkötter 2005: 58). Sie interessiert sich dafür, welche Rolle die Sprachbewusstheit einnimmt und vergleicht die Einstellungen der Lernenden und der Lehrpersonen, das heißt sie bezieht beide Perspektiven in ihre Forschung ein (Morkötter 2005: 3). In ihrer „mehrmethodische[n]“ (Morkötter 2005: 6) Untersuchung, die sie im Rahmen ihrer „explorativ-interpretativen“ (Morkötter 2005: 6) Studie durchgeführt hat, fand sie heraus, dass Lernende im Fremdsprachenunterricht eigene Ideen zu „sprachbezogenen Unterrichtsinhalten“ (Morkötter 2005: 326) haben und diese auch den Lehrpersonen kundtun. Sie konstatiert, dass „[e]ine Herausbildung und Förderung von Mehrsprachigkeit ein notwendiges bildungspolitisches Ziel [ist]“ (Morkötter 2005: 55).

Im österreichischen Kontext sind vor allem die Arbeiten von Eva Vetter sowie von Marie-Luise Volgger von großer Bedeutung. Eva Vetter befasst sich mit der Perspektive (angehender) FranzösischlehrerInnen in Hinblick auf deren Mehrsprachigkeitsbewusstsein. Sie interessiert sich dafür, ob Sprachenlehrende bereit sind, angesichts der Forderung nach Mehrsprachigkeit, Veränderungen in ihrem Unterricht durchzunehmen. Sie stellt fest, dass die „Sprachlernerfahrungen der LehrerInnen“ eine große Rolle spielen (Vetter 2008: 272). Die Lehrpersonen gestalten ihren Unterricht in der Weise, in der sie selber als „nützlich empfunden haben“ oder nach der Art wie sie ihre Sprachkenntnisse erworben haben (Vetter 2008: 272).

Schließlich stellt sie fest, dass Sprachenbewusstheit der Lehrpersonen sowohl eine Chance als auch ein Hindernis darstellt (Vetter 2008: 273).

In weiteren empirischen Studien, die sie mit Lehramtsstudierenden durchgeführt hat, fand sie heraus, dass diese eine „utilitarian conception of multilingualism“ haben (Vetter 2012: 240). Im Zuge ihrer Lehramtsausbildung werden sie nicht systematisch mit Mehrsprachigkeit konfrontiert und haben nur selten die Gelegenheit, Erfahrungen in mehrsprachigen Projekten zu sammeln (ibid.). In diesem Artikel betont sie auch, dass das Miteinbeziehen von Mehrsprachigkeit mit großer Anstrengung sowie mit besonderem Engagement verbunden ist (Vetter 2012: 242).

In ihrer explorativ-interpretativen Studie interessiert sich Marie-Luise Volgger (2011) für die subjektiven Theorien zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Lernenden an einer BHS in Wien. In ihrer Studie arbeitet sie mit dem Forschungsprogramm der subjektiven Theorien, die eine Innensicht in die der zu untersuchenden Personen ermöglicht. In ihrer Studie stellt sie fest, dass die ProbandInnen sich zum größten Teil als mehrsprachig bezeichnen und dass sie diese Mehrsprachigkeit für den Erwerb weiterer Fremdsprachen als förderlich erachten.

Wie ausgeführt wurde, wird der Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext vermehrt Aufmerksamkeit zuteil. Die vorliegende Diplomarbeit möchte an die vorigen Forschungen anknüpfen. Mit dieser Diplomarbeit soll auch unter anderem herausgefunden werden, ob eine Veränderung in der Sichtweise der angehenden FranzösischlehrerInnen stattgefunden hat.

5.2 Möglichkeiten zur Miteinbeziehung der bereits vorhandenen Sprachen im (Fremd-)Sprachenunterricht

5.2.1 Hintergrundinformationen

Angesichts der Tatsache, dass Mehrsprachigkeit in den österreichischen Klassenzimmern heutzutage die Norm darstellt, ist es wichtig, einen Blick auf die bereits in der Literatur vorhanden Ideen zur Miteinbeziehung der Sprachen der Lernenden zu werfen. Denn Elfie Fleck (2013) stellt fest: „Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die typische österreichische Schulklasse, zumindest in städtischen Ballungsräumen, mehrsprachig und multikulturell zusammengesetzt ist“ (Fleck 2013: 6). Abgesehen von der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, ist auch außer Frage, dass die Schule eine wichtige Rolle beim Erlernen von Fremdsprachen innehat.

Jessner (2006) stellt fest: „[...] TLA (= Third language acquisition) in the school context and trilingual education are not new phenomena but are becoming more widespread“ (Jessner 2006: 120). Jedoch ist anzumerken, dass „[...] das Konzept von Mehrsprachigkeit bzgl. des schulischen Fremdsprachenunterrichts ganz neu [ist]“ (Edmondson 2004: 39).

Zunächst soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass der Miteinbezug von bereits vorhandenen Sprachen im Lehrplan der AHS für die Lebenden Fremdsprachen verankert ist:

Der reflektierende Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- bzw. Muttersprache, mit Volksgruppen- und Nachbarsprachen bzw. mit anderen Fremdsprachen) ist im Unterricht zu fördern. Durch vergleichende Beobachtungen ist die Effizienz des Spracherwerbs zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis zu ermöglichen.

Beim Erwerb einer zweiten, dritten oder weiteren Fremdsprache ist das Zurückgreifen auf bereits vorhandene Fremdsprachenkompetenzen als besonderer lernstrategischer Vorteil bewusst zu machen und konsequent zu nutzen (Tertiärspracheneffekt). (Lehrplan der AHS Oberstufe: 2)⁵

In Bezug auf den früheren Fremdsprachenunterricht stellt Hufeisen (2003b: 7) fest, dass damals auf die anderen Sprachen nicht zurückgegriffen werden sollte. Volgger (2010: 171) konstatiert in Bezug auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit, dass diese oft nicht beachtet wird. Ähnliches lässt sich bei Helene Decke-Cornill (2001) finden: Sie schreibt, dass die Schule einen Teil zur „Herstellung und Tradierung des monolingualen Habitus“ beiträgt und Sprachen auf eine „konsequente und systematische“ Art trennt (Decke-Cornill 2001: 180).

Ulrike Jessner schreibt in Bezug auf den schulischen Fremdsprachenunterricht:

Whereas multilingualism research has shown that the individual language systems in the multilingual mind are activated together during third language production, in the ordinary language classroom contact with another language is still regarded as a hindrance to learning. With this in mind language teachers try to keep knowledge of and about other languages, including the students' L1(s), out of the classroom, assuming that this teaching method will prevent the activation of prior language knowledge in the students and ultimately fight confusion in the students' mind. (Jessner 2006: 123)

Das oben gestellte Zitat stammt aus dem Jahre 2006; also vor einem Jahrzehnt war es gängig, die jeweiligen Sprachen isoliert voneinander zu lehren, um Verwirrungen durch andere Sprachen vorzubeugen. Dieses isolierte Sprachenlehren und –lernen sowie das Ignorieren der Mehrsprachigkeit der Lernenden führte dazu, dass Lehrpersonen wertvolle Ressourcen für die Bildung von Synergien nicht verwendet haben (Jessner 2006: 130). Mittlerweile wird in der Forschung immer häufiger

⁵ Verfügbar unter:

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?5i84jw (25.06.2016)

gefordert, das gesamte Sprachrepertoire der Lernenden zu berücksichtigen. Es erweist sich als äußerst bedeutsam, die Sprachen, die in der Schule, die außerhalb des Klassenzimmers verwendet werden, als auch auf die in der Schule gelehrt Sprachen zurückzugreifen (Vetter 2012: 229). Hufeisen (2004: 78) erachtet es als zentral, dass alle Sprachen, die die LernerInnen mitbringen, im Unterricht berücksichtigt werden. Krumm weist auch darauf hin, dass die lineare Abfolge der jeweiligen Fremdsprachen an Schulen häufig so gegliedert ist, „dass im Unterricht der einen Sprache die andere quasi tabu ist“ (Krumm 2014: 31).

Es ist auch anzumerken, dass es einen Unterschied in Hinblick auf die Bedeutung von Sprachen gibt; Sprachen, die in Schulen erlernt werden, werden im Vergleich zu migrationsbedingten Sprachen als positiver erachtet (Volgger 2011: 29). Wie auch weiter oben angeführt wurde, unterscheidet Hans Jürgen-Krumm zwischen der „Elitemehrsprachigkeit“ und „Armutsmehrsprachigkeit“, welche in der Schule keine Beachtung findet (Krumm 2014: 24 -25).

Bereits Wandruszka argumentierte im Jahr 1979 dafür, dass Lehrpersonen die mitgebrachte Mehrsprachigkeit „erkennen und anerkennen“ müssen (Wandruszka 1979: 18). Vetter (2012: 229) fordert, dass „mitgebrachte“ Sprachen in den Gängen von Schulen genauso berücksichtigt werden sollen wie die Fremdsprachen, die dort gelehrt werden. Anschließend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass mehrsprachige Lernende im Fremdsprachenunterricht Vorteile im Gegensatz zu einsprachigen besitzen, da sie aufgrund ihrer Kenntnis eine andere Vorgehensweise beim Lernen einer weiteren Sprache haben (Boeckmann 2010: 53).

Wie auch Marie-Luise Volgger betont, ist es in einem „mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht“ von großer Bedeutung zu wissen, wie die Lernenden über ihre eigene Mehrsprachigkeit denken (Volgger 2010: 170). Auch Rudolf de Cillia verlangt nach einem veränderten Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext,

damit individuelle Mehrsprachigkeit gefördert und entwickelt und als gesellschaftliche Ressource genutzt werden kann, anstatt dass, wie es vermutlich häufig der Fall ist, vorhandene Ressourcen vergeudet und Sprachenrechte von Individuen verletzt werden (de Cillia 2008: 69).

Dieses Kapitel hat aufgezeigt, dass es seitens zahlreicher WissenschaftlerInnen gefordert wird, das gesamte Sprachrepertoire der Lernenden im Unterricht zu berücksichtigen, um diese vorteilhaft in den Unterricht zu integrieren. Im Folgenden werden einige Beispiele zur Miteinbeziehung von Mehrsprachigkeit in der Schule

dargestellt, um zu zeigen, dass bereits Ideen vorhanden sind, die die Lehrenden dabei unterstützen, Mehrsprachigkeit in ihren Unterricht zu integrieren.

5.2.2 Beispiele zur Miteinbeziehung von Mehrsprachigkeit in der Schule

„Tertiärsprachendidaktische Mehrsprachigkeitskonzepte“ betonen die Wichtigkeit der Miteinbeziehung der beherrschten Sprachen im Fremdsprachenunterricht (Volgger 2010: 171). Auch vonseiten der Lernenden würde das Miteinbeziehen ihres Sprachrepertoires als positiv erachtet werden: Der Großteil der von Marie-Luise Volgger befragten Schülerinnen und Schüler gab an, dass sie das Einbeziehen ihrer Spracherfahrungen als erwünschenswert sehen würden (Volgger 2010: 188).

Das Miteinbeziehen der Sprachen der Lernenden an Schulen stellt eine komplexe Aufgabe dar (Vetter 2012: 235). Um die Lehrpersonen bei der Förderung von Mehrsprachigkeit zu unterstützen, ist heute Literatur vorhanden, welche Vorschläge zur Miteinbeziehung der Familiensprachen im Fremdsprachenunterricht anbietet. Im Folgenden werden nun einige exemplarisch vorgestellt.

Zunächst kann festgestellt werden, dass es von großer Bedeutung ist, „mehr über den sprachlichen Hintergrund der SchülerInnen zu wissen, um ihnen gerecht zu werden“ (Allgäuer-Hackl/Jessner 2014: 130). Dies ist kann als der erste und als der wichtigste Schritt betrachtet werden, um eine mehrsprachigkeitsbewusste Lehr- und Lernumgebung zu schaffen. Es erweist sich als nützlich, in Erfahrung zu bringen, was Lernende über das Fremdsprachenlernen denken, denn dies kann „[...]das Lernen von Fremdsprachen bzw. die Lernergebnisse erheblich beeinflussen“ (Volgger 2009: 169). Weiters ist es wichtig, dass Lehrpersonen „ihre Angst vor Sprachen [...] verlieren“ die ihre SchülerInnen können, über sie jedoch keine Kenntnisse verfügen, und diesen Sprachen Wertschätzung entgegenbringen (Krumm 2014: 36). Ferner wäre es von großer Bedeutung, den Lernenden bewusst zu machen, dass es nicht unbedingt notwendig ist, ein nativeness Niveau in den jeweiligen gelernten Sprachen zu erreichen. Denn die „Native Speaker Norm“, die lange Zeit als Ziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts betrachtet wurde, wird „kritisch hinterfragt“ (Allgäuer-Hackl/Jessner 2014: 136).

Ein sehr wichtiges Projekt zur Miteinbeziehung der vorhandenen Sprachkenntnisse der Lernenden ist das Webportal „www.schule-mehrsprachig.at“⁶, das vom Bundesministerium für Bildung und Frauen geleitet wird. Auf dieser Webseite werden Anregungen sowie Materialien für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen angeboten.

Weiters sind auf der Homepage des Österreichischen Sprachenkompetenzzentrums (ÖSZ) Materialien zum „Umgang mit Mehrsprachigkeit“ zu finden: „KIESEL – Materialien zur Mehrsprachigkeit“ und andere Unterlagen unter dem Leitsatz „Viele Sprachen kein Problem (ÖSZ 2012a)“⁷. Diese Materialien haben das Ziel – wie auch auf der Homepage zu lesen ist – „*language awareness*, interkulturelles Lernen“ zu fördern (ÖSZ 2012a). KIESEL stellt den Lehrkräften praktische Materialien zur Anwendung im Klassenzimmer zur Verfügung. Im Editorial wird das Ziel dieses Projektes erläutert:

Diese kompakte Publikation will Lehrer/innen helfen, Prozesse der sprachlichen Entwicklung ihrer Schüler/innen besser verstehen zu können und mit praktischem Material Anregungen zur Bearbeitung des reich vorhandenen Werkstoffes Sprache, in allen möglichen Ausformungen, liefern. (ÖSZ 2012b: 5)⁸

Rudolf de Cillia (2013) betont, dass es zunächst von großer Bedeutung ist, die Mehrsprachigkeit in den Klassenzimmern erkenntlich zu machen. In seinem Artikel präsentiert er einige Möglichkeiten, um dies umzusetzen. Die Präsenz von Mehrsprachigkeit kann beispielsweise durch den Einsatz von Sprachporträts und des europäischen Sprachenportfolios sichtbar gemacht werden. (de Cillia 2013: 13) Weiters fährt er fort:

Die Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit bedeutet auch, für eine möglichst große Präsenz aller tatsächlich gesprochenen Sprachen in den Schulen zu sorgen, z.B. durch Einladungen in den Muttersprachen der Kinder an die Eltern für Elternabende, durch Ankauf von Lektüre in allen Sprachen in den Schulen zu sorgen [...] (de Cillia 2013: 13).

In seinem Artikel aus dem Jahr 2008 spricht er sich auch für den Gebrauch der verschiedenen Sprachen sowohl in Pausen als auch im Unterricht selbst aus (de Cillia 2008: 82). Schließlich betont er, dass „ein systematischer, integrativer Zugang zur sprachlichen Bildung, der zu einer besseren Integration der unterschiedlichen Formen von Mehrsprachigkeit an den Schulen und zu einer besseren Nutzung der Ressource

⁶ <http://www.schule-mehrsprachig.at/> (29.06.16)

⁷ http://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=015&open=13 (29.06.16)

⁸ http://www.oesz.at/download/publikationen/Kiesel_2_web.pdf (29.06.16)

Mehrsprachigkeit“ ein Desiderat darstellt (de Cillia 2013: 14). Hiermit wird deutlich, dass eine systematische Herangehensweise sich als wichtig erweist, aber noch nicht stattgefunden hat.

Es sind auch bereits Bücher vorhanden, die praktische Vorschläge für den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer anbieten. Im Vorwort seines Buches mit praktischen Beispielen schreibt Basil Schader, dass „[m]ehrsprachige Klassen [...] heute die Norm [darstellen]“ (Schader 2012: 9). Nach einem Theorieteil sind in der zweiten Hälfte des Buches 101 Vorschläge zur Miteinbeziehung der sprachlichen Vielfalt, die in der Klasse zu finden ist, vorhanden.

Exkurs: Curriculum Mehrsprachigkeit⁹

Das Curriculum Mehrsprachigkeit stellt kein konkretes Mittel für die Miteinbeziehung der bereits vorhandenen Sprachen dar, doch es ist wichtig, es an dieser Stelle kurz vorzustellen.

Es wurde von Hans-Jürgen Krumm und Hans H. Reich konzipiert und richtet sich an Lehrpersonen aller Unterrichtsgegenstände, doch den Sprachlehrenden kommt ebenfalls eine große Bedeutung zu. Krumm schreibt in einem Artikel aus dem Jahr 2014 dazu: „Das Curriculum Mehrsprachigkeit will die Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit überwinden und die Kinder mit ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit ins Zentrum rücken“ (Krumm 2014: 33). Durch die Anwendung dieses Konzepts sollen die sprachlichen Erfahrungen der Lernenden in den jeweiligen Fremdsprachenunterricht miteinbezogen werden. Um dies zu ermöglichen, wird folgendes benötigt:

[...] die Sprachenbiographien und Spracherfahrungen der Lernenden zu erschließen, im eigenen Unterricht andere Sprachen, auch solche, die man selbst nicht aktiv beherrscht, zu Wort kommen zu lassen und die Spracherfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu nutzen. (Krumm/Reich 2013: 35)

Hierbei weisen Krumm und Reich auf drei „Kompetenzfelder“ hin, die Lehrende beherrschen sollen; in dem Forschungszusammenhang dieser Arbeit hat das zweite Kompetenzfeld eine große Rolle inne, nämlich „[d]ie Sensibilisierung für die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Lernenden“ (Krumm/Reich 2013: 34).

Weitere Anregungen sind bei Vetter (2012) zu finden. In ihrem Artikel führt sie drei Richtlinien für die LehrerInnenbildung an: (1) Diskutieren über Multilingualismus

⁹ Das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ ist unter dem folgenden Link abrufbar:
<http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (29.06.16)

/Plurilingualismus und seiner Auswirkung; (2) Annehmen von lerner-zentrierten pädagogischen Zugängen zu Mehrsprachigkeit; (3) Erleichterung von positiven sprachlichen sowie interkulturellen Erlebnissen. (Vetter 2012: 241)

In diesem Kapitel wurde anhand einiger Beispiele gezeigt, dass bereits Materialien für den Miteinbezug von Mehrsprachigkeit vorhanden sind, die Lehrpersonen in ihrem Unterricht verwenden können.

Es sind auch Materialien zum sprachsensiblen Unterricht vorhanden, wie zum Beispiel „Chancengerechte Wissensvermittlung in Deutsch als Unterrichtssprache (CHAWID)“¹⁰ oder „sprachsensiblerunterricht.at- Deutsch als Unterrichtssprache in allen Fächern“ (ÖSZ)¹¹. Auf diese wird an dieser Stelle nicht genauer eingegangen, da in diesen Materialien nur die deutsche Sprache im Mittelpunkt steht während in der vorliegenden Arbeit Mehrsprachigkeit im Französisch- beziehungsweise Fremdsprachenunterricht fokussiert wird.

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass das Zeigen von Interesse für die Familiensprache der Lernenden seitens der Lehrpersonen sehr wichtig ist (Volgger 2013: 94) und dies dementsprechend ein „Umdenken“ an Schulen voraussetzt, die mit einer Veränderung der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen einhergeht (de Cillia 2008: 82).

Die Arbeit an mehrsprachigen Schulen, in mehrsprachigen Lerngruppen erfordert die profunde Kenntnis von Konzepten zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten in der Bildungssprache Deutsch und in den tradierten Schulfremdsprachen, aber auch zur Förderung der Erstsprachen resp. der Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler und zur Ermöglichung des Erwerbs von Kenntnissen und Fähigkeiten in diesen Sprachen durch Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache Deutsch ist. (Vetter/Wegner 2014: 10)

Das oben angeführte Zitat verdeutlicht, dass es von großer Bedeutung ist, dass die Lehrenden über Konzepte zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden informiert sind, um die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

¹⁰ https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/chawid_folder_24482.pdf?5i83fs (15.12. 2016)

¹¹ http://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/main_02.php (15.12.2016)

6 Zusammenfassung des theoretischen Teils

An dieser Stelle sollen die wesentlichen Punkte des Theoriekapitels dieser Diplomarbeit zusammengefasst werden bevor die Überleitung zum empirischen Teil erfolgt.

Wie auch Volgger (2011: 38) ausführt, bleibt es „immer noch schwierig, eine umfassende, für alle Kontexte gültige Definition [von Mehrsprachigkeit] zu liefern“. In dieser Arbeit werden Personen, die mindestens drei Sprachen beherrschen, als mehrsprachig bezeichnet, wobei das Kompetenzlevel in den jeweiligen Sprachen unterschiedlich sein kann. Ferner ist der Erwerbmodus dieser Sprachen gleichgültig und auch die Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen müssen nicht dieselben sein.

Weiters wurde das Konzept der Language Awareness näher betrachtet, da dieser häufig im Zusammenhang mit mehrsprachigkeitsorientierten Themen behandelt wird. Obwohl auch für Language Awareness keine eindeutige Definition existiert, erweist sich das Sprachenbewusstsein von großer Bedeutung während des Erwerbs von Sprachen. Es ist wichtig, dass Lernende über ihre Sprache(n) beziehungsweise über die Verbindungen in ihrem Sprachenrepertoire reflektieren, um erfolgreich weitere Sprachen zu lernen. Auch hierbei kommt den Lehrpersonen eine tragende Rolle zu: Sie müssen zuerst selber durch diesen Reflexionsprozess, bevor sie dies ihren SchülerInnen lehren können.

Als nächstes wurde die Mehrsprachigkeitsforschung näher betrachtet. Forschungen haben gezeigt, dass der Erwerb einer dritten Sprache anders verläuft als einer Zweitsprache. Weiters wurde auch dargestellt, dass mehrsprachige Individuen Vorteile gegenüber einsprachigen Personen haben. Ferner wurden zwei Mehrsprachigkeitsmodelle näher betrachtet, nämlich das Faktorenmodell von Hufeisen sowie das DMM von Herdina/Jessner. Das erste Modell bezieht sich auf das institutionelle Sprachenlernen. Das DMM ist insofern für die vorliegende Arbeit von Belang, da sie sich nicht ausschließlich auf das schulische Sprachenlernen bezieht, sondern auch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit miteinschließt.

Danach galt das Augenmerk der Mehrsprachigkeit im (Fremd-) Sprachenunterricht. Einerseits stellt die Schule einen wichtigen Ort dar, um Sprachen zu lernen, andererseits bringen, vor allem auf den österreichischen Kontext bezogen, viele SchülerInnen weitere Sprachen in den Unterricht mit. Es gibt Bestrebungen, diese

Mehrsprachigkeit nicht als Nachteil, sondern als Ressource zu sehen, da Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung gezeigt haben, dass das Beherrschen mehrerer Sprachen sich nützlich für den weiteren Spracherwerb erweist. Auch Studien die Lernende im Blickpunkt hatten (z.B. Volgger 2011) haben dargestellt, dass Lernende ihre Mehrsprachigkeit grundsätzlich als positiv auffassen und es begrüßen würden, wenn auf diese im Französischunterricht zurückgegriffen würde.

Ferner wurden im letzten Abschnitt einige Möglichkeiten zum Miteinbeziehen von Mehrsprachigkeit im Sprachenunterricht exemplarisch vorgestellt, um zu zeigen, dass auch bereits Material erarbeitet wurde, welche die Lehrpersonen in ihrer Unterrichtspraxis verwenden können.

Wie Rudolf de Cillia ausführt (2008), sollte Mehrsprachigkeit nicht als ein Hindernis, sondern als eine Ressource betrachtet werden:

[...] [E]s [wäre] längst an der Zeit, den Paradigmenwechsel in Spracherwerbsforschung, Soziolinguistik und Sprachenpolitikforschung in den Schulen nachvollzuziehen und zur Kenntnis zu nehmen, dass individuelle Mehrsprachigkeit die Regel ist, dass sie eine zentrale gesellschaftliche Ressource darstellt und dementsprechende Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. (de Cillia 2008: 80)

Nun soll im empirischen Teil der Frage nachgegangen werden, welche Einstellungen angehende FranzösischlehrerInnen zu Mehrsprachigkeit haben, wie sie damit umgehen möchten und ob sie den oben genannten „Paradigmenwechsel“ in ihrem Unterricht vollziehen werden.

7 Empirischer Teil

Dieser Teil der vorliegenden Arbeit ist der empirischen Studie gewidmet. Im Folgenden werden das Ziel der empirischen Studie sowie die Forschungsfrage dargestellt. Weiters wird die Auswahl der Forschungsmethode erläutert. Danach wird das Vorgehen bei der Analyse der Interviewtranskripte und das Transkriptionsverfahren erklärt. Anschließend werden die Interviews einzeln analysiert und schließlich miteinander verglichen, um die Forschungsfrage, die dieser Diplomarbeit zugrunde liegt, zu beantworten.

7.1 Ziel der Studie

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit dargestellt wurde, existieren zahlreiche Forschungen zu Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Die Mehrsprachigkeitsforschung zeigt, dass das bereits vorhandene Sprachenrepertoire von Individuen sich positiv auf das Erlernen weiterer Sprachen auswirkt. Es wird gefordert, dass dieser Paradigmenwechsel im Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit nun auf den schulischen Bereich übertragen werden soll.

Diese Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, herauszufinden, welche Einstellungen angehende FranzösischlehrerInnen zu Mehrsprachigkeit haben und wie sie damit umgehen möchten. Den Lehrpersonen kommt eine tragende Rolle zu, den erwünschten Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule zu vollziehen. Denn die Meinungen von Personen im schulischen Kontext sind von Bedeutung: „We know that teachers, students, and families have their own opinions about multilingualism and language learning and these may influence what they say or ask while at school“ (de Angelis 2011: 217). Im angeführten Zitat wird auf Lehrpersonen, Lernende und Familien Bezug genommen und diese Arbeit fokussiert angehende Lehrpersonen. Schließlich üben die Meinungen und Einstellungen von Lehrenden einen großen Einfluss auf ihre Unterrichtsgestaltung aus.

Anhand dieser empirischen Studie soll herausgefunden werden, welche Einstellungen zukünftige Französischlehrende zu Mehrsprachigkeit haben und ob sie den Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in ihrem Unterricht vollziehen möchten. An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass es sich bei dieser Forschung um die Einstellungen der zukünftigen Lehrpersonen handelt und somit auch nicht gesagt werden kann, ob die StudentInnen in Zukunft dieselben Einstellungen haben werden

beziehungsweise ob sie entsprechend ihren jetzigen Einstellungen handeln werden. Es kann jedoch stark angenommen werden, dass sie nach ihren jetzigen Einstellungen handeln werden, da diese langfristig angelegt sind. Weiters handelt es sich hierbei um Studierende, die in ihrem Studium bereits fortgeschritten sind und dieses in nächster Zeit abschließen werden.

7.2 Methodische Vorgehensweise

In diesem Kapitel wird die methodische Vorgehensweise genauer erläutert und die Auswahl des Forschungsdesigns begründet.

7.2.1 Das qualitative Forschungsdesign

Im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung wird vermehrt qualitativ vorgegangen, obwohl die meisten Forschungen bisher quantitativ erfolgten (Aronin/Hufeisen 2009: 110), und auch dieser Arbeit liegt ein qualitatives Forschungsdesign zu Grunde. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass unter dem Begriff der qualitativen Forschung verschiedene Aspekte subsumiert werden: „Das Etikett qualitativ fungiert [...] als eine Art Sammelbegriff, dem sich oft recht unterschiedliche grundlagentheoretische Positionen und Verfahren der empirischen Forschung zuordnen lassen“ (Lamnek 2010: 25). Bei Dörnyei (2007) wird qualitative Forschung folgendermaßen definiert:

Qualitative research involves data collection procedures that result primarily in open-ended, non-numerical data which is then analysed primarily by non-statistical methods. Typical example: interview research, with the transcribed recordings analysed by qualitative content analysis. (Dörnyei 2007: 24)

Silverman (2006) führt vier Methoden an, die von qualitativ vorgehenden ForscherInnen verwendet werden, nämlich: „observation“, „analyzing texts and documents“, „interviews and focus groups“ und „audio and video recording“ (Silverman 2006: 18). Gleichzeitig merkt er auch an, dass diese Methoden häufig auch kombiniert werden (ibid.).

Der empirische Teil dieser Arbeit basiert auf qualitativen Interviews, die mit sieben ProbandInnen durchgeführt und aufgezeichnet werden und anschließend mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert werden. In dieser Diplomarbeit handelt sich um „fokussierte“ Interviews, es wird eine „Schlüsselgruppe“ befragt (Moser 2015: 93), nämlich angehende FranzösischlehrerInnen. Ähnliches lässt sich auch bei

Friebertshäuser/Langer (2010: 441) finden, welche festhalten, dass beim fokussierten Interview die GesprächspartnerInnen „[...] eine im Interesse stehende Gemeinsamkeit haben [...]“ haben sollen. Eine Studie, die das qualitative Interview als Forschungsinstrument verwendet, erweist sich in diesem Kontext als besonders nützlich, denn Caspari/Helbig/Schmelter (2003) führen an, dass „qualitative Interviews den Befragten Gelegenheit [geben], ihre individuellen Deutungs- und Handlungsmuster in mündlicher Interaktion zu entwickeln und darzustellen“ (Caspari/Helbig/Schmelter 2003: 501). Auch Lamnek (2010) weist darauf hin, dass sich das qualitative Interview großer Beliebtheit erfreut. Als Begründung führt er an: „Für die Beliebtheit des Interviews spielt auch eine wichtige Rolle, dass die Informationen in statu nascendi aufgezeichnet werden können, unverzerrt-authentisch sind, intersubjektiv nachvollzogen und beliebig reproduziert werden können[...]“ (Lamnek 2010: 301).

Bei der qualitativen Forschung kommt der Subjektivität eine tragende Rolle zu, denn sie beschäftigt sich mit „subjective opinions, experiences and feelings of individuals and thus the explicit aim of research is to explore the participants' views of the situation being studied“ (Dörnyei 2007: 38). Auch in der vorliegenden Arbeit gilt das Interesse den Meinungen, Einstellungen der befragten Personen, nämlich den angehenden FranzösischlehrerInnen. Weiters beschränkt sich diese Studie nur auf sieben TeilnehmerInnen, da jedes Interview detailliert betrachtet wird. Dörnyei (2007: 127) führt an, dass eine Interviewstudie, die ursprünglich mit sechs bis zehn InterviewpartnerInnen durchgeführt wird, gut funktioniert.

Das Interview als Untersuchungsmethode wird am häufigsten in der qualitativen Forschung verwendet, da es eine bekannte Kommunikationsroutine darstellt (Dörnyei 2007: 134). „The interview is a natural and socially acceptable way of collecting information that most people feel comfortable with and which can be used in a variety of situations and focusing on diverse topics to yield in-depth data“ (Dörnyei 2007: 142). Dieses Zitat zeigt, dass das Interview eine natürliche Art für das Sammeln von Informationen zu verschiedenen Themen darstellt.

Es wird zwischen drei Arten von Interviews unterschieden: strukturierte, unstrukturierte sowie semi-strukturierte (Dörnyei 2007: 135-136) und in dieser Arbeit wird anhand eines semi-strukturierten Interviews vorgegangen. Hierbei handelt es sich um das am häufigsten verwendeten Interviewdesign in der angewandten Sprachwissenschaft

(Dörnyei 2007: 136). Das semi-strukturierte Interview stellt einen Kompromiss zwischen dem strukturierten und unstrukturierten Interview dar. Dieses Format beinhaltet im Vorhinein vorbereitete Leitfragen, gleichzeitig wird aber der interviewten Person die Gelegenheit gegeben, nähere Ausführungen sowie Erklärungen zu tätigen. Weiters werden den GesprächspartnerInnen dieselben Fragen gestellt, wobei die Reihenfolge bei den jeweiligen Interviews unterschiedlich sein kann (Dörnyei 2007: 136). In dem vorliegenden empirischen Teil wird jedoch versucht, bei jedem Interview die gleiche Reihenfolge einzuhalten. In Bezug auf die fokussierten Interviews weist Moser (2015: 117) darauf hin, dass die jeweiligen „Interviews miteinander vergleichbar sein“ sollen.

Das Vorbereiten des Interviewleitfadens stellt eine wichtige Aufgabe dar. Wie Dörnyei (2007: 137) ausführt, hilft es der interviewenden Person in vielfacher Hinsicht: Es hilft dabei, sicherzustellen, dass nichts Wichtiges ausgelassen wird, es dient dazu, geeignete Fragestellungen zu haben. Weiters sollte er eine Liste von „probe questions“ beinhalten, die eventuell verwendet werden können. Ferner sollte er ein Muster zur Formulierung der ersten Frage sowie einige Anmerkungen, die von großer Bedeutung sind, beinhalten. (Dörnyei 2007: 137) Auch Moser (2015: 118) weist auf die Wichtigkeit des Leitfadens hin. Er schreibt, dass die Leitfragen helfen, „wieder auf das Thema zurückzukommen und nicht bei einer bestimmten Fragestellung hängen-zubleiben bzw. die Interviews vergleichbar zu halten“ (Moser 2015: 118). Der Leitfaden hilft weiters, die jeweiligen Ergebnisse der Interviews vergleichbar zu halten (Friebertshäuser/Langer 2010: 439). Außerdem empfiehlt Dörnyei (2007: 137) zusätzlich ein „interview log“ zur Verfügung zu haben, um Details der Interviews notieren zu können. In Bezug auf die Fragen, die im Leitfaden beinhaltet sind, weist er darauf hin, dass diese lediglich ein „framework“ darstellen sowie dass die „[...] real meaning [...] so often uncovered through exploratory and unstructured responses that deviate from the interview schedule“ ist (Dörnyei 2007: 137).

Außerdem ist es bei unstrukturierten sowie bei semi-strukturierten Interviews von großer Bedeutung, diese aufzunehmen, angesichts der Tatsache, dass bei diesen Formaten Notizen allein nicht ausreichen und das Anfertigen von Notizen den Verlauf des Gesprächs stören könnte (Dörnyei 2007: 139).

Gleichzeitig nennt Dörnyei (2007: 143) die Herausforderungen des Interviews, nämlich, dass die Vorbereitung und die Ausführung sehr viel Zeit in Anspruch nimmt,

sowie dass gute kommunikative Fähigkeiten seitens des Interviewenden benötigt werden. Außerdem merkt er an, dass die InterviewpartnerInnen dazu tendieren könnten sich „in a better than real light“ zu präsentieren, da die Anonymität gegenüber der interviewenden Person nicht gegeben ist. Schließlich weist er auch darauf hin, dass die ProbandInnen schüchtern sein könnten und somit wenige Daten zur Verfügung stellen oder dass sie vielleicht sehr gesprächig sein könnten und somit auch unter anderem für die interviewende Personen nicht verwertbare Inhalte zur Verfügung stellen. (Dörnyei 2007: 143-144)

Wie ausgeführt wurde, ist die qualitative Forschung in vieler Hinsicht vorteilhaft und ermöglicht eine profunde Auseinandersetzung mit den Einstellungen der befragten Personen.

7.2.2 Erstellung des Leitfadens

Bei der Erstellung des Leitfadens habe ich mich überwiegend an Dörnyei (2007) orientiert.

Dörnyei (2007: 137) stellt fest, dass die ersten Fragen eines Interviews von großer Bedeutung sind, weil sie den Erfolg des Gesprächsverlaufs bestimmen. Daher beginnen die meisten Interviews mit einfachen persönlichen oder faktbezogenen Fragen. Weiters ist es bei qualitativen Interviews, wie bereits ausgeführt, von besonderer Relevanz, so viele Hintergrundinformationen wie möglich zu sammeln. Außerdem ist es bei empirischen Arbeiten, die Mehrsprachigkeit behandeln, von großer Wichtigkeit, „möglichst viele und präzise Informationen über den sprachlichen und schulischen Hintergrund der ProbandInnen zu geben“ (Volgger 2011: 38).

Was die Erstellung der Fragen betrifft, ist es von großer Bedeutung, so wenig wie möglich Entscheidungsfragen zu bilden, sondern offene (Moser 2015: 118). In Bezug auf die Durchführung des Interviews kann festgestellt werden, dass die Forschenden in die „Erhebungssituationen eingebunden“ und somit zu einem „Bestandteil“ des „Forschungsergebnisses“ werden (Lamnek 2010: 319). Sie sollten eine zurückhaltende Haltung einnehmen, „um nicht verzerrende Prädeterminationen oder Suggestionen hervorzurufen (Lamnek 2010: 319). Darauf wurde bei der Durchführung des Interviews sehr geachtet.

In der Folge werden die Leitfragen dargestellt und es wird erläutert, warum die jeweiligen Fragen erstellt wurden. Der Leitfaden, der nur die Fragen für die Interviews beinhaltet, befindet sich im Anhang.

Das Interview beginnt mit allgemeineren Fragen:

- Welche Fächer studierst du?

Diese Frage nach dem Zweitfach ist insofern relevant, um herauszufinden, ob die StudentInnen, die zwei Sprachen studieren, eventuell eine höhere Sprachenbewusstheit aufweisen als Personen, die keine zweite Sprache studieren.

