

Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern und deren Lehrpersonen

Eine qualitative Studie zur Situation vor und nach dem Stufenübertritt
von der Primar- in die Sekundarstufe

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürden

Université de Neuchâtel, Faculté des Lettres et des Sciences humaines
Institut des Sciences du langage et de la communication
Universität St. Gallen, Soziologisches Seminar

Vorgelegt von
Marie-Nicole Bossart

Angenommen auf Antrag von
Prof. Simona Pekarek Doehler, Université de Neuchâtel, Co-Direktorin
Prof. Franz Schultheis, Universität St. Gallen, Co-Direktor
Prof. Gerhard Neuner, Universität Kassel, Jurymitglied
Prof. Wiltrud Weidinger, Pädagogische Hochschule Zürich, Jurymitglied

Disputation am 16. März 2011

Für meine Eltern

Für Johanna

„[...] und also setzen wohl auch die kleinen Alltagsleistungen in ihrer gesellschaftlichen Summe und durch ihre Eignung für diese Summierung viel mehr Energie in die Welt als die heroischen Taten; ja die heroische Leistung erscheint geradezu winzig, wie ein Sandkorn, das mit ungeheurer Illusion auf einen Berg gelegt wird.“

Robert Musil, Der Mann ohne Eigenschaften

IMPRIMATUR

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de Mme Simona Pekarek Doehler, co-directrice de thèse, professeur ordinaire de linguistique appliquée à l'Université de Neuchâtel ; M. Franz Schultheis, co-directeur de thèse, professeur de sociologie à l'Université de Saint-Gall ; M. Gerhard Neuner, Université de Kassel (Deutschland) ; M. Wiltrud Weidinger, Pädagogische Hochschule Zürich, autorise l'impression de la thèse présentée par Mme Marie-Nicole Bossart en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 16 mars 2011



Le doyen
Laurent Tissot

Vorwort

Seit vielen Jahren bin ich Teil der Organisation Schule. Als Schülerin, als Studentin, als Lehrerin habe ich im In- und Ausland Einblick in Schul- und Lehrerzimmer erhalten und die Wege vieler Schülerinnen und Schüler, Eltern und Kolleginnen und Kollegen haben den meinen gekreuzt. In der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und nun mit jungen Erwachsenen fühle ich mich wohl. Ich freue mich über Erfolge und versuche aus Misserfolgen zu lernen. Manchmal war das Insiderwissen aus dem Schulalltag ein Vorteil und manchmal erschwerte es meine Forschungsarbeit. So war ich immer wieder über Gesehenes oder Gehörtes erstaunt und musste mich bewusst bemühen, meine eigene Lehrerinnenperspektive mit derjenigen der Forscherin zu tauschen. Manchmal gelang mir dieser Perspektivenwechsel problemlos, manchmal gestaltete er sich schwierig. Der Versuch zu verstehen, was hinter Handlungen und Entscheidungen steht und welche Hoffnungen, Ängsten und Wünsche damit verbunden sind, ist faszinierend. Dank gebührt all jenen Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen, die mir bereitwillig und offen Einblick in ihre Leben gewährt haben.

Das Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit ist ein Wagnis, in dem man sich bisweilen isoliert, verunsichert und alleine fühlt. Ich möchte mich bei all jenen Personen und Institutionen bedanken, die wissenschaftlich und emotional zum Gelingen dieser Dissertation beigetragen haben.

Allen voran bedanke ich mich bei Prof. Dr. Simona Pekarek Doehler und Prof. Dr. Franz Schultheis für die wissenschaftliche Betreuung, die hilfreichen Ideen und Ratschläge und die wohlwollende Unterstützung dieser Arbeit. Dank gebührt auch Prof. Dr. Daniel Stotz und der PHZH für die freundschaftliche Zusammenarbeit. Für die Ermöglichung eines inspirierenden Forschungsaufenthaltes in Canada bedanke ich mich bei der PHTG und vor allem bei Prof. Dr. Monica Heller von der Universität Toronto. Unsere interessanten und inspirierenden Gespräche haben meine Arbeit befruchtet und vorangetrieben.

Ich möchte mich auch ganz herzlich bei all denen bedanken, die mich in die Welt der Wissenschaft eingeführt und begleitet haben und mit denen es eine große Freude war zu arbeiten. A. Jean Racine, der mein Interesse für das Gebiet der Mehrsprachigkeit geweckt hat; Patrik, ohne den mir zwischendurch das Lachen vergangen wäre und mit dem Diskussionen jeglicher Art immer eine Freude waren; Willie, die mir zu jeder Tages- und Nachtzeit mit Rat

und Tat zur Seite stand; Franz und Pascale, die mich seit Jahren auf meinem Weg begleiten und mich stets aufs Neue inspirieren. Ebenso bedanke ich mich bei meinen KollegInnen und FreundInnen, die mir in zahlreichen fachlichen Gesprächen Denkanstöße gaben, das eine oder andere Kapitel kritisch durchlasen und mich immer wieder ermutigten.

Äußerst dankbar bin ich auch meiner Mutter und meiner Schwester Isabel, die alle meine Höhen und Tiefen mitgemacht haben und auf deren Unterstützung ich immer bauen kann. Dank gebührt auch Niclas, der mein Denken herausfordert und mein Leben bereichert.

Im Januar 2011, Marie-Nicole Bossart

Zusammenfassung

In der Schweiz wird der frühe Fremdsprachenunterricht (Englisch und/oder Französisch) kontrovers diskutiert und Schülerinnen und Schüler mit anderen Herkunftssprachen sind besonders im Fokus. Angesichts der Komplexität der heutigen Gesellschaft und der zunehmenden Globalisierung ist es von besonderem Interesse zu erfahren, wie sich mono- und plurilinguale Schülerinnen und Schüler innerhalb eines offiziell mehrsprachigen Staates fühlen und positionieren. Die interdisziplinäre Annäherung an die sozialen Realitäten, sowie die Fokussierung auf die zentrale Gruppe der Schülerinnen und Schüler in diesem Zusammenhang ist das innovative Element der vorliegenden Studie.

Die Untersuchung wurde als qualitative Fallstudie konzipiert und in einer ruralen und einer urbanen Forschungsstätte in der deutschsprachigen Schweiz durchgeführt. Der Datensatz besteht sowohl aus Sprachsilhouetten, narrativen Interviews mit Schülerinnen und Schülern und deren Lehrpersonen als auch aus Unterrichtsbeobachtungen im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht.

Die qualitative Studie umfasst folgende Bereiche:

- Positionierung junger Schülerinnen und Schüler vis-à-vis ihrer Sprache(n)
- Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht
- Stufenübertritt aus Sicht der Schülerinnen und Schüler und deren Lehrpersonen

Die Triangulation der gewonnenen Daten und die daraus resultierenden Untersuchungsergebnisse sind Mosaiksteine eines Gesamtbildes. Was herausgearbeitet wird, sind die Spannungsfelder, in denen sich die Schülerinnen und Schüler bewegen und es wird aufgezeigt, dass sich mono- und plurilinguale Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen (Sprach-)Welten wohlfühlen können. Zudem wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit und Multikulturalität nicht mehr nur städtische, sondern auch ländliche Gebiete tangieren und die Kinder dieser Realität offen und neugierig gegenüberstehen. Aus diesen Ergebnissen resultieren Folgerungen für die Schulpolitik, Lehrpersonen und den Fremdsprachenunterricht.

Stichworte: Mehrsprachigkeit, Fremdsprachenlernen, Sprachbiographie, Sprachsilhouette, Sprachpolitik, Positionierung

Résumé

L'introduction précoce d'une langue étrangère (français et/ou anglais) dans l'enseignement est controversée en Suisse et les élèves allophones occupent une place centrale dans cette discussion. Etant données la complexité de la société actuelle et la progression constante de la mondialisation, il est d'autant plus intéressant de savoir ce que les élèves mono- et plurilingues éprouvent et comment ils se positionnent dans un état officiellement plurilingue. Dans ce cadre, la présente recherche propose une perspective innovante : un rapprochement interdisciplinaire est établi entre ce phénomène et les réalités sociales et l'accent est placé sur les enfants en milieu scolaire.

La recherche a été élaborée en tant qu'étude de cas qualitative et repose sur les données acquises dans une commune rurale et une commune urbaine de Suisse alémanique. Le corpus est constitué de silhouettes linguistiques, d'interviews narratives avec les élèves et leurs professeurs ainsi que d'observations en cours de langue étrangère et cours d'allemand.

Les phénomènes suivants sont analysés:

- Positionnement des élèves vis-à-vis de leur(s) langue(s)
- Expériences acquises en cours de langue étrangère
- Transition du primaire au secondaire du point de vue des élèves et de leurs professeurs

La triangulation des données et les conclusions qui en dérivent constituent des pièces d'un puzzle plus vaste, mais qui permettent de mieux comprendre les multiples facettes d'un phénomène complexe. L'analyse montre que les enfants mono- et plurilingues peuvent se sentir bien dans des mondes (linguistiques et culturelles) différents et que plurilinguisme et multiculturalisme ne sont plus l'apanage des régions urbaines mais concernent aussi les régions rurales. Les élèves font face à cette réalité avec un esprit ouvert et curieux. Les implications issues de ces résultats concernent la politique des langues, les professeurs et l'enseignement des langues étrangères.

Mots-clés: Plurilinguisme, enseignement des langues étrangères, biographies linguistiques, silhouettes, politique des langues, positionnement

Abstract

The discussions of the early start of foreign language teaching (English and/or French) in Switzerland are controversial and often focus on pupils with a first language other than German. Given the complexity of the society today and its globalisation, it is of special interest to understand how mono- and plurilingual pupils position themselves within an officially plurilingual state. The interdisciplinary approach, which was chosen to better understand social realities, as well as the concentration on the pupils themselves, are the innovative elements of this research project.

The study was designed as a qualitative case study and the data were collected both at a rural and an urban site in German-speaking Switzerland. The findings are based on illustrated language biographies, narrative interviews with pupils and their teachers, and observations of German (L1) and foreign language lessons (L2, L3).

This qualitative study focuses on the following areas:

- Positioning of pupils towards their language(s)
- Experiences in foreign language learning
- Transition from Primary- to Secondary School from pupils' and their teachers' perspective

The triangulation of the collected data and the findings must be seen as contributions that help to see and understand the bigger picture. This involves the identification and analysis of the multilayered nature of pupils' language learning. The results show that pupils can feel at ease in different worlds (defined on the basis of language and culture). Additionally, it is suggested that plurilingualism and multiculturalism go beyond urban regions and indeed include rural areas as well. Interestingly, pupils in both sites encounter this reality with openness and curiosity. Based on these findings, possible consequences are drawn up for language politicians, teachers and foreign language learning itself

Keywords: plurilingualism, foreign language learning, language silhouettes, language biographies, language policies, positioning

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
Teil I Theoretischer Bezugsrahmen	11
1. Sprachenlandschaft Schweiz	11
1.1 Linguistische Situation in der Schweiz	11
1.2 Sprachenlernen im gegenwärtigen schweizerischen Kontext	14
1.3 Umgang mit Mehrsprachigkeit in Familie und Schule	21
1.4 Von der Ein- zur Zwei- zur Mehrsprachigkeit	23
1.4.1 Begriffsklärung.....	23
1.4.2 Spracherwerbtheorien bezogen auf den L2-Erwerb	26
1.4.3 Die Verhaltenspsychologie und die kontrastive Analyse.....	26
1.4.4 Die Identitätshypothese	27
1.4.5 Interdependenzhypothese	28
1.4.6 Die Interaktionstheorie und die Lernaltersprache	29
1.5 Mehrsprachigkeitsforschung	31
1.6 Mehrsprachigkeitsdidaktik	35
1.7 Synopsis und Ausblick	38
Teil II Fallstudie	40
2. Empirische Untersuchung	40
2.1 Fallstudie	40
2.1.1 Forschungsdesign und Methode der Untersuchung	41
2.1.2 Mehrperspektivische Beobachtung.....	43
2.1.3 Perspektiven aller in der Lernsituation beteiligten	44
2.1.4 Interaktionsdichte Situation von Anfang bis Ende beschreiben.....	44
2.2 Datenerhebung	44
2.2.1 Untersuchungsanlage	45
2.2.2 Durchführung der Datenerhebung	47
2.2.3 Pretests	47
2.2.4 Fragebogenerhebung und Silhouettenaktivität	48
2.2.5 Teilnehmende Beobachtung.....	50
2.3 Qualitative Interviews als Methode der Datenerhebung	51
2.3.1 Auswahl der Fälle	53
2.3.2 Einzelinterview	54
2.3.3 Gruppeninterview	55
2.3.4 Lehrerinterview	56
2.4 Übersicht Datenkorpus	57
2.5 Datenauswertung	58
2.5.1 Auswertung der Silhouetten.....	58
2.5.2 Auswertung der Interviews	58
3. Eigene Sprachen, fremde Sprachen – Motivation, Vorstellungen und Sprachsilhouetten	59
3.1 Schülerpopulation	59
3.2 Motivation und Vorstellungen bezüglich Fremdsprachenlernen vor dem Stufenübertritt von der Primar- in die Sekundarstufe	61
3.2.1 Alpegg.....	61
3.2.2 Stätten	66
3.3 Silhouetten	70
3.3.1 Darstellung von Sprachen in den Silhouetten.....	74

3.3.2 Untersuchung der Silhouetten.....	77
3.3.2.1 Lokalisierung der einzelnen Sprache.....	78
3.3.2.2 Muttersprache - Vatersprache.....	82
3.3.2.3 Standardsprache - Varietäten - Dialekt.....	86
3.3.2.4 Schulische Fremdsprachen.....	92
3.4 Zusammenfassung.....	95
4. Kurzportraits der interviewten Schülerinnen und Schüler.....	98
4.1 Alpegg.....	100
4.2 Stätten.....	116
5. Heimat – Sprache – Familie.....	136
5.1 Heimat - Verwurzelung.....	136
5.2 Sprachen in Familie und Umgebung.....	142
5.2.1 Der Umgang der Schule mit Mehrsprachigkeit.....	143
5.2.2 Der Umgang mit Sprache in Familie und Umgebung.....	146
5.2.2.1 Sprache in der Familie.....	149
5.2.2.2 Sprache in der Umgebung.....	154
5.3 Schulisches Umfeld - Normen und Widersprüche.....	158
5.3.1 Alpegg.....	160
5.3.2 Stätten.....	170
5.4 Zusammenfassung.....	176
6. Stufenübertritt.....	180
6.1 Sprachpräferenzen.....	185
6.2 Looking forward: Erwartungen vor dem Stufenübertritt.....	187
6.2.1 Alpegg – Englischunterricht in der Primarschule – Erwartungen an den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarschule.....	193
6.2.2 Stätten – Französischunterricht und freiwilliger Englischunterricht in der Primarschule – Erwartungen an den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarschule ...	197
6.2.3 Zusammenfassung: Vor dem Stufenübertritt.....	201
6.3 Looking back: Stufenübertritt in der Retrospektive.....	203
6.3.1 Alpegg.....	203
6.3.2 Stätten.....	209
6.3.3 Verbindung zwischen den Sprachen.....	216
6.3.4 Zusammenfassung: Nach dem Stufenübertritt.....	217
6.4 Lehrerperspektive.....	220
6.4.1 Perspektive der Primarlehrpersonen.....	221
6.4.2 Perspektive der Sekundarlehrpersonen.....	228
6.4.3 Lehrerpersönlichkeit und eigene Sprachbiographie.....	238
6.4.4 Lehrerrolle im Zuge der Reformdiskussion.....	244
6.4.5 Zusammenfassung: Lehrerperspektive.....	250
Teil III Schlussfolgerungen.....	255
7. Diskussion der Ergebnisse.....	255
7.1 Schülerperspektive.....	256
7.2 Lehrerperspektive.....	259
7.3 Folgerungen und Desiderata.....	261
Bibliographie.....	269
Abbildungsverzeichnis.....	286
Anhang.....	288

Einleitung

Sprache brauchen wir, um uns mitzuteilen und zu kommunizieren, sowohl mündlich als auch schriftlich. Sprache(n) sind ein wichtiger Teil unserer Identität und der Konstruktion unseres Eigenbildes. Sprache ist jedoch nicht nur ein wichtiger Teil der Identität, sondern sie gehört auch immer zu einer Kultur. Identität entwickelt sich innerhalb eines gesellschaftlichen Erfahrungs- und Tätigkeitsprozesses und ist weder ein abgeschlossener Begriff, noch ist die Bildung von Identität ein Prozess, der irgendwann abgeschlossen ist.

„Eine Identität ist nie gegeben, empfangen oder erlangt, nein, allein der unbeendbare, unbestimmt phantasmatische Prozess der Identifizierung wird erduldet.“

(Derrida 2003: 51)

Wie Identität sich nicht losgelöst von Sprache betrachten lässt, lassen sich auch Sprache und Kultur nicht klar voneinander trennen. Sprache spiegelt zu einem gewissen Teil auch eine kulturelle Realität wider. „Through all its verbal and non-verbal aspects, language embodies cultural reality“ (Kramsch 1998). Wenn wir eine Sprache sprechen, kommen wir - ob wir wollen oder nicht - meist in Kontakt mit der Kultur, in der diese Sprache gesprochen wird. Oder wir werden von den Interaktionspartnern als Vertreter dieser Kultur wahrgenommen. Indem wir verschiedene Sprachen sprechen, sei es, weil wir zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen sind, oder weil wir im Verlauf unseres Lebens weitere Sprachen gelernt haben, fühlen wir uns unter Umständen verschiedenen Kulturen zugehörig. Doch auch Kulturen sind keine statischen Gefüge, sondern auch sie durchlaufen Veränderungen und genauso, wie Kulturen sich ständig wandeln, ist auch Identität ein offener und instabiler Prozess, der eine fortwährende Positionierung impliziert. Es kann sein, dass monolinguale Menschen sich einfacher positionieren können, da sie nur eine Sprache sprechen und sich wohl am ehesten der Kultur zugehörig fühlen, in der diese Sprache als Majoritätssprache gesprochen wird. Es kann aber auch sein, dass ein monolinguales Individuum, sich trotzdem in der Kultur, in die es hineingeboren wurde, nicht zugehörig fühlt. Für zwei- und mehrsprachige Menschen kann dieser Prozess des sich ständigen Positionierens des Selbst positiv oder negativ erfahren werden. Genauso kann dies aber auch für monolinguale Menschen der Fall sein, wenn diese in Kontakt mit anderen Dialekten, Sprachen und Kulturen kommen. Ein monolingualer Mensch muss also bei weitem nicht zwangsläufig monokulturell sein.

In den schweizerischen Volksschulen werden mono- und plurilinguale, mono- und plurikulturelle Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet. Viele Schülerinnen und Schüler sprechen oder hören zuhause andere Sprachen als die Schul- oder Landessprachen: Herkunftssprachen, Sprachen, die ein Elternteil spricht, Sprachen, die anderssprachige Freunde allenfalls auf dem Pausenplatz sprechen; das eine Kind aus Bosnien ist zweisprachig, realisiert jedoch, dass die Tatsache, dass es zwei Sprachen spricht, weniger estimiert wird als bei der Kollegin, die zweisprachig ist mit Englisch und Deutsch. Dies ist die heutige Realität in den Schulen: Viele Schülerinnen und Schüler sind zwei und mehrsprachig oder sind in ständigem Kontakt mit anderen Sprachen.

Das Gesamtsprachenkonzept der Schweiz von 1998 sieht vor, dass neben der lokalen Landessprache noch mindestens eine weitere Landessprache und Englisch eingeführt wird. Der Entscheid von zwei Deutschschweizer kantonalen Erziehungsdirektionen (Zürich und Appenzell Innerrhoden) zu Beginn des 21. Jahrhunderts die Sprachenreihenfolge zu ändern und die eine erste Fremdsprache bereits im 2. Schuljahr einzuführen oder gar nur eine Fremdsprachen ab der 3. Klasse in der Primarschule zu unterrichten, muss im Zusammenhang des gesellschaftlichen und sprachpolitischen Diskurses verstanden werden (Heller 2006). Die kritische Diskursanalyse (Fairclough 1995) und die ethnographisch gestützte Soziolinguistik (Heller 2002; Heller & Martin-Jones 2001) ermöglichen mit ihren Herangehensweisen, die Prozesse des Wandels von verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Heller (2006) spricht in diesem Zusammenhang von der Wichtigkeit des Miteinbeziehens von Zeit und Raum.

Innerhalb dieses Spannungsfeldes ist es im schweizerischen Kontext von besonderem Interesse zu erfahren, wie sich mono- und plurilinguale Individuen innerhalb eines offiziell mehrsprachigen Staates fühlen und positionieren. Zudem sind sprachliche Ressourcen und der Erwerb in schulischen und ausserschulischen Kontexten immer mit Interpretationsrahmen verbunden (Goffman 1974) und dem ‚Marktwert‘, den Sprachen zu einem bestimmten Zeitpunkt haben (Bourdieu 1991). Vor allem im deutschschweizerischen Kontext, der per se der Herausforderung der Diglossiesituation ausgesetzt ist, der Erwerb von Fremdsprachen während der obligatorischen Schulzeit zu einem kontrovers diskutierten Thema avanciert.

Im Rahmen des NFP 56, *Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden*, (Projektdauer 11.05 bis 04.08) analysierte ein Forschungsteam¹ über 100 Medienbeiträgen, Policy- und Planungsdokumente und Sitzungsprotokolle aus den Kantonen Zürich (ZH) und Appenzell Innerrhoden (AI) aus den Jahren 1996 bis 2005, um zu überprüfen, mit welchen Absichten, Machtmitteln und Rückkoppelungen die Einführung des Englischunterrichts lanciert wurde.² In beiden Kantonen wurde mit insgesamt 13 Schlüsselakteuren ein ungefähr 60-minütiges semistrukturiertes ethnographisches Interviews durchgeführt.³ Die Interviews wurden einer diskursanalytischen Untersuchung unterzogen, die die Legitimierung der Reform, die Entscheidungsfindung in den ersten Umsetzungsphasen und die Reflexion der persönlichen Erfahrungen und Positionierungen der Akteure fokussierte. Es war nicht das Ziel der Analyse, die Prozesse in den verschieden gearteten Bildungssystemen der beiden Kantone miteinander zu vergleichen. Die Beschreibung der unabhängig voneinander laufenden Reformen zeigt jedoch auf, wie wichtig die Dimensionen der soziogeographischen Räume und der zeitlichen Abläufe in der Strukturierung sind.

Aus Appenzeller Sicht ergaben sich Handlungsmöglichkeiten, die mit der kantonalen Souveränität in Bildungsangelegenheiten vereinbar schienen. Die Akteure erachteten nur ein Drittel der Schülerinnen und Schüler als interessiert und geeignet, zwei Fremdsprachen zu lernen, und somit sollten Realschülerinnen und Realschüler⁴ im Gegensatz zu Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler nur eine Fremdsprache verbindlich lernen. Die Empfehlung der EDK/CDIP, Englisch vorerst ab dem 7. Schuljahr für obligatorisch zu erklären und Versuche mit früherem Fremdsprachenunterricht zu fördern, führt zur Rechtfertigung eines flächendeckenden Schulversuchs, in dem Englisch ab der 3. Klasse unterrichtet wird und in dem der Französischunterricht in der Sekundarstufe I beginnt. Die Argumente, die von den Akteuren angeführt werden, unterscheiden sich zwischen den beiden Kantonen kaum. Die Legitimierung wurde dabei mit den gleichen vier Punkten begründet:

- Die Bedürfnisse der globalisierenden Wirtschaft verlangen nach Kompetenzen in der Welt- und Zukunftssprache Englisch.

¹ Forschungsteam: Daniel Stotz (Projektleitung), Marie-Nicole Bossart und Patrik Fischli.

² Die Einführung des Englischunterrichts wurde zu diesem Zeitpunkt gegen den Willen der Eidgenössischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren lanciert. Abschnitte der Einleitung und des Kapitels 1 sind auch im Artikel ‚Schulisches Sprachenlernen im Wechselspiel von Gesellschaft und Identität‘ von Stotz, Bosart und Fischli im Bulletin Vals-Asla (89, 2009) erschienen.

³ Die Interviews wurden in Dialekt durchgeführt und anschliessend in Hochdeutsch transkribiert.

⁴ Die Realschule im Kanton Appenzell Innerrhoden entspricht den Sekundarschulklassen B und C im Kanton Zürich.

- Der englischen Sprache wird eine umfassende Präsenz in der „Jugendkultur“ zugeschrieben (Beschäftigung mit Musik, Film und Computer wird in erster Linie erwähnt). Man geht davon aus, dass dies zu einer besseren Motivierung und Identifikation mit dem Sprachenlernen beiträgt.
- Eltern des Mittelstands schicken ihre Kinder vermehrt in private kostenpflichtige Englischkurse. Daher sei es Pflicht der Volksschule, ein kostenfreies Angebot zu machen, um die Chancengerechtigkeit sicherzustellen.
- Des öfteren werden die Vorteile des Sprachenlernens in jüngerem Alter angeführt, wobei meistens allgemein auf Erkenntnisse der Hirnphysiologie verwiesen wird, ohne dass definiert wird, was genau mit „früh“ gemeint ist und ob die Vorteile auch im schulischen Umfeld spielen.

Die kritische Diskursanalyse ergibt, dass diese vier Argumente, welche zur Legitimisierung der Neuerung verwendet werden, vor allem auf alltagspraktischen Begründungen beruhen. Für die Einschätzung, dass nur ein Drittel der Schülerpopulation mit Erfolg zwei Fremdsprachen zu lernen vermöge, werden Schulbesuche und Beobachtungen von Inspektoren zitiert. In beiden Regionen werden wiederholt Erfahrungen oder subjektive Theorien zitiert, welche Französisch an der Primarstufe delegitimieren. Der Appenzeller Erziehungsdirektor sagte aus, dass *„das Festhalten am Frühfranzösisch sich [...] zu einer Demonstration des guten Willens zur freundeidgenössischen Solidarität“* (Schmid, Alpegg) reduziere, ohne dass dieser Wille auch real umgesetzt werden könne. Jedoch wurden keine wissenschaftlichen Studien, Umfragen oder systematische Unterrichtsbeobachtungen erstellt, die eine Grundlage für diese implizite Kritik und gleichzeitig eine Plattform für einen verbesserten Neustart dargestellt hätten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Priorisierung des Englischen als Durchsetzung eines modernisierenden Diskurses verstanden werden muss, dessen Protagonisten den in sprachenpolitischen Zirkeln vorherrschenden konföderalen Diskurs im Zusammenhang mit der Förderung der Landessprachen implizit oder explizit ablehnen oder bestreiten. So verwirft der Erziehungsdirektor von AI das von der EDK vorgeschlagene Gesamtsprachenkonzept (1998) und spricht sich dagegen aus, zwei Fremdsprachen bereits in der Primarschule einzuführen.

Die Vorstellung, wonach alle Schülerinnen und Schüler gehalten sein sollten, nebst der jeweiligen Muttersprache auch noch eine zweite Landessprache und eine weitere Fremdsprache zu erlernen, kann aus unserer Sicht nicht geteilt werden. [...] Das Konzept überforderte uns, da es hiess, alles sofort und zwar von Anfang an. Man übertrieb vielleicht etwas, aber so sah im Grunde genommen die Situation aus - alle denkbaren Fremdsprachen in der Primarschule von Anfang an. (Schmid, Alpegg)

Eine Studie von Bieri & Forrer (2001) befasste sich mit dem Frühfranzösisch im Kanton Luzern. Im Rahmen dieser Studie wurden über 900 Primar- und Sekundarschülerinnen und Primarschüler zu ihrer Einstellung und Motivation in Französisch und Englisch befragt. Ebenso wurden Lehrpersonen und Eltern befragt. Die quantitative Studie belegt, dass der Versuch ‚Frühfranzösisch‘ tendenziell sowohl von Schülerinnen und Schülern, also auch Eltern und Lehrkräften befürwortet wird. Ebenso sind sich Eltern und Lehrkräfte mehr oder weniger einig, dass mit der ersten Fremdsprache in der dritten Klasse begonnen werden soll. Ebenfalls erwähnenswert ist, dass bei den Schülerinnen und Schülern die positiven Aspekte im Fach Französisch überwiegen und das Fach nur von fünf Prozent als Belastung wahrgenommen wird.

Der hergebrachte konföderale Diskurs, der das Sprachenlernen als Mittel zur intranationalen Verständigung in den Mittelpunkt stellt, ist in den Augen der meisten befragten Akteure nicht mehr tragfähig. Er wird durch einen Diskurs der Modernisierung abgelöst, der mit Englisch assoziiert ist und nach Investitionen finanzieller und bildungsfördernder Art verlangt. Aus diesem Grund wird von den verantwortlichen Personen der Bildungspolitik eine Reform eingeleitet. Für den Erfolg der Durchführung des Reformprozesses und die Einlösung gemachter Versprechen, wird die Institution Schule zweifelsohne mitverantwortlich gemacht wird. Die für die Änderung direkt verantwortlichen Personen werden jedoch zum Zeitpunkt der Evaluation der Reformen kaum mehr betroffen sein und müssen wohl auch keine Rechenschaft mehr ablegen.

Die Auswirkungen der Reform werden also in erster Linie die Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler erleben, die sich daran gemacht haben, die Vorstellungen der Akteure umzusetzen in dauernder Rückkoppelung zwischen Meso- und Mikrodimensionen. Aus diesem Grund wurden Primar- und Sekundarschülerinnen und -schüler im Alter von 11 bis 16 Jahren der Kantone Zürich und Appenzell Innerrhoden in Deutsch- und

Fremdsprachenlektionen besucht. Die besuchten Unterrichtslektionen wurden durch Video- und Audioaufnahmen aufgezeichnet. Zusätzlich wurden Interviews mit Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen durchgeführt und anschliessend analysiert.

Mit Hilfe dieser Fülle an Informationen kann ein besserer Einblick in den geführten Diskurs auf der Makro-, Meso- und Mikroebene gewährleistet und verschiedene Akteure und Interessentengemeinschaften wie z.B. Bildungspolitiker, Lehrpersonen und Eltern können berücksichtigt werden. Sie alle haben in den letzten Jahren den Wandel der Schulreform in mannigfacher Hinsicht mitgestaltet. Sie haben Macht und Einfluss geltend gemacht aus unterschiedlichsten Überzeugungen und mit unterschiedlichen Mitteln und Zielen.

Es wird davon ausgegangen, dass immer eine Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft besteht und diese Verflechtung ist es, die hier interessiert. Die Art wie Individuen sich gegenüber Sprachen positionieren, wie sie mit vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen umgehen und ob diese Ressourcen im Klassenzimmer und im persönlichen Umfeld von Nutzen sein können, hängt mit dem jeweilig vorherrschenden gesellschaftlichen Diskurs zusammen. Die sich im Lernprozess befindenden Kinder sind also als Individuen im Gesamtzusammenhang der Gesellschaft zu verstehen, in der sie leben.

Im ersten Teil des vorliegenden Dissertationsprojektes wird die Sprachsituation im schweizerischen Kontext beleuchtet und es wird auf den aktuellen Forschungsstand der Fremdsprachforschung eingegangen. Der Fremdsprachenunterricht in der Schule muss als Teil der Gesamtinstitution Schule betrachtet werden und insofern ist er Teil einer Schul- und Sprachpolitik, die Werte und Tendenzen einer Gesellschaft widerspiegelt. In der schweizerischen Schullandschaft werden Begriffe wie Interkulturelles Lernen, Immersion, Mehrsprachigkeitsdidaktik in erziehungswissenschaftlichen und fremdsprachdidaktischen Diskussionen bisweilen fast inflationär verwendet, und die teilweise kontrovers geführten Diskussionen beinhalten häufig terminologische Unklarheiten, was die Konsensfindung sicherlich erschwert.

Im zweiten Teil werden sowohl die Forschungsmethode (soziolinguistische Ethnographie), als auch Forschungsfragen vorgestellt. Ebenso wird über die Rolle der Beobachterin im Feld reflektiert.

Im dritten und letzten Teil der Arbeit wird eine transversale Betrachtung und die Analyse und Auswertung der im Feld erhobenen Forschungsdaten vorgenommen. Das analysierte

Datenkorpus besteht aus Unterrichtsbeobachtungen, Einzel- und Gruppeninterviews sowie Sprachbiographien und demographischen Angaben aller involvierten Kinder und Lehrpersonen.

Der eine Fokus wird dabei auf persönliche Erfahrungen und Erwartungen im Umgang mit (Fremd-)Sprachenlernen gerichtet; gleichzeitig interessiert der Umgang mit Mehrsprachigkeit. Ein weiterer Fokus gilt dem Stufenübertritt von der Primar- in die Sekundarstufe. Der Fremdsprachenunterricht in der Primarschule zeichnet sich durch eine Reihe von Grundsätzen aus, die nicht unbedingt der gebräuchlichen Praxis der Sekundarstufe und der weiterführenden Schulen zu entsprechen scheinen. So wird die Weiterführung eines eher holistischen fremdsprachendidaktischen Ansatzes der Primarstufe zu einem eher formalen und bewussteren Lernen in der Sekundarstufe sowohl von Schülerinnen und Schülern, als auch von Primar- und Sekundarlehrpersonen als Herausforderung erlebt. Es wird sowohl die Schüler- als auch die Lehrerperspektive der Primar- und Sekundarlehrpersonen berücksichtigt.

Die methodenpluralistischen Herangehensweise und die anschließende Datentriangulation (Flick 2005) erlauben es, die Facetten des Sprachenlernens und den Stufenübertritt aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und ermöglicht eine fundierte Analyse der Komplexität betreffend Positionierung von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen im Spannungsfeld von unterschiedlichen Erwartungen und Bedürfnissen.⁵ Die aus der Datenanalyse generierten Erkenntnisse werden diskutiert und Desiderata für die Lehrerbildung formuliert, somit leisten die gewonnenen Erkenntnisse einen Diskussionsbeitrag zu einem konstruktiven Dialog in der Lehreraus- und -weiterbildung.

⁵ Es ist mir bewusst, dass es für mich als Forscherin sehr komplex ist, zu erkennen, wo die Grenze zwischen Individuum und Umgebung zu ziehen ist (siehe auch Goode & Hatt 1952).

Teil I Theoretischer Bezugsrahmen

1. Sprachenlandschaft Schweiz

1.1 Linguistische Situation in der Schweiz

Die Schweiz ist offiziell ein viersprachiges Land und die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ist spätestens seit 1848 ein tragendes Element des schweizerischen Bundesstaates. Die Majoritätssprache ist die deutsche Sprache, jedoch sind die drei Minderheitensprachen (Französisch, Italienisch und Romanisch) dem Deutschen verfassungsmässig gleichgestellt und werden insbesondere durch das föderalistische System in ihren Sprachgebieten geschützt. Zudem sind verschiedene Gremien auf eidgenössischer und kantonaler Ebene um den sprachlichen Zusammenhalt und die Verständigung innerhalb der Schweiz bemüht.

Interethische Unstimmigkeiten werden von Medien, Politik und Wissenschaft schnell erfasst und intensiv kommentiert; gemeinhin gilt die Schweiz aber nach wie vor als gelungenes Beispiel eines harmonischen mehrsprachigen Staates. Die gilt sowohl auf der gesellschaftlichen wie auch auf der individuellen Ebene.

Das Verhältnis von Standarddeutsch und schweizerdeutschen Dialekten wird allgemein mit dem Begriff der medialen Diglossie bezeichnet, wonach Einheimische in konzeptionell mündlichen Situationen ausschliesslich den Dialekt verwenden und in konzeptionell schriftlichen Situationen die Standardvarietät, ohne das für die europäische Sprachensituation typische sprecher- und situationsabhängige Kontinuum zwischen Standard und Dialekt (Auer 2005). Auffällig für die Deutschschweiz ist ferner das zwar kontextabhängige, aber grundsätzlich ungewöhnlich hohe Prestige der Dialekte (Berthele 2004). Im schweizerischen Kontext ist der Dialekt nicht mit einer mangelnden Bildung gleichzusetzen. Der Dialekt wird in allen Schichten verwendet und ist das gesprochene Alltagsidiom, gelesen und geschrieben wird hingegen in der Standardsprache (Hochdeutsch).⁶ In der Deutschschweizer Presse ist Standardsprache gebräuchlich, und auch im Schweizerischen Fernsehen und Radio sind viele Sendungen auf Hochdeutsch. Sessionen des National- und Ständerates, sowie Urteilsverkündungen in Gerichtsverhandlungen finden normalerweise ebenfalls auf

⁶ Der Dialekt setzt sich bei Jugendlichen in der Schweiz jedoch je länger je mehr auch zu einer geschriebenen Sprache durch. Emails und SMS Texte werden häufig auf Schweizerdeutsch geschrieben.

Hochdeutsch statt.⁷ In den letzten Jahren ist jedoch zu beobachten, dass der Dialekt sowohl in Radio-, als auch in Fernsehsendungen häufiger gebraucht wird und beispielsweise Politdiskussionen im Deutschschweizer Fernsehen finden immer öfters in Dialekt statt⁸. Obwohl die Diglossie in der öffentlichen Diskussion nicht a priori als problematisch betrachtet wird, gilt sie definitionsgemäss als *pièce de resistance* für die sprachliche Interaktion zwischen Einheimischen und jenen Fremdsprachigen, welche sich nur in der Standardvarietät verständigen können.

Die zunehmende Mobilität der Bevölkerung und die steigende Migration bringen eine Veränderung der Sprachen- und folglich auch der Schullandschaft Schweiz mit sich. Eine Sprache, die in der Schweiz zusehends an Bedeutung gewinnt, ist Englisch.

Die vier Landessprachen in der Schweiz sind zwar gleichberechtigt, doch die Anzahl Sprecherinnen und Sprecher der jeweiligen Sprachen unterscheidet sich stark, wie untenstehende Darstellung belegt.

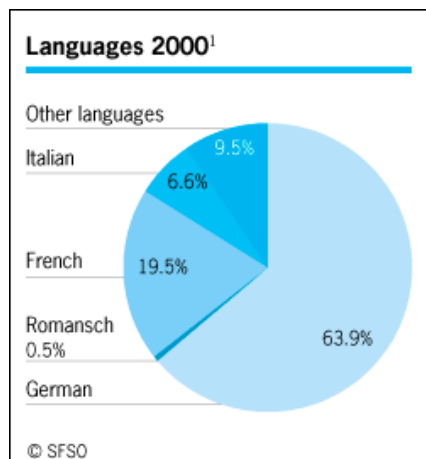


Abb. 1: Prozentualer Anteil Sprecher und Sprecherinnen Landessprachen (Quelle: Bundesamt für Statistik 2002)

Laut der letzten Volkszählung aus dem Jahre 2000 spricht 63.9% der Bevölkerung als Erstsprache Schweizerdeutsch, 19.5% der Bevölkerung spricht Französisch, 6.6% spricht Italienisch und 0.5% der Bevölkerung spricht Rätoromanisch. 9.5% der Bevölkerung in der Schweiz sprechen eine der vielen Migrationssprachen als Erstsprache. So werden Sprachen

⁷ Offensichtlich werden in den Kantonen AI und AR Gerichtsverhandlungen und –urteile bisweilen auch auf Schweizerdeutsch geführt. (Persönliche Information einer Gerichtsschreiberin aus AR).

⁸ Diese Entwicklung zu einer Bevorzugung des Dialektes gegenüber der Standardsprache in öffentlichen Diskussionen führt bisweilen zu Unmut der franko- und italophonen Sprachminorität der Schweiz. (Siehe z.B. NZZ am Sonntag, 21.3. 2010 „Das Erstarken des Dialekts wird zum nationalen Problem“ (A. Hodgers); Le temps, 25.3.2010, „Monsieur Hodgers, qu’avez-vous contre le suisse-allemand?“ (P. Auer); Le temps 26.3. 2010, „Amis alémaniques pourquoi tant d’ aversion pour le Hochdeutsch?“ (J. Ribeaud).

wie Serbo-Kroatisch, Albanisch, Portugiesisch, Spanisch und Türkisch bei weitem mehr gesprochen als beispielsweise Rätoromanisch, wie in untenstehender Tabelle ersichtlich ist.

Deutsch	4'639'762
Französisch	1'484'411
Italienisch	470'961
Serbisch, Kroatisch	103'350
Albanisch	94'937
Portugiesisch	89'527
Spanisch	76'750
Englisch	73'422
Türkisch	44'523
Romanisch	35'072

Abb. 2: Die 10 häufigst gesprochenen Erstsprachen in der Schweiz in absoluten Zahlen.
(Quelle: Bundesamt für Statistik, 2002)

Obwohl Englisch in der Schweiz mit nur etwa 1% Sprechern vertreten ist, nimmt die Wichtigkeit dieser Sprache zu. Englisch wird mehr und mehr zur *Lingua Franca* und man bedient sich häufig des Englischen als Kommunikationssprache für Unterhaltungen zwischen Leuten unterschiedlicher Erstsprachen (Watts & Murray 2001). Auch die Werbung in der Schweiz bedient sich zunehmend dieser Sprache (Cheshire & Moser 1994).

Diese Neupositionierung des Englischen hat einen Einfluss auf die Sprachenlandschaft in der Schweiz – wie auch gesamteuropäischen Kontext. Obwohl Englisch in der Schweiz öfters als ‚fünfte Landessprache‘ bezeichnet wird (Watts & Murray 2001) und zunehmend an Bedeutung gewinnt, hat diese Sprache in der Konföderation traditionell (noch) nicht jenen Status als wichtigste Fremd- oder Zweitsprache, den sie in vielen anderen Regionen inner- und ausserhalb Europas im Zuge der Globalisierung besitzt.

1.2 Sprachenlernen im gegenwärtigen schweizerischen Kontext

Im Zuge der globalen Vernetzung und der Globalisierung generell, gewinnt sowohl die eigene Sprache als auch die Kenntnis von anderen Sprachen an Wert und gelten als wichtiges Kapital auf dem Arbeitsmarkt. Laut Lüdi und Werlen (2005) wurde der Arbeitsmarkt in der Schweiz zwischen 1990 und 2000 deutlich mehrsprachiger. So zwingt der Wandel der Gesellschaft, die Tendenz zur Globalisierung und die Zunahme der Migration die Institution Schule, die neuen Herausforderungen im Bereich des Sprachenlernens anzunehmen. Mit Traditionen, wie zum Beispiel dem Erlernen einer Landessprache als erste Fremdsprache in der Schule, wird gebrochen. Es versteht sich, dass die Thematik des Fremdsprachenlernens nur einen bestimmten Teilaspekt der Gesamtproblematik der Entwicklung der Schule widerspiegelt. Eine Neuausrichtung der Herangehensweise an den Fremdsprachenunterricht scheint jedoch in unserer komplexen, multikulturellen und plurilingualen Gesellschaft zunehmend an Bedeutung zu gewinnen

Das obligatorische Fremdsprachenlernen in der Volksschule wird unter anderem damit begründet, dass der innere Zusammenhalt des schweizerischen Nationalstaates darauf fundiert, dass ein Wille zur Verständigung über die Sprachgruppen hinweg vorhanden ist. Dieser Diskurs wird unterstützt, wenn beispielsweise von der ‚Willensnation, Schweiz‘⁹ gesprochen wird, denn die gemeinsamen Interessen der unterschiedlichen Sprachregionen sind stärker ihre Differenzen. Es ist bekannt, dass relativ wenig Austausch zwischen den Sprachgruppen entlang der Sprachgrenzen stattfindet, doch genau mit dem schulischen Erwerb einer weiteren Nationalsprache soll der Zusammenhalt und somit die schweizerische Identität¹⁰ gefördert werden. Dieser Diskurs der sogenannten mehrsprachigen Schweiz und der Wunsch, mehrsprachige Individuen in der Schweiz auszubilden, ist jedoch hauptsächlich eine ‚top-down‘ Angelegenheit der Politiker. Das Gesamtsprachenkonzept aus dem Jahre 1998 kann als Symbol des hegemonischen Diskurses verstanden werden und in diesem Dokument finden sich Empfehlungen und Grundlagen bezüglich der zu erreichenden Sprachkompetenzen. Hingegen wurde dem Zusammenspiel des Fremdsprachenlernens und dessen

⁹ Vgl. Auch Debate in ‘Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft’, 1997, Vol. 3.

¹⁰ Die Frage, ob es die schweizerische Identität gibt, ist berechtigt. Der Begriff der Swissness scheint sich jedoch in den Medien, im Marketing und auch in der Forschung seit einiger Zeit einer gewissen Popularität zu erfreuen. Siehe z.B. Film ‚ID Suisse‘ von Samir, 1999; „Swissness Worldwide: Internationale Studie zur Wahrnehmung der Marke Schweiz“ (Feige, S. et al. 2008); „Paradies Schweiz“ Ausstellung im Museum für Gestaltung 2010 etc.

Einfluss auf die jeweilige Positionierung der betroffenen Schülerinnen und Schüler relativ wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

Das Gesamtsprachenkonzept von 1998 bildete die Grundlage für die von der EDK am 25. März 2004 vorgelegte Strategie, die besagt, dass bereits in der Primarschule eine zweite und damit eine zusätzliche Fremdsprache gelernt werden soll. Die EDK-Strategie sieht vor, dass mit dem Erwerb der ersten schulischen Fremdsprache spätestens in der 3. und mit der zweiten Fremdsprache spätestens in der 5. Klasse begonnen werden soll.¹¹

Der Diskurs der schweizerischen Mehrsprachigkeit hat sich seit Beginn der 90er Jahre verändert. Seit diesem Zeitpunkt werden auch in der Schweiz vermehrt praktische und ökonomische Aspekte von Sprachkenntnissen berücksichtigt (Lüdi et al. 1997; Grin 1999). So nimmt Englisch zusehends die Funktion einer *Lingua Franca* ein und dies hat die Bildungspolitiker veranlasst, Veränderungen der Schulcurricula anzustreben.

Die Umsetzung dieser sprachpolitischen Forderung hat eine Vorverlegung und Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts in die Primarstufe zur Folge. Die EDK empfiehlt den Kantonen, dass es sich bei den betreffenden Fremdsprachen um eine weitere Landessprache und um Englisch handeln soll. Auf diese Weise möchte man sowohl dem staatspolitisch und kulturell begründeten Stellenwert der vier Landessprachen als auch der zunehmenden Bedeutung von Englisch als *Lingua Franca* Rechnung tragen. Je nach Kanton hat die Umsetzung dieser EDK Empfehlungen zu unterschiedlichen Lösungen in der Reihenfolge der zu erlernenden Sprachen geführt. Die folgende Abbildung illustriert den Stand von 2007 bezüglich der Reihenfolge des Fremdsprachenunterrichts.

¹¹ Die obligatorische Einführung der ersten Fremdsprache in der Volksschule datiert aus dem Jahr 1975 und wurde seither zweimal nach vorne verlegt. In den 70er und 80er Jahren wurde mit dem Fremdspracherwerb in der Sekundarstufe begonnen. Seit Anfang der 90er Jahre wurde mit der Fremdsprachenunterricht in einer Landessprache in der 5. Klasse begonnen.

Sprachenunterricht gemäss HarmoS-Konkordat (Reihenfolge der Fremdsprachen gemäss regionalen Vereinbarungen)

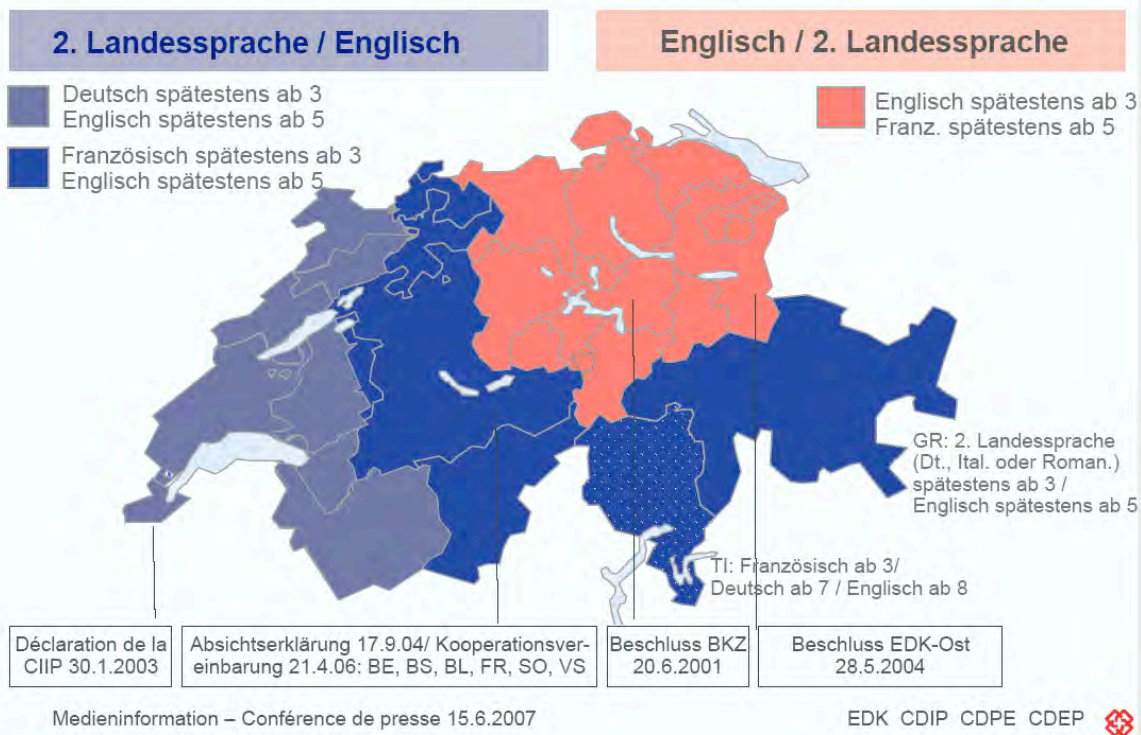


Abb. 3: Karte zur Umsetzung des Sprachenunterrichts
(Quelle: EDK, 2007)

In unzähligen, von unterschiedlichen Akteuren geführten Diskussionen wurde seither die EDK Empfehlung in Frage gestellt. So wurde der Grundsatzentscheid, mit dem Unterrichten von zwei Fremdsprachen bereits in der Primarschule zu beginnen, angezweifelt, und die Angst einer möglichen Überforderung der Schülerinnen und Schülern führte zu Initiativen in einigen Kantonen. Ebenso wurden die geplante Stundendotation und die Reihenfolge des Erlernens dieser beiden Fremdsprachen kontrovers diskutiert: Soll, wie es traditionellerweise immer der Fall war in der Schweiz, zuerst mit dem Erlernen einer Landessprache begonnen werden, oder sollte Englisch als ökonomisch stärkere Sprache zuerst oder gar ausschliesslich gelernt werden? Die Frage, ob Englisch vom ökonomischen Standpunkt aus als einzige Fremdsprache ausreichen würde, muss laut Le Pape Racine (2006) und Lüdi (2006) verneint werden. Da Englisch heutzutage von allen gelernt wird, kann es auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr zwingend als Mehrwert eingesetzt werden. Wenn sich jedoch jemand zusätzlich zum Englisch noch in einer oder zwei weiteren Fremdsprachen funktional verständigen kann, kann dies durchaus als Mehrwert bezeichnet werden.

Die Lernziele werden in den Lehrplänen neu definiert und basieren meist auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER). Zudem ist das von der EDK vorgeschlagene Konzept kompatibel mit den Empfehlungen der Sprachenpolitik Europas und der Europäischen Union. So verlangt das ‚Weisse Buch‘ der EU aus dem Jahr 1995, von allen Bürgerinnen und Bürgern Kenntnisse in drei Sprachen. Und so ist auch in der Schweiz das deklarierte Ziel des Fremdsprachenunterrichts am Ende der Volksschule die Dreisprachigkeit aller Schülerinnen und Schüler im Sinne einer funktionalen Mehrsprachigkeit. Das heisst konkret für den schulischen Fremdsprachenunterricht in der Schweiz „eine funktionale Mehrsprachigkeit in mindestens der lokalen Landessprache, einer zweiten Landessprache und Englisch“ (Lüdi 2008). Lüdis Empfehlungen orientieren sich am GER, in welchem der Begriff der mehrsprachigen Kompetenz folgendermassen definiert wird.

„Der Begriff mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über- graduell unterschiedliche Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann.“ (Trim et al. 2001)

Die Definition aus dem GER, sowie Lüdis Empfehlung impliziert, dass keine perfekten Kompetenzen in sämtlichen Teilbereichen der Sprachkenntnisse angestrebt werden, sondern es geht darum, sich sämtlicher vorhandenen Sprachressourcen zu bedienen, um in einer mehrsprachigen Gesellschaft zu „funktionieren“. Dies heisst konsequenterweise, dass das Hauptziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts sein sollte, Schülerinnen und Schüler je nach Fähigkeiten zu fördern und zu fordern und einen möglichst effizienten Umgang mit der Fremdsprache oder den Fremdsprachen anzustreben. Die Unterstützung der Individualisierung des Lernprozesses und der persönlichen Ressourcen bedeutet, dass je nach individuellem Lebenslauf, sowie Erfordernissen und Häufigkeit des Einsatzes einer Sprache, sich der Grad der Beherrschung von mehreren Sprachen stark unterscheiden kann. Dies bedingt, dass sich der Fremdsprachenunterricht, sowohl in der Primar- wie auch in der Sekundarstufe, an diesen neuen Zielen orientiert. Zudem unterscheiden sich die Situationen,

ob eine erste Fremdsprache gelehrt wird, oder eine zweite, da diese Situationen unterschiedliche didaktische Ansätze voraussetzen (Hufeisen 2003a). Es soll jedoch nicht nur der didaktische Ansatz des Fremdsprachenunterrichts überdacht werden, sondern ebenso gilt es, die Schülerinnen und Schüler nicht als objektivierte Sprachenlernende zu sehen, sondern als Individuen, die mit individuellen Voraussetzungen, Vorstellungen und Vorlieben den Sprachunterricht besuchen.

„The questions we ask necessarily assume that speech, speakers and social relationships are inseparable. Such questions include the following: Under what conditions do language learners speak? How can we encourage language learners to become more communicatively competent? How can we facilitate interaction between language learners and target language speakers? In this view, every time language learners speak, they are not only exchanging information with their interlocutors; they are also constantly organising and reorganising a sense of who they are and how they relate to the social world. They are in other words, engaged in identity construction and negotiation.” (Norton 1997: 410)

Englisch, das nun in einigen Kantonen als erste Fremdsprache gelernt wird, könnte also auch einen Einfluss auf die Positionierung der einzelnen Individuen haben und so ist die Beziehung zwischen Sprache und Identität auch im schulischen Umfeld von höchstem Interesse. Ich gehe davon aus, dass, indem Schülerinnen und Schüler sich der Sprache als Kommunikationsmittel bedienen, sie sich gleichzeitig sozialen Gruppierung zugehörig zeichnen und gleichzeitig einen Teil ihrer sozialen Identität preisgeben. Sprache und damit auch Kommunikation kann also nicht auf den Aspekt des Informationsaustausches reduziert werden, sondern sie stellen ein Mittel der Produktion und Reproduktion von gesellschaftlichen Verhältnissen dar (Bourdieu 1976).

„Learners inevitably participate in communities of practitioners and... the mastery of knowledge and skill requires newcomers to move toward full participation in the socio-cultural practices of a community. "Legitimate peripheral participation" provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artefacts, and communities of knowledge and practice. A person's intentions to learn are engaged and the meaning of learning is configured through the process of becoming a full participant in a socio-cultural practice. This social process,

includes, indeed it subsumes, the learning of knowledgeable skills.” (Lave & Wenger 1991: 29)

Laut Lave & Wenger (1991) lernen Schülerinnen und Schüler, die später zu einer Gemeinschaft stossen, zuerst an der Peripherie und sobald sie die Gepflogenheiten der Gemeinschaft verstehen und kompetenter werden, können sie sich von der Peripherie ins Zentrum der Gemeinschaft bewegen. Insofern kann die Wahl der Sprache, eines Dialektes oder eines gewissen Wortes Ausdruck eines Aspektes der Persönlichkeit eines Sprechers, einer Sprecherin sein. In diesem Sinne kann jede sprachliche Äusserung so interpretiert werden, dass sie eine Zugehörigkeit zu einer Gruppe demonstriert. Jene Schülerinnen und Schüler, welche die als legitim anerkannten Diskurs- und Stilformen beherrschen, verfügen über das höchste sprachliche Kapital und können sich problemlos in einer Gemeinschaft bewegen (Bourdieu 1991). Lernen bedeutet nicht nur den Erwerb von Wissen und Sprachkenntnissen. Nicht nur kognitiven Prozesse, die im Zusammenhang mit sprachlichen Äusserungen einhergehen, sind wichtig, sondern es geht in einem weiteren Sinne auch um die soziale Einbettung eines Individuums in eine Gemeinschaft. So werden in diesem Zusammenhang Individuen nicht als einzelne Wesen wahrgenommen, die ausschliesslich biologisch (Männer oder Frauen) oder kulturelle (,outsider' oder ,mainstreamer') determiniert sind, sondern viel mehr werden sie verstanden als aktiv Partizipierende in einem ‚Machtdiskurs', in einem gemeinsamen Umfeld, in welchem Bedingungen und Möglichkeiten unterschiedlich sind und in welchem sie sich positionieren müssen (Heller 2006; Rampton 2006). Lave und Wenger (1991) sprechen nicht von Rollen, die von verschiedenen Individuen eingenommen werden, sondern sie verwenden den Begriff Identität. Da wir davon ausgehen, dass Identität kein feststehendes Konzept ist, geht es beim Lernen in einem gesellschaftlichen Zusammenhang letztendlich immer auch um eine Identitätsbildung. Indem wir sprechen und handeln und versuchen, uns so zu verhalten, wie dies in einer bestimmten Gemeinschaft als sinnvoll erachtet wird, positionieren wir uns in einer Gesellschaft (Goffman 1959). Damit wir die ‚Spielregeln' verstehen, die in einer bestimmten Gemeinschaft gelten, müssen wir uns damit auseinandersetzen und uns überlegen, wie wir uns in Bezug darauf verhalten, respektive positionieren möchten. Insofern spielt auch der Status und der Wert, den junge Fremdsprachenlernende den verschiedenen Sprachen attribuieren bei der Konstruktion des Eigen- wie auch des Fremdbildes eine immanente Rolle und kann auch einen Einfluss haben auf den Lernerfolg in einer Fremdsprache (vgl. Moore 2001). Gardner & Lambert (1972)

gehen davon aus, dass die Einstellung gegenüber einer Sprechergruppe (mit)bestimmend für den Lernerfolg des Erwerbs dieser Fremdsprache ist.

„The learner’s ethnocentric tendencies and his attitudes toward the members of the other group are believed to determine how successful he will be, relatively, in learning the new language.” (Gardner & Lambert 1972: 3)

Wenn junge Menschen über Sprachen sprechen, sind immer auch die existierenden Repräsentationen interessant, die über Sprechende von bestimmten Sprachen oder Kulturen vorhanden sind (Moore 2006). Repräsentationen sind unterschiedlich organisierte symbolische Positionierungen in einem ganz spezifischen Geflecht von unterschiedlichen sozialen Beziehungen und können positiv, negativ oder neutral sein. Sie werden durch Meinungen, Einstellungen oder stereotypische Vorstellungen geäußert. Der Begriff der Repräsentation wurde maßgeblich von Moscovici (1961) geprägt. Sie hat den Begriff im Sinne von intergruppalen Verhalten und Differenzierung innerhalb einer Gesellschaft in ihren psychoanalytischen Studien und in der Nachkriegszeit verwendet. Im Vorfeld hatte bereits Durkheim mit Begriffen wie ‚conscience collective‘ und ‚représentation collective‘ gearbeitet. Er ist denn auch mitverantwortlich, dass dieses Konzept in den Sozialwissenschaften verankert ist.

Nicht immer besteht jedoch ein kausaler Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit eines Individuums zu einer Gruppe und der Übereinstimmung der eigenen Meinung und Vorstellungen mit den anderen Gruppenmitgliedern. Repräsentationen über Sprachen oder Sprachgruppen und Kulturen sind vielfach Konstrukte, die in der entsprechenden Gesellschaft häufig im Kollektiv geteilt werden (Jodelet 1989). Ebenso haben Repräsentationen, die Lerner von einer Sprache, von deren Charakteristiken und deren Status haben, einen Einfluss auf die Prozeduren und die Strategien, die die Lerner beim Erlernen dieser Sprache an- und verwenden (vgl. Dabène 1997; Coste 2001). Vorhandene Repräsentationen können also verstanden werden als Prädispositionen des Verhaltens einer Person und beeinflussen insofern die Handlungen einer Person.

„Les perceptions ou représentations *orientent* les conduites des acteurs en mettant à leur disposition des schèmes d’action et en créant des ensembles de valeurs de référence; les conduites peuvent à leur tour contribuer à (re-)moduler les représentations.” (Pekarek 1997: 204)

Indem wir Repräsentationen erkennen, können wir Normen und Werte in einer sozialen Struktur genauer beschreiben und Erklärungsversuche liefern über komplexe Phänomene wie Sprachvariationen, Code-Switching und Plurilingualität (Depreez & Persoons 1987).

1.3 Umgang mit Mehrsprachigkeit in Familie und Schule

Die plurilinguale Sofia erzählt, dass sie *„zu Hause spreche ich, sprechen wir also Deutsch, Hochdeutsch [...] ja, aber ab und zu spreche ich mit meiner Mutter auch Marokkanisch oder Französisch [...] und mit meinem Vater Kroatisch.“* In dieser Antwort spiegelt sich die sprachliche Realität dieser Primarschülerin wider. Sie wächst in einem mehrsprachigen Haus auf und lernt zusätzlich zwei Fremdsprachen in der Schule. Wie sie sich diesen Sprachen gegenüber positioniert, hängt einerseits von ihren Repräsentationen ab und dies wiederum kann einen Einfluss auf ihr Identitätsverständnis haben.

Bei der Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts auf die Primarstufe geht es um weit mehr, als nur um einen früheren Beginn. Der Fremdsprachenunterricht der Primarstufe zeichnet sich durch einen alters- und stufenspezifischen Ansatz aus. Diese primarschulpädagogischen fremdsprachendidaktischen Grundsätze scheinen der gängigen Praxis der Sekundarstufe I eher nicht zu entsprechen. Auf der Primarstufe ist ein erstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen und sprachlicher Handlungsfähigkeit. Dieses Ziel ist auch im Lehrplan „Englisch für die Primarschule“ der EDK Ost verankert.

„Im Fremdsprachenunterricht der Volksschule werden kommunikative Fertigkeiten aufgebaut. Die Schülerinnen und Schüler lernen, sich in Alltagssituationen mit Menschen anderer Muttersprachen auszutauschen. Gleichzeitig werden die dazu notwendigen sprachlichen Mittel ausgebildet und gefestigt. Die erfolgreiche Übermittlung einer Botschaft ist wichtiger als sprachliche Korrektheit.“
(Englischlehrplan, EDK Ost 2009: 7)

Werlen (2006) charakterisiert die spezifische Fremdsprachenkompetenz von Primarschülerinnen und Primarschülern als „die Haltung, Sprachen lernen zu wollen und

sich in der Zielsprache verständigen zu wollen, und die interaktive Kompetenz, sich in der Zielsprache verständlich zu machen.“ (Werlen 2006: 11)

Im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe werden also nicht in erster Linie grammatikalische Richtigkeit oder perfekte Aussprache angestrebt, sondern die Entwicklung elementarer Funktionen von Sprache und Interaktion und kommunikativer Kompetenzen herrscht vor. Die Schülerinnen und Schüler erleben einen handlungs- und verständnisorientierten Unterricht, in welchem die Freude am Lernen und Kommunizieren in einer Fremdsprache zentral ist. Gleichzeitig werden sie mit den nötigen Werkzeugen ausgerüstet, mit denen sie ihre fremdsprachlichen Fertigkeiten als Jugendliche weiterentwickeln können und es wird auf die Übertragbarkeit von allgemeinem sprachlichem Wissen, Fertigkeiten und Sprachlernstrategien hingearbeitet. Laut Tönshoff werden „Lerner (werden) dadurch selbständiger, d.h. autonomer¹², dass sie ihre Fähigkeit (weiter-)entwickeln, die eigenen Lernwege zu erkennen, zu bewerten und effektiver zu gestalten.“ (Tönshoff 2003: 333)

Die Weiterführung dieses eher holistischen fremdsprachendidaktischen Ansatzes der Primarstufe zu einem eher formalen Lernen in der Sekundarstufe wird von Schülerinnen und Schülern, sowie von Lehrpersonen, als Herausforderung erlebt. Daraus ergeben sich die forschungsleitenden Fragen:

- Wie positionieren sich junge Schülerinnen und Schüler vis-à-vis ihrer Sprache(n)?
- Welche Ressourcen mobilisieren Schülerinnen und Schüler, wenn sie ihre Sprache(n) benutzen? Wie und wann machen sie das und mit welchen Konsequenzen?
- Wie erleben Schülerinnen und Schüler den Stufenübertritt von der Primar- zur Sekundarstufe im Fremdsprachenunterricht?

Bisherige Forschungsergebnisse zeigen auf, dass herkunfts- und fremdsprachliche Vorkenntnisse, welche Schülerinnen und Schüler in die Klasse mitbringen, im Unterricht häufig vernachlässigt und nicht als Ressource für den Erwerb weiterer Fremdsprachen genutzt werden (Krumm 1994; Gogolin 2003; Hu 2003).

¹² Auf den interessanten und vielschichtigen Begriff der Lernerautonomie wird im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen, da um diesem Konzept einigermaßen gerecht zu werden, ein grosses komplexes Feld geöffnet würde. Diesem Anspruch kann hier nicht Rechnung getragen werden. Weiterführende Literatur, vgl. Tönshoff (2003); Schmenk (2005, 2008); Wolff (2003).

1.4 Von der Ein- zur Zwei- zur Mehrsprachigkeit

1.4.1 Begriffsklärung

In dieser Arbeit werde ich für „Muttersprache“ die Begriffe L1 oder Erstsprache verwenden, da gemäss der Fachwelt der Begriff „Muttersprache“ noch viele andere Komponenten beinhaltet. Ebenso unterscheide ich zwischen Fremd- und Zweitsprache, obwohl diese Begriffe auch in der Fachliteratur manchmal synonym verwendet werden. Der Korrektheit halber muss jedoch gesagt werden, dass die Unterscheidung zwischen Fremd- und Zweitspracherwerb grundsätzlich auf der Rolle oder Funktion der L2 in der Kultur der Lernenden basiert. Wenn die L2 eine für das Leben in einer bestimmten Gesellschaft unverzichtbare Rolle spielt, dann haben wir es mit einer Zweitsprache zu tun. Dies ist offensichtlich der Fall, wenn in den USA Englisch als L2 oder wenn in der Deutschschweiz Deutsch von türkischen Arbeitsemigranten gelernt wird.

Englisch wird in der Schweiz hingegen Fremdsprache vermittelt. Deutsch, Französisch und Italienisch dagegen sind in den Kantonen, in denen sie offiziell gesprochen werden als Zweitsprachen zu sehen, wogegen sie in den anderen Kantonen als Fremdsprachen vermittelt werden.

Wenn ein Kind oder ein Erwachsener eine Sprache ausserhalb der Schule erwirbt, sprechen wir von *ungesteuertem* oder *natürlichem* Spracherwerb, so genannt, weil er jenem des Kleinkindes ähnelt, das seine Erstsprache ohne explizite Kenntnisse der Grammatik erwirbt. Bei natürlichem oder ungesteuertem Spracherwerb erwirbt der Lernende die Sprachstrukturen implizit (Le Pape Racine 2000). Erlernet ein Kind oder ein Erwachsener die Sprache innerhalb der Schule, spricht man von *gesteuertem* Spracherwerb.

Das Interesse am Erwerb der Erstsprache besteht schon seit dem 19. Jahrhundert und demzufolge auch die Forschung dazu. Anfangs stand die Erforschung der L1 im Vordergrund, weil man davon ausging, dass Zweisprachigkeit einen negativen Einfluss auf die intellektuelle und persönliche Entwicklung eines Individuums habe. Seit Anfang des letzten Jahrhunderts bis in die 60er Jahre war diese Meinung weit verbreitet. Im Jahre 1890 hat Professor Laurie von der Universität Cambridge diese Tendenz, die bei der einfachen Bevölkerung wie bei den Intellektuellen und Wissenschaftlern zu finden war, folgendermassen beschrieben:

„If it were possible for a child to live in two languages at once equally well, so much the worse. His intellectual and spiritual growth would not thereby be doubled, but halved. Unity of mind and character would have great difficulty in asserting itself in such circumstances.“ (Laurie 1890: 15. In: Wei 2000: 18)

Man befürchtete also, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit zu Semilingualismus führen und negative Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung haben würde. Unter diesen Voraussetzungen ist es nicht erstaunlich, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit lange Zeit als Nachteil und nicht als Vorteil angesehen und in der Forschung vernachlässigt wurde. Deswegen ist die Erforschung der L2 eine relativ junge Wissenschaft, die vor allem während und nach dem zweiten Weltkrieg - im Zusammenhang mit dem erhöhten Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen - in den USA intensiviert wurde.

Ein Grund für eine unbewusste Ablehnung von Zwei- und Mehrsprachigkeit mag ein politischer sein, denn in den Jahrhunderten der Bildung der Nationalstaaten prägte die Doktrin „Eine Nation eine Sprache“ die Auffassungen von Sprache. In vielen Ländern wurden Regionalsprachen erbarmungslos bekämpft und in der Schule verboten.

In den letzten vierzig Jahren hat nun die Spracherwerbsforschung positive Resultate der Zweisprachigkeit aufgezeigt (vor allem kanadische Studien von Peal und Lambert 1962) und es wird vermehrt darauf aufmerksam gemacht, dass Mehrsprachigkeit keine Ausnahme ist.

„Plus de la moitié de l’humanité est plurilingue. Le plurilinguisme n’est pas une exception, il n’a rien d’exotique, d’énigmatique, il représente simplement une possibilité de normalité.“ (Lüdi & Py 1986: 11)

Untersuchungen aus Kanada, in denen zwei prestigereiche Sprachen (Englisch und Französisch) gelernt werden zeigen, dass beispielsweise Immersion zu additivem Bilingualismus führen kann, was hohe Sprachkompetenzen in beiden Sprachen bedeutet und positive kognitive Effekte hat (Le Pape Racine 2000; Wode 1995).

