



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Bilateralität: Wert und Bedeutung für die
Identitätsentwicklung von mehrsprachigen Schüler*innen“

verfasst von / submitted by

Eva Baur

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

A 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd-
und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mag. Thomas Fritz, PhD

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit ist im Feld der Lernendenforschung und Soziolinguistik verortet und widmet sich dem Thema der Biliteralität aus der Perspektive mehrsprachiger Schüler*innen. Die schriftsprachlichen Fähigkeiten in den nicht-deutschen Erstsprachen finden im österreichischen Schulkontext i.d.R. keine Beachtung. Ziel der Arbeit ist es daher, diesem Teil der Sprachkompetenz mehr Aufmerksamkeit zu schenken und die Einstellungen der Schüler*innen im Zusammenhang mit Biliteralität zu erfassen, um mögliche Implikationen für die Bildung aufzuzeigen. Im Vordergrund stehen der subjektive Wert der Biliteralität für die sprachliche Identität und das gesamtsprachliche Repertoire der Schüler*innen. Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurden Gruppendiskussionen mit Schüler*innen der gymnasialen Unterstufe durchgeführt. Die verbalen Daten wurden transkribiert und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die empirische Untersuchung konnte zeigen, dass die Biliteralität als Teil der Sprachkompetenz ihre Bedeutung für die ethnolinguistische Identität gewinnt. Sowohl die mündlichen, als auch die schriftsprachlichen Erstsprachenkompetenzen sind entscheidende Merkmale, entlang welcher familiäre und ethnonationale Zugehörigkeit ausgehandelt und legitimiert wird.

Inhalt

1.	Einleitung	7
2.	Mehrsprachigkeit.....	10
2.1.	Mutter-, Erst- oder Familiensprache – der Versuch einer Begriffseinordnung.....	11
2.2.	Mehrsprachigkeitskonzepte.....	13
2.2.1.	Sprachliches Repertoire.....	14
2.2.2.	Translanguaging	15
2.2.3.	The continua of biliteracy	17
2.2.4.	Metrolingualism	18
2.3.	Mehrsprachigkeit und Identität	20
2.3.1.	Die sprachideologische Trias: Sprache – Nation – Volk	22
2.3.2.	Linguizismus	23
2.3.3.	Legitime Sprecher*innen	25
2.3.4.	Spracherleben	25
2.3.5.	Zentrum-Peripherie-Modell	26
2.3.6.	Hybride Identität	27
3.	Biliteralität.....	29
3.1.	Empirischer Forschungsstand	30
3.2.	Der Streit um Mehrsprachigkeit und bilinguale Unterrichtsmodelle	36
3.3.	Angebote und Konzepte zur Förderung von Biliteralität	39
4.	Untersuchungsdesign	43
4.1.	Gruppendiskussion	44
4.1.1.	Erzählstimulus und Eingangsfragen.....	47
4.1.2.	Pilotierung	49
4.1.3.	Teilnehmer*innen.....	50
4.1.4.	Durchführung der Datenerhebung.....	51

4.2.	Datenaufbereitung	57
4.3.	Auswertungsdesign	59
4.3.1.	Kategorienbildung	60
4.3.2.	Inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	61
5.	Ergebnisse: Analyse und Interpretation	63
5.1.	Kategoriensystem	63
5.2.	Selbsteinschätzung der biliteralen Fähigkeiten	71
5.2.1.	Rolle des Schriftsystems	73
5.2.2.	Lernwege	75
5.3.	Nutzen der Biliteralität	77
5.3.1.	Nutzen in unterschiedlichen Lebenswelten	79
5.3.2.	Nutzen der Mehrsprachigkeit in einer kosmopolitischen Lebenswelt	81
5.3.3.	Nutzen für die Erstsprachenkompetenz.....	83
5.4.	Sprachliche Aushandlung von Identität	85
5.4.1.	Sprache und nationale Zugehörigkeit.....	85
5.4.2.	Fremdwahrnehmung und Spracherleben in der Mündlichkeit	90
5.4.3.	Wert der Biliteralität für die ethnolinguistische Identität.....	92
5.4.4.	Hybride Identitäten.....	96
6.	Diskussion	98
7.	Fazit und Ausblick	105
	Literaturverzeichnis.....	108
	Anhang	112
A.	Einverständniserklärung.....	112
B.	Kurzfragebogen.....	113
C.	Erzählstimulus.....	114
a.	Textausschnitte.....	114

b.	Quellen der Textausschnitte	120
c.	Mindmap Impulsfragen	121
D.	Transkripte	122
a.	Transkript Gruppendiskussion 1	122
b.	Transkript Gruppendiskussion 2	132
c.	Transkript Gruppendiskussion 3	145
E.	Beobachtungsprotokolle.....	154
a.	Protokoll Gruppendiskussion 1	154
b.	Protokoll Gruppendiskussion 2	155
c.	Protokoll Gruppendiskussion 3	156

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit stellt die sprachliche Realität vieler Kinder und Jugendlicher in Österreich dar und gestaltet sich zunehmend als Normalität an österreichischen Schulen. In Wien sprechen fast die Hälfte aller Schüler*innen im Alltag neben Deutsch eine weitere Sprache. (Statistik Austria, 2022) Die Forschung der letzten zwanzig Jahre hat die mehrsprachige Realität der Schüler*innen und die damit einhergehenden individuellen Ressourcen, pädagogischen Herausforderungen und notwendigen Anpassungen stärker in den Fokus gerückt. Forderungen nach dem aktiven Einbezug von Mehrsprachigkeit und einer Überwindung des „Monolingualen Habitus“ (Gogolin, 2008) des Schulsystems werden seither gefordert. (Gogolin et al., 2020; Gürsoy & Roll, 2018, S. 351; Reich & Krumm, 2013) „Multilingualism is all too often viewed in all-or-nothing terms.“, kritisieren jedoch Pennycook und Otsuji (2015, S. 16), denn Mehrsprachigkeit kann individuell ganz unterschiedlich und je kommunikativen Bedarfen verschieden ausgeprägt sein. So wird bei der Betrachtung von Mehrsprachigkeit häufig ein wichtiger Bereich übersehen: die Biliteralität. Diese beschreibt das Verhältnis der Kompetenzen in zwei Schriftsprachen zueinander. Der Begriff umfasst damit die Beherrschung des Schriftsystems sowie die Rezeption und Produktion schriftsprachlicher Strukturen. (Rosenberg & Schroeder, 2016, S. ix)

Während die literalen Kompetenzen im Deutschen ein Indikator für Bildungserfolg und Kondensationspunkt vieler Debatten sind, werden diese in den anderen Sprachen der Schüler*innen übersehen. Die wenigen, dazu vorliegenden Studien zeigen, dass die Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch i.d.R. weiter entwickelt sind als in der Erstsprache. (Böhmer, 2016, S. 136; Buchholz, 2014, S. 102) Um die Erstsprachenförderung wird ein intensiver Diskurs geführt (Gogolin & Neumann, 2009), in welchem einige Sprachpädagog*innen und -soziolog*innen eine systematische Förderung der Mehrsprachigkeit und damit der Biliteralität fordern, z.B. in Form von bilingualen Unterrichtsmodellen. (u.a. Gogolin & Oeter, 2011, S. 32) Aus sprachwissenschaftlicher Sicht wird u.a. damit geworben, Biliteralität stärker als Ressource für interlingualen Transfer aufzufassen (Bialystok et al., 2009, S. 57–59; Böhmer, 2016, S. 148) und aus soziologischer Perspektive wird für die Anerkennung und Wertschätzung der mehrsprachigen Identität der Schüler*innen argumentiert. (Rosenberg & Schroeder, 2016, S. vii)

In der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen entstand die generelle Frage: Wie sehen das die Schüler*innen selbst? Studien, welche die Perspektive der Schüler*innen zu Mehrsprachigkeit beforcht haben, wurden z.B. von Spotti (2013) durchgeführt. Doch insbesondere dann, wenn speziell die Biliteralität im Fokus steht, zeigt sich ein erstaunliches Desiderat im Forschungskorpus. Lediglich Moore (2010) beforchte die Einstellungen von Erstklässler*innen zu den drei Sprachen im Kontext ihres simultanen Schriftspracherwerbs. Daraus entstand das Erkenntnisinteresse für die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit und die folgenden Forschungsfragen:

Inwiefern nehmen mehrsprachige Schüler*innen Biliteralität als Wert generell und für ihr gesamtsprachliches Repertoire wahr?

Welche Bedeutung hat Biliteralität für sie und ihre Identitätsentwicklung?

Um diese Fragestellung zu verfolgen wurden Gruppendiskussionen mit mehrsprachigen Schüler*innen der gymnasialen Unterstufe durchgeführt. Als Grundlage für die Betrachtung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden diene das Konzept des Sprachenrepertoires, welches sich u.a. im *translanguaging* (García & Otheguy, 2020) und *metrolingualism* (Pennycook & Otsuji, 2015) niederschlägt. Des Weiteren dienten die Erkenntnisse aus der Soziolinguistik zum Zusammenhang von Sprache und Identität als theoretische Basis. (Busch, 2021; Dirim, 2010; Krumm, 2020; Pokitsch & Bjegač, 2022; Spotti, 2013)

Die vorliegende Masterarbeit verfolgt mit der empirischen Untersuchung zwei Hauptziele. Sie beabsichtigt erstens, die Schüler*innen zu Wort kommen zu lassen und ihre persönlichen Erfahrungen und Sichtweisen im Zusammenhang mit Biliteralität zu erfassen. Sie zielt zweitens darauf ab, mögliche Implikationen für das Bildungssystem und die pädagogische Praxis aufzuzeigen, um damit einen Beitrag zur verstärkten Beachtung der alltäglichen Mehrsprachigkeit in der Schule zu leisten. Damit lässt sich die Arbeit im Feld der Soziolinguistik, als auch der Lerner*innenforschung verorten.

Die Masterarbeit ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil untergliedert. Die theoretischen Grundlagen beginnen mit der Betrachtung von Mehrsprachigkeit allgemein (Kap. 2), wobei verschiedene Mehrsprachigkeitskonzepte vorgestellt, miteinander verglichen und in Hinblick auf ihren Nutzen für die empirische Untersuchung beleuchtet werden (Kap. 2.2). Dazu

wird zu Beginn des Kapitels eine Definition erarbeitet und im Anschluss daran findet eine kritische Auseinandersetzung mit Begriffen statt, die im Kontext von Mehrsprachigkeit gebraucht werden, wie z.B. Muttersprache oder Erstsprache (Kap. 2.2). Kapitel 2.3 setzt sich mit dem Zusammenhang von Sprache bzw. Mehrsprachigkeit und Identität auseinander und betrachtet dazu auch die Rolle von Sprachideologien. In Kapitel 3 wird der Blick weiter in Richtung der Forschungsfragen verengt. Dieses widmet sich der Definition von Biliteralität und bietet einen Überblick über den aktuellen Stand der empirischen Lernendenforschung zu diesem Thema. Darüber hinaus werden die verschiedenen Sichtweisen auf die Förderung von Erstsprachen und bilinguale Bildungsmodelle innerhalb des fachlichen Diskurses sowie das bereits existierende Angebot bilingualer Bildung beleuchtet (Kap. 3.2 und 3.3). Das Kapitel 4 umfasst schließlich die Darstellung des gesamten Untersuchungsdesigns und gliedert sich nach den methodischen Teilschritten. Dazu werden im Wesentlichen die Methode der Gruppendiskussion zur Erhebung der empirischen Daten sowie die Datenaufbereitung und -auswertung charakterisiert. Die Analyse und Interpretation der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 5. Abschließend werden die Ergebnisse in Hinblick auf die Fragestellung zusammengefasst und diskutiert, der Forschungsprozess und seine Limitationen reflektiert, sowie mögliche pädagogische Handlungs- und Forschungsperspektiven aufgezeigt (Kap. 6 und 7).

2. Mehrsprachigkeit

Zunächst stellt sich die Frage: „Ab wann ist ein Mensch mehrsprachig?“ Diese lässt sich nicht so leicht beantworten. (Riehl, 2014, S. 12–13) Für diese Arbeit soll die Definition von Mehrsprachigkeit lauten: „Alle diese Menschen, die im Laufe ihres Lebens mehrere Sprachen aktiv in ihrem Alltag gebrauchen, sind als mehrsprachig anzusehen“ (Riehl, 2018b, S. 27). In dieser Form definiert auch Grosjean (2020, S. 14) Mehrsprachigkeit. Dabei schließt der Begriff der Mehrsprachigkeit Bilingualität oder das Synonym Zweisprachigkeit mit ein. (Riehl, 2014, S. 9) Weitere Definitionen sehen das Beherrschen von Varietäten einer Standardsprache ebenfalls als Mehrsprachigkeit an – d.h. Dialekte, Soziolekte, Register, Fachsprachen etc. Hierfür wird häufig der Begriff Innere Mehrsprachigkeit verwendet. (Busch, 2012, S. 7; Wulff, 2021, S. 181) Nach dieser Definition ist gewissermaßen niemand einsprachig. (Busch, 2012, S. 7) Die teilnehmenden Schüler*innen in dieser Untersuchung verbindet, dass sie selbst oder ihre Familien eine Migrationsgeschichte haben und verschiedene Sprachen sprechen. Aus diesem Grund soll für diese Arbeit mit der engen Definition nach Riehl gearbeitet werden. Eine weite Definition wäre für die Frage nach der Biliteralität der Schüler*innen nicht zielführend.

Pennycook und Otsuji (2015, S. 16) schreiben: „Multilingualism is all too often viewed in all-or-nothing terms.“ Es wird gerne davon ausgegangen, dass mehrsprachige Menschen all ihre Sprachen perfekt beherrschen, obwohl sich in der Forschung mittlerweile eine andere Position durchgesetzt hat, wie die gewählte Mehrsprachigkeitsdefinition zeigt. (Grosjean, 2020, S. 14) Sie koppelt das Verständnis von Mehrsprachigkeit nicht an die Kompetenz in den jeweiligen Sprachen. Bialystok et al. formulieren, dass niemand hundertprozentig einsprachig oder mehrsprachig sei, denn jede monolinguale Person, habe in irgendeiner Form Erfahrungen mit anderen Sprachen gemacht und mehrsprachige Personen bevorzugen häufig eine Sprache (auch je nach Kontext). (2012, S. 247) Eine solche Unterscheidung hatte bspw. Weinreich vorgeschlagen. (1953 zit. in Riehl, 2014, S. 13)

In diesem Kapitel werden nun verschiedene Mehrsprachigkeitskonzepte vorgestellt, sowie anschließend die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für die Identität von Sprecher*innen herausgearbeitet. Da Identifikationsprozesse, welche mit Sprache zusammenhängen, nie ohne ihren soziopolitischen Hintergrund betrachtet werden können, widmet sich das letzte Unterkapitel Sprachideologien. (Spotti, 2013, S. 163) Um über Mehrsprachigkeit sprechen zu können, bedarf es allerdings zunächst einer Einordnung und kritischen Betrachtung der Begriffe

Mutter-, Erst- und Familiensprache, welche für den thematischen Fokus dieser Arbeit zentral sind.

2.1. Mutter-, Erst- oder Familiensprache – der Versuch einer Begriffseinordnung

Der in der Umgangssprache etablierte Begriff Muttersprache wurde im Zuge dieser Arbeit möglichst vermieden. Der Blick richtete sich in auf die nicht-deutschen Erst- bzw. Familiensprachen der Schüler*innen. Warum die Begriffe Erst- und Familiensprache in dieser Arbeit bevorzugt werden, weshalb Muttersprache kritisch betrachtet wird und wieso die Begriffswahl dennoch schwanken kann, soll hier reduziert auf die wesentlichen Punkte erklärt werden.

Der Begriff der Muttersprache entstand zum ersten Mal im Mittelalter und ist christlich geprägt. (Bonfiglio, 2010, S. 72, 80) Bonfiglio erarbeitet, dass die Muttersprache eng verbunden mit dem religiösen Bild der Maria ist, die die Sprache mit der göttlichen Muttermilch an Jesus weitergibt. (2010, S. 74–75) Im 19. Jahrhundert wird die Idee der Weitergabe der Muttersprache durch die Muttermilch und die Naturalisierung dieses Prozesses weiter vertieft, wie Bonfiglio eindrücklich an den Schriften Grimms (1851) darstellt. Die Muttersprache werde nicht erlernt, sondern direkt in das Kind inkorporiert und so die DNA der Heimat und des Volkes weitergegeben. Hier gewinnt die Muttersprache als verbindendes Element eines Volkes und als eine durch die Mutter weitgegebene nationale Identität zusätzlich an Bedeutung. (Bonfiglio, 2010, S. 155; Pokitsch, 2022, S. 53–54) Somit bildete das Konzept der Muttersprache in weiterer Folge eine Legitimationsbasis für die Bildung monolingualer Nationalstaaten. (Bonfiglio, 2010, S. 179–181) Diese davon ausgehenden Sprachhomogenisierungen und Monolingualisierungsbestrebungen setzten sich bis heute fort. (Pokitsch, 2022, S. 55) Sie geht einher mit der Vorstellung von „idealtypischen Sprecher*innen und national Zugehörigen“ (Pokitsch, 2022, S. 56). Die native Verknüpfung von Muttersprache mit einer Nationalsprache bringt damit besonders Sprecher*innen in eine minorisierte Position, deren Sprachen nicht nationalstaatlich anerkannt werden. (ebd., S. 57) Aus den genannten Gründen und im Anbetracht seiner Geschichte wird der Begriff Muttersprache und die damit verbundene Prägung im Kontrast zur mehrsprachigen Realität in einer Migrationsgesellschaft auch in dieser Arbeit kritisch gesehen.

Als Alternative zum Begriff Muttersprache und damit einer Umgehung der mit ihm verbundenen Kritikpunkte hat sich besonders im Fachdiskurs der Begriff der Erstsprache etabliert. (Barkowski & Krumm, 2010, S. 69) Barkowski und Krumm definieren Erstsprache in ihrem Fachlexikon als „die Sprache, die Kleinkinder zuerst in natürlicher Umgebung als ihre Muttersprache erlernen“ (ebd.), wobei sie für diese Definition den Begriff Muttersprache heranziehen. In erster Linie konzentriert sich Erstsprache auf die Erwerbsreihenfolge (und z.B. nicht auf die Funktion einer Sprache) und beschreibt damit die Sprache(n) welche zuerst erworben wurde(n). Der Terminus mache außerdem andere Sprachen wahrscheinlicher, öffne sich also stärker für Mehrsprachigkeit. (Barkowski & Krumm, 2010, S. 69) Der Logik folgend kann man eine Sprache also auch als Zweit-, Dritt-, Viertsprache sprechen. Der Begriff Familiensprache verweist im Gegenzug vielmehr auf eine Funktion, nämlich die Sprache, die in der Familie oder im familiären Zuhause gesprochen wird. Die kann die Erstsprache, aber genau so gut auch eine später erworbene Sprache sein. (ebd.)

Wie bereits angedeutet ist der Begriff Erstsprache vor allem im fachlichen Kontext von Mehrsprachigkeit und Bildung verbreitet und im Alltagsgebrauch nicht angekommen. Somit lässt er sich nicht ohne weiteres in der Praxis mit den Schüler*innen verwenden. Außerdem ist nicht gesichert, dass alle Schüler*innen ihre nicht-deutschen Sprachen wirklich als Erstsprachen erworben haben. Auch aus diesem Grund wurde im Titel der Arbeit „mehrsprachige Schüler*innen“¹ geschrieben, da dies alle Formen und Erwerbsreihenfolgen der Mehrsprachigkeit offenlässt. Denn einige Schüler*innen wachsen auch mit mehreren Erstsprachen auf und gerade der Begriff Muttersprache suggeriert meist, dass es eigentlich nur eine Muttersprache geben kann. (Pokitsch, 2022, S. 53) Jedoch bedurfte es für die Kommunikation mit den Eltern und Schüler*innen eines Begriffs. Im Fokus stand die Verständlichkeit der Wortwahl. Daher wurde je nach Kontext Familien- oder Muttersprache verwendet. Aber auch „deine/eure anderen Sprachen“ kam zum Einsatz, um die Deutung zu erweitern und zu gewährleisten, dass sich alle Schüler*innen angesprochen fühlen. Das Dilemma der Begriffe lässt sich also auch in dieser Arbeit nicht auflösen und daher werden die

¹ Hier wurde bewusst auf eine Beschreibung als „Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache verzichtet“. Zum einen schließt dies den Erwerb des Deutschen als Erstsprache neben einer weiteren Sprache aus. Zum anderen ist DaZ mittlerweile stark behaftet mit der Vorstellung eines „Migrationshintergrundes“ und der Implikation von defizitären Sprachkenntnissen bzw. Sprachförderbedarf. Gamper und Schroeder (2021, S. 64)

geschilderten Kritikpunkte der bestmöglichen Verständlichkeit und Adressierung der Schüler*innen untergeordnet.

2.2. Mehrsprachigkeitskonzepte

Diese Arbeit widmet sich mehrsprachigen Schüler*innen und betrachtet daher individuelle Mehrsprachigkeit. In der Soziolinguistik, aber auch in der Alltagssprache existieren dazu unterschiedliche Begriffe und damit einhergehende Theorien von Mehrsprachigkeit. (Pennycook, 2016, S. 201) Das folgende Kapitel versucht einen Überblick über den aktuellen Diskurs und die älteren, sowie neueren Konzepte zu Mehrsprachigkeit zu geben. Dabei werden solche Theorien tiefgehend betrachtet, welche die Realität der mehrsprachigen Menschen in Migrationsgesellschaften widerspiegeln und damit eine fruchtbare, theoretische Grundlage für diese Untersuchung bilden. Außerdem wurden solche Konzepte betrachtet, welche sich insbesondere auch Fragen der Identifikation und der Biliteralität stellen.

In der Soziolinguistik wurden in den letzten Jahren eine Vielzahl von Mehrsprachigkeitstheorien entwickelt: *Translanguaging* (2009), *transcultural literacy* (2009), *dynamic bilingualism* (2009), *metrolingualism* (2010), *code-meshing* (2011) – um hier nur eine Auswahl zu nennen, welche laut Pennycook (2016, S. 201) die gemeinsame Auffassung teilen, dass Sprachen nicht als separate Systeme betrachtet werden können, sondern vielmehr innerhalb eines linguistischen Repertoires angesiedelt sind. Viele der mit diesen Begriffen verbundenen Konzepte von Mehrsprachigkeit gehen einher mit Forderungen nach nicht-monolinguaem Unterricht, welcher mehrsprachigen Lebensrealitäten besser gerecht werde. (Pennycook, 2016, S. 202–203) Dabei habe sich *translanguaging* als der „Begriff der Wahl“ herausgebildet, „so much so that it has already become a common and unmarked term referring to instances of language mixing“, schreibt Pennycook (2016, S. 202).

Bevor genauer auf die für diese Arbeit grundlegenden Konzepte eingegangen wird, soll jedoch kurz erklärt werden, warum die Auffassung des ähnlich erscheinenden *plurilingualism* für diese Arbeit nicht zielführend ist. Gemeint damit ist ein von der Europäischen Kommission forciertes Konzept, welches sich das Ziel gesetzt hat, alle EU-Bürger*innen zu Mehrsprachigkeit und mehrsprachigem Lernen zu führen. Das Beherrschen mehrerer (europäischer) Sprachen wird als ‚Skillzuwachs‘ aufgefasst, welcher es ermöglicht grenzenlos zu arbeiten und zu reisen. (García & Otheguy, 2020, S. 21–23) „The focus in plurilingualism is on turning monolingual speakers into multilinguals.“, fassen García und Otheguy (2020, S. 24). Dabei bedeute das

Konzept für weiße EU-Bürger das Beherrschen zusätzlicher, nützlicher Sprachen, welche ihre nationale Identität nicht tangieren würden. Für Geflüchtete anderer Hautfarben stelle *plurilingualism* vielmehr ein Transitionsmodell von der Erst- zur Zielsprache dar. Die Erstsprache werde zwar für das Lernen genutzt, letztendlich zähle aber das Resultat einer möglichst perfekten Zielsprache und die Annahme einer neuen sprachlichen Identität. (García & Otheguy, 2020, S. 23) Daher erscheint diese Theorie für die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit der untersuchten Schüler*innen und die Betrachtung ihrer Einstellungen zu ihren Erstsprachenkompetenzen als unpassend. Das Potenzial des *plurilingualism*-Konzept wird von García und Otheguy (2020, S. 24) folgendermaßen eingeordnet: „Plurilingualism in language education has represented a big step forward, freeing us from the concept of balanced bilingual competence, centering learning on the speaker’s existing repertoire, and leveraging their first language in learning additional languages.”

2.2.1. Sprachliches Repertoire

Das soziolinguistische Konzept des sprachlichen Repertoires² (*verbal repertoire*) nach Gumperz (1964) geht davon aus, dass Menschen sich einer Bandbreite an Stilen, Registern, Variationen etc. bedienen, um sich je nach Kontext und Sprachhandlung passend auszudrücken. So bedarf es beispielsweise bei der schriftlichen Kommunikation anderer Syntax als bei der mündlichen. (Gumperz, 1964, S. 148) Jeder Mensch besitze ein Arsenal an Ausdrucksmöglichkeiten, welche ein großes Ganzes – das Sprachrepertoire - formen: “Whenever several languages or dialect appear regularly as weapons of language choice, they form a behavioral whole, regardless of grammatical distinctness, and must be considered constituent varieties of the same verbal repertoire.” (Gumperz, 1964, S. 140) Busch sieht den Verdienst dieses Konzepts darin, dass es mit der Vorstellung von klar abgrenzbaren Sprachen bricht. Daher ist die Idee des sprachlichen Repertoires, wie wir im Folgenden sehen werden, grundlegend für neuere Mehrsprachigkeitstheorien wie *translanguaging*, welche multilinguale Praktiken in Migrationsgesellschaften in den Blick nehmen. (Busch, 2021, S. 23–24)

Gumperz erklärt, dass sein Konzept eine Verbindung zwischen linguistischen Merkmalen und sozialen Beziehungen herstelle. Er unterscheidet dabei zwischen transaktionalen (*transactional*) und personalen (*personal*) Interaktionstypen. Transaktional bezieht sich auf das

² Die deutschen Begriffe sprachliches Repertoire und Sprach(en)repertoire, sowie *verbal repertoire* und *linguistic repertoire* im Englischen werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

Sprechen oder Schreiben in bestimmten sozialen Rollen und Positionen. Die Sprache oder das Register wird an die Funktion und die Ziele in dieser Rolle angepasst. Bei der personalen Interaktion handeln Menschen als Individuen in Gruppen, wo sie anderen auf Augenhöhe begegnen, z.B. mit Freunden. Hier setzen sie unterschiedliche sprachliche Mittel ein, um Bedeutungen zu unterstreichen oder einer Aussage eine bestimmte Konnotation zu verleihen. Linguistisches Verhalten sei immer auch soziales Verhalten, weshalb selbst grammatische Strukturen an die soziale Bedeutung von kommunikativen Situationen angepasst werden. (Gumperz, 1964, S. 149–151) Für Busch verwebt sich im sprachlichen Repertoire Persönlich-Biografisches mit Historisch-Politischem. (2021, S. 32)

2.2.2. Translanguaging

Anders als *plurilingualism* entstand die Idee des *translanguaging* nicht in einer supranationalen Institution wie der EU, sondern in einer sprachlichen Minderheit: den Waliser*innen in Großbritannien (García & Otheguy, 2020, S. 24). Laut mehrerer Autoren geht es auf William (1997) zurück und wurde von García übernommen und erweitert (García & Otheguy, 2020, S. 24; Gürsoy & Roll, 2018, S. 352–353). Der Name Ofelia Garcías sei quasi gleichzusetzen mit *translanguaging*, schreibt sogar Hornberger. (2022, S. 24) Pennycook geht jedoch davon aus, dass das Konzept aus mehreren Quellen gespeist wurde und nicht mehr auf eine Person zurückzufolgen sei. (2016, S. 203) In jedem Fall ist das Konzept aus der pädagogischen und soziolinguistischen Diskussion über Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Bildung nicht mehr wegzudenken. (Hornberger, 2022, S. 19)

Unter *translanguaging* werden sowohl Praktiken des dynamischen, situativen und sprachübergreifenden Sprechens (in Migrationskontexten), als auch ein pädagogischer Stil verstanden (Busch, 2021, S. 65; Gürsoy & Roll, 2018, S. 353; Pennycook, 2016, S. 202). Otheguy et al. (2015, S. 297) definieren das Konzept des *translanguaging* als: “the use of one’s idiolect or linguistic repertoire without regard for the socially and politically defined boundaries of named languages.” Es steht damit dem additiven Verständnis von nenn- und zählbaren Sprachen gegenüber. Während dort die Perspektive außerhalb der Sprecher*innen eingenommen werde, nehme *translanguaging* die individuelle Perspektive der Sprecher*innen ein. (Otheguy et al., 2015, S. 297) Wie beim Sprachenrepertoire nach Gumperz wird die Auffassung von Sprachen als trenn- und benennbare Einheiten abgelehnt und seine bekanntesten Vertreter*innen sehen dieses Verständnis als essentiell für das Konzept an. Für Otheguy, García und Reid ist eine Sprache immer ein soziales Konstrukt. (Otheguy et al., 2015,

S. 281–282) „Languages are not true linguistic entities because their boundaries are established on non-linguistic grounds.“, erläutern die Autor*innen (Otheguy et al., 2015, S. 291). Sie bevorzugen die Betrachtung von Idiolekten, d.h. der individuellen Sprachen von Sprecher*innen. (Otheguy et al., 2015, S. 289) Trotzdem erkennen sie die Nützlichkeit der Benennung von Sprachen an, wenn man sich stets bewusst sei, dass Sprache als soziales Konstrukt von (national-)politischen Interessen geprägt sei. Sie weisen aber darauf hin, dass die Benennung einzelner, trennbarer Sprachen nicht den tatsächlichen, translingualen Sprachgebrauch der Menschen widerspiegele. Sie sehen eine geringe Evidenz für die Existenz von separaten Sprachsystemen bei mehrsprachigen Menschen. (García & Otheguy, 2020, S. 24–25; Otheguy et al., 2015, S. 298) Vielmehr nützten Sprecher*innen ein System, welches ihr gesamtes Lexikon und Grammatik enthalte. Ganz im Sinne des sprachlichen Repertoires greifen sie auf einen Pool an sprachlichen Werkzeugen zurück. (Otheguy et al., 2015, S. 291) Das bedeutet jedoch nicht, dass alle Menschen sich immer translingual ausdrücken. Denn Sprecher*innen passen ihre Sprache immer dem Gegenüber und der Situation an (siehe auch Gumperz, 1964, S. 149–151). Dabei müssten mehrsprachige Menschen, deutlich mehr als einsprachige, die Vielfalt ihres Sprachenrepertoires einengen, wodurch Ungleichheit entstehe. (Otheguy et al., 2015, S. 297)

Die translinguale Haltung, also eine Offenheit gegenüber allen Formen und Möglichkeiten des sprachlichen Ausdrucks, gelte es auch in den Klassenzimmern zu zeigen, damit Lernenden bestärkt werden, ihr gesamten linguistisches Repertoire zu nutzen. Damit unterscheidet sich das Konzept primär von dem des *code switchings*, bei welchem davon ausgegangen wird, dass zwischen zwei oder mehr separaten, linguistischen Systemen gewechselt wird. (Otheguy et al., 2015, S. 282) *Translanguaging* verfolgt nach der Auffassung von Otheguy et al. empowernde Ziele. So sollen durch das veränderte Verständnis von Sprachen Sprachhierarchien (dazu mehr in Kap. 2.3.2) durchbrochen und Minderheitensprachen als gleichwertig angesehen werden. (2015, S. 283) Die Autor*innen betonen, dass ihre Ablehnung der Auffassung von klar abgrenzbaren Sprachen nicht bedeute, dass Minderheitensprachen nicht mehr als solche anerkannt werden sollten. Sondern vielmehr gehe es darum, sich weniger auf den Erhalt einer „reinen“ Sprache zu konzentrieren und stattdessen die kulturell-sprachlichen Praktiken der Sprecher*innen (d.h. die vielfältigen Idiolekte) zu ermöglichen und zu erhalten. (Otheguy et al., 2015, S. 299) Ihrer Ansicht nach können so die ständigen Machtkämpfe mit der dominanten Sprache überwunden werden (ebd., S.305). Dabei berücksichtigt *translanguaging* die Relevanz von Mehrsprachigkeit als identitätsrelevantes Element und will dazu beitragen, dass sich

mehrsprachige Menschen mehr gesehen und repräsentiert fühlen. (García & Otheguy, 2020, S. 24–26) Busch (2021, S. 65) geht davon aus, dass Praktiken des *translanguaging* deutlich machen, „wie weit sich Personen als legitime Sprecher*innen einer Sprache oder Sprechweise erleben“. Inwiefern werden z.B. im Zuge der Migration die Sprache und Sprechweisen des Ziellandes in das linguistische Repertoire aufgenommen, modifiziert, angeeignet? Busch kritisiert, dass auch wenn *translanguaging* die Durchbrechung jeglicher Sprachbarrieren und Hierarchien anstrebe, selbst durch die ironische oder parodisierende Verwendung anderer Stile und Sprachen immer auch Machtstrukturen und Stereotype reproduziert würden. Somit kann *translanguaging* nie ganz frei von herrschenden Sprachideologien und Kategorien sein. (Busch, 2021, S. 64)

Otheguy et al. (2015, S. 305) sehen das Konzept als Ausgangspunkt an, um (gerade auch in Migrationsgesellschaften) fairere sprachliche Bedingungen in der Bildung zu schaffen:

Translanguaging evens the playing field, giving bilingual students the same opportunity that monolinguals have always had, the opportunity to learn and grow while enjoying the intellectual and emotional benefits of all of one’s linguistic resources.

Hier eröffnen sich m. E. Fragen hinsichtlich der konkreten Umsetzung des Konzepts in der Praxis des Unterrichts. Wie können Schüler*innen auch aktiv all ihre sprachlichen Ressourcen nutzen, wenn ein Großteil ihres Repertoires nicht von anderen verstanden wird.

2.2.3. The continua of biliteracy

Da Studien zu *translanguaging* vor allem für mündliche Sprachverwendung in Bildungskontexten vorliegen (Gürsoy & Roll, 2018, S. 353), soll hier kurz ein translinguales Konzept erwähnt werden, welches sich speziell auf bilateralen Sprachgebrauch konzentriert. Hornberger entwickelte 1987 ein Konzept von bilateralen Schreibprozessen, welches sie *the continua of biliteracy* nennt. (Hornberger, 2022, S. 26) Biliteralität wird hier als Praktik verstanden, also als schriftliche Kommunikation in zwei oder mehr Sprachen. (Hornberger, 1990, S. 213 zit. in Hornberger, 2022, S. 26) Der Begriff des Kontinuums bezieht sich dabei auf verschiedene Achsen der Biliteralität und der Schriftsprache, die fließend ineinander übergehen. Biliterale Texte lassen sich in einem Kontinuum von Sprachen, Varietäten und Registern verorten und so verhält sich auch Biliteralität dynamisch. (Hornberger, 2004, S. 158) In ihrem Aufsatz in ‚Remaking Multilingualism‘ von Otcu-Grillmann, Borjjan und García (Hrsg.) zieht sie Vergleiche zwischen dem *translanguaging* nach García und ihrem

Bilateralitätskonzept. Beide Ansätze teilen nach der Auffassung Hornbergers die gleichen politischen Bestrebungen Bildung zu verändern, indem Mehrsprachigkeit neu gedacht wird und die vielfältigen, sprachlichen Praktiken von Lernenden gesehen, gewertschätzt und gefördert werden. (2022, S. 26) „Both translanguaging and the continua of biliteracy are reimaginings of multilingual communicative repertoires and practices.“, schreibt Hornberger (2022, S. 28). Die Idee beider Konzepte fokussieren insbesondere die Verbesserung der Bildungsbedingungen für die sprachliche Minderheit lateinamerikanischer Migrant*innen in den USA. (ebd.)

2.2.4. Metrolingualism

Als letztes Mehrsprachigkeitskonzept soll hier das des *metrolingualism* von Pennycook und Otsuji (2015) betrachtet werden. Der Begriff entstand ausgehend von dem Terminus *metroethnicity* von Maher. (Pennycook & Otsuji, 2015, S. 3) Pennycook und Otsuji haben in einer umfassenden ethnografischen Forschung Beobachtungen und Interviews in den Städten Sydney und Tokyo durchgeführt. Sie erhoben an Orten des urbanen Lebens wie in Cafés und Restaurants oder auf Märkten und Baustellen den vielfältigen Sprachgebrauch der Menschen. Der *metrolingualism* interessiert sich für die linguistische Diversität an unterschiedlichen Orten und wie Menschen verschiedener Herkunftsorte und Hintergründe in einer globalisierten Umgebung miteinander kommunizieren. (Pennycook & Otsuji, 2015, ohne Seitenzahl) Das Konzept bezieht sich speziell auf sprachliche Kommunikation im urbanen Raum und grenzt sich auf diese Weise von anderen Mehrsprachigkeitskonzepten ab. (Pennycook & Otsuji, 2015, S. 4) Linguistische Ressourcen sollen im Kontext ihrer städtischen Umgebung betrachtet und verstanden werden. Sie beobachteten in ihrer Untersuchung *metrolingual multitasking*, welches die Verwobenheit von sprachlichen Repertoires mit alltäglichen Aufgaben und sozialen Räumen beschreibt. *Metrolingualism* sei eine beschreibende und explorierende Perspektive. (Pennycook & Otsuji, 2015, S. 2–3) Die Autor*innen gehen nicht von bestehenden Verbindungen zwischen bestimmten Sprachen und Identitäten aus, sondern betrachten, wie Identität mithilfe von Sprache ausgehandelt wird: *metrolingualism* „describes the ways in which people of different and mixed backgrounds use, play with and negotiate identities through language“ (Pennycook & Otsuji, 2015, S. 3) mit Verweis auf ihre Definition von 2010.

Sprache untersuchen Pennycook und Otsuji immer ausgehend von echten Interaktionssituationen und abhängig von den sozialen Räumen, in welchen kommuniziert wird. Dies ist für sie nicht zu trennen. (Pennycook & Otsuji, 2015, S. 3–4) Pennycook und Otsuji haben im Zuge ihrer Forschungsarbeit das Konzept der *spatial repertoires* entwickelt.

Dieses beschreibt die Kombination, das Zusammenspiel und die Organisation linguistischer und semiotischer Ressourcen an einem Ort. Zu dieser Betrachtung gehören neben den Sprecher*innen also auch Objekte, wie z.B. Hinweisschilder. (Pennycook & Otsuji, 2015, S. 85) Es geht um „the spatial organization of semiotic resources and the semiotic organization of space“ (ebd.). Als weiteren Begriff ausgehend vom *spatial repertoire* haben sie den der *metrolingua francas* formuliert. Dieses bezeichnet die sprachlichen Praktiken, die jederzeit aus dem *spatial repertoire* schöpfen können. (Pennycook & Otsuji, 2015, S. 175–176) Ihr Fokus liegt nicht auf der Erfassung einzelner Sprachen, sondern auf den sprachlichen Interaktionsprozessen. Dabei habe sich das Verständnis von *metrolingualism* mit der Zeit von dem spielerischen Gebrauch von Sprache hin zu dem alltäglichen Sprachgebrauch der städtischen Bevölkerung orientiert. Die Alltäglichkeit und Normalität von vielfältigem, gewissermaßen grenzenlosen Sprachgebrauch - hier findet sich eine deutliche Überschneidung zum *translanguaging* - ist wichtiger Teil ihrer Betrachtung, weshalb sie auf Begriffe wie *mixing* oder *hybridity* verzichten (Pennycook & Otsuji, 2015, S. 3–4), welche monolinguales Sprechen immer noch als Norm ansehen. In ihrem Artikel ‚Mundane Metrolingualism‘ (2019) betonen Pennycook und Otsuji besonders die Gewöhnlichkeit von sprachlicher Diversität. Der *metrolingualism* soll diese Gewöhnlichkeit, die Normalität von Vielfalt, unterstreichen und herausfinden, wie sie gelebt wird. Er verfolgt mit seiner Perspektive eine politische Zielsetzung: soziale und ökonomische Ungleichheit hinterfragen und aus einer marginalisierten Position heraus verändern. (Pennycook & Otsuji, 2019, S. 176)

Neben der Spezialisierung auf urbane Kontexte betonen Pennycook und Otsuji als weiteren Unterschied zu anderen translingualen Konzepten, dass ihr Interessenschwerpunkt nicht in der Bildung liegt und Implikationen für die Bildung nur indirekt gezogen werden könnten. Dennoch rege die Perspektive des *metrolingualism* dazu an, Sprachmythen sowie die gängige und auch im Bildungskontext reproduzierte Auffassung von Sprachen als benenn- und trennbare Einheiten zu hinterfragen. Die Herausforderung, die sich für Lehrpersonen und Bildungsverantwortliche stelle, sei den segregierenden Blick auf Sprache zu überwinden und ein integrativeres, breiteres Verständnis von Sprache bzw. Sprachrepertoires zu erzielen. Dazu gehöre auch, dass Schüler*innen lernen ihre Sprache dem Gegenüber und der Situation anzupassen, da Sprache immer von Raum und Handlungskontext abhängig ist. Diese Sensibilisierung sei deshalb wichtig, weil sich sonst die Kluft zwischen dem Bild von Sprache, welches in der Schule propagiert wird und der dynamischen, sprachlichen Realität der alltäglichen Kommunikation weiter aufbaue. (Pennycook & Otsuji, 2015, S. 182)

Das Konzept des Sprachlichen Repertoires (Gumperz, 1964), *translanguaging* nach García (Otheguy et al., 2015), *the continua of biliteracy* (Hornberger, 2004) und *metrolinguism* (Pennycook & Otsuji, 2015) teilen die Auffassung von Mehrsprachigkeit, dass Sprachen keine trennbaren Einheiten darstellen und sich dies im Sprach- und Schriftgebrauch von Menschen zeige. (z.B. Otheguy et al., 2015, S. 291) Gleichzeitig verfolgen die theoretischen Überlegungen von García, Hornberger und Pennycook und Otsuji auch empowernde Ziele in der Praxis. Das veränderte Verständnis von Sprache soll gerade mehrsprachige Menschen, deren linguistische Ressourcen in monolingualen Strukturen übersehen oder unterdrückt werden, sichtbar machen und Ungleichheiten durchbrechen. (Hornberger, 2022, S. 26; Otheguy et al., 2015, S. 299; Pennycook & Otsuji, 2019, S. 176) Alle diese Mehrsprachigkeitskonzepte fließen in das Verständnis und in die Herangehensweise dieser Untersuchung mit ein. Für die Frage nach der Bedeutung der Literalität für die Identitätsarbeit erscheint der *metrolinguism* besonders ergiebig, da u.a. in ethnografischen Studien die Aushandlung von Identität und Zugehörigkeit mittels Sprache untersucht wurde. (Pennycook & Otsuji, 2015, S. 3)

2.3. Mehrsprachigkeit und Identität

Der Begriff Identität – vom Lateinischen *identitas* - entstammt ursprünglich der Logik, um die „vollkommene Übereinstimmung zweier Gegenstände“ zu beschreiben (Grotek & Norkowska, 2017, S. 10). Spotti (2013, S. 162) definiert Identität grob als “who one is to oneself and to others”. Für Krumm (2020, S. 131) ist es ein Ausdruck für die Unverwechselbarkeit eines Individuums. Identitätsarbeit verfolgt das Ziel eines Menschen zwischen sich und seiner Umwelt ein Passungsverhältnis zu erzeugen und eine Einheit mit den verschiedenen Aspekten der eigenen Persönlichkeit und der Umgebung zu bilden. Identitätsarbeit ist somit ein ständiger Aushandlungsprozess zwischen Differenzen in der Biografie des Subjekts. (Hein, 2006, S. 65) Unterschieden werden kann zwischen der personalen Identität eines Individuums (auch Ich-Identität) und der kollektiven Identität von Gruppen. (Krumm, 2020, S. 131) Dabei beeinflussen sich die personale und kollektive Identität wechselseitig. Jedes Individuum fühlt sich mehreren sozialen Gruppen zugehörig. Selbstzuordnungen können beispielsweise über die Kategorie Nationalität, Religion oder Wohnort erfolgen. (Grotek & Norkowska, 2017, S. 13) Zuschreibungen, z.B. die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, tragen entscheidend zur Identitätsbildung des Individuums bei. Dabei erfolgen diese Zuschreibungen sowohl durch andere, als auch durch das Individuum selbst. (Spotti, 2013, S. 162) Spotti beschreibt Identität als das Produkt eines Sinnkonstruktionsprozesses im sozio-kulturellen Raum. (ebd.) Wobei es

von anderen Autoren nicht als Produkt, sondern vielmehr als ein ständig andauernder Aushandlungsprozess beschrieben wird. (Grotek & Norkowska, 2017, S. 11) Die soziale Anerkennung durch andere wird diskursiv ausgehandelt und hat entscheidende Bedeutung für die Konstruktion der Identität. (Hein, 2006, S. 64)

Die zentrale Bedeutung, die Sprache für die Identität(sarbeit) hat, ist mittlerweile unumstritten. (Grotek & Norkowska, 2017, S. 14; Gumperz, 1983, S. 7; Krumm, 2020, S. 132) Sprache besitzt eine Funktion als „Identitätsmarker“, so Riehl (2018b, S. 27) und Krumm (2020, S. 132) spricht von einem „in doppelter Weise [...] identitätsbildenden Medium“. Mithilfe von Sprache tritt das Individuum in Auseinandersetzung mit sich selbst und Sprache sei ein relevanter Bestandteil der eigenen Wahrnehmung und des Selbstbildes. (ebd.) Sprecher*innen benutzen z.B. ihre Muttersprache als Ausdruck und Anhaltspunkt für die Identifikation mit ethnischen Gruppen oder nationalen Gemeinschaften. (Riehl, 2018b, S. 27–28) Sprache sei ein „zentrales identitätsstiftendes Element, das eine Gruppe erst zur Gruppe macht“, so auch Krumm (2020, S. 131). Egal ob es sich um die Verwendung eines Dialekts oder selbstbezeichnender Begriffe handelt.

Gleichzeitig ist der Sprachgebrauch des Individuums ein Medium anhand dessen identitätsrelevante Zuschreibungen durch andere vollzogen werden. (Krumm, 2020, S. 132) Mit semiotischen Mitteln, z.B. durch die Wahl bestimmter Register oder Jargons, gestalten wir unsere Identität, indem wir Zeichen „senden“ und andere auf diese reagieren, diese weiterverarbeiten. Sprachliche Zeichen haben immer eine Position und Funktion in einem sprachbezogenen Wertesystem. (Spotti, 2013, S. 162–163) Die Sprachwahl, das Register, der verwendete Satzbau - all die Facetten des Sprachgebrauchs haben eine Wirkung mit der sich das Individuum selbst und damit die eigene Identität im soziokulturellen Raum positioniert, bzw. von anderen positioniert werden kann. (Spotti, 2014, S. 361) So kann man sich z.B. durch die Verwendung entsprechender Sprache abgrenzen oder zeigen, dass man mit der Umgebung und den Gepflogenheiten vertraut ist. Auch in der Subjektivierungsforschung spielt Sprache eine zentrale Rolle. Aneignungen, Ablehnungen oder Umdeutungen werden durch und über Sprache ausgedrückt. (Pokitsch & Bjegač, 2022, S. 90) Spotti arbeitet in einer ethnografischen Untersuchung heraus, wie schon Grundschüler*innen „den sprachlichen Markt ihres Klassenzimmers managen“ und sich mit ihrem sprachlichen Handeln dafür entscheiden können, ethnische Zugehörigkeit zu verstärken, konterkarieren oder durchbrechen. (Spotti, 2013,

S. 176) Busch fasst die Aushandlung von Identität mit und durch Sprache folgendermaßen zusammen und beruft sich dabei auf das Positionierungsmodell Spitzmüllers (2013):

Wir werden durch unseren Sprachgebrauch als einer bestimmten, diskursiv produzierten Kategorie zugehörige Subjekte positioniert, haben aber (bis zu einem gewissen Grad) auch die Möglichkeit, uns mit unserem Sprachgebrauch identifizierend oder distanzierend zu diesen Kategorien zu positionieren. (Busch, 2021, S. 39)

2.3.1. Die sprachideologische Trias: Sprache – Nation – Volk³

Nachdem der Zusammenhang von Sprache und Identität erörtert wurde, richtet sich nun der Blick auf die bereits angedeutete Verknüpfung von Sprache mit nationaler und ethnischer Zugehörigkeit. Damit begeben wir uns in das Feld der Sprachideologie, denn Sprachideologie hat entscheidenden Einfluss auf die sprachliche Identität von Individuen, denn darüber werden Zugehörigkeiten (soziale, ethnische, nationale etc.) konstruiert. (Busch, 2021, S. 31) Das soziolinguistische Konzept der Sprachideologie beschäftigt sich damit „welche kollektiv geteilten Annahmen über Sprache(n) innerhalb einer bestimmten sozial, kulturell oder anderweitig konstruierten Gruppe vorzufinden sind.“ (Pokitsch & Bjegač, 2022, S. 95) Sprache, so Dirim und Khakpour (2022, S. 325), lasse sich dabei nie von gesellschaftlichen (Macht-) Verhältnissen trennen. Die Linguistik hatte im 18. und 19. Jahrhundert Sprachen nach verschiedenen Kriterien, z.B. ihrer Komplexität, klassifiziert und den jeweiligen Sprecher*innengruppen entsprechende Charaktereigenschaften und kognitive Fähigkeiten zugeschrieben. Ausgehend von der Sprache wurden Sprachgemeinschaften hierarchisiert und ihre Kultur und ökonomisches Potenzial bewertet. (Knappik & Can Ayten, 2020, S. 234–237) Diese Hierarchisierungen haben, gerade auch im Kontext von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, bis heute Einfluss in der allgemeinen Wahrnehmung von Sprachen und ihren Sprecher*innen. So besitzen Sprachen ein sehr unterschiedliches Prestige. (ebd., S. 246)

Im 18. und 19. Jahrhundert entstanden ebenfalls die europäischen Nationalstaaten. Im Zuge dieser Entwicklung forcierten die Regierenden die Durchsetzung *einer* Nationalsprache für ihren Staat – als exemplarisches Beispiel wird dafür gerne Frankreich herangezogen. (Knappik & Can Ayten, 2020, S. 247–248; Krumm, 2020, S. 132) Seit dem gibt es eine enge Verknüpfung, wenn nicht sogar Gleichsetzung von Sprache und Nation (siehe Kap. 2.1). „Das gesellschaftliche Narrativ handelt von der nationalen Einheit, die konsequent auf die

³ Pokitsch (2022, S. 264)

Beherrschung des Natiolekts aufbaut und diese vehement verteidigt.“, erklären Knappik und Can Ayten (2020, S. 248). Pokitsch (2022, S. 264) spricht auch von der „sprachideologischen Trias“ aus Sprache, Nation und Volk. Die nationale Identität ist vor allem in Europa eine monolinguale Identität. (Krumm, 2020, S. 132) Diese beeinflusst als eine Form der kollektiven Identität auch die personale Identität. Über die Sprache zeigen sich Sprecher*innen als zugehörig zu einer Nation oder ethnischen Gruppe und definieren ihre Identität mehr oder weniger stark über diese. Für Spotti (2013, S. 163) ist die Bedeutung des Zusammenhangs zwischen ethnischer Gruppenzugehörigkeit und Sprache bzw. „native speakerhood“ für Identitätsfragen offensichtlich. Er spricht daher von der ethnolinguistischen Identität mit Ethnizität und Sprache als konstituierende Elemente. (ebd.) Franceschini zeigt empirisch mithilfe von Sprachbiographien, wie der Zusammenhang von Sprache und Nation auch zur Abgrenzung eines „Wir“ von „den anderen“ genutzt wird. Anhand des Fallbeispiels eines Schweizers und seinem Kontakt mit Migrationssprachen wird deutlich, wie sehr Sprachen in direkter Verbindung mit ethnischen Gruppen wahrgenommen werden. Zugewanderte Bevölkerungsgruppen (in diesem Falle den Italiener*innen) werden positive „WIR-Eigenschaften“ (Franceschini, 2001, S. 120) der eigenen Bevölkerungsgruppe zugeschrieben und so die positive Haltung gegenüber der Sprache und Kultur erklärt. Migrant*innen, die sich die lokale Sprachvarietät auf quasi ‚muttersprachlichem‘ Niveau angeeignet haben, werden ebenfalls positiv bewertet (ebd.).