- Du hast dich dazu entschieden, FranzösischlehrerIn zu werden, also wirst du in Zukunft eine Sprache unterrichten. Welche Rolle spielen Sprachen in deinem Leben? Welche Sprachen beherrschst du bzw. mit welchen Sprachen bist du aufgewachsen?

Diese Frage hat das Ziel zu erfahren, mit welchen Sprachen die jeweilige Person in Kontakt ist. Die Frage dient auch dazu, herauszufinden, ob die ProbandInnen generell ein großes Interesse für verschiedene Sprachen aufweisen.

- Würdest du dich als mehrsprachig bezeichnen? Sollte, deiner Meinung nach, eine Person in allen Sprachen über gleiche Kompetenzen verfügen oder sind Teilkompetenzen ausreichend?

Die Frage nach der Mehrsprachigkeit soll sicherstellen, dass die Interviewende und die InterviewpartnerInnen vom selben Mehrsprachigkeitskonzept sprechen beziehungsweise um festzuhalten, um welche Definitionsmöglichkeit der Mehrsprachigkeit es sich handelt.

Danach wird mit Fragen zu den Unterrichtsvorstellungen fortgefahren.

- Was ist für dich persönlich – abgesehen von den Bestimmungen im Lehrplan – das Ziel des Französischunterrichts? (Sind für dich persönlich Teilkompetenzen wichtig oder sollten die SchülerInnen in allen Fertigkeitsbereichen, wenn wir jetzt an den GERS denken, gleich starke Kompetenzen aufweisen?)

Anhand dieser Frage soll erforscht werden, was der persönliche Schwerpunkt der Studierenden des Französischunterrichts ist. Weiters soll mit der Frage nach den Teilkompetenzen herausgefunden werden, ob das Erreichen eines *near-nativeness* Levels ein sehr wichtiges Ziel des Französischunterrichts darstellt. Wenn die

InterviewpartnerInnen den Teilkompetenzen nicht große Bedeutung zuschreiben, kann davon ausgegangen werden, dass sie das Ideal der *near-nativeness* anstreben.

- Das Ziel des Französischunterrichts ist ohne Frage, Französisch. Kannst du dir vorstellen, dass auch andere Sprachen eine Rolle beim Erwerben der französischen Sprache und im Französischunterricht spielen können? (Welche? Deutsch/Englisch? Sonstige?)

Mit dieser Frage soll herausgefunden werden, welche Vorstellungen sie über ihre zukünftige Unterrichtsgestaltung haben. Denn wie auch im theoretischen Teil erläutert wurde, wurde in der Forschung dargestellt, dass Transfer- und Interaktionsphänomene zwischen den jeweiligen Sprachen stattfinden. Es soll herausgefunden werden, ob die ProbandInnen sich bewusst sind, dass die verschiedenen Sprachen, die eine Person beherrscht, miteinander interagieren. Außerdem ist es wichtig zu erfahren, ob sie diese Mehrsprachigkeit in ihren Unterricht einbeziehen würden, um die Lernenden beim Erwerb der französischen Sprache zu unterstützen.

Durch den Vergleich zwischen Deutsch/Englisch und anderen Sprachen, wie zum Beispiel Türkisch oder Bosnisch soll herausgefunden werden, ob sie zwischen dem Prestige der jeweiligen Sprachen unterscheiden. Es soll herausgefunden werden, ob das Konzept des Prestige die Entscheidungen der Lehrpersonen beeinflussen könnte.

- Würdest du es bevorzugen, in einer sprachlich heterogenen oder in einer sprachlich homogenen Klasse zu unterrichten? Kannst du vielleicht auch sagen, warum?

Diese Frage soll dabei helfen, herauszufinden, ob die angehenden Lehrpersonen Mehrsprachigkeit als eine Ressource oder eher als ein Hindernis betrachten. Es kann angenommen werden, dass diejenigen InterviewpartnerInnen, die einen Unterricht in einer sprachlich heterogenen Klasse bevorzugen, Mehrsprachigkeit eher als Ressource wahrnehmen als etwas Negatives.

- Hast du vielleicht jetzt schon Ideen oder hast du dir schon Gedanken darüber gemacht, wie du mit der Mehrsprachigkeit umgehen könntest?

Mithilfe dieser Frage soll herausgefunden werden, ob sich die angehenden LehrerInnen Ideen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit haben.

- Möchtest du noch etwas ergänzen oder anmerken?

Die letzte Frage soll den befragten Personen die Gelegenheit geben, Anmerkungen zu tätigen.

7.2.3 Die InterviewpartnerInnen

Das ausschlagende Kriterium für die Auswahl der InterviewpartnerInnen ist, dass sie Französisch auf Lehramt studieren. Es ist hier auch wichtig zu erwähnen, dass versucht wurde, sowohl ProbandInnen zu finden, die eine weitere Sprache studieren als auch andere, die keine Sprache als Zweit- oder Drittfach haben. Denn:

Gerade einsprachige Lehrpersonen bringen Ängstlichkeit und Abwehr gegenüber Sprachen, die sie selbst nicht verstehen, und deren Sprechern mit. Vorliegende Untersuchungen zeigen immer wieder, dass Lehrpersonen, die selbst mehrsprachig sind, einen leichteren Zugang zu Fragen der sprachlichen und kulturellen Heterogenität haben und es ihnen leichter fällt, sich in die Mehrsprachigkeitsprofile ihrer Lernenden hinzudenken. (Krumm 2014: 37)

Auch Allgäuer-Hackl/Jessner (2014: 131) betonen, dass mehrsprachige Individuen im Vergleich zu einsprachigen Personen „[...] eine andere Art von Sprach(en)bewusstsein“ herausbilden. Obwohl es sich hierbei um eine qualitative Studie handelt und die TeilnehmerInnenzahl dementsprechend beschränkt ist, wird versucht, die Sichtweise sowohl von Studierenden die mehr als eine Sprache studieren als auch Studierenden, deren Zweitfach keine Sprache ist, zu erfassen.

Die Interviews wurden mit insgesamt sieben Personen durchgeführt. Im Folgenden werden die InterviewpartnerInnen vorgestellt. Um Anonymität zu gewährleisten, werden im Zuge dieser Diplomarbeit die ProbandInnen mit Namen bezeichnet, die sich selbst ausgesucht haben. Die erste Interviewpartnerin, Sophie (Kürzel im Transkript: S1), studiert Englisch und Französisch auf Lehramt. Sarah (S2), studiert Französisch und Deutsch. Magdalena (M1) studiert ebenfalls Englisch und Französisch. Katrin (K) studiert Französisch und Mathematik auf Lehramt. Marie (M2) und Tina (T) studieren beide Französisch und Psychologie und Philosophie auf Lehramt und Jonas (S) hat Deutsch als Zweitfach. Somit sind unter den InterviewpartnerInnen StudentInnen vertreten, die Englisch, Deutsch, Mathematik sowie Psychologie und Philosophie als Zweitfach haben. Die Interviews fanden im Zeitraum Ende September bis Mitte Oktober in Wien statt und wurden mit einem Smartphone aufgenommen, denn wie auch Lamnek (2010: 356) empfiehlt, sollten beim Aufzeichnen des Interviews kleine Geräte verwendet werden, da diese die Aufmerksamkeit der InterviewpartnerInnen nicht auf sich ziehen und sich somit förderlich für die Datenerhebung erweisen. Die

aufgezeichneten und gespeicherten Interviewaufnahmen wurden anschließend transkribiert.

7.2.4 Analyse und Auswertungsweise der Daten

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei qualitativer Forschung nicht um ein einheitliches Konzept, sondern sie ist von einer Vielfältigkeit geprägt. Diese ist auch in der Vorgehensweise zur Auswertung von Daten ersichtlich. Es ist auf jeden Fall von großer Bedeutung, die einzelnen Schritte der Analyse festzuhalten, um die Vorgehensweise intersubjektiv darstellen zu können (Steinke 2005: 324-325).

Was die Auswertung qualitativer Interviews betrifft, kann festgestellt werden, dass die qualitative Inhaltsanalyse vermehrt herangezogen wird. Diese Methode wurde in der Vergangenheit unter anderem als „unzureichend“ kritisiert (Mayring 2008: 25). Mayring (2008) schreibt in Bezug auf die Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse: „Die Inhaltsanalyse ist kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muß an den konkreten Gegenstand, das Material angepaßt sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“ (Mayring 2008: 43).

Im Unterschied zu quantitativer Forschung werden die qualitativen Kategorien nicht vorher bestimmt, sondern sie entstehen durch die Analyse der Daten (Dörnyei 2007: 245). Folglich werden - im Gegensatz zur quantitativ ausgerichteten Forschung - bei einer qualitativen Vorgehensweise die Kategorien nicht im Vorhinein definitiv festgelegt, sondern die Bildung von Kategorien ist länger flexibel, „[...] to be able to account for the subtle nuances of meaning uncovered during the process of investigation“ (Dörnyei 2007: 26). Dennoch waren beim Erstellen des Interviewleitfadens bereits Gedanken vorhanden, wie die Kategorien aussehen könnten; gleichzeitig war die Möglichkeit da, diese Kategorien zu modifizieren und Kategorien hinzuzufügen oder zu entfernen.

Dörnyei rät dazu, in einem ersten Schritt alle Aufnahmen zu transkribieren. Gleichzeitig räumt er aber auch die Möglichkeit ein, nur mit den Aufnahmen zu arbeiten oder sie teilweise zu transkribieren; doch er meint, dass auf diese Methoden nur in bestimmten Fällen zurückgegriffen werden soll (Dörnyei 2007: 246). Nach diesem Schritt erfolgt die „pre-coding and coding“ des Datenmaterials (Dörnyei 2007: 246). Das pre-coding beinhaltet das mehrmalige Lesen der Transkripte sowie die Reflexion über diese.

Dieser Schritt hat einen großen Einfluss auf das weitere Vorgehen in der Analyse der Daten. (Dörnyei 2007: 246)

Die darauf folgende eigentliche Kodierung hat das Ziel, das vorhandene Material zu vereinfachen sowie besondere Stellen hervorzuheben, um diese mit größeren Konzepten in Beziehung zu setzen (Dörnyei 2007: 250). Danach wird mit „growing ideas“ fortgefahren (Dörnyei 2007: 254). In dieser Phase können verschiedene Mittel gebraucht werden, die die Analyse der Daten unterstützen. Laut Dörnyei (2007: 254) stellt das Erstellen von Memos die wichtigste Form dar. Der vierte und letzte Schritt besteht aus dem Interpretieren der Daten und dem Bilden von Schlussfolgerungen (Dörnyei 2007: 257).

Lamnek empfiehlt eine ähnliche Vorgangsweise, die aus vier aufeinanderfolgenden Schritten besteht. Zunächst sollten die Aufnahmen transkribiert werden. Danach erfolgt die Einzelanalyse der jeweiligen Interviews bevor in einem nächsten Schritt die generalisierende Analyse erfolgt. Nachdem die Analysen der jeweiligen Interviews miteinander verglichen worden sind, erfolgt die Kontrollphase (Lamnek 2010: 367).

In einem ersten Schritt wurden die aufgenommenen Interviews transkribiert¹². Hierbei entschied ich mich für eine Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT 2) nach Selting et al. 2009. Da bei der vorliegenden Arbeit die Inhalte der Aussagen ausschlaggebend sind, wurde auf ein detailliertes Transkriptionssverfahren verzichtet. Die verwendeten Transkriptionskonventionen beschränken sich demnach auf die Folgenden:

(.) Mikropausen

(2) längere Pause für ungefähr 2 Sekunden

[] Kennzeichnung von Überlappungen und Simultansprechen

= schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge (latching)

((lacht)) Bezeichnung des Lachens

((räuspert)) Bezeichnung des Räusperns

? Kennzeichnung einer direkten Frage

Wörter, die in den Interviewtranskripten fettgedruckt sind, weisen darauf hin, dass diese Wörter betont wurden.

¹² Die Transkripte der Interviews befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

Bei der Verschriftlichung der Interviews wurde Standardorthographie verwendet; beispielsweise wurden Wörter wie „eam“ als „ihm“ oder „i woa“ als „ich war“ transkribiert.

In den Interviews wurden die Personen anonymisiert bezeichnet und jedes Interview beginnt mit Zeile 01.

Nachdem die Interviews transkribiert wurden, wurde jedes einzelne Interview mehrmals durchgelesen, abschnittsweise zusammengefasst und die wichtigsten Inhalte wurden markiert. Anschließend wurden die einzelnen Interviews einzeln betrachtet, um ein Gesamtbild von den einzelnen befragten Personen zu haben. Schließlich wurden dann die Interviews miteinander verglichen, um Gemeinsamkeiten beziehungsweise Unterschiede herauszufinden, um schließlich anhand der Kategorien die Forschungsfrage beantworten zu können.

Im nächsten Unterkapitel werden nun die Ergebnisse dargestellt.

7.3 Ergebnisse der empirischen Studie

7.3.1 Einzelfallbetrachtungen und deren Zusammenfassungen

7.3.1.1 Sophie

Sophie studiert Englisch und Französisch auf Lehramt (S1 Z. 05). Abgesehen von Englisch und Französisch, kann sie Deutsch, welches ihre Erstsprache ist und sie hat auch Spanisch in der Schule gelernt (S1 Z. 13-33). Ihr Interesse für Sprachen geht zurück auf ihre Volksschulzeit, in dieser Zeit fing sie an, sich für Englisch zu interessieren:

S1: und ich habe schon in der volksschule eigentlich gemerkt, da hat man immer so ein bisschen (.) englischunterricht auch, dass mich das sehr interessiert hat und ich mir auch sehr leicht getan habe (S1 Z. 15 -17)

Nach der Volksschule kam sie an eine Schule, in der Englisch die Unterrichtssprache darstellte und durch diesen Umstand hat Englisch „einen sehr wichtigen Stellenwert in [...] [Sophies] Leben bekommen“ (S1 Z. 24-25)

Auf die Frage, ob sie sich selbst als mehrsprachig sieht, antwortet Sophie folgendermaßen:

S1: hmm mehrsprachig eigentlich in dem sinne nicht (.) weil ich einfach (.) also für mich persönlich wird mehrsprachig heißen (.) ich bin wirklich seit seitdem ich ein kleines kind bin mit vielen sprachen aufgewachsen (.)

C: ok

S1: und eben da dadurch, dass ich **nur** deutsch unter anführungszeichen als muttersprache habe (.) würde ich trotzdem sagen ich bin nicht mehrsprachig. (S1 Z. 44-49)

Obwohl Sophie mehrere Sprachen beherrscht, würde sie sich nicht als mehrsprachig betrachten, da der Terminus Mehrsprachigkeit für sie impliziert, dass man mehr als eine Erstsprache haben müsse. In Bezug auf die Kompetenzen vertritt sie die Ansicht, dass ein Individuum in zumindest zwei Sprachen über hohe Kompetenzen verfügen sollte (S1 Z. 54-56), aber gleichzeitig räumt sie auch ein, dass eine Person nicht „fünf sprachen auf muttersprachenniveau“ (S1 Z. 58-59) beherrschen kann.

Das Ziel des Französischunterrichts besteht für Sophie darin, dass die LernerInnen ein Selbstbewusstsein (S1 Z. 86) beim Gebrauch der französischen Sprache haben sollen. Weiters nimmt der Begriff der Kultur eine Rolle ein:

S1: ahm (.) für mich ist das ziel, dass sich die kinder halt auch oder die schüler und schülerinnen einfach trauen auch ahm (.) der **sprache** und der kultur offen zu begegnen

C: mhm

S1: also dass sie sich auch einfach trauen für mich ist jetzt nicht wichtig (.), dass sie wirklich aus der schule gehen und perfekt französisch können (S1 Z. 67-72)

Bemerkenswert ist auch der Umstand, dass Sophie betont, dass Lernende auch mit ihren Schwächen in dieser Sprache umgehen können sollen. Sie räumt auch ein, dass sie es gern hätte, wenn die Lernenden eine hohe Kompetenz aufweisen (S1 Z. 82-83), doch für sie ist es wichtig, dass die SchülerInnen selbstbewusst in ihrer Sprachverwendung sind:

S1: aber das wichtigste für mich ist, dass sie einfach trauen zu sprechen und vielleicht einfach ein selbstbewusstsein an den tag legen (S1 Z. 85-86)

In Bezug auf die Verwendung von anderen Sprachen im Französischunterricht hat Sophie eine einladende Haltung. Sie gibt an, dass sie die Verwendung von anderen Sprachen begrüßen und Bezüge zu anderen Sprachen herstellen würde, wenn sie dies in der jeweiligen Situation als „sinnvoll“ (S1 Z. 117) erachtet. Zunächst sagt sie, dass das Miteinbeziehen auch damit zusammenhängt, ob sie die jeweiligen Sprachen kennt (S1 Z. 94-95). Auf die Frage, wie sie reagieren würde, wenn es sich hierbei um Sprachen wie Türkisch, Kroatisch, etc. handeln würde, antwortet sie mit der Beschreibung einer Situation, die sie im Zuge einer Englischstunde, die sie unterrichtet hat, konfrontiert wurde. Hierbei spricht sie von zwei Serbinnen, die sich im Zuge einer Projektarbeit in der Englischstunde auf Serbisch unterhalten haben. (S1 Z. 94-138)

S1: aber man halt trotzdem gemerkt so wie sie halt miteinander geredet haben sie arbeiten ((lacht)) wirklich an dem (.) projekt und dann finde ich es nicht so schlimm, weil ich denke mir ahm (.) bevor sie dann wirklich also mir ist lieber sie arbeiten in ihrer muttersprache und setzen sich in ihrer muttersprache intensiv mit der zielsprache auseinander

C: ok

S1: wie sie (.) sie sitzen schweigend vor der zielsprache und verstehen es einfach nicht

(S1 Z. 140-146)

Durch diese Aussage wird ersichtlich, dass sie als Lehrperson bereits mit dieser Situation konfrontiert wurde. Sie gibt an, dass sie es „nicht so schlimm“ findet und dies besser findet, bevor SchülerInnen sich nicht mit der jeweiligen Zielsprache auseinandersetzen. Somit scheint sie nicht zwischen Sprachen in Bezug auf Prestige zu unterscheiden; sie würde die Verwendung von anderen Sprachen in ihrem Unterricht zulassen. Dennoch scheint sie es zu bevorzugen, wenn die Lernenden die Sprachen, die sie auch beherrscht gebrauchen.

Auf die Frage, ob sie den Unterricht in sprachlich homogenen oder heterogenen Klassen bevorzugen würde, antwortet sie zunächst, dass es für sie einfacher wäre, wenn die Lernenden einen einheitlichen sprachlichen Hintergrund aufweisen, da sie sich „dann einfach circa vorstellen kann, was sie schon wissen über sprachen“ (S1 Z. 154-159). Danach merkt sie an, dass es auch interessant wäre, in einer sprachlich heterogenen Klasse zu unterrichten, doch sie betont, dass dafür Erfahrung notwendig ist (S1 Z. 170-174).

Auf die Frage, ob sie Ideen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit hätte, führt sie aus, dass sie die SchülerInnen fragen würde, ob sie einige Aspekte auch in den anderen Sprachen, die sie beherrschen, kennen. Sie führt auch aus, dass sie dadurch selbst etwas dazulernen würde. (S1 Z. 185-188) Beachtenswert ist auch, dass sie angibt, dass ihr diese Angelegenheit Sorgen bereitet:

S1: das sind dann so viel sprachen halt (.) und (.) darum ja also ich muss ganz ehrlich sagen, das ist ein thema, das macht mir so ein bisschen sorgen ((lacht)) teilweise ((lacht)) aber

C: und weißt du vielleicht auch, warum dir das sorgen bereiten könnte?

S1: ja weil ich einfach das also ich habe einfach die angst, dass ich nur schülern gut französisch beibringen kann, die dann so gut wie ich deutsch oder englisch sprechen (S1 Z. 198-204)

Sie begründet ihre Sorgen beziehungsweise ihre Angst damit, dass sie den SchülerInnen, die Deutsch oder Englisch nicht im selben Ausmaß wie sie beherrschen, gut unterrichten kann; sie hat die Befürchtung, dass diese SchülerInnen dann „irgendwo auf der strecke bleiben“ (S1 Z. 212). Das Interview beendet sie dann, indem sie festhält, dass diesem Thema im Zuge der Ausbildung nicht ausreichend Gewichtung zugeschrieben wird. Sophie ist sich auch der Tatsache bewusst, dass in den Klassenzimmern eine sprachliche Vielfalt existiert und viele SchülerInnen nicht

mehr einsprachig in den Unterricht kommen, sondern auch teilweise andere Sprachen mitbringen. (S1 Z. 217-228)

Zusammenfassung Sophie

Sophie kann mehrere Sprachen sprechen, doch sie würde sich selbst nicht als mehrsprachig bezeichnen. Für sie ist das Ziel des Unterrichts, dass die Lernenden in ihrem Französisch selbstbewusst sind und auch mit ihren – wie Sophie es bezeichnet – „Inkompetenzen“ (S1 Z. 74) umgehen sollen. Sie ist sich auch den Verbindungen zwischen den Sprachen bewusst, und es scheint auch, dass sie nicht zwischen den jeweiligen Sprachen in Bezug auf Prestige unterscheidet; für sie scheint eine Sprache nicht einen höheren Stellenwert zu haben als eine andere. Im Französischunterricht würde sie auch den Gebrauch von anderen Sprachen zulassen, hierzu zählt sie Englisch und Spanisch auf. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie diese zwei Sprachen beherrscht. Bei anderen Sprachen, wie zum Beispiel Türkisch oder Bosnisch, ist sie ein wenig zurückhaltend, da sie diese Sprachen nicht sprechen kann. Grundsätzlich würde sie diese Sprachen aber auch in ihrem Unterricht zulassen. Sie hat jedoch Sorgen, dass Lernende, die die Sprachen, welche sie selbst beherrscht, nicht auf ihrem Level können – also in ihrem Fall Deutsch und Englisch – Nachteile im Französischunterricht haben könnten. Schließlich kann gesagt werden, dass Sophie sich bewusst ist, dass LehrerInnen SchülerInnen unterrichten werden, die verschiedene, teilweise für sie auch unbekannte Sprachen mit in den Unterricht bringen werden.

7.3.1.2 Sarah

Sarah studiert Französisch und Deutsch auf Lehramt. Sie hat Deutsch als Erstsprache und kann auch Englisch und Französisch sprechen. Außerdem hat sie in der Schule zwei Jahre lang Russisch gelernt, doch sie weist darauf hin, dass sie die russische Sprache nicht mehr sprechen, aber vielleicht lesen kann. (S2 Z. 10-27) Als sie über ihre Erstsprache spricht, gibt sie die folgenden Antworten:

S2: mhm (.) also ahm ich bin aus oberösterreich

C: mhm

S2: und da sagen wir immer scherzweise wir sind zweisprachig aufgewachsen

C: mhm

S2: dialekt und halt standarddeutsch (S2 Z. 10-14)

Sie unterscheidet zwischen dem Dialekt und dem Standarddeutsch und merkt an, dass in Oberösterreich „scherzweise“ von zwei Erstsprachen die Rede ist. Es wird hierbei

die innersprachliche Mehrsprachigkeit, die im theoretischen Teil der Arbeit dargestellt wurde, erwähnt.

Auf die Frage, ob sie sich als mehrsprachig sieht, antwortet sie mit ja, räumt gleichzeitig ein, dass sie sich erst seit ihrem Auslandssemester als mehrsprachig bezeichnen würde. Sie begründet dies einerseits damit, dass sie im Ausland Französisch und Englisch gebraucht hat und dass sie beachtliche Fortschritte gemacht hat und andererseits, dass sie seit ihrem Auslandsaufenthalt diese Sprachen auch in ihrem alltäglichen Leben regelmäßig verwendet. (S2 Z. 37-44) Für sie kann eine Person dann als mehrsprachig bezeichnet werden, wenn sie mindestens zwei Sprachen beherrscht (S1 Z. 51-53), wobei sie diese Sprachen nicht auf demselben Level können muss.

S2: also es muss nicht und ich glaube, dass es gar nicht möglich ist, ((räuspert)) dass man in allen sprachen dasselbe niveau hat

C: mhm

S2: **außer** man ist vielleicht ahm (.) also zweisprachig von also (.) hat zwei muttersprachen, zum beispiel

C: mhm

S2: von haus aus (.) und selbst da bin ich mir nicht sicher ob es (.) ganz dasselbe niveau ist (S2 Z. 59-66)

Sie merkt an, dass sie glaubt, dass es sogar nicht möglich ist, alle Sprachen gleich gut zu beherrschen, sogar wenn es sich um zwei Erstsprachen handelt.

Auf die Frage, was ihr persönliches Ziel des Französischunterrichts darstellt, antwortet sie, dass die Kommunikation von großer Bedeutung ist, und betont hierbei vor allem die mündliche Kommunikation:

S2: ahm also mein persönliches hauptziel wär die den schülerinnen und schülern da zu helfen **kommunizieren** zu können

C: mhm

S2: und kommunizieren heißt für mich nicht nur schriftliches kommunizieren vor allem auch mündliches (S2 Z. 80-84)

Im Verlauf des Interviews betont Sarah, dass den SchülerInnen die Hemmungen vor dem Sprechen genommen werden soll und dass sie selbstbewusster werden sollen:

S2: aber ahm (.) die **angst** davor zu sprechen

C: mhm

S2: die soll genommen werden und dass man insoweit ahm ein selbstbewusstsein in der französischen sprache erlangt, dass man sich eben reden traut und (S2 Z. 107-111)

In Bezug auf die Kompetenzbereiche des GERS antwortet sie, dass es „natürlich [...] erwünschenswert“ ist, dass die Lernenden in allen Fertigkeitsbereichen über dieselben Kompetenzen verfügen, gleichzeitig merkt sie aber auch an, dass dies für sie „nicht realistisch“ ist (S2 Z. 117-119).

Sie kann es sich auch vorstellen, dass andere Sprachen eine Rolle im Französischunterricht und auch beim Erlernen des Französischen spielen können. Sie betont die Wichtigkeit der Herstellung von Verbindungen zwischen den jeweiligen Sprachen. Sie spricht auch davon, „die mehrsprachigkeit in den unterricht zu holen“ (S2 Z. 136-137):

S2: also es wird ja auch ahm (.) immer wieder gesagt, dass es ahm (.) sehr hilfreich für die schüler sein kann zum beispiel ahm wenn sie eine andere muttersprache noch als deutsch haben auf diese

C: mhm

S2: zu zugreifen

C: ok

S2: um verbindungen herzustellen und auch die mehrsprachigkeit in den unterricht zu holen (S2 Z. 130-137)

Sie merkt auch an, dass „sprachenvielfalt [...] schon auch thema sein [sollte]“ (S2 Z. 143) und dass sie selbst auch als Lehrperson, Bezüge zu anderen Sprachen herstellen würde.

Ferner gibt sie an, dass sie selber Bezüge zu Deutsch und Englisch herstellen würde, und auch für die Verwendung von Sprachen wie Türkisch oder Bosnisch spreche nichts dagegen, doch hierbei merkt sie auch an, dass dies nicht immer möglich sei. Sie argumentiert, dass es Situationen gäbe, „in denen alle schüler verstehen sollten worum es geht“ (S2 Z. 158-167). Sie meint, dass es möglich wäre, SchülerInnen mit derselben Erstsprache in Gruppenarbeiten zusammenarbeiten zu lassen:

S2: aber (.) man kann sicher ab und dann immer wieder gruppenarbeiten machen wo man türkische muttersprachler zusammenarbeiten lässt oder (.) wie auch immer (S2 Z.169-171)

Auf die Frage, ob sie es bevorzugen würde, in sprachlich homogenen oder heterogenen Klassen zu unterrichten, gibt sie zunächst an, dass es „rein die erste intuition ist“, dass es einfacher ist, wenn die Lernenden alle dieselbe Erstsprache haben (S2 Z. 179-181).

Sie stelle es sich schwieriger vor, sich mit vielen verschiedenen Erstsprachen auseinanderzusetzen. Sie ist sich der Rolle der Erstsprache beim Erwerb von anderen Sprachen bewusst:

S2: und ahm man muss ja immer sagen, dass jemand französisch oder irgendeine fremdsprache immer durch die **brille** der eigenen sprache lernt

C: ja

S2: also der erstsprache lernt (S2 Z. 186-189)

Für Sarah besteht die Schwierigkeit beim Unterrichten von SchülerInnen mit verschiedenen Sprachen darin, dass sie „sich theoretisch als lehrperson [...] mit **allen** fremdsprachen also allen erstsprachen der schüler auseinandersetzen [müsste]“ um den Lernenden helfen zu können, oder um „zu verstehen warum manche fehler

gemacht werden“ (S2 Z. 191-195). Schließlich gibt sie aber an, dass sie es trotz der Herausforderungen, bevorzugen würde, in sprachlich heterogenen Klassen zu unterrichten, da sie dies als „interessanter“ erachten würde (S2 Z. 197). Sie würde den Unterricht in einer sprachlich vielfältigen Klasse interessant finden, doch es wäre mit mehr Aufwand verbunden, wenn sie sich auf alle Erstsprachen, die die Lernenden mitbringen, beziehen würde.

Sarah hat sich auch bereits einige Ideen, wie sie mit Mehrsprachigkeit im Unterricht umgehen könnte, da sie Deutsch studiert und im DaF/DaZ Bereich dieses Thema besprochen wurde. Wie bereits oben erwähnt, würde sie Lernende mit denselben Erstsprachen in Gruppenarbeiten miteinander arbeiten lassen. Weiters denkt sie daran, mit Glossaren zu arbeiten, die neben Deutsch und der Zielsprache auch die Erstsprachen beinhalten. (S2 Z. 220-238) Außerdem könnte sie auch mit Gedichten arbeiten: die Lernenden können ein Gedicht, das in ihrer Erstsprache verfasst ist, in das Französische übersetzen, und dann vor der Klasse zunächst ihre Übersetzung und anschließend die Originalversion vorlesen, um zu zeigen, „**wie** auch die sprachen unterschiedlich klingen“ (S2 Z.253-254). Hierbei spricht sie den Sprachenvergleich an.

Sarah ist sich bewusst, dass in den Klassenzimmern verschiedene Sprachen vorhanden sind:

S2: hmm (.) vielleicht würde ich noch sagen, dass ich glaube, dass ahm dass es ahm dass es falsch ist, sich vor der tatsache zu verstecken, dass mehrsprachigkeit einfach (.) alltag ist (S2 Z. 262-264)

Sie gibt an, dass Mehrsprachigkeit schon seit langem den „alltag“ darstellt. Schließlich sagt sie, dass die Mehrsprachigkeit als „bereicherung“ gesehen werden sollte „und nicht als negativ“ (S2 Z. 276). Sarah betont somit, dass Mehrsprachigkeit als Ressource betrachtet werden sollte. Sie weist eine hohe Sprachenbewusstheit auf.

Zusammenfassung Sarah

Obwohl Sarah Deutsch und Französisch, also somit nur eine lebende Fremdsprache studiert, legt sie Wert darauf, zwischensprachliche Bezüge herzustellen. Sie scheint nicht zwischen dem Prestige verschiedener Sprachen zu unterscheiden; eine Sprache scheint für sie keinen besseren Stellenwert zu haben als eine andere. Das Hauptziel des Französischunterrichts besteht für sie darin, dass die Lernenden kommunizieren können, wobei sie hierbei die mündliche Kommunikation betont. Ferner stellt das Selbstbewusstsein der Lernenden für sie ein wichtiges Ziel dar, die Lernenden sollen

ihre Angst bei der Verwendung der französischen Sprache verlieren. Sie würde auch die Verwendung von Erstsprachen im Unterricht zulassen, sofern dies für sie sinnvoll erscheint und hat auch einige Ideen dazu. Sarah weiß auch, dass die Erstsprache eine wichtige Rolle beim Erlernen weiterer Sprachen einnimmt. Sie ist der Ansicht, dass das Unterrichten einer linguistisch homogenen Klasse einfacher ist, doch gleichzeitig merkt sie an, dass sie den Unterricht in einer sprachlich heterogenen Klasse interessanter finden würde. Schließlich findet sie auch, dass Mehrsprachigkeit als eine Bereicherung angesehen werden sollte.

7.3.1.3 Magdalena

Magdalena studiert Englisch und Französisch auf Lehramt. Sie ist mit Deutsch aufgewachsen und hat im Laufe ihrer Schulzeit Englisch, Französisch sowie Italienisch gelernt. (M1 Z. 11-17) Außerdem hat sie auch Spanisch gelernt (M1 Z. 46-47). Sie sagt, dass Sprachen für sie schon immer wichtig gewesen sind (M1 Z.19). Durch einen Schüleraustausch, den sie mit fünfzehn Jahren gemacht hat, hat sie „[...] eine große Verbindung zu Frankreich“ aufgebaut (M1 Z. 22-23). Ihre Verbundenheit zu Englisch ist insbesondere auf die amerikanische Literatur zurückzuführen (M1 Z. 43-44). Somit haben Sprachen auf verschiedene Arten Bedeutung für sie.

Um als mehrsprachig zu gelten, ist es laut Magdalena nicht unbedingt notwendig, in allen Sprachen über dasselbe Level zu verfügen, jedoch sollte ein bestimmtes Level erreicht worden sein:

M1: ich finde schon, wann man eben ein gewisses ahm level hat, dass man mehrsprachigkeit
sia also sich als mehrsprachig bezeichnen kann (M2 Z. 54-55)

Sie würde sich als mehrsprachig bezeichnen:

M1: aber zum beispiel würde ich für englisch und französisch als sehr gutes level und in
spanisch kann ich zumindest kommunizieren ((lacht))

C: mhm ok

M1: und ich finde, das macht dann trotzdem schon mehrsprachigkeit aus (M1 Z. 90-93)

Im Alltag nimmt für Magdalena der Zweck der Sprachverwendung eine grundlegende Rolle ein (M1 Z. 68-69). Sofern sie die jeweilige Sprache verwenden kann, um einen bestimmten Zweck zu erfüllen, ist es für sie zufriedenstellend.

Für Magdalena stellt die Kommunikation das Ziel des Französischunterrichts dar:

M1: ahm ja ich finde wichtiges ziel ist, dass (.) die schüler dann eben auch kommunizieren können
C: mhm
M1: ahm in dieser sprache und auch kommunizieren **wollen** (M1 Z. 103-106)

Hierbei ist es interessant zu erwähnen, dass sie vor allem Wert darauf legt, dass die Lernenden auch den Willen zeigen, auf Französisch zu kommunizieren. Weiters ist es für sie auch von Bedeutung, dass die SchülerInnen Interesse für Französisch und für frankophone Länder aufweisen (M1 Z. 108-110). Schließlich wäre es für sie als Lehrperson auch erstrebenswert, dass die SchülerInnen auch nach Abschluss ihrer schulischen Ausbildung ihre Sprachkenntnisse weiterhin pflegen. (M1 Z. 108-113)

In Bezug auf die Gewichtung der jeweiligen Fertigkeitsbereiche gemäß des GERS führt sie an, dass es „ja eigentlich [...] fast so vorgesehen [wäre]“ und dass sie als Lehrperson schon das Ziel hat, dass alle Fertigkeitsbereiche gleich gut sind (M1 Z. 120-128). Gleichzeitig merkt sie aber an, dass sie es auch den Lernenden überlässt, auf welche Kompetenzen sie sich konzentrieren (M Z. 124-130). Hierbei weist sie auch darauf hin, dass sich dies auch auf die Benotung auswirken könnte, falls ein Lernender beispielsweise vermehrt Wert auf mündliche Kommunikation legt und die Textproduktion vernachlässigt:

M1: dann ist das eh gut für ihn (.) er würde wahrscheinlich dann ein bisschen so benotet natürlich also, dass schriftlich schlecht ist
C: mhm
M1: aber ich finde jetzt trotzdem halt sehr sehr positiv wenn man trotzdem den willen hat (.) und
(M1 Z. 139-143)

Auf die Frage, ob auch andere Sprachen eine Rolle im Französischunterricht beziehungsweise beim Erlernen des Französischen spielen könnten, meint sie, dass sie sich das vorstellen könnte, da auch Verbindungen zwischen den jeweiligen Sprachen hergestellt werden können (M1 Z. 154-156). Hierbei nimmt sie zunächst das Spanische als Beispiel und meint, dass Verbindungen thematisiert werden könnten:

M1: zum beispiel ist spanisch und französisch ja sehr ähnlich also falls zufällig spanischsprechende wären da wären
C: mhm
M1: könnte man verbindungen aufbauen (M1 Z. 163-166)

Auf die Frage, wie sie reagieren würde, wenn die Lernenden im Französischunterricht Spanisch gebrauchen würde, antwortet sie hingegen, dass sie darauf eingehen würde und sagen würde, dass sie „das bitte auf französisch sagen könnte[n]“ (M1 Z.175).

Zugleich weist sie ausdrücklich darauf hin, dass sie dies jedoch nicht als „schlecht“ betrachten würde (M1 Z.179). Einerseits hat sie zunächst eine offene Haltung zum Gebrauch verschiedener Sprachen, andererseits scheint sie auf die durchgängige Verwendung des Französischen zu bestehen.