Eine solch enges Verständnis von Zwei- und Mehrsprachigkeit, wie dasjenige von Laurie aus dem Jahr 1890 oder das von Bloomfield 40 Jahre später, nämlich dass Zweisprachigkeit „the native-like control of two or more languages“ (Bloomfield 1933. In: Romaine 1989: 11) bedeutet, schliesst selbstverständlich nur ‘perfekt’ zwei- und mehrsprachige Menschen ein. Dieser extremen Sichtweise diametral entgegengesetzt

finden wir das Konzept des *incipientbilinguisme*. Diebold versteht darunter “the initial stages of contact between two languages“. Diese Personen, die eine minimale Kompetenz in einer zweiten Sprache haben, werden zweisprachig bezeichnet. (Diebold 1964. In: Romaine 1989: 11). Zwischen diesen beiden extremen Definitionen, findet sich eine Serie von Definitionen die sich auf einem Kontinuum situiert, welches von einer nahezu muttersprachlichen Beherrschung in zwei Sprachen bis zu einer minimalen Kompetenz in einer zweiten Sprache geht.

So bedeutet beispielsweise für Mackey (1962)¹³ Zwei- oder Mehrsprachigkeit, die alternierende Verwendung von zwei oder mehreren Sprachen. Die Weiterentwicklung der Forschung hat dazu geführt, dass die perfekte Beherrschung von zwei oder mehreren Sprachen von einer Mehrheit von Forschenden als nicht realistisch eingestuft wird. Es musste also ein flexibleres Konzept von Zwei- und Mehrsprachigkeit gefunden werden, um den vielen möglichen Formen gerecht zu werden. Eine zwei- oder mehrsprachige Person muss nach den neueren Definitionen eine weitere Sprache nicht mehr ‘perfekt’ beherrschen, sondern sich in ihr spontan und gewandt ausdrücken können (Grosjean 1982; Lüdi 1986; Romaine 1989).

„[...] nous entendrons par bilingues les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours.“ (Grosjean 1993: 14)

In der Konsequenz hat sich denn auch der Begriff „funktionalen Zwei- oder Mehrsprachigkeit“ durchgesetzt und die Ansicht, über welche Sprachkompetenzen eine zwei- und mehrsprachige Person verfügen muss, verschob sich in den letzten Jahren. Die Idee, dass eine plurilinguale Person sämtliche Sprachen perfekt¹⁴ beherrschen soll, gilt als unreal. Im Gesamtsprachenkonzept der Schweiz wird dies denn auch explizit gemacht, indem darauf hingewiesen wird, man soll auf „den Mythos der perfekten Fremdsprachenkenntnisse am Ende der Schulzeit [...] verzichten und statt dessen ein vielfältiges, dynamisches Repertoire [anstreben], mit unterschiedlich weit fortgeschrittenen Teilkompetenzen in den einzelnen Fertigkeiten.“ (Gesamtsprachenkonzept EDK 1998)

¹³ Mackey (1962. In: Wei 2000) bezeichnet den Begriff der Zweisprachigkeit gar als sehr relativ, denn der Moment, in dem jemand zweisprachig wird, ist seiner Ansicht nach entweder arbiträr oder unmöglich zu bestimmen.

¹⁴ Was ‚perfekt‘ bedeutet, müsste sowieso erst noch definiert werden. Eine gleich gute Beherrschung sämtlicher fünf Kompetenzen in beiden Sprachen scheint illusorisch und realitätsfern.

Um die verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit besser aufzufangen, gilt heute die Definition von funktionaler Mehrsprachigkeit als realistischer. Funktionale Mehrsprachigkeit bedeutet, dass eine Person sich ihrer Sprachen im Alltag bedienen kann. Dies ist auch mein Verständnis von Zwei- und Mehrsprachigkeit und wenn ich im weiteren Verlaufe dieser Arbeit von zweisprachigen Menschen sprechen, beziehe ich mich dabei auf die Definition von Grosjean.

1.4.2 Spracherwerbtheorien bezogen auf den L2-Erwerb

Erst in den 50er Jahren wurde bewusst, dass erfolgreicher L2-Unterricht als Basis wissenschaftlicher Begleitung und fundierter Spracherwerbsforschung bedarf. Bis zu diesem Zeitpunkt wurden Erst- und Zweitspracherwerbsforschung nicht unbedingt miteinander in Verbindung gebracht. In Folge dieser Erkenntnis, wurde in den 60er Jahren die Zweitspracherwerbsforschung stark gefördert.

Vor allem die Erforschung des natürlichen, d.h. des ausserschulischen L2-Erwerbs hat zu einer Weiterentwicklung der gängigen Theorien geführt. Heute geht man von der These aus, dass der L1-Erwerb als Grundmodell von grosser Bedeutung ist und dass es Verbindungen zwischen dem L1- und dem L2- Erwerb gibt. Ein entscheidender Unterschied zum L1-Erwerb liegt in den Voraussetzungen, die die Lernenden mitbringen. Während L1-Erwerb sozusagen ohne Vorkenntnisse beginnt, müssen oder können L2-Lernende bereits auf vorhandenes Sprach- und Weltwissen zurückgreifen.

1.4.3 Die Verhaltenspsychologie und die kontrastive Analyse

Nach dem 2. Weltkrieg war die L2-Erwerbsforschung in den USA stark vom Behaviorismus¹⁵ beeinflusst. In den frühen 60er Jahren setzte man viel Hoffnung in die kontrastive Analyse. Die kontrastive Analyse konnte für den L2-Erwerb zeigen, dass Lernende ihr sprachliches Wissen aus zuvor gelernten Sprachen auf die Zielsprache übertragen.

¹⁵ Behaviorismus hat in der Lernpsychologie eine besondere Bedeutung erlangt. Seine Grundsätze vom Lernprozess als Konditionierungsvorgang werden auch auf den Prozess des Spracherwerbs angewendet.

„Die Grundsprache des Lerners beeinflusst den Erwerb einer Zweitsprache in der Weise, dass in Grund- und Zweitsprache identische Elemente und Regeln leicht und fehlerfrei zu lernen sind, unterschiedliche Elemente und Regeln dagegen Lernschwierigkeiten bereiten und zu Fehlern führen.“ (Bausch & Kasper 1970: 5. In: Edmondson & House 1993: 208)

Diesen Vorgang nennt man Transfer. Die Unterscheidung zwischen positivem und negativem Transfer ist wichtig. Positiv ist der Transfer, wenn sich aus ihm zielsprachliche Strukturen ergeben (Inferenz), negativ, wenn sie nicht korrekt zielsprachlich, also fehlerhaft sind (Interferenz) (Le Pape Racine 2000: 36). Interferenzen finden sich in allen sprachlichen Bereichen, besonders ausgeprägt im phonologischen und lexikalischen, seltener im morphologischen Bereich. Die kontrastive Analyse geht davon aus, dass im Erwerbsverlauf neu zu lernende Elemente der L2 als Kontrast respektive Übersetzung der Elemente der L1 gelernt werden. Es ist evident, dass der Transfer von der Grundsprache auf die Zielsprache davon abhängt, welche linguistischen Verwandtschaften zwischen den jeweiligen L1 und L2 vorhanden sind.

Durch explizites Hinweisen auf Ähnlichkeiten sollen die Lernenden im Unterricht befähigt werden, relevantes Wissen in der L1 in die L2 zu übernehmen. Durch die Gegenüberstellung sollen Unterschiede aufgezeigt und somit Interferenzfehler vermieden werden. In den frühen 60er Jahren - zur einflussreichsten Zeit der Verhaltenspsychologie - ging es also möglichst darum, Fehler zu vermeiden. Fehler wurden als unerwünscht und lernbehindernd interpretiert. Doch diese Theorie brachte nicht das wünschenswerte Ergebnis, denn im Lernprozess sind zwar Fehler aufgetreten, die durch Interferenz erklärt werden können, doch andere wahrscheinliche Fehler sind nicht regelmässig aufgetreten.

1.4.4 Die Identitätshypothese

Die Identitätshypothese (Dulay & Burt, 1974. In: Edmondson & House, 1993: 126) besagt, dass der Zweitspracherwerb gleich wie der Erstspracherwerb abläuft.

„Die externen Bedingungen, unter denen Kleinkinder ihre Muttersprache erwerben, Erwachsene im natürlichen Lernkontext eine Zweitsprache und Schüler eine

Fremdsprache erlernen, sind offensichtlich unterschiedlich. Deshalb basiert die Annahme, dass das Sprachenlernen in allen drei Lernkontexten ähnlich abläuft, auf einer psycholinguistischen Hypothese - nämlich, dass alle Menschen Sprachfähigkeiten auf ähnliche Weise besitzen und entwickeln. [...] wenn wir hier Ähnlichkeiten entdecken, dann sind sie offensichtlich durch interne und nicht durch externe Bedingungen zu erklären.“ (Edmondson & House 1993: 126)

Die stärkste Form der Identitätshypothese (L1=L2 Hypothese) wäre die Behauptung, dass der L1- und L2-Erwerb identisch abläuft. Eine etwas abgeschwächte Form würde annehmen, dass beide Erwerbsprozesse - trotz einiger Unterschiede - grundsätzlich ähnlich sind. Beide Versionen sind in der Literatur diskutiert worden. Vor allem unter den Anhängern Noam Chomskys haben diese Theorien Verbreitung gefunden. Chomsky hat schon früh die Existenz eines angeborenen Spracherwerbprogrammes behauptet, später sprach er von der Existenz einer angeborenen Grammatik. Die Annahme von einer universellen angeborenen Grammatik geht davon aus, dass der L2-Erwerb aufgrund des LAD (language acquisition device) und der damit verbundenen Strukturen mehr oder weniger gleich verläuft wie der Erstspracherwerb. Deswegen wurde die Forderung nach absoluter Trennung von Erst- und Zweitspracherwerb im Fremdsprachenunterricht gestellt.

1.4.5 Interdependenzhypothese

1981 hat Cummins die Interdependenzhypothese entwickelt, um einen theoretischen Rahmen für die Abhängigkeit der Sprach- und Denkprozesse zu geben. Die These geht davon aus, dass das Kompetenzniveau, das zwei- und mehrsprachige Kinder erlangen, einen Einfluss auf ihre kognitive Entwicklung hat. Cummins postuliert in seiner Interdependenzhypothese, dass eine Abhängigkeit zwischen den Kenntnissen in L1 und L2 besteht und dass das Sprachwissen eines Individuums beide (alle) Sprachen einbezieht. So ist dieser These zufolge das Kompetenzniveau der L2 zum Teil davon abhängig, welches Kompetenzniveau es in der L1 zu dem Zeitpunkt besteht, zu dem jemand mit der L2 konfrontiert wird. Dies bedeutet, dass die Entwicklung der Erstsprache unbedingt unterstützt werden sollte, wenn man Erfolge in einer andern Sprache erzielen möchte.

Demzufolge ist auch bei unterschiedlicher Aussprache, Wortschatz und Grammatik zweier (mehrerer) Sprachen die Existenz einer gemeinsamen Sprachkompetenz (Common Underlying Proficiency) möglich. Die ‚Common Underlying Proficiency‘ ermöglicht die Übertragung der kognitiv-akademischen Sprachkompetenz von einer auf eine andere Sprache, wobei sich diese Übertragung auf allgemein kognitive Fähigkeiten (z.B. Analysefähigkeiten) wie auch auf Wortschatzlernstrategien oder Wissen bezüglich der allgemeinen Struktur von Texten bezieht. Cummins zufolge geschieht der Transfer jedoch nicht automatisch, sondern er muss initiiert und unterstützt werden:

„To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly.” (Cummins 1981: 29. In: Cummins 2000: 38)

1.4.6 Die Interaktionstheorie und die Lernaltersprache

Die Einsicht, dass viele - in den bisherigen Theorien jeweils als einzeln hervorgehobenen - Faktoren zusammenwirken, führte zum Interaktionsmodell. Seit Beginn der 70er Jahre ist die Erforschung der Interaktionstheorie ein enorm produktiver Forschungszweig. Die Interaktionstheorie interpretiert den L2-Erwerb als Prozess, der durch externe Einflüsse wie sprachliche, individuelle und soziale Variablen beeinflusst wird. Die nativistische und die behavioristische Theorie werden in die interaktionistische Theorie mit einbezogen, sofern es sinnvoll erscheint. Demnach interagieren die Lernenden mit der Lernsituation. Die Einstellung der Lernenden zur L1 und L2, sowie die Einschätzung von Nähe oder Distanz zwischen den beiden Sprachen determinieren das Sprachenlernen. Was Lernende an einer L2 schwierig oder einfach finden, wird von ihrer L1, ihrem Vorwissen und der Einstellung zur Zielsprache beeinflusst. Heute scheint die interaktionistische Theorie diejenige zu sein, die den L2-Erwerb am besten zu erklären vermag. Die Hauptaufmerksamkeit gilt dem Lernprozess.

Parallel zu der Entwicklung und den Tendenzen der wissenschaftlichen Forschung hat sich der Umgang mit Fehlern im Zweitsprachunterricht verändert. Wie die Interaktionstheorie mit

Fehlern im Spracherwerbsprozess umgeht, wird anhand der Lernersprache illustriert. Im Umgang mit Fehlern geht es darum, die Lernersprache¹⁶ zu untersuchen und interne Verarbeitungsprozesse herauszufinden, indem man zwischen dem korrekten Input und dem fehlerhaften Output vergleicht. Während es früher darum ging, Fehler möglichst zu vermeiden, geht man heute davon aus, dass Fehler zu jedem Spracherwerb - egal ob er natürlich oder gesteuert stattfindet - gehören. Fehler können als Anzeichen gelten, dass ein Lerner dabei ist, sich das System der zu lernenden Sprache zu erschliessen. Fehler sind aus dieser Sichtweise etwas Natürliches. Wie der sprachliche Input verarbeitet wird, lässt sich an den entwicklungspezifischen Fehlern erkennen.¹⁷ Spezifische Fehler der Entwicklungssequenzen finden wir sowohl im natürlichen (nichtschulischen) wie auch im gesteuerten (schulischen) L2-Erwerb. Schüler machen Fehler, die sie so nie im Unterricht gehört haben können. Trotz eines korrekten Inputs, produzieren sie Fehler, deren Sequenzen Parallelen zum L1-Erwerb aufweisen. Wie beim L1-Erwerb sieht man auch im L2-Erwerb einen Lernprozess, der aufgrund der Entwicklung des Lernersprachsystems zu einer zunehmenden Korrektheit der Sprachanwendung führt. Charakteristisch für eine Interims- oder Lernersprache ist das Nebeneinander von korrekten und unkorrekten Formen. Bis eine grammatische Regel erworben worden ist, braucht es mehrere Phasen, in denen je typische Fehler auftreten. Fehler ist demnach nicht gleich Fehler. Die Art der Fehler zeigt jeweils den Erwerbsstand an.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass durch die Annahme gewisser Parallelitäten im Erwerb der L1 und der L2, die Fehlerthematik heute unter einem anderen Gesichtspunkt diskutiert wird als früher. Im L1-Erwerb sind Fehler natürlich und gehören zur Entwicklung der Sprachkompetenz - so auch im L2-Erwerb. Nachdem die L2-Forschung sich etabliert hat, wendet man sich nun vermehrt der Mehrsprachigkeitsforschung zu.

¹⁶ Lernersprache, wird auch Interlanguage oder Interimssprache genannt. Selinker (1992. In: Edmondson & House 1993: 21) nennt fünf spezifische psycholinguistische Prozesse, die sich in der Lernersprache widerspiegeln können: Transfer aus anderen Sprachen, Transfer aus der Lernumgebung, Lernstrategien, Kommunikationsstrategien und Übergeneralisierungen.

¹⁷ Zu solchen Vorstellungen passt auch die Theorie der natürlichen Erwerbsreihenfolge, wonach der Erwerb der grammatischen Strukturen nach einer vorgegebenen Ordnung erfolgen würde (vgl. Wode 1995: 80-82).

1.5 Mehrsprachigkeitsforschung

Die Mehrsprachigkeitsforschung ist zu verstehen als Weiterentwicklung der L1 und L2 Forschung und beruht auf der Erkenntnis, dass der Erwerb einer L3, L4 und Lx nicht unbedingt gleichzusetzen ist mit dem Erwerb einer L2 (vgl. Hufeisen 2003a). Die jüngere Mehrsprachigkeitsforschung zeichnet sich ebenso dadurch aus, dass nun Phänomene wie Sprachgebrauch (Sprachwahl, Spracherwerb), Sprachpolitik und Sprachideologien nicht mehr nur getrennt, sondern meist im Zusammenhang betrachtet werden. Da im Zentrum des Interesses das mehrsprachige Individuum und dessen Wahrnehmung stehen, bietet sich die qualitativ-empirische Methode des sprachbiographischen Interviews als eine geeignete Arbeitsweise an. Die emotional und existentiell bedeutsame Rolle der eigenen Mehrsprachigkeit und der Repräsentationen gegenüber anderen Sprachen und Kulturen ist in den subjektiven Zeugnissen der Probanden augenfällig. So kann vor allem auch im schulischen Kontext ein Zusammenhang erkannt werden zwischen den Repräsentationen, die bezüglich einer Sprache, einer Sprachgruppe oder einer Kultur vorherrschen und dem persönlichen Engagement, das z.B. mit dem Erlernen dieser Sprache einhergeht.

Die Sprachbiographieforschung gilt zwar als relativ neue linguistische Arbeitsmethode, hat sich aber dennoch bereits etabliert. Die Methode ergänzt und bereichert die Resultate quantitativer Erhebungen (wie z.B. der Analyse von Volkszählungsdaten oder breiter gestreuter Verwendung geschlossener Fragebögen), indem sie die Gewichtung der Themen den befragten Individuen überlässt. Die Perspektive ist zentral auf das Individuum gerichtet, in dem Sinne, dass die subjektive Wahrnehmung des Individuums im Zentrum des Interesses steht. Forschungen mit mehrsprachigen Individuen finden sich vermehrt in Sprachbiographiestudie und so führte zum Beispiel Conrad (2002) in der zweisprachigen Stadt Biel-Bienne eine Studie durch, in welcher sie sich mit individuellem, gesellschaftlichem und institutionellen Bilingualismus auseinandersetzt und zum Schluss kommt, dass auch in der zweisprachigen Stadt Biel, diese Zweisprachigkeit nur funktioniert, wenn Eigeninitiative von Seiten des potentiell mehrsprachigen Individuums geleistet wird. Conrad (2002) beobachtet weiter, dass es eine Wahl von ‚Nebeneinander‘ oder eben ‚Miteinander‘ zwischen den beiden Sprachgruppen gibt und das Spektrum von einem starken Rückzug in die eigene Sprachinsel bis hin zu einer gelebten Zweisprachigkeit reicht. Bei der Analyse von Interviews lohnt sich eine Unterscheidung zwischen inhaltlichen und formalen Aspekten. Von inhaltlichem Interesse sind dabei einerseits die metalinguistischen

Aussagen, die Rückschlüsse über Spracherwerb, Sprachkompetenz, Spracheinstellung und vor allem Sprachgebrauch der Befragten erlauben. Für die formale Analyse sind grundsätzlich verschiedene linguistische Kriterien denkbar. Dennoch gilt dabei ein besonderes Augenmerk dem Gebrauch von Metaphern für den Gebrauch einer Fremdsprache (Werlen 2002), der Abweichung der Befragten vom bisherigen Redestil, beispielsweise durch Code-switching oder eine Verlangsamung der Sprechgeschwindigkeit, und auch wie sich der Gebrauch von Pronomina, Aktiv- und Passivkonstruktionen in der Agensrealisierung („wer macht was?“)gestaltet: wann wird beispielsweise von der ich-Form zu wir oder man gewechselt (Fix & Barth 2000).

Der soziolinguistisch-ethnographische Ansatz im Bereich der Sprachbiographie und (Fremd-)Sprachenforschung blieb längere Zeit ein Randphänomen, obwohl er von Einzelnen für die Erforschung des Lernens und Lehrens von Sprachen schon länger gefordert worden war (Rehbein & Schwerdtfeger 1986). Im schweizerischen Zusammenhang sind in diesem Zusammenhang die Studien von Matthey (1997), De Pietro & Muller (1997) und Muller (1998) zu erwähnen. Im europäischen Raum sind im Bereich der Fremdsprachenforschung die Arbeiten von Hu (2003) und Franceschini & Miecznikowski (2004) sehr interessant.

Hu (2003) hat in ihrer Arbeit Schülerinnen und Schüler einer Hauptschule und eines Gymnasiums interviewt und im schulischen Umfeld beobachtet: Ebenso hat sie die beiden Schulleiter und diverse Sprachlehrpersonen interviewt. Ihre Studie stellt Dynamiken und die Vielfalt der Sprachenlernenden, bis hin zu Widersprüchlichkeiten, die innerhalb der Interviews auftauchen können, fundiert dar. Hu (2003) thematisiert unter anderem die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Mehrsprachigkeit und die sprachlich-kulturelle Identität aus Schüler- und Lehrerperspektive. Ebenso widmet Hu sich der Frage des Mehrgewinns von Fremdsprachenkenntnissen und kommt zu dem Schluss, dass in den von ihr untersuchten Schulen, unterschiedliche Konzepte von Mehrsprachigkeit vorherrschen. So wird Mehrsprachigkeit dann als Mehrwert erlebt, wenn es sich um wirtschaftlich wichtige Sprachen handelt. Ist dies nicht der Fall und handelt es sich um eine Mehrsprachigkeit, die sich aus Sprachen zusammensetzt, die keinen grossen politischen oder ökonomischen Marktwert haben, können diese Sprachen als Hindernis empfunden oder als Bedrohung wahrgenommen werden.

Franceschini & Miecznikowski (2004) haben in ihrer gross angelegten Studie Sprachbiographien aus dem ‚Basel-Prag-Projekt‘ analysiert. Franceschini hält in ihrem Beitrag fest, dass jeder Lebenslauf zwar einzigartig ist, aber dass interessanterweise doch ähnliche Muster („patterns“) bei verschiedenen Personen festzustellen sind. Franceschini unterstreicht, wie wichtig eine vernetzte Sichtweise ist, damit gleichzeitig mit individuellen Ausschmückungen und sozialer Einbettung gearbeitet werden kann. Miecznikowski fokussiert in ihrem Beitrag die Verbalisierung des Zweitspracherwerbs. Genau wie Franceschini stellt auch sie fest, dass Parallelen zwischen den einzelnen Sprachbiographien zu finden sind, wenn es etwa um die Motivation für das Erlernen einer Zweitsprache geht. Diese Parallelen müssen in den jeweiligen Kontext eingebettet werden, in dem ein Grossteil der interviewten Personen ihre Zweitsprache ohne äusseren Druck gelernt hat.

Aus Übersee sind in diesem Kontext unter anderem auch die Studien von Moore (2006) und Heller (1999, 2006) zu erwähnen. Heller (2006) widmet sich in ihrer schulethnographischen Studie der Frage der Identität von franko- oder allophonen High School Schülerinnen und Schüler, die eine frankophone Schule in Toronto, also einer generell anglophonen Umgebung besuchen. Sie beschränkt ihre Untersuchung bewusst auf nur eine Schule, um sich so auf die Prozesse in diesem speziellen lokalen Kontext zu fokussieren. So findet sie viel über die Widersprüchlichkeiten heraus, mit denen die Schule sich auseinandersetzen muss. Die Schule - und in unterschiedlichster Weise die Schülerinnen und Schüler, welche diese Schule besuchen - befindet sich in einem ständigen Spannungsfeld zwischen Identitätsfindungsprozessen und dem Marktwert der Sprachen in diesem spezifischen Umfeld. Einerseits soll die Schule ‚authentisch‘ Französisch sein (was zwangsläufig zum Ausschluss von Lernenden führt, welche die sprachlichen Anforderungen nicht erfüllen), andererseits ist dies eine leistungsorientierte und demokratische Institution, die sich in einem dominant englischsprachigen Sprachgebiet situiert. Trotz unterschiedlicher Erwartungen von Seiten der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und der Gesellschaft, muss diese Schule funktionieren. Um diesen unterschiedlichen Anforderungen möglichst gerecht zu werden, entwickelt die Schule verschiedene Strategien:

„By juxtaposition they construct a public face, a front stage, which is both authentically French Canadian and pluralist: it is Champlain [Name der Schule, Anm. MNB] surrounded by the banners of different places of origin around the world; it is the maple leaf mosaic with the flag of French Ontario in it's center,

surrounded by the flags of eight different countries; it is the multicultural lunch with *tourtière* et couscous.” (Heller 2006: 214)

Laut Heller (2006) ist das Akzeptieren der Plurilingualität und auch der Plurikulturalität eine Notwendigkeit für das Überleben der Schule, denn es steht im Einklang mit dem Markt der Globalisierung und dem Zugang der frankophonen Minorität zur Welt und deren Ressourcen. Heller folgert, dass Französisch in dieser spezifischen Umgebung nur im Sinne eines bilingualen Repertoires, das Englisch einschliesst, attraktiv ist und bleibt.

Moore (2006) widmet sich in ihren Arbeiten einerseits den verschiedenen Aspekten der Mehrsprachigkeit und andererseits dem Zusammenspiel von Mehrsprachigkeit und Schule. Sie plädiert dafür, dass Personen, welche mehrsprachiges linguistisches Kapital besitzen, dieses auch benutzen sollen - sowohl in sprachlicher wie auch in kultureller Hinsicht - und führt die Leserschaft ihres Buches über die verschiedensten Perspektiven klar auf die Notwendigkeit einer mehrsprachigen Sprachdidaktik hin. Wenn der Mehrsprachigkeit in der Schule mehr Gewicht gegeben wird, bedeutet dies laut Moore (2006) die kritische Betrachtungsweise der Bedingungen und Modalitäten, der Valorierungen der verschiedenen Sprachen und der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen zu fördern, „[...] en s’interrogeant notamment sur les modes d’accès aux savoirs et savoir-faire (locaux, périphériques, légitimes, illégitimes), et sur les modes de leur circulation (en terme de transfert et de transversalité), entre les différents langues et au travers de disciplines, tout en prenant compte diverses cultures de transmission.” (Moore 2006: 244)

Moore fordert von der Schule eine Betrachtungsweise, welche die sozialen und kulturellen Aspekte der gesprochenen, sowie auch der schriftlichen, Mehrsprachigkeit ihrer Verschiedenheit und in den unterschiedlichen Kontexten und Rollen wertschätzt und fördert. Es ist sehr schlüssig, dass Moore deswegen zur Konklusion gelangt, dass nur eine integrierte Sprachdidaktik für die weitere Entwicklung der Schulen sinnvoll ist.

1.6 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Indem man die Drittsprachenerwerbsforschung von der Zweitspracherwerbsforschung abzugrenzen und als eigenen Forschungszweig zu etablieren versucht, ist daraus eine spezifische Didaktik entstanden. Ausgangspunkt des Drittsprachenerwerbs der auch als Tertiärsprachenlernen bezeichnet wird, ist der Einfluss von sprachlichem Vorwissen und Lernstrategien auf den Erwerb von weiteren Sprachen. Die Modelle Zweitspracherwerb oder einer ersten Fremdsprachenlernen reichen nicht aus, um auch den Erwerb einer weiteren Fremdsprache zu erklären. Es wird davon ausgegangen, dass zahlreiche Faktoren einen Einfluss auf den Erwerb weiterer Fremdsprachen haben und die Erklärungsmodelle aus dem Zweitspracherwerb zu kurz greifen. So zeigen die Erkenntnisse aus der Forschung auf, dass die frühe Beschäftigung mit einer Zweitsprache positive Auswirkungen auf den Erwerb einer Drittsprache haben kann (Marx 2005). Sie weisen darauf hin, dass Tertiärsprachenlernende wichtige Lernvorteile gegenüber L2-Lernenden aufweisen.

„Wenn nun ein Kind damit beginnt, eine weitere Fremdsprache zu lernen, ist es in Sachen Fremdsprachenlernen kein unbeschriebenes Blatt mehr: Es hat bereits Erfahrungen mit dem Lernen von Fremdsprachen gemacht, es kennt das Gefühl noch nicht alles zu verstehen, weiss u.a., dass es zu Sprachmischungen kommen kann, dass (sic!) und vielleicht auch wie man Vokabeln lernt [...], erkennt, dass man beim Lernen, Verstehen und Produzieren aktiv auf die vorher gelernte Fremdsprache zurückgreifen kann. Es hat möglicherweise ganz spezifische Fremdsprachenlernstrategien entwickelt, die es beim Beginn des L2-Lernens noch nicht hatte. Diesen qualitativen Unterschied nun macht sich die Tertiärsprachendidaktik zunutze und bezieht explizit die kognitiven und emotionalen Vorerfahrungen der Lernenden im L3-Unterricht mit ein.“ (Hufeisen 2003b: 9)

Es kann daher wohl angenommen werden, dass Lernende einer Sprache als L3 Vorteile gegenüber den Lernenden der gleichen Sprache als L2 haben können. Hufeisen und Gibson (2003) beschreiben in ihrem Mehrfaktorenmodell chronologisch den Einfluss, den der Erstspracherwerb (L1) und diverse andere Faktoren auf das Erlernen einer ersten Fremdsprache (L2), einer zweiten Fremdsprache (L3) und jeder weiteren Fremdsprache (Lx) haben kann:

„Von Sprache zu Sprache kommen Faktoren hinzu, die es beim Lernen der vorherigen Fremdsprache noch nicht gab. (Das Faktorenmodell) nimmt an, dass dabei der grösste qualitative Sprung in diesem systematisch-dynamischen Lernprozess zwischen dem Lernen der ersten (L2) und der zweiten Fremdsprache (L3) geschieht.“ (Hufeisen 2003b: 8)

Marx (2005) schlägt das Hinzufügen eines weiteren Faktors hinzu. Es wäre dies der Faktor, welcher den Erfahrungen beim Vergleich und dem Gebrauch von Kenntnissen in anderen Sprachen Rechnung trägt, wie dies in ELBE¹⁸ Aktivitäten geübt wird. So können beispielsweise durch das Vorhandensein von sprachlichen Ressourcen zahlreiche Transferbasen entstehen, und eine höhere Bewusstheit in Bezug auf die Sprache(n) selbst, als auch auf die eigene Mehrsprachigkeit und auf das eigene Lernen inklusive der eigenen Lernstrategien, festgestellt werden (Neuner 2003).

Die Mehrheit der wissenschaftlichen Studien in deutscher Sprache aus diesem Bereich wurde erst seit 1990 publiziert (Marx & Hufeisen 2004: 148). In der Forschung sind heute weniger die aus Interferenzen resultierenden Fehleranalysen von Interesse, sondern die positiven Transfer-Effekte, welche beim Drittspracherwerb von bereits bekannten Sprachen zu erwarten sind. Einflüsse aus dem Erst- und Zweitspracherwerb werden nicht mehr ausschliesslich als Fehler gesehen, sondern als Ressource im tertiärsprachlichen Prozess begriffen. Den Schülern sollte aufgezeigt werden, was sie eigentlich schon alles mitbringen – die Erstsprache, Kenntnisse in anderen Fremdsprachen, bei denen sie Anleihen machen können, und natürlich die Lernstrategien, welche sie bereits beherrschen. Dies ist ein grundlegend anderer Ansatz, als den Schülerinnen und Schülern das Gefühl zu vermitteln, dass sie vor einem grossen unbekanntem Sprachenrätsel stehen. Dieser Paradigmenwechsel weg von der Defizit- und hin zur Ressourcenorientierung ist im Kontext der aktuellen Diskussion im Fremdsprachenunterricht sehr wichtig. Lernende einer Drittsprache können sowohl auf ihre L1 wie auch auf

¹⁸„ELBE (Eveil aux Langues, Language Awareness, Begegnung mit Sprachen) ist ein begegnungsorientierter Ansatz im Unterricht, der mittels Sprachvergleichen und Reflexion über Sprachen ein Bewusstsein und eine Sensibilisierung für sprachliche Phänomene und sprachliche Vielfalt fördert. Dabei gilt es nicht, diese Sprachen zu lernen, sondern durch die Begegnung mit verschiedenen Sprachen Interesse und Offenheit für Sprachen und das Sprachenlernen zu entwickeln. Im Vordergrund der Eveil-aux-Langues-Aktivitäten steht einerseits die Aufwertung der Sprache(n) und Kulturen der Minoritätengruppen, andererseits eignen sich die Schülerinnen und Schüler durch Sprachvergleiche und die Öffnung hin zu andern Sprachen Strategien an, welche beim Fremdsprachenlernen nützlich sind: Schülerinnen und Schüler entwickeln eine Offenheit für fremde Sprachen und Kulturen, ihr Interesse, Sprachen zu lernen, wird geweckt und gestärkt, in mehrsprachigen Klassen trägt Language Awareness zu einer Haltung der Wertschätzung für die vorhandenen Sprachen und Kulturen bei und fördert die Entwicklung von Fertigkeiten der Beobachtung und Analyse von Sprache(n).“ Online im WWW, URL: <http://www.ag.ch/nwedk/de/pub/projekte/sprachen/immersion.php> [13.8.2009]

ihre L2 zurückgreifen und diese beim Drittspracherwerb als Ressource nutzen. Für allophone Kinder, die in der Schweiz zur Schule gehen, sind drei oder gar mehrere Sprachen vorhanden, welche als Ressourcen für den weiteren Fremdspracherwerb fungieren können. Schlummernde Ressourcen, welche das Lernen fördern können, sollen aktiviert werden.

Mit dem Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik versucht man, aus dem isolierten Sprachenlernen ein mehrsprachiges Repertoire zu schaffen. Wenn man Sprachkompetenz holistisch auffasst, dann kann davon ausgegangen werden, dass gelernte Sprachen sich gegenseitig beeinflussen. Positiv im Sinne einer mehrsprachigen Betrachtungsweise – negativ, von einem normativ-monolingualen Standpunkt aus gesehen. Mehrsprachigkeit ist als ein dynamisches Gesamtsystem zu verstehen, welches in vielfältigen vielsprachigen Gebrauchskontexten situativ eingesetzt wird. Es sollten also im Unterricht wenn möglich alle bestehenden mehrsprachigen Kompetenzen berücksichtigt werden. Insofern ist eine Anpassung der Unterrichtsziele wohl unumgänglich. Auch die Forderung der EDK gehen in diese Richtung.

„Neben der Sprachbeherrschung spielen im Unterricht andere Faktoren eine wichtige Rolle, wie zum Beispiel eine fundierte Kenntnis der integrierten Fremdsprachendidaktik [...] (Die) holistische Wahrnehmung des sprachlichen Repertoires, in dem sämtliche sprachlich-kulturellen Erfahrungen des Individuums einen Platz haben und damit die Lehr- und Lernprozesse in allen Sprachen aufeinander bezogen sind, muss als eine der wichtigsten Prämissen für die Erziehung zur Mehrsprachigkeit ein stärkeres Gewicht erhalten. Die Ausbildung der Lehrpersonen, welche diese dazu befähigt, integrativ zu bearbeiten, spielt dabei eine entscheidende Rolle [...], aber auch politische Entscheidungsträger und schulische Autoritäten, [...] müssen diese Sichtweise akzeptieren.“ (Egli-Cuenat 2007: 6)

Laut Neuner (2009) ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik keine neue Lehrmethode des Fremdsprachenlernens und -lehrens, sondern sie versteht sich als Weiterentwicklung und Profilierung des kommunikativen Ansatzes. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik, auch integrierte Sprachendidaktik genannt, stellt didaktische Konzepte zur Verfügung, um der gesellschaftlichen und individuellen Notwendigkeit der Mehrsprachigkeit möglichst gerecht zu werden. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik kritisiert am traditionellen Fremdsprachen-

unterricht, welcher streng hermetisch in die Einfächer Deutsch, Französisch, Englisch etc. aufgeteilt ist, dass diese Form des Unterrichts dem Unterrichtsprinzip der Einsprachigkeit folgt. Der Ansatz der Mehrsprachigkeit verfolgt zwei grundsätzliche Ziele. Einerseits fordert sie die Integration mehrerer Sprachen in den Sprachunterricht, um den Transfer zwischen den Sprachen zu fördern. Ein anderes Anliegen der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist die Aufnahme der Sprachförderung und des Fremdsprachenunterrichts in den Sachfachunterricht, insofern als auch jeder Sachfachunterricht Sprachunterricht ist (language across the curriculum). Der Vergleich von Sprachen soll das Sprachbewusstsein fördern und gleichzeitig soll das Bewusstsein und Wissen über Sprachen erweitert werde. Durch die vergleichende Analyse von Sprachsystemen sollen in der jeweils spezifischen Sprachkonstellation jene Bereiche herausgearbeitet werden, welche sich für einen Transfer anbieten, bzw. jene die interferenzanfällig sind. In diese Analyse sollte die Erstsprache jeweils unbedingt mit einbezogen werden (Neuner 2003). So legt die Mehrsprachigkeitsdidaktik also besonderen Wert auf die Entwicklung von metalinguistischem Bewusstsein und achtet darauf, dass die verwendeten Didaktiken und Methoden kohärent, das heisst aufeinander abgestimmt sind und systematisch genutzt werden können.

1.7 Synopsis und Ausblick

In diesem Kapitel wurde in die Hintergründe der Sprachlandschaft Schweiz und die aktuelle Schulsprachensituation eingeführt. Es ging darum, einen Überblick der Bedingungen des Spracherwerbs und der Möglichkeiten des Fremdsprachenunterrichts zu geben. Wenn wir die Entwicklung der Methoden und Tendenzen im Fremdsprachenunterricht betrachten, kristallisiert sich heraus, dass zukünftig die mehrsprachige Kompetenz eines Individuums an Wichtigkeit gewinnt, und in der Schule wird sich der Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik meines Erachtens weiter etablieren. Ungeachtet des jeweiligen theoretischen Ansatzes gehe ich grundsätzlich davon aus, dass jede Person Fremdsprachen lernen kann – auch wenn die Ergebnisse im Hinblick auf die erworbenen Sprachkenntnisse sicherlich unterschiedlich sind. Sprachkenntnisse und Wissen über Sprachen und Kultur, das den Schülerinnen und Schülern bis zum Ende ihrer Schulpflicht mitgeben werden kann, ist wichtiges Kapital für den weiteren Lebensweg dieser Kinder. Didaktische Prinzipien, wie sie sich aus wissenschaftlichen Studien ableiten lassen, sind *top-down* Ansätze, die Lehrpersonen unterstützen sollen, ihre

Unterrichtsgestaltung zu optimieren, eigene Vorstellungen einzuordnen und allenfalls auch zu hinterfragen. *Top-down* Ansätze werden allerdings häufig ohne Bezug auf die sich im Klassenzimmer tatsächlich abspielende Realität formuliert. Deswegen scheint es mir wichtig, die *bottom-up* Perspektive in Entscheidungsfindungsprozesse miteinzubeziehen. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird deswegen die Sichtweise der einzelnen Schülerinnen und Schüler und deren Lehrpersonen besonders berücksichtigt. Auf diesem Hintergrund basiert das Research Design, welches im folgenden Kapitel vorgestellt wird.

Teil II Fallstudie

2. Empirische Untersuchung

2.1 Fallstudie

Für das vorliegende Dissertationsprojekt wurden insgesamt Daten von 80 11-13 jährigen Primarschülerinnen und Primarschülern der 6. Klasse erhoben. Die Resultate dieser Arbeit sind als ethnographische Vermittlerarbeit im Diskurs um das Sprachenlernen in der Volksschule zu interpretieren.¹⁹

Aus dem umfangreichen Datenkorpus stehen vor allem die Daten von 18 Primarschülerinnen und Primarschülern, die mit Englisch- oder Französischunterricht in der Primarschule begonnen haben und nun in der Sekundarstufe eine weitere Fremdsprache lernen, im Zentrum des Interesses. Häufig wird insinuiert, dass die Kinder mit den ‚vielen‘ Sprachen überfordert seien. Ist dies aus der Sicht der an der Untersuchung teilnehmenden Kinder wirklich der Fall? Ein besonderes Augenmerk gilt deswegen in dieser Untersuchung den bereits vor Schuleintritt mehrsprachigen Kindern.

Die übergreifenden Forschungsfragen sind, wie im vorhergehenden Kapitel erwähnt:

- Wie positionieren sich junge Schülerinnen und Schüler vis-à-vis ihrer Sprache(n)?
- Welche Ressourcen mobilisieren sie, wenn sie ihre Sprache(n) benutzen? Wie und wann machen sie das und mit welchen Konsequenzen?
- Wie erleben Schülerinnen und Schüler den Stufenübertritt von der Primar- in die Sekundarstufe?

¹⁹ Der eigentlichen Untersuchung ging selbstverständlich eine Versuchsphase voraus, in der sämtliche Fragebogen in einer Kontrollklasse erprobt wurden.

2.1.1 Forschungsdesign und Methode der Untersuchung

Durch die Aktualität des Themengebietes und der gewünschten mehrperspektivischen Herangehensweise, galt es, ein geeignetes Forschungsdesign zu entwickeln.

Die Vorgehensweise bei der Datenerhebung und der Auswertung orientiert sich in einem globalen Sinne am ethnographischen Forschungsparadigma (Rampton, Roberts, Leung & Harris 2002). Der Ursprung der Ethnographie im Bildungsbereich ist in der Kultur-anthropologie zu finden. Im späten 19. und Anfang des 20. Jahrhundert haben Anthropologen ‚primitive Kulturen‘ erforscht. Im Verlauf den 50er Jahren hat sich die bisher in den Kinderschuhen befindliche Ethnographie in der Bildungsforschung weiterentwickelt bis in die 80er Jahre und auch zusehends an Bedeutung gewonnen (Le Compte, Preissle & Tresch 1993). Ethnographische Feldforschung stellt nie den Anspruch auf objektive Realität. Denn durch den ganz persönlichen Blick des Forschers/der Forscherin und dessen/deren Person und über die Beobachtung des einzelnen Kindes ist schon ein Fokus gesetzt. Dennoch soll Lernen und Lehren von Fremdsprachen vermehrt im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Realität erforscht werden. Deswegen wird in dieser Fallstudie die soziokulturelle Kontextgebundenheit berücksichtigt und ebenso ein interpretativer Zugang sowie eine reflexive Herangehensweise gewünscht. Das Verständnis des Kulturbegriffes, welcher dieser Arbeit zugrunde liegt, ist von Le Compte, Preissle und Tresch (1993) übernommen.

„A culture, is everything having to do with human behaviour and belief“ (Le Compte, Preissle, & Tresch 1993: 5). Kultur kann also sowohl Sprache, Rituale, wirtschaftliche oder politische Aspekte, Lebensabschnitt, Interaktions- oder/und Kommunikationsstile beinhalten. Als methodische Grundlage gilt die soziolinguistische Ethnographie (Heller 2002; Heller & Martin-Jones 2001) und die Grounded Theory (Glaser & Strauss 1967). Es ist eminent wichtig, dass bei dieser Art der Herangehensweise keine vorgängigen von aussen aufgesetzten Kategorien in das Forschungsfeld hineingetragen werden, sondern dass mit einer möglichst grossen Offenheit ins Feld gegangen wird. In dieser komparativen soziolinguistisch-ethnographische Studie werden Schülerinnen und Schüler aus einer ruralen und einer urbanen Schulgemeinde miteinander verglichen.

Laut Stake (1994) hängt die Entscheidung für eine Fallstudie vor allem vom Gegenstand ab, der erforscht werden soll. Stake plädiert dafür, dass bei dem Forschungsdesign weniger die Repräsentativität der ausgewählten Fälle als vielmehr deren Aussagekraft berücksichtigt

werden soll. Es geht seines Erachtens eher darum, den spezifischen Fall zu analysieren, zu verstehen und daraus zu lernen, als dass am Ende der Studie generalisierende Aussagen gemacht werden könnten.

„The researcher examines various interests in the phenomenon, selecting a case of some typicality, but leaning toward those cases that seem to offer *opportunity to learn*.“ (Stake 1994: 243)

Diese Prämisse gilt auch für den methodischen Ansatz der Grounded Theory, welche Nützlichkeit im Sinne von Erkenntnisgewinn fordert. Flick zufolge sind Theorien dann nützlich, „wenn sie nicht nur Daten abbilden, sondern ihnen eine Gestalt geben, Beziehungen stiften, hin zu neuen Einsichten führen und neue Fragen und Probleme entdecken.“ (Flick 1995: 440).

In einem ersten Schritt wurden die Diskurse um die Entscheidungsfindung vor der eigentlichen Implementierung des Englischunterrichts in den beiden Kantonen auf der Basis einer Dokumentenanalyse aufgearbeitet (vgl. Einleitung). Dieses fundierte Hintergrundwissen war wichtig für die weitere Arbeit in den Schulgemeinden. Indem der Alltag und der Lebensweg verschiedener Individuen beleuchtet und untersucht wird, erhält man einen Einblick in individuelle Beweggründe, Repräsentationen und persönliche Positionierungen. Um diese Dynamiken zu verstehen werden vorzugsweise Methoden angewendet, welche die selbstreflexiven Prozesse fördern (Diem-Wille 1996: 17). Entsprechend dem Forschungsinteresse, der subjektiven Wahrnehmung der Kinder näherzukommen, wird demzufolge eine methodische Vorgehensweise gewählt, welche quantitative und qualitative Aspekte zu vereinen sucht.²⁰ Dadurch sollen Informationen aus verschiedenen Perspektiven facettenweise zu einem Ganzen zusammengebracht werden; die Studie hat im Wesentlichen einen explorativen Charakter.

²⁰ Sie ist im Sinne von Skowronek und Schmied (1977: 188) eine deskriptive Untersuchung: „Deskriptive Untersuchungen zielen auf die Beschreibung eines gegebenen Zustands oder eines Verlaufs, ohne dabei Aussagen über zugrundeliegende Ursachen oder Bedingungen anzustreben.“

Laut Creswell (2002) gelten als Qualitätskriterien der ethnographischen Beschreibung folgende Punkte:

- mehrperspektivische Beobachtung
- Perspektiven aller in der Lernsituation beteiligten
- Interaktionsdichte Situation von Anfang bis Ende beschreiben

Sämtliche von Creswell (2002) erwähnten Punkte wurden in der vorliegenden ethnographischen Studie berücksichtigt.

Um grundlegende Tendenzen feststellen zu können und der explorativen Untersuchung trotz allem eine gewisse quantitative Breite zu ermöglichen, wurde neben dem qualitativen Hauptschwerpunkt auch auf das Instrument der Fragebogenerhebung zurückgegriffen. Die allgemeinen Überlegungen Flicks (2005) zur Gegenstands- und Methodenfrage in der Sozialforschung, wonach die Kombination verschiedener Verfahren viele Möglichkeiten und Vorteile bietet, haben mich in diesem Vorgehen bestärkt.

2.1.2 Mehrperspektivische Beobachtung

Die ethnographische Beschreibung und Beobachtung des Untersuchungsgegenstandes wurde in mehrfacher Hinsicht aus unterschiedlichen Perspektiven durchgeführt. Der Untersuchungsgegenstand wurde aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet, indem verschiedene Ebenen einbezogen und Meinungen und Erfahrungen unterschiedlicher Akteure erhoben wurden. So können Beobachtungen auf der Makro-, der Meso- und auf der Mikroebene berücksichtigt werden. Die Annahme, diverse Faktoren aus diesen Ebenen seien für Erklärungen von Sprachrepräsentationen und -lernen hilfreich, wird in der Theorie breit abgestützt (vgl. dazu Skutnabb-Kangas 1994, Cummins 1996 etc). Zudem wurden die Unterrichtsbeobachtungen von mindestens zwei Personen protokolliert und die beiden individuell geführten Protokolle nach den Unterrichtsbesuchen zu einem Protokoll zusammengeführt.

Bei den Gruppeninterviews waren ebenfalls immer zwei Personen zugegen. Eine Person führte das Interview und lenkte die Diskussion und die zweite Person war für die Ton- und Kameraaufnahmen. Diese zweite Person war den Schülerinnen und Schülern ebenfalls aus vorangegangenen Schulbesuchen bekannt.

2.1.3 Perspektiven aller in der Lernsituation beteiligten

Mit sämtlichen Lehrpersonen wurden Einzelinterviews durchgeführt, zudem haben alle Lehrpersonen eine eigene Sprachsilhouette angefertigt und ihre Sprachbiographie mit dem Formular 2.1 aus dem Europäischen Sprachenportfolio III aufgezeichnet. Die Sprachsilhouette und das ausgefüllte Formular aus dem ESP werden als Grundlage für das Einzelinterview verwendet.

Die Schülerperspektive aller in die Studie involvierten Kinder wird ebenfalls durch die Erhebung einer Sprachsilhouetten und eines schriftlichen Fragebogens mit soziodemographischen Angaben berücksichtigt. In einer vertieften Auseinandersetzung werden mit 18 ausgewählten Schülerinnen und Schüler Einzel- und Gruppeninterviews durchgeführt und ausgewertet.

Die Anonymisierung der Daten wurde garantiert und aus diesem Grund werden in dieser Arbeit ausschliesslich Pseudonyme verwendet.

2.1.4 Interaktionsdichte Situation von Anfang bis Ende beschreiben

Durch die Beobachtung von Unterrichtslektionen, sowie die nicht formalen Gespräche vor und nach den Interviews, wird versucht, eine ‚dichten Beschreibung‘ (Geertz 1995) des umfassenden Forschungsgegenstandes sicherzustellen. Ebenfalls wird das Instrument des Forschungstagebuches geführt und für die Beschreibung von Gedanken, interessanten Beobachtungen und Phänomenen benutzt. Auf vorsichtige Weise fliessen manchmal auch Hypothesen über mögliche Ursachen von Beobachtungen ein.

2.2 Datenerhebung

Die Tatsache, dass die Kantone Appenzell Innerrhoden und Zürich mit der Implementierung des Englischunterrichts als obligatorisches Schulfach relativ eigenständig und früh begonnen haben, haben diese Kantone für unser Vorhaben besonders interessant gemacht. Appenzell Innerrhoden führte 2001 Englisch als obligatorisches Schulfach ab der 3. Klasse für den ganzen Kanton ein. Französisch wurde aus dem Lehrplan der Primarschule entfernt und mit einer höheren Stundendotation in den Lehrplan der Sekundarstufe verschoben. Im Kanton

Zürich wurde 1998 ein erstes Projekt unter dem Namen ‚Schulprojekt 21‘ lanciert, in welchem unter anderem in den teilnehmenden Schulgemeinden Englisch ab der 2. Klasse unterrichtet wurde. Das Projekt dauerte von 1998 - 2003. Während der Laufzeit unseres Projektes befand sich die Schulgemeinde ‚Stätten‘ in einer Zwischenphase, denn das Schulprojekt 21 war abgeschlossen, die kantonale Implementierung von Englisch beschlossene Sache, aber die Implementierung war noch nicht in allen Schulgemeinden erfolgt. Stätten gehört zu einer Schulgemeinde, in der Englisch erst im Jahr 2010 obligatorisch implementiert wird. So wurde in Stätten beschlossen, in dieser Übergangsphase Englisch als Freifach für interessierte Schülerinnen und Schüler anzubieten.

Die gesamte Untersuchung in den Primarschulen wurde innerhalb des Zeitraums März 2006 – Weihnachten 2007 nach folgendem Ablauf durchgeführt:

März – April 2006

Erste Gespräche mit Schulbehörden und Lehrpersonen, nachdem die Erziehungsdirektoren der jeweiligen Kantone eine Teilnahme zugesichert hatten

August – Oktober 2006

Fragebogenerhebung und Unterrichtsbesuche

Februar – April 2007

Durchführung der Einzelinterviews

November 2007

Durchführung der Gruppeninterviews nach Stufenübertritt auf die Sekundarstufe

2.2.1 Untersuchungsanlage

Vor Projektbeginn wurde von den Erziehungsräten der Kantone Appenzell Innerrhoden und Zürich die offizielle Erlaubnis eingeholt, dass dieses Forschungsprojekt durchgeführt werden darf. Nachdem die Erlaubnis der Erziehungsräte vorlag, wurden 2 Schulgemeinden gesucht, welche bereit waren, an dieser Untersuchung teilzunehmen.

Von Seite des Forschungsteams wurde klar versichert, dass es sich an die ethischen Forschungsprinzipien im Umgang mit Menschen halten und sämtliche Informationen und Personendaten anonymisieren werde. Im Kanton Appenzell Innerrhoden wurde der Kontakt zur Schule, an welcher wir die Untersuchung durchführen durften, vom Schulinspektorat

hergestellt und wir mussten unsererseits keine Überzeugungsarbeit mehr leisten. Im Kanton Zürich gestaltete sich die Suche etwas schwieriger. Wir wurden jedoch in der Schulgemeinde Stätten fündig. Die Schulpräsidentin aus Stätten und der Erziehungsdirektor des Kantons AI haben die Schulhäuser, welche in das Projekt involviert sein werden, designiert.

Nachdem die Kontaktaufnahme über die kantonalen Behörden und Schulpflegen brieflich und auch persönlich etabliert und das Projektdesign von offizieller Seite akzeptiert worden war, wurde ein persönlicher Kontakt zu den Lehrpersonen hergestellt. Diese wurden von offizieller Seite ‚freiwillig‘ gesucht und waren bereit, uns Zugang zu ihrem Klassenzimmer zu gewähren und selber an einem Interview teilzunehmen. Im März 2006 wurden Treffen mit den Lehrkräften arrangiert, um in einem persönlichen Gespräch Fragen und Bedenken möglichst schon vor Projektbeginn aus dem Weg zu räumen. In diesen Gesprächen wurden nochmals die Absichten und Ziele des Forschungsprojektes dargestellt und grundsätzliche Bedenken wurden geklärt. Am Ende dieser klärenden Gespräche hatten sämtliche Lehrpersonen eine mündliche Zusage für die Mitarbeit gegeben. Grundsätzlich wurde vereinbart, dass wir während zwei Lektionen die soziodemographischen Daten erheben und die Sprachsilhouetten-Aktivität mit der gesamten Klasse durchführen und anschliessend oder parallel Unterrichtsbesuche durchgeführt werden würden. Ebenso wurde vereinbart, dass einzelne Schülerinnen und Schüler aus den Klassen in Einzelgesprächen interviewt würden, sofern sie sich dazu bereit erklärten.

Die Atmosphäre und der Umgang mit den Lehrpersonen in den Schulhäusern in Alpegg war wohlwollend, jedoch wurde von Lehrerseite klar thematisiert, was denn die Schule oder auch die einzelnen Schülerinnen und Schüler persönlich für einen Nutzen aus der Teilnahme an dieser Studie nehmen würden. In Stätten musste bei einzelnen Lehrpersonen deutlich mehr Überzeugungsarbeit geleistet werden. Es wurde vor allem von den Lehrpersonen der Primarschule die Sorge ausgedrückt, dass unsere Anwesenheit im Schulzimmer zu Unruhe in der Klasse führen könnte. Da am Ende des Schuljahres der Übertritt in die Sekundarstufe und die Stufenselektion anstand, war dieses Schuljahr laut der Lehrpersonen für einige Schülerinnen und Schüler mit grossem Druck und Unsicherheit verbunden. Schliesslich konnten auch zwei Primarschullehrpersonen in Stätten überzeugt werden. Sie willigten jedoch nur unter der Bedingung ein, dass von den Unterrichtslektionen keine Videoaufzeichnungen gemacht würden.

In den 6. Klassen der Primarschulklassen der urbanen Forschungsstätte Stätten und der ruralen Forschungsstätte Alpegg sah die Unterrichtsbeobachtung folgendermassen aus:

Stätten:

1 Deutschlektion

3 Französischlektionen (wovon eine im Halbklassenunterricht stattfand)

2 Englischlektionen (Freifach)

Alpegg:

1 Deutschlektion

3 Englischlektionen

2.2.2 Durchführung der Datenerhebung

Bevor mit Unterrichtsbesuchen, der Intervention in den Klassen und den Interviews begonnen wurde, wurde eine schriftliche Einwilligung der Lehrpersonen und der Eltern von sämtlichen in das Projekt involvierten Schülerinnen und Schülern eingeholt. In einem Schreiben an die Eltern wurden Absichten und Ziele des Projektes kommuniziert und es wurde auch angefügt, dass das Projekt von den jeweiligen Erziehungsräten/Schulpräsidenten unterstützt wurde.

2.2.3 Pretests

Bevor die Silhouettenaktivität und die Fragebogenerhebung in den an der Untersuchung teilnehmenden Klassen durchgeführt werden konnten, wurden diese Aktivitäten sowie auch der Leitfaden für die geplanten Einzelinterviews mit freiwilligen Lehrpersonen und deren Klassen auf ihre Validität, Altersgemässheit, sowie auf Verständlichkeit hin geprüft. Nach einer weiteren Überarbeitung und entsprechenden Adaptierungen war es schliesslich möglich, mit dem Projekt zu beginnen.²¹

²¹ Ich hatte die Möglichkeit, die Klassenaktivität in einer 6. Klasse in Stätten auszuprobieren und für die Erprobung des Einzelinterviews haben sich 2 Schülerinnen und Schüler aus dieser Klasse freiwillig gemeldet. Zuvor wurden die Eltern sämtlicher Schülerinnen und Schüler schriftlich über diese Intervention informiert. Die Interviewgespräche wurden digital aufgenommen, genauso wie dies dann auch in den hier verwendeten Interviews der Fall war. Für die Erprobung des Lehrerinterviews hat sich der Schulleiter/Lehrer der Sekundarschule Au in Wädenswil zur Verfügung gestellt. An dieser Stelle möchte ich mich bei allen – sowohl bei den Lehrpersonen, Eltern wie auch bei Schülerinnen und Schülern, die diese Erprobungsphase mit dem geringen bürokratischen Aufwand ermöglicht haben, herzlich bedanken. Auch Frieberthäuser empfiehlt, „[...]die erste Fassung eines Leitfaden-Katalogs in Probeinterviews zu testen und während des ersten Interviews laufend zu überarbeiten“ (Frieberthäuser 1997b: 376).

2.2.4 Fragebogenerhebung und Silhouettenaktivität

Für die Fragebogenerhebung und die Silhouettenaktivität wurden von den Lehrpersonen jeweils zwei aufeinanderfolgende Unterrichtslektionen zur Verfügung gestellt, während derer die Lehrpersonen sich für Korrektur- oder Vorbereitungsarbeiten zurückzogen und nicht im Klassenzimmer anwesend waren.²² In einem Fall kam überraschenderweise der Schulinspektor zu Besuch, was Stimmung in der Klasse kurzfristig beeinträchtigte.

Da alle Eltern der Teilnahme ihrer Kinder an dieser Studie zugestimmt hatten, füllten alle Schülerinnen und Schüler der teilnehmenden Klassen die Fragebögen aus und nahmen an der Silhouettenaktivität teil. Diese Aktivitäten waren den Unterrichtsbesuchen der Sprachlektionen vorausgegangen und abgeschlossen.

Obwohl Fragebögen in der Regel ohne Beisein der Befragenden ausgefüllt werden, um das Antwortverhalten der Befragten nicht durch Körpersprache oder Mimik zu beeinflussen, habe ich mich entschlossen, die Silhouettenaktivität und die Fragebogenerhebung in den Klassen persönlich durchzuführen. Das relativ junge Alter der Untersuchungsgruppe rechtfertigt meines Erachtens diese Vorgehensweise, denn dadurch haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, bei Unklarheiten und Verständnisschwierigkeiten nachzufragen. Um die Beeinflussung der Kinder meinerseits jedoch möglichst gering zu halten und in den teilnehmenden Klassen identische Informationen und Vorgehensweisen zu gewährleisten, wurden die Instruktionen und Erklärungen im Voraus schriftlich festgehalten und diese Erhebungen wurden immer zusammen mit dem Projektkollegen Patrik durchgeführt. Bevor die Kinder mit dem Ausfüllen des Fragebogens beginnen konnten, erklärte ich ihnen, weshalb ich hier war und erläuterte den Ablauf der folgenden zwei Lektionen. Das Ausfüllen des Fragebogens wurde gleichzeitig begonnen und auf einzelne Fragen, welche aus inhaltlichen oder fragetechnischen Gründen schwierig erschienen, ging ich während der schriftlichen Beantwortung der Fragen ein. Sowohl während der Fragebogenerhebung, als auch während der Silhouettentätigkeit standen Patrik und ich immer gemeinsam im Schulzimmer zur Verfügung, um auf Unklarheiten und Fragen eingehen zu können. Die Möglichkeit nachzufragen, wurde immer wieder in Anspruch genommen.

Die soziodemographische Datenerhebung umfasste einerseits Alter, Erstsprachen, Erstsprachen der Eltern, Anzahl der Geschwister und zusätzlich wurden einige Fragen

²²Falls eine Lehrperson im Klassenzimmer blieb, intervenierte sie nicht und ging einer eigenen Tätigkeit nach.

bezüglich Umgang mit Sprachen, Motivation/Freude im Sprachunterricht in vereinfachter/abgeänderter Form aus dem Europäischen Sprachenportfolio übernommen²³, Nachdem alle Schülerinnen und Schüler den demographischen Datenbogen ausgefüllt hatten, wurde dieser im Anschluss eingesammelt und nochmals kurz durchgesehen, um sicherzugehen, dass alle Fragen, die beantwortet werden wollten, auch ausgefüllt worden waren. Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler brauchten in der Regel etwas länger für das Ausfüllen des Fragebogens. Nachdem alle Fragebogen eingesammelt worden waren, wurde mit der Silhouettenaktivität begonnen. Auch in dieser Phase waren wir bewusst zu zweit anwesend, damit die Instruktionen der Silhouettenaktivität immer genau gleich erfolgen würde. Zudem hatten wir so auch die Möglichkeit, Kommentare, welche die Schülerinnen und Schüler während der Aktivität machten, zu notieren.

Den Schülerinnen und Schülern wurde eine leere Silhouette verteilt. Danach wurden sie aufgefordert, ihre eigene Sprachsilhouette farbig in diese Silhouette zu gestalten, indem sie Sprachen, welche Sie sprechen, hören oder lernen möchten, mit einer unterschiedlichen Farbe in die Silhouette zeichnen. Es wurde bewusst erwähnt, dass in der Silhouette nicht unbedingt nur jene Sprachen Platz finden, welche von ihnen selber gesprochen werden, sondern dass auch andere Sprachen in der Silhouette Platz haben. Zudem wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, eine Legende zur Silhouette zu schreiben, aus welcher ersichtlich ist, welche Sprache durch welche Farbe repräsentiert ist, welche Beziehung zur Sprache besteht und warum die Sprache einen Platz in der Silhouette gefunden hat. Damit die Schülerinnen und Schüler besser verstehen konnten, was von ihnen erwartet wurde, wurden zur Veranschaulichung zwei Beispiele aus der Sammlung von Hans-Jürgen Krumm gezeigt.²⁴

Die Schülerinnen und Schüler hatten danach mindestens eine Lektion für die Arbeit an den Silhouetten zur Verfügung. In einigen Fällen reichte diese Zeit nicht aus²⁵ und öfters haben

²³ Die Einführung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) wurde zum Zeitpunkt der Intervention in beiden Kantonen diskutiert. Das ESP wurde in der Folge in beiden Kantonen für sämtliche an dem Projekt teilnehmenden Klassen angeschafft und von den Kantonen finanziert. In den Sekundarstufenklassen wurde das Formular 1 (Sprachen meiner Familie und der Personen meiner Umgebung), Formular 2 (Erfahrungen mit anderen Kulturen und Sprachen), Formular 3 (Sprachen, die ich im Schulunterricht oder in Kursen lerne oder gelernt habe), Formular 4 (Sprachen, die ich an meiner Schule ausserhalb des Fremdsprachenunterrichts verwende/verwendet haben) und Formular 5.1 (Spracherfahrungen, die ich über verschiedene Medien gemacht habe) ausgefüllt. Diese Formulare galten ebenfalls als Grundlage für das Erstellen desjenigen Fragebogens, welcher für die Primarstufe erstellt wurde.

²⁴ Die Aktivität mit den Sprachsilhouetten wurde dem Buch ‚Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit‘ von Hans-Jürgen Krumm (2001) entnommen.

²⁵ Auffällig war, dass in jeder Klasse eine Gruppe Mädchen sich mehr Zeit nahm für die Gestaltung der Silhouette als der Rest der Klasse und diese Schülerinnen so innerhalb der Stunde ihre Silhouette nicht beenden konnten.

die Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern in den nächsten Tagen Zeit gegeben, die Silhouetten während des Unterrichts fertig zu stellen. Auch die Sprachsilhouetten wurden eingesammelt und vollumfänglich kopiert, so dass die Originale schnellstmöglich wieder bei den Schülerinnen und Schülern waren und im ESP eingeordnet werden konnten.

Die Frage, ob unsere Präsenz die Schülerinnen und Schüler beim Ausfüllen der Fragebögen und bei der Silhouettenaktivität beeinflusst hat, kann ich nicht beantworten. Ebenso lässt sich nicht eruieren, inwiefern die Schülerinnen und Schüler versucht haben, vermuteten gesellschaftlichen Erwartungen gemäss zu antworten oder inwiefern allenfalls das schulische Umfeld, in welchem diese Erhebung stattfand, und die Präsenz der Klassenkameradinnen die Schülerinnen und Schüler inspiriert und beeinflusst hat.

Auch wenn für die Auswertungen und Interpretationen die Silhouetten aller beteiligten Schülerinnen und Schüler und die erhobenen Einzelgespräche im Zentrum stehen, fanden im Sinne der Datentriangulierung und einer Schulethnographie auch Unterrichtsbeobachtungen statt (vgl. Flick 2005; Heller 2002). Diese Unterrichtsbeobachtungen sowie weitere Schulbesuche, die in Alpegg und Stätten durchgeführt wurden, sind im Rahmen dieser Studie als wichtige Zusatzinformationen zu verstehen; ebenso die Informationen aus informellen Gesprächen auf Pausenplätzen und Schulgängen, die erlauben, die in den Interviews erhaltenen Informationen in einen Gesamtzusammenhang zu stellen. Das Forschungstagebuch, welches über die Gesamtdauer des Projektes geführt wurde, ist ebenfalls ein wichtiges Arbeitsinstrument. Heller hat es als unabdingbar vorgestellt, wobei er warnt, Notizen in dem Forschungstagebuch vor Abschluss des Projekts zu werten (Heller 2006, persönliche Mitteilung).

2.2.5 Teilnehmende Beobachtung

In der qualitativen Forschung populär ist die Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung, welche auch im vorliegenden Forschungsdesign angewendet wurde. Das Spannungsfeld, das es als forschende Person auszuhalten gilt, liegt in dem „Dilemma zwischen zunehmender Teilhabe am Feld aus der heraus erst Verstehen resultiert, und der Wahrung der Distanz, aus der heraus Verstehen erst wissenschaftlich und nachprüfbar wird“ (Flick 2005: 213). Um ein möglichst objektives Bild des zu erforschenden Feldes zu erhalten, wurden die Beobachtungen der Unterrichtslektionen immer zu zweit durchgeführt.

Zu Beginn der Lektion wurde normalerweise je ein Mini-Disc Geräte im vorderen Bereich des Schulzimmers, zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern, und im hinteren Bereich des Schulzimmers platziert. Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler wurden darüber informiert, dass die Mini-Disc Geräte während der Lektionen umplatziert werden könnten, vor allem, wenn die Schülerinnen und Schüler eine Partner- oder Gruppenarbeit zu erledigen hatten.

Patrik und ich platzierten uns jeweils in der einen Ecke des Schulzimmers und während des Unterrichts wurden Beobachtungen bezüglich Ablauf der Lektion und allgemeine Beobachtungen gemacht. (Zeitlicher Ablauf der Lektion, Partizipation von Schülerinnen und Schülern am Unterrichtsgeschehen, Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler untereinander, welche nicht zum Unterrichtsablauf gehören etc.)

2.3 Qualitative Interviews als Methode der Datenerhebung

Nachdem bei der Fragebogenerhebung sämtliche Schülerinnen und Schüler teilgenommen haben, wird in einem nächsten Schritt mit je vier bis sechs ausgewählten Schülerinnen und Schülern aus jeder Klasse ein individuelles Leitfadeninterview durchgeführt. Grundlage für das Einzelinterview ist ein leitfadengesteuertes Interview, dies soll sowohl auf Seiten des Interviewers, als auch des Befragten eine mittlere Strukturierungsqualität sicherstellen. Ein Leitfadeninterview besteht zum einen aus Fragen, welche gewährleisten, dass bestimmte Themenbereiche angesprochen werden, die jedoch auf der anderen Seite genügend offen formuliert sind, dass auch narrative Potentiale des Befragten Platz haben (Marotzki 2003). Unser Leitfadeninterview beginnt mit einer narrativen Einstiegsfrage und danach besteht es aus zwei Themensträngen. Jedes Interview mit den Schülerinnen und Schülern und auch jenes mit den Lehrpersonen beginnt immer mit einer allgemeinen Erzählaufforderung, wie dies im narrativen Interview üblich ist (Flick 2005: 147). Im Anschluss an die Einstiegsfrage werden einige vorbereitete Leitfragen gestellt, wenn diese Punkte nicht sowieso selbständig von den Interviewpartnern aufgegriffen werden. Im ersten Teil des Interviews interessiert die subjektive Sichtweise und im zweiten Teil geht es um das implizite Wissen und die Positionierung gegenüber bestimmter Sachverhalte die für die ausgewählte Problemstellung relevant sind. Die Kombination des narrativen Ansatzes mit dem Leitfadeninterview ist

deswegen sinnvoll, weil mit Hilfe des Leitfadens eine gewisse Steuerungsfunktion sichergestellt ist.

Ich habe mich bei der Durchführung der Interviewgespräche an folgenden Überlegungen orientiert:

- Zuerst wird versucht, eine Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen.
- Falls Rückfragen gestellt werden müssen, geschieht dies erst, wenn der Interviewpartner ein Thema von sich aus abschliesst oder es der natürliche Redefluss zulässt, ohne diesen zu stören.
- Die Fragen sollen eindeutig, klar, nicht zu lang und nicht suggestiv sein.
- Die Beeinflussung durch den Interviewer soll in allen Gesprächen möglichst konstant bleiben, damit unterschiedliche Antworten der Befragungspersonen nicht als Folge unterschiedlicher Beeinflussung durch den Fragesteller gedeutet werden müssen.
- Hauptziel der Gesprächsführung muss, bei allen Bemühungen um nicht suggestives, neutrales Verhalten, die Aufrechterhaltung einer positiven Gesprächsatmosphäre sein. Eine absolute Forderung nach Konstanz der Stimuli ist in der Realität der Gesprächssituation kaum zu jedem Zeitpunkt zu erfüllen, höchstens um den Preis der Lebendigkeit und Authentizität der Kommunikation.

Sämtliche Leitfragen des Interviewfragebogens orientieren sich an der Thematik des Sprachenlernens und es werden Repräsentationen und persönliche Positionierungen gegenüber Sprachthemen erfragt. Die Reihenfolge der Fragen ist irrelevant. Wichtig ist, dass der Leitfaden als Grundlage da ist und dass sich der Interviewende an die zu berücksichtigenden Themenbereiche erinnert, wenn das Gespräch etwa ins Stocken gerät.