2.3.2. Linguizismus

Dass Sprache als konstituierendes Merkmal einer Ethnie oder einer Nation angesehen wird (Dirim, 2010, S. 92), hat über Identifikationsprozesse hinaus weitreichende Folgen. So bildet diese Erzählung der Nationalstaatlichkeit die Grundlage für die Vorstellung von Monolingualität als Normalfall und Mehrsprachigkeit als Ausnahme. (Dirim, 2010, S. 96) Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit werde nicht nur als Ausnahme aufgefasst, sondern vielmehr noch negativ konnotiert. (Dirim, 2010, S. 98) Krumm erläutert, Multilingualität gelte nicht selten als mangelnde Loyalität gegenüber der nationalen Gemeinschaft. (siehe auch Pokitsch, 2022, S. 53–54) Zur Stärkung der nationalen Identität – im 18./19. Jahrhundert sowie heute – ist die Trenn- und Abgrenzbarkeit von Sprachen von Interesse, sowie die Bestrebung die Reinform einer Sprache zu fördern und unterrichten. (Knappik & Can Ayten, 2020, S. 247–248) „Die enge diskursive Verwebung von Nation und Sprache wiederum führt zu einer imaginierten Gleichstellung von Sprache und Kultur.“, schreiben Knappik und Can Ayten

(2020, S. 248). Damit nähern wir uns einem Phänomen, welchem besonders Dirim Aufmerksamkeit widmet, dem Linguizismus. Linguizismus lässt sich als eine spezielle Form des Rassismus definieren, „die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt.“ (Dirim, 2010, S. 91) Sprache wird als legitimierendes Mittel verwendet, um eine gesellschaftliche Rangordnung zu erhalten oder herzustellen, bei der sozial schwächer gestellte Gruppen in ihrer inferioren Position verbleiben. (vgl. auch Bourdieu, 1975/2017, S. 69–70) Dies wird z.B. durch die Aufwertung der Mehrheitssprache und Abwertung der Minderheitensprachen erreicht, womit die Mehrheits- und Normsprache als Hürde für das Erreichen bestimmter gesellschaftlicher Positionen eingesetzt wird. Sprache wird also als Machtmedium zur Erzeugung von Ungleichheit verwendet. Maßnahmen zur Durchsetzung der Nationalsprache, wie bereits oben angesprochen, sind auch linguizistische Maßnahmen. (Dirim, 2010, S. 91–92) Dazu gehören bspw. Regeln, Unterlassungen und Strukturen, die den ‚Monolingualen Habitus‘ (Gogolin 1994) im Bildungssystem des deutschsprachigen Raums stärken. Das immer wieder geforderte Deutschgebot an österreichischen Schulen ist demnach eine offene Form des Linguizismus. (vgl. Dirim, 2010, S. 102) Die vorherrschende Vorstellung „einer nationalen und bildungspolitischen Einsprachigkeit“ kann mit einer multilingualen Schule, in der Schüler*innen wählen dürfen, in welcher Sprache sie lernen und arbeiten, nicht vereinbart werden. (Knappik & Can Ayten, 2020, S. 248) Gerade in Bereichen wo der monolinguale Habitus besonders bedroht scheint, werde er besonders vehement verteidigt, so Dirim. Dort finde man besonders den Neo-Linguizismus. Dieser richtet sich gegen Menschen, die die Mehrheitssprache nicht als *native speaker* gelernt haben. (Dirim, 2010, S. 97) Menschen mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, welchen man im Deutschen ihre andere Herkunft anhört, werden diskriminiert und benachteiligt. Der Neo-Linguizismus ist subtiler und versteckt sich hinter „harmlos klingenden Bezeichnungen“, wodurch er dementsprechend schwer aufzudecken sei. (Dirim, 2010, S. 96)

Dirim kritisiert die unzureichende Beachtung des Linguizismus in der Bildungslandschaft des deutschsprachigen Raums. (Dirim, 2010, S. 92) Konkret nennt sie hier die Diskussion über die herkunftssprachlichen Unterrichtsangebote in Deutschland. (ebd., S. 103) Dirim vermutet, dass die schlechten PISA-Ergebnisse Deutschlands dazu beigetragen haben, dass Vorbehalte gegenüber Migrant*innen über das Merkmal Sprache kanalisiert werden, da mangelnde

Deutschkenntnisse als entscheidender Faktor für das schlechte Abschneiden gesehen werden. (ebd., S. 95)

2.3.3. Legitime Sprecher*innen

Sprache, Sprecher*innen und Sprachgemeinschaften werden diskursiv konstruiert. Nicht alle Subjekte haben jedoch die gleichen Möglichkeiten am Diskurs teilzunehmen und gehört zu werden. Ausgehend von gesellschaftlichen Machtverhältnissen gibt es Sprecher*innen, welche als legitim anerkannt werden und andere, denen dies abgesprochen wird. (Pokitsch & Bjegač, 2022, S. 93) Mithilfe von Bourdieu versuchen Pokitsch und Bjegač (2022, S. 93) sich der Frage zu nähern: „Inwiefern handelt es sich bei diesen legitimen Sprecher*innen eines Diskurses aber auch um legitime Sprecher*innen einer ‚Sprachgemeinschaft‘ bzw. welche sprachbezogene Bedingungen setzen die Einnahme einer derartigen Position voraus?“ (Pokitsch & Bjegač, 2022, S. 93) Die Frage nach der Wahrnehmung legitimer Sprecher*innen scheint unter dem Gesichtspunkt der engen Verknüpfung von Sprache und Nation und der ethnolinguistischen Identität besonders relevant für die Gruppendiskussionen. Bourdieu versteht die legitime Sprache als Machtinstrument der herrschenden Klasse. Sie hat die Macht zu definieren, welche die legitime Sprache ist und damit auch den Gebrauch dieser zu limitieren. Sprache ist also nach Bourdieu – und wie in Dirims Argumentation des Linguizismus - ein Instrument, mit dem Zugehörigkeit und Ausschluss gekennzeichnet und vollzogen wird. Es ist Teil von Distinktionsbestrebungen. (Bourdieu, 1975/2017, S. 69–70) Legitime Sprecher*innen sind nach Bourdieu demnach Sprecher*innen der legitimen, d.h. der offiziellen und vermeintlich korrekten Sprache. (Pokitsch & Bjegač, 2022, S. 94) Pokitsch und Bjegač gehen jedoch davon aus, dass diese von sprachideologischen Einstellungen geprägt (siehe Kap. 2.3.1) diskursiv konstruiert werden. Sprachideologien beeinflussen unser Wissen über Sprache und unsere Vorstellung von legitimen Sprecher*innen. (ebd., S. 95) Hier zeigt sich m. E. die wechselseitige Beeinflussung von Sprachideologie, Sprecher*innenposition und sprachbezogenem Diskurs.

2.3.4. Spracherleben

Nun soll der Fokus auf der personalen Identität liegen und dazu das Konzept des Spracherlebens von Busch (2021) herangezogen werden. Spracherleben bedeutet, „wie sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachlich Interagierende wahrnehmen“. (Busch, 2021, S. 20) Diese Wahrnehmung wird situativ durch den jeweiligen sozialen und sprachlichen Kontext bedingt und ist immer auch eine emotionale Erfahrung, die an Identifikations- bzw.

Abgrenzungsprozessen gekoppelt ist. (ebd., S. 20-21) Busch ist der Ansicht: „Das emotional besetzte Spracherleben ist ein Aspekt, dem in der Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit lange Zeit wenig Beachtung geschenkt wurde, weil der Fokus zu exklusiv auf Sprachkompetenzen und messbare Leistungen gelegt wurde.“ (2021, S. 20) In den erzählten Sprachbiografien von Studienteilnehmer*innen identifiziert Busch drei Achsen des Spracherlebens: das Verhältnis von Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung, die Frage nach Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit und das Erleben von sprachlicher Macht oder Ohnmacht. (ebd.) So kann man sich als Sprecher*in an einen Ende der Skala wirkmächtig, zugehörig und akzeptiert oder ohnmächtig, nicht zugehörig oder sogar diskriminiert fühlen.

Das Spracherleben „setzt ein wahrnehmendes, erlebendes Subjekt voraus“ und diese Innenperspektive hat mehrere Dimensionen. (Busch, 2021, S. 24) So hat Spracherleben zum einen eine leibliche Dimension, erörtert Busch und bezieht sich dabei u.a. auf Merleau-Pontys Subjekttheorie. Das Handeln mit Stimme und Sprache ist auch ein körperliches Handeln. (2021, S. 24–26) Zum anderen sind Emotionen in mehrfacher Hinsicht ein relevanter Faktor von Sprechen und Spracherleben. Sie provozieren und beeinflussen Sprachproduktion und werden wiederum durch Sprache evoziert oder sind Gegenstand von Gesprächen. Die emotionale Dimension werde in der jüngeren Forschung stärker beachtet. Busch beobachtete in den Sprachbiografien Scham als ein häufig beschriebenes Gefühl, welches meist durch die eigene Wahrnehmung eines Normverstoßes ausgelöst werde. Zentral dafür sei, dass die Person eine Außensicht, also durch die Augen der anderen, auf sich einnimmt. Die leibliche und emotionale Dimension sind als eng verbunden anzusehen, da Emotionen immer auch körperliche Reaktionen hervorrufen. (Busch, 2021, S. 27–30) Zuletzt beeinflusst die historisch-politische Dimension das Spracherleben des Individuums, indem Sprachideologien und Machtverhältnisse sich im Handeln und der Wahrnehmung von Gruppen und einzelnen Sprecher*innen niederschlagen (siehe auch Kap. 2.3.1). Geprägt durch Sprachideologien werden bspw. Menschen, die mit Akzent sprechen, von anderen als *non native speaker* und damit als nicht legitime*r Sprecher*in in ethno-nationalen Kontexten wahrgenommen. Diese historisch-politisch geprägte (Fremd)wahrnehmung beeinflusst direkt sowie indirekt das Spracherleben des Individuums. (Busch, 2021, S. 29–32)

2.3.5. Zentrum-Peripherie-Modell

Der Innenperspektive von Sprecher*innen und ihrem Spracherleben widmet sich auch Franceschini. Sie hat mithilfe von Sprecher*innenbiographien herausgearbeitet, wie sich im

Laufe des Lebens, z.B. durch Migration, die Aufmerksamkeit und Relevanz, welche den eigenen Varietäten und Sprachen zugeschrieben wird, wandelt. Sie entwickelte für diese Veränderungen und Verschiebungen ein Zentrum-Peripherie-Modell, welches sich auf die zeitliche Dimension der Sprachbiographie bezieht. Denn „nicht alle Sprachen sind mit derselben Fülle von Funktionen und Identifikationen verbunden.“, führt Franceschini (2001, S. 114) aus. Das Zentrum des individuellen Sprachsystems wird zu Beginn des Lebens von der Erstsprache bzw. den erstsprachlichen Varietäten eingenommen. Dies kann sich in den verschiedenen Phasen einer Biographie immer wieder verschieben und so kann auch die Erstsprache in die Peripherie rücken, wenn andere Sprachen häufiger gebraucht werden und an Relevanz gewinnen. (ebd.) Im Anbetracht der mehrsprachigen Realität der Jugendlichen und ihrer Migrationsgeschichte, könnte dieses Modell einen hilfreichen Blickwinkel zur Betrachtung ihrer Mehrsprachigkeit und der Entwicklung ihrer Biliteralität bieten.

2.3.6. Hybride Identität

Migration kann dazu beitragen, dass sich das Sprachrepertoire von Menschen erweitert und sich ihr Spracherleben verändert. Mecheril beschäftigt sich mit hybriden Identitäten in Migrationskontexten und den pädagogischen Implikationen. Nachdem bereits dargestellt wurde, wie Sprache oft als zentrales, einheitsstiftendes Medium für die nationale Identität betrachtet wird und wie eng sprachliche und nationale Identität verbunden sind, soll das Konzept der hybriden Identität beleuchtet werden. Gewissermaßen handelt es sich um ein Identitätskonzept, das mit diesen Vorstellungen bricht und den diversen Biographien und Lebensrealitäten der Menschen in einer Migrationsgesellschaft Rechnung trägt. Es stellt einen Gegenentwurf zur monolingualen Vorstellung einer „reinen“ nationalen Identität dar. Mecheril beschreibt hybride Identität als natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit. Menschen mit einer hybriden Identität fühlen sich mehreren kulturellen Kontexten verbunden und diese stelle eine immer häufigere Form des Identitätsverständnisses dar. (Mecheril, 2011, S. 49–50) Diese „kreative Form[en] des kulturellen und auch sprachlichen Grenzgängertums“ sei lange übersehen worden. Eine Ausnahme stellt dabei seines Erachtens das Feld der Mehrsprachigkeit dar. (ebd.) Er fordert generell eine stärkere pädagogische Aufmerksamkeit für die Mehrfachzugehörigkeiten der Schüler*innen. Diese habe für Kinder und Jugendliche eine hohe subjektive Relevanz und müsse dementsprechend von Pädagogen ernst genommen werden. Die Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten gehe immer einher mit einer Auffassung der Uneindeutigkeit, des Ungewissen und dekonstruiert klare Zuordnungen. (Mecheril, 2011,

S. 52–53) Im Bereich der Sprache wird diese Auffassung durch Mehrsprachigkeitskonzepte wie *translanguaging* oder *metrolinguism* postuliert. Ein anerkennender Umgang mit diesen Dispositionen der Schüler*innen eröffne Möglichkeiten zur Mehrfachwirksamkeit, also Handlungsfähigkeit in den jeweiligen Zugehörigkeitskontexten.

Identität, so lässt sich zusammenfassend festhalten, wird maßgeblich mit und über Sprache gestaltet. Sprache und Stil werden von Sprecher*innen selbst, als auch von anderen für Zuschreibungen und Identifikationen genutzt. Diese Zuschreibungsprozesse finden dabei nie losgelöst von historisch-politisch geprägten Sprachideologien statt. Dies erfahren gerade auch mehrsprachige Menschen mit einer Migrationsgeschichte, indem sie Linguizismus erfahren. Da Sprache eine so zentrale Rolle für die Identitätsarbeit einnimmt, geht die biographiebedingte Dynamik von Mehrsprachigkeit mit variableren, hybriden Formen der Identität einher. Betont werden soll hier, dass sich Sprachideologie und Identifikationsprozesse, Fremd- und Selbstzuschreibung, personale und kollektive Identität wechselseitig beeinflussen, in engem Verhältnis zueinander stehen oder sich bereits überlappen.

3. Biliteralität

Um den Begriff Biliteralität genauer zu bestimmen, sollen zunächst die verwandten Begriffe der Literalität und Alphabetisierung definiert werden.

Alphabetisierung wird in der Literatur meist davon ausgehend definiert, was Analphabetismus umfasst. Die UNESCO Generalkonferenz definierte 1978 was eine alphabetisierte Person ausmache (Burnett, 2006, S. 7):

A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his (or her) group and community and also for enabling him (or her) to continue to use reading, writing and calculation for his (or her) own and the community's development.

Davon abgeleitet kann man Alphabetisierung als den Bildungsprozess verstehen, der Menschen die Fertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen vermittelt und sie dadurch zur aktiven Teilhabe an ihrer (sprachlichen) Gemeinschaft befähigt. Bezieht man Alphabetisierung auf eine bestimmte Sprache, so wäre das Ziel die umfassende Teilhabe an der jeweiligen sprachlichen Gemeinschaft dieser Sprache, mit all den notwendigen, (schrift)sprachlichen Kompetenzen. Literal sein umfasst genau diese gesellschaftliche Teilhabe und geht über die Alphabetisierung hinaus. Literalität (engl. *literacy* – kann im Folgenden synonym verwendet werden) ist oft der Inbegriff für einen chancenreichen, persönlichen Lebens- und Bildungsweg (Müller, 2015, S. 7; Papen, 2005, S. 9). Literalität wird in einem funktional ausgerichteten Diskurs in erster Linie als *skill* bzw. Fähigkeit die Schriftsprache zu beherrschen verstanden. Nach Barton (1994 zit. in Papen, 2005, S. 10) versteht die funktionale Perspektive „literacy as a fixed set of discrete skills, which are believed to be universal and transferable to all kinds of situations that require the use of written language“. Literalität ist demnach ein zentraler Bestandteil von Bildung und ein Individuum braucht diese literalen *skills*, um beruflich erfolgreich sein zu können. (Papen, 2005, S. 10, 23) Literalität als *social practice* versteht Literalität hingegen vielmehr als eine Handlung, die Personen vollziehen und weniger als *skill*. Betrachtet wird dabei der soziale oder institutionelle Kontext, d.h. die schriftsprachlichen Handlungssituationen in welchen sich unterschiedliche Absichten und Anforderungen ergeben. Papen vergleicht hier bspw. das Lesen von Ablaufdaten auf Produkten mit dem Lesen eines Buches und kommt zu dem Schluss, dass hier unterschiedliche Formen der Literalität benötigt werden. Diese Sichtweise auf Literalität ist nach Papen essentiell für ethnografische Forschung. (Papen, 2005, S. 25–26) Die *skill*- und die *practice*-Perspektive sollten, so Papen, als komplementär betrachtet werden und fokussieren

unterschiedliche Aspekte von Literalität: „While the skills view highlights the technical and psychological side of literacy, the practices view draws attention to the social and cultural side of it.“ (2005, S. 34) Wenn von Literalität als *social practice* die Rede ist, werden die Fertigkeiten des Codierens und Dekodierens nicht negiert, sondern vielmehr darauf hingewiesen, dass Literalität über das reine Alphabetisiert sein hinaus gehe. (ebd.)

Biliteralität setzt die schriftsprachlichen Fähigkeiten in zwei Sprachen in Relation zueinander. Es finden sich in der Literatur auch der Begriff der *Mehrschriftlichkeit* (Gürsoy & Roll, 2018, S. 350; Riehl, 2018a, S. 209), welcher im Kern synonym zu verstehen ist, jedoch mehr als zwei Sprachen umfassen kann. Biliteralität kann als die Fähigkeit verstanden werden, „literare Strukturen in zwei Sprachen rezipieren und produzieren zu können.“ (Rosenberg & Schroeder, 2016, S. ix) Die Alphabetisierung in den gesprochenen Sprachen ist dabei die Voraussetzung für Biliteralität, denn die Schriftsysteme und Orthographieregeln beider Sprachen müssen beherrscht werden. Dazu gehören auch die skribalen Fertigkeiten, welche gerade bei unterschiedlichen Schriftsystemen bedeutsam sind (Böhmer, 2016, S. 138). Die von Rosenberg und Schroeder (2016, S. ix) angesprochenen „literaten Strukturen“ weisen darauf hin, dass Biliteralität über die bloße Beherrschung der Schriftsprache hinausgeht. Der Begriff umfasst auch die Beherrschung des schriftsprachlichen Registers, d.h. der mit der Schriftlichkeit verbunden Satzstrukturen, Lexik und Ausdrucksweise. (Riehl, 2018a, S. 209)

3.1. Empirischer Forschungsstand

Im Folgenden sollen empirische Studien und Befunde aus dem Feld der Soziolinguistik, Neurolinguistik und Lernendenforschung zu unterschiedlichen Facetten der Biliteralität präsentiert werden. Die Studien stammen sowohl aus dem deutschsprachigen, als auch aus dem kanadisch-amerikanischen Raum und haben gemein, dass sie sich alle mit mehrsprachigen und in unterschiedlichem Umfang biliteralen Kindern und Jugendlichen auseinandergesetzt haben. Die Reihenfolge der Darstellung richtet sich nach dem Tiefegrad der Studien: von der eher quantitativen hin zur kognitiven und qualitativ-subjektiven Betrachtung der Biliteralität. Es wird zunächst eine Untersuchung von Buchholz (2014) vorgestellt, welche Zahlen und Einschätzungen zur Biliteralität bei bilingualen Schüler*innen in Österreich liefert. Von dort ausgehend richtet sich mit der Studie von Böhmer (2016) und Bialystok, Craik und Luk (2012) der Blick stärker auf das Kompetenzniveau und die Teilfähigkeiten der Biliteralität. Hier stellen sich die Forschenden insbesondere auch die Frage nach beeinflussenden, kognitiven Komponenten und inwiefern Biliteralität als Ressource angesehen werden kann. Zuletzt soll

eine stärker qualitativ und ethnografisch ausgerichtete Untersuchung von Moore (2010) präsentiert werden, welche neben metasprachlichen Effekten der Biliteralität vor allem auch die Perspektive der mehrsprachigen Kinder, inklusive ihrer identitätsbildenden Zuschreibungsprozesse beleuchtet.

Nach Angaben der Statistik Austria sprechen im Schuljahr 2021/22 21% der Schüler*innen in Österreich (von den Volksschulen bis zu den berufsbildenden Schulen) im Alltag eine andere Sprache als Deutsch. In Wien sind es 45%. (Statistik Austria, 2022) In welchem Umfang die Schüler*innen diese Sprachen im Alltag verwenden und ob sie in diesen Sprachen auch schriftlich kommunizieren, wird dabei nicht erfasst. Zahlen zur Bi- oder Multiliteralität von Schüler*innen in Österreich lassen sich kaum finden. Barbara Buchholz (2014, S. 102) führte eine Mixed-Methods-Studie mit über tausend Schüler*innen zur Mehrsprachigkeit an burgenländischen Volksschulen durch und liefert darin Hinweise für eine geringe Biliteralität bei mehrsprachigen Schüler*innen in Österreich. Bei ihrer Befragung gaben weniger als ein Viertel der Kinder mit den Migrationssprachen BKS, Türkisch, Rumänisch und Albanisch als Erstsprache an, in dieser Sprache schreiben zu können. Auch in den anderen sprachlichen Fertigkeiten stuften die Schüler*innen mit Migrationssprachen ihre Kompetenzen als gering ein. „Insgesamt schätzen sich also diese Schüler/innen in ihren Erstsprachen als geringer gefestigt ein, insbesondere in den produktiven, aber auch in den rezeptiven Sprachfertigkeiten.“, resümiert Buchholz (ebd.).

Einen sprachdiagnostischen Blick auf die erstsprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Schüler*innen, wirft Böhmer (2016) und betrachtet dabei besonders das Verhältnis zu den Fähigkeiten im Deutschen. Sie untersuchte die Ausprägung der Biliteralität von russisch-deutsch-bilingualen Schüler*innen an Hamburger Sekundarschulen. Dabei setzte sich die untersuchte Stichprobe sowohl aus eingewanderten Schüler*innen, als auch aus solchen der zweiten Generation zusammen. Von den 33 bilingualen Schüler*innen ihrer Stichprobe beherrschten weniger als die Hälfte (14 Schüler*innen) das kyrillische Alphabet (Böhmer, 2016, S. 136). So war die Voraussetzung für Biliteralität, das alphabetisiert sein und damit die Beherrschung der zentralen skribalen Fähigkeiten, bei vielen nicht gegeben. Mithilfe verschiedener Diagnoseinstrumente, z.B. ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘, testete sie die mündlich-produktiven und schriftlich und mündlich-rezeptiven Fähigkeiten im Deutschen und Russischen. Bei der Untersuchung des Wortschatzes erreichten die bilingualen Schüler*innen der ersten Generation doppelt so hohe Werte, wie die der zweiten Generation. Dabei korrelierte

ein größerer L1-Wortschatz mit besseren literalen Fähigkeiten in der L1. (ebd., S. 139) Insgesamt stellte Böhmer einen Zusammenhang zwischen den schriftsprachlichen Kompetenzen im Russischen und Deutschen fest: d.h. Schüler*innen, welche bei den Sprachstandserhebungen im Russischen die höchsten Mittelwerte erzielten, schnitten auch bei den Sprachstandserhebungen im Deutschen am besten ab. Sie sieht dies als Bestätigung für den interlingualen Transfers in der Schriftlichkeit an (ebd., S. 148). Die Biliteralität wirke sich also auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten in Erst- und Zweitsprache positiv aus.

Eine größer angelegte Studie von Bialystok, Luk und Kwan (2009) erhob ebenfalls die Kompetenzen bilingualer Kinder in ihren beiden Sprachen. Im Detail untersuchten sie die Rolle der Mehrsprachigkeit für die *early literacy* von Schulanfänger*innen und stellten dabei insbesondere Vergleiche zwischen den Sprecher*innen unterschiedlicher Sprachkombinationen an. (Bialystok et al., 2009, S. 48, 57) Die Forscher*innen sind der Ansicht, dass die unterschiedlichen Kombinationen von Bilingualität und Biliteralität bei Schüler*innen für Fragen des Schriftspracherwerbs mehr Beachtung verdienen, denn dies betreffe einen Großteil der Kinder dieser Welt. Tatsächlich wird eine große Zahl von Schüler*innen nicht in der Sprache unterrichtet, die sie Zuhause sprechen. (Bialystok et al., 2009, S. 43) Es wurden verschiedene *literacy*-Teilfertigkeiten von insgesamt 132 monolingual Englisch sowie bilingual Hebräisch-Englisch, Chinesisch-Englisch und Spanisch-Englischsprachigen Erstklässler*innen erhoben. (Bialystok et al., 2009, S. 48, 57) Als zentrale Fertigkeiten, welche die *early literacy* beeinflussen, gelten die mündliche Ausdrucksfähigkeit, das metasprachliche Bewusstsein und die allgemeine kognitive Entwicklung. (Bialystok et al., 2009, S. 44) Mit vier verschiedenen Testverfahren erhoben sie in ihrer Untersuchung das rezeptive Vokabular, das verbale Kurzzeitgedächtnis, die phonologische Bewusstheit sowie die Dekodierfähigkeiten der Schüler*innen in all ihren Sprachen. (Bialystok et al., 2009, S. 49–51)

Ihre Untersuchung wurde von der Annahme geleitet, dass die Mehrsprachigkeit den Schriftspracherwerb beeinflusse, da es zwischen bi- und monolingualen Sprecher*innen Unterschiede in der kognitiven Verarbeitung von Sprache und in den sprachlichen Fähigkeiten gebe. Sie berufen sich u.a. auf eine großangelegte Studie von Cobo-Lewis, Pearson, Eilers, and Umbel (2002) in welcher nachgewiesen wurde, dass die monolingualen Teilnehmer*innen unabhängig von ihrem sozioökonomischen Status über ein größeres Vokabular verfügten als die bilingualen Teilnehmenden. Sie gehen davon aus, dass das weniger umfangreichere Vokabular einen Nachteil für die *early literacy* darstellt. (Bialystok et al., 2009, S. 44) Auch

die kognitiven Fähigkeiten, welche stark mit der Literalität zusammenhängen, können bei Mehrsprachigen, welche verschiedene Schriftsysteme kennen, anders als bei Monolingualen ausfallen. Mehrere Studien konnten bisher Evidenzen dafür vorbringen, dass mehrsprachige Menschen *literacy*-relevante Fertigkeiten von einer auf die andere Sprache übertragen können. Dies beeinflusst wahrscheinlich ebenfalls den Schriftspracherwerb. (Bialystok et al., 2009, S. 45)

So konnten auch Bialystok et al. belegen, dass sich die Fertigkeiten der bilingualen Sprecher*innen von denen der monolingualen unterscheiden. So verfügten, wie bereits in anderen Studien belegt, die bilingualen Schüler*innen über ein geringeres Vokabular in den jeweiligen Sprachen als die monolingualen Schüler*innen. (Bialystok et al., 2009, S. 58) Insgesamt zeigten jedoch alle bilingualen Kinder einen leichten bis starken Vorsprung in der *early literacy* gegenüber den monolingualen Kindern. Dabei schnitten die chinesischesprachigen Schüler*innen nur unwesentlich besser ab als die monolingualen. Die hebräisch- und spanischsprachigen Schüler*innen zeigten hingegen deutlich bessere phonologische - und Dekodierfertigkeiten. Die Korrelation des hohen Niveaus der beiden Fertigkeiten werteten die Forschenden als weiteren Beleg für den engen Zusammenhang dieser Fertigkeiten. Nach Auffassung der Forschenden profitieren die mehrsprachigen Kinder in diesem Bereich davon, dass ihre beiden Sprachen das gleiche Schriftsystem bedienen. Wenn die Sprachen, wie bspw. das Spanische und Englische jeweils mit Alphabetschrift kodiert werden (im Gegensatz zur Morphemschrift des Chinesischen), so handelt es sich nach ihrer Einordnung um dasselbe Schriftsystem. Dennoch erkennen die Autor*innen insgesamt auch einen leichten Vorteil für die chinesischesprachigen Kinder, wenn man bedenkt, dass sie im Vergleich zu den monolingual englischsprachigen Kindern über geringere Englischkenntnisse verfügen. Bialystok et al. weisen darauf hin, dass der Vorsprung der bilingualen Schüler*innen auch auf die erhöhte *literacy*-Förderung zurückzuführen sein könnte, die die Kinder in ihrer anderen Sprache zusätzlich neben dem Schulunterricht erhielten. Jedoch erhielten die Gruppen diese in unterschiedlichem Umfang und obwohl die spanischsprachigen Kinder deutlich weniger Förderung als die hebräischsprachigen Kinder erhielten, schnitten sie fast gleich gut ab. Insgesamt konstatieren Bialystok et al., dass besonders die bilingualen Schüler*innen mit Sprachen, welche über dasselbe Schriftsystem verfügen, im Schriftspracherwerb von ihrer Biliteralität profitierten. (Bialystok et al., 2009, S. 57–59)

Zuletzt soll eine qualitative, soziolinguistische Studie von Danièle Moore (2010) präsentiert werden, welche besonders interessante, empirische Befunde für diese Arbeit liefert. Denn hier steht die Wahrnehmung und Perspektive multiliteraler Kinder in Bezug auf ihre Biliteralität (im Detail Multiliteralität) und Identität im Vordergrund. Die Studie untersuchte Facetten des simultanen Schriftspracherwerbs in den Sprachen Chinesisch, Französisch und Englisch von Kindern in Vancouver (Kanada). 14 Erstklässler*innen mit der Erstsprache Chinesisch im Alter zwischen 6 und 7 Jahren sowie ihre Eltern nahmen an der Studie teil. Die Erhebung erfolgte in Form von ethnografischen Beobachtungen, Interviews und Zeichnungen der Kinder. (Moore, 2010, S. 325–326) Ziel der Studie war es den (Schrift)sprachgebrauch der mehrsprachigen Kinder zu dokumentieren und dabei ihr Verständnis des Zweit- und Drittspracherwerbs, ihre Mehrsprachigkeits- und Migrationserfahrungen, sowie ihre Identifikationsprozesse zu dokumentieren. In diesem Zusammenhang wurden auch die Literacy-Erfahrungen in der Familie erforscht. (Moore, 2010, S. 323) Untersucht wurde die Schnittstelle von Mehrsprachigkeit, Literalität und Identität, schreibt Moore (2010, S. 338). Der Untersuchungsschwerpunkt weist Parallelen zu meiner Forschungsarbeit auf und erscheint daher von besonderem Interesse.

Alle Kinder erwarben die drei Sprachen in der gleichen Form: Sie nahmen an einem „early French immersion programm“ teil (Moore, 2010, S. 323) und sie alle lernten mehrere Stunden pro Woche zu Hause oder an einer Chinesisch-Schule das chinesische Schriftsystem. Keines der Kinder erhielt einen gesteuerten Englischunterricht, sondern kam nur über Bücher und die Umgebung in Kontakt mit der Sprache. Moore gibt an, dass alle Kinder in einer reichhaltigen multiliteralen Umgebung aufwuchsen, sowohl in ihrem eigenen Zuhause, als auch in der Nachbarschaft. (2010, S. 325–326) Die Kinder wuchsen in bücherreichen Haushalten auf und waren stolz ihre Bücher zu zeigen. (Moore, 2010, S. 329)

Moore resümiert, dass die chinesische Sprache, aber insbesondere auch das Erlernen der Schriftsprache eine legitimierende und identitätsstiftende Funktion in der chinesischen Gemeinschaft erfüllt⁴. Dies treffe vor allem für die Eltern der Kinder zu. Anhand eines Interviews mit einer Mutter erklärt er, wie das Beherrschen der (Schrift)sprache als wichtiger Teil einer legitimen, chinesischen Identität durch die Angehörigen der Gemeinschaft

⁴ Er merkt an, dass die Sprache diese zentrale, identitätsstiftende Funktion einnehme, auch wenn das Chinesische als solches ein künstlicher Begriff und ideologisch geprägt sei. (Moore 2010, S. 328)

wahrgenommen wird. (2010, S. 328–329, 339) Er schreibt: „Transmission of Chinese to children remains a key social function for the affirmation of in-group allegiance, and for the maintenance of face and legitimacy within the community.“ (Moore, 2010, S. 328) Auch die Kinder in der Studie nahmen schon in ihrem jungen Alter die sozialen, lokalen Vorteile wahr, welche sie als Chinesischsprecher*innen innerhalb ihrer Nachbarschaft hatten. (Moore, 2010, S. 328) Aus Sicht der Kinder spiele Französisch als Kommunikationssprache in der Beziehung zu Freunden und Geschwistern eine zentrale Rolle und das Chinesische werde als Sprache der Eltern und der älteren Verwandten betrachtet. (ebd., S. 338) Mithilfe von angeleiteten Zeichnungen kamen die Forschenden ins Gespräch mit den Kindern, in welchen die Kinder identitätszuschreibende Aussagen machten, z.B. dass sie sich als chinesisch verstanden, oder nicht, oder eine hybride Identität beschrieben. (ebd., S. 334) In ihren Zeichnungen und Schriften nutzten die Kinder all ihre Sprachen und nahmen dies nicht als „cross over“ wahr, da all ihre Sprachen Teil ihres Selbstverständnisses sind. (ebd., S.338) Hier lässt sich das beobachten, was Hornberger (2022) als *the continua of biliteracy* bezeichnet – *translanguaging* im Schriftlichen. Im Vergleich zu ihren Eltern zeigten die Kinder also “more complex and fluid interpretations of their identities, supported by their many languages and skills in various scripts.” (Moore, 2010, S. 339) So erfüllen auch die Sprachen und Stile unterschiedliche Funktionen im Leben der Kinder. (ebd.) In Moores Studie nahmen die Kinder selbst die Vorteile des gleichen Schriftsystems der Sprachen Englisch und Französisch wahr und berichteten vom Transfer von Lesefertigkeiten. (Moore, 2010, S. 333) Diese Subjektperspektive stimmt mit dem überein, was Bialystok et al. als Ergebnis aus ihrer Studie zogen: der Transfer von sprachbezogenen Fertigkeiten auf Sprachen mit dem gleichen Schriftsystem. (Bialystok et al., 2009, S. 57–59) Moore stellt fest, dass die Andersartigkeit des Chinesischen gegenüber der anderen beiden Sprachen dazu beiträgt, dass die Kinder ihre L1 differenzierter wahrnehmen. Die Kinder zeigten ein Bewusstsein für linguistische Einheiten und Rechtschreibrelationen (Moore, 2010, S. 334) und starke Lesefähigkeiten in allen drei Sprachen. (ebd., S. 339) Diese Konklusionen stellten jedoch nicht den Forschungsschwerpunkt der Studie dar und wurden nicht mit entsprechenden Messmethoden überprüft.

Die Studie von Moore zeigt m.E. wie wichtig Identitätsfragen für den Schriftspracherwerb sind und prägt damit auch die Vorannahmen und Erwartungen im Vorfeld dieser Untersuchung. Als einer der zentralen Unterschiede – neben dem Alter der Kinder und dem Grad der Multiliteralität – ist anzumerken, dass die Erhebungen Moores in einem anderen Migrationskontext stattfanden, als die dieser Arbeit. Wie bereits beschrieben handelt es sich um

eine relativ homogene, asiatisch geprägte Nachbarschaft, wodurch ganz andere Bedingungen gegeben sind, als in den multinationalen und -lingualen Migrationskontexten in Wien.

3.2. Der Streit um Mehrsprachigkeit und bilinguale Unterrichtsmodelle

Das Kapitel 3.1 hat den Forschungsstand zu Biliteralität zusammengefasst und in diesem Zuge bereits Studienergebnisse beschrieben, welche mit der Biliteralität verbundene, positive, kognitive Effekte feststellten. In Deutschland und im deutschsprachigen Raum wird in den letzten Jahren ein Diskurs um die Sinnhaftigkeit zweisprachiger Schul- und Unterrichtsmodelle geführt, welche Biliteralität maßgeblich fördern (könnten). Einer der prominentesten Gegner solcher Modelle ist der Soziologe Esser. Er geht davon aus, dass sich beim Erlernen zweier Sprachen in Migrationskontexten diese beiden Lernprozesse quasi gegenseitig behindern. Esser unterzog die empirischen Daten von über 5100 Fällen des German Socio-Economic Panel von Schupp und Wagner (2002) einer Analyse. Demnach haben mehrere der Einflussfaktoren einen gegenläufigen Einfluss auf die Kompetenzen in der L1 und L2. Als Einflussfaktoren auf den Erwerb der Bilingualität führt Esser (2009, S. 70–72) folgende an:

- die Familien- und Migrationsbiographie
- die Bildungsnähe der Familie
- der Generationenstatus
- das Einreisealter
- die Aufenthaltsdauer
- die inner- und interethnischen Netzwerke
- die ethnische (De-)Segregation im Wohnbereich

Das sog. „Nullsummenproblem“ (Esser, 2009, S. 71) bedeute, dass sich negativ auf die eine Sprache auswirke, was positiven Einfluss auf die andere habe und vice versa. So habe unter anderem die Akkulturation einen förderlichen Effekt für die L2, während es eine gegenteilige Wirkung für die L1 zeige. Wie genau diese Akkulturation gemessen wurde, wird im Essers Aufsatz nicht dargestellt. Auf die L2 wirke sich aber vor allem ein frühes Einreisealter bei der Migration positiv aus, sowie das Aufwachsen in der zweiten Generation (d.h. die Eltern sind bereits migriert). Jedoch haben eben diese Aspekte negativen Einfluss auf die Erstsprachenkompetenz, so Esser (2009, S. 75–76). Diese gegenteiligen Effekte bestehen besonders für die Schreibkompetenzen in den Sprachen. (ebd., S. 77) Laut seiner graphischen Darstellung habe in der Phase des Schulalters, also von ca. 7 bis 20 Jahren, das Einreisealter

seine größte Wirkung auf beide Sprachen. Die Migration nach dem 13. Geburtstag wirke sich dabei nachweislich positiv auf die L1, insbesondere beim Schreiben, aus. Für das Deutsche gelte jedoch: je früher desto besser. (ebd.) Esser zufolge, wäre die Biliteralität gewissermaßen eine kaum mögliche Form der Doppelkompetenz. Denn insgesamt resümiert er, dass „die Entstehung einer kompetenten Bilingualität an recht spezielle, normalerweise nicht gegebene, Konstellationen gebunden ist“ (Esser, 2009, S. 71). Positiv auf beide Sprachen bilingualer Personen, wirke sich hingegen die eigene Bildung und die Bildungsnähe der Familie aus. Die Bedeutung von *literacy*-Erfahrungen – oder „textuelle Literalisierung“ - in der Familie für die Ausbildung von Biliteralität wird auch von anderen Autor*innen betont. (Rosenberg & Schroeder, 2016, S. vi) Auch ‚Besuche bei Deutschen‘ zeigten sich als förderlich für die Kompetenzen in beiden Sprachen. (Esser, 2009, S. 76) Esser argumentiert, dass sich bilinguale Bildungsangebote für viele Herkunftssprachen auch deshalb nicht lohnen, da diese Sprachen ökonomischen nicht verwertbar seien. (2011, S. 50)

Essers Datenauswertung erscheint als *eine* mögliche Perspektive auf Bilingualität und Biliteralität, da er den generellen Nutzen von Zweisprachigkeit hinterfragt und sie weniger als gegebene Lebensrealität unzähliger Menschen ansieht. (Esser, 2009, S. 70) Man erkennt v.a. in Essers Aufsatz von 2011 eine Problematisierung von migrationsbedingten, sprachlichen Veränderungen in der Gesellschaft. Es wird nur die Mehrsprachigkeit von sogenannten Migranten und nicht Mehrsprachigkeit an sich in Frage gestellt, sodass entsprechende bilinguale Schulmodelle zur Förderung der Herkunftssprachen als wertlos dargestellt werden. Esser (z.B. 2011, S. 50) spreche diesen Sprachen den Wert an sich ab, resümiert Dirim. (2010, S. 107–108) Sie konstatiert:

Problematisch ist dabei m.E., Elternwünschen und den Bedürfnissen der Migrant/inn/en mit dem Argument der Arbeitsmarktintegration vorzugreifen und das komplexe Phänomen Sprache auf den ökonomischen Bezug zu reduzieren, ohne diese Einschränkung zu explizieren und zu thematisieren. (2010, S. 107)

Somit wird beispielsweise die Bedeutung der Erstsprache als ein wichtiges Element gesellschaftlicher Teilhabe in der jeweiligen sprachlichen Gemeinschaft, sowie die Relevanz von Sprache für die Identitätsarbeit ignoriert. Die Argumentation Essers stärke die Position, dass mehrsprachige Bildung ein elitäres Gut bleiben soll. (Dirim, 2010, S. 107) Dirim erkennt neo-linguistische Tendenzen in Positionen, wie der Essers. (ebd., S. 109)

Bei Essers Datenauswertung bleibt m. E. außerdem offen, inwiefern es sich bei den von ihm gewählten Kategorien und dem Zusammenhang mit Sprachkompetenzen tatsächlich um Kausalitäten oder vielmehr um Korrelationen handelt. Er scheint jedenfalls nicht die Annahme zu vertreten, dass Sprecher*innen auf sprachenübergreifende Ressourcen zurückgreifen können und dass insbesondere mehrsprachige Menschen über bessere, metasprachliche Fertigkeiten verfügen, von welchem sie in allen Sprachen profitieren können. (Bialystok, 2009, S. 61; Böhmer, 2016, S. 148) Eine solche „Verrechnung“ der Vor- und Nachteile für die L1 und L2 und der Begriff „Nullsummenproblem“ erscheinen aus dem Blickwinkel von Mehrsprachigkeitskonzepten, wie dem *translanguaging*, welche die Auffassung eines gesamtsprachlichen Repertoires teilen, fragwürdig. (Otheguy et al., 2015, S. 291) Es ist vielmehr davon auszugehen, dass Esser mit einem additiven Mehrsprachigkeitskonzept arbeitet.

Während er Biliteralität in Migrationssprachen nicht als Ressource und nicht förderungswert ansieht, gibt es dazu im aktuellen Diskurs ganz andere Stimmen, wie in der Auseinandersetzung um die Förderung von Biliteralität und bilinguale Bildung im „Streitfall Zweisprachigkeit“ (2009) nachzulesen ist. Gogolin und Oeter plädieren für die Förderung von Herkunftssprachen, inspiriert von Bildungsmodellen, welche es bereits zum Schutz autochthoner Minderheitensprachen gibt. Denn die Vernachlässigung der Sprachen der Schüler*innen führe dazu, dass sie die bildungssprachlichen und literalen Varianten ihrer Sprachen, welche über die Schrift transportiert werden, kaum entwickeln könnten. (Gogolin & Oeter, 2011, S. 42) Auch um eine Fossilierung der Sprache zu verhindern, sei der Kontakt mit der Schriftsprache zentral, so Riehl. (2018b, S. 38) Bei diesen Positionen geht es, anders als bei Esser, um den Wert der Herkunftssprachen an sich. Die Befürworter*innen bilingualer Bildungsmodelle argumentieren aus psychologischer und politischer Sicht, dass die Wertschätzung der Erstsprachen positiven Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder habe. (Rosenberg & Schroeder, 2016, S. vi) So liest man im Magazin Polis: „Zwei- oder mehrsprachige Bildungsprogramme tragen hingegen zur Stärkung der kognitiven Fähigkeiten wie auch des Selbstwerts und Selbstbewusstseins der SchülerInnen bei.“ (Polis aktuell, 2021, S. 3) Bei der Fokussierung auf die Kapitalisierung von Sprachen, sowie der Konsequenzen für den Deutscherwerb, wird eben diese Bedeutung der Mehrsprachigkeit für die Identität und das Selbstbewusstsein der Schüler*innen oft vergessen. Umgekehrt trägt die Marginalisierung oder sogar aktive Verdrängung der Erstsprachen im Schulsystem zu einem negativen Spracherleben bei, indem

diese Hierarchisierung von den mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen deutlich erlebt wird. (Busch, 2021, S. 57)

Darüber hinaus wird sprachwissenschaftlich für bilinguale Alphabetisierung und Bildungsprogramme argumentiert. (Söhn, 2005, ohne Seitenzahl) Dabei wird besonders vielen Studien in den 90er und 2000er Jahren, welche positive Effekte belegen wollten, mangelhafte Evaluationsdesigns vorgeworfen. Heute geht man davon aus, dass Sprecher*innen von ihrem gesamten Sprachrepertoire für die Bewältigung sprachlicher Kommunikationsaufgaben Gebrauch machen. (Bialystok, 2009, S. 61; Rosenberg & Schroeder, 2016, S. vi f.) Rosenberg und Schroeder resümieren auf der Grundlage von Studien aus ihrem Sammelband, dass literale Kompetenzen aus allen sprachlichen Ressourcen der Lernenden schöpfen. (2016, S. vi) Eine Forschungsbilanz der Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration in Deutschland resümierte 2005, dass die bis dato durchgeführten Evaluationen bilingualer Programme keine Nachteile für die mehrsprachigen Schüler*innen im Erwerb der Zweitsprache Deutsch feststellen konnten, aber auch keine lang anhaltenden Vorteile. Jedoch erbrachten Schüler*innen bei weniger Unterrichtsstunden in der Zweitsprache gleiche Leistungen, wie die Schüler*innen monolingualer Programme, und erwarben darüber hinaus zentrale schriftsprachliche Kompetenzen in ihren Erstsprachen. (Söhn, 2005, S. 64–65) Sowohl Befürworter*innen als auch Gegner*innen finden hier also Argumente für ihre Sichtweise auf bilinguale Bildungsmodelle.

Neumann (2009, S. 329) resümiert nach der wissenschaftlichen Begleitung des bilingualen Modellversuchs an Hamburger Grundschulen: „Zweisprachigkeit eines Kindes und die Mehrsprachigkeit der meisten Schulklassen muss sich weder als Hindernis für den Schulerfolg, noch deren Förderung als überflüssige Investition erweisen.“ Auch wenn diese Haltung, Mehrsprachigkeit als Ressource anzusehen, vielfach von Wissenschaftler*innen gefordert wird, so ist die defizitorientierte Sichtweise Essers noch häufig anzutreffen. (Mecheril, 2011, S. 50–51) Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit werde an vielen Schulen noch immer als Störfaktor für die Entwicklung der deutschen Sprache wahrgenommen und nicht als Lernressource begriffen, kritisieren Gürsoy und Roll die aktuelle Situation. (2018, S. 351)

3.3. Angebote und Konzepte zur Förderung von Biliteralität

Es wurden nun verschiedene Sichtweisen auf die Förderung von Herkunftssprachen wiedergegeben und dargestellt, welche positiven Effekte solche Bildungsmodelle haben

können. Dabei wurde bereits angedeutet, dass der Großteil der Schüler*innen mit Migrationssprachen eine systematische Literalisierung nur im Deutschen erhält und die Sprachen daher i.d.R. unterschiedlich gut ausgebildet sind. Genauer heißt das, dass die Kinder in ihren Familiensprachen hauptsächlich über mündliche Kompetenzen und ein konzeptionell mündliches Register verfügen. (Riehl, 2018b, S. 39) Doch welche Möglichkeiten haben Familien mit Erstsprachen, die nicht als Fremdsprachen in der Schule gelehrt werden, um ihren Kinder eine bilinguale Alphabetisierung zu ermöglichen?

Eine wirkliche Übersicht darüber gibt es kaum und kann daher auch im Umfang dieser Arbeit nicht geleitet werden. Konzentriert wird sich auf solche Bildungsmodelle und Sprachförderangebote, die eine tatsächliche Alphabetisierung und den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache leisten können, indem entsprechende zeitliche, personelle und strukturelle Ressourcen dafür bereitgestellt werden. Im Folgenden soll zunächst das Konzept des Muttersprachlichen Unterrichts beschrieben werden, welches vom Bildungsministerium geleitet und an den staatlichen Schulen in Österreich umgesetzt wird. Das Ziel des Muttersprachlichen Unterrichts ist die Förderung der nicht-deutschen Erstsprachen der Schüler*innen und wird an Volksschulen, Mittelschulen und Sonderschulen angeboten. (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023) (Sprachenförderzentrum Wien, 2023) Beim Muttersprachlichen Unterricht handelt es sich in der Regel um ein additives Fördermodell, welches die Schüler*innen nach dem Regelunterricht am Nachmittag im Umfang von drei Wochenstunden angeboten wird. Es handelt sich dabei um ein kostenloses, freiwilliges Angebot, das bei einer Mindestanzahl von 12 Teilnehmenden zu Stande kommt. (Sprachenförderzentrum Wien, 2023) Der Unterricht wird in 20 verschiedenen Sprachen angeboten und die Alphabetisierung und die „Förderung einer möglichst ausgeglichenen Zweisprachigkeit“ sind als Ziele im Lehrplan verankert (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2003, S. 3–5). Durch die Mindestteilnehmer*innenanzahl ist nicht gesichert, dass alle Interessent*innen das Angebot nutzen können. Daher nutzen manche Familien außerschulische Angebote von privaten Trägern oder Vereinen. Diese werden von den Zugewanderten selbst gegründet und verwaltet. Gogolin und Oeter (2011, S. 40– 41) bezeichnen sie daher als „community schools“. In diesen Trägerschaften gehe es „um die Pflege der Herkunftssprachen und darum [...], den Kindern und Jugendlichen Zugang zum Schrifttum in diesen Sprachen zu gewähren. Zuweilen ist dies verbunden mit der Ausübung religiöser Praktiken.“ (ebd.) Informationen und Zahlen zu privaten Förderangebot liegen für Deutschland (und meines Wissens auch für Österreich) nicht vor:

Für die Formulierung von Annahmen darüber, wie hoch die Zahl der Schülerinnen und Schüler ist, die solche Angebote wahrnehmen, gibt es ebenso wenige Grundlagen wie zu Spekulationen darüber, in welchen Sprachen ein Angebot existiert. (Gogolin & Oeter, 2011, S. 41)

Neben diesen additiven Fördermodellen sind besonders bilinguale Bildungsmodelle für das Erreichen von Biliteralität interessant. Deswegen soll es hier ausschließlich um spezielle bilinguale Schulmodelle gehen, welche mit entsprechenden Ressourcen und Lehrkräften ausgestattet sind und die eine wirkliche, zweisprachige Alphabetisierung, als auch die Ausbildung einer bildungssprachlichen Zweisprachigkeit, verfolgen. Solche Schulmodelle funktionieren nach dem Two-Way-Immersion Prinzip. (Dirim, 2009, S. 95–99) Neumann (2009, S. 320) konstatiert 2009, dass es solche bilingualen Modelle im engeren Sinne sehr wenig in Deutschland gebe. Sie nennt einzelne Schulen in Berlin, Köln oder Hamburg, wo der ‚Hamburger Schulversuch Bilinguale Grundschule‘ durchgeführt wurde. (Dirim, 2009, S. 99) Busch betont, dass derartige Angebote stark abhängig von politischen Bestrebungen, sozialen Gegebenheiten und dem Prestige der Sprache sind. (2021, S. 191) Wenn es nämlich um bilinguale Konzepte geht, die neben dem Deutscherwerb den Schriftspracherwerb in einer Migrationssprache zum Ziel haben, wird die Informationslage dünner. Aus einem Bericht der Kultusministerkonferenz von 2013 ist zu entnehmen, dass in allen Bundesländern Deutschlands bilinguale Schulmodelle in Englisch und Französisch existieren. Schulen mit bilingualem Sachfachunterricht in aktuellen Migrationssprachen wie Türkisch, Polnisch oder Russisch existieren hingegen nur in vier Bundesländern. Dabei sei die Tendenz zunehmend. (Kultusministerkonferenz, 2013, S. 13) Es lässt sich demnach festhalten, dass es sich bei bilingualen Unterrichtsangeboten immer noch um ein punktuelles Angebot handelt, welches bestimmte Schulen in ihrem Gesamtkonzept verankert haben. Als exemplarische Beispiele soll hier das KOALA-Programm in Nordrhein-Westfalen sowie die Komenský-Schule in Wien vorgestellt werden.