Diese Vorgehensweise lässt sich auch auf den Gebrauch jeglicher anderer Sprachen übertragen; Magdalena gibt an, dass sie auch nicht anders reagieren würde, wenn die Lernenden Bosnisch oder Türkisch gebrauchen würden:

M1: eigentlich auch nicht anders (.) und ja ist es ist ja genauso eine sprache wie spanisch also

C: mhm

M1: das finde ich egal, welche sprache, das sie dann verwenden in dem kontext

(M1 Z. 189-192)

Magdalena scheint Sprachen nicht nach Prestige zu kategorisieren, für sie scheinen alle Sprachen denselben Wert zu haben. Grundsätzlich steht für sie die Verwendung der Zielsprache, also des Französischen im Vordergrund.

Magdalena gibt an, dass sie gerne in einer sprachlich vielfältigeren Klasse unterrichten würde, weil sie das interessanter finden würde. Sie selbst hat ihre Schulzeit in linguistisch einheitlichen Klassen erlebt. (M1 Z. 204-207) Außerdem weist sie darauf hin, dass es im Französischunterricht nicht ausschlaggebend ist, ob alle Lernenden Deutsch sprechen (M1 Z. 207-210). Weiters führt sie aus, dass der Französischunterricht in einer sprachlich vielfältigen Klasse sogar „besser“ wäre, da die Möglichkeit bestehen würde, mehrere Sprachen zu vergleichen und Verbindungen aufzubauen (M1 Z. 212-215).

Schließlich führt sie aus, dass sie noch nicht viele Überlegungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Französischunterricht gemacht hat, aber dass sie einige Grundideen hat. Sie würde Verbindungen herstellen und auch die SchülerInnen fragen, wie manche Aspekte in ihren (Erst-)Sprachen sind. Hierzu würden sich nach ihr, Sprichwörter als passend erweisen. (M1 Z. 234-248) Sie betont auch, dass dies auch in Zukunft immer wichtiger wird. Durch den Einbezug von Sprichwörtern kann vielleicht auch der kulturelle Aspekt miteinbezogen werden, um zu sehen, wie die Konzepte in unterschiedlichen Sprachen und Kulturen sich ähnlich oder verschieden sind. (M1 Z. 242-245)

Zusammenfassung Magdalena

Magdalena beherrscht mehrere Sprachen und weist eine hohe Sprachenbewusstheit auf. Das Ziel des Französischunterrichts besteht für sie darin, dass die Lernenden vor allem mündlich kommunizieren können und wollen, wie sie betont. In Bezug auf die Fertigkeiten laut GERS merkt sie an, dass es sicherlich erwünschenswert wäre, dass die Lernenden in allen Bereichen eine hohe Kompetenz aufweisen, doch sie überlässt ihnen die Entscheidung, in welchen Bereichen sie ihre persönlichen Schwerpunkte setzen wollen und weist auch darauf hin, dass dies sich auch auf die Notengebung auswirken könnte. Für sie spielt der Wille, wie sie betont, eine grundlegende Rolle. In Bezug auf die Bedeutung von Sprachen merkt sie an, dass andere Sprachen auch eine Rolle beim Erwerb des Französischen einnehmen; sie weist darauf hin, dass Verbindungen zwischen Sprachen hergestellt werden können. In Bezug auf das Prestige verschiedener Sprachen kann festgestellt werden, dass sie nicht zwischen der Bedeutung von Sprachen unterscheidet, für sie sind Spanisch und Bosnisch beispielsweise gleichwertig. Magdalena würde den Unterricht in einer sprachlich heterogenen Klasse bevorzugen und meint, dass dies sogar besser wäre, da mehr Sprachen miteinander verglichen werden könnten. Schließlich würde sie in heterogenen Klassen auch kulturelle Aspekte miteinbinden, indem sie sich nach Phrasen in den jeweiligen Sprachen der Lernenden erkundigen würde. Zusammenfassend kann angemerkt werden, dass Magdalena eine relativ hoch ausgeprägte Sprachenbewusstheit aufweist und offen gegenüber Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer zu sein scheint.

7.3.1.4 Katrin

Katrin studiert Französisch und Mathematik auf Lehramt. Sie hat mehrere Sprachen im Laufe ihres Lebens gelernt: Deutsch als ihre Erstsprache, Englisch, Französisch, Spanisch und Latein. Sie hat auch vor, demnächst einen Italienischkurs zu besuchen. Bemerkenswert ist auch, dass sie Latein erwähnt hat, denn nur sie hat dies genannt, obwohl Lateinkenntnisse im Französischstudium erforderlich sind und somit alle befragten Personen über Lateinkenntnisse verfügen. (K Z. 09-19)

Katrin hat ein Interesse für Sprachen und findet insbesondere die französische Sprache faszinierend, wie sie ausführt:

K: weil es mich einfach interessiert

C: mhm

K: ich finde sprachen können eigentlich wunderschön vor allem französisch hat einen schönen hat mich schon immer fasziniert (K Z. 21-24)

Sprachen sind für sie von Bedeutung, da sich im Urlaub verständigen möchte, und es für sie „unangenehm“ ist, wenn ihr die Verständigung nicht gelingt (K Z. 34-37). Abgesehen davon spielen Sprachen eine weitere Rolle: „aber generell finde ich es ist auch einfach eine (.) **erweiterung** seiner selbst“ (K Z. 39). Somit kann gesagt werden, dass Sprachen für sie eine persönlichkeitsbildende Funktion einnehmen.

Auf die Frage, ob sie sich als mehrsprachig bezeichnen würde, erwidert sie, dass sie sich darüber „[...] noch nie wirklich gedanken gemacht [hat]“ (K Z. 47). Sie merkt an, dass sie die Definition nicht weiß und reflektiert kurz über die Termini „bilingual“ und „mehrsprachig“. Schließlich kommt sie zum Schluss, dass eine Person inklusive der Erstsprache drei Sprachen auf einem höheren Level beherrschen sollte, um als mehrsprachig zu gelten. (K. 49-74) Für Katrin ist es nicht unbedingt notwendig, in allen Sprachen über dasselbe Niveau zu verfügen, aber dennoch sollten sich die Sprachen auf ungefähr demselben Level befinden (K Z. 81-83).

Das Ziel des Französischunterrichts besteht für sie darin, den Lernenden auf eine „spielerische“ Art Französisch zu lehren (K Z. 91-94) und ihnen zu zeigen, dass „wenn man mehrere sprachen sprechen kann, dass es für sie **persönlich** auch eine **bereicherung** ist“ (K Z. 98-99). Hierbei kommt wieder dem Aspekt der Bereicherung eine wichtige Rolle zu.

In Bezug auf die verschiedenen Fertigkeitsbereiche, die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen verankert sind, ist sie der Ansicht, dass es SchülerInnen gibt, die in einem Fertigkeitsbereich besser sind, als in anderen (K Z. 113-116). Sie meint, dass sie persönlich den Akzent auf das Sprechen setzen würde, da sich dies in Hinblick auf die Zukunft als wichtiger erweisen würde, also um die Lernenden „auf das spätere leben [vorzubereiten]“ (K Z.118) Gleichzeitig räumt sie auch ein, dass auch die anderen Kompetenzen, wie das Schreiben, ebenfalls von großer Bedeutung sind. Hierbei merkt sie an, dass die Schreibkompetenz im schulischen Kontext bedeutend ist, da Grundlagen für die Benotung der SchülerInnen erforderlich sind:

K: genau es ist ja natürlich schon wichtig aber meistens für die schule, damit wir wirklich eine **grundlage** haben

C: mhm

K: um die schülerinnen und schüler **beurteilen** zu können (K Z. 125-128)

Sie denkt, dass Verbindungen zwischen Sprachen existieren und eine Rolle im Französischunterricht spielen könnten.

K: ja also man könnte ja auf fremdsprachen schon aufbauen, die die schülerinnen und schüler beherrschen, wie jetzt zum beispiel zum englischen

C: mhm

K: oder auch wenn sie irgendwie (.) vielleicht gibt es ja auch irgendwie parallelen zu ihrer muttersprache
(K Z. 137-141)

Wenn die Lernenden andere Sprachen im Unterricht gebrauchen würden, seien es Deutsch, Englisch oder auch Türkisch, meint Katrin, dass ihre Reaktion situationsabhängig erfolgen würde (K Z. 144; Z.175). Wenn sie erkennt, dass die Lernenden das Französische nicht wissen, würde sie selbst auf Deutsch zurückgreifen, um alles zu klären und dann mit der Zielsprache fortfahren (K Z. 162-169). Wenn die SchülerInnen eine Sprache verwenden würden, die sie selber nicht versteht, würde sie die Lernenden darum bitten, ihr zu erklären „was das problem ist“ (K Z. 189-190). Hierbei scheint sie die Ungewissheit zu stören, wenn sie eine bestimmte Sprache nicht versteht und sich nicht sicher sein kann, ob die Lernenden sich tatsächlich mit dem Unterrichtsinhalt beschäftigen.

In Bezug auf die sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer führt sie zunächst an, dass es ihr „eigentlich [...] ziemlich egal“ (K Z. 212-214) ist. Etwas später jedoch räumt sie ein, dass die sprachliche Vielfalt sehr interessant sein kann:

K: genau, ich glaube da hat man viel mehr, kann man dann viel mehr vielleicht auch rausholen weil man vielmehr auf die einzelnen schüler eingehen kann, aber auch zum beispiel den anderen schülerinnen und schülern was **neues** zeigt, was sie halt noch nicht kennen also wenn jetzt zum beispiel alle nur

C: mhm

K: als background deutsch hätten, ist es ja dann irgendwie (.) oder deutsch **und** englisch
(K Z. 220-226)

Sie ist der Ansicht, dass sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer auch vorteilhaft für die SchülerInnen sein könnte, damit diese etwas Neues sehen oder lernen könnten. Schließlich meint sie, dass sie den Unterricht in einer sprachlich heterogenen Klasse bevorzugen würde. (K Z. 220-234)

Ferner hat sie einige Ideen, wie der Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer stattfinden könnte, wobei sie gleich zu Beginn sagt, dass sie „eigentlich so direkt noch nicht“ (K Z. 251) Vorschläge hat. Danach fährt sie fort und meint, dass sie vielleicht „[...] so übungen machen könnte wo man mit englisch mit französisch irgendwie mischt“ (K Z 253-254). Auf Nachfrage, ob sie sich vorstellen könnte, dies auch mit Sprachen, die sie nicht kennt, zu machen, antwortet sie mit ja: „ja vielleicht ergibt sich

ein muster oder irgendwas, dass das irgendwie gleich oder ähnlich aufgebaut wäre“ (K Z. 267-268). Sie könnte sich auch vorstellen, Sprachvergleiche auch mit Sprachen, die sie selber nicht beherrscht, anzustellen. (K Z. 264-266)

Schließlich sagt sie am Ende des Interviews, dass sie sich selbst noch nicht mit dem Thema der Mehrsprachigkeit beschäftigt hat (K Z. 275-276). Weiters ist auch sie sich der Tatsache bewusst, dass Lehrpersonen sehr häufig in sprachlich heterogenen Klassen unterrichten werden (K Z. 281-283) und dass sie sich auch auf diesen Umstand vorbereiten müssen:

K: ahm ja dass wir uns ja auch dementsprechend darauf vorbereiten muss also müssen und damit rechnen **müssen**

C: mhm

K: dass wir halt auch irgendwie die schülerinnen und schüler dort **abholen** müssen wo sie halt gerade sind (K Z. 286-290)

Katrin ist sich somit auch bewusst, dass die SchülerInnen vermehrt mehrsprachig sind und dass sich Lehrpersonen mit diesem Umstand beschäftigen müssen.

Zusammenfassung Katrin

Katrins Zweitfach ist Mathematik und somit studiert sie nur eine lebende Fremdsprache. Sie beherrscht mehrere Sprachen: Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch und auch Latein zählt sie auf. Sie hat sich mit dem Thema der Mehrsprachigkeit nicht befasst, weist jedoch eine Sprachenbewusstheit auf. Das Ziel des Französischunterrichts für sie persönlich besteht darin, den Lernenden auf eine spielerische Weise zu lehren und ihnen bewusst zu machen, dass das Beherrschen von Sprachen eine Bereicherung für sie darstellt. In Bezug auf die Kompetenzen gemäß des GERS legt sie vor allem Wert auf das Sprechen, da sie davon ausgeht, dass SchülerInnen dies später in ihrem Leben öfters gebrauchen würden als beispielsweise die Textproduktion. Letztere spielt auch eine Rolle, stellt für sie aber eher eine Grundlage für die Notengebung dar.

Im Laufe des Interviews hält sie mehrmals fest, dass sie Verbindungen zwischen Sprachen herstellen würde. Wie auch bei den vorigen LehramtsstudentInnen scheint sie Sprachen nicht nach Prestige zu gliedern. Jedoch erweckt sie den Eindruck, dass sie es vielleicht doch als störend empfinden würde, wenn Lernende Sprachen gebrauchen würden, die sie nicht kennt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sie vielleicht befürchtet, dass die Lernenden diese Sprachen nicht für den Erwerb des Französischen gebrauchen würden, sondern um einfach nur im Unterricht

untereinander zu sprechen. Auch sie würde gerne ihren Unterricht in linguistisch heterogenen Klassenzimmern abhalten, da dies für sie interessanter wäre, als beispielsweise nur mit Deutsch und Englisch. Abschließend kann auch festgehalten werden, dass sie sich der Tatsache bewusst ist, dass die Klassenzimmer sprachlich vielfältig sind und es die Aufgabe der Lehrpersonen ist, sich darauf gut vorzubereiten.

7.3.1.5 Marie

Marie studiert Französisch und Psychologie und Philosophie auf Lehramt (M2 Z. 03). Ihre Erstsprache ist Deutsch und sie hat in der Schule Englisch und Französisch gelernt (M2 Z. 11-15). Außerdem hat sie einen Spanischsprachkurs an der Universität belegt (M2 Z. 24-25). Sprachen spielen für sie eine große Rolle, insbesondere Französisch stellt für sie eine „passion“ dar (M2 Z. 17-18).

Sie würde sich selbst als mehrsprachig bezeichnen; für sie ist die Kenntnis von mindestens zwei Sprachen erforderlich, um als mehrsprachig zu gelten: „=es heißt ja nicht **eins**prachig sondern **mehr**, für mich sind es mindestens zwei“ (M2 Z. 62-63). Sie führt auch an, dass die zwei „[...] sprachen zumindest auf sehr hohem niveau sein [sollten]“ (M2 Z. 76). Die Sprachen müssen aber nicht unbedingt auf demselben Niveau beherrscht werden (M2 Z. 77-78).

Das persönliche Ziel des Französischunterrichts besteht für Marie darin, dass die Lernenden eine Begeisterung für die französische Sprache und Kultur entwickeln (M2 Z. 101-103). Für sie ist daher nicht nur das Erlernen der französischen Sprache wichtig, sondern kulturelle Aspekte haben auch einen großen Stellenwert inne.

In Bezug auf die Fertigkeitsbereiche laut GERS führt sie an, dass sich die rezeptiven Fertigkeiten auf einem höheren Level befinden sollten als die produktiven (M2 Z. 123-126). Hierzu führt sie an, dass bei rezeptiven Fertigkeiten schneller ein höheres Niveau erreicht wird (M2 Z. 143-144). Sie selbst würde jedoch den Schwerpunkt auf das Sprechen setzen:

M2: also **persönlich** (.) ahm muss ich ehrlich sagen, ich würde selber einen fokus auf das sprechen legen

C: ok

M2: also das ist

C: mhm

M2: für mich persönlich jetzt im unterricht weil ich doch denke, dass das sprechen das wichtigste ist (M2 Z. 148-154)

Sie begründet diese Entscheidung auch im Hinblick auf ihre eigenen Erfahrungen; denn als sie nach der Ablegung der Reifeprüfung nach Frankreich ging, war sie nicht in der Lage, dort auf Französisch zu sprechen (M2 Z. 156-161).

Marie betont auch, dass sie die schriftlichen Kompetenzen behandeln würde, weil dies im Lehrplan verankert ist (M2 Z. 163-167). Schließlich meint sie, dass für sie das Hörverständnis und das Sprechen die wichtigsten Teilbereiche darstellen (M2 Z. 169-170). Dies kann damit zusammenhängen, dass bei der mündlichen Kommunikation sowohl das Hörverstehen als auch das Sprechen notwendig ist.

Auf die Frage, ob andere Sprachen eine Rolle beim Erlernen des Französischen oder im Unterricht spielen könnten, meint sie, dass dies bei den romanischen Sprachen zutrifft und dass diese am besten dafür geeignet sind, um in den Unterricht miteinbezogen zu werden, „[...] weil eben die parallelen so groß sind“ (M2 Z. 185-190).

C: mhm ok ahm (.) zum beispiel wenn das heißt du würdest zum beispiel selber auch parallelen zu den romanischen sprachen auch einbauen wenn das möglich ist oder?

M2: mhm wenn es möglich ist ja, aber ich denke es ist trotzdem schwierig (2) da müssten wirklich die schüler also sollen sagen wir jetzt einmal ein

C: mhm

M2: ein französischspanisch unterricht ist doch (2) da müssten die schüler schon eine gewisse gewisse vorahnung ((lautes geräusch)) vom spanischen und vom französischen mitbringen (M2 Z. 191-199)

Marie meint, dass romanische Sprachen in den Französischunterricht integriert werden können, doch gleichzeitig räumt sie ein, dass dies sich als „schwierig“ erweisen würde. Es scheint, dass sie selbst auch die romanischen Sprachen nicht in ihren Unterricht integrieren würde.

Falls ein Schüler, der Spanisch als Erstsprache hat, und im Französischunterricht Spanisch gebraucht, würde sie es „klarstellen“:

M2: wie ich reagieren würde? ja (.) man kann das klarstellen und das ist ja es ist ja sehr positiv auch für die klasse wenn wer spanischsprachiger

C: mhm

M2: in der klasse sitzt (M2 Z. 207-210)

Sie meint zwar, dass es auch für die anderen Lernenden in der Klasse „positiv“ wäre, wenn eine Person mit Spanisch als Erstsprache im Unterricht wäre, doch es scheint, dass sie den Unterricht ohne den Miteinbezug von anderen Sprachen bevorzugen würde. Sie würde darauf eingehen, wenn es von der Zeit her möglich ist und wenn es zum Thema passt (M2 Z. 212-226). Wenn ein Schüler oder eine Schülerin jedoch Spanisch nicht als Erstsprache hat, sondern es einmal gelernt hat, würde sie es eher nicht bevorzugen, das Spanische in den Unterricht zu integrieren:

M2: wirklich nur rudimentäre kenntnisse des spanischen hat würde ich es eher würde ich es würde ich eher nicht darauf eingehen

C: mhm

M2: also wenn jetzt wirklich ein ein spanisch also ein ein muttersprachler in der in der klasse sitzt, denke ich kann es durchaus von vorteil sein (M2 Z. 230-234)

Marie meint, dass sie es als vorteilhaft erachten würde, wenn eine Person mit Spanisch als Erstsprache in der Klasse wäre; wenn andere SchülerInnen nur „rudimentäre“ Kenntnisse des Spanischen haben, würde sie es nicht als sinnvoll erachten, Bezüge zu Französisch herzustellen. Sie gibt an, dass die Spanischkompetenzen von Bedeutung sein können, um die „[...] parallelen zwischen spanisch und französisch“ (M2 Z. 236-237) zu sehen. Ferner würde sie auf die Sprachvergleiche Bezug nehmen, wenn die Lernenden daran interessiert wären (M2 Z. 243). Schließlich betont sie den Aspekt der Zeit; sie würde dies nur machen, wenn dafür genügend Zeit bleibt (M2 Z. 239-241)

Sie weist darauf hin, dass sie in ihrem Unterricht immer versuchen wird, die Zielsprache durchgehend zu verwenden. Sie scheint das Miteinbeziehen von Deutsch beziehungsweise Englisch nicht als hilfreich zu erachten: Wenn die Lernenden Deutsch verwenden, würde Marie sie darum bitten, das Gesagte auf Französisch zu wiederholen (M2 Z. 258-263). Sie merkt aber auch nicht an, dass sie eventuell näher auf das Gesagte eingehen würde. Marie scheint den Einbezug von Sprachen wie Bosnisch und Türkisch auch nicht zu begrüßen. Für sie ist es wichtig, dass sie selbst auch diese Sprachen beherrschen muss, um sie in den Unterricht zu integrieren:

M2: ich würde sie einfach bitten in der zielsprache mit uns zu reden, weil ich weil ich türkisch und bosnisch bosnisch auch nicht verstehe

C: mhm ok

M2: und ich auch nicht denke, dass das passend wäre also es kommt eben auf den kontext darauf an (M2 Z. 267-271)

Sie würde den Gebrauch dieser Sprachen nicht als „passend“ betrachten. Sie meint auch, dass dies im Vorhinein abgesprochen werden sollte, ansonsten würde sie dies als „absolut unpassend“ (M2 Z. 275) empfinden. Marie sieht keine Parallelen zwischen Bosnisch und Französisch (M2 Z. 286) und weiters würde sie diese Sprachen nicht integrieren, weil sie die Sprache selber nicht kann (M2 Z. 292-295). Sie führt aber auch an, dass auch beim Miteinbezug von Spanisch, beispielsweise, zuerst abgeklärt werden muss, ob diese Sprache im Französischunterricht verwendet werden darf (M2 Z. 288-290)

Marie weist darauf hin, dass eine sprachlich heterogene Klasse „interessant“ (M2 Z. 309-310) ist, gleichzeitig merkt sie an, dass sie hierbei selbst die Sprachen

beherrschen müsste und dass sehr viel Vorbereitung und ausreichend Zeit dafür benötigt wird (M2 Z. 312-318).

Sie merkt auch an, dass es für die Lernenden unter Umständen „verwirrend“ sein könnte, wenn andere Sprachen im Unterricht vorkommen (M2 Z. 324-326) und würde „[...] auf jeden fall eine homogene“ Klasse bevorzugen (M2 Z. 331). Ihre Entscheidung begründet Marie damit, dass sie sich erst am Beginn ihrer Karriere befindet und über keine Erfahrung mit mehrsprachigkeitsorientiertem Unterricht verfügt (M2 Z. 333-337). Später, jedoch, würde sie gerne beispielweise „übergreifend spanisch französisch“ unterrichten, falls sie die Möglichkeit dazu bekommen würde (M2 Z. 341-345).

Weiterhin führt sie aus, dass der Einbezug des Spanischen für sie die „einzige Möglichkeit“ darstellt, da sie der Ansicht ist, „[...] dass englisch französisch nicht so gut passt“ (M2 Z. 359-361). Es wird ersichtlich, dass Marie sich auf die Ähnlichkeiten zwischen Sprachen bezieht, also sie würde die romanische Sprachfamilie fokussieren. Schließlich betont sie am Ende, dass sie sich noch im Studium befindet und sich mit Mehrsprachigkeit nicht befasst hat (M2 Z. 377-387).

Zusammenfassung Marie

Marie studiert Französisch und Psychologie Philosophie. Sie ist einsprachig mit Deutsch aufgewachsen und hat Englisch, Französisch und Spanisch gelernt. Sie würde sich selbst als mehrsprachig bezeichnen. Ihr persönliches Ziel des Französischunterrichts besteht darin, das Interesse der SchülerInnen für die französische Sprache und Kultur zu wecken. In Bezug auf die Fertigkeiten, die im Zuge des Französischunterrichts erworben werden sollen, meint sie, dass die Lernenden im rezeptiven Bereich über höhere Kompetenzen verfügen sollten. Als Lehrperson würde sie das Sprechen fokussieren, da dies für sie die wichtigste Fertigkeit sei. Sie gibt an, dass andere Sprachen eine Rolle beim Erwerb des Französischunterrichts einnehmen können, doch es scheint, dass sie nur Bezug auf die romanischen Sprachen, wie auf Spanisch nehmen würde, da sie auch Spanisch gelernt hat. Sie ist der Ansicht, dass Englisch in diesem Kontext sich auch nicht als hilfreich erweisen würde. Es scheint, dass sie nicht gerne andere Sprachen in ihren Französischunterricht miteinbeziehen würde. Ferner ist sie der Meinung, dass sie die anderen Sprachen auch beherrschen sollte, um den Unterricht gestalten zu können. Sie gibt auch an, dass andere Sprachen vielleicht verwirrend für die Lernenden könnten und sie bevorzugt eine sprachlich homogene Klasse.

7.3.1.6 Jonas

Jonas studiert Französisch und Deutsch auf Lehramt (J Z. 04). Er beherrscht Deutsch, das seine Erstsprache darstellt sowie Englisch, Französisch und Spanisch (J Z. 15-22). Sprachen haben eine wichtige Rolle in seinem Leben inne (J Z. 11-12). Er würde sich selbst als „natürlich mehrsprachig“ (J Z. 27) bezeichnen. Zunächst scheint er dies damit zu begründen, dass er eine Zeit lang in Frankreich gelebt hat und somit zwei Sprachen auch im alltäglichen Leben gebraucht hat:

J: ahm wobei ich jetzt natürlich auch von dem standpunkt ausgehe, dass ich eine zeit lang in frankreich gelebt habe und somit französisch

C: mhm

J: für eine gewisse zeit auch zweitsprache in meinem leben war, nicht nur reine fremdsprache
(J Z. 29-33)

Danach meint er, dass er sich auch mehrsprachig bezeichnen würde, auch wenn er nicht für eine Zeit in Frankreich gelebt hätte (J Z. 39-42). Für ihn macht Mehrsprachigkeit aus, wenn man sich „in mehreren Sprachen verständigen [...] kann kommunizieren kann“ (J Z. 44-46). Um als mehrsprachig bezeichnet zu werden, sollten die Personen mindestens drei Sprachen beherrschen (J Z. 52), wobei sie nicht allen Sprachen über dieselben hohen Kompetenzen verfügen müssen, das wäre für Jonas „illusorisches wunschdenken“ (J Z. 61-62).

Das Ziel des Französischunterrichts besteht für Jonas darin, „dass die schülerinnen und schüler handlungsorientiert die sprache einsetzen können also dass sie **kommunizieren** können auf französisch“ (J Z. 69-70). Für ihn spielt die Kommunikation in der Zielsprache eine grundlegende Rolle und hierbei geht es sowohl um mündliche als auch schriftliche Kommunikation.

In Bezug auf die Kompetenzen laut GERS, vertritt er die Ansicht, dass Teilkompetenzen außerhalb des Schulkontexts wichtig sind, aber in der Schule sind alle Kompetenzen wichtig: Jonas erläutert, dass die Lehrpersonen die SchülerInnen auch auf die standardisierte Reifeprüfung vorbereiten sollen und dort eine mündliche Kompetenz nicht ausreichend ist, wenn sie auch eine Note auf ihre schriftlichen Leistungen benötigen. Jonas trennt die Gewichtung der Kompetenzbereiche nach Schulkontext und Kontext außerhalb der Schule. (J Z. 76-94) Es scheint ihm wichtig zu sein, dass Lernende in allen Fertigkeitsbereichen hohe Kompetenzen aufweisen, damit er als Lehrer eine Grundlage für die Benotung hat; sofern es nicht um Notengebung geht, sind auch Teilkompetenzen von Bedeutung.

Die Frage, ob auch andere Sprachen eine Rolle spielen, beantwortet er mit ja:

J: also sprachen klipp und klar abzugrenzen glaube ich
 C: mhm
 J: ist und in der heutigen zeit
 C: mhm ok
 J: unmöglich ich hätte kein problem damit, andere sprachen miteinzubeziehen vielleicht um vergleiche zu anderen sprachen machen
 C: mhm ok
 J: eselbrücken aufbauen was auch immer
 C: mhm
 J: alles was hilfreich scheint (J Z. 103-112)

Er gibt an, dass er andere Sprachen auch miteinbeziehen würde in den Unterricht und würde dies auch als hilfreich betrachten. Es wird ersichtlich, dass er den Einbezug von Sprachen als förderlich erachten würde.

Seine Reaktion auf die Verwendung verschiedener Sprachen würde „kontextabhängig“ (J Z. 115) erfolgen. Er würde es als hilfreich ansehen, wenn die Lernenden beispielsweise Bezüge zu einem englischen Vokabular herstellen würden. Wenn es aber ein „störendes ausmaß“ annimmt, würde er dies eventuell dann „unterbinden“ (J Z. 143). Er würde auch die Verwendung von Sprachen wie Türkisch oder Bosnisch im Unterricht erlauben. Hierbei betont er, dass diese Sprachen nicht kann und somit seine „eigenen fähigkeiten nicht einbringen kann“ (J Z. 157) und folglich nicht genau wissen kann, „inwieweit es wirklich **dienlich** ist“ (J Z. 159). Jonas scheint auch nicht zwischen dem Prestige verschiedener Sprachen zu differenzieren; es scheint ihm vielmehr darum zu gehen, dass er bei Sprachen, die ihm nicht ganz bekannt sind, den Lernenden nicht viel Unterstützung anbieten kann.

Jonas weiß noch nicht, ob er lieber in einem sprachlich homogenen oder sprachlich heterogenen Klassenzimmer unterrichten möchte. Er führt einige Vor- und Nachteile der jeweiligen Option aus. Bei der linguistisch vielfältigeren Klasse meint er, dass es auch darauf ankommt, um welche Sprachen es sich handelt und ob er die jeweiligen Sprachen beherrscht. (J Z.166-175) Wenn er die Sprachen, die die Lernenden mit in den Unterricht bringen, nicht beherrscht, kann er das „nicht profund mit expertenwissen [...] vereinen“ (J Z. 177). In linguistisch homogenen Klassen, fällt laut Jonas „vielleicht schon mal diese [...] sprachbarriere weg“ (J Z. 188). Er meint zunächst, dass beide Varianten Vor- und Nachteile haben, doch im Endeffekt zählt er Vorteile einer linguistisch homogenen Klasse auf. Er möchte keine bestimmte Präferenz aussprechen und meint, dass dies „klassenabhängig, sprachenabhängig“ (J Z. 194) sei. Es kann angenommen werden, dass er eine sprachlich homogene Klasse bevorzugen würde, da er nur Positives über sprachlich einheitliche Lehr- und Lernumgebungen aufzählt.

Da Jonas bereits Deutsch als Fremdsprache in sprachlich vielfältigen Klassen unterrichtet (J Z. 202-204), verfügt er bereits über Erfahrung im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Er meint, dass er auch in seinem zukünftigen Französischunterricht Bezüge zu anderen Sprachen herstellen würde:

J: ich würde bezüge herstellen genau
C: mhm
J: auf unterschiedlichen ebenen
C: mhm also
J: wortschatz vielleicht grammatik also strukturen
C: mhm ok
J: vokabeln ja (J Z. 224-230)

Schließlich meint Jonas, dass er sich wünschen würde, dass Mehrsprachigkeit in der Lehramtsausbildung mehr Platz einnimmt, weil er das Gefühl hat, dass „man [...] sich ein wenig unzureichend vorbereitet [...] auf das thema fühlt“ (J Z. 254), vor allem auf den schulischen Kontext in Wien bezogen (J Z. 251).

Zusammenfassung Jonas

Jonas studiert Französisch und Deutsch und weist eine hohe Sprachenbewusstheit auf. Er beherrscht Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch. Er bezeichnet sich selbst als mehrsprachig. Das Ziel des Französischunterrichts besteht für ihn darin, dass die SchülerInnen handlungsorientiert kommunizieren können. Für ihn ist es im schulischen Kontext wichtig, dass die Lernenden in allen Fertigkeitsbereichen ein hohes Niveau aufweisen, da Grundlagen für die Benotung benötigt werden. Außerhalb der Schule, gibt er an, dass auch Teilkompetenzen von Bedeutung sind. Er weist darauf hin, dass das Sprachenlernen nicht isoliert stattfindet. Er würde das Verwenden von anderen Sprachen im Französischunterricht zulassen, sofern er dies für sinnvoll erachtet. Jonas sagt, dass er auch bei Sprachen wie Türkisch oder Bosnisch in derselben Weise verfahren würde. Daher kann angenommen werden, dass er in Bezug auf Prestige nicht zwischen Sprachen unterscheidet. Jedoch erweckt er den Eindruck, dass er es als schwieriger empfindet, Sprachen, die er nicht kennt, miteinzubeziehen. Ferner wäre er hierbei vermehrt auf die SchülerInnen angewiesen. Er gibt an, dass er noch nicht weiß, ob er den Unterricht in einer sprachlich homogenen oder sprachlich heterogenen Klasse bevorzugen würde. Er reflektiert darüber, indem er über eventuelle Vor- und Nachteile in Betracht zieht. Seine Äußerungen erwecken den Eindruck, dass er eine linguistisch homogene Lehr- und Lernumgebung bevorzugen würde, da er nur hierzu positive Aspekte aufzählt, während er bei der

heterogenen nur über eventuelle Schwierigkeiten reflektiert. Er verfügt über Erfahrung im Unterricht in sehr heterogenen Kontexten und führt an, dass er auch Bezüge in seinem Französischunterricht herstellen würde. Jonas würde sich wünschen, dass die Mehrsprachigkeit im Laufe der Ausbildung etwas mehr behandelt werden würde, da er sich in Bezug auf dieses Thema nicht ausreichend vorbereitet fühlt.

7.3.1.7 Tina

Tina studiert Französisch und Psychologie Philosophie auf Lehramt (T Z. 03). Ihre Erstsprache ist Deutsch, wobei sie erwähnt, dass ihr Großvater drei Erstsprachen hatte, aber nur Deutsch an Tinas Vater weitergegeben hat (T Z. 10-18). Abgesehen von Deutsch und Französisch hat Tina in der Schule auch Englisch gelernt (T Z. 22-24)

In ihrem Leben nimmt vor allem Deutsch und Französisch eine wichtige Rolle ein. Deutsch gebraucht sie im Alltag und Französisch spricht sie vor allem auf der Universität (T Z. 45-46). Sie möchte ihre Französischkenntnisse verbessern, daher liest sie viel auf Französisch und versucht auch mit ihren französischen FreundInnen über soziale Netzwerke in Verbindung zu bleiben (T Z. 48-62). Weiters gibt sie an, auf Reisen auf Französisch zurückzugreifen und nicht auf Englisch (T Z. 26-27). Des Weiteren war sie bereits Sprachassistentin in Frankreich (T Z. 29-32). Somit sind in Tinas Leben hauptsächlich Deutsch und Französisch von großer Bedeutung.

Sie würde sich in Österreich nicht als mehrsprachig bezeichnen; in der Zeit, während sie in Frankreich als Sprachassistentin gearbeitet hat, gibt sie an, dass sie sich als mehrsprachig bezeichnet hätte:

T: (2) hmm das ist eine schwierige frage eigentlich eigentlich finde ich mehrsprachige personen haben mehrere muttersprachen würde ich sagen

C: mhm

T: aber (2) natürlich wenn man (2) seine (2) hm oder wenn man in einem land lebt

C: mhm

T: ahm wo man eine sprache spricht die nicht seine muttersprache ist also in frankreich hätte ich mich wahrscheinlich schon als mehrsprachig bezeichnet

C: ok

T: weil eben mein lebensmittelpunkt (2) sich in der französischen sprache abgespielt hat zu der zeit (T Z. 89-99)

Laut Tina sollten mehrsprachige Individuen mehrere Erstsprachen haben oder Personen können auch als mehrsprachig bezeichnet werden, die in einem Land leben, in der ihre Erstsprache nicht verwendet wird. Eine Person sollte mindestens zwei Sprachen beherrschen um als mehrsprachig zu gelten, wobei sie in den Sprachen unterschiedlich kompetent sein können (T Z. 119-123).

Das Ziel des Französischunterrichts besteht für Tina darin, dass die Lernenden nach der Ablegung der Reifeprüfung in der Lage sind, in Frankreich auf Französisch zu kommunizieren, sowohl schriftlich als auch mündlich:

T: das ziel des französischunterrichts ist für **mich**, dass wenn man aus der schule hinausgeht also wenn man beispielsweise die matura abgeschlossen hat

C: mhm

T: dass man dann in das land zielland gehen kann

C: ja

T: also nach frankreich gehen kann und dort im alltag überleben kann

C: mhm

T: und ahm im alltag überleben kann von der vom mündlichen her und auch korrekt also relativ korrekte texte schreiben kann einfach (T Z. 135-143)

Außerdem ist es für sie von großer Bedeutung, dass die Lernenden in Frankreich auf Französisch sprechen und nicht auf das Englische zurückgreifen (T Z.147-154). Tina legt viel Wert darauf, den Lernenden ein Gefühl der Sicherheit beim Gebrauch des Französischen zu vermitteln:

T: und ich möchte ihnen eben das gefühl vermitteln, dass sie trotzdem auch wenn es nicht perfekt ist, weil niemand ist perfekt, dass man trotzdem versuchen sollte, in der zielsprache zu sprechen, weil man es ja gelernt hat (T Z. 156-158)

Hierbei wird ersichtlich, dass es Tina nicht um die Fehlerfreiheit beim Verwenden der französischen Sprache geht, sondern, dass die Lernenden ein Selbstbewusstsein erlangen. Sie betont bei der Antwort zu dieser Frage vor allem das Sprechen.

Im Hinblick auf die Gewichtung der Fertigkeitsbereiche laut GERS gibt sie an, dass die mündliche Kommunikation schwierig ist, da hierbei viele Aspekte beachtet werden müssen, wie beispielsweise Aussprache oder schnelles Abrufen von Vokabeln. (T Z. 166-178) In Bezug auf die schriftlichen Produktion, hingegen, meint Tina folgendes:

T: und beim schriftlichen text kann man sich länger zeit lassen, ist auch kein problem, wenn man ein vokabel nachschauen muss im wörterbuch (.) also ich denke, dass es schwieriger ist ahm mündlich also

C: mhm

T: mündlich zu kommunizieren und dass deswegen auch das schriftliche ein höheres niveau sein sollte nach der matura

C: also jetzt nach der matura sollten sie schriftlich [besser sein als mündlich

T: [besser sein als mündlich (T Z. 180-187)

Für Tina ist somit nicht erforderlich, dass die Lernenden in allen Fertigkeitsbereichen gemäß GERS dieselben Kompetenzen aufweisen; bei der Reifeprüfung sollten sie schriftlich bessere Leistungen erbringen.