Laut Flick (2005) wurden in der qualitativen Forschung offene Interviews zuerst im deutschsprachigen und erst danach im angelsächsischen Sprachraum angewendet. Erste theoretische Überlegungen im deutschsprachigen Raum stammen von Hopf (1978) und Kohli (1978), deren Ausführungen wurden in den Neunziger Jahren im Bereich des Experteninterviews durch die Arbeiten von Meuser und Nagel (1991) erweitert. Im angelsächsischen Raum spielen die Texte von Merton und Kendall (1946/1979) nach wie vor eine wichtige Rolle in diesem Bereich der qualitativen Sozialforschung (Liebold, Tinczek 2002: 2).

Der Bereich des narrativen Interviews wurde in Deutschland massgeblich von Fritz Schütze (1977/1983) und seinen Kollegen als Methode ausgearbeitet. Mit der Beachtung, die dieser

Methode geschenkt wurde, hat sie das Interesse an der qualitativen Forschung positiv beeinflusst. Das narrative Interview wird dann eingesetzt, wenn man sich für individuelle Lebensbiographien und subjektive Erfahrungen der befragten Personen interessiert. Es geht darum, dass selbst erlebte Erfahrungen in eigenen Worten dargestellt werden. Wie Jakobs dies ausdrückt: „Biographie wird als sozialer Prozess untersucht, der als Ergebnis von Interaktion innerhalb gesellschaftlicher und institutioneller Rahmenbedingungen abläuft.“ (Jakob 1997: 447)

Während im Experteninterview die Person in der Funktion eines Experten interviewt wird, der über ein bestimmtes Wissen bezüglich einer Problemstellung verfügt, interessiert im narrativen Interview die Person in ihrer Subjektivität. „Bei narrativen Interviews [...] handelt es sich um Erzählungen von Lebenserfahrungen, wobei die Akteure sinnstiftend gegenüber einem Interviewpartner wirken [...].“ (Franceschini 2001: 227-228). Franceschini erwähnt hier auch die Wichtigkeit der Persönlichkeit des Befragers. Dies gilt natürlich für die Interviewsituation generell und beginnt streng genommen bereits vor dem eigentlichen Interview. Denn nur wenn im Vorfeld ein gewisses Grundvertrauen geschaffen werden konnte, sind die Bedingungen für ein persönliches Interview gut. „Wie sie diese Beziehung vor dem Interview gestalten, entscheidet mit darüber, was er ihnen im Interview sagen wird.“ (Gläser & Laudel 2004: 153)

2.3.1 Auswahl der Fälle

Nach Beendung der Unterrichtsbesuche und aufgrund der eingegangenen soziodemographischen Daten und der Sprachensilhouetten habe ich mich entschlossen, aus jeder Klasse mindestens vier Schülerinnen und Schüler zu einem Einzelinterview einzuladen und es sollten aus jeder Klasse bestenfalls drei zwei- oder mehrsprachige Schülerinnen und Schüler und ein monolinguales Kind interviewt werden. Ebenso wurde darauf geachtet, dass die Geschlechterverteilung in etwa gleich war, im Normalfall wurden pro Klasse je zwei Mädchen und zwei Jungen befragt. Da in Alpegg nur wenige zwei- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in den Klassen waren, konnte dies in der einen Klasse nicht berücksichtigt werden.

Die Auswahl der ‚Fälle‘ wurde im Forschungsteam besprochen und absichtlich in Abwesenheit der Lehrpersonen getroffen. Damit wollten wir vermeiden, dass wir uns von der

Lehrperson beeinflussen lassen, bezüglich der Auswahl.²⁶ Die Namen der gewählten Schülerinnen und Schüler wurde den Lehrpersonen per Email mitgeteilt mit der Bitte, diese Kinder zu fragen, ob sie bereit wären, mitzumachen. Es wurden keine genauen Instruktionen gegeben, wie das Einholen des Einverständnisses der Kinder zu bewerkstelligen sei und wurde der Professionalität der Lehrpersonen überlassen. In drei der vier Klassen haben sich alle ausgesuchten Kinder bereit erklärt, bei den Interviews mitzumachen. In der einen Klasse haben drei der vier Kinder die Anfrage verneint, worauf die Lehrperson nach Freiwilligen in der Klasse suchte. Nach einer ersten kurzen Enttäuschung ging ich nochmals in die Klasse um ein kurzes Gespräch mit der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern zu führen, welche nicht am Gespräch teilnehmen wollte. Die Lehrperson erläuterte, dass sie die ausgewählten Schülerinnen und Schüler vor der gesamten Klasse gefragt habe, während uns eine andere Lehrperson erzählte, dass sie sich bei Schülerinnen und Schüler einzeln und in einem ruhigen Augenblick nach deren Interesse an einem Gespräch erkundigte. Die Tatsache, dass diese Anfragen publik und in Anwesenheit aller Klassenkameraden statt fand, kann ein möglicher Erklärungsgrund für die Ablehnung des Einzelinterviews sein. Vielleicht hätten diese Schülerinnen und Schüler aber auch unter anderen Umständen nicht an den Gesprächen teilgenommen. Ein sehr schüchternes Mädchen konnte nach einem kurzen persönlichen Gespräch für ein Interview gewonnen werden, und da ich jene Schülerinnen und Schüler, welche sich freiwillig gemeldet hatten, nicht enttäuschen wollte, haben aus dieser Klasse sechs Kinder an den Einzel- und am Gruppeninterview teilgenommen.

2.3.2 Einzelinterview

Die Einzelinterviews mit den Schülerinnen und Schüler haben zwischen einer halben und einer ganzen Stunde gedauert. Die Schülerinnen und Schüler wurden für die Zeit des Interviews vom regulären Unterricht entschuldigt und somit konnten die Interviews im Rahmen des regulären Stundenplanes stattfinden.

Auch die Einzelinterviews wurden auf Mini-Disc aufgezeichnet und ich habe während des Gesprächs keinerlei schriftliche Notizen gemacht, um den Blick- und Gesprächskontakt mit der interviewten Person nicht zu stören. Die interviewten Personen konnten die Sprache, in

²⁶ Der nachträglich Kommentar der Lehrkraft Hasler hat uns denn auch bestätigt in dieser Vorgehensweise, denn sie gab ihrem Erstaunen darüber Ausdruck, dass ein in der Klasse sehr stiller Junge, sich bereit erklärt hatte, bei dem Interview mitzumachen.

welcher das Interview stattfinden sollte, auswählen und die aufgezeichneten Interviews wurden in jener Sprache transkribiert, in denen das Gespräch stattgefunden hatte. Nur in einem Fall wünschte eine mehrsprachige Schülerin aus Stätten, das Gespräch auf Hochdeutsch durchzuführen. Eine mehrsprachige Schülerin aus Alpegg begann das Gespräch ebenfalls auf Hochdeutsch, ist nach einigen Minuten jedoch ins Schweizerdeutsch gefallen und blieb für den Rest des Interviews bei dieser Wahl.

Für die Interviews in Alpegg hatte uns der Lehrer einen kleinen Nebenraum zur Verfügung gestellt. Leider wurden in diesem Raum jedoch die Zeichenutensilien und Blättervorräte aufbewahrt, was dazu führte, dass einige Gespräche mehrmals unterbrochen wurden, weil Mitschülerinnen und Mitschüler sich aus diesem Raum etwas besorgen mussten. Dieser Umstand hat die Qualität der Interviews etwas beeinträchtigt, denn nach jeder kleinen Störung musste der Faden des Gesprächs jeweils erst wieder gefunden werden.

In Stätten wurden die Interviews im Untergeschoss des Schulhauses durchgeführt, was mir erlaubte, auf dem Weg zum Schulzimmer ein kurzes informelles Gespräch mit dem einzelnen Schüler/der einzelnen Schülerin anzufangen. Dies gab uns beiden die Gelegenheit einige ungezwungene Worte in Abwesenheit des Mini-Disc zu wechseln. Bei einigen Interviews erhielt ich in diesen kurzen Gesprächsminuten interessante Zusatzinformationen und manchmal wurden angefangene Diskussion weitergeführt, wenn der Mini-Disc bereits lief oder es wurde im Verlauf des Interviews auf vorher gesagtes nochmals eingegangen. Solche informellen Gespräche konnten auch in ungezwungenen Gesprächen in den Gängen und auf dem Pausenplatz entstehen.

2.3.3 Gruppeninterview

Mit den Schülerinnen und Schülern wurde nach dem Stufenübertritt von der Primar- in die Sekundarschulstufe ein weiteres Interview durchgeführt. Hier handelte es sich um ein Gruppeninterview mit Schülerinnen und Schülern, die vor dem Übertritt dieselbe Primarschulklasse besuchten. Insgesamt wurden 4 Gruppen gebildet und mit jeder wurde ein Interview von ungefähr 60 Minuten durchgeführt. Die Gruppengröße variierte zwischen drei und sechs Teilnehmenden.

Für diese zweite Befragung wurde bewusst die Form des Gruppeninterviews gewählt. Der Themenkatalog, der diesem Gruppeninterview zugrunde lag und diskutiert werden sollte,

basierte teilweise auf den Analysen der Einzelinterviews und es wurden auch neue Impulse gesetzt mit Fragen bezüglich des Stufenübertritts (Flick 2005). Nach Merton et al. (1979) ist eine Hauptaufgabe des Interviewers die Gruppendynamik aufmerksam zu verfolgen und sicherzustellen, dass einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht die Gesamtgruppe mit ihren Meinungsäußerungen dominieren und dass eher schüchterne oder zurückhaltende Gruppenmitglieder ebenfalls die Möglichkeit erhalten, ihre Ansichten in die Befragung einzubringen. Patton (1990) schlägt ob der Komplexität des Gruppeninterviews vor, jeweils mit zwei Interviewern zu arbeiten. In der vorliegenden Fallstudie wurde dies, wie bereits erwähnt, berücksichtigt.

2.3.4 Lehrerinterview

Insgesamt wurden 19 Lehrpersonen interviewt. Sowohl Klassen-, wie auch Fremdsprachenfachlehrpersonen haben eingewilligt, in einem Interview, das ungefähr eine halbe Stunde dauerte, teilzunehmen. Zu Beginn des Interviews wurde jeweils gefragt, ob dieses in Mundart oder in Standarddeutsch durchgeführt werden soll.

Im einem ersten Teil, welcher mit einer narrativen Frage begann, erzählten die Lehrpersonen ihre eigene Sprachbiographie. Sie berichteten dabei aus ihrem Elternhaus, aus ihrer Schulkarriere und ihrer Beziehung zu Sprachen und davon, wie sie schliesslich selber Sprachenlehrpersonen wurden. Nach dieser Erzählaufforderung folgte anschliessend ein narrativer Nachfrageteil, bevor Fragen entlang des Leitfadens diskutiert wurden.

Im zweiten Teil des Interviews wurden die Lehrkräfte in ihrer professionellen Rolle angesprochen und es ging um Ziele und Rahmenbedingungen im Fremdsprachenunterricht. Das leitfadengestützte Experteninterview ist eine spezielle Form des Leitfadeninterviews. Bei dieser Form des Interviews wird die interviewte Person als Funktionsträger innerhalb eines organisatorischen oder institutionellen Kontextes befragt - anders als bei dem biographischen Teil des Interviews. Die befragte Person wird in diesen Fragen nicht als Einzelfall, sondern als Repräsentant einer bestimmten Gruppe - in vorliegender Arbeit als Repräsentant der Volksschule - in die Untersuchung mit einbezogen (Flick 2005). Das Expertenwissen ist nur auf diesen bestimmten Bereich beschränkt und nicht übertragbar auf andere Institutionen oder Bereiche. Bei der Auswahl von Experten bildet deren langjährige berufliche Erfahrung ein weiteres Kriterium für die Kompetenz des zu erforschenden Untersuchungsgegenstandes

(Mieg & Brunner 2001). Sämtliche Lehrpersonen, welche an der vorliegenden Untersuchung teilgenommen haben, stehen seit längerem im Schuldienst und sind sowohl mit der Unterrichtsgestaltung als auch mit den allgemeinen Veränderungen an der Volksschule bestens vertraut.

Eine letzte Frage erfragte jeweils die persönliche Sichtweise der Lehrperson bezüglich der politisch geführten Fremdsprachendiskussion von einer oder zwei Fremdsprachen, respektive der Reihenfolge und dem Zeitpunkt in welcher diese Fremdsprachen in der Schule gelernt werden sollten.

Neben diesen formellen Interviews, welche meist im Anschluss an den Schultag stattfanden und in der Regel zwischen einer halben und einer ganzen Stunden dauerten, fanden viele informelle Gespräche mit den Lehrpersonen statt. Vor oder nach den besuchten Lektionen oder auch während der Pausen haben sich fast alle Lehrkräfte mit uns unterhalten. In diesen informellen Gesprächen haben die Lehrpersonen viel erzählt über die allgemeine Situation der Fremdsprachen in den jeweiligen Schulen und dadurch, dass wir in der Pause mit andern Lehrpersonen in Kontakt kamen, wurden auch allgemeine schulpolitische Themen besprochen oder alltägliche Organisationsdinge kurz abgeklärt.

2.4 Übersicht Datenkorpus

Das Datenkorpus der vorliegenden Fallstudie besteht aus:

- einem Kurzfragebogen zur Erhebung relevanter soziodemographischer und biographischer Daten bei Schülerinnen und Schülern und deren Lehrpersonen (80 Schülerinnen und Schüler, 19 Lehrpersonen)
- Sprachsilhouetten, welche sowohl von Lehrpersonen, wie auch allen Schülerinnen und Schülern der in die Studie involvierten Klassen angefertigt wurden
- 18 transkribierten Einzelinterviews der Schülerinnen und Schüler
- 4 transkribierten Gruppeninterviews der Schülerinnen und Schüler
- 19 transkribierten Einzelinterviews mit Lehrpersonen
- Ton- und Audiodokumente aus den Unterrichtsbeobachtungen
- Unterrichtsprotokolle

Aus der Kombination dieser unterschiedlichen Informationen soll ein facettenreiches und annähernd getreues Bild der sehr komplexen Wirklichkeit rekonstruiert werden.

2.5 Datenauswertung

2.5.1 Auswertung der Silhouetten

Entsprechend dem explorativ-beschreibenden Charakter der Erhebung kommt der Auswertung der Silhouetten hauptsächlich ein deskriptives Verfahren zur Anwendung.

2.5.2 Auswertung der Interviews

Die Einzel- und die Gruppeninterviews der befragten Schülerinnen und Schüler wurden mit Ausnahme eines einzigen in Hochdeutsch durchgeführten Gesprächs in die schweizerische Mundart transkribiert, um individuelle Färbungen von Aussagen nicht zu verfälschen. Für den Dialekt gibt es keine verbindlichen Verschriftlichungsnormen, denn der Dialekt bleibt eine mündliche Varietät. Für mich war die leichte Lesbarkeit der Transkriptionen ein wichtiges Kriterium. Auslassungen und unverständliche Aussagen wurden im Interview mit (.) bezeichnet, Abbrüche in Aussagen mit - . Ebenso wurden nonverbale Äusserungen und paralinguistische Äusserungen wie beispielsweise Husten, Lachen etc. notiert und allenfalls mit Erläuterungen zum besseren Verständnis des Gesagten versehen. Sämtliche Namen von Personen, Ortschaften und Schulhäusern wurden durch andere ersetzt, um die Anonymität der Gesprächsteilnehmenden zu gewährleisten. Die Lehrerinterviews wurden in Standarddeutsch transkribiert.

3. Eigene Sprachen, fremde Sprachen – Motivation, Vorstellungen und Sprachsilhouetten

3.1 Schülerpopulation

Im folgenden Kapitel zeichne ich ein Gruppenportrait von je zwei Primarschulklassen in Stätten und Alpegg. Alle in die Studie involvierten 12- und 13-jährigen Schülerinnen und Schüler, die bei Forschungsbeginn die Primarschule besuchen und bis zum Ende der Datenerhebung in die Sekundarstufe übertreten, lernen mindestens zwei Fremdsprachen in der Schule und könnten so in einer weiter gefassten Definition von ‚Mehrsprachigkeit‘ durchaus als bi- oder multilingual bezeichnet werden. „Mehrsprachig ist eine Person, die in mehreren Sprachen die Schwelle in andere Sprachhäuser zu überschreiten gelernt hat.“ (Christ 2001: 173). Sämtliche in die Untersuchung involvierten Schülerinnen und Schüler sind, wie Christ es ausdrückt, dabei, die „Schwelle in andere Sprachhäuser“, zu überschreiten. Dennoch wird in der folgenden Arbeit der Term ‚monolingual‘ für Kinder verwendet, welche ausschliesslich mit der schweizerdeutschen Sprache aufwachsen und bei denen dies die Familiensprache ist.²⁷ Kinder, welche regelmässig eine oder mehrere andere Sprache als Schweizerdeutsch zuhause sprechen, werden als bi- oder multilingual bezeichnet.

Insgesamt haben 82 Schülerinnen und Schüler an der Untersuchung teilgenommen.

Alpegg

Klassenlehrperson	Englischunterricht erteilt durch	Anzahl Schülerinnen und Schüler
Klasse Schwarz	Fachlehrperson (Frau Singer)	22
Klasse Zeller	Klassenlehrer	22

In den beiden Primarklassen aus Alpegg (44 Schülerinnen und Schüler), welche in die Untersuchung einbezogen werden, sind 20% der Schülerinnen und Schüler bi- oder multilingual. In diesen beiden Klassen sind Kinder mit Holländisch, Englisch, Italienisch, Albanisch, Kroatisch und Türkisch als Erstsprache repräsentiert. Mit Ausnahme von 2 Kindern sind alle andern in der Schweiz geboren und aufgewachsen. Thomas ist in

²⁷ Schweizerdeutsch und Hochdeutsch werden in dieser Arbeit nicht als zwei unterschiedliche Sprachen gesehen, sondern lediglich als unterschiedliche Varietäten ein und derselben Sprache.

Deutschland aufgewachsen und erst in der 5. Klasse nach Alpegg gezogen und lernt seit einem Jahr Schweizerdeutsch. Nicole ist in Südafrika als Tochter einer Deutschen und eines Schweizers geboren. Sie wuchs vor allem mit Englisch und Hochdeutsch auf, geht jedoch auch seit der 1. Klasse in Alpegg in die Schule und spricht fließend Schweizerdeutsch.

Die Schülerinnen und Schüler in Alpegg haben alle in der Primarschule während vier Jahren den obligatorischen Englischunterricht besucht. Französisch wurde nicht unterrichtet und auch nicht als Freifach angeboten.

Stätten

Klassenlehrperson Französischunterricht erteilt durch Anzahl Schülerinnen und Schüler

Klasse Hasler	Klassenlehrerin	19
Klasse Spinnler	Klassenlehrerin	19

In der Population aus Stätten (38 Schülerinnen und Schüler) sind rund 75% der Schülerinnen und Schüler bi- oder multilingual. Sprachen, die in diesen Klassen unter anderen als Erstsprachen vertreten sind, sind Kroatisch, Serbisch, Albanisch, Portugiesisch, Spanisch, Italienisch, Türkisch, Tamil und Thailändisch.

Die Schülerinnen und Schüler in Stätten besuchen alle seit der 5. Klasse Primarschule den obligatorischen Französischunterricht. Ein paar Schülerinnen und Schüler haben im Rahmen des SP 21²⁸ den Englischunterricht von der 1.-3. Klasse besucht und einige besuchen nun weiterhin das Freifach Englisch, welches an der Schule mit einer Wochenstunde angeboten wird. Von den 38 in die Studie involvierten Kindern aus Stätten sind 30 in der Schweiz geboren, drei sind in ihrem ersten Lebensjahr mit ihren Eltern in die Schweiz eingereist, vier im Alter zwischen eins und vier Jahren und eine Schülerin kam erst mit sieben Jahren in die Schweiz.

²⁸ Schulprojekt 21 (SP 21), Online WWW, URL: www.forschungsportal.ch/unizh/p2707.htm [13.5.2009]

3.2 Motivation und Vorstellungen bezüglich Fremdsprachenlernen vor dem Stufenübertritt von der Primar- in die Sekundarstufe

Die in der Primarschule gemachten Aussagen in der Fragebogenerhebung in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe fallen in beiden Untersuchungsstätten sehr positiv aus.

In Alpegg sind es 70% der Schülerinnen und Schüler, die sich (sehr) freuen auf den beginnenden Französischunterricht und 86% freuen sich (sehr) auf den weiterführenden Englischunterricht in der Sekundarstufe.

66% der Schülerinnen und Schüler aus Stätten freuen sich (sehr) auf den weiterführenden Französischunterricht und 71% freuen sich (sehr) auf den Englischunterricht in der Sekundarstufe.

3.2.1 Alpegg

In Abbildung 4 ist in absoluten Zahlen anschaulich dargestellt, dass die positiven Erwartungen bezüglich der Fremdsprachen in der Sekundarstufe überwiegen.

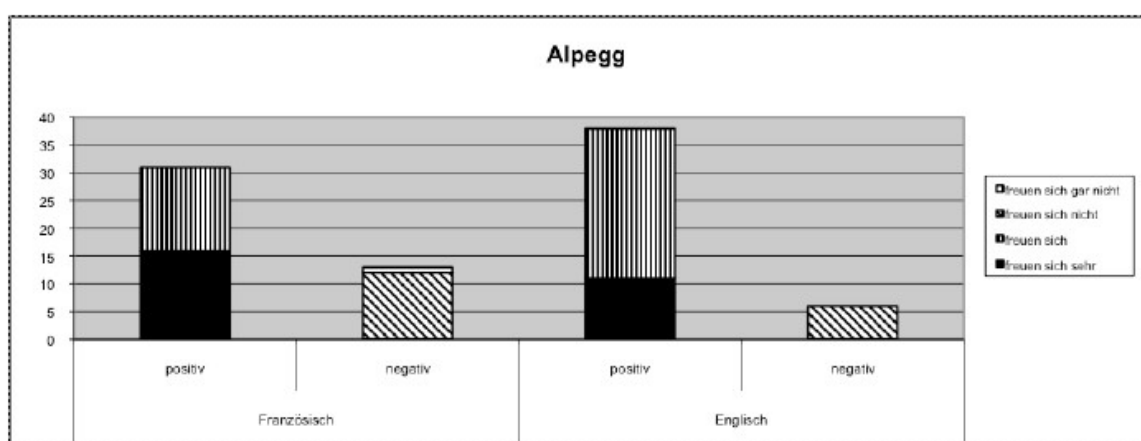


Abb. 4

Das neue Schulfach Französisch ist in Alpegg vorwiegend mit positiven Erwartungen verbunden. 16 Schülerinnen und Schüler sich sehr freuen, 15 freuen sich, 12 freuen sich nicht und nur eine Person freut sich überhaupt nicht.

Der Englischunterricht war die letzten vier Jahre für sämtliche Schülerinnen und Schüler aus Alpegg obligatorisch. Aus den beiden Klassen freuen sich 11 sehr auf den weiteren Unterricht in Englisch, 27 freuen sich und nur 6 freuen sich nicht. Niemand freut sich überhaupt nicht auf den Englischunterricht in der Sekundarstufe.

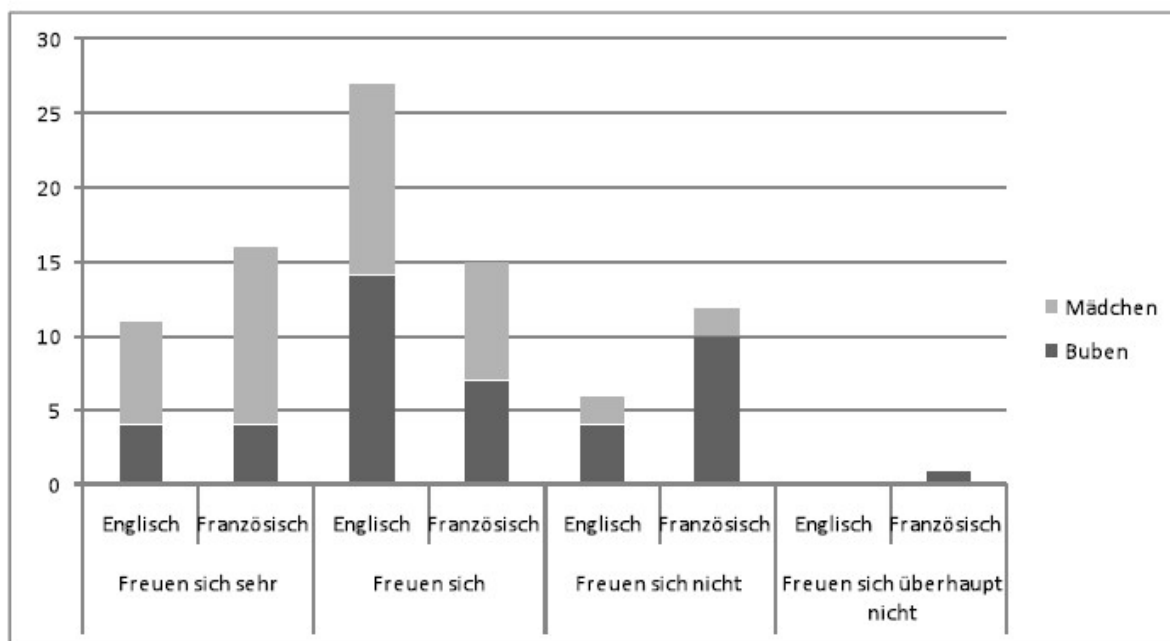


Abb. 5

Abbildung 5 stellt die Auswertung der Fragebögen aus der Primarstufenperspektive bezüglich der Freude auf den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe nach Geschlechtern getrennt dar.

Geschlechtermässig sieht es so aus, dass die Anzahl Buben, die sich auf den weiteren Fremdsprachenunterricht ‚sehr freuen‘, gleich gross. (Der Englischunterricht wird fortgeführt, während der Französischunterricht neu beginnt.) Hingegen ist die Anzahl Buben, welche sich nicht auf den Französischunterricht freuen, grösser als die Anzahl Mädchen. Bei den Mädchen, welche sich ‚sehr‘ auf den weiteren Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe freuen, freut sich eine grössere Anzahl auf den neubeginnenden Französischunterricht, was damit erklärt werden könnte, dass sprachbegeisterte Mädchen sich grundsätzlich interessieren, zusätzlich zu Englisch eine neue Fremdsprache zu lernen.

Die einzige Person, welche sich überhaupt nicht auf den Französischunterricht freut, ist Manuel (m, A) und er begründet dies folgendermassen: *Ich finde Französisch keine schöne*

*Sprache, wegen der Schreibweise.*²⁹ Dieser Junge wird in die Sekundarstufe A übertreten und hat die Option nicht, Französisch abzuwählen und wird wohl oder übel mit Französisch in Kontakt kommen.

Alle Primarschülerinnen und Primarschüler aus der Klasse Zeller belegen nach dem Übertritt in die Realschule³⁰ freiwillig den Französischunterricht.

Nur eine Person aus der Klasse Zeller freut nicht auf den Englischunterricht, die andern fünf sind aus der Klasse Schwarz. Hier stellt sich die Frage, inwiefern die Freude an einem Schulfach an die Umstände und an die Lehrperson gekoppelt ist.

Herr Zeller ist Klassenlehrer und erteilt den Englischunterricht selbst, spricht fließend Englisch und scheint im Unterricht sehr präsent und engagiert. In der Klasse wird vorwiegend Englisch gesprochen, die meisten Schülerinnen und Schüler sind kommunikativ involviert und es wird auch immer wieder gemeinsam gelacht im Unterricht. Deutsch wird in den Englischstunden selten gesprochen, und wenn, nur bei Gesprächen, die die Schülerinnen und Schüler untereinander führen. Der Lehrer selber spricht und erklärt ausschliesslich auf Englisch. Wenn beispielsweise ein Wort nicht verstanden wird, stellen die Schülerinnen und Schüler ihre Frage in Englisch und auch die Antwort wird auf Englisch gegeben. Wenn der Lehrer manchmal selber nach Worten suchen muss, scheut er sich nicht, dies zu verbalisieren und vor den Augen der Kinder zum Wörterbuch zu greifen.

Währenddessen ist die Lehrkraft, die die Klasse von Schwarz unterrichtet, eine Fachlehrkraft und ausschliesslich für zwei Englischlektionen pro Woche im Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern. Die Lektionen finden jeweils zu Beginn oder am Ende des Tages statt und die Lehrperson fühlt sich immer etwas unter Zeitdruck, wie sie mir in einem Gespräch mitteilte. Diese Lehrkraft hat vor allem mit den Buben in der Klasse immer wieder kleinere Schwierigkeiten, egal ob es sich um Hausaufgaben, Pünktlichkeit oder Heftführung handelt. Die Schülerinnen und Schüler reizen die Grenzen der Lehrperson konstant aus. Auch während des von uns besuchten Unterrichts kommt es immer wieder zu disziplinarischen Schwierigkeiten, was den eigentlichen Sprachunterricht sehr verlangsamt. Ein Schüler aus dieser Klasse hat diesbezüglich in der Legende zu seiner Silhouette angemerkt: *Englisch wär*

²⁹ Fortan verwendete Abkürzungen: m= monolingual, p= plurilingual, A= Alpegg, S= Stätten.

³⁰ Entspricht im Kanton Zürich der Sek B und C

schon recht, wenn nur die beknackt Lehrerin nicht wäre (Raico, m, A)³¹. Informell gemachte Aussagen von Schülerinnen und Schülern uns gegenüber und die weiteren Kommentare in den Einzelinterviews lassen die Interpretation zu, dass diese Aussage die Meinung von einigen Schülerinnen und Schülern dieser Klasse widerspiegelt, wenn wohl auch nicht ganz in dieser Heftigkeit. So erwähnt Maria im Einzelinterview auf die Frage, wie gut oder wie gerne sie denn Englisch mache.

Also eigentlich freu i mi jedesmol nid eso wahnsinig ufs Englisch ähm also s'liegt nüd nur am Englisch sondern mängmol auch echli ab de Lehreri und soi isch halt mängmol echli (..) aber mängmol freuts mi denn glich und isch jo au guet das me no anderi Sproche lernt nüd immer nur Dütsch. (Maria, p, A)

Man könnte spekulieren, dass die affektive Beziehung zur Lehrperson die affektive Beziehung zum Fach beeinflusst. Es handelt sich hier also um eine intervenierende Variable, die man generell finden wird und die es in sämtlichen nachfolgenden Interpretationen zu berücksichtigen gilt.³²

Die angegebenen Gründe für die Unlust, eine Sprache weiter zu lernen oder eine neue Sprache zu lernen, sind sehr unterschiedlich. Thomas, der erst vor einem Jahr aus Deutschland nach Alpegg gezogen ist, gibt an, er fände es *doof so viele Sprachen zu lernen* (Thomas, m, A). Dario freut sich nicht auf den Französischunterricht, *weil mich die Sprache nicht interessiert* (Dario, m, A). Aussagen in dieser Klarheit sind in Alpegg eher selten. Häufiger wird dahingehend argumentiert, dass Französisch wohl schwierig und kompliziert sei, da man dies von Geschwistern gehört hat. Dies illustrieren die folgenden Beispiele der Schülerinnen und Schülern aus Alpegg:

Weil es bei meiner Schwester jeweils ziemlich kompliziert tönt. (Damian, m, A)

Meine Brüder sagen es sei keine schöne Sprache. (Matthias, m, A)

Meine Schwester hat auch Französisch in der Schule und sie macht es nicht gerne.

(Larissa, m, A)

³¹ Schriftliche Originalzitate von Schülerinnen und Schülern, welche aus der Fragebogenerhebung oder der Silhouettenlegende stammen, werden immer kursiv wiedergegeben. Die verwendete Orthographie der Schülerinnen und Schüler wird beibehalten.

³² Der Zusammenhang zwischen der affektiven Beziehung zur Lehrperson und der Freude am Fach wird in dieser Arbeit nicht weiter thematisiert. (Weiterführende Literatur: Schweer, M. (éd.) 2008: Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge)

Allerdings wird auch die Vorfreude auf den Französischunterricht öfters über Personen, welche die Sprache kennen und/oder mögen begründet, wie folgende Voten belegen:

Meine Geschwister haben es alle in der Schule darum freut es mich so. (Daniel, m, A)

Meine Cousine schwärmt davon. (Raico, m, A)

Wenn die Assoziation nicht über eine bestimmte Person geschieht, wird die Vorfreude mit einem Erlebnis, einem allgemeinen Interesse oder einer besonderer Affinität zu dieser Sprache begründet.

Mir gefällt die Sprache sehr und ich lerne gerne neue Sprachen. (Anna, p, A)

In den Ferien in Frankreich habe ich auch immer etwas gelernt. (Mirjam, p, A)

Ich finde sie sehr schön. Nur die Strichlein stören. ☺(Dennis, m, A)

Auf Französisch habe ich mich schon lange gefreut. (Sina, m, A)

Die Vorfreude kann natürlich auch von Zweifeln begleitet sein oder aufgrund bereits gemachter Erfahrungen kann Ablehnung entstehen.

Ich freue mich sehr darauf eine neue Sprache zu lernen, aber ich weiss noch nicht ob sie mir gefallen wird. (Nicole, p, A)

Ich finde Französisch eine schöne Sprache, aber ich glaube es ist ziemlich schwierig zu lernen. (Katja, m, A)

Ich bin im Englisch nicht so gut. Darum mag ich die Sprache eigentlich nicht so. (Jasmin, m, A)

In Abbildung 5 ist eine Tendenz erkennbar, dass mehr Mädchen in Alpegg sich ‚sehr‘ auf den weiterführenden Fremdsprachenunterricht freuen und die Freude auf Seiten der Buben etwas geringer ist. Vor allem der bevorstehende Französischunterricht scheint bei den Buben etwas weniger populär zu sein, so hat beispielsweise Josef in einem Gespräch erwähnt: *Ich brauche kein Französisch – meine Kühe können auch kein Französisch* (Josef, m, A). Josef argumentiert hier mit dem Nützlichkeitsaspekt und einer persönlich-lokal verankerten Logik. Bei den bi- und plurilingualen Schülerinnen und Schülern aus Alpegg kann festgestellt werden, dass sich alle, mit Ausnahme eines Schülers, sowohl auf den Französisch -, wie auch auf den Englischunterricht freuen. Andreas (p, A), welcher sich als einziger plurilingualler Schüler nicht so auf den Französischunterricht freut, gibt an, er sei ‚nicht so ein Lerntyp‘.³³

³³ Andreas erscheint auch im nächsten Kapitel und es ist interessant zu sehen, inwiefern er seine Aussage aus der Primarschule nach dem Stufenübertritt kommentieren wird.

3.2.2 Stätten

Aus der Schülerpopulation in Stätten freuen sich 15 sehr auf die Weiterführung des Französischunterrichts in der Sekundarstufe, 10 freuen sich, 8 freuen sich nicht und 5 freuen sich überhaupt nicht.

Auf den obligatorischen Englischunterricht in der Sekundarstufe freuen sich 16 Schülerinnen und Schüler sehr, 11 freuen sich, 9 freuen sich nicht und 2 freuen sich überhaupt nicht.

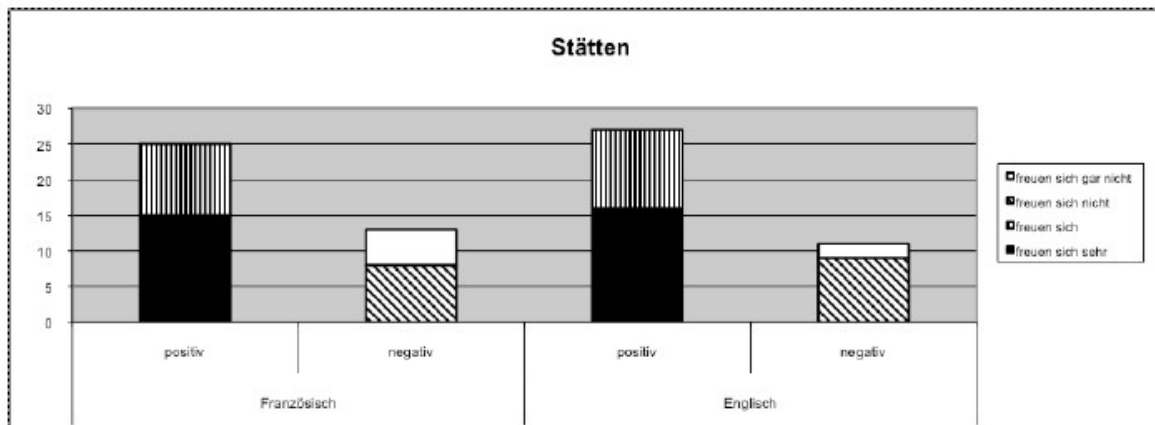


Abb. 6

Das Verhältnis zwischen der Freude/Motivation für den Unterricht der beiden Sprachen ist relativ ausgewogen. Einzige Ausnahme ist die Kategorie ‚freue mich überhaupt nicht‘, welche für den Französischunterricht etwas häufiger angekreuzt wurde.

Wenn wir die Abbildung 6 mit der Abbildung 3 vergleichen, ist ersichtlich, dass Anzahl der Schülerinnen und Schüler welche sich ‚sehr‘ auf den Fremdsprachenunterricht an der Sekundarstufe freuen, in Stätten etwas grösser ist als in Alpegg.

Die geschlechtergetrennte Darstellung der Freude/Nicht-Freude bezüglich des Fremdsprachenunterrichts ist in der Abbildung 7 dargestellt.

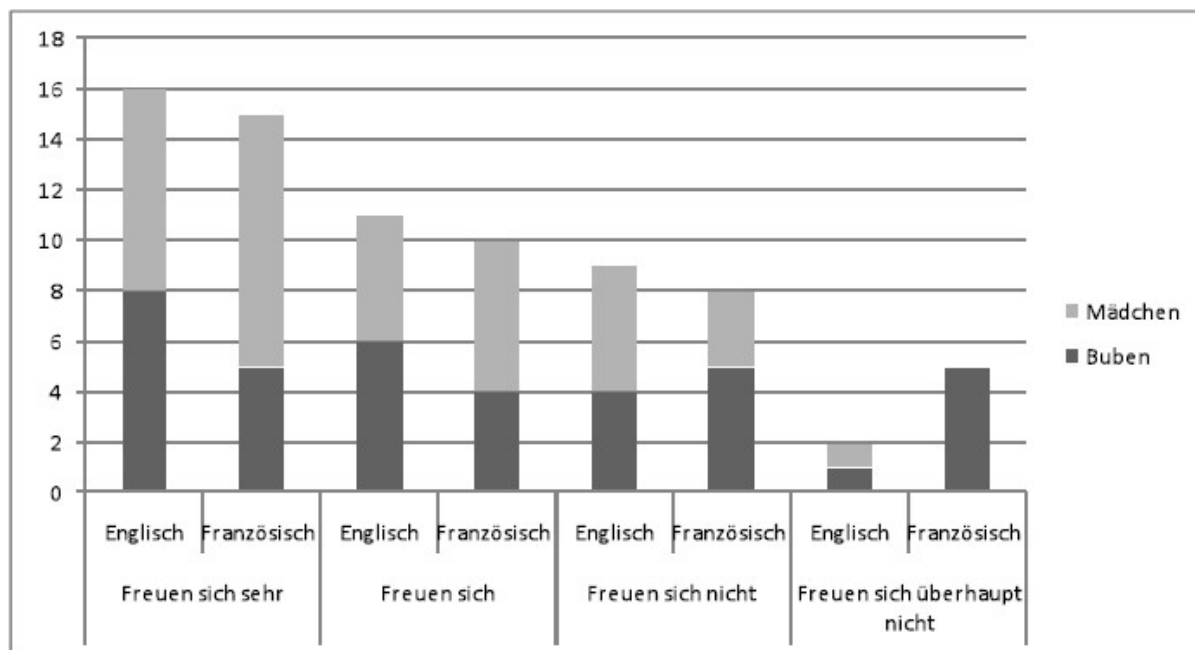


Abb. 7

In Stätten sind es fast ausschliesslich plurilinguale Buben, welche sich überhaupt nicht auf die Weiterführung des Französischunterrichts freuen. Als Gründe werden angegeben:

Ich mag die Sprache nicht und ich kann sie nicht. (Jodok, p, S)

Weil es immer schwieriger wird. (Lirak, p, S)

Weil die Wörter schwer auszusprechen ist. (Milos, p, S)

Die hier angegebenen Begründungen hängen allesamt mit dem steigenden Schwierigkeitsgrad der weiterzulernenden Sprache zusammen. Luftar und Raphael hingegen haben mittlerweile einfach ‚genug davon‘ oder finden die Sprache grundsätzlich ‚doof‘.

Weil ich schon genug Franz hatte. (Luftar, p, S)

Französisch ist eine doofe Sprache und tönt doof. (Raphael, p, S)

Stefan, der einzige monolinguale Junge aus Stätten, der sich überhaupt nicht auf den Französischunterricht freut, gibt als Grund dafür an, *weil ich nicht der Franzmensch bin* (Stefan, m, S). Einige Kinder sind der Weiterführung des Französischunterrichts zwar nicht entgegengestellt, doch auch sie freuen sich nicht auf die Weiterführung des Französischunterrichts und geben Begründungen an wie:

Weil ich eher nicht so gut in Franz bin. (Enzi, p, S)

Kann nicht so gut Französisch. (Alessandra, p, S)

Weil ich nicht gerne Französisch habe. (Dominik, m, S)

Diese Kinder sind dem weiterführenden Französischunterricht also nicht sonderlich wohl gesonnen, weil sie den Eindruck haben, die Sprache nicht so gut zu beherrschen. Einmal mehr stellt sich hier die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Vorstellung, eine Sprache sei schwierig zu lernen oder der Selbstwahrnehmung ‚ich kann es nicht‘ und ‚ich bin nicht so gut‘ sowie der Tatsache, dass man sich deswegen nicht auf den Unterricht freut.

Untenstehende Voten hingegen veranschaulichen ein latentes Unwohlsein, da man noch nicht einschätzen kann, wie es weitergeht, respektive weil die Erwartungshaltung ist, dass es in der Sekundarstufe anstrengender wird.

Es ist schwieriger. (Fabian, m, S)

Weil ich nicht weiss, wie streng es ist. (Marina p, S)

Ich brauche Französisch eigentlich nie. Warum lern ich das überhaupt.

(Nathaniel, p, S)

Diese Voten jedoch als grundsätzliche Abneigung gegenüber einer Sprache zu interpretieren, halte ich für zu undifferenziert. Vielmehr kann es sich meines Erachtens um eine diffuse Angst handeln, einer Anforderung nicht zu genügen. Dies gilt sowohl für den Englisch- als auch für den Französischunterricht. Die Begründungen, die angegeben werden, wenn sich jemand nicht auf den Englischunterricht freut, könnten ebenso für eine andere Sprache gegeben werden und sind mit den Begründungen für die Abneigung gegenüber dem Französischunterricht mehr oder weniger identisch. So freuen sich einige Kinder nicht auf die Weiterführung des Englischunterrichts, weil...

... ich Englisch nicht gut kann. (Gaby, p, S)

... sie [die englische Sprache, Anm. MNB] ziemlich schwierig ist. (Fabian, m, S)

... ich langsam genug davon kriege weil ich nach 6 Jahren wahrscheinlich genug vom Englisch hab. (Christina, m, S)

Genauso wie die Gründe für die Abneigung gegenüber einem Sprachfach in der Schule für Französisch und Englisch ähnlich sind, sind auch die Gründe, welche für die Freude auf die Weiterführung oder den Beginn des Englischunterrichts genannt werden, jenen für die Freude auf den Französischunterricht nicht unähnlich. Der Nützlichkeitsaspekt wird jedoch in Bezug auf den Englischunterricht viel häufiger erwähnt.

Englisch brauche ich häufig und es macht Spass zu lernen. (Nathaniel, p, S)

Dass ich mehr Sprachen kann und jeder Mensch kann Englisch. (Alessandra, p, S)

Weil ich dann endlich die Weltsprache lernen wird. Ich gehe in den Englischunterricht weil es in der Freizeit ist. (Bojan, p, S)

Es ist die Sprache der Zukunft. (Ivan, p, S)

Neben dem Nützlichkeitsaspekt findet sich als positiver Faktor auch die eigene Affinität zur Sprache wieder, sowie der Einfluss von Geschwistern, die die Einstellung beeinflussen. Natürlich spielt auch die Tatsache, dass man in diesem Fach gute Leistungen erbringt, eine Rolle.

Weil ich die Sprache sehr mag. (Besjana, p, S)

Weil ich gerne Englisch spreche und weil ich weiss was auf mich zukommt von den Brüdern. (Karina, m, S)

Weil ich bin gut bei der Englisch weil mir Spass macht. (Alexandra, p, S)

Der Schüler und die Schülerin, die sich nicht auf den Englischunterricht freuen, geben als Begründung an, dass die Sprache schwierig sei und dass sie die Sprache nicht so gut könnten.

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung besuchen 6 Schülerinnen und Schüler aus der Klasse Spinnler und 14 aus der Klasse Hasler das Freifach Englisch. In der Klasse Spinnler haben einige Schülerinnen und Schüler das Freifach Englisch während einiger Jahre besucht. Es wurden diverse Gründe angegeben, weshalb der Englischunterricht nicht mehr besucht wird. Einige mochten die Lehrerin nicht, andere fanden den Unterricht zu wenig anspruchsvoll und wiederum andere haben mit Englisch aufgehört, als der Französischunterricht in der 5. Klasse obligatorisch wurde. Nur Gulia, eine hispanophone Schülerin, hat angegeben, sie hätte sich bewusst vom Englischunterricht abgemeldet, als der Französischunterricht begonnen habe, damit sie sich darauf konzentrieren könne.

3.3 Silhouetten

Die Vorgehensweise bei der Silhouettenaktivität wurde in der Forschungsmethode Kapitel 2 bereits beschrieben. Insgesamt liegen 82 Sprachsilhouetten aus den vier Primarschulklassen vor, davon sind 42 Silhouetten von Buben und 40 von Mädchen, was einem ausgewogenen Verhältnis entspricht. Die Silhouetten sind sehr individuell gestaltet, da Empfindungen und Wertungen, welche mit Sprachen verbunden sind, höchst persönlich sind. Aus der Vielfalt der Darstellungen ist ersichtlich, auf wie vielen unterschiedlichen Ebenen Sprachen empfunden und welche Funktionen und Wertigkeiten den Sprachen zugeordnet werden.³⁴

Nichts desto trotz hat mich interessiert, ob sich in dieser Vielfalt nicht auch Ähnlichkeiten feststellen lassen. Gibt es Gemeinsamkeiten in der Art der Darstellung und den dargestellten persönlichen Beziehungen? Wenn ja, worin liegen sie und wie sind sie zu interpretieren? Alle Schülerinnen und Schüler haben zusätzlich zur ihren Erstsprachen Unterricht in einer oder zwei Fremdsprachen und insofern wird mit dem Vergleich auch der Frage nachgegangen, wie die Primarschülerinnen und -schüler ihre (potentielle) Mehrsprachigkeit darstellen und gewichten.

Die Anzahl der dargestellten Sprachen variiert zwischen drei und zehn, am häufigsten finden vier und sechs Sprachen einen Platz in der persönlichen Silhouette (in je 21 Fällen). In der Regel sind die erwähnten Sprachen jene, in denen die Schülerinnen und Schüler über eine gewisse Kompetenz verfügen oder ihnen eine gewisse Relevanz beimessen. Dies belegen folgende Aussagen³⁵:

Ich bin in der Schweiz geboren. Und Schweizerdeutsch zu sprechen ist einfach einfach. Ich lerne seit 6 Jahren Englisch. Obwohl ich habe es nicht gerade gern, weil ich langsam genug davon kriege. Ich mag die Sprache nicht besonders, aber ich muss sie können für die Sek A. (Christina, m, S)

Als ich klein war konnte ich ein wenig Englisch weil meine Familie in Südafrika wohnte. Ich lerne es auch seit der 3. Klasse in der Schule. (Nicole, p, A)

Englisch habe ich schon seit der 3. Klasse. Diese Sprache finde ich die Wichtigste, weil man sie auf der ganzen Welt brauchen kann. (Fabienne, m, A)

³⁴ Vgl. auch Krumm & Jenkins (2001).

³⁵ Sämtliche kursiv gedruckten Voten der Schülerinnen und Schüler stammen von den Legenden, welche zu den Silhouetten angefertigt wurden.

Fast alle Kinder führen zusätzlich auch Sprachen auf, welche Sie gerne lernen möchten oder welche ihnen in der Umwelt begegnen. Fast immer wird die Assoziation über Freundinnen und Freunde hergestellt, wie die folgenden Aussagen darstellen

Eine meiner besten Freundinnen ist Türkin; deswegen höre ich diese Sprache manchmal. (Nicole, p, A)

Kroatisch höre ich, wenn meine Freundin mit ihrer Schwester redet. Aber sprechen kann ich sie nicht. (Fabienne, m, A)

Araberin ist meine Kollegin ich selber habe Arabische CD's ich finde die sehr Sprache schön. (Alessandra, p, S)

Portugal ist ein sehr schönes Land und möchte mal Portugiesische Sprache lernen, Ich habe auch Freunde die von dort kommen. (Marta, m, S)

Türkisch finde ich eine schöne Sprache, meine Freundinn spricht Türkisch und ich höre immer wieder gerne zu. (Carole, m, A)

Ich rede kein Spanisch aber ich will sie lernen weil die Sprache ser schön tönt und weil meine Kolleginen immer Spanisch reden und es mir nerft wenn ich sei nich verstehe. (Gaby, p, S)

Bei andern Kindern sind es Nachbarn, Verwandte oder auch Musikstücke oder Interpreten, die man toll findet und die zu einem grundsätzlichen Interesse an der Sprache geführt haben.

Ich höre jeden Tag Spanisch weil wir wohnen neben Spaniern und die reden sehr laut und es ist eine schöne Sprache. Es ist ein schönes Land und die Leute sind freundlich. (Larissa, m, A)

Da meine Tante vor ca. 14-15 Jahren nach Südamerika ausgewandert ist und da 3 Kinder bekommen hat, und sie jetzt wieder in der Schweiz wohnen, möchte ich von ihnen gerne Spanisch lernen. (Remo, m, A)

Ich will Spanisch lernen weil ich diese Sprache toll finde. Zwei Wörter kann ich schon (mucho suerte= viel Glück). (Florian, m, A)

Ich höre sehr viel Rätoromanische Lieder. Rätoromanisch ist eine komische Sprache aber ich möchte sie gleich mal lernen. (Sina, m, A)

Japanisch ist eine lustige Sprache. Meinem Götti seine Freundin ist Japanerin. Ich finde sie lustig weil sie so schnell ist. (Ramon, m, A)

Italienisch will ich lehrnen. Italienisch gefühlt mir, weil ich mit Italienern italienisch reden will, wenn was geheim ist. (Ivan, p, S)

All diesen exemplarischen Zitaten ist gemein, dass sich das Interesse an anderen Sprachen und Kulturen, auf einen persönlichen Bezug gründen. Dabene (1997) hat festgestellt, dass die Repräsentationen, die sich Lernende bezüglich Sprachen, deren Normen und Charakteristiken machen, die Strategien und die Lernbereitschaft enorm beeinflussen. Ebenso stellte sie fest, dass der soziale Status, der einer Sprache anhaftet, eine Wertigkeit gibt, die wiederum das Erlernen dieser Sprache beeinflusst. Dies wiederum spricht dafür, dass diese Sprachen, mit einer persönlichen, lokalen oder globalen Wertigkeit verbunden sind.

So finden wir beispielsweise öfters Verbindungen zu ‚Balkansprachen‘ über Freunde und Bekannte, doch einzig der italoophone Giuseppe aus Stätten gibt an, eine dieser Sprache lernen zu wollen.

Kroatisch kann ich ein bisschen aber ich wills besser können denn viele in der Schweiz sprechen diese Sprache. (Giuseppe, m, S)

Giuseppes Motivation, seine Sprachkenntnisse in Kroatisch zu verbessern, ist, sich in der Schweiz besser mit kroatisch sprechenden Menschen in der Schweiz verständigen zu können – und nicht etwa ein besonderes Interesse an Kroatisch oder Kroatien. Sein Zugang ist also durchaus pragmatisch. Man mag darüber nicht sonderlich erstaunt sein, da Giuseppe in einer sehr heterogenen Umgebung aufwächst und selber bereits mehrsprachig ist. Doch auch in Alpegg findet sich ein Junge, der als einziger im Datenkorpus angibt, Türkisch lernen zu wollen.

Türkisch ist eine coole und schöne Sprache. Ich habe sie auf meine Silhouette gemalt weil ich es ein bisschen lernen möchte. (Daniel, m, A)

Der monolinguale Daniel stellt die Verbindung zu Türkisch nicht etwa über einen Bekannten oder Freund herstellt, sondern er findet die Sprache per se ‚cool‘.³⁶

Von den 82 Kindern äussert nur jemand den Wunsch dieser Sprachen zu lernen. Dies könnte die (vielleicht etwas gewagte) Vermutung zulassen, dass die ‚Balkansprachen‘ und auch Türkisch unter den Kinder aus Alpegg und Stätten kein besonders grosses Prestige geniessen und dass deswegen die Motivation, diese Sprachen zu lernen, eher gering ist.

Die beiden Mädchen, welche 10 Sprachen in ihre Silhouette gezeichnet haben sind beide mehrsprachig und aus Stätten. Lediglich drei Sprachen angegeben haben fünf monolinguale

³⁶ Eine Klassenkameradin von Daniel ist türkischsprachig und dies ist der Klasse bekannt.

Kinder aus Alpegg und vier monolinguale Kinder aus Stätten. Bei den Schülerinnen und Schülern aus Alpegg, welche nur drei Sprachen angegeben haben, wird der Appenzeller Dialekt und das Hochdeutsch jeweils einzeln erwähnt und auch so gezählt.³⁷ Als dritte Sprache figuriert in diesen Silhouetten Englisch oder Französisch.

Obwohl die Kinder in Alpegg seit 4 Jahren den Englischunterricht besuchen, gibt beispielsweise Mischa (m, A) dieser Sprache keinen Platz in seiner Silhouette, sondern er zählt als dritte Sprache Französisch auf, da seine Tante in der Romandie lebt und er so in Kontakt mit dieser Sprache kommt. Er empfindet also nicht die schulische erlernte Fremdsprache als Teil seiner Silhouette, sondern eine Fremdsprache, zu der er über die Familie Zugang hat.

In Stätten haben zwei monolinguale Kinder drei Sprachen angegeben und neben ihrer Erstsprache, die sie als ‚Deutsch‘ bezeichnen, figurieren die über die Schule definierten Sprachen Englisch und Französisch in den Silhouetten. Die andern beiden Schülerinnen haben eine romanische Erstsprache und geben neben Deutsch noch Französisch an, welches sie beide gerne lernen und mit der Schule assoziieren. Diese beiden Mädchen besuchen den freiwilligen Englischunterricht nicht.

Sowohl in Stätten, wie auch in Alpegg sind die schulischen Fremdsprachen Französisch und Englisch die meistgenannten Sprachen nach Deutsch.

In Stätten wird Französisch von allen und Englisch von 76% der Kinder genannt. Danach wird Italienisch am häufigsten erwähnt, gefolgt von Serbisch, Kroatisch, Albanisch, Türkisch, Spanisch und Portugiesisch. Je nach Erstsprache der monolingualen Schülerinnen und Schüler werden eher Sprachen aus den Balkanstaaten oder romanische Sprachen genannt. Nur vereinzelt werden Sprachen wie Chinesisch, Thailändisch, Arabisch, Philippinisch, Slowakisch und Tamil angeführt.

In Alpegg wird die obligatorische schulische Fremdsprache Englisch von 93% und Französisch von 55% der Schülerinnen und Schülern erwähnt. Wie in Stätten wird auch in Alpegg nach den schulischen Fremdsprachen am häufigsten Italienisch erwähnt, gefolgt von Spanisch. Danach werden sehr unterschiedliche Sprachen (ohne Dialekte) erwähnt und diese

³⁷ In den Instruktionen zur Silhouettentätigkeit wurde die Diglossiesituation in der Schweiz bewusst nicht erwähnt, um die Entscheidung den Schülerinnen und Schülern zu überlassen. Lehrer Schwarz aus Alpegg hat während der Aktivität bei uns nachgefragt, ob wir das vielleicht vergessen hätten zu erwähnen. Die Schülerinnen und Schüler aus Alpegg haben mit einer grossen Selbstverständlichkeit den Appenzellerdialekt in ihre Silhouette aufgenommen.

in der gesamten Population von jeweils höchstens drei Personen. Insgesamt werden in Alpegg anzahlmässig mehr unterschiedliche Sprachen genannt. Die Palette reicht von Japanisch, Holländisch, Indisch, Tschechisch, Griechisch, Vietnamesisch, Thailändisch, Indonesisch, über Rätoromanisch bis Schwedisch.

Die häufige Nennung der schulischen Fremdsprachen lässt die Annahme zu, dass diese Teil der sprachlichen Identität der Schülerinnen und Schüler werden. Mit Hilfe einer neuen Sprache können die Identitäten, Wertvorstellungen und Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler hinterfragt werden und verändern sich allenfalls. Auf eine Phase der Verunsicherung kann eine Phase der Rekonstruktion folgen. Kramsch bezeichnet daher den Fremdsprachenlerner „as someone who creates new signs by manipulating signs created by others“ (2000: 152).

3.3.1 Darstellung von Sprachen in den Silhouetten

In der Art der Darstellung bestehen kleinere und grössere Unterschiede. Die Schülerinnen und Schüler verwenden zur Charakterisierung und Darstellung des persönlichen Verhältnisses zu den Sprachen Symbole und sämtliche Farben der Farbpalette und sie plazieren die unterschiedlichen Sprachen an den verschiedensten Orten. Die Sprachen bleiben jedoch fast immer innerhalb der Silhouette und sind so also stets Teil der Figur, auch wenn es Darstellungen gibt, in denen Sprachen über den Rand der Silhouette hinausgehen. Es besteht immer eine dargestellte Verbindung mit der Silhouette. Einige wenige Silhouetten werden mit lächelnden Gesichtern versehen, andere mit einer hämischen Fratze, doch die meisten Gesichter werden nicht individualisiert.

Drei Kinder aus Alpegg geben zusätzliche Accessoires an. So steht beispielsweise bei Leo (m, A) (Abbildung 8) der Luftballon, den seine Silhouette in der Hand hält, für den St. Galler Dialekt, den er bei den Verwandten hört.



Abb. 8

Bei einigen Silhouetten sind die Sprachen mit klaren Linien voneinander getrennt oder der Körper ist gar in Scheiben geteilt (Abbildung 9), bei anderen sind die Formen weicher und die Sprachen überlappen einander (Abbildung 10).



Abb. 9



Abb. 10

Ebenso variiert die Grösse der Fläche, welche einer Sprache zugeordnet wird. Dies hängt in vielen Fällen mit der persönlich attribuierten Wichtigkeit der Sprache zusammen, bei anderen wird jedoch aus der Legende ersichtlich, dass der Platz, welcher einer Sprache gegeben wurde, eher zufällig gewählt wurde. Viele Schülerinnen und Schüler verwenden Symbole zur Darstellung ihrer Sprachen, andere behelfen sich ausschliesslich mit Farben. Das Symbol, das am häufigsten auftritt, ist das Herz, welches immer eine Sprache repräsentiert, die jemandem sehr wichtig ist. Das Herz findet sich entweder innerhalb der Silhouette oder es wird in der Legende verwendet, wo sich weitere Symbole wie Wolken, Pfeile oder Sterne finden. Thomas, ein Junge deutscher Muttersprache hat ein rotes Herz in die Silhouette gezeichnet und dies auch in der Legende in Herzform aufgegriffen und kommentiert:

Meine Muttersprache ist Deutsch und sie ist die einfachste Sprach, die ich kenne. Sie ist meine Lieblingssprache. (Thomas, m, A)

Eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler verwenden in ihren Silhouetten oder in der dazupassenden Legende als Erkennungszeichen die Nationalflaggen. Es gibt Schülerinnen und Schüler, welche sämtliche Sprachen durch Nationalflaggen darstellen. (Abbildungen 11 und 12)

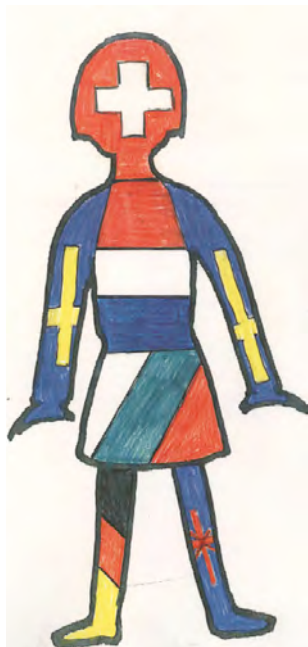


Abb. 11



Abb. 12

Andere wiederum bringen nur eine bestimmte Sprache mit einer Flagge in Verbindung.



Abb. 13

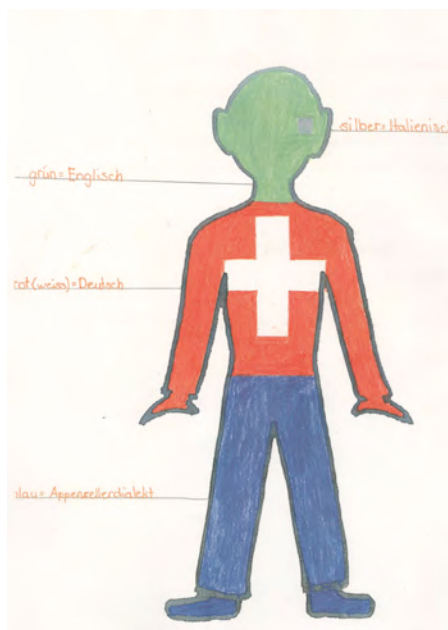


Abb. 14

So findet sich die albanische Flagge in Herzform Besjanas Silhouette (Abbildung 13) und in Joels Silhouette (Abbildung 14) findet sich ausschließlich die Schweizerflagge. Andere Schülerinnen und Schüler aus Stätten und Alpegg wiederum verwenden die Flaggensymbole in der Legende. So malt Luftar, mit serbischer Erstsprache, die Schweizer- und die Deutschlandfahne für Deutsch und Englisch repräsentiert er mit der amerikanischen und der englischen Flagge. Bezüglich der Menge der Silhouetten oder der Legenden, welche mit Flaggen versehen sind, gibt es weder Unterschied zwischen Stätten und Alpegg, noch zwischen mono- und plurilingualen Schülerinnen und Schülern.

3.3.2 Untersuchung der Silhouetten

Zur Analyse der Sprachsilhouetten ziehe ich die Legenden und die ausgefüllten Fragebögen hinzu, falls in einzelnen Silhouetten bestimmte Hinweise missverständlich sind. Manchmal sind die Porträts selbstredend, jedoch kann es bei Unklarheiten interessant sein, die Silhouette mit den von den Schülerinnen und Schülern gemachten schriftlichen Angaben zu vergleichen.

Anhand der Silhouetten und der dazugehörigen Legende habe ich Kriterien entwickelt, welche ich bei der Auswertung der Silhouetten angewendet habe. Es handelt sich dabei um folgende Kriterien:

- Lokalisierung der einzelnen Sprachen
- Aufführung und Darstellung der Erstsprache
- Schulische Fremdsprachen
- Sprachen, die noch gelernt werden möchten und Motivationsgründe, welche dafür angegeben werden.
- Symbole, welche für die Erstsprache verwendet werden und wo die Sprachen jeweils lokalisiert werden.

Aus der vergleichenden Analyse dieser Ergebnisse konnte ich Muster feststellen, welche eine Annäherung und einen Erkenntnisgewinn im Verständnis der persönlichen Positionierung dieser Schülerinnen und Schüler darstellt.

3.3.2.1 Lokalisierung der einzelnen Sprache

Die vergleichende Analyse macht deutlich, dass den einzelnen Orten im Körper unterschiedliche Bedeutungen zugewiesen werden. Sprachen, die den Schülerinnen und Schülern emotional besonders wichtig zu sein scheinen sind nicht nur in Herz- und Bauchgegend anzutreffen, sondern der emotionale Bezug zu Sprachen wird häufig in Herzform dargestellt.

Französisch ist meine Muttersprache ich liebe sie weil sie sehr Romantisch tönt.

(Gaby, p, S)

Warum ich ein Herz gezeichnet hab und mitten drin mein Fahne ist, weil ich Albanish sehr schön finde und es meine Muttersprache ist. (Besjana, p, S)

Portugisisch ist meine Muttersprache und ich bin sehr froh mit meine Muttersprache!

(Elena, p, S)

Meine Urgrossmama kommt von Polen. Ich spreche zwar kein einziges Wort Polnisch, aber trotzdem finde ich Polnische gehört zu mir. (Maria, p, S)

Die Sprachen, welche in Herzform wiedergegeben werden, sind Sprachen, zu denen die Schülerinnen und Schüler ein besonders starkes Verhältnis haben. Während die

mehrsprachigen Kinder in Stätten die Darstellung der Erstsprache oftmals in Herzform gestalten, haben keine monolingualen Kinder aus Stätten Herzformen in ihre Silhouetten integriert. In Alpegg finden wir das Symbol des Herzens ebenfalls und da steht es sowohl bei ein- wie auch bei plurilingualen Kindern für die Erstsprachen (z.B. Albanisch, Bayrisch und am häufigsten ‚Appenzellerdialekt‘).

Viele Schülerinnen und Schüler sowohl aus Stätten als auch aus Alpegg plazieren die Erstsprache(n) häufig in den Kopf. Wenn die Erstsprache nicht im Kopf plaziert wird, wird sie im Oberkörper oder vereinzelt auch in der Bauchgegend lokalisiert.

Nur ganz wenige Ausnahmen plazieren ihre Erstsprachen in den Extremitäten wie Arme oder Beine. Daniel gehört zu diesen Ausnahmen und begründet, weshalb er diese Sprache in den Beinen plaziert hat folgenderweise:

Deutsch ist meine Muttersprache. Englisch lerne ich seit der dritten Klasse in der Schule. Ich stehe eigentlich auf diesen Sprachen. Darum habe ich die Beine so ausgemalt. (Daniel, m, A)

Sowohl die Kinder aus Stätten, wie auch jene aus Alpegg haben die Schulsprachen Französisch und Englisch am häufigsten in die Extremitäten gezeichnet. Dies könnte so interpretiert werden, dass die Extremitäten zwar ein Teil des Körpers sind, jedoch ein bisschen weiter weg vom Herzen stehen. Ausserdem sind die Extremitäten wichtige Körperteile zur Kommunikation und sie könnten natürlich auch für die Funktionalität stehen. Dies wird auch sehr schön in Daniels Aussage illustriert.

In Alpegg finden wir die schulische Fremdsprache Englisch und auch Standarddeutsch manchmal auch im Kopf plaziert, was auf einen intellektuellen Zugang zu dieser ‚Schulsprache‘ hinweisen könnte.

Es ist zudem festzustellen, dass den verschiedenen Sprachen unterschiedliche Flächengrößen zugestanden werden.



Abb. 15



Abb.16

Die plurilinguale Deniz (Abbildung 15) hat ihre Erstsprache, Türkisch, in den Kopf platziert und schreibt, dass ihr Türkisch wichtig sei. Schweizerdeutsch (hellblau) hat sie zusammen mit Hochdeutsch (dunkelblau) und Kroatisch/Albanisch (violett) in den Körper gemalt.

Schweizerdeutsch findet sie wichtig, *„denn man hört es die ganze Zeit. In der Schule, auf der Strasse und im Radio. Mit meinen Freunden spreche ich auch Schweizerdeutsch.“* In den Beinen finden die beiden schulischen Fremdsprachen Englisch (hellgrün) und Französisch (dunkelgrün) ihren Platz. Flächenmässig nimmt Schweizerdeutsch bei ihr am meisten Raum ein, genau wie in der Abbildung 16. Die plurilinguale Gwendolin aus Alpegg (Abbildung 16) stellt ihre Erstsprache Albanisch mit einem Herzen dar. Der Rest des Körpers ist vom Schweizerdeutsch eingenommen (grün) und im Kopf und in den Beinen befinden sich die beiden ‚Schulsprachen‘. Blau im Kopf steht für ‚Deutsch‘ und gelb in den Beinen für ‚Englisch‘. Ihre Lieblingssprache, die gleichzeitig die Sprache des Alltags ist, nimmt in ihrer Silhouette flächenmässig also den grössten Teil ein. *„Dialekt ist eigentlich meine Lieblingssprache“*, schreibt Gwendolin.

Der plurilinguale Alex (Abbildung 17) gibt seiner Muttersprache Italienisch (rot) und der Umgangssprache Deutsch (grün) in etwa die gleiche Fläche in seiner Silhouette.

Englisch erhält die Farbe gelb und wird im Kopf plaziert, denn diese Sprache verbindet er mit der Schule. In den Füßen plaziert Alex Französisch (hellblau) und Lateinisch (violett). Französisch lernt er in der Schule und Lateinisch möchte er gerne lernen. Die Hände sind braun eingefärbt und stehen für Portugiesisch. Diese Sprache möchte er lernen, weil seine Tante in Brasilien lebt.



Abb. 17

Im Unterschied zu den beiden vorhergehenden Silhouetten, erhalten die beiden Sprachen Deutsch und Italienisch in etwa gleichviel Raum. Dies wirft die Frage auf, ob die Präsenz des Schweizerdeutschen im Leben der beiden Mädchen grösser ist, oder ob auch ein Zusammenhang besteht zwischen dem unterschiedlichen Prestige der jeweiligen Erstsprachen.