KOALA ist die Abkürzung für „Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht“. Es handelt sich um ein bilinguales Bildungsprogramm für die Grundschule, dass in Hessen und Nordrhein-Westfalen eingesetzt wird. Das Konzept entstand schon in den 1980er Jahren in Berlin und gehört mittlerweile zum Gesamtkonzept der Sprachförderung in NRW. Wie der Titel sagt, ist die Idee dieses Konzepts, die Alphabetisierung und mittlerweile auch den gesamten (Schrift-)Spracherwerb im Türkischen und Deutschen miteinander zu koordinieren. Daher wird mittlerweile die Beschreibung „Koordiniertes Mehrsprachiges Lernen“ verwendet. (Maahs & Oroquieta, 2021, S. 1–2) Der Herkunftssprachliche Unterricht und der Regelunterricht werden

in Abstimmung zwischen den entsprechenden Lehrkräften geplant und zum Teil auch in Teamteaching durchgeführt. Die Kinder erlernen die Inhalte in beiden Sprachen, wobei je nach Stunde der Schwerpunkt auf einer der beiden Sprachen liegt. Hier wird nach Erklär- und Unterrichtssprache unterschieden. (Initiative Lebendige Mehrsprachigkeit Nordrhein-Westfalen, 2016) Dem Bildungsprogramm liegt der Ansatz des *translanguaging* zu Grunde, d.h. die Schüler*innen werden motiviert und angeregt ihre Erstsprachen aktiv im Unterricht und für Lernprozesse zu verwenden. (Maahs & Oroquieta, 2021, S. 5) Aus Gründen der Umsetzbarkeit gibt es ein entsprechendes Unterrichtsangebot in der an der Schule dominanten Familiensprache. Hans Reich führte eine Untersuchung zur Wirkung des KOALA-Programms auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten von Schüler*innen durch. Er kam zu dem Ergebnis, dass die teilnehmenden Schüler*innen gegenüber denen mit einer rein deutschen Sprachförderung gleich gut oder besser in den Deutschleistungen abschnitten und die KOALA-Teilnehmer*innen „einen bemerkenswert hohen Stand ausgewogener Biliteralität“ erreichen (Reich, 2015, S. 5).

Die Komenský-Schule in Wien ist Teil einer zusammenhängenden, bilingualen Schullaufbahn, von Kindergarten bis zur Matura. Die Schule wird seit 1872 durch den Komenský-Schulverein betrieben, womit es sich um eine private Bildungseinrichtung handelt. Die Schüler*innen werden auf Deutsch, sowie auf Tschechisch und seit 2004 auch auf Slowakisch unterrichtet. Der Verein sieht seine Bildungseinrichtung als „untrennbare[n] Bestandteil der tschechischen Wiener Minderheit“ an (Schulverein Komenský, 2023c). Das bilinguale Lernen an der Komenský-Schule gestaltet sich in der Praxis wie folgt: In der Volksschule wird bilingual mithilfe von Team-Teaching nach dem *Centropo Schooling Modell* abgehalten und auch die Alphabetisierung erfolgt parallel in den zwei (bzw. drei) Sprachen. Der Tschechisch bzw. Slowakisch-Unterricht findet hier im Umfang von fünf Wochenstunden statt. (Schulverein Komenský, 2023b) Zur Sekundarstufe schreibt der Schulverein: „Der Unterricht erfolgt in der Unterstufe vorwiegend bilingual, in der Oberstufe nur in ausgewählten Gegenständen“ (Schulverein Komenský, 2023a). Dabei arbeiten sie an der Schule nach dem CLIL-System (Content and Language Integrated Learning), d.h. alle Sprachen werden als Unterrichts- und Fachsprachen für die Vermittlung von Fachinhalten eingesetzt. Tschechisch/Slowakisch und Deutsch gehören dabei zu den Pflichtgegenständen im Curriculum. (Schulverein Komenský, 2023a) Voraussetzung für die Aufnahme an der Schule sind bereits bestehende Sprachkenntnisse in Tschechisch oder Slowakisch. Kenntnisse der deutschen Sprache stellen keine notwendige Voraussetzung dar.

4. Untersuchungsdesign

Dieses Kapitel widmet sich der Methodik der empirischen Untersuchung. Leitend dafür ist die Forschungsfrage:

Inwiefern nehmen mehrsprachige Schüler*innen Biliteralität als Wert generell und für ihr gesamtsprachliches Repertoire wahr?

Welche Bedeutung hat Biliteralität für sie und ihre Identitätsentwicklung?

Mithilfe der Interviewmethode der Gruppendiskussion wurden die Meinungen und Sichtweisen von mehrsprachigen Schüler*innen zu diesen Fragen eingeholt. In den vorangegangenen Kapiteln wurde nun die relevante, theoretische Basis sowie der aktuelle Forschungsstand zum Thema präsentiert. Diese Darlegung des (theoretischen) Vorverständnisses entsprechen dabei grundsätzlichen Kriterien qualitativen Arbeitens. (Caspari, 2022, S. 18) Nun werden die theoretische Verankerung der Methodik sowie der Forschungsprozess transparent dokumentiert, womit die Validität und Reliabilität der Untersuchung im Rahmen des Möglichen gestärkt werden sollen. Die Gütekriterien der Objektivität und Reliabilität lassen sich bei qualitativen Untersuchungen wie dieser nur bedingt einhalten. Insbesondere das Kriterium der Objektivität lässt sich kaum vereinbaren mit der interpretativen Vorgehensweise qualitativen Arbeitens, welche von der Subjektivität der Forschenden lebt. Auch Gütekriterien wie Flexibilität und Offenheit, welche für die qualitative Forschung erarbeitet wurden, kollidieren mit den eher quantitativ orientierten Kriterien der Objektivität und Reliabilität. (Caspari, 2022, S. 17–18) Inwiefern die quantitativen und qualitativen Gütekriterien des Forschens in dieser empirischen Untersuchung eingehalten werden konnten, wird in den folgenden Unterkapiteln weiter reflektiert. Weiteren elementaren Gütekriterien qualitativen Arbeitens werden im Kapitel 6 Rechnung getragen, wo der gesamte Forschungsprozess sowie die Rolle als Moderatorin der Gruppendiskussion und Forscherin reflektiert werden. (Caspari, 2022, S. 18)

Kern des Untersuchungsdesigns bildet die Erhebungsmethode Gruppendiskussion. Deren Entstehung, Einsatzgebiet und Charakteristika werden zunächst anhand der Forschungsliteratur beschrieben. In den Unterkapiteln zur Gruppendiskussion werden der dafür entwickelte Erzählstimulus erläutert und von der Pilotierung der Methode mit dem erarbeiteten Stimulus berichtet. In Kap. 4.1.3 wird die Gruppe der Teilnehmer*innen charakterisiert und in Kap 4.1.4 folgt die Darstellung der konkreten Durchführung mit den organisatorischen Teilschritten der

Erhebung. Das Aufbereitungs- und Auswertungsdesign werden in Kap 4.2 und 4.3 beschrieben. Folgende Abbildung zeigt eine graphische Darstellung des gesamten Untersuchungsdesigns:

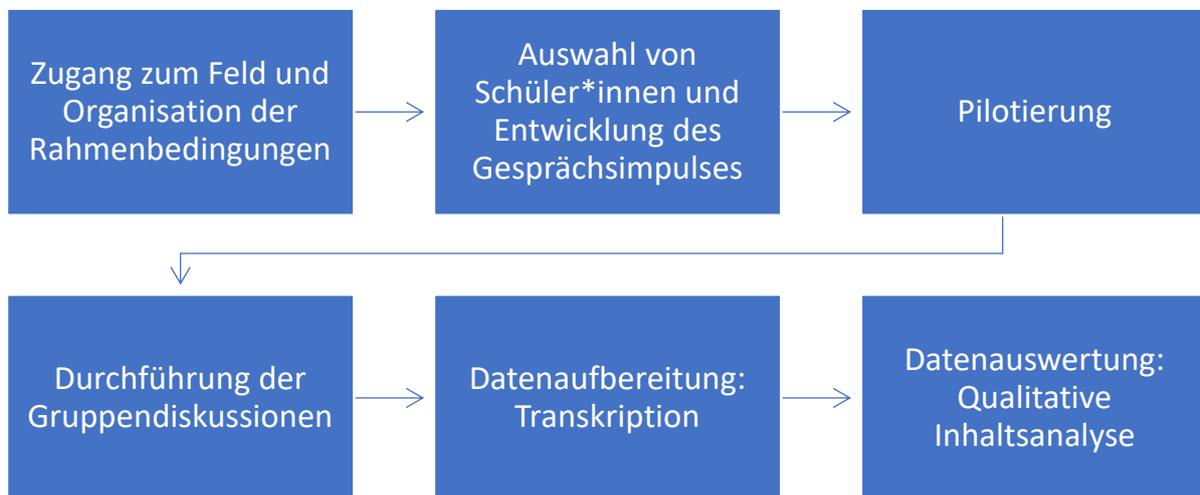


Abb. 1: Darstellung des Untersuchungsdesign

4.1. Gruppendiskussion

Die Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden mithilfe von Gruppendiskussionen erhoben, welche von der Autorin selbst durchgeführt wurden. Die Gruppendiskussion ist ein befragendes Erhebungsverfahren, welches zu den qualitativen Gruppeninterviewverfahren zählt. (Misoch, 2019, S. 137) Das Verfahren wurde ursprünglich in der Marktforschung eingesetzt, wird aber schon seit einigen Jahren in vielen sozialwissenschaftlichen Forschungsbereichen, wie der interkulturellen- oder Jugendforschung zur Datenerhebung verwendet. (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 124) Zu den Gruppeninterviewverfahren gehören nach Misoch (2019, S. 138) auch die Fokusgruppen und das Gruppeninterview. Alle diese Verfahren verbinden die „Erhebung verbaler Daten mit Prozessen der Gruppeninteraktion und Gruppendynamik“ (Misoch, 2019, S. 137). Die Gruppendiskussion stellt dabei das Offenste der drei Verfahren dar, da diese nicht durch einen im Vorfeld erstellten Leitfaden strukturiert wird. Vielmehr generiert die Moderatorin⁵ durch einen Erzählstimulus oder eine Eingangsfrage eine Diskussion unter den Teilnehmer*innen und verhält sich im weiteren Verlauf zurückhaltend. Dieses Initiieren eines lebendigen Gesprächs zwischen den Teilnehmenden ist also die herausfordernde Hauptaufgabe der Moderatorin, denn im Anschluss

⁵ Hier wird im Folgenden nur die weibliche Version (Forschende, Moderatorin, etc.) verwendet, da es sich konkret auf meinen Forschungsprozess als Autorin bezieht.

verhält sie sich nunmehr als aktive ZuhörerIn und soll nach Möglichkeit nicht aktiv in den Diskussionsverlauf eingreifen. (Daase et al., 2014, S. 118; Misoch, 2019, S. 154; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 129) „Die Diskussion der Teilnehmenden wird von diesen selbst strukturiert und gesteuert, sodass sich die im Rahmen der Interaktionen entstehende Dynamik frei entwickeln kann.“, erklärt Misoch (2019, S. 154). Im Idealfall würden durch die eingangs gestellte Frage oder den gesetzten Impuls „selbstläufige Passagen“ evoziert werden, d.h. von den Interviewten selbstständig gestaltete Gesprächsbeiträge. (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 91) Dafür sollte das Setting möglichst natürlich und realen Gesprächssituationen ähnlich sein, damit die Einstellungen der Teilnehmer*innen aktiviert und formuliert werden. (Pollock, 1955, S. 32)

Geprägt durch verschiedene Forschende haben sich im Laufe der Zeit unterschiedliche Zielsetzungen der Gruppendiskussion herauskristallisiert. Gruppendiskussionen werden sowohl zur Untersuchung gruppenspezifischer Prozesse verwendet, als auch zur Erforschung von Einstellungen und Meinungen sozialer Gruppen zu bestimmten Themen oder Phänomenen. (Daase et al., 2014, S. 116) Lewin (1947, 1953) entwickelte die Methode um Gruppendynamiken, also die Interaktionen und Normbildungen innerhalb einer Gruppe zu untersuchen. (Misoch, 2019, S. 152) Pollock hingegen untersuchte in den Diskussionen die individuellen Meinungen der Teilnehmenden, sowie deren Entstehung und soziale Interaktion. (1955, S. 32) Nach Mangold (1967, S. 214–216) bilden sich nicht die individuelle, sondern die kollektive Meinung bei der Methode der Gruppendiskussion deutlich heraus und machen diese analysierbar. Bohnsack (2014) entwickelte davon ausgehend den Ansatz des konjunktiven Erfahrungsraums bzw. der kollektiven Orientierungsmuster, bei welchem der milieuspezifische Erfahrungsraum und das damit verbundene Wissen in den Vordergrund rücken. (Misoch, 2019, S. 153)

In Anbetracht der forschungsleitenden Fragestellung wurden in der empirischen Untersuchung die kollektiven Meinungen der Schüler*innen analysiert. Im Fokus standen primär die „informellen Gruppenmeinungen“ (Mangold, 1967, S. 216) der ausgewählten Schüler*innengruppen und sekundär die Einzelmeinungen der Individuen. Beim Ansatz Mangolds repräsentiere die Gruppe den zu erforschenden Gegenstand und es gehe weniger um die konkrete, untersuchte Gruppe an sich, erklären Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021, S. 121). Sie teilen die Ansicht Mangolds, dass sich die Gruppendiskussion nicht zur Untersuchung individueller Meinungen eigne: „Individuelles kann nicht in seiner

Eigengesetzlichkeit untersucht werden, sondern nur in Relation zum kollektiven Geschehen.“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 125) Gruppendiskussionen eigneten sich aufgrund der gruppendynamischen Faktoren, wie Prestige, Macht, Gruppenatmosphäre etc., nicht zur Untersuchung von individuellen Meinungen. Die Vergleichbarkeit der Einzelmeinungen sei dadurch nicht gegeben, so Mangold (1967, S. 214–215). In einer Gruppe orientierten sich die individuellen Meinungen immer an der informellen Gruppenmeinung und könnten daher nicht als separate Einzelmeinungen betrachtet werden. (ebd.) Individuelle Meinungen wurden in der durchgeführten Erhebung in die Analyse miteinbezogen, da auch diese wertvolle Einblicke in Einstellungen und Denkweisen geben können. Jedoch wurden diese Meinungen stets in der Dynamik und dem Kontext der jeweiligen Diskussion interpretiert. Die Validität der Methode werde, im Gegensatz zum Einzelinterview, gerade gestärkt durch diese authentischen Dynamiken. Die Meinungsäußerungen in Gruppendiskussion entstehen unter Bedingungen, die vergleichbar mit der Realität sozialer Kommunikationssituationen seien. (Mangold, 1967, S. 214–215) Mangold sieht besonders darin die Berechtigung der Methode: Seine empirischen Untersuchungen hätten gezeigt, dass die Gruppendiskussion das Potenzial habe „solche informellen Gruppenmeinungen systematisch zu ermitteln“ (ebd., S. 216). In Gruppendiskussionen mit Realgruppen trete die schon bestehende, informelle Gruppenmeinung dieses Kollektivs zu Tage, sie werde nicht dort erst generiert, beschreibt Mangold (1967, S. 216). (Genauerer zur Begrifflichkeit und der Gruppenzusammensetzung in der empirischen Untersuchung in Kap. 4.1.3)

Die relativ authentischen Gruppendynamiken – welche in dieser Arbeit nicht Gegenstand des Forschungsinteresses sind - haben den Nachteil, dass soziale Kontrolleffekte wie *peer pressure*, Bestrebungen des „Dazu-gehören-wollens“ oder die Vermeidung negativer Fremdwahrnehmung das Gütekriterium der Reliabilität beeinträchtigen. Verallgemeinerungen auf andere Gruppen seien kaum möglich. Es kann so auch immer passieren, dass sich nicht alle Teilnehmenden gleich stark am Gespräch beteiligen. (Mangold, 1967, S. 212) Auch merkt Mangold an, dass sich trotz der authentischen Kommunikationssituation „in der Realität die informell gültigen Gruppenmeinungen nur selten in gleicher Vollständigkeit und Ausprägung manifestieren wie in der experimentell durchgeführten Gruppendiskussion.“ (1967, S. 217) Auch wenn die Gruppendynamiken die oben beschriebenen Risiken und Nachteile mit sich bringen, so liegen auch Vorteile in diesen Aushandlungsprozessen. Die Gruppendiskussion wurde für diese Arbeit als Datenerhebungsmethode ausgewählt, da gerade durch die Interaktionsdynamik vermehrt unelaborierte, spontane Äußerungen formuliert werden,

wodurch latente Meinungen besser zum Vorschein kommen. (Misoch, 2019, S. 158) Es könnten so besonders „ökologisch valide und reichhaltige Daten“ gewonnen werden (Riemer, 2022, S. 174). Bei der Methode trete eine größere Vielfalt an Meinungen und Äußerungen zu Tage als bei Einzelinterviews, erläutert Misoch (2019, S. 158). Die Methode der Gruppendiskussion lässt sich nach Daase et al. (2014, S. 116) zwischen Experiment und Befragung einordnen, da sie durch die gesetzten Diskussionsimpulse und die dadurch ausgelöste Dynamik auch einen experimentellen Charakter hat. Dabei beinhaltet diese Arbeit durch die Zielsetzung, Meinungen und Einstellungen zu untersuchen, eher den Befragungs- als den Experimentcharakter. (ebd.)

4.1.1. Erzählstimulus und Eingangsfragen

Um eine Gruppendiskussion anzuregen, wird ein dafür entwickelter Erzählstimulus und/oder eine Eingangsfrage verwendet. Dies soll die Gesprächsteilnehmer*innen zu frei formulierten Darstellungen innerhalb eines greifbaren Themenrahmens motivieren. Dieser Stimulus kann in materieller Form präsentiert werden (z.B. ein Bild) oder eine Frage bzw. Aufforderung zum Erzählen sein, welche durch die Moderatorin mündlich formuliert wird. (Misoch, 2019, S. 154; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 93–94) Diese Aufforderungen oder Fragen sollten möglichst frei und vage formuliert werden, so Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021, S. 94), um „der methodischen Fremdheit gegenüber dem Forschungsfeld Ausdruck zu verleihen“. Dadurch signalisiere die Forschende Interesse und Neugierde und vor allem auch, dass sie selbst die Antworten nicht kennt und es weder richtig noch falsch gibt. Auch kann in diesem Zuge nochmals die eher passive und zuhörende Rolle der Moderatorin betont werden. (ebd.)

Der Stimulus zu Beginn der Gruppendiskussionen sollte so ausgerichtet sein, dass er den Fokus von der Mehrsprachigkeit auf die Schriftsprache lenkt, da es meiner Einschätzung nach für Menschen oft naheliegender erscheint, über die gesprochene Sprache zu sprechen. Dafür wurde ein visueller Stimulus gewählt, um eine gemeinsame Gesprächsbasis zu haben, auf die bei Bedarf wieder zurückgegriffen werden kann. Es wurde ein rezeptiver Impuls ausgewählt, der die Schüler*innen mit dem Lesen in ihren Erstsprachen konfrontiert und durch den Fokus auf die Rezeption verhindert, dass Schüler*innen bloßgestellt werden. Anhand der Information von den Lehrkräften über die Sprachen der Schüler*innen wurden im Internet authentische Textausschnitte in möglichst allen vorkommenden Sprachen gesucht. Dabei mussten die Inhalte darin zum einen jugendfrei und zum anderen möglichst unpolitisch sein. Es wurden kurze Texte oder Fragmente ausgewählt, um die Hemmschwelle für das Lesen zu senken und den Leseprozess zu erleichtern. Außerdem enthielten einige der Texte Bilder, welche eine

thematische Kontextualisierung ermöglichen. Insgesamt wurden 13 Stimulustexte zu Themen aus Sport, Natur, Bildung und Lifestyle gesammelt und farbig ausgedruckt (siehe Anhang C). Vertreten waren die Sprachen:

- Albanisch
- Arabisch
- Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (BKS) in kyrillischer Schrift
- BKS in lateinischer Schrift
- Chinesisch
- Englisch
- Mazedonisch
- Polnisch
- Punjabi
- Rumänisch
- Slowakisch
- Türkisch
- Ungarisch

Dieser Stimulus wurde durch Eingangsfragen bzw. eine Erzählaufforderung begleitet:

Was siehst du? Welche Sprachen erkennst du? In welchen Sprachen liest oder schreibst du?

Solche eher auf Beschreibungen abzielende Fragen, empfehlen auch Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021, S. 134) für unmittelbar nach dem Stimulus. Anschließend sollen detailreichere Erzählungen durch eine Erzählaufforderung und Fragereihungen angestoßen werden. (ebd., S. 132)

In der Schule ist ja alles Schriftliche auf Deutsch oder vielleicht Englisch oder Französisch. Mich interessiert, wie das so mit dem Lesen und Schreiben in deiner Familiensprache ist? Welche Erfahrungen machst du damit? Welche Gedanken hast du dazu? Wann oder wo liest oder schreibst du in deinen anderen Sprachen? Wann brauchst du die Schrift?

Diese Fragen verdeutlichen gewissermaßen die Suche nach den richtigen Worten und betonen, dass um Aufklärung durch die Gesprächsteilnehmer*innen gebeten wird. (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 94) Um weitere gesprächsanstößende Fragen während der Diskussion stellen zu können, wurde eine Mindmap mit den verschiedenen Interessensschwerpunkten der Forschungsfrage erstellt (siehe Anhang C.o). Diese fungierten als zusätzliche Stimuli, sollte das Gespräch zum Erliegen kommen oder die Schüler*innen sich zu sehr vom Hauptthema entfernen.

4.1.2. Pilotierung

Die Durchführung der Methode mit dem Gesprächsstimulus wurde eine Woche vor der eigentlichen Erhebung an einem anderen Wiener Gymnasium mit Schüler*innen derselben Klassenstufe pilotiert. Im Gegensatz zu den Schüler*innen der Untersuchung bestand zu diesen keine persönliche Verbindung. Die Pilotierung diente in erster Linie der Testung des Erzählstimulus. Darüber hinaus wollte ich in der Rolle als Moderatorin und mit der Durchführung von Gruppendiskussionen Erfahrung und Sicherheit gewinnen. Gleichzeitig konnten so die technischen Aspekte der Tonaufnahme getestet werden.

Die Durchführung der Pilotierung brachte verschiedene Erkenntnisse hinsichtlich der Umsetzung der Gruppendiskussion, als auch erste inhaltlich interessante Einblicke in die Perspektive der Schüler*innen. So zeigte sich die Problematik, dass die Diskussionsteilnehmer*innen in ihrer Rolle als Schüler*innen verstärkt dazu neigten, mich als Erwachsene bei ihren Sprechbeiträgen zu adressieren, d.h. zu mir zu sprechen. Dies führte dazu, dass ich mich stellenweise mehr als gedacht in die Rolle einer Gesprächsteilnehmerin begab. Dies sollte in einer Gruppendiskussion möglichst nicht oder wenig geschehen. (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 130) Aufgrund dieser Erfahrung wurde der verständlichen Erklärung des Interviewformats eine entscheidende Rolle für die nachfolgende Erhebung beigemessen. Zudem wurde der Sitzplatz der Moderatorin stärker aus dem Halbkreis der Teilnehmer*innen rausverlegt, um die Passivität räumlich zu demonstrieren. (Misoich, 2019, S. 155) Gleichzeitig wurde auch das Nachfragen während der Diskussion noch zurückhaltender gestaltet, um nicht als Gesprächsteilnehmer*in wahrgenommen zu werden. Es zeigte sich jedoch die Tendenz, dass die Schüler*innen sich immer wieder stark vom Hauptthema entfernten und bspw. längere Zeit über Eigenheiten der Herkunftsländer ihrer Eltern sprachen. Daher sensibilisierte die Pilotierung auch dafür, dass bei Schüler*innen in diesem Alter möglicherweise doch mehr Interventionen und auch exmanentes Nachfragen nötig sind, als dies normalerweise für die

Methode vorgesehen ist. Auch konnten disziplinierende Interventionen nicht ganz vermieden werden, da sich zeigte, dass es zur Entstehung von Nebengesprächen kommen kann. Insgesamt offenbarte die Pilotierung ein großes, persönliches Interesse der Schüler*innen an Themen der Mehrsprachigkeit und Herkunft und ein hohes Mitteilungsbedürfnis. Die Teilnehmenden meldeten zurück, dass ihnen das Gespräch Spaß gemacht hatte und es „cool“ war. Somit bestätigte sich hier bereits der Eindruck, wie wichtig es ist, die Schüler*innen mit ihren Meinungen und Sichtweisen zu Wort kommen zu lassen.

4.1.3. Teilnehmer*innen

Insgesamt nahmen 15 mehrsprachige Schüler*innen im Alter zwischen 12 und 14 Jahren an der Erhebung teil. Die Schüler*innen besuchten alle dasselbe Gymnasium in Wien. In drei Gruppendiskussionen unterhielten sich jeweils fünf Schüler*innen zu Bilingualität und Mehrsprachigkeit.

Die Art der Gruppendiskussion wird neben der Zielsetzung auch durch die ausgewählte Gruppe genauer bestimmt. So wurden für diese empirische Untersuchung Realgruppen – auch bestehende Gruppen genannt (Pollock, 1955, S. 434; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 126) - untersucht. Die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen gehörten insgesamt einer Realgruppe an, d.h. sie bildeten auch außerhalb der Untersuchungssituation eine soziale Gruppe. Die Zusammensetzung in den jeweiligen Diskussionsgruppen war jedoch nicht ganz ‚natürlich‘, da sie unterschiedliche Sprachen und bilaterale Erfahrungen umfassen sollte. Charakteristisch für eine Realgruppe ist, dass sie „über einen längeren Zeitraum hinweg miteinander in Kontakt stehen“ und gemeinsame Erfahrungen sowie bestimmte Eigenschaften teilen (Misoch, 2019, S. 137). Die Schüler*innen stammten aus drei Parallelklassen der dritten Klasse einer Schule und kannten sich aus ihrer Klasse oder von klassenübergreifenden Aktivitäten, wie der Wintersportwoche. Im Regelfall verbringen sie viele Jahre ihrer Bildungslaufbahn miteinander. Gerade für Diskussionen zwischen Kindern und Jugendlichen sollte man keine künstlichen Gruppen zusammenstellen, so Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021, S. 139). Dies könne die Qualität des Interviews stark beeinträchtigen, denn gerade mit jungen Teilnehmenden ist der „Aufbau einer vertrauensvollen Forschungsbeziehung“ (ebd.) entscheidend. Diese könne durch die persönliche Auseinandersetzung mit dem Feld, als auch dem Vertrauen innerhalb solcher Realgruppen, erreicht werden. (ebd.) Der persönliche Zugang zum Feld wird in Kap. 4.1.4 beschrieben. Darüber hinaus handelt es sich um eine relativ homogene Gruppe, auch wenn sich die Schüler*innen in Punkten unterscheiden, die für die

Beantwortung der Forschungsfrage relevant sein könnten, welches ein Charakteristikum heterogener Gruppen darstellt. (Misoch, 2019, S. 138) Homogen ist die Gruppe hinsichtlich des Alters der Teilnehmenden, des Stadtteils, in dem sie aufwachsen, ihres Bildungsgrades, sowie ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit. Als heterogen stellt sich die Gruppe der Interviewten bei der Betrachtung der gesprochenen Sprachen und der Biliteralität dar. Innerhalb der Teilnehmer*innengruppe sprechen die Schüler*innen neben Deutsch folgende Sprachen (alphabetisch): Albanisch, Arabisch, Englisch, Hindi, Montenegrinisch, Punjabi, Rumänisch, Serbisch/Bosnisch, Slowakisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch. Die Mehrheit der Schüler*innen gehörte der zweiten Generation an, d.h. dass bereits ihre Eltern oder Großeltern nach Österreich eingewandert sind. Vier der 15 Schüler*innen waren in der ersten Generation in Österreich. Sie wurden in einem anderen Land geboren. Im Vorfeld der Erhebung hatten die Teilnehmenden unterschiedliche Angaben zu ihrer Biliteralität gemacht.

Im Kern teilten die Schüler*innen aber die gleiche Realität der alltäglichen Mehrsprachigkeit. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021, S. 126) sind der Meinung: genau in diesen „Homologien in der Erlebnisaufschichtung [...] werden sich Zentren der Diskussion ergeben“, denn grundlegende Gemeinsamkeiten erhöhen die Wahrscheinlichkeit eines lebendigen Gesprächs. Gleichzeitig könne dem Problem von sog. „Schweigern“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 133) durch das Zusammenstellen von kleinen und homogenen Gruppen entgegengewirkt werden. (Mangold, 1967, S. 212).

4.1.4. Durchführung der Datenerhebung

Nun soll die konkrete Durchführung der Gruppendiskussionen entlang der Anhaltspunkte aus der Literatur zur Forschungsmethodologie erläutert werden. Misoch (2019, S. 157) präsentiert ein nützliches Ablaufmodell zu Gruppendiskussionen, welches einen Großteil des empirischen Forschungsprozesses umfasst. Angelehnt an dieses Modell wird die Durchführung der Datenerhebung unter Einbezug der Empfehlungen von Misoch (2019) und Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) dargestellt.

I. Festlegung der Forschungsfrage und Auswahl der Gruppe

Die bereits eingangs präsentierte Fragstellung wurde im Vorfeld der empirischen Untersuchung und im Zuge der Literaturrecherche festgelegt. In diesen Vorüberlegungen wurden auch die relevanten Charakteristika der zukünftigen Teilnehmenden durchdacht. Es sollte sich um mehrsprachige Schüler*innen im Sekundarschulalter handeln, welche sowohl biliteral-

bilingual, als auch nur bilingual sein sollten. Circa drei Monate vor der empirischen Datenerhebung entstand auf der Wintersportwoche eines Wiener Gymnasiums der Zugang zum Feld. Auf der Exkursion mit knapp 100 Schüler*innen der dritten Klassen wurden soziale Kontakte geknüpft und bereits erste ethnographische Feldforschungen angestellt. In der Rolle als Skilehrerin war ich zugleich teilnehmende Beobachterin und legte Feldnotizen zu den mehrsprachigen Schüler*innen an. Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021, S. 79) sind solche vorgelagerten, teilnehmenden Beobachtungen „immer schon Teil der Forschung und erfordern daher systematische Berücksichtigung: im Hinblick auf die Gewinnung der Interviewpartner und mehr noch im Hinblick auf die gesamte Studie.“ In dieser Woche wurden bereits informelle Gespräche mit den Schüler*innen über ihre Sprache geführt und Notizen zu den Sprachen und interessanten Aussagen der Schüler*innen gemacht.

II. Diskussionsvorbereitung

Die Diskussionsvorbereitung beinhaltete vor allem die terminlich-organisatorische Planung der Erhebung. Zur Organisation der Erhebung gehörte zunächst die Absprache mit dem Direktor der Schule, mit welchem ein Zeitraum für die Erhebung sowie das Aufsetzen einer Einverständniserklärung für die Eltern besprochen wurde. Neben der Einverständniserklärung für die Teilnahme und Audioaufzeichnung der Diskussionen, wurde ein Kurzfragebogen erstellt (siehe Anhang B). Dieser sollte im Vorfeld u.a. erheben, welche Schüler*innen der ersten oder zweiten Migrationsgeneration angehörten, mit wem die Schüler*innen welche Sprachen sprechen und in welchen Sprachen sie lesen und schreiben können. Misoch (2019, S. 155) empfiehlt das Ausfüllen des Kurzfragebogens im Anschluss an die Gruppendiskussion, um eine mögliche Beeinflussung der Teilnehmer*innen auszuschließen. Jedoch erschien es für diese Untersuchung notwendig, im Vorfeld einen Überblick über die Sprachen der Schüler*innen sowie eine grobe Einschätzung ihrer literalen Fähigkeiten zu erhalten, um entsprechende Gruppeneinteilungen vornehmen zu können. Darüber hinaus gab der Inhalt des Kurzfragebogens wenig über die Absicht der Diskussionen preis und sensibilisierte die Schüler*innen vielmehr im produktiven Sinne für das Thema Mehrsprachigkeit. Diese thematische Orientierung erschien gerade bei der Arbeit mit Jugendlichen hilfreich, wie sich auch in der Pilotierung zeigen sollte.

Die Durchführung der Erhebung sowie das Verteilen der Einverständniserklärungen wurde mit den Klassenlehrer*innen der vier Klassen koordiniert. In diesem Zuge erhielt ich von den Lehrkräften Klassenlisten mit den mehrsprachigen Schüler*innen und ihren Sprachen. Einen

Monat vor der Durchführung wurden die Einverständniserklärungen sowie der Kurzfragebogen von mir persönlich an die Schüler*innen verteilt und dabei kurz das Forschungsinteresse erläutert. Dort erfuhren die Schüler*innen, dass ich an einer Masterarbeit schrieb und „Diskussionsrunden“ zum Thema Mehrsprachigkeit durchgeführt werden würden. Insgesamt wurden Exemplare an 45 Schüler*innen verteilt, mehr als sich bei den Lehrkräften als mehrsprachig gemeldet hatten.

Circa drei Wochen später wurden mir die ausgefüllten Kurzfragebögen und unterschriebenen Einverständniserklärungen übergeben. Von den 45 mehrsprachigen Schüler*innen hatten 29 Schüler*innen und deren Eltern der Teilnahme zugestimmt. Die Unterlagen wurden durchgesehen und die 15 Teilnehmer*innen nach folgenden Punkten ausgewählt:

- Bevorzugung von Schüler*innen mit persönlichem Bezug zu mir, aufgrund einer höheren Redebereitschaft
- Mischung biliteraler und bilingualer Schüler*innen
- Verschiedene Erstsprachen
- Relativ ausgeglichenes Verhältnis von Mädchen und Jungen

In Zusammenarbeit mit einer der Lehrkräfte wurde ein Termin und ein Raum im Schulgebäude ausgewählt. Bei diesem Besuch an der Schule äußerten einige der Schüler*innen ein hohes Interesse, an der Untersuchung teilnehmen zu wollen. Die Lehrkraft übernahm die Informierung der Teilnehmer*innen und der Fachlehrkräfte, deren Unterricht die Schüler*innen verpassen würden.

III. Diskussionsbeginn

Alle Gruppendiskussionen fanden im selben Raum und am selben Tag, in aufeinanderfolgenden Stunden statt. Die Erhebung wurde in einem Besprechungsraum der Schule durchgeführt, welcher eine ungestörte Durchführung ermöglichte. (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 88)

Die Gruppendiskussionen wurden an einem Donnerstag nach den Notenkonferenzen, kurz vor den Sommerferien, durchgeführt, sodass die Schüler*innen keine prüfungsrelevanten Inhalte verpassten. Es wurde die von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021, S. 90) formulierte Empfehlung umgesetzt, Getränke bereitzustellen, um die Atmosphäre angenehm und entspannt zu gestalten. Die Schüler*innen durften sich vor Beginn der Diskussion jeweils einen Becher Eistee einschenken und ihre Plätze im Stuhlkreis selbst wählen. Auf diese Weise sollte verhindert werden, die Schüler*innen unbewusst in eine unangenehme Situation zu bringen.

Dies wurde bei allen Gruppendiskussionen gleich gehandhabt. Dieses Mindestmaß an Standardisierung war bei der Untersuchung gegeben, jedoch lässt sich eine Gruppendiskussion offensichtlich nie in gleicher Weise reproduzieren, wodurch die Reliabilität nicht gewährleistet werden kann. (Caspari, 2022, S. 17)

Vor Beginn der Aufnahme stieg ich in die Kommunikation mit einigen Smalltalk-Fragen ein. Diese *Joining*-Phase diente dazu, den Einstieg in die Situation zu erleichtern. (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 92) So sprach ich mit den Schüler*innen über ihre Pläne für die Sommerferien und die Aktivitäten in der Ausflugs- und Projektwoche. Auch gab es mit Schüler*innen, welche ich nicht oder weniger gut kannte, eine kurze gegenseitige Vorstellung. Anschließend wies ich darauf hin, dass dies ein „Projekt“ für die Abschlussarbeit meines Studiums sei und holte mir nochmals die mündliche Einverständnis der Teilnehmenden für die Aufzeichnung des Gesprächs ein.

Zu Beginn der Audioaufzeichnung erklärte ich, wie von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021, S. 92–93) empfohlen, den Schüler*innen das Interviewformat. Ich erklärte, dass dies kein klassisches Interview sei, sondern ich mich eher zurückhalten würde. Vielmehr sollten sie sich zu meinen Fragen miteinander unterhalten und ich würde vor allem zuhören. Es wurde betont, dass es kein Richtig und Falsch gebe und dass mich gerade ihre Meinungen und Erfahrungen interessierten. Außerdem wies ich darauf hin, dass sie sich nach Möglichkeit ausreden lassen und sich gegenseitig zuhören sollten.

Von dort wurde zum Thema übergeleitet, indem der Erzählstimulus – die Texte in verschiedenen Sprachen – auf dem Tisch in der Mitte des Stuhlkreises ausgelegt wurden. Daraufhin entstand bereits Bewegung in der Gruppe, d.h. die Schüler*innen begannen die Texte zu lesen und Sprachen zuzuordnen. Dieser Prozess wurde dann nochmals angestoßen durch die Eingangsfragen: Was siehst du? Welche Sprachen erkennst du? In welchen Sprachen liest oder schreibst du? Wenn dieser erste Teil nicht mehr durch Beiträge seitens der Schüler*innen weitergeführt wurde, formulierte ich die eigentliche Eingangsfrage bzw. Erzählaufforderung (siehe Kap. 4.1.1). Diese wurde frei und natürlich gesprochen, wie es auch von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021, S. 93) empfohlen wird, und konnte daher leicht variieren. Es wurde dennoch darauf geachtet, dass die Fragen und Aufforderungen möglichst identisch waren.

IV. Diskussion

Die Hauptphase der Gruppendiskussionen gestaltete sich meist durch kürzere, manchmal auch längere Sprechbeiträge der Schüler*innen, sowie den von mir als Moderatorin eingeworfenen Impulsfragen (dazu mehr im Folgenden). Es kam hier immer wieder zu selbstläufigen Phasen bei welchen die Teilnehmenden in direkten Dialogen miteinander sprachen und sich das Gespräch durch ihre Interaktion fortsetzte und entwickelte. Die Gesprächsbeiträge der Teilnehmenden wurden häufig durch bestätigende und unterstützende Kommentare wie „mhm“, „ja“, „voll“, „aha“ etc. meinerseits begleitet. So sollte den Schüler*innen mein aufmerksames Zuhören und mein echtes Interesse mitgeteilt werden, mit der Hoffnung, dass sie sich in der Darstellung ihrer persönlichen Sichtweisen bestärkt fühlten. (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 95) Oft wurden auch kurze Nachfragen gestellt oder das Gesagte fragend wiederholt, um sicher zu gehen, dass die Ausführungen richtig verstanden wurden.

Das immanente Nachfragen, also „Fragen, die sich unmittelbar auf das bisher Gesagte beziehen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 96), war in die Diskussion eingeflochten. In manchen Fällen wurde direkt nach einem Beitrag eine Frage gestellt, welche auf Konkretisierung abzielte, da die Teilnehmenden in ihren Aussagen oft sehr vage blieben. Die immanenten Nachfragen waren oft ein Versuch, mehr Details und mehr Tiefe in die Gesprächsbeiträge zu bringen, um diese besser verstehen und einordnen zu können. Wurden Sprechbeiträge beendet und keine andere Person wollte das Wort ergreifen, wurden entweder einzelne Schüler*innen oder die Gruppe zum Erzählen aufgemuntert (z.B. „Wie ist das bei euch?“) oder exmanente Fragen ausgehend vom bisher Gesagten gestellt. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021, S. 97) sind der Ansicht, dass es gelte, immanentes gegenüber exmanentem Nachfragen zu präferieren und berufen sich dabei auf Schütze (1978). Interviewte können sich gegenüber exmanenten Fragen versperren, denn diese Fragen seien stets durch das Bestreben des Forschenden geleitet, den Bereich der Themen zu erweitern, wohingegen bei immanenten Fragen auf die bereits existierende Erzählbereitschaft der Interviewten aufgebaut werden kann. (ebd.) So wurde auch in den Gruppendiskussionen vorgegangen, jedoch erschien es, gerade wenn jede*r Sprecher*in einen Beitrag zur Frage geleistet hatte und das Gespräch zum Erliegen kam, notwendig, eine neue Frage bzw. ein neues Themengebiet in den Raum zu stellen. (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 96) Dabei wurde versucht von einer immanenten zu einer exmanenten Frage überzuleiten. Diese exmanenten Impulsfragen orientierten sich an den wichtigsten Punkten der Stimulus-Mindmap (siehe Anhang C.o):

- Schriftsprachliche Erfahrungen, Lerngeschichte und Verwendungskontexte
- Verständnis von Schriftlichkeit im Vergleich zur Mündlichkeit
- Wert der Biliteralität (Nutzen, Vorteile, Relevanz)
- Kompetenzerleben (Ziele, Wünsche)

Dabei wurde nach Möglichkeit der von Przyborski und Wohlrab-Sahr formulierten Faustregel gefolgt, stets vom freien Erzählen und Beschreiben, hin zum Begründen, Erklären und Einschätzen zu leiten. (2021, S. 97–98) In der thematischen Liste ist der Punkt sprachlich-kulturelle Identität nicht enthalten. Fragen zu Identifikation und Zugehörigkeit wurden nicht gestellt, da sie einen Zusammenhang suggerieren und ‚Schubladen‘ erzeugen, welche so womöglich gar nicht vorhanden sind. Vielmehr wurde davon ausgegangen, dass Beiträge, welche Identifikationsprozesse der Schüler*innen betreffen von selbst entstehen werden und nicht spezifischer Fragestellung bedürfen.

Die Gruppendiskussion wurde sowohl von den Schüler*innen, als auch von mir strukturiert. Diese stärkere Lenkung und Strukturierung erschien zum einen nötig, weil die Schüler*innen, wie bereits aus der Pilotierung berichtet, in ihrer Rolle als Schüler*innen anwesend waren. Sie adressierten in ihren Sprechbeiträgen meist mich als „Quasi-Lehrperson“ und schienen auf Fragen meinerseits zu warten. So kam es bspw. mehrfach dazu, dass sich Schüler*innen nach einer meiner Fragen aus Gewohnheit meldeten. Zum anderen war häufiges Nachfragen meinerseits aus Verständnisgründen nötig, um die oft vage formulierten Aussagen der Schüler*innen inhaltlich verstehen zu können. Auch wenn die Gruppendiskussionen stärker durch Fragen gelenkt waren, als dies typischerweise vorgesehen ist, galt immer der „Vorrang des Relevanzsystems der Interviewten“ gegenüber dem der Forscherin. (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 101)

V. Abschluss

Nachdem alle Teilpunkte zur Sprache gekommen waren und das Gespräch keine neuen Meinungen oder Erzählungen mehr hervorbrachte, fragte ich die Schüler*innen abschließend, ob sie nochmal etwas sagen wollten. Teilweise kam es dann zu erneuten Beiträgen. Wenn auch diese vorüber waren, ließ ich die Teilnehmenden wissen, dass es für mich interessant und spannend war. Mit dankenden Worten meinerseits (und auch von Seiten der Schüler*innen) wurde das Gespräch beendet. Nach Beenden der offiziellen Aufzeichnung fragte ich die Schüler*innen nach ihrer Meinung zu der Gruppendiskussion und dem besprochenen Thema. Dabei kam es in der Gruppendiskussion 1 noch zu spannenden Aussagen, welche im

Beobachtungsprotokoll festgehalten wurden und in die Auswertung miteinfließen. Auf dieses Potenzial von den Gesprächen im Nachgang weisen auch Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021, S. 99) hin, denn es können weitere, für die Forschungsfrage interessante Aspekte zu Tage kommen und es kann eine Art Realitätscheck zur vorherigen „künstlichen“ Gesprächssituation durchgeführt werden.

VI. Beobachtungsprotokolle

Die Beobachtungsprotokolle wurden unmittelbar im Anschluss nach den Diskussionen verfasst. Dabei richtete sich der Fokus vor allem auf die nonverbalen Aktivitäten (wie z.B. die generelle Stimmung in der Gruppe), als auch auf die Reflexion meines Verhaltens als Moderatorin. Außerdem wurden typische oder wichtige Sprecherwechsel und „besondere Vorkommnisse während der Diskussion“ festgehalten. (Misoch, 2019, S. 155)

4.2. Datenaufbereitung

Im Folgenden sollen die Prinzipien der Datenaufbereitung, genauer die Transkription des aufgenommenen Audiomaterials, dargelegt werden. Den Datenaufbereitungsprozess transparent und intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, sei ein wichtiger, oft vernachlässigter Bestandteil des Untersuchungsdesigns, so Misoch. (2019, S. 265)

Zunächst muss sich jede*r Forschende bewusst sein, dass es durch „die Übertragung von Sprache, Handlung und Verhalten in den Bereich des Schriftlichen“ (Misoch, 2019, S. 263) zwangsläufig zu Informationsverlusten kommt. Je nach Forschungsinteresse lässt sich ein bestimmter Transkriptionsstil wählen. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 199) Da zur Auswertung die qualitative Inhaltsanalyse verwendet wurde – sich also das Erkenntnisinteresse auf den Inhalt richtet – schien es nicht zentral, die sprachliche Besonderheiten der Sprecher*innen wiederzugeben. Im ersten Schritt wurde aus Gründen der Zeitersparnis die KI-gestützte Transkriptionssoftware ‚Azure Video Indexer‘ eingesetzt und die Transkriptionen im zweiten Schritt nochmals händisch überarbeitet und ausgebessert, sowie die Namen der Schüler*innen pseudonymisiert.

Die Gruppendiskussionen wurden dabei in Form von Basistranskripten verschriftlicht, d.h. neben den Redebeiträgen wurde auch Nonverbales sowie auffällige Betonungen verschriftlicht, jedoch wurde die Prosodie der Gesprächsbeiträge nicht im Detail wiedergegeben. Das Transkript wurde mit der Zeilenschreibweise angelegt, da es zur inhaltsanalytischen

Auswertung nicht nötig erschien, Überlappungen, Abbrüche etc. besonders hervorzuheben. (Misoch, 2019, S. 272) Verschriftlicht wurde außerdem mit dem Transkriptionssystem der Standardorthografie, um die Verständlichkeit für alle Leser*innen zu gewährleisten. Das bedeutet, dass dialektale Färbungen und umgangssprachliche Äußerungen entlang der geltenden Rechtschreibregeln geglättet wurden. (Misoch, 2019, S. 266) Die Wortstellung sowie grammatische Fehler wurden allerdings so wiedergegeben, wie sie geäußert wurden. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 200) Im Detail wurde mit den Transkriptionsregeln nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 200–201) gearbeitet, welche für die Aufbereitung von Daten für die computergestützte, qualitative Inhaltsanalyse zugeschnitten sind. Demnach wurde wie folgt verschriftlicht:

- Verwendung von Zeitmarken (keine Zeilennummerierung)
- Einwürfe wie „ja“, „nein“, „genau“ werden verschriftlicht
- Zustimmende Lautäußerung wie „mhm“ werden nur verschriftlicht, wenn sie eine weitere Bedeutung für das Gespräch haben
- Fülllaute wie „ähm“ werden nicht verschriftlicht
- Pausen: (...)
- Unverständliches: (unverständlich)
- Besonders betonte Begriffe werden unterstrichen
- Sehr lautes Sprechen wird mit Großbuchstaben gekennzeichnet
- Andere Lautäußerung und nonverbale Aktivitäten werden in Klammern angegeben, z.B. (Schüler klatscht in die Hände)
(Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 200–201)

Darüber hinaus wurden Begriffe, welche in anderen Sprachen (außer Englisch) geäußert wurden, möglichst lautgetreu verschriftlicht und nicht nach dem Schriftsystem und den Regeln der Sprache. Die Übersetzungen wurden dahinter in Klammern angegeben. Somit soll der Lesefluss nicht gestört werden. Auch wurden Wörter, welche die Schüler*innen verwendet haben und welche in dieser Form nicht existieren, so transkribiert, wie sie gehört wurden. Transkribiert wurden die Audioaufnahmen beginnend mit der einleitenden Erklärung des Interviewformats bis zur Beendigung der Gruppendiskussion durch die Moderatorin. Kurze Interaktionen sowie Smalltalk-Phasen zur Einstellung der Mikrofonsensibilität wurden nicht transkribiert, da sie keine für die Forschungsfrage relevanten Beiträge beinhalten.

4.3. Auswertungsdesign

Nachdem nun die Datenaufbereitung dargestellt wurde, soll das Auswertungsdesign skizziert werden. Genau genommen lässt sich die Transkription jedoch nicht so klar von der Auswertung trennen, denn schon vor und während dem Transkribieren entwickelt die Forschende einen analytischen Blick, es entstehen Hypothesen und Ideen für die Auswertung. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 204) Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden die Transkripte der Gruppendiskussionen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. In diesem Kapitel wird die Auswertungsmethode charakterisiert, die gängige Vorgehensweise erläutert sowie die Wahl der in dieser Arbeit verwendeten Variante und Kategoriearten der qualitativen Inhaltsanalyse begründet.