Tina gibt auch an, dass verschiedene Sprachen einen Einfluss beim Erlernen des Französischen und auch im Französischunterricht selbst haben:

T: ja also beim erwerben natürlich auch es gibt ahm natürlich sind die schüler haben die schüler nicht alle nur deutsch als muttersprache

C: mhm

T: es gibt sehr viele verschiedene sprachen in einer klasse

C: mhm

T: und die können natürlich auch einfließen in den unterricht zum beispiel kann man sagen ja das wort gibt es in meiner sprache auch schrift also

C: mhm

T: aber es bedeutet etwas anderes (T Z. 194-202)

Dieser Auszug aus dem Interviewtranskript zeigt, dass Tina sich der Tatsache bewusst ist, dass Schülerinnen häufig andere Sprachen in den Unterricht mitbringen und gibt auch Beispiele, wie verschiedene Sprachen in den Unterricht hineinbezogen werden könnten. Ferner gibt sie auch an, dass Lernende mit denselben Erstsprachen im Französischunterricht einander helfen könnten (T Z. 205-206).

Auf die Frage, wie sie selbst als Lehrperson reagieren würde, wenn die Lernenden Deutsch oder Englisch gebrauchen würden, meint sie, dass es auf die jeweiligen Situationen ankommt:

T: hm wenn sie ich denke wenn sie eine eine gruppenarbeit oder

C: mhm

T: eine partnerübung machen ist es klar, dass sie miteinander deutsch sprechen

C: mhm mhm

T: in bestimmten situationen natürlich geht wenn es darum geht einen dialog zu formulieren, dann nicht (T Z. 227-232)

Es wird ersichtlich, dass Tina nicht gegen die Verwendung von Deutsch und Englisch ist, sondern es kontextabhängig betrachtet. Sie weist auch darauf hin, dass sie während des Unterrichts nicht immer kontrollieren kann, ob alle Lernenden Französisch verwenden (T Z. 240-242). Sie betont jedoch auch, dass es für sie von großer Bedeutung ist, dass das Gespräch zwischen der Lehrperson und den SchülerInnen auf Französisch erfolgen sollte:

T: im lehrerschülergespräch ahm sollte schon französisch die sprache sein, weil ich möchte auch einen unterricht haben wo **ich** nur französisch spreche und wo ich mit meinen schülern nur französisch rede

C: mhm

T: weil das hat dann sonst keinen sinn (T Z. 246-250)

Ähnlich verhält es sich mit anderen Sprachen wie Türkisch oder Tschechisch. Auch hier meint sie, dass sie nichts dagegen hätte, wenn Lernende in Gruppenarbeiten auf das Türkische zurückgreifen. Bei Übungen, die ausdrücklich auf Französisch erfolgen sollten, sollte jedoch auch tatsächlich Französisch gesprochen werden. Sie meint auch, dass das für alle anderen Sprachen gilt, „auf türkisch deutsch egal welche sprache“ (T Z. 262). Durch diese Äußerungen wird ersichtlich, dass Tina nicht zwischen verschiedenen Sprachen unterscheidet.

Sie persönlich würde einen Unterricht in einer sprachlich heterogenen Klasse bevorzugen (T Z. 291-293). Sie meint, dass eine sprachlich vielfältige Klasse sich als vorteilhaft erweist: „ich glaube, dass heterogenität auf jeden fall ein vorteil ist im fremdsprachenunterricht“ (T Z. 271-272). Hierzu führt sie die Aussprache als Beispiel an; sie meint, dass Personen mit anderen Erstsprachen Vorteile bei der Aussprache von einigen Lauten haben könnten (T Z. 274-278). Abgesehen von der Aussprache, meint Tina, dass auch „sprachbesonderheiten“ (T Z. 280) oder auch „traditionen“ (T Z. 282) adressiert werden könnten. Sie würde ihren Französischunterricht gerne „multikulturell oder ja international angehen“ (T Z. 286). Für Tina spielen auch kulturelle Aspekte eine Rolle.

Sie hat auch Ideen, wie sie mit Mehrsprachigkeit beziehungsweise mit Mehrkulturalität in ihrem zukünftigen Unterricht umgehen könnte:

T: dass eben in meiner sprache ist die grammatik in diesem punkt auch so dann kann man sagen, ah ok

C: mhm

T: das ist gut vielleicht könntest du das mal erklären wie das in deiner sprache ist

C: ah ok mhm

T: dann kann man

C: mhm

T: vielleicht es besser verstehen auch (T Z. 327-335)

Hierbei geht es hervor, dass Tina die SchülerInnen über ihre Sprachen reflektieren und auch vielleicht auch somit Sprachenvergleiche thematisiert werden könnten.

Zusammenfassung Tina

Tina studiert Französisch und Psychologie Philosophie auf Lehramt. Sie ist einsprachig aufgewachsen und kann Deutsch, Englisch und Französisch. Sie betont, dass sie versucht, ihre Französischkenntnisse kontinuierlich zu verbessern.

Als Ziel des Französischunterrichts gibt sie an, dass ihre SchülerInnen nach Ablegung der Reifeprüfung den Mut und den Willen haben sollen, in Frankreich auf Französisch zu kommunizieren. In Bezug auf die Kompetenzen gemäß des GERS führt sie an, dass sie Wert darauf legt, dass die Lernenden vor allem beim Schreiben über eine hohe Kompetenz verfügen sollen. Sie sagt auch, dass auch andere Sprachen eine Rolle beim Erwerb des Französischen und im Französischunterricht einnehmen. Tina unterscheidet nicht zwischen dem Prestige verschiedener Sprachen und würde die Verwendung verschiedener Sprachen im Fremdsprachenunterricht auch zulassen, falls es für sie sinnvoll erscheint; doch der Fokus sollte vermehrt auf der französischen Sprache liegen. Sie würde es bevorzugen, in einer sprachlich heterogenen Klasse zu

unterrichten, da sie dies als vorteilhaft erachtet. Sie hat auch bereits Ideen, wie sie mit Mehrsprachigkeit im Unterricht umgehen könnte; sie würde die Lernenden fragen, wie einige Grammatikpunkte in den von ihnen beherrschten Sprachen aussehen.

7.3.2 Gesamtbetrachtung der durchgeführten Interviews

7.3.2.1 Mehrsprachigkeit

Der überwiegende Teil der angehenden FranzösischlehrerInnen bezeichnet sich als mehrsprachig; nur zwei Personen, Sophie und Tina, sehen sich nicht als mehrsprachig, obwohl Sophie vier und Tina drei Sprachen beherrscht. Mehrsprachigkeit wird von den InterviewpartnerInnen unterschiedlich definiert. Für Marie und reichen zwei Sprachen aus, um sich als mehrsprachig bezeichnen zu können. Für Tina können diejenigen Individuen, die entweder zwei Erstsprachen haben als mehrsprachig bezeichnet werden, oder wenn Personen in einem Land leben, in welchem ihre Erstsprache nicht im Alltag verwendet wird. Die anderen InterviewpartnerInnen meinen, dass neben der Erstsprache zumindest zwei weitere Sprachen beherrscht werden sollen.

Hiermit wird ersichtlich, dass für den Terminus der Mehrsprachigkeit auch unter den angehenden FranzösischlehrerInnen keine einheitliche Definition vorhanden ist.

7.3.2.2 Ziel des Französischunterrichts – Fertigkeitsbereiche

Das Ziel des Französischunterrichts besteht für den Großteil der befragten Personen darin, dass die Lernenden kommunizieren können. Es scheint, dass die angehenden Französischlehrkräfte vom Ideal der near-nativeness abweichen; vor allem Sophie hebt dies deutlich hervor: „also dass sie sich auch einfach trauen für mich ist jetzt nicht wichtig (.), dass sie wirklich aus der schule gehen und perfekt französisch können“ (S1 Z. 71-72). Sarah führt an, dass es „erwünschenswert“ wäre, wenn die SchülerInnen in den fünf Kompetenzbereichen laut GERS über gleich starke Fertigkeiten verfügen, doch sie räumt ein, dass dies „nicht realistisch“ ist (S2 Z. 117-119). Ähnliches wird auch im Interview mit Magdalena ersichtlich: Auch Magdalena ist der Ansicht, dass alle Kompetenzen gleich stark ausgeprägt sein sollten, doch auch sie meint, dass sie es auch ihren SchülerInnen überlassen würde, welche Fertigkeiten diese fokussieren. Für sie ist der Wille wichtig, die Lernenden sollen auf Französisch kommunizieren wollen. Sarah und Jonas betonen auch, dass die schriftliche Kommunikation eine wichtige Rolle einnimmt; dies ist aber damit verbunden, dass sie eine Grundlage für

die Benotung der Lernenden benötigen. Generell wird ersichtlich, dass die ProbandInnen möchten, dass ihre SchülerInnen die Angst vor dem Sprechen in der französischen Sprache ablegen. Weiters kommt für sie der kulturelle Aspekt zu Tragen; die Lernenden sollen sich für die französische Sprache und Kultur interessieren. Auch Maries persönliches Ziel besteht darin, das Interesse der Lernenden für die Zielsprache und für die Kultur des Ziellandes zu erwecken. Lediglich Katrin geht nicht auf den Aspekt der Kommunikation ein: für sie erweist es sich als wichtig, den SchülerInnen auf eine „manchmal spielerische art“ (K Z. 92) das Französische zu lehren und ihnen zu zeigen, dass das Erlernen von Sprachen eine Bereicherung für sie darstellt. Jonas' Ziel des Französischunterrichts besteht ebenfalls darin, dass die Lernenden kommunizieren können. Tinas Ziel besteht darin, dass die Personen nach Ablegung der Matura in Frankreich kommunizieren können und wollen. Hierbei betont sie auch, ähnlich wie Sophie und Sarah, dass sie ein Selbstbewusstsein beim Gebrauch der französischen Sprache aufweisen sollen.

Es wird ersichtlich, dass die angehenden Französischlehrenden nicht sehr viel Wert darauf legen, dass ihre SchülerInnen ein near-nativeness Level im Französischen erreichen, sondern dass sie selbstbewusst in der Zielsprache kommunizieren können. Ein Paradigmenwechsel, der im Theorieteil adressiert wurde, scheint bei den angehenden Lehrpersonen vollzogen zu sein.

In Bezug auf die Kompetenzen variieren die Ansichten der befragten Studierenden. Einige meinen, dass es erwünschenswert oder so vorgesehen ist, dass die Lernenden in allen Fertigkeitsbereichen über gleich hohe Kompetenzen verfügen; doch die angehenden Französischlehrerinnen sind der Ansicht, dass das „nicht realistisch“ (S2 Z. 119) ist. Magdalena meint, dass sie als Lehrerin zwar das Ziel hat, dass ihre SchülerInnen in allen fünf Fertigkeitsbereichen über dieselben Kompetenzen verfügen; doch sie vertritt die Ansicht, dass die Lernenden auch für sich selbst entscheiden können, welche Kompetenzen ihnen wichtig erscheinen. Hierbei merkt sie auch an, dass dies sich auch dementsprechend auf die Notengebung auswirken könnte. Der Aspekt der Notengebung wird auch bei Katrin erwähnt. Zunächst sagt sie, dass es immer Lernende geben wird, die in verschiedenen Fertigkeitsbereichen verschieden stark sind, doch sie selbst würde die mündliche Kommunikation fokussieren, da dies ihrer Ansicht nach, am wichtigsten in Hinblick auf das zukünftige Leben der Lernenden ist. Die schriftliche Kompetenz ist für sie auch von Bedeutung, doch vor allem um eine Grundlage für die Beurteilung zu haben. Auch Marie würde das Sprechen genauer

behandeln, da sie selbst nach der Ablegung ihrer Matura die Erfahrung gemacht hat, in Frankreich nicht mündlich kommunizieren können. Gleichzeitig ist sie der Ansicht, dass die rezeptiven Fertigkeiten sich auf einem höheren Niveau befinden sollten, da das höhere Niveau schneller erreicht werden könne. Schließlich merkt sie an, dass sie den Akzent auf das Sprechen und auf das Hörverstehen setzen würde. Sie würde auch das Schreiben behandeln, da dies im Lehrplan verankert ist. Dies kann mit Katrins Aussage gleichgesetzt werden, da auch Katrin meint, dass das Schriftliche behandelt werden muss, um eine Beurteilungsgrundlage zu haben. Auch bei Jonas lässt sich der Aspekt der Beurteilung finden. Er meint nämlich, dass in der Schule alle Kompetenzbereiche von Bedeutung sind, da die Lernenden die Reifeprüfung ablegen und die Lehrpersonen Noten geben müssen. Im schulischen Kontext sind für ihn alle fünf Fertigkeitsbereiche sehr wichtig, außerhalb der Schule, so Jonas, reichen auch Teilkompetenzen. Tina ist auch der Ansicht, dass die Kompetenzbereiche variieren können, da sie argumentiert, dass sich das Sprechen schwieriger erweist als das Schreiben und somit sollten die Lernenden nach Ablegung der Reifeprüfung schriftlich über höhere Kompetenzen verfügen als mündlich. Auch sie betont, wie Marie, dass das Schreiben auf einem höheren Niveau stattfinden sollte.

Interessant ist hierbei, dass das Hörverstehen nur von einer Person, Marie, adressiert wurde und das Leseverstehen explizit von keinen Probanden erwähnt wurde: Der Fokus liegt somit auf dem Sprechen und auf dem Schreiben.

Es scheint, dass für Lehrpersonen vor allem die mündliche Kommunikation von Belang ist, doch im schulischen Kontext wird aufgrund der Bestimmungen im Lehrplan darauf geachtet, dass alle Fertigkeitsbereiche ausreichend adressiert werden.

7.3.2.3 Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer – Wird sie bevorzugt?

Generell vertreten die befragten Personen die Ansicht, dass andere Sprachen beim Erwerb der französischen Sprache eine Rolle spielen können und befürworten den Miteinbezug anderer Sprachen in ihrem Sprachenunterricht.

Es ist bemerkenswert, dass die meisten gleich an das Englische und an das Spanische denken, doch die Erstsprachen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden zunächst von den meisten nicht adressiert, sondern werden erst nach Nachfragen meinerseits thematisiert. Zudem ist es für mehr als die Hälfte der Befragten von Bedeutung, dass sie als Lehrperson selbst die jeweiligen Sprachen kennen beziehungsweise beherrschen. Sophie würde es beispielsweise „[...] überhaupt nicht“

stören (S1 Z. 114), wenn die Lernenden manchmal Deutsch und Englisch in ihrem Unterricht gebrauchen würden. Jonas hat auch die Erfahrung darin, in äußerst heterogenen Klassen Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten. Er betont selbst sehr stark, dass man Sprachen nicht komplett voneinander trennen und isoliert betrachten kann und er selbst kein Problem damit hätte, Bezüge zu anderen Sprachen herzustellen. Wenn die Lernenden von Zeit zu Zeit englische Vokabeln mit französischen assoziieren würden, würde er dies als „hilfreich“ (J Z. 123) ansehen, falls diese Vorgehensweise sehr häufig vorkommt und ein störendes Ausmaß einnimmt, meint er, dass er dies „unterbinden“ (J Z. 143) würde. Danach relativiert er seine Aussage und fragt sich, was störend darstellen könnte. Gegen die Miteinbeziehung von anderen Sprachen wie Bosnisch oder Türkisch hätte er nichts, er würde diese Sprachen „kontextabhängig“ „natürlich“ (J Z. 149) in seinem Unterricht zulassen, falls diese Vorgehensweise sich „lerndienlich erweist“. Hierbei merkt er auch an, dass er diese Sprachen nicht beherrscht und daher schwer einschätzen kann „inwieweit“ (J Z. 159) dies förderlich ist. Er möchte sich nicht festlegen, ob er gerne in einer sprachlich heterogenen Klasse unterrichten möchte. Bei der Auflistung der Vor- und Nachteile listet er aber mehr Vorteile für den Unterricht in einer sprachlich homogenen Atmosphäre auf. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass Sophie und Jonas die einzigen befragten Personen sind, die mit (lebensweltlicher) Mehrsprachigkeit konfrontiert wurden. Sophie gibt selbst an, dass sie es bevorzugen würde, ihren Französischunterricht in einer sprachlich homogenen Klasse zu leiten. Jonas wollte keine Entscheidung treffen, doch dadurch dass er mehr Vorteile für die sprachlich homogene Klasse aufgezählt hat, kann angenommen werden, dass er eher zur Homogenität tendieren würde. Auch Marie meint, dass sie gerne in einer sprachlich homogenen Klasse unterrichten würde. Sarah meint, dass es schwierig sein kann, in sprachlich vielfältigen Klassen zu unterrichten, und meint aber schließlich, dass sie „vielleicht doch“ (S2 Z. 204) dies bevorzugen würde, weil sie es interessanter finden würde. Magdalena, Katrin und Tina geben an, dass sie den Unterricht in einer sprachlich heterogenen Klasse bevorzugen würden. Alle InterviewpartnerInnen, außer Jonas, geben an, dass sie über keine wirkliche Erfahrung mit Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen verfügen, und dies daher auch als etwas schwierig einschätzen. Im theoretischen Teil wurde erläutert, dass in Bezug auf Prestige zwischen verschiedenen Sprachen unterschieden wird: Es wurde angegeben, dass Mehrsprachigkeit zwar als etwas Positives angesehen wird, doch dieses Ansehen gilt

meistens den Fremdsprachen, die in der Schule unterrichtet werden wie Englisch, Französisch oder Spanisch. Sprachen, die Personen mit Migrationshintergrund zuhause sprechen, wie Türkisch oder Bosnisch, verfügen über kein besonders hohes Prestige (siehe Elite- und Armutsmehrsprachigkeit). Die im Rahmen dieser Arbeit befragten Personen, jedoch, scheinen die verschiedenen Sprachen nicht nach Prestige zu unterteilen. Einige davon, wie beispielsweise Magdalena, meint auf die Frage, wie sie reagieren würde, wenn Lernende Bosnisch oder Türkisch im Unterricht gebrauchen würden: „eigentlich auch nicht anders (.) und ja es ist ja genauso eine sprache wie spanisch also“ (M1 Z. 189-190). Somit wird ersichtlich, dass sie nicht zwischen Sprachen unterscheidet. Dies kann damit zusammenhängen, dass es sich hierbei um Studierende im Sprachenbereich handelt und sie daher keine Wertungen vornehmen. Ferner kann davon ausgegangen werden, dass die Konzepte Elite- und Armutsmehrsprachigkeit keine Gültigkeit für angehende Lehrpersonen haben. Diese angehenden Französischlehrenden haben jedoch Bedenken angesichts der Tatsache, dass sie die Sprachen nicht beherrschen. Die Schwierigkeit würde beispielsweise darin liegen, wie Sarah es ausführt, dass sie „[...] sich theoretisch als lehrperson [...] mit allen fremdsprachen also allen ersprachen der schüler auseinandersetzen [müsste]“ (S2 Z. 191-192), um den Lernenden Hilfestellungen anzubieten (S2 Z. 194). Jonas, auf der anderen Seite, scheint Bedenken zu haben, dass er das Miteinbeziehen von Sprachen, die er nicht beherrscht, nicht „[...] profund mit [...] expertenwissen vereinen [kann]“ (J Z. 177). Diese Bedenken können damit zusammenhängen, dass die zukünftigen Lehrpersonen der Ansicht sein könnten, dass ihren Unterricht nicht professionell leiten könnten, wenn Sprachen verwendet werden, die sie selber nicht beherrschen. Sophie hat insofern Besorgnis in Bezug auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit, da sie befürchtet, dass die SchülerInnen, welche Deutsch und Englisch nicht auf ihrem Level besprechen, im Französischunterricht „[...] irgendwo auf der strecke bleiben dann“ (S1 Z. 212). Die angehenden Lehrpersonen unterscheiden zwischen Sprachen nicht in Bezug auf Prestige; es geht ihnen vielmehr darum, dass sie Sprachen nicht verstehen beziehungsweise, dass sie ihren SchülerInnen nicht helfen können, ihre Sprachen im Unterricht sinnvoll einzusetzen.

7.3.2.4 Ideen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Französischunterricht

Sechs der sieben befragten Personen gaben Ideen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit an. Lediglich eine der InterviewpartnerInnen, Marie, merkte an, dass sie noch keine Ideen hat, wie sie mit Mehrsprachigkeit in ihrem zukünftigen Unterricht umgehen könnten. Sophie gibt zwar auch an, dass sie sich keine Ideen zu diesem Thema gemacht hat, doch sie führt als einen Gedanken an, dass sie ihre SchülerInnen fragen würde, ob sie bestimmte Aspekte in den von ihnen beherrschten Sprachen kennen (S1. 185-186).

Sarah hat bereits einige Ideen dazu, da sie sich im DaF/DaZ Bereich im Zuge ihrer Deutschlehramtsausbildung darüber informiert hat (S2 Z. 220-224). Sie würde SchülerInnen mit denselben Erstsprachen zusammen in Gruppen arbeiten lassen, ein Vokabelglossar erstellen, in welchem die Lernenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, das Vokabel auch auf ihrer Muttersprache schreiben. (S2 Z. 225-236) Weiters könnte sie sich es auch vorstellen, mit Gedichten zu arbeiten, um Sprachvergleiche anstellen zu können. Die Lernenden könnten hierbei ein Gedicht, das in ihrer Erstsprache verfasst wurde, in das Französische übersetzen und beide Versionen dann ihren MitschülerInnen vorlesen. (S2 Z. 241-254) Magdalena würde ihre lebensweltlichen SchülerInnen darum bitten, ob sie „[...] von ihrer sprache erzählen können“ (M1 Z. 240). Außerdem würde sie mit Phrasen und Sprichwörtern arbeiten (M1 Z. 242-243). Katrin gibt an, dass sie sich noch keine genauen Gedanken dazu gemacht hat (K Z. 251). Sie könnte sich aber vorstellen, Übungen zu gestalten, in welchen beispielsweise Englisch und Französisch gemischt werden könnten (K Z. 253-254). Weiters würde sie auch Sprachenvergleiche anstellen (K Z. 267-272). Jonas sagt, dass er in seinem Deutschunterricht auch versucht, Bezüge zu anderen Sprachen herzustellen. Er gibt auch an, dass er in seinem Französischunterricht auf „unterschiedlichen ebenen“ (J Z. 226) Bezüge herstellen würde, wie Wortschatz, Grammatik oder Strukturen. Gleiches gilt auch für Sprachen, die er nicht kennt; sofern er die Bezüge, die die Lernenden herstellen (J Z. 233-235) als „geeignet“ (J Z. 237) erachtet. Tina würde in ihrem Unterricht verschiedene Traditionen thematisieren (T Z. 300-313). In Bezug auf die Mehrsprachigkeit würde sie die Lernenden fragen, wie manche grammatikalische Aspekte in ihren Erstsprachen sind und sie darum bitten, dies zu erklären (T Z. 327-331).

7.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Es wird ersichtlich, dass die befragten Personen sich noch nicht sehr genau mit dem Thema der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht befasst haben. Die Studierenden gaben wenige konkrete Vorschläge vor. Es kann angenommen werden, dass die ProbandInnen, wenn sie sich auf die Erstsprachen der Lernenden beziehen, davon ausgehen, dass die SchülerInnen besonders gute Kompetenzen in diesen aufweisen. Es ist allerdings häufig der Fall, dass die Lernenden in den Sprachen ihrer Lebenswelt oftmals nur über Teilkompetenzen verfügen und diese häufig nicht korrekt schreiben können. Im Kontext von Migration können Kinder oftmals in ihren Familiensprachen sprechen, verfügen meist jedoch über keine Lese- und Schreibkenntnisse in diesen (Allgäuer-Hackl/Jessner 2014: 129-130).

Abschließend soll hier noch auf die Sprachenbewusstheit eingegangen werden. Alle Personen, die befragt wurden, sind nur mit einer Erstsprache aufgewachsen, aber können mindestens drei Sprachen auf einem relativ hohen Niveau. In Bezug auf die Language Awareness kann festgehalten werden, dass zwischen den Personen, die eine weitere (Fremd-) Sprache unterrichten werden und denjenigen, die kein zweites Sprachenfach haben, keine großen Unterschiede in Bezug auf Sprachenbewusstsein vorhanden aufweisen.

Ferner soll darauf hingewiesen werden, dass einige der InterviewpartnerInnen zum Ausdruck gebracht haben, dass sie sich nicht ausreichend auf die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer vorbereitet fühlen und es begrüßen würden, wenn dies im Laufe der Ausbildung auch genauer thematisiert werden würde. Es scheint, dass die angehenden LehrerInnen Mehrsprachigkeit grundsätzlich als positiv erachten, aber sich nicht ganz sicher sind, wie sie genau damit umgehen könnten.

8 Conclusio

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel herauszufinden, welche Einstellungen zukünftige FranzösischlehrerInnen zu Mehrsprachigkeit im Französischunterricht haben und wie sie damit umgehen möchten.

Nachdem im ersten Teil dieser Arbeit der theoretische Hintergrund beleuchtet wurde, folgte im zweiten Abschnitt der empirische Teil.

Um der Forschungsfrage nachzugehen, wurde ein qualitatives Forschungsdesign ausgewählt, um näher auf die einzelnen ProbandInnen eingehen zu können. Als Forschungsmethode wurde das Interview gewählt, welches dann mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert wurde. Insgesamt wurden sieben Studierende des Lehramts Französisch befragt, wobei darauf geachtet wurde, dass sowohl Studierende dabei sind, welche eine andere (Fremd-)Sprache studieren, als auch andere, die außer Französisch keine weitere Sprache studieren.

Wie auch im theoretischen Teil bereits ausgeführt, ist Mehrsprachigkeit ein Thema, welchem in der Forschung vermehrt Aufmerksamkeit zuteil wird. Es wird gefordert, dass der Paradigmenwechsel, der in der Forschung bereits erfolgt ist, auch auf den schulischen Bereich übertragen wird und, dass Mehrsprachigkeit nicht als Hindernis, sondern als vorteilhaft angesehen werden sollte. Denn Mehrsprachigkeit, sei sie durch lebensweltliche oder durch schulische Fremdsprachenkenntnisse bedingt, erweist sich als förderlich beim Erlernen weiterer Sprachen. Weiters wurde dazu geneigt, Sprachen isoliert voneinander zu lehren und lernen, doch Forschungen haben gezeigt, dass Sprachen nicht getrennt erlernt werden, sondern dass die Sprachen miteinander agieren. Außerdem wurde der Vergangenheit wurde dazu tendiert, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit in schulischen Kontexten außer Acht zu lassen, da sie auch in den Augen vieler Personen kein hohes Prestige aufwiesen.

Nun stellte sich die Frage, inwiefern die zukünftige Generation der Französischlehrenden zu Mehrsprachigkeit stehen.

Nach der Durchführung und Analyse der Interviews kann nun festgehalten werden, dass die Mehrheit der befragten Personen, einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule einleiten könnte. Zunächst lässt sich feststellen, dass den Studierenden nicht von höchster Priorität ist, dass ihre Lernenden ein near-nativeness Level erreichen; für sie ist es vor allem von Bedeutung, dass die Lernenden kommunizieren können beziehungsweise wollen und dass sie einen selbstbewussten Umgang mit der französischen Sprache besitzen. Außerdem ist es auch wichtig, dass

die Lernenden ein Interesse für die französische Sprache und für die französische Kultur aufweisen. Hierbei soll angemerkt werden, dass die Studierenden auch angeben, dass sie natürlich alle Fertigkeitsbereiche laut GERS in ihrem Unterricht behandeln werden. Es lässt sich sagen, dass ein Abkommen vom früher gewünschten near-nativeness Ziel stattfindet und dass den Teilkompetenzen, vor allem dem Sprechen, große Bedeutung zugetragen wird.

Alle befragten Personen gaben an, dass auch andere Sprachen eine Rolle beim Erwerb des Französischen einnehmen; sie sind sich der Tatsache bewusst, dass das Sprachenlernen nicht isoliert stattfindet. Auf den Französischunterricht bezogen, denken die meisten zunächst an Sprachen wie Deutsch, Englisch oder Spanisch. Auf Sprachen wie Türkisch oder Bosnisch wurde meist erst durch Nachfragen eingegangen. Somit wird ersichtlich, dass die angehenden FranzösischlehrerInnen zunächst nicht an die lebensweltliche Mehrsprachigkeit, welche manche Lernenden mit sich bringen, denken. Durch dieses Nachfragen wird auch ersichtlich, dass die befragten Personen keine Trennung zwischen Elite- und Armutsmehrsprachigkeit vollziehen. Sie haben lediglich Bedenken, dass sie die Sprachen nicht verstehen und diese dementsprechend eventuell nicht vorteilhaft einsetzen könnten. Eine Person, Marie, würde später in ihrem Berufsleben, nach einigen Jahren Unterricht nur Spanisch integrieren, weil sie der Ansicht ist, dass sich nur die romanischen Sprachen für Einbezug im Französischunterricht eignen würden. Für sie scheinen andere Sprachen keine Rolle einzunehmen, sondern nur romanische Sprachen kommen infrage. Alle anderen befragten ProbandInnen unterscheiden nicht zwischen Sprachfamilien, sondern können sich vorstellen, andere Sprachen auch in ihren Unterricht miteinzubeziehen. Auf die Frage, wie sie mit Mehrsprachigkeit im Französischunterricht umgehen könnten, bezogen alle, die Ideen dazu hatten, auch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit mit ein.

Einige InterviewpartnerInnen gaben auch am Ende des Interviews an, dass das Thema der Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext von Relevanz ist und dass sie sich wünschen würden, wenn der Mehrsprachigkeit in der Lehramtsausbildung mehr Bedeutung zukommen würde. Dies wurde auch im Laufe der Interviews ersichtlich, denn viele gaben an, dass sie Erfahrung in Bezug auf dieses Thema benötigen würden.

Abschließend kann gesagt werden, dass die angehenden FranzösischlehrerInnen gute Voraussetzungen für den Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit

in der Schule mitbringen. Obwohl sie etwas unsicher sind und einige Bedenken in Bezug auf dieses Thema vorhanden sind, scheinen sie grundsätzlich der Mehrsprachigkeit im Französischunterricht offen zu begegnen und die Sprachen, die die Lernenden mit sich bringen, in ihren Unterricht miteinzubeziehen.

9 Résumé en français

De nos jours, le plurilinguisme est fréquemment abordé dans la recherche scientifique. Aujourd'hui le plurilinguisme est perçu comme positif et il y a des efforts pour le promouvoir, venant surtout de la politique linguistique de l'Union européenne, car la maîtrise de plusieurs langues est vue comme souhaitable. En effet, dans la science, un changement de paradigme dans le traitement du plurilinguisme (« Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit ») s'est effectué, mais ce changement n'a pas encore eu lieu dans le cadre scolaire. En effet, les personnes à l'école, soit des enseignants, soit des élèves, apportent des ressources linguistiques, mais fréquemment, ces ressources ne sont pas utilisées ; par contre, les personnes plurilingues se voient souvent obligées de cacher des parties de leurs répertoires linguistiques au lieu d'en profiter. Depuis un certain temps, on exige que ce changement de paradigme dans le traitement du plurilinguisme s'effectue aussi dans le domaine scolaire car les recherches ont indiqué que le recours aux langues déjà apprises s'avère utile pour l'apprentissage d'autres langues.

Ce travail visait à répondre à la question suivante :

Quelles sont les attitudes des futurs enseignants de français face au plurilinguisme et comment veulent-ils le traiter dans leurs classes de français ?

Le traitement de ce thème a pour but d'identifier si un changement de paradigme dans le traitement du plurilinguisme s'effectuera par les futurs enseignants de français autrichiens dans leurs cours de français.

Dans la première partie de ce travail, les aspects théoriques ont été traités. D'abord, nous avons essayé de définir les termes « Erstsprache » (« langue maternelle »), « deuxième langue », « langue tertiaire » ainsi que « plurilinguisme ». Il faut noter que la précision de ces termes est difficile ; il n'existe pas de définition exacte de ces notions.

En ce qui concerne le plurilinguisme, nous nous sommes demandés combien de langues sont nécessaires afin de définir s'il agit d'une personne plurilingue. Nous avons pu constater que dans la littérature, il existe différentes conceptualisations. Puis nous avons examiné de différents types de plurilinguisme. Certains scientifiques traitent les termes « plurilinguisme » et « multilinguisme » comme des synonymes, d'autres chercheurs soumettent le bilinguisme sous le plurilinguisme. D'autres

soulignent que le plurilinguisme et le bilinguisme doivent être strictement séparés. Enfin, le concept du plurilinguisme dans le cadre de ce travail se base sur la conceptualisation suivante : une personne plurilingue doit maîtriser au moins deux langues en plus de sa langue maternelle, les compétences dans les langues acquises ne doivent pas nécessairement être les mêmes et la manière d'apprentissage des langues ne joue aucune rôle ; c'est-à-dire, on compte des langues acquises à la maison ainsi les langues apprises à l'école, par exemple.

Dans la deuxième partie de la partie théorique nous avons examiné la notion de Language Awareness. Ce concept est né dans la Grande-Bretagne dans les années 60 et 70 du dernier siècle en raison de mauvaises résultats scolaires des élèves britanniques, surtout dans les langues étrangères. Avec l'aide du Language Awareness, on a essayé de résoudre ces problèmes. James/Garrett (1992), les éditeurs du recueil célèbre « Language Awareness in the Classroom », ont dit que le début de ce mouvement peut être attribué à Hawkins (1982, 1984).

Comme pour le terme « plurilinguisme », une définition exacte de Language Awareness s'avère difficile. Il s'agit d'un concept qui est né dans de différents pays et dans des circonstances différentes ; cela reste donc un concept vague. Il faut noter que certains chercheurs critiquent le manque de définition exacte alors que d'autres considèrent cette imprécision comme positive. La publication du journal Language Awareness a contribué à la popularité de ce concept, et dans l'éditorial de la première édition de ce journal, Language Awareness est utilisé comme terme générique qui se réfère à tout ce qui est lié aux langues. Il y a même en anglais des termes qui sont utilisés comme synonymes avec Language Awareness. Quant aux termes en français, Gnutzmann (1995) énumère les suivants : « Conscience de la Langue, Métalangage, Conscience Métalinguistique, Activité Métalinguistique » (Gnutzmann 1995 : 270-271 ; cité dans Morkötter 2005 : 39). Dans le cadre de ce travail, il semble pertinent de définir Language Awareness. Avec le terme Language Awareness ou bien Sprachenbewusstheit en allemand, on entend les réflexions d'un individu sur les langues qu'il maîtrise ou bien sur l'apprentissage des langues.

Puis on a abordé les domaines et les composantes du Language Awareness. James/Garrett, dans leur recueil déjà mentionné, identifient cinq domaines : le domaine affectif, le domaine social, le domaine du pouvoir, le domaine cognitif ainsi le domaine performatif. On trouve de différents domaines chez d'autres chercheurs : Steffi Morkötter en identifie trois : Selon elle, Language Awareness consiste en trois

niveaux qui interagissent l'un avec l'autre : le niveau de cognitions, attitudes et émotions. Il faut noter qu'il existe de différents domaines et composantes du Language Awareness chez de différents chercheurs.

Etant donné que ce travail met l'accent sur les futurs enseignants de français, nous avons abordé deux concepts liés au Language Awareness des enseignants : Teacher Language Awareness (TLA) selon Andrews et Language Educator Awareness. Car ainsi que James/Garrett le constatent, Language Awareness commence chez les enseignants : ils doivent réfléchir sur leur propre utilisation des langues avant de transmettre leur savoir aux élèves.

TLA s'adresse aux enseignants de toutes les matières, mais il s'avère particulièrement important pour les professeurs de langues. Andrews énumère trois caractéristiques de TLA : il existe un lien entre le savoir d'une langue et la compétence dans cette langue. Puis, le TLA est métacognitif. Enfin, le TLA intègre aussi les perspectives des apprenants. Brièvement, le TLA est un pont entre la compétence langagière et le savoir pédagogique.

Puis, nous nous sommes penchés sur Language Educator Awareness. Ici il s'agit d'un projet qui a été effectué dans le *Centre européen pour les langues vivantes (CELV)* de 2004 à 2007. Le lien entre Language Awareness devient visible, car les collaborateurs indiquent qu'ils utilisent la notion Language Awareness comme Eric Hawkins, le créateur de ce terme. Ce projet a quatre objectifs généraux : la sensibilisation à la diversité linguistique dans la société, les enseignants devraient avoir des attitudes positives face aux autres langues et leurs locuteurs, l'enrichissement de la formation des enseignants en utilisant la diversité linguistique et culturelle, et la facilitation du changement curriculaire afin d'intégrer le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans les classes de langue.

Donc il devient évident qu'il y a des efforts à intégrer le concept de Language Awareness dans l'enseignement des langues.

Ensuite nous avons abordé la recherche sur le plurilinguisme (« Mehrsprachigkeitsforschung »). Nous avons constaté que la recherche du plurilinguisme retient l'attention depuis quelques années, il s'agit donc d'une discipline scientifique récente. Bien que l'intérêt pour l'apprentissage de plus de deux langues puisse être tracé à partir des années soixante, l'exploration systématique n'a

commencé que dans les années 90. L'exploration de l'apprentissage de plusieurs langues est due à l'élargissement du plurilinguisme.