3.3.2.2 Muttersprache – Vatersprache

In der Regel wird eine Sprache als ‚Muttersprache‘ betitelt, vereinzelt finden sich Bezeichnungen wie ‚Heimatsprache‘, ‚Vatersprache‘ oder ‚Grossmuttersprache‘.³⁸ Bei mehrsprachigen Kindern, welche in der Schweiz aufgewachsen sind, wird die Erstsprache zwar als ‚Muttersprache‘ bezeichnet, aber Schweizerdeutsch nimmt ebenfalls einen wichtigen Platz ein in der Silhouette, wie folgende Beispiele illustrieren sollen:

Türkisch ist meine Muttersprache. Wir reden zuhause meistens Türkisch. Weil ich in der Schweiz wohne muss ich auch Deutsch können. Ich habe Deutsch erst in der 1. Klasse richtig gelernt. [...] Ich finde Deutsch und Türkisch sind sehr schöne Sprachen. Türkisch kann ich sehr gut und ich mag auch Türkisch zu reden. Deutsch zu reden habe ich auch von meinen Freunden gelernt, weil ich mit ihnen immer Deutsch rede (Dialekt). (Merve, p, A)

Albanisch ist meine Muttersprache. Appenzeller Dialekt weil ich aus Alpegg komme. Kroatisch weil mein Vater ein halber Kroat ist. (Endrit, p, A)

Italienisch ist meine Muttersprache. Ich selber kann sie gut sprechen. Schwitzerdütsch isch mini Sprach ich chan sie scho sit ich 4 bin. (Alessandra, p, S)

Alessandra bezeichnet Italienisch als ihre Muttersprache, doch auch bei der Erwähnung von Schweizerdeutsch benutzt sie das Possessivpronomen ‚meine‘ und macht damit klar, dass sie auch diese Sprache ‚besitzt‘ und deswegen hat sie ihr einen wichtigen Sitz in der Silhouette gegeben. Beide Sprachen werden mit je einem Herz dargestellt. Sofia bezeichnet Serbisch als ihre Muttersprache, jedoch erwähnt sie, dass sie Deutsch sogar besser kann als Serbisch, ihre Muttersprache: *Ich bin in der Schweiz geboren und habe daher schnell deutsch gelernt. Deutsch kann ich sogar besser als serbisch, meine Muttersprache. (Sofia, p, S)*

Luftars Erstsprache ist ebenfalls Serbisch. Er bezeichnet diese Sprache zwar nicht als Muttersprache, notiert jedoch dazu: *Diese Sprache bedeutet mir sehr viel, und gut finde ich, dass, ich sie gut kann und nicht verlernen kann. Weil ich sie den ganzen Tag spreche. (Luftar, p, S)*. Zu Deutsch, das er mit den Nationalflaggen Deutschlands und der Schweiz auf der

³⁸ Damijan erwähnt neben seiner Muttersprache Serbisch auch seine Grossmuttersprache, welche Rumänisch ist: *„Ich finde es dort schön und dort hab ich ein Töf. Ich fahr immer mit dem Töf und es macht spass, weil ich die Sprache kann. Wir sprechen meist rumänisch.“ (Damijan, p, S)*

Legende wiedergibt, schreibt Luftar: *Diese Sprache gefällt mir auch total, am liebsten wenn ich es mit Serbisch mische.* (Luftar, p, S)

Luftar bedeutet sowohl Serbisch, wie auch Deutsch viel und indem er die beiden Sprachen mischt, findet er seinen ganz persönlichen Umgang mit diesen beiden Sprachen und kann seine individuellen Ressourcen finden. Sein Selbstkonzept erlaubt ihm, diese zwei Sprachen nicht nur parallel zu nutzen, sondern sie auch bewusst zu mischen, was er offensichtlich sehr gerne tut. Indem er die Sprachen gleichzeitig benutzt, gelingt es ihm, die beiden Sprachen und Kulturen, in denen er sich bewegt, ineinander zu verweben. Kramersch (1998) zufolge kommt die Vermischung von zwei Sprachen häufig in inter-ethnischer Kommunikation vor.

„[...] the insertion of elements from one language into another, be they isolated words, whole sentences or prosodic features of speech. Language crossing enables speakers to change footing³⁹ within the same conversation, but also to show solidarity or distance towards the discourse communities whose languages they are using, and whom they perceive their interlocutor as belonging.” (Kramersch 1998: 70)

Indem die Sprachen vermischt werden, vollbringen die Sprechenden einen verbindenden kulturellen Akt von Identität. Die besondere Beziehung, die Luftar zu seinen unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen hat, wird bei einigen Kindern visuell dargestellt, während andere schriftliche Prädikate vergeben. Selbstverständlich haben die meisten Schülerinnen und Schüler eine ganz besondere Beziehung zu ihrer Erstsprache. Einige Kinder versehen ihre Erstsprachen mit dem Term ‘Muttersprache’ und geben in der Legende zusätzlich an, dass diese Sprache gleichzeitig ihre ‚Lieblingssprache’ sei. So nennen beispielsweise Laura und Thomas ‚Plattdeutsch’ und ‚Deutsch’ ihre ‚Lieblingssprachen’ und gleichzeitig ‚Muttersprache’.

Der Term der ‚Lieblingssprache’ wird nicht von allen Schülerinnen und Schülern benutzt und vereinzelt auch mit den schulischen Fremdsprachen in Verbindung gesetzt. Die Tatsache, dass eher wenige Schülerinnen und Schüler mit diesem Begriff operieren, könnte so zu erklären sein, dass wir in der Ein- und Durchführung der Aktivität den Begriff ‚Lieblingssprache’ nie verwendet haben und sich die Schülerinnen und Schüler nicht systematisch dazu äussern mussten. Während einige Kinder ihre persönlichen (Fremd)sprachen aus ganz individuellen

³⁹ ‚Footing’ ist ein von Goffman geprägter Begriff, mit dem die Haltung oder Einstellung bezeichnet wird, welche wir einnehmen, wenn wir uns ändern gegenüber äussern oder wie wir Äusserungen rezipieren.

Gründen mit dem Prädikat Lieblingssprache auszeichnen, findet sich vor allem in Alpegg auffallend oft der Begriff des Dialektes mit dem Label ‚Lieblingssprache‘ versehen. Dies geschieht unabhängig davon, ob jemand mono- oder plurilingual ist, wie folgendes Zitat veranschaulicht.

Appenzeller Dialekt ist meine Lieblingssprache denn ich bin ein stolzer Innerrödler.

(Dennis, m, A)

Dennis begründet den Platz des Appenzellerdialektes in seiner Silhouette nicht damit, dass dies seine Erstsprache ist, sondern er nennt diese seine Lieblingssprache und bekennt sich ‚stolz‘ auf seine Herkunft und somit auch auf seinen Dialekt.

Der albanischsprachige Serbe Lirak ist der einzige, der ‚eine seiner Lieblingssprachen‘ nicht über die Schule oder über Personen definiert, sondern über den Glauben.

Arabisch ist einer meiner Lieblingssprachen weil der Koran in Arabisch geschrieben ist. (Koran muslimische Bibel). (Lirak, p, S)

Gwendolin, (Abb. 15) deren Erstsprache Albanisch ist, bezeichnet den Appenzellerdialekt ebenfalls als Lieblingssprache und gibt diesem flächenmässig den grössten Raum. Ihre Muttersprache stellt sie mit einem roten Herz dar.

Albanisch ist meine Muttersprache, aber ich kann Dialekt schon seit meinem 3. Lebensjahr. Albanisch ist meine Muttersprache und sie gefällt mir. Dialekt ist eigentlich meine Lieblingssprache. (Gwendolin, p, A)

Während Luftar Serbisch mit Schweizerdeutsch mischt, bezeichnet Gwendolin ihre Erstsprache als ‚Muttersprache‘, den Appenzeller Dialekt hingegen als ‚Lieblingssprache‘. Hier stellt sich die Frage, inwiefern diese Aussage Ausdruck der Verwurzelung im Ort und/oder dem Wunsch nach Zugehörigkeit ist oder inwiefern diese Ausführung von Gwendolins Seite ein Zeichen ihres eigenen erlebten „Schweizerin Seins“ (Swissness) ist. Heller (1982, 1988) geht davon aus, dass Sprache und Ethnizität auf unterschiedliche Weise interagieren. Volkszugehörigkeit kann ein Individuum hindern, sich in bestimmten sozialen Situationen zu positionieren oder an Netzwerken teilzunehmen. Dieses Verhalten kann einen ethnischen Hintergrund signalisieren, welcher sich durch eine geteilte Sprache, geteilte Werte und Lebensstile charakterisiert. Sprache kann insofern Gruppenidentität symbolisieren, als dass sie einerseits Ausdruck dieser gemeinsamen Identität ist und andererseits Distanz zu anderen Gruppen mit anderer Sprache und/oder anderem Verhalten zeigt (Heller 1982). Es ist

evident, dass der (gleichzeitige) Erwerb des Dialektes und der Standardsprache Deutsch für allophone Schülerinnen und Schüler eine unter Umständen eine zusätzliche Herausforderung darstellt. Durch den frühen Erwerb der Sprache des Aufenthaltsortes, stellen bi- und plurilinguale Kinder sich wohl andere Fragen als monolinguale Kinder bezüglich ihrer Positionierung innerhalb dieser Sprach-Welten.

Die beiden plurilingualen Mädchen Sofia aus Stätten und Anna aus Alpegg sind die einzigen im Gesamtkorpus, die von zwei Muttersprachen sprechen. Annas Muttersprachen sind Englisch und Deutsch und sie schreibt: *Deutsch ist mit Englisch meine Muttersprache.* (Anna, p, A)

Sofia stellt ihre beiden Muttersprachen in 2 verschiedenen Farben, umrahmt von einem roten Herzen dar. Sie erklärt die Zweiteilung des Herzens folgendermassen: *Das Herz in der Mitte des Männchens deutet darauf dass meine Muttersprache Marokanisch und meine Vatersprache Koratisch mir sehr viel bedeuten. Die beiden Sprachen gefallen mir sehr weil es zwei ganz andere Welten sind.* Die erst später erworbene Zweitsprache Deutsch findet Platz im Kopf der Silhouette. Sofia kommentiert dies so: *Deutsch ist meine Landessprache. Es ist eine schwierige Sprache wenn man sie lernen will.* (Sofia, p, S)



Abb. 18

In Sofias Legende kann festgestellt werden, dass sie nicht nur für ihre ‚Mutter- und Vatersprache‘, sondern auch für Deutsch das Possessivpronomen ‚mein‘ verwendet und diese als Sprache ihres Landes bezeichnet. Dies interpretiere ich so, dass sie sich auch diesem Land (der Schweiz) zugehörig fühlt. Die Zweiteilung des Herzens findet sich innerhalb des Datenkorpus nur bei Sofia. Zweigeteilte Körperpartien oder gar ganze Silhouetten sind jedoch häufiger zu sehen.

Betrachtet man die Bezeichnungen Mutter- und Vatersprachen in der Verteilung der einzelnen Schulen, so zeigt sich ein interessantes Bild. Monolinguale Kinder aus Stätten bezeichnen ihre

‚Muttersprache‘ fast ausschliesslich mit dem Begriff ‚Deutsch‘ und nur zwei Kinder bezeichnen ihre Muttersprache mit dem Begriff ‚Schweizerdeutsch‘. Auch die plurilingualen Kinder aus Stätten nennen den Dialekt ausschliesslich ‚Deutsch‘. In Alpegg sind die Angaben auf die Mundart spezifischer und als ‚Muttersprache‘ wird häufig explizit der Appenzeller Dialekt genannt. Nur sechs Schülerinnen und Schüler aus Stätten (15%) und zehn Schülerinnen und Schüler aus Alpegg (22%) versehen keine Sprache explizit mit dem Etikett ‚Muttersprache‘.⁴⁰ In Alpegg sind neun von diesen zehn Kindern monolingual, in Stätten hingegen erwähnt nur ein monolinguales Mädchen keine Sprache mit dem Prädikat ‚Muttersprache‘, die andern fünf Kinder sind plurilingual.

Der kleine Unterschied in der Nennungsanzahl könnte möglicherweise so erklärt werden, dass in der multikulturellen Umgebung Stättens die Frage nach der ‚Muttersprache‘ präsenter ist und sich die Kinder durch dieses Erkennungszeichen positionieren, während dies in der ruralen Umgebung Alpeggs - vor allem für monolinguale Kinder - weniger nötig zu sein scheint.

Doch auch in Stätten gibt es Ausnahmen. So benutzt beispielsweise der plurilinguale Lirak aus Stätten weder den Begriff ‚Muttersprache‘, noch findet seine Erstsprache Albanisch in seiner Silhouette einen Platz. Auch Giuseppina aus Stätten betitelt ihre Erstsprache Italienisch nicht mit dem Prädikat ‚Muttersprache‘, sondern stellt diese in Form eines roten Herzens dar. Abschliessend ist anzumerken, dass bei jenen Kindern, welche keine Sprache explizit als ‚Muttersprache‘ bezeichnen, immer mindestens 4 Sprachen in der Silhouette figurieren.

3.3.2.3 Standardsprache - Varietäten - Dialekt

Während in Stätten ‚Deutsch‘ von 65% der Schülerinnen und Schüler als Sprache in der Silhouette erwähnt wird, erwähnen je etwa 15% nur Schweizerdeutsch und 15% erwähnen Schweizerdeutsch und Deutsch. Die restlichen 5% finden sich als Besonderheit in den Silhouetten von zwei mehrsprachigen Mädchen fünf Sprachen einen Platz, wobei jedoch weder Hochdeutsch noch Schweizerdeutsch aufgelistet werden. Beide Mädchen sind in der Schweiz geboren, sprechen jedoch eine andere Erstsprache als Deutsch.

In Alpegg hingegen nennen 72,7% der Schülerinnen und Schüler Schweizerdeutsch (Dialekt/Appenzellerdialekt) gemeinsam mit Hochdeutsch und 27,3% der Schülerinnen und

⁴⁰ Der einmal verwendete Begriff ‚Heimatsprache‘ wird mit dem Begriff ‚Muttersprache‘ gleichgesetzt.

Schüler nennen nur ‚Deutsch‘. Der Begriff ‚Schweizerdeutsch‘ kommt in diesen Silhouetten nicht vor. Bei sämtlichen Schülerinnen und Schülern aus Alpegg figuriert ‚Deutsch‘ in irgendeiner Variante in der Silhouette. Ich interpretiere den Begriff ‚Deutsch‘ so, dass die Kinder darunter Schweizerdeutsch/Dialekt/Appenzellerdialekt verstehen, denn effektiv sind es in Alpegg nur zwei Kinder, welche Standarddeutsch als Erstsprache sprechen. Jedoch scheint der spezifische Begriff des Appenzeller Dialektes für diese Kinder prägender zu sein und sie definieren sich offensichtlich mehr über den Begriff des Appenzeller Dialektes als über das allgemeine Schweizerdeutsch. Während einige Schülerinnen und Schüler keinen Unterschied zwischen Deutsch als Standardsprache und dem Dialekt machen, sind andere sehr differenziert. In Stätten findet sich in keiner der Silhouetten ein expliziter Dialekt, während in Alpegg neben dem Appenzellerdialekt mehrere andere Schweizerdialekte in den Silhouetten zu finden sind. Meistens werden die Verbindungen über Verwandte und Freunde gemacht, wie exemplarisch durch die folgenden Voten illustriert wird.

Thurgauerdialekt spricht mein Götti, denn er wohnt im Thurgau. (Raico, m, A)

Nidwalderdialekt finde ich sehr cool, meine Gotte spricht Nidwaldendialekt das finde ich sehr schön. (Carole, m, A)

St. Gallerdialekt höre ich viel. Ich höre es viel von den Verwandten. (Leo, m, A)

Meine Mutter kommt aus Basel, wenn ich dort in die Ferien gehe lerne ich immer dazu. (Michael, m, A)

Appenzellerdialekt: Das ist meine Mutter Sprache und es gefallen mir die verschiedenen Dialekte weil es so unterschiedliche sind. (Larissa, m, A).

Die Affinität zu Dialekten allgemein springt in Alpegg ins Auge und das Verhältnis zum eigenen Dialekt wird von vielen Schülerinnen und Schülern stark emotional charakterisiert. Dies kommt in den Aussagen wie der folgenden deutlich zum Ausdruck: *Appenzeller Dialekt habe ich zu Haus und ich bin ein Appenzeller. (Mattheo, m, A).*

Auch wenn die Elternteile unterschiedliche Dialekte sprechen, wird dies zum Teil vermerkt:

Appenzellerdeutsch: Das ist meine Vatersprache. Die Sprache gefällt mir, es ist meine richtige Sprache.

Urnäscher Dialekt: Also meine Mutter kommt von dort. Ich rede auch ein bisschen wie die Urnäscher.

*Deutsch ist meine Muttersprache. Ich höre sie nicht so gerne. Es ist eine langweilige Sprache. (Manuel, m, A)*⁴¹

Mit Deutsch bezeichnet Manuel offensichtlich die Standardsprache, die er zwar seine Muttersprache nennt, gleichzeitig aber klarstellt, dass er diese Sprache langweilig findet. Er verwendet auch im Zusammenhang mit ‚Deutsch‘ das Possessivpronomen ‚mein‘, was darauf hindeutet, dass auch diese Sprache ein Teil seiner selbst ist. Seine ‚richtige Sprache‘ ist für ihn hingegen der Appenzellerdialekt, was er ebenfalls mit dem Possessivpronomen ‚mein‘ zum Ausdruck bringt. Manuel spricht zwar ‚ein bisschen wie die Urnäsher‘, zeigt aber durch seinen Sprachgebrauch klar, dass er sich nicht zu ‚ihnen‘ zählt, denn er bezeichnet sie als ‚die Urnäsher‘. Ein ähnlicher Fall präsentiert sich auch bei Daniel, der den Ausserrhoderdialekt mit seiner Grossmutter und seinem Vater assoziiert.

Ausserrhoder Dialekt spricht meine Grossmutter. Mein Vater spricht die Sprache es ist seine Muttersprache. Appenzeller Dialekt ist meine Muttersprache. Wir sprechen zuhause und im Dorf den Dialekt. (Daniel, m, A)

Obwohl ein Teil von Daniels Familie den Dialekt von Appenzell Ausserrhoden spricht, distanziert sich Daniel davon. Der Ausserrhoder Dialekt ist die Muttersprache des Vaters. Als seine eigene Muttersprache bezeichnet Daniel den ‚Appenzellerdialekt‘ und meint damit den Dialekt Innerrhodens. Die Possessivpronomina ‚seine‘ und ‚meine‘ zeigen auf, wie Daniel sich gegenüber den Dialekten positioniert.

Zum Bewusstsein für Dialekte gesellt sich in Alpegg bei einigen Kindern eine Art Nostalgie oder eine sehr emotionale Beziehung, wie die unten stehenden Beispiele illustrieren:

Appenzeller Dialekt finde ich eine sehr schöne Sprache aber leider spricht man die Sprache hier in Alpegg immer weniger. Appenzeller Dialekt ist meine Muttersprache. (Carole, m, A)

Meine Mutter/Vatersprache ist Schweizerisch (Appenzeller Dialekt). Mir gefällt der Dialekt sehr, weil er auch vor dem Aussterben bedroht ist. (Dario, m, A)

Meine Muttersprache (Dialekt). Diese Sprache gefällt mir sehr!!! Aber ich finde es schade das in Appenzell viele Leute einen anderen Dialekt reden. (Matthias, m, A)

⁴¹ Mit Appenzellerdeutsch bezieht sich Manuel auf den Dialekt des Kantons Innerrhoden, der in Alpegg gesprochen wird. Urnäsch liegt hingegen in Appenzell Ausserrhoden und dort wird „Ausserrhödlerisch“ gesprochen.

Meine Muttersprache ist Appenzeller Dialekt und meine Freunde reden auch so.
(Pascal, m, A)

Diese Aussagen sind emotional gefärbt und machen deutlich, welcher wichtiger Teil der Identität der Appenzellerdialekt für diese Schülerinnen und Schüler verkörpert. So stellt beispielsweise Pascal eine Verbindung zwischen seiner Muttersprache und seinen Freunden her, mit denen er die Muttersprache teilt und auch Daniel erwähnt etwas weiter oben, dass seine Muttersprache gleichzeitig die Sprache ist, die im Dorf gesprochen wird. Es ist gut möglich, dass der Appenzellerdialekt auch dadurch an Bedeutung gewinnt, weil er ein wichtiges verbindendes Element zu Freunden und zur Umgangssprache der Umgebung ist.

Die Frage inwiefern die Sorge um die Erhaltung des Appenzellerdialektes wirklich der Realität der Kinder entspricht und inwiefern die Einstellungen von den Eltern übernommen wurden, bleibt hier unbeantwortet. Die zwei germanophonen Kinder, die nicht Appenzellerdialekt als Muttersprache sprechen, sondern die Standardsprache, plazieren den Dialekt zwar in ihrer Silhouette, äussern sich jedoch in der Legende über die Schwierigkeit diese Sprache zu lernen.

Appenzeller Dialekt: Ich höre in meinem Alltag immer diesen Dialekt, kann ihn nach 9 Jahren in Alpegg aber immer noch nicht. (Nicole, p, A)

Die Schweizersprache ist die Sprache die ich seit über 1 Jahr versuche zu lernen.
(Thomas, m, A)

Es scheint, dass es in Alpegg unabdingbar ist, den Dialekt zu lernen, um in der Gemeinschaft integriert zu sein. Dies wird auch in den auf der letzten Seite zitierten Aussagen von Pascal und Daniel zum Ausdruck gebracht. (*zu Hause und im Dorf wird so gesprochen* (Daniel), *meine Freunde reden so* (Pascal)).

Alle Erwähnungen des Appenzeller Dialektes sind positiv. Dafür sind die Bemerkungen zum Hochdeutsch teilweise negativ konnotiert und allesamt über die Beziehung zur Schule definiert.

Deutsch. Ich hasse diese Sprache. Aber für uns Schweizer ist sie doch wichtig.
(Dennis, m, A)

Hochdeutsch sprechen wir manchmal in der Schule. Ich finde diese Sprache tönt irgendwie verschissen. (Dario, m, A)

Hochdeutsch haben wir in der Schule. Aber ich finde die Sprache nicht schön.

(Ramon, m, A)

Deutsch ist eine Scheissssprache, weil es zu viele Regeln zu merken gibt. (Raico, m, A)

Hochdeutsch bin ich gewöhnt in der Schule zu sprechen, manchmal finde ich sie aber langweilig weil wir in der Schule so viel über diese Sprache wissen müssen. (Carole, m, A)

Deutsch: Wir dürfen in der Schule nur Deutsch reden und lernen es auch in der Schule. (Pascal, m, A)

Diese teilweise negativen oder immerhin ambivalenten Assoziationen mit der deutschen Sprache finden sich auch in Stätten, jedoch nicht in derselben Häufigkeit und Heftigkeit wie in Alpegg. Die Schülerinnen und Schüler aus Stätten und Alpegg sind sich jedoch einig, dass fundierte Deutschkenntnisse für ihren weiteren Schul- und Berufserfolg wichtig ist. Das Wissen um die Wichtigkeit und das teilweise ambivalente Verhältnis zur Standardsprache wird in den folgenden Voten anschaulich dargestellt:

Deutsch ist eine komplizierte Sprache, wenn man sie lernen muss. (Anna, p, A)

Deutsch: weil es die wichtigste Sprache der Nation ist. Ich finde die Deutsch sprache sehr wichtig und es ist eine elegante Sprache ist (Bojan, p, S).

Deutsch mag ich auch, aber manchmal auch nicht, weil Deutsch sehr verwandt mit dem Schweizerdeutsch ist mag ich Deutsch, aber wenn ich einen Aufsatz schreiben muss hasse ich diese Sprache. (Karina, m, S)

Deutsch ist eine gute Sprache und es heisst Deutsche Sprache schwere Sprache weil ich es nicht gut kann. (Nadzije, p, S)

Bei Nadzije und Karinas Aussagen wird einmal mehr der Zusammenhang hergestellt zwischen der schulischen Leistung in einer Sprache, dem Beherrschen und Können, resp. Nicht-Können. Wenn das Erlernen oder Beherrschen dieser Sprache Probleme bereitet, wird die Sprache als schwierig oder kompliziert empfunden. Dieser Zusammenhang wird im untersuchten Datenkorpus nur bei Sprachen konstruiert, welche in der Schule gelernt werden. So gibt zum Beispiel Sofia an, Schweizerdeutsch besser zu können als ihre Muttersprache Serbisch, aber ihre logische Folgerung lautete in diesem Fall nicht, dass ihre Erstsprache deswegen schwierig oder kompliziert zu lernen sein könnte.

Serbisch ist meine Muttersprache. Die Sprache gefällt mir gut. Sie ist auch leicht zu lesen, denn man liest alles so, wie es auf dem Blatt oder im Buch steht.

Ich bin in der Schweiz geboren und habe daher schnell deutsch gelernt. Deutsch⁴² kann ich sogar besser als Serbisch, meine Muttersprache. (Sofia, p, S)

Nicht nur Schweizerdialekte sind ein Thema in den Silhouetten der Schülerinnen und Schüler aus Alpegg, sondern es werden auch weitere Varietäten von Deutsch erwähnt. So finden sich in den Silhouetten der Kinder aus Alpegg Sprachen/Dialekte wie Bayrisch, Österreichisch, Berlinerisch und auch Plattdeutsch. Die Begründung für die Erwähnung dieser Dialekte sind meistens Verwandte oder auch die Tatsache, dass das Nachbarland Österreich in kurzer Zeit erreichbar ist oder man dort schon mal in den Ferien war und *es lustig findet wenn jemand so redet* (Pascal, m, A). Die Tatsache, dass Alpegg geographisch näher an der Grenze zu Österreich liegt, mag eine naheliegende Erklärungsmöglichkeit für die vermehrte Nennung der österreichischen Sprache bieten.

In Stätten wird die österreichische Varietät von Deutsch nur von 3 Kindern erwähnt. Alessandra gibt Italienisch als ihre ‚Muttersprache‘ an, schreibt bei Schweizerdeutsch ‚das isch mini Sprach‘ und erwähnt Österreichisch, weil das die Sprache der Mutter ist. Anthonys Mutter ist ebenfalls Österreicherin (er gibt keine explizite Muttersprache an) und der italophone Giuseppe, in dessen Silhouette Österreichisch ebenfalls figuriert, schreibt dazu, *Östereichisch hat einen Zusammenhang mit meiner Nationalität. Denn es hat eine Grenze zwischen den beiden Ländern.* (Giuseppe, p, S). Zudem erzählt Giuseppe mir in einem informellen Gespräch, dass er ein Freund von Anthony sei und dessen Mutter Österreichisch spreche. Die Kinder aus Stätten, welche diese Varietät erwähnen, machen dies mit Verweis auf eine Bezugsperson, die sie konkret mit dieser Sprache verbinden.

⁴² Sofia spricht hier von Schweizerdeutsch.

3.3.2.4 Schulische Fremdsprachen

Französisch wird sowohl von den Schülerinnen und Schülern in Alpegg, wie auch von jenen in Stätten mit Adjektiven wie ‚kompliziert, schwierig, doof, kitschig‘ in Verbindung gebracht. Häufig wird die Sprache jedoch auch positiv konnotiert und Begriffe wie ‚cool, schön, elegant, romantisch‘ sind insgesamt häufiger zu finden als Negativbegriffe. Französisch wird oftmals mit der Schule und Schulerfolg in Verbindung gebracht, wie die folgenden Beispiele veranschaulichen.

Ich will später in die Sekundarschule, daher weiss ich, dass wir Französisch lernen werden. (Sina, m, A)

Französisch werde ich in der Oberstufe lernen. Ich freue mich irgendwie nicht so auf die Sprache, weil es eine sehr komplizierte Sprache ist. (Leandra, m, A)

Später möchte ich mal aufs Gymi gehen, deswegen weiss ich das ich diese Sprache einmal lernen muss. (Nicole, p, A)

Auch wenn es um die Motivation für den Englischunterricht geht, sind schulische Leistungen ein wichtiges Kriterium:

Weil ich Englisch liebe zum sprechen und ich gehe seit 3 halb jahren ins Englisch und habe gute Noten bei Englisch. (Bojan, p, S)

Ich finde Englisch eine sehr schöne Sprache, und ich freue mich schon, wenn ich in der Oberstufe Englisch-Unterricht kriege. Ich finde Englisch toll, weil ich so Ausdrücke wie Peace, Love u.s.w. cool finde und fast alle Pop-Songs auf Englisch sind. (Tanja, m, S)

Englisch verstehe ich gut und das ist auch mein Lieblingsfach. Ich habe bei der Englisch auch eine Gute Note. Ich habe viel English Bücher zum lesen. (Alexandra, p, S)

Neben dem Faktor Schule, finden sich ebenfalls persönliche Beziehungen zu den Sprachen, sei es über Verwandte, Ferienerlebnisse oder subjektive Affinitäten.

Französisch klingt so elegant wegen den Apostrof welche sie so weich macht. (Nathaniel, p, S)

Französisch klingt zwar schön, aber für mich zu kompliziert. Schön -> anstatt on (on) Komp - > die Apostrof. (Luftar, p, S)

In der Schule lernen wir diese Sprache. Und die Franzosen sagen das R hinten im Hals so wie ich. Ich kann diese Sprache leiden auch wenn man dafür lernen muss. (Christina, p, S)

Französisch lernen wir in der Schule und ich will es gut lernen, weil wenn man arbeiten geht dann wenn ein Person nicht Deutsch kann, dann können wir entweder Französisch oder Englisch sprechen. (Nadzije, p, S)

Der Nützlichkeitsaspekt wird beim Französischlernen vereinzelt erwähnt, viel präsenter ist dieser aber ganz klar bei den Assoziationen mit Englisch zu finden.

Englisch lerne ich in der Schule bei Miss Volpi. Die Sprach ist die Zukunftssprach. (Sofia, p, S)

Englisch ist die Sprache der zu kunft. (Manuel, m, A)

Englisch finde ich eine schöne Sprach, weil man in fast allen Ländern Englisch reden kann. (Gwendolin, p, A)

Ich lerne es in der Schule und es ist die Sprache der Zukunft. (Larissa, m, A)

Ich lerne Englisch seit der dritten Klasse. Ich finde es sehr spannend eine Fremdsprache zu lernen. Ich bin froh, dass wir Englisch schon seit der 3. Klasse lernen, weil man Englisch später sicher einmal gut gebrauchen kann. (Leandra, m, A)

Weil ich die Sprache können will. Und weil es die Weltsprache ist und ich einmal in england ferien machen will. (Jodok, p, S)

Englisch ist die Welt Sprache. Im Computer in fernen Ländern. Mi dieser Sprache verstehen mich die Leute auf der ganzen Welt. Ich habe fünf Jahre Englisch gelernt. (Stefan, m, S)

Englisch lerne ich bei Frau Volpi in einem Freiwilligen Kurs. Diese Sprache ist für mich sehr wichtig weil es die meistgesprochene Sprache ist. (Noemi, p, S)

Die Schüler aus Stätten und Alpegg sind sich einig, dass Englisch *cool, schön, toll, wichtig und modern* ist und dass es sich um die *Weltsprache* und *Zukunftssprache* handelt. Die ausserordentliche motivierende Bedeutung von Englisch als *Lingua franca* und Sprache der weltweiten Verständigung wird auch in anderen Schweizer Studien klar hervorgehoben (vgl. Stöckli 2004).

Pascal ist der einzige der 82 Schülerinnen und Schüler, der sich dezidiert dafür ausspricht, dass in der Schule Landessprachen gelernt werden sollen.

Ich lerne Englisch in der Schule und so höre ich die Sprache. Auch mir gefällt Englisch weniger gut, denn ich möchte lieber Sprachen lernen die man in der Schweiz redet. (Pascal, m, A)

Er merkt an, dass er nach dem Übertritt in die Sekundarstufe Französisch lernen wird und er freut sich darauf.

Latein figuriert in mehreren Silhouetten in Alpegg, in Stätten jedoch nur bei zwei Schülern. In Alpegg geben vor allem monolinguale Schülerinnen und Schüler Latein einen Platz in ihrer Silhouette, die gerne den Übertritt ins Gymnasium schaffen möchten und ergo also erfolgreiche Schülerinnen und Schüler gelten.

Latein finde ich eine schöne Sprache. Darum möchte ich sie mal lernen. (Sina, m, A)
Lateinisch werde ich wahrscheinlich in der Oberstufe haben. Im Moment kann ich noch fast kein Wort auf Lateinisch. Ich hoffe aber ich werde noch Wörter dazulernen. (Florian, m, A)

Wenn ich es schaffe, werde ich das Gymnasium besuchen. Im Gymnasium muss man Latein lernen. Ich freue mich nicht auf die Sprache, weil sie unheimlich kompliziert ist. (Leandra, m, A)

Andreas, der ebenfalls ins Gymnasium übertritt, hat zwar Latein in seiner Silhouette keinen Platz gegeben, jedoch erwähnt er in der schriftlichen Erhebung Latein und bringt dies in Verbindung mit Vorteilen in Bezug auf seine berufliche Zukunft: *Dann hab ich viele Vorteile beim Job suchen. Zum Bsp. könnte ich Arzt werden (Andreas, p, A)*. Bei diesen Schülerinnen und Schüler scheint ein Bewusstsein vorhanden zu sein, dass Latein als Distinktionsmittel in der weiteren beruflichen Laufbahn wichtig sein kann.

In Stätten wird Latein von je einem mono- und einem plurilingualen Jungen erwähnt, doch machen diese weder einen Bezug zur Schule noch zur beruflichen Weiterbildung.

Latein ist auch eine schöne Sprache weil es seine Grundsprache ist. (Alex, p, S)
Lateinisch und Retomanisch: Diese beiden Sprachen will ich noch lernen. Es sind beides aussterbende Sprachen, deshalb will ich die Sprachen lernen. (Stephan, m, S)

Die Sorge, dass Sprachen ‚aussterben‘ könnten oder bedroht sind, äussern in Alpegg mehrere Schülerinnen und Schüler, wie wir bereits gesehen haben. Sie bringen dies jedoch in

Zusammenhang mit dem Appenzeller Dialekt, während Stefan die bereits ‚tote‘ Sprache Latein als ‚aussterbend‘ bezeichnet.

3.4 Zusammenfassung

Generelle Tendenzen

- In beiden Untersuchungsstätten stehen mehr als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler dem Fremdsprachenunterricht von Englisch und Französisch auf der Sekundarstufe positiv gegenüber.
- Nach 4 Jahren Englischunterricht auf der Primarstufe freuen sich (sehr) 86% der Schülerinnen und Schüler in Alpegg auf die Weiterführung des Englischunterrichts und 70% freuen sich (sehr) mit dem Französischunterricht auf der Sekundarstufe zu beginnen. Es scheint, dass die Vorfreude auf das neue Schulfach Französisch in Alpegg vor allem bei den schulisch erfolgreichen Schülerinnen relativ gross ist.
- In Stätten geben 66% der Schülerinnen und Schüler an, sich ‚sehr‘ auf die Weiterführung des Französischunterrichts zu freuen beziehungsweise sich zumindest ‚zu freuen‘ und insgesamt sind es 71% der Schülerinnen und Schüler, welche sich im Bezug auf den Englischunterricht in der Sekundarstufe ‚sehr freuen‘ oder ganz einfach ‚freuen‘.
- In beiden Schulgemeinden finden sich mehr Jungen, die sich eher nicht oder überhaupt nicht auf den weiteren Fremdsprachenunterricht freuen.⁴³
- Die Gründe, welche darüber entscheiden, ob man sich auf das Erlernen einer neuen Sprache freut oder nicht und ob man, wenn einmal begonnen, das Fach mag oder nicht, sind mannigfaltig. In beiden Untersuchungsstätten ist jedoch festzustellen, dass Vorlieben und Abneigungen immer mit Menschen, Erlebnissen oder auch Resultaten zusammenhängen. Die Argumentationsebenen der Kinder situieren sich auf den unterschiedlichsten Ebenen.

Personengebundenes Verhältnis

- Geschwistern oder Bekannte können positiv oder negativ beeinflussen.
- Die Lehrperson, kann das Verhältnis zur Sprache/zum Lernen der Sprache positiv oder negativ beeinflussen.

⁴³ Auf die Thematik des geschlechtsspezifischen Lernens bezüglich des (Fremd-)sprachenlernens wird im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen.

Einstellungen

- ästhetisches Argument (schön finden, nicht schön finden, Einstellung).
- ein generell positives Verhältnis zum Spracherwerb.
- Ferien, die mit positiven Gefühlen verbunden sind und sich auf die Sprache überträgt. Man hat einige Wörter aufgeschnappt und fand diese im Ferienkontext schön und dies überträgt sich nun weiter.
- Bereits gemachte eigene Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht (Noten, Lehrperson Ergebnisorientiertheit (bereits erlangte Resultate)).

Pragmatischer Aspekt

- Aufwand im Schulunterricht (Arbeits- und aufwandorientiertes Verhältnis, Investment and Return).
- In der Silhouettendarstellung zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Beziehungen zu den unterschiedlichen Sprachen über eine Vielfalt von Gründen, Erfahrungen und Zielen definieren.
- Insgesamt kann festgestellt werden, dass das mit Abstand wichtigste Kriterium für einen Platz in der Silhouette die persönliche Beziehung zu einer Sprache ist. Andere zentrale Merkmale stehen stets in einem Zusammenhang oder in einem gegenseitigen Wechselspiel zu diesem Kriterium. Es handelt sich bei diesen weiteren Merkmalen einerseits um die individuelle Funktion der jeweiligen Sprache andererseits um den momentanen Lernprozess oder das Anwendungsgebiet.
- Ein emotionales Verhältnis zu einer Sprache ist nicht zwangsweise an eine gute Beherrschung der Sprache gekoppelt. So gibt es Voten, welche von einer Faszination von einer Sprache ausgehen, welche noch gelernt werden möchte. Umgekehrt bewirkt eine gute oder nahezu perfekte Beherrschung einer Sprache nicht automatisch eine emotionale Verbindung. Trotzdem scheint für einen Grossteil der Schülerinnen und Schüler vor allem im schulischen Fremdsprachenerwerb ein wichtiger Gradmesser zu sein, wie erfolgreich man im entsprechenden Schulfach ist.

Aus der Gesamtheit des Datenkorpus' lässt sich schliessen, dass das Verhältnis zu den eigenen Sprachen nicht statisch ist, sondern sich vieles in einem Prozess befindet und dies den Schülerinnen und Schülern sehr bewusst ist. Das Verhältnis zwischen der eigenen Identität und den Sprachen, welche die einzelnen Silhouetten bewohnen, ist komplex und facettenreich, zeugt jedoch meist von einer gewissen Offenheit und/oder Neugierde. Dem

Spannungsfeld ‚Sprachen und Kulturen‘ ist in der heutigen globalisierten Welt - egal ob man in einem ruralen oder einem urbanen Umfeld aufwächst - nicht mehr zu entgehen und jede Schülerin und jeder Schüler stellt sich diesen Herausforderungen auf individuelle Weisen.

„Überall entstehen kulturelle Identitäten, die nicht fixiert sind, sondern die im Übergang zwischen verschiedenen Positionen schweben, die zur gleichen Zeit auf verschiedene kulturelle Traditionen zurückgreifen und die das Resultat komplizierter Kreuzungen und kultureller Verbindungen sind, die in wachsendem Masse in einer globalisierten Welt üblich werden.“ (Hall 1994: 218).

Die vergleichende Analyse der Silhouetten und der dazugehörigen Legenden macht deutlich, dass Schülerinnen und Schüler zwar ähnliche Faktoren und Kriterien von Bedeutungen erwähnen, sie zum Teil aber unterschiedliches daraus resultieren. Nichtsdestotrotz bewegen sich sowohl mono- wie auch plurilinguale Schülerinnen und Schüler ohne grössere Probleme in ihrer bereits vorhandenen oder potentiellen Mehrsprachigkeit.

4. Kurzportraits der interviewten Schülerinnen und Schüler

Im Zuge der qualitativen Erhebung werden 18 Kinder zu einem Einzelinterview während der Primarschulzeit und zu einem Gruppeninterview nach dem Stufenübertritt gebeten. Den Interviews zugrunde liegt jeweils ein Leitfaden, welcher diverse Themenbereiche bezüglich des Erst- und Zweitsprachenerwerbs, des Fremdsprachenunterrichts und Erwartungen im Hinblick auf den Stufenübertritt und die weitere Zukunft umfasst. Teilweise besitzen die interviewten Kinder die schweizerische Staatsbürgerschaft und teilweise gehören sie einer anderen Nationalität an. Aus der tabellarischen Übersicht sind Nationalität und Erstsprachen der befragten Kinder ersichtlich.

Alpegg

Name	Nationalität	Erstsprache(n)
Adelina	Kosovo	Albanisch
Andreas	Schweiz /GB	Schweizerdeutsch/Englisch
Anna	Schweiz /GB	Schweizerdeutsch/Englisch
Daniel	Schweiz	Schweizerdeutsch
Gwendolin	Kroatien	Kroatisch
Leo	Schweiz	Schweizerdeutsch
Maria	Schweiz	Schweizerdeutsch/ Italienisch
Meral	Türkei	Türkisch

Stätten

Besjana	Albanien	Albanisch
Elena	Portugal	Portugiesisch
Gulia	Schweiz /Peru	Spanisch
Jodok	Kroatien	Kroatisch
Luftar	Serbien	Serbisch
Marta	Italien	Italienisch/Schweizerdeutsch
Max	Schweiz	Schweizerdeutsch
Nathanael	Schweiz/Spanien	Schweizerdeutsch
Sofia	Schweiz/Kroatien	Kroatisch, Schweizerdeutsch, Marokkanisch
Tanja	Schweiz	Schweizerdeutsch

Insgesamt konnten also mit acht Buben und zehn Mädchen Interviews durchgeführt werden, davon sprechen sechs Kinder Erstsprachen aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens, zwei sprechen Italienisch als Erstsprache, ein Mädchen spricht Englisch als zweite Erstsprache (Simultaner Erstspracherwerb) und je ein Kind gibt Türkisch, Portugiesisch oder Spanisch als Erstsprache an. Sechs der interviewten Kinder sind monolingual und sprechen in der Familie ausschliesslich Schweizerdeutsch.

Alle interviewten mehrsprachigen Kinder ausser Jodok, Elena und Gulia sind in der Schweiz geboren. Diese drei sind jedoch alle im Kleinkindalter und noch vor dem 5. Lebensjahr in die Schweiz gezogen, so dass sie die gesamte Kindergarten und Schulzeit hier absolviert haben. Durch die Fragebogenerhebung hatte ich zwar Antworten auf Sprachkenntnisse, Nationalität und so weiter erhalten, doch Antworten auf solche Fragen sind immer mehrschichtig und nur scheinbar einfach und insofern war es meiner Ansicht nach nötig, diese Fragen unter einem qualitativen Aspekt nochmals aufzunehmen. So mag die Nationalität eines Kindes Kosovar sein, doch die Erstsprache ist Albanisch und dies kann bereits bei der Frage nach der Heimat und Zugehörigkeit zu differenzierten Antworten führen, je nachdem ob sich jemand in einem bestimmten Land oder in einer bestimmten Region zuhause fühlt oder unter Menschen, welche dieselbe Sprache sprechen.

In den folgenden Kapiteln werden die durch die Interviews gewonnenen Daten nach den Themenbereichen der forschungsleitenden Fragen analysiert und interpretiert. Obwohl also keine ausführlichen psychologischen Fallstudien einzelner Lernerpersönlichkeiten im Mittelpunkt stehen, ist es mir ein Anliegen, die interviewten Schülerinnen und Schüler in Kurzportraits vorzustellen. Dies erlaubt den Leserinnen und Lesern eine gewisse Einsicht in die komplexen sprachlich-kulturellen Biographien der interviewten Schülerinnen und Schüler und gibt ihnen eine individuelle Gestalt. Nachfolgend wird versucht in aller Kürze ein individuelles Bild der befragten Kinder zu geben. Diese Portraits speisen sich einerseits aus den im Zuge der Interviews erhaltenen Informationen, andererseits durch informelle Gespräche und durch die Unterrichtsbeobachtung und ebenfalls durch Gespräche mit ihren Lehrpersonen. Notizen, welche ich mir im Anschluss an die jeweiligen Gespräche mit den einzelnen Kindern gemacht habe, runden diese Portraits ab. Die Kurzportraits sind nach Untersuchungsstätten aufgeteilt und nach Klassen alphabetisch geordnet.⁴⁴

⁴⁴ Wie bereits erwähnt, wurden die Namen der Schülerinnen und Schüler anonymisiert.

4.1 Alpegg

Adelina

Adelina ist zum Zeitpunkt der Befragung 13 Jahre alt und besucht die 6. Klasse in Alpegg. Adelina ist in der Schweiz geboren und geht seit dem Kindergarten in Alpegg zur Schule. Adelina ist kroatische Staatsbürgerin und Kroatisch ist auch ihre Erstsprache.

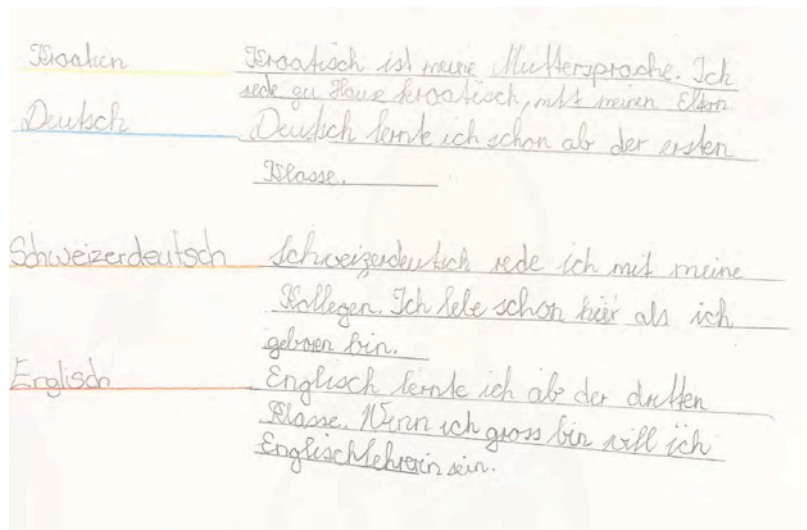
Adelina fühlt sich hier wohl. Sie lebt mit ihren Eltern und ihrer Schwester in Alpegg. Mit ihrer Schwester spricht sie Schweizerdeutsch oder Kroatisch, mit ihren Eltern grundsätzlich Kroatisch. Prinzipiell wird zuhause Kroatisch gesprochen, doch beim gemeinsamen Essen kann es vorkommen, dass Adelina mit ihrer Schwester Kroatisch und/oder Schweizerdeutsch spricht. Laut Adelinas Aussage können die Eltern den schweizerdeutschen Unterhaltungen zwischen ihren Töchtern folgen und amüsieren sich über die Sprachverwendung ihre Kinder. Adelina merkt an, dass sie sich hier wohler fühlt als in Kroatien, denn dort ist sie ja „*nur einmal im Jahr in den Ferien*“⁴⁵, weil der Vater halt viel arbeiten muss. Jedoch fährt sich auch gerne nach Kroatien und ans Meer. Sie liebt es, wenn es warm ist und sie freut sich, die Grosseltern und die Verwandten zu sehen.

Der Umgang mit Medien findet für Adelina in Deutsch und Kroatisch statt. Ihre Familie hat eine deutschsprachige Zeitung abonniert und seit einiger Zeit empfängt die Familie nicht mehr das kroatische Kabelfernsehen. Nun schaut Adelina manchmal auf dem Computer einen Film in Kroatisch. Adelina telefoniert und chattet meist auf Schweizerdeutsch und Deutsch und nur manchmal auf Kroatisch. Adelina liest nicht gerne und wenn sie es tut, dann mehrheitlich in Deutsch und nur manchmal in Kroatisch. Sie kann nur ein bisschen Kroatisch lesen, schreiben kann sie gar nicht. Sie war nie in der kroatischen Schule und offensichtlich war dies auch nie ein Thema zuhause. Sie sagt, ihre Eltern hätten es vielleicht vergessen. Das Thema war kürzlich aktuell, als es um Adelinas Schwester ging und ob diese in die Kroatischschule gehen soll. Die Schwester hat Kroatisch von der Mutter gelernt und kann besser schreiben als Adelina. Adelina erzählt, dass es für sie eben nun zu spät sei für die Kroatischschule, sonst würde sie jetzt noch hingehen. Die Tatsache, dass diese Schulstunden am Samstagmorgen stattfinden, würde sie nicht davon abhalten, meint sie.

⁴⁵ Quelle der kursiv gedruckte Zitate sind die Einzelinterviews. In Anführungs- und Schlussstriche gesetzte Teilsätze stammen aus dem Fragebogen oder der Silhouettenlegende.



Abb. 19



In Adelinas Silhouette finden sich vier Sprachen. Sie plaziert ihre Muttersprache Kroatisch im Kopf (gelb) und unterscheidet zwischen Deutsch (hellblau) und Schweizerdeutsch (braun). Das eine wird als Schulsprache aufgeführt, das andere als Sprache, die mit den Kollegen gesprochen wird. Die Fremdsprache Englisch, welche sie seit der 3. Klasse in der Schule lernt, findet ihren Platz in den Beinen (rot). Ihre Englischkenntnisse schätzt sie im rezeptiven Bereich als ‚gut‘ ein und im produktiven Bereich mit ‚ziemlich gut‘. Adelina gibt an, dass sie gerne Englischlehrerin werden will.

Andreas

Andreas ist ein 13jähriger Junge, der in Alpegg lebt, aufwächst und auch dort zuhause ist. Andreas geht seit der 1. Klasse in Alpegg zur Schule.

Andreas' Vater ist in England geboren, jedoch in der Schweiz aufgewachsen. Laut Andreas besitzt der Vater die doppelte Staatsbürgerschaft (CH/GB). Beide Grosseltern von Andreas sind Schweizer. Andreas Vater ist Unternehmer und hat eine Firma in Alpegg und England. Andreas Mutter ist Gymnasiallehrerin für Chemie. Sie spricht Italienisch, Spanisch und Französisch und noch weitere Fremdsprachen. Andreas hat einen Bruder, mit dem er sich auf Schweizerdeutsch unterhält. Andreas' Bruder geht manchmal in ein Golflager und so war die Familie auch schon in Irland in den Ferien, als der Bruder dort in einem Trainingslager war.

Andreas' Patentante wohnt im Tessin und so kommt auch Italienisch in Andreas' Leben vor. Ansonsten kommt er in seinem Umfeld über einen Freund mit Albanisch und durch eine Klassenkameradin mit Türkisch in Kontakt. Andreas' Vater spricht ursprünglich Baseldeutsch und so spricht auch der Onkel, der wie schon der Grossvater Unternehmer ist und eine Fabrik in Alpegg besitzt mit einer Zweigstelle in China. Dadurch ist Andreas in Kontakt mit chinesischen Mitarbeiterinnen gekommen, die für eine bestimmte Zeit jeweils in der Fabrik des Onkels in Alpegg gearbeitet haben.

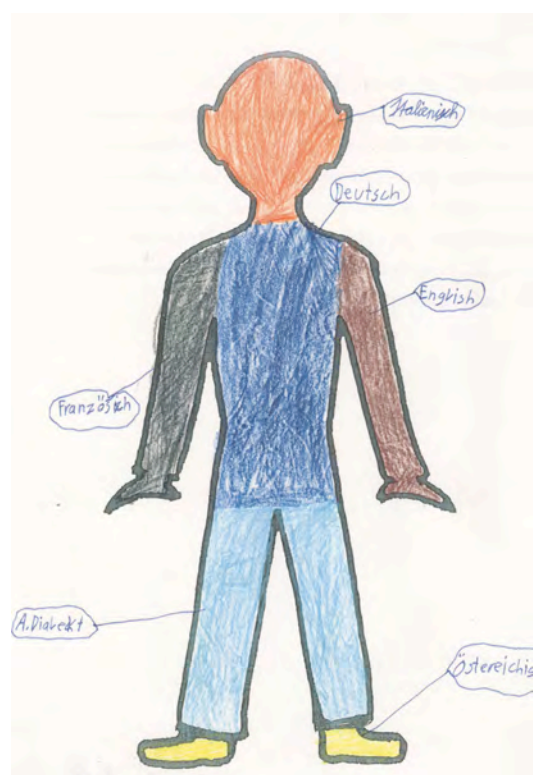
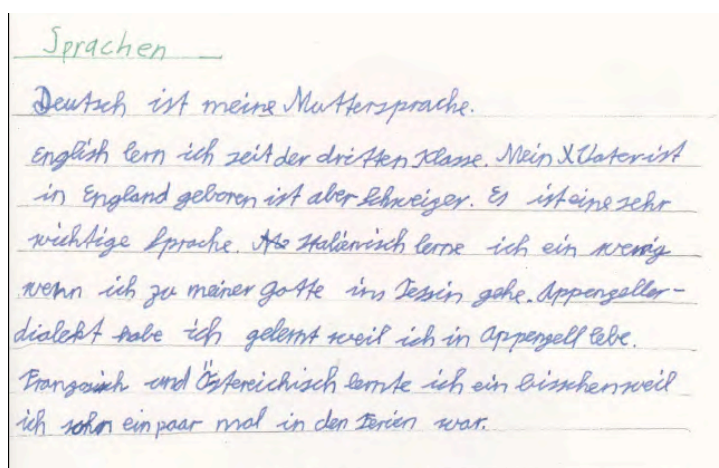


Abb. 20



Die Silhouette von Andreas ist mit einigen Sprachen angereichert. Der Torso ist in blauer Farbe eingefärbt und in der Legende schreibt Andreas: ‚Deutsch ist meine Muttersprache‘. Der Appenzellerdialekt erhält eine eigene Farbe. Andreas gibt als Grund, dass diese Farbe in der Silhouette figuriert an, ‚Appenzellerdialekt habe ich gelernt weil ich in Alpegg lebe.‘

Englisch lernt Andreas seit der dritten Klasse und er fügt ergänzend hinzu, ‚Mein Vater ist in England geboren ist aber Schweizer.‘ Zudem merkt Andreas bei Englisch an, dass dies eine sehr wichtige Sprache sei.

Auch Italienisch und Österreichisch finden einen Platz in Andreas Silhouette. Die Angaben, welche Andreas in seiner Silhouette macht, werden durch die im Fragebogen erhobenen Daten ergänzt. So schätzt Andreas seine Englischkenntnisse in der Selbstevaluation als ‚gut‘ ein. Und er ergänzt weiter unten, dass er schon einmal in England in den Ferien gewesen ist. In Frankreich war Andreas mit seiner Familie ebenfalls schon in den Ferien und so schätzt Andreas seine Französischkenntnisse mit ‚ein bisschen‘ ein.

Andreas' Familie hat eine deutschsprachige Tageszeitung abonniert. Ansonsten kommt Andreas über die Medien mit Englisch und Deutsch in Kontakt. Er präzisiert beim Umgang mit dem Computer, dass er im Chat häufig Mundart verwende, bei den Emails jedoch eher Deutsch.

Im Interview erzählt Andreas, dass er in der ersten Englischprüfung nicht so gut gewesen sei und so besitzt er nun zuhause ein Englischtrainingsprogramm auf dem Computer mit dem er jeden Tag ein bisschen übt. Offensichtlich hat Andreas Papa ihm nach dem ersten Prüfungsmisserfolg vorgeschlagen, entweder ein Lernprogramm für den PC zu kaufen oder mit Zusatzblättern zu arbeiten. Andreas hat dem Englischunterricht gelassen entgegengesehen. Er erzählt, dass man am Anfang nur Deutsch gesprochen habe und jetzt eigentlich ausschliesslich noch Englisch. Englisch fällt ihm nicht schwer und wenn er Hilfe braucht für die Prüfungsvorbereitung, erhält er diese von den Eltern. Andreas möchte gerne das Gymnasium besuchen und sieht dem Stufenübertritt gelassen entgegen.

Andreas hat ein sehr gutes Allgemeinwissen, was die Länder und Sprachen Europas angeht. Er ist der einzige der interviewten Kinder, der mehrere Balkanländer benennen kann. Er weiss auch genau, wer welche Sprache spricht in seiner Klasse.

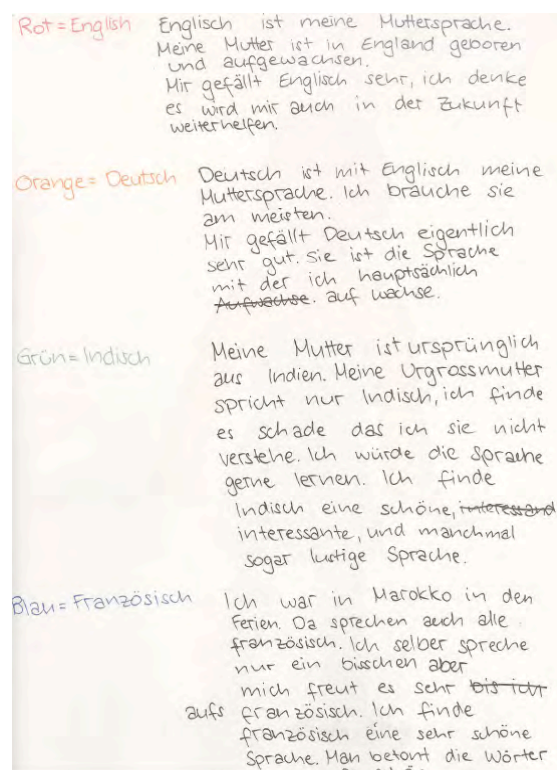
Anna

Anna ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 12 Jahre alt und scheint ein fröhliches, aufgeschlossenes Mädchen zu sein. Anna ist in der Schweiz geboren und im Besitz der schweizerischen und der englischen Staatsbürgerschaft. Anna geht seit der 1. Klasse in Alpegg zur Schule. Als Anna nach ihrer Heimat gefragt wird, ist das für sie klar die Schweiz und vor allem ‚Alpegg‘. Sie sagt: „mir gfallts efach do - i finds efach schö.“

Anna wohnt mit ihrer Schwester und ihren Eltern in Alpegg. Die Familiensprachen sind Englisch und Schweizerdeutsch. Annas Mutter ist indischer Herkunft, jedoch in England aufgewachsen. Die Grosseltern mütterlicherseits leben ebenfalls in England und Anna spricht Englisch mit ihnen. Annas Vater ist Ingenieur aus der Ostschweiz. Anna hat ein englischsprachiges Jugendheft abonniert und schaut auch hauptsächlich in Englisch Video und DVD. Sie begründet dies damit, dass ihre Eltern das so wollten, fügt jedoch an: „Die WM schaute ich aber in Deutsch.“ Anna liest sowohl auf Deutsch wie auf Englisch. Sie findet es ganz gut, dass sie beispielsweise nicht warten muss, bis die Harry Potter Übersetzungen vorliegen, sondern dieses Buch direkt in Englisch lesen kann.



Abb. 21



In Annas Sprachsilhouette werden neben Englisch und Deutsch auch Indisch und Französisch aufgelistet. Sowohl Englisch (rot) wie auch Deutsch (orange) bezeichnet Anna als ihre Muttersprachen. Ihr gefällt Englisch sehr und sie erwartet, dass diese Kenntnisse ihr auch in Zukunft helfen werden. Deutsch gefällt ihr ebenfalls und es ist jene Sprache, die sie am meisten gebraucht und mit der sie hauptsächlich aufwächst.

Indisch (grün) hat Anna wegen ihrer Urgrossmutter in die Silhouette aufgenommen. Sie findet es schade, dass sie die Urgrossmutter nicht versteht und sagt, sie würde die Sprache gerne lernen. Französisch figuriert in ihrer Silhouette, weil sie in Marokko in den Ferien war und dort alle Französisch sprechen. Sie selber spricht nur ein wenig Französisch und freut sich deswegen sehr aufs Französisch lernen in der Schule.

Anna spricht in der Schule und in der Freizeit meistens Schweizerdeutsch. Nur mit Verwandten oder Freunden spricht sie Englisch. Zudem besuchte sie eine Weile lang einen privaten Englischkurs bei einer Schottin, die mit der Familie befreundet ist. Anna sagt, mit Deutsch habe sie eigentlich nie Probleme und die Orthographie beherrscht sie in beiden Sprachen ziemlich gut. Sie fügt jedoch an, dass sie mit Englisch „manchmal kleine Probleme habe. Englisch verstehe ich fast alles, sprechen kann ichs auch gut manchmal vergesse ich aber einige Wörter.“ Neben den Sprachen, welche in Annas Familie und Verwandtschaft gesprochen werden, begegnet Anna über das familiäre Umfeld vielen weiteren Sprachen und Kulturen.

Den Aspekt der „Nützlichkeit“ von Sprachressourcen in der Arbeitswelt macht Anna nicht - vielleicht auch, weil bei ihrem momentanen Berufswunsch ‚Zahnärztin‘ nicht die Sprachen im Vordergrund stehen. Für sie sind Sprachen vor allem im Zusammenhang mit Familie, Reisen und Ferien wichtig.

Anna wendet keine spezifischen Lernstrategien an im Fremdsprachenunterricht, denn eine wirkliche Fremdsprache hat sie bisher im schulischen Umfeld noch nicht gelernt. Auch Noten sind für Anna kein Thema. Sie ist eine erfolgreiche Schülerin, die nach den Sommerferien ins Gymnasium übertritt und sie freut sich darauf.

Daniel

Daniel ist ein 13jähriger Junge mit Wurzeln und Familie im Appenzellerland. Daniel bezeichnet den Appenzellerdialekt als seine Muttersprache und im Verlauf des Gesprächs thematisiert Daniel immer wieder unterschiedliche Dialekte und deren Wichtigkeit. Daniel bezeichnet die Schweiz und genauer, Alpegg, als seine Heimat.

Daniel hat einen Bruder und seine Eltern sind geschieden. Beide leben in Alpegg, was ihm erlaubt, abwechselnd bei dem einen und dem andern Elternteilen zu wohnen. Daniel distinguert die Erstsprachen seiner Eltern. Seine Mutter spricht den Dialekt von Appenzell Innerrhoder und der Vater spricht Ausserrhoderdialekt. Daniel erzählt weiter, dass gewisse Dinge in verschiedenen Dialekten eben unterschiedlich benannt werden. Bei den Sprachen in seiner Umgebung gibt Daniel neben der englischen Sprache, die er in der Schule lernt, ausschliesslich Dialekte an, die er in seinem Umfeld hört. So kommt etwa seine Patentante aus dem Thurgau und spricht Thurgauerdialekt und der Patenonkel spricht den Rheintalerdialekt. Weiter Verwandte und Bekannte sprechen Zürichdeutsch und zwei Lehrer sprechen Berner- und Walliserdialekt.



Abb. 22

Sprache

- Appenzellerdialekt ist meine Muttersprache.
- Englisch lernen wir in der Schule.
- Deutsch ist ein Hauptfach in der Schule.
- Ausserrhoderdialekt spricht meine Grossmutter.
- Französisch Französisch ist eine schöne Sprache.

Gründe

- Wir sprechen Zuhause und im Dorf den Dialekt.
- Zuhause auch.
- Ich finde die Sprache nicht so schön, aber einfach zum Lernen.
- Die Sprache ist einfach zum Sprechen jedoch nicht zum Schreiben.
- Mein Vater spricht die Sprache - es ist seine Muttersprache.
- Ich will in der Sekundarschule Französisch lernen ich höre sie gern.

Daniel hat in die Mitte seiner Silhouette ein rotes Herz gezeichnet, das den Appenzellerdialekt darstellt, der seine Muttersprache ist. Auch der Ausserrhoderdialekt erhält einen gesonderten Platz in der Silhouette und Daniel erläutert, dass seine Grossmutter diese Sprache spreche und dies auch die Erstsprache seines Vaters sei. Französisch findet ebenfalls einen Platz in Daniels Silhouette und er schreibt, dass er diese Sprache gerne höre, und er sie gerne lernen möchte in der Sekundarschule. Englisch und Deutsch figurieren ebenfalls in der Silhouette und werden über die Schule assoziiert. Englisch findet Daniel nicht so schön, aber einfach zu lernen. Deutsch findet er einfach zu sprechen, jedoch fällt ihm das Schreiben in dieser Sprache nicht ganz einfach. Daniel schätzt seine Sprachkenntnisse in der Evaluation sowohl in Englisch als auch in Deutsch als ‚sehr gut‘ ein. Daniel gibt zudem Österreichisch als Sprache an, die er gut spricht und versteht. Im Interview erzählt er, dass er einen Freund aus Vorarlberg hat, mit diesem jedoch vor allem Mundart spricht, weil er nicht so gerne Hochdeutsch spricht. Daniels Familie hat eine deutschsprachige Tageszeitung abonniert und ansonsten kommt er sowohl über Fernsehen, Computer und Telefon vor allem mit Deutsch und Englisch in Kontakt. Der Dialekt ist eine bevorzugte Kommunikationsform beim Emailen und Chatten. Bei der Arbeit mit dem Computer wählt Daniel, wenn möglich, Deutsch. Zuhause sind die Laptops jedoch mit einigen englischen Programmen versehen.

Daniel freut sich ‚ziemlich‘, dass der Englischunterricht auf der Sekundarstufe weitergeht, ‚weil man diese Sprache überall spricht.‘ Auf den Beginn des Französischunterrichts in der Sekundarschule freut er sich sehr, denn er findet diese Sprache sehr schön. Im Interview erläutert Daniel zudem, dass es wohl gut sei, wenn er Französisch könne, wenn er später einmal in die Ferien wolle.

Daniel macht sich keine grossen Sorgen um seine weitere schulische Zukunft. Er ist ein erfolgreicher Schüler, der mit relativ wenig Aufwand relativ gute Noten erzielt. Der Ehrgeiz eine gute Note zu erreichen, hängt für Daniel stark vom Fach ab. Im Englisch ist es ihm relativ wichtig, im Fach Schreiben ist es ihm hingegen egal. Er argumentiert, dass man das in der Sekundarstufe ja dann nicht mehr habe. Daniel mag es nicht besonders, wenn Leute um ihn herum Sprachen sprechen, die er nicht versteht. *„Jo well efach gä nid drus chunsch. Also am liebste han is efach, wenn i denn efacha u mit nebetem cha schwetze uf Dütsch.“*

Gwendolin

Gwendolin ist zum Zeitpunkt des Interviews 13 Jahre alt und besucht die 6. Klasse in Alpegg. Gwendolin ist Staatsbürgerin von Kosovo, jedoch in der Schweiz geboren und geht seit der 1. Klasse in Alpegg zur Schule. Gwendolin fühlt sich in der Schweiz zuhause. Sie lebt mit ihren Eltern und Geschwister in Alpegg. Beide Eltern sind Kosovaren und sprechen als Erstsprache Albanisch. Gwendolin ist mit Albanisch, das sie als ihre Muttersprache bezeichnet, und Deutsch aufgewachsen und spricht zuhause sowohl Albanisch als auch Deutsch. Ihre Familie verbringt die Sommerferien jeweils im Kosovo und besitzt dort ein Haus. Gwendolin hat eine grosse Verwandtschaft, die im Kosovo lebt. Insgesamt findet Gwendolin, dass es im Kosovo nicht sehr sauber ist. Im Verlauf des Interviews wird klar, dass Gwendolins Haltung dem Kosovo gegenüber eher skeptisch ist. Ihre Ausführungen lassen manchmal auf eine gewisse Distanz zum Herkunftsland und dessen Bewohnern schliessen. So wollte sie beispielsweise keinen HSK Kurs besuchen, obwohl ihre Eltern das vorgeschlagen haben und offensichtlich auch die Möglichkeit einer Rückkehr in den Kosovo zuhause diskutiert wurde. Für Gwendolin ist dies nicht vorstellbar, denn sie möchte in der Schweiz bleiben. Gwendolin schätzt ihre Englischkenntnisse im rezeptiven Bereich als ‚gut‘ ein und sie diese Sprache ‚ziemlich gut‘. Die Deutschkenntnisse evaluiert sie als ‚sehr gut‘ diese Sprache ‚ziemlich gut‘. Die Deutschkenntnisse evaluiert sie als ‚sehr gut‘.



Abb. 23

In Gwendolins Silhouette figurieren insgesamt 4 Sprachen. Albanisch ist mit einem roten Herz in der Mitte des Körpers dargestellt. Gwendolins Erstsprache ist Albanisch und ihr gefällt diese Sprache. ‚Albanisch ist meine Muttersprache, aber ich kann Dialekt schon seit meinem 3. Lebensjahr‘, schreibt sie. Der grösste Teil der Silhouette ist in grüner Farbe eingefärbt und mit ‚Dialekt‘ gekennzeichnet und in der Legende heisst es denn auch ‚Dialekt ist eigentlich meine Lieblingssprache‘. Ebenso figurieren Hochdeutsch und Englisch als Schulsprachen in der Silhouette.

Gwendolin möchte gerne noch weitere Sprachen wie Italienisch und Holländisch lernen. Der Grund Italienisch zu lernen: ‚Mir gefällt die Sprache einfach. Ich finde die Leute die von Italien kommen sehr lustig.‘ Holländisch möchte sie lernen, weil eine gute Freundin von ihr Holländisch spricht.

Leo

Leo ist ein 13jähriger Schweizerjunge, der in Alpegg aufwächst und zur Schule geht. Er fühlt sich hier wohl, denn ihm „gfallt d'Schwiz u chogä guet“. Leo lebt mit seinen Eltern und seinen 2 Schwester in Alpegg und die Familiensprache ist Schweizerdeutsch. Die grosse Schwester geht ins Gymnasium und lernt Latein und Französisch, so hat Leo diese Sprachen schon gehört. Seine Eltern und die grosse Schwester sprechen manchmal Französisch miteinander, wenn er es nicht verstehen soll. Er selber kommuniziert mit seiner grossen Schwester manchmal in Englisch, wenn die kleine Schwester den Inhalt des Gesprächs nicht verstehen soll. Die kleine Schwester geht in die dritte Klasse und lernt nun auch selber Englisch. Die Mutter lernt zur Zeit Spanisch und so hört Leo manchmal auch spanische Wörter zuhause. Leo legt sehr viel Wert auf Dialekte. Sein Bewusstsein für Dialekte in seiner Verwandtschaft und seiner Familie ist sehr gross. So wechselt er manchmal selber zum St. Gallerdialekt, welcher der Dialekt der Mutter ist, wenn er bei den Verwandten im Kanton St. Gallen zu Besuch ist.



Abb. 24

Aus der Silhouette ist ersichtlich, dass Spanisch Leos Lieblingssprache ist und er diese die schönste Sprache findet, ‚weil ich viel mit ihr zu tun habe‘. Italienisch findet ebenfalls einen Platz in Leos Silhouette und er evaluiert seine Kenntnisse in Spanisch und Italienisch mit ‚ein bisschen‘. Seine Kenntnisse in Deutsch und Englisch schätzt er im rezeptiven und im produktiven Bereich als ‚sehr gut‘ ein. Als seine Muttersprache bezeichnet er Deutsch, jene Sprache, die er jeden Tag spricht. Als Abgrenzung zu ‚Deutsch‘ finden wir ‚Hochdeutsch‘, eine Sprache, die Leo nicht so gerne redet, weil er darin nicht sehr gut sei. Französisch findet Leo ‚cool‘, da es einen coolen Akzent hat. Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung besucht Leo die 6. Klasse der Primarschule Alpegg und hat noch keinen Französischunterricht besucht. Englisch kann er gut. Er lernt diese Sprache seit der 3. Klasse.

Auch der St. Gallerdialekt, den Leo in der Verwandtschaft hört, findet einen Platz in seiner Silhouette. Niederländisch mag Leo ebenfalls gerne, denn *„Niederländisch verstehe ich ein bisschen und es klingt so cool.“*

Bei der Erhebung der Sprachen in Familie und Umgebung notiert Leo ausschliesslich Verwandte mit St. Gallerdialekt – und Endrit, einen albanischsprachiger Schulkollege – doch hier schreibt er bei der Sprache, welche er mit Endrit verbindet den Appenzellerdialekt.