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich um eine systematische Forschungsmethode, welche sich zur Auswertung unterschiedlichen Datenmaterials eignet, was in der qualitativen Forschung üblich ist. So können bspw. Interviews, Fokusgruppen und Gruppendiskussionen, Feldnotizen, Zeichnungen oder Social-Media-Daten ausgewertet werden. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 41) Kern der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Bildung von Kategorien und die Analyse des Textmaterials entlang dieser Kategorien. Die Kategorienbildung ähnelt dabei unserer alltäglichen, kognitiven Vorgehensweise, da sie uns u.a. dabei hilft, Wahrgenommenes einzuordnen, miteinander zu vergleichen und Begriffe zu finden. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 53–54) Das Textverstehen dieser Auswertungsmethode wird also geleitet durch das Finden von Kategorien und ist hermeneutisch geprägt. Zur hermeneutischen Technik des Verstehens gehört, dass Kontextwissen und Vorverständnis aktiv miteinbezogen werden, um alle Sinnebenen eines Textes zu erfassen. Dazu wird beispielsweise bei einer Gruppendiskussion, betrachtet, in welcher Interaktionssituation die Teilnehmenden miteinander sprechen: wer spricht mit wem? (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 24–26) Zum hermeneutischen Vorgehen gehört, dass „das Ganze aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Ganzen“ zu verstehen versucht wird. (ebd., S. 26)

Wie bereits beschrieben, stellen die Kategorien den Kern der qualitativen Inhaltsanalyse dar. Den Prozess des Entwickelns von Kategorien nennt man auch Codieren⁶. Dazu gehören das

⁶ So werden auch die Begriffe Code und Kategorie, wie Kuckartz und Rädiker (2022, S. 60) vorschlagen, in dieser Arbeit synonym verwendet.

induktive Generieren von Kategorien aus dem Textmaterial heraus und das Subsumieren von Textstellen unter eine bereits entwickelte Kategorie. Dabei stellt laut Kuckartz und Rädiker das Generieren, also das Finden und Formulieren von Kategorien am Material, die entscheidende Blickrichtung dar, welche die qualitative Inhaltsanalyse von der klassischen unterscheidet. Die klassische Inhaltsanalyse arbeite unidirektional und blicke nur durch die Brille der Kategorien auf den Text. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 67–68) Die empirische Fundierung der Theoriebildung und die Offenheit des Forschungsprozesses, welche zu einem Großteil durch das induktive Codieren erreicht werden, stellen außerdem weitere Gütekriterien der qualitativen Forschung dar. (Caspari, 2022, S. 18)

4.3.1. Kategorienbildung

Kuckartz und Rädiker (2022, S. 63–65) haben Kriterien für brauchbare Kategorien und Kategoriensysteme formuliert. Zentral sei, dass die Kategorien sich an den Forschungsfragen orientieren, denn ihre Funktion ist es, diese zu beantworten. Dann sollten Kategorien u.a. möglichst trennscharf und eindeutig sein. Deshalb bedarf es auch der Kategoriendefinitionen, um für die Lesenden nachvollziehbar zu machen, was in welche Kategorie fällt und was unter einer Kategorie zu verstehen ist. (ebd., S. 64-65) Jedoch weisen die Autoren darauf hin, dass es durch die Codierung von Sinneinheiten, statt des Arbeitens mit zuvor festgelegten Codiereinheiten, zu Überlappungen und Mehrfachcodierungen kommen kann. (ebd., S. 69) Die Gesamtheit der Kategorien und ihrer Subkategorien bilden zusammen ein Kategoriensystem, welches in sich kohärent ist. (ebd., S. 64) „Kategoriensysteme sollten einen inneren Zusammenhang besitzen und ihr Aufbau sollte plausibel und nachvollziehbar sein.“, betonen Kuckartz und Rädiker (2022, S. 63). Dabei können Kategoriensysteme hierarchisch oder als Netzwerk organisiert und visualisiert werden. (ebd., S. 61-62)

Kategorien können nach bestimmten Kriterien unterschieden werden. Hier sollen die Kategoriearten nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 55–58) beschrieben werden, welche in der Auswertung der Gruppendiskussionen gefunden und gebildet wurden. Zum einen lässt sich der Entstehungsweg der Kategorien unterscheiden. Es wird zwischen induktiv am Text entwickelten und deduktiv, z.B. theoriebasierten Kategorien, unterschieden. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 67) Eine spezielle Form der induktiven Kategorien stellen die natürlichen Kategorien dar, welche auch als In-Vivo-Codes bezeichnet werden. Für eine natürliche Kategorie wird ein Begriff, der von einer Person der Gruppendiskussion selbst geäußert wurde, zur Codierung verwendet. (ebd., S. 57) Des Weiteren lässt sich zwischen thematischen und

analytischen Kategorien differenzieren. Beide finden in dieser Arbeit Verwendung. Erstere bezeichnen „ein bestimmtes Thema, auch ein bestimmtes Argument, eine bestimmte Denkfigur“ (ebd., S. 56). Es werden also Textpassagen codiert, welche inhaltlich zu demselben Thema passen. Kuckartz und Rädiker beschreiben die Funktion dieser Kategorienart als Zeiger. Ausgehend von thematischen Kategorien werden analytische Kategorien gebildet, welche sich von der reinen Beschreibung entfernen und bspw. Zusammenhänge herausarbeiten. Darüber hinaus sprechen die Autoren von sog. Ordnungskategorien, wenn es darum geht, die gebildeten Kategorien zu strukturieren und die Beziehungen zwischen Kategorien besser nachvollziehbar zu machen. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 56–57) All diese Kategorien sind im Kategoriensystem dieser Arbeit zu finden.

4.3.2. Inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 104–105) werden drei grundlegenden Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse unterschieden: die inhaltlich strukturierende, die evaluative und die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse. Bei allen drei Methoden wird kategorienbasiert gearbeitet und komprimierend und resümierend vorgegangen. Dabei ist die inhaltlich strukturierende die am häufigsten verwendete Analyse und stellt das inhaltsanalytische Kernverfahren dar. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 104, 111) Es handelt sich um ein mehrstufiges Verfahren der Kategorienbildung, in dessen Verlauf die Kategorien immer weiter ausdifferenziert und verfeinert werden. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 129) Die evaluative Methode verfolgt die „Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung von Inhalten“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 157). Die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse sucht nach mehrdimensionalen Mustern, um in einem komplexen Themenbereich aus der Kombination von Fällen und Kategorien Typen herauszuarbeiten und zu ordnen. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 176) Um dies leisten zu können, baut die typenbildende Analyse auf einer inhaltlich strukturierenden oder evaluativen Analyse auf. (ebd., S. 104) Die Transkriptionsdaten der Gruppendiskussionen wurden mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, da die sich hermeneutisch vertiefende Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial und das kontrastierende Arbeiten (ebd., S. 129-130) für die Analyse kollektiver und individueller Meinungen am zielführendsten erschien.

Die Methode der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse eignet sich für die Auswertung unterschiedlicher Interviewformate, so auch der Gruppendiskussion. Dabei konzentriert sich die Analyse bei solchen narrativen Formaten wie der Gruppendiskussion auf

eben solche narrativen Erzählabschnitte der Teilnehmenden. Meist kommt eine Mischform von deduktiver und induktiver Kategorienbildung zum Einsatz. Es wird in mehreren Durchgängen codiert und der Abstraktionsgrad der Kategorien immer weiter reduziert. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 129–130) Das Vorgehen bei der qualitativen Inhaltsanalyse allgemein ist zyklisch und iterativ, da die verschiedenen Schritte mehrmals durchlaufen werden und ständige Rückkopplungen zur Forschungsfrage stattfinden. So können auch nicht alle Phasen der Analyse klar voneinander getrennt werden. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 106–107) Dies veranschaulichen die Autoren mithilfe eines Ablaufmodells (siehe Abb. 2). Die abschließende Analyse erfolgt kategoriengeleitet und ggf. auch fallorientiert, dabei wird kontrastierend und vergleichend gearbeitet und so die Komplexität und Aussagekraft gestärkt. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 129–130) Die zentralen Phasen der qualitativen Inhaltsanalyse stellen immer das Bilden von Kategorien, das Codieren der Daten sowie das Analysieren der codierten Daten dar. (ebd., S. 106)

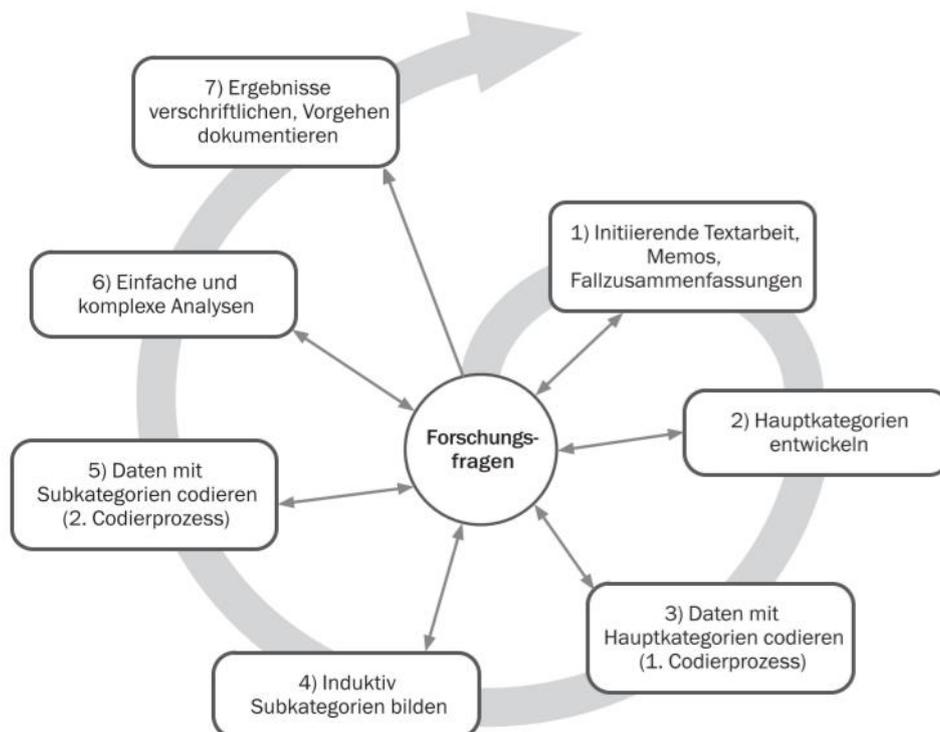


Abb. 2: Ablauf der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132)

5. Ergebnisse: Analyse und Interpretation

Dieses Kapitel widmet sich der Analyse und Interpretation der empirischen Daten. Die Auswertung der Daten wurde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) durchgeführt. Maßgeblicher Leitfaden für die Auswertung sind die Forschungsfragen, welche hier nochmals erwähnt werden sollen:

Inwiefern nehmen mehrsprachige Schüler*innen Biliteralität als Wert generell und für ihr gesamtsprachliches Repertoire wahr?

Welche Bedeutung hat Biliteralität für sie und ihre Identitätsentwicklung?

Zentral für die qualitative Inhaltsanalyse ist das Kategoriensystem (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 53–54), weshalb dieses als erstes präsentiert wird. Das Kategoriensystem umfasst die Kategoriendefinitionen und gibt die grobe Struktur der anschließenden Analyse und Interpretation vor. (ebd., S. 129-130) Es folgt eine quantitativ-qualitative Betrachtung der Selbsteinschätzung der Schüler*innen zu ihren biliteralen Fähigkeiten. Von dort ausgehend vertieft sich der Blick hinsichtlich der Forschungsfrage. Es werden der persönlich wahrgenommene Nutzen der Biliteralität unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet, sowie die sprachliche (und sprachbezogene) Aushandlung von Identität analysiert und mithilfe der in Kapitel 2.3 dargestellten Erkenntnisse aus der Soziolinguistik interpretiert.

5.1. Kategoriensystem

Die Definierung der Kategorien orientiert sich an dem Schema von Kuckartz und Rädiker (2022, S. 66). Jede Kategorie wird inhaltlich beschrieben und die Codierung in einzelnen Fällen anhand sprachlicher Aspekte festgemacht. Zusätzlich wird jede Definition durch ein Ankerbeispiel aus den Daten verdeutlicht. Die Kategorien innerhalb des Systems können als eng verbunden betrachtet werden. Sie überlappen sich oder bedingen sich gegenseitig, weshalb sie eine Netzwerkstruktur aufweisen (siehe Abb. 3). Das Kategoriensystem versucht die verbalen Daten aus den Gruppendiskussionen systematisch zu ordnen und für die Beantwortung der Forschungsfrage aufzubereiten (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 63), jedoch kann es als solches noch keine Antwort liefern. Dazu ist es vielmehr nötig, kategorienübergreifend zu denken.



Abb. 3: Struktur des Kategoriensystems

Aus der Visualisierung wird deutlich, wie stark sich die verschiedenen Kategorien inhaltlich gegenseitig beeinflussen. Die Dicke der Pfeile zeigt, wo die Zusammenhänge besonders eng sind und ihre Ausrichtung verdeutlicht die Dynamik und Richtung der Beeinflussung. In der Graphik spiegelt sich die Häufigkeit der verbalen Beiträge und narrative Verknüpfung in den Gruppendiskussionen wieder.

Selbsteinschätzung der Schüler*innen

Codiert wurden alle Aussagen der Schüler*innen, in welchen sie Angaben zu ihren Lese- oder Schreibfähigkeiten in ihren Erstsprachen machten. Da diese Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten immer subjektiv ist und die Aussagen teils innerhalb einer Diskussion variieren, wird die Kategorie Selbsteinschätzung genannt.

Miran: „Ich kann es nur so, so zur Hälfte“ (GD_2: 76)

Lernweg

Die Kategorie Lernweg ist eine Ordnungskategorie für den Weg der Alphabetisierung und des Schriftspracherwerbs, innerhalb der zwischen drei Varianten unterschieden wird: Autodidaktisches Lernen, Unterstützung von Familienmitgliedern und institutionalisierter

Unterricht. Für diese drei Varianten wurde jeweils eine Kategorie gebildet. Darüber hinaus gibt es die Kategorie ‚Ohne Zusatzaufwand‘, welche keinen expliziten Lernweg, sondern ein vielmehr beiläufiges Lernen beschreibt. Bei den codierten Passagen handelt es sich um Antworten auf die Frage der Moderatorin ‚Wie/wo habt ihr das gelernt?‘, aus welchen ersichtlich war, dass es sich um das Lesen- und Schreibenlernen und nicht um die mündliche Sprache handelte.

Autodidaktisch

Zu dieser Kategorie gehören Lernwegsbeschreibungen, bei welchen die Schüler*innen deutlich machen, dass sie alleine und selbstgesteuert gelernt und geübt haben.

Seda: „Also Kyrillisch hab ich selbst gelernt“ (GD_2: 117)

Familie

Mit dieser Kategorie wurden Passagen codiert, welche die Unterstützung oder Hilfe von Familienmitgliedern beschreiben.

Valentina: „das Schreiben war schwer. Das hab ich durch meine Eltern gelernt.“ (GD_1: 109)

Institutionalisierter Unterricht

Als institutionalisierter Unterricht wurden die Beschreibungen eingeordnet, in denen die Schüler*innen Begriffe wie Schule, Klasse, Unterricht oder Lehrer*in verwenden, womit ersichtlich wird, dass es sich um das Lernen innerhalb einer Art von Institution handelt.

Marwa: „in Österreich bin ich auch circa 6 Jahre lang in ein arabische Schule gegangen.“ (GD_1: 128)

Diese Kategorie wurde auch im Fall von Seda codiert. Sie berichtet, dass sie einen Unterricht für Arabisch besucht. Später erzählt sie: „aber Arabisch hat ein Bekannter und er bringt es halt mir bei.“ (GD_2: 117) Somit ist nicht ganz klar, wie formell oder informell der Unterricht organisiert ist. Da sie aber den Begriff Unterricht verwendet, werden die Passagen dieser Kategorie zugeordnet.

Ohne Zusatzaufwand

Codiert wurden hiermit alle Gesprächspassagen, in welchen die Schüler*innen darstellen, dass das Lesen- oder Schreibenlernen ohne Aufwand, quasi von selbst, funktioniert.

Miran: „Ja eh, wenn du sprichst, dann weißt du auch circa, wie man es schreibt.“ (GD_3: 104)

Nutzen und Wert der Biliteralität

Diese Kategorie umfasst Kontexte und Tätigkeiten, für welche den Schüler*innen die Literalität in der Erstsprache als nützlich und relevant erscheint. Da dort eine Vielzahl an Kontexten genannt worden ist, ist diese Kategorie als Hauptkategorie anzusehen und umfasst acht Subkategorien.

Die Subkategorien werden in zwei Ordnungskategorien unterteilt: relevante Kontexte und persönliche Einschätzungen.

Relevante Kontexte

Subkategorien, welche konkrete Anwendungskontexte der Schriftlichkeit nennen, die die Schüler*innen selbst erfahren, gehören zu dieser Ordnungskategorie. Die Relevanz und die Nützlichkeit der Schriftsprache wird anhand praktischer, relevanter Kontexte erläutert.

„Generell einfach“

Hierbei handelt es sich um eine natürliche Kategorie (In-vivo-Code), mit der die Gesprächssequenz zwischen der Moderatorin und einem Schüler codiert wurde. Der Schüler erklärt, dass er das Lesen und Schreiben allgemein und alltäglich braucht, ohne dies weiter zu spezifizieren.

Arian: „Generell wenn ich mit meiner Familie reden will. Und wenn ich irgendetwas lesen möchte. Beziehungsweise etwas schreiben möchte.“

M: „Mit deiner Familie, oder?“

Arian: „Generell einfach.“

M: „Schreibst du auch so auf Ungarisch? So für dich“

Arian: „Ja, ja“ (GD_1: 65-69)

Medienkonsum

Manche Schüler*innen beschreiben, dass sie das Lesen und Schreiben für Medien, wie Social Media oder Filme, brauchen. Diese Gesprächsbeiträge wurden mit ‚Medienkonsum‘ codiert.

Aleya: „Und ja, da vielleicht auch tik tok, sehe ich manchmal so Punjabische Sachen.“ (GD_2: 102)

Sprachenrepertoire

Wenn Mehrsprachigkeit und Biliteralität als hilfreich für die Erweiterung des Sprachenrepertoires, d.h. für das Erlernen und Verstehen weiterer Sprachen und Varietäten angesehen wird, wurden solche Aussagen mit dieser Kategorie codiert.

Elena: „Ja, weil halt man lernt halt Sprachen schneller, weil halt manche Wörter gleich sind.“ (GD_3: 142)

Kommunikation mit der Familie

Sofern der Nutzen der Literalität mit der Kommunikation mit der Familie begründet wird, wurde dies so codiert.

Luka: „und die Schrift verwende ich nur, wenn ich mit meinen Verwandten schreiben, schreiben muss.“ (GD_1: 72)

Besuche im Herkunftsland⁷ der Familie

Diese Kategorie wurde codiert, wenn der Nutzen der Beherrschung der Schriftsprache mit den Besuchen im Herkunftsland der Familie erklärt wird.

Serra: „Also bei mir ist halt so, Türkisch lesen ist halt jetzt wenn man in der Türkei ist halt sehr wichtig, zum Beispiel auch am Flughafen. Also da steht alles halt auf Türkisch meistens dort. Und wenn man das jetzt nicht lesen könnte, wäre das ein bisschen problematisch, oder in Restaurants, wenn man die Karte jetzt liest, ist auch alles auf Türkisch, also (...) allgemeinen Sachen zum Lesen, die jetzt groß

⁷ Der Begriff ‚Herkunftsland‘ soll in der Arbeit dazu dienen, auf die Herkunftsländer der nicht-österreichischen Familien der Schüler*innen zu verweisen. Damit ist nicht gemeint, dass die Schüler*innen zwangsläufig selbst im Land geboren oder aufgewachsen sind. Genau so wenig, wie ihnen ihre österreichische Staatsbürgerschaft und Identität abgesprochen werden soll.

angeschrieben sind, die man auch in Wien immer braucht. Also ist halt deshalb sehr wichtig, dass man das vor allem lesen kann.“ (GD_3: 126)

Persönliche Einschätzung

Zu dieser Kategorie zählen alle Einschätzungen zum Nutzen der Biliteralität. In Abgrenzung zu ‚relevante Kontexte‘ handelt es sich also nicht um selbst erlebten Nutzen, sondern eher hypothetische oder auf die Zukunft bezogene Beurteilungen und Vermutungen. Innerhalb dieser Kategorie wurden folgende Subkategorien gebildet:

Erstsprachenkompetenz

Zu dieser Kategorie werden Aussagen gezählt, in welchen die Literalität bzw. das Lesen und Schreiben als hilfreich und nützlich für den Ausbau und die Verbesserung der Kompetenzen in einer Sprache eingeschätzt wird. Da es in der Gruppendiskussion immer um die Literalität in den nicht-deutschen Erstsprachen der Schüler*innen geht, werden solche Gesprächspassagen mit ‚Erstsprachenkompetenz‘ codiert.

Marwa: „Ich glaube, das gehört einfach dazu, weil dadurch lernt man die Sprache besser und man lernt auch neue Wörter vor allem im Arabischen ist es schon sehr wichtig, weil wir haben sehr viele Wörter“ (GD_1: 84)

Karriere

Wurde der Nutzen der Biliteralität mit besseren Chancen für Job bzw. Karriere begründet, so wurde dies mit dieser Kategorie codiert.

Valentina: „Ja, weil in vielen Jobs wird gefragt, so kannst du mehrere Sprachen und dann wenn man ja sagt, ich kann lesen und schreiben und reden in dieser Sprache, dann ist das schon ein Vorteil, weil (...) man steht da einfach besser da, wenn man mehrere Sprachen kann.“ (GD_1: 92)

Ehe

Diese Kategorie wurde für die Aussage zweier Schüler, welche die Relevanz der Schriftsprache mit einer zukünftigen Ehe begründen, gebildet.

Milan: „Wenn, wenn ich eine Frau habe, die aus Bosnien kommt, dann muss ich ja mit ihr kommunizieren können.“

M: „Auch schriftlich meinst du?“

Milan: „Ja.“

Zoran: „Bei mir halt genau so.“ (GD_3: 137-140)

Wichtigkeit

Mit dieser Kategorie wurden Beschreibungen zur Wichtigkeit der Biliteralität codiert, welche nicht narrativ mit einem konkreten Nutzen verknüpft wurden. Es handelt sich um Aussagen, welche die empfundene Wichtigkeit des Lesen- und Schreibenkönnens betonen, ohne diese zu begründen.

Dilara: „Also lesen geht, aber ich glaub schreiben ist jetzt nicht so wichtig.“ (GD_3: 63)

Innerhalb der Kategorie ‚Relevante Kontexte‘ aber keiner der beiden Ordnungskategorien zugehörig ist die folgende Subkategorie, da sie sowohl Einschätzungen, als auch die Beschreibung von (nicht vorhandenen) Anwendungskontexten umfasst.

Kein großer Nutzen

Aussagen, in welchen die Biliteralität als (eher) nutzlos beschrieben wird, wurden zu dieser Kategorie zusammengefasst.

Marwa: „Die Schrift verwendet man, wenn man in einer Schule geht, zum Beispiel am, am Wochenende, weil es gibt ja Schulen, die dann Muttersprache anderen erklären, um ansonsten eigentlich gar nicht.“ (GD_1: 38)

Wünsche und Ambitionen

Unter dieser Kategorie wurden alle Wünsche und Ambitionen der Schüler*innen zusammengefasst, welche die Erweiterung ihrer sprachlichen Fähigkeiten betreffen. Auch wenn die Schüler*innen keine bestimmten Aspirationen haben und mit dem Status Quo ihrer Sprachkompetenz zufrieden sind, wurde codiert.

Danilo: „Also ich würde Kyrillisch schreiben lernen. Ich kann es teilweise aber nicht komplett so wie zum Beispiel Deutsch schreiben so schnell. Ich will es auch lernen, damit ich meine Eltern stolz mache.“ (GD_2: 135)

Ethnolinguistische Identität

Bei dieser Kategorie handelt es sich vor allem um eine Ordnungskategorie, welche die Kategorien, die für die Aushandlung von Identität und Zugehörigkeit von Bedeutung sind, zusammenfasst. Da die untergeordneten Kategorien das Ziel haben die Forschungsfrage zu beantworten, kann es zu mehrfachen Überschneidungen kommen, da diese unterschiedliche Blickwinkel auf die Daten ermöglichen. Die Komplexität und die bereits dargestellten, engen Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Aspekten von Identitäten (Kap. 2.3) machen klar abgrenzbare Kategorisierungen kaum möglich.

Fremdzuschreibungen

Diese Kategorie umfasst alle Aussagen, welche Zuschreibungen und Beurteilungen durch andere Personen beschreiben oder die Wahrnehmung des Selbst durch die Augen anderer wiedergeben.

Aleya: „Meine Familie, lacht mich noch immer aus, weil ich kann nicht fließend in Punjabi reden und das ist bisschen hart.“ (GD_2: 221)

Selbstzuschreibungen

Mit dieser Kategorie wurden Passagen codiert, in welchen die Schüler*innen Selbstzuschreibungen vornehmen, d.h. sich im sprachlich-kulturellen Raum verorten.

Zoran: „Es freut mich halt, dass ich Serbe bin.“ (GD_3: 195)

„Scham [der Familie]“

Es handelt sich um einen In-vivo-Code aus einem Gesprächsbeitrag von Seda, der für alle Passagen angewendet wird, in welchen die Schüler*innen im Zusammenhang mit Sprache ein Gefühl von Scham beschreiben. Dies kann u.a. über Wörter wie „peinlich“, „schämen“ oder „auslachen“ identifiziert werden. Diese Kategorie ist im Kategoriensystem als Schnittmenge der Kategorien ‚Fremdzuschreibungen‘ und ‚Selbstzuschreibungen‘ zu verstehen.

Seda: „Bei uns auch, weil unsere Kultur ist sehr stark und wir hatten halt sehr lang Krieg mit Russland. Deswegen ist es hier eigentlich sehr schade, dass wir sehr viel Russisch reden und sehr viel russische Kultur haben. (...) Deswegen ist es auch sehr peinlich, wenn man nicht die Sprache sprechen kann. Das

ist so wie die Scham der Familie, (lacht) wenn man seine eigene Kultur nicht praktiziert, deswegen.“
(GD_2: 307)

Sprache und nationale Zugehörigkeit

Mit dieser Kategorie wurde codiert, wenn Sprache in direkten Zusammenhang mit Nationen bzw. nationaler oder ethnischer Zugehörigkeit und Kultur gebracht wurde. (Knappik & Can Ayten, 2020, S. 248) Die Moderatorin stellte keine exmanenten Fragen zu Ländern oder nationaler Zugehörigkeit, daher werden auch implizit vorgenommene Gleichsetzungen von Sprache und Nation hierzu gezählt, da sie eine gedankliche Verbindung aufzeigen.

Miran: „Fast, es sind verschiedene, also Montenegrinisch, es ist wie Österreichisch und Deutsch. Es gibt, es ist die gleiche Basis, man die gleiche Struktur, wie man spricht, aber es gibt sehr viele Wörter, die man anders spricht. Bosnien und Kroatien gilt das gleiche.“ (GD_2: 301)

5.2. Selbsteinschätzung der bilateralen Fähigkeiten

Bevor sich der Blick auf die analytischen Kategorien zu den Kernfragen der Forschung richtet, werden zunächst die subjektiven Kompetenzbeschreibungen der Schüler*innen quantitativ zusammenfassend dargestellt. Die eher quantitative Betrachtung der Daten kann hier die qualitative Ausrichtung dieser Arbeit sinnvoll ergänzen. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 20) Hier werden auch die Aussagen in den Gruppendiskussionen mit den Angaben in den Kurzfragebögen im Vorfeld der Diskussion verglichen. So soll ein Überblick über die bilateralen Fähigkeiten der Diskussionsteilnehmer*innen geschaffen werden, auf dessen Grundlage die weiteren Gesprächsbeiträge der Schüler*innen eingeordnet werden können. Ausgelöst durch den Erzählstimulus und die Eingangsfragen „In welchen Sprachen liest oder schreibst du?“ berichteten die Schüler*innen von ihren schriftsprachlichen Fähigkeiten und machten Aussagen, in welchen sie ihre eigenen Fähigkeiten bewerteten. Dabei bezogen sich die Schüler*innen womöglich aufgrund des entsprechenden Stimulus hauptsächlich auf das Lesen und nicht alle Schüler*innen äußerten sich zu ihren Schreibfähigkeiten. Die folgende Tabelle soll einen groben Überblick über die codierten Aussagen der Schüler*innen geben. Eine detaillierte Beschreibung der Fähigkeiten in Form von Subkategorien schien nicht möglich, da sich die Schüler*innen oft minimal oder widersprüchlich äußerten. Sofern in irgendeiner Form beschrieben wurde, dass sie über Lese- oder Schreibfertigkeiten verfügen (teilweise ergänzt mit dem Zusatz „bisschen“), wird dies mit einem Plus (+) vermerkt. Hatte die Person ausgesagt,

dass sie gar nicht schreiben oder lesen kann, wird dies mit einem Minus (-) notiert. Wenn sich die Schüler*innen nicht geäußert hatten, wurde dies in der Tabelle mit einem Fragezeichen (?) vermerkt. In eckigen Klammern sind die Angaben aus den Kurzfragebögen vermerkt, wenn sie von denen in der Diskussion abweichen oder diese ergänzen. Der Zusatz ‚lat.‘ beschreibt, dass das Lesen oder Schreiben nur in der lateinischen Schrift beherrscht wird.

GD ⁸	Schüler*in	Sprache	Lesefähigkeiten	Schreibfähigkeiten
1	Arian	Ungarisch	+	+
1	Helena	Slowakisch	+	+ [-]
1	Luka	Serbisch	+ lat.	? [-]
1	Marwa	Arabisch	+	- [keine Angabe]
1	Valentina	Albanisch	+	+
2	Danilo	Serbisch	+	+
2	Miran	Montenegrinisch [Serbisch]	+	+ lat.
2	Petar	Bosnisch	+ lat.	? [bisschen]
2	Seda	Tschetschenisch	+ [-]	? [-]
2	Aleya	Punjabi	+	? [+]
3	Milan	Bosnisch	+ lat.	- [+]
3	Zoran	Serbisch	+	? [+]
3	Elena	Rumänisch	+	+
3	Serra	Türkisch	+	+ [-]
3	Dilara	Türkisch	+	? [+]

Tabelle 1: Selbsteinschätzung der Schüler*innen

Generell unterscheiden die Schüler*innen im Gespräch von sich aus zwischen Lesen und Schreiben. Wie aus der tabellarischen Darstellung zu erkennen ist, verfügen alle Schüler*innen in irgendeiner Form über Lesefähigkeiten. Keine*r der Teilnehmenden sagt, dass er oder sie gar nichts verstehe oder überhaupt nicht lesen könne. Ihre Schreibfähigkeiten stellen alle Schüler*innen, bis auf Arian, geringer als ihre Lesefähigkeiten oder marginal dar. So erklärt **Valentina**: „aber schreiben kann ich halt nicht so gut, weil ich gehe ja immer in die Schule und habe auf

⁸ Nummer der Gruppendiskussion

Deutsch schreiben gelernt.“ (GD_1: 40) Danilo berichtet: „Lesen kann ich kyri kyrillisch, aber schreiben nicht (...) bisschen.“ (GD_2: 86) „Also schreiben kann ich jetzt nicht so gut [...] Lesen geht aber. (GD_3: 62)“, sagt Serra. Es ist möglich, dass die Schüler*innen vor der Gruppe nicht zugeben wollen, gar nicht schreiben zu können und daher lieber „nicht so gut“ sagen. Arian ist der Einzige, der seine Schreibfähigkeiten als sehr gut darstellt und sagt, dass er die ungarische Rechtschreibung besser beherrsche als die deutsche. In jedem Fall verfügen alle Schüler*innen über *literacy*-Erfahrungen und sind in irgendeiner Form in ihren Erstsprachen alphabetisiert, d.h. sie alle berichten, dass sie in der Lage sind, ihre Sprachen mehr oder weniger gut im Schriftlichen zu verstehen. Im Bereich des Lesens können die Schüler*innen also im Sinne der Alphabetisierungsdefinition bis zu einem gewissen Grad an ihrer Sprachgemeinschaft teilhaben. (Burnett, 2006, S. 7) Von Literalität, also der Beherrschung schriftsprachlicher Strukturen, kann jedoch, bis auf Ausnahmen wie Valentina und Arian, nicht ausgegangen werden. Vielmehr scheinen bei den meisten Schüler*innen basale Fähigkeiten vorhanden, welche jedoch nicht über die Alltagssprachliche Kommunikation hinausgehen, wie wir in Kapitel 5.3.1 noch sehen werden. Dies entspricht den Darstellungen anderer Untersuchungen. (Rosenberg & Schroeder, 2016, S. vi)

Wie aus der Tabelle zu erkennen, gaben manche Schüler*innen bei der Erhebung mithilfe des Kurzfragebogens andere Auskünfte als dann in der Gruppendynamik der Gespräche. So hatten zwei Schülerinnen angegeben nicht schreiben zu können, ließen aber im Gespräch durchscheinen, dass sie doch über Schreibkompetenzen verfügen (Helena, Serra). Für Milan trifft das Gegenteil zu. Ein Großteil der Schüler*innen äußerte sich, wie bereits angedeutet, nicht klar zu ihren Schreibfähigkeiten. Es zeigt sich also die Subjektivität und auch die Situationsabhängigkeit dieser Selbsteinschätzungen. Die soziale Anerkennung in der Gruppe spielt sicher eine entscheidende Rolle, wenn Schüler*innen ihre Fähigkeiten im Gespräch nach oben korrigieren. Ein interessanter Fall ist auch Miran, der im Kurzfragebogen als Sprache ‚Montenegrinisch‘ angegeben hatte und in der Diskussion ausschließlich von ‚Serbisch‘ spricht. Inwiefern die soziale Anerkennung eine Rolle für die Identität der Schüler*innen als Sprecher*innen ihrer Sprache spielt, wird in Kap. 5.4.2 und 5.4.3 weiter ausgearbeitet.

5.2.1. Rolle des Schriftsystems

Es stellte sich heraus, dass bei den Schüler*innen, welche Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens sprechen, hinsichtlich ihrer Kompetenzen zwischen der lateinischen und der kyrillischen Verschriftung unterschieden werden muss (siehe auch Tabelle). Dass diese

Sprachen in beiden Schriften existieren, wurde bei der Betrachtung der Textfragmente des Erzählstimulus besprochen. Danilo erklärt, dass es „Latiniza“ und „Chyrliza“ gibt. (GD_2: 71) Bei den sechs Schülern mit Serbisch oder Bosnisch als Erstsprache zeigte sich, dass es einen entscheidenden Unterschied macht, in welcher Schrift ihre Sprachen geschrieben werden. Vier der sechs Schüler können ihre Sprache auf Kyrillisch nur schlecht oder gar nicht lesen und alle geben an, dass sie das Schreiben auf Kyrillisch nicht oder kaum beherrschen. So sagt Miran: „Ich kann auch lesen auf Kyrillisch und auf Blockschrift. Und schreiben kann ich nur halt normal, ich kann nicht auf Kyrillisch schreiben. Ich kann es aber lesen.“ (GD_2: 94) Die Schrift stellt eine entscheidende Hürde für die Schüler*innen dar, wie diese Aussagen verdeutlichen: „Ich verstehe Serbisch und Englisch, halt, aber ich kann Kyrillisch nicht entziffern“ (GD_1: 32) und „Ja kyrillische Schrift ist halt schwierig.“ (GD_3: 54). Dabei verdeutlicht die Wahl des Verbs entziffern recht gut den Prozess des Decodierens, der sich als schwierig darstellt und bei der lateinischen Schrift bereits automatisiert ist. So beschreibt Danilo, dass er beim Schreiben im Serbischen zunächst in der lateinischen Schrift notiert und dann ins Kyrillische übersetzt und dafür auch einen Übersetzer nutzt. Die lateinische Schrift bewertet der Schüler Milan z.B. als leicht, da man es so lese, wie es da stehe. (GD_3: 61) Ähnliche Aussagen macht auch eine türkischsprachige Schülerin und erklärt damit, wie sie das Lesen gelernt hat (siehe folgendes Kapitel). Die Schülerin Seda lernt die Aussprache der arabischen Buchstaben, um den Koran lesen zu können. Sie stellt dar, wie ein Text im Hocharabischen ohne die Vokalisierungszeichen für sie zum Problem wird: „Ja, wenn man, wenn man so sprechen möchte, müsste man schon Jahre, schon jahrelang das, halt man müsse schon fließend sprechen können, wenn man so was lesen möchte.“ (GD_2: 203) Die Beherrschung der Sprache sieht sie hier also als Voraussetzung für das Lesen. Gleichzeitig zeigt sie auf, wie die Art der Verschriftung das Lesen erschwert.

Das Schriftsystem, so lässt sich zusammenfassen, beeinflusst im Falle dieser Schüler*innen entscheidend, wie ihre Selbsteinschätzung ausfällt. Während den bosnisch- und serbischsprachigen Schüler*innen das Lesen und Schreiben mit der lateinischen Schrift leicht fällt, sind ihre Kompetenzen in der Verwendung des kyrillischen Systems deutlich geringer entwickelt. Außerdem gibt es hinsichtlich der Selbsteinschätzung deutliche Unterschiede zwischen Produktion und Rezeption. So stellt das Schreiben für fast alle Schüler*innen eine größere Herausforderung als das Lesen dar und die eigenen Schreibfähigkeiten werden oft als „nicht (so) gut“ beschrieben, wie bspw. in diesem Austausch zweier Schülerinnen zu lesen ist: „weil wenn man sprechen kann, dann sollte man ja auch lesen können, aber schreiben kann ich nicht gut.“ – „Ich auch nicht.“ (GD_1:110-111). Aus den Erfahrungen der Gruppendiskussionen scheint

bei der Betrachtung von Bilingualität eine Unterscheidung von Lesen und Schreiben sinnvoll, wenn nicht sogar notwendig, wenn diese kompetenz- und nicht defizitorientiert sein soll.

5.2.2. Lernwege

Nun soll ergänzend ein Eindruck von den Lernwegen der Schüler*innen gegeben werden, d.h. wie der Alphabetisierungsprozess erfolgt ist. Um einen Überblick zu erhalten, wurde hierfür ebenfalls eine tabellarische Übersicht mit den bereits im Kategoriensystem beschriebenen Lernwegskategorien angelegt.

GD	Schüler*in	Sprache	Autodidaktisch	Familie	Institutionalisierter Unterricht	Ohne Zusatzaufwand
1	Arian	Ungarisch			?	
1	Helena	Slowakisch		x		
1	Luka	Serbisch				
1	Marwa	Arabisch		x	x	
1	Valentina	Albanisch	x	x		x
2	Danilo	Serbisch	x			x
2	Miran	Montenegrinisch/ Serbisch		x		
2	Petar	Bosnisch				
2	Seda	Tschetschenisch, Arabisch	x	x	x	
2	Aleya	Punjabi			x	
3	Milan	Bosnisch				x
3	Zoran	Serbisch	x			x
3	Elena	Rumänisch				
3	Serra	Türkisch		x		x
3	Dilara	Türkisch			x	

Tabelle 2: Lernwege der Schüler*innen

Vier Schüler*innen berichten von selbstgesteuertem, autodidaktischen Lernen. Relativ detailliert beschreibt Zoran, wie er das kyrillische Alphabet mithilfe von Filmen und Serien selbst gelernt hat: "Also bei mir, lesen, Kyrillisch, weil öfter so bei Serien oder Filmen, wir schauen es halt mit Untertitel auf Kyrillisch und dann probiere ich es mitzubekommen halt, was welcher Buchstabe ist und so. Und ich habe es halt von selber irgendwie geschafft es zu lesen und so. Durch das Zuhören

und halt Untertitel.“ (GD_3: 95) Danilo berichtet: „Ich hab mich paar mal hingesetzt“ (GD_2: 111), um die kyrillische Schrift zu lernen. Auch Seda sagt, sie habe es sich selbst beigebracht. (GD_2: 117) Manche Schüler*innen, wie z.B. Valentina (GD_1: 197) erzählen, dass sie auch Hilfsmittel wie Wörterbücher oder Übersetzer hinzuziehen. Hier zeigen die Schüler*innen eine hohe intrinsische Motivation das Schriftsystem ihrer Sprache zu lernen, indem sie sich selbst die Zeit genommen haben, sich dem Schriftspracherwerb zu widmen.

Die Schüler*innen berichten auch, wie ihnen ihre Eltern beim Schriftspracherwerb geholfen haben bzw. wie sie sich nach wie vor an Vater oder Mutter wenden, wenn sie etwas nicht verstehen oder wissen wollen. Miran sagt: „hauptsächlich benutze ich mein Vater als Übersetzer.“ (GD_2: 171) und Serra erklärt „wenn ich etwas nicht verstehe, frage ich entweder meine Mutter, weil sie das halt besser kann oder man merkt es im Zusammenhang“ (GD_3: 167-168). Die Eltern befinden sich in der Rolle als Experten der Sprache und fungieren so als ‚erste Anlaufstelle‘. Darüber hinaus berichten vier Schülerinnen, dass sie einen Unterricht zum Erlernen der Schriftsprache besucht haben oder noch besuchen. In zwei Fällen steht dies im expliziten Zusammenhang mit dem religiösen Lernen, so wie dies Gogolin und Oeter (2011, S. 40–41) beobachtet haben – z.B. Aleya: „ich habe auch Religionsklassen am Sonntag und dort lerne ich auch von Punjabi.“ (GD_2: 102). Nach der Schilderung der Schülerin Dilara besuchte diese wahrscheinlich den muttersprachlichen Türkischunterricht in der Volksschule: „Also bei mir in der Volksschule hatten wir eine türkische Lehrerin und sie hat uns halt Türkisch beigebracht, eigentlich.“ (GD_3: 105). Einige Schüler*innen beschreiben, dass das Lesenlernen gewissermaßen von selbst gehe, ohne zusätzlichen Aufwand. So erklärt zum Beispiel Valentina: „Das Lesen war nie ein Problem, weil ich konnte es schon sprechen und dann wenn ich es gelesen habe, konnte ich es halt auch aussprechen, und dann war es einfach“ (GD_1: 109). Dieses Erklärungsmuster, dass wenn man die Sprache sprechen kann, könne man sie auch lesen (oder schreiben), fand sich auch bei Miran und Serra. Die Aussagen der Schüler*innen stehen immer im Kontext von Sprachen, die das lateinische Schriftsystem haben. Gewissermaßen im Gegensatz zu der in Kapitel 5.2.1 angeführten Argumentation, inwiefern das Schriftsystem eine Hürde darstellt, zeigt sich hier, wie das gleiche (lateinische) Schriftsystem die Übertragung von schriftsprachlichen Fähigkeiten ermöglicht. Durch den Schriftspracherwerb im Deutschen können die Schüler*innen die Kenntnisse der Buchstaben zu einem Teil auf den Leseprozess in ihrer Erstsprache übertragen. Der Prozess des Dekodierens ist somit deutlich erleichtert. So lässt sich auch diese Aussage von Arian interpretieren: „Wir haben das doch in der Schule gelernt.“ (GD_1: 17). Ich gehe davon aus, dass er sich auf den Schulbesuch in Österreich bezieht. Vermutlich

möchte er damit ausdrücken, dass die Lesefähigkeiten ja im Deutschen erworben wurden. Zuletzt wurde auch von abgelehnten Lernmöglichkeiten berichtet. Zwei Schüler*innen, Arian und Helena, berichten, dass ihre Eltern vorhatten, sie für eine Art Sprachfördercamp ins Herkunftsland zu schicken, der Plan jedoch fallen gelassen wurde, da beide es nicht gewollt hätten. Womöglich nutzen manche Familien aufgrund der begrenzten Möglichkeiten zur Sprachförderung also auch Förderungsangebote in den Herkunftsländern selbst.

Die Lernwege der Schüler*innen gestalten sich also höchst heterogen – von institutionalisierten Unterrichtsangeboten bis hin zum selbstinitiierten und autodidaktischen Lernen. Bei vielen handelt es sich um einen ungesteuerten Schriftspracherwerb. Eine klare Anlaufstelle für die Erstsprachenförderung scheint der vom Bildungsministerium organisierte und finanzierte muttersprachliche Unterricht nicht zu sein, wenn nur eine der 15 Schüler*innen diesen besucht hat. Die Verantwortung für die Alphabetisierung liegt vielmehr bei den Familien selbst, welche sich auf die Suche nach Förderangeboten machen müssen und diese selbst finanzieren. Verschiedene Untersuchungen konnten die Spracheinstellungen, wie z.B. Motivation, und *literacy*-Erfahrungen in der Familie als wichtigste, beeinflussende Faktoren für die Ausprägung von Biliteralität identifizieren. (Gürsoy & Roll, 2018, S. 352) Von einer systematischen Erstsprachenförderung kann in Anbetracht der Erzählungen in den Gruppendiskussionen in jedem Fall nicht die Rede sein. Aus heterogenen Lernwegen und unterschiedlichen Sprachen ergeben sich dementsprechend auch individuell sehr unterschiedlich ausgeprägte Sprachkompetenzen, wie diese bei den Teilnehmer*innen anzutreffen sind. (Riehl, 2018b, S. 35)

5.3. Nutzen der Biliteralität

Die Frage nach dem Nutzen der Biliteralität ist auf die Wahrnehmung der Schüler*innen gerichtet. Der Fokus liegt nicht darauf, den Wert von Sprache anhand ihres ökonomischen und praktischen Nutzens zu messen, sondern dies ist vielmehr nur ein Bestandteil der Frage nach der subjektiven Wertigkeit. Wie blicken die Schüler*innen unter einem nutzenorientierten Gesichtspunkt auf die Biliteralität? Zunächst soll die Einschätzung der Schüler*innen zu der Relevanz der einzelnen, sprachlichen Teilfertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Schreiben und Lesen wiedergegeben werden, bevor wir uns dem Nutzen der Literalität im Speziellen widmen. Denn der Nutzen der Teilfertigkeiten wurde unterschiedlich bewertet und war in den Diskussionen immer wieder Gesprächsthema.

Auf meine Frage nach dem Nutzen von Lesen und Schreiben und ob es für sie in irgendeiner Form hilfreich sein könnte, entstand folgender Gesprächsabschnitt:

Danilo: Ich glaube nicht, also ich kann es einfach. Lesen und schreiben nicht, aber reden auf jeden Fall.

Petar: Finde ich auch wichtig.

Miran: Einfach so. Ist so ein Flex, wenn man viele Sprachen spricht.

M: Das Lesen und Schreiben jetzt im Speziellen?

Miran: Nicht so wichtig wie das Sprechen.

Danilo: Ja.

Petar: Ja.

(die anderen Schülerinnen nicken)

Danilo: Sprechen ist auf jeden Fall viel wichtiger als lesen und schreiben (...) und ich finde lesen ist auch wichtiger als schreiben, außer man geht in Serbien in die Schule zum Beispiel. Da muss man alles können. (GD_2: 231-239)

Hier bildet Danilo eine Rangfolge nach Wichtigkeit der Teilfertigkeiten. Dilaras Einschätzung lautet ebenfalls: „Also Lesen geht, aber ich glaub schreiben ist jetzt nicht so wichtig. Nur wenn man so den Eltern schreibt oder so.“ (GD_3: 63) Auch Seda betrachtet das Lesen im Vergleich zum Schreiben als die wichtigere Kompetenz: „[...] halt es ist auch gut, wenn man andere Sprachen lernt (...) aber ich finde es ist wichtiger lesen zu können, also es zu verstehen statt schreiben. Schreiben kann man dann halt später noch dran, dazu lernen.“ (GD_2: 130) Die rezeptiven Fertigkeiten erscheinen den Schüler*innen demnach als relevanter. Dass man das Schreiben später noch lernen könne und es weniger wichtig sei, glaubt auch Aleya und hält die mündlichen Fähigkeiten außerdem generell für wichtiger. (GD_2: 131) Später, als sich das Gespräch weiter über die Biliteralität vertieft, meint sie, dass sowohl Sprechen als auch Lesen beide „ein bisschen wichtig“ seien und „man sollte auch wissen, wie man das schreibt [...] weil man schreibt das ganz anders und man redet das ganz anders aus“ (GD_2: 185). Hier verändert sich die Meinung also etwas im Laufe des Gesprächs. Auch wenn die Schüler*innen ihre Positionen nicht unbedingt genauer ausführen, lautet der Grundtonus ihrer Einschätzungen stets, dass das Sprechen und Verstehen wichtiger seien als Lesen und Schreiben und Lesen wiederum wichtiger sei als Schreiben. Dabei zeigte sich, wie sich die Meinungen in der Gruppe gegenseitig beeinflussten und eine

Gruppenmeinung entstand. Ihre Einschätzung korreliert somit mit der Ausprägung ihrer sprachlichen Kompetenzen.

5.3.1. Nutzen in unterschiedlichen Lebenswelten

Die Schüler*innen wurden in den Diskussionen gefragt, wann, wo oder mit wem sie ihre Erstsprache schriftlich verwenden bzw. brauchen und ob es für sie persönlich wichtig ist, lesen und schreiben zu können. So sollte im Sinne der Forschungsfrage ein Eindruck davon gewonnen werden, inwiefern sie einen Nutzen und Wert in der Literalität erkennen. Dabei vollzog sich bei einigen Schüler*innen im Laufe des Gesprächs ein Wandel. Marwa, Danilo, Milan und Serra schätzten die Relevanz der Schrift ihrer Erstsprache für ihr Leben zwischenzeitlich als nicht vorhanden oder nicht besonders hoch ein. Betrachtet man ihre sprachliche Lebensrealität in Wien, so ist diese Einschätzung nicht überraschend. In der Schule finden ihre Sprachen keine Anwendung und einige Schüler*innen beschreiben, dass die Kommunikation Zuhause in der Familiensprache fast ausschließlich mündlich abläuft - Serra: „Also wir sprechen eher mehr zu Hause, statt zu schreiben.“ (GD_3: 83-85) Durch die Beiträge anderer Schüler*innen in der Gruppendiskussion berichten die genannten Teilnehmer*innen dann doch von Anwendungskontexten. Exemplarische Berichte und Einschätzungen der Schüler*innen sollen im Folgenden betrachtet und analysiert werden.

Fünf Schüler*innen berichten von Medienkonsum in ihren Erstsprachen. Der Konsum von schriftlichen Medien hatte sich zuvor in der Pilotierung als besonders relevant herausgestellt. Zoran schaut bspw. Filme auf Serbisch mit kyrillischem Untertitel, Valentina liest albanische Bücher und Aleya schaut TikTok-Videos in punjabischer Sprache. Als zentraler Kontext in den drei Gruppendiskussionen kristallisieren sich jedoch die Besuche im Herkunftsland der Familie und vor allem die schriftliche Kommunikation mit der Familie (via Messenger) heraus. Diese beiden Kontexte werden am häufigsten genannt und als besonders wichtig betont. Die Schüler*innen nennen Straßenschilder, Werbetafeln und Restaurantbesuche als Kontaktmomente mit der geschriebenen Sprache in den jeweiligen Ländern. Zoran berichtet z.B.: „Ich wohne auch im Dorf aber halt es stehen einige Sachen, viele Sachen auf Kyrillisch und so und dann ist bisschen halt schwierig es zu lesen.“ (GD_3: 75) Die Besuche im Herkunftsland führen also auch zwangsläufig zur Konfrontation mit den eigenen sprachlichen Fähigkeiten. Auch Danilo berichtet aus Serbien: „In Serbien wenn ich so Plakate, Werbeplakate sehe. Dann muss ich meinen Vater bitten um stehen zu bleiben, damit ich lesen kann (...) wenn wir mit dem Auto unterwegs sind.“ (GD_2: 99-100) Serra ist der Ansicht, dass es „ein bisschen problematisch“ (GD_3: 126)

sei, wenn man wichtige schriftliche Informationen und Anzeigen des alltäglichen Lebens nicht verstehen könne und sie deshalb der Auffassung ist, dass es vor allem wichtig ist, lesen zu können. Insgesamt sehen die Schüler*innen besonders das Leseverstehen als wichtige Kompetenz für das Zurechtfinden im Alltag vor Ort.