Le plurilinguisme est exploré par de distincts domaines scientifiques, comme la linguistique, la sociolinguistique, la psycholinguistique, la pédagogie ou bien la méthodique-didactique ; on voit très bien que le plurilinguisme se révèle intéressant pour de nombreux domaines. On peut noter que les différents domaines ont leur propre perspective vers le plurilinguisme, mais le point commun de toutes les perspectives est qu'il s'agit toujours de l'intérêt pour l'usage des langues, soit dans une société, soit dans le domaine individuel.

Par ailleurs, nous avons examiné les connaissances de l'exploration du plurilinguisme. Auparavant, dans les années 70, le plurilinguisme a été considéré comme négatif. Pendant ce temps, on a assumé que l'apprentissage des langues devait s'effectuer séparément, mais de nos jours, on sait que les langues interagissent entre elles. Aujourd'hui, les recherches scientifiques ont trouvé qu'il existe une différence entre l'apprentissage d'une deuxième langue et d'une langue tertiaire. Les personnes qui apprennent une troisième langue disposent de l'expérience que les autres n'ont pas. En effet, une personne qui sait déjà parler plus de langues a plus d'avantages par rapport aux personnes qui ne parlent que deux langues. En outre, on s'est rendu compte que les langues interagissent dans le cerveau, par conséquent il n'est pas possible d'apprendre des langues en isolation. En effet, il existe des interactions dynamiques entre les langues : la L3 et la L1 ainsi que L2 et la L3 peuvent s'influencer mutuellement. Surtout la L1, la langue maternelle, joue un rôle important dans l'apprentissage d'autres langues : si on ne maîtrise pas son L1 proprement, cela peut avoir des conséquences négatives pour le processus d'apprentissage d'autres langues.

La similarité typologique entre les langues peut avoir des effets positifs pendant qu'on apprend une langue, mais selon Müller-Lancé (2002 : 140), cela a été surestimé. Deux facteurs sont aussi pertinents dans ce contexte : la « compétence » et la « recency » (Hammarberg 2001 : 23). Finalement, le métalinguistic awareness facilite l'apprentissage des langues. Bien qu'il existe quelques désaccords, nous avons vu que l'apprentissage des langues est un processus qui est, sans doute, marqué par la complexité.

Pour réduire cette complexité, il existe de nombreux modèles qui ont pour but l'explication de l'apprentissage des langues. Hufeisen (2003b : 98) énumère les cinq

modèles suivants : le DMM, le modèle des rôles/fonctions, le modèle factoriel, le modèle écologique de plurilinguisme et le FLAM (le modèle d'acquisition de langue étrangère). Il n'est pas possible de comparer ces cinq modèles, car ils considèrent le plurilinguisme sous d'autres angles ; mais tous les modèles regardent l'apprentissage des langues comme un processus dynamique et complexe (Vetter 2008 : 86).

Etant donné que le DMM et le modèle factoriel sont pertinents dans la littérature, ils ont été abordés en détail dans ce travail.

Le modèle factoriel se compose de quatre facteurs et il souligne les différences entre l'apprentissage d'une première langue et d'autres langues. En apprenant une autre langue, de nouveaux facteurs se forment. Il faut noter que le modèle factoriel se limite aux langues apprises à l'école et le plurilinguisme vécu (« lebensweltliche Mehrsprachigkeit ») n'est pas inclu.

Le DMM, par contre, prend en compte le plurilinguisme vécu. Dans ce modèle le facteur M obtient un rôle important. Dans le DMM on ne parle pas des langues, mais des systèmes de langue, qui sont en interaction l'une avec l'autre.

Finalement, nous nous sommes penchés sur le plurilinguisme dans le cadre scolaire car ce sont les futurs enseignants qui sont le sujet de ce travail. D'abord, l'état actuel des recherches a été examiné. Ainsi, nous avons vu que le plurilinguisme a été abordé dans le cadre scolaire. Dans son étude empirique, Volgger (2012) a montré que les élèves interrogés pensent que les langues qu'ils maîtrisent déjà les aident pendant le processus d'apprentissage du français et souhaiteraient que leurs professeurs incluent leurs répertoires linguistiques pendant le cours. Vetter (2012) s'est concentré sur la perspective des d'enseignants. Dans son étude, elle a constaté que les futurs enseignants n'ont pas la possibilité d'être confronté avec le plurilinguisme et croient que l'inclusion du plurilinguisme est liée à de grands efforts.

On ne peut pas nier que le plurilinguisme est courant dans les écoles ; surtout en Autriche, il y a des efforts pour l'intégrer dans les cours. Dans la littérature, il existe déjà de nombreuses idées et suggestions pour ce faire. En effet, la reprise des langues que les élèves déjà maîtrisent est même fixée dans le programme scolaire du lycée (Lehrplan der AHS Oberstufe). Auparavant, il n'y a que dix ans, les pratiques langagières à l'école ont contribué à la séparation des langues ; le répertoire linguistique des élèves a même été caché. À l'heure actuelle, de nombreux chercheurs exigent que les professeurs incluent le plurilinguisme dans leurs cours. Pour le faire, il

est, dans un premier temps, nécessaire de savoir quelles langues les élèves maîtrisent. Puis, il faut que les enseignants n'aient plus peur des langues qu'ils ne savent pas parler. Un des aspects le plus importants est que les professeurs estiment la diversité linguistique dans leurs cours. Enfin, il faut communiquer aux élèves qu'il n'est pas nécessaire d'atteindre le niveau d'un locuteur natif dans leurs langues acquises.

Rudolf de Cillia note qu'il est important de rendre visible le plurilinguisme à l'école en achetant des livres écrits dans les langues maternelles des enfants, mais en même temps il constate que l'inclusion de différentes langues reste encore un désidérata. En plus, il existe un « Curriculum Mehrsprachigkeit » (Krumm/Reich) qui envisage de changer le curriculum de la formation des futurs enseignants.

La partie théorique a montré que le plurilinguisme est un thème complexe et qu'il existe des efforts afin de l'utiliser comme ressource dans le cadre scolaire.

La deuxième partie de ce travail est consacrée à l'étude empirique. Afin de pouvoir répondre à la question posée, une étude qualitative sous forme d'une interview avec sept personnes qui étudient le français afin de devenir enseignante dans des écoles secondaires a été faite. L'interview comme une forme d'investigation est particulièrement convenante et dispose de nombreux avantages ; il s'agit d'un moyen socialement accepté pour obtenir des informations. Dans le cadre de ce travail, l'interview semi-structurée a été choisie. Ce type d'interrogation offre beaucoup d'avantages. Les questions préparées servent comme de base et garantissent qu'aucune question importante ne soit omise. En même temps, l'interviewer a la possibilité de poser de questions qui se ne trouvent pas sur le guide ainsi que la personne interviewée a la possibilité de faire des clarifications.

Les interviews ont eu lieu de fin-septembre à mi-octobre à Vienne. Parmi les personnes interrogées, il y a des futurs enseignants qui étudient l'allemand, l'anglais, les mathématiques et la psychologie/philosophie comme deuxième matière. Il était important de trouver des personnes qui étudient une autre langue mis à part le français pour identifier si les personnes qui étudient deux langues disposent d'un niveau de Language awareness plus élevé que les autres qui n'étudient que le français comme une langue.

Les questions dans le guide sont les suivantes :

- Quelle est ta deuxième matière ?
- Tu as décidé d'étudier le français, donc tu enseigneras une langue étrangère dans l'avenir. Quelle signification les langues ont-elles dans ta vie ? Avec quelles langues as-tu grandi et quelles langues maîtrises-tu maintenant ?
- Pourrais-tu te définir comme plurilingue ? Combien de langues doit maîtriser une personne pour être définie comme plurilingue ?
- Quel est pour toi, mis à part les dispositions dans le programme scolaire, le but de la classe de français ? (Selon toi, est-ce que les élèves, doivent-ils être compétents dans tous les domaines selon le CECRL [Cadre européen commun de référence pour les langues] ou est-ce que les compétences partielles sont suffisantes ?
- Le but de cours de français est sans doute le français. Est-ce que tu te pourrais imaginer que les autres langues puissent obtenir un rôle, aussi bien dans l'apprentissage du français que dans le cours ? (Quelles langues ? L'allemand/L'anglais ? D'autres langues ?)
- Est-ce que tu préférerais enseigner dans des classes linguistiquement homogènes ou bien dans des classes linguistiquement hétérogènes ? Pourrais-tu m'expliquer ta décision ?
- Est-ce que tu as déjà des idées pour traiter le plurilinguisme dans ton cours de français ?
- Est-ce que tu as des remarques ?

Les interviews ont été enregistrées avec un smartphone pour pouvoir les transcrire afin de les analyser. Pour garantir l'anonymat, j'ai utilisé des noms que les personnes ont choisi elles-mêmes dans les transcriptions et dans l'analyse.

En ce qui concerne la procédure, je me suis orientée par rapport à Dörnyei (2007). D'abord j'ai transcrit les interviews, en m'orientant à la transcription convention de Selting et al. 2009. Puis, je lisais et relisais les transcriptions afin de dégager des idées principales de chaque personne interrogée. J'ai analysé chaque personne individuellement et enfin j'ai fait une analyse globale en prenant compte tous les étudiants interviewés.

Les catégories de l'analyse compréhensive sont les suivantes :

- le plurilinguisme
- le but personnel du cours de français – les domaines d'aptitude
- le plurilinguisme dans le cours de français – est-ce qu'il est favorable ?
- les idées pour traiter le plurilinguisme dans l'enseignement du français

Le plurilinguisme

Cinq personnes interrogées ont indiqué qu'elles se considèrent comme plurilingue, seulement deux étudiants comme non-plurilingue. La définition du plurilinguisme s'est avérée difficile ; deux personnes, Marie et Tina, ont dit que la maîtrise de deux langues est déjà suffisante pour être qualifié comme plurilingue. Les autres ont indiqué que l'on doit maîtriser au moins trois langues pour porter cette dénomination. Quant aux compétences dans les langues, les étudiants ont indiqué que les personnes doivent disposer de compétences élevées dans leurs langues, mais les compétences ne doivent pas nécessairement se trouver exactement au même niveau.

Le but personnel du cours de français – les domaines d'aptitude

Pour la grande majorité de personnes interrogées la communication dans la langue cible constitue le but du cours de français. Il semble que pour les futurs enseignants il n'est pas pertinent que leurs élèves atteignent les compétences d'un locuteur natif en français. Selon la plupart d'eux, la capacité de communiquer oralement est d'une importance particulièrement grande car ils sont d'avis que la communication orale sera importante dans la vie de leurs élèves. La communication écrite obtient un rôle aussi non négligeable, mais principalement pour avoir une base pour la notation de la performance des élèves. Un autre concept qui a été indiqué fréquemment est celui de la culture. Les futurs enseignants souhaitent que leurs élèves développent un intérêt pour la langue française ainsi pour la culture francophone. Il devient visible que les étudiants ne tendent pas à séparer la langue de la culture.

En ce qui concerne les domaines d'aptitude, les personnes interrogées admettent qu'elles souhaitent que les apprenants aient des compétences élevées, mais elles disent aussi qu'ils ne doivent pas nécessairement atteindre l'idéal d'un locuteur natif. Les compétences orales et écrites ont été mentionnées plus fréquemment et une personne, Marie, a indiqué qu'elle ciblera surtout la communication orale et la compréhension orale.

Il est aussi important pour les futurs enseignants que leurs élèves développent leur confiance de soi dans l'utilisation de la langue française et perdent leur peur de parler dans la langue cible.

Le plurilinguisme dans le cours de français – est-ce qu'il est favorable ?

Les futurs professeurs sont conscients du fait que l'apprentissage de langues ne se déroule pas séparément. Ils savent que les langues interagissent l'une avec l'autre. Quant à l'utilisation ou bien le recours aux autres langues dans leurs cours de français, les personnes interviewées pensent d'abord à l'anglais ou bien à l'espagnol ; ce dernier a été mentionné fréquemment. Le plurilinguisme vécu que les élèves apportent avec eux n'était pas mentionné dans la plupart de cas. Il n'est que thématiqué après ma demande directe. Généralement, les personnes interrogées ont indiqué qu'ils seraient favorables à l'intégration de ces langues. Mais en même temps, la majorité d'entre elles considère comme important qu'elles maîtrisent ces langues, elles aussi. Dans la partie théorique, nous avons thématiqué la distinction entre le plurilinguisme élitiste et le plurilinguisme pauvre (« Elite- und Armuts mehrsprachigkeit »). Le premier désigne les langues prestigieuses dans la société, c'est-à-dire, les langues apprises à l'école, tandis que le dernier n'a pas de valeur. Quant aux futurs enseignants de français, on peut assumer qu'ils ne font pas de distinctions entre les langues par rapport au prestige ; pour eux, les langues sont toutes du même prestige. Néanmoins, pour eux, il semble difficile d'intégrer d'autres langues d'une manière efficace s'ils ne les maîtrisent pas.

En ce qui concerne les préférences, c'est-à-dire si les futurs professeurs de français préfèrent donner leurs cours dans des classes linguistiquement homogènes ou linguistiquement hétérogènes, trois personnes indiquent qu'elles préfèrent l'enseignement dans des classes linguistiquement hétérogènes. Trois personnes favorisent un cours dans des classes linguistiquement homogènes et une personne, Jonas, ne voulait pas se décider sur cette question. Il faut noter que Jonas a déjà de l'expérience dans l'enseignement dans des classes extrêmement diverses car il enseigne l'allemand comme langue étrangère. Nous pouvons néanmoins assumer qu'il favorise des classes linguistiquement homogènes, car il n'énumère que des aspects positifs des classes homogènes et ne mentionne pas d'avantages d'une classe hétérogène, bien qu'il ait de l'expérience dans ce domaine. Brièvement, les personnes interrogées ne différencient pas les langues par rapport au prestige, mais

désormais, il semble que plus de la moitié d'entre elles favorisent un cours dans des classes linguistiquement homogènes.

Les idées pour traiter le plurilinguisme dans l'enseignement du français

On a demandé aux futurs enseignants s'ils ont déjà des idées sur comment traiter le plurilinguisme. Beaucoup d'entre eux ont indiqué ils n'ont pas vraiment réfléchi sur le thème du plurilinguisme dans la classe. Néanmoins, seulement une personne n'a suggéré aucune idée sur comment elle veut traiter le plurilinguisme dans son cours. Une des personnes, Sarah, qui étudie l'allemand comme deuxième matière a indiqué qu'elle s'est informée dans le domaine l'allemand comme langue étrangère. Elle pense faire travailler les élèves qui ont les mêmes langues maternelles en groupes. En outre, Sarah a suggéré de travailler avec des poèmes afin de traiter la comparaison entre les langues. Magdalena demanderait aux élèves de parler de leurs langues en classe, en plus elle travaillera avec des phrases et des proverbes. Katrin a indiqué qu'elle pourrait faire des exercices dans lesquels elle pourrait mélanger des langues comme l'anglais et le français, par exemple. Jonas, qui a déjà d'expériences dans l'enseignement dans des classes linguistiquement hétérogènes, a aussi indiqué qu'il pourrait établir des liens entre les langues dans de différents niveaux : dans le vocabulaire, la grammaire ou bien les structures. Tina a mis en relief l'aspect culturel et en ce qui concerne les langues, elle a dit qu'elle poserait des questions sur certains aspects dans leurs langues maternelles.

Finalement, quelques étudiants interrogés ont indiqué qu'ils ne se sentaient pas suffisamment préparés en ce qui concerne le traitement du plurilinguisme dans leur future profession. Ainsi, ils ont dit qu'ils n'ont pas encore réfléchi sur ce thème. En tout cas, les futurs enseignants savent que les classes en Autriche sont marquées par le plurilinguisme.

Pour conclure, nous pouvons constater que le thème du plurilinguisme ne joue pas un rôle primordial pendant la formation des futurs enseignants. Pour eux, il n'est pas vraiment important que leurs élèves atteignent les compétences d'un locuteur natif ; la majorité d'entre eux mettra l'accent sur la communication orale et écrite. Il semble que les personnes interrogées savent que les langues dans le répertoire linguistique d'un individu interagissent l'une avec l'autre. Quant au rôle que les autres langues peuvent jouer pendant le cours de français, la majorité d'entre les futurs enseignants pense

surtout à l'espagnol. C'est lié au fait qu'il s'agit d'une langue romane. Il faut noter qu'elles ne font pas de distinction entre les langues en ce qui concerne le prestige, toutes les langues sont de même valeur pour elles. Néanmoins, quand il s'agit d'une langue comme le turc ou le bosnien, il devient visible que quelques étudiants se sentent préoccupés. Cela est lié au fait qu'ils ne maîtrisent pas ces langues et donc l'incorporation de ces langues pourrait être difficile dans leur enseignement.

Généralement, on peut constater que les personnes interrogées ont des incertitudes face au plurilinguisme. Néanmoins, ils n'attendent pas de compétences d'un locuteur natif de la part de leurs élèves et ils ne font pas de distinction entre les langues en ce qui concerne le prestige. Nous pouvons constater que les futurs enseignants de français sont, généralement, ouverts au plurilinguisme et apportent de bonnes prédispositions afin d'effectuer un changement de paradigme dans le traitement du plurilinguisme à l'école.

10 Bibliographie

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth/Jessner Ulrike (2014): „‘Und was sagt die Mehrsprachigkeitsforschung dazu?’ Neue Perspektiven in der Mehrsprachigkeitsforschung und deren Relevanz für Unterricht und LehrerInnenbildung“. In: Wegner, Anke/Vetter, Eva (eds): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress Ltd., 125-145.
- Andrews, Stephen (2001): „The Language Awareness of the L2 Teacher: Its Impact Upon Pedagogical Practice“. In: *Language Awareness* 10(2-3), 75-90.
- Andrews, Stephen (2003): „Teacher Language Awareness and the Professional Knowledge Base of the L2 Teacher“. In: *Language Awareness* 12(2), 81-95.
- Andrews, Stephen (2008): „Teacher Language Awareness“. In: Cenoz, J./Hornberger, N. H. (eds): *Encyclopedia of Language and Education* (2. Auflage), Volume 6: Knowledge about Language. New York: Springer, 287-298.
- Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Aronin, Larissa/Hufeisen, Britta (2009): „On the genesis and development of L3 research, multilingualism and multiple language acquisition“. In: Aronin, Larissa/Hufeisen, Britta (eds): *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism, and Multiple Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 1-10.
- Aronin, Larissa/Singleton, David (2012): *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bernaus, Mercè/Andrade, Ana Isabel/Kervan, Martine/Murkowska, Anna/Sáez Fernando Trujillo (2007): *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education. A training kit*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Online verfügbar unter: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B2_LEA_E_internet.pdf (26.07.16)
- Bertrand, Yves/Christ, Herbert (1990): „Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht“. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 43(4), 208-213.
- Bardel, Camilla/Falk, Ylva (2010): „The study of the role of the background knowledges in third language acquisition. The state of the art“. In: *IRAL* 48, 185-219.
- Bausch, Karl-Richard (2003): „Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick“. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm Hans-Jürgen. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen und Basel: A. Franke Verlag, 439-445.

- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs Ergänzungsheft*. Kassel/München: Langenscheidt.
- Bundesministerium für Bildung: *Lehrplan der AHS Oberstufe. Lebende Fremdsprachen (Erste, Zweite)*. Online unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?5i84jw (25.06.2016)
- Bundesministerium für Bildung Abt. I/4 (Migration und Schule): *schule-mehrsprachig*. <http://www.schule-mehrsprachig.at/> (29.06.2016)
- Candelier, Michel/Oomen-Welke, Ingelore/Perregaux, Christiane (2003): „L'éveil aux langues avant Ja-Ling“. In: Candelier, Michel (ed) : *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 29-32. Online unter : <http://archive.ecml.at/documents/pub121F2003Candelier.pdf> (26.07.2016)
- Caspari, Daniela/Helbig, Beate/Schmelter, Lars (2003): „Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen“. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm Hans-Jürgen. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen und Basel: A. Franke Verlag, 499-505.
- Cenoz, Jasone (2000): „Research on multilingual acquisition“. In: Cenoz, Jasone/Jessner, Ulrike (eds): *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 39-53.
- Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (2001): „Introduction“. In: Cenoz, Jasmine/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (eds): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-7.
- Cenoz, Jasone (2003): „The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review“. In: *International Journal of Multilingualism* 7(1), 71-87.
- Cenoz, Jasone/Jessner, Ulrike (2009): „The study of multilingualism in educational contexts“. In: Hufeisen, Britta/Aronin, Larissa (eds): *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism, and Multiple Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 121-138.
- Chancengerechte Wissensvermittlung in Deutsch als Unterrichtssprache (CHAWID)-Folder:
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/chawid_folder_24482.pdf?5i83fs
(15.12. 2016)
- Christ, Herbert (2004): „Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik“ In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen : *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 30-38.
- De Angelis, Gessica (2007): *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

- De Angelis, Gessica (2011): „Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices“. In: *International Journal of Multilingualism* 8(3), 216-234.
- De Angelis, Gessica (2015): „English L3 learning in a multilingual context: the role of parental education and L2 exposure within the living community“. In: *International Journal of Multilingualism* 12(4), 435-452.
- De Cillia, Rudolf (2008): „Plädoyer für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule“. In: Frings, Michael; Vetter, Eva (eds): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22. bis 27. September 2007)*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 69-84.
- De Cillia, Rudolf (2011): „Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache“. In: Bundesinstitut für Bildung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (ed): *Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP Deutsch*.
- De Cillia, Rudolf (2013): „Integrative Sprachenbildung an österreichischen Bildungsinstitutionen und SprachpädagogInnenbildung“. In: Vetter, Eva (ed): *Professionalisierung für eine sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 5-20.
- De Cillia, Rudolf (2016): „Spracherwerb in der Migration“. In: Bundesministerium für Bildung und Frauen Abt. I/4 (Migration und Schule) (ed).
- Decke-Cornill, Helene (2001): „Pluralität und sprachliche Bildung“. In: Abendroth-Timmer, Dagmar/ Bach, Gerhard (eds.): *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 177-189.
- Donmall, Gillian B. (ed) (1985): *Language Awareness. NCLE Papers and Reports 6*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Dorner, Daniela (2008): „Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz auf EU-Ebene: Die Rolle von Regional- und Minderheitensprachen“. In: Frings, Michael; Vetter, Eva (eds): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22. bis 27. September 2007)*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 27-39.
- Dörnyei, Zoltán (2007): *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Edmondson, Willis (2004): „Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig)“. In : Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen : *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 39-44.

- Edmondson, Willis J./House, Juliane (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag.
- European Centre for Modern Languages (ECML): „Plurilinguisme, Prise de Conscience Plurilingue et Éveil aux Langues“ online unter: <http://www.ecml.at/mtp2/LEA/presentation/plurilingualism.pps#11> (26.07.2016)
- Fleck, Elfie (2013): „Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik“. In: de Cillia, Rudolf/Vetter, Eva (eds.): *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 9-28.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje (2010): „Interviewformen und Interviewpraxis“. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel Annedore (eds): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim/München: Juventa Verlag, 437-455.
- Frings, Michael (2006): „Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Wie viele (romanische) Sprachen brauchen deutsche Schüler?“ In: Frings, Michael/Klumps Andre (eds): *Romanische Sprachen in Europa. Eine Tradition mit Zukunft? Akten zur gleichnamigen Sektion des XXIX. Deutschen Romanistentages an der Universität des Saarlandes (25. bis 29. September 2005)*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 147-167.
- Gnutzmann, Claus (1995): „Sprachbewußtsein („Language Awareness“) und integrativer Grammatikunterricht“. In: Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G. (eds): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 267-284.
- Gnutzmann, Claus (2003): „Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein“. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm Hans-Jürgen (eds): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 335-339.
- Hammarberg, Björn (2001): „Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition“. In: Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (eds): *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 22-41.
- Hammarberg, Björn (2010): „The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues“. In: *IRAL* 48, 91-104.
- Herdina, Philip/ Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- House, Juliane (2004): „Mehrsprachigkeit: Nicht monodisziplinär und nicht nur für Europa!“ In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (eds): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 62-67.

- Hufeisen, Britta (2003a): „L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8 (2/3), 97-109.
- Hufeisen, Britta (2003b): „Kurze Einführung in die linguistische Basis“. In: Hufeisen, Britta/Neuner Gerhard (eds): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing, 7-11.
- Hufeisen, Britta (2004): „‘Das haben wir doch immer schon so gemacht!’ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung?“ In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (eds): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 77-87.
- James, Carl/Garrett, Peter (1992a): „The scope of Language Awareness“. In: James, Carl/Garrett, Peter: *Language Awareness in the Classroom*. London/New York: Longman, 3-20.
- James, Carl/Garrett, Peter (1992b): „Language Awareness: a way ahead“. In: James, Carl/Garrett, Peter: *Language Awareness in the Classroom*. London/New York: Longman, 306-318.
- James, Carl (1999): „Language Awareness: Implications for the Language Curriculum“. In: *Language, Culture and Curriculum* 12(1), 94-115.
- Jessner, Ulrike (2001): „Drittsspracherwerb: Implikationen für einen Sprachunterricht der Zukunft“. In: Kuri, Sonja/Saxer, Robert (eds.): *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*. Innsbruck: Studien-Verlag, 54-64.
- Jessner, Ulrike (2006): *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kemp, Charlotte (2009): „Defining Multilingualism“. In: Hufeisen, Britta/Aronin, Larissa: *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism, and Multiple Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 11-26.
- Krumm, Hans-Jürgen/Reich Hans H. (2013): „Das Curriculum Mehrsprachigkeit in der Schulentwicklung und der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern“. In: Vetter, Eva (ed): *Professionalisierung für eine sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 21-41.
- Krumm, Hans-Jürgen (2014): „Elite- oder Armuts-mehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen“. In: Vetter, Eva/Wegner, Anke (eds): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich Unipress Ltd., 23-40.
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. (5. überarbeitete Auflage). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Morkötter, Steffi (2005): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Moser, Heinz (2015): *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung*. (6. Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Müller-Lancé, Johannes (2002): „Tertiärsprachen aus Sicht der kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge“. In: Lancé-Müller, Johannes/ Riehl, Claudia Maria (eds): *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker Verlag. 133-150.
- Neuner, Gerhard (2003): „Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik“. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerard: *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing, 13-34.
- Neuner, Gerhard (2006): „Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. Beispiel: Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache“ In: Krumm, Hans-Jürgen/ Portmann-Tselikas, Paul R. (eds): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen. Plenarvorträge der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Graz 2005*. Innsbruck: Studienverlag, 135-146.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ): *sprachsensiblerunterricht.at Deutsch als Unterrichtssprache in allen Fächern*. Online: http://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/main_02.php (15.12.2016)
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (2012a): *Umgang mit Mehrsprachigkeit. Sprachliche Vielfalt entdecken und nutzen!* Online: http://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=015&open=13 (29.06.2016)
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (2012b): *Viele Sprachen? Kein Problem! Handreichung zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit. KIESEL neu, Heft 2*. Graz: OSZ. Online verfügbar unter: http://www.oesz.at/download/publikationen/Kiesel_2_web.pdf (29.06.2016)
- Schader, Basil (2012): *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Selting, Margret et al. (2009): „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. 10, 353-402. Online verfügbar unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (06.11. 2016)
- Silverman, David (2006): *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. (3. Auflage). Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: Sage Publications.

- Sinclair et al. (1992): „Language Awareness: What is dat?“ In: *Language Awareness* 1, 1-3.
- Steinke, Ines (2005): „Gütekriterien qualitativer Forschung“. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (eds): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (4. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH., 319-331.
- Vetter, Eva (2006): „Ein jeder (Sprachen-)Lehrer sollte vielmehr 'sprachenübergreifend'-fächerübergreifend arbeiten.“ Erste quantitative Befunde zum Mehrsprachigkeitsbewusstsein österreichischer FranzösischlehrerInnen“. In: Frings, Michael/Klum, Andre (eds.): *Romanische Sprachen in Europa. Eine Tradition mit Zukunft? Akten zur Gleichnamigen Sektion des XXIX. Deutschen Romanistentages an der Universität des Saarlandes (25. bis 29. September 2005)*. Stuttgart: Ibidem, 169- 191.
- Vetter, Eva (2008): *Sprachenbewusstheit von FranzösischlehrerInnen. Chance oder Hindernis für einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht?* Wien: Univ. Habilitationsschrift.
- Vetter, Eva (2012): „Multilingualism Pedagogy: Building Bridges between Languages“. In: Hüttner, Julia Isabel: *Theory and Practice in EFL Teacher Education: Bridging the Gap*. Bristol [u.a]: Multilingual Matters, 228-246.
- Vetter, Eva (2013): „Where policy doesn't meet life-world practice – the difficulty of creating the multilingual European“. In: *European Journal of Applied Linguistics* 1(1), 83-102.
- Vetter, Eva/Wegner, Anke (2014): „Einleitung“. In: Vetter, Eva/Wegner, Anke (eds): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich Unipress Ltd., 9-19.
- Vetter, Eva (2015): „Das Potenzial der Widerständigkeit. Subjektbezogene empirische Forschung im mehrsprachigen Klassenzimmer“. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth/Brogan, Kristin/Henning, Ute/Hufeisen, Britta/Schlabach, Joachim (eds): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula. Reihe: Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen, Nr.11*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 231-262.
- Volgger, Marie-Luise (2010): „Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen...“ Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 15(2), 169-198.
- Volgger, Marie-Luise (2011): *Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht. Zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Französischlerner(innen)*. Wien: Univ. Dissertation.

- Volgger, Marie-Luise (2013): „Mehrsprachigkeit aus der Sicht der Lernenden – Wie können LehrerInnen unterstützen?“ In: Vetter, Eva (ed): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 77-110.
- Volgger, Marie-Luise (2014): „Professionalisierung für den Umgang mit Mehrsprachigkeit als Aufgabe der Ausbildung von Lehrer(inne)n romanischer Sprachen“. In: *Quo Vadis, Romania* 44, 39-59.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: R. Piper & Co. Verlag.
- Wojnesitz, Alexandra (2009): *Sprachbewusstsein und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration*. Wien: Univ. Dissertation.

In Fußnoten angeführte weiterführende Literatur:

- Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Rindler-Schjerve, Rosita/Vetter, Eva (eds.) (2012): *European Multilingualism: Current perspectives and challenges*. Bristol u.a. : Multilingual Matters.

Anhang

Einverständniserklärung

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Ich studiere Englisch und Französisch auf Lehramt an der Universität Wien. Im Rahmen meiner Diplomarbeit führe ich eine empirische Studie zum Thema „**Mehrsprachigkeit im Französischunterricht**“ durch. Hierzu befrage ich angehende FranzösischlehrerInnen.

Mit deiner Mitarbeit leistest du einen großen Beitrag zum Erfolg meiner Diplomarbeit. Die erfassten Daten werden anonymisiert und nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Vielen herzlichen Dank für deine Hilfe!

Ceyda Bilgin

Ich _____ (Name) erkläre mich bereit, für die oben genannte Diplomarbeit an einem Interview teilzunehmen. Ich bin damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet wird und für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden darf.

Ort, Datum

Unterschrift

Interviewleitfaden

- Welche Fächer studierst du?
- Du hast dich dazu entschieden, FranzösischlehrerIn zu werden, also wirst du in Zukunft eine Sprache unterrichten. Welche Rolle spielen Sprachen in deinem Leben? Welche Sprachen beherrschst du bzw. mit welchen Sprachen bist du aufgewachsen?
- Würdest du dich als mehrsprachig bezeichnen? Sollte, deiner Meinung nach, eine Person in allen Sprachen über gleiche Kompetenzen verfügen oder sind Teilkompetenzen ausreichend?
- Was ist für dich persönlich – abgesehen von den Bestimmungen im Lehrplan – das Ziel des Französischunterrichts? (Sind für dich persönlich Teilkompetenzen wichtig oder sollten die SchülerInnen in allen Fertigkeitsbereichen, wenn wir jetzt an den GERS denken, gleich starke Kompetenzen aufweisen?)
- Das Ziel des Französischunterrichts ist ohne Frage, Französisch. Kannst du dir vorstellen, dass auch andere Sprachen eine Rolle beim Erwerben der französischen Sprache und im Französischunterricht spielen können? (Welche? Deutsch/Englisch? Sonstige?)
- Würdest du es bevorzugen, in einer sprachlich heterogenen oder in einer sprachlich homogenen Klasse zu unterrichten? Kannst du vielleicht auch sagen, warum?
- Hast du vielleicht jetzt schon Ideen oder hast du dir schon Gedanken darüber gemacht, wie du mit der Mehrsprachigkeit umgehen könntest?
- Möchtest du noch etwas ergänzen oder anmerken?

Abstract

Heutzutage gewinnt Mehrsprachigkeit an großer Bedeutung und es gibt aktive Bemühungen, auch seitens der europäischen Sprachenpolitik, diese zu fördern. Die Schulen leisten einen großen Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen, jedoch wird hierbei den schulischen Fremdsprachen wie Englisch oder Französisch Bedeutung zugeschrieben, während die lebensweltliche Mehrsprachigkeit häufig ausgeblendet wird. Die wertvollen linguistischen Ressourcen, die die Lernenden mitbringen, finden oft keine Verwendung im Unterricht, da dazu tendiert wird, Sprachen isoliert zu lehren und lernen.

Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung besagen jedoch, dass Sprachen nicht getrennt erworben werden sowie dass die Sprachen im linguistischen Repertoire der Individuen einander beeinflussen. In der Wissenschaft hat sich bereits ein „Paradigmenwechsel im Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit“ (de Cillia 2008: 69) ereignet, welcher sich jedoch im schulischen Bereich nicht vollzogen hat. Bei der Vollziehung dieses Paradigmenwechsels in der Schule kommt den Lehrpersonen eine tragende Rolle zu, denn es sind sie, die den Unterricht aktiv gestalten.

Die vorliegende Diplomarbeit stellte sich die Frage, welche Einstellungen angehende FranzösischlehrerInnen zu Mehrsprachigkeit haben und wie sie in ihrem Unterricht damit umgehen möchten. Der erste Teil dieser Arbeit ist den theoretischen Aspekten gewidmet und den zweiten Teil bildet die empirische Studie. Um die dieser Diplomarbeit grundlegende Frage beantworten zu können, wurde ein qualitatives Forschungsdesign angewendet. Es wurden Leitfrageninterviews mit sieben angehenden Französischlehrenden durchgeführt, die anhand der qualitativen Inhaltsanalyse genauer betrachtet wurden.

Es stellte sich heraus, dass obwohl die zukünftigen Französischlehrenden Bedenken im Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit haben, dennoch gute Voraussetzungen für den Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule mitbringen.

Transkriptionen der Interviews

Alle Interviews wurden durch die Verfasserin der vorliegenden Diplomarbeit (Kürzel im Transkript: C) durchgeführt und transkribiert.

Transkript des Interviews mit Sophie (S1)

Aufnahmetag: 29.09.2016, Wien

Dauer: 00:09:45

- 01 C: also wenn es für dich in ordnung ist, fangen wir mit dem interview an (.) ok?
02 S1: ja.
03 C: ja ahm, zunächst einmal (.) du studierst französisch und was ist dein
04 zweifach?
05 S1: englisch.
06 C: englisch ok (.) du hast dich entschieden, jetzt sprachlehrerin zu werden du
07 studierst englisch und französisch, das heißt du wirst später sprachen
08 unterrichten
09 S1: mhm
10 C: ahm mich würde es jetzt gern interessieren ahm was sprachen also was für
11 eine rolle sprachen in deinem leben haben (.) also mit welchen sprachen bist
12 du aufgewachsen und welche sprachen kannst du?
13 S1: also meine muttersprache ist deutsch
14 C: mhm
15 S1: und ich habe schon in der volksschule eigentlich gemerkt, da hat man immer
16 so ein bisschen (.) englischunterricht auch, dass mich das sehr interessiert
17 hat und ich mir auch sehr leicht getan habe und daraufhin bin ich dann in
18 eine schule gekommen (.) wo englisch die unterrichtssprache war
19 C: mhm
20 S1: somit habe ich dann eigentlich ab dem alter von elf jahren oder so ziemlich
21 für also immer wieder mit englisch zu tun gehabt in meinem täglichen
22 leben auch
23 C: mhm
24 S1: und (.) dadurch hat es halt auch einen sehr wichtigen stellenwert (.) in
25 meinem leben bekommen (.) und (2) ah das ist halt soweit gegangen, dass
26 ich dann auch teilweise auf englisch gedacht habe oder nicht mehr ganz
27 sicher war ((lacht)) in welcher sprache ich jetzt grad denke oder lese oder so
28 C: mhm
29 S1: und ich hab dann eben auch in der schule bin ich auf französisch gekommen
30 C: mhm
31 S1: da habe ich ab der dritten klasse französisch gehabt und das hat mir auch
32 sehr gut gefallen und auch ahm (2) dann später spanisch habe ich dann
33 auch gehabt noch und ahm wir sind dann nach halt in der schule auch mal
34 ins ausland gefahren (.) also wir waren dann in england und in südafrika, in
35 frankreich und da habe ich halt gemerkt, wie toll das eigentlich ist, wenn man
36 dann fremde sprachen wirklich kann und sich mit anderen menschen
37 verständigen kann wo man vielleicht vor ein paar jahren noch, wenn man die
38 in der straßenbahn gehört hat zum beispiel sich gedacht hat h was reden die
39 was reden die und man versteht das halt dann und darum finde ich es halt
40 einfach für **mich** wichtig viele sprachen zu können und das auch
41 weiterzugeben (.) an andere.