Leos Familie hat eine deutschsprachige Tageszeitung abonniert und Leo liest ausschliesslich auf Deutsch. Fern sieht er auf Hochdeutsch, Dialekt oder manchmal auch in Englisch, er spezifiziert jedoch, dass diese Sendungen häufig mit Untertiteln versehen seien. Für Aktivitäten wie telefonieren, chatten, SMS und Email schreiben, bevorzugt Leo die Mundart gegenüber dem Hochdeutschen.

Leo ist bezüglich Englisch sehr zuversichtlich und hat den Eindruck, dass er eigentlich schon alles kann und nur noch ein paar Zeitformen fehlen. Auch ist er der Meinung, dass es wichtig sein könnte für die Zukunft, Englisch und Französisch zu beherrschen. Er präzisiert und sagt, dass eben schon vor allem Englisch wichtig sei, weil *„fascht jede cha Englisch[...] Englisch isch eigentlich e Umgangssprach - fascht all- u chogä vill schwätzed Englisch.“*

Leo wird die Sekundarschule besuchen und freut sich sehr, weiterhin Englisch zu lernen. Obwohl er den französischen Akzent ‚cool‘ findet, sieht er dem obligatorischen Französischunterricht in der Sekundarstufe ambivalent gegenüber, denn ‚es ist schwer‘. Gerne würde Leo später einmal Spanisch und Italienisch lernen, weil er diese Sprachen gerne mag. Während der Unterrichtsbesuche nimmt Leo aktiv am Unterrichtsgeschehen teil und fällt als aufgeweckter und interessierter Schüler auf.

Maria

Maria ist eine 13jährige Schweizerin, die im Tessin geboren ist und sich in der Schweiz zuhause fühlt.

Da sie im Tessin geboren ist, kam sie früh mit der italienischen Sprache in Kontakt und war schon oft in Italien. Ihr gefällt es dort gut. Seit sie mit acht Jahren nach Alpegg gezogen ist und seither hier die Schule besucht, spricht sie selten Italienisch. Maria gibt als Erstsprachen Italienisch, Schweizerdeutsch und Hochdeutsch an. Sie begründet das damit, dass sie im Tessin geboren ist und ‚Italienisch von Geburt an gesprochen hat‘. Ihre Eltern haben jedoch „normal Deutsch“⁴⁶ mit ihr gesprochen und auch mit ihrem Bruder spricht Maria „Dütsch ganz normal.“ Maria wohnt nun mit ihrer Mutter und ihrem Bruder in Alpegg, ihre Eltern sind geschieden. Der Vater lebt im Tessin, arbeitet jedoch grösstenteils in Asien und Maria sieht ihn nur selten.

Mit andern Sprachen kommt Maria über Familie, Ferientaufenthalte, Medien und Klassenkameradinnen und Klassenkameraden in Kontakt. Schweizerdeutsch ist jene Sprache, in der Maria am liebsten kommuniziert. Dies sowohl schriftlich als auch mündlich, denn Maria findet, dass die Kommunikation schneller und besser funktioniert in Schweizerdeutsch als in Hochdeutsch.



Abb. 25

Italienisch I love you :❤ Ich bin im Tessin geboren, und hab dort bis 6 Jahre gelebt. Meine Eltern haben sich getrennt, da meine Grosseltern hier in Azzell wohnen sind wir auch hierhergezogen. Ich gehe immer wenn ich Ferien habe zu meinem Vater in die Ferien ❤.

Polnisch: Meine ❤ Urgrossmama kommt von Polen. Ich spreche zwar kein einziges Wort Polnisch, aber trotzdem finde ich Polnisch gehört zu mir.

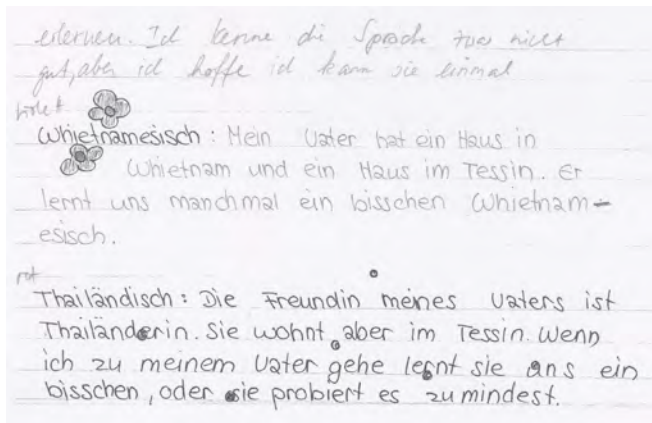
Ägyptisch: Wir sind schon 4-mal in Ägypten in den Ferien gewesen. Nächstes Jahr in den Frühlingsferien gehe ich schon das 5-te mal.

Deutsch: Deutsch spreche ich schon seit Kindheit. Im Tessin habe ich immer zuhause Deutsch und im Kindergarten/schule Italienisch gesprochen.

Englisch: Englisch habe ich in der Schule gelernt. In der zweiten Klasse habe ich milk, ~~dog~~, dog, cat, children und, und, und gelernt. Jetzt kann ich es schon viel besser.

Spanisch: Spanisch finde ich eine wunder - schöne Sprache. Ich möchte Sie gerne

⁴⁶ Unter ‚normal Deutsch‘ versteht Maria Schweizerdeutsch.



„Italienisch: I love you!“ Das ist der erste Satz in der Legende von Marias Sprachsilhouette. Auch die polnische Sprache findet einen Platz in Marias Sprachsilhouette und gibt folgende Begründung für die Erwähnung dieser Sprache an: „Urgrossmama kommt von Polen. Ich spreche zwar kein einziges Wort Polnisch, aber trotzdem finde ich Polnisch gehört zu mir. Zusätzlich finden Ägyptisch, Englisch, Spanisch, Vietnamesisch und Thailändisch einen Platz in Marias Silhouette.

Maria ist eine erfolgreiche Schülerin im Englischunterricht und besucht den Unterricht eigentlich auch gerne. Sie lernt viel, denn sie hat sich das so angewöhnt und im Normalfall erzielt sie auch gute Noten. Maria freut sich sehr, dass der Englischunterricht auf der Sekundarstufe weitergeht. Auch auf das Französischlernen freut sich Maria sehr. Hier steht jedoch nicht der Nützlichkeitsaspekt im Vordergrund, sondern Maria findet Französisch ganz einfach wunderschön, denn `Es ist so eine sanfte und ruhige Sprache.

Meral

Meral ist zum Zeitpunkt der Befragung 13 Jahre alt und besucht die 6. Klasse in Alpegg. Meral ist in der Schweiz geboren und hat in Alpegg den Kindergarten und die ganze Primarschule besucht. Sie spricht den Alpeggerdialekt von einwandfrei. Merals Eltern sind Türken und Meral ist ebenfalls türkische Staatsbürgerin. In Merals Elternhaus wird vorwiegend türkisch gesprochen. Mit ihrem Bruder spricht Meral häufig Schweizerdeutsch.

Merals Vater ist in der Türkei aufgewachsen, während ihre Mutter in der Schweiz aufgewachsen ist. Meral erzählt, dass der Vater nicht so gut Deutsch könne, die Mutter jedoch schon. *„Mir schwätzed halt Türkisch. Ke Ahnig. Well mir wohrschinlech Türke sind.“* Meral kann Türkisch lesen und schreiben und besucht *„die Türkenschule [..] zum eifach besser leerne. Well wenn mir uf d'Türkei zrugg gönd muss i sö - sösch die 6. Klass wieder repetiere.“* Der Lehrer in der Türkischschule sei extra aus der Türkei in die Schweiz gekommen um hier Türkisch zu unterrichten und es gefällt ihr in der Türkischschule. Die konkrete Frage, ob sie es sich denn vorstellen könnte, in der Türkei zu leben, verneint Meral.

Die Tatsache, dass ihre schweizerischen Schulkolleginnen und Schulkollegen frei haben, wenn sie den Türkischunterricht besucht, macht ihr nichts aus. Mit den Kolleginnen aus der türkischen Schule trifft sie sich ausserhalb der Schule selten, sie sieht sie höchstens ab und zu an einem türkischen Anlass oder Fest. Während des Unterrichts wird ausschliesslich Türkisch gesprochen, jedoch wird in der Pausenzeit an der Türkischschule unter den Schülerinnen und Schülern auch häufig Schweizerdeutsch gesprochen.

Der Umgang mit unterschiedlichen Medien findet für Meral in Deutsch und Türkisch statt. So liest sie auf Türkisch und Deutsch und fern schaut sie hauptsächlich auf Türkisch, jedoch manchmal auch auf Deutsch. Merals Familie hat eine türkische Tageszeitung abonniert. Wenn ihre Eltern fernsehen, geschieht dies meist auf Türkisch. Den Computer benutzt Meral zum Chatten. Diese Unterhaltungen finden im Dialekt, auf Türkisch oder Englisch statt. Emails schreibt sie auch Türkisch oder Deutsch.

Meral teilt den Körper ihrer Silhouette in zwei gleichgrosse Teile. Grün steht für Türkisch, was Merals Muttersprache bezeichnet, in welcher sie zuhause sprechen. Blau steht für Deutsch : Weil ich in der Schweiz wohne, muss ich auch Deutsch können. Ich habe Deutsch erst in der 1. Klasse richtig gelernt.`

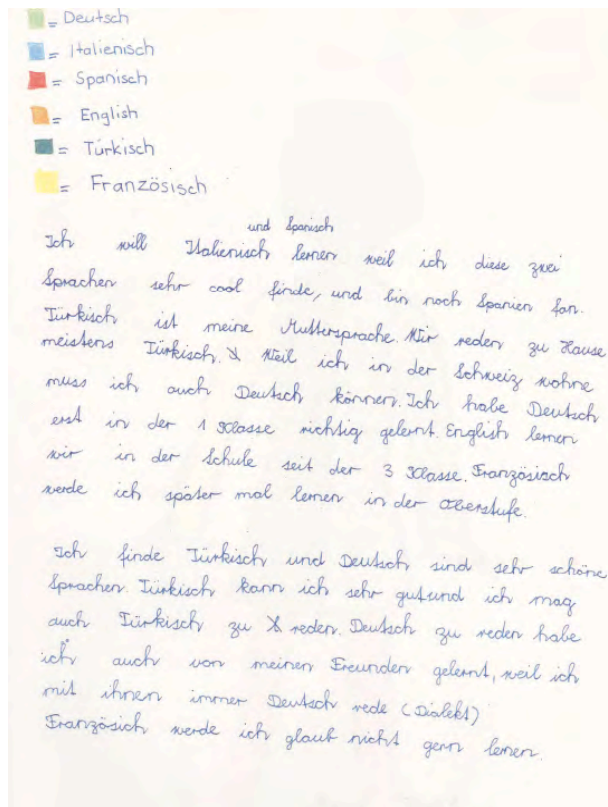


Abb. 26

Meral findet Deutsch und Türkisch sehr schöne Sprachen. Deutsch hat sie vor allem von ihren Freundinnen und Freunden gelernt, weil sie mit ihnen immer Deutsch spricht – erst dann präzisiert Meral, dass sie den Dialekt meint, wenn sie von Deutsch spricht. Italienisch und Spanisch finden einen Platz in Merals Silhouette, weil sie diese Sprachen cool findet und zudem ist sie „Spanienfan“. Ebenso sind Englisch und Französisch in Merals Silhouette eingezeichnet. Meral lernt Englisch seit der 3. Klasse und Französisch wird sie in der Sekundarstufe lernen. Sie fügt hinzu, dass sie glaubt, Französisch nicht gern zu lernen. Merals Lieblingsfächer in der Schule sind Zeichnen und Sport. Fürs Englisch muss sie ein bisschen arbeiten „*aber eigentlich normal*“. Früher hat sie Englisch lieber gemocht als jetzt. Sie kann sich dies nicht so ganz erklären „*aber i ha so irgendwie isch so ä schös Gefühl gsi wemer e neu Sproch lernt.*“ Trotzdem freut sich Meral ‚ziemlich‘, in der Sekundarstufe weiterhin Englisch zu lernen und gibt als Grund an, dass sie Englisch ‚sehr cool‘ findet. Auf den Beginn des Französischunterrichts freut sie sich ebenfalls ‚ziemlich‘, denn ‚ich finde es cool eine andere Sprache zu lernen.‘ Es macht den Anschein, dass Meral das Leben zwischen den zwei Welten gut gelingt und sie ihre Türkische Identität mit der schweizerischen gut vereinbaren kann.

4.2 Stätten

Besjana

Besjana ist 12 Jahre alt, albanischer Nationalität, in der Schweiz geboren und geht seit der 1. Klasse in Stätten in die Schule. Auf die Frage, wo sie zuhause ist, antwortet Besjana zuerst „*Albanie, Tirana*“, denn daher kommt ihr Vater. Unmittelbar nach dieser Aussage präzisiert sie, dass sie eigentlich aus dem Kosovo komme sich aber auch hier in der Schweiz zuhause fühle.

Besjana gibt an, als erste Sprachen Albanisch und Hochdeutsch gelernt zu haben. Dies sind auch die Sprachen, die zuhause in der Familie mehrheitlich gesprochen werden. Sowohl Vater wie auch Mutter sind albanischer Nationalität und Albanisch ist die Erstsprache beider Elternteile. Mit dem kleineren Bruder spricht Besjana häufig Schweizerdeutsch, mit dem Vater bisweilen auch Hochdeutsch. Besjanas Familie hat eine albanische Tageszeitung abonniert und ansonsten gibt Besjana an, sämtliche Medien, die sie im Alltag benötigt, in Deutsch oder Albanisch zu benutzen. Besjana hat nie einen HSK Kurs besucht und die albanische Sprache ausschliesslich im familiären Umfeld erlernt.

Schweizerdeutsch ist klar die dominante Sprache in Besjanas Alltag. Über Freundinnen kommt sie auch in Kontakt mit anderen Sprachen. Sie erzählt von der türkischen Freundin, von der sie einige türkische Wörter gelernt hat. Sprachen sind auch insofern ein Thema in Besjanas Familie, als dass sie Verwandte in der französischsprachigen Schweiz und in den USA hat. Besjana lernt seit der 1. Klasse Englisch und nach Abschluss des Schulprojektes besuchte sie das Freifach Englisch.

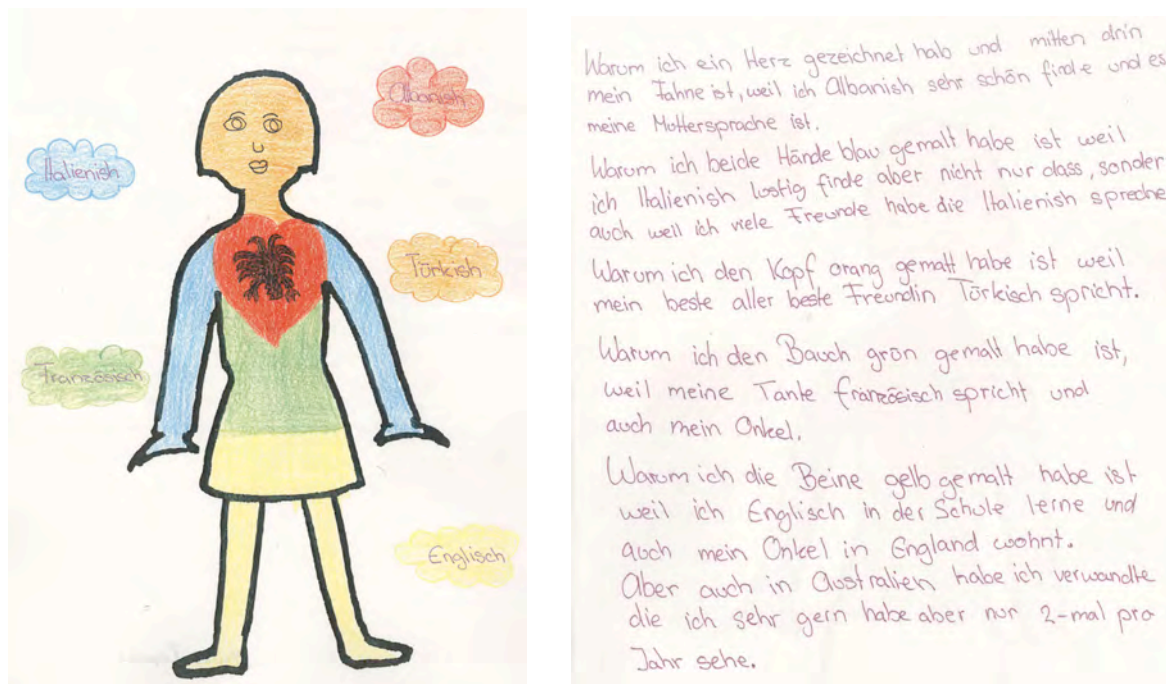


Abb. 27

In Besjanas Sprachsilhouette fehlt die deutsche, wie auch die schweizer-deutsche Sprache. Dies, obwohl Besjana in der Erhebung der soziodemographischen Daten Deutsch und Albanisch als ihre Erstsprachen angegeben hat. In Ihrer Silhouette plaziert Besjana Albanisch in das Zentrum der Figur. Dargestellt hat sie diese Sprache mit einem Herz, in dem die albanische Flagge weht. Besjana beschreibt diese als ‚meine Fahne‘ und nicht etwa die ‚albanische‘ Fahne. Ebenso finden wir in der Silhouette die Sprachen Türkisch und Italienisch, die auch hier mit den Freundinnen in Verbindung gebracht werden. Die Sprachen Französisch und Englisch, welche Besjana in der Schule als Fremdsprachen lernt, werden nicht mit der Schule assoziiert, sondern mit ihr nahestehenden Personen in Verbindung gebracht.

So werden also bei jeder von Besjana eingezeichneten Sprache die Menschen erwähnt, welche sie mit dieser Sprache in Verbindung bringt. All diese Personen stehen ihr in irgendeiner Form nahe und bedeuten ihr etwas. So findet sie Italienisch lustig, erwähnt jedoch auch, dass sie viele Freundinnen habe, welche Italienisch sprechen. Besjana ist schulisch ambitioniert und möchte gerne eine gute Berufsausbildung erlangen.

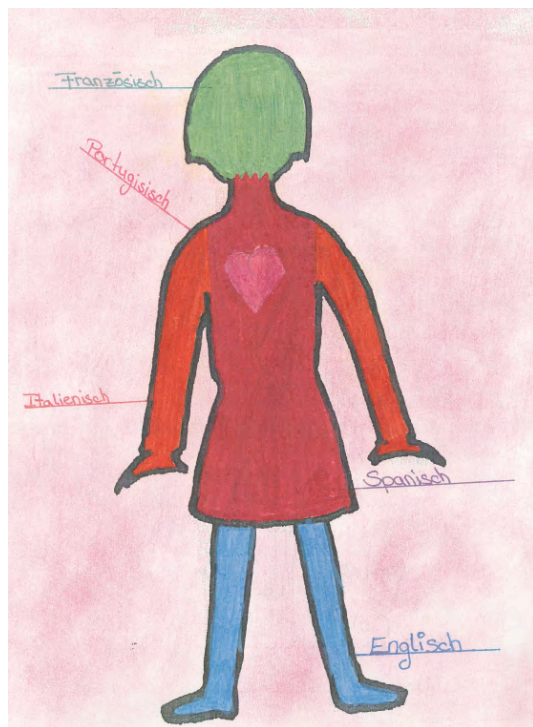
Elena

Elena ist beim Zeitpunkt des Interviews 14 Jahre alt. Sie ist portugiesischer Herkunft und in Portugal geboren. Im Alter von 3 Monaten kam sie in die Schweiz und seit der 1. Klasse besucht sie in Stätten die Schule. Deutsch hat sie jedoch schon während ihrer Zeit im Kindergarten gelernt. Sie empfindet Portugal als Heimat, aber eigentlich ist es ihr egal, ob sie sich in der Schweiz oder in Portugal aufhält.

Elenas Muttersprache ist Portugiesisch und dies ist auch die Familiensprache. Mit der grösseren Schwester spricht sie vor allem Deutsch, mit der kleinen Schwester, die drei Jahre alt ist, spricht Elena Deutsch und Portugiesisch, „*damit sie beides lernt.*“ Elenas Eltern sind beide berufstätig, und die kleine Schwester geht in eine deutschsprachige Kinderkrippe. Elena erzählt, dass eine Person dort auch Portugiesisch spreche und so lerne die kleine Schwester gleich beide Sprachen.

Fernsehen und DVD schaut Elena auf Deutsch, Portugiesisch, Italienisch und Französisch. Lesen kann sie in Deutsch, Französisch und Portugiesisch. Beim Telefonieren und Chatten hängt es vom Gesprächspartner ab, ob sie Deutsch oder Portugiesisch verwendet.

Parallel zur obligatorischen Schule, hat Elena während fünf Jahren die portugiesische Schule besucht. Seit diesem Jahr besucht sie diese Schule nicht mehr, damit sie sich besser auf den Unterricht in der obligatorischen Schule konzentrieren kann und keinen Stoff verpasst, damit der Stufenübertritt gut gelingt. In der Umgebung kommt Elena mit vielen Sprachen in Kontakt, da Schulkameradinnen und Schulkameraden aus ihrer Klasse Italienisch, Spanisch, Albanisch, Tamil, Serbisch und weitere Sprachen sprechen.



- Portugiesisch ist meine Muttersprache und ich bin sehr froh mit meine Muttersprache! ❗
- Italienisch kann ich ein bisschen sprechen und die sprache kann ich gut verstehen weil meine Muttersprache! ❗
- Französisch kann ich von der schule und ich habe Französisch auch sehr gerne! ❗
- Spanisch kann ich verstehen und sprechen weil es fast gleich wie Portugiesisch ist! ❗
- Englisch kann ich verstehen aber kann fast nicht sprechen und es ist nicht eine sprache das ich gerne habe! ❗

Abb. 28

Das rote Herz in ihrer Silhouette symbolisiert ihre Muttersprache Portugiesisch. Italienisch und Spanisch sind ebenfalls vertreten und auch Englisch und Französisch werden in ihre Silhouette aufgenommen. Beide Fächer werden mit der Schule assoziiert. ‚Französisch kann ich von der Schule und ich habe Französisch auch sehr gerne!’. Bei Englisch schreibt Elena, dass sie es verstehen kann aber fast nicht sprechen ‚und es ist nicht eine sprache das ich gerne habe!’. Elena möchte keine weiteren Sprachen mehr lernen, denn sie findet, fünf Sprachen seien genug.

Gulia

Gulia ist 12 Jahr alt und besitzt die peruanische und die schweizerische Staatsbürgerschaft. Gulia gibt auf die Frage nach der Heimat Peru an. Sie ist als jüngstes von drei Geschwistern in Peru geboren und mit etwa drei Jahren in die Schweiz gekommen. Gulias Mutter stammt aus Peru und ihr Vater aus der Schweiz. Die Eltern leben mittlerweile getrennt und Gulias Mutter, eine gelernte Kindergärtnerin, arbeitet als Verkäuferin. Der älteste Bruder hat in der Schweiz keine Lehrstelle gefunden. Aus diesem Grunde ist er zurück nach Peru gezogen und versucht dort die Matur zu machen. Der mittlere Bruder besucht das 10. Schuljahr in der Schweiz und ist auf der Suche nach einer Lehrstelle.

Gulia ist mit Spanisch aufgewachsen und danach mit Deutsch. In die Spielgruppe ging sie zuerst noch in Peru und den Kindergarten besuchte sie bereits in Stätten in der Schweiz. Dort lernte sie auch Schweizerdeutsch und in der Schule dann Hochdeutsch. Mit ihren Geschwistern spricht Gulia vorwiegend Schweizerdeutsch und mit der Mutter fast ausschliesslich Spanisch, weil die Deutschkenntnisse der Mutter nicht sehr elaboriert sind. Die Mutter kann zwar Deutsch, *„also nöd so guet aber si isch jetzt ebe als Verchäuferin - und früener isch si ebe in Peru e Chindergartelehrerin gsi – und denn het sis eigentlich no schwirig gha z Dütsch – also vo Spansich grad uf Dütsch wächsle (.). Sie isch im--imene Kurs gsi vo Dütsch früener – aber jetzt het si nüme Zit.“*

Gulia kommt durch ihre Familie und in ihrer Umgebung mit vielen Sprachen in Kontakt. Neben Deutsch, Italienisch und Spanisch, sind dies auch Sprachen wie Albanisch und Serbisch. Gulia hat auch mehrere Freundinnen, die Portugiesisch sprechen und mit denen sie sich gut versteht. Die eine lusophonen Freundin, Elena, hat sie schon zuhause besucht und Portugiesisch ganz gut verstanden, denn es sei dem Spanischen ähnlich. Gulia hat jeweils auf Spanisch geantwortet, wenn Elena und ihre Familie sich auf Portugiesisch unterhalten haben. Gulia äussert klare Präferenzen für romanische Sprachen, da diese einfacher zu verstehen sind für sie. Zudem hat sie den Eindruck, dass ihre Spanischkenntnisse ihr beim Französischlernen helfen. So scannt sie beispielsweise französische Texte beim ersten Durchlesen nach Wörtern durch, die dem Spanischen ähnlich sind. Gulia hat von der 1. bis zur 3. Klasse im Rahmen des SP 21 Projekt Englisch gelernt, wollte danach jedoch das Freifach nicht mehr besuchen. Englisch wird auf der Sekundarstufe für Gulia wieder obligatorisch sein und sie weiss nicht so recht, wie sie dem entgegensehen soll.



-Rot: Muttersprache Spanisch, hier gefällt die Sprache sehr gut und ich finde sie toll.

-Blau: Deutsch ich kann gut deutsch und ich bin auch froh das ich das gelernt habe.

-Violett: Französisch habe ich in der 5. Kl. gelernt und ich habe spass an dieser Sprache auch meine Tante spricht Französisch weil sie von Genf kommt und jetzt sprich ich immer mit meiner cousine Französisch.

Abb. 29

In Gulias Sprachsilhouette finden nur drei Sprachen einen Platz. Es ist dies in roter Farbe der ganze Kopf, der Spanisch repräsentiert. Diese Sprache ist für Gulia ihre Muttersprache. Der ganze Torso ist blau gemalt und steht für Deutsch. ‚Ich kann gut deutsch und ich bin auch froh das ich das gelernt habe‘, schreibt sie. Die Beine sind violett gefärbt, was Französisch repräsentiert. ‚Französisch habe ich in der 5. Kl. gelernt und ich habe Spass an dieser Sprache auch meine Tante spricht Französisch weil sie von Genf kommt und jetzt sprich ich immer mit meiner cousine Französisch‘. Auch im Interview erwähnt Gulia die Tante und die Cousine mehrmals. Der Umgang mit Französisch wird für sie durch diese Verwandten sehr persönlich gefärbt.

Jodok

Jodok ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung 13 Jahre alt. Er kommt aus Kroatien und ist auch dort geboren. Seine Eltern sind in die Schweiz gezogen, als Jodok wenige Monate alt war.

Jodok hat drei Schwestern von denen er zum Teil Deutsch gelernt hat. Richtig in Kontakt mit Deutsch kam er im Kindergarten. Mit seinen Schwester unterhält er sich mehrheitlich auf Deutsch, mit den Eltern spricht er Kroatisch. Jodok kann in beiden Sprachen lesen und schreiben. Er findet jedoch, dass er beide Sprachen nur so ‚halb‘ könne. Jodok würde die Sprachen zwar gerne besser können, aber er möchte keinen Aufwand betreiben und er möchte auch nur lernen „wenn i grad Lust druf ha.“ Mit seinen Freunden spricht er am liebsten „so gmischt.“



Abb. 30

Schwiz Schweiz weil ich in der Schweiz wohne und mir die sprache gäfelt und weil ich viele schweizer freunde habe.

Italienisch weil ich viele italienische freunde habe und weil ich die sprache mal lernen will.

philipinisch ich mag die sprache weil ich philipinische freunde/innen habe und weil ich sie mal lernen will.

Englisch weil ich die sprache können will und weil es die wertsprache ist und ich ein mal in england ferien machen will.

Croatisch weil sie meine muttersprache ist.

Serbisch weil ich serbische freunde habe und weil sie fast so gleich ist wie meine muttersprache.

Französisch ich mag die sprache nicht weil ich sie nicht kann obwohl ich sie in der schule habe.

Albanisch weil ich Albanische freunde/innen habe

Jodoks Silhouette ist farbig gestaltet und den Kopf füllt ein Schweizerkreuz. Der Oberkörper ist in blau und gelb geteilt. Blau repräsentiert Italienisch ,weil ich viele italienische freunde habe. Und weil ich die sprache mal lernen will', schreibt er in der Legende. Gelb steht für Philippinisch. Diese Sprache mag er, weil ,ich philipinische freunde/innen habe und weil ich sie mal lernen will'. Englisch (grün) ist im Hüftbereich repräsentiert und Jodok schreibt dazu: ,Englisch weil ich die sprache können will. Und weil es die weltsprache ist und ich einmal in england ferien machen will'. Kroatisch hat Jodok neben Englisch eingezeichnet und dazu geschrieben, dass das seine Muttersprache ist.

Französisch hat einen Platz in dem einen Bein erhalten. Jodok mag die Sprache nicht, weil er sie nicht kann, obwohl er sie in der Schule lernt. Im andern Bein hat Albanisch einen Platz gefunden, weil Jodok albanische Freunde hat. In den Füßen sind Spanisch und Portugiesisch plaziert und Jodok schreibt, dass er diese Sprachen lernen möchte, weil er sie mag.

Luftar

Luftar ist ein 12-jähriger Serbe, der in der Schweiz geboren ist und seit der 1. Klasse in Stätten zur Schule geht.

Luftars Mutter kommt aus Mazedonien, spricht jedoch Serbisch. Der Vater ist Serbe. Luftar hat fünf Geschwister und spricht mit ihnen Deutsch und Serbisch gemischt, *„aso wenn mer zum Bischpil es wort uf Dütsch nöd weiss denn säged mers eifach uf Serbisch zum Bischpil und (..) wänn me öpis uf Serbisch nöd weiss denn säged mers uf Dütsch.“* Luftar *„konnte zuerst nur Serbisch, danach im Kindergarten lernten mir meine Geschwister Deutsch.“*

Luftar schätzt seine serbische Sprachkompetenz höher ein als die deutsche. Serbisch spricht er in der Familie, in der Verwandtschaft, mit den Geschwistern und auch mit Kollegen. Doch häufig spricht er mit all diesen Leuten auch Deutsch, genauso wie mit seinen Freunden aus der Schweiz. Luftar ist sich jedoch bewusst, dass seine Serbischkenntnisse im Herkunftsland manchmal nicht ausreichen, um einer Konversation folgen zu können oder alles zu verstehen. Er erklärt das so, dass *„also det won ich genau in Serbie herchume red mer e chli anders als do in zentral [...] also andere Dialäkt und dänn find ich scho chli blöd dass ich die paar Mal au nöd so guet verstahn wüll aso da hät mer au paar Mal scho chli anderi Wörter.“* Auch im serbischsprachigen Fussballclub in Zürich kam Luftar jedoch sprachlich an seine Grenzen. Offensichtlich hat der Fussballtrainer konsequent Serbisch gesprochen, und man sollte sich auch in dieser Sprache an ihn wenden. Doch Luftar verstand die serbischen Anweisungen seines Trainers nicht immer, so dass dieser sie ihm auf Deutsch übersetzen musste. Die Fussballspieler durften untereinander auch Deutsch sprechen und Luftar hat auch dort mit seinen Kollegen wenn möglich beide Sprachen in Gesprächen verwendet.

Luftar erzählt, dass es *„zwei Arte vo scribe“* gebe in Serbisch. Die andere sei *„aso eigentlich wie Russisch.“* Seinen Angaben zufolge kennt er zumindest die einzelnen Buchstaben des kyrillischen Alphabets. Sein Vater hat ihm zuerst gezeigt, wie er seinen Namen schreiben kann und so hat er sich jeden Buchstaben gemerkt, *„und de häts mich no wieter intressiert di anderi Buechstabe und so.“* Seine schriftlichen Fähigkeiten in Serbisch wurden bisher nicht systematisch ausgebildet. Dennoch interessiert er sich für die kyrillische und die lateinische Schriftweise im Serbischen. Allerdings wird er unsicher, als ich genauer nachfrage, wann er denn schreiben würde und er weicht eher auf das Lesen aus, das er offensichtlich in Serbisch gut genug kann, um etwa die Sportnachrichten zu lesen.⁴⁷ Während es der Vater ist, der ihn

⁴⁷ Luftars Familie hat keine serbische Tageszeitung abonniert, was die Vermutung zulässt, dass Lazar die Sportnachrichten online liest oder ab und zu eine Zeitungsausgabe gekauft wird.

im schriftlichen Bereich fördert, hört und lernt der das gesprochene Serbisch vor allem von seiner Mutter und wenn er etwas nicht weiss „frög i si eifach.“

Luftars Familie hat keine Zeitung abonniert, doch im Umgang mit Medien allgemein verwendet Luftar sowohl Serbisch als auch Deutsch.

In der Mitte von Luftars Silhouette thront ein rotes Herz, das die serbische Sprache repräsentiert.

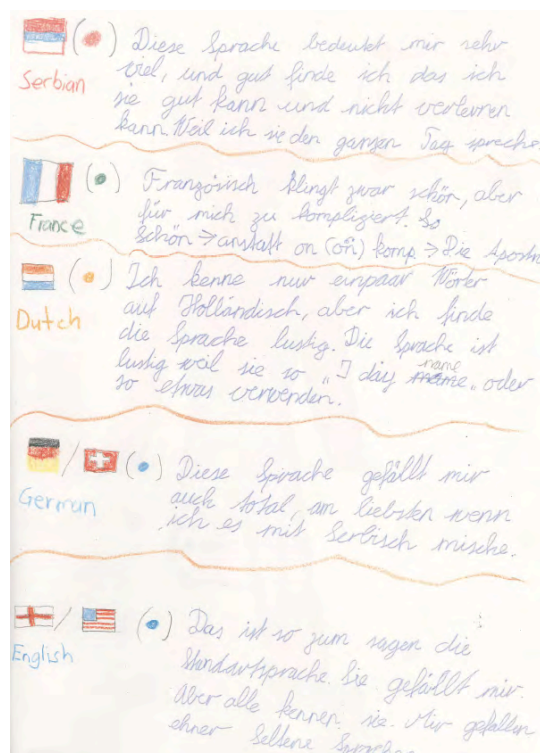


Abb. 31

Diese Sprache bedeutet mir sehr viel, und gut finde ich das ich sie gut kann und nicht verlernen kann. Weil ich sie den ganzen Tag spreche', schreibt Luftar. Luftar beschriftet die Silhouette in deutscher Sprache, die Sprachnamen zu den Flaggen in der Legende sind jedoch in Englisch. Bei 'German' zeichnet Luftar die Schweizerfahne und die deutsche Fahne und schreibt: 'Diese Sprache gefällt mir auch total, am liebsten, wenn ich es mit Serbisch mische'. Für 'English' malt er die amerikanische und die englische Fahne und schreibt: 'Das ist so zum sagen die Standardsprache. Sie gefällt mir. Aber alle kennen sie. Mir gefallen eher Seltene Sprachen.'

Marta

Marta ist ein 12jähriges italienisches Mädchen, das in der Schweiz geboren ist und seit der 1.Klasse in Stätten in die Schule geht. Martas Eltern sind beide italophon, in Neapel aufgewachsen und erst später in die Schweiz immigriert. Ungefähr zwei- bis dreimal reist Martas Familie in die Ferien nach Italien. Marta spricht mit ihren Eltern Italienisch – das zumindest gibt sie in der schriftlichen Erhebung an, im Interview erzählt sie jedoch, dass sie mehrheitlich Deutsch mit den Eltern spricht. Auch mit ihrer Schwester spricht Marta meistens Deutsch. Deutsch hat sie im Kindergarten gelernt.

Die Familie hat eine deutschsprachige Tageszeitung abonniert, ansonsten bedient sich Marta im Umgang mit verschiedenen Medien beider Sprachen.

In Martas Umgebung werden Portugiesisch, Spanisch, Albanisch, Italienisch und Kroatisch gesprochen. Alle Sprachen, die Marta aufzählt, assoziiert sie auch mit Klassenkameradinnen (ausschliesslich weiblich), die diese Sprachen als Erstsprachen sprechen. Marta findet die Sprachen, die ihre Freundinnen sprechen schön oder auch ‚lustig‘. Die Landessprachen der Schweiz kennt Marta nicht und auch sonst kann sie wenige Sprachen aufzählen, die z.B. in Europa gesprochen werden. Ihr kommen die Sprachen dann in den Sinn, wenn sie über Personen spricht, die andere Sprachen sprechen.

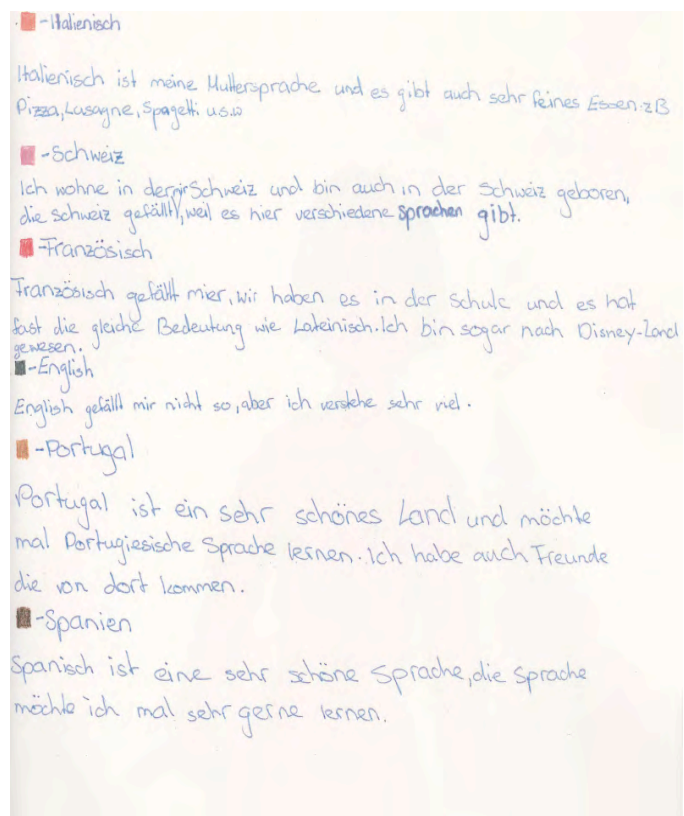


Abb. 32

In der Mitte von Martas Silhouette thront ein rotes Herz, das die italienische Sprache verkörpert. Italienisch ist Martas Muttersprache. Die braune Farbe repräsentiert keine Sprache, sondern die Schweiz. ‚Ich wohne in der Schweiz und bin auch in der Schweiz geboren. Die Schweiz gefällt mir, weil es hier verschiedene Sprachen gibt‘, schreibt sie in der Legende. Französisch und Englisch finden ebenfalls einen Platz in Martas Silhouette. Auch Portugiesisch und Spanisch werden nicht über die Sprachen definiert, sondern Marta notiert die Ländernamen. Beide Sprachen möchte sie gerne lernen und für Portugiesisch begründet sie dies damit, dass sie Freunde hat, die diese Sprache sprechen.

Max

Max ist zum Zeitpunkt des Interviews 12 Jahre alt. Er ist Einzelkind und wohnt mit seinen Eltern in Stätten. Er ist Schweizer Staatsbürger, in Stätten aufgewachsen und geht seit der 1. Klasse hier zur Schule. Seine Muttersprache bezeichnet er als ‚Deutsch‘. Im Interview erzählt er, dass seine Eltern Berndeutsch sprechen und auch er zuhause Berndeutsch spreche. Mit seinen Kollegen spricht er jedoch im Alltag Zürಿದೆutsch, denn die Kollegen würden ja sonst einige Wörter nicht verstehen. Max' Familie hat eine deutschsprachige Tageszeitung abonniert und auch sonst geschieht laut der schriftlichen Angaben sämtlicher Kontakt mit den Medien in Deutsch. Max erzählt, dass er sehr viel englischsprachige Musik hört und unbekannte Wörter manchmal bei der Mutter nachfragt und wenn diese die Wörter auch nicht kennt, schaut die Mutter im Wörterbuch nach.

Bei der schriftlichen Erhebung gibt Max bei Sprachen in seiner Umgebung ausschliesslich Schweizerdeutsch an. Diese Sprache verbindet er mit den Eltern, der Grossmutter, dem Cousin und auch mit dem Unihockeyclub, in dem er spielt. Im Interview zählt Max weitere Sprachen (Serbisch, Portugiesisch, Spanisch) auf, mit denen er über seine Klassenkameradinnen und Klassenkameraden in Kontakt kommt.

Max ist ein fleissiger Schüler und es liegt ihm sehr daran, gute Noten zu erzielen. Er möchte später gerne studieren.

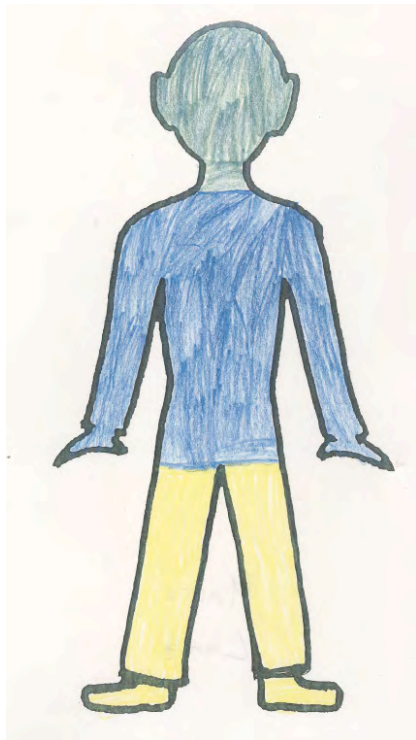


Abb. 33

Grün = Deutsch. Deutsch ist meine Muttersprache und deshalb mag ich sie.
Blau = Französisch. Ich mag Französisch weil wir Französischkenntnis erriecht haben und ich gut darin bin.
Gelb = Englisch. Ich gehe freiwillig den Englisch-Unterricht und es macht mir Spass. Ich bin auch gut und mir gefallen die Dinge die wir machen.

Max' Silhouette ist einfach gestaltet und es figurieren lediglich drei Sprachen darin. Den Kopf hat Max in grün gemalt und grün repräsentiert Deutsch. Deutsch ist seine Muttersprache und deshalb mag er sie. Der Torso ist blau eingefärbt, was für Französisch steht. Bei Französisch gibt er an: ‚Ich mag Französisch weil weil wir Französischunterricht haben und ich gut darin bin.‘ Die Beine sind gelb gefärbt und stehen für Englisch: ‚Ich gehe freiwillig in den Englisch-Unterricht und es macht mir Spass. Ich bin auch gut und mir gefallen die Dinge die wir machen.‘

Nathanael

Nathanael ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung ein 13jähriger Junge. Er ist in der Schweiz geboren, in Stätten wohnhaft mit seinen Eltern und seinen zwei älteren Brüdern. Nathanael geht seit der 1. Klasse in Stätten zur Schule.

Nathanaels Familiensprache ist Schweizerdeutsch. Die Erstsprache des Vaters ist allerdings Spanisch. Diese Sprache scheint jedoch in der Familie keine grosse Rolle mehr zu spielen. Die Eltern unterhalten sich in Spanisch, wenn sie vermeiden möchten, dass die Kinder etwas verstehen. Im Verlauf des Interviews stellt sich heraus, dass die Eltern Katalanisch sprechen und nicht Spanisch. Die rudimentären Sprachkenntnisse in Katalanisch und Spanisch hat sich Nathanael auf dem Spielplatz und durch die Brüder angeeignet. Nathanaels Grosseltern sind nach der Pensionierung nach Spanien zurückgekehrt und Nathanael fährt öfters mit der Familie nach Spanien. Mit den Grosseltern spricht er Schweizerdeutsch, denn *„die chönd scho Schwiizerdütsch – eifach nöd so guet.“* Seine Spanischkenntnisse schätzt er im rezeptiven Bereich als ‚ziemlich gut‘ ein und gibt an, diese Sprache ‚ein bisschen‘ zu sprechen.

Nathanael hat ein gutes Allgemeinwissen, wenn es um die Länder und deren Sprachen in Europa geht. Die Balkanländer kennt er nicht und auch die Sprachen, die dort gesprochen werden, sind ihm nicht bekannt. Das einzige Land, das er in dieser Region nennt, ist Serbien. Er erläutert gleich, dass er *„aso Se-Serbisch und die, die öschtliche Sproche chan i nöd so guet usenand halte“*, wohl weil er nicht aus dieser Gegend komme, fügt er lachend an. Laut Aussage der Primarlehrerperson hat Nathanaels Mutter grosse Ambitionen für ihre Söhne und möchte, dass Nathanael ins Gymnasium übertritt. Bereits die andern Buben hätten es versucht, seien jedoch gescheitert.

Nathanael scheint ein aufgeweckter Junge zu sein mit einem kritischen Interesse an seiner Umwelt und einer eigenen Meinung. Er ist grundsätzlich daran interessiert, welche Sprachen in seiner Umgebung gesprochen werden und hebt seine Affinität zu Japanisch hervor. Nathanael Familie hat eine deutschsprachige Zeitung abonniert und er gibt an, nur in Deutsch und in Schweizerdeutsch Kontakt mit Medien zu haben. Beim Computer braucht er ab und zu Englisch.

Die Silhouette von Nathanael ist nüchtern gestaltet. Deutsch hat Nathanael in den Kopf gezeichnet und dazu geschrieben: ‚Ich habe Deutsch reingeschrieben da es meine Muttersprache ist. Ich kann nicht sagen, dass ich Deutsch über alles mag, ich kann aber auch nicht das Gegenteil beweisen.‘

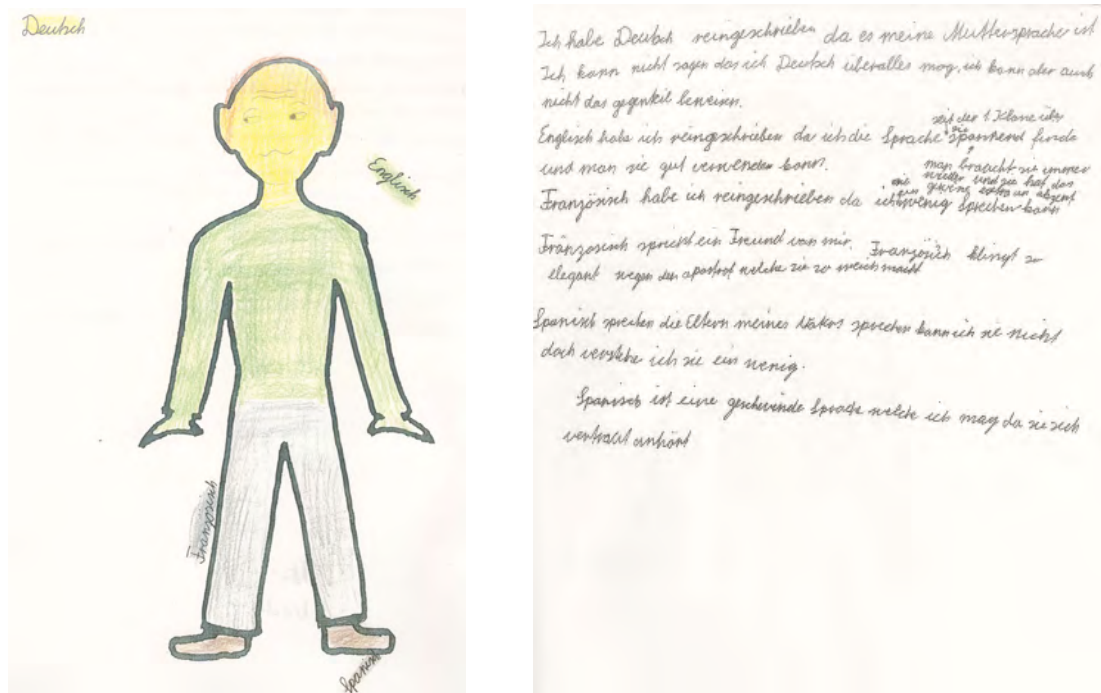


Abb. 34

Nathanael besucht seit der 1. Klasse den Englischunterricht (zuerst im SP 21 und danach als Freifach). Er mag Englisch gerne, „*will mer Englisch eigentlich sehr hüfig brucht und will ich dänkt ha, da han ich dänn an Vorteil i de Oberstufe. Und ja, das brucht mer einfach vill, wemer jetzt irgendwo isch und dänn öppis fröge will - und me isch grad imme andere Land, dann muess mä einfach hoffe, dass dä Englisch cha.*“ Nathanael verbindet Englisch mit einem Nützlichkeitsaspekt, einerseits in Bezug auf seine weitere Schulkarriere und andererseits in Verbindung mit Reisen. Er lernt lieber Englisch als Französisch, denn dies fällt ihm leichter und zudem mag er Französisch nicht mehr. Obwohl Nathanael aus seiner Abneigung gegen Französisch kein Geheimnis macht, ist er derjenige Schüler im Unterricht, der die Konzepte zu verstehen scheint. Wenn die Lehrerin jemanden braucht, der eine Regel wiederholt, meldet sich Nathanael meist als einziger. In der Silhouette erfolgt die Assoziation mit Französisch über einen Freund. Die Schule wird nicht erwähnt. Nathanael freut sich sehr auf den Englischunterricht in der Sekundarstufe und schreibt diesbezüglich in der Legende zur Silhouette: ‚Englisch brauche ich häufig und es machst spass es zu lernen‘. Da Nathanael auf das Gymnasium übertreten möchte, käme dort zum Französisch und Englischunterricht noch Latein dazu. Er weiss nicht so recht, was er davon halten soll, aber er stellt es sich „noch cool“ vor, wenn man lateinische Bücher in Originaltexten lesen könnte.

Sofia

Sofia ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung 12 Jahre alt. Sie ist in der Schweiz geboren und geht seit der 1. Klasse in Stätten zur Schule. Sie besitzt die schweizerische und die kroatische Staatsbürgerschaft. Sie möchte das Gespräch lieber auf Hochdeutsch als auf Mundart führen.

Sofia ist ein Einzelkind und spricht mit ihrer Mutter, die Marokkanerin ist, Französisch und Deutsch und mit ihrem Vater, der Kroat ist, Deutsch und Kroatisch. Sie gibt an, besser Französisch als Marokkanisch zu können und begründet dies damit, dass sie Französisch in der Schule lernen würde und ihre schriftlichen Kenntnisse in Französisch deswegen besser seien. Sofia hat offensichtlich auch versucht ein bisschen Arabisch zu schreiben. *„Einmal hatte meine Mutter so ein Heftchen für mich gemacht und dann haben wir angefangen so Papa zu schreiben und ich habe immer von links nach rechts, statt von rechts nach links. Das war so am Anfang ein bisschen komisch, man meint, man sei Linkshänder.“*

Sofias Vater stammt aus der Region Istrien in Kroatien, welches eine Halbinsel an der Adria bildet. In Istrien lebt eine italophone Minderheit, weswegen Sofias Vater auch Italienisch spricht. Aus diesem Grund hat Sofia als Kleinkind die italienische Krippe (scuola materna italiana) besucht, um auch ausserhalb der Familie mit Italienisch in Kontakt zu kommen. Die gemeinsame Familiensprache ist jedoch Hochdeutsch. Sofia gibt als Erstsprache Deutsch an, im Interview entsteht jedoch der Eindruck, dass dies nicht so ganz eindeutig ist. Als Kleinkind hat Sofia einige Monate in Kroatien gelebt und dort auch die Sprache gelernt. Dies sei zuerst der Wunsch des Vaters gewesen und in der Folge dann auch ihr eigener. Ihre Kompetenz in der Textproduktion in Kroatisch schätzt sie niedrig ein. Sie habe zwar einmal angefangen die Kroatischkompetenz in der schriftlichen Produktion selbständig auszubauen, doch sie könne es nicht. Ausserdem besucht sie die kroatische Schule nicht, denn sie hat ein ausgefülltes ausserschulisches Programm.

„Das wird dann schon zu viel. Weil ich spiele jetzt noch Tennis, und dann hab ich noch mit Konditionstraining und jetzt noch mit Gymivorbereitung ist alles ein bisschen viel.“

Sofia reist jedes zweite Jahr nach Marokko und in den Sommerferien jeweils nach Kroatien. In Marokko hat sie eine grosse Familie und Cousinen, mit denen sie sich gut versteht.

Sofias Sprachbewusstsein ist auffällig ausgeprägt und sie stellt häufig Vergleiche zwischen Sprachen und Wörtern her. Es fällt zudem auf, dass Sofia bei der Frage nach andern Sprachen in der Klasse viele Balkansprachen aufzählt, während ihre Kameraden viel eher auf

bekanntere Sprachen hingewiesen haben. Sofias Familie hat eine deutschsprachige Zeitung abonniert und sie schaut in Französisch, Deutsch und Englisch fern. Zum Telefonieren benützt sie Englisch, Deutsch, Marokkanisch und Kroatisch. Chatten und Emails geschieht am liebsten auf Schweizerdeutsch, während die Lektüre vorwiegend Deutsch ist. Sofia steht dem Fremdsprachenunterricht positiv gegenüber und ihre Erlebnisse sind durchweg positiv. Sie ist eine beflissene Schülerin, die ihre Hausaufgaben seriös macht. Aus der Analyse des Einzelinterviews geht hervor, dass ihr diverse Sprachen als Ressourcen beim Erwerb der schulischen Fremdsprachen zur Verfügung stehen. Für Sofia sind gute Noten wichtig und sie mag das gute Gefühl, wenn man nicht immer nachfragen muss und die Dinge einfach versteht. Sofia freut sich ‚sehr‘ auf den Französischunterricht in der Sekundarstufe, ‚weil ich ziemlich gut bin im Französisch‘. Auf den obligatorischen Englischunterricht freut sich Sofia ebenfalls, ‚weil ich schon seit der ersten Klasse Englisch spreche‘. Im Frühling des 6. Schuljahres verzichtet Sofia auf die gemeinsamen Familienferien in Kroatien, damit sie sich in aller Ruhe auf die bevorstehenden Aufnahmeprüfungen ins Gymnasium vorbereiten kann. Sie besteht die Aufnahmeprüfung nicht und wird nach den Sommerferien in die Sekundarstufe A übertreten.

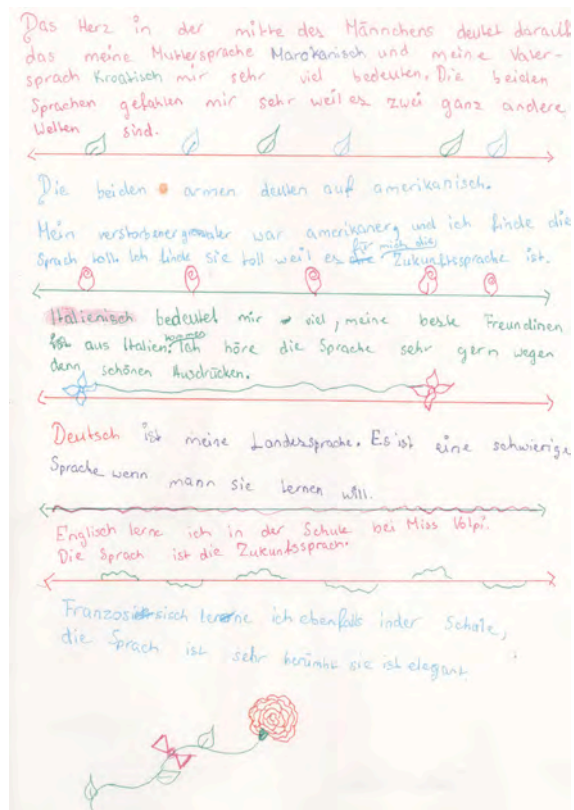


Abb. 35

Das zweigeteilte Herz in Sofias Silhouette springt ins Auge. Das zweigeteilte Herz steht für ihre , Muttersprache Marokkanisch und ihre Vatersprache Kroatisch'. Diese beiden Sprachen bedeuten ihr viel und ,Die beiden Sprachen gefallen mir sehr, weil es zwei ganz andere Welten sind'. Sofia bewegt sich in unterschiedlichen Sprache- und Kulturräumen und die Fragen nach der ,Lieblinssprache' ist für sie nicht zu beantworten. Es scheidet durchaus stringent, dass diese ,Lieblingssprache' wechselt, je nachdem, wo Sofia sich befindet.

Italienisch findet ebenfalls einen Platz in Sofias Silhouette zudem distinguiert Sofia zwischen amerikanischem und englischem Englisch. Das amerikanische Englisch setzt sie in Beziehung zu ihrem amerikanischen Grossvater, der jedoch schon gestorben ist. Sie findet jedoch nach wie vor, dass Amerikanisch die ,Zukunftssprache' ist. Bei Englisch ist die Assoziation die Schule und die Lehrerin, welche den Unterricht in dieser Sprache erteilt. Auch hier wird der Begriff ,Zukunftssprache' verwendet. Auch in Französischen wird die Verbindung zur Schule hergestellt und die Beziehung scheint eher unpersönlich, wenn sie schreibt: ,Die Sprache ist sehr berühmt sie ist elegant'. Die Verbindung zu ,Deutsch' wird über ,meine Landessprache' gemacht, mit dem Possessivpronomen ,mein' macht Sofia jedoch eine sehr persönliche Aussage über das Land, in welchem sie geboren wurde und in welchem sie lebt.

Tanja

Tanja ist ein 13-jähriges Schweizermädchen, das in der Schweiz geboren ist und seit der 1. Klasse in Stätten zur Schule geht. Tanja lebt mit ihren Eltern und ihren beiden Geschwistern in Stätten und fühlt sich hier zu Hause.

Bei den Sprachen in der Umgebung, gibt Tanja ausschliesslich Deutsch an und die Personen, welche sie dazu erwähnt, sind der Reit- und der Gitarrenlehrer. Die anderen drei Klassenkameradinnen, welche Tanja angibt, sind allesamt zweisprachig und geben als ihre ‚Muttersprachen‘ Italienisch, Indisch und Kroatisch an. Der Umgang mit Medien findet bei Tanja ausschliesslich auf Deutsch statt. Ihre Familie hat eine deutschsprachige Tageszeitung abonniert.

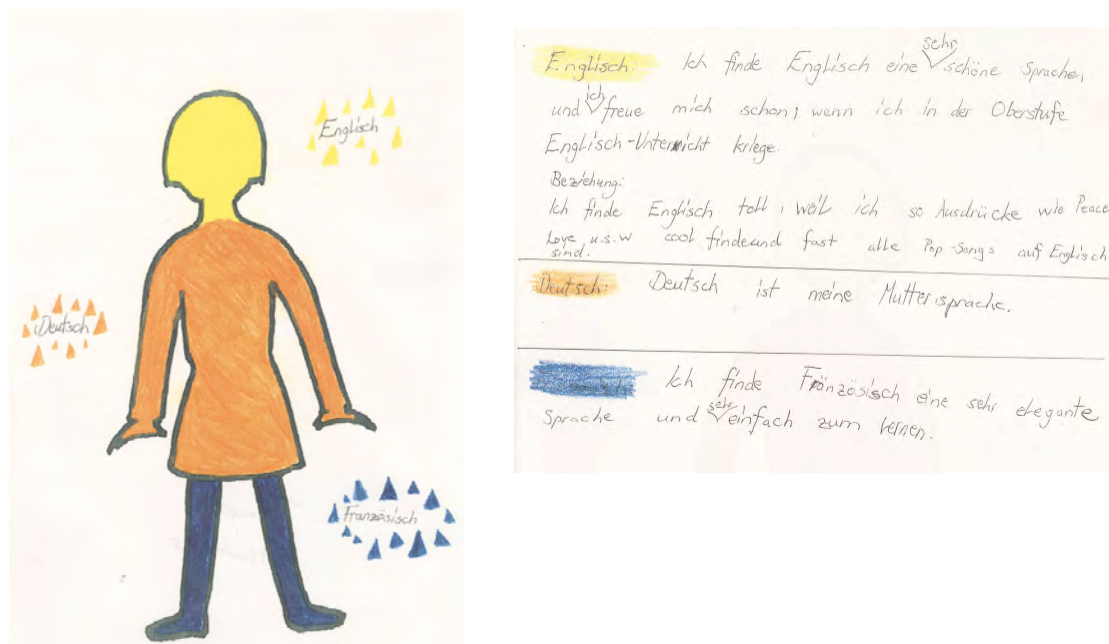


Abb. 36

In Tanjas Sprachsilhouetten finden sich drei Sprachen. Der Kopf, in gelb, steht für Englisch. ‚Ich finde Englisch eine sehr schöne Sprache und ich freue mich schon, wenn ich in der Sekundarstufe Englisch-Unterricht kriege. Ich finde Englisch toll, weil ich so Ausdrücke wie Peace, Love usw. cool finde und fast alle Pop-Songs auf Englisch sind‘, schreibt sie in der Legende. Die Farbe Orange steht für Deutsch und füllt den ganzen Torso aus. Deutsch ist Tanjas Muttersprache. Die Beine sind grün gemalt und repräsentieren Französisch, über welches Tanja in der Legende schreibt: ‚Französisch eine sehr elegante Sprache und sehr einfach zum lernen.‘

Tanja schätzt ihre Französischkenntnisse im rezeptiven und im produktiven Bereich als ‚sehr gut‘ ein. Sie gibt zudem an, dass sie gerne noch Italienisch und Spanisch lernen möchte.

5. Heimat – Sprache – Familie

Im folgenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, was Heimat für die interviewten Kinder (mono- und plurilingual) bedeutet. Im Zusammenhang mit dem Begriff Heimat kann die Sprache ebenfalls ein wichtiger Aspekt sein. In den weiteren Unterkapiteln geht es um den Umgang mit der Mehrsprachigkeit in der Familie, der Umgebung und konkret auch im Kontext der Schule. Die unterschiedlichen Blickwinkel sollen zu einem besseren Verständnis dessen führen, wie sich mono- und plurilinguale Kinder in einer mehrsprachigen Umgebung aufgrund ihres kulturellen Hintergrundes und ihrer Sprache(n) positionieren und wie diese Positionierung ihren Blick auf die Welt und die Mitmenschen prägt.

5.1 Heimat - Verwurzelung

Die Begrifflichkeiten ‚Heimat‘, und ‚Zuhause‘ sind bedeutungsvoll und komplex. Sie können historisch, geographisch, sprachlich, religiös und auch noch auf andere Weisen verstanden werden. Traditionellerweise verbindet man damit den Ort, an dem man geboren wird und aufwächst. Zweifelsohne ist dieser Begriff mit sehr viel Emotionalität und in machen Fällen auch Sentimentalität verbunden. „Heimat ist eine territoriale Einheit, zu der ein Gefühl besonders enger Verbundenheit besteht“ (Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Bd.11 1974: 629). War es bis vor einigen Jahrzehnten wahrscheinlich für eine Mehrheit von Menschen noch möglich, diese Frage relativ simpel zu beantworten, könnte man meinen, dass dies heute, vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Mobilität, ein Ding der Unmöglichkeit wäre.

Den Geburtsort kann man geographisch lokalisieren, doch sieht man einmal davon ab, kann sich besonders für plurilinguale Kinder eine spezielle Situation im Bezug auf das Empfinden von Heimat ergeben, da sie in einer Lebenswelt aufwachsen, die von verschiedenartigen Einflussfaktoren geprägt ist: sei es, dass sie aufgrund bestimmter Lebensumstände aus dem Herkunftsland emigriert sind und ihre Kindheit demzufolge in kulturell und sprachlich (und allenfalls sozial) unterschiedlichen Umwelten verbringen und unter Umständen mit verschiedenen, einander vielleicht sogar widersprechenden Weltsichten konfrontiert werden; sei es, dass die Eltern das Herkunftsland verlassen mussten und sie selbst im Immigrationsland zur Welt kamen und nun vor dem Hintergrund unterschiedlicher

Lebenswelten und –auffassungen aufwachsen und sozialisiert werden. Dem Terminus Heimat kommt im Kontext der in dieser Arbeit betrachteten Thematik eine nicht unwichtige Bedeutung zu. Um herauszufinden, wie Schülerinnen und Schüler sich positionieren, ist es interessant zu erfahren, wie sie sich spontan zu der Frage nach der Heimat und dem Zuhause äussern.

Um die Einzelgespräche stufengerechter zu gestalten, liegt zu Beginn des Gesprächs eine Europakarte auf dem Tisch.⁴⁸ Die kritische Überlegung, dass sich diese Frage durch die Karte zu sehr auf die geographische Komponente des Begriffes ‚Heimat‘ beziehen könnte, ist nachvollziehbar. Bei jüngeren Interviewpartnern ist es jedoch sehr wichtig, mit visuellen Elementen zu animieren und wenn die Schülerinnen und Schüler die Karte herbeizogen für ihre Antwort, wurde in einer Folgefrage immer nach dem ‚weshalb‘ gefragt.

Ausgeprägter als die unterschiedlichen Reaktionen der Kinder zwischen der ruralen und der urbanen Untersuchungsstätte, ist der Unterschied zwischen mono- und plurilingualen Schülerinnen und Schülern. Die Kinder scheinen sich unterschiedlich stark mit ihrer Heimat oder ihrem Herkunftsort zu identifizieren. Während für die einen die Frage nach dem Zuhause klar und eindeutig beantwortet werden kann, liefern andere eine differenziertere Erklärung oder verbalisieren, dass sie sich in beiden Kulturräumen und geographischen Gebieten zuhause fühlen. Die Interdependenz der unterschiedlichen eigenen und fremdbestimmten Identität(en) und Zugehörigkeiten wird im Konzept der Heimat augenscheinlich.

Die Reaktionen der monolingualen Kinder auf die Frage nach der Heimat lässt die Vermutung zu, dass einige von ihnen die Frage für seltsam oder gar überflüssig halten. Die Kinder in Alpegg reagieren ähnlich wie die Kinder aus Stätten und zögern nicht mit ihren Antworten, die etwa lauten: „*Da i de Schwiz*“ „*Da im Kanton Züri*“ oder „*z’Alpegg*“. Das Heimatgefühl verbinden sie mit der Schweiz oder noch explizierter mit dem jeweiligen Wohnort. Sie begründen dies damit, dass es ihnen an ihrem jetzigen Wohnort am besten gefalle und dass sie dort Freunde und Familien hätten. Die vertraute Lebenswelt ist diejenige, die diesen Kindern ganz allgemein als Heimat gilt.

Auch die beiden plurilingualen Kinder aus Alpegg, bei welchen mindestens ein Elternteil Schweizer ist, fühlen sich in Alpegg und in der Schweiz zuhause. So begründet beispielsweise

⁴⁸ Einzig beim Gespräch mit Gulia, die in Peru geboren ist, liegt eine Weltkarte auf dem Tisch.

Anna ihr Heimatgefühl damit, dass sie sich am ehesten hier aufhalte und sie es hier einfach schön finde. Sie habe zwar auch schon andere Städte besucht, aber „*mir gfallts efach do. I finds einfach schö.*“

Bei den plurilingualen Kindern können in Stätten und in Alpegg, zwei Tendenzen festgestellt werden:

- Eine erste Gruppe Kinder assoziiert den Begriff Zuhause und Heimat spontan mit dem Herkunftsland es scheint eine gewisse Identifikation mit dem Herkunftsland vorzuherrschen (meist auch mit der Sprache) – auch wenn man selber unter Umständen nie in dem Herkunftsland gelebt hat, sondern lediglich die Eltern dorthier stammen und Verwandte dort leben.
- Eine zweite Gruppe bringt eher zum Ausdruck, dass man sich in beiden Welten zuhause fühlt. Das Herkunftsland wird häufig mit der Familie und den Verwandten in Verbindung gebracht und die Schweiz eher mit Freunden.

Zur ersten Gruppe Schülerinnen und Schüler gehören die plurilingualen Mädchen Meral und Adelina. Sie sollen stellvertretend für sämtliche Kinder dieser Gruppe stehen.

Während Meral auf der Karte sucht, kommentiert sie fragend, „*jo, isch do d’Türkei.*“ Ich zeige ihr, wo der Bosphorus liegt, damit sie sich besser orientieren kann, worauf sie schnell und deutlich aussagt: „*ahja, vo do bini.*“ Meral fühlt sich also in der Türkei zuhause und dies äussert sich für sie darin, dass sie mit ihrer Familie in den Sommerferien jeweils dorthin reist, denn sie hat „*döt, die Verwandte.*“ Auch im weiteren Gespräch nimmt Meral überhaupt keinen Bezug auf die Schweiz. Sowohl ihre Eltern, als auch sie, sind der Ansicht, dass es eine gute Sache ist, wenn sie die türkische Schule in der Schweiz besucht

Ich han eigentlich no wele. Aso eigentlich chan i scho Türkisch aber zum eifach besser leerne. Well wenn mir uf d’Türkei zugg gönd muss i sö - sösch die 6. Klass wieder repetierte.

Obwohl Meral in der Schweiz geboren ist und ihr ganzes bisheriges Leben in Alpegg verbracht hat, ist sie der Überzeugung, dass Türkisch für sie nützlich sein könnte, falls eine Rückkehr in die Türkei anstünde.⁴⁹

⁴⁹ Allerdings scheint dies momentan kein relevantes Thema in Merals Familie zu sein, denn sie fügt an: „*Aso nei ,mir gönd eigentlich nöd. Aber i gang jetzt glich [Sie spricht hier vom Türkischunterricht, Anm. MNB], well isch au guet för mi, dänn chan is efach besser.*“ Meral besucht die Türkischschule gerne, sie kann sich aber

Adelina differenziert ihr Zugehörigkeitsgefühl, indem sie die Verben ‚wohnen‘ und ‚ich komme aus‘ für die beiden Länder verwendet. So sieht Adelina die Schweiz als ihren momentanen Wohnort, den Begriff Heimat verbindet sie jedoch mit Kroatien.

Die folgenden drei Fallbeschreibungen fungieren als exemplarische Beispiele für die Gruppe derjenigen plurilingualen Kinder, die sich in beiden Ländern wohlfühlen, den Begriff ‚Heimat‘ jedoch eher mit der Schweiz verbinden.