Die Kommunikation mit der Familie wurde am häufigsten genannt und von mehreren Schüler*innen als besonders wichtig betont. Besonders der schriftliche Kontakt mit den Verwandten, die im jeweiligen Land leben, wurde beschrieben. So erklärt Valentina: „Ich brauche nur die Schrift, weil meine ganze Familie lebt halt im Kosovo, Albanien und dann brauche ich halt mit denen zu schreiben, weil die wohnen alle nicht hier und dort brauche ich auch halt die Sprache.“ (GD_1: 59) Dabei betonen manche Schüler*innen, dass es ihnen wichtig sei, mit den Verwandten vor allem mündlich, aber auch schriftlich kommunizieren zu können – meist erweitert durch die Begründung, dass sie nun mal kein Deutsch könnten. (Milan, GD_3: 112) Dabei betonen mehrere Schüler*innen durch das Wort ‚nur‘ oder ‚höchstens‘, dass der Nutzen und die Relevanz begrenzt sei auf diese Zwecke – z.B. Serra: „höchstens wenn ich mit meinen Großeltern schreibe“ (GD_3: 70). Kurze Zeit später, nachdem Zoran deutlich macht, nicht als Außenseiter im Heimatland dastehen zu wollen, betont auch Serra die persönliche Wichtigkeit: „Also bei mir ist es halt auch so. Meine Großeltern verstehen nur Türkisch, also sie können kein Deutsch und deshalb ist es mir auch sehr wichtig mit denen zu reden, weil ich besuche sie sehr oft im Jahr halt. Und halt auch schreiben, dass wir halt auch wenn wir jetzt nicht gerade telefonieren, dass mit ich mit quasi mit ihnen reden kann. Oder ja.“ (GD_3: 120) Für Miran ist die Bedeutung der (Schrift-) Sprache für die Kommunikation mit der Familie ebenfalls entscheidend: „Eigentlich ist für mich am wichtigsten, weil es wäre, ich würde mich sehr schämen, wenn ich nicht in meinem Heimatland die Sprache sprechen könnte und nicht mit meiner Familie kommunizieren könnte. (...) Und deshalb.“ (GD_2: 123) Die Kommunikation und der Kontakt mit der Familie ist zunächst nur ein praktischer Kontext. Aber aus diesem heraus wird die Bedeutung, die das Lesen und Schreiben als Teil der Sprachkompetenz für die Zugehörigkeit und Identifikation mit der Familie im Herkunftsland hat, deutlich. Diesem Zusammenhang widmet sich ausführlich Kapitel 5.4.

Nimmt man für diese Betrachtung das Zentrum-Peripherie-Modell von Franceschini (2001), so lassen sich die jeweiligen Erstsprachen der Schüler*innen während ihres Alltages in Wien in der Mündlichkeit sicher recht zentral verorten, wohingegen die Schriftsprache für die Mehrheit dieser Schüler*innen eine periphere Rolle einnimmt. Die Schriftsprache des Deutschen erfüllt deutlich zentralere Funktionen, insbesondere während des Schuljahres. Dies ändert sich teils

drastisch, wie die Schüler*innen selbst beschreiben, in den Ferien, wenn sie oft für längere Zeit in das Heimatland ihrer Familie fahren. Wie stark sich diese Ortswechsel auf das Spracherleben und die wahrgenommene Kompetenz auswirken, zeigen die oben zitierten Aussagen von Zoran und Milan. Auch Miran beschreibt diese Verschiebung des Fokus und das damit veränderte Spracherleben deutlich: „Ja, während den Sommerferien verliert man auch dann so das Gefühl für Deu-, also dann verlernt man auch so ein bisschen Deutsch, man muss dann wieder reinkommen.“ (GD_2: 268) Er ergänzt kurz darauf: „Das sind wie zwei Welten eigentlich schon.“ (GD_2: 271) Hier wird nochmals der enge Zusammenhang zwischen Spracherleben und Identitätsarbeit deutlich. In dieser Zeit im Herkunftsland rückt die Sprache ins Zentrum und auch die Schriftlichkeit gewinnt an Relevanz. Für diese Forschung, aber sicher auch für die Untersuchung mehrsprachiger Realitäten im Allgemeinen, scheint es m. E. sinnvoll nach Schriftlichkeit und Mündlichkeit und auch nach Lesen und Schreiben zu unterscheiden. Franceschini selbst erklärt, dass die Sprachen eines Menschen unterschiedliche Funktionen in dessen Leben einnehmen. (2001, S. 114)

Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass die Schüler*innen den praktischen Nutzen der Schriftsprache vor allem im Kontakt mit der Familie und bei Besuchen im Herkunftsland der Familie erfahren. Während ihres täglichen Lebens in Wien spielt die Schriftsprache eine marginale Rolle und die Erstsprache fungiert in erster Linie als Medium der mündlichen Kommunikation mit der Familie. Wie sehr die verschiedenen Sprachen von Kindern an jeweilige, familiäre Rollen und Interaktionen gebunden sind, zeigt auch Moore in seiner Studie. (2010, S. 328)

5.3.2. Nutzen der Mehrsprachigkeit in einer kosmopolitischen Lebenswelt

Das vorhergegangene Kapitel unterscheidet den Nutzen der Biliteralität nach der Lebenswelt in Österreich und der, welche sich bei Besuchen im Herkunftsland darstellt. Doch sehen die Schüler*innen Biliteralität auch als Kapital in einer globalisierten Welt? Die Teilnehmer*innen hatten dazu durchaus Meinungen und Einschätzungen. Diese beziehen sich jedoch zu einem Großteil auf die Mehrsprachigkeit allgemein, wie die Kapitelüberschrift verdeutlicht. Da die Biliteralität jedoch als ein Teil der Mehrsprachigkeit aufzufassen ist, soll diese Perspektive der Schüler*innen hier trotzdem beleuchtet werden.

Die Frage nach möglichen Vorteilen der Biliteralität für die Zukunft bejahen die Schüler*innen in der Gruppendiskussion 1. Valentina ist der Ansicht: „Ja, weil in vielen Jobs wird gefragt, so:

Kannst du mehrere Sprachen? Und dann wenn man ja sagt, ich kann lesen und schreiben und reden in dieser Sprache, dann ist das schon ein Vorteil, weil (...) man steht da einfach besser da, wenn man mehrere Sprachen kann.“ (GD_1: 92) Und Arian sieht den Nutzen vor allem für eine Karriere als Dolmetscher*in. Auch die anderen Schüler*innen bringen Beispiele aus dem Berufsleben, welche sich vor allem auf die Verständigung mit Menschen beziehen, welche kein Deutsch sprechen können. Jedoch beziehen sich ihre Aussagen auf die Mündlichkeit, wo für sie die Vorteile auf der Hand liegen. Marwa findet es z.B. vorteilhaft, wenn Ärzt*innen mehrere Sprachen sprechen und so die Patienten mit anderen Erstsprachen besser behandeln können. (GD_1: 97)

Miran bezeichnet die Mehrsprachigkeit als „Flex“ (GD_2: 235), also als eine Möglichkeit sich profilieren und imponieren zu können. Mehrsprachigkeit ist für ihn positiv behaftet und gleichzeitig geht er davon aus, dass auch andere Menschen dies so wahrnehmen. Auch Seda ist der Auffassung, dass Sprachenlernen gut und wichtig sei: „und halt es ist auch gut, wenn man andere Sprachen lernt (...)“ (GD_2: 130). Zu einem späteren Zeitpunkt betont sie dies nochmals und erklärt „Ja ist auch gut für das Gehirn glaub ich.“ (GD_2: 225). Die Erweiterung des Sprachenrepertoires wird positiv bewertet, indem die Mehrsprachigkeit als Vorteil für das Lernen weiterer Sprachen betrachtet wird. Helena, Arian und Elena betonen bspw., dass man verwandte Sprachen leichter verstehen und erlernen könne. Serra glaubt, dass man als mehrsprachige Person generell andere Sprachen schneller lernt. Dass sprachliche Fertigkeiten bei mehrsprachigen Menschen zwischen Sprachen übertragen werden können, konnten bereits zahlreiche Studien belegen. (Bialystok et al., 2009, S. 45) Helena sagt, sie glaube Lesen und Schreiben wären dabei auch hilfreich, allerdings erst auf meine Nachfrage hin. Daher ist hier nicht ganz klar auszumachen, inwiefern sich die Aussagen der Schüler*innen auch auf die Schriftlichkeit beziehen. Die Mehrsprachigkeit allgemein wird von den Schüler*innen als Plus in der Migrationsgesellschaft bzw. in mehrsprachigen Umgebungen gewertet, da sie die Kommunikation mit Menschen anderer Sprachen erleichtert. Ähnlich wie in Pokitschs Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zu sprachbezogenen Subjektivierungsprozessen nehmen auch in dieser Untersuchung manche Schüler*innen ihre Mehrsprachigkeit als Wert für ihre „kosmopolitische Lebenswelt“ wahr. (Pokitsch, 2022, S. 345) Auch wenn dies nur wenige Schüler*innen mit verbesserten Jobchancen in Verbindung bringen, so wird aus ihren Aussagen doch deutlich, dass Mehrsprachigkeit an sich – womöglich mit Blick auf eine globalisierte Welt – von Vorteil ist. Interessant erscheint mir in jedem Fall, dass die Teilnehmer*innen nicht nach der in der Soziolinguistik diskutierten und kritisierten unterschiedlichen Wertigkeit von

Sprachen unterscheiden. (z.B. Dirim, 2010) Denn der Kontrast zwischen der Bedeutung von Fremdsprachenunterricht und dem Mangel an Förderangeboten für Migrationssprachen hätte Anlass dazu geben können. Eine Unterscheidung nach kapitalisierter und dekapitalisierter, d.h. gesellschaftlich geschätzter oder unerwünschter, ökonomisch verwertbarer oder schwer verwertbarer Mehrsprachigkeit (Knappik & Can Ayten, 2020, S. 249) scheint für die Analyse dieser Gruppendiskussionen nicht notwendig. Wie bereits beschrieben, verschwimmt das Sprechen über Mehrsprachigkeit und Multi- oder Biliteralität immer wieder miteinander bzw. kann nicht immer klar getrennt werden, sodass sich an dieser Stelle nur schwer Aussagen über die Rolle der Literalität im Speziellen herausarbeiten lassen.

5.3.3. Nutzen für die Erstsprachenkompetenz

Während die Schüler*innen ihre eigene Mehrsprachigkeit als Vorteil für das Erlernen weiterer Sprachen ansehen, entstehen in den Gruppendiskussionen auch Einschätzungen zum Wert der Literalität für die Entwicklung der Sprachkompetenz in der Erstsprache. Diese Ansichten der Schüler*innen stehen im besonderen Fokus der Forschungsfrage. Während die Schüler*innen in der Gruppendiskussion 3 der Auffassung sind, dass zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache keine großen Unterschiede bestehen, arbeitet Miran in der zweiten Gruppendiskussion genau diese Unterschiede als Argument für die Sinnhaftigkeit der Literalität heraus. Er beschreibt den Unterschied zwischen konzeptioneller Schriftlichkeit und Mündlichkeit: „Ja, wenn man es so genau und höflich reden möchte, dann würde ich empfehlen, es zu lesen. Aber so, wenn man jetzt Serbisch spricht (...) Es ist so wie eine Umgangssprache, man, wie Deutsch, wenn man, wie jetzt gerade so, man spricht eher so umgangssprachlich dann.“ (GD_2: 183) Miran ist sich also bewusst, dass es einen Unterschied zwischen dem Register konzeptionell schriftlicher Texte und der gesprochenen Sprache gibt. Dieses Verständnis ist m. E. die Voraussetzung dafür, dass man die Schriftsprache überhaupt als relevanten Teil der Sprachkompetenz erachtet. Das Bewusstsein dafür, dass das schriftsprachliche Register für bestimmte Kommunikationskontexte bedeutsam ist, macht die Literalität erst zu einer erstrebenswerten Kompetenz. Miran erklärt, dass er gerne noch besser lesen und schreiben können würde und die Sprache der Nachrichten und der Politik mit ihrem schwierigeren Vokabular verstehen möchte. Eine ähnliche Auffassung vertritt außer ihm Seda: „Also ich finde, wenn man, wenn man halt die Literatur mehr lernen müsste, müsste man unbedingt Bücher lesen“ (GD_2: 194) Ich interpretiere ihre Aussage insofern, dass man vor allem durch das Lesen einen

Zugang zur Literatur und deren Inhalte, sowie der literarischen Sprache erhält. Auch Marwa sieht das Lesen als wichtigen Weg an, um das Vokabular zu erweitern und sich weiterzubilden:

Ich glaube, das gehört einfach dazu, weil dadurch lernt man die Sprache besser und man lernt auch neue Wörter vor allem im Arabischen ist es schon sehr wichtig, weil wir haben sehr viele Wörter und wenn man keine Bücher liest oder sich mit anderen nicht (unverständlich) nicht mit anderen kommuniziert, dann lernt man auch nichts, also ist schon wichtig.“ (GD_1: 84)

Diese drei Schüler*innen sind sich bewusst, dass in der geschriebenen Sprache ein breiterer und spezifischerer Wortschatz zu finden ist und die Schriftsprache das Tor zu weiteren Informationen ‚der Erwachsenenwelt‘, wie medialen und politischen Diskursen, darstellt. Marwa ist – wie im Zitat zu lesen - der Auffassung, dass das Lesen und Schreiben einfach zur Sprache dazugehören. Dieser Ansicht sind auch Helena und Aleya, für die ein Mindestmaß an schriftsprachlichen Kompetenzen zur Beherrschung der Sprache beitragen: „weil wenn man sprechen kann, dann sollte man ja auch lesen können“ (GD_1: 110). Valentina erzählt, dass sie die Wichtigkeit des Lesens erst später erkannt hat, da sie als Kind noch keinen Bedarf gesehen hat. Die Schriftlichkeit erscheint hier gewissermaßen als Fähigkeit, welche mit einem Reifungsprozess hin zum Erwachsenwerden einhergeht.

Als weiteren Punkt diskutieren die Schüler*innen an mehreren Stellen das Verhältnis der Schrift zur Aussprache. Sie zeigen ein metasprachliches Bewusstsein, indem sie die Graphem-Phonem-Korrespondenz ihrer Sprachen beurteilen. Während Valentina und Helena die Aussprache beim Lesen als schwierig darstellen, erzählt Elena: „Ich schreibe die Wörter immer, wie man sie hört, aber ich schreibe sie immer total falsch. Aber meine Eltern verstehen das trotzdem. (grinst)“ (GD_3: 64) Das Verständnis der Graphem-Phonem-Korrespondenz haben die Schüler*innen maßgeblich ausgehend von der deutschen Sprache entwickelt, womit es in anderen lateinisch verschrifteten Sprachen an seine Grenzen stößt, da die Korrespondenz in jeder Sprache anders ausfällt. Petar und Arian stellen aber gerade die Schriftsprache als hilfreiche Stütze für die Aussprache dar. Petar erklärt z.B.: „Ich finde schon es hilft, wenn man etwas liest, dass man die Sprache sprechen kann, zum Beispiel es gibt auch so Buchstaben mit so ein Zeichen drüber dann spricht man das SCH aus, zum Beispiel das S.“ (GD_2: 197) Genau genommen schätze ich die Aussagen der Schüler*innen nicht als gegensätzlich ein. Vielmehr zeigen sie, dass sich durch die Kenntnis der Schriftsprache die phonologische Bewusstheit und das Verständnis von der Sprache verändert. Dies kann zu Irritationen führen, sind die Schüler*innen mit dem Alphabet und der

Rechtschreibung jedoch mal vertraut, können sie weitere Texte entziffern. Über die Beziehung der sprachlichen Teilfertigkeiten sprechen auch Danilo und Miran in einer Sequenz:

Miran: Aber hauptsächlich, wenn man eh schon lesen und spr-, lesen und schreiben kann, dann kann man auch sicherlich fließend sprechen. Aber das andersrum

Danilo: Aber umgekehrt nicht.

Miran: Andersrum geht es nicht.

Danilo: Andersrum geht es halt nicht. (GD_2: 241-244)

Diese Erfahrung beruht sicherlich zu einem Großteil auf den Erfahrungen, welche die Schüler in ihrem Alphabetisierungsprozess gemacht haben (Kap. 5.2.1).

5.4. Sprachliche Aushandlung von Identität

Dieses Kapitel widmet sich der Forschungsfrage ‚Welche Bedeutung hat die Biliteralität für die Identitätsentwicklung der Schüler*innen?‘. Die weiteren Unterkapitel eröffnen verschiedene Blickwinkel auf die sprachliche Aushandlung von Identität(en) in den Gruppendiskussionen. Den Schüler*innen wurden keine expliziten Fragen zu Identitätszuschreibungen gestellt, doch in ihren Gesprächsbeiträgen geben sie Einblicke in Prozesse von Identifikation, Abgrenzung und Zuschreibung anhand von Sprache und national-ethnischer Zugehörigkeit. Die Perspektive der Diskussionsteilnehmenden wird in Anlehnung an die in Kapitel 2.3 dargestellte Forschungsliteratur analysiert.

5.4.1. Sprache und nationale Zugehörigkeit

Nachdem in Kapitel 2.2.1 die sprachideologische Verknüpfung von Sprache, Volk und Nation erörtert wurde, wird nun betrachtet, welche sprachideologischen Auffassungen in den Gruppendiskussionen zu Tage kamen. (Knappik & Can Ayten, 2020, S. 248; Pokitsch, 2022, S. 264) Zunächst kann festgestellt werden, dass die Schüler*innen, unabhängig von der Frage nach Anwendungskontexten der Biliteralität, immer wieder über Nationen und die Herkunftsländer ihrer Familien sprechen, ohne dass exmanent danach gefragt worden wäre. Die Assoziation von Sprachen mit bestimmten Ländern ist unüberhörbar. In manchen Redebeiträgen werden Nationen und Sprachen (womöglich unbewusst) gleichgesetzt, doch genau das Unbewusste daran zeigt m. E. wie tief die Vorstellung von trennbaren Sprachen und monolingualen Nationalstaaten verankert ist. Das verdeutlicht z.B. diese Gesprächspassage, in

welcher das Sprechen über sprachliche und historisch-kulturelle Gemeinsamkeiten bzw. Differenzen verschwimmt:

Miran: Man muss ja auch sagen, man denkt ja immer so Serbien, Bosnien und Montenegro, Kroatien ist immer so das Gleiche. Aber ich muss sagen es

Danilo: Es gibt sehr

Miran: Fast, es sind verschiedene, also Montenegrinisch, es ist wie Österreichisch und Deutsch. Es gibt, es ist die gleiche Basis, man, die gleiche Struktur, wie man spricht, aber es gibt sehr viele Wörter, die man anders spricht. Bosnien und Kroatien gilt das gleiche.

Danilo: Oder zum Beispiel, wenn man sagt auch so ihr, ihr mögt euch, weil ihr zum Beispiel einer kommt aus Bosnien, einer Serbien, einer aus Kroatien. Aber eigentlich gab es da sehr kranke Konflikte.

Petar: Ja Kriege.

Danilo: Ja Kriege.

Petar: Meine Mutter hasst jetzt Serbien, weil sie von da flüchten musste.

M: Ja, Geschichten gehen weit zurück.

Seda: Bei uns auch, weil unsere Kultur ist sehr stark und wir hatten halt sehr lang Krieg mit Russland. Deswegen ist es hier eigentlich sehr schade, dass wir sehr viel Russisch reden und sehr viel russische Kultur haben. (...) Deswegen ist es auch sehr peinlich, wenn man nicht die Sprache sprechen kann. Das ist so wie die Scham der Familie, (lacht) wenn man seine eigene Kultur nicht praktiziert, deswegen. (GD_2: 298-306)

Hier kommt es zu einer deutlichen diskursiven Verknüpfung von Sprache, Land und Kultur, wie sie auch Knappik und Ayten beschreiben. (2020, S. 248) Es bleibt bis zum Ende unklar, ob Mirans Beitrag sich auf die Sprachen oder die Staaten bezieht, da Danilo über die historisch-politische Dimension sprechen möchte. Die politische und sprachideologische Prägung ist hier unverkennbar. Mirans Bestrebung scheint es, Serbien und Montenegro als kulturell und sprachlich einander nahestehend darzustellen („es ist wie Österreichisch und Deutsch“ (GD_2: 300)) und Bosnien und Kroatien wiederum als eng miteinander verbunden. Auch lässt sich beobachten, dass die Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens, welche zu einem früheren Zeitpunkt von Danilo als „Jugo“ (GD_2: 26) bezeichnet wurden, in dieser Passage von Miran und Danilo klar nach Nationen voneinander abgegrenzt werden und betont wird, dass es sich entgegen einer von ihnen dargestellten, öffentlichen Wahrnehmung nicht um das Gleiche handele. Dies entspricht auch den Darstellungen von Marjanovic im Magazin Kosmo, einem zweisprachigen Magazin für die Diaspora des ehemaligen Jugoslawiens in Österreich. Dort wird sich um eine Einordnung der Bezeichnung BKS bemüht und die Autorin konstatiert, dass

der Begriff selbst nicht von den Sprecher*innen verwendet wird, sondern viele auf ihre als Kroatisch, Bosnisch, Serbisch und Montenegrinisch separierten Sprachbezeichnungen Wert legen. Aufgrund der gemeinsamen Historie als Nation Jugoslawien und da sich die Sprecher*innen alle untereinander verstehen, nennen manche sie auch zusammenfassend „Jugo“. Die jeweiligen Länder haben nach dem Zerfall Jugoslawiens hingegen die Unterscheidung der einzelnen Sprachen vorangetrieben, indem sie eigene Rechtschreibregeln für ihre Sprachen formulierten, um so dem eigenständigen Staat auf sprachlicher Ebene weitere Legitimation zu verleihen. (Marjanović, 2018)

Bestrebungen der Zuordnung von Sprache und Nation

Diese von den Schüler*innen artikulierte Gleichsetzung von Sprachen und Nationen funktioniert, weil diese politisch und historisch konstruiert wurde. Diese sprachideologische Auffassung lässt sich jedoch nicht auf alle Sprachen übertragen, wie folgende Gesprächspassage zu Beginn der Gruppendiskussion zeigt. Als die Schüler*innen noch über die Texte des Stimulus sprechen, entsteht folgendes Gespräch (nicht thematisch zugehörige Einwürfe wurden ausgeklammert):

Seda: Ich kann Russisch lesen. Und ich kann auch Arabisch bisschen lesen. Und

Danilo: Okay, wieso kannst du Russisch?

[...]

Seda: Weil ich bin von Tschetschenien.

Danilo: Achso.

Petar: Ich komme aus Balkan.

Danilo: Das ist halt Kyrillisch. Ich kann auch Kyrillisch lesen. Bisschen.

[...]

Aleya: Das ist Punjabi. Das stammt von Indien und Pakistan, also in der Mitte. Aber ich bin nicht aus Indien, man glaubt dass ich aus Indien bin und (...) ja.

(GD_2: 50-58)

Hier entsteht durch Sedas Beitrag, in welchem sie ihre Sprachkenntnisse mit ihrer Herkunft erklärt, eine Gesprächspassage, in welcher auch Petar und Aleya das Bedürfnis haben, ihre Herkunft zu benennen. Hierbei zeigt sich die Problematik der monolingualen Auffassung von

Staaten am Fall Aleya. Ihre Sprache (Punjabi) kann keinem eindeutigen, legitim nationalstaatlichen Gebiet zugeordnet werden. (Pokitsch, 2022, S. 264) Diesem Umstand scheint sie sich bewusst zu sein, denn sie nimmt eine geographische Verortung der Sprache vor und identifiziert sich selbst an anderer Stelle im Gespräch als Afghanin (GD_2: 287). Punjabi wird aber mit Indien assoziiert, was sie in Fremdzuschreibungen - „man glaubt, dass ich aus Indien bin“ (GD_2: 58) – erfährt (mehr dazu im folgenden Kapitel). Eine monolinguale Sprache-Nation-Zuordnung ist also nicht möglich und hat damit Konsequenzen für ihre Identitätsarbeit. Wie stark das Bedürfnis nach einer eindeutigen Zuordnung ist, zeigt folgende Passage:

Danilo: Aber welche, aus welchem Land kommt Punjabi?

Aleya: Wie ich gesagt hast, gesagt habe, es kommt aus, also in der Mitte vom Indien und Pakistan.

Danilo: Achso okay, also da dazwischen?

Aleya: Ja, es stammt von da.

Danilo: Grenze. Okay. (GD_2: 187-191)

So möchte Danilo hier genau diese Zuordnung, welche Aleya zuvor erklärt und zum Teil umgangen hat, auf ein Land präzisiert haben. In den bereits erwähnten Gruppendiskussionen, welche Pokitsch für ihre Monographie ‚Wer spricht?‘ mit Jugendlichen durchgeführt hat, besprechen die Schüler*innen ebenfalls die Zusammenhänge zwischen Sprachen, Sprechenden und nationaler Zugehörigkeit. (Pokitsch, 2022, S. 258–260) Die Gesprächsteilnehmer*innen diskutieren im Fall von Sinti und Roma, Kurdisch und Kosovo, dass „eine *tatsächliche Legitimation* auch mit einem eigenen nationalstaatlichen Territorium (*-istan*) einhergeht“. (Pokitsch, 2022, S. 264)

Petar, der in der Gruppendiskussion von seinen Sprachkompetenzen im Bosnischen spricht, konkretisiert in dieser Passage seine Herkunft nicht in Form eines Nationalstaates, sondern bleibt möglicherweise im Anbetracht einer als „Jugo“ (Danilo, GD_2: 26), oder in der Linguistik als BKS bezeichneten Sprache, bei der Herkunftsbeschreibung „Ich komme aus Balkan.“ (GD_2: 55). Diese Frage nach der Herkunft wird im Zuge der Gruppendiskussionen gewissermaßen zu einem verwirrenden Element durch eben diese beschriebene Gleichsetzung von Sprache und nationaler Zugehörigkeit (Danilo: „Aber welche, aus welchem Land kommt Punjabi?“). Dadurch, dass die Schüler*innen gewissermaßen als Repräsentant*innen und Experten ihrer Sprachen in den Gruppendiskussionen auftreten, schlüpfen sie auch in die Rolle nationaler Experten. Die

nationale Herkunft ist in den Gruppendiskussionen also neben der Sprache ein wichtiges Merkmal, anhand dessen sich positioniert wird. Genau diese Positionierung fordert Valentina in der Gruppendiskussion 1 von Helena ein. Sie fragt: „Woher kommst du eigentlich?“ (GD_1: 18) Für Mecheril (2011, S. 45) sind derartige Fragen nach der Herkunft „eine informelle Praxis der Kommunikation über Mitgliedschaft“. Die Frage Valentinas impliziert, dass sich Helena nicht als „aus Österreich kommend“ identifiziert. Helenas Rolle als Sprecherin einer anderen Sprache steht für sie in direktem Zusammenhang mit einer anderen Herkunft. Die Frage hätte auch lauten können: Welche Sprache sprichst du? So wird Helena nach einer nationalen Zugehörigkeit gefragt, welche sie nicht so klar beantworten kann: „Meine Mutter ist Slowakin und mein Vater ist Deutscher. Also ich bin (...)“ (GD_1: 19) Die Antwort bleibt am Ende offen. Sie beantwortet die Frage zunächst über die Nationalität ihrer Eltern. Da diese unterschiedlicher Herkunft sind, kann oder will sie das „Woher?“ nicht beantworten und nimmt die eingeforderte Positionierung bzw. Identifizierung nicht vor. An diesem Beispiel kann nochmals verdeutlicht werden, wie Identität im sozio-kulturellen Raum sprachlich ausgehandelt wird: Zuschreibung und Ablehnung von Zuschreibung lassen sich hier beobachten. (Pokitsch & Bjegač, 2022, S. 90; Spotti, 2013, S. 176)

Diskriminierungserfahrungen

Die Komplexität der nationalen Zugehörigkeit wird dann am Beispiel der rumänischen Serb*innen weiter ausgeführt. Danilo berichtet, dass er Freunde in Serbien mit rumänischen Wurzeln habe und ihnen das ‚Serbisch sein‘ aufgrund ihrer Herkunft abgesprochen werde, obwohl sie schon seit vielen Generationen in Serbien leben: „Und die werden manchmal aus-, als (...) Flüchtlinge oder so bezeichnet“ (GD_2: 290). Auch Miran berichtet von dieser Diskriminierung: „Und auch Z***, das ist das Schlimmste was man sagen kann.“ (GD_2: 293) Die ethnisch-nationale Zugehörigkeit und die damit einhergehende Diskriminierung Z*** diskutieren auch die Schüler*innen in Pokitsch Gruppendiskussionen. (Pokitsch, 2022, S. 261) Inwiefern diese ethnische Unterscheidung auch anhand der Sprache vollzogen wird, wird hier nicht vollständig klar. Aleya berichtet allerdings von Diskriminierungen, welche sowohl die Ebene der nationalen Zugehörigkeit als auch die damit verbundene Sprache betreffen:

Ich glaube, ich würde gerne was zum Auslachen sagen, weil ich bin doch Afghansikh⁹. Also ich, ich bin eher vom Afghanistan, nicht wie die anderen, die aus Indien stammen und manchmal, wenn die, die aus Afghanistan kommen, werden ausgelacht, weil manche sagen, ja, die sind Fake also, die sind Fake Sikhs, und die können kein Punjabi reden. Das ist auch das Thema, dass im Tempel manchmal ist, aber man sollte Gleichberechtigung haben und ja. (GD_2: 286)

Aleyas Erfahrungsbericht lässt sich m. E. folgendermaßen einordnen: In der Wiener Religionsgemeinschaft der Sikhs ist Punjabi die vorherrschende Sprache, welche neben der Religion das vereinende Element der Gemeinschaft ist. Aleya scheint als Afghanin jedoch zu einer Minderheit in der religiösen Gemeinschaft zu gehören, die eine andere nationale Herkunft besitzt. Über dieses Argument wird Diskriminierung vollzogen und aufgrund der Herkunft die Legitimität als Sikhismus-Gläubige und Sprecher*innen des Punjabi abgesprochen. Aleya ist sich selbst offensichtlich dieser Diskriminierung bewusst und möchte diese Fremdzuschreibung nicht akzeptieren. Sie durchbricht sprachlich die Zuschreibung, Inderin zu sein und fordert eine Anerkennung ihrer Identität als Sikh und Punjabisprecherin. Das ist das sprachliche Handeln, das Spotti als „cultural and linguistic management skills“ (2013, S. 161) beschreibt, mit welchen Menschen ihre Zugehörigkeiten auf dem sprachlichen Markt verhandeln. (Spotti, 2013, S. 176) Die Zugehörigkeitstrias aus Sprache, Nation und Volk lässt sich auch um das Merkmal Religion erweitern. Eine ebensolche Bedeutung der ‚Muttersprache‘ in Verbindung mit dem Heimatland, der Religion und Kultur betonte ein serbischsprachiger Schüler in der Pilotierungsdiskussion. Für ihn waren diese Pfeiler der Identität untrennbar miteinander verbunden.

5.4.2. Fremdwahrnehmung und Spracherleben in der Mündlichkeit

Nachdem die Verknüpfung und Vermischung von Sprache und Nationalität in den Gruppendiskussionen betrachtet wurde, richtet sich der Blick nun noch stärker auf das Spracherleben der Schüler*innen.

Zunächst lässt sich festhalten, dass die Schüler*innen über Erlebnisse mangelnder Kompetenzen in ihren Erstsprachen und der Bewertung dieser Kompetenzen durch andere, im Regelfall die Familie, berichten. So sagt z.B. Aleya: „Meine Familie, lacht mich noch immer aus, weil ich kann nicht fließend in Punjabi reden und das ist bisschen hart.“ (GD_2: 220) Und Petar

⁹ Aufgrund des Kontextes ist davon auszugehen dass es sich um eine Wortbildung aus Afghan*in und Sikh handelt.

berichtet von Reaktionen seiner Großmutter: „Meine Oma beleidigt mich manchmal, wenn ich einen Begriff nicht verstehe, sagt mir, ich soll etwas holen. Aber irgendwie sagt sie das komisch. Dann weiß ich nicht, was ich holen soll und dann beleidigt sie mich.“ (GD_2: 227) **Hier machen die Schüler*innen** teils verunsichernde Erfahrungen, indem ihre sprachlichen Fähigkeiten durch andere bewertet, herabgesetzt oder bloßgestellt werden. Im folgenden Gesprächsabschnitt tauschen sich mehrere Teilnehmenden der ersten Gruppendiskussion über Schwierigkeiten und empfundene Kompetenzdefizite beim Sprechen ihrer Erstsprachen aus:

Valentina: Ja ich will nur das Schreiben besser lernen.

Helena: Ja, ich auch. Ich wollt auch einfach besser reden können, weil manche Wörter kann ich noch nicht so gut aussprechen.

Valentina: Oder so ich will einen Satz sagen und dann fällt mir mitten im Satz das Wort nicht mehr ein.

Helena: Das ist bei mir auch so.

Marwa: Ja weil man sagt dann immer das deutsche Wort, also man

Arian: Ja!

Marwa: Ja. (...) Meine Eltern schauen mich dann immer so komisch an, (lacht) sag das Arabische Wort, aber es fällt mir einfach nicht.

M: Ja.

Helena: Zum Beispiel auch, wenn mich jemand fragt, so, ja, was heißt das auf Slowakisch, dann fällt mir gerade dieses Wort nicht ein, aber (...)

Valentina: Ja, immer so.

Helena: Ja (lacht)

Valentina: Ja, also kannst du kannst, kannst du kein Albanisch?

(GD_1: 163-174)

Hier tauchen Homologien in den Erlebnissen der Schüler*innen auf, wodurch sie in einen regen Austausch über das situative Vergessen von Wörtern kommen. Marwa berichtet, wie ihre Eltern reagieren, wenn sie ein Wort statt auf Arabisch auf Deutsch sagt. Valentinas Frage am Ende ist aus der Perspektive einer anderen Person formuliert, die daran zweifelt, ob sie wirklich Albanisch kann. Dieses Spracherleben in Momenten, in welchen die Schüler*innen an ihrer

eigenen Sprachkompetenz zu zweifeln scheinen, ist auch geprägt von Fremdwahrnehmung. (Busch, 2021, S. 19) Nach ihrer Darstellung nehmen andere ihre sprachlichen Probleme wahr und bewerten sie danach. Die Tatsache, dass die Schüler*innen in den Gruppendiskussionen von solchen Erfahrungen berichten, zeigt m. E. die Bedeutung von Fremdwahrnehmung für das ethnolinguistische Selbstverständnis der Schüler*innen. Das Kompetenzerleben sowie die Identifikation als Sprecher*in ihrer Sprache ist stark gekoppelt an die Beurteilung und Zuschreibung durch andere. (Krumm, 2020, S. 132; Spotti, 2014, S. 361) Das Spracherleben des Sich-inkompetent-fühlens wird also verstärkt durch die Rückmeldung und Bewertung anderer und hat damit Konsequenzen für das sprachbezogene Selbstbild und die Identitätsarbeit. Im folgenden Kapitel wird sich dem Spracherleben im Kontext der schriftsprachlichen Kompetenzen gewidmet. Welche Bedeutung haben diese für die sprachliche Identität und welche Rolle spielen hier Fremdwahrnehmung und -zuschreibung?

5.4.3. Wert der Biliteralität für die ethnolinguistische Identität

Nachdem die Bedeutung von Fremdzuschreibung und -wahrnehmung für das Spracherleben der Schüler*innen im mündlichen Sprachgebrauch analysiert wurde, sollen nun Diskussionsbeiträge der Schüler*innen untersucht werden, welche sich explizit auf die Biliteralität als Teil der Sprachkompetenz beziehen.

Die Schüler*innen zeigen, wie erläutert, in manchen Passagen der Diskussion ein ‚defizitäres‘, verunsichertes Sprachkompetenzerleben. In anderen Momenten wiederum stellen sie sich als kompetente, der Schriftsprache mächtige Sprecher*innen dar. So zeigen sie z.B., dass sie sich mit Alphabet und Rechtschreibung in ihrer Sprache auskennen:

Aleya: „Es gibt sehr, es gibt sehr viele Unterschiede im Punjabischen, weil man hat sehr viele Varianten von nur einem Buch, einem Buchstaben, also TE, T, D und so. Und wie man hier sehen kann, Punjabisch ist ganz anders.“ (GD_2: 185)

Arian: Ja (zögerlich) schon. Vor allem wegen der Aussprache, zum Beispiel im Ungarischen gibt es Buchstaben also, die halt von 3 Buchstaben aneinandergereiht werden. (Arian betrachtet den ungarischen Text) Das ist jetzt da nicht so der Fall, also da gibt es einen, da gibt es einen Buchstaben der aus zwei, also den spricht man als einen Buchstaben aus, wird aber mit zwei geschrieben. (...) Und da gibt es auch Buchstaben, die wird, die, also das J geht als NY zum Beispiel, das ist, kann sehr verwirrend sein für viele Leute. Dann p(...) jetzt generell (...) also das Alphabet ist auch viel länger. Knapp 40 Buchstaben. (GD_1: 75)

Oder sie erklären die Grammatik: „Und auch je nachdem quasi (...) wie man den Satz jetzt aufbaut, hat das Wort zum Beispiel auch eine andere Endung. Zum Beispiel man kann das, man kann das entweder Leksi sagen oder Lexia, das wäre dann quasi das Nomen.“ (GD_1: 157). **Andere relativieren Eingeständnisse von sprachlichen Schwierigkeiten, indem sie ihre Fähigkeiten nochmals hervorheben.** So betont Valentina, nachdem sie erklärt, dass sie aufgrund der deutschsprachigen Schulbildung nicht so gut im Albanischen schreiben könne wie im Deutschen: „Und ja (...) aber Albanisch kann ich auch gut.“ (GD_1: 40) **Miran sagt von sich:** „Aber ich brauche eh nicht so viel zu übersetzen. Ich kapiere eigentlich eh fast alles.“ (GD_2: 174) **M. E. lässt sich hier das Bestreben erkennen, als kompetente Sprecher*innen, Schreiber*innen und Leser*innen auftreten zu wollen.** Die Schüler*innen nehmen im Kontext der Gruppendiskussion und damit vor ihren Mitschüler*innen, die bereits angesprochene Rolle von Sprachexperten ein und können sich über ein kompetentes Auftreten als legitime Sprecher*innen ihrer Sprache präsentieren.

Inwiefern haben die Kompetenzen in der Schriftlichkeit nun Bedeutung für die zuvor verdeutlichten Prozesse von Fremdzuschreibung und Zugehörigkeit? Dazu soll Danilos Antwort auf eine meiner Frage betrachtet werden:

M: [...] Denkt ihr denn, es hat auch irgendwelche Vorteile vielleicht oder positive Effekte, wenn man gut lesen und schreiben kann und ist es wichtig für, für dich persönlich, also so?

Danilo: Also man wird nicht ausgelacht. (lacht)

(Schüler*innen und Moderatorin lachen)

Danilo: Von Cousins oder so. Weil früher zum Beispiel, wo ich 8 war, waren da war, nein während Coronazeiten waren wir so zwei Jahre nicht in Serbien und da hab ich halt nur Deutsch gesprochen und dann wenn ich gekommen bin, ich konnte sehr schlecht Serbisch sprechen und danach habe ich es halt wieder gelernt, aber eine Zeit lang wurde ich ausgelacht. (lacht) Ich wurde als Österreicher bezeichnet. (lacht) (...) Schwaber. **(Serbisch für Österreicher)**

Miran: Betscheja **(Serbisch für Wiener)** (GD_2: 204-208)

Hier wird erneut die Gewalt von Fremdwahrnehmung und -zuschreibung deutlich, welche für die Identitätsarbeit der Schüler*innen wichtig sind. Danilos mangelnde Sprachkenntnisse führen zu der Fremdzuschreibung ‚Österreicher‘ und ‚Wiener‘ durch seine serbischen Verwandten. Diese Zuschreibung ist allem Anschein nach negativ konnotiert und wird von Miran und Danilo so aufgefasst. Es ist eine durch Sprache vollzogene Ausgrenzung, die wenn vielleicht auch scherzhaft gemeint, den Sprechenden die Zugehörigkeit zur nationalen und

Sprachgemeinschaft abspricht. Danilos Antwort auf meine Frage bezieht sich zunächst auf die Beherrschung der Schriftsprache, in seinen weiteren Ausführungen scheint es eher um die Mündlichkeit zu gehen. M. E. kann dies so eingeordnet werden, dass für ihn die schriftsprachlichen Fähigkeiten einen Teil der Sprachkompetenz darstellen, welche dazu beitragen, dass man von Verwandten und Freunden in Serbien nicht ausgelacht wird. Auch Miran erzählt von einer solchen Erfahrung, die ihm offensichtlich in Erinnerung geblieben ist: „Ja bei mir ist das Gleiche. Ich war auch, als ich jünger war, wollte ich mal so schreiben. Mich haben dann meine Familie ausgelacht, weil ich lesen wollte, habe ich einfach irgendwas gesagt. Und ja, die haben mich dann so Betschija genannt oder Schwaber. Das bedeutet Wiener.“ (GD_2: 219) Die Erfahrung, die Schriftsprache nicht zu beherrschen, ist hier unmittelbar gekoppelt mit einem Erlebnis von Fremdzuschreibung und Scham, evoziert durch die Familie. Zoran erklärt, dass es ihm wichtig sei die Sprache lesen und schreiben zu können, „Damit ich halt nicht so ein Außenseiter oder so bin. So, so als einziger.“ (GD_3: 114-118). Danilo sagt, dass er seine Schreibfähigkeiten verbessern möchte, „damit ich meine Eltern stolz mache“ (GD_2: 135). Die soziale Anerkennung und die Zugehörigkeit zur Familie sind also ein wichtiger Teil der Motivation. Die Darstellungen der Schüler*innen entsprechen den von Busch formulierten Achsen des Spracherlebens: Selbst- und Fremdwahrnehmung und Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit. (Busch, 2021, S. 18–19) Im Kontext der anderen Erzählungen der Schüler*innen könnte es auch darum gehen, die Eltern vor der restlichen Familie gewissermaßen nicht blamieren zu wollen, sondern die Tochter oder der Sohn zu sein, der die Familien- und Nationalsprache problemlos beherrscht.

Diese Motivation für die Beherrschung und Verbesserung der Erstsprache wird also geprägt durch Fremdzuschreibungen bzw. die Anerkennung von Zugehörigkeit durch die Familie und die Sprachgemeinschaft. So schildert dies auch Moore in der Auswertung seiner Studie mit chinesischsprachigen Familien in Canada. (2010, S. 328) Hier zeigt sich die Bedeutung der kollektiven Identität, also die Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder Gemeinschaft, für die ethnolinguistische Identität des Einzelnen. (Spotti, 2013, S. 163) Die Bestrebungen der Schüler*innen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie als kompetente und legitime Sprecher*innen ihrer Erstsprachen wahrgenommen werden wollen. Aufgrund der konstruierten Einheit aus Sprache, Nation und Volk kann dies auch mit dem Bestreben einhergehen, als legitime*r Staatsangehörige angesehen werden zu wollen. Auch Moore stellte in seiner Studie fest, dass die Weitergabe der Sprache und die Vermittlung der Schriftsprache eine Form ist, Legitimität und Authentizität als Mitglied der ethnolinguistischen Gemeinschaft zu erhalten. Damit begründen in seiner Erhebung vor allem die Eltern der mehrsprachigen Kinder die

Bedeutung der Erstsprache. (2010, S. 328–329) „No, no, a real Turkish man only speaks Turkish“ äußert ein Teilnehmer in Spottis Gruppendiskussion (2013, S. 174) und vertritt damit ebendiese Ansicht, dass ethnische Authentizität und Legitimität auch über Sprache erzeugt wird. In meiner Untersuchung zeigen die Teenager ebenfalls diese Motivation, z.B. Milan: „Und es ist für mich wichtig, dass ich es auch kann. Weil wenn ich immer nach Bosnien fahre, dann muss ich Bosnisch können, nicht nur Deutsch.“ (GD_3: 112)

Als entscheidende Emotion, welche diese Motivation und die Identifikation stärken, stellt sich die Scham heraus. Danilo sieht als Vorteil der Beherrschung der Schriftsprache, dass man dann nicht von Verwandten ausgelacht werde (siehe zuvor). Über dieses Spracherleben sprechen die Schüler*innen in der Gruppendiskussion 2, nachdem Miran zum ersten Mal das Gefühl der Scham beschreibt.

Miran: Eigentlich ist für mich am wichtigsten, weil es wäre, ich würde mich sehr schämen, wenn ich nicht in meinem Heimatland die Sprache sprechen könnte und nicht mit meiner Familie kommunizieren könnte. (...) Und deshalb.

Petar: Ich würde mich auch schämen, weil mit meiner Mutter rede ich meistens Deutsch, aber meine Vater und meine Oma können nicht so gut Deutsch.

Miran: Und da fühlt man sich ja halt auch immer so im Heimatland wie ein Tourist.

Petar: Manchmal ist meine Oma bisschen sauer, wenn ich so Deutsch rede, immer sagt sie mir dann so, "Pritsch al bosnaski" also rede Deutsch, äh rede Bosnisch.

M: Beispiel wenn ihr jetzt im Sommer so dort seid?

Danilo: Ja.

M: Was, was denkst du? (zu Seda)

Seda: Ich finde es halt auch wichtig. Es ist peinlich, wenn man es nicht seine eigene Sprache halt nicht kann und halt es ist auch gut, wenn man andere Sprachen lernt (...) aber ich finde es ist wichtiger lesen zu können, also es zu verstehen statt schreiben. Schreiben kann man dann halt später noch dran, dazu lernen.

Aleya: Ich glaube wichtiger ist reden, weil wenn man mit anderen so reden kann. Man, man kann den verstehen, dann ist es gut und ja, schreiben kann man auch später lernen. Und (...) ich würde das auch peinlich finden.

M: Wenn, wenn du es jetzt nicht könntest, meinst du?

Aleya: Ja, ja ja. (GD_2: 123-133)

Ausgelöst durch Mirans deutliches Statement „ich würde mich sehr schämen“ (GD_2: 123) schließen sich ihm die anderen Schüler*innen an und kommen zu der Übereinstimmung, dass die Sprache ein wichtiger Teil des Respekts gegenüber der Familie und bedeutsam für das Zugehörigkeitsgefühl ist, da man sich sonst „wie ein Tourist“ im eigenen Land fühle (Miran, GD_2: 125). Moore konstatiert in der Auswertung seiner Studienergebnisse: „Their narrations of their practical experiences of family dynamics reflect patterns of language choice as the symbol of respect and deference, and a sense of social belonging.“ (2010, S. 328) Den Zusammenhang von Nationalsprache, -geschichte, -stolz und Zugehörigkeit erläutert Seda später für ihre Identität als Tschetschenin:

Bei uns auch, weil unsere Kultur ist sehr stark und wir hatten halt sehr lang Krieg mit Russland. Deswegen ist es hier eigentlich sehr schade, dass wir sehr viel Russisch reden und sehr viel russische Kultur haben. (...) Deswegen ist es auch sehr peinlich, wenn man nicht die Sprache sprechen kann. Das ist so wie die Scham der Familie, (lacht) wenn man seine eigene Kultur nicht praktiziert, deswegen. (GD_2: 305)

Sprache hat demnach auch etwas mit dem Respekt und der Loyalität gegenüber der eigenen Familie, der Kultur und der Geschichte des Landes zu tun. (Krumm, 2020, S. 132) Die Sprache gehört damit zu einem Teil der familiären oder gemeinschaftlichen Normen. Busch erörtert unter Berufung auf Demmerling und Landweer (2007), wie ein empfundener Normübertritt zum Gefühl der Scham führt. „Das Entstehen des Schamgefühls beruht auf einem Perspektivenwechsel.“ (Busch, 2021, S. 28), d.h. dem Wechsel von der Innenperspektive zu einer Außenperspektive auf das eigene sprachliche Handeln. Erkennt die sprechende Person z.B. Irritation im Ausdruck des Gegenübers, kann dieser Perspektivwechsel ausgelöst werden. Bei Buschs Arbeit mit Mehrsprachigkeitsbiographien war die Scham ein oft erwähntes Gefühl. Sprecher*innen schämen sich für die Nichteinhaltung einer Norm, eines Standards oder eines Ideals. (2021, S. 28) Das Nicht-Beherrschen der Schriftsprache kann also genauso mit Scham behaftet sein und die empfundene Legitimität als Sprecher*in gefährden.

5.4.4. Hybride Identitäten

Die Forschungsfrage zielt auf die Bedeutung der Biliteralität für die Identität der Schüler*innen ab, womit auch die Selbstauffassung von hybriden Identitäten zu Tage hätten treten können. Wie bereits erörtert wurde, verhalten sich die Schüler*innen jedoch vielmehr als

Repräsentanten ihrer nicht-deutschen Erstsprachen und identifizieren sich in den Diskussionen über diese. Sie markieren dies u.a. sprachlich über Formulierungen wie „ich wohne im Dorf“ (GD_3: 73), in welchen das Herkunftsland der Eltern als Wohnort bezeichnet wird. Es werden zwar zwei unterschiedliche Lebenswelten benannt - „Das sind wie zwei Welten eigentlich schon.“ (GD_2: 271) – aber eine österreichische Identität wird sich in den Diskussionen nicht aktiv selbst zugeschrieben. Das könnte auch daran liegen, dass sich die Impulsfragen auf die Literalität in den Erstsprachen bezogen und somit der Fokus ein anderer war. Es entsteht fast der Eindruck, dass eine österreichische, nationale und sprachliche Identität abgelehnt oder zumindest nicht aktiv angenommen wird (vgl. Kapitel 5.4.2). Dass die Schüler*innen doch eine Auffassung von einer Art hybriden, personalen Identität haben, also Mehrfachzugehörigkeiten über Sprache wahrnehmen, zeigt sich eher in der umgekehrten Betrachtung. (Mecheril, 2011, S. 49–50) Denn manche Schüler*innen ordnen sich selbst implizit nicht als ‚vollständig‘ serbisch, afghanisch, slowakisch etc. ein. Zoran berichtet, dass er ja Serbisch können müsse, weil es in Serbien viele „full Serben“ (GD_3: 114) gebe, die kein Deutsch können. Zu den „full Serben“, also vollständigen Serben, gehört er demnach nicht. Hier wird gewissermaßen eine hybride Identität eingestanden, jedoch am Ende der Gruppendiskussion durch „Es freut mich halt, dass ich Serbe bin.“ (GD_3: 195) konterkariert. Solche deutlichen Zugehörigkeitsbekennungen nehmen die Schüler*innen kaum vor. Helena deutet eine Mehrfachzugehörigkeit über Sprache lediglich an: „Meine Mutter ist Slowakin und mein Vater ist Deutscher. Also ich bin (...)“ (GD_1: 19). Über Mehrfachzugehörigkeiten berichtet explizit als einzige Schülerin Aleya, welche sich selbst als Punjabi-Sprecherin, Afghanin, Nicht-Inderin und Sikh positioniert. Dass diese Mehrfachzugehörigkeit von anderen nicht so leicht akzeptiert wird, schildert sie, als sie von ihren Diskriminierungserfahrungen berichtet. Jedoch deuten sich Unsicherheiten in ihrer Selbstzuschreibung an, als sie sich als „eher vom Afghanistan“ (GD_2: 286) beschreibt. Das Wörtchen „eher“ lässt vermuten, dass auch die Selbstpositionierung als Afghanin für sie selbst nicht ganz eindeutig sein mag, da ihre sprachlich-religiöse Zugehörigkeit diese Zuordnung durchbricht. Auch hier scheint eine Art österreichische Identität nicht von Bedeutung zu sein. Die Beschreibung von Mehrfachzugehörigkeit anhand von Sprache und damit auch eine Identifikation über die deutsche Sprache oder gar Biliteralität kamen in den durchgeführten Gruppendiskussionen interessanterweise so nicht vor.