42 C: ok ahm und würdest du dich jetzt selbst persönlich als mehrsprachig
43 bezeichnen?
44 S1: hmm mehrsprachig eigentlich in dem sinne nicht (.) weil ich einfach (.) also
45 für mich persönlich wird mehrsprachig heißen (.) ich bin wirklich seit seitdem
46 ich ein kleines kind bin mit vielen sprachen aufgewachsen (.)
47 C: ok
48 S1: und eben da dadurch, dass ich **nur** deutsch unter anführungszeichen als
49 muttersprache habe (.) würde ich trotzdem sagen ich bin nicht mehrsprachig.
50 C1: ok und findest du, dass damit eine person als mehrsprachig bezeichnet
51 werden kann (.) muss die person **deiner ansicht nach** jetzt in allen sprachen
52 die sie beherrscht (.) gleiche kompetenzen aufweisen oder muss nicht muss
53 das nicht der fall sein?
54 S1: also für mich persönlich so wie ich diesen begriff sehe, ist es schon wichtig,
55 dass man dann zumindest zwei sprachen eine sehr sehr hohe kompetenz
56 hat
57 C : mhm
58 S1: aber man kann natürlich nicht nicht in in fünf sprachen muttersprachen
59 niveau haben
60 C: ok
61 S1: somit ist es für mich nicht unbedingt wichtig, nein.
62 C: ok (.) also teilweise sind auch teilkompetenzen (.) ausreichend für dich?
63 S1: ja.
64 C: ok passt jetzt fahren wir fort mit den zu dem ahm zum französischunterricht
65 (.) was ist jetzt für dich persönlich abgesehen von den bestimmungen im
66 lehrplan (.) das **ziel** des französischunterrichts?
67 S1: ahm (.) für mich ist das ziel, dass sich die kinder halt auch oder die schüler
68 und schülerinnen einfach trauen auch ahm (.) der **sprache** und der kultur
69 offen zu begegnen
70 C: mhm
71 S1: also, dass sie sich auch einfach trauen für mich ist jetzt nicht wichtig (.), dass
72 sie wirklich aus der schule gehen und perfekt französisch können
73 C: mhm
74 S1: sondern dass sie vielleicht eben auch mit ihrer mit ihren inkompetenzen
75 irgendwie umgehen können also wenn
76 C: ok
77 S1: sie mal was nicht verstehen dass sie sich trauen nachfragen oder so.
78 C: mhm also hier beto- hier ahm habe ich das richtig verstanden, dass dir
79 ahm (2) jetzt nicht ah ein relativ hohes niveau jetzt nicht so wichtig ist,
80 sondern dass sie sich verständigen können (.) ist das so oder meinst du da
81 was anderes?
82 S1: ja **genau** natürlich hätte ich gern, dass alle eine extrem hohe kompetenz
83 haben in der sprache dann ((lacht leise)) wenn sie aus der schule rausgehen
84 C: mhm
85 S1: aber das wichtigste für mich ist, dass sie einfach trauen zu sprechen und
86 vielleicht einfach ein selbstbewusstsein an den tag legen
87 C: mhm ok
88 S1: ja in der sprache.
89 C: ok passt ahm ja das ziel des französischunterrichts ist natürlich französisch
90 S1: mhm
91 C: aber könntest du dir vorstellen, dass vielleicht auch andere sprachen eine

92 rolle spielen könnten? also sowohl jetzt im unterricht oder auch beim erwerb
 93 des französischen
 94 S1:mhm (.) ja ich denke mir, da kommt es ein bisschen darauf an (..) ob ich die
 95 sprachen kenne die die schüler schon kennen
 96 C: mhm
 97 S1:sozusagen wenn ich mir jetzt vorstelle (.) die schüler haben ab der dritten
 98 klasse spanisch
 99 C: mhm
 100 S1: und bekommen dann ab der fünften bekommt eine kleine gruppe
 101 französisch dazu zum beispiel
 102 C: mhm
 103 S1: würde ich natürlich zum beispiel schon dadurch, dass ich spanisch kann
 104 spanisch auch ein bisschen kann sagen ja da ist ja wie im spanischen (.)
 105 oder oder versuchen vielleicht wörter die sie aus dem englischunterricht
 106 kennen oder auch aus dem deutschen
 107 C: mhm
 108 S1: französisch ist ja auch in deutsch oft vertreten
 109 C : mhm
 110 S1: dass ich dann sage aber ja das kennst du ja schon aus den anderen
 111 sprachen die du halt kennst.
 112 C: ok (.) also (.) wenn sie jetzt im unterricht deutsch oder englisch verwenden
 113 würden ab und zu würden würde dich das nicht stören?
 114 S1: nein nein überhaupt nicht.
 115 C: mhm und selber würdest du würdest du auch bezüge zu englisch oder zu
 116 deutsch stellen oder herstellen?
 117 S1: ja würde ich schon versuchen wenn es halt sinnvoll ist
 118 C: wenn es sinnvoll ist ok
 119 S: natürlich nicht um ((bing und brechen)) aber schon (.) also wenn ich das
 120 gefühl habe es bringt etwas, ja.
 121 C: ok (.) und was ist wenn die schüler im unterricht ahm andere sprachen
 122 sprechen, also jetzt mal abgesehen von deutsch und englisch also wenn wir
 123 jetzt an denken an kroatisch bosnisch türkisch (.)
 124 S1: mhm
 125 C: wie würdest du da reagieren? also
 126 S1:ahm (.) also ich habe mal in einer klasse unterrichtet (.) wo (2) das war zwar
 127 jetzt in englisch aber egal
 128 C : mhm
 129 S1: das lässt sich auch auf den französischunterricht ah ummünzen
 130 C : mhm
 131 S1: wo die schüler sehr schwach waren also sie haben ein sehr niedriges level
 132 gehabt in englisch
 133 C: mhm
 134 S1: und haben sich halt da gegenseitig geholfen, weil da waren halt zwei
 135 serbinnen zum beispiel
 136 C : mhm
 137 S1: die sich das dann auf serbisch gegenseitig erklärt haben und gemeinsam
 138 erarbeitet haben auf **serbisch**
 139 C : mhm
 140 S1: aber man halt trotzdem gemerkt so wie sie halt miteinander geredet haben
 141 sie arbeiten auch ((lacht)) wirklich an dem
 142 C: mhm

143 S1: projekt und dann finde ich es nicht so schlimm, weil ich denke mir ahm (.)
 144 bevor sie dann wirklich also mir ist lieber sie arbeiten in ihrer muttersprache
 145 und setzen sich in ihrer muttersprache intensiv mit der zielsprache
 146 auseinander
 147 C: ok
 148 S1: wie sie (.) sie sitzen schweigend vor der zielsprache und verstehen es
 149 einfach nicht.
 150 C: ok verstehe ich ok (..) ahm und würdest du jetzt es persönlich bevorzugen in
 151 einer sprachlich heterogenen oder in einer sprachlich homogenen klasse zu
 152 unterrichten? (.) also (.) ist es für dich wäre es dir lieber, wenn du in einer
 153 klasse unterrichten würdest (.) wo die schülerinnen denselben sprachlichen
 154 background haben oder eher nicht
 155 S1: hm ich muss ehrlich sagen für mich also ich stelle es mir einfacher vor,
 156 wenn sie denselben background haben
 157 C : mhm
 158 S1: weil ich mir dann einfach circa vorstellen kann, was wissen sie schon über
 159 sprachen
 160 C : mhm
 161 S1: mit welchen sprachen sind sie aufgewachsen das ist halt schwierig wenn
 162 zum beispiel (.) in der zielsprache dann vielleicht ahm grammatikalische (.)
 163 sachen vorkommen einfach oder aspekte die es vielleicht in der
 164 muttersprache oder in den anderen sprachen die diese schülerinnen
 165 sprechen und schüler (.) ahm (.) nicht gibt
 166 C: mhm
 167 S1: das stelle ich mir halt schwierig vor, darum glaube ich ist wäre es für **mich**
 168 schon immer einfacher wenn es ahm (.) homogen ist
 169 C: mhm
 170 S1: aber auf der anderen seite (.) denke ich mir (.) ja die heterogenität braucht
 171 wahrscheinlich einfach ein bisschen mehr erfahrung (.) ahm von mir=
 172 C: =von dir
 173 S1: also dass ich dann sage ok ja ich (2) ja also da traut man sich dann
 174 wahrscheinlich auch mehr
 175 C: ok (2) passt ahm wir ja haben ja noch ein bisschen zeit bis wir in der klasse
 176 dann stehen
 177 S1: mhm
 178 C: aber hast du dir vielleicht jetzt schon ideen darüber gemacht wie du mit der
 179 mehrsprachigkeit in der klasse umgehen könntest so irgendwelche ideen (.)
 180 gedanken?
 181 S1: hmm (.) ja es ist schwierig ich habe mir halt gedacht es wär sicher nett auch
 182 auch für mich eben, damit auch ich eben diese erfahrungen von denen ich
 183 gerade gesprochen habe sammle
 184 C: ja
 185 S1: wäre es sicher zum beispiel eine gute idee wenn man immer wieder fragt
 186 kennt ihr das aus aus den sprachen die ihr sprecht zum beispiel
 187 C: ok
 188 S1: weil da kann ich selber auch ein bisschen was lernen
 189 C: mhm
 190 S1: mehr weiß ich ehrlich gesagt nicht, also ich denke mir einfach man muss
 191 sich halt dann ein bisschen anschauen wie äußert sich das überhaupt
 192 C: mhm

193 S1: ahm das diese schüler so (.) ich meine man steht ja dann oft vor **immensen**
 194 sprachlichen
 195 C: mhm
 196 S1: varietäten ((lacht))
 197 C: ok ja
 198 S1: das sind dann so viel sprachen halt (.) und (.) darum ja also ich muss ehrlich
 199 sagen, das ist ein thema, das macht mir so ein bisschen sorgen ((lacht))
 200 teilweise ((lacht)) aber
 201 C: und weißt du vielleicht auch, warum dir das sorgen bereiten könnte?
 202 S1: ja weil ich einfach das also ich habe einfach die angst, dass ich nur den
 203 schülern gut französisch beibringen kann, die dann so gut wie ich zum
 204 beispiel deutsch und englisch sprechen
 205 C: ok
 206 S1: aber wenn sie in diesen sprachen auch probleme haben also ich habe
 207 natürlich vor im unterricht möglichst viel französisch zu sprechen
 208 C: mhm
 209 S1: aber ich habe einfach die angst, dass die leute die ahm diese zwei
 210 sprachen nicht in meinem niveau sprechen sozusagen
 211 C: ja
 212 S1: ahm irgendwo auf der strecke bleiben dann.
 213 C: ok
 214 S1: also
 215 C: mhm (.) ja ok ahm möchtest du noch was ergänzen oder anmerken?
 216 S1: ahm nein also außer vielleicht ich finde es ehrlich gesagt ein sehr
 217 interessantes thema und ich finde es eigentlich schade, dass ich das gefühl
 218 habe, das bleibt in unserer ausbildung einfach ein bisschen auf der strecke
 219 C: ok
 220 S1: wie man damit umgeht nämlich weil ich denke mir, es ist einfach ein sehr
 221 wichtiges thema
 222 C: ok
 223 S1: und ahm es ist einfach so wir haben in also so wie es jetzt aussieht, werden
 224 wir auch in zukunft nicht schüler und schülerinnen haben die halt nur
 225 deutsch sprechen oder oder deutsch und englisch sprechen, sondern wir
 226 werden da ziemlich verschiedene sprachen haben
 227 C: mhm
 228 S1: und auch sprachen zum beispiel die **ich** jetzt persönlich nicht spreche
 229 C: mhm
 230 S1: und und ich fände es einfach spannend zu wissen, ob es tipps gibt ((lacht))
 231 wie man damit umgeht eigentlich.
 232 C: ok (.) passt vielen dank (.) danke, dass du dir zeit dafür genommen hast.
 233 S1: gerne.

Transkript des Interviews mit Sarah (S2)

Aufnahmetag: 04.10.2016, Wien

Dauer: 00:10:29

- 01 C: so (.) also wenn es für dich passt, fangen wir mit dem interview dann an ok?
02 S2: ja.
03 C: meine erste frage lautet ahm welche fr- welche fächer studierst du?
04 S2: deutsch und französisch auf lehramt.
05 C: ok (.) also du hast dich entschieden, französischlehrerin zu werden, das heißt
06 du wirst später eine sprache unterrichten (.) mich würde es interessieren
07 ahm welche rollen sprachen in deinem leben generell spielen also mit
08 welchen sprachen bist du aufgewachsen oder welche sprachen kannst du
09 jetzt?
10 S2: mhm also ahm (.) ich bin aus oberösterreich
11 C: mhm
12 S2: und da sagen wir immer scherzweise wir sind zweisprachig aufgewachsen
13 C: mhm
14 S2: dialekt und halt standarddeutsch
15 C: mhm
16 S2: und ahm dann (.) in der schule eben englisch
17 C: mhm
18 S2: also seit der volksschule glaube ich beginnt das schon
19 C: mhm
20 S2: und ahm seit der oberstufe habe ich dann französisch dazugelernt
21 C: mhm
22 S2: und in den letzten zwei (.) jahren von der oberstufe habe ich auch noch
23 einmal in der woche eine stunde russisch gehabt
24 C: ok mhm
25 S2: wobei ahm ich sagen muss, dass das kann man also das könnte ich nicht
26 mehr (.) sprechen oder vielleicht **noch** lesen aber (.) ja.
27 C: mhm ok
28 S2: und weil du gefragt hast welche rolle es spielt
29 C: mhm
30 S2: mittlerweile nach meinem auslandssemester ist es jetzt im alltag eigentlich
31 auch präsent also beide sprachen englisch **und** französisch
32 C: mhm
33 S2: weil ich eben diese sprachen verwende neben deutsch, um mit freunden zu
34 kommunizieren und
35 C: mhm ok ahm würdest du dich jetzt selber ahm als mehrsprachig bezeichnen?
36 S2: mmm ja ich glaube schon also
37 C: mhm
38 S2: aber erst (.) seit (.) eigentlich erst seit dem auslandssemester
39 C: mhm
40 S2: weil also mit englisch alleine würde ich es **nicht** als mehrsprachig
41 bezeichnen dadurch, dass mein niveau in französisch jetzt doch relativ
42 angestiegen ist in den letzten zwei, drei jahren würde ich es (.)
43 C: ok
44 so bezeichnen, ja.
45 C: mhm also ahm also wievi- weil du von mehreren sprachen gesprochen hast
46 S2: mhm

47 C: wie viele sprachen jetzt dein wenn man also für dich persönlich
 48 S2: ja
 49 C: wie viele sprachen sollte man können, damit man als mehrsprachig
 50 bezeichnet werden kann? für dich selber jetzt
 51 S2: zwei.
 52 C: zwei
 53 S2: mindestens ja ((lacht))
 54 C: mindestens zwei ((lacht)) und sollten die sprachen also sollte man alle
 55 sprachen ahm in allen sprachen über gleiche gleich hohe kompetenzen
 56 besitzen oder kann es auch unterschiedlich sein? (.) für dich jetzt selber
 57 S2: ich glaube, es kann schon auch unterschiedlich sein
 58 C: mhm
 59 S2: also es muss nicht und ich glaube, dass es gar nicht möglich ist ((räuspert))
 60 dass man in allen sprachen dasselbe niveau hat
 61 C: mhm
 62 S2: **außer** man ist vielleicht ahm (.) also zweisprachig von also (.) hat zwei
 63 muttersprachen, zum beispiel
 64 C: mhm
 65 S2: von haus aus (.) und selbst da bin ich mir nicht sicher, ob es (.) ganz
 66 dasselbe niveau ist
 67 C: ok ja
 68 S2: daher
 69 C: mhm also sie müssen jetzt nicht unbedingt in allen sprachen dieselben [über
 70 dieselben
 71 S2: [genau ja
 72 C: kompetenzen verfügen
 73 S2: ja.
 74 C: ok passt (.) ahm jetzt fahre ich fort mit den fragen zum französischunterricht
 75 S2: mhm
 76 C: ahm was ist jetzt für dich **persönlich** ahm das **ziel** des französischunterrichts
 77 (.) mal abgesehen von den bestimmungen im lehrplan?
 78 S2: ja
 79 C: mhm
 80 S2: ahm also mein persönliches hauptziel wäre die den schülerinnen und
 81 schülern da zu helfen **kommunizieren** zu können
 82 C: mhm
 83 S2: und kommunizieren heißt für mich nicht nur schriftliches kommunizieren vor
 84 allem auch mündliches
 85 C: mhm
 86 S2: weil ahm das ist des was man dann hauptsächlich braucht, ob es jetzt im
 87 privaten bereich ist oder dann auch später beruflich
 88 C: mhm
 89 S2: glaube ich also natürlich ist es wichtig vielleicht irgendwelche (.) leben einen
 90 lebenslauf auf französisch schreiben zu können
 91 C: mhm
 92 S2: also ja die kommunikation steht auf jeden fall im vordergrund
 93 C: mhm
 94 S2: und solche dinge wie jetzt ahm literarische texte
 95 C: mhm
 96 S2: **perfekt** lesen zu können oder **übersetzen** sogar
 97 C: mhm

98 S2: finde ich (.) ist für die schule (.)
 99 C: mhm
 100 S2: ja (.) erstrebenswert, aber nicht unbedingt eines der hauptziele.
 101 C: also habe ich das jetzt richtig verstanden, dass für **dich** vor allem die
 102 mündliche kommunikation im vordergrund steht?
 103 S2: mhm ja
 104 C: mhm
 105 S2: also schreiben ist schon auch wichtig
 106 C: mhm
 107 S2: aber ahm (.) die **angst** davor zu sprechen
 108 C: mhm
 109 S2: die soll genommen werden und dass man insoweit ahm ein
 110 selbstbewusstsein in der französischen sprache erlangt, dass man sich
 111 eben reden traut und
 112 C: mhm
 113 S2: ja.
 114 C: mhm das heißt sie müssen jetzt nicht in allen fertigbereits
 115 fertigsbereichen jetzt wenn man an den gers denkt nicht über die
 116 gleichen über gleich hohe kompetenzen verfügen nicht **unbedingt** oder?
 117 S2: hmm ja natürlich ist es wünschenswert
 118 C: ja mhm
 119 S2: aber ich glaube es ist nicht realistisch und deshalb
 120 C: mhm ok mhm ahm ja das ziel des französischunterrichts ist natürlich
 121 französisch die schüler sollen französisch lernen aber könntest du dir auch
 122 vorstellen, dass auch ahm andere sprachen eine rolle spielen könnten? jetzt
 123 sowohl im unterricht als auch (.) ahm so beim erlernen von französisch
 124 S2: **im** französischunterricht?
 125 C: im französischunterricht also an sich
 126 S2: mhm
 127 C: selber oder auch ahm beim erlernen von französisch
 128 S2: ok hm ja würde ich schon sagen
 129 C: mhm
 130 S2: also es wird ja auch ahm (.) immer wieder gesagt, dass es ahm (.) sehr
 131 hilfreich für die schüler sein kann zum beispiel ahm wenn sie eine andere
 132 muttersprache noch als deutsch haben auf diese
 133 C: mhm
 134 S2: zu zugreifen
 135 C: ok
 136 S2: um verbindungen herzustellen und auch die mehrsprachigkeit in den
 137 unterricht zu holen
 138 C: ok ja
 139 S2: oder auch ahm auch für kinder die **nur** deutsch als muttersprache sprechen
 140 auf englisch zurückzugreifen gerade weil es (.) in französisch mit englisch
 141 viele verbindungen gibt
 142 C: mhm ja
 143 S2: und ich denke die (.) sprachenvielfalt sollte schon auch thema sein im
 144 [französisch
 145 C: [mhm
 146 S2: unterricht
 147 C: mhm ok das heißt
 148 S2: mhm

149 C: du würdest jetzt selbst auch auf deutsch und englisch zurückgreifen?
 150 S2: ja
 151 C: schon?
 152 S2: mhm auf jeden fall, ja.
 153 C: mhm und was wäre ahm wenn die (.) schüler jetzt im unterricht eine andere
 154 sprache sprechen würden? wenn nehmen wir an so jetzt türkisch oder
 155 bosnisch
 156 S2: mhm
 157 C: wie würdest du jetzt da reagieren?
 158 S2: ahm (.) also ich glaube
 159 C: mhm
 160 S2: es ist auf jeden fall möglich in gruppenarbeiten das [zu
 161 C: [mhm
 162 S2: integrieren
 163 C: ja
 164 S2: ahm (.) ich würde sagen es ist nicht (2) in jeder situation (.) möglich
 165 C: ja
 166 S2: ahm (.) weil es einfach viele situationen gibt in denen alle schüler verstehen
 167 sollten worum es geht
 168 C: ok ja
 169 S2: aber (.) man kann sicher ab und dann immer wieder gruppenarbeiten
 170 machen wo man türkische muttersprachler zusammenarbeiten lässt oder (.)
 171 wie auch immer.
 172 C: ok (.) passt ahm und würdest du jetzt (.) selber bevorzugen in einer
 173 sprachlich heterogenen klasse zu unterrichten **oder** in einer sprachlich
 174 homogenen? (.) also sollen sie schüler also wär es dir lieber
 175 S2: mhm
 176 C: wenn die schüler jetzt über denselben sprachlichen background verfügen
 177 oder (.) sollen sie ahm (.) würde es dir auch nichts ausmachen, wenn sie
 178 **andere** sprachen zur verfügung haben?
 179 S: also rein die erste intuition ist, dass es glaube ich schon leichter ist die [dieselbe
 180 C: [ja
 181 S2: alle dieselbe ersprache haben
 182 C: mhm
 183 S2: einfach weil man ahm zurück also sich (.) weil es schwierig ist wenn wenn
 184 jetzt zum beispiel zehn ersprachen drinnen sind
 185 C: mhm
 186 S2: und ahm man muss ja immer sagen, dass jemand französisch oder
 187 irgendeine fremdsprache immer durch die **brille** der eigenen sprache lernt
 188 C: ja
 189 S2: also der ersprache lernt
 190 C: mhm
 191 S2: und dann müsste man sich theoretisch als lehrperson ahm mit **allen**
 192 fremdsprachen also allen ersprachen der schüler auseinander[setzen
 193 C: [mhm mhm
 194 S: um **wirklich** gute ahm ratschläge zu geben oder auch zu verstehen **warum**
 195 manche fehler gemacht werden
 196 C: ok mhm
 197 S2: von dem her wär es schon einfacher, aber **interessanter** fände ich es mit
 198 mehr also
 199 C: ok also in [sprachlich heterogenen

200 S2: [schwierig zu sagen
 201 C: heterogenen
 202 S2: ja ja
 203 C: ok mhm
 204 S2: ich würde vielleicht doch das vorziehen
 205 C: also die sprachlich heterogenen?
 205 S2: ja genau ja.
 206 C: ok mhm (.) so ahm wir haben ja jetzt ahm (.) wir haben jetzt ein paar also
 207 noch ein bisschen zeit bis wir tatsächlich in der klasse dann
 208 S2: mhm
 209 C: stehen vor den schülerinnen und schülern, aber hast du dir schon gedanken
 210 darüber gemacht wie du mit mehrsprachigkeit in der klasse umgehen
 211 könntest? du hast schon einiges gesagt
 212 S2: mhm
 213 C: dass die schüler in derselben gruppe sitzen können [mit
 214 S2: [ja
 215 C: denselben erstsprachen
 216 S2: mhm
 217 C: hättest du sonst noch andere ideen
 218 S2: ahm
 219 C: dazu?
 220 S2: hm ja also (.) durch das, dass ich eben im daf/daz bereich
 221 C: mhm
 222 S2: auch mich hm also informiert habe und
 223 C: mhm
 224 S2: da schon einiges gemacht habe (.) ahm da haben wir zum beispiel (.) also
 225 mit möglichkeiten wie einen so einen glossar zu erstellen (.) also ein
 226 vokabelglossar
 227 C: mhm
 228 S2: in der man zum beispiel (.) das französische ahm vokabel (.) dem
 229 deutschen und einer dritten sprache gegenüber stellt
 230 C: ok
 231 S2: und das können jetzt zum beispiel dann für ahm (.) kinder die **nur** deutsche
 232 muttersprache haben kann das englisch sein
 233 C: mhm
 234 S2: und für alle anderen kann das englisch oder (.) die zweite muttersprache
 235 C: mhm
 236 S2: oder was auch immer sein
 237 C: mhm ok
 238 S2: also zum beispiel.
 239 C: mhm ja das ist schon das klingt schon ganz interessant hast du vielleicht
 240 sonst noch irgendwelche vorschläge
 241 S2: ahm (3) ich habe auch schön öfter gehört ahm, dass es manchmal gemacht
 242 wird, dass ahm gedichte
 243 C: mhm
 244 S2: zum beispiel übersetzt werden von der der muttersprache
 245 C: mhm
 246 S2: in das französische
 247 C: ok

248 S2: und dass dann (.) die schüler also der der zum beispiel türkischsprachige
 249 schüler übersetzt ein gedicht vom türkischen ins französische, liest es dann
 250 französisch vor (.) in der klasse
 251 C: ok
 252 S2: und liest es anschließend noch einmal auf türkisch vor um den kindern
 253 einen eindruck zu verschaffen **wie** auch die sprachen unterschiedlich
 254 klingen
 255 C: mhm ok
 256 S2: also so etwas könnte ich mir auch vorstellen.
 257 C: ok passt so du hast dir schon einige gedanken dazu gemacht
 258 S2: mhm
 259 C: ja (.) ahm möchtest du jetzt vielleicht noch etwas ergänzen oder anmerken?
 260 S2: zu mehrsprachigkeit?
 261 C: zu dem interview, zu mehrsprachigkeit, generell.
 262 S2: hmm (.) vielleicht würde ich noch sagen, dass ich glaube, dass ahm dass es
 263 ahm dass es falsch ist, sich vor der tatsache zu verstecken, dass
 264 mehrsprachigkeit einfach (.) alltag ist
 265 C: mhm
 266 S2: und das nicht seit gestern oder vorgestern, sondern schon seit jahren
 267 C: mhm
 268 S2: und dass ich glaube, dass es vielleicht viel zu wenig noch berücksichtigt
 269 wurde
 270 C: mhm
 271 S2: bisher im in der schule allgemein
 272 C: mhm
 273 S2: und (.) gerade als sprachenlehrer finde ich sind wir da gefordert das also
 274 darauf zu reagieren und
 275 C: mhm
 276 S2: das als bereicherung zu sehen und nicht als negativ.
 277 C: mhm
 278 S2: ja.
 279 C: ok
 280 S2: mhm ((lacht))
 281 C: dankeschön, dass du dir die zeit für ein interview genommen hast.
 282 S2: bitte.
 283 C: danke so.

Transkript des Interviews mit Magdalena (M1)

Aufnahmetag: 04.10.2016, Wien

Dauer: 00:08:07

- 01 C: also wenn es für dich passt, fangen wir mit dem interview an
02 M1: ja gerne.
03 C: ahm zunächst die erste frage (.) welche fächer studierst du?
04 M1: englisch und französisch auf lehramt.
05 C: mhm ok passt (.) so du hast dich jetzt entschieden ahm französischlehrerin
06 zu werden, das heißt du wirst in zukunft eine sprache unterrichten
07 M1: mhm
08 C: mich würde es jetzt gerne interessieren, ahm was für eine rolle sprachen in
09 deinem leben spielen (.) also mit welchen sprachen bist du aufgewachsen?
10 (.) oder welche sprachen kannst du jetzt?
11 M1: mhm (.) also aufgewachsen bin ich mit deutsch
12 C: mhm
13 M1: ahm (.) eben bis zur volksschule, dann ganz wenig englisch
14 C: mhm
15 M1: dann erst im gymnasium habe ich eben zuerst **englisch**, genauer dann
16 französisch und dann habe ich (.) italienisch gewählt als zusätzliches
17 wahlfach
18 C: mhm
19 M1: und (.) also für mich war sprache immer schon wichtig ahm in der schule
20 war ich mit fünfzehn jahren eben in paris für fünf monate
21 C: mhm
22 M1: und durch das ist eben vor allem zu französisch eine große verbindung
23 entstanden.
24 C: war das ein so ein schüleraustausch?
25 M1: ja also (.) ich war eben einfach in der schule dort
26 C: mhm
27 M1: aber kein austausch in dem sinn also ich war dort aber es niemand zu uns
28 gekommen
29 C: ok aber du warst jetzt hast jetzt dort den französischunterricht besucht?
30 M1: genau
31 C: ok
32 M1: also einfach nur franzosen und
33 C: du
34 M1: ja
35 ((beide lachen))
36 C: ja
37 M1: mhm
38 C: ja
39 M1: also davor habe ich eben **eineinhalb** jahre französisch gehabt (.) und ja am
40 anfang war es eben recht schwierig aber trotzdem halt (.) eine große
41 verbindung zu frankreich aufgebaut
42 C: mhm
43 M1: und (.) meine verbindung zu englisch ist vor allem in der literatur also ich
44 sehr gerne englische bücher amerikanische literatur und so
45 C: mhm
46 M1: und grundsätzlich (.) dieser kulturaustausch also ich habe dann noch

47 spanisch gelernt und würde dann noch gern mehr sprachen lernen also
 48 sprachen spielen große rolle und bin täglich eigentlich (.) mit vielen
 49 sprachen konfrontiert.
 50 C: mhm ok (.) passt so würdest du dich jetzt selber als mehrsprachig
 51 bezeichnen?
 52 M1: ja würde ich eigentlich schon weil (.) weil
 53 C: mhm
 54 M1: ich finde schon, wann man eben ein gewisses ahm level hat, dass man
 55 mehrsprachigkeit sia also sich als mehrsprachig bezeichnen kann.
 56 C: mhm (.) und findest du, du hast ja von einem bestimmten level gesprochen
 57 M1: mhm
 58 C: findest du, ahm, dass man in **allen** sprachen, die man beherrscht, dasselbe
 59 level haben sollte, oder?
 60 M1: finde ich nicht zwingend, also zum beispiel habe ich in französisch (.) sicher
 61 schriftlich nicht so ein gutes level wie in englisch aber ich finde also ich
 62 vielleicht wenn ich in dem fach etwas machen würde ist es schon wichtig,
 63 dass man ahm wichtig gutes level hat (.) aber so im alltäglichen leben also
 64 wie man es braucht
 65 C: mhm
 66 M1: also zum beispiel in spanisch würde es mir reichen wenn ich gut spreche
 67 C: mhm
 68 M1: aber mir ist egal wie ich schreibe, weil das würde ich halt nur für den **zweck**
 69 brauchen, dass ich (.) dass ich mit leuten kommuniziere
 70 C: mhm
 71 M1: weniger wie jetzt wie zum beispiel in englisch oder französisch
 72 C: mhm
 73 M1: ahm für das schriftliche.
 74 C: ok (.) das heißt, du musst jetzt nicht du du bezeichnest dich jetzt als
 75 mehrsprachig, weil du jetzt französisch, englisch, spanisch
 76 M1: mhm
 77 C: und [italienisch
 78 M1: [ja ((lacht))
 79 C: kannst ok (.) mhm, aber du musst jetzt in allen (.) sprachen nicht dasselbe
 80 level haben
 81 M1: nein ich finde nicht
 82 C: mhm
 83 M1: also ich würde jetzt nicht zum beispiel
 84 C: mhm
 85 M1: wegen dem italienisch würde ich es jetzt nicht bezeichnen, dass ich
 86 unbedingt
 87 C: mhm
 88 M1: mehrsprachig bin, weil das kann ich nicht so gut
 89 C: mhm ok
 90 M1: aber zum beispiel würde ich für englisch und französisch als sehr gutes level
 91 und in spanisch kann ich zumindest kommunizieren ((lacht))
 92 C: mhm ok
 93 M1: und ich finde, das macht dann trotzdem schon mehrsprachigkeit aus.
 94 C: ok
 95 M1: mhm
 96 C: mhm passt genau (.) ahm (.) ja und jetzt fahren wir fort mit den fragen zum
 97 französischunterricht

98 M1: mhm
 99 C: ja was ist jetzt für dich **persönlich** wieder ahm (.) mal abgesehen von den
 100 bestimmungen im lehrplan
 101 M1: mhm
 102 C: das **ziel** des französischunterrichts?
 103 M1: ahm ja ich finde wichtiges ziel ist, dass (.) die schüler eben dann auch
 104 kommunizieren können
 105 C: mhm
 106 M1: ahm in dieser sprache und auch kommunizieren **wollen**
 107 C: mhm
 108 M1: und dass Interesse entwickeln (.) für französische sprache [und
 109 C: [mhm
 110 M1: länder die es sprechen
 111 C: ja mhm
 112 M1: und dass sie vielleicht nach der schule dann was mitnehmen und zumindest
 113 (.) den willen haben, dass des noch ein bisschen aufrecht erhalten ((lacht))
 114 C: ok (ahm) ja und findest du, dass sie ahm in allen kompetenzbereichen wenn
 115 wir jetzt an den gers denken
 116 M1: mhm
 117 C: dass sie überall über dieselbe kompetenz verfügen sollten
 118 M1: die schüler?
 119 C: ja
 120 M1: ahm (.) ja eigentlich wäre es fast so vorgesehen
 121 C: mhm
 122 M1: also je nach schulstufe
 123 C: mhm
 124 M1: ja ich denke mir, dass die schüler das dann auch persönlich vielleicht ein
 125 bisschen wissen müssen
 126 C: mhm
 127 M1: also ich als lehrer habe schon das ziel dass (.) gut sind (.) wenn alle
 128 kompetenzen aber
 129 C: mhm
 130 M1: ja (.) viel wichtiger ist vielleicht was sie selbst denken also wenn ein schüler
 131 wenn (es) einem schüler jetzt wichtiger ist, dass er halt kommunizieren kann
 132 C: mhm
 133 M1: und=
 134 C: =meinst mündlich jetzt? oder
 135 M1: ja zum beispiel
 136 C: mhm
 137 M1: und ein bisschen faul ist (.) jetzt extra viel (.) grammatische strukturen kann
 138 C: mhm
 139 M1: dann ist das eh gut für ihn (.) er würde wahrscheinlich dann ein bisschen so
 140 benotet natürlich also, dass schriftlich schlecht ist
 141 C: mhm
 142 M1: aber ich finde jetzt trotzdem halt sehr sehr positiv wenn man trotzdem den
 143 willen hat (.) und
 144 C: mhm (.)
 145 M1: ja.
 146 C: ok passt (.) ahm (.) ja jetzt da das ziel des französischunterrichts ist ja
 147 natürlich französisch
 148 M1: mhm

149 C: aber könntest du dir trotzdem vorstellen, dass andere sprachen auch eine
 150 rolle spielen könnten? jetzt im französischunterricht oder auch beim
 151 **erlernen** des
 152 M1: mhm
 153 C: des französischen
 154 M1: ja also kann ich mir durchaus vorstellen weil man halt immer (.)
 155 C: mhm
 156 M1: **verbindungen** herstellen kann
 157 C: mhm ja
 158 M1: aber mal verschiedene verschiedensprachige menschen im unterricht hat,
 159 dass man fragen kann wie das bei denen in der sprache ist oder so
 160 C: mhm
 161 M1: vergleich
 162 C: mhm
 163 M1: zum beispiel ist spanisch und französisch ja sehr ähnlich also falls zufällig
 164 spanischsprechende wären da wären
 165 C: mhm
 166 M1: könnte man verbindungen aufbauen.
 167 C: ok ahm also du würdest also wie würdest du jetzt reagieren wenn ein
 168 schüler im unterricht jetzt spanisch reden würde?
 169 M1: mhm
 170 C: würdest du jetzt da eingreifen oder würdest du was aufnehmen
 171 M1: vielleicht (.) also ich würde vielleicht
 172 C: mhm
 173 M1: ahm ich würde (.) wenn ich würde schon doch drauf **eingehen**
 174 C: mhm
 175 M1: und vielleicht sowas sagen, dass er das bitte auf französisch sagen könnte
 176 C: mhm mhm
 177 M1: oder so (.) aber ich würde es jetzt nicht unbedingt ahm
 178 C: mhm
 179 M1: unbedingt als **schlecht** sehen (.) also
 180 C: ja
 181 M1: ja also
 182 C: mhm
 183 M1: es sollte schon **raum** sein für alle sprachen aber vielleicht so als
 184 zielsprache ist trotzdem französisch
 185 C: mhm (.) ok und ahm was ist (.) wenn sie zum beispiel jetzt sprachen
 186 verwenden, wie türkisch oder (.) bosnisch
 187 M1: mhm
 188 C: wie wär dann die (.) wie würdest du da jetzt reagieren?
 189 M1: eigentlich auch nicht anders (.) und ja ist es ist ja genauso eine sprache wie
 190 spanisch also
 191 C: mhm
 192 M1: das finde ich egal, welche sprache, das sie dann verwenden in dem kontext
 193 C: mhm ok (.) passt ahm würdest du jetzt selbst ahm es bevorzugen in einer
 194 sprachlich heterogenen klasse zu unterrichten oder in einer sprachlich
 195 homogenen (.) also sollen die schüler jetzt wäre es dir lieber die schüler
 196 wenn denselben sprachlichen sprachlichen background haben,
 197 M1: mhm
 198 C: oder kann das kann das auch wäre es dir lieber die schülerinnen auch
 199 verschiedene sprachen