Die plurilinguale Gwendolin ist in Alpegg aufgewachsen und *„Kosovo isch für mi än Art Ferie, säb isch für mi nöd – so quasi s’Heimatland. Säb isch für mi än Art einfach Ferie so – Gross, Grossmueter isch eifach det und jo.“*

Für Gwendolin steht der Kosovo als ‚eine Art‘ Ferien und nicht ‚quasi das Heimatland‘. Das ‚do‘ und ‚säb‘ kann geographisch interpretiert werden, so dass das ‚da‘ ganz natürlich scheint, weil sie sich schliesslich auch hier befindet. Die Interpretation könnte aber so ausgelegt werden, dass eine Art Distanz geschaffen wird zum Kosovo mit der Verwendung von Worten wie ‚döt‘ und ‚säb‘. Gwendolin erzählt weiter, wie sie den Kosovo erlebt: *„Joo. Det isch nüüd sehr sauber [...] I hat det en Art die meischte Verwandte. Jo und mer händ [...] döt a Huus. Und mir sind döt scho ebe lang dra und jetzt gsehts ebe schön us vo ine. Ja. Gfällt meh.“*

Die Äusserung, dass es dort nicht sehr sauber sei, kann als Devalorisierung des Kosovo interpretiert werden und könnte auch die Wiederholung eines stereotypen Vorurteiles sein, mit welchem Gwendolin in Kontakt kommt. Negative Bilder über das Herkunftsland, welche im ‚neuen‘ Heimatland und in der Gemeinschaft vorherrschen, in welcher sich ein Individuum bewegt, können zu Selbststigmatisierung führen. Laut de Cillia (1998: 193) kann eine solche Selbststigmatisierung als eine logische Reaktion interpretiert werden, wenn die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe als belastend empfunden wird. Damit wird die negative Fremdeinstellung übernommen und fortgesetzt.

Die plurilinguale Besjana aus Stätten sucht auf der Karte fieberhaft Albanien. Während der Suche kommentiert sie, dass sie Albanien, oder genauer Tirana suche, denn von *“do chunnt min Vater und - ja eigentlich vo da und jetzt au no vo do* [Besjana zeigt die Länder um

eigentlich nicht vorstellen in der Türkei zu leben. Als Grund gibt sie an, dass sie den Eindruck habe, die Schulen dort seien strenger.

Albanien]. Ich möchte mich versichern und frage, ob sie denn in dem Land worauf sie zeige zuhause sei, worauf sie erwidert: „*Nei, Kosovo.*“ Besjana ist in der Schweiz geboren und fühlt sich im Kosovo und offensichtlich auch beim Grossvater in Albanien zuhause – aber eigentlich auch in der Schweiz. Besjana erzählt, dass sie hier mehr Freunde habe und dass sie es gut fände, zwei Zuhause zu haben, weil man dann immer viel zu erzählen habe.

Die plurilinguale Sofia bewegt sich in unterschiedlichen Kulturkreisen. Mit ihrem Vater spricht sie Kroatisch, mit der Mutter Marokkanisch und die Familiensprache ist Hochdeutsch. Die Frage nach dem Zuhause ist für Sofia nicht einfach zu beantworten:

Aso, so richtig zuhause also wir leben ja in der Schweiz also würde ich auch sagen in der Schweiz, aber ja – also irgendwie in Kroatien fühle ich mich dann auch wohl Marokko ist jetzt grad hier nicht drauf, weil in Kroatien habe ich viele Verwandte. In der Schweiz habe ich nur meine Tante und Eltern und dann habe ich nicht so viel – dafür habe ich Freunde und die Schule und ja, und ja sonst.

Zuhause ist für Sofia da, „*wo ich mich wohlfühle. Ja, wo ich –ähm - geborgen bin, wo ich weiss, ja, ich bin zuhause, ich werd aufgenommen.*“ Und dort wo sie sich wohl fühlt, ist für sie „*also am meisten - also doch in der Schweiz.*“ Auch Sofias Heimatgefühl ist an Menschen gebunden und sie fühlt sich dort wohl, wo sie sich geborgen fühlt. Es scheint, dass ihr das in allen Sprachräumen gelingt. Sofia ist die einzige Schülerin, welche den Begriff des Zuhauses explizit mit ‚sich geborgen fühlen‘ und ‚aufgenommen werden‘ in Verbindung bringt. Ihre Aussage zeugt von einer emotionalen Herangehensweise an diesen Begriff und den Konzepten, die sich dahinter verbergen. Auch in ihrer Silhouette gibt Sofia ‚Marokkanisch‘ und ‚Kroatisch‘ als Muttersprachen an und schreibt dazu in der Legende, dass beide Sprachen ihr sehr viel bedeuten sehr gefallen, „*weil es zwei ganz andere Welten sind.*“⁵⁰

Hedina und Jessner (2002) sprechen in ihrem dynamischen Modell von einem ‚multilingualen Selbst‘, welches sich durch die Interaktion der unterschiedlichen Sprachsysteme positioniert. Für die plurilingualen Kinder dieser Studie ist diese Flexibilität nicht nur in Bezug auf die Sprache, sondern auch auf die unterschiedliche kulturelle Welten, in welchen sich diese

⁵⁰ Was genau Sofia mit ‚Marokkanisch‘ meint, konnte nicht eruiert werden. Laut Brizić (2007) spricht die arabischsprachige Mehrheitsbevölkerung moderne arabische Umgangssprachen und gehört meist der bäuerlichen Schicht an. Zudem ist die marokkanisch- arabischsprachige Mehrheit nur ein Teil der marokkanischen Bevölkerung, welche mit einer 40% berbersprachigen Bevölkerungsminderheit den grössten berberophonen Bevölkerungsanteil in den Maghrebstaaten hat (Maas & Mehlem 2002).

Kinder bewegen, eine Notwendigkeit. Diese Flexibilität wirkt sich in einem mehrsprachigen Kontext und im Mit- und Nebeneinander der wechselnden kulturellen Umgebungen unterschiedlich aus.

„There should be no doubt whatsoever that changing the associated language means a drastic change in the content of ethnic identity and behaviour [...]”

(Fishman 1999: 451)

Ähnlich wie Fishman dies beschreibt, ist auch in dieser Studie bei den plurilingualen Kindern eine flexible Positionierung zu beobachten, die vielleicht auch aus einer Notwendigkeit heraus geschieht. Die Kinder fühlen sich gleichzeitig mehreren Gruppen (z.B. sprachlichen Gruppen, Kulturen und auch Nationalitäten) zugehörig. De Cillia (1998) spricht in diesem Zusammenhang auch von Doppelidentitäten. Doppel- oder allgemeiner formuliert, flexible Identitäten geben zudem die Möglichkeit, gesellschaftlichen Ausgrenzungstendenzen von Gruppen entgegenzuwirken, in dem man sich ja nach Kontext dieser oder einer anderen Gruppe zugehörig zeichnet (vgl. Brizic 2007). Solche ‚Mehrfachidentitäten‘, wie Brizic (2007) diese bezeichnet, erstrecken sich oft sogar auf mehr als nur zwei Sprachgemeinschaften. So kann ‚Ethnizität‘ vor allem in mehrsprachigen Gebieten, nicht unbedingt ‚ethnisch‘, sondern auch sprachlich oder religiös empfunden werden. Einmal mehr zeigt sich, dass die menschliche Identität grundsätzlich flexibel ist. Dies beschreiben auch Kreyenbroeck und Sperl anschaulich:

„To sum up, ethnicity is a fluid thing and, to some extent at least, voluntaristic. It is not nature-given, one does not necessarily belong unambiguously to a specific ethnic group. Everyone has a number of partially overlapping identities, and it depends on the situation which ones he or she will emphasize or de-emphasize.” (Kreyenbroeck & Sperl 1992: 47)

Bisweilige Disharmonien zwischen familiärer und institutioneller Sozialisation bei Kindern, welche in bikulturellen Kontexten aufwachsen, müssen jedoch keineswegs zu jenem Phänomen führen, welches Erikson (1968) erstmals als ‚Identitätsdiffusion‘ bezeichnet hat und welches teilweise bei monolingualen Menschen zu Unverständnis führen kann. Auch Weinreich (1977) ist diesem Phänomen nachgegangen und hat 10 Jahre nach Erikson

angemerkt, dass es genau diese geteilte Zugehörigkeit ist, die „der einsprachigen Person bei Zweisprachigkeit als erstaunlich, abnorm, ja nahezu unheimlich auffällt.“ (Weinreich 1977: 10)

Die Auswertung der Interviews weist nicht darauf hin, dass sich die Kinder zwischen Herkunfts- und Gastland beziehungsweise den entsprechenden Gesellschaften und jeweiligen Freunden hin- und hergerissen fühlen und lassen die Folgerung zu, dass die Schülerinnen und Schüler aus Alpegg und Stätten nicht zwischen den Welten wählen müssen, sondern sie durchaus in der Lage sind, sich innerhalb der unterschiedlichen Welten mitsamt den ihnen zum Teil inhärenten divergierenden Wertsystemen, zu positionieren. Zum Teil schaffen sie es, diese zwei Welten so zu vereinen, dass sie sich beiden Gesellschaften gleichermassen zugehörig fühlen.

Diese Erkenntnis könnte Krumms These stützen, die besagt, dass die Problematisierung der Migrantenkinder primär ein Problem der Gesellschaft, der Schulen, der Politiker und der Medien ist: Sie alle suchen nach Lösungen von Problemen, zu deren Entstehung sie beitrugen (Krumm 1994). Die Interviewanalyse der befragten Kinder zeigt, dass diese Kinder ihre Lebensumstände, welche von verschiedenen soziokulturellen Einflüssen geprägt werden, nicht als Problem erachten. Sie sind sich dieser Situation zwar bewusst, doch da sie nichts anderes kennen, wird dieser Zustand einfach als ‚normal‘ erlebt. Welche Art des Umgangs mit dieser zwei- und/oder mehrsprachigen ‚Normalität‘ wird in den Familien und in der Umgebung bevorzugt? Und wie gehen die betroffenen Kinder damit um? Diesen Fragen wird im nächsten Unterkapitel nachgegangen.

5.2 Sprachen in Familie und Umgebung

Die Schülerinnen und Schüler befinden sich in einer mehrsprachigen Umgebung, unabhängig davon, ob sie in Alpegg oder in Stätten leben. Nach einer kurzen Einführung in dieses Themenfeld, in dem die lokalen Gegebenheiten und allfällige Unterstützungsmassnahmen dargelegt werden, wird anschliessend der Sprachgebrauch der interviewten Kinder beleuchtet. In einem ersten Teil wird auf den Sprachgebrauch in der Familie eingegangen und in einem zweiten Teil wird der Umgang mit den diversen Sprachen im schulischen Umfeld analysiert.

5.2.1 Der Umgang der Schule mit Mehrsprachigkeit

„Multikulturelle Schulen haben erstens damit zu kämpfen, dass der Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen aus tieferen sozialen Schichten und aus Migrantenfamilien unterdurchschnittlich ist. Zweitens erbringen diese Schülerinnen und Schüler oft auch unterdurchschnittliche Leistungen.“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2006a: 5)

Die Familiensprache ist für viele in die Untersuchung involvierte Kinder mit der Umgebungssprache nicht identisch. Als Erstsprache gilt die Familiensprache und die Zweitsprache ist die Umgebungssprache. In der Umgebung ist also eine andere Sprache dominant und diese Sprache nimmt unter Umständen mit Kindergarten - oder Schuleintritt - überhand. Das Nebeneinander der Sprachen, die so in unterschiedlichen Bereichen verwendet werden, kennzeichnet den Alltag von zwei- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern. Wie bei jedem Erstspracherwerb wird über die Sprache auch Heimatkultur und Identität vermittelt und besonders in einer Migrationssituation oder bei Sprechern von Minoritätssprachen allgemein, gewinnt dieser Aspekt besonders an Bedeutung.

Es kann vorkommen, dass bei plurilingualen Kindern gewisse Lücken in der Erst- oder auch der Zweitsprache bestehen können, doch muss dies nicht unbedingt defizitär interpretiert werden. Im Sinne der funktionalen Mehrsprachigkeit sind solche Kinder durchaus in der Lage, den Alltag in mehreren Sprachen zu meistern. Die Sprachkompetenzen in den jeweiligen Sprachen mögen unterschiedlich entwickelt sein und lassen sich den jeweiligen Bedürfnissen angepasst, unterschiedlich einsetzen. Jampert (2002: 11) nennt dies „integratives Sprachverhalten“ und dieses ist mit dem Ansatz der funktionalen Mehrsprachigkeit zu vergleichen.

Lüdi (1996: 198) beschreibt die Angst mancher Migrantinnen und Migranten, ihre Kompetenzen in der Erstsprache zu verlernen, wenn die Zweit- oder Drittsprache zu stark wird. Diverse Studie belegen, dass die Erstsprache in der Migration durch den Erwerb weiterer Sprachen beeinflusst oder gar beeinträchtigt werden kann (vgl. Cummins 2000; Wong Fillmore 1991). Worin genau diese Veränderung besteht und wie diese zu bewerten ist, wird unterschiedlich erläutert. So spricht etwa Romaine (1999: 62) davon, dass Migrantenkinder in der Erstsprache nicht das Sprachniveau ihrer Eltern erreichen. Dieser Schluss scheint verständlich, da die Sozialisation und schulische Bildung (hauptsächlich) in der Umgebungssprache stattfindet. Reich und Roth (2001: 6) erwähnen in diesem Zusammenhang die „positiven Zusammenhänge zwischen Spracherhalt und sprachlich-

kultureller Distanz zur Gesellschaft des Aufnahmelandes und zwischen Spracherhalt und Status der jeweiligen Herkunftssprache“. Dies würde bedeuten, dass eine geringe sprachlich-kulturelle Distanz zur Gastkultur sich positiv auf den Erhalt der Erstsprache auswirkt, genauso wie dies der Fall wäre, wenn die Erstsprache als Herkunftssprache einen hohen Status innehat. Hier müssen allerdings unterschiedliche Aspekte beachtet werden: einerseits geht es um den Status, den die allophonen Sprecher und Sprecherinnen ihren Sprachen selber beimessen und andererseits geht es um den Status, den die Herkunftssprache im Gastland hat. Reich und Roth stellen fest, dass Personen, welche Serbokroatisch oder andere Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens sprechen „in ihrer Sprachloyalität offenbar erheblich verunsichert worden sind.“⁵¹ Generell ist in dieser Thematik der Aspekt des allgemeinen Marktwertes, den die unterschiedlichen Sprachen haben, nicht zu vernachlässigen (vgl. Bourdieu 1991). Norton (2000) gibt zudem zu bedenken, dass allophone Sprecher, welche über eine äusserst hohe Motivation sich zu integrieren verfügen und die Sprache des Gastlandes möglichst schnell lernen möchten, aufgrund einer ihnen gegenüber feindlichen Umgebung scheitern können. Zudem betont sie, dass die Faktoren ‚Angst‘ und ‚Introvertiertheit‘ nicht unbedingt nur innere Prädispositionen der Lernenden sein müssen, sondern dass diese gesellschaftlich konstruiert und durch negative Lernerfahrungen geprägt sein können.

In den Volksschulen im Kanton Zürich wird ein durchschnittlicher „Ausländeranteil“ von 24,4% und gleichzeitig ein „Fremdsprachigenanteil“ von 32% angegeben.⁵² Von diesen 32% sprechen 4,2% der Schülerinnen und Schüler die schweizerischen Landessprachen Französisch, Italienisch oder Rätoromanisch als Erstsprache. Diese unterschiedlichen Zahlen zeigen, dass auch bei schweizerischer Nationalität nicht unbedingt von Deutsch als Erstsprache auszugehen ist. Die Bildungsdirektion Zürich weist ausdrücklich darauf hin, dass „der Anteil an Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft [...] im Kanton Zürich zwar hoch ist [...]; es muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Hälfte dieser Kinder in der Schweiz geboren und hier aufgewachsen sind. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft ist in sich selbst sehr heterogen (erste, zweite, dritte Generation, unterschiedliche Herkunftssprachen und Kulturen).“⁵³

Um diese Vielfalt an Sprachen aufzufangen und den involvierten Schülerinnen und Schülern die bestmögliche Hilfe zu geben, bieten die unterschiedlichen Schulgemeinden pädagogische

⁵¹ Die ‚Sprachloyalität‘ wurde daran gemessen, wie viele Kinder den von der Schule angebotenen HSK Unterricht besuchen.

⁵² Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Online WWW, URL: www.bista.zh (Zahlen aus dem Jahr 2008).

⁵³ Bildungsdirektion Zürich. Generalsekretariat Bildungsplanung (2003/2004).

Unterstützungsmassnahmen, und es wurden zusätzliche Projekte lanciert. Besonders hervorzuheben ist das QUIMS Programm⁵⁴ (Qualität in multikulturellen Schulen), das in einigen Schulhäusern im Kanton Zürich eingerichtet wurde und das auch internationale Anerkennung fand. Im Jahr 2003 nahmen 4500 Kinder in insgesamt 21 Schulen an diesem Projekt teil. Die Erfahrungen sind positiv und es konnte mit spezifischen Unterstützungsmassnahmen ein gewaltfreieres Schulklima, bessere Förderung, vermehrte Durchmischung in den Klassen und mehr Übertritte in leistungshöhere Sekundarstufen erreicht werden. Daraus resultierte eine Änderung im Volksschulgesetz des Kantons Zürich. Nun ist gesetzlich verankert, dass alle Volksschulen, die einen Anteil fremdsprachiger und ausländischer Kinder von mindestens 40 Prozent aufweisen, zusätzliche Mittel von der Bildungsdirektion erhalten, um den Schulerfolg, die Sprache und die Integration mit spezifischen Massnahmen zu fördern. Das QUIMS-Programm hat sich also von einem Projekt zu einem gesetzlich verankerten Unterstützungsprogramm für multikulturelle Schulen entwickelt. Die Massnahmen von QUIMS sind dabei als Teil des Schulprogrammes einer Schule zu verstehen und werden auf drei Ebenen umgesetzt. Es sind dies: Sprachförderung, individuelle Förderung des Schulerfolgs und Förderung der Integration, welche auch die Zusammenarbeit mit Eltern umfasst. Diese Massnahmen setzen somit pädagogische Schwerpunkte im Programm einer Schule, welche vom Kanton die notwendige finanzielle Unterstützung für die Umsetzung der Massnahmen erhält.⁵⁵

Auch HSK Kurse (Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur)⁵⁶ werden in beiden Kantonen, in denen die empirische Untersuchung durchgeführt wurde, angeboten. Die in diese Studie

⁵⁴ Für weitere Informationen siehe online im WWW, URL:
<http://www.vsa.zh.ch/internet/bi/vsa/de/Schulbetrieb/QUIMS.html>.

⁵⁵ Der Kanton Zürich leistet pauschale Beiträge an QUIMS-Massnahmen. Jede Schule erhält pro Jahr einen Sockelbeitrag von CHF 10'000. Dazu kommen jährlich CHF 1'800 pro Klasse und Kindergartenabteilung (der Kindergarten ist im Kanton Zürich Teil der Volksschule), wenn der Mischindex der Schüler/innen zwischen 40 und 60% liegt. Bei einem Mischindex, der höher als 60 % liegt, steigt dieser Betrag auf CHF 2'400 pro Klasse und Kindergartenabteilung pro Jahr. Die Schulen setzen diese Beträge für Kosten, die sich aufgrund der Umsetzung der geplanten Massnahmen ergeben, ein. Diese sind einerseits Personalkosten für die Steuerung der geplanten Umsetzungen (QUIMS- Beauftragte oder ein QUIMS-Team), Personalkosten für QUIMS-Entwicklungsprojekte (interne Aufträge an Lehrpersonen, Hortpädagog/innen, Fachleute, Sachkosten etc.) sowie Personalkosten für QUIMS-Angebote, die von den Teams entwickelt werden. Festgelegt ist, dass die gesprochenen Gelder nur für die im Jahresprogramm einer Schule festgelegten Ziele und Vorhaben verwendet werden dürfen. Zudem müssen 5 % bis 10% der Mittel für die Weiterbildung von Lehrpersonen eingesetzt werden. Verantwortlich für das Erstellen und Einhalten des Budgets und die Rechenschaftslegung gegenüber dem Volksschulamt ist die Schulleitung jeder Schule (vgl. dazu *Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt 2006b*). Fachlich begleitet werden die Schulen und die Lehrpersonen durch Expertinnen und Experten der Pädagogischen Hochschule Zürich. (vgl. Bossart & Weidinger 2011, im Druck).

⁵⁶ Solche Kurse werden z.B. vom Volksschulamt Zürich ausgeschrieben. Die Kurse werden von den Botschaften, Konsulaten oder auch Elternvereinen der jeweiligen Herkunftsländer organisiert und auch

involvierten Kinder benützen das Angebot nur sehr marginal. Der HSK Unterricht soll die schon erworbenen Kenntnisse festigen und ergänzen, indem allenfalls auch die Standardvariante der entsprechenden Sprache gelernt wird. Diese Tatsache kann vor allem auch dann wichtig sein, wenn Migrantenfamilien ihren Kindern (zu) wenig Literalität vermitteln können. Isler & Künzli (2008) sprechen in diesem Kontext auch vom Zusammenhang von Lernwelten und Literalität. Sie verstehen Literalität „als semiotische [...] Praxis von Subjekten unter spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen und auf der Grundlage ihrer spezifischen biographischen Erfahrungen“ (2008: 80). Wenn den Eltern dieser Bezug zur Literalität fehlt, hat dies einen Einfluss auf die Art, wie den Kindern der Zugang zu Literalität geschaffen wird und so kann der Besuch von HSK Kursen eine gewinnbringende Komponente im Umgang mit Literalität sein für Kinder mit Migrationshintergrund.

5.2.2 Der Umgang mit Sprache in Familie und Umgebung

Zum Zeitpunkt der Erhebung besuchen von den 18 interviewten Kindern lediglich zwei Kinder freiwillige Kurse in ihren Erstsprachen. Diese Kurse finden in der Freizeit der Kinder statt und tangieren den regulären Schulunterricht nicht.

Der Umgang mit den eigenen Sprachressourcen ist eine Herausforderung und gleichzeitig eine Chance. Dies gilt sowohl für die Generation der einwandernden Eltern als auch für die nachfolgende Generation, welche im Einwanderungsland geboren oder im frühkindlichen Alter eingewandert ist, denn die Herkunftssprache steht von Anfang an in einer Interaktion zur Sprache des Einwanderungslandes. So ist der Spracherwerb vielleicht nicht unbedingt für alle von Geburt an, spätestens aber mit dem Eintritt in den Kindergarten ein bilingualer und die Zwei- und Mehrsprachigkeit der allophonen Kinder in den meisten Fällen somit eine konsekutive.

finanziert. So gibt es beispielsweise im Kanton Zürich Kurse in 14 verschiedenen Sprachen über Albanisch, Finnisch, Spanisch bis hin zu Chinesisch. Der Kanton Zürich unterstützt diese Kurse moralisch und auch logistisch. Die Unterrichtsräumlichkeiten werden zur Verfügung gestellt und die Rechte und Pflichten sind in einem kantonalen Reglement geregelt. Aus Kostengründen können solche Kurse nur für diejenigen Sprachgemeinschaften angeboten werden, die eine grössere Gruppe von Kindern aufweisen (Quelle: Artikel ‚HSK Kurse‘ für BAK. Publikation folgt. Autor: Markus Truninger 5.9.03). Der Besuch solcher Kurse könnte auch unter der Prämisse der Interdependenzhypothese wichtig sein.

Mehrere allophone Kinder geben an, sich in den Sommerferien in ihren Herkunftsländern nicht problemlos mit den Verwandten unterhalten zu können, weil ihre Sprachkenntnisse in der Sprache des Herkunftslandes zu gering sind. Ebenso können sie zum Teil die Tagesmedien nicht lesen oder Nachrichten am Fernsehen verfolgen, weil sich ihre Sprachkenntnisse manchmal auf einen Dialekt des Herkunftslandes beschränken. Dies wird jedoch nicht als Problem geschildert, sondern mehr als Herausforderung, der es sich zu stellen gilt. Die interviewten Kinder finden immer Wege und Möglichkeiten, ihre Bedürfnisse zu äussern.⁵⁷

So ist es beispielsweise Gwendolin aus Alpegg schon öfters passiert, dass sie während der Sommerferien bei ihrer Familie im Kosovo angesprochen wurde und nicht verstand, was man sie gefragt hatte. Solche Situationen sind ihr zwar ‚*scho chli unangnehm*‘ doch sie wendet sich meist hilfesuchend an ihre Cousine. Diese erklärt ihr dann, was die eigentliche Frage gewesen ist, damit Gwendolin eine Antwort geben kann. Die Kommunikation zwischen den beiden Cousinen ist möglich, weil ‚*weisch si verschoht mi echli besser, well jo, well i scho vell me mit ere gsi bi und dänn was sie amäl was i meine.*‘ Auch im Umgang mit den Medien kann die mangelnde Sprachkompetenz eine Herausforderung sein. Dies sowohl in der Schweiz, wenn die Eltern Fernsehsendungen aus den Herkunftsländern schauen als auch in den Ferien bei Verwandten in den entsprechenden Ländern. So versteht beispielsweise Gwendolin die albanischsprachigen Sendungen, welche ihre Eltern schauen, nicht vollständig und auch die täglich geschauten albanischen Nachrichten versteht sie nur rudimentär. Sie meint, dass viel zu schnell gesprochen würde und sie nur einzelne Wörter verstehen könne. Dies führt dazu, dass sie nicht sehr gerne auf Albanisch fernsieht. Wenn sich jedoch manchmal die ganze Familie vor dem Fernseher versammelt, bleibt sie aus sozialen Gründen bei der Familie. Da sie die Beiträge jedoch nicht versteht ‚*mach ich amol näbis anders. Oder i probiers efach verstoh.*‘ Gwendolin erzählt, dass sie die meisten Wörter jeweils nicht versteht, ‚*wa die andere schwätzit uf Albanisch.*‘ Gwendolin betitelt die Leute, die Albanisch als Erstsprache sprechen mit ‚die andern‘, was auf eine gewisse Distanz zu den Sprechern dieser Sprache hinweist. So ist Gwendolin überzeugt, dass sie besser Schweizerdeutsch als Albanisch kann. Ob dies bedeutet, dass Gwendolins Selbstvertrauen generell kleiner ist als

⁵⁷ Solche Situationen sind keine die „Auswanderer“ alleine betreffende Problematik. In der dialektal-türkischen Landbevölkerung beispielsweise gibt es noch immer einen beachtlichen Teil der Bevölkerung, die Radio- und Fernsehsendungen in Neutürkisch nur mit grossen Anstrengungen folgen können, da ihre Sprachkenntnisse in Neutürkisch beschränkt sind (vgl. Brizic 2007).

dasjenige von Meral, kann ich nicht beurteilen. Es ist jedoch evident, dass sie – die in ihrer Erstsprache nicht systematisch gefördert wurde – nicht mit derselben Selbstverständlichkeit zu ihrer Herkunft steht, wie beispielsweise die türkischsprachige Meral dies tut. Dies könnte allenfalls auch damit zu tun haben, dass die beiden Bevölkerungsgruppen aus denen die beiden Mädchen stammen unterschiedlich akzeptiert werden in der Schweiz.

Meral spricht zuhause ausschließlich Türkisch, besucht seit Jahren den Türkischunterricht und legt viel Wert auf ihre Erstsprache. Das Selbstbewusstsein, mit dem diese junge Türkin zu ihrer Herkunft steht, kann mit der Studie von Schiesser und Theurl (2001) untermauert werden, in der belegt wurde, dass eine Alphabetisierung in der Erstsprache einen hochsignifikant positiven Einfluss auf das Selbstvertrauen hat.

Sofia spricht zuhause *„Deutsch, Hochdeutsch [...] Aber ab und zu spreche ich mit meiner Mutter auch Marokkanisch oder Französisch - und mit meinem Vater Kroatisch.“* Sofia räumt ein, dass sie weder Arabisch noch Marokkanisch sehr gut kann und aufgrund ihrer gemachten Äusserungen wird klar, dass sie sich über die unterschiedlichen Sprachen, deren Prosodie und Laute Gedanken gemacht hat. Sofia ist ein ambitioniertes Mädchen und scheint bezüglich literaler Praxis in der Familie gefördert zu werden. Sie fühlt sich in ihrer Mehrsprachigkeit wohl und hat ein gesundes Selbstbewusstsein, was die Kompetenz in den unterschiedlichen Sprachen betrifft.⁵⁸ Ihre Eltern haben ihr Geschichten in den verschiedenen Sprachen erzählt

⁵⁸ Vereinzelt merken Mädchen an, dass sie, wenn sie irgendwann Kinder haben sollten, es sehr gerne sehen würden, wenn diese ihre Herkunftssprache ebenfalls ein wenig beherrschten. Vor allem Mädchen, die gute Kenntnisse ihrer Erstsprache haben, scheint dies ein Anliegen zu sein. So fände es beispielsweise Anna *„nöd so schlimm“*, wenn das Kind einsprachig aufwachsen würde. Andererseits gibt sie zu bedenken, dass auch sie die Möglichkeit gehabt hat, zweisprachig aufzuwachsen und insofern *„wenn i etz grad scho d'Chance gha ha zum Englischlehre wör is minem Chind au gern lehre.“* Auch Meral, die eine enge Bindung zum Türkischen und zu ihrer Kultur hat, möchte gerne, dass ihre Kinder Türkisch sprechen lernen, denn *„jo well sie – well i bi jo Türkin un d da isch mir wichtig und denn sölid als die egne Sproch lerne (unverständlich) aber isch mer au wichtig, dass sie Dütsch lerned.“* Sie möchte ihre Kinder jedoch nicht zwingen, Türkisch zu lernen, da sie *„wenn sie jetzt vielleicht i de Schwüz ufwachsed und denn meh Dütsch chönd. Aber jo isch mer eigentlich au wichtig dass sie met mer chönd Türkisch rede so a eigenermasse efach.“* Sie zieht auch die Möglichkeit in Betracht, dass ihre eigenen Eltern in die Türkei zurückkehren und unter diesen Umständen wäre es ihr wichtig, dass, *„wemer halt vielleicht i'd Ferie gönd dass sie mit de Muetter au will vielleicht vergäss ja mini Mueter au emol Dütsch und dass sie mit ihre chönd rede.“* Da Meral mit ihren Eltern ausschliesslich Türkisch spricht und sie auch seit Jahren den Türkischunterricht besucht, ist der Wunsch, dass auch ihre Kinder mit den Eltern Türkisch sprechen können, verständlich.

Von den Buben hat niemand von sich aus über die Möglichkeit von eigenen Kindern gesprochen. Diese Tatsache könnte entwicklungspsychologisch begründet werden. Mädchen haben bereits in diesem Alter andere Gedanken und Vorstellungen als gleichaltrige Buben, d.h. sie denken eher an eine eigene Familie und Kinder. Die Tatsache, dass die Buben dies nicht erwähnen, bedeutet nicht unbedingt, dass der Erhalt der ‚eigenen‘ Sprache ihnen kein Anliegen wäre.

und die entsprechenden Hilfeleistungen in Form von Bildern und Erklärungen geboten, damit sie zu den unterschiedlichen Sprachen ein Verhältnis aufbauen konnte.

Im Gegensatz zu Sofia haben Elena und ihre Schwester beide über mehrere Jahre die portugiesische Schule besucht. Doch bei Elena geht es nun mit dem Stundenplan nicht mehr auf und sie hätte den regulären Schulunterricht einmal in der Woche früher verlassen müssen, um rechtzeitig im Portugiesischunterricht zu sein. Da der Vater offensichtlich die schulische/berufliche Zukunft Elenas in der Schweiz priorisiert, wurde entschieden, dass Elena den Portugiesischunterricht in Zukunft nicht mehr besucht. Sie wollte zwar ursprünglich in den Portugiesischunterricht, damit sie auch in ihrer Erstsprache gut schreiben kann, *„aber jetzt chan ich ja eigentli schriebe und läse [...] min Vater hät gseit itz isch wichtiger dini Zuekunft da und dass du nöd d Schuel verpassisch dänn han i gseit okay [...]min Vater hät ä welle dass ich gahn aber jetzt hätt er gseit d Zuekunft isch scho wichtiger.“*

Die Tatsache, dass allophone Kinder teilweise die Sprachen oder Dialekte ihrer Herkunftsländer nicht einwandfrei sprechen und verstehen, kann eine Herausforderung darstellen. Die dargestellten Beispiele zeugen jedoch davon, dass die Kinder mit solchen Situationen durchaus umgehen können. Sie sind sich bewusst, dass sie in der Erstsprache gewisse Lücken haben oder andere Dialekte sprechen, doch sie grämen sich nicht deswegen, sondern erläutern, weshalb dies ihrer Ansicht nach so ist und stellen sich der Herausforderung.

5.2.2.1 Sprache in der Familie

Bei fast allen plurilingualen Kindern, egal ob in Stätten oder in Alpegg, zeigt sich, dass im Gespräch mit den Eltern die Erstsprache die wichtigste Rolle spielt. Häufig scheint, wenn überhaupt, eher mit den Vätern Schweizer- oder Hochdeutsch gesprochen zu werden. In Kommunikationssituationen mit der Mutter wird laut der Angaben der Kinder sowohl in Stätten, als auch in Alpegg häufiger die Herkunftssprache verwendet als in Gesprächen mit dem Vater. Die Kinder begründen dies meistens damit, dass die Mütter die Herkunftssprache besser beherrschen als das Schweizer- oder Hochdeutsch.

Einige Kinder scheinen sich daran gewöhnt zu haben, dass sie nicht in allen Lebensbereichen sämtliche Vokabeln der Herkunftssprache kennen, und sie behelfen sich in solchen Situationen mit Umschreibungen. Wenn sie beispielsweise mit Sprecher und Sprecherinnen kommunizieren, die ebenfalls beide Sprachen sprechen und die exakte Terminologie nicht kennen, können sie je nach Bedarf die Sprache wechseln.⁵⁹

Der alternierende Gebrauch mehrerer Sprachen innerhalb eines Gespräches oder gar innerhalb eines Satzes ist ein weit verbreitetes Phänomen bei plurilingualen Menschen. Die mehrsprachigen Kinder wählen Sprache manchmal bewusst, ein Wechsel zwischen Sprachen kann aber auch unbewusst geschehen. Wenn der Gesprächspartner ebenfalls beide Sprachen beherrscht, ist dieses sogenannte Code-Switching eine sehr alltägliche Erscheinung. Neben dem erhöhten Code-Switching, sind auch Code-Shifting, -Mixing, Transfer und auch syntaktische, semantische und pragmatische Konvergenzen ganz normale Kennzeichen der mehrsprachigen Menschen und hängen eng mit der jeweiligen Positionierung eines Menschen zusammen (Heller 1988; Kramsch 1998; Berthele 2009).

Die Verwendung von mehreren Sprachen nimmt häufig eine diskursstrategische Funktion ein, wie das folgende Beispiel von Besjana exemplarisch veranschaulicht:

Besjana bewegt sich in einem mehrsprachigen Umfeld. Die Eltern sprechen immer Albanisch untereinander. Mit ihrem Vater spricht Besjana *„Dütsch, will er au lärnt, aso besser lerne wot ...aber susch, mit minere Mueter Albanisch, aber gmischt, mir vertusched d'Wörter. Aber such mit mim Brüeder au Dütsch.“* Besjana übernimmt in der Familie offensichtlich nicht nur die Rolle der Sprachlehrerin, in der Rolle der grossen Schwester, sondern auch in Gesprächen mit dem Vater. Die Tatsache, dass sich Besjana auch in Gesprächen mit der Mutter beider Sprachen bedient, nennt sie ‚Wörter vertauschen‘. Sie ‚wählt‘ diese Wörter also nicht etwa bewusst, sondern sie ‚vertauscht‘ sie lediglich. Die Mutter spreche zwar ein wenig Deutsch, aber sie präferiere Albanisch, weil sie eben nicht alles versteht. Besjana unterstreicht, dass sie

⁵⁹ So gibt beispielsweise Luftar an, mit seinen Eltern ständig Serbisch zu sprechen. Aus seinen Aussagen geht jedoch hervor, dass er häufig und gerne zwischen den beiden Sprachen hin- und her wechselt. Bei Luftar ist der Wechsel zwischen den Sprachen ziemlich ausgeprägt und er spricht offen über den fliegenden Wechsel zwischen seinen Sprachressourcen in seinem Alltag. Er verbalisiert explizit, dass er am liebsten zwischen Schweizerdeutsch und Serbisch wechselt und dass er das am schönsten findet.

Es gibt Situationen, in denen er in Gesprächen mit den Eltern nicht das richtige Wort findet und dieses dann versucht in Serbisch zu umschreiben. Mit seinen Geschwistern hingegen, *„jo aso so weisch das (.) säg ichs denn (.) aber mit mine Gschwüschterti säg ichs dän eifach säg ichs uf Dütsch (.) oder uf Serbisch.“* Luftar scheint keine Schwierigkeiten zu haben, je nach Vorliebe des Gegenübers die Sprache zu wählen. Je nach Sprache, in der er angesprochen wird, antwortet er, *„also eigentlich wenn mich öper uf Serbisch aspricht red ich Serbisch wenn mich öper uf Dütsch aspricht red ich mit ihm Dütsch.“*

der Mutter die Bedeutung der benutzen deutschen Wörter gerne erklärt, und so „*lärt sie amigs au Wörter, vill.*“ Da die Deutschkenntnisse von Besjanas Mutter nicht sehr fortgeschritten sind, ist Albanisch in der direkten Unterhaltung mit der Mutter die dominante Sprache, jedoch weicht auch Besjana zeitweilig auf Deutsch aus, wenn ihr die entsprechenden Vokabeln auf Albanisch fehlen.

Wenn Besjana von ‚Deutsch‘ spricht, meint sie damit ‚Schweizerdeutsch‘ und es ist denn auch diese Varietät, die der Vater besser lernen möchte. Wenn er hingegen etwas nicht versteht, „*dänn muess ichs scho uf Hochdütsch säge, damit ers verschoht. Aber susch, susch isch scho meh Schwüizerdütsch.*“ Wenn Besjanas Familie Besuch empfängt, wird ausschliesslich Albanisch gesprochen. Besjanas Vater wünscht dies so und Besjana begründet dies damit, dass „*wenn Bsuech do isch sött mer Albanisch rede, will isch au höflicher will susch sägeds nochher ja die reded gar nöd d’Sproch und ja was weiss ich und ebe denn seit er [der Vater, Anm. MNB] amigs ja Albanisch rede aber such reded mer amigs Dütsch.*“ Auf meine Rückfrage, weshalb es denn ‚höflicher‘ sei, in diesem Kontext Albanisch zu sprechen, erläutert Besjana, dass man zuhause eigentlich die Muttersprache reden müsse. Sie habe das einmal gehört und habe das mit ihrem Vater besprochen. Dieser stelle ihr jedoch frei, welche Sprache sie zuhause sprechen wolle, ausser eben, wenn Besuch da sei. Besjana findet es unter diesen Umständen ebenfalls angemessen, die Sprache zu sprechen, die der Besuch spricht, weil „*susch fühled sie sich ja au so wie du dich fühlsch wenn sie uf an anderi Sproch reded. Oder so will die meischte, ich chan, also die meischte sind, die chönd au Dütsch aso vo minene Verwandte wo do i Schwüiz läbed, und nochher sind, isch es ebe so, sie verschtönd scho Dütsch aber sie möchted nöd rede, wenn’s bi eus sind.*“ Vielleicht hat Besjana durch ihre eigene Mehrsprachigkeit oder persönlichen Erfahrungen eine gewisse Sensibilität dafür entwickelt, wie sich jemand fühlen kann, wenn er einem Gespräch nicht folgen und daran teilnehmen kann, weil er die Sprache nicht beherrscht. Besjana spricht grundsätzlich lieber Schweizerdeutsch auch mit den Kollegen. Nur in der Schule müsse sie Hochdeutsch sprechen. Besjanas Familiensituation veranschaulicht eindrücklich die Komplexität der schweizerischen Realität der Diglossiesituation.

Martas Familie scheint eher die Ausnahme zu sein, da in ihrer italophonen Familie vorwiegend Deutsch gesprochen wird. Die italienische Sprache ist weniger dominant wird aber bewusst in bestimmten Situationen verwendet. Immer dann, wenn es ernst wird, sprechen die Eltern mit Marta Italienisch. Es wird bewusst auf die Herkunftssprache

umgestellt, wenn eine Aufforderung der Eltern mit besonderem Nachdruck geschieht, „*wenn si mier öppis säged wo ich muen mache denn sägets au uf Italienisch.*“ So erhält sie beispielsweise die Aufforderung, das Zimmer aufzuräumen immer auf Italienisch. Nur während der Ferien in Italien spricht Marta häufig Italienisch und dies vor allem mit den Grosseltern. Mit den Eltern spricht sie „*normal Dütsch*“. Deutsch ist für Marta ganz klar die dominante Sprache. Im gesamten Datenkorpus fällt auf, dass häufig mit dem Begriff ‚normal‘ hantiert wird, sowohl in Stätten, wie auch in Alpegg. Ein gewisser Normalitätsanspruch für das Bekannte und Vertraute scheint nachvollziehbar, denn das Unbekannte wird daran gemessen, was einem ‚normal‘ erscheint und die Abgrenzung gegenüber anderen Sprachen geschieht über diesen Normalitätsbegriff.⁶⁰

Es kann festgestellt werden, dass bei verschiedenen Sprachen, die zur Auswahl stehen, eine Sprache manchmal bevorzugt wird. Es gibt offensichtlich Situationen, in denen sich jemand explizit lieber in der einen Sprache ausdrückt als in der andern, wie folgende drei Beispiele exemplarisch illustrieren

So erzählt beispielsweise Adelina aus Alpegg, dass sie vorwiegend Kroatisch spreche, wenn sie schlechte Laune habe und Anna bedient sich ebenfalls einer anderen Sprach, als der in ihrer Umgebung gesprochenen, wenn sie ihre Schwester tadelt. Normalerweise sprechen die Schwestern ausschliesslich Schweizerdeutsch, doch wenn es die Situation verlangt, wechseln sie auf Englisch. Dann nämlich, wenn Kolleginnen dabei sind, „*und i muess ihre öppis säge sie muess abrume oder so wenn i si chli wett [...]aschnore denn tuen i amol Englisch, dass es nöd so peinlich isch.*“

Auch Sofia verwendet zuhause Marokkanisch vor allem, wenn Freundinnen zu Besuch sind und sie ihrer Mutter schnell etwas sagen will, das die Freundinnen nicht verstehen sollen. Sofia ergänzt, dass sie das nicht auf Französisch sagen könnte, „*denn die würden das verstehen.*“ Es kann aber, wie im Fall von Leo auch sein, dass die Schwester mit den Eltern eine Sprache verwendet, derer er noch nicht mächtig ist. Denn seine Schwester, „*schwätzt mängmol uf Französich mit de Eltere wenn i öppis nöd darf ghöre.*“

⁶⁰ In Alpegg und Stätten ist für die Kinder eindeutig Schweizerdeutsch ‚normal‘ und damit wird alles andere verglichen. Besonders in Alpegg fällt auf, dass im Gespräch über Sprachen mehrmals ausgesagt wird, dass jemand ‚normal Appenzellerdütsch‘ spreche.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass im Gegensatz zur Vorherrschaft der Herkunftssprache in der Kommunikation mit den Eltern, in der Kommunikation mit Geschwistern Schweizerdeutsch die bedeutendere Rolle spielt.

Häufig bedienen die Kinder sich in Familiengesprächen mit Eltern und Geschwistern beider Sprachressourcen. Im Umgang mit der Mutter scheint die Herkunftssprache dominant zu sein. Die zum Teil limitierten Deutsch- oder Mundartkenntnisse der Mütter werden von den Schülerinnen und Schülern mehrmals thematisiert. Die Väter scheinen grundsätzlich über bessere Deutschkenntnisse zu verfügen als die Mütter. Es wird jedoch auch bei begrenzten Deutschkenntnissen der Mutter manchmal auf Hochdeutsch oder Schweizerdeutsch ausgewichen, wenn die entsprechenden Worte in der Herkunftssprache fehlen. Sowohl in Stätten als auch in Alpegg wird in den allophonen Familien häufig die Herkunftssprache gesprochen, jedoch scheint in Alpegg der Dialekt ebenfalls prominent vertreten zu sein.

Die Familiensprache, sei es Englisch, Italienisch oder eine andere Sprache, ist ein Kokon, in den man sich zurückziehen kann und in den Aussenstehende nicht eindringen können, weil ihnen die sprachlichen Mittel fehlen. Es gibt Situationen in denen die Sprachwahl bewusst als Mittel eingesetzt wird, um andere ein- oder auszuschliessen. Durch die Sprache kann man sich von anderen absetzen und gerade im familiären Zusammenhang scheint sich manchmal eine Sprachinsel zu bilden, zu der nur Familienmitglieder Zugang haben. Aus den Daten geht hervor, dass Geschwisterpaare in der familiären Umgebung hauptsächlich Schweizerdeutsch miteinander sprechen. Zu einem anderen Zeitpunkt greifen sie jedoch bewusst auf ihre Herkunftssprache zurück, um anwesenden Personen die ausgetauschte Information nicht zugänglich zu machen. So kann über die Sprache eine Einheit mit den Geschwistern gebildet werden.

Die Verwendung der Erstsprache kann dazu dienen, jemanden in eine Konversation zu integrieren oder auszuschliessen. Sprache wird in beiden Fällen bewusst eingesetzt, um ein Gefühl von Zugehörigkeit oder von Nicht-Zugehörigkeit zu kreieren. Doch auch innerhalb der Familie können Familienmitglieder ausgeschlossen werden, in dem auf eine Sprache zurückgegriffen wird, die nicht alle sprechen. Dies ist unabhängig davon, ob es sich um eine mono- oder eine plurilinguale Familie handelt. So können Eltern vor den Augen und Ohren ihre Kinder etwas in einer andern Sprache besprechen, ohne dass diese die Konversation verfolgen können. Ebenso kann die Wahl der Sprache auch von einer emotionalen Situation

abhängig sein, in der die eine oder andere Sprache bevorzugt wird. So wird je nach Thema oder Gemütsverfassung eine Sprache gewählt.

Die bisherigen Ausführungen führen zum Schluss, dass die plurilingualen Kinder sich bezüglich der Erstsprachen in zwei Gruppen unterteilen lassen. Einerseits gibt es eine Gruppe Kinder, bei welcher das Selbstvertrauen in die Kenntnisse der Erstsprache gross zu sein scheint und andererseits eine andere Gruppe, welche von Verständnisschwierigkeiten in der Erstsprache erzählt, sei es im Gespräch mit Verwandten oder eben auch im Umgang mit Medien. Alle plurilingualen Kinder geben an, ihre Erstsprache zumindest rudimentär auch schriftlich zu beherrschen und den meisten scheint dies leicht zu fallen. Dies geschieht in den wenigsten Fällen über institutionalisierte Vermittlungen und Besuche von spezifischen Sprachkursen, sondern die Kinder lernen es von ihren Eltern. In den meisten Familien, in denen der Vater anwesend ist, scheinen sie den Kindern das Schreiben in der Herkunftssprache beizubringen. Geschichten in den Herkunftssprachen werden jedoch sowohl von Müttern, wie auch von Vätern erzählt und vorgelesen.

Sowohl Mädchen als auch Jungen möchten gerne in ihren Erstsprachen Lesen und Schreiben können. Bei einigen Kindern halten sich die Neugierde und das Bedürfnis aufrecht, die Kompetenz der Erstsprache zu erhöhen und es wird weiterhin Literatur in der Erstsprache gelesen, während das Interesse bei anderen Kindern mit der Zeit abnimmt. Wovon hängt dies ab und welchen Einfluss hat dies auf die persönliche Positionierung im germanophonen Gastland? Dieser Frage wird unter anderem im folgenden Unterkapitel nachgegangen.

5.2.2.2 Sprache in der Umgebung

Dass Sprache im familiären Kontext als Ex- und Inklusionsmittel von Zuhörern und Zuhörerinnen eingesetzt werden kann, wurde bereits festgestellt. Die Umgangssprache der Kinder untereinander ist zum grössten Teil Schweizerdeutsch und wenn die Herkunftssprachen verwendet wird, dann häufig in einer Mischung mit Schweizerdeutsch. Mehrere allophone Kinder geben an, Schweizer- und/oder Hochdeutsch mittlerweile besser zu beherrschen als ihre Erstsprache, da sie die ganze schulische Ausbildung in der Schweiz gemacht haben. Es erstaunt also nicht sonderlich, dass, wenn allophone Schülerinnen und

Schüler sich mit Freunden gleicher Herkunftssprache treffen, vorwiegend in Schweizerdeutsch konversiert wird.

Bemerkenswert scheint mir die Koppelung der jeweils verwendeten Sprache an die Räumlichkeiten ‚drinnen‘ und ‚draussen‘. Diese findet sich sowohl in Alpegg als auch in Stätten. Exemplarisch seien hier erneut Meral als Alpegg und Sofia als Stätten zitiert:

Meral spricht mit türkischsprachigen Bekannten aus der Volksschule eher Deutsch als Türkisch und dies sowohl auf dem Schulareal als auch privat. Sogar in der Türkischschule, welche Meral besucht, wird nur im Klassenzimmer Türkisch untereinander gesprochen. Sonst spricht sie meistens *„aso i de Pause verosse eigentlich Dütsch aber dine eigentlich Türkisch.“*

Dass Meral im ländlichen Alpegg eher wenig mit türkischsprachigen Kindern in Kontakt kommt, und deswegen die Trennung der Sprachen auch räumlich vornimmt (‚drinnen‘ Türkisch und ‚draussen‘ Schweizerdeutsch), ist vielleicht aufgrund der Tatsache nachvollziehbar, dass es sich in Alpegg anzahlmässig nur um eine kleine Gruppe von türkischsprechenden Schülerinnen und Schülern handelt und man in einem Umfeld, das vom Appenzellerdialekt geprägt ist nicht auffallen möchten.

Dass dies jedoch auch in Stätten, mit einem Anteil von 70% fremdsprachigen Kindern, der Fall zu sein scheint, mag erstaunen. Doch auch in Stätten sprechen die allophonen Kinder untereinander eher Schweizerdeutsch als ihre Erstsprachen, wie beispielsweise Sofias Aussagen belegen. Obwohl sie relativ experimentierfreudig ist im Umgang mit den Sprachen, die ihr zur Verfügung stehen, greift auch sie meistens auf Schweizerdeutsch zurück. Sofias Aussagen zeugen von der Leichtigkeit, mit der sie ihre verschiedenen Sprachregister wählt und anwendet. Sie scheint einen unbeschwerten Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit zu haben.

Am Telefon, in geschütztem Umfeld und Situationen der Abgrenzung spricht Sofia mit Familie und Freunden Kroatisch. Doch beim Spielen werden beide Sprachen benutzt. Sofia scheint sich relativ bewusst zu sein, dass und wie häufig sie zwischen den Sprachen wechselt. Wenn sie beispielsweise mit ihrer Freundin ein Spiel spielt *„sagen wir manchmal so: Jetzt bist du dran, also auf Kroatisch. „Sada sie ti“ Kroatisch: jetzt bist du dran. Und dann spielen wir. Aber wenn wir zum Beispiel am Heftchen lesen sind – oder am Malen. Es kommt manchmal drauf an, draussen sprechen wir, wenn wir da sind mit dem Ball spielen sprechen wir Deutsch und innen irgendwie heimisch.“*

Ihre Aussage, dass sie beim Spielen im Freien mit ihrer Freundin eher Deutsch spricht und in der Wohnung drinnen eher ‚*irgendwie heimisch*‘, womit sie Kroatisch meint, wirft die Frage auf, woraus die Trennung der Sprachen und der Räumlichkeiten, die nun in mehreren Beispielen dargestellt wurde, resultiert. Die Verwendung der unterschiedlichen Sprachen variiert in diesen Beispielen nicht nur nach Gesprächspartner, sondern auch nach Räumlichkeit.

Auch Heller (2006) hat in der von ihr gemachten Untersuchung einer frankophonen Schule in der anglophonen Stadt Toronto, die Wichtigkeit des Zusammenhangs zwischen ‚spaces‘ und der Sprachenwahl unterstrichen. Sprache und soziale Realität werden häufig als zwei unabhängige Variablen betrachtet, was sie jedoch nicht sind. Die Verwendung der Sprache und des Sprachcodes hängt zu einem gewissen Grad immer von der jeweiligen Umgebung und der Situation ab. So fühlen sich allophone Kinder in der schweizerdeutschen Umgebung auch untereinander offensichtlich wohler, in der Sprache der Allgemeinheit zu kommunizieren, wenn dies in einem öffentlichen Raum geschieht, wie die obigen Beispiele deutlich veranschaulicht haben. Indem Menschen gewisse Interpretationsrahmen gemeinsam haben, fühlen sie sich derselben Kultur zugehörig (Kramsch 1998: 44). Milroy und Gordon (2003) haben in ihrer Forschungsarbeit festgestellt, dass die abwechselnde Verwendung von unterschiedlichen Sprachen in derselben Interaktion von manchen als eine soziale Erscheinung betrachtet wird. Andere hingegen betonen die diskursstrategischen Funktionen. Laut Milroy und Gordon (2003) sind beide Betrachtungsweisen denkbar und schliessen einander nicht aus. Beide Aspekte, die äussere Symbolik, sowie auch die Diskursfunktion der Sprachmischung sind für das Verständnis dieses Phänomens wichtig (vgl. Gumperz 1982).

Ebenso spielen Sprachen in den Freizeitaktivitäten (Musik, Computer, Hobbies) der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle. Dies gilt für die Kinder aus Stätten genauso wie für die Kinder aus Alpegg. So hören einige allophone Kinder auch Musik in ihren Herkunftssprachen und auch monolinguale Kinder kommen nicht nur in der Schule, sondern auch in der Freizeit mit Fremdsprachen in Kontakt. Wenn monolinguale Kinder anderssprachige Musik hören - mit Ausnahme von Englisch - rührt das meist von einer persönlichen Begegnung oder einer besonderen Begebenheit her. Singt eine bekannte Latino-Sängerin, die normalerweise in Englisch singt, zur Abwechslung einmal in Spanisch, so wird selbstverständlich auch dieses Lied gehört. Doch die englischen Hits und die Bekanntheit der

Sängerin waren Voraussetzung dafür, dass dieses spanischsprachige Lied gehört wird. Generell kann festgestellt werden, dass sowohl die mono-, als auch die plurilingualen Kinder vorwiegend englischsprachige Musik bevorzugen und hören.

Wenn wir von sportlichen Freizeitaktivitäten sprechen – sei dies in aktiver oder passiver Form, sind andere Sprachen ebenfalls prominent vertreten und ein fester Bestandteil im Leben der Kinder. So kommt beispielsweise Leo bei seiner Freizeitaktivität Skaten unweigerlich mit englischen Begriffen in Kontakt. Er verwendet diese Begriffe mit Leichtigkeit, *(.) zom Bispil bim Skate dei nüm i nü Hundertachszger denn nim i zum Bispil en oneeighty [...] oder uf em Trampolin zom Bispil wie'd Dreihig isch Dreihundertsechzgrad (.) Denn nim i threesixty (..)und denn- denn also jo säb fünd i irgendwie - chli besser.*“ Er kennt das Vokabular, welches beim Skaten verwendet wird gut und benutzt Ausdrücke wie *„Popshow (.) Kickflip ond (..) Hillflip (..) Nobscraind ja je nach dem“* im Umgang mit seinen Freunden, die ebenfalls skaten. Die Begriffe hat er von seinen Freunden gelernt und sie sind ein wichtiger Bestandteil in seinem Skaterumfeld. Die englischen Begriffe gefallen ihm besser und er benutzt diese nicht bewusst. Er findet eher, *„i machs efach.“*

Auch in Sportsendungen werden Sportlerinnen und Sportler unterschiedlicher Sprachen interviewt und wenn man von jemandem begeistert ist, überträgt sich das offensichtlich auch auf die Sprache, die diese Person spricht. Mehrmals wurden anderssprachige Idole erwähnt und so findet die plurilinguale Maria Spanisch ‚cool‘. Sie hat Spanisch noch nicht häufig gehört, aber *„aso i kenns nöd efach mengmol bim Formel 1 denn dai häts jo de Fernando Alonzo und de schwätzt jo amöl Spanisch und denn tönts amäl aso ebe schö. Aber e schöni Sproch und au bim Fuessball oder so.“* Die Assoziation zu Spanisch läuft bei Maria über einen Formel 1 Fahrer und dies führt dazu, dass sie dieser Sprache gegenüber positiv eingestellt ist.

Abschliessend kann konstatiert werden, dass sowohl die Kinder in Stätten als auch in Alpegg in ihrer Freizeit und durch die Hobbies, denen sie nachgehen, in Kontakt mit anderen Sprachen kommen. Englisch ist klar die Sprache, die die Musik- und die Freizeitbranche dominiert. Ebenso kann aufgrund des vorliegenden Datenmaterials festgestellt werden, dass die Vorliebe und Abneigung der Kinder gegenüber Sprachen nicht eigentlich den Sprachen gilt, sondern mit den persönlichen Assoziationen, Erlebnissen und Bekanntschaften zusammenhängt.

5.3 Schulisches Umfeld - Normen und Widersprüche

Auf den Pausenplätzen und in den Gängen der Schulhäuser der deutschen Schweiz wird vornehmlich Dialekt gesprochen. In den Schulzimmern hingegen ist die verpflichtende Unterrichtssprache Standarddeutsch. Politische Vorstöße, welche versuchen, auch auf den Pausenplätzen die hochdeutsche Sprache verbindlich zu machen, sind umstritten. Die Tatsache, dass viele Schülerinnen und Schüler andere Sprachen als die schweizerische Mundart als Erstsprachen sprechen, verändert die Schulumgebung zwangsläufig.

Die Sprachensituation in der deutschsprachigen Schweiz wird allgemein als mediale Diglossie bezeichnet. „Man *schreibt* Standardsprache, man *spricht* Mundart“ (Sieber & Sitta 1986: 20). Diese Phrase simplifiziert die Sachlage, denn in den Deutschschweizer Volksschulen ist Hochdeutsch die Unterrichtssprache.⁶¹ Die Diskussion „Standarddeutsch als Unterrichtssprache“ ist seit einiger Zeit im Gange. Während Sieber in seiner Arbeit „Mundart und Standardsprache in den Schulen der Deutschschweiz“ den Stand der Dinge von 1997 beschreibt, stellen Bachmann und Good in ihrer Arbeit „Hochdeutsch als Unterrichtssprache – Befunde und Perspektiven“ aus dem Jahre 2003 die etwas veränderte Situation dar. Bachmann und Good plädieren für die konsequente Verwendung von Hochdeutsch in sämtlichen Situationen und Fächern mit gelegentlich deklarierten Mundartsequenzen. Die Varietäten Mundart und Hochdeutsch sollen ihrer Ansicht nach „in ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten altersgerecht bewusst gemacht und thematisiert werden.“ (Bachmann & Good 2003: 16). Laut ihren Empfehlungen, soll es deklariertes Ziel der Schule sein, in beiden Varietäten eine hohe Kompetenz zu erreichen und die Diglossiesituation als Chance wahrzunehmen. Auch Häcki-Buhofer und Studer (1993: 197) plädieren dafür, dass man den Kindern zeigen soll, „in welchen Situationen es wichtig ist, dass sie Hochdeutsch sprechen, damit sie verstanden werden können. Dies würde ihr Sprachdifferenzbewusstsein um einen wesentlichen funktionalen Aspekt erweitern.“⁶² Gyger (1997) hat in ihrer Studie die Lernvarietäten Hochdeutsch-Schweizerdeutsch untersucht und aufgrund von Fallstudien kommt sie zu dem Schluss, dass eine ‚Entmischung‘ der Varietäten nur möglich sei, wenn Mundart und Hochdeutsch durch ‚gleichgewichtig ungesteuerten Input‘ erworben werden.⁶³

⁶¹ Hochdeutsch und Standarddeutsch werden im weiteren Verlauf der Arbeit synonym verwendet.

⁶² Dieses Postulat wird durch ELBE Aktivitäten, wie sie beispielsweise in Lehrmitteln wie Envol, First Choice, Explorers oder auch im Sammelband EOLE vorgeschlagen werden, durchaus praktiziert. Die Förderung des Sprachbewusstseins kann als Aufgabenbereich der Schule angesehen werden.

⁶³ Dass der Input des Hochdeutschen ungesteuert erfolgt in der Deutschschweiz ist mit Ausnahme der Medien wohl eher unrealistisch. Interessant ist, dass die Schweizerdeutsch-Hochdeutschthematik auch die

Stalder (1996: 110) geht in ihren Ausführungen auf die möglichen Schwierigkeiten mehrsprachiger Kinder bezüglich der Diglossiesituation in der Deutschschweiz ein. Sie stellt in ihren Untersuchungen fest, dass normal begabte zweisprachige Kinder unter idealen Bedingungen der Umwelt keine Schwierigkeiten haben Dialekt und Standardsprache zu unterscheiden. Unter idealen Bedingungen subsummiert sie Faktoren wie Integration, Sprachkontakt und die Sprachkompetenz in der Erstsprache. Ebenso geht aus ihren Untersuchungen hervor, dass ungünstige Lernbedingungen diese Unterscheidungsfähigkeit erheblich beeinflussen können.

Es ist jedoch nicht zu negieren, dass die Diglossiesituation in der Deutschschweiz für einige allophone Schülerinnen und Schüler in der Schweiz eine besondere Hürde darstellt. Allophone Kinder, die hier aufgewachsen sind, sprechen Schweizerdeutsch manchmal mit einem Akzent, der sie gegen aussen als allophon erkennbar macht. Dies gilt sowohl für die Prosodie, als auch für gewisse Wortzusammenzüge und Auslassungen. Es ginge zu weit, hier von einem Ethnolekt zu sprechen, doch in Stätten sprechen sowohl Schülerinnen und Schüler, als auch Lehrpersonen von ‚Krassmandeutsch‘ oder ‚Stättenersprache‘. Einerseits wird damit auf die spezifische sprachliche Situation in Stätten hingewiesen, da dort, wie bereits erwähnt, der Anteil von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern rund 70% beträgt. Andererseits lässt die Art der Äusserung keinen Zweifel zu, dass sich sowohl die Kinder, als auch die Lehrpersonen der möglichen negativen Konnotation dieser ‚Stättenersprache‘ bewusst sind. Der Einfluss der Sprachenvielfalt der zahlreichen allophonen Schülerinnen und Schüler in Stätten ist hörbar und das dort gesprochene Zürichdeutsch weicht von dem in anderen Regionen ab. Auch germanophone Kinder, die in Stätten mit Schweizerdeutsch als Erstsprache aufwachsen, bedienen sich der ‚Stättenersprache‘. Es kann sein, dass ihm etwas Gruppenbildendes oder gar Identitätsstiftendes anhaftet und dies hängt wiederum vom jeweiligen Umfeld ab, in dem man sich bewegt.⁶⁴

französischsprachigen Kantone der Schweiz je länger je mehr interessiert. So werden beispielsweise in der Primarschulen Boujean-Bötzingen sämtliche allo- und frankophonen Schülerinnen und Schüler mit Beginn der 1. Klasse während je 2 Lektionen/Woche in Schweizerdeutsch und in Standarddeutsch unterrichtet. Es war ausdrücklicher Wunsch der frankophonen Eltern, dass der Unterricht auch auf Schweizerdeutsch stattfindet. Sie möchten damit erreichen, dass ihre Kinder zumindest rezepptive Fähigkeiten entwickeln können.

⁶⁴ Herr Sieber, ein Sekundarlehrer aus Stätten, sieht als eine Möglichkeit des Ursprungs dieser Sprachvarietät die Angst vor dem Standarddialekt. Seiner Ansicht nach kann es eine bewusste Wahl sein, um Unsicherheiten, welche mit dem Standarddialekt verbunden sind, zu überspielen:

„[...]Ja. Hmm, dass sie Angst vor Fremdsprachen - dass sie vor dem Deutsch haben, da merkst du, sie verstecken sich hinter ihrem Dialekt. „Hey Mann“. Das ist so ein Verstecken – gut ich kann nicht richtig Deutsch, deshalb muss ich es richtig blöd machen, dass dann alle das Gefühl haben, ich mache es extra, dabei tönt es gut. „Gömmig Migros“. Das sind einfach die klassischen Sprüche halt. Und durch das probiere ich den

Auch in der Unterhaltungsindustrie wurde es mittlerweile schon fast ‚salonreif‘, die Sprache der Migrantinnen und Migranten zu parodieren.⁶⁵ Ob dies allerdings dazu führen wird, dass das ‚Ausländerdeutsch‘ aufgewertet wird, ist zu bezweifeln.

In den folgenden Unterkapiteln interessierte das subjektive Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zum Dialekt und zur Standardsprache. Nach einer kurzen Gesprächssequenz über die Sprachen, welche in Europa gesprochen werden, habe ich die Kinder im Interview gefragt, welche Sprachen in der Klasse gesprochen werden. Aufbauend auf diese Frage wurden von den Schülerinnen und Schülern teilweise Präferenzen und Abneigungen verbalisiert. Interessant ist, welche Sprachen der Klassenkameradinnen und Klassenkameraden genannt werden und welche nicht. Ein Zusammenhang zwischen den allgemeinen Kenntnissen der Sprachen, die in Europa und in der Schweiz gesprochen werden und den aufgezählten Sprachen der Klassenkameraden kann nicht festgestellt werden. So kennen vereinzelte Schülerinnen und Schüler zwar viele Sprachen, die in Europa gesprochen werden, aber sie können die Erstsprachen ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen nicht korrekt nennen oder erwähnen diese erst gar nicht.

5.3.1 Alpegg

Wenn es darum geht, welche Sprachen innerhalb der Klasse gesprochen werden, erwähnen die Schülerinnen und Schüler aus Alpegg vorwiegend Sprachen aus dem Balkan. Meistens werden die Sprecher der aufgezählten Sprachen auch gleich namentlich erwähnt. So fügt Andreas bei der Erwähnung von Albanisch hinzu, dass sein Klassenkamerad Endrit diese Sprache spreche und er auch schon beim ihm zuhause gewesen sei und die Sprache gehört habe. Allerdings habe er nichts verstanden.

Schülern einfach irgendwie beizubringen, dass man auch normal reden kann und dass man sie dann trotzdem versteht. Und dass es auch nicht wahnsinnig tragisch ist, wenn es mal einen Fallfehler hat.“

⁶⁵ In der schweizerischen Medienlandschaft sind beispielsweise Viktor Giacobos Parodisierungen von Rajiv Prasad und Gian-Franco Benelli und Birgit Steineggers Figur der italophonen Frau Schrupatelli bestens bekannt. Ebenso wie das deutsche Komikerduo Stefan und Erkan. Die Parodisierung der Einwanderer hat auch in angelsächsischen Ländern Einzug gehalten. So werden im Englischen häufig indische und pakistanische Einwanderer parodiert und in Amerika zusätzlich noch hispanophone Einwanderer und in Canada vor allem asiatische Immigranten.

Im Vergleich zu Stätten sind die Balkansprachen in Alpegg weniger stark vertreten. Dennoch scheinen sie den Kindern mehr aufzufallen als Sprachen wie Holländisch, Italienisch und Englisch, die ebenfalls die Erstsprachen von Klassenkameradinnen und Klassenkameraden sind. Meistens zählen allophone Kinder ihre eigenen Sprachen nicht auf, wenn nach weiteren Sprachen in der Klasse gefragt wird.⁶⁶ Weder von den mono- noch von den plurlingualen Kindern wird der Dialekt angegeben.

Aus der Klasse von Herrn Schwarz werden einige Sprachen aufgezählt, die in der Klasse vertreten sind, doch nur eine Schülerin wird mehrmals aufgrund ihrer Erstsprache als ‚Ausländerin‘ bezeichnet. In der Wahrnehmung mehrerer Kinder ist einzig Gwendolin eine ‚Ausländerin‘ auch wenn es noch andere zwei- und mehrsprachige Kinder in der Klasse gibt. Gwendolin wird also als ‚Ausländerin‘ bezeichnet und zudem wird ihr manchmal sogar eine falsche Erstsprache zugeteilt – Gwendolin spricht als Erstsprache nicht etwa Bosnisch, wie eine Mitschülerin meint, sondern Albanisch.

Daniel erwidert auf die Frage nach den Sprachen, welche in der Klasse gesprochen werden, dass eigentlich immer Appenzeller Dialekt gesprochen werde und in der Schule jeweils Hochdeutsch, wobei er diese Aussage gleich mit einem ‚manchmal‘ relativiert. Auch Daniel identifiziert Gwendolin als ‚Ausländerin‘, weiss jedoch nicht genau, woher sie kommt oder welche Sprache sie spricht.

Marie-Nicole: *jo (..) weisch du weli Sproche bi dir gredt werded i de Klass?*

Daniel: *i de Klass? Jo en Art all Appezöllerdialekt. Und i de Schuel also amäl
Dütsch, also Hochdütsch, mängmol*

Marie-Nicole: *jo – und süsch no anderi Sproche*

Daniel: *jo, also jo - e Usländeri hämmer aber diesäb isch en Art wie e
Appezelleri. Aso sie schwätzt au nie andersch wäsch sie schwätzt all
wie mir.*

⁶⁶ Nur Adelina erwähnt auch den Dialekt, was bei ihr als allophoner Sprecherin verständlich sein kann. Sie ist allerdings auch die einzige, die im Zusammenhang mit den Sprachen in der Klasse ausschließlich den Dialekt und Englisch (als schulische Fremdsprache) angibt. Auch Kroatisch, ihre eigene Erstsprache, erwähnt sie, während die andern Kinder die eigene Erstsprache nicht erwähnen. Jedoch erwähnt Adelina ihre Erstsprache, Kroatisch, im Zusammenhang mit der Schwester, die im benachbarten Schulhaus die Realschule besucht und in der Pause mit den kroatischsprachigen Kolleginnen Kroatisch spricht.

Dies lässt die Frage zu, ob Adelina ihre eigene Sprache als ‚andere‘ Sprache wahrnimmt oder ob die Sprachen der anderen allophonen Schülerinnen und Schüler in der Klasse nicht präsent sind. Dies scheint nicht unbedingt der Fall zu sein, da die Klasse beispielsweise ein türkisches Lied singt und die türkischsprachige Klassenkameradin von Adelina, den andern Schülerinnen und Schülern die Aussprache beibringt.

Marie-Nicole: wer isch denn für dich d'Usländeri?

Daniel: d'Gwendolin, jo also si chunnt us - globs us – vom Ba – I wäss nüd gnau vo wo. Also I wäss nüd gnau.

Daniel bezeichnet Gwendolin als Ausländerin, fügt aber in demselben Atemzug hinzu, dass diese ‚eine Art wie eine Appenzellerin‘ sei und nie anders sprechen würde, sondern immer ‚all wie mier‘. In dieser Aussage verstehe ich Daniels Verwendung des Pronomens ‚wir‘ so, dass er mit diesem ‚wir‘ sich und seine Freunde meint, die von ‚hier – aus Alpegg‘ kommen - also keine Ausländer sind. Dies kann meines Erachtens auf zwei Weisen interpretiert werden. Einerseits kann Daniels Aussage so verstanden werden, dass Gwendolin in diesem ‚wir‘ eingeschlossen ist, da sie ja immer so spricht wie ‚wir‘. Andererseits kann die Tatsache, dass sie, obwohl sie so wie ‚wir‘ spricht, nicht wirklich dazugehört, da sie ja trotzdem als Ausländerin wahrgenommen wird.