6. Diskussion

Die präsentierten Ergebnisse sollen nun zusammengefasst und die Forschungsfragen so weit wie möglich beantwortet werden. Anschließend folgt eine Reflexion des Forschungsprozesses und die Diskussion weiterführender Überlegungen aus den Ergebnissen. Die Forschungsfragen lauteten:

Inwiefern nehmen mehrsprachige Schüler*innen Biliteralität als Wert generell und für ihr gesamtsprachliches Repertoire wahr?

Welche Bedeutung hat Biliteralität für sie und ihre Identitätsentwicklung?

Nach der Analyse und Interpretation der verbalen Daten lassen sich die Forschungsfragen weitestgehend beantworten. Mehrsprachigkeit erachten die Schüler*innen allgemein als nützlich und hilfreich für die Kommunikation in den multilingualen Kontexten einer kosmopolitischen Lebenswelt und für das Erlernen weiterer Sprachen. Der Wert, den die Biliteralität für die Schüler*innen persönlich hat, unterscheidet sich aber je nach lebensweltlichem Kontext. Während für sie in Österreich das Deutsche im Vordergrund steht und die Beherrschung der schriftlichen Erstsprache kaum Relevanz hat - „Also wir sprechen eher mehr zu Hause, statt zu schreiben.“ (Serra, GD_3: 83-85) – erfahren die Schüler*innen die Bedeutung der Schrift bei Besuchen im Herkunftsland der Familie. So ergibt sich der Wert der Biliteralität zu einem Großteil aus der Bedeutung für die Kommunikation mit der nicht-deutschsprachigen Familie. Die Bestrebungen zu einer guten Beherrschung der mündlichen und der schriftlichen Sprache sind geprägt von dem Wunsch nach Zugehörigkeit zur Familie und zum Herkunftsland. Diese Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit anhand des Merkmals Sprache wird zu einem entscheidenden Teil durch Fremdzuschreibungen erzeugt: „Ich wurde als Österreicher bezeichnet.“ (Danilo, GD_2: 207). An dieser Stelle soll nochmals die Abbildung 3 aus Kapitel 5.1 herangezogen werden, welche das Kategoriensystem veranschaulicht und verdeutlicht, wie stark sich Fremd- und Selbstwahrnehmung bzw. -zuschreibung gegenseitig beeinflussen. Beide Prozesse spielen eine entscheidende Rolle für die ethnolinguistische Identität und Identifikation, wie sich am Spracherleben der Schüler*innen, hier am Beispiel von Miran, zeigt: (Busch, 2021, S. 20)

„Eigentlich ist für mich am wichtigsten, weil es wäre, ich würde mich sehr schämen, wenn ich nicht in meinem Heimatland die Sprache sprechen könnte und nicht mit meiner Familie kommunizieren könnte. (...) Und deshalb.“ (GD_2: 123)

Gerade das Gefühl der Scham war bei mehreren Diskussionsteilnehmenden eine treibende Kraft. Die Sprachkompetenz, welche auch die schriftsprachlichen Teilfertigkeiten umfasst, kristallisiert sich in diesem Zusammenhang als ein wichtiges Merkmal für die Identifikation als legitime*r und authentische*r Sprecher*in, Gläubige*r, Staatsangehörige*r oder Familienangehörige*r heraus. Die Vorstellungen von (ethnisch-nationaler) Zugehörigkeit und Legitimität als Sprecher*in sind in den Narrativen der Schüler*innen durchdrungen von historisch-politisch geprägten Sprachideologien. Die Diskussionen zeigten diesbezüglich, wie tief und auch wie selbstverständlich die Auffassung trennbarer Sprachen, Volksgruppen und Nationen in der Gesellschaft verankert ist. Diese Vorstellungen stehen damit konträr zu aktuellen Mehrsprachigkeitskonzepten wie dem sprachlichen Repertoire, *translanguaging* oder *metrolingualism* (Kap. 2.2) und erwecken den Anschein, dass es der zentrale Gedanke dieser Konzepte noch nicht vom wissenschaftlichen Diskurs bis in den Alltag der Menschen geschafft hat.

Ein weiterer Teil der Fragestellung widmete sich dem Wert der Biliteralität für das gesamtsprachliche Repertoire. Den Wert, den die Literalität für die Erstsprachenkompetenz hat, reflektierten drei der Schüler*innen. Ihnen ist bewusst, dass man über die Literatur einen Zugang zu Wissen und Informationen gewinnt. Auch das bildungssprachliche und schriftsprachliche Register – „wenn man es so genau und höflich reden möchte, dann würde ich empfehlen, es zu lesen“ (GD_2: 183) – wurde von Miran als Potenzial der Literalität erkannt. Mit ihren Einschätzungen gehörten die drei Schüler*innen zur Ausnahme, denn für viele schien Literalität als Gesprächsthema neu zu sein, wie z.B. die Schülerin Valentina nach der Diskussion erklärte. Sie habe noch nie so über ihre Sprache nachgedacht, erzählte sie im Nachgespräch (dazu mehr in der anschließenden Reflexion).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Erstsprache eine bedeutende Rolle für Identifikationsprozesse, insbesondere die ethnisch-nationale Zugehörigkeit spielt, und die Literalität innerhalb dieses Bedeutungszusammenhangs eine Teilrolle spielt. Sie bildet für die Schüler*innen einen Teil der Sprachkompetenz - „wenn man sprechen kann, dann sollte man ja auch lesen können“ (GD_1: 110) - auch wenn die mündlichen Fähigkeiten von den Schüler*innen gemeinhin als wichtiger erachtet werden.

Der Forschungsprozess

Auch wenn die Beantwortung der Frage bereits zeigen konnte, dass Erkenntnisse für deren Beantwortung gewonnen wurden, so soll nun die reflektiert werden: Inwiefern hat sich die Interviewmethode der Gruppendiskussion als zielführend für die Beantwortung der Forschungsfrage gezeigt? Zunächst birgt die Methode aufgrund der dynamischen und unvorhersehbaren Entwicklung von Diskussionen gewissen Risiken. Hinzu kommt die Gruppenspezifität und das Setting im Kontext Schule, welches Schwierigkeiten mit sich bringt. Bereits in der Pilotierung konnte festgestellt werden, dass ich mich als Moderatorin für die Schüler*innen in einer lehrerinnenähnlichen Rolle befand. Dies ließ sich auch in den Gruppendiskussionen der Datenerhebung nicht verhindern, selbst nachdem das Format erklärt worden war und ich mich zurückhaltend verhielt. So richteten die Schüler*innen ihre Beiträge oft an mich und es kam seltener als gewünscht zu einem direkten Austausch der Schüler*innen untereinander. Daher wurden die impulsgebenden Fragen im Laufe der Diskussion besonders relevant und die aktivere Rolle als Moderatorin musste akzeptiert werden, mit welcher sich die Schüler*innen offensichtlich wohl fühlten. Diese Flexibilität und Offenheit hinsichtlich solcher Anpassungen im Forschungsprozess erscheinen mir essentiell und gehören nach Caspari zu den Gütekriterien qualitativer Forschung. (Caspari, 2022, S. 18) Durch gezielte Nachfragen und neue Impulsfragen konnten ertragreichere Beiträge generiert werden, als lediglich durch den singulären Impuls zu Beginn. Dieser Ansicht ist auch Pokitsch, wenn es um Gruppendiskussionen mit Jugendlichen geht. (Pokitsch, 2022, S. 181) Bei einer kritischen Betrachtung ergibt sich die Frage, ob sich mehrere, materielle Impulse noch besser für die Anregung einer selbstläufigen Diskussion geeignet hätten und den Fokus stärker von der Moderatorin hätten weglenken können. Die Erfahrungen aus den Datenerhebungen verstärken den Eindruck, dass für Gruppendiskussionen mit Jugendlichen andere Voraussetzungen und zu beachtende Vorgehensweisen gelten als mit Erwachsenen.

Interessant war die Entstehung von Gruppenmeinungen in den Diskussionen. In einigen Situationen konnte beobachtet werden, wie der Beitrag eines Schülers oder einer Schülerin die weiteren Beiträge beeinflusste oder die Mitschüler*innen auf einen neuen Gedanken brachte. Für die durchgeführte Untersuchung war dies von Vorteil, da es sich um ein metasprachliches Thema handelt, über welches noch nicht alle Schüler*innen zuvor nachgedacht hatten. Während Schüler wie Miran sich bereits Gedanken über die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache gemacht hatten, konnte solch metasprachliches

Wissen nicht bei allen Schüler*innen beobachtet werden. Aus diesem Grunde verschwammen das Sprechen über Schriftlichkeit und Mündlichkeit häufig miteinander. In der Vorbereitung der Gruppendiskussionen war das Bewusstsein vorhanden, dass eventuell nicht alle Schüler*innen in gleicher Weise in der Lage seien würden, über Sprache zu sprechen und ihre eigene Sprachverwendung sowie deren Bedeutung auf verschiedenen Ebenen zu reflektieren. Busch, die ebenfalls bei der Untersuchung von Sprachbiographien auf diese Gesprächsebenen angewiesen war, sieht darin gewisse Risiken für die Forschungsergebnisse:

Das Sprechen über Sprache(n), das metalinguistische Kommentieren eigener Sprachpraktiken, -ressourcen und -einstellungen verlangt den expliziten Bezug auf einen Gegenstand, der bei der habitualisierten, routinemäßigen Sprachproduktion nicht im Fokus der Aufmerksamkeit steht. Metasprachliche Interpretationen stehen im Verdacht, quasiautomatisierte Prozesse des Sprechens nachträglich zu rationalisieren. (Busch, 2021, S. 39)

Bei der Auswertung der Daten wurden diese Herausforderung für die Schüler*innen stets im Blick behalten. Gleichzeitig ermöglichte die Methode der Gruppendiskussion ein gemeinsames Nachdenken über Sprache und legte Erkenntnisprozesse und gerade auch Zuschreibungen anhand von Sprache offen. Es lässt sich davon ausgehen, dass man in Einzelinterviews eine geringere Dichte an Informationen erhalten hätte und Themen wie Diskriminierung nicht zur Sprache gekommen wären. (Riemer, 2022, S. 174) Nicht selten konnte der Beitrag einer Schülerin oder eines Schüler bei den Mitschüler*innen die Hemmschwelle für das Sprechen senken. Manche Erzählungen führten von der ursprünglichen Frage weg und eröffneten neue Gesprächsräume, andere schlossen den Bogen zurück zu vorher besprochenen Themen (Kap. 5.4.1). Diese Gesprächsentwicklungen sind nicht vorhersehbar und haben das Potenzial tiefgehender Einblicke in die latenten Einstellungen der Teilnehmenden. Teils entwickelte oder veränderte sich die Meinung mancher Schüler*innen erst durch diese Dynamik des Gesprächs (Kap. 5.3.1). Natürlich spielen dort auch Effekte des *peer pressure* eine Rolle. Die dynamische Entwicklung von Meinungen zeigt dabei, wie diese jungen Menschen denken und wie ihre kollektiven Einstellungen entstehen. Mangold geht davon aus, dass in Gruppendiskussionen mit Realgruppen die schon bestehende, informelle Gruppenmeinung dieses Kollektivs zu Tage trete und nicht erst dort generiert werde. (Mangold, 1967, S. 216) Dies ließ sich im Zuge der vorliegenden Erhebungen nicht bestätigen. Vielmehr entstand der Eindruck, dass die Gruppenmeinung erst im Gespräch ausgehandelt und produziert wurde. Dies könnte aber auch dadurch begründet sein, dass sich die Schüler*innen untereinander nicht alle gleich gut kannten, da die Zusammenstellungen klassenübergreifend stattfanden. Ebenfalls zu beachten sind Effekte sozialer Erwünschtheit, welche das Verhalten der Schüler*innen beeinflussen.

Teilweise entstand der Eindruck, dass die Schüler*innen imponieren wollten oder versuchten zu erraten, was die Moderatorin gerne hören würde. Das sprachliche Handeln kann daher nie losgelöst vom Kommunikationskontext betrachtet werden. Insgesamt sehe ich in Anbetracht meiner Forschungsfrage allerdings die Vorteile der Methode überwiegen.

Ein zentrales Anliegen der Untersuchung war die Schüler*innen selbst zu Wort kommen zu lassen und ihrer Meinung und Perspektive – gerade zu viel diskutierten Themen wie Mehrsprachigkeit und Identität – mehr Beachtung zu schenken. Dazu eignet sich die Methode der Gruppendiskussion sehr gut, da hier wirklich die individuellen und kollektiven Meinungen und Geschichten der Schüler*innen im Vordergrund stehen. Die Motivation der Schüler*innen zur Teilnahme an den Diskussionsrunden und die Rückmeldung im Anschluss an diese zeigten, wie groß das Bedürfnis ist, gesehen und gehört zu werden und wie stolz sie waren, teilnehmen zu dürfen.

Limitationen

An dieser Stelle soll betont werden, dass die Ergebnisse der Erhebung einen Ausschnitt der Perspektive mehrsprachiger Schüler*innen darstellen. Es ist davon auszugehen, dass eine derartige Erhebung an einer anderen Schule, z.B. einer Mittelschule, anders ausfallen würde. Auch die Erstsprachen der Teilnehmenden beeinflussen die Ergebnisse, denn wie in Kapitel 5.2.1 erörtert, spielt das Schriftsystem eine wichtige Rolle für den Weg zur Literalität und damit auch für die Wahrnehmung der eigenen Sprachbeherrschung. Zudem lassen die dargestellten Selbsteinschätzungen der Schüler*innen keine sichere Aussage über ihre tatsächlichen Sprachkompetenzen zu. Zu den schriftlichen Fähigkeiten im Deutschen wurden keine Daten erhoben, jedoch kann davon ausgegangen werden, dass Schüler*innen der dritten Klasse an einem Gymnasium über entsprechende Fähigkeiten verfügen. Der Fokus hat sich während der Untersuchung daher zugunsten der Literalität in der Erstsprache verschoben, welcher im Allgemeinen sehr selten Beachtung geschenkt wird. Somit lässt sich die Frage nach dem Wert der Biliteralität für das gesamtsprachliche Repertoire schwer beantworten, stattdessen konnte die Bedeutung der Literalität für die Erstsprachenkompetenz und für die ethnolinguistische Identität gezeigt werden. Abschließend soll betont werden, dass die qualitative Auswertung der Daten nie objektiv sein kann und zwangsläufig von der subjektiven Perspektive der Forscherin geprägt ist. (Caspari, 2022, S. 18) Daher wurde versucht, das gesamte Untersuchungsdesign und insbesondere die Datenauswertung möglichst transparent und nachvollziehbar zu gestalten.

Eine Inter-Coder-Reliabilität zur besseren intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Auswertung konnte im Rahmen dieser Masterarbeit nicht gewährleistet werden. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 69)

Diskussion der Bildungsangebote

Wie verhalten sich die Ergebnisse der Gruppendiskussionen nun zu der in Kapitel 3.3 dargestellten Bildungssituation für die Förderung von Bilingualität und Biliteralität? Die in Ansätzen ausgeprägte Biliteralität der Schüler*innen und die heterogenen Wege ihres Schriftspracherwerbs zeigen m. E. eine bedeutende Lücke in der österreichischen Bildungslandschaft auf. Dabei ist die Motivation der Schüler*innen hoch:

Ich würde, mein Ziel ist noch schreiben zu können und noch fließend es noch zu lesen. Und ich möchte noch (...) die erweiterte Sprache noch lernen, halt dass ich auch so zum Beispiel die Politik verstehe oder so. (Miran, GD_2: 136)

Elf der teilnehmenden Schüler*innen betonen, dass sie ihre Fähigkeiten in der Erstsprache gerne verbessern würden, sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen. Auch der Wunsch nach mehr Zeit oder einem entsprechenden Angebot in der Schule besteht: [...] es wäre schon cool, wenn das in der Schule zum Beispiel unterrichten, also unterrichtet wäre, also manche Sprachen. Weil ich spreche jetzt eben hauptsächlich Deutsch, weil nur meine Mutter Türkisch kann (Serra, GD_3: 160). Stattdessen alphabetisierte sich die Mehrheit der Schüler*innen neben dem regulären Schulalltag selbst oder mithilfe der Familie. Das Angebot des Muttersprachlichen Unterrichts des Bildungsministeriums, so lässt sich aus dieser Erhebung schlussfolgern, scheint nicht wahrgenommen zu werden, sondern verfehlt seine Zielgruppe. Zu den Gründen lassen sich hier nur Spekulationen anstellen. So könnten die lokale Verfügbarkeit des Angebots aufgrund der Mindestteilnehmerzahl oder mangelnde Informationsweitergabe und Werbung für den Muttersprachlichen Unterricht mögliche Ursachen sein. Wie in Kapitel 5.2.2 betont, liegt die Verantwortung für den Schriftspracherwerb und den Ausbau der bildungssprachlichen Fähigkeiten bei den Familien und Schüler*innen selbst. Nicht alle Familien haben die finanziellen Möglichkeiten und zeitlichen Ressourcen um ein solches Förderangebot für ihr Kind zu organisieren, zu bezahlen und ihr Kind bei diesem zu begleiten. Hier profitieren, wie so oft im Bildungssystem, Kinder von sozioökonomisch besser gestellten Familien, welche Zuhause bereits literale Praktiken leben und mit der Bildungssprache vertraut sind. Bildungsmodelle, wie das in Kapitel 3.3 vorgestellte KOALA-Projekt und die Komenský-

Schule in Wien, stellen leider Ausnahmen in der Bildungslandschaft dar. Während es für westeuropäische Sprachen wie Englisch und Französisch in jeder größeren Stadt zweisprachige Schulen gibt, finden die Sprecher*innen von Migrationssprachen kaum bis keine Angebote. (Kultusministerkonferenz, 2013, S. 13) Anhand dieser Diskrepanz zwischen den tatsächlich gesprochenen und den geförderten Sprachen lässt sich der Linguizismus in der deutschsprachigen Bildungslandschaft erkennen. (Dirim, S. 92–103)

Kritische Betrachtung des Biliteralitätsbegriffs

Die bereits beschriebene, in Ansätzen entwickelte Biliteralität der Diskussionsteilnehmer*innen eröffnet darüber hinaus Fragen zum Biliteralitätsverständnis: zumindest dann, wenn Biliteralität als die Beherrschung schriftsprachlicher Strukturen in zwei Sprachen verstanden wird. (Rosenberg & Schroeder, 2016, S. ix) Die Teilnehmenden in dieser Untersuchung beherrschen die Schriftsprache alle bis zu einem gewissen Grad, die überwiegende Mehrheit jedoch nur in basaler Form oder fast ausschließlich rezeptiv. Alle Schüler*innen verfügen in irgendeiner Form über schriftsprachliche Erfahrungen und Kompetenzen, doch von einer ausgeglichenen Biliteralität kann nicht die Rede sein (Kap. 5.2). (siehe auch Riehl, 2014, S. 121) In Anbetracht der unterschiedlich stark ausgeprägten, sprachlichen Teilkompetenzen der Schüler*innen stellen sich grundlegende Fragen zur Auffassung von Biliteralität nach der oben beschriebenen Definition. Denn folgt man den Darstellungen der Schüler*innen, reichen ihre schriftsprachlichen Kompetenzen zu einem Großteil um ihre Bedarfe zu erfüllen - hauptsächlich die Kommunikation mit der Familie. Sollten wir daher nicht vielmehr die von Papen (2005, S. 25–26) hervorgehobene *practice-*Perspektive einnehmen, welche die lebensweltliche Funktionalität der Literalität in den Blick nimmt? Setzen die Anforderung an Biliteralität, gerade in Anbetracht der Lernwege der Schüler*innen, zu hoch an? Und beruht die Vorstellung einer ausgeglichenen Biliteralität nicht vielmehr auf einer additiven Vorstellung von Mehrsprachigkeit? Verstehen wir die biliteralen Fähigkeiten der Schüler*innen als Teil ihres gesamtsprachlichen Repertoires, so lässt sich eine deutlich weniger defizitorientierte Perspektive einnehmen und stattdessen die funktionale Ausrichtung ihrer vielfältigen sprachlichen Teilkompetenzen betrachten. Mit den beschriebenen, strukturellen Bedingungen zur Erstsprachenförderung in Österreich (Kap. 3.3) werden jedenfalls kaum Kinder und Jugendliche mit ‚typischen‘ Migrationssprachen eine definitionskonforme Biliteralität erreichen können.

7. Fazit und Ausblick

Diese Masterarbeit widmet sich dem Thema der Biliteralität und deren Bedeutung für mehrsprachige Schüler*innen. Dafür wurden in Gruppendiskussionen mit Schüler*innen der dritten Klasse eines Wiener Gymnasiums Daten zu der Perspektive und den Einstellungen der Teilnehmenden zu diesem Thema gewonnen. Die Ergebnisse der Datenerhebung sollen in diesem Kapitel zusammengefasst und in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet werden. In diesem Zuge wird die Forschungsfrage abschließend beantwortet sowie ein Ausblick auf weiterführende Untersuchungen und Desiderata gegeben.

Um die Diskussionsbeiträge der Teilnehmenden einordnen zu können, wurden im Zuge der Datenerhebung die Sprachkompetenzen der Schüler*innen in Form von Selbsteinschätzungen erfasst. Dabei konnte im Rahmen dieser Untersuchung der aktuelle Forschungsstand zu einer ansatzweise entwickelten Biliteralität bei mehrsprachigen Schüler*innen bestätigt werden. (Böhmer, 2016; Buchholz, 2014) Besonders die ungleiche Entwicklung von produktiven und rezeptiven Kenntnissen ließ sich erkennen - d.h. konkret: besser ausgebildete Lese- als Schreibfähigkeiten. (Grießhaber et al., 2018, S. 3) Die Schüler*innen mit Sprachen, welche im lateinischen Schriftsystem geschrieben werden, berichteten implizit von der Übertragung von Lesefähigkeiten aus dem Deutschen, während z.B. das kyrillische Schriftsystem in den Lernwegsbeschreibungen der Diskussionsteilnehmer*innen eine Hürde für die Alphabetisierung darstellte. Die durchgeführte Datenerhebung lässt die Annahme zu, dass die Nähe der Schriftsysteme in jedem Fall Biliteralität begünstigt und den Aufwand für die Alphabetisierung senkt. (Bialystok et al., 2009, S. 57–59)

Die Forschungsfrage lautete: Inwiefern nehmen mehrsprachige Schüler*innen Biliteralität als Wert generell und für ihr gesamtsprachliches Repertoire wahr? Welche Bedeutung hat Biliteralität für sie und ihre Identitätsentwicklung? Die unterschiedlichen schriftsprachlichen Erfahrungen und Kompetenzentwicklungen der Teilnehmenden ermöglichten die Betrachtung individueller und kollektiver Perspektiven auf diese Fragestellung. So fiel auch die Wahrnehmung des praktischen Werts der Biliteralität gemischt aus. Mehrsprachigkeit allgemein wurde als Plus und als Türöffner zu weiteren, verwandten Sprachen gewertet. Der Literalität in der Erstsprache schrieben manche Schüler*innen hingegen eine geringe Bedeutung für ihr Leben in Österreich zu. Die Bedeutung zeigte sich schließlich in der Kommunikation mit der Familie und bei Besuchen im Herkunftsland: „Und es ist für mich wichtig, dass ich es auch kann. Weil wenn ich immer nach Bosnien fahre, dann muss ich Bosnisch können, nicht nur

Deutsch.“ (Milan, GD_3: 112) In diesen Kontexten erfüllen die schriftlichen Kompetenzen zum einen praktische Funktionen, zum anderen eröffnet sich dort der Wert der Biliteralität für die ethnolinguistische Identität der Schüler*innen. Die Sprachkenntnisse, welche sich auch über die schriftlichen Fähigkeiten ausdrücken, erhalten eine zentrale Bedeutung für die Legitimität als Sprecher*in sowie die Zugehörigkeit zur Familie und zur Sprachgemeinschaft. Diese Relevanz der Sprachkompetenzen für die Identität entspricht den Studienergebnissen von Spotti (2013, S. 174) und Moore (2010, S. 328–329). „Und da fühlt man sich ja halt auch immer so im Heimatland wie ein Tourist.“, erklärt Miran (GD_2: 125) die Konsequenz mangelnder Sprachkompetenz. Auch Selbst- und Fremdzuschreibungen wie „Außenseiter“ (Zoran, GD_3: 118) und „Österreicher“ (Danilo, GD_2: 207), welche im Kontext von Sprache und Sprachbeherrschung erlebt werden, entscheiden über Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit. Diese Zuschreibungs- und Identifikationsprozesse bezeichnet Busch als zentrale Achsen des individuellen Spracherlebens. (2021, S. 20) Ebenso wie das Gefühl der Scham, welches sich in den Erhebungen als wichtige Emotion herausstellte. (ebd., S. 28-29) Die Argumentationen der Schüler*innen, insbesondere derer mit jugoslawischem Hintergrund, waren geprägt von der sprachideologischen Trias aus Sprache, Nation und Volk, welche mit der Vorstellung trennbarer Sprachen und monolingualer Staaten einhergeht. (Pokitsch, 2022, S. 264) Mangelnde Sprachbeherrschung und -verwendung wird unter diesem Blickwinkel als „peinlich“ (Seda, GD_2: 130) und als mangelnde Loyalität gegenüber der eigenen Nation und Kultur aufgefasst. (Krumm, 2020, S. 132) Gleichzeitig berichteten Schüler*innen von Diskriminierungen, die auf solchen sprachideologischen Denkmustern beruhen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Schüler*innen hohe Motivation und Eigenleistung zeigten, um die Schrift ihrer Erstsprache zu erlernen. Die Mehrsprachigkeit ist selbstverständlicher Teil ihrer alltäglichen Lebensrealität, in welcher die Mündlichkeit die wichtigste Rolle einnimmt. Der Biliteralität wird innerhalb der Sprachkompetenz ein geringerer Wert beigemessen. Jedoch wird die Bedeutung der Literalität durch die sprachideologische Prägung generiert, indem die schriftsprachlichen Fähigkeiten als Baustein der Sprachkompetenz die ethnolinguistische Identität stärken.

Die empirische Untersuchung mithilfe der Methode der Gruppendiskussion zeigte m. E. welches Mitteilungsbedürfnis die Schüler*innen haben und welche wichtige Rolle ihre nicht-deutschen Sprachen für die Identitätsarbeit spielen. In aller Regel wird *über* Kinder und Jugendliche geforscht, wobei unsere ‚Erwachsenenperspektive‘ im Vordergrund steht. So

verstärkte sich der Eindruck, dass es mehr solcher Studien benötigt, welche der Perspektive der Schüler*innen Aufmerksamkeit schenken und ihnen Gehör verschaffen. Auf diese Weise können Bedarfe erkannt, Bildung stärker an den Bedürfnissen der Altersgruppe ausgerichtet und sogar demokratischer gestaltet werden.

Darüber hinaus eröffnet die Untersuchung mehrere Fragen zur Entwicklung und Förderung von Biliteralität. Von Seiten der Schüler*innen besteht die Motivation und das Interesse ihre Erstsprachenkompetenz, sowohl die mündliche wie die schriftliche, zu verbessern. Gleichzeitig sind entsprechende Bildungsangebote, welche eine Alphabetisierung ermöglichen, rar und die Verantwortung liegt bei den Familien selbst, die Literalisierung ihrer Kinder zu fördern. Hier wären sowohl quantitative als auch qualitative Studien, die einen Überblick über das vorliegende Angebot, die tatsächliche Nutzung und die informellen Lernwege der Schüler*innen schaffen, hilfreich. In diesem Zuge würde sich auch die Evaluation und Verbesserung des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich als sinnvoll darstellen, wenn dieser die Schüler*innen wirklich erreichen und die Alphabetisierung sowie den Ausbau der bildungssprachlichen Fähigkeiten leisten soll. Doch schon die Erleichterung des Zugangs zu den bereits bestehenden Angeboten, z.B. in Form einer Übersichtsplattform für sprachliche Förderangebote, könnte einen wichtigen Beitrag zu mehr Transparenz und Qualitätskontrolle leisten. Gleichzeitig erscheint es aufgrund der bereits beschriebenen Bedeutung der Erstsprachen für die Identitätsarbeit und Persönlichkeitsentwicklung so wichtig, Mehrsprachigkeit mehr Raum im regulären Schul- und Unterrichtsalltag zu geben. Auch wenn eine Alphabetisierung an staatlichen Schulen nicht in jeder Sprache gewährleistet werden kann, so wird doch deutlich, wie bestärkend und empowernd mehr Aufmerksamkeit für die sprachliche Vielfalt der Schüler*innen ist. (Busch, 2021, S. 57) Der Einbezug von Mehrsprachigkeit in Form von didaktischen Konzepten wie dem *translanguaging* (García & Otheguy, 2020) wirkt Linguizismus entgegen und wird unserer mehrsprachigen Migrationsgesellschaft und den damit verbundenen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht. Das gesamtsprachliche Potenzial der Schüler*innen sollte in der Schule Beachtung verdienen, denn das Gesehene und Gehörte, hat positive Effekte für die Persönlichkeitsentwicklung, auch wenn sie sich nicht unmittelbar in Schulnoten ausdrücken.

Literaturverzeichnis

- Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (1. Aufl.). *utb-studie-book: Bd. 8422*. A. Francke; Francke.
- Bialystok, E. (2009). Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy* (S. 53–68). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M. & Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in cognitive sciences*, 16(4), 240–250. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>
- Bialystok, E., Luk, G. & Kwan, E. (2009). Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientif Stuides of Reading*(9), 43–61.
- Böhmer, J. (2016). Ausprägungen von Biliteralität bei deutsch-russisch bilingualen Schülern und die daraus resultierenden Konsequenzen für den schulischen Russischunterricht. In P. Rosenberg & C. Schroeder (Hrsg.), *DaZ-Forschung: Band 10. Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (S. 133–158). De Gruyter.
- Bonfiglio, T. P. (2010). *Mother tongues and nations: The invention of the native speaker*. *Trends in Linguistics Studies and monographs: Bd. 226*. de Gruyter Mouton.
- Bourdieu, P. (1975/2017). Der Fetisch Sprache. In F. Schultheis & S. Egger (Hrsg.), *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 2216. Pierre Bourdieu. Sprache: Schriften zur Kulturosoziologie I* (S. 7–72). Suhrkamp. (Erstveröffentlichung 1975)
- Buchholz, B. (2014). Mehrsprachigkeit in der Volksschule – eine Bestandsaufnahme. In A. Wegner & E. Vetter (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (S. 97–113). Budrich UniPress Limited.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2003). *Muttersprachlicher Unterricht: Lehrplan der Volksschule*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html#heading_____Freigegegenstaende_und_unverbindliche_Uebungen
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023). *Mehrsprachigkeit – Muttersprachlicher Unterricht – Interkulturelle Bildung*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/msmuib.html>
- Burnett, N. (2006). *Weltbericht Bildung für alle: Alphabetisierung weltweit* [Kurzfassung].
- Busch, B. (2012). *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig: [Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien am 7. Mai 2012]*. Drava.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3., überarbeitete, erweiterte Auflage). *UTB: Bd. 3774*. utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838556529>
- Caspari, D. (2022). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 7–22). Narr Francke Attempto Verlag.
- Daase, A., Hinrichs, B. & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, Gültekin-Karakoc & C. Riemer (Hrsg.), *UTB: Bd. 8541. Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 103–122). Schöningh.
- Dirim, I. (2009). Migrantensprachen im bilingualen Grundschulunterricht. In C. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *SpringerLink Bücher. Europäisierung der Bildung: Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 95–102). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dirim, I. (2010). "Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so." Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–114). Waxmann.
- Dirim, I. & Khakpour, N. (2022). K_eine Frage der Perspektive? Ideologie und Sprache in der Migrationsgesellschaft. In D. Füllekruss, V. Kourabas, D. Krenz-Dewe, R. Natarajan, V. Ohm, M.

- Rangger, K. Schitow, S. Shure & N. Streicher (Hrsg.), *Migrationsgesellschaft - Rassismus - Bildung* (S. 319–335). Juventa Verlag.
- Esser, H. (2009). Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy* (S. 69–88). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Esser, H. (2011). Migranten als Minderheiten? Eine Reaktion auf den Beitrag „Sprachenrechte und Sprachminderheiten. Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en“ von Ingrid Gogolin und Stefan Oeter. *RdJB*(1), 45–54.
- Franceschini, R. (2001). Sprachbiographien randständiger Sprecher. In R. Franceschini (Hrsg.), *Stauffenburg discussion: Bd. 16. Biographie und Interkulturalität: Diskurs und Lebenspraxis* (S. 111–125). Stauffenburg-Verl.
- Gamper, J. & Schroeder, C. (2021). Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Zweitsprache in den deutschsprachigen Ländern. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte - Themen - Methoden* (S. 58–76). J.B. Metzler.
- García, O. & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*(23), 17–35.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränderte Auflage). *Internationale Hochschulschriften: Bd. 101*. Waxmann.
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. P. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer VS.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.). (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
<http://swb.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=748766>
- Gogolin, I. & Oeter, S. (2011). Sprachenrechte und Sprachminderheiten – Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en. *RdJB*(1), 30–45.
- Grießhaber, W., Schmölzer-Eibinger, S., Roll, H. & Schramm, K. (Hrsg.). (2018). *DaZ-Handbücher: Bd. 1. Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch*. de Gruyter Mouton.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5157052>
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. P. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13–22). Springer VS.
- Grotek, E. & Norkowska, K. (2017). Sprache und Identität: Zur Einführung. In E. Grotek & K. Norkowska (Hrsg.), *Germanistik International: Bd. 1. Sprache und Identität – Philologische Einblicke* (S. 9–16). Frank & Timme.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist*, 66(6), 137–153.
- Gumperz, J. J. (Hrsg.). (1983). *Studies in Interactional Sociolinguistics: Bd. 2. Language and Social Identity* (Online-Auflage). Cambridge University Press.
- Gürsoy, E. & Roll, H. (2018). Schreiben und Mehrschriflichkeit – zur funktionalen und koordinierten Förderung einer mehrsprachigen Literalität. In W. Grießhaber, S. Schmölzer-Eibinger, H. Roll & K. Schramm (Hrsg.), *DaZ-Handbücher: Bd. 1. Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch* (S. 350–364). de Gruyter Mouton.
- Hein, K. (2006). *Hybride Identitäten: Bastelbiografien im Spannungsverhältnis zwischen Lateinamerika und Europa*. transcript Verlag.
- Hornberger, N. H. (2004). The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*(7), 155–171.
- Hornberger, N. H. (2022). Imagining Multilingualism with Ofelia: Translanguaging and the Continua of Biliteracy. In B. Otcu-Grillman, M. Borjian & O. García (Hrsg.), *Translanguaging in theory and practice: Bd. 2. Remaking multilingualism: A translanguaging approach* (S. 19–31). Multilingual Matters.

- Initiative Lebendige Mehrsprachigkeit Nordrhein-Westfalen. (2016). *KOALA*. <http://ilm-nrw.de/koala/>
- Knappik, M. & Can Ayten, A. (2020). Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 233–265). Springer VS.
- Krumm, H.-J. (2020). Mehrsprachigkeit und Identität. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. P. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 131–135). Springer VS.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.
<https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-6231-1.pdf>
- Kultusministerkonferenz. (2013). *Bericht: „Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung“* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013].
- Maahs, I.-M. & Oroquieta, J. S. (2021). *KOALA: Koordiniertes mehrsprachiges Lernen*. Stiftung Mercator; proDaZ; Universität Duisburg Essen.
- Mangold, W. (1967). Gruppendiskussion. In R. König (Hrsg.), *Handbuch der Empirischen Sozialforschung* (2. erweiterte Auflage, Bd. 1, S. 209–225). Ferdinand Enke Verlag.
- Marjanović, V. (24. Dezember 2018). B/K/S – eine gemeinsame Sprache, die keiner spricht!? Definition. *KOSMO.at*. <https://www.kosmo.at/b-k-s-eine-gemeinsame-sprache-die-keiner-spricht/>
- Mecheril, P. (2011). Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung. In G. Marinelli-König & A. Preisinger (Hrsg.), *Kultur und soziale Praxis. Zwischenräume der Migration: Über die Entgrenzung von Kulturen und Identitäten* (37-54). transcript-Verl.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). *De Gruyter Studium*. De Gruyter Oldenbourg. <https://www.degruyter.com/isbn/9783110545982>
<https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Moore, D. (2010). Multilingual literacies and third script acquisition: young Chinese children in French immersion in Vancouver, Canada. *International Journal of Multilingualism*, 7(4), 322–342.
- Müller, C. (2015). Frühe Literalität an der Schnittstelle des sprachlichen und literarischen Lernens. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 45(2), 7–27.
- Neumann, U. (2009). Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculuminnovation. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy* (S. 317–332). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Ricardo Otheguy*, Ofelia García and Wallis Reid Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307.
- Papen, U. (2005). *Adult Literacy as Social Practice. More than skills: New Approaches to Adult Language, Literacy and Numeracy. New Approaches to Adult Language, Literacy and Numeracy*. Routledge.
- Pennycook, A. (2016). Mobile times, mobile terms: The trans-superpoly-metro movement. In N. Coupland (Hrsg.), *Sociolinguistics: Theoretical debates* (S. 201–216). Cambridge University Press.
- Pennycook, A. & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315724225>
- Pennycook, A. & Otsuji, E. (2019). Mundane metrolingualism. *International Journal of Multilingualism*, 16(2), 175–186. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1575836>
- Pokitsch, D. (2022). *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft. Research*. Springer VS.
- Pokitsch, D. & Bjegač, V. (2022). Die Sprache(n) des Subjekts – Subjektivierung durch, in und über Sprache. In S. Bosančić, F. Brodersen, L. Pfahl, L. Schürmann, T. Spies & B. Traue (Hrsg.), *Subjektivierung und Gesellschaft/Studies in Subjectivation, Foundations and Approaches of Empirical Subjectivation Research. Positioning the Subject: Methodologien der Subjektivierungsforschung / Methodologies of Subjectivation Research* (S. 89–113). Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.
- Polis aktuell (2021). Sprachenrechte. *Polis aktuell*(51), 2–23.

- Pollock, F. (1955). *Gruppenexperiment: Ein Studienbericht. Frankfurter Beiträge zur Soziologie: Bd. 2.* Europäische Verlagsanstalt.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage). *Lehr- und Handbücher der Soziologie.* De Gruyter Oldenbourg.
<https://doi.org/10.1515/9783110710663>
- Reich, H. H. (2015). *Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln: Ein Untersuchungsbericht von Prof. Dr. Hans H. Reich.*
- Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht.* Waxmann.
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung.* WBG.
- Riehl, C. M. (2018a). Mehrsprachigkeit. In A.-K. Harr, M. Liedke-Göbel & C. M. Riehl (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Migration - Spracherwerb - Unterricht* (S. 209–236). J.B. Metzler.
- Riehl, C. M. (2018b). Mehrsprachigkeit in der Familie und im Lebensalltag. In A.-K. Harr, M. Liedke-Göbel & C. M. Riehl (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Migration - Spracherwerb - Unterricht* (S. 27–60). J.B. Metzler.
- Riemer, C. (2022). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 162–180). Narr Francke Attempto Verlag.
- Rosenberg, P. & Schroeder, C. (2016). Vorwort. In P. Rosenberg & C. Schroeder (Hrsg.), *DaZ-Forschung: Band 10. Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (S. v–xiii). De Gruyter.
- Schulverein Komenský. (2023a). *Fächer.* <https://www.komensky-vienna.at/facher/>
- Schulverein Komenský. (2023b). *Informationen: Volksschule.* <https://www.komensky-vienna.at/informationen-und-preise-vs/>
- Schulverein Komenský. (2023c). *Zweisprachig von Kindergarten bis Matura.* <https://www.komensky-vienna.at/>
- Söhn, J. (2005). *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder: Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg* [AKI-Forschungsbilanz 2]. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Spotti, M. (2013). The primary classroom as a superdiverse hetero-normative space. In J. Duarte & I. Gogolin (Hrsg.), *Hamburg studies on linguistic diversity: volume 2. Linguistic superdiversity in urban areas: Research approaches* (S. 161–190). John Benjamins Publishing Company.
- Spotti, M. (2014). Voices in the classroom: on being caught between pupils' inventiveness and ethnographic naivety. *Ethnography and Education*, 9(3), 359–372.
- Sprachenförderzentrum Wien. (2023). *Organisationsrahmen des Muttersprachenunterrichts im APS-Bereich.* <https://www.sfz-wien.at/muttersprachen-down/volksschule-mittelschule>
- Statistik Austria. (2022). *Schüler:innen im Schuljahr 2021/22 mit einer nicht-deutschen Alltagssprache.* <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen>
- Wulff, N. (2021). Individuelle Mehrsprachigkeit. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Habertzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte - Themen - Methoden* (S. 180–191). J.B. Metzler.

Anhang

A. Einverständniserklärung



Liebe Eltern,

in der Wintersportwoche Ende März bin ich mit ihrem Kind und den Schüler*innen der dritten Klassen als Skilehrerin mitgefahren. Ich studiere den Masterstudiengang *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* an der Universität Wien. Für meine Masterarbeit beschäftige ich mich mit der Frage, welche Bedeutung es für **mehrsprachige Schüler*innen** hat, in ihrer Familiensprache lesen und schreiben zu können.

Dafür würde ich gerne mit mehrsprachigen Schüler*innen **Diskussionsrunden** durchführen. Von mir angeleitet unterhalten sich fünf bis sechs Schüler*innen miteinander zum Thema Mehrsprachigkeit. Die Diskussionsrunden finden kurz vor den Sommerferien **von 21. bis 23. Juni 2023** statt, da in dieser Zeit bereits die Noten eingetragen wurden und die Schüler*innen keine prüfungsrelevanten Inhalte mehr lernen. Eine Diskussionsrunde dauert ca. eine Stunde und findet während der Unterrichtszeit statt. **Die Teilnahme ist freiwillig und hat keinen Einfluss auf die Schulnoten.**

Die Gespräche der Diskussionsrunden werden **als Audio aufgenommen**. Alle Informationen (z.B. Name, Schule, Klasse) über ihr Kind werden selbstverständlich **anonymisiert**. In der Veröffentlichung der Masterarbeit wird kein Rückschluss auf die einzelnen Schüler*innen möglich sein.

Ich wäre ihnen sehr dankbar, wenn ihr Kind an einer Diskussionsrunde für meine Untersuchung teilnehmen dürfte.

Ob Ihr Kind für eine Diskussionsrunde ausgewählt wurde, erfahren Sie rechtzeitig.

Mit freundlichen Grüßen

Eva Baur (Masterstudentin am Institut für Germanistik der Universität Wien)



Einverständniserklärung für die Teilnahme an der Forschung zum Thema Mehrsprachigkeit

Hiermit erkläre ich, dass mein Kind _____ an einer Diskussionsrunde teilnehmen darf.

Unterschrift des*der Erziehungsberechtigten: _____

B. Kurzfragebogen

Fragebogen für Schüler*innen

Bitte fülle diesen kurzen Fragebogen aus. 😊

Vorname		Nachname	
Alter		Klasse	
Geburtsort		Klassenlehrer*in	
Welche Sprachen sprichst du ...			
... Zuhause?			
... mit deinen Geschwistern?			
... mit deinen Eltern?			
... mit anderen Verwandten?			
... mit Freundinnen und Freunden?			
Gibt es Sprachen, die du Zuhause hörst aber nicht sprichst? Wenn ja, welche?			
In welchen Sprachen kannst du lesen?			
In welchen Sprachen kannst du schreiben?			

Die Informationen werden an niemanden weitergegeben, das heißt alles bleibt anonym. Nach Fertigstellung meiner Masterarbeit werden die Fragebögen vernichtet und die Daten gelöscht.

C. Erzählstimulus

a. Textausschnitte

INFORMATIONEN

0

Udhëzim për të studiuar në Gjermani

VON KLEVIS · VERÖFFENTLICHT FEBRUAR 21, 2021 · AKTUALISIERT FEBRUAR 21, 2021

Ky është një udhëzim për çdo nxënës që ka si qëllim të studiojë në Gjermani. Është e rëndësishme që këto informacione të merren para mbarimit të gjimnazit, në mënyrë që të respektohen afatet dhe të bësh një aplikim të suksesshëm. Përveç informacioneve në do mundohemi t'iu japim disa këshilla që ne i kemi mbledhur gjatë eksperiencës tonë si studentë.

موسم الهجرة إلى الرياض.. ماذا يستفيد الدوري السعودي من نجوم العالم؟

نجحت مساعي أندية سعودية في ضم أسماء لامعة في سماء كرة القدم العالمية مثل كريستيانو رونالدو وكريم بنزيمة، كما تحاول أندية أخرى أيضا ضم ميسي ولوكا مودريتش. فكيف يمكن أن يستفيد الدوري والمنتخب السعودي والمملكة عموما منهم؟



Дефинишите пријатеља: добро разумевање дефиниције пријатеља

Пријатељство би требало да буде нешто лако разумљиво. У вашем животу постоји неко с ким редовно разговарате, делите своја осећања и они му узвраћају услугу. Међутим, данас је тако тешко схватити ко је пријатељ, а ко није. Понекад вам неко ко мисли да је ваш најбољи пријатељ забоду нож у леђа. С друге стране, нека пријатељства могу доћи од људи које најмање очекујете.



 Gefällt **natasa___m** und **101 weiteren Personen**
pariska.dama Razglednice.

Више од двадесет година чувам међу успоменама
razglednicu своје прве симпатије.

To parče papira ima veću vrijednost nego milion odgovorenih
poruka putem interneta.



来世界第一的国际象棋网站下棋吧!

6,010,356 今日对局 352,476 现在开始

在线下棋
与你同级别的人下棋

与计算机对弈
与定制的训练机器人对战

World | Africa | Asia | Australia | Europe | Latin America | Middle East | US & Canada

Children reunited with family after surviving 40 days in Amazon

🕒 11 hours ago

Географија [\[уреди | уреди извор \]](#)



Алјаска претставува најголема држава во САД зафаќа површина од 1.717.855 км², и на тој простор живее население од 663.661 жител. Нејзината територија е составена најмногу од планини, на кои има активни вулкани и многу ледници. Во Алјаска се наоѓа највисокиот врв во Северна Америка Макинли висок 6.149 м.

NAUKOWCY ALARMUJĄ: ARKTYKA TOPI SIĘ NA NASZYCH OCZACH

Jakub Wojciechowski

WIADOMOŚCI | Wczoraj, 9 czerwca (12:14)

ਲੇਖ • 5 ਸਧਾਰਣ ਫੋਟੋਗ੍ਰਾਫੀ ਟਿਕਸ: ਆਪਣੇ 'ਤੇ ਇੱਕ ਚੰਗੀ ਤਸਵੀਰ ਕਿਵੇਂ ਖਿੱਚੀਏ ...

5 ਸਧਾਰਣ ਫੋਟੋਗ੍ਰਾਫੀ ਟਿਕਸ: ਆਪਣੇ ਫੋਨ 'ਤੇ ਇੱਕ ਚੰਗੀ ਤਸਵੀਰ ਕਿਵੇਂ ਲੈਣੀ ਹੈ

By ਮਾਰਸੇਲੀਨੋ | ਜੁਲਾਈ 17, 2022 | 0

← ਨਿਯਤ ਕਰੋ



ਤੁਹਾਡੇ ਫੋਨ 'ਤੇ ਵਧੀਆ ਕੈਮਰਾ ਹੋਣਾ ਸ਼ਾਨਦਾਰ ਹੈ। ਇਸਦਾ ਮਤਲਬ ਹੈ ਕਿ ਤੁਸੀਂ ਜੀਵਨ ਦੇ ਉਹਨਾਂ ਖਾਸ ਪਲਾਂ ਨੂੰ ਕੈਪਚਰ ਕਰਨ ਲਈ ਫੋਟੋਆਂ ਲੈ ਸਕਦੇ ਹੋ ਜੋ ਸ਼ਾਇਦ ਕਿਸੇ ਦਾ ਧਿਆਨ ਨਾ ਜਾਵੇ।



 Gefällt **pandemideea** und **2 941 weiteren Personen**

mihai.gateste Cu asta m-am ocupat azi 🤩 Doar intre o țambușka la mic dejun si o fasolica la cina, mai intra si un tort de bezea 😊

S ČÍM VÁM MŮŽEM BYŤ NÁPOMOCNÁ?



INDIVIDUÁLNE ONLINE LEKCIE

Klasické online lekcie španielčiny trvajú **60 minút** a spravidla sa konajú **1-2 x týždenne**. Sú pre celé o vás pre vás. Obsah hodín vám **ušíjem na mieru**, podľa toho, aká je vaša aktuálna úroveň, čo vás baví a aké sú vaše ciele v španielčine.

Viac info a cenník individuálnych lekcí

●●● KĪTAP

Şiir ne iŖe yarar?

Şiir, zihnin daha verimli alıřmasını ve hayal gücünün güçlenmesini saęlar. Aralarında doğrudan iliřki yokmuř gibi görölen olayların arka planındaki baęlantıları fark etmemizi saęlar. Ve dahası...

03 Haziran Cumartesi 2023 Saat: 07:58 Güncellenme: 07 Haziran arřamba 2023 Saat: 00:51



DW Magyar – Made for Minds - YouTube

DW Magyar – Újságírás azoknak, akik gondolkodnak. Kövess minket, ha többet akarsz tudni a világról, Európáról és Magyarországról. A DW Magyar csatornája a le...

b. Quellen der Textausschnitte

- Albanisch: <https://duam-ev.de/udhezim-per-te-studiur-ne-gjermani>
- Arabisch: <https://www.dw.com/ar/%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%A6%D9%8A%D8%B3%D9%8A%D8%A9/s-9106>
- Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (BKS) in kyrillischer Schrift: <https://sr.graphistik.com/define-friend-good-understanding-friend-definition>
- BKS in lateinischer Schrift: Instagram
- Chinesisch: <https://www.chess.com/>
- Englisch: <https://www.bbc.com/news/world-latin-america-65869284>
- Mazedonisch: <https://mk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BB%D1%98%D0%B0%D1%81%D0%BA%D0%B0>
- Polnisch: <https://pogoda.interia.pl/wiadomosci/news-naukowcy-alarmuja-arktyka-topi-sie-na-naszyc-oczach,nId,6831078>
- Punjabi: <https://worldscholarshub.com/pa/simple-photography-tricks-how-to-take-a-good-picture-on-your-phone/>
- Rumänisch: Instagram
- Slowakisch: <https://lekciespanielciny.sk/>
- Türkisch: <https://www.gazeteduvar.com.tr/siir-ne-ise-yarar-haber-1621818>
- Ungarisch: [https://www.youtube.com > watch?v=NdEI9J2CRGo](https://www.youtube.com/watch?v=NdEI9J2CRGo)

c. Mindmap Impulsfragen



D. Transkripte

a. Transkript Gruppendiskussion 1

1	Gruppendiskussion 1
2	22.06.2023
3	Valentina
4	Arian
5	Helena
6	Marwa
7	Luka
8	M: So, ich denke das sollte hinhalten (...) gut (...) Wir haben bis um 45 Zeit, ne?
9	(Schüler*innen murmeln)
10	M: Lass dich nicht davon irritieren. (lacht) (positioniert Mikrofon) Ich hoffe, das hört euch gut. (...) Ok, ich hab ja geschrieben, in diesem Zettel, dass wir so Gruppendiskussionen machen, Diskussionsrunden, ne? Und das geht quasi darum, dass ich mich jetzt dafür interessiere, was sind eure Meinungen, eure Erlebnisse, eure Erfahrungen und es geht jetzt weniger um mich, ich werde gar nicht so viel sagen, sondern dass ihr euch eher miteinander unterhaltet und ich werde vor allen Dingen zuhören und vielleicht manchmal ein paar Fragen stellen, aber es ist quasi kein Interview mit jedem Einzelnen von euch, okay? Das heißt, es gibt auch kein Richtig oder Falsch. Ihr dürft euch einfach unterhalten und genau, vielleicht bisschen wie in der Schule irgendwie, hört euch zu, ja? Lasst euch nach Möglichkeit ausreden, genau. Und wie ich vielleicht schon angekündigt habe, ist das Thema Mehrsprachigkeit und worum es jetzt genau geht werdet ihr gleich sehen und zwar hab ich euch dazu noch was mitgebracht.
11	(M holt Erzählstimulus)
12	M: Vielleicht kann jemand die Flasche von dem Tisch runternehmen, dann haben wir ein bisschen mehr Platz. (M verteilt die Textausschnitte auf dem Tisch) Vielleicht die Becher mal in die Hand (unverständlich) dann müsst ihr euch jetzt eventuell ein bisschen vorlehnen.
13	Valentina: Lies das mal Arian.
14	(Arian liest auf Ungarisch)
15	Helena: Meine Mutter konnte Russisch.
16	Marwa: Ich kann nur lesen.
17	Arian: Wir haben das doch in der Schule gelernt.
18	Valentina: Woher kommst du eigentlich?
19	Helena: Meine Mutter ist Slowakin und mein Vater ist Deutscher. Also ich bin (...) Also sie hat in der Schule Russisch, Deutsch, Englisch und Slowakisch gelernt.
20	M: Genau was, was siehst du, welche Sprachen erkennst du? In welchen Sprachen liest oder schreibst <u>du</u> ? Das ist so meine erste, meine ersten Fragen an euch.
21	Valentina: Also ich schreibe und lese in Albanisch.
22	M: Du kannst das verstehen?
23	Valentina: Mhm.