200 M1: mhm
 201 C: einfach
 202 M1: ja
 203 C: mit sich tragen
 204 M1: ja also durch das, dass ich in eine schule gegangen bin am land wo wo es
 205 eben sehr **homogen** war also nur deutsch eigentlich ((lacht leicht))
 206 C: mhm
 207 M1: fände ich das schon sehr interessant (.) vor allem (.) im
 208 französischunterricht kein- ist ja wirklich (.)
 209 C: mhm
 210 M1: egal ob jetzt alle deutsch sprechen oder halt das gemischt ist
 211 C: mhm
 212 M1: also ich glaube sogar, dass im französischunterricht zum beispiel ahm (.)
 213 fast ein bisschen (.) **besser** ist weil eben sehr [viel
 214 C: [mhm
 215 M1: vielfalt ist und man (.) wirklich sogar drei sprachen vergleichen könnte oder
 216 so
 217 C: mhm (.) ok (.) also dir wäre es jetzt lieber in einer sprachlich [heterogenen
 218 M1: [ja
 219 C: [zu unterrichten
 220 M1: [ja also zurzeit =
 221 C: =zurzeit
 222 M1: würde ich es sehr interessant finden und ja
 223 C: ok
 224 M1: sicher also würde mir würde mir schon besser gefallen ja.
 225 C: ok (.) passt ich meine wir haben ja jetzt noch ein bisschen zeit bevor
 226 M1: mhm
 227 C: wir in der (.) klasse dann stehen
 228 M1: mhm
 229 C: vor den schülern (.) aber hättest du dir schon gedanken gemacht, wie du mit
 230 mehrsprachigkeit umgehen könntest in der zukunft? (.) irgendwelche ideen
 231 oder
 232 M1: ((räuspert))
 233 C: gedanken dazu?
 234 M1: ja eigentlich eben (.) so wie erwähnt, dass man eben (.) verbindungen
 235 aufbauen kann
 236 C: mhm
 237 M1: dass vielleicht die schüler vor allem nachdem das jetzt **wichtig** wird mit
 238 den flüchtlingen
 239 C: mhm
 240 M1: ahm eben von ihrer sprache erzählen können
 241 C: mhm
 242 M1: so wie das vielleicht bei ihnen ausgedrückt wird vor allem sind **sprichwörter**
 243 oder phrasen
 244 C: mhm
 245 M1: sehr interessant dann.
 246 C: mhm ja
 247 M1: also ja also eben ich habe mir jetzt natürlich nicht **so viele** gedanken
 248 aktivitäten überlegt
 249 C: ja ja
 250 M1: aber so grundideen halt die da sind ((lacht kurz))

251 C: ok (.) ahm so möchtest du jetzt noch etwas ergänzen oder anmerken?
252 M1: ahm nein ((lacht)) ich wüsste nichts.
253 C: ok passt ich bedanke mich dafür, dass du dir zeit genommen hast.
254 M1: ((lacht))

Transkript des Interviews mit Katrin (K)

Aufnahmetag: 06.10.2016, Wien

Dauer: 00:11:58

01 C: also wenn es für dich passt, fangen wir jetzt mit dem interview an (.) ahm
02 meine erste frage lautet (.) welche fächer studierst du?
03 K: französisch und mathematik auf lehramt.
04 C: ok passt (.) du hast dich jetzt entschieden, französischlehrerin zu werden
05 unter anderem, das heißt du wirst später eine sprache unterrichten ahm
06 mich würde es jetzt interessieren, welche rollen, also welche rollen
07 sprachen in deinem leben spielen (.) also welche sprachen kannst du und
08 mit welchen sprachen bist du aufgewachsen?
09 K: also (.) ich kann deutsch, das ist meine muttersprache
10 C: mhm
11 K: dann habe ich in (.) ja dann ganz schon früh in der volksschule englisch
12 gelernt, in der dritten klasse gymnasium französisch, in der fünften=
13 C: =könntest du vielleicht ein bisschen lauter reden (.) ok tschuldigung
14 K: in der fünften klasse dann latein, in der sechsten bis in die achte hatte ich
15 dann spanisch
16 C: ok mhm
17 K: und dann eben französisch zum studieren begonnen letztes semester
18 einen (.) spanischkurs nochmal gemacht und dann nächstes semester
19 würde ich gerne einen italienischkurs machen
20 C: mhm
21 K: weil es mich einfach interessiert
22 C: mhm
23 K: ich finde sprachen können eigentlich wunderschön vor allem französisch hat
24 einen schönen hat mich schon immer fasziniert
25 C: ok mhm
26 K: und (3) ja ((lacht leise))
27 C: und was für eine rolle spielen-spielen sprachen in deinem leben ok sie
28 faszinieren dich
29 K: mhm
30 C: und
31 K: ich finde es einfach wichtig, wenn man zum beispiel auf urlaub fährt, dass
32 man sich dann verständigen kann
33 C: ja
34 K: weil mir persönlich ist es unangenehm wenn ich in einem land bin und
35 C: ja?
36 K: was ich möchte oder mich nicht verständigen kann, das ist mir einfach
37 unangenehm
38 C: mhm
39 K: aber generell finde ich es ist einfach auch eine (.) **erweiterung** seiner selbst.
40 C: ok ahm du hast ja jetzt einige sprachen aufgezählt, du hast italienisch mal

41 gelernt, also du wirst italienisch lernen, spanisch
 42 K: ja
 43 C: hast du in der schule gehabt und studierst französisch (.) würdest du dich
 44 selber als mehrsprachig bezeichnen?
 45 K: gute frage ((lacht))
 46 C: ((lacht))
 47 K: darüber habe ich mir noch nie wirklich gedanken gemacht.
 48 C: ja
 49 K: ich weiß jetzt die genaue definition von mehrsprachig nicht
 50 C: also ich verlang-also ich ich möchte einfach – also ich
 51 K: dass ich selbst
 52 C: deine **persönliche** definition (.) oder was ist jetzt für dich mehrsprachig?
 53 K: naja ich weiß es nicht war das wieder bilingual und anderes ja mehrsprachig
 54 ist ja schon wenn man mehrere sprachen glaube ich aber auf fast ein und
 55 demselben niveau gleich gut spricht.
 56 C: ist das jetzt deine [persönlich
 57 K: [ja meine persönlich meinung wär das.
 58 C: also mehrere sprachen also wieviele zum beispiel?
 59 K: das wäre jetzt zum beispiel wenn ich sagen würde ja ich kann deutsch
 60 genauso gut wie französisch genauso gut wie spanisch [genauso gut wie
 61 C: [mhm
 62 K: italienisch
 63 C: also auf einem **höheren** level?
 64 K: genau.
 65 C: ok (.) und findest du, also wenn man eine genaue sprache- sprachanzahl
 66 verlangen würde, würdest du jetzt (.) wie viele sprachen würdest du angeben,
 67 dass man als mehrsprachig bezeichnet werden kann also damit man als
 68 mehrsprachig bezeichnet werden kann?
 69 K: inklusive oder exklusive der muttersprache?
 70 C: beides
 71 ((beide lachen))
 72 K: vielleicht das ist eine gute frage hm jetzt inklusive der muttersprache einmal
 73 C: ok
 74 K: mit drei.
 75 C: ok
 76 K: also muttersprache und zwei [andere
 77 C: [andere sprachen] ok passt gut und du hast ahm habe ich das richtig
 78 verstanden, dass die person, in den drei sprachen die sie beherrscht über
 79 dasselbe niveau verfügen sollte oder gehen manchmal teilkompetenzen auch
 80 also soll man jetzt nicht in jeder sprache gleich gut sein?
 81 K: naja man **muss** jetzt nicht in jeder sprache gleich gut sein aber
 82 C: mhm
 83 K: **ungefähr** also somit
 84 C: mhm
 85 K: also teilkompetenzen würden auch
 86 C: mhm
 87 K: gehen das wird sich dann wahrscheinlich eh wieder irgendwie aufwiegen.
 88 C: mhm ok passt jetzt fahr ich fort mit den fragen zu ahm zum
 89 französischunterricht (.) was ist jetzt für dich persönlich, mal abgesehen von
 90 den bestimmungen im lehrplan, das ziel des französischunterrichts?
 91 K: (3) einfach den schülerinnen und schülern eben auch schon eine vielleicht

92 auch manchmal spielerische art
 93 C: mhm
 94 K: die sprache beizubringen
 95 C: ja mhm
 96 K: ihnen zu zeigen, dass es von vorteil ist
 97 C: ja
 98 K: wenn man mehrere sprachen sprechen kann, dass es für sie **persönlich** auch
 99 eine **bereicherung** ist
 100 C: mhm
 101 K: und (4) ja.
 102 C: ok ahm und sind jetzt für dich also sollten wenn wir jetzt an den gers denken,
 103 den gemeinsamen europäischen referenzrahmen für sprachen, sollen die
 104 sprachen oder sollen die schüler in allen fertigkeitsbereichen über dieselben
 105 kompetenzen verfügen, oder sind auch teilkompetenzen ausreichend (.)
 106 teilweise?
 107 K: das heißt in allen wie viele sind es? fünf bereiche?
 108 C: Mhm
 109 K: das gleiche wie oben jetzt oder?
 110 C: mhm (.) ob sie dasselbe niveau haben sollen oder
 111 K: ob es zum beispiel beim schreiben dann einmal besser sein können
 112 C: mhm
 113 K: ja grundsätzlich ((hustet)) natürlich gibt es immer schülerinnen und schüler
 114 die in einem **stärker** sind
 115 C: mhm
 116 K: also in manchen komp- teilkompetenzen stärker und in anderen schwächer
 117 ahm ich weiß nicht also ich finde zum beispiel dann auch vor allem dann
 118 wenn die schülerinnen und schüler auf das spätere leben vorbereiten **sollten**
 119 C: mhm
 120 K: auf die realität wie es wirklich ist sollte man zum beispiel ahm jetzt **reden** viel
 121 mehr gewichtung zuschreiben als dem **schreiben**
 122 C: mhm
 ((längere pause))
 123 C: also reden würdest du dem reden würdest du mehr gewicht zuschreiben als
 124 dem schreiben zum beispiel?
 125 K: genau es ist ja natürlich schon wichtig aber meistens für die schule, damit wir
 126 wirklich eine **grundlage** haben
 127 C: mhm
 128 K: um die schülerinnen und schüler **beurteilen** zu können
 129 C: mhm (.)
 130 K: ok aber dann für das spätere leben für das was sie **wirklich** dann aus dem
 131 französischunterricht mitnehmen können ist glaube ich viel mehr sprechen
 132 dann [als schreiben
 133 C: [mhm] ok ja passt ja das ziel des französischunterrichts ist ja natürlich
 134 französisch (.) aber könntest du dir vorstellen, dass auch andere sprachen
 135 eine rolle spielen könnten sowohl jetzt im erwerb des französischen als auch
 136 ahm im französischunterricht selbst?
 137 K: ja also man könnte ja auf fremdsprachen schon aufbauen, die die
 138 schülerinnen und schüler beherrschen, wie jetzt zum beispiel zum englischen.
 139 C: mhm
 140 K: oder auch wenn sie irgendwie (.) vielleicht gibt es ja auch irgendwie
 141 parallelen zu ihrer muttersprache

142 C: ok mhm so das heißt wie würdest du jetzt reagieren, wenn die schülerinnen
 143 und schüler im unterricht deutsch verwenden würden?
 144 K: naja es kommt drauf an, wie **wie** sie es verwenden
 145 C: mhm
 146 K: wenn sie jetzt zum beispiel in der gruppe arbeiten
 147 C: mhm
 148 K: und dann einfach irgendetwas tuscheln oder vielleicht haben sie ja dann
 149 einfach nur fragen oder wissen nicht vielleicht verwenden sie das deutsche
 150 weil sie nicht wissen was das jetzt auf französisch
 151 C: mhm
 152 K: heißen würde
 153 C: mhm
 154 K: im unterricht (.) aber wenn ich jetzt zum beispiel den schüler jetzt auf
 155 französisch anspreche
 156 C: mhm
 157 K: und ich **weiß** er **könnte** es auf französisch
 158 C: mhm
 159 K: gibt mir aber absichtlich die die antwort **absichtlich** auf **deutsch**
 160 C: mhm
 161 K: dann ich weiß ich nicht würde ich ihn schon darauf hinweisen, dass wir im
 162 französischunterricht französisch reden, aber wenn ich
 163 C: mhm
 164 K: ich dann zum beispiel auf französisch anspreche und merke er weiß
 165 überhaupt nicht
 166 C: mhm
 167 K: was ich meine oder was das wort bedeutet und fragt dann natürlich nach
 168 dann würde ich es ihm schon auch (.) im deutschen erklären und wieder ins
 169 französische.
 170 C: ok (.) und was wäre wenn sie jetzt englisch verwenden würden? auch
 171 dasselbe oder würdest du da bisschen an
 172 K: wenn sie miteinander englisch reden würden oder wenn sie mit einem
 173 englischen wort =
 174 C: =eigentlich **generell** würde jetzt beides gehen
 175 K: ich denke, dass ich dann auch so verfahren würde weil von manchen
 176 englischen wörtern kann man die französischen ableiten oder umgekehrt
 177 also vielleicht dass es dann ähnlicher noch ist englisch zum beispiel zu
 178 französisch als deutsch zu französisch
 179 C: mhm ok und was wäre wenn jetzt meine dritte frage ((lacht kurz)) wenn sie
 180 sprachen verwenden würden
 181 K: mhm
 182 C: die du nicht kennst zum beispiel jetzt türkisch oder bosnisch
 183 K: dann würde ich sie bitten, das mir vielleicht zu erklären, obwohl dann wieder
 184 die frage ist, ob sie mir dann ehrlich antworten würden oder nicht
 185 C: ok
 186 K: ahm (3) ja (3) oder vielleicht unterhalten sich dann zwei in ihrer
 187 muttersprache
 188 C: mhm
 189 K: weil sie es halt im deutschen nicht verstehen dann würde ich sie fragen, was
 190 das problem ist
 191 C: mhm
 192 K: vielleicht könnten sie es mir dann auf **deutsch** erklären oder

193 C: mhm
 195 K: oder wenn irgendwer ein eine sprache auftauchen würde, die ich halt gar
 196 nicht kann oder verstehen, dann würde ich sie schon halt schon bitten, mir
 197 das zu erklären, oder zu übersetzen
 198 C: mhm
 199 K: und dann halt je nachdem zu verfahren, entweder so, dass ich es halt erkläre
 200 und dann wieder ins französische gehe oder im deutschen.
 201 C: mhm
 202 K: ja
 203 C: ok (3) so ahm das heißt du würdest im französischunterricht soweit wie es
 204 geht französisch dann verwenden?
 205 K: ja.
 206 C: mhm ok passt (.) würdest du es jetzt wieder persönlich bevorzugen, in einer
 207 sprachlich heterogenen klasse zu unterrichten, oder in einer sprachlich
 208 homogenen also anders gesagt, wäre es dir lieber wenn die schüler
 209 denselben sprachlichen background haben oder wenn sie jetzt andere oder
 210 wäre es dir lieber, wenn sie andere sprachen einfach mitbringen würden in
 211 den unterricht?
 212 K: eigentlich ist es mir
 213 C: mhm
 214 K: ziemlich egal
 215 C: ok
 216 K: aber ich glaube wenn man das heterogen ist das wort oder
 217 C: mhm oder ja wenn es vielfältiger ist
 218 K: ja
 219 C: mhm
 220 K: genau, ich glaube da hat man viel mehr, kann man dann viel mehr vielleicht auch
 221 rausholen weil man viel mehr dann auch auf die einzelnen schüler eingehen kann,
 222 aber auch zum beispiel den anderen schülerinnen und schülern was **neues** zeigt,
 223 was sie halt noch nicht kennen also wenn jetzt zum beispiel alle nur
 224 C: mhm
 225 K: als background deutsch hätten, ist es ja dann irgendwie (.) oder deutsch **und**
 226 englisch
 227 C: mhm
 228 K: ist es dann wahrscheinlich nicht so faszinierend wie jemand der halt deutsch,
 229 und englisch und dann halt noch irgendeine andere muttersprache oder
 230 fremdsprache dann vielleicht auch kann das halt auch was dazulernt
 231 C: mhm und was würdest du jetzt selber bevorzugen später oder jetzt=
 232 K: =ich glaub das heterogene
 233 C: schon das heterogene=
 234 K: =ja
 235 C: also wo die schüler andere sprachen [auch
 236 K: [mhm]
 237 C: mitbringen (.) ok (.) ja ahm (.) ja wir haben ja noch ein bisschen zeit bis wir
 238 tatsächlich als fertige lehrerinnen
 239 K: ((lacht))
 240 C: in der klasse stehen aber hast du dir vielleicht schon gedanken darüber
 241 gemacht oder irgendwelche ideen wie du mit mehrsprachigkeit in der klasse
 242 umgehen könntest? Irgendwelche ideen?
 243 ((Längere pause))
 244 K: puh=

245 C: =du hast ja zum beispiel gesagt, also mit eins hast du ja schon gesagt, dass
 246 du mit englisch und=
 247 K: =mhm
 248 C: dass du bezüge herstellen könntest
 249 K: mhm
 250 C: so ähnliche sachen?
 251 K: eigentlich so direkt noch nicht
 252 C: mhm
 253 K: aber vielleicht, dass man so übungen machen könnte wo man mit englisch
 254 mit französisch irgendwie mischt oder
 255 C: mhm
 256 K: generell mal fragen würde (.) ich weiß nicht was so was in irgendeiner
 257 sprache die eben dort jetzt =
 258 C: =ok
 259 K: ähnlich kommen würde bei einer
 260 C: mhm
 261 K: vielleicht um irgendwelche eventuelle bezüge
 262 C: ok
 263 K: herzustellen
 264 C: mhm (.) so auch in den sprachen, die du jetzt nicht kennst [ja
 265 K: [ja]
 266 C: so dass du die schüler jetzt so fragen würdest
 267 K: ja vielleicht ergibt sich ein **muster** oder irgendetwas, dass das irgendwie
 268 gleich oder ähnlich aufgebaut wäre.
 269 C: mhm (.) so sprachenvergleiche?
 270 K: mhm
 271 C: habe ich das richtig verstanden?
 272 K: ja
 273 C: ok ja ahm gut möchtest du vielleicht noch etwas ergänzen oder anmerken (.)
 274 zum thema oder zum inhalt
 275 K: nein ich finde das thema eigentlich sehr interessant und mu muss sagen, ich
 276 habe mir echt noch nie wirklich darüber gedanken gemacht, was **jetzt**
 277 mehrsprachigkeit bedeutet, ob
 278 C: mhm
 279 K: und wann man das ist
 280 C: mhm
 281 K: aber es ist sicher glaube ich sehr interessant und sehr wichtig für den
 282 französischunterricht weil wir wissen ja alle, wir haben wenn wahrscheinlich
 283 **nie** homogene klassen haben, sondern meistens hetero- (.) heterogene
 284 C: mhm heterogene
 285 ((beide lachen))
 286 K: ahm ja dass wir uns ja auch dementsprechend darauf vorbereiten muss also
 287 müssen und damit rechnen **müssen**
 288 C: mhm
 289 K: dass wir halt auch irgendwie die schülerinnen und schüler dort **abholen**
 290 müssen wo sie halt gerade sind
 291 C: mhm ja
 292 K: und dann halt dort anzuknüpfen, wo kann man das leichter als mit einer
 293 sprache oder sprachen die den schülern schon vertraut
 294 C: mhm
 295 K: oder bekannt sind

296 C: mhm
297 K: ja
298 C: ok gut möchtest du noch was ergänzen oder war das
299 K: nein das war es schon alles.
300 C: ok passt ich danke dir vielmals=
301 K: =bitte
302 C: für das interview (.) so

Transkript des Interviews mit Marie (M2)

Aufnahmetag: 14.10.2016, Wien

Dauer: 00:14:50

01 C: also wenn es für dich passt fangen wir jetzt mit dem interview an ahm meine
02 frage meine erste frage an dich lautet (.) welche fächer studierst du?
03 M2: französisch und psychologie philosophie auf lehramt.
04 C: ok danke (.) ahm du hast dich jetzt entschieden, eine sprache zu studieren
05 [also]
06 M2: [mhm]
07 C: du studierst französisch, um dann später französisch zu unterrichten (.) mich
08 würde es jetzt interessieren, welche rollen sprachen in deinem leben
09 spielen (.) also welche sprachen kannst du und mit welchen sprachen bist
10 du aufgewachsen?
11 M2: also ich bin ahm ich spreche deutsch deutsch als muttersprache
12 C: mhm
13 M2: ich bin nur mit deutsch aufgewachsen, hatte dann in der volksschule schon
14 englisch (.) und (.) ahm später in der oberstufe dann französisch was mich
15 auch dazu verleitet hat fransösisch französisch zu studieren
16 C: mhm
17 M2: ahm die sprache also vor allem die französische sprache (.) spielt in in
18 meinem leben eine große rolle, da es eine passion für mich darstellt
19 C: mhm
20 M2: ahm (.) somit lese ich viel ich auch auf engl ahm auf französisch
21 C: mhm
22 M2: ja ((lacht kurz))
23 C: ok das heißt du hast dich jetzt dazu du kannst jetzt deutsch englisch=
24 M2: =englisch, französisch genau und letztes Semester besuchte ich einen
25 spanischkurs auf der uni.
26 C: mhm ok das heißt die vier sprachen (.) kannst du hast du einmal gelernt
27 M2: ja ((lacht kurz))
28 C: ok.
29 M2: mehr oder weniger mhm.
30 C: ok französisch spielt eine wichtige rolle für dich weil und du liest auch gerne
31 M2: genau ja
32 C: französich
33 M2: ich lese gerne französische bücher, ich schaue auch gern ahm französisches
34 fernsehen
35 C: mhm
36 M2: versuche mich ahm im internet weiterzubilden, sei es jetzt zum beispiel ahm
37 online jourmale oder ja

38 C: mhm
 39 M2: nachrichtensendungen
 40 C: ok also
 41 M2: spielt schon eine große rolle für mich, sonst würde ich es nicht studieren
 42 ((lacht kurz)).
 43 C: ok passt gut ahm du hast jetzt einige sprachen aufgezählt
 44 M2: mhm
 45 C: würdest du dich jetzt selber als mehrsprachig bezeichnen?
 46 M2: hm (2) puh das ist schwierig eigentlich schon
 47 C: mhm
 48 M2: weil ich französisch (2) also ich ich würde schon sagen, dass ich französisch
 49 französisch sehr gut beherrsche
 50 C: mhm
 51 M2: und englisch auch eigentlich sehr gut
 52 C: mhm
 53 M2: und ja.
 54 C: ok und deiner ansicht nach wie viele sprachen sollte man jetzt können um
 55 als mehrsprachig bezeichnet zu werden für **dich** jetzt wieder persönlich.
 56 M2: hm (.) also ich würde sagen mindestens zwei
 57 C: mit oder ohne der erstsprache?
 58 M2: hm (2) mit der erstsprache
 59 C: also das heißt erstsprache plus eine andere sprache reicht für dich aus?
 60 M2: ja
 61 C: ok passt (.) gut=
 62 M2: =es heißt ja nicht **einsprachig** sondern **mehr**, für mich sind es mindestens
 63 zwei.
 64 C: mhm also zu zumindest die erstsprache und **plus** eine andere sprache
 65 M2: genau
 66 C: ok
 67 M2: aber für mich ist es wichtig, dass man die sprache schon gut kann
 68 C: mhm ok (.) das heißt die kompetenz sie sollten schon eine ahm höhere
 69 kompetenz auch aufweisen in den sprachen dann?
 70 M2: genau also wenn ich jetzt eine muttersprache habe zum beispiel deutsch
 71 C: mhm
 72 M2: und nur ein paar brocken englisch kann
 73 C: mhm
 74 M2: ist das für mich nicht mehrsprachig also ich
 75 C: mhm
 76 M2: es sollten schon beide sprachen zumindest auf sehr hohem niveau sein.
 77 C: mhm und müssen die beiden auf demselben niveau sein oder ist es gar nicht
 78 M2: hm das ich finde ich nicht so wichtig, nein
 79 C: mhm
 80 M2: weil die muttersprache ist natürlich
 81 C: mhm
 82 M2: nehme ich an (.) wird ahm (.) wie soll ich sagen ahm ist wahrscheinlich
 83 befindet sich wahrscheinlich auf einem höheren niveau
 84 C: mhm
 85 M2: als die zweitsprache.
 86 C: ok (.) passt ahm ja (.) jetzt fahre ich fort mit den fragen zu ahm zum
 87 französischunterricht
 88 M2: mhm

89 C: was ist jetzt für dich **persönlich** wieder (.) das **ziel** des französischunterrichts?
 90 M2: ahm für mich ist das ziel ahm
 91 C: also mal tschuldigung mal abgesehen von den bestimmungen im lehrplan
 92 M2: ja ok ((kurzer lacher)) also mein persönliches ziel ist es, dass man die die
 93 schüler
 94 C: mhm
 95 M2: (4) ahm für (2) es ist schwierig zu formulieren ((lacht kurz)) dass man die die
 96 schüler so in einen französischen kontext hineinbettet, dass man sie für die
 97 sprache begeistert
 98 C: mhm
 99 M2: genau das wollt ich sagen
 100 C: mhm ok
 101 M2: dass man sie für die sprache und für die kultur begeistert
 102 C: mhm ok dass du=
 103 M2: = das ist eigentlich für mich so das oberste ziel.
 104 C: ok sprache und kultur passt.
 105 M2: genau
 106 C: gut ahm und jetzt wenn wir jetzt an den gemeinsamen europäischen
 107 referenzrahmen für sprachen denken
 108 M2: mhm
 109 C: da gibt es ja diese kompetenzbereiche, die fertigkeitsbereiche (.) findest du
 110 jetzt
 111 M2: mhm
 112 C: dass die schüler in **allen** kompetenzbereichen über dieselben **hohen**
 113 kompetenzen verfügen sollen oder wie soll ich sagen sollen sie in allen
 114 kompetenzbereichen dieselben
 115 M2: also dass das niveau in der ganzen klasse gleich ist möchtest du sagen
 116 C: nein nein jetzt jetzt auf einen auf die einzelnen schüler bezogen
 117 M2: mhm
 118 C2: sollen sie jetzt in allen fertigkeitsbereichen
 119 M2: also dass zum beispiel lesen schreiben textproduktion B2 hörverständnis,
 120 B2 dass da alles gleich ist
 121 C: mhm
 122 M2: also B1
 123 C: mhm ja
 124 M2: mhm (.) nein das denke ich nicht, weil ich denke, dass die rezeptiven
 125 fähigkeiten doch immer höher also in einem höheren niveau stattfinden
 126 C: mhm
 127 M2: als die produktiven **meiner meinung nach**.
 128 C: mhm
 129 M2: ich denke ja auch bei der matura ist es ja auch unterschiedlich (2)
 130 zumindest im englischen denke ich ist es so im französischen auch also
 131 ich denke so etwas wie hören
 132 C: mhm
 133 M2: und und leseverstehen ist auf jeden fall ahm ist **meistens** in einem höheren niveau
 134 C: mhm also für dich persönlich ist es jetzt nicht so wichtig, dass sie überall
 135 über dieselben kompetenzen verfügen oder
 136 M2: also du fragst mich jetzt persönlich
 137 C: persönlich
 138 M2: mhm
 139 C: die fragen sind alle persönlich

140 M2: mhm ok (.) weil ich eben denke, dass in der schule ist es immer ein
 141 ein bisschen unterschiedlich
 142 C: mhm
 143 M2: weil eben die rezeptisen die rezeptiven da ist man schneller auf einem
 144 höheren niveau
 145 C: mhm
 146 M2: denke ich
 147 C: mhm
 148 M2: also **persönlich** (.) ahm muss ich ehrlich sagen, ich würde selber einen
 149 fokus auf das sprechen legen
 150 C: ok
 151 M2: also das ist
 152 C: mhm
 153 M2: für mich persönlich jetzt im unterricht weil ich doch denke, dass das
 154 sprechen das wichtigste ist
 155 C: mhm
 156 M2: weil ich habe es selbst bei mir bemerkt, wie ich dann nach der schule
 157 in frankreich war
 158 C: mhm
 159 M2: ich konnte wirklich fast nicht sprechen
 160 C: mhm
 161 M2: und ich denke, das ist doch das wichtigste.
 162 C: ok passt also sprechen ist für=
 163 M2: =von textproduktion finde ich zum beispiel eher nebensächlicher
 164 C: als das sprechen=
 165 M2: =also natürlich muss es behandelt werden
 166 C: mhm
 167 M2: weil es im lehrplan steht aber genau
 168 C: mhm
 169 M2: es ist doch (.) ich würde sagen vielleicht hörverständnis und sprache
 170 also sprechen das wichtigste.
 171 C: mhm (.) ok passt danke ahm ja das ziel des französischunterrichts ist ja
 172 natürlich französisch ok **aber** findest du jetzt wieder persönlich, dass auch
 173 andere sprachen eine rolle spielen könnten? jetzt sowohl im unterricht als
 174 auch beim erlernen des französischen?
 175 M2: (2) ahm (.) wo es sicher parallelen gibt ist natürlich unter den romanischen
 176 also wenn man sagt =
 177 C: =mhm
 178 M2: spanisch französisch zum beispiel
 179 C: mhm
 180 M2: ahm (2) aber wie ist das jetzt gemeint ob man ob man eine andere sprache
 181 zusätzlich in den unterricht integrieren sollte?
 182 C: ja zum beispiel ja
 183 M2: also ich [wart darauf
 184 C: [unter anderem]
 185 M2: also ich denke, da würden sich die anderen die anderen romanischen
 186 sprachen wie eben spanisch=
 187 C: mhm
 188 M2: am besten eignen weil eben die parallelen so groß sind.
 189 C: mhm
 190 M2: denke ich.

191 C: mhm ok ahm (.) zum beispiel wenn das heißt du würdest zum beispiel
 192 selber auch parallelen zu den romanischen sprachen auch einbauen wenn
 193 das möglich ist oder?
 194 M2: mhm wenn es möglich ist ja, aber ich denke es ist trotzdem schwierig (2)
 195 da müssten wirklich die schüler also sollen sagen wir jetzt einmal ein
 196 C: mhm
 197 M2: ein französischspanisch unterricht ist doch (2) da müssten die schüler
 198 schon eine gewisse gewisse vorahnung ((lautes geräusch)) vom spanischen
 199 und vom französischen mitbringen
 200 C: mhm
 201 M2: denke ich also es ist schwierig zu kombinieren.
 202 C: ok also jetzt wie würdest du jetzt reagieren wenn ein schüler im unterricht
 203 jetzt spanisch verwenden würde oder er so oder=
 204 M2: =wenn das französische gefragt ist und er antwortet auf spanisch
 205 C: genau im französischunterricht und er verwendet jetzt er gebraucht jetzt ein
 206 wort auf spanisch oder er sagt einen satz auf spanisch oder
 207 M2: wie ich reagieren würde? ja (.) man kann das klarstellen und das ist ja es ist
 208 ja sehr positiv auch für die klasse wenn da wer spanischsprachiger
 209 C: mhm
 210 M2: in der klasse sitzt
 211 C: mhm
 212 M2: ahm (2) das kommt dann auch darauf an wie ahm wie mein zeitplan
 213 aussieht denke ich
 214 C: mhm
 215 M2: weil wenn das gerade nicht zum thema passt, kann man auch dann schwer
 216 auf das spanische dann eingehen
 217 C: mhm
 218 M2: aber vielleicht wenn wenn zeit bleibt und (2) ja wenn man wirklich einen
 219 spanischsprachigen in der klasse sitzen hat kann man sicher auch
 220 davon profitieren denke ich.
 221 C: ok und was wäre wenn, du hast ja von spanischsprechenden gesprochen
 222 M2: mhm
 223 C: also wenn es zum beispiel ein schüler ist der jetzt nicht zwar spanisch als
 224 ersprache oder so hat sondern nur so auch spanisch mal gelernt hat
 225 wenn er jetzt das verwendet im unterricht wie würdest du jetzt da
 226 reagieren? würdest du das eher als positiv sehen oder als negativ oder
 227 wäre dir das ahm=
 228 M2: =also wenn der schüler=
 229 C: =gleichgültig
 230 M2: wirklich nur rudimentäre kenntnisse des spanischen hat würde ich es eher
 231 würde ich es würde ich eher nicht darauf eingehen.
 232 C: mhm
 233 M2: also wenn jetzt wirklich ein ein spanisch also ein ein muttersprachler in der
 234 in der klasse sitzt, denke ich kann es durchaus von vorteil sein.
 235 C: mhm inwiefern?
 236 M2: ahm (2) dass man eben diese parallelen zwischen französisch und
 237 spanisch sieht
 238 C: mhm
 239 M2: eventuell also wie gesagt da kommt es auf meinen zeitplan dann darauf an
 240 C: mhm
 241 M2: kann ich darauf eingehen oder nicht

242 C: mhm
 243 M2: sind auch die schüler motiviert so etwas zu erfahren
 244 C: mhm
 245 M2: also da kann man sicher mit der mit der klasse auch absprechen.
 246 C: mhm ok
 247 M2: aber wenn jetzt jemand wirklich nur rudimentäre spanischkenntnisse hat
 248 und diese im französischunterricht verwendet denke ich ist es nicht von
 249 von vorteil.
 250 C: ok (.) und wie würdest du jetzt reagieren, wenn die schüler wenn die schüler
 251 jetzt englisch oder deutsch verwenden würden im unterricht? jetzt keine
 252 romanische sprache, aber englisch oder deutsch
 253 M2: mhm (3) also ich versuche natürlich immer sehr fra sehr viel französisch zu
 254 zu verwenden
 255 C: mhm
 256 M2: und erwarte das auch von meinen schülern
 257 C: mhm
 258 M2: und ich mache es meistens so, auch schon im fap zum beispiel, im
 259 im praktikum (2) dass ich ahm dass ich dann nochmal auf französisch frage
 260 ob sie das bitte in der französischen sprache wiederholen könnten also
 261 wenn sie schon etwas auf deutsch sagen
 262 C: mhm
 263 M2: bitte ich sie darum, das gleiche in französisch zu wiederholen
 264 C: ok und was wäre wenn wenn sie ahm sprachen verwenden würden, die du
 265 jetzt ahm wie türkisch oder bosnisch verwenden würden im unterricht? wie
 266 wäre da wie würdest du jetzt da reagieren?
 267 M2: ich würde sie einfach bitten in der zielsprache mit uns zu reden weil ich
 268 türkisch und bosnisch bosnisch auch nicht verstehe
 269 C: mhm ok
 270 M2: und ich auch nicht denke, dass das passend wäre also es kommt eben
 271 auf den kontext darauf an
 272 C: mhm ok=
 273 M2: =das sagt aber wenn wenn das im vorhin im vorhinein nicht besprochen
 274 wurde, dass bosnisch geredet werden darf im unterricht, dann denke ich
 275 auch es ist absolut unpassend.
 276 C: ok das heißt du würdest es zuerst mit den schülern dann absprechen, ob
 277 das jetzt geht oder nicht geht im vorhinein?
 278 M2: [ja wenn nicht]
 279 C: wir haben ja noch ein bisschen zeit aber mich interessieren so deine=
 280 M2: =ok ok
 281 C: persönlichen gedanken [dazu
 282 M2: [also ich finde jetzt bosnisch also das ist für mich persönlich nicht so wie
 283 soll ich das sagen (3) also wenn es **wirklich** zu einem mehrsprachigen
 284 unterricht kommen sollte, eben zum beispiel bosnisch und französisch
 285 C: mhm
 286 M2: wo ich jedoch keine parallelen sehe aber trotzdem ((lacht))
 287 C: mhm
 288 M2: oder sagen wir spanisch und französisch da muss es natürlich im vorhinein
 289 geklärt werden, da muss ich als lehrperson auch beide sprachen
 290 beherrschen ansonsten kann ich diesen unterricht nicht leiten.
 291 C: mhm ok=

292 M2: =aber wenn ich ich kann ja ich persönlich kann nicht bosnisch also wäre
 293 das auch schwierig für mich sowas zu integrieren.
 294 C: ok ahm einfach weil du die sprache selber selber nicht kannst=
 295 M2: einfach weil ich die sprache nicht beherrsche genau wenn jemand mit mir
 296 bosnisch spricht werde ich fragen, was das bitte heißen soll und werde ich
 297 den schüler oder die schülerin auch bitten, das gleiche auf französisch zu
 298 wiederholen
 299 C: mhm
 300 M2: damit es auch alle verstehen.
 301 C: ok passt gut und würde es dir jetzt würde es jetzt selber bevorzugen, in einer
 302 sprachlich heterogenen klasse zu unterrichten oder in einer sprachlich
 303 homogenen also wäre es dir lieber wenn die schüler jetzt die schülerinnen
 304 denselben sprachlichen background haben oder wenn sie jetzt auch andere
 305 sprachen in den unterricht mitbringen (3) also was wäre dir lieber in was für
 306 einem kontext würdest du gern unterrichten dann?
 307 M2: also **lieber** ist relativ
 308 C: mhm
 309 M2: also ich denke es kann sehr interessant sein wenn auch andere sprachen
 310 intervenieren
 311 C: mhm
 312 M2: jedoch (.) bedarf es sicherlich auch einer großen vorbereitung also wie
 313 gesagt
 314 C: mhm
 315 M2: ich muss ich muss die andere sprache auch beherrschen können
 316 C: mhm
 317 M2: oder es muss auch dafür zeit bleiben, dass man die sprache, die anderen
 318 sprachen integrieren kann.
 319 C: mhm
 320 M2: der fokus sollte jedoch meiner meinung nach auf der hauptsprache liegen
 321 C: also auf französisch
 322 M2: auf französisch in dem fall genau
 323 C: mhm das [heißt
 324 M2: [es kann wahrscheinlich auch verwirrend sein ich also ich kann mir
 325 vorstellen, dass es auch verwirrend sein kann auch für andere schüler
 326 wenn da eben sprache andere sprachen hinzukommen
 327 C: mhm
 328 M2: und es muss auch wirklich wirklich im kontext auch im schulkontext passen.
 329 C: mhm also jetzt persönlich wenn du dich jetzt entscheiden wo würdest, was
 330 was wäre dir lieber?
 331 M2: also für mich persönlich auf jeden fall eine homogene
 329 C: mhm
 330 M2: wie haben sie jetzt gesagt eine homogene=
 331 C: =eine homogene oder (.) sprachlich homogene klasse genau
 332 ((lacht kurz))
 333 M2: genau eine sprachlich **homogene** klasse, **weil** ich erst am anfang meines
 334 schaffens stehe
 335 C: mhm
 336 M2: und ich noch absolut keine erfahrung mit so mehrsprachigkeits also mit
 337 mehrsprachigen klassen haben habe
 338 C: mhm mhm
 339 M2: darum würde ich auf jeden fall eine homogene (.) atmosphäre wählen

340 C: mhm
 341 M2: jedoch wenn ich wirklich nach einigen jahren dienstzeit die möglichkeit
 342 habe, vielleicht eben
 343 C: mhm
 344 M2: übergreifend spanisch französisch zu unterrichten hm wäre ich
 345 wahrscheinlich auch nicht abgeneigt, weil mich spanisch sehr interessiert
 346 C: ahm es geht ahm nur das wir halt noch einmal ahm klären
 347 M2: mhm
 348 C: es ist es geht nicht darum, dass du auch den schülern spanisch
 349 unterrichtest
 350 M2: mhm
 351 C: sondern es geht darum, dass wenn sie jetzt ahm spa dass du jetzt
 352 dass die schüler jetzt zum beispiel wenn die schüler bezüge zum
 353 spanischen herstellen
 354 M2: mhm
 355 C: oder
 356 M2: ja eh trotzdem ich ich ich muss trotzdem irgendwo kenntnisse des
 357 spanischen haben denke ich also
 358 C: ok
 359 M2: also wie gesagt, das wäre für mich die einzige möglichkeit, ich finde auch
 360 dass englisch französisch nicht so gut passt, also für mich würden eben die
 361 romanischen sprachen gut zusammenpassen.
 362 C: mhm dass du sie auch dass du bezüge dazu
 363 M2: genau ja
 364 C: zu den sprachen herstellst
 365 M2: genau.
 366 C: ok ahm wie gesagt, weil wir jetzt auch bis du hast zwar gesagt, dass uns
 367 eben noch die erfahrung fehlt mit mehrsprachigen klassen und wir haben
 368 ja noch ein bisschen zeit bis wir dann tatsächlich in der klasse stehen aber
 369 hast du dir vielleicht irgendwelche gedanken dazu gemacht wie du mit
 370 mehrsprachigkeit umgehen könntest irgendwelche bis jetzt oder hast du
 371 jetzt keine=
 372 M2: = ich muss jetzt ehrlich sagen, ich habe mir dazu noch eigentlich
 373 keine gedanken gemacht
 374 C: mhm
 375 M2: weil ich eben noch nicht im berufsleben stehe
 376 C: mhm
 377 M2: und ziemlich mit der uni
 378 C: mhm
 379 M2: beschäftigt bin und (2)
 380 C: ok
 381 M2: ich kann bis jetzt auch noch nicht ahm so direkt ahm (2) wie soll ich sagen,
 382 also der zugang ist mir bis jetzt noch verwehrt geblieben
 383 C: mhm ok passt
 384 M2: ich hatte noch nicht die möglichkeit mich mit diesem thema
 385 auseinanderzusetzen
 386 C: ok
 387 M2: jetzt direkt in der praxis.
 388 C: mhm und ahm ja das waren die fragen meinerseits (.) hättest du noch
 389 irgendwelche anmerkungen ergänzungen zu dem thema zum interview?
 390 M2: nein eigentlich nicht danke.