Interessant scheint, dass Daniel nicht einfach nur sagt, Gwendolin spreche nicht anders, sondern er sagt explizit, sie spreche nie anders. Was so natürlich nicht stimmt, denn Gwendolin spricht zuhause durchaus Albanisch aber in seiner Gegenwart spricht sie offensichtlich immer ‚all wie mir‘. Zudem sagt Daniel Gwendolin sei auf ‚eine Art wie eine Appenzellerin‘. Er sagt nicht, sie sei eine Appenzellerin, sondern er relativiert das mit ‚eine Art‘, was auf einen kleinen Unterschied hinausläuft. Als er im weiteren Verlauf des Gesprächs nochmals auf Gwendolin zu sprechen kommt, sagt er, *„d'Gwendolin isch en Art wie en normale Schüeler – aso.“*

Auch in dieser Aussage macht Daniel - wohl unbewusst - eine kleine sprachliche Unterscheidung zwischen einer ‚normalen Schülerin‘ und Gwendolin, die ‚eine Art normale Schülerin‘ ist. Die Frage die sich hier meiner Ansicht nach aufdrängt, ist jene nach der Definition des ‚Normalen‘. Welches sind die Kriterien, die Daniel hier - bewusst oder unbewusst - anwendet und die Gwendolin nur zu einer ‚Art‘ normalen Schülerin machen? Was macht es aus, dass jemand als ‚normale Schülerin‘ bezeichnet wird? Und wer bestimmt diese ‚Normalität‘? Es wäre illusorisch zu denken, Daniel würde sich hier ausschliesslich auf sein eigenes ‚Normalitätsverständnis‘ berufen. Er wird in einem bestimmten Umfeld sozialisiert, welches ihn auf gewisse Weise prägt und welches festlegt, was ‚normal‘ ist und was nicht.

Gwendolins Beispiel steht stellvertretend für jene Generation Schülerinnen und Schüler, die in der Schweiz geboren und aufgewachsen ist, den lokalen Dialekt spricht wie die

Einheimischen und trotzdem von den Klassenkameradinnen und Klassenkameraden und der Umwelt als ‚ausländisch‘ gesehen wird. Dies ist erstaunlich, weil sich Gwendolins Appenzellerdialekt - zumindest für Aussenstehende - sehr authentisch anhört. Hingegen kann Adelina aus der Klasse Zeller aufgrund ihrer Dialekt- und Hochdeutschkenntnisse relativ rasch als allophone Schülerin identifiziert werden.

Die Tatsache, dass Gwendolin den Dialekt einwandfrei spricht, macht sie also in den Augen der Mitschülerinnen und Mitschüler nicht zwangsläufig zu einer legitimen Sprecherin des Dialektes.⁶⁷ Die Mitschülerinnen und Mitschüler von Gwendolin, welche sie als ‚Ausländerin‘ wahrnehmen und auch bezeichnen, machen dies nicht etwa aus Boshaftigkeit, sondern sie orientieren sich an einem System von Normen und Regeln, in dem sie sozialisiert werden. Diese Beobachtung hat auch Kramsch in ihren Untersuchungen gemacht.

„Our perception of someone’s social identity is very much culturally determined. What we perceive about a person’s culture and language is what we have been conditioned by our own culture to see, and the stereotypical models already built around our own.“ (Kramsch 1998: 67)

Während sowohl beim monolingualen Daniel als auch bei der plurilingualen Maria die Kategorie ‚Ausländerin‘ auf Gwendolin angewendet wird, wird die plurilinguale Anna nicht mit diesem Etikett versehen. Dieses Beispiel illustriert exemplarisch den Ansatz von Bourdieu (Bourdieu 1990). Die Macht einer Sprache, die entsteht oder einem gegeben wird, wenn man die ‚richtige Sprache‘ oder Varietät beherrscht, ist Bourdieu zufolge nicht in einer sprachlichen Logik begründet. Er unterstreicht, dass der Glaube der Akteure an die Legitimation der autorisierten Sprecherinnen und Sprecher das entscheidende Kriterium ist. Wie bereits in Kapitel eins und zwei erläutert, geniessen unterschiedliche Sprachen, beziehungsweise ihre jeweiligen Sprecherinnen und Sprecher einen unterschiedlichen Status. Wenn also beispielsweise die albanischsprachige Gwendolin in einwandfreiem Appenzeller Dialekt spricht, macht sie dies offensichtlich noch nicht zur legitimierten Sprecherin.

⁶⁷ Der Term ‚Ausländer‘ fällt in Stätten nicht, während er in Alpegg von einzelnen Schülern in Bezug auf anderssprachige Klassenkameradinnen erwähnt wird oder auch verwendet wird, wenn über die Sprachen auf dem Pausenplatz gesprochen wird. Es sind jedoch nur Schülerinnen und Schüler aus der Klasse Schwarz, welche diesen Term benutzen. Die Frage, inwiefern die Person des Lehrers einen Einfluss haben könnte, scheint sehr interessant. Da der Klassenlehrer Zeller selber während 10 Jahren im Ausland tätig war und insofern selbst die Erfahrung des ‚Ausländer-Seins‘ gemacht hat, könnte es sein, dass er mit dieser Thematik anders umgeht als sein Kollege, der seit 30 Jahren in Alpegg unterrichtet und kurz vor der Pensionierung steht.

Wohingegen die anglophone Anna, die italophone Floreana und die holländischsprachige Mirjam nicht als 'Ausländerin' bezeichnet werden. Die Sprachen der Immigration besitzen offensichtlich in den Augen der Kinder aus Alpegg nicht alle denselben Wert. Das sprachliche Machtverhältnis wird „nicht allein durch die an ihm beteiligten sprachlichen Mächte bestimmt, und in jeder Interaktion (und damit bei jedem Diskurs) ist über die verwendeten Sprachen, über ihre Sprecher und über die sozialen Gruppen – definiert über den Besitz der entsprechenden Sprachkompetenz – die ganze Sozialstruktur präsent.“ (Bourdieu 1990: 46)

Bei der plurilingualen Anna ist grundsätzlich eine Offenheit gegenüber anderen Sprachen und beispielsweise auch gegenüber Gwendolins Erstsprache zu erkennen. Sie erzählt, dass Gwendolin „*amäl äbä Al Albanisch (zögernd) mit ihrer Muetter [spricht. Anm. MNB].*“ Anna fühlt sich, obwohl sie nichts versteht in solchen Situationen, wohl. Sie findet es zwar eine unverständliche Sprache, aber ihr „*gfallts efach verschiedeni Sproche z'ghöre. Jo, i ha au ä Türkin als Kollegin und sie schwätzt amäl au Türkisch und da tönt u choge cool.*“

Nachdem die Bezeichnung ‚Ausländerin‘ von zwei Schülerinnen und Schülern aus der Klasse von Lehrer Schwarz eingebracht wurde, wird dieser Begriff erneut benutzt, als das Gespräch auf die Sprachen auf dem Pausenplatz kommt. Erneut hantiert Daniel mit diesem Begriff, als er über fremdsprachige Jugendliche spricht. Daniel kennt einige Sprachen, welche in Europa gesprochen werden, doch von Sprachen, welche ‚die Jugoslawen‘ sprechen, erwähnt er auch auf Nachfragen nur ‚Albanisch‘.

Daniel: ähm – Jugoslawisch ähm nei süs weiss i nüd so

Marie-Nicole: häsch die Sproche scho mol ghört?

Daniel: jo, also mängmol ghört mes wenn wenn etz d'Usländer so schwätzid jo.

Marie-Nicole: und denn verschtosch öppis?

Daniel: naa, irgendwie nöd aber interessiert mi amal au nüd.

Marie-Nicole: worum nöd?

Daniel: jo, well mi d'Lüt scho gär nüd interessiered. Also die jetzt - die säbe

Er kennt die Sprachen nicht und hört sie offensichtlich nur manchmal von den ‚Ausländern‘. Er versteht nichts und gibt unumwunden zu, dass ihn weder die Sprache interessiert noch die Personen, die diese Sprache sprechen. Er hält diese für „*chli aggressiv, chli Schlägertype und so.*“ Er kennt diese Jugendlichen zwar nicht, aber er weiss, dass einige von denen jeweils in

Schlägereien verwickelt sind. Woher er das denn wisse, frage ich nach. „*Ja do- me me ghörts amäl und me merkts au. Au uf em Schüelerplatz oder so vill aggressivi.*“

Diese sehr stereotypisierende Haltung findet sich in dieser Ausgeprägtheit nur bei Daniel. Es scheint, dass er hier in interiorisierten Denkmuster argumentiert und ich erlaube mir die Annahme, dass diese Stereotypisierung in dieser spezifischen Umgebung durchaus auch gesellschaftlich verankert ist. Daniel gibt an, keine Freunde zu haben, welche andere Sprachen sprechen und infolgedessen war er auch noch nie bei einem allophonen Freund zuhause. Er ist die einzige Person im gesamten Datenkorpus, die angibt keine persönlichen Beziehungen zu anderssprachigen Schülerinnen und Schülern zu haben.

Hingegen zählt Andreas aus der Parallelklasse die Namen aller allophonen Klassenkameraden auf und weiss bei allen, welche Sprachen diese sprechen. Er besucht manchmal auch seinen Banknachbarn Endrit zuhause und hört diesen dann mit seiner Familie Albanisch sprechen. Doch auch Andreas versteht weder Albanisch noch interessiert er sich dafür. Wenn Endrit mit seiner Mutter Albanisch spricht und Andreas zugegen ist, fühlt dieser sich zwar etwas komisch, wartet aber einfach, bis das Gespräch zu Ende ist und Endrit ihn im Anschluss kurz über den Inhalt des Gesprächs informiert. Es scheint, dass Andreas' beeindruckendes Allgemeinwissen über die Herkunftsländer und die Erstsprachen seiner Mitschülerinnen und Mitschüler seine Neugierde nicht weiter weckt. Allerdings gibt Andreas auch unumwunden zu, dass er nicht der ‚Sprachentyp‘ sei.

Auf dem Pausenplatz wird laut Angaben der Kinder ausschliesslich Dialekt gesprochen und es wird berichtet, dass nur die Realschüler vereinzelt untereinander „*i ihrne Sprachen*“ sprechen. Mit ‚ihre Sprachen‘ bezeichnen die Kinder Sprachen aus dem ehemaligen Jugoslawien.⁶⁸ Auch Anna hört Sprachen aus dem ehemaligen Jugoslawien auf dem Pausenplatz und erzählt, „*ähm, jo aso jo as, wenn aso amäl ebe, wesch d'Jugoslawe sind amäl so Clique und denn sinds amäl zäme und denn schwätzeds au mängmol , mängmol zäme und denn wenn i amäl vorbeilauf ghör is amäl.*“

⁶⁸ Diese Aussage bestätigt auch Adelina, deren Schwester in die Realschule geht und kroatischsprachige Mitschülerinnen und –schüler hat, mit denen sie sich in der Pause auf Kroatisch unterhält. Maria hört manchmal Albanisch auf dem Pausenplatz, wenn „die Albaner“ vorbeigehen und untereinander Albanisch sprechen. Maria erkennt diese Sprache, weil sie ihre Klassenkameradin Adelina auch schon Albanisch sprechen gehört hat und die Sprache gefällt ihr einfach. Warum weiss sie auch nicht, es „*tönt eifach so geil irgendwie*“, meint sie lachend. Sie findet es grundsätzlich interessant, „*well isch e neuu Sproch won i fasch no nie ghört ha und den tönts so cool.*“

Anna fühlt sich nicht sehr wohl, wenn ‚die Jugoslawen‘ an ihr vorübergehen und sich zusammen in ihrer Sprache unterhalten. Ihr gefällt diese Sprache nicht und sie empfindet besagte Clique etwas aggressiv und unfreundlich. Sie fügt gleich an, dass sie damit nicht alle meine, sondern sich nur auf die besagte Clique beziehe. Bei dieser Clique handelt es sich um Jugendliche, die im benachbarten Schulhaus die Realschule besuchen *„und denn hockeds amäl uf de Stäge und denn han i au chli Angscht.“* Anna versucht ihr Unbehagen den Jungen gegenüber von der Sprache, die diese sprechen, zu trennen. So geht sie auch nicht genauer auf die von den Jungen gesprochene Sprache ein (vielleicht weiss sie auch nicht genau, welche Sprache ‚die Jugoslawen‘ untereinander sprechen). Ebenso scheint sie sich bewusst zu sein, dass ihre Aussage fremdenfeindlich ausgelegt werden könnte und so differenziert sie auch ganz klar zwischen diesen Jungen und den allophonen Freundinnen. Sie ergänzt ihre Ausführungen, indem sie auch Gwendolin erwähnt, die findet sie nämlich *„u mega lieb sie isch eigentlich eni vo minere beschte Kollegin d’Meral au und so. Aber soi mag i nöd asä.“*

Im Gruppengespräch, das nach dem Stufenübertritt stattfindet, wird in dieser Gruppe die Ausländerthematik erneut aufgegriffen. Diesmal initiiere ich dieses Thema, denn sämtliche Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe gehen nun in einem andern Schulhaus zur Schule. Niemand aus dieser Gruppe geht in besagtem Realschulhaus, das neben der ehemaligen Primarschule steht, zur Schule.

Anna unterstreicht auch ein halbes Jahr später, dass sie Angst vor diesen Jungen habe, weil: *„Jo efach eso will si tüend – si figged em amel domm a, also uf Dütsch gset, so i wess au ni wie.“* Dieses anpöbeln geschieht anfänglich wohl auf Deutsch, aber *„nocher fangets wider a ihri Sproch schwetze ond so ond denn chonsch der efach mega domm vor. Ond es isch efach vo ine, ke Ahnig, si hend au all so – sind au agressiv ond so. Ond di säbe wo amel – sind au eso Gruppe zeme, wo enat bekannt sind fö da, dass domm tünd ond Problem machid.“*

Maria pflichtet ihrer Schulkollegin bei und erzählt, dass diese Jugendlichen in Gruppen herumstehen würden, und dass das jeweils schon etwas komisch sei, an ihnen vorbeizugehen, wenn sie beispielsweise auf dem Weg zu Gwendolin sei oder ins Dorf gehe. Weshalb Maria an dieser Stelle einen Besuch bei Gwendolin erwähnt, ist nicht ersichtlich. Es könnte höchstens sein, dass diese Jugendlichen sich jeweils in der Nähe von Gwendolins Wohnort aufhalten – oder weil Maria die Sprache, welche die Jugendlichen sprechen mit Gwendolin in Verbindung bringt. Anna erwähnt, dass die Buben Deutsch sprechen und dann wieder in *„ihre Sprache“* wechseln würden. Auf Nachfrage, was denn das für eine Sprache sei, erwidert sie, *„oh ja Kroatie, Portugiesisch – jo i wess au ni – Albanisch glaub au, i weiss nü – i weiss nü, i*

kenn die Sprache nöd.“ An dieser Stelle wirft die albanischsprachige Gwendolin ein ‚Serbisch‘ ein und Anna pflichtet ihr mit einem *„Ah ja, Serbie genau“* bei. Gwendolin hat bisher schweigend zugehört und sich nicht in die Diskussion eingemischt. Erst als Anna eine Antwort sucht auf meine Frage nach der Sprache, die diese Jungen sprechen, mischt sich Gwendolin ein. Mit der Verwendung des Demonstrativpronomens ‚ihre‘ zeichnet Anna eine klare Abgrenzung zu dieser Gruppe, die etwas anders als ‚unsere‘ Sprache oder eben auch die ‚normalen Sprache‘ (in diesem Kontext Appenzeller Dialekt) spricht. Diese Abgrenzung ist nicht nur eine sprachliche, sondern in diesem Kontext könnte sie durchaus auch kulturell verstanden werden.

Auf Nachfragen erläutert Gwendolin, dass auch sie nicht verstehen könne, was die Buben sprechen. Sie negiert auch, Albanisch zu verstehen und meint, dass sie meistens nichts verstehe, da *„also mier hend efach chle en alte Dialekt. Und denn verstand is meistens nü.“* Auch sie empfindet diese Gruppen als unsympathisch und fügt an, dass man viel Schlechtes von ihnen höre. Worauf Anna das Wort wieder übernimmt und versucht, die Unterschiede durch die kulturellen Unterschiede zu erklären.

Jo und vor allem si hend halt au ganz en anderi Kultur als me – fü mi irgendwie, well se gönd au ganz andersch mit de Fraue um, si behandlets enat wie en Objekt irgendwie. Si denket si chönd alles mit em mache. Ond i fend da efach nid ir Ornig. Also i be jetzt scho ni grad SVP, aber – glich i fünd jetzt.

Die Möglichkeit, dass es sich bei diesen grossen Buben einfach um eine Gruppe ‚Halbstarker‘ handelt, die gerne ein bisschen pöbelt – unabhängig davon, welche Sprache die Jugendlichen sprechen – wird in dieser Gesprächsrunde nicht in Betracht gezogen. Daniel bringt sich ebenfalls ins Gespräch ein und meint, ihm sei es eigentlich egal, was diese Jugendlichen, die 15 oder 16 seien, machen würde. Ihn würde es einfach aufregen, wenn sie *„all so e frächi Schnorre hend und so.“* Die Jungen würden einen *„normal uf Dütsch“* blöde anmachen und nach Annas Auffassung suchen sie *„efach irgendwie au Problem, Striit irgendwie. Also i mene i säg jetzt nüd all dass d’Schwizer d’Engeli sönd ond so. Aber efach jo, au ade Chülbi hets e Masseschlägerei gö ond denn frogsch di efach au – also ebe zwüsched Osslände ond Schwize.“*

Hier nun schaltet sich Gwendolin wieder ein und meint, dass die Jugendlichen der besagten Schlägerei aber nicht von hier gewesen seien. Auf meine Nachfrage, wer denn in ihrem Verständnis als Ausländer gelte, fängt Daniel an aufzuzählen: *„Türke, Spanier“*, worauf ihm

Anna ins Wort fällt und weiter spricht, „*Jo ebe efach – also en Art jo also i bezeichne mi eigentlich au als halbe Ossländerin.*“ Sie versteht unter Ausländer jemanden, der aus einem andern Land kommt. Sie betont jedoch, „*Osslände find i enat scho rächt, efach halt efach di säbe.*“

Anna bezeichnet sich selber ebenfalls als ‚halbe Ausländerin‘ und dies, obwohl sie auch die schweizerische Staatsbürgerschaft besitzt. Sie scheint sich jedoch bewusst zu sein, dass sie mit ihrer indischen, englischsprachigen Mutter ebenfalls in diese Kategorie fallen könnte. Daniel findet es normal, dass man so spricht, wie man im jeweiligen Land spricht. Doch obwohl besagte Jugendliche unter sich ‚normal Deutsch‘ sprechen, fühlen sich diese Schülerinnen und Schüler in Gegenwart der Jugendlichen unwohl. Auf die Frage, was Daniel denn als ‚normal‘ empfinde, erwidert er, „*Jo efach so wie me halt i dem Land schwetzt. Wenn z’England besch schwetzisch jo au Englisch oder? Oder halt – jo kei Ahnig wa dass dei alls für Sproche redet.*“ Worauf Anna Daniels Aussage ergänzt, „*aber si hend scho irgend en anderi Art, ni?*“

Daniels Definition und Argumentation von ‚normal‘ ist nicht ganz schlüssig, denn in dieser Schilderung regt er sich über die grossen Buben auf, weil sie ihn „*blöd anfigged*“ - und dies tun sie ja „*normal auf Deutsch*“. Und obwohl dies auf Deutsch geschieht, wird die Gruppe Jugendlicher als ‚Ausländer‘ identifiziert.

Einmal mehr wird hier exemplarisch vorgeführt, dass es nicht reicht, die lokale Sprache zu sprechen, um nicht mehr als ‚Ausländer‘ wahrgenommen zu werden. Anna und Daniel hätten diese Diskussion über die Aggressivität und die Streitsüchtigkeit der ‚grossen Buben‘ beispielsweise auch auf deren Alter zurückführen können, doch die Gruppe wird als ‚Ausländer‘ bezeichnet und in Annas Empfindung haben sie ‚eine andere Art‘ und auch eine ganz andere Kultur. Ein Grossteil dessen, was wir jedoch ‚Kultur‘ nennen, ist ein soziales Konstrukt und das Produkt eigener und anderer Auffassungen oder wie Fiske (1989) dies ausdrückt:

„Culture is not a relatively harmonious and stable pool of significations, but a confrontation between groups occupying different, sometimes opposing positions in the map of social relations, and the process of making meanings (which is, after all, the process of culture) is a social struggle, as different groups struggle to establish meanings that serve their interest.“ (Fiske 1989b: 58. In Kramsch 1993: 24)

Dieser ‚social struggle‘ kann als der Grund angesehen werden, der die Kinder aus Alpegg streckenweise weiterhin in festgelegten Kategorien denken und argumentieren lässt. Jedoch sehen wir ebenso die reflektierte Infragestellung der verwendeten Konzepte, wenn Anna sagt, dass sie ja eigentlich selber eine halbe Ausländerin sei. Anna ist sich bewusst, dass ihre verwendeten Kategorisierungsbegriffe nicht unproblematisch sind. Es stellt sich der Verdacht ein, dass es in Alpegg vorzugsweise plurilinguale Kinder wie Anna, sind, die die Komplexität der vorgegebenen Denkmuster und Kategorien kritisch hinterfragen.

In der ländlichen Umgebung von Alpegg ist der Appenzeller Dialekt die dominante Sprache. Dies gilt für den Pausenplatz genauso wie für das Schulzimmer. Äusserst selten hört man daneben andere Sprachen. Eine Ausnahme bilden natürlich die englischen und französischen Lehnwörter und Ausdrücke, welche auch im schweizerdeutschen Dialekt verwendet werden. Die Schülerinnen und Schüler in Alpegg sind sich einig, dass man im Unterricht Hochdeutsch sprechen muss. Dass sie dies unterschiedlich gerne tun, liegt auf der Hand. Wenn sie sich zum Standarddeutsch äussern, beziehen sie sich immer auf das Schulfach Deutsch und es fällt auf, dass an unbeliebten Lerninhalten immer wieder die deutsche Grammatik erwähnt wird, die schwer fällt und die der Grund für schlechte Noten im Fach Deutsch ist, wie untenstehende Voten einer plurilingualen Schülerin und eines monolingualen Schülers exemplarisch belegen.

Maria besucht den Deutschunterricht nicht gerne und begründet dies damit, dass sie in diesem Fach keine sehr guten Leistungen erreiche. *„Im Dütsch also bi sprachlicher Ausdruck dai han i jetzt e sechsi gha aber süs eso bim - aso Hochdütsch schwätze säb chan i en Art sehr guet aber wemer do so muess Futur und Pronome und allso do chumi ebe gär nöd no do chum i überhaupt nüme drus denn isch amäll echli schwierig zum mache.“* Maria schätzt ihre mündliche Hochdeutschkompetenz ‚sehr gut ein‘, doch wenn es um grammatikalische Feinheiten geht, versteht sie die Zusammenhänge nicht immer. Auch Leo findet Hochdeutsch *„nöd so lustig“*. Er findet es *„efach chogä schwierig.“* Vor allem die Arbeit mit den Zeitformen, findet er anstrengend. *„Jo git immer wider neu und denn müend mier no’d Satzstöllige – zom Bispil zest chunt Subjekt denn chunt säb und säb und jo – säb isch bitzli langwilig.“* Leo macht aus seiner Abneigung gegenüber Hochdeutsch kein Geheimnis. *„Mier mönd eigentlich au Hochdütsch schwetze“* sagt er, obwohl sie untereinander – auch während des Unterrichts - Schweizerdeutsch sprechen. *„Aso chont druf a ja während de Schuel dör mer eigentlich gär nöd mitenand schwetze aber mier tüend mängmal glich.“*

Auch in der Freizeit nimmt Schweizerdeutsch im Alltag der Kinder eine wichtige Funktion ein und mit dem Einzug der neuen Medien wird auch vermehrt schriftlich auf Schweizerdeutsch kommuniziert und dies wird von den Kindern als einfacher empfunden als die Kommunikation auf Hochdeutsch.

Keines der allophonen Kindern aus Alpegg hat in der Retrospektive den Eindruck, dass der (gleichzeitige oder sukzessive) Erwerb von Schweizer- und Hochdeutsch ihnen Mühe bereitet hätte. Die meisten allophonen Kinder schätzen ihre Kenntnisse in Schweizerdeutsch tendenziell höher ein, als diejenigen in Standarddeutsch, wie Merals Aussage stellvertretend veranschaulicht: „*Hochdütsch brucht me i de Schuel aber Mundart chan i besser glob.*“

In den Aussagen der Kinder wird die Wichtigkeit der Beherrschung des Schweizerdeutschen deutlich zum Ausdruck gebracht, wenn es um soziale Akzeptanz unter den Kolleginnen und Kollegen geht. Für den schulischen Erfolg ist ihrer Einschätzung nach jedoch eine gute Beherrschung der Standardsprache unabdingbar.

Standarddeutsch ist jene Sprache, die man in der Schule reden muss und deren Grammatik komplex und kompliziert ist. Infolgedessen erfreut sich Deutsch als Unterrichtsfach keiner grossen Popularität in Alpegg. Die Abneigung gegenüber diesem Fach (dieser Sprache) wird explizit verbalisiert. Schweizerdeutsch hingegen ist die Sprache, die den Alltag dominiert und in der man sich mit Freunden unterhält. Fast alle allophonen Kinder in Alpegg sprechen den Innerrhoder Dialekt einwandfrei.

5.3.2 Stätten

In Stätten wird die Sprachensituation in der Klasse bewusst thematisiert und diskutiert. Wie mittlerweile vielerorts üblich, stellen sich die Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Schuljahres in ihren Sprachen kurz vor oder sagen kurz ‚Guten Tag‘ in ihrer Erstsprache. In der Klasse von Frau Spinnler hat jedes Kind in seiner eigenen Sprache die andern begrüsst.⁶⁹ Keine der interviewten Schülerinnen und kein Schüler aus Stätten zählt sämtliche Sprachen auf, die in der Klasse gesprochen werden. Jedoch werden Serbisch, Kroatisch und Albanisch

⁶⁹ Dies scheint in vielen Kindergärten und Schulklassen der Fall, doch bleibt es häufig auch bei dieser einen Geste, wenn es darum geht, Schülerinnen und Schüler für andere Sprachen zu sensibilisieren.

von fast allen erwähnt. Italienisch und Serbisch sind in dieser Klasse die Sprachen mit den meisten Sprechern (je vier). Auch die Lehrperson dieser Klasse ist zweisprachig (italienisch-deutsch) aufgewachsen, was von einigen Schülerinnen und Schülern erwähnt wird.

Wie auch in Alpegg werden in Stätten allen voran Balkansprachen als Erstsprachen vieler Mitschülerinnen und Mitschüler genannt und dies sowohl von den mono- wie auch von den plurilingualen Schülerinnen und Schülern. Wenn Kroatisch, Serbisch und Albanisch aufgezählt werden, merken Schülerinnen und Schüler vereinzelt an, dass sie diese Sprachen nicht unterscheiden können. Vor allem Serbisch und Kroatisch empfinden die Kinder als gleich.⁷⁰ In der Klasse Spinnler sind dies die Erstsprachen von acht Schülerinnen und Schülern, während in der Klasse Hasler nur drei Kinder diese Sprachen als Erstsprachen sprechen. Interessant ist, dass einige allophone Kinder ihre Erstsprachen nicht erwähnen, andere hingegen schon. All dies wirft einen Komplex von Fragen auf: Wie ist zu interpretieren, dass auf die Frage nach ‚anderen Sprachen‘, einige ihre Erstsprache anführen und andere nicht? Welches Kriterium ist ausschlaggebend, dass die eigene Erstsprache als ‚andere Sprache‘ wahrgenommen wird? Könnte das so interpretiert werden, dass in diesem Fall die Beziehung zu Deutsch intensiver und die Umgangssprache so dominant ist, dass die eigene Sprache als ‚andere Sprache‘ empfunden wird? Empfinden diejenigen Schülerinnen und Schüler, welche ihre Erstsprache als ‚andere Sprachen‘ definieren, ihre Erstsprache als ‚anders‘? Und gilt dies nur im schulischen Umfeld oder haben sie sich bereits soweit assimiliert, dass sie sämtliche Sprachen, welche sich von der allgemeine Umgebungssprache abheben, als ‚anders‘ bezeichnen?

⁷⁰ Dies findet beispielsweise die hispanophone Gulia so und auch der kroatischsprachige Jodok sagt dezidiert aus, dass Serbisch und Kroatisch eigentlich dieselbe Sprache sei., „*einfach echli andersch*.“ Damit haben die Kinder- zumindest aus linguistischer Sicht – nicht Unrecht. Beide Sprachen bauen auf dem *stokavischen* Dialekt auf. Die beiden Sprachen sind weitgehend identisch, dennoch weisen sie zum Teil unterschiedliche Akzentuierung, Unterschiede in der Rechtschreibung und im Wortschatz auf. Hingegen verwendet Kroatisch das lateinische Alphabet und Serbisch das kyrillische. Ob es sich bei diesen Sprachen um eigene Sprachen oder nur um Sprachvarietäten handelt, ist unter Linguisten umstritten. Mit den Balkankriegen wurde die Bevölkerung dazu aufgefordert, alte Begrifflichkeiten, welche sprachspezifisch unterschiedlich sind, wieder in den aktiven Sprachgebrauch aufzunehmen. Auch durch diese politische Massnahme ist aus linguistischer Sicht nicht zwangsläufig eine Trennung der Sprachen nötig. Doch aus politischen Gründen wird auf die Unterscheidung von Serbisch und Kroatisch Wert gelegt und altes Vokabular, das in den beiden Sprachen unterschiedlich sind, wird bewusst wieder gelernt. (mündl. Mitteilung von Radmila Blickenstorfer, PHZH).

In der Nennung der Sprachen im Zusammenhang mit der eigenen Herkunft der Schülerinnen und Schüler konnten keine Muster erkannt werden. So erwähnt beispielsweise die plurilinguale Sofia einige klassische Migrationssprachen und ihre eigene Sprache.

Also in meiner Klasse werden noch Albanisch – dann wird – ähm wart [Mundart] - dann wird auch Serbisch, Kroatisch [lächelt], Marokkanisch, Algerisch und glaub ich da sind alli – ja – und noch Spanisch.

Ihre Schulkameradin Besjana, zählt ebenfalls viele Sprachen auf, wie „Kroatisch, Serbisch, Italienisch, Türkisch, Spanisch, Dütsch und äh und ja die.“ Besjana zählt ‚Deutsch‘ zu den Sprachen, die in ihrer Klasse gesprochen werden, während Sofia offensichtlich an ‚Fremdsprachen‘ denkt.

Während in Alepgg Gwendolin aufgrund ihrer Erstsprache als Ausländerin empfunden wird, wird in Stätten Alexandra zwar nicht so bezeichnet, doch fällt sie aufgrund ihrer anderen Hautfarbe auf. „Ähm eini chunt vo - weis nöd – si isch eifach brun – weis nöd vo wo si chunt“, merkt Jodok an. Die Frage, die sich hier aufdrängt, ist, weshalb Jodok Alexandra, das Mädchen mit Tamil als Muttersprache, nicht beim Namen nennt. Er thematisiert nicht eigentlich die (andere) Sprache, die sie spricht und er weiss nicht, welches Alexandras Muttersprache ist oder woher sie kommt. Doch da sie offensichtlich nicht nur eine andere Erstsprache spricht, sondern sich durch ihre Hautfarbe von den anderen Kindern abhebt, definiert er sie über diese. Alexandra ist das einzige dunkelhäutige Mädchen in der Klasse und wird von vier Kindern erwähnt und nur zwei davon wissen, woher sie kommt und dass sie ‚Tamil oder Sri Lankisch‘ spricht.

Sämtliche Schülerinnen und Schüler bestätigen, dass auch in Stätten auf dem Pausenplatz vorwiegend Deutsch gesprochen wird. Für die Schülerinnen und Schüler ist es klar, dass in der Umgebung der Schule und auf dem Schulgelände ausschliesslich Deutsch und Schweizerdeutsch gesprochen werden sollte. So stellt beispielsweise Marta fest, dass auf dem Pausenplatz vorwiegend ‚normal‘ Schweizerdeutsch gesprochen wird. „Also mier reded ide Schuel ganz normals Dütsch ussert wenn mier zum Bispiel veruse gönd denn rededs ab und zue mal uf Mazedonisch (..) Wenns zum Bispiel [...] Also si wennd nöd das mier wüssed was sie jetzt genau säged – villicht familiäri Probleme (.) Und denn rededs ebe uf ihri eigeni Sprache.“

Eine Ausnahme wird offensichtlich dann gemacht, wenn man bewusst etwas sagen will, das die anderen nicht verstehen sollen, so zum Beispiel, wenn man mit einer Freundin über „*familiäre Probleme*“ spricht. Wie bereits festgehalten, hängt die Sprachwahl der plurilingualen Schülerinnen und Schüler vom sozialen Umfeld und konkreten Räumen ab und es wurde ebenso festgehalten, dass innerhalb der Familie oder zwischen Geschwistern mittels Verwendung unterschiedlicher Sprachen Personen ein- oder ausgeschlossen werden. Dasselbe Phänomen findet sich auch auf der Ebene des Klassenverbandes.

Die Schülerinnen und Schüler werden von den Lehrpersonen explizit darauf hingewiesen, im Schulunterricht und auf dem Pausenplatz auf Deutsch miteinander zu kommunizieren. Allerdings ist ein allophoner Schüler überzeugt, dass die Lehrerin es gar nicht merke, merke wenn er sich während des Unterrichts mit seinem Freund nicht auf Deutsch unterhalte.

Doch die Regeln sind klar und die Lehrerin habe gesagt sie möge es nicht, „*wenn mier uf anderi Sprache redet vor andere*“, erzählt beispielsweise Gulia. Gulia macht die Klassenkameraden manchmal sogar darauf aufmerksam, dass man sich nicht in der ‚eigenen Sprache‘ unterhalten dürfe. Einmal spricht Gulia von ‚anderen Sprachen‘, die man in Gegenwart anderer Leute nicht benutzen soll – ‚andere Sprachen‘ bedeuten in diesem Zusammenhang alle Sprachen, die nicht Schweizer- oder Hochdeutsch sind, welche die gemeinsam Kommunikationssprache im schulischen Raum sind. Danach spricht sie von den ‚eigenen Sprachen‘, die man in der schulischen Umgebung nicht sprechen soll. Auch Nathanael erzählt, dass während der Schulstunden „*nöd so Sproche*“ verwendet werden dürfen. Nathanael spricht nicht einfach von einem Verbot der Verwendung anderer Sprachen, sondern er spricht von ‚solche‘ Sprachen. Was meint er genau mit ‚nicht solche Sprachen‘? Ist dies positiv oder negativ zu verstehen? Oder kann dieser Satz wertfrei verstanden werden? Die Äusserungen der Schülerinnen und Schüler bringen zum Ausdruck, dass die Sprachenregelung, wie sie in Stätten gilt, als Zwang empfunden wird. Sämtliche Schülerinnen und Schüler benutzen in diesem Zusammenhang die Modalverben ‚müssen‘ und ‚sollen‘. Es wäre interessant herauszufinden, ob an diesem einsprachigen Modus, der auf dem Schulgelände in Stätten gilt, festgehalten würde, wenn die Schülerinnen und Schüler ein Mitspracherecht hätten.

Auch nach dem Stufenübertritt in die Sekundarstufe gilt die Regelung, dass in der Pause grundsätzlich Deutsch gesprochen wird, wie Besjanas Aussage veranschaulicht.

I de Schuel isch mer ja eigentlich – mier sind eifacht ide Schuel suscht so redet mier nie, also wänn mier ide Schuelstund und so redet, redet mier nie Främdsprach, eifach eus Dütsch, eifach wills sich ghört – eifach ja ide Stund tuen ich so.

Besjana spricht von Fremdsprachen, auch wenn sie von ihrer eigenen Erstsprache und denjenigen ihrer allophonen Schulkameradinnen und -kameraden spricht. Dies bedeutet in der Konsequenz, dass alle Sprachen ausser Schweizerdeutsch und Standarddeutsch im Kontext der Schule als Fremdsprachen bezeichnet würden und Besjana keinen Unterschied mehr macht zwischen den schulischen Fremdsprachen, ihrer eigenen Erstsprache und denjenigen der andern. Zudem stellt Besjana diese Regelung nicht in Frage, denn in ihrem Verständnis gehört es sich so. Dies ist nie diskutiert worden und Besjana scheint dies keinesfalls zu stören. Im Interview mit ihr fällt auf, dass sie solche Anstandsregeln, sei es in der Familie oder im schulischen Umfeld, ohne Probleme annimmt.

Es isch eifach so, mier redet eifach so, will mier eus das scho gwöhnt sind ide Schuel Dütsch rede. Und ich meine kaum dass mer zmitzt ide Stund ade Partnerin dänn seit hey du weisch das und das – ich mein das macht mer eifach nöd, will au us Astand und au nöd. Und ide Pause isch es au so, mier redet amigs Dütsch und nur wänn mer e Glegenheit hät redt mer Fraemdsprach.

Einerseits findet sie, dass man aus Anstand den andern gegenüber Deutsch sprechen soll, doch im gleichen Satz berichtet sie, dass sie sehr wohl ‚Fremdsprachen‘ sprechen, wenn sich die Gelegenheit bietet. Besjana spricht auch hier konsequenterweise von ‚Fremdsprache‘, wenn sie von ihrer Erstsprache spricht. Was bedeutet diese Wortwahl im Zusammenhang mit Besjanas persönlicher Positionierung? Könnte dies so interpretiert werden, dass Besjana ihre Erstsprache im germanophonen Umfeld als ‚fremd‘ erlebt? ‚Fremd‘ im Sinne von nicht dazupassend oder gar nicht dazu gehörig?

In Stätten gilt genauso wie in Alpegg, dass in der Schule grundsätzlich Hochdeutsch gesprochen wird. Den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern ist zu entnehmen, dass diese sich nicht immer an die Regeln halten. Da in Stätten jedoch 70% der Schülerinnen und Schüler eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, vervielfacht sich die Möglichkeit sich im Klassenzimmer nicht auf Hochdeutsch, sondern in Mundart, oder in einer anderen Sprache, zu unterhalten.

Auch in Stätten scheinen alle allophonen Kinder mühelos Schweizerdeutsch gelernt zu haben. Viele Kinder erzählen, nicht nur über Kolleginnen und Kollegen in der Schule Schweizerdeutsch gelernt zu haben, sondern auch durch ältere Geschwister oder Nachbarskinder. Während jüngere Geschwister von den vorhandenen Schweizerdeutschkenntnissen älterer Geschwister profitieren, fungieren ältere Geschwister häufig als Sprachlehrpersonen für jüngere Geschwister und auch Eltern.⁷¹

Wie viele der allophonen Kinder, denkt auch Besjana, dass es für ihre Zukunft wichtig ist, neben der Fremdsprache auch Deutsch sprechen zu können, denn, *„wenn ich in emene Land läbe und die Sproch nöd cha, dänn isch es ja schlächt, will ich cha mich ja nöd kommunizieren (sic!) und ich chan ja nöd mit de andere rede oder so. Dänn isch es scho wichtig, dass wenn ich i de Schwiiz läbe, dass ich au Dütsch chan.“* Je nachdem benutzt Besjana Schweizerdeutsch oder auch Hochdeutsch, weil *„bi parne amigs[...] muess me ja quasi Hochtüsch rede, bi de andere nöd, aber Schwiizerdütsch han ich scho chli lieber.“* Erneut benutzt Besjana in ihrer Aussage das Verb ‚müssen‘, wenn es um die Standardsprache geht.

Die dargestellten Ausführungen Beispiele belegen, dass die Diglossiesituation in der Deutschschweiz eine doppelte Hürde für die allophonen Kinder ist. Die Kinder stellen sich den Anforderungen mit einer ihnen eigenen Selbstverständlichkeit und Leichtigkeit.

⁷¹ Während beispielsweise Luftar als jüngstes Kind der Familie von den Schweizerdeutschkenntnissen seiner Geschwister profitierte hat es hingegen die allophone Besjana, als Erstgeborene in ihrer Familie übernommen, ihrem kleinen Bruder Schweizerdeutsch beizubringen. Besjana ist es gelungen, sich sowohl Schweizerdeutsch wie auch Standarddeutsch gut anzueignen und sie fühlt sich in beiden Sprachen sichtlich wohl. Sie spricht teilweise zuhause und auch mit den Kollegen Schweizerdeutsch, *„aber süsch i de Schuel münd mer ja Hochtütsch rede“*. Obwohl Besjana angibt, gerne Hochdeutsch zu sprechen, ist der Gebrauch der Standardsprache im schulischen Umfeld für sie scheinbar mit einem Zwang verbunden, was sich durch den Gebrauch des Verbes ‚müssen‘ zeigt.

5.4 Zusammenfassung

Wie aus dem Datenkorpus hervorgeht, haben die Kinder durchaus ein Gespür für die Kontextabhängigkeit von Sprachen. Je nach Umgebung und Umfeld, wechseln sie die Sprache und dies demonstriert eindrücklich, dass jegliche sprachliche Äusserung immer kontextgebunden ist.

Generelle Tendenzen

- Es kann unterschieden werden zwischen Kindern und deren Familien, die unterschiedlichen Sprachen situationsbedingt bewusst verwenden und solchen, deren Familienalltag in zwei Sprachen funktioniert. Im Falle von bewusst situationsbedingter Verwendung einer Sprache kann markiert werden, dass etwas besonders wichtig oder ernst ist. Dieses situationsbedingte switchen zeigt, dass man sich der adaptiven Kompetenzen bedient und diese Fähigkeit ist wertvolles soziales Kapital. (vgl. Bourdieu, 1982)
- Durch die zusätzliche(n) Sprachressource(n), die den plurilingualen Kindern zur Verfügung steht/stehen, verfügen diese nicht nur über die Möglichkeit, zwischen diesen Sprachen hin- und her zu wechseln, sondern sie setzen Sprachenwechsel manchmal bewusst ein. Einige machen die Sprachwahl vom ‚Raum‘ abhängig, in dem sie sich gerade bewegen. So wird ‚drinnen‘ (in geschlossenen Räumen in den heimischen Häusern) öfters die Erstsprache verwendet und ‚draussen‘ wird häufig in Schweizerdeutsch kommuniziert. Die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler passen sich so also der jeweiligen Umgebung an und positionieren sich je nach Situation mit ihren Sprachenressourcen neu. Der spontane Sprachwechsel ist ein Charakteristikum der mehrsprachigen Kinder und wird manchmal bewusst verwendet und hat nicht nur eine diskursgestalterische Funktion, sondern kann auch als identitätsstiftend erachtet werden. Diese Erkenntnis wird durch die Forschungsergebnisse von Heller (2006) untermauert.
- Menschen mittels der Wahl einer bestimmten Sprache ein- oder auszuschliessen findet sich nicht nur unter Familienmitgliedern, sondern auch in Sprachgruppen, die dieselbe Erstsprache sprechen. Damit die Jugendlichen eine eigene Gruppenidentität aufbauen können, wechseln sie zwischen den Sprachen hin- und her. Es gibt Gruppen, die diesen Sprachwechsel akzeptieren und es gibt andere, in denen man dadurch stigmatisiert wird.

- Zwei- und mehrsprachige Jugendliche fallen bisweilen nicht nur durch fremdländisch klingende Namen auf, sondern möglicherweise auch durch ihre Sprechweise – oder sollte man eher sagen: Zwei- und mehrsprachige Jugendliche fallen nicht durch ihre Sprechweise auf, sondern auch durch ihre fremdländisch klingenden Namen.
- Aus den Interviews geht hervor, dass die Lebenswege und die mehrsprachigen Praktiken dieser Schülerinnen und Schüler stark mit den Migrations- und Diasporaerfahrungen der eigenen Familie verbunden sind. Sie leben oft transnationale Identitäten (Familienbesuche im Herkunftsland, aber auch in anderen Regionen der Diaspora) und entwickeln eine gewisse Leichtigkeit und Flexibilität im Umgang mit mehreren Sprachen. Sie schätzen ihre Mehrsprachigkeit und Kommunikativität meist auch positiv ein. Dieses Forschungsergebnis wird durch die Arbeit von Hu (2003) gestützt, die in ihren Forschungsergebnissen ebenfalls die persönliche Valorisierung der Mehrsprachigkeit festgestellt hat.

Alpegg / Stätten

- In Alpegg scheint der Dialekt im Alltag klar vorzuherrschen. Dies hat möglicherweise auch einen Einfluss auf den Umgang mit der Mehrsprachigkeit innerhalb der Familie.
- Während in Alpegg auch in plurilingualen Familien die schweizerdeutsche Mundart vorzuherrschen scheint, sprechen die plurilingualen Kinder aus Stätten in den Familien meistens ihre Herkunftssprachen. Eine Interpretationsmöglichkeit wäre, dass die Herkunftssprachen in Stätten eine grössere Rolle spielen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Mehrsprachigkeit in Stätten im öffentlichen Diskurs ein Thema ist und eine Realität, welche im Alltag unüberhörbar ist. Im Gegenzug könnte interpretiert werden, dass es in Alpegg unabdingbar ist, den Dialekt gut zu beherrschen, um seinen Platz in der Gemeinschaft zu finden. Vielleicht könnte hier gar von einem gewissen sozialen Druck gesprochen werden, der in Alpegg vorherrscht. Diese Tendenz scheint sich in den Familien abzuzeichnen und so wird auch in plurilingualen Familien vermehrt Appenzeller Dialekt anstelle der Herkunftssprache gesprochen.
- „Normal“ wird fast immer in Bezug auf Hoch- oder Schweizerdeutsch verwendet, also die Sprache(n), die im Leben der Schülerinnen und Schüler eindeutig die dominante Sprache ist. An diesem „Normalitätsbegriff“ orientieren sich sowohl die Kinder in Stätten, als auch jene in Alpegg.

- Die Schule ist der Ort an dem obligatorisch Standarddeutsch gesprochen werden muss. Dies ist allen Schülerinnen und Schülern klar. Wer im schulischen Rahmen nicht Hochdeutsch spricht, muss bisweilen mit Sanktionen rechnen.
- In Stätten wird der vorwiegende Gebrauch von Hochdeutsch auch damit gerechtfertigt, dass alle allophonen Schülerinnen und Schüler diese Sprache als gemeinsamen Nenner kennen und so Missverständnisse verhindert werden können, welche auftauchen können, wenn die Schülerinnen und Schüler in ihren jeweiligen Erstsprachen untereinander kommunizieren und die Gefahr besteht, dass sich Mitschülerinnen und Mitschüler dadurch ausgeschlossen oder angegriffen fühlen.
- In Alpegg sind tendenziell stärkere Widerstände gegen das Hochdeutsche zu erkennen als in Stätten. Obwohl auch in Stätten im Zusammenhang mit Hochdeutsch ‚müssen‘ und ‚sollen‘ verwendet wird, scheint sich Hochdeutsch in der multikulturellen Realität in Stätten eher als weitere Sprache einzureihen. In dem von Mundart geprägten Alpegg scheint Hochdeutsch weniger gebräuchlich.
- Die allophonen Kinder greifen bisweilen in schulischen Situationen, in denen eigentlich Standardsprache gesprochen wird, auf schweizerdeutsche Ausdrücke zurück. Inwiefern die Wahl des Schweizerdeutschen geschieht, weil in der Standardsprache das entsprechende Wort nicht bekannt ist oder ob es sich bisweilen um eine spezifische Ausprägung einer Jugendsprache handelt, kann aufgrund des vorliegenden Datenmaterials nicht beantwortet werden. Schader (2000: 40) spricht in diesem Zusammenhang von einer ‚zusätzlichen Erschwerung‘ des Spracherwerbs durch die Diglossiesituation in der Deutschschweiz. Er bezieht sich dabei auf die, verglichen mit den Einheimischen, geringere Handlungsroutine mehrsprachiger Kinder im Umgang mit Dialekt und Standard.
- Die allophonen Kinder in Stätten verwenden auch in ihren Familien ab und zu Hochdeutsch, während kein Kind aus Alpegg - weder mono- noch plurlingual - ausserhalb der Schule Hochdeutsch zu konversieren scheint. Dies illustriert die in der Einleitung zitierte Aussage von Kramsch (1989), welche besagt, dass sich mittels der Sprache die kulturelle Realität widerspiegelt.
- Der Begriff „Ausländer“ wird in Alpegg aufgegriffen und sowohl in den Einzel- wie auch in einem der Gruppengesprächen diskutiert. Dies kann Zufall sein, oder man könnte die Vermutung anstellen, dass das Klassenklima in der anderen Gruppe durch den Einfluss der Lehrperson, die selber 10 Jahre im Ausland weilte, etwas

‚ausländerfreundlicher‘ ist.

- Begriffe und Konstruktionen wie ‚Ausländer‘ werden nur in Alpegg verwendet und diskutiert, während sie in Stätten den Kindern nicht erwähnenswert scheint. Es könnte sein, dass im Kontext von Alpegg der Begriff ‚Ausländer‘ anders konnotiert ist. Obwohl aufgrund der Sprachkenntnisse des Dialektes keinerlei andere Herkunft vermutet werden kann, macht das Wissen der Klassenkameraden über die Herkunft einer Mitschülerin diese zur ‚Ausländerin‘. Die Frage drängt sich auf, ob man als ‚Muttersprachler‘ (native speaker) zählt, wenn man im entsprechenden Land geboren ist, oder wenn man die Schulzeit in diesem Land verbracht hat oder ob es nur darum geht, von der Umwelt als Muttersprachler wahrgenommen zu werden und so als Mitglied einer bestimmten Volkes akzeptiert zu sein.

6. Stufenübertritt

Eine der Schnittstellen, an denen sich der Erfolg der Reformen messen lässt, ist der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe. Dieser Übergang ist unter anderem wichtig, weil sich mit der Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Primarschule die Startbedingungen in der Sekundarstufe geändert haben. Die Erfahrungen und Kompetenzen, die die übertretenden Primarschülerinnen und Primarschüler mitbringen sind nunmehr andere und so spielen die Lehrpersonen der Sekundarstufe für den Erfolg des Übertritts eine Schlüsselrolle. Auf der Basis ihrer Weiterarbeit entscheidet sich, wie die vorhandenen Erfahrungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen und weiter gefördert werden und wie mit den zweifelsohne vorhandenen heterogenen Sprachlernprofilen umgegangen wird. Genauso wichtig ist es, wie die Primarlehrpersonen die Schülerinnen und Schüler auf die Sekundarstufe vorbereiten. Die Interviewanalyse der Lehrpersonen hat gezeigt, dass einige Lehrpersonen die optimale Vorbereitung auf die kommende Stufe mitunter fast als eigenes Lehrziel ansehen.

Der erteilte Fremdsprachenunterricht basiert zu Beginn auf primarschulpädagogischen Ansätzen und einer stufenspezifischen Fremdsprachendidaktik. Primäres Ziel ist die Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit und kommunikativer Kompetenz, wie sie in den aktuellen Französisch- und Englischcurricula vorgegeben sind. Der Englisch- bzw. Französischunterricht soll die Schülerinnen und Schüler befähigen, mit englisch und französisch sprechenden Menschen in Kontakt zu treten.

„Auf nationaler Ebene kommt den Landessprachen vorrangige Bedeutung zu, im internationalen Austausch gewinnt Englisch jedoch ständig an Gewicht. Der Aufbau von kommunikativer Kompetenz in der Weltsprache Englisch ist daher für Heranwachsende im Hinblick auf die spätere berufliche Ausrichtung bedeutsam. Der Beginn des Englischunterrichts auf der Primarstufe ermöglicht den Erwerb von erweiterten Englischkenntnissen im Verlaufe der Volksschule.“ (Englischlehrplan EDK Ost 2009: 8)

Neben primär sprachlichen Zielen, gehört im Fremdsprachenunterricht auch der interkulturelle Aspekt zur Zielsetzung, wie der folgende Auszug aus dem Lehrplan der EDK Ost zeigt.

„Die Lernenden setzen sich mit landesspezifischen Informationen auseinander und verarbeiten diese in vielfältiger Weise. Dabei machen sie sich vertraut mit andern kulturellen Gegebenheiten, Normen und Regeln und werden gleichzeitig sensibilisiert für die interkulturelle Verständigung. Dies schafft die Grundlagen einer Handlungskompetenz im Bereich der Kontaktaufnahme und Kontaktpflege mit englischsprachigen Kommunikationspartnerinnen und -partnern. Gleichzeitig fördert diese Auseinandersetzung mit anderen kulturellen Besonderheiten die Offenheit gegenüber fremden Sprachen und Kulturen.“ (Englischlehrplan EDK Ost 2009: 11)

Wie in Kapitel 1 erwähnt, wird in den Curricula der Volksschule die funktionale Mehrsprachigkeit als primäres Ziel angegeben, an welchem sich der kommunikative Unterricht an der Primarstufe orientiert. Ebenso wird eine Verbindung von sprachlichen, interkulturellen, sozialen und instrumentellen Kommunikations- und Lernstrategien⁷² angestrebt (vgl. Gesamtsprachenkonzept). In der Primarstufe wird also nicht vorrangig grammatikalische Korrektheit oder perfekte Aussprache angestrebt, sondern die Entwicklung interaktiver und lernstrategischer Sprachlernfähigkeiten. Die Schülerinnen und Schüler sollen Freude am Lernen und Kommunizieren in einer Fremdsprache entwickeln und gleichzeitig mit dem nötigen Rüstzeug ausgestattet werden, das ihnen hilft, ihre fremdsprachlichen Fertigkeiten im Rahmen ihrer Möglichkeiten weiterzuentwickeln.

Das folgende Kapitel beleuchtet verschiedene Aspekte des Übertritts von der Primar- in die Sekundarstufe. Die Schnittstelle Primarstufe - Sekundarstufe ist für die weitere Schulkarriere eminent wichtig. In den meisten Kantonen der Schweiz dauert die Primarschulzeit bis zur 6. Klasse, danach treten die Schülerinnen und Schüler in die Sekundarstufe über und werden in drei bis vier unterschiedliche Leistungszüge aufgeteilt (je nach Kanton).⁷³ Die erfolgreichsten Schülerinnen und Schüler besuchen nach dem Übertritt das Gymnasium. Je nach Kanton haben diese die Möglichkeit, direkt im Anschluss an die 6. Klasse das Langzeitgymnasium zu besuchen oder auch nach der 8. und 9. Klasse ins Kurzzeitgymnasium überzutreten. In den

⁷² Laut Rampillon (2003: 349) sind Lernstrategien „vom Fremdsprachenlerner bewusst und im Hinblick auf die Bewältigung bestimmter Aufgaben gezielt eingesetzte Operationen, um das Lernen und den Gebrauch einer fremden Sprache zu erleichtern sowie angenehmer und wirksamer zu gestalten.“

⁷³ In den Kantonen VD und BS dauert die Primarschule nur 4 Jahre, in den Kantonen AG, BL, NE und TI dauert die Primarschule 5 Jahre. (Stand Oktober 2009). In den restlichen Kantonen dauert die Primarschule 6 Jahre. Die EDK und die Kantone streben eine Harmonisierung an. (Grafische Darstellung des Schweizerischen Bildungssystems siehe online WWW, URL <http://www.edk.ch/dyn/14861.php>)

Kantonen AI und ZH, in welchen die Studie durchgeführt wurde, besteht die Möglichkeit, bereits nach der 6. Klasse ins Langzeitgymnasium überzutreten.

An dieser Stelle möchte ich nochmals in Erinnerung rufen, dass die Laufwege der Reformen an den beiden Forschungsorten unterschiedlich ausgeprägt sind. In Alpegg haben alle in die Studie involvierten Schülerinnen und Schüler die Generalisierung des Englischunterrichts ab der 3. Klasse miterlebt. Französisch wird in Alpegg zum Zeitpunkt unserer Erhebung erst ab der Sekundarschule unterrichtet. Der Besuch des Französischunterrichts ist nur für die stärkeren Leistungszüge obligatorisch. Die sogenannten 'Realschüler'⁷⁴ können Französisch während zwei Jahren als Freifach besuchen. Dies heisst in der Konsequenz, dass es im Kanton Appenzell Innerrhoden möglich ist, die obligatorische Schulzeit zu absolvieren ohne je eine Lektion Französischunterricht besucht zu haben. In der Zürcher Vorortsgemeinde Stätten haben zwar viele Schülerinnen und Schüler am Schulprojekt 21 teilgenommen, die Lernerfahrungen mit Englisch sind aber heterogen und inkonsistent. Der Besuch des Französischunterrichts ist in Stätten von der 5. - 9. Klasse für alle Schultypen obligatorisch.

Von einer konsolidierten Reform kann hiermit nicht gesprochen werden. Zudem ist die Schule stark durch die Mehrsprachigkeit der Schülerpopulation geprägt und die Ressourcen wurden überwiegend in die Entwicklung integrierender und fördernder Massnahmen gesteckt. So wurden, wie beispielsweise in Kapitel 6 erwähnt, QUIMS Projekte lanciert, und Unterstützung im sozialen und sprachlichen Bereich wird angeboten. Denn, wie Greenfell (2003: 5) richtigerweise feststellt, ist Sprache, „the currency of Education [...] and it is *the* medium of knowledge transmission.“

Zwar spielen im Kanton Zürich die Leistungen im Fremdsprachunterricht in der Primarschule eine Rolle, wenn es um Empfehlungen für die anschliessenden Schulen geht, doch die entscheidenden Fächer sind Deutsch und Mathematik.⁷⁵ Dies kann sich nachteilig auswirken für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler, deren Deutschkenntnisse nicht sehr gut sind, die jedoch in den Fremdsprachen gute Resultate erzielen. Denn die Anforderungen in den Fremdsprachen sind je nach Sekundarschulstufe ebenfalls geringer. Im schulischen Diskurs wird nun erneut abgewogen, ob Noten in den Fremdsprachen eingeführt werden sollen, damit die Fremdsprachenfächer mehr Gewicht erhalten. Allerdings besteht mit der

⁷⁴ Entspricht der Sekundarstufe B oder/und C im Kanton Zürich.

⁷⁵ Momentan wird im Kanton Zürich diskutiert, ob Französisch als Prüfungsfach für die Aufnahmeprüfungen ans Gymnasium künftig wegfallen soll. Es herrscht kein Konsens in dieser strittigen Angelegenheit. („Zürich brüskiert die Romandie“. In: NZZ, 18. April 2010).

Einführung der Notenpflicht auf der Primarschulstufe das Risiko, dass traditionell orientierte Testformen wieder herbeigezogen werden und dies kann sich je nach Einsatz und Art der Umsetzung als problematisch erweisen, da solche traditionellen Ansätze nur bedingt mit den kommunikativen Lernzielen des heutigen Unterrichts vereinbar sind.⁷⁶

Vor dem Übertritt sind sich die Schülerinnen und Schüler einig, dass die Leistungsanforderungen in der Sekundarschule steigen werden. Stellvertretend für diese Erwartung wird hier Gwendolin zitiert. So geht auch ihre Einschätzung klar in Richtung höhere Anforderungen, die gestellt werden, „[...]well i de Oberstufe ischs jo strenger.“ In der Sekundarstufe wird es also ‚strenger‘, d.h. die Schülerinnen und Schüler gehen davon aus, dass sie mehr leisten müssen. Dies gilt zumindest für den akademischen Bereich. Aus diesem Grund hätte es Gwendolin begrüsst, „wenn mä au Französisch frühener agfange [...]hett.“ Im Hinblick auf den bevorstehenden Stufenübertritt wären die Schülerinnen und Schüler unmittelbar vor dem Übertritt natürlich froh über sämtliche bereits vorhandene Kenntnisse.

Jedoch sollte in der Diskussion des Stufenübertritts auch der soziale Aspekt nicht vernachlässigt werden. Der Übertritt in die Sekundarschule findet zu einem Zeitpunkt statt, in der in der körperlichen und der Persönlichkeitsentwicklung ebenfalls einiges ansteht. So verändert sich nicht nur die schulische Umgebung, sondern auch Interessen und Gesprächsthemen. Im Prozess der sozialen Umorientierung, der in diesem Alter stattfindet, wird die Integration in die Sozialwelt der neuen Klasse ebenfalls zu einer Entwicklungsaufgabe, die es neben den fachlichen Anforderungen anzugehen gilt (vgl. Stöckli 1997; Fend 2005).

Während in der Primarschule die Hauptbezugsperson die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer ist, der traditionellerweise die meisten Fächer selber unterrichtet und die Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Fächern und Gebieten kennt, findet sich an den Sekundarschulen das Fachlehrerprinzip. Natürlich gibt es

⁷⁶ In diesem Zusammenhang wird öfters davon gesprochen, dass bei der momentanen ‚Sprachlastigkeit‘, die nach Meinung einiger Leute in der Schule herrscht, die Fähigkeiten der Buben nicht genügend berücksichtigt würden. In einem Interview im Tagesanzeiger vom 5. Juli 2009 geht der Bildungsforscher Urs Moser im Kontext der Aufnahmeprüfungen an die Gymnasien in Zürich der Frage nach, inwiefern die Schule bei den Buben für den schulischen Misserfolg verantwortlich gemacht werden kann und stellt dabei einen Test vor, den er mit einem Team seines Instituts entwickelt hat. Es handelt sich um einen Test, der ‚Allgemeine kognitive Fähigkeiten‘ (AKF-Test) testen soll. Der AKF Test fragt nicht nur fachliches Wissen ab, wie dies im Falle der Aufnahmeprüfung an ein Gymnasium geschieht, sondern misst gewisse Begabungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler wie logisches Denken und Kombinations- oder Vorstellungsvermögen. Der AKF Test wurde entwickelt, um Potential bei Schülerinnen und Schülern feststellen zu können, welches in den traditionellen Prüfungen so nicht erfasst wird.

auch dort eine Klassenlehrerin oder einen Klassenlehrer, welcher die Hauptverantwortung für eine Klasse trägt und welcher die engste Bezugsperson aus dem Lehrkörper zur jeweiligen Klasse ist. Die Kontaktzeit zwischen Schülerinnen und Schülern und Klassenlehrperson ist auf der Sekundarstufe bedeutend geringer als in der Primarschule. Die Persönlichkeit der Lehrperson und die Sympathie zur dieser Lehrperson kann laut Aussagen der interviewten Schülerinnen und Schüler eine bedeutende Rolle für die Vorliebe oder Abneigung zu einem Fach darstellen.⁷⁷ Insofern kann der Stufenwechseln und somit auch der Wechsel der Lehrperson für einige Schülerinnen und Schüler positiv aber auch negativ besetzt sein. So freut sich beispielsweise Leo grundsätzlich auf die Sekundarschule und bemerkt beiläufig, „*eigentlich freut's mi - nur isch chle andersch zu anderne Lehrer und so.*“

Die Philosophie der Primar- und der Sekundarschule, die Unterrichtsräumlichkeiten, sowie die Lernformen, welche im Unterricht angewendet werden, sind unterschiedlich und können für den weiteren Bildungsverlauf der Schülerinnen und Schüler entscheidend sein. Die Schülerinnen und Schüler sind einerseits ständig mit (neuen) Fachinhalten gefordert, doch sind sie nicht nur Lernende, welche dem Lernprozess von Inhalten neutral gegenüberstehen. Sie sind auch ständig mit dem Prozess des Aushandelns der eigenen Interessen im Zusammenhang mit der eigenen Identität beschäftigt. Diese stete Aushandlung und Neupositionierung ist fundamental für alle Schülerinnen und Schüler, wenn es um ihre weitere Karriere im Bildungssystem geht. Die Schülerinnen und Schüler haben zum einen verschiedene Übergänge zu meistern, zum andern müssen sie unterschiedliche Wertesysteme vereinen, die zwischen Primar- und Sekundarschule bestehen, aber auch zwischen den sozialen Strukturen der Familien und der Gesellschaft, in der sie leben.

Wenn Kinder in Familien aufwachsen, in denen Bücher, Sprachen, Kunst und Kultur eine wichtige Rolle spielen, sind diese mit möglichen Unterrichtsinhalten anders vertraut, als Kinder, deren Familien als bildungsfern gelten. Friebertshäuser (2005) spricht in diesem Zusammenhang auch davon, dass der Bildungsprozess zugleich ein Durchqueren eines sozialen Raumes ist. Während der gemeinsame soziale Raum durchquert wird, muss sich eine Schülerin oder ein Schüler ständig neu positionieren und dies kann für unterschiedliche Gruppen und abhängig von der individuellen Biographie sehr Verschiedenes bedeuten. Laut Bourdieu (1983) hängt die Position, die ein Individuum im gesellschaftlichen Raum innehat,

⁷⁷ Aus der Analyse der Lehrerinterviews geht hervor, dass die Lehrpersonen sich dieses Zusammenhanges durchaus bewusst sind. Teilweise haben sie in ihrer eigenen Biographie entsprechende Erfahrungen gemacht.

stark mit dem kulturellen Kapital zusammen, das zunächst in der familiären Sozialisation und danach auch über Bildung erworben werden kann. Es zeigt sich deutlich, dass jemand, der über das in der Schule erwartete Wissen verfügt und dieses schon durch die entsprechende Sozialisation als kulturelles Kapital mitbringt, sich in der Schullandschaft anders positioniert als jemand, der dieses Wissen nicht von Haus aus mitbringt (Bourdieu 1983). Das von der Schule als wertvoll erachtete und für den weiteren Bildungsverlauf vielleicht entscheidende Wissen kann man sich zwar aneignen, doch wird der selbstverständliche Umgang und die Übernahme der damit verbundenen Werte in den eigenen Habitus eine lebenslange Herausforderung bleiben. Bourdieu (1983: 238) zufolge, reagiert der persönliche Habitus mit einer gewissen Trägheit auf äussere Veränderungen der Lebenslage. Die allfällige Trägheit des Habitus kann unter Umständen also bei einem Wechsel des sozialen Feldes oder beim Durchqueren des sozialen Raumes Probleme in der Positionierung verursachen.⁷⁸

6.1 Sprachpräferenzen

„Now that English has become the most important language of global science and technology and is the number one international means of communication, it is expanding into many countries where it is not spoken traditionally.“ (Cenoz & Jessner 2000)

Zur Zeit ist Englisch in der schweizerischen Schullandschaft eindeutig das populärere Fach im Vergleich zu Französisch, was natürlich auch damit zu tun hat, dass Englisch als *Lingua franca* im Handel und in der Wissenschaft zur wichtigsten Sprache avanciert ist.

Mit der Englischeinführung und der damit verbundenen Euphorie und Überzeugung, Englisch sei viel einfacher zu lernen für die germanophonen Kinder, wurde - etwas überspitzt ausgedrückt - die ‚Anti-Französisch-Welle‘ in der Deutschschweiz unterstützt. Allmählich bemerken jedoch Kinder sowie Eltern, dass auch das Erlernen der englischen Sprache anspruchsvoll ist und mit Lernbereitschaft, Hausaufgaben und ‚Investment‘ zu tun hat. Es können auch im Englischen längerfristig keine guten Resultate erzielt werden, wenn nicht intensiv und seriös gelernt wird. Der proklamierte und vielzitierte ‚Fun-Factor‘ reicht nicht aus, um über ein gewisses Basisniveau hinauszugelangen (Sigott 1993).

⁷⁸ Vgl. Gennep van (1986); Erdheim (1991).

Die Empfehlungen der EDK lauten, dass bis zum Ende der Volksschulzeit dasselbe Sprachniveau in beiden schulischen Fremdsprachen, Englisch und Französisch, erreicht werden soll. Wenn man die Stundentafeln der unterschiedlichen Kantone betrachtet, können bisweilen Zweifel an der Erreichbarkeit dieses Zieles aufkommen, da die Anzahl Kontaktstunden in der ersten und zweiten Fremdsprache absolut unterschiedlich sind. Es könnte bisweilen sogar der Eindruck entstehen, dass die Institution Schule und auch die Eltern die beiden Sprachen als unterschiedlich wertvoll erachtet. Wie das folgende Zitat belegt, hat Bourdieu (1991) bereits vor fast 20 Jahren darauf hingewiesen, dass die Entscheide bezüglich der Sprachenwahl, welche von Bildungsinstitutionen getroffen werden, für den Marktwert einer Sprache in der globalisierten Welt immens wichtig sind.

“The position which the educational system gives to different languages (or the different cultural contents) is such an important issue only because this institution has the monopoly in the reproduction of the market without which the social value of the linguistic competence, its capacity to function as linguistic capital, would cease to exist.” (Bourdieu 1991: 57)

Französisch eilt der Ruf voraus, eine schwer lernbare Sprache für die Deutschschweizer zu sein. Aufgrund mangelnder Erfolgserlebnisse im Unterricht von Eltern, Grosseltern und zum Teil auch Lehrpersonen scheint sich diese Meinung hartnäckig zu halten und wird von Generation zu Generation weitergegeben. Die Einstellung gegenüber dem Französischen per se zu ändern, ist ein ambitioniertes Anliegen und gelingt nicht, ohne eine Änderung der Unterrichtspraxis anzustreben und damit einhergehend zu versuchen, die Motivation zu diesem Fach zu erhöhen (Stern et al. 1999). Nachdem Französisch als Nationalsprache lange Zeit die erste Fremdsprache gewesen ist, welche in der Deutschschweiz gelernt wurde, wurde sie mit dem EDK Entscheid aus dem Jahre 2004 in vielen Kantonen zu einer Tertiärsprache. Unter Tertiärsprache „bezeichnet man diejenigen Fremdsprachen, die in der zeitlichen Abfolge nach einer ersten Fremdsprache, das heisst als zweite, dritte, vierte usw. erlernt werden.“ (Hufeisen 2003b: 5)

Damit das von der EDK angestrebte Ziel erlangt werden kann, in beide schulischen Fremdsprachen am Ende der Volksschule annähernd dieselbe Sprachkompetenz zu erreichen, ist es von Vorteil - oder gar ein Muss - auf die sprachlichen Vorkenntnisse, welche die

Schülerinnen und Schüler mitbringen, zurückzugreifen. Bei Beginn des Erwerbs der zweiten Fremdsprache sind die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler nicht nur altersbedingt andere als noch zu Beginn des Erwerbs der ersten Fremdsprache, sondern die Schülerinnen und Schüler haben schon erste Erfahrungen als Fremdsprachenlerner gemacht. Darauf sollte aufgebaut werden.