24	Arian: Ich kann das verstehen (süffisant) (zeigt auf den ungarischen Text)
25	M: (lacht)
26	Marwa: Ich würde Englisch und Arabisch verstehen.
27	Arian: Hä, wo ist Englisch?
28	Marwa: Da.
29	Arian: Achso. Ja, kann ich auch lesen.
30	Helena: Also ich schreibe manchmal auf Slowakisch. Ich verstehe es auch, ich kann es auch lesen, aber meistens eigentlich auf Deutsch oder Englisch.
31	M: Ja.
32	Luka: Ich verstehe Serbisch und Englisch, halt, aber ich kann Kyrillisch nicht entziffern.
33	M: Schau mal vielleicht das hier. (Schiebt Luka den BKS-Text in lateinischer Schrift zu)
34	Luka: Ja, das kann ich lesen. (...) ja
35	M: Weil das andere Schrift ist?
36	Luka: Ja.
37	M: Genau, also ihr seht, es geht um das Lesen und Schreiben in anderen Sprachen. Das ist quasi das genaue Thema. Und in der Schule ist ja fast alles auf Deutsch oder vielleicht auf Englisch oder vielleicht noch Französisch. Ich weiß nicht welche Fächer ihr da noch habt. Und mich interessiert so, wie ist das in euren anderen Sprachen, euren Familiensprachen. Wie ist das mit dem Lesen und Schreiben? Welche Erfahrungen habt ihr, welche Gedanken habt ihr dazu? Wann und wo benutzt ihr Schrift, lest oder schreibt ihr? Wann braucht ihr das oder braucht ihr es vielleicht nicht? Genau. (...) Vielleicht mag jemand einfach mal berichten. Von irgendwelchen Erfahrungen, oder...
38	Marwa: Also ich würde sagen, wenn man zu Hause ist mit seiner Familie, würde man auf seiner Muttersprache sprechen. Die Schrift verwendet man, wenn man in einer Schule geht, zum Beispiel am, am Wochenende, weil es gibt ja Schulen, die dann Muttersprache anderen erklären, um ansonsten eigentlich gar nicht.
39	M: Okay.
40	Valentina: Ich benutzte nur meine Muttersprache, wenn ich mit meiner an(unverständlich), mit meiner Familie reden muss oder schreiben halt, aber schreiben kann ich halt nicht so gut, weil ich gehe ja immer in die Schule und habe auf Deutsch schreiben gelernt. Lesen und schreiben. Und ja (...) aber Albanisch kann ich auch gut.
41	M: Du kannst, konntest es jetzt verstehen, was da steht.
42	Valentina: Ja.
43	Arian: Ein Wort hat fünf Konsonanten. (schüttelt den Kopf)
44	(verschiedene Schüler*innen lachen)
45	M: Ja. Wie ist es bei den anderen?
46	Helena: Also ich spreche hauptsächlich Slowakisch, wenn ich mit meiner Mutter im Zug sitze oder auch einfach zu Hause. Weil wir wollen halt manchmal nicht das andere das verstehen, was wir reden. (M lacht) Und auch wenn wir zum Beispiel meinen Stiefvater, er ist eben, also er kommt aus Wien, deswegen versteht er es nicht, wenn wir zum Beispiel eine Überraschung für ihn haben, dann haben wir auch auf Slowakisch. (...) Aber, ich kann auch, ich kann nicht so gut schreiben. Und manchmal vergesse ich auch ein paar Wörter, aber ja.

47	M: Aber hast du jetzt hier einen Text gefunden, den du verstanden hast?
48	Helena: Also das kann ich teilweise lesen.
49	M: Ja.
50	Helena: Aber ja
51	M: Also ich glaube das ist Slowakisch.
52	Helena: Ja, ich glaube, das kann ich schon ein bisschen lesen.
53	M: Wie ist es bei euch anderen mit dem Lesen und Schreiben? Braucht ihr das überhaupt? Also braucht man das?
54	Arian: Ja, ja oft.
55	M: Wann zum Beispiel?
56	Arian: Also generell, also hauptsächlich in den Ferien, wenn ich in Ungarn bin.
57	M: Dass du dann die Schrift brauchst, also das
58	Arian: Ja.
59	Valentina: Ich brauche nur die Schrift, weil meine ganze Familie lebt halt im Kosovo, Albanien und dann brauche ich halt mit denen zu schreiben, weil die wohnen alle nicht hier und dort brauche ich auch halt die Sprache.
60	M: Klar. Ja (...) Mit, mit wem, mit wem zum Beispiel müsst ihr lesen, also oder mit wem müsst ihr schreiben oder was müsst ihr lesen oder was wollt ihr vielleicht lesen? Vielleicht habt ihr so ein paar Beispiele für mich, dass ich das besser mir vorstellen kann.
61	Marwa: Wenn ich zum Beispiel mit meiner Familie in Syrien reden möchte, dann muss ich auch Arabisch sprechen, sprechen und schreiben können, weil sonst können sie ja mich nicht verstehen.
62	M: Ja, ja, das stimmt.
63	Valentina: Ich rede auch Albanisch mit meiner Familie, weil die könnten mich sonst nicht verstehen. Und ich habe auch mal schon ein paar Bücher gelesen auf Albanisch.
64	M: Ah, krass.
65	Arian: Generell wenn ich mit meiner Familie reden will. Und wenn ich irgendetwas lesen möchte. Beziehungsweise etwas schreiben möchte.
66	M: Mit deiner Familie, oder?
67	Arian: Generell einfach.
68	M: Schreibst du auch so auf Ungarisch? So für dich
69	Arian: Ja, ja
70	M: Wenn du jetzt Notizen machst oder so.
71	Arian: Manchmal.
72	Luka: Also ich verst(unverständlich), ich verwende nur Serbisch wenn ich mit meinen Verwandten rede oder mit meinen Eltern und die Schrift verwende ich nur, wenn ich mit meinen Verwandten schreiben, schreiben muss.
73	Helena: Also ich verwende slowakisch eigentlich auch nur, wenn ich bei meinen Großeltern in der Slowakei selbst bin, aber wir gehen auch ziemlich oft, zum Beispiel Essen in Restaurants und da brauch ich das halt auch um irgendwas zu bestellen.

74	M: Ja stimmt, stimmt ja, das ist so typischer Kontext. Karte lesen können. Denkt ihr denn, dass es ein wichtiger Teil ist, lesen und schreiben zu können in einer Sprache, damit man die Sprache kann. Also denkt ihr es ist irgendwie, es ist relevant, es ist wichtig, oder es hat Vorteile?
75	Arian: Ja (zögerlich) schon. Vor allem wegen der Aussprache, zum Beispiel im Ungarischen gibt es Buchstaben also, die halt von 3 Buchstaben aneinandergereiht werden. (Arian betrachtet den ungarischen Text) Das ist jetzt da nicht so der Fall, also da gibt es einen, da gibt es einen Buchstaben der aus zwei, also den spricht man als einen Buchstaben aus, wird aber mit zwei geschrieben. (...) Und da gibt es auch Buchstaben, die wird, die, also das J geht als NY zum Beispiel, das ist, kann sehr verwirrend sein für viele Leute. Dann p(...) jetzt generell (...) also das Alphabet ist auch viel länger. Knapp 40 Buchstaben.
76	M: Ach krass. Okay.
77	Valentina: Also ich hab das Lesen und Schreiben nie gekonnt. Ich habe es erst im Nachhinein gelernt, aber reden konnte ich schon immer und halt früher brauchte ich das Lesen und schreiben noch nicht, weil da war ich noch klein, ich meine, wozu brauche ich es und dann als ich dann bisschen älter geworden bin, habe ich auch gesehen, dass es wichtiger ist, also wichtig ist. Und ja da hab ich es auch gelernt.
78	Arian: Das war bei mir auch so.
79	M: Du hast auch später
80	Arian: Ja ja
81	M: schreiben gelernt.
82	Helena: Ich hab auch später erst schreiben gelernt, aber sprechen kann ich eigentlich schon seit klein auf.
83	M: Klar. (...) Ist es denn ein großer Unterschied? Also sprechen und schreiben oder lesen und hören.
84	Marwa: Ich glaube, das gehört einfach dazu, weil dadurch lernt man die Sprache besser und man lernt auch neue Wörter vor allem im Arabischen ist es schon sehr wichtig, weil wir haben sehr viele Wörter und wenn man keine Bücher liest oder sich mit anderen nicht (unverständlich) nicht mit anderen kommuniziert, dann lernt man auch nichts, also ist schon wichtig.
85	Helena: Also ich finde, es ist ein sehr großer Vorteil, weil zum Beispiel jetzt bei mir bei Slowakisch, man versteht auch Tschechisch, man versteht Polnisch, teilweise auch Russisch und ja. (...) Ist auch bestimmt in anderen Sprachen so, dass man auch anderes versteht, zum Beispiel Bosnisch verstehe ich auch teilweise, auch Serbisch.
86	M: Und du denkst, dass dir das das Lesen beziehungsweise das Schreiben dabei hilft.
87	Helena: Ich glaube schon.
88	M: Mhm ja, aber seht ihr es auch als einen Vorteil an, Lesen und schreiben zu können? Also so in, weiß nicht, für die Zukunft, für den Beruf für, ich weiß nicht an was man da denkt, aber wo, also denkt ihr das kann auch wirklich so ein Vorteil sein, dass zu können?
89	Valentina: Ja
90	Helena: Ja
91	Arian: Ja
92	Valentina: Ja, weil in vielen Jobs wird gefragt, so: Kannst du mehrere Sprachen? Und dann wenn man ja sagt, ich kann lesen und schreiben und reden in dieser Sprache, dann ist das schon ein Vorteil, weil (...) man steht da einfach besser da, wenn man mehrere Sprachen kann.

93	M: Ihr habt auch ja gesagt? (zu Arian und Luka)
94	Marwa: Ja
95	Arian und Luka: Ja
96	M: Vielleicht könnt ihr es mir noch ein bisschen erklären, warum denkt ihr es ist ein Vorteil?
97	Marwa: Wenn man zum Beispiel, zum Beispiel als Arzt arbeitet und man hat einen Patienten, der kennt, der nicht Deutsch sprechen kann, und man kann, man kann seine Sprache sprechen, dann tut man sich leichter, finde ich.
98	Arian: Oder auch, wenn die zwei Sprachen verwandt sind miteinander, es ist einfacher zu kommunizieren.
99	M: Voll.
100	Helena: Ja auch wenn man zum Beispiel jemand Neuen einarbeiten soll in einer Arbeit, und der kann vielleicht nicht Deutsch so gut, aber dafür die eine Sprache, die man eben kann, dann kann man dem halt auf der Sprache das beibringen.
101	M: Es geht für euch auch viel um das, die andere Sprache sprechen und gar nicht jetzt unbedingt nur um das Schreiben?
102	Arian: Ja.
103	M: Oder habt ihr jetzt konkrete Vorstellungen wann das Schreiben oder das Lesen jetzt sehr hilfreich ist, oder (...) sehr praktisch ist oder wo man es echt dringend braucht.
104	Arian: Wenn man Dolmetscher werden will.
105	M: Okay ja. Voll, ja.
106	Helena: Ich find auch einfach bei Alltagssachen zum Beispiel wenn man in der Stadt herumgeht, dann liest man ja auch auf der Sprache und wenn man das nicht lesen kann, versteht man auch nichts.
107	M: Ja (lacht) ja
108	M: Und (...) mich würde noch interessieren, ein paar von euch haben schon gesagt ihr könnt es besser oder weniger gut, oder meine Frage ist welche Ambitionen habt ihr denn noch? Wollt ihr mehr schreiben lernen oder lesen oder besser oder wo habt ihr es gelernt vielleicht auch? Weil ihr habt ja schon gesagt so, ihr habt es später teilweise erst gelernt, weil es in der Schule leider nicht angeboten wird, vielleicht könnt ihr davon erzählen, wo ihr es gelernt habt und ja, war das schwer, war es leicht
109	Valentina: Das lesen war nie ein Problem, weil ich konnte es schon sprechen und dann wenn ich es gelesen habe, konnte ich es halt auch aussprechen, und dann war es einfach, aber das Schreiben war schwer. Das hab ich durch meine Eltern gelernt.
110	Helena: Also ich hab es auch von meiner Mutter nur gelernt, weil sie hat eben auch, also ich schon sehr klein war hat sie auch mit mir auf Slowakisch gesprochen und da, schreiben habe ich dann auch erst später gelernt, weil wenn man sprechen kann, dann sollte man ja auch lesen können, aber schreiben kann ich nicht gut.
111	Valentina: Ich auch nicht.(grinst)
112	Arian: (leise) Meine Rechtschreibung ist besser als im Deutschen.
113	M: Ja, wie kommt das? Hast du eine Idee?
114	Arian: Das ist, es gibt zwar viel mehr Regeln, aber die sind einfacher.
115	M: Okay (...) also nicht ganz so kompliziert.
116	Arian: Ja

117	M: Und wo hast
118	Valentina: Meine Muttersprache ist auch nicht komplizierter als Deutsch. Ich mein im Albanischen gibt es keine Artikel.
119	Arian: Bei uns gibt es nur zwei Artikel. (...) Also es hängt einfach davon ab, wie im Englischen, ob der Satz mit einem Selbstlaut oder mit einem Mitlaut beginnt.
120	M: Ah.
121	Marwa: Wir haben nur einen Artikel. (lacht)
122	M: (lacht)
123	Arian: Dafür habt ihr ur viele Fälle.
124	Marwa: Nein, wir haben 3 Fälle.
125	Arian: Achso.
126	Marwa: Also ich hab mit 5 Jahren schon begonnen Arabisch zu lernen. Das liegt auch daran, dass meine Mutter eine Arabischlehrerin ist
127	M: Aha (lacht)
128	Marwa: Ja (lacht) und in Österreich bin ich auch circa 6 Jahre lang in ein arabische Schule gegangen.
129	M: Dann neben neben der Schule, nachmittags oder am Wochenende
130	Marwa: Ja, am Wochenende, Samstag und Sonntag.
131	Helena: Also ich glaube im Slowakischen gibt es 6 Fälle.
132	Arian: Jo.
133	Helena: Und es gibt Artikel, gibt es glaube ich auch nur drei wie im Deutschen also. Es ist nicht viel schwerer, aber (...) so leicht ist jetzt auch nicht, also.
134	Valentina: Das einzige Schwere in meiner Sprache ist die Aussprache. (...) Ja, wenn ich das lese, dann kann ich das lesen aber aussprechen fällt mir auch schwer.
135	Helena: Ja, so alles.
136	Valentina: Ja weil das DH ist ein "th" (macht Geräusch wie beim th im Englischen) und das ist halt schwer bei manchen Texten zu verstehen.
137	M: Ah, interessant.
138	Helena: Ja, zum Beispiel weil ich muss, ich muss einen Text manchmal mehrmals lesen, ein paar Wörter, damit ich das gut aussprechen kann.
139	Valentina: Oder übersetzen, übersetzen finde ich auch ur schwer.
140	Arian: Ja.
141	Helena: Zum Beispiel bei einzigen Wörtern ist es nicht schwer, aber bei so ganzen Sätzen.
142	Valentina: Ja, wenn mich jemand fragen würde übersetze diesen Artikel, ich könnte das nicht. Dafür müsste ich erst lange nachdenken.
143	Helena: Ja.
144	Arian: Der Satzbau ist aber auch komplett anders.
145	Valentina: (...) Mm (nachdenklich)

146	Helena: Zum Beispiel im Slowakischen, solche Wörter, wo ein K und danach ein C gleich ist, kommt viel vor. Und ja (...)
147	M: Und wie spricht man das aus?
148	Helena: Zum Beispiel das Wort spricht man "Leksia" aus.
149	M: Also "kz", mit "z"?
150	Helena: Leksia
151	M: Mit "k", "z"
152	Helena: Ja also das K ist normal, aber das C wird quasi wie ein S ausgesprochen.
153	M: Leksia, ah okay, ja.
154	Helena: Also Leksia.
155	Valentina: Also es ist bei ur vielen Wörter bei uns unterschiedlich manche Buchstaben (...) die werden in jedem Wort anders ausgesprochen. Die sind nicht immer immer gleich.
156	M: Ja, ja.
157	Helena: Und auch je nachdem quasi (...) wie man den Satz jetzt aufbaut, hat das Wort zum Beispiel auch eine andere Endung. Zum Beispiel man kann das, man kann das entweder Leksi sagen oder Lexi <u>a</u> , das wäre dann quasi das Nomen.
158	M: Ja.
159	Helena: Ja.
160	M: Also schon so die Grammatik kennst du schon <u>auch</u> ein bisschen?
161	Helena: Ja. Aber nicht so gut. Aber schon ein bisschen.
162	M: Und welche Wünsche habt ihr vielleicht noch in der Hinsicht? Oder habt ihr überhaupt Wünsche und Ambitionen, noch was mit der Schriftsprache zu machen, also die besser zu lernen oder keine Ahnung, vielleicht will jemand von euch Übersetzer werden, ich weiß es nicht. (lacht)
163	Valentina: Ja ich will nur das Schreiben besser lernen.
164	Helena: Ja, ich auch. Ich wollt auch einfach besser reden können, weil manche Wörter kann ich noch nicht so gut aussprechen.
165	Valentina: Oder so ich will einen Satz sagen und dann fällt mir mitten im Satz das Wort nicht mehr ein.
166	Helena: Das ist bei mir auch so.
167	Marwa: Ja weil man sagt dann immer das deutsche Wort, also man
168	Arian: Ja!
169	Marwa: Ja. (...) Meine Eltern schauen mich dann immer so komisch an, (lacht) sag das Arabische Wort, aber es fällt mir einfach nicht.
170	M: Ja.
171	Helena: Zum Beispiel auch, wenn mich jemand fragt, so, ja, was heißt <u>das</u> auf Slowakisch, dann fällt mir gerade dieses Wort nicht ein, aber (...)
172	Valentina: Ja, immer so.
173	Helena: Ja (lacht)
174	Valentina: Ja, also kannst du kannst, kannst du kein Albanisch.

175	Arian: Oder umgekehrt.
176	Helena: Zum Beispiel heute wieder, heute wieder auch so: ja was heißt Baum? Ich so denke nach so. (macht nachdenkliche Geste) (...) Jetzt weiß ich es wieder. (lacht)
177	M: Du meinst umgekehrt?
178	Arian: Also umgekehrt vom.(...) manchmal gibt es Wörter also, die ich, wenn ich Ungarisch rede, Deutsch kann, ah nein umgekehrt. Wenn ich sie Deutsch rede, und Ungarisch kann, aber Deutsch nicht.
179	M: Achso, das dann, dass dir dann die Deutschen ..
180	Marwa: Bei mir ist es auch so. Ah rede du.
181	Valentina: Es gibt auch viele Wörter, die im Deutsche nicht sind oder umgekehrt. Es gibt viele Wörter im Deutschen, die im Albanischen nicht sind.
182	M: Die man nicht übersetzen kann, sozusagen?
183	Valentina: Ja.
184	M: Ja, voll. (...) Gibt es glaube ich in vielen Sprachen, ja. Das man es nicht genau übersetzen kann. (...) Ja, also schon voll interessant, was ihr jetzt gesagt habt. (...) Vielleicht. (...) Ihr habt schon so ein paar Sprachvergleiche jetzt auch gemacht. Das fand ich jetzt schon voll interessant. (...) Habt ihr schon mal überlegt wo ihr vielleicht mehr Unterstützung davon, dafür bekommen könntet oder würdet ihr euch wünschen da mehr unterstützt zu werden? Das ihr irgendwie das Lesen und Schreiben noch verbessern könnt? Habt ihr darüber schon mal nachgedacht? (...) (Schüler*innen schauen eher ratlos) Ne, nicht so?
185	Arian,Luka und Valentina: Ne, nein.
186	Helena: Also meine Eltern hatten einmal den Plan, mich einfach in die Slowakei zu schicken, einfach bei meinen Großeltern in irgendein Camp zu geben. Das Problem war nur ich fand das überhaupt nicht toll, weil ich habe dort eben keine Freunde, ich habe nur meine Großeltern, heißt ich wäre ziemlich einsam und ich habe auch ein Problem mit neue Leute kennenlernen, ich mag das nicht.
187	Arian: Was schaust du so? (zu Valentina)
188	Valentina: Was, ich denke nach! (lacht)
189	Arian: Das wollten meine Eltern auch machen.
190	M: Ja?
191	Arian: Ja.
192	M: Aber hast du auch nicht gemacht dann?
193	Arian: Nein.
194	M: Ne?
195	Valentina: Meinen Eltern ist es egal. Solange ich sprechen kann, ist es denen okay (...) aber eigentlich das Schreiben lerne ich selber gerade.
196	M: Dass du für dich selber übst so? Wie machst du das?
197	Valentina: Also, ich habe ein albanisches Wörterbuch zu Hause und dann schlage ich dort die Wörter nach und schau wie man sie schreibt.
198	Luka: Was? (zu Marwa, der ihn auffordern will etwas zu sagen)
199	Helena: Also ich habe auch ein slowakisches Wörterbuch, ich habe auch ein russisches. (...) Aber ich schlage eigentlich nie nach, weil die meisten, weiß ich, wie man sie schreibt.

	Aber (...) Ja, also man hat ja auch so Haken über den Wörtern dann. Ich weiß halt nie, wie man, wie man die setzt.
200	M: Ah, so die Rechtschreibung quasi. (...) Arbeitet ihr viel mit Übersetzer manchmal auch? Dass ihr euch damit helft.
201	Helena: Ja! (lacht)
202	Marwa: Ja.
203	Valentina: Ja, aber in Kosovo sprechen die anders als in Albanien. Das ist ein komplett anderes Albanisch, als ich mit meinen Eltern spreche.
204	M: Ah okay, das wusste ich nicht.
205	Valentina: Ja, die sprechen ein bisschen simpler. (...) Gibt es das Wort? Simpler? (währenddessen Nebengespräch zwischen Arian und Luka (unverständlich))
206	M: Ja, ja, simpler, ja voll. Das ist ein Wort, ja.
207	Valentina: Ja weil in Albanien, wenn ich dort am Strand bin, ich verstehe die selten. Die sprechen, die sprechen sehr (...) komisch.
208	Arian: Im Dialekt.
209	Valentina: Ja, ja.
210	M: Was habt ihr gerade gesprochen? Vielleicht könnt ihr es mit mir teilen.
211	Luka: Nichts, er hat nur gesagt, dass es so (Kindergarten?)
212	Arian: Nein, wegen dem übersetzen, ob wir so mit Übersetzern arbeiten, da diese, solche Texte, das ist einfach. (bezieht sich auf den ungarischen Text des Erzählstimulus)
213	M: Das kannst du so auch meinst du?
214	Arian: Achso ja, ja.
215	Valentina: Aber es ist auch wenn man schreibt, dann muss man sich ja erst mal vorsagen und die Aussprache ist anders als beim Schreiben (...) das fällt mir schwer.
216	Helena: Zum Beispiel als ich klein war, habe ich auch Deutsch und Slowakisch gemixt und dann kam irgendwas raus. Es gibt auch eine ziemlich lustige Geschichte von meiner Schwester, aber die würde ich nicht so gerne erzählen, weil es kommt ein ziemlich starkes Schimpfwort darin vor.
217	M: (lacht) Das ist dir überlassen also.
218	(ein paar Schüler*innen lachen)
219	Helena: Also, ich mein, wenn es euch nicht stört, kann ich es gern erzählen, aber (...)
220	Valentina: Ich, ich mische es auch immer, weil im Albanischen sind die Zeiten schwer und dann sag ich ge- und das dann Verb im Albanischen.
221	M: Das ge. aus dem Deutschen quasi?
222	Valentina: Ja.
223	M: Ah, sowie gewandert oder gelaufen.
224	Valentina: Ja ja.
225	Helena: Also meine Schwester hat eben, wie sie mit meiner Oma mal Rad gefahren ist. Hat sie Deutsch und slowakisch gemixt und sie wollte Kurve sagen

226	(Arian zieht hörbar Luft durch die Zähne ein, Arian und Luka beginnen zu lachen) bei dieser Kurve. Aber dann (Arian räuspert sich spielerisch) dann ist Kurva rausgekommen. Und eigentlich
227	M: Okay, die scheinen es zu verstehen (lacht)
228	Helena: Kurve heißt eigentlich Sakruta und Kurva ist ein ziemlich starkes Schimpfwort.
229	Arian: Das ist ein Wort, das ist, das beschreibt eine
230	Helena: Frau die ihren Körper verkauft
231	Arian: Tätigkeit von einer Frau im tertiären Wirtschaftssektor.
232	M: Ah ja, das hast du sehr schön beschrieben (lacht) und dann ist ihr das passiert, weil sie die Sprachen so gemischt hat?
233	Helena: Da war sie aber noch ganz klein und meine Mama hat sie dann so angeschaut, so (imitiert schockierten Blick ihrer Mutter)
234	M: (lacht) Aber das heißt
235	Helena: Ich musste lachen, als sie das erzählt hat. Ich musste sehr lachen.
236	M: Aber das heißt, dieses Wort habt ihr auch in anderen Sprachen? (zu Arian und Luka mit den Erstsprachen Ungarisch und Serbisch)
237	Arian und Luka: Ja, ja ja.
238	Marwa: Ich, ich hab das nicht.
239	Helena: Zum Beispiel im Russischen gibt es das glaube ich auch, oder?
240	Arian: Ja im Russischen auch, im Polnischen auch
241	Helena: Ja Polnisch, Slowakisch, Tschechisch.
242	M: Slawische Sprachen, ja.
243	Helena: Ja.
244	M: Gibt es vielleicht noch etwas, was ihr noch sagen möchtet? Teilen möchtet? (...) (lacht) Was ist los Luka?
245	Luka: Alles, was ich sagen will, sagt ihr schon.
246	Helena: Ja, dann sag es einfach auch.
247	Arian: Alles gut Luka, alles wird gut. Alles wird gut. Wir schaffen das gemeinsam. (ironischer Unterton)
248	M: Aber das heißt, dass du, dass sie viele Dinge gesagt haben, die du auch hättest sagen wollen.(...) Okay ja.
249	Luka: Ja. Jetzt hör auf (lacht) (zu Arian)
250	(andere Schüler*innen lachen)
251	M: Okay ja, dann sind wir schon, glaube ich soweit. Ich bedanke mich bei euch, das war voll interessant für mich (...) und ein cooler Einblick, einfach aus eurer Lebenswelt zu hören, die einfach mehrsprachig ist. Also ich kann vielleicht mehrere Sprachen sprechen, aber halt nicht so jeden Tag und alltäglich und das ist was ganz ganz anderes. Genau vielen vielen Dank euch, ich werd jetzt mal ganz kurz allererstes hier diese. (M schaltet Aufnahmegerät aus)

b. Transkript Gruppendiskussion 2

1	Gruppendiskussion 2
2	22.06.23
3	Petar
4	Danilo
5	Miran
6	Seda
7	Aleya
8	M: Okay, also ich hab gerade so bisschen angedeutet, dieses, diese Methode oder diese Art von Interview, ja nennt sich Gruppendiskussion, weil es geht eigentlich darum, dass mich interessiert was ihr zu sagen habt, was eure Meinungen sind, eure Erfahrungen und ich werde gar nicht so viel sagen oder so viel fragen, sondern am liebsten ist mir, wenn ihr euch quasi bisschen miteinander unterhaltet und ich werde auch einfach ganz viel zuhören, nur dass ihr euch nicht wundert, dass ich nicht die ganze Zeit Fragen stelle. Es gibt kein Richtig und kein Falsch, ich will einfach so von euch hören, was ihr so denkt und was ihr so schon erlebt habt. Genau, bitte so ein bisschen wie in der Schule halt überhaupt, irgendwie, hört euch zu, lasst euch nach Möglichkeit ausreden. Ja, ich hatte schon gesagt es geht um Mehrsprachigkeit und um was es jetzt genau geht, das zeige ich euch jetzt. Und zwar hab ich dazu ein paar Texte mitgebracht. Lege die mal hier aus und ihr könnt mal schauen und mir sagen, was siehst du, welche Sprachen erkennst du vielleicht, in welchen Sprachen kannst du lesen oder schreiben. Ihr dürft die ruhig bewegen und so drehen, dass ihr es lesen könnt.
9	Petar: Diese Sprache erkenne ich.
10	(Schüler*innen lesen flüsternd die Texte)
11	S?: Das kann ich lesen.
12	Danilo: Geografia.
13	Miran: Geografia.
14	Miran: Das ist schwer.
15	(Seda liest den Arabischen Text leise vor)
16	(Danilo und Miran lesen den mazedonischen Text)
17	Danilo: Nein, das ist Russisch.
18	Miran: Nein, das ist nicht, das ist
19	M: Welche sprachen, welche Sprachen erkennt ihr denn?
20	Aleya: Punjabi.
21	Petar: Ist irgendetwas so Balkan, Bosnisch, Serbisch.
22	M: Bosnisch, Serbisch irgendetwas.
23	Aleya: Englisch.
24	(Danilo und Miran lesen parallel dazu die serbisch-bosnischen Texte)
25	M: Ja, Englisch.
26	Danilo: Ja, das ist, das ist Balkan. Jugo.

27	Seda: Aber beide sind Serbisch.
28	Danilo: Irgendwas ist Russisch.
29	Miran: Sympatie (liest)
30	M: Das ist gemein. Hier habe ich etwas Schwieriges herausgesucht.
31	Miran: Oha, das ist ein Bild von Montenegro. Ich schwöre auf alles.
32	M: Ja? Ahh.
33	Petar: Ist das, ist das nicht auch Balkan, nur andere Schrift?
34	M: Ja, das ist Mazedonisch hat mir zumindest das Internet gesagt. (lacht)
35	Petar: Ja, Mazedonisch!
36	Danilo: Kannst du nicht Mazedonisch?
37	M: Es ist so ähnlich.
38	Petar: Nicht so, nicht so Schriften lesen.
39	Miran: Welche Sprache ist das?
40	Seda: Auch, alle sind vom Balkan.
41	Danilo: Achso.
42	S?: (flüsternd) Ich kann das nicht lesen.
43	M: (zu Petar) Kannst du das auch verstehen?
44	Petar: Leider nein.
45	M: Aber ist so ähnlich? Oder wie?
46	Petar: Also, man spricht Mazedonisch ungefähr auch so wie Bosnisch, Serbisch, aber halt, die Schrift ist komplett anders und das kann ich nicht lesen.
47	(Danilo und Miran lesen weiter im Hintergrund die serbisch-bosnischen Texte)
48	Seda: Ich kann es nur lesen, aber ich verstehe es nicht. (über den Arabischtext)
49	M: Welche Sprache? Von welcher sprichst du?
50	Seda: Ich kann Russisch lesen. Und ich kann auch Arabisch bisschen lesen. Und
51	Danilo: Okay, wieso kannst du Russisch?
52	Aleya: Ist das Mbappé?
53	Seda: Weil ich bin von Tschetschenien.
54	Danilo: Achso
55	Petar: Ich komme aus Balkan.
56	Danilo: Das ist halt Kyrillisch. Ich kann auch Kyrillisch lesen. Bisschen.
57	M: Und du hast das gelesen?
58	Aleya: Das ist Punjabi. Das stammt von Indien und Pakistan, also in der Mitte. Aber ich bin nicht aus Indien, man glaubt dass ich aus Indien bin und (...) ja.
59	M: Und das konntest du auch lesen?
60	Aleya: Lesen.

61	Danilo: Das ist Serbisch, glaube ich.
62	M: Ja.
63	Danilo: Das ist eh Serbisch.
64	Miran: Das ist Kyrillisch.
65	M: Genau. Ich glaube,
66	Miran: Beides
67	M: dass beides genau nur in 2 verschiedenen Schriften.
68	Danilo: Das ist (...) das ist
69	Petar: Mazedonisch. Kann nur reden nicht lesen.
70	Miran: Halt normale Schrift. Und das
71	Danilo: Latinzia. Man nennt es Latiniza. Das ist wie Latein Schrift hier. (...) Und das ist "Chyiriliza", Kyrillisch.
72	M: Kyrillisch
73	Danilo: Ja, das ist wie in Russland zum Beispiel die Schrift.(...) In Serbien gibt es die Schrift auch.
74	M: Und ihr konntet jetzt beides lesen, oder verstehen?
75	Danilo: Ich konnte das lesen.
76	Miran: Ich kann es nur so, so zur Hälfte, aber das
77	Danilo: Aber das, das das ist...
78	Petar: Das konnte ich auch bisschen lesen.
79	Danilo: ...wie man einen Freund einschätzen soll. Um das geht es hier. (Serbisch-bosnischer Text in kyrillischer Schrift)
80	M: Aha, ja.
81	Aleya: In dem geht es um Fotos und so. (über den Punjabi-Text)
82	Danilo: und definieren von Freunden.
83	M: Ja, voll gut. Genau, ich habe euch das mitgebracht, weil das eben das Thema ist, was mich interessiert, und zwar in der Schule ist ja eigentlich alles irgendwie, was mit Schrift ist auf Deutsch ne oder vielleicht noch auf Englisch oder ich weiß nicht ob ihr Französisch wählt, dann auf Französisch und mich interessiert, aber wie ist das mit euren anderen Sprachen, weil die sind ja auch voll wichtig in eurem Leben und wie ist das mit dem Lesen und Schreiben, welche Erfahrungen habt ihr gemacht, welche Gedanken habt ihr dazu, wann und wo braucht ihr das, benutzt ihr das? (...) Genau, die Schrift oder das Lesen, das Schreiben, vielleicht eines mehr, eines weniger. Da würde mich einfach so bisschen interessieren, was ihr so dazu denkt oder welche Erfahrungen ihr habt, ob ihr da mal so ein bisschen von erzählen könnt.
84	Danilo: Ja, also im Alltag zu Hause spreche ich halt Serbisch. Sonst in der Schule sprechen ich halt Deutsch und manchmal mische ich das zusammen und dann versteht man mich, zum Beispiel ich misch danach, wenn ich nach Serbien gehe, vermische ich mich Deutsch und Serbisch und danach (lacht) verstehen mich meine Großeltern nicht.
85	M: Ja, ja, voll. Und wie ist das mit dem Lesen und schreiben?
86	Danilo: Lesen kann ich kyri kyrillisch, aber schreiben nicht (...) bisschen.

87	M: Wie ist es bei euch?
88	Seda: Okay halt ich kann Arabisch und Kyrillisch lesen, weil meine Sprache kann man mit beiden Sprachen schreiben, aber ich verstehe halt die Sprachen nicht, ich verstehe nur, wenn es auf meine Sprache halt geschrieben ist.
89	M: Ja, ja, aber du kannst die Buchstaben dann erkennen so?
90	Seda: Ja.
91	Aleya: Also bei mir ist es so, dass ich jeden Sonntag zum Tempel muss. Und da wird zum Beispiel wie Danilo gesagt hat, ich mische Deutsch, Englisch und Punjabi immer. Das ist alles eine Mischung, so. Und (...) ich glaube, Punjabi ist eher leichter und im Alltag und Zuhause rede ich auch Punjabi.
92	(Danilo und Miran unterhalten sich)
93	M: Was möchtest du sagen Miran? (lacht)
94	Miran: Nichts, bei mir ist der gleiche Fall wie bei Danilo. Ich kann auch lesen auf Kyrillisch und auf Blockschrift. Und schreiben kann ich nur halt normal, ich kann nicht auf Kyrillisch schreiben. Ich kann es aber lesen und ich, Zuhause mische ich immer Deutsch und Serbisch. Mit meinem kleinen Bruder haupt eigentlich hauptsächlich Deutsch und mit meinen Eltern Serbisch.
95	Danilo: Bei mir ist es auch so.
96	M: Ja?
97	Danilo: Mit dem kleinen Bruder und mit der Schwester spreche ich Deutsch. Wobei mit dem kleinen Bruder spreche ich Serbisch weil er noch nicht sehr gut Deutsch kann, aber mit meiner Schwester spreche ich Deutsch.
98	M: Genau, und ihr habt jetzt schon viel über das Sprechen gesprochen, also welche Sprachen ihr sprecht. Und wann oder wo lest oder schreibt ihr denn überhaupt? Also wann seht ihr Schrift oder (...) egal jetzt ob Bücher, Zeitungen, tik tok, Instagram (...) oder eure Familie vielleicht? Wer von euren Eltern liest oder schreibt vielleicht in in eurer Sprache, also wann kommt ihr damit in Kontakt?
99	Danilo: In Serbien wenn ich so Plakate, Werbep plakate sehe. Dann muss ich meinen Vater bitten um stehen zu bleiben, damit
100	ich lesen kann (...) wenn wir mit dem Auto unterwegs sind.
101	Seda: Wenn ich mit Familie schreibe, schreibe ich auf Russisch, aber ich habe jede Woche einen Unterricht, halt für Arabisch, und dort lerne ich Arabisch.
102	Aleya: Ich muss, ich hab auch Religionsklassen am Sonntag und dort lerne ich auch von Punjabi. Und ja, da vielleicht auch tik tok, sehe ich manchmal so Punjabische Sachen.
103	M: Ah ja.
104	Miran: Ja, ich sehe auch oft, wenn meine Eltern Zeitungen lesen, es ist hauptsächlich wie auf Deutsch, aber zum Beispiel auf Whatsapp schreibe ich mit denen auf Serbisch oder auf Instagram wenn so ein Beitrag kommt, ist der Text hauptsächlich Serbisch, also von der Familie.
105	Petar: Ich rede eigentlich nur Bosnisch.
106	M: Und liest du und schreibst du auch auf Bosnisch?
107	Petar: Manchmal sehe ich halt wie meine Mutter meinem Vater schreibt, etwas auf Bosnisch.
108	M: Aber du selber?

109	Petar: Selten
110	M: Selten? Ihr habt jetzt schon so ein bisschen berichtet, wo ihr es gelernt habt, ne, das lesen und schreiben (zu Seda und Aleya). Das würde mich auch interessieren, also so gibt es Leute die euch das beibringen oder wo? Wie lernt man das?
111	Danilo: Also ich habe es von Klein auf gelernt, also wo ich klein war. (...) Ich hab mich paar mal hingesetzt, weil ich konnte von Klein aus kein Kyrillisch. Dann habe ich es ein bisschen gelernt. Mit der Zeit lernt man es einfach.
112	M: Du selber?
113	Danilo: Ja,
114	Miran: ja, ich auch, bis zur zweiten Klasse Volksschule konnte ich hauptsächlich nur Serbisch, also ich hatte sehr große Probleme mit Deutsch, weil ich hatte von der Jugend aus nur diese Sprache gehört, noch nie, eigentlich <u>fast</u> nie Deutsch. Und ja, eigentlich eher nur vom Hören habe ich die Sprache gelernt und bisschen so vom Lesen.
115	Petar: Auch so wie Miran.
116	M: Okay, das heißt, ihr habt, ihr habt so, aber so Schulen oder Unterricht extra gehabt? (zu Seda und Aleya)
117	Seda: Also Kyrillisch hab ich selbst gelernt, aber Arabisch hat ein Bekannter und er bringt es halt mir bei.
118	Aleya: Bei mir ist es so, dass ich Punjabi von meinen Eltern gelernt habe. Die haben es mir beigebracht. (...) Dann dann war ich bei der Religionsklasse.
119	M: Da lernst du es auch?
120	Aleya: Ja.
121	M: Denkt ihr denn, oder wie ist denn eure Einschätzung? Findet ihr, dass es wichtig ist, also ein wichtiger Teil ist Lesen und Schreiben zu können oder vielleicht Lesen wichtiger als Schreiben oder andersherum? Denkt ihr es ist relevant oder ist wichtiger Bestandteil davon, eine Sprache zu können? Ist es wichtig für euch persönlich oder eigentlich vielleicht nicht so? Das würde mich interessieren.
122	Danilo: Ja, eigentlich sehr wichtig. Zum Beispiel, damit ich mich mit meinen Großeltern, die nur Serbisch können oder Cousins kommunizieren kann.
123	Miran: Eigentlich ist für mich am wichtigsten, weil es wäre, ich würde mich sehr schämen, wenn ich nicht in meinem Heimatland die Sprache sprechen könnte und nicht mit meiner Familie kommunizieren könnte. (...) Und deshalb.
124	Petar: Ich würde mich auch schämen, weil mit meiner Mutter rede ich meistens Deutsch, aber meine Vater und meine Oma können nicht so gut Deutsch.
125	Miran: Und da fühlt man sich ja halt auch immer so im Heimatland wie ein Tourist.
126	Petar: Manchmal ist meine Oma bisschen sauer, wenn ich so Deutsch rede, immer sagt sie mir dann so, "Pritsch al bosnaski" also rede Deutsch, äh rede Bosnisch.
127	M: Beispiel wenn jetzt im Sommer so dort seid?
128	Danilo: Ja.
129	M: Was, was denkst du? (zu Seda)
130	Seda: Ich finde es halt auch wichtig. Es ist peinlich, wenn man es nicht seine eigene Sprache halt nicht kann und halt es ist auch gut, wenn man andere Sprachen lernt (...) aber ich finde es ist wichtiger lesen zu können, also es zu verstehen statt schreiben. Schreiben kann man dann halt später noch dran, dazu lernen.

131	Aleya: Ich glaube wichtiger ist reden, weil wenn man mit anderen so reden kann. Man, man kann den verstehen, dann ist es gut und ja, schreiben kann man auch später lernen. Und (...) ich würde das auch peinlich finden.
132	M: Wenn, wenn du es jetzt nicht könntest, meinst du?
133	Aleya: Ja, ja ja.
134	M: Okay, ja. (...) Habt ihr denn irgendwie den Wunsch, also so noch mehr lesen und schreiben zu können oder das mehr zu lernen oder habt ihr bestimmte Ziele so in der Hinsicht, dass irgendwie sagt, das will ich noch können, weil oder damit kann ich was erreichen? Ihr müsst euch nicht melden, dürft einfach sprechen.
135	Danilo: Also ich würde Kyrillisch schreiben lernen. Ich kann es teilweise aber nicht komplett so wie zum Beispiel Deutsch schreiben so schnell. Ich will es auch lernen, damit ich meine Eltern stolz mache.
136	Miran: Bei mir ist gleich. Ich würde, mein Ziel ist noch schreiben zu können und noch fließend es noch zu lesen. Und ich möchte noch (...) die erweiterte Sprache noch lernen, halt dass ich auch so zum Beispiel die Politik verstehe oder so.
137	M: Ah, also so die (...) Nachrichten oder Literatur oder was meinst du?
138	Miran: Ja diese schwierigeren.
139	Danilo: Ah die schwierigen Wörter, Fachbegriffe und so.
140	Miran: Fachbegriffe ja.
141	M: Voll, ja ja.
142	Petar: Ich finde es reicht fürs Erste. Ich kann reden, bisschen lesen.
143	M: Ja, aha.
144	Aleya: Ich glaube, ich würde auch noch andere Sprachen lernen, wie zum Beispiel, ich komme doch aus Afghanistan, also würde ich auch Dari lernen.
145	M: Weil dort mehrere Sprachen gesprochen werden oder mehrere Sprachen in der Umgebung?
146	Aleya: Ja
147	M: Ja, voll interessant. Jetzt muss ich kurz überlegen was ich sagen wollte. (...) (unverständlich) hab ich vergessen. Vielleicht fällt euch noch was ein. (...) Genau. Ob wir, also ihr habt jetzt schon einige von euch haben jetzt gesagt, dass sie es gerne noch besser können würden oder so. Würdet ihr euch irgendwie da mehr Unterstützung wünschen oder habt ihr da mal drüber nachgedacht, so wie das funktionieren könnte, weil das klingt so als ob ihr das vielleicht alles selber machen müsstet, aber habt ihr da mal drüber nachgedacht so?
148	Danilo: Also, ich wünsche mir mehr Zeit, damit ich Zeit habe, es zu lernen. Ich habe nicht so viel Zeit. Ich hab, ich ich spiele Fußball. Ja.
149	(...) Ich habe Schule, ich mache Hausaufgaben und so. Also ich habe oft keine Zeit. Gar keine, ja.
150	Miran: Ja, beim Deutsch lernen oder so hat man, vergisst man eigentlich fast auch noch mal die eigene Sprache zu lernen. Und ich würde mir auch mal ein bisschen mehr Zeit wünschen dafür.
151	M: Voll.
152	Aleya: Vor allem, weil ich jetzt jeden Tag fast jeden Tag Deutsch spreche, kann ich jetzt nicht so gut jetzt mehr Punjabi reden. Und ich glaube, ich würde gerne mehr Punjabi sprechen, so bisschen eine Unterstützung.

153	Seda: Also ich glaube Unterricht bringt nicht viel, wenn du halt nicht selbst zu Hause übst. Man sollte halt auch lesen, Bücher lesen, auch wenn man es nicht versteht. (unverständlich) Aber ja.
154	M: Machst du das? Liest du Bücher?
155	Seda: Ja also ich lese Bücher auf Arabisch, ich lese, ich lese den Koran, aber ich versteh halt nicht viel (lacht). Aber so übe ich halt mein Arabisch und auch mein Akzent.
156	Petar: Eine Frage, wenn du jetzt was liest, aber du verstehst es nicht. Warum liest du dann weiter?
157	(andere Schüler*innen murmeln und lachen leise)
158	Seda: (lacht) Weißt du in Religion halt.
159	Petar: Achso, okay.
160	M: Dass man die Aussprache dann übt?
161	Seda: Wenn mich die Übersetzung dann noch interessiert, kann ich dann eh noch die Übersetzung lesen. Zum Beispiel ich les auch manchmal den Koran auf Tschetschenisch, aber mit den russischen Buchstaben, und da verstehe ich es dann besser und ich übe noch dazu.
162	M: Ja, ja. Benutzt ihr manchmal so, weil du gerade gesagt hast übersetzen, benutzt ihr manchmal irgendwie Übersetzer oder übersetzt ihr (...) Texte oder also entweder mit App oder ohne? Macht ihr das häufiger oder übersetzt ihr eigentlich gar nicht so viel?
163	Danilo: Wenn ich Geburtstagskarten schreibe für
164	Miran: Mm (zustimmend)
165	Aleya: Ja
166	Danilo: für meine Cousins in Serbien, dann dann übersetze ich von Blockschrift in Kyrillisch und dann versuche ich so nur den (unverständlich) Blockschrifttext zu schauen, anzuschauen und das was ich schreiben kann, schreibe ich und dann, wenn ich mir nicht sicher bin, schaue ich kurz nach und dann schreib ich wieder weiter. Also ich benutze ihn aber (unverständlich) so bei Geburtstagskarten oder wenn ich zum Beispiel mein Opa schreibe oder so.
167	M: Ja.
168	Aleya: Ich benutze auch Google Übersetzer also, weil manche Wörter sind, die ich nicht verstehe, also in Punjabisch, weil die Fachbegriffe verstehe ich nicht und deswegen muss ich einmal Google Übersetzer benutzen.
169	Petar: Ich glaube ich hab früher, war ich halt, als ich bisschen kleiner war, war ich so interessiert. Ich hab so Schimpfwörter auf Bosnisch gehört und ich habe es halt übersetzt.
170	M: Wenn du wissen wolltest was es heißt? (lacht)
171	Miran: Ja, ich hab, hauptsächlich benutze ich mein Vater als Übersetzer.
172	M: Ah.
173	Danilo: (lacht)
174	Miran: Aber ich brauche eh nicht so viel zu übersetzen. Ich kapiere eigentlich eh fast alles.
175	M: Ja, ja.
176	Seda: Bei mir ist das Problem, dass für Tschetschenisch halt nicht solche Wörterbücher oder Übersetzer gibt. Deswegen frage ich meistens meine Mutter. Aber ich habe trotzdem ein Wörterbuch, aber der ist richtig klein, da stehen nicht viele Wörter drin.

177	M: Ja, ich habe auch versucht einen Text auf Tschetschenisch zu finden, aber ich habe es nicht geschafft. (lacht) Ich habe dann ein bisschen gegoogelt und nachgeschaut, so über die Sprache was gelesen, aber es war schwierig.
178	Danilo: Ist das nicht so ähnlich wie Russisch? So Tschetschenisch die Sprache an sich.
179	Seda: Halt Tschetschnisch ist eine eigene Sprache, aber es hat sehr viele Wörter von Russen und von Arabern, halt genau.
180	Danilo: Gemischt halt.
181	Miran: Wie Kroatisch.
182	M: Ja voll spannend.(...) Du hast gerade gesagt, so zum Beispiel dass die Fachbegriffe, dass du dir die manchmal übersetzt oder du hast auch vorhin schon gemeint, dass du da gerne vielleicht, ich weiß nicht mehr, du hast auch irgendetwas gesagt mit den Fachbegriffen, dass du es manchmal gern besser verstehen würdest. (...) Das sind, denkt ihr es gibt große Unterschiede zwischen so der gesprochenen Sprache, ja, dem Sprechen und dieser geschriebenen Sprache? Und habt ihr das Gefühl, dass das euch das hilft, eine Sprache besser zu können, wenn ihr es auch lest oder schreibt, dass man dadurch, dass man was sieht und die Buchstaben sieht, dass einem das hilft, auch bei der beim Sprechen zum Beispiel?
183	Miran: Ja, wenn man es so genau und höflich reden möchte, dann würde ich empfehlen, es zu lesen. Aber so, wenn man jetzt Serbisch spricht (...) Es ist so wie eine Umgangssprache, man, wie Deutsch, wenn man, wie jetzt gerade so, man spricht eher so umgangssprachlich dann.
184	M: Dass es da Unterschiede gibt meinst du? Ja.
185	Aleya: Es gibt sehr, es gibt sehr viele Unterschiede im Punjabischen, weil man hat sehr viele Varianten von nur einem Buch, einem Buchstaben, also TE, T, D und so. Und wie man hier sehen kann, Punjabisch ist ganz anders. Man hat ganz andere Alphabeten und man hat auch so viele Unterschiede und man sollte glaube ich auch bisschen reden und dazu auch lesen, denn beide sind ein bisschen wichtig, weil dass man es verstehen kann und man sollte auch wissen, wie man das schreibt, also wenn man wenn ich jetzt mit meiner Mutter rede, habe ich sehr viele, manchmal Probleme, weil man schreibt das ganz anders und man redet das ganz anders aus.
186	Danilo: Aber welche, aus welchem Land kommt Punjabi?
187	Aleya: Wie ich gesagt hast, gesagt habe, es kommt aus, also in der Mitte vom Indien und Pakistan.
188	Danilo: Achso okay, also da dazwischen?
189	Aleya: Ja, es stammt von da.
190	Danilo: Grenze. Okay.
191	Miran: (parallel zu Danilo) Ist da nicht Krieg?
192	Danilo: Ich glaube schon. Haben Indien und Pakistan? (setzt zur Frage an)
193	Seda: Also ich finde, wenn man, wenn man halt die Literatur mehr lernen müsste, müsste man unbedingt Bücher lesen und wenn
194	man auch so umgangssprachlich reden möchte, könnte man die Serien schauen. Ich glaub das hilft viel.
195	M: Ah ja, ja, voll.
196	Petar: Ich finde schon es hilft, wenn man etwas liest, dass man die Sprache sprechen kann, zum Beispiel es gibt auch so Buchstaben mit so ein Zeichen drüber dann spricht man das SCH aus, zum Beispiel das S.