391 C: dann bedanke ich mich mich für das interview und vielen dank, dass du
392 dir die zeit dafür genommen hast.
393 M2: danke auch.

Transkript des Interviews mit Jonas (J)

Aufnahmetag: 14.10.2016, Wien

Dauer: 00:09:02

01 C: so also wenn es für dich passt, fangen wir jetzt mit dem interview an.
02 J: mhm
03 C: meine erste frage lautet welche fächer studierst du?
04 J: deutsch und französisch auf lehramt.
05 C: ok das heißt du hast dich jetzt dazu entschieden, französischlehrer zu
06 werden, du wirst in zukunft eine sprache unterrichten, also eine fremdsprache
07 J: ganz genau
08 C: ahm mich würde es jetzt gerne interessieren, welche rollen sprachen in
09 deinem leben spielen, also welche sprachen kannst du und mit welchen
10 sprachen bist du aufgewachsen?
11 J: ahm sprachen nehmen natürlich einen sehr wichtigen stellenwert in meinem
12 leben ein (.) sozialisiert wurde ich ahm natürlich deutsch ich habe ja keine
13 zweitsprache gelernt
14 C: mhm
15 J: ahm in meiner kindheit und ahm habe in deutsch als mutterspr- als
16 erstsprache und unterrichtssprache gehabt
17 C: mhm
18 J: und dann fremdsprachen englisch und französisch
19 C: mhm
20 J: auf relativ hohem niveau
21 C: mhm
22 J: und spanisch auf einer grundbasis als freies wahlfach
23 C: mhm das heißt du hast in der schule deutsch englisch französisch und
24 spanisch gehabt?
25 J: genau (.) mhm
26 C: passt ahm ja und würdest du dich jetzt selber als mehrsprachig bezeichnen?
27 J: natürlich mehrsprachig
28 C: mhm
29 J: ahm wobei ich jetzt natürlich auch von dem standpunkt ausgehe, dass ich
30 eine zeit lang in frankreich gelebt habe und somit französisch
31 C: mhm
32 J: für eine gewisse zeit auch zweitsprache in meinem leben war, nicht nur
33 reine fremdsprache
34 C: mhm
35 J: von dem aus es bringt auf jeden fall mehrsprachigkeit aber auch
36 fremdsprachen also fremdsprachen erstsprache ja ja mehrsprachigkeit (.) mhm
37 C: also du bezeichnest dich als mehrsprachig weil du eine längere zeit im
38 ausland warst und französisch gelernt hast oder hast=
39 J: =deshalb würde ich noch mehr dazu tendieren aber auch wenn ich jetzt nicht
40 im ausland gelebt hätte
41 C: mhm

42 J: würde ich mich als mehrsprachig bezeichnen
 43 C: mhm
 44 J: weil ich davon ausgehe, wenn ich mich in einer mehreren sprachen
 45 C: mhm
 46 J: verständigen kann kommunizieren kann
 47 C: mhm
 48 J: bin ich mehrsprachig.
 49 C: ok und ahm wenn du jetzt also jetzt wieder persönlich wie viele sprachen
 50 sollte eine person dann können, um als mehrsprachig bezeichnet zu werden
 51 (.) für dich selber jetzt
 52 J: naja das konzept von **mehr** was ist mehr drei vermutlich
 53 C: mhm
 54 J: würde ich jetzt sagen
 55 C: mhm ok
 56 J: was bedeutet mehr
 57 C: also jetzt inklusive der erstsprache oder?
 58 J: würde ich inklusive der erstsprache natürlich ja
 59 C: ok passt ahm und sollte es jetzt deiner meinung nach sollten diese personen
 60 in allen sprachen die sie kann über gleich hohe kompetenzen verfügen oder
 61 J: das wäre illusorisches wunschdenken ((lacht)) also davon gehe ich jetzt nicht
 62 aus.
 63 C: ok gut ahm jetzt fahren wir fort mit den fragen zum französischunterricht
 64 J: mhm
 65 C: was ist jetzt für dich **persönlich** wenn man also abgesehen von den
 66 bestimmungen im lehrplan
 67 J: mhm
 68 C: das ziel des französischunterrichts?
 69 J: dass die schülerinnen und schüler handlungsorientiert die sprache einsetzen
 70 können also dass sie **kommunizieren** können auf französisch
 71 C: also jetzt mündliche kommunikation **und** schriftliche kommunikation oder hast
 72 du einen schwerpunkt?
 73 J: naja kommunikation umfasst alles im endeffekt
 74 C: mhm
 75 J: wenn ich jetzt vom schulunterricht ausgehe natürlich alle kompetenzen.
 76 C: mhm also die schüler also sind für dich auch also sollen die schüler in allen
 77 wenn wir jetzt an den gers denken
 78 J: mhm
 79 C: in allen fertigkeitsbereichen über gleich hohe kompetenzen aufweisen oder
 80 sind auch teilkompetenzen ausreichend für dich wieder
 81 J: natürlich sind **teilkompetenzen** auch ausreichend abseits der schule würde
 82 ich jetzt sagen
 83 C: ok
 84 J: in der schule wir arbeiten ja auch auf das ziel hin, dass unsere schüler die
 85 standardisierte reife- und diplomprüfung
 86 C: mhm
 87 J: bestehen
 88 C: ok
 89 J: da reicht natürlich wenn sie jetzt eine hohe mündliche kompetenz haben
 90 das nicht aus wenn sie auch eine schriftliche
 91 C: ok
 92 J: note brauchen also wenn sie die schriftliche

93 C: mhm
 94 J: prüfung bestehen
 95 C: ahm ja und das ziel des französischunterrichts ist ja natürlich französisch
 96 J: mhm
 97 C: aber könntest du dir auch vorstellen, dass andere sprachen eine rolle spielen
 98 könnten?
 99 J: natürlich
 100 C: also sowohl jetzt im erwerb vom französischen als auch im unterricht
 101 J: natürlich
 102 C: mhm
 103 J: also sprachen klipp und klar abzugrenzen glaube ich
 104 C: mhm
 105 J: ist und in der heutigen zeit
 106 C: mhm ok
 107 J: unmöglich ich hätte kein problem damit, andere sprachen miteinzubeziehen
 108 vielleicht um vergleiche zu anderen sprachen machen
 109 C: mhm ok
 110 J: eselbrücken aufbauen was auch immer
 111 C: mhm
 112 J: alles was hilfreich scheint
 113 C: ok also was wäre jetzt wenn die schüler im unterricht deutsch oder englisch
 114 verwenden würden? wie würdest du da reagieren?
 115 J: **kontextabhängig** würde ich jetzt sagen
 116 C: mhm
 117 J: wenn es wenn sie ein englisches vokabular nennen und es
 118 C: mhm
 119 J: und es mit dem französischen assoziieren
 120 C: mhm
 121 J: weil es sehr ähnlich ist
 122 C: mhm
 123 J: dann würde ich das als hilfreich ahm ansehen
 124 C: mhm ok
 125 J: da sie sich vielleicht so die wörter merken.
 126 C: ok
 127 J: wenn englisch ihre stärkere sprache ist und sie
 128 C: mhm
 129 J: und sie dieses vokabular schon wirklich im kopf haben
 130 C: ok
 131 J: und sie verbinden mit dem französischen.
 132 C: mhm würdest du jetzt darauf eingehen oder würdest du nichts dazusagen
 133 jetzt
 134 J: wieder [kontextabhängig
 135 C: [kontextabhängig ((lacht))
 136 J: ((lacht)) tut mir leid als antwort aber ja wenn es eine hilfreiche basis darstellt ja
 137 wenn es wirklich sehr systematisch
 138 C: mhm
 139 J: ins so eine in so einem ausmaß wo es dann störend ist
 140 C: ok
 141 J: dann würde ich vielleicht
 142 C: ok

143 J: das unterbinden wobei das jetzt (.) schwer zu zu definieren ist was ist schon
 144 ein störendes ausmaß, was ist ein hilfreiches ausmaß
 145 C: ok passt und was wäre jetzt wenn sie sprachen verwenden würden, die du
 146 nicht kennst wenn wir jetzt annehmen türkisch oder bosnisch?
 147 J: dann tut es mir leid, dass ich es nicht kann
 148 C: mhm
 149 J: aber **natürlich** würde ich es (.) wieder kontextabhängig zulassen wenn es
 150 C: mhm
 151 J: **lerndienlich** ist
 152 C: mhm
 153 J: wenn sie jetzt irgendein irgendetwas herleiten können, irgendetwas vergleichen
 154 können
 155 C: mhm
 156 J: natürlich ist es hilfreich, natürlich würde ich es zulassen wobei ich **dann** meine
 157 eigenen fähigkeiten jetzt nicht einbringen kann und nicht weiß
 158 C: ok
 159 J: inwieweit es wirklich **dienlich** ist
 160 C: ok
 161 J: aber prinzipiell **ja**
 162 C: prinzipiell ja (.) ok und jetzt würdest du es bevorzugen in einer sprachlich
 163 heterogenen klasse zu unterrichten oder in einer sprachlich homogenen
 164 also wäre es dir lieber wenn die schüler über denselben sprachlichen
 165 background verfügen oder wenn sie andere sprachen auch jetzt mitbringen?
 166 J: es hat alles seine vor- und nachteile
 167 C: ok ja
 168 J: ah natürlich die die heterogene klasse ist wieder die frage, **welche** sprachen
 169 sind das (.) und wenn ich diese sprachen auch beherrsche
 170 C: mhm
 171 J: wäre es für mich einfacher und ich könnte es zielgerichteter einsetzen im
 172 hinblick auf mehrsprachigkeit.
 173 C: mhm ja
 174 J: wenn ich die sprachen nicht spreche (2) bin ich sozusagen an auf die schüler
 175 und schülerinnen angewiesen
 176 C: mhm
 177 J: und kann das jetzt nicht wirklich (2) profund mit expertenwissen da vereinen
 178 C: mhm ok
 179 J: in homogenen klassen ist natürlich der vorteil wenn ich (.) einen
 180 grammatikpunkt erkläre und alle haben die gleiche ausgangssprache
 181 C: mhm
 182 J: kann ich davon ausgehen, dass sie vielleicht dieses deklarative wissen haben
 183 ich kann ein wort als partizip
 184 C: mhm
 185 J: beschreiben und sie wissen was ein partizip ist, wobei das natürlich in
 186 homogenen klassen nicht immer der fall ist
 187 C: mhm
 188 J: aber es fällt vielleicht schon mal diese (2) diese sprachbarriere weg.
 189 C: ok also und jetzt persö- du hast ja jetzt die vor und die nachteile [aufgezählt
 190 J: [ja]
 191 C: und selber jetzt oder kannst du dich jetzt nicht
 192 J: ich könnt es jetzt nicht sagen=
 193 C: =ok

194 J: klassenabhängig, sprachenabhängig es ist schwer zu beantworten.
 195 C: ok ((räuspert)) wir haben ja noch ein bisschen zeit bis wir dann tatsächlich in
 196 der klasse stehen als fertige lehrerinnen und lehrer aber hast du dir vielleicht
 197 selber jetzt schon gedanken gemacht wie du mit mehrsprachigkeit umgehen
 198 könntest? du hast schon einige sachen gesagt
 199 J: mhm
 200 C: eselsbrücken hast du zum beispiel erwähnt hättest du sonst noch andere
 201 gedanken dazu?
 202 J: also ich unterrichte deutsch als fremdsprache schon nebenbei
 203 C: hm ok
 204 J: in **extrem** heterogenen klassen
 205 C: ok
 206 J: und ahm ich versuche es immer (.) für gewisse strukturen,
 207 grammatikstrukturen
 208 C: mhm
 209 J: wörter also wortwurzeln praktisch schon immer in unterschiedliche sprachen
 210 miteinzubeziehen
 211 C: mhm ok
 212 J: solange es möglich ist auch sprachen die ich nicht kenne
 213 C: mhm
 214 J: wenn die sprecher meinen sie können da jetzt eine verbindung da herstellen
 215 C: mhm
 216 J: sehe ich das als hilfreich an wenn man si weil man sich es dadurch besser
 217 merken kann.
 218 C: mhm das heißt du würdest auch die (.) also auch die beziehungsweise jetzt
 219 wenn du unterrichtest=
 220 J: auch im französischunterricht jetzt dann=
 221 C: =mhm
 222 J: würd ichs natürlich
 223 C: bezüge herstellen
 224 J: ich würde bezüge herstellen genau.
 225 C: mhm
 226 J: auf unterschiedlichen ebenen
 227 C: mhm also
 228 J: wortschatz vielleicht grammatik also strukturen
 229 C: mhm ok
 230 J: vokabeln ja
 231 C: also dass du auch sprachen, die du jetzt auch wenn du die sprachen jetzt nicht
 232 so gut kennst, probierst du trotzdem=
 233 J: =ja wenn die schüler mir es
 234 C: mhm
 235 J: erklären können und diesen bezug herstellen können
 236 C: mhm
 237 J: und ich den für geeignet **erachte**
 238 C: mhm
 240 J: ja auf alle fälle.
 241 C: mhm ok
 242 J: wobei es dann natürlich schwerer fällt als mit sprachen die ich spreche.
 243 C: ok passt super und möchtest das waren jetzt meine also meine fragen also
 244 meinerseits
 245 J: mhm

246 C: möchtest du vielleicht noch etwas ergänzen oder anmerken zum interview
 247 zu den spra- also zu den fragen zum thema generell?
 248 J: vielleicht dass die mehrsprachigkeit ein bisschen mehr platz in der
 249 lehramtsausbildung einnehmen sollte vor allem in sprachen
 250 C: mhm
 251 J: sprachen vor allem jetzt im einundzwanzigsten jahrhundert vor allem in **wien**
 252 in einem städtischen ballungsraum.
 253 C: mhm
 254 J: man fühlt sich ein wenig unzureichend vorbereitet finde ich auf das thema
 255 C: mhm ok
 256 J: ja das wäre es.
 257 C: ok dankeschön, danke, dass du dir die zeit für ein interview genommen hast.
 258 J: bitte gerne.

Transkript des Interviews mit Tina (T)

Aufnahmetag: 14.10.2016, Wien

Dauer: 00:13:27

01 C: so also wenn es für dich passt fangen wir jetzt mit dem interview an ahm
 02 meine erste frage lautet welche fächer studierst du?
 03 T: also ich studiere fr- französisch und philosophie psychologie auf lehramt.
 04 C: ok ahm du hast dich jetzt dazu entschieden, französisch französisch zu zu
 05 studieren, das heißt du wirst in zukunft eine sprache unterrichten
 06 T: genau ja.
 07 C: ahm mich würde es jetzt gerne interessieren welche rollen sprachen in
 08 deinem leben spielen also mit welchen sprachen bist du aufgewachsen oder
 09 welche sprachen kannst du jetzt also die rolle und?
 10 T: ja also ich bin mit deutsch als muttersprache aufgewachsen
 11 C: mhm
 12 T: und keine zweite muttersprache
 13 C: mhm
 14 T: mein großvater hat hat drei muttersprachen
 15 C: ok
 16 T: also burgenländischkroatisch ungarisch und deutsch aber er hat das nie
 17 weitergegeben also auch mein vater konnte nur deutsch sprechen deswegen
 18 war es also
 19 C: mhm ok
 20 T: einsprachig.
 21 C: mhm
 22 T: dann habe ich begonnen englisch zu lernen
 23 C: in der schule
 24 T: eben in der schule ganz normal ja und aber ich denke das lässt immer
 25 mehr nach dadurch dass man also wenn man keine zwei sprachen studiert
 26 lässt man englisch irgendwie immer mehr nach und natürlich wenn ich im
 27 ausland bin versuche ich immer möglichst viel ahm französisch zu sprechen
 28 C: mhm
 29 T: auch im ausland und (.) ja ich habe auch ich war auf sprachassisstenz ahm
 30 letztes jahr und da habe ich auch versucht mit jedem immer französisch
 31 zu sprechen auch wenn deren muttersprache englisch war, weil ich eben in

32 frankreich mein französisch verbessern wollte
 33 C: mhm
 34 T: und deswegen denke ich, dass mein englisch immer mehr darunter leidet
 35 ((lacht))
 36 C: mhm
 37 T: ja seit der schule eigentlich baue ich immer ab.
 38 C: mhm das heißt du hast du kannst deutsch englisch und französisch
 39 T: ja
 40 C: und sonst also das sind die [drei sprachen
 41 T: [das sind die drei sprachen
 42 C: ok passt gut ahm ja und welche rollen spielen jetzt franz – ahm sprachen in
 43 deinem leben also du hast von französisch gesprochen was für eine rolle hat
 44 es in deinem leben oder deutsch und englisch
 45 T: (2) ja ((räuspert kurz)) weiß nicht ahm (2) ja französisch ist eben für mein
 46 studium wichtig
 47 C: mhm
 48 T: und ich lese eigentlich alle bücher die ich lese lese ich auf französisch
 49 weil
 50 C: mhm
 51 T: ich mich immer verbessern möchte
 52 C: mhm
 53 T: und ich versuche auch sehr in kontakt zu bleiben mit meinen freunden aus
 54 frankreich
 55 C: mhm
 56 T auch via facebook damit ich auch also immer wieder die sprache anwende ja
 57 C: mhm
 58 T: ja hm im
 59 C: alltag?
 60 T: ja im alltag
 61 C: mhm
 62 T: im echten leben genau
 63 C: mhm
 64 T: nicht nur an der uni
 65 C: mhm
 66 T: und ich denke auch, dass man sehr viel zeit investieren muss um seine
 67 kenntnisse zu verbessern wenn man an der romanistik studiert weil oder
 68 überhaupt eine sprache studiert
 69 C: mhm
 70 T: weil man kann das nie so
 71 C: mhm
 72 T: die alltagssprache nie so lernen an der uni.
 73 C: mhm ok das heißt französisch spielt auch im alltag eine rolle bei dir und
 74 deutsch und englisch das spielt
 75 T: deutsch auch natürlich=
 76 C= ja ist deine erstsprache
 77 T: ja also meine alltagssprache ist deutsch
 78 C: mhm
 79 T: auch in der wg sprechen wir deutsch
 80 C: mhm
 81 T: englisch (.) ja ich schaue filme auf englisch eigentlich
 81 C: mhm

82 T: immer aber immer immer in der originalsprache wenn ich also entweder
83 französisch oder englisch
84 C: mhm
85 T: aber sonst sagt englisch nicht so viel aus außer auf reisen
86 C: mhm ok so ahm wir haben jetzt diese sprachen ja also du kannst ja deutsch
87 französisch und englisch würdest du dich selber als mehrsprachig
88 bezeichnen?
89 T: (2) hmm das ist eine schwierige frage eigentlich eigentlich finde ich
90 mehrsprachige personen haben mehrere muttersprachen würde ich sagen
91 C: mhm
92 T: aber (2) natürlich wenn man (2) seine (2) hm oder wenn man in einem land
93 lebt
94 C: mhm
95 T: ahm wo man eine sprache spricht die nicht seine muttersprache ist also in
96 frankreich hätte ich mich wahrscheinlich schon als mehrsprachig bezeichnet
97 C: ok
98 T: weil eben mein lebensmittelpunkt (2) sich in der französischen sprache
99 abgespielt hat zu der zeit.
100 C: das heißt um als mehrsprachig bezeichnet zu werden sollte man die
101 sprachen in der umgebung auch also in der umgebung sein die halt diese
102 zielsprache verwendet oder wie in der die zielsprache gebraucht wird
103 T: genau ja also
104 C: mhm
105 T: also wenn man in dem land wo man ist, wenn das die zielsprache ist und
106 wenn ich das auch regelmäßig spreche fühle ich mich als mehrsprachig hier
107 (2) in österreich spreche ich französisch eher nur an der uni
108 C: mhm
109 T: und ja manchmal auf facebook schreibe ich
110 C: mhm
111 T: aber es ist nicht wirklich der lebensmittelpunkt ist ja deutsch
112 C: mhm
113 T: deswegen würde ich **hier** eher (2) von mehrsprachi mehrsprachigkeit
114 sprechen wenn jemand mit zwei muttersprachen aufgewachsen ist
115 beispielsweise.
116 C: mhm ok und sollten also und hast du da so also findest du nein ((lacht kurz))
117 wieviele sprachen sollte eine person dann können, also damit sie als
118 mehrsprachig bezeichnet werden kann gibt es jetzt da so ein
119 T: ja mindestens zwei.
120 C: mindestens zwei ok und sollten jetzt die personen in all den komp- also in
121 allen sprachen gleich gut sein oder können sie auch kann jetzt auch eine
122 sprache stärker sein als die andere
123 T: ich denke es kann auch eine sprache besser sein ja
124 C: mhm ok ahm passt das heißt die personen müssen die mehrsprachigen
125 personen müssen jetzt nicht in allen sprachen über dieselben kompetenzen
126 verfügen?
127 T: nein
128 C: nicht unbedingt ok passt ahm jetzt fahren wir fort mit den fragen zum
129 französischunterricht
130 T: mhm
131 C: was ist jetzt für dich wieder **persönlich** mal abgesehen von den
132 Bestimmungen im lehrplan

133 T: mhm
 134 C: das **ziel** des französischunterrichts
 135 T: das ziel des französischunterrichts ist für **mich**, dass wenn man aus der
 136 schule hinausgeht also wenn man beispielsweise die matura abgeschlossen hat
 137 C: mhm
 138 T: dass man dann in das land zielland gehen kann
 139 C: ja
 140 T: also nach frankreich gehen kann und dort im alltag überleben kann
 141 C: mhm
 142 T: und ahm im alltag überleben kann von der vom mündlichen her und auch
 143 korrekt also relativ korrekte texte schreiben kann einfach.
 144 C: mhm also die schüler sollen sich die schüler sollen dann auch später wenn
 145 sie jetzt zum beispiel in frankreich sind oder in einem frankophonen land,
 146 dass sie sich dort dass sie sich dort zurechtfinden?
 147 T: genau ja und dass dass sie auch dann von alleine
 148 C: mhm
 149 T: ahm beginnen französisch zu sprechen weil ich kenne viele leute
 150 C: mhm
 151 T: die dann in der schule französisch gelernt haben und dann gehen sie nach
 152 frankreich und reden englisch weil sie sich nicht trauen oder weil sie sich
 153 C: mhm
 154 T: nicht sicher fühlen
 155 C: mhm
 156 T: und ich möchte ihnen eben das gefühl vermitteln, dass sie trotzdem auch
 157 wenn es nicht perfekt ist, weil niemand ist perfekt, dass man trotzdem
 158 versuchen sollte, in der zielsprache zu sprechen, weil man es ja gelernt hat
 159 C: mhm also für dich ist jetzt das sprechen auch von großer bedeutung?
 160 T: sprechen ist von großer bedeutung, ja.
 161 C: ok und jetzt wenn wir jetzt im unterricht reicht es jetzt wenn wir jetzt an den
 162 gers denken
 163 T: mhm
 164 C: findest du, dass die schüler überall du hast ja das sprechen auch betont
 165 T: mhm
 166 C: aber findest du, dass die schüler in allen fertigkeitsbereichen laut **gers** über
 167 dieselben kompetenzen verfügen sollten? (2) also sollen sie überall gleich
 168 stark sein wenn wir jetzt an sprechen schreiben denken zum beispiel?
 169 T: mhm ahm ich denke, dass es (.) schwieriger ist ahm mündlich zu
 170 kommunizieren, dass das halt korrekt ist
 171 C: mhm
 172 T: und dass man schriftlich vielleicht weniger fehler macht das denke ich schon
 173 oder dass das eher verständlich ist weil beim mündlichen spielt nicht nur die
 174 aussprache eine rolle, sondern auch wie schnell kann ich mich an vokabel
 175 erinnern, da kann ich nicht
 176 C: mhm
 177 T: länger nachdenken, sondern das muss auch flüssig sein, das muss auch
 178 geübt sein
 179 C: mhm
 180 T: und beim schriftlichen text kann man sich länger zeit lassen, ist auch kein
 181 problem, wenn man ein vokabel nachschauen muss im wörterbuch (.) also ich
 182 denke, dass es schwieriger ist ahm mündlich also
 183 C: mhm

184 T: mündlich zu kommunizieren und dass deswegen auch das schriftliche ein
 185 höheres niveau sein sollte nach der matura
 186 C: also jetzt nach der matura sollten sie schriftlich [besser sein als mündlich
 187 T: [besser sein als mündlich
 188 C: ok passt das heißt die kompetenzbe- also die stärken können auch variieren?
 189 T: ja.
 190 C: ok passt ja das ziel des französischunterrichts ist ja natürlich französisch
 191 aber könntest du dir vorstellen, dass auch andere sprachen eine rolle spielen
 192 könnten jetzt sowohl beim erwerb des französischen als auch im
 193 französischunterricht selbst?
 194 T: ja also beim erwerben natürlich auch es gibt ahm natürlich sind die schüler
 195 haben die schüler nicht alle nur deutsch als muttersprache
 196 C: mhm
 197 T: es gibt sehr viele verschiedene sprachen in einer klasse
 198 C: mhm
 199 T: und die können natürlich auch einfließen in den unterricht zum beispiel
 200 kann man sagen ja das wort gibt es in meiner sprache auch schrift also
 201 C: mhm
 202 T: aber es bedeutet etwas anderes
 203 C: mhm
 204 T: oder (2) verschiedene dinge oder wie kann ich mir etwas besser merken
 205 vielleicht können sich die schüler auch untereinander helfen etwas zu verstehen
 206 C: mhm
 207 T: wenn sie in der muttersprache sprechen.
 208 C: ok jetzt konkret was wäre wenn die schüler jetzt im unterricht deutsch oder
 209 englisch gebrauchen würden (.) wie würdest du da reagieren? jetzt wenn sie
 210 im unterricht jetzt deutsch oder englisch vorkommt
 211 T: wenn es vorkommt, ist es kein problem wenn man zum beispiel etwas
 212 vergleicht zum beispiel
 213 C: mhm
 214 T: grammatik vergleicht ist es kein problem nur wenn ein schüler wenn ich eine
 215 frage auf französisch stelle und der schüler spricht auf deutsch, das hatte ich
 216 in frankreich oft die schüler sprechen zuerst eben in frankreich zuerst
 217 französisch da sage ich ah ich verstehe dich nicht, dann versuchen sie es mit
 218 englisch
 219 C: mhm
 220 T: und dann müssen sie halt in deutsch
 221 C: ok und erst dann französisch jetzt ((lacht))
 222 T: genau und dann ((lacht))
 223 C: ok das heißt ahm sie sollten also wenn sie jetzt wenn es ab und zu vorkommt
 224 (2) hast du jetzt nichts dagegen oder würdest du jetzt auch **selber** das das
 225 aufgreifen wenn sie jetzt auf deutsch oder auf englisch sprechen würden
 226 würdest du es jetzt auch aufgreifen oder wie würdest du jetzt da reagieren?
 227 T: hm wenn sie ich denke wenn sie eine eine gruppenarbeit oder
 228 C: mhm
 229 T: eine partnerübung machen ist es klar, dass sie miteinander deutsch sprechen
 230 C: mhm mhm
 231 T: in bestimmten situationen natürlich geht wenn es darum geht einen dialog zu
 232 formulieren, dann nicht
 233 C: mhm
 234 T: aber wenn es

235 C: mhm
 236 T: beispielsweise beispielsweise um grammatik geht wenn sie das
 237 C: mhm
 238 T: versuchen sich gegenseitig zu erklären, ist es kein problem das
 239 C: mhm
 240 T: weil es ist mir klar wenn ich eine klasse mit fünfundzwanzig schülern habe
 241 C: mhm
 242 T: dass ich dann nicht schauen kann, dass jeder französisch spricht
 243 C: mhm
 244 T: aber ich denke mir wenn man im (.) lehrer schüler austausch
 245 C: mhm
 246 T: im lehrerschülergespräch ahm sollte schon französisch die sprache sein, weil
 247 ich möchte auch einen unterricht haben wo **ich** nur französisch spreche und
 248 wo ich mit meinen schülern nur französisch rede
 249 C: mhm
 250 T: weil das hat dann sonst keinen sinn.
 251 C: ok und jetzt ((lacht kurz)) ahm dritte frage noch dazu wie was wäre wenn sie
 252 jetzt andere sprachen verwenden würden, die wie zum beispiel türkisch oder
 253 kroatisch oder tschechisch **wie** wäre es dann?
 254 T: es kommt immer darauf an, wofür sie das verwenden wenn sich jetzt wenn
 255 zwei schülerinnen oder schüler türkisch sprechen
 256 C: mhm
 257 T: und sie erklären sich auf türkisch, weil es ihnen dann leichter fällt, ist es kein
 258 problem
 258 C: mhm ja
 260 T: aber wenn eben eine übung **die** auf französisch gemacht werden sollte
 261 C: mhm
 262 T: auf türkisch deutsch egal welche sprache
 263 C: ok
 264 T: dann sollte das immer französisch sein, weil das macht dann sonst keinen
 265 sinn, weil dann ist es kein französischunterricht mehr.
 266 C: ok passt gut ahm würdest du es jetzt selbst wieder bevorzugen, in einer
 267 sprachlich homogenen klasse zu unterrichten oder in einer sprachlich
 268 heterogenen also anders gesagt (.) wäre es dir lieber wenn die schüler über
 269 denselben sprachlichen background verfügen oder wenn sie jetzt andere
 270 sprachen auch können oder mit sich bringen
 271 T: ich glaube, dass heterogenität auf jeden fall ein vorteil ist im
 272 fremdsprachenunterricht
 273 C: mhm
 274 T: weil man (.) zum beispiel bei der aussprache es gibt manche laute gibt es in
 275 im deutschen manche laute gibt es im deutschen nicht also es ist
 276 C: mhm
 277 T: immer für jemanden **leichter** etwas auszusprechen als für eine person, die
 278 eine andere muttersprache hat
 279 C: mhm
 280 T: und man kann auch sprachbesonderheiten besprechen=
 281 C: =mhm
 282 T: oder man kann auch über traditionen sprechen
 283 C: mhm ok
 284 T: das ist ja
 285 C: mhm

286 T: ich würde das eher multikulturell oder ja international angehen nicht jetzt nur
 287 immer über die französische kultur, sondern wenn jemand etwas einbringen
 288 will, ist es kein problem man kann auch immer über
 289 C: mhm also sowohl kulturell als auch sprachlich
 290 T: genau ja
 291 C: mhm ok das heißt du würdest es jetzt einmal sprachlich heterogen
 292 bevorzugen
 293 T: mhm
 294 C: ok passt ja wir haben ja noch ein bisschen zeit bis wir dann tatsächlich als
 295 fertige lehrerinnen ((lacht kurz)) in der klasse stehen aber hättest du dir
 296 vielleicht schon gedanken gemacht wie du mit mehrsprachigkeit umgehen
 297 könntest in der klasse? so paar ideen oder gedanken dazu?
 298 T: mehrsprachigkeit ja also wenn es um traditionen geht ist es immer
 299 C: mhm
 300 T: ein ganz interessantes thema da möchten die schüler auch eher von sich
 301 selbst erzählen also wenn man sie fragt ja was macht ihr an dem diesem feiertag
 302 C: mhm
 303 T: oder wie wie zum beispiel verbringt ihr weihnachten ich habe das in franzö in
 304 frankreich einmal die frage gestellt
 305 C: mhm
 306 T: und da bekomme ich vielen (.) schülern zum beispiel ich als antwort ja ich
 307 war mit meiner mutter im kino weil es einfach
 308 C: mhm
 309 T: ein ganz normaler tag ist=
 310 C: =mhm
 311 T: oder manche es gibt ja viele verschiedene religionen
 312 C: mhm
 313 T: und jeder macht etwas anderes an einem bestimmten freien tag
 314 C: mhm das ist auch das heißt ich habe du tust auch du legst auch sehr viel
 315 wert auf die kultur
 316 T: ja genau
 317 C: auf die kulturellen besonderheiten ja ok und ahm mit der sprac wenn wir jetzt
 318 wenn es um sprache an sich geht hättest du dazu ideen, wie man jetzt
 319 sprachen also was du damit machen könntest oder noch nicht?
 320 T: hm sprach- also um den spracherwerb französisch
 321 C: einfach wenn du jetzt mit der mehrsprachigkeit in der klasse die jetzt
 322 vorhanden ist
 323 T: ja
 324 C: hättest du jetzt ideen wie du damit umgehen könntest?
 325 T: hm (3) vielleicht wenn man sagt,
 326 C: mhm
 327 T: dass eben in meiner sprache ist die grammatik in diesem punkt auch so
 328 dann kann man sagen, ah ok
 329 C: mhm
 330 T: das ist gut vielleicht könntest du das mal erklären wie das in deiner sprache
 331 ist
 332 C: ah ok mhm
 333 T: dann kann man
 334 C: mhm
 335 T: vielleicht es besser verstehen auch
 336 C: mhm

337 T: bestimmte grammatische phänomene oder so
338 C: mhm so auch wieder bezüge herstellen
339 T: genau ja in anderen sprachen zum beispiel.
340 C: ok ahm ja möchtest du vielleicht noch etwas ergänzen oder anmerken zum
341 interview irgendwelche (.) ideen oder meinungen?
342 T: ((lacht))
343 C: ok falls es von deiner seite
344 T: ja
345 C: keine fragen mehr gibt oder ergänzungen, dann bedanke ich mich für das
346 interview, dankeschön, dass du dir die zeit dafür genommen hast.