Die Analyse der Schülerinterviews hat ergeben, dass eine grundsätzliche Vorfreude auf die Begegnung mit der ersten Fremdsprache besteht. Diese grundsätzliche Neugierde gegenüber der neu zu erlernenden Sprache besteht unabhängig davon, ob diese erste Fremdsprache Französisch ist, mit welcher die Kinder der 5. Klasse aus Stätten beginnen, oder Englisch, wie dies für die Kinder der 3. Klasse aus Alpegg der Fall ist. Die unten stehenden Voten belegen diese Feststellung:

Ja, also ich wollte also immer mehr Sprachen lernen und dann, hat mich das schon sehr gefreut. (Sofia, p, S)

Ja, will ich denkt ha ä neu Sproch, Juhuu. (Nathanael, p, S)

Ja, ich ha mich scho gfreut am Afang, ich ha ich ha wölle wüsse, aso wie die Sproch aso, wie mä das ussprecht oder so, ja, isch scho. D'Lehrerin häi eus i de 4., i dä Summerfäriä häi sie eus äs Gedicht geh mit de CD, das söötet mer nach de Ferie mal das Gedicht uswendig üebe und nochher han ich halt i de Ferie gübt. (Besjana, p, S)

6.2 Looking forward: Erwartungen vor dem Stufenübertritt

Zum Zeitpunkt der Einzelinterviews im Frühling der 6. Klasse wissen die Schülerinnen und Schüler bereits mit grosser Wahrscheinlichkeit, in welche Klasse sie nach den Sommerferien übertreten werden. Aufgrund der Interviewanalyse lässt sich feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler in Stätten den Stufenübertritt anders thematisieren als die Kinder aus Alpegg.

Vor allem die allophonen Mädchen aus Stätten sind darauf bedacht, es möglichst in die Sek A oder aber doch mindestens in die Sek B zu schaffen, während die allophonen Buben aus Stätten mit der Aussicht auf die Sek B zufrieden sind.

In Stätten wird die Notengebung in fast jedem Einzelinterview angesprochen und die Schülerinnen und Schüler machen sich viele Gedanken über ihre Leistungen. Es ist dies ein durchaus relevantes Thema, vor allem auch im Hinblick auf den Stufenübertritt. So ist es für Max klar, dass er seine Energie momentan vor allem für Mathe und Deutsch verwendet, denn

„*Mathi und Dütsch sind scho wichtig vor allem für'd Ufnahmeprüefig für's Gymi.*“ Die manchmal etwas schlicht scheinende Überlegung von ‚investment‘ und ‚return‘ spielt in Max' Strategie eindeutig eine Rolle. Zudem sind seine Leistungen sowohl in Französisch wie auch im Freifach Englisch gut, finden jedoch keinen Eintrag im Zeugnis. Max ist grundsätzlich interessiert an Fremdsprachen und die Tatsache, dass er gute Resultate erzielt, ist für ihn motivierend. Damit dies weiterhin gewährleistet ist, möchte er weiterhin, „*guet lehrä oder nei guet schribe im Test nöd blödsinnigi Fähler mache.*“ Im Gymnasium wird Französisch dann offiziell benotet und er freut sich darauf, denn „*im Französisch han i immer gueti Note und im Englisch au.*“⁷⁹

Mehrere Schülerinnen und Schüler aus Alpegg erzählen, dass der Notendurchschnitt eigentlich gut genug wäre, um ans Gymnasium überzutreten. Es werden diverse Gründe angegeben, weshalb trotzdem ein Übertritt in die Sekundarschule bevorzugt wird. Für die Begründung solcher Entscheide wird in Alpegg häufig auf Diskussionen und Gespräche mit den Eltern verwiesen. Es entsteht der Eindruck, dass es den Kindern ein Bedürfnis ist, den Entscheid gegen das Gymnasium mir gegenüber zu legitimieren. Eine mögliche Erklärung für dieses Verhalten könnte sein, dass sich die Kinder der gesellschaftlichen Erwartung bewusst sind, bei entsprechenden Möglichkeiten auf das Gymnasium über zu treten.

Hingegen wird in den Gesprächen mit den Kindern aus Stätten in keinem Fall ein Zusammenhang mit der Wahl des anschliessenden Schultyps und den Wünschen der Eltern hergestellt. Die Eltern werden selten erwähnt und wenn, dann meistens im Zusammenhang mit Hilfestellung bei Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitung.

Für den plurilingualen Andreas aus Alpegg ist es klar, dass er das Gymnasium besuchen wird. Seine Mutter ist Gymnasiallehrerin und auch sein älterer Bruder besucht das lokale Gymnasium. Für ihn und seine Familie ist das Gymnasium eine bekannte Welt. Andreas erwartet, dass die Noten im Gymnasium nicht mehr so gut sind wie in der Primarstufe. Er habe „*emol ghört also wemer is Gymi goht werd me efach überall e Note schlächer.*“ Und nun sei sein Ziel eigentlich „*so 4½ well überall also well mindischtens well wemer undereme vierer isch isch me glob provisorisch und ab 3 ½ gheisch glaub grad direkt usi (.) und*

⁷⁹ Obwohl in den Zeugnissen keine Französischnote eingetragen wird, erteilt Max' Lehrerin in den Französischkontrollen eine Note. Insgesamt möchten Max und zwei plurilinguale Kinder, Nathanael und Sofia, direkt im Anschluss an die 6. Klasse ins Gymnasium übertreten. Tanja, ein monolinguales Mädchen, möchte erst nach der 8. Klasse ins Gymnasium übertreten, damit sie kein Latein lernen muss. Max, Nathanael und Sofia nehmen an den Aufnahmeprüfungen Ende der 6. Klasse teil. Nur Max und Nathanael schaffen die Aufnahmeprüfung, sind jedoch während der Probezeit arg gefordert. Sofia besteht die Aufnahmeprüfung nicht.

provisorisch gits glaub erscht nach em zwote Jahr s'erscht Jahr muesch efach durihebe dörfsch nöd onder de vierer.“

Während Andreas' Weg klar ins Gymnasium führt, hat Maria mit ihrer Entscheidung etwas gehadert und erzählt; *„i chönt is Gymi aber i bi eben nöd sicher [...] drom gang i etz i d Sek.“* Auf Nachfragen erläutert Maria, dass sie nicht sicher sei, doch wenn sie dann nach drei Jahren das Gymnasium abbrechen würde, wäre das ja ein bisschen dumm.⁸⁰ Maria fände es schön, wenn sie bald selber Geld verdienen könnte und sie erwähnt die Möglichkeit der Berufsmatur, die man nach einer Lehre immer noch anschliessen könne. Ihre Argumentation basiert auf einem Einzelbeispiel, welches ihrer Familie bekannt ist. Daraus entsteht eine gewisse Stereotypisierung, welche für ihren Entscheid, der mit den Eltern diskutiert wurde, wegweisend, wenn nicht gar ausschlaggebend ist. Auch Leo und Daniel aus Alpegg, haben einen genügend guten Notendurchschnitt, um das Gymnasium zu besuchen. Doch auch sie bevorzugen den Übertritt in die Sekundarschule.

Die Entscheidungen, welche von den Kindern zum Teil alleine oder in den meisten Fällen zusammen mit den Eltern getroffen wurden, scheinen auf einem bestimmten Hintergrund zu basieren. Sie veranschaulichen exemplarisch, wie das soziale Umfeld, die sozio-ökonomische Herkunft der Kinder und ihr kulturelles Kapital, die Entscheidung beeinflusst. Auch Greenfell (2003) unterstreicht, dass *„the cultural capital is the currency of education and alludes to certificates, legitimizes forms of knowledge and general attitudes to and outlooks on life.“* (Greenfell 2003: 4)

Nach Bourdieu basieren Entscheidungen immer auch darauf, welches Kapital ein Individuum mitbringt und wie dieses im jeweiligen Bildungssystem valorisiert wird. Ein Bildungssystem ist einerseits selber institutionalisiert und andererseits institutionalisiert es Praktiken, welche sicherstellen, dass gewisse Abläufe gelingen und sich reproduzieren, damit das System weiterhin funktioniert.

Da das Gymnasium nicht Bestandteil der konkreten Erfahrung vieler Eltern ist, beeinflusst deren persönliche Einstellung zur Schule und Schultypen auch die Erziehung der Kinder und kann als Ausdruck ihrer sozialen Zugehörigkeit interpretiert werden. Diese wiederum bestimmt die Möglichkeiten und Grenzen der Ausbildung, welche den Kindern geboten werden. Bourdieus Ansicht nach ist die Tatsache, dass der ‚Wille‘ der Kinder meist mit den

⁸⁰ Da sie nach 3 Jahren im Gymnasium die obligatorische Schulpflicht von neun Jahren erfüllt, könnte sie dann das Gymnasium verlassen.

Wünschen der Eltern übereinstimmt eher dahingehend zu interpretieren, dass die Familien ihre Ambitionen den objektiven Chancen anpassen (vgl. Bourdieu & Passeron 1971). Schon vor fast 50 Jahren haben Girard und Bastide (1963) festgehalten, dass die Pläne der Familien die sozialen Schichten reproduzieren, welche sich auch in den Schultypen wiederfinden. Die Einstellungen der Eltern führen also zu bestimmten Schullaufbahnentscheidungen der Kinder. Die Eltern beeinflussen wiederum auch die Einstellung der Kinder ergo in der Folge ihre gesamte Einstellung gegenüber der Schule. Vor allem Kinder einfacher Herkunft, welche in allen Bereichen über geringe Ressourcen verfügen und aus bildungsfernen Familien und/oder aus Familien mit Migrationshintergrund stammen, zeigen sich in der Schule und in ihren beruflichen Ambitionen eher bescheiden.⁸¹

So freuen sich beispielsweise zwei allophone Mädchen aus Alpegg sehr, den Übertritt in die Sekundarschule geschafft zu haben. Gwendolin, die einen kosovo-albanischen Familienhintergrund hat, weiss zum Zeitpunkt des Interviews, dass sie nach den Sommerferien in die Sekundarschule übertreten wird und auch die türkischsprachige Meral ist erleichtert, dass sie es in die Sekundarschule geschafft hat. Sie ist die erste in ihrer Familie, die die Sekundarschule besuchen wird und dementsprechend ist sie stolz. Zum Zeitpunkt des Interviews weiss sie erst seit einer Woche, dass sie in die Sekundarschule übertreten wird. Bis zur Entscheidung war sie in Sorge, es eventuell nicht zu schaffen. Das Selbstbewusstsein und Selbstverständnis mit dem vor allem die Mädchen in Stätten ihre schulischen und beruflichen Ambitionen äussern, scheint in Alpegg nicht in gleichem Mass vorhanden zu sein. In den Gesprächen entsteht eher der Eindruck, dass die Mädchen in Alpegg sich nicht sonderlich viel zutrauen oder sich zumindest nicht trauen, Ambitionen oder Wünsche zu verbalisieren. Könnte dies damit zusammenhängen, dass in Alpegg die Zukunftspläne sich an bestehenden Normen zu orientieren scheinen?

Der Grundtenor, dass sich vieles in der Sekundarstufe ändern wird, liegt bei den Schülerinnen und Schülern beider Schulgemeinden vor. Erwartungen bezüglich der erhöhten Leistungsanforderungen und der strengeren Lehrpersonen werden aufgrund von Erzählungen von älteren Geschwistern, anderen Familienmitgliedern und Freundinnen und Freunden geprägt. Zudem machen sich die Primarschülerinnen und Primarschüler Gedanken und zum

⁸¹ Die Frage, weshalb sich gute Schülerinnen und Schüler aus Alpegg gegen einen Übertritt ins Gymnasium entscheiden, bleibt. Handelt es sich hier um einen wohlüberlegten Entscheid gegen eine höhere Bildung? Werden solche Entscheide zu einem späteren Zeitpunkt allenfalls revidiert? Ist aus Sicht der Kinder und Eltern eine Übertritt ins Gymnasium ein Bruch mit der Tradition? Führt der Weg zur Matur konsequenterweise zu einem Studium, das die Kinder fast zwangsläufig aus der Region wegführen wird?

Teil auch Sorgen, ob sie über die notwendigen Fähigkeiten verfügen, welche in der Sekundarstufe ihres Wissens nach verlangt werden. Ihrer Ansicht nach sind die Leistungsanforderungen in der Sekundarschule um einiges höher als noch in der Primarschule. Exemplarisch dazu die Aussagen von Gulia und Besjana.

Gulia hat gehört, dass Noten auf der Sekundarstufe wichtiger seien als auf der Primarstufe. Sie findet zwar, dass Noten auch jetzt schon wichtig seien, doch, *„di meiste säged ja jetzt isch es nonig wichtig erst die Oberstufe (.) Aber ich han's Gfühl – ja für mich sind si au jetzt wichtig und so.“* Besjana stellt die Verbindung her zwischen Schulnoten und ihrer beruflichen Zukunft. Es scheint ihr bewusst zu sein, dass Noten für ihre Zukunft wegweisend sein können. Ihr ist das Erzielen von guten Noten ein Anliegen und sie ist bereit, die nötigen Investitionen zu machen, weil, *„ja scho, will es hängt ja weg de Note, will ich nochher i'd Zuekunft oder so, was ich für ä Lehrstell han oder eso. Ich meine, ich möchte nöd ä schlächte Lehrstell ha und nochher sind mer d'Note scho wichtig. Aber ja, d'Note hänged ja vo mir ab wie ich lern.“* Besjana übernimmt einiges an Eigenverantwortung, wenn sie sagt, dass es von ihr und ihrer Lernbereitschaft abhängt, ob sie gute Noten erreiche oder nicht.⁸²

Nathanael hat sich zu Beginn auf den Französischunterricht in der 5. Klasse gefreut, doch schon nach den Herbstferien hat die Begeisterung definitiv nachgelassen. Er spricht offen über seine Abneigung gegenüber Französisch und er begründet diese einerseits mit den eher mittelmässigen Noten, welche er in diesem Fach erhält, und andererseits auch mit den Erfahrungen seiner älteren Brüder bezüglich der Fremdsprachen in der Primarschule. Aufgrund der mit Nathanaels grossen Brüdern gemachten Erfahrungen, ist seine Mutter offensichtlich zum Schluss gekommen, dass der Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe nur begrenzt sinnvoll sei, *„will sie ja mit de Brüedere scho megavill hät möse lere [...] die sind beidi Legaschteniker gsi [...]und bi dene hät si amigs stundelang möse lerne und sie händs immer nonig richtig begriffe. [...] und dänn hät sie chli öppis dägege gha, dass me scho [...] i de Mittelstufe so viel Sproche muess lerne und dänn no i de Oberschufe hät da Brüeder jetzt no – dä hät jetzt Problem will s'Englisch jetzt obligatorisch isch, hät dä jetzt auch no mit däm Problem.“*

Auch hier könnte die Einstellung der Mutter und deren Erfahrungen mit den älteren Brüdern von Nathanael mitbestimmend sein für seine eigene Einstellung. Mit seinen Brüdern unterhält

⁸² Besjana ist bei unsern Schulbesuchen als wissbegierige und aktiv am Unterricht teilnehmende Schülerin aufgefallen.

er sich eigentlich nicht gezielt über Sprachen, denn „*sie säged eifach äs sig Mischt!*“ Das Beispiel von Nathanael steht stellvertretend für all jene Voten, in denen explizit erläutert wird, wie die Zusammenhänge in der Familie gesehen werden und wie die Einstellung gegenüber der Tatsache ist, dass in der Primarschule zwei Fremdsprachen gelernt werden. Nathanaels offenes Eingeständnis, dass er überhaupt nicht wisse, ob er sich richtig vorbereite, zeugt von einer gewissen Selbstreflexion und würde in der Konsequenz für den Unterricht eigentlich bedeuten, dass Lerntechniken spezifisch trainiert werden sollten.⁸³ Nathanael weiss, dass Französisch im Gymnasium ein relevantes Fach sein wird und dies führt zu einigem Unmut seinerseits. Die Tatsache, dass Französisch dort benotet wird, empfindet er, neben dem allgemein angenommenen Druck auf dem Gymnasium, als zusätzlichen Druck.

Die Notendiskussion ist in den Gesprächen mit den Kindern aus Alpegg weniger präsent als in Stätten und eigentlich kein explizites Thema.⁸⁴ Erst auf Nachfragen äussern sich einzelne Schülerinnen und Schüler dazu. In diesen Gesprächssequenzen wird der Zusammenhang von Noten und Lernmotivation aufgegriffen. Es könnte bisweilen der Eindruck entstehen, die Schülerinnen und Schüler in Alpegg wären weniger ehrgeizig, weil sie die Noten und das berufliche Fortkommen weniger stark thematisieren. Die Kinder scheinen der jeweilige Noteneinschätzung und der von der Lehrperson empfohlenen weiteren schulische Laufbahn zu vertrauen. Sie spekulieren auch nicht unbedingt darauf, zu einem späteren Zeitpunkt noch in die nächsthöhere Klasse überzutreten.⁸⁵ In einer der befragten 6. Klassen in Alpegg werden im letzten Quartal sogar die Tische umgestellt, so dass die Schülerinnen und Schüler sichtbar in Stärkegruppen aufgeteilt sind und ersichtlich ist, wer in die Real- und die Sekundarstufe übertritt. Man könnte hier vermuten, dass die Kinder aufgrund ihrer Herkunft und Sozialisation weniger versuchen sich von gängigen Mustern zu lösen als die Kinder in Stätten.

⁸³ Diesem Umstand wird beispielsweise im Gymnasium Alpegg in der 1. Klasse Rechnung getragen, in dem die 1. Klässer obligatorisch an verschiedene Lerntechniken herangeführt werden, wie von Andreas nach dem Stufenübertritt berichtet wird.

⁸⁴ Im Nachbarkanton, Appenzell Ausserrhoden, wurde die Benotung in der Primarschule im Jahre 2000 ganz abgeschafft. Anstelle von Noten stehen im Primarschulzeugnis einmal jährlich eine differenzierte Wortbeurteilung. Am 17. Mai 2009 wurde eine Initiative zur Wiedereinführung der Noten, welche von rechtsbürgerlicher Seite lanciert wurde, angenommen. Nun wird ab der 4. Klasse wieder benotet. Die differenzierte Beurteilung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens bleibt jedoch bestehen.

⁸⁵ Nach einem Jahr in der Realschule wäre ein Übertritt in die Sekundarstufe möglich. Ebenso besteht die Möglichkeit, nach 2 Jahren in der Sekundarschule ins Gymnasium überzutreten.

„The relationship between habitus and the field operates in two ways. On the one side, it is a relation of conditioning: the field structures the habitus, which is the product of the embodiment of immanent necessity of a field (or a hierarchically intersecting set of fields). On the other side, it is a relation of knowledge or cognitive construction: habitus contributes to constituting the field as a meaningful world, a world endowed with sense and with value, in which it is worth investing one's practice.“ (Bourdieu 1989: 44)

Der Habitus kann also verstanden werden als Bindeglied zwischen Geschichte und gesellschaftlicher Eingebundenheit des Menschen einerseits und seinem konkreten Vorstellen, Empfinden und Verhalten andererseits. Werte werden von einer Generation an die nächste weitergegeben. Dies wiederum führt zu bestimmten Ausprägungen von Werten und Handlungsoptionen in der nachfolgenden Generation.

6.2.1 Alpegg – Englischunterricht in der Primarschule – Erwartungen an den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarschule

Die Schülerinnen und Schüler in Alpegg besuchen seit der 3. Klasse den obligatorischen Englischunterricht. Den ersten Kontakt mit Französisch werden diese Schülerinnen und Schüler erst auf der Sekundarstufe haben.

Der Grundtenor bezüglich des Englischunterrichts in der Primarstufe ist positiv und alle besuchten zu Beginn den Unterricht gerne. Doch vereinzelt sind auch Stimmen zu hören, wie jene von Maria, die ihre Einstellung gegenüber dem Englischlernen mittlerweile ein bisschen revidiert hat. Zu Beginn fand sie Englisch „u cool“, doch mit der Zeit liess die Begeisterung etwas nach. Auf meine Nachfrage, weshalb sie es denn mittlerweile nicht mehr „witzig und cool“ finde, antwortet sie seufzend: „äh i wes eigentlich au nüd isch halt immer echli langwüilig und d'Lehreri finded halt die meischte au nüd so nett und sie isch halt au nöd so grad die netischt aber de Schwarz seit immer sie isch eini vo de beschte und mir sölled nöd so denke und so jo und sie git halt ebe vill Strofufgabe und da schiest mi amäl scho chli a und sosch.“ Diese Aussage zeugt von einer gewissen kritischen Reflexionsfähigkeit Marias. Sie stellt zwar einen möglichen Zusammenhang zwischen der temporären Unlust an dem Englischunterricht und der Lehrperson her, doch gleichzeitig relativiert sie ihre Aussage, indem sie den Klassenlehrer zitiert, welcher die Klasse offensichtlich gebeten hat, nicht so negativ gegenüber der Englischlehrperson eingestellt zu sein. Marias Schulkamerad Daniel

mag die Lehrperson ebenfalls nicht besonders und besucht deswegen den Englischunterricht bisweilen ungerne. Zudem findet er den Unterricht nicht sehr anspruchsvoll. Er ist zuversichtlich was den Englischunterricht auf der Sekundarstufe betrifft, denn er hat den Eindruck, dass er „*scho ebevill*“ versteht.

Alle acht befragten Schülerinnen und Schüler aus Alpegg freuen sich aus unterschiedlichen Gründen auf den weiterführenden Englischunterricht in der Sekundarstufe. Da die Kinder bisher selber noch keine Erfahrung mit Französisch gemacht haben, ist auch die zum Teil eher abwartende Haltung gegenüber Französisch durchaus nachvollziehbar. Dennoch freuen sich fast alle Kinder auf den Französischunterricht in der Sekundarstufe. Nur Leo und Andreas geben an, sich nicht auf den Französischunterricht zu freuen. Leo ist sich jedoch bewusst, dass beide Fremdsprachen - Englisch und Französisch – für seine berufliche Laufbahn wichtig sein können. „[...] *säb chönt no ebe wichtig si will villicht [...] han i mal en Job wo i denn mit anderne Lüt mues kommuniziere und säb wär denn ebe ring wenn ich chönt Französisch und Englisch - will mit Englisch chunsch u wüt [...]will fascht jede cha Englisch aso chönd u vill Englisch(.) Englisch isch ei- isch eigentlich e Umgangssprach - fast all- u chogä vill schwätzed Englisch.*“

In der schriftlichen Datenerhebung, die einige Monate vor dem Interview stattfand, hatte Leo noch angegeben, er fände Französisch ‚cool‘. Im Interview darauf angesprochen, relativiert er sein damaliges Urteil, obwohl er bisher noch keinen Französischunterricht besucht hat. Er kennt Französisch mittlerweile vor allem aus Liedern, welche in der Primarschule gelernt wurden und schliesst daraus, dass Französisch ihm nicht mehr so gefalle. Er finde es zwar nicht „*schlimm*“ aber einfach schwierig zu lernen. Zum Zuhören findet er es aber „*eentlich no lostig*“, weil es „*tönt ganz andersch als bi üs.*“ Trotzdem vertritt er die Ansicht, es sei „*efach blöd zom betone.*“ Obwohl er das Erlernen dieser Sprache als schwierig einstuft und die Betonung etwas ‚blöd‘ findet, amüsiert ihn der Klang der Sprache. Leo ist überzeugt, dass Englisch einfacher ist und „*Englisch [...] schwätz i sowiso ebe gern. Englisch gfallt mer au ebe.*“ Englisch gefällt ihm und außerdem ist Leo ein guter Schüler in Englisch, denn „*i han jetzt ja scho relativ lang Englisch ond i wes jetzt wie mer s’meiste usspricht.*“

Dieses Wissen gibt ihm Zuversicht und Selbstbewusstsein. Das Lernen fällt ihm zudem leicht und ausserhalb der regulären Englischstunden „*tuen i eigentlich nüt so gross.*“ Dieser Umstand mag dazu beitragen, dass Leo dem Englischunterricht auf der Sekundarstufe relativ gelassen entgegenseht, sich jedoch bezüglich des Französischunterrichts noch unsicher ist.

Adelina wird als einzige der interviewten Kinder in Alpegg nach den Sommerferien in die Realschule gehen. Sie hat sich entschieden, den fakultativen Französischunterricht zu besuchen und freut sich darauf. Die meisten Kinder erwähnen im Gespräch den Nützlichkeitsaspekt, den Englisch aus ihrer Sicht inne hat. Doch auch der französischen Sprache wird eine gewisse Nützlichkeit zugestanden und so freut sich beispielsweise Maria trotzdem auf den Beginn des Französischunterrichts. Sie findet es schön Französisch zu lernen, *„denn han i wieder en anderi Sproch mol näbis anders und Französisch chönd jo au di ebe vill vo de vo de Wölt sozuäge und susch isch halt Englisch und säb sind nur die wichtige.“* Marias Votum steht exemplarisch für die Argumentation fast aller interviewten Schülerinnen und Schüler, bei denen Englisch in der Nützlichkeithierarchie klar über Französisch steht. Der Aspekt von Investment und Return ist hier klar inhärent.

Andreas sieht dem Übertritt ins Gymnasium relativ unbeschwert entgegen. Er wird zusätzlich zu Englisch nun auch noch Französisch und Latein lernen. Andreas hält sich nicht für einen besonders talentierten Sprachenlerner und sein Interesse liegt klar in anderen Bereichen. Angesprochen auf das neue Fach Französisch, meint er sehr pragmatisch: *„i chas ja efach mol versuche“*. Zudem hat ihm seine Mutter erzählt, dass das Sprachenlernen einfacher werde, je mehr Sprachen man könne, *„aso wenn i zum Bischpiel zersch Französisch glärnt het als Englisch wärs jetzt zum Bischpiel efacher Spanisch und Eng nei Italienisch [...] und Latiinisch ele.“* Andreas verwendet in seinen Erläuterungen stets sehr allgemeine Formulierungen und er benutzt häufig das unpersönliche ‚man‘ oder Temporaladverbien wie ‚nie‘ und ‚immer‘. Er erzählt beiläufig auch von seinen bereits vorhandenen Italienisch- und Französischkenntnissen. Er hat bemerkt, dass *„also Appezellerdütsch isch efach hät au vill französische Wörter drin (...) also Trottoir zum Bischpiel oder wa hets no jo i merks amäl mangmol nöd denk amäl es sei wie normal und bi mi ase agwöhnt Etui.“* Andreas stellt erneute den Bezug zum Referenzrahmen des ‚Normalen‘ her. Er merkt an, dass er häufig nicht darauf achtet, dass es sich ja um französische Lehnwörter handelt, die er *„wie normal“* empfindet. Auch hier ist meines Erachtens eine gewisse Selbstreflexion zu erkennen. Die Frage bleibt, ob es Zufall ist, dass diese Aussage von einem Alpegger kommt, der in einer bildungsnahen und mehrsprachigen Familie aufwächst.

Auch die plurilinguale Anna freut sich auf den bevorstehenden Französischunterricht in der Sekundarstufe. Sie kann sich vorstellen, dass sich diese Freude mit der Zeit verflüchtigen kann, *„aber etzt im Moment machts mi efach ah. Aber i denke zwill Sproche wet i au nöd uf*

emol lerne.“ Im Unterschied zur monolingualen Tanja aus Stätten, die aussagte, lieber weniger Sprachen richtig, als mehrere „*halbpätzig*“ zu können, erwähnt Anna lediglich, dass sie nicht zu viele Sprachen auf einmal lernen möchte. Auch sie spricht von einem allfälligen „*Durcheinander*“, welches entstehen könnte beim gleichzeitigen Erwerb von mehreren Sprachen. „*Du chunsch denn weleweg doch en Dürenand über[...] denn häsch jo Dütsch wo muesch lerne und Englisch gad au und Französisch.*“ Selber hatte sie bisher jedoch nie das Problem, dass sie in ihrer persönlichen Mehrsprachigkeit in ein Durcheinander geraten ist, „*aber wemer z’vill Sproche uf emol muess lerne denn denn chunsch vielleicht mängmol chli Stress über, well denn wesch nume, denn chunnt der wieder da Wort in Sinn, wo eigentlich vielleicht Französisch ebe obwohl da Italienisch bruchsch.*“ Allerdings kann Anna sich vorstellen, dass ihre Englischkenntnisse ihr auch beim Französischlernen helfen können, „*dänn wess i äfach, wenn etz a paar französischi Wörter [...] schriibt wie mers Englisch [...] denn wess i I welewäg scho was isch, aso wa für en Gegestand wa isch zum Bischpiel.*“ Sie erwartet, dass vor allem das Schreiben anspruchsvoll sein könnte. Auf die Frage, weshalb sie denn den Eindruck habe, dass es kompliziert werde, erwidert sie, „*jo, weil ebe weil s äs paar Wörtli git da schriibt me am Schluss denn no en t oder näbis und säb tuet me gär nöd be - sät mä gär nüd. Und ebe mer händ grad gseh [...] wie Begleiter [...] wäsch männlich und wieblich dass denn au ganz verschiede muesch säge.*“ Annas Aussagen stehen stellvertretend für viele Voten von Schülerinnen und Schüler, welche sich zwar auf den Französischunterricht freuen, sich jedoch ganz klar dahingehend äussern, dass es wohl kompliziert werden wird und vor allem die Orthographie ein Problem darstellen könnte. Die Schülerinnen und Schüler scheinen relativ klare Vorstellungen dessen zu haben, was ihnen Schwierigkeiten bereiten könnte.

6.2.2 Stätten – Französischunterricht und freiwilliger Englischunterricht in der Primarschule – Erwartungen an den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarschule

Die interviewten Mädchen aus Stätten, unabhängig davon ob mono- oder plurilingual, besuchen den obligatorischen Französischunterricht gerne und freuen sich auf die Weiterführung des Französischunterrichts. Sämtliche Jungen haben sich anfänglich zwar auf den Französischunterricht gefreut, doch mit Ausnahme von Max hat bei den meisten die Motivation in diesem Fach nachgelassen. Gegen Ende der 6. Klasse werden kritische Argumente ins Feld geführt. Unter anderem sei die Sprache zu kompliziert, die Schreibweise nicht verständlich und es sei keine schöne Sprache.

Die allophonen Mädchen mit romanischen Erstsprachen haben angegeben, dass ihnen ihre Erstsprachen beim Französischlernen helfen. So erwähnt Gulia die Ähnlichkeit zwischen dem spanischen und dem französischen Vokabular und Sofia freut sich und weil sie gute Noten erzielt. Sie findet, dass ihre anderen Sprachressourcen – Marokkanisch und Kroatisch - beim Französischerwerb nützlich sind, denn *„also wenn ich zum Beispiel Französisch lerne, hilft mir das Marokkanisch (...) weil es mit Französisch gemischt ist (...) meine Mutter schaut auch vielemals französisches Programm, dann schaue ich da manchmal und da habe ich so neue Wörter und dann frage ich: was bedeuten die und am nächsten Tag –manchmal ist es Zufall, bekommen wir grad dieses Wort und dann weiss ich es schon.“* Genau wie die plurilinguale Anna aus Alpegg spricht auch Sofia davon, dass man ein *„Durcheinander“* bekommen könne im Kopf, *„letztes Mal hab ich im Französisch auch angefangen Englisch zu sprechen. Ich so aber wieso heisst das nicht ‚chaise‘ heisst, ja auf Französisch Stuhl und ich sagte dann irgendwie ‚the table‘ zuerst Tisch, dann le tableau- ja das war sch....“* Dieses Beispiel, in welchem Sofia das Nebeneinander von verschiedenen Sprachen als *„Durcheinander“* bezeichnet, kann jedoch von einem wissenschaftliche Standpunkt aus auch so interpretiert werden, dass Sofia die Arbitrarität der Wörter durchschaut und der Rückgriff auf andere zur Verfügung stehende Sprachen bei mehrsprachigen Individuen durchaus gängig ist.

Dazu sind die Mädchen sehr beflissen, gute Resultate in den Prüfungen in Französisch zu erzielen. Sofia übt vor allem dann viel Französisch, *„wenn ich z.B. eine Prüfung habe, sagt sie [die Lehrperson, Anm. MNB] das meistens eine Woche vorher und dann übe ich jeden Tag ein bisschen. Und sie sagt uns zum Beispiel so, was alles vorkommt und zum Beispiel was für Sachen und dann tue ich einfach einige von den Sachen üben. Und wenn ein Diktat ist oder*

ein Gedicht tut meine Mutter manchmal helfen - und ja - übe ich halt.“ Die erreichten guten Resultate sind dann wiederum Ansporn für die weitere Leistung.

Die Buben äussern sich dagegen nicht sonderlich motiviert. So freut sich beispielsweise Nathanael nicht auf den weiteren Französischunterricht in der Sekundarstufe, weil er lieber Spanisch lernen würde. Zwar hatte er sich ursprünglich auf den Französischunterricht gefreut, doch bereits nach den Herbstferien in der 5. Klasse hat sich das geändert. Erklären kann er sich dies auch nicht so genau *„nei, eigentlich nöd, will i ha wahrschinli realisiert, dass no me Prüefige hät und so.“* Es mag erstaunen, dass Nathanael, obwohl er den Französischunterricht nicht mag, derjenige ist, welcher im Unterricht aufgefordert wird einen Sachverhalt zu erklären, wenn sich sonst niemand meldet. Er kennt die Grammatikregeln bestens, obschon er keine Freude am Französischunterricht hat und auch kein Geheimnis daraus macht. Er fragt sich allerdings, weshalb er diese Sprache überhaupt lerne, da er sie praktisch nie verwendet. Sein Kamerad Luftar findet die Sprache zwar schön, mag sie aber dennoch nicht und meint diese Sprache sei *„nichts für mich“*. Er hat genug vom Französisch und findet es langweilig, weil *„es isch [...] vil zu kitschig. Nei es isch so huere le la. Aso mer muess ganz genau uf d schriebachtig schribe [sic!] wämmer ei Buechstabe vergisst heisst s scho öpis anderes (.) zum Bischpiel wämmer le (buchstabiert) schrieibt isch es Einzahl und les (buchstabiert) isch es Mehrzahl oder so.“* Luftar vergleicht die Schreibweisen von Französisch, Englisch und seiner Erstsprache Serbisch. In Serbisch werden Worte so geschrieben, wie man sie auch ausspricht. *„Bim Serbisch aso mer schribts so wie mers au usspricht (.) aso mer macht au nöd so wie im Englisch ea i oder so (.) aso us em ea mached die Englender en i aber im Serbisch seit me eifach so weisch wie mers usspricht.“* Die Tatsache, dass man die Laute nicht nur anders schreibt als man diese ausspricht, verkompliziert aus seiner Sicht das Lernen dieser Sprache, *„zum Bischpil J spricht me ja nöd J us sondern sche oder au G schriibt me au sche“* Die Orthographie des Deutschen, welches seine Zweitsprache ist, erwähnt er nicht.

Grundsätzlich entsteht aus der Erhebung vor dem Stufenübertritt in Stätten der Eindruck, dass die Erwartungen an den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe mehrheitlich positiv ausfallen. Jedoch sind sich erfolgreiche und weniger erfolgreiche Französischschülerinnen und -schüler einig, dass die Verschriftlichung des Französischen nicht unproblematisch ist. In diese Richtung denkt auch Sofia, die im Nachhinein findet, dass es wohl sinnvoller gewesen wäre, das französische Alphabet schon am Anfang zu lernen und nicht erst jetzt, denn *„auf Französisch, aso, es gibt ja paar Wörter die zum Beischpiel e mit einem Accent grave und so*

und das muss man dann schon ein bisschen üben aso zum richtig ausdrücken und das würde ich aso zum die Wörter sagen und die anderen auch an. Also auf Deutsch sagt man H [ha] und auf Französisch (hache) das sind ja zwei verschiedene Sachen und da wär besser hätten wir schon am Anfang das gehabt, da hat man schon ein bisschen so eine Übersicht.“

Besjana hat sich schon vor Beginn des Französischunterrichts auf diesen gefreut und dies ist bisher auch so geblieben. Die Lehrerin ist beflissen, ihren Schülerinnen und Schülern die bestmögliche Hilfestellung im Hinblick auf den Stufenübertritt zu gewährleisten. Für Besjana ist es klar, dass sich ihr persönliches Engagement positiv auswirken wird. Englisch ist eigentlich ihre Lieblingssprache und sie beruft sich auf die Lehrerin, welche schon im Elterngespräch darauf hingewiesen hat, dass es für die zukünftige Berufswahl wichtig sei, Sprachen zu beherrschen. *„Ja, also, Französisch weiss ich jetzt nöd so, will ich weiss ja nonig wie wo was mer bi welle bi was mer Französisch bruucht und so - aber ich dank scho, dass es wichtig isch, will ich denk, also ich meine vielleicht brucht me ja irgendwo scho Französisch und bi Englisch isch au sehr wichtig, will döt ebe im Englisch isch es ja so, dass es jetzt so vill meh Sache hät, also Lehrstelle oder Sache wo mer au Englisch sött chönne. damit mer cha sich mit de Lüüt kommuniziere und so.“* Die Vorfreude auf den obligatorischen Englischunterricht in der Sekundarstufe teilen, mit Ausnahme der lusophonen Elena und der italophonen Marta, alle Schülerinnen und Schüler.

Während Besjana der Sekundarschule relativ gelassen entgegensieht und froh ist, über ein gewisses Vorwissen in Englisch zu verfügen, erwartet Tanja, dass der Unterricht in der Sekundarschule schwieriger wird. Tanja hat in der Primarschule den freiwilligen Englischunterricht nur zu Beginn besucht. Sie hat im Verlauf der Zeit aufgehört, weil die Unterrichtsgestaltung nicht in ihrem Sinne war. Es habe zwar auch Tests gegeben, *„aber det händ di meischte mängisch es A gha[...] und wänn dänn alli das händ dänn schints für mich zu eifach.“* Zudem hat sie den Eindruck, die Englischlehrerin hätte keine richtige Lehrerausbildung gehabt *„und si isch ehner chli z lieb gsi mit öis Schüeler.“* Es hat Tanja gestört, dass die Lehrerin die Schüler munter darauf los hat untereinander reden lassen und sie hatte den Eindruck, dass einige nur zum Reden gekommen sind, *„und dänn häts mer irgendeinisch glanget und dänn han i ufghört.“* Tanja beginnt also den Englischunterricht in der Sekundarstufe nicht ganz unbelastet und hat denn auch konkrete Hoffnungen bezüglich der Unterrichtsgestaltung in der Sekundarschule. Sie wünscht sich, *„eifach dass es ruhig isch dass me cha i Rueh schaffe und dass mers richtig lernt vor allem[...] und i de Oberstufe det fangt me wider vo nöi a [...] i bi sicher det sind d Lehrer sträng und si tüend s eim au richtig*

übersetzte und es git aso au Tescht wo me cha luege ob mers chann zum Bischpiel im Französisch ischs bi öis bi Kapitel unterteilt und denn pro Kapitel en Tescht ich hoff das isch im Englisch au öpe so damit i gsen ob is verstande han oder nöd.“ Obwohl der freiwillige Englischunterricht in der Primarschule für Tanja eher enttäuschend war, freut sie sich nun bald wieder Englisch zu lernen, denn zusammen mit den Kenntnissen in Französisch „*cha mer sech fasch überall verständige oder emel so guet wie überall.*“ Mit guten Englischkenntnissen ist die Verständigung zudem noch einfacher, weil das diejenige Sprache ist, die „*am meischte gsproche wird.*“ Auch wenn Sie Französisch mag, findet sie Englisch die modernere Sprache und der Indikator, den sie dafür verwendet, ist die Popmusik, denn „*Popsongs sind uf Englisch und nid uf Französisch.*“ Obwohl sie weiss, dass es auch französische Popmusik gibt, seien doch „*fascht alli (...) ebe uf Englisch dänn ischs natürlig eifache de seit das quasi dass Englisch moderner isch as Französisch.*“ Sie findet Englisch „*würklich e sehr schöni Sprach es klingt eifach so modern irgendwie nime so altmodisch irgendwie [...] und es passt no i di hüttig Zit.*“ Tanja hat für den Französischunterricht Lerntechniken entwickelt, um sich beispielsweise optimal auf eine Prüfung vorzubereiten, und sie hofft, dass sie diese auch im Englischunterricht anwenden kann. Sie fürchtet sich sonst davor, dass es ein ‚Durcheinander‘ geben könnte. Tanjas deklariertes Ziel ist, dass sie sich in den gelernten Sprachen verständigen kann und sie macht auch lieber Abstriche in der Anzahl Sprachen, die sie lernen möchte als in der Qualität, die sie anstrebt, „*dänn wämmer ä Sprach nu halbe cha dänn bringts nüt (..) lieber villich zwei anstatt zäh Sprache aber die defür richtig.*“ Im Hinblick auf den Stufenübertritt hat Tanja den Eindruck, dass Kinder mit einer „*ähnlichen*“ Muttersprache beim Französischlernen einen Vorteil haben. Sie mag zwar Französisch gerne, „*eifach wänns schwiriger isch isch s chli komplizierter zum löse und so - und ich han leider mit minere Muetersprach kein Vorteil - e paar anderi händ mit irere Muetersprach chli en Vorteil wils chli ehnlich klingt (..) jo oder aso s klingt eifach chli ehnlich und dänn weiss ich (..) aso mir müend s mängisch übersetze und dänn sind immer chli so die wo us Italie chömmed sind finde ich chli sehr vil am übersetzte oder - ja eifach die us Italie und bi öis de Max no aso au us de Schwiz.*“ Tanjas Eindruck wird bestätigt durch die Aussagen einiger Mädchen mit romanischen Erstsprachen, welche sich einig sind, dass ihnen ihre Erstsprache beim Französischlernen hilft. So räumt beispielsweise die lusophone Elena ein, ihr falle der Französischunterricht leicht. Sie führt das darauf zurück, dass sie es ähnlich findet „*wie Portugiesisch es hät nöd so vill lateinisch Wörter wie Portugiesisch aber es isch scho no ähnlich.*“

6.2.3 Zusammenfassung: Vor dem Stufenübertritt

Generelle Tendenzen

- Die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Sekundarstufe sind äusserst vielseitig und teilweise etwas diffus. Alle haben aus dem Bekanntenkreis Personen, von welchen die unterschiedlichsten Berichterstattungen aus der Sekundarstufe erfolgten.
- Die Kinder aus Stätten und Alpegg sind sich einig, dass es in der Sekundarstufe strenger werden wird. Diese Erwartung gilt einerseits dem Arbeitsaufwand (mehr Hausaufgaben, mehr Prüfungen, Stoff wird komplizierter) und andererseits wird erwartet, dass die Noten unter Umständen schlechter werden, weil in der Sekundarstufe strenger bewertet wird
- Grundsätzlich überwiegt jedoch bei allen Kindern die Vorfreude auf das Neue gegenüber der etwas diffusen Angst, die Unbekanntes mit sich bringt.

Alpegg / Stätten

- Sowohl bei mono- wie auch bei plurilinqualen Kindern kann eine relativ grosse Wahrnehmungs- und Werteübereinstimmung mit den Eltern festgestellt werden. Es scheint, dass die Kinder in jene Stufen übertreten, die die Eltern begrüssen.
- Die Kinder aus Alpegg verweisen im Zusammenhang mit der weiteren Schullaufbahn häufig auf Gespräche mit den Eltern, welche die jeweiligen Entscheidungshintergründe erklären. Obwohl einige Schülerinnen und Schüler aussagen, sie hätten den nötigen Notenschnitt, um ins Gymnasium überzutreten, entscheiden sich mehrere Kinder nach Rücksprache mit den Eltern gegen diesen Schritt. Ich schliesse daraus, dass im Beispiel dieser Kinder die sozialen und kulturellen Bedingungen der Familien und der schulischen Institutionen eng verstrickt sind. Als Gründe für den Entscheid gegen den Übertritt ins Gymnasium werden Unsicherheitsfaktoren bezüglich der beruflichen Zukunft angegeben. Während eine Matur allenfalls bedeuten würde, Alpegg zu verlassen und irgendwo zu studieren und somit die gewohnte Umgebung und das vertraute soziale Netz aufzugeben, erhöht der Besuch der Sekundarschule die Möglichkeit, im Anschluss in der Region eine Lehre zu absolvieren. Die Frage bleibt offen, ob die Berufslehre eine attraktivere Alternative für die Jugendlichen auf dem Land ist als für Jugendliche in Stadtnähe.

- Während in Alpegg gute Schülerinnen und Schüler aus diversen Gründen die Sekundarschule A bevorzugen, kann in Stätten festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler die höchstmögliche Stufe anstreben und ihre Ambitionen frei äussern. Vor allem die Mädchen aus Stätten streben eine gute Schulbildung an und man orientiert sich tendenziell nach ‚oben‘. Dies scheint in der städtischen Umgebung ‚normaler‘ zu sein und keinen Bruch mit der ‚Herkunftsgesellschaft‘ zu bedeuten.
- Vor allem die allophonen Schülerinnen aus Alpegg, die es in die Sek A geschafft haben, scheinen stolz und erleichtert zu sein. In Stätten ist diese Art der ‚Erleichterung‘ bei den allophonen Schülerinnen, die es in die Sek A geschafft haben, nicht zu spüren. Die Mädchen haben gute Noten erbracht, und es ist für sie klar, dass sie die Sek A besuchen werden. Sie haben keinen besonderen ‚Status‘, mit denen einige allophone Schülerinnen und Schüler in Alpegg offensichtlich konfrontiert sind. In Stätten sind 70% der Schülerinnen und Schüler allophon, was sie weniger speziell macht.
- In Alpegg freuen sich die meisten Schülerinnen und Schüler, weiterhin den Englischunterricht zu besuchen. Die Vorfreude auf den Französischunterricht überwiegt ebenfalls, wobei Französisch der Ruf vorausseilt, eine schwierige Sprache zu sein.
- In Stätten freuen sich die Mädchen auf die Fortsetzung des Französischunterrichts in der Sekundarstufe, die Buben dagegen stehen Französisch dagegen negativ gegenüber. Generell freuen sich Mädchen und Buben mehr auf den Englischunterricht
- Die Befürworter der Englischeinführung haben als vehementes Argument die Chancengleichheit aufgeführt. Ein Fazit dieser Studie zeigt, dass Chancengleichheit relativ wenig mit Englisch zu tun hat, sondern viel mehr damit, wie Kinder ihre Chancen nutzen (können) und wie das Umfeld sie dabei unterstützt. Dies gilt im Zürcher Kontext in der Diskussion um die Aufnahmeprüfung an die Gymnasien ebenso, wie in der gesamtschweizerischen Diskussion um die Chancengleichheit und den Stufenübertritt in die Sekundarstufe I.
- Die zufällige Auswahl der Fälle belegt die in den Pisa-Daten beobachtete Tendenz, dass in der Schweiz der sozioökonomische Hintergrund und die Schulleistungen der Kinder nicht nur zusammenhängen, sondern auch über die Einteilung in die verschiedenen Schultypen entscheiden können.

6.3 Looking back: Stufenübertritt in der Retrospektive

6.3.1 Alpegg

Die Schülerinnen und Schüler aus Alpegg fühlen sich grundsätzlich wohl in ihren neuen Klassen und der Sprachunterricht, besonders Englisch fällt ihnen leicht. Sie berichten von ihren Lernerfolgen und sind sich einig, dass sie in der Primarschule viel gelernt haben und es deswegen nun in der Sekundarstufe sehr leicht ist. Bereits vor dem Übertritt waren diese Kinder zuversichtlich bezüglich der Sekundarstufe und dies spiegelt sich in ihren Antworten wider, von denen untenstehend einige exemplarisch aufgeführt sind.

Also eigentlich han i ger nid so en grosse Onderschied gmekt. Husi heme nid so vil, aber – also bi Französisch cha mi mengmol nid so ganz, da mues i efach me drahookä als zom Bispil bi Englisch. Ond Englisch isch liecht ond söst, ossert Geometrie hass i. Also i machs nid so gen. (Merve, p, A)

I tue eigentlich alles gen, also jo eifach Französisch, de mach i nid all zu gueti Note. Und Englisch bin i eigentlich au no erbe guet wie i de Primarschuel. Französisch eigentlich au so glich blibe. E Dütsch nimmed mer momentad d'Namegibig düre – und so ja säb isch got so interssant. (Leo, m, A)

Während die einen als erstes allgemeine schulische Eindrücke schildern, gehen andere auf die veränderten Sozialgefüge in den Klassen ein. So hat es in Andreas' neuer Klasse am Gymnasium „e paa netti und paa – ja wie söll i säge (lachen) - dommi.“ Adelina, die nun die Realschule besucht, fühlt sich grundsätzlich wohl, denn „bi ös sönds alli so netti, efach es git so paari Buebe wo ebe blöd tönd.“

Generell ist auch Französisch ist nicht unbeliebt bei den Kindern in Alpegg. Die Gründe, welche im Gruppengespräch für die Vorliebe oder Abneigung aufgeführt werden, sind jedoch bei weitem nicht nur sprachlicher Natur. So war Leo bezüglich des Französischunterrichts ambivalent, doch die Sprache an und für sich hörte sich für ihn ‚cool‘ an. „Me gfallt efach, s'Französisch isch mengmol so kul usgsproche. Accent circonflexe und – e fend da tönt so kul.“ Meral, die eigentlich positiv eingestellt war gegenüber Französisch, hat mittlerweile etwas Vorbehalte. Sie hat „Französisch nid so gen weil am Zistig hemer gad zwo Lektione nochenand ond säb wird huere langwilig.“ Auch Adelina besucht den freiwilligen Französischunterricht an der Realschule gerne, denn „mier hend halt ebe zom Glück e gueti und netti Lehrerin, ja aber chli streng, mängmal tuet si au streng, aber damol nid.“

In diesen Aussagen werden auch Aspekte des Fremdsprachenlernens angesprochen, die weit über den eigentlichen Sprachunterricht hinausgehen, aber entscheidend sind, ob der Französischunterricht gerne besucht wird. Dazu gehören die Lehrpersonen und auch die Platzierung der Französischstunden im Stundenplan (Einzel- und Doppellektion, Randstunden, wie viele Hauptfächer an diesem Tag sonst noch auf dem Stundenplan stehen etc.). Der folgende Gesprächsausschnitt aus einer Gruppendiskussion veranschaulicht, wie die Kinder im gemeinsamen Gespräch ihre Meinungen austauschen.

Maria: Also Englisch freut mi eigentlich nie aber Französisch freut mi no weniger.

Gwendolin: Jo säb närvt.

Daniel: Französisch isch gär nid schwirig, säb isch huere efach.

Maria: Oh jede Tag.=

Anna: Da mach i gen, i mach lieber s'Französisch

Maria: Jo me hend föf Mol.=

Anna: =Jo ier hend au Latein im Gegesatz zo (?)=

Daniel: Jo me hend föf Mol Franz ide Woche. Isch huere efach drom fünd is langwilig – me mached e all wider s'gliche.

Maria: I mol efach di ganz Zit.

Während Daniel den Unterricht „*huere efach*“ findet und den Stoff schnell versteht und deswegen nicht besonders anspruchsvoll findet, übersteht Maria den Unterricht manchmal nur malend, weil sie sich langweilt. Maria besucht den Englischunterricht widerwillig und ins Französisch geht sie noch weniger gern. Ihren Aussagen zufolge sind fünf Wochenlektionen definitiv zu viel und sie beklagt sich über die täglichen Hausaufgaben, die die fünf Lektionen mit sich bringen und argumentiert, dass es einem so einfach schneller verleide. Die Tatsache, dass der Primarlehrer am Ende der 6. Klasse ein wenig Französischunterricht erteilt hat, hat Maria in den ersten 2 Wochen geholfen, „*jo ide este zwo Wuche han i dei alls gwüsst. Well me hend genau di säbe Blätte gha vom Buech.*“ Offensichtlich hat die Primarlehrperson sich die ersten Seiten aus dem Sekundarstufenlehrmittel herauskopiert und diese mit den Schülerinnen und Schülern bereits vor dem Übertritt besprochen. Doch leider hat der anfängliche Erfolg für Maria nicht lange angehalten, denn nur während dieser zwei Wochen, „*han i alls gwüsst, aber nochene nomme.*“ Auch Daniel erwähnt den ehemaligen Primarlehrer, der sie in den letzten vier Wochen der Primarschulzeit noch auf den bevorstehenden Französischunterricht in der Sekundarstufe vorbereitet hat. Denn die ersten vier Wochen in der Sekundarstufe

hätten sie „*genau s'glich gmacht, wie de Steiner üs scho gseit het ide erste vier Wuche oder so.*“ Einerseits ist Daniel also dankbar, dass der Einstieg ins Französisch reibungslos verlaufen ist, andererseits bemängelt er jedoch das langsame Tempo im Unterricht, der ihm nach eigenen Einschätzungen leicht fällt.

Die Analyse der Einzelinterviews aus der Primarschulzeit hat ergeben, dass Französisch der Ruf voraussetzt, eine schwer zu lernende Sprache zu sein. Nach dem Stufenübertritt sind sich die Kinder nicht mehr ganz einig in ihrem Urteil. Meral findet Französisch kompliziert, denn „*d'Ussproch isch efach anders, also me sprechts so komisch us und mer läst ja nöd s'Wort efach abi. Muesch irgend nebis andersch mache.*“ Leo kontert mit der Bemerkung, dass dies im Englisch genau so sei. Dennoch beharrt Meral auf ihrer Meinung und doppelt nach, „*im Französisch isch es echli schwärer.*“ Leo belässt es nicht dabei und korrigiert sie mit einem „*Du empfindsch es schwärer.*“ Jetzt schaltet sich auch Andreas in die Diskussion ein und meint „*Und Französisch mues es denn efach wie flüssend si und bem Englisch chasch jetzt Wort für Wort.*“ Leo ist in dieser Gesprächssequenz derjenige, welcher die ehemaligen Mitschüler darauf hinweist, dass die Aussprache auch im Englischen nicht unbedingt mit der Schriftweise übereinstimme und er gibt als Beispiel an: „*Jo zom Bispil me schribt /i-nəf/, da schribt mer so blöd enough und noche h – so i finds chle unlogisch. Also isch egentlich efach zum usspräche aber zom Schribe isch es chli schwä.*“

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ist sich dennoch einig, dass diese „*Strichlein*“ im Französischen die Sache ziemlich verkomplizieren, wie folgende Aussage belegt. „*Französisch hets au so ob de Wörter so komischi Strich, Accents oder wies grad heissed. Sáb isch au chle en Scheiss.*“ (Merve, p, A).

Bei den Prüfungen – sowohl in Alpegg, als auch in Stätten – scheinen den entsprechenden Accents viel Gewicht gegeben zu werden und ein fehlendes ‚Strichlein‘ gibt denn manchmal auch gleich einen Punkt Abzug.

Beide Gymnasiasten aus Alpegg, Anna und Andreas, besuchen den Französischunterricht gerne. Andreas bevorzugt mittlerweile sogar den Französischunterricht gegenüber dem Englischunterricht. „*I han denkt Französisch sei mies. Also da Fach, wo'n i enat gär nid mag.*“ Er mag zwar Englisch weiterhin und „*einigemasse chan i's scho, abe i machs efach nid eso gen wie's Französisch.*“ Andreas stellt eine Verbindung zwischen den Fächern und den Lehrpersonen her. Der Französischlehrer sei ein netter und ruhiger Mann, „*also*

warschijnlijk en vo de nettische [Lehrpersonen, Anm. MNB], wo me im Moment hend.“ Dass Andreas die Lehrperson mag, trägt dazu bei, dass Andreas Französisch nicht nur nicht so schlimm findet wie befürchtet, sondern dass er dieses Fach zu seinem eigenen Erstaunen gerne besucht und auch gute Resultate erzielt. Doch auch der Englisch- und Lateinlehrer wird lobend erwähnt. Dies lässt die Vermutung zu, dass Andreas das Fach und die Lehrperson nicht in dem Masse als Einheit sieht, wie dies bei einigen andern Kindern der Fall scheint. Andreas begrüsst die Sprachverwandtschaft zwischen Latein und Französisch, die in beiden Fächern hilfreich sein kann, „s'Latin isch efach am Französische, also ebe enlich – ond so wenn i es guet cha, cha mer s'ander enat au no einigemasse guet.“

Auch die plurilinguale Anna, die ebenfalls das Gymnasium in Alpegg besucht, findet, dass Latein eine ‚mega gute‘ Hilfe sei im Englischunterricht, da viele englische Wörter ja auch aus dem Latein stammen würden. Im Französisch hilft ihr das Latein im Moment wenig. Doch in der Gruppendiskussion, in der auch kritische Voten gegen den Französischunterricht vorgebracht werden, lässt sie sich nicht beirren und besteht darauf, dass sie „enat gen is Französisch“ gehe. Sowohl Andreas, wie auch Anna finden Latein sehr spannend und erzählen in ihren Gruppen offen davon, dass sie nun viel mehr lernen müssen als noch in der Primarschule. Sie sind die einzigen, die zugeben, jetzt viel lernen zu müssen. Bei den andern scheint Lernen als unattraktiv und streberhaft zu gelten. Ein Streber ist laut Daniel einer „der zu viel lernt.“

Bezüglich des Englischunterrichts auf der Sekundarstufe sind die Rückmeldungen einheitlich, allerdings etwas unterschiedlich ausgeprägt. Die Kinder finden es gut, dass sie so viel gelernt haben in der Primarstufe und Voten wie, „i fünd jetzte wird's no efacher im Englisch“ oder dass der behandelte Stoff bisher einfacher gewesen sei, bilden keine Ausnahme. Auch Leo hat den Eindruck, dass sie in der Primarschule „hemer brutal vil glert wa Englisch agat.“ Er findet es momentan „gä nomme schwirig, i cha scho alles. Zom Bispil present continuous, säb isch chogä efach.“ Leo findet, er könne schon alles und besucht den Englischunterricht mit gesunden Selbstvertrauen. Auch Daniel, der noch während der Primarschulzeit keinen Hehl machte aus seiner Abneigung gegenüber der Lehrperson, findet nun in der Retrospektive, dass diese Lehrperson zwar streng gewesen sei, „aber me het wenigstens e betzli nebis glent ode?“ Alle Kinder sind sich einig, dass bisher noch viel aus der Primarschule repetiert worden sei. Gwendolin erzählt, „also jo wo mier scho gha hend ond de Lehrer wäss ja nü wa mier scho alls ka hend und denn mached mers nomal.“ Sie bringt dies

jedoch nicht als Kritik an und liefert die Erklärung für die Repetition – nämlich dass die Lehrperson nicht wisse, was bereits gelernt worden sei – und sie es aus diesem Grund nochmals machen würden. Daniel pflichtet Gwendolin bei, denn *„bis jetzt hend mer au s’meiste, da wo mer ets scho düre gno hend hend mer scho gha enat“* und Andreas ergänzt die Aussage seiner Kollegen mit dem Zusatz *„und Gramatik isch enart genau s’gliche wie mier scho immer gha hend, aber isch eifach andersch dargstöllt.“* Es mag erstaunen, dass die Kinder sich häufiger über die durchgenommenen Grammatikthemen unterhalten, als über die behandelten Inhalte, die in den meisten Fällen ähnlich zu sein scheinen. Leo findet zudem das Lehrmittel⁸⁶, welches in der Sekundarschule benutzt wird, nicht sehr toll *„Isch eigentlich überall im Buech s’gliche, sind immer di gliche Persone, säb find i chle langwilig.“*

Die Anzahl der Äusserungen zu Wiederholung, Langeweile und viele abtönende Partikel (irgend, eigentlich, ein wenig), illustrieren auffällig, wie die Schülerinnen und Schüler zu den Themen stehen. Doch nicht nur die Lehrinhalte und Themen in den Büchern werden als nicht sehr inspirierend empfunden. Während die einen die Repetition zu Beginn einfach hinnehmen, langweilen sich andere Kinder mit der Zeit. Das langsame Tempo im Englischunterricht wird von Meral bemängelt, denn es *„got no huere langsam vora“*, und Maria beanstandet, *„me hend über zwo Woche drüber gschwetzt oder no lenge, ebe dröber gschwätzt, so e Bild ond denn vo wo dass die Lütli chömed. So Pedro comes from Brazil und denn hemer da – amel zwo Woche über da gschwetzt ond da isch eba langwilig gsi.“*

Ob die von Maria angesprochene Langeweile sich eher am thematischen oder am formalen Inhalt manifestiert, ist unklar. Die Interpretation dieser Aussagen ist delikant, denn das Empfinden dieser Kinder, dass das Tempo im Englischunterricht eher zu langsam sei, kann durchaus darauf begründen, dass die Voraussetzungen dieser Kinder im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern aus anderen Schulgemeinden, relativ gut sind. Andererseits ist es problematisch, wenn die Kinder sich bereits zu Beginn der Sekundarschule im Unterricht langweilen. Falls das Lerntempo zu spät erhöht wird und/oder die Inhalte komplexer und/oder anspruchsvoller werden, besteht die Gefahr, dass diese Schülerinnen und Schüler sich bereits in eine passive Haltung hineinmanövriert haben und unter Umständen den richtigen Zeitpunkt verpassen, um wieder aktiv am Unterricht teilzunehmen.

Die Triangulation der Interviewdaten der Schülerinnen und Schüler mit den Unterrichtsbeobachtungen bezüglich der Themenwahl im Fremdsprachenunterricht hat wenig

⁸⁶ Auf der Sekundarstufe in Alpegg wird das Lehrmittel ‚Inspirations‘ benutzt.

schlüssige Antworten gebracht. Schülerinnen und Schüler erinnern sich vorwiegend an grammatikalische Themen. Sachthemen scheinen eine marginale Rolle im Unterricht zu spielen. Diese Äusserungen scheinen deutlich zu machen, wie wenig die Jugendlichen zum Teil mit den angebotenen Themen, welche in den Lehrmitteln behandelt werden, anfangen können.

Leo, der sich in der Primarschule allenfalls noch hätte vorstellen können, nach der 2. Sek ins Gymnasium überzutreten, sieht dies einige Monate später nicht mehr als realistische Perspektive. Er erzählt von seinen Kollegen, die *„viel schläuer sind“* als er, die jedoch am Gymnasium ungenügende Durchschnitte hätten und wohl zurück in die Sekundarschule gehen müssten. Auch er bringt Argumente für den Entscheid gegen das Gymnasium, welche aus dem Gespräch mit seinem Vater hervorgegangen sind. Er möchte eigentlich nach der Schule nicht in die handwerkliche Richtung. Er würde gerne in einem Büro arbeiten. Ihm schwebt vor, *„wenns got de glich Job wie min Vater het.“* Sein Vater arbeitet bei einer Versicherung und ist jetzt *„Chef vo de Ostschwiz ond jo – i wess nöd, ob is ase wit schaffe.“* Einerseits hegt Leo Zweifel, ob er im Beruf so weit bringen wird wie sein Vater, andererseits ist für ihn das Gymnasium keine Alternative. Sein Vater hat gemeint, dass *„wenn mer is Gympi got isch mer fascht betz überqualifiziert, denn bringts es nüt wenn mer glent het. Also isch scho guet wenn mer drus chunt abe zvil lene bringts es denn nid.“* Während Leo sich also eher weiterhin in der Sekundarschule sieht, überleg sich Adelina, die die Realschule besucht, ob sie es vielleicht auch in die Sek schaffen werde. Ana Marias Motivation für die Sekundarschule wäre, dass sie einen besseren Beruf erlernen könnte. Es scheint, als ob sich in Alpegg das Sprichwort ‚Schuster bleib bei deinen Leisten‘ und auch der früher von vielen Lehrern benutzte Grundsatz ‚Lieber ein guter Realschüler, als ein schlechter Sekundarschüler‘ relativ hartnäckig halte. Wenn es allerdings um die Berufswahl geht, entspricht dies jedoch nur bedingt der Wahrheit. Denn um eine Lehrstelle als Kaufmännische Angestellte zu ergattern, ist es durchaus nötig, einen Sekundarschulabschluss (Sek A in Stätten) vorlegen zu können. Dies ist den Schülerinnen und Schülern in beiden Untersuchungsstätten bewusst und im Gruppengespräch werden hinsichtlich möglicher Stufenwechsel oftmals die besseren Berufswahlchancen als Argument ins Feld geführt.

6.3.2 Stätten

Max und Nathanael haben die Aufnahmeprüfung bestanden und sind nach den Sommerferien in das Gymnasium übergetreten. Sofia hat die Aufnahmeprüfung nicht bestanden und tröstet sich damit, dass sie nach der 8. Klasse nochmals einen Versuch machen kann. Sie besucht nun die Sek A genauso wie Tanja, Besjana und Marta. Gulia, Elena, Jodok und Luftar besuchen die Sek B. Es ist reiner Zufall, dass keines der interviewten Kinder die Sekundarschule C besucht.

Auch die Schülerinnen und Schüler aus Stätten fühlen sich grundsätzlich wohl in der neuen Klasse, leben sich noch ein und finden die Sekundarstufe bei weitem „weniger schlimm“ als befürchtet. Jedoch fühlen sich einige Kinder in Stätten zu Beginn der Zeit in der Sekundarstufe unter Druck wegen der Probezeit.

*Ja es isch eifach, mier händ dänn echli Angst wänn mier Fähler mached oder so. Und wänn mer Sache vergisst isch au en Stress, will dänn muesch go hole und sofort Itrag und nachär gits no alles nahole was machsch.*⁸⁷ (Besjana, p, S)

Die Regeln der Sanktionen scheinen nicht nur unter Druck zu setzen, sondern veranlassen auch zu wilden Spekulationen. Da die Mädchen Parallelklassen besuchen, diskutieren sie auch untereinander, was ein solcher Eintrag bedeuten und vor allem was dieser an Konsequenzen mitbringen könne.

In Sofias Klasse muss man Nachsitzen und „das zellt dänn au is Zügnis.“ Besjana fügt ergänzend hinzu, dass nach drei ‚Einträgen‘ die Eltern informiert werden und „dänn müends unterschriibe und dänn wird mit dä Lehrer es Gspröch gmacht. Und dänn wird eifach gluegt, wiso dass isch, oder häts Chind jetzt im Momänt Stress.“ Die Schulpflege scheint am Ende der ‚Eintragsgeschichte‘ zu stehen und gilt als nächst höhere Bedrohung. Luftar sieht die Sache etwas gelassener als seine ehemaligen Klassenkameradinnen und erzählt, dass man bei ihnen eine Stunde nachsitzen müsse, wenn man Einträge habe. Doch Besjana und Sofia ereifern sich weiter.

⁸⁷ Auf meine Nachfrage, was denn ein ‚Eintrag‘ sei, ereifern sich die beiden plurilingualen Mädchen. Besjana und Sofia und erklären mir, dass man einen Eintrag erhalte, wenn man vergessen habe die Aufgaben zu machen oder „nur en Teil gmacht het oder öppis vergisst.“ Besjana ergänzt, dass alles einen Eintrag gäbe, „was d’Lehrerin seit und mer nöd gmacht hät.“

Besjana: Und immer wänn mer nachär einmal vergisst, mues mer au immer einmal nachsitze. Also wänn ich jetzt zum Bispil zwei Mal vergässe han, mues ich nachsitze und nach em dritte Mal au grad wider. Und nachär, ich weiss nöd nach wieviel sächs oder so, bechunt mer en Meldezättel. Und nachär wird's au im Zügnis.

Sofia: Also wird's jetzt eigentlich überall benotet, au die überarbeitet Sozialverhalte, alles.

Besjana: Alles.

Sofia: Also mer mues jetzt immer ufpasser oh im Mündliche, also es wird ja nöd jetzt eifach, es git eifach e dütschi Note, sondern es gits fürs Mündliche, fürs Hörverstehe, fürs Läse und so.

Besjana: Und d'Hefter wärded au kontrolliert, wänn mer nöd so suber arbeitet wird's au zellt.

Die beiden Mädchen fühlen sich offensichtlich sehr kontrolliert, und so, wie sie die Situation schildern, ist es durchaus nachvollziehbar, dass dieser Zustand einen gewissen Druck erzeugt. Bei den Kindern entsteht der Eindruck, dass keine Handlung oder Tätigkeit unbenotet bleibt. In den Diskussionen wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler gut Bescheid wissen, welche Klassenkameraden Mühe haben, und es wird bereits spekuliert, wer auf- respektive absteigen wird. Es wird auch die Vermutung geäußert, dass einige Schülerinnen und Schüler von Anfang an von den Lehrpersonen falsch eingeteilt worden seien. Besjana äussert Mitgefühl für diejenigen, die aufgrund von ungenügenden Noten mit einem Klassenwechsel rechnen müssen. Hingegen wäre es für die hispanophone Gulia, deren Notendurchschnitt ihr laut eigenen Angaben den Übertritt in die Sek A ermöglichen würde, eine Chance, wenn sie in die Sek A wechseln könnte. Auch Tanja, spielt mit dem Gedanken einer Versetzung ins Gymnasium. Sie würde dies jedoch erst nach der 2. Sek wollen, denn so könnte sie Latein umgehen. Diesen Plan hatte sie bereits vor dem Übertritt im Einzelinterview geäußert. Die italophone Marta hingegen wendet ein, sie wolle in ihrer Klasse bleiben und überhaupt nicht wechseln. Weder „*rauf noch runter*“, denn sie fühle sich wohl in ihrer Klasse. Die Schülerinnen und Schüler aus Stätten scheinen gut informiert zu sein über die Bedingungen, die es zu erfüllen gilt, wenn eine Versetzung in die nächsthöhere Schulstufe angestrebt wird. Es ist augenfällig, wie häufig in beiden Gruppengesprächen in Stätten immer wieder über Regeln und Noten diskutiert wird.

Max, der den Übertritt ins Gymnasium geschafft hat und zum Zeitpunkt des Interviews Gymnasiast ist, setzt sich im Gruppengespräch an den Rand der Gruppe. Während die beiden Gymnasiasten in Alpegg auch nach dem Stufenübertritt noch gut in der Gruppe integriert schienen, scheint Max von seinen ehemaligen Klassenkameraden stigmatisiert zu werden und gleich zu Beginn des Gesprächs fordert Jodok ihn auf, das Gespräch zu beginnen. Max ist nicht gewillt, dieser Aufforderung von Jodok zu folgen und fragt, weshalb er denn als erster das Wort ergreifen solle. Jodok antwortet mit: „*Ja - Gymischüler!*“

Mit dieser Kategorisierung und Abgrenzung wird zwischen Max und dem Rest der Gruppe gleich zu Beginn eine unsichtbare Grenze gezogen, in welcher sich die Volksschüler der Sek A und B von dem Gymnasiasten distanzieren. Max gibt unumwunden zu, dass für ihn die Probezeit nicht einfach sei. Er erzählt, dass er mit dem momentanen Notendurchschnitt wohl nicht im Gymnasium bleiben könne und in die Sek A wechseln müsste. Max ist jedoch gewillt, weiterhin hart zu arbeiten und hofft so, im Gymnasium bleiben zu können. Max erzählt, dass er momentan kein Englisch habe, dafür müsse er nun noch Latein lernen. Die