197	M: Ah, dass man weiß, wie was ausgesprochen wird und da ein besseres Gefühl für hat?
198	Petar: Mm (zustimmend)
199	Seda: Zum Beispiel bei diesem Arabisch, ich kann das nicht so gut lesen, weil da nicht diese Striche oben
200	M: Ah, diese Vokalisierung, ja, das hat mich auch schon ein anderer Junge auch schon gesagt.
201	Seda: Ja, wenn man, wenn man so sprechen möchte, müsste man schon Jahre, schon jahrelang das, halt man müsse schon fließend sprechen können, wenn man so was lesen möchte.
202	M: Aha, okay, verstehe.
203	Petar: Zum Beispiel da über das (C?) ist ein Strich, dann sagt man nicht Kuwam sonder Tschuwam.
204	M: Genau, ihr habt schon so gesagt, dass ihr denkt, dass es schon auch hilfreich sein kann, glaube ich die meisten von euch für, für die Sprache um die eigene Sprache noch besser zu können, vielleicht noch mehr Wörter zu lernen. (...) Denkt ihr denn, es hat auch irgendwelche Vorteile vielleicht oder positive Effekte, wenn man gut lesen und schreiben kann und ist es wichtig für, für dich persönlich, also so?
205	Danilo: Also man wird nicht ausgelacht. (lacht)
206	(Schüler*innen und Moderatorin lachen)
207	Danilo: Von Cousins oder so. Weil früher zum Beispiel, wo ich 8 war, waren da war, nein während Coronazeiten waren wir so zwei Jahre nicht in Serbien und da hab ich halt nur Deutsch gesprochen und dann wenn ich gekommen bin, ich konnte sehr schlecht Serbisch sprechen und danach habe ich es halt wieder gelernt, aber eine Zeit lang wurde ich ausgelacht. (lacht) Ich wurde als Österreicher bezeichnet. (lacht) (...) Schwaber. (Serbisch für Österreicher)
208	Miran: Betscheja (Serbisch für Wiener)
209	Danilo: Betschej ja. Bei uns sagt man anstatt Österreicher Schwaber und anstatt Wien sagt man Betsch.
210	M: Das ist auch der Name oder einfach auf
211	Miran: Ja.
212	M: auf Serbisch.
213	Danilo: Aber meistens sagt man ja Vienna oder so wie oder so mit Akzenten. Aber bei uns sagt man, für jedes Land hat man einen anderen Namen faktisch. (...) Zum Beispiel
214	M: Das hab ich schon mal gelesen.
215	Danilo: Deutschland ist Nematschka.
216	M: Ah, das ist bisschen wie auf Russisch. Nemzi, Nemka.
217	Danilo: Ja, Nemzi.
218	Miran: Ja bei mir ist das Gleiche ich war auch, als ich jünger war, wollte ich mal so schreiben. Mich haben dann meine Familie ausgelacht, weil ich lesen wollte, habe ich einfach irgendwas gesagt. Und ja, die haben mich dann so Betschija genannt oder Schwaber. Das bedeutet Wiener.
219	Aleya: Meine Familie, lacht mich noch immer aus, weil ich kann nicht fließend in Punjabi reden und das ist bisschen hart.

220	Petar: Aleya, Leben geht weiter. (einige Schüler*innen lachen)
221	Seda: Halt fließend kann ich schon sprechen und ich verstehe auch sehr gut, aber halt lesen, das sind so meine Schwierigkeiten und manchmal tue ich aus Reflex sage ich, tue ich deutsche Wörter im Tschetschenischen verwenden. Halt ich glaub es ist wichtig, dass man mehrere Sprachen lernt. Zum Beispiel ich kann auch Koreanisch lesen. Ich habe es aus Spaß gelernt. (lacht)
222	M: Ja, habe ich gesehen in dem Fragebogen.
223	Seda: Ja ist auch gut für das Gehirn glaub ich.
224	M: Gut für das?
225	Seda: Gut für das Gehirn, dass man mehrere Sachen lernt.
226	Petar: Meine Oma beleidigt mich manchmal, wenn ich einen Begriff nicht verstehe, sagt mir, ich soll etwas holen. Aber irgendwie sagt sie das komisch. Dann weiß ich nicht, was ich holen soll und dann beleidigt sie mich.
227	M: (lacht erstaunt)
228	Seda: (leise) Dazu würde ich auch gerne was sagen (unverständlich) dazwischen
229	Petar: Jetzt nicht so richtig, aber so Klopawi zum Beispiel dumm, du Dummkopf.
230	M: Ja, ihr habt, das hat, das war jetzt interessant. Habt ihr jetzt voll ähnliche Sachen auch gerade gesagt. Denkt ihr denn, aber es hat, also das ist nochmal die Frage von vorhin, es hat vielleicht irgendwelche Vorteile für euch, also wenn ihr in euren Sprachen lesen und schreiben können, weil auf Deutsch und Englisch könnt ihr es ja auf jeden Fall und ich hab jetzt gehört unterschiedlich gut jetzt in euren Familiensprachen. Denkt ihr das hat irgendeinen Nutzen für euch? Das könnte nochmal hilfreich sein und für euch eine Bedeutung haben?
231	Danilo: Ich glaube nicht, also ich kann es einfach. Lesen und schreiben nicht, aber reden auf jeden Fall.
232	Petar: Finde ich auch wichtig.
233	Miran: Einfach so. Ist so ein Flex, wenn man viele Sprachen spricht.
234	M: Das Lesen und Schreiben jetzt im Speziellen?
235	Miran: Nicht so wichtig wie das Sprechen.
236	Danilo: Ja.
237	Petar: Ja.
238	(die anderen Schülerinnen nicken)
239	Danilo: Sprechen ist auf jeden Fall viel wichtiger als lesen und schreiben (...) und ich finde lesen ist auch wichtiger als schreiben, außer man geht in Serbien in die Schule zum Beispiel. Da muss man alles können.
240	Miran: Aber hauptsächlich, wenn man eh schon lesen und spr-, lesen und schreiben kann, dann kann man auch sicherlich fließend sprechen. Aber das andersrum
241	Danilo: Aber umgekehrt nicht.
242	Miran: Andersrum geht es nicht.
243	Danilo: Andersrum geht es halt nicht.
244	M: Ja, ja. Interessant. (...) Ja, vielleicht habt ihr noch irgendwas, was ihr noch erzählen wollt, oder (...) Was jetzt vielleicht noch nicht gesagt wurde, was euch noch wichtig ist zu sagen.

245	Danilo: Und ich finde halt da, dort die alten Leute zum Beispiel in Serbien sie sind viel motivierter sind, so zum Beispiel meine Oma hat einen ganzen Sack voller, diese, wie heißen diese Nüsse?
246	M: Walnüsse oder?
247	Danilo: Ja, diese Walnüsse, die man auf, auf, auf Hammer aufknackt.
248	Aleya: Sonnenkerne oder?
249	Danilo: Nein, nein, nein diese mit Hammer, diese großen.
250	M: Ah, Walnüsse.
251	Danilo: Walnüsse. Und sie hat zum Beispiel so einen ganzen Sack hat sie gemacht und eine Torte gebacken und mit 90.
252	M: Oha.
253	Danilo: Also wirklich, für, sie hat auch, es gibt so was, es gibt so ein traditionelles, im serbisch-orthodoxe, in serbisch-orthodoxe Religion. (...) Man macht ein Haus, Hausfeier. Jeder jedes, jeder Haushalt hat einen einen Heiligen als (...)
254	M: Ah, das hab ich gehört.
255	Danilo: Also als (...)
256	M: Als Patron.
257	Danilo: Ja so als Patron von der Familie und das wird immer von Generation zu Generation umgeleitet und zum Beispiel für, für, für ihre Hausfeier hat sie eine ganze Torte gebacken.
258	M: Oha. Mit 90?
259	Danilo: Ja mit 90 ja, sehr motiviert.
260	Petar: Meine Oma macht auch manchmal Baklava.
261	Danilo: Ja.
262	M: Nice. (...) Freut ihr euch auf Familie besuchen?
263	Danilo: Ja.
264	M: Und dann noch mal mit der Sprache auch mehr Kontakt zu haben, oder?
265	Danilo: Ja.
266	Miran: Ja, während den Sommerferien verliert man auch dann so das Gefühl für Deu-, also dann <u>verlernt</u> man auch so ein bisschen Deutsch, man muss dann wieder reinkommen. Und...
267	Petar: Ja.
268	Danilo: Zum Beispiel ich...
269	Miran: Das sind wie zwei Welten eigentlich schon.
270	Danilo: Ich hatte zum Beispiel zwei Monate, wir, wir hatten in der Volksschule immer solche Hefte, die wir über die Ferien gemacht haben. Und in der vierten Klasse hatten wir dieses Helf nicht mehr und da hab ich verlernt zu dividieren und multiplizieren, Deutsch schreiben. Alles hab ich falsch gemacht.(lacht)
271	M: Weil es so eine lange Zeit ist die Ferien?
272	Danilo: Ja.

273	M: Ja schon zwei Monate.
274	Danilo: Und die Ferien sind dort anders.
275	M: Ja?
276	Danilo: Ja, und deswegen muss ich immer so, wenn ich nach Serbien fahre, muss ich so zwei Wochen warten bis ich dann zu meinen Freunden gehen kann, weil sie haben <u>Schule</u> .
277	M: Sie haben später Ferien?
278	Danilo: Ja sie haben später Ferien. (...) Aber Sommerferien sind gleich, die Sommerferien sind gleich. Nur Osterferien, die sind immer eine Woche später, weil Ostern in Serbien eine Woche später ist. Okay Neujahr ist auch eine Woche später. Aber man feiert beides.
279	M: Ja, ja, da gibt es ja voll schon Unterschiede in jedem Land, wie wann, was auch gefeiert wird und so.
280	Seda: Ja zum Beispiel bei uns, weil wir sind ja ein muslimisches Land, deswegen haben wir nicht Ferien für Weihnachten oder Ostern,
281	aber dafür sind die Sommerferien 3 Monate lang in Tschetschenien.
282	M: Ah ja, das ist auch sehr gut, ja. (...) Ist dann aber auch so am Ramadan oder so Feiertage gibt es da auch?
283	Seda: Ja.
284	M: Ja, ich glaube, ich hab so die, das Meiste gefragt, was ich fragen wollte. (...) Wenn ihr jetzt nichts jetzt noch genau zu dem Thema
285	noch sagen wollt (...) Dann würde..
286	Aleya: Ich glaube, ich würde gerne was zum Auslachen sagen, weil ich bin doch Afghansikh. Also ich, ich bin eher vom Afghanistan, nicht wie die anderen, die aus Indien stammen und manchmal, wenn die, die aus Afghanistan kommen, werden ausgelacht, weil manche sagen, ja, die sind Fake also, die sind Fake Sikhs, und die können kein Punjabi reden. Das ist auch das Thema, dass im Tempel manchmal ist, aber man sollte Gleichberechtigtkeit haben und ja. Und ich glaube, dass hier jetzt die Jugendlichen also im Tempel können kein Punjabi, kein gescheites Punjabi reden, ich selber kann kein, kein, kein gutes Punjabi reden also das auch so, dass die Sprache stirbt irgendwie.
287	M: Meinst du?
288	Aleya: Mm (bejahend)
289	Danilo: Wenn man bei uns zum Beispiel Rumänen (...). Es gibt so bei uns, ich kenne so paar Freunde, die sind, die stammen aus Rumänien, sind aber zum Beispiel, ich lebe an der Grenze von Rumänien und dort gibt es Menschen, die stammen aus Rumänien, aber haben sich als, bezeichnen sich jetzt als Serben, weil sie vor 300 Jahren nach Serbien gekommen sind und daher bezeichnen sie sich als Serben. Und die werden manchmal als, als (...) Flüchtlinge oder so bezeichnet und.
290	M: Obwohl sie schon 300 Jahre da leben?
291	Danilo: Ja.
292	Miran: Und auch Z***, das ist das Schlimmste was man sagen kann.
293	Danilo: Ja Z***. Sehr schlimm.
294	M: Ihr meint, dass es da auch viele, viele Themen gibt, so mit, mit Sprache und sag ich mal, Diskriminierung oder Ausgrenzung.
295	Danilo: Auf jeden Fall.

296	Seda: Mm (zustimmend)
297	Miran: Man muss ja auch sagen, man denkt ja immer so Serbien, Bosnien und Montenegro, Kroatien ist immer so das <u>Gleiche</u> . Aber ich muss sagen es
298	Danilo: Es gibt sehr
299	Miran: Fast, es sind verschiedene, also Montenegrinisch, es ist wie Österreichisch und Deutsch. Es gibt, es ist die gleiche Basis, man die gleiche Struktur, wie man spricht, aber es gibt sehr viele Wörter, die man anders spricht. Bosnien und Kroatien gilt das gleiche.
300	Danilo: Oder zum Beispiel, wenn man sagt auch so ihr, ihr mögt euch, weil ihr zum Beispiel einer kommt aus Bosnien, einer Serbien, einer aus Kroatien. Aber eigentlich gab es da sehr kranke Konflikte.
301	Petar: Ja Kriege.
302	Danilo: Ja Kriege.
303	Petar: Meine Mutter hasst jetzt Serbien, weil sie von da flüchten musste.
304	M: Ja, Geschichten gehen weit zurück.
305	Seda: Bei uns auch, weil unsere Kultur ist sehr stark und wir hatten halt sehr lang Krieg mit Russland. Deswegen ist es hier eigentlich sehr schade, dass wir sehr viel Russisch reden und sehr viel russische Kultur haben. (...) Deswegen ist es auch sehr peinlich, wenn man nicht die Sprache sprechen kann. Das ist so wie die Scham der Familie, (lacht) wenn man seine eigene Kultur nicht praktiziert, deswegen.
306	M: Ja, das ist wirklich schade, dass man die Sprache auch so schwer findet, weil es hat mich echt interessiert, weil (Name anderer Schülerin) ist ja auch irgendwie, hat glaub ich auch tschetschenische Familie so genau, und es war schwierig die Sprache zu finden.
307	Seda: Aber es in Thalia hat Wörterbücher, falls es Sie interessiert. (...) Man kann von dort bestellen.
308	M: Ah, cool.
309	M: Ja, weil voll interessant. Und das ist auch echt ein guter Moment, wenn ihr solche Dinge hier sagen wollt, weil ich finde das wichtig, dass man mehr eure Meinung da auch anhört.
310	Aleya: Also es gibt sehr viele Diskriminierungen. Also ich sel-, also man wird Taliban genannt oder ich selber werde Curry genannt, also ja, weil ich so ausschau.
311	M: Was, wie wirst du genannt?
312	Aleya: Curry. Ist normal also.
313	M: Okay, ich kenne das Wort nicht.
314	Seda und Danilo: Curry!
315	Miran: Wie?
316	Danilo: Currysoße.
317	Miran: Achso.
318	M: Ach Gott, ich bin nicht darauf gekommen, dass es so banal ist. Okay ja. (...) Ja, also das ist sehr beleidigend.
319	Aleya: Dass man im Indien ist. (...) Aber schon normal.
320	M: Aber hast du Methoden gefunden, damit umzugehen, oder?
321	Aleya: Ja, schon.

322	M: Ja. (...) Ich glaube, dann sag ich schon mal vielen vielen Dank für das Gespräch.
323	Petar: Bitteschön.
324	M: Mega interessant auch für mich gewesen, voll cool von euch so zu hören und auch, weil jetzt also hier echt verschiedene Sprachen noch vertreten sind, also vielen vielen Dank für das Teilnehmen, mega cool. Ich mache jetzt hier erstmal Stopp.

c. Transkript Gruppendiskussion 3

1	Gruppendiskussion 3
2	22.06.23
3	Dilara
4	Milan
5	Elena
6	Zoran
7	Serra
8	M: Ich erkläre jetzt nochmal ganz kurz wie das funktioniert, jetzt darf ich mein Handy nicht vergessen, was quasi die Idee des Ganzen ist, weil ich hab schon gehört, dass manche haben gefragt irgendwie was für Fragen müssen wir beantworten und so ist es quasi nicht gedacht, sondern ich will gar nicht so viel sagen jetzt, sondern ihr dürft euch miteinander unterhalten zu den Fragen, die ich stelle und es gibt kein Richtig oder Falsch. Ich werde jetzt nicht jeden einzelnen von euch irgendwie abfragen, sondern will eigentlich möglichst wenig sagen, aber werde ab und zu mal ein bisschen bestimmt nachfragen, also genau wie gesagt, schnappt euch Eistee, wenn ihr wollt. Und genau mich interessieren eben eure Meinungen, eure Perspektive, eure
9	Erfahrungen. Ja, das ist das, was im Zentrum steht und bisschen wie in der Schule. Lasst euch nach Möglichkeit ausreden und hört euch zu. Genau das will ich noch dazu sagen. Ich hatte schon gesagt, es geht um Mehrsprachigkeit, ja, weil ich hab ja nur mehrsprachige Schüler eingeladen und worum es genau geht, das zeige ich euch jetzt und zwar habe ich was mitgebracht. (holt die Textausschnitte) Vielleicht habt ihr auch schon teilweise mit euren Kolleginnen gesprochen und wisst es schon, aber. (legt die Textausschnitte auf dem Tisch aus) Ich mache das mal darüber genau hab ich. Darf ich das verschieben. (...) Genau, ihr könnt ruhig so drehen und wenden, dass ihr, also schaut mal, was ihr so seht, was ihr versteht.
10	Milan: Ich kann das lesen.
11	M: Welche Sprachen erkennst du?
12	(Schüler*innen lesen leise)
13	(Milan und Zoran lesen zusammen einen BKS-Text)
14	Zoran: Darf ich laut lesen?
15	M: Ja, kannst auch laut lesen.
16	(Zoran liest den kyrillischen BKS-Text langsam und stockend)
17	Milan: (unverständlich) von wo ist der Text?
18	M: Ich hab, also verschiedene Texte aus verschiedenen Internetseiten, aus der Zeitung, von Instagram rauskopiert.

19	Milan: Weil das, vielleicht war, war das dieses.
20	M: Was ist das Thema da oder hast du das verstanden?
21	Zoran: Freundschaft.
22	M: Freundschaft.
23	Milan: Wahrscheinlich hat es mit diesem Anschlag in Serbien zu tun.
24	M: Ach so, na, ich hab versucht jetzt keine so irgendwie kritischen Sachen, sondern irgendwie, ja.
25	Zoran: Das ist halt Kyrillisch, ich kann nicht so gut Kyrillisch. (Ich probiere es?)
26	M: Ja, ja. (...) Und die, also man sagt, dass das, das ist Kyillisch, ne und das ist lateinische Schrift, kannst du das lesen?
27	Zoran: Ja.
28	M: Ja? Du auch?
29	(Milan liest vor, stockt, beginnt dabei zu kichern, Zoran kichert)
30	Milan: Zoran (unverständlich) weiter.
31	(Zoran liest vor)
32	Milan: Uuuh.
33	Zoran: Das ist glaub ich Bosnisch oder so.
34	M: Ja, auf jeden Fall zwei verschiedene Schriftarten (...) genau, und ich habe jetzt, ihr seht, hier sind noch verschiedene Sprachen. Habt ihr, was habt ihr noch erkannt oder was?
35	Milan: Arabisch.
36	Zoran: (zu Milan) Kannst du Arabisch?
37	Dilara: Das ist Türkisch.
38	Elena: Das ist Rumänisch.
39	Serra: Englisch.
40	M: Englisch genau und ich glaube das ist Polnisch.
41	Milan: Kannst du mal Rumänisch lesen?
42	(Elena liest den rumänischen Text vor)
43	(Milan kichert)
44	(Elena lacht)
45	Elena: Keine Ahnung, wie man das ausspricht. (liest weiter)
46	(Milan und Zoran lachen)
47	M: Warum lacht ihr? Könnt ihr was verstehen?
48	Zoran: Rumänisch ist halt (...) bisschen komisch.
49	Elena: Aber es klingt halt komisch.
50	M: Okay, ja, genau, also ich hab euch diese Texte so mitgebracht, weil mich das interessiert. (Elena lacht immer noch peinlich berührt) Wie ist das mit dem Lesen und Schreiben in euren anderen Sprachen, euren Familiensprachen, weil in der Schule ist ja alles auf Deutsch oder vielleicht noch auf Englisch oder wenn ihr Französisch weiß ich

	nicht, dann auf Französisch. Wie ist es aber mit den anderen Sprachen? Welche welche Erfahrungen habt ihr da gemacht? Habt ihr euch dazu schon mal Gedanken gemacht oder wann und wo lest ihr oder schreibt ihr? Wann braucht ihr das oder braucht ihr es nicht? Da würde mich jetzt einfach interessieren, was ihr so mir zu erzählen habt, weil mich das interessiert, genau. (...) Vielleicht könnt ihr ein bisschen Erfahrungen mal berichten mit der Schrift.
51	Milan: Ich kann Englisch sprechen, Bosnisch, Deutsch (...) Serbisch, Montenegrinisch, Kroatisch (grinst).
52	M: Ja, aber und wie ist das mit dem Lesen und Schreiben?
53	Milan: Kann ich hier lesen, aber Kyrillisch kann ich noch nicht so gut.
54	Zoran: Ja kyrillische Schrift ist halt schwierig.
55	Milan: Es ist schon schwer.
56	M: Ja?
57	Milan: Das Alphabet (unverständlich) kann ich nicht.
58	Zoran: Ich auch nicht.
59	Milan: Ich kann nur ein paar Wörter. Sonst nichts.
60	M: Und mit dem anderen Alphabet geht es aber dann besser?
61	Milan: Das ist, das ist einfach. So wie man, so wie es hier steht, liest du es auch.
62	Serra: Ja, das ist im Türkischen eigentlich auch so, dass man halt die Buchstaben eigentlich sehr genau auch so ausgesprochen werden, wie es da steht, aber also schreiben kann ich jetzt nicht so gut, muss ich sagen, höchstens am Handy, wenn ich mit meinen Großeltern schreibe. Lesen geht aber.
63	Dilara: Also Lesen geht, aber ich glaub schreiben ist jetzt nicht so wichtig. Nur wenn man so den Eltern schreibt oder so.
64	Elena: Ich schreibe die Wörter immer, wie man sie hört, aber ich schreibe sie immer total falsch. Aber meine Eltern verstehen das trotzdem. (grinst)
65	M: Ah ja. (...) Aber ist doch gut. (...) Ihr habt jetzt schon gerade gesagt, bisschen, du schreibst irgendwie mit deinen Großeltern hast du gesagt, ob du mit deinen Eltern oder so. Ja, meine Frage ist so wann, zu welchen Anlässen oder mit wem schreibt oder lest ihr also wann braucht ihr die Schrift?
66	Zoran: Familie, gängige.
67	M: So bei whatsapp dann zum Beispiel?
68	Milan: Ich schreibe gar nichts. Ich telefoniere nur.
69	M: Oder so.
70	Serra: Also ja, höchstens wenn ich mit meinen Großeltern schreibe und lesen halt in der Türkei, wenn man sich irgendwelche Straßen oder allgemein Sachen wie hier Geschäftsnamen halt.
71	M: Ja, ja. (...) Wenn, wenn ihr jetzt nach Serbien und Bosnien fahrt. Wie ist es denn da? Seht ihr dann, seht ihr dann auch viel Schrift?
72	Zoran: Ja.
73	Milan: Nein nein, ich wohne im Dorf.
74	M: Da gibt es keine Schrift? (lacht)

75	Zoran: Ich wohne auch im Dorf aber halt es stehen einige Sachen, <u>viele</u> Sachen auf Kyrillisch und so und dann ist bisschen halt schwierig es zu lesen.
76	Milan: Ja, oder wenn du halt nach Bosnien fährst, gibt es, gibt es auch so viele, die auf Kyrillisch stehen. Sachen
77	so, Straßenschilder oder so.
78	M: Ja. (...) Und (...) Ihr habt jetzt, okay es gibt verschiedene Personen oder so mit denen vielleicht schreibt und gibt es aber zum Beispiel bei euch in der Familie oder zu Hause irgendwie Bücher oder Medien oder Lesen oder Schreiben eure Eltern in euren Sprachen, dass ihr das manchmal mitbekommt oder eigentlich wird vor allen Dingen gesprochen und ihr seht die Schrift gar nicht?
79	Milan: Also meine, mein Vater oder so (...) Schreib halt, wenn es bei uns Muslimen so Bayram oder so gibt. Ramadan. Wünscht er denen, so.
80	M: Ah, so Grußkarten oder so?
81	Milan: Ja, also per Whatsapp oder so. Viber, Viber.
82	M: Ah, verstehe der andere Messenger, ja.
83	Serra: Ja meine Mutter eben auch bei solchen Festen schreibt sie mit den meisten meiner Verwandten, aber meine Mutter liest auch sehr viele Bücher auf Türkisch. (...) Ich nicht. (grinst) (...) Jahre. Ja aber, sonst eigentlich nicht so sehr.
84	M: Nicht so?
85	Serra: Also vor allem schreiben. Also wir sprechen eher mehr zu Hause, statt zu schreiben.
86	Dilara: Ja, bei uns auch. Wenn es Bayram oder so ist schreiben wir, so Grußkarten, Verwandtschaft und so.
87	M: Aber sonst eher weniger Kontakt mit der Schrift?
88	Milan: Mehr Telefonieren.
89	Serra und Dilara: Ja.
90	M: Ja? Mehr sprechen? (...) Und jetzt habt ihr aber ja schon (...) das mehr oder weniger gut, je nachdem, aber lesen können und auch erkennen können und so. Und wo habt ihr denn das gelernt? Oder habt ihr esneuch selber beigebracht? Wie habt
91	ihr es gelernt? Es ist schwierig für euch, das zu lernen? Vielleicht, das würde mich noch interessieren.
92	Milan: Hauptsächlich aus so aus Musik. Oder (...) wenn ich so Serien geschaut habe, so als kleines Kind, habe ich sie auch immer in Bosnischer Sprache gehört. Oder ich habe halt früher immer ur oft meinen Eltern zugehört, wie sie gesprochen haben. So habe ich es gelernt. Habe ich es mir halt selber beigebracht.
93	M: Klar, das sprechen, also voll klar, dass da wächst einfach mit auf, da weiß man gar nicht mehr, wie man es gelernt, aber wie ist es mit dem Lesen und Schreiben, weil du kannst, kannst du ja schon die Buchstaben auch lesen.
94	Zoran: Also bei mir, lesen, Kyrillisch, weil öfter so bei Serien oder Filmen, wir schauen es halt mit Untertitel auf Kyrillisch und dann probiere ich es mitzubekommen halt, was welcher Buchstabe ist und so. Und ich habs halt von selber irgendwie geschafft es zu lesen und so. Durch das Zuhören und halt Untertitel.
95	M: Ah, okay.
96	Zoran: Und sonst, weiß ich so von selber halt bisschen.
97	M: Ja, okay.

98	Zoran: Nicht so schnell, aber ich kenne halt alle Buchstaben, aber ich kann es halt nicht so schnell lesen.
99	M: Nicht so schnell lesen, mhm.
100	Serra: Also bei mir ist es so im Türkischen wird es halt sehr, genau so ausgesprochen. Steht halt nicht anders da. Es sind halt ein paar Buchstaben anders als im Deutschen und so geht auch halt lesen und schreiben eher, weil das eigentlich genau dieselben Buchstaben sind.
101	M: Aber du kannst, hast jetzt nicht speziell das extra gelernt?
102	Serra: Nein, also eben durch das Reden, wie man, wie das jetzt klingt. Und deshalb halt diese Buchstaben.
103	Milan: Ja eh, wenn du sprichst, dann weißt du auch circa, wie man es schreibt.
104	Dilara: Also bei mir in der Volksschule hatten wir eine türkische Lehrerin und sie hat uns halt Türkisch beigebracht, eigentlich.
105	M: Hast du diesen herkunftssprachlichen Unterricht oder dieser mutter-
106	Dilara: Also wir hatten Unterricht.
107	M: Dieser, der nachmittags dann noch ist, am Ende vom Schultag?
108	Dilara: Ja.
109	M: Okay ja, ja, weil das ist ja auch sehr unterschiedlich, also wie, wie lernt man das und manche gehen extra auf eine Nachmittagsschule oder man lernt halt selber oder mit den Eltern oder so (...) genau, und dann ist so ein bisschen meine Frage, inwiefern ist es wichtig für euch, das zu können oder vielleicht wichtig, das besser zu können, ist es irgendwie relevanter Teil von, davon eine Sprache zu können, oder denkt ihr ah eigentlich Lesen und Schreiben ist jetzt nicht so wichtig, wenn man eine Sprache kann? So bisschen eure, eure Meinung dazu, hat das für euch eine Bedeutung, oder?
110	Milan: Ja.
111	Zoran: Ja.
112	Milan: Also bei mir ist es so, wenn ich mit meiner Oma rede, dann rede ich nur Bosnisch und sie versteht halt kein Deutsch und dann, was soll ich machen, ich muss ja mit ihr Bosnisch reden, wenn sie kein Deutsch versteht. Dann rede ich auch mit ihr. Und es ist für mich wichtig, dass ich es auch kann. Weil wenn ich immer nach Bosnien fahre, dann muss ich Bosnisch können, nicht nur Deutsch.
113	M: Ja, ja.
114	Zoran: Bei mir auch so halt. Weil ich muss mit meinen Großeltern Serbisch reden, weil sie nicht so gut Deutsch können und so. Und generell ist mir halt wichtig, dass ich Serbisch kann, weil wenn ich nach Serbien gehe und es gibt dort halt viele Menschen, die nicht aus Wien kommen, sondern die halt full Serben sind. Also halt ja. Also und auch ein paar Freunde und so, dann rede ich halt mit denen Serbisch und so und schreiben generell halt, weil dort wird meistens Kyrillisch geschrieben und so.
115	M: Und deswegen ist also für dich ist es wichtig, weil du dann dort dich besser verständigen kannst.
116	Zoran: Ja.
117	M: Auch mit der Schrift?
118	Zoran: Damit ich halt nicht so ein Außenseiter oder so bin. So, so als einziger.
119	M: Ja, ja.

120	Serra: Also bei mir ist es halt auch so. Meine Großeltern verstehen nur Türkisch, also sie können kein Deutsch und deshalb ist es mir auch sehr wichtig mit denen zu reden, weil ich besuche sie sehr oft im Jahr halt. Und halt auch schreiben, dass wir halt auch wenn wir jetzt nicht gerade telefonieren, dass mit ich mit quasi mit ihnen reden kann. Oder ja.
121	M: Mit ihnen kommunizieren kannst.
122	Serra: Ja.
123	Dilara: Bei mir ist das auch wichtig, mit den Großeltern und meiner, meiner Mutter auch, weil sie kommt aus der Türkei. Ja.
124	Elena: Weil halt manche können halt kein Deutsch und man muss einfach die Sprache können, damit man halt weiß was die sagen. Aber die Sprache, also man, ich kann jetzt die Sprache nicht so perfekt, weil halt manchmal (...) ist es halt so, dass ich manche Wörter jetzt auch nicht verstehe.
125	M: Na es ist, also ich glaube ich habe euch vielleicht bisschen verwirrt (lacht). Es ist völlig klar, dass ihr natürlich in der Sprache mit den Menschen spricht, die die Menschen verstehen. Ich habe jetzt auch eher mich bezogen auf eben das Lesen und Schreiben, ne, also wann, warum ist das vielleicht wichtig oder relevant oder denkt ihr, dass, dass bringt euch was? Also es hat irgendwelche Vorteile für euch oder das nutzt euch irgendwas, wenn ihr, wenn ihr lesen und schreiben könnt oder <u>besser</u> lesen und schreiben könnt?
126	Serra: Also bei mir ist halt so, Türkisch lesen ist halt jetzt wenn man in der Türkei ist halt sehr wichtig, zum Beispiel auch am Flughafen. Also da steht alles halt auf Türkisch meistens dort. Und wenn man das jetzt nicht lesen könnte, wäre das ein bisschen problematisch, oder in Restaurants, wenn man die Karte jetzt liest, ist auch alles auf Türkisch, also (...) allgemeinen Sachen zum Lesen, die jetzt groß angeschrieben sind, die man auch in Wien immer braucht. Also ist halt deshalb sehr wichtig, dass man das vor allem lesen kann.
127	M: Wie seht ihr das?
128	Milan: Bei mir ist das genau so.
129	M: Vor allen Dingen, wenn ihr in der Türkei, Bosnien oder Serbien oder wo immer seid, dass da vor allen Dingen wichtig für
130	euch ist?
131	Elena: Bei mir wird halt nie telefoniert, weil meine Mutter kann halt bei der Arbeit nicht telefonieren, deswegen muss ich es lesen können.
132	M: Ah, weil sie dir dann schreibt oder?
133	Elena: Ja. (...) Also ich mag telefonieren jetzt nicht so, deswegen schreibe ich halt meistens, aber nur mit meinem Vater telefoniere ich.
134	M: Das heißt, da brauchst du das. (...) Und denkt ihr, es bringt irgendwelche, also kann euch irgendwelche Vorteile noch mit sich bringen (...)
135	Milan: Schon.
136	M: Für in der Zukunft?
137	Milan: Wenn, wenn ich eine Frau habe, die aus Bosnien kommt, dann muss ich ja mit ihr kommunizieren können.
138	M: Auch schriftlich meinst du?
139	Milan: Ja.
140	Zoran: Bei mir halt genau so.

141	Serra: Also ich finde es auch, wenn man jetzt mit zwei Sprachen aufwächst, dann ich lerne auch irgendwie andere Sprachen besser. Es ist also vor allem Englisch, kann ich, konnte ich halt dann auch sehr schnell lernen und ja.
142	Elena: Ja, weil halt man lernt halt Sprachen schneller, weil halt manche Wörter gleich sind.
143	M: Hat noch jemand diese Erfahrung gemacht?
144	Serra: Also ich kann auch andere Sprachen schneller verstehen und schneller lernen.
145	M: Und da habt ihr das Gefühl, dass euch das das Lesenkönnen oder das Schreibenkönnen auch hilft dabei?
146	Serra: Ja.
147	Dilara: Ja.
148	Milan: Ja.
149	M: Interessant. Ja ja, (...) habt ihr irgendwelche Wünsche oder Ambitionen, so was eure eigene
150	Sprache angeht, jetzt auch eben mit Lesen und schreiben? Und irgendwelche Ziele wünscht ihr euch da vielleicht mehr Unterstützung oder so um das zu lernen?
151	Milan: Also ich wünsche mir halt schon, dass ich die Sprache schon, ich kann sie gut, aber ich will sie perfekt haben. Also bei manchen Sachen stotter ich schon so manchmal, wenn ich so schreibe oder lese oder manchmal fällt mir auch das eine Wort nicht ein, was mir so fehlt und das, mein Ziel ist, dass ich es perfekt kann.
152	Zoran: Bei mir halt auch, ich will es auch halt perfekt wissen, weil manchmal habe ich auch so Grammatikfehler halt. Ich verwechsel einfach Wörter und dann tut mich mein Vater halt immer verbessern und so. Und so lerne ich halt dann (...) Sätze oder halt was auch immer, es besser zu sagen, so und ja. Ich will es halt auch perfekt wissen.
153	Serra: Bei mir ist es auch so, weil manche Wörter weiß ich dann halt nicht und ich versuche, also ich habe mir vorgenommen ein Buch in Türkisch, auf Türkisch zu lesen, weil meine Mutter auch mir geraten hat, dass ihr das sehr geholfen hat. Ja (...) Muss ich nur machen. (grinst)
154	Elena: Also ich find's nicht wirklich, dass man nicht wirklich halt, es ist halt nicht wichtig, dass man die Sprache halt perfekt kann. Es ist halt nur so beim Lesen, es ist halt immer anstrengend, weil irgendwie kann man die Wörter halt nicht lesen und dann weiß man nicht was rauskommt.
155	M: Und das würdest du gerne, dass es einfacher wäre mit dem Lesen oder flüssiger oder so?
156	Elena: Ja.
157	Dilara: Also ich möchte es jetzt nicht perfekt können, aber ein paar Wörter könnte ich schon wissen. Also manchmal weiß ich die Wörter nicht (...) auf Deutsch, aber ich weiß was auf Türkisch ist.
158	M: Das heißt, würdet ihr euch da, also habt ihr darüber nachgedacht, dass das cool wäre, wenn es natürlich mehr Unterstützungsangebote gäbe oder mehr Möglichkeiten irgendwie das zu lernen, oder?
159	Milan: Ich hab eh meinen Vater. Also wenn ich rede, verbessert er mich eh auch immer oder wenn er Deutsch redet, verbessere ich ihn auch ja manchmal.
160	Serra: Also bei mir ist halt so, es wäre schon cool, wenn das in der Schule zum Beispiel unterrichten, also unterrichtet wäre, also manche Sprachen. Weil ich spreche jetzt eben hauptsächlich Deutsch, weil nur meine Mutter Türkisch kann. Ich spreche bei meinem Vater Deutsch, ich spreche in der Schule Deutsch und deshalb gewöhnt man sich das an, dass

	man nur Deutsch spricht und wenn man jetzt quasi in der Schule auch etwas Türkisch oder allgemein diese Sprachen dazu lernen könnte, wäre es halt sehr hilfreich, weil man dann immer ein paar Sachen wiederholen und auch eben das Schreiben und Lesen lernt.
161	Dilara: Also ich hab eh meine Mutter, deswegen denke ich nicht, dass ich es jetzt brauche in der Schule oder so.
162	M: Ja. (...) Okay, ja, benutzt ihr irgendwie manchmal so. (...) Jetzt wenn ihr jetzt beim Text, ah es ist manchmal ein bisschen schwierig für mich, benutzt ihr dann Übersetzer oder übersetzt ihr selber, keine Ahnung, manchmal Texte oder andersrum oder ist etwas, was ihr jetzt nicht so braucht?
163	Serra: Also eigentlich meistens eher nicht so, wenn ich etwas nicht verstehe, frage ich entweder meine Mutter, weil sie das halt besser kann oder oder man merkt es im Zusammenhang, weil wenn man jetzt ein Wort in einem Satz nicht versteht, dann merkt man das halt durch den Zusammenhang,
164	Dilara: Ja.
165	Serra: Also Übersetzer eigentlich jetzt nicht, brauche ich nicht so.
166	Elena: Ja, weil der Übersetzer sagt meistens irgendwas anderes, als es eigentlich bedeutet.
167	M: Ah ja, das funktioniert nicht immer so gut, ja. (...) Was denkt ihr?
168	Dilara: Manchmal tue ich schon einen Übersetzer benutzen. Aber oft frage ich meine Mutter.
169	M: Und was würdet ihr sagen, wenn ihr jetzt an, an eure Sprache denkt, so was ist so vielleicht, so zusammengefasst, so, das das Wichtigste für euch persönlich jetzt bezogen auf das Lesen und Schreiben in der Sprache, aber vielleicht auch so auf die Sprache, was ich so gesagt, das ist mir am Wichtigsten.
170	Milan: Dass ich sie tiptop kann.
171	M: Tiptop kannst.
172	Serra: Eben halt alles verstehen was, was andere Personen sagen, weil manche Sachen verstehe ich jetzt auch durch manche Akzente nicht so sehr, weil mein Türkisch jetzt eher, jetzt nicht so perfekt ist, muss man sagen. Aber also meine Großeltern versteh ich halt, nur zum Beispiel andere Menschen, die jetzt mit Akzent reden und die aus einem anderen Teil der Türkei kommen, da fällt mir es dann halt schwerer, das, das zu verstehen und eben auch solche Akzente verstehen zu können, das wäre cool.
173	M: Ja, hat jemand von euch auch so eine Erfahrung gemacht, dass ihr sagt, oha ist manchmal schwierig zu verstehen mit anderen Dialekten oder so?
174	Milan: Eigentlich ist es bei mir einfacher zu verstehen als zu sprechen. Also sprechen kann ich nicht so gut wie verstehen, verstehen kann ich eigentlich sehr gut schon.
175	Serra: Sprechen ist bei mir auch so. Sprechen ist allgemein schwerer als verstehen. Aber, wenn jetzt der aus einem anderen Bereich kommt, finde ich es schwieriger.
176	M: Denke es ist ein großer Unterschied zwischen so hören und sprechen und lesen und schreiben?
177	Milan: Also es gibt in Bosnien gibt es schon so Unterschiede, aus welchem Teil du kommst, weil da sprichst du einfach die Sachen anders aus.
178	Elena: Ja, oder manchmal schreibt man auch andere Sachen in anderen Gebieten anders.
179	Zoran: Ja, zum Beispiel auch in so, in Serbien zum Beispiel in anderen Dörfern oder Städte wird auch nicht genau das Serbisch gesprochen, sondern bisschen so irgend so anders und dann verstehe ich es halt manchmal nicht.

180	Serra: Oder es gibt auch zum Beispiel in einem Stadtteil, dort, wo ich jetzt meine Familie herkommt, da wird es so gena- also ein Wort so genannt halt nur in, in den die anderen Türken, sag ich jetzt quasi, verstehen das nicht, weil es nur in diesem einen Bereich so heißt.
181	M: So regional?
182	Serra: Ja.
183	M: Und was denkt ihr, ist so der wichtigste Unter-, Unterschied zu der Schrift wie ihr sie jetzt zum Beispiel hier seht oder zu Texten? Also gibt es da entscheidende Unterschiede für euch?
184	Serra: Also eben halt manche Buchstaben und vor allem diese Apostrophe, so genannt. Das ist eben der entscheidende Unterschied, das ist halt diesen, zum Beispiel dieses S hier das gibt es im Türkischen, äh im Deutschen nicht, weil das wird halt auch anders betont.
185	M: Ich meinte jetzt eher so die mündliche Sprache, was ihr mit euren Verwandten sprecht. Oder wenn du jetzt in der Türkei bist im Vergleich zu der geschriebenen Sprache.
186	Milan: Kein großen Unterschied.
187	M: Kein großer Unterschied?
188	Zoran: Das glaube ich auch nicht
189	Serra: Find ich jetzt auch nicht so sehr.
190	M: (...) Okay. Ja, ich überlege kurz, ob ich noch was Wichtiges sagen wollte (...) ich glaube, das meiste hab ich schon gefragt. Gibt es vielleicht noch irgendwas, was ihr noch sagen möchtet, am Ende noch einen Gedanken, den ihr habt.
191	Milan: Es hat mich gefreut, dass ich mitmachen durfte.
192	M: (lacht)
193	Zoran: Ja ich auch.
194	M: Du bist auf jeden Fall ein bisschen müde auch, sehe ich. (lacht) Von der Wärme wahrscheinlich. (...) Noch irgendwas, was ihr sagen wollt, nein?
195	Zoran: Es freut mich halt, dass ich Serbe bin.
196	M: (lacht) Voll.
197	Serra: Achso, ja, ich bin auch stolz darauf, dass ich eine türkische, also dass ich noch andere Sprachen kann. Das ist schon cool, finde ich.
198	M: Ja. (...) Voll. (...) Ja, vielen Dank fürs.
199	Milan: Ich habe eine Frage.
200	M: Ja.
201	Milan: Kannst du mal Spanisch reden? (zu Elena)
202	Elena: Ich kann kein Spanisch.
203	(Schüler*innen wirken etwas peinlich berührt)
204	M: (lacht) Du hast es versucht. (...) Ja, ich fand es voll, voll cool, was ihr erzählt habt und auch ganz interessant, weil ich hab ja in den anderen Gruppen auch schon (...) gehört, was die so gesagt haben und (...) bedanke mich auf jeden Fall, dass ihr mitgemacht habt.
205	Zoran: Danke auch.

206	M: Mega cool und mir ein bisschen von euch erzählt habt, von euren Sprachen. Ich weiß der Tag ist lang und sehr heiß und dann (...) genau
207	Zoran: Danke Ihnen, dass Sie uns eingeladen haben.
208	M: wünsche ich schon mal schöne Sommerferien. Ja voll gerne!
209	Serra: Danke, dass wir mitmachen durften.
210	M: Es freut mich, dass ihr Lust darauf hattet und dann genießt mal eure Sommerferien und (...) genau.
211	Zoran: Sie auch.
212	M: Habt ne gute Zeit, da wo auch immer ihr seid. Danke euch.
213	Zoran: Kein Problem
214	Serra: Viel Glück für

E. Beobachtungsprotokolle

a. Protokoll Gruppendiskussion 1

- Mein Verhalten: Pausen besser ausgehalten und hat sich teilweise gelohnt; vergessen nach Lesen/Medienkonsum privat und in der Familie zu fragen
- Reihenfolge der Themen: Erfahrungen, Personen/Kontexte, Wichtig/Relevant, Vorteile, Wie gelernt, mehr Unterstützung
- Luka hat fast nichts gesagt: später Erklärung dass alle sagen würden, was er sagen wollte
- Gespräch verselbstständigt sich etwas als es um metasprachliche Aspekte geht: Aussprache, Buchstabenkombinationen, Grammatik → entstehen Dialoge
- Schüler*innen berichten von unterschiedlichen Skillniveaus: von beherrsche die Rechtschreibung besser, bis kann nicht so gut schreiben, kenne viele Wörter nicht
- Tendenz der Kollektivmeinung zu beobachten: Oft in der ersten Reaktion sowohl Nein als auch Ja zu hören und dann aber im anschließenden Gespräch gegenseitige Bestätigung in den Meinungen → zu beobachten, was Mangold postuliert?
- **Marwa: Schreiben/Lesen hilft um mehr Wörter zu kennen, Bende: Hilft um die Sprache besser zu verstehen**
- **Valentina: Schwierigste am Lesen ist die Aussprache**
- **Marwa: eigentlich braucht man die Schriftsprache nie**
- Relevanz/Wichtigkeit des Lesen/Schreibens: Teils widersprüchliche Aussagen tendenziell eher ja
- Schüler*innen berichten vom Vergessen der Deutschen Sprache bei langen Auslandsaufenthalten und anders herum

Nachgespräch:

- Es geht weiter um Sprachen
- um Sprachmischung und Missverständnisse (z.B. ein Wort ist in einer anderen Sprache ein Schimpfwort)
- um Dialekte und das damit verbundene erschwerte Verstehen von Sprache (egal in welcher Sprache)
- um das angesprochen werden und identifiziert werden aufgrund der Sprache/ in anderen Sprachen
- um Verwandtschaft/Ähnlichkeit zwischen Sprachen
- Valentina: **Sie habe noch nie so über ihre Sprachen gesprochen und eigentlich ur selbstverständlich, dass man in seiner Sprache lesen und schreiben kann. Sie habe noch nie so darüber nachgedacht.**
 - ➔ Die anderen stimmten zu.
- Schüler*innen haben noch nicht über Unterstützung nachgedacht. Berichte von Versuchen der Eltern sie in Sprachcamps im Ausland zu schicken.

b. Protokoll Gruppendiskussion 2

- Erneut zeigt sich Phänomen der Gruppenmeinung: hier ausgelacht werden und sich schämen
- Alle Schüler*innen ähnlich stark beteiligt. Danilo als mutigster und mitteilungsbedürftigster, der meist als erstes spricht. Petar taut mit der Zeit auf. Unsicherheit bei Miran und Danilo öfter überspielt durch Lachen.
- Großes Thema: Beurteilung/Wertung durch Familie bzw. andere Sprecher*innen derselben Sprache
 - ➔ Lesen und Schreiben um sich nicht schämen zu müssen, ausgelacht werden, wenn man nicht gut genug oder mit Deutsch gemischt spricht
 - ➔ **Miran: Man fühlt sich fast wie ein Tourist.**
 - ➔ **Danilo: Man wird Schwaber (=Österreicher) genannt**
 - ➔ **Petar: Meine Oma beschimpft mich, wenn ich Deutsche Wörter verwende.**
 - ➔ **Seda: Man sollte nicht Russisch sprechen in Tschetschenien, fast unangenehm. (aufgrund der Geschichte)**
- Wichtigkeit von Lesen und Schreiben: Wieder Widersprüchliche Aussagen, zum einen wichtig, zum anderen erachteten alle (Gruppenmeinung) das Sprechen als Wichtiger und das Rezeptive vor dem Produktiven

- Am Ende kommt Thema Diskriminierung/Rassismus in Kombination mit Sprache auf → nicht als legitime Sprecher*innen wahrgenommen werden. **Aleya: Weil wir aus Afghanistan sind, behaupten sie im Tempel wir sprechen kein richtiges Punjabi.**
- Motivation Lesen und Schreiben:
 - **um mehr Fachwörter zu kennen/Schwierige Texte lesen (Miran)**
 - **Familie stolz machen**
- Gruppe erarbeitet gemeinsam den Unterschied zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit → Umgangssprache vs. Formelle/höfliche/Fachsprache
- Thema: Trennung von Sprachen?: Jugo und Balkansprache fallen, Vergleich von den Balkansprachen mit verschiedenen Dialekten, Miran hatte im Kurzfragebogen angegeben Montenegrinisch zu sprechen und im Gespräch sagte er immer Serbisch
- Danilo: Lob der Leute seines Landes (seine arbeitsame, motivierte Oma)
- Schüler*innen berichten vom Vergessen der Deutschen Sprache bei langen Auslandsaufenthalten und anders herum
- Schüler*innen haben noch nicht über Unterstützung nachgedacht.

c. Protokoll Gruppendiskussion 3

- Schülerverhalten: Milan und Dilar wirkten unsicher und trauten sich nicht ins Erzählen zu kommen. Unsicherheit zeigte sich auch durch verkniffenes Lachen. Elena sehr still und unsicher. Milan auch müde und schien auf political Correctness achten zu wollen. Zoran und Milan sprechen oft im Doppel, d.h. beziehen sich direkt aufeinander. Wirkte, als ob sie zum ersten Mal über viele der Punkte nachdenken. SuS schienen teilweise erraten zu wollen, was ich hören will.
- Starke Lenkung auf gesprochene Sprache.
- Mein Verhalten: Durch das passivere Verhalten der SuS stärkere Lenkung meinerseits.
- Themen der Forschungsfrage:
 - Zoran: **Ich bin stolz Serbe zu sein.**
 - Schriftsystem als große Hürde beschrieben. Alphabetschrift als problemlos dargestellt.
 - Kommunikation mit Verwandten & Aufschriften im Heimatland als wichtigste Anlässe, Grußkarten
 - Grundtonus: Lesen und Schreiben können nicht so wichtig. Widersprüchlich: Amar: Ich will Bosnisch perfekt können.
 - Eingeständnis von einigen, dass sie die Sprache nicht ganz so gut könnten.

- Themen über die Forschungsfrage hinaus: Schüler freuten sich dabei gewesen zu sein/ dass sie dabei sein durften.
- Vorgespräch: Milan hält bei Albanien die Hand vors Gesicht, als ich sage, dass ich gerne die Länder des Balkans bereisen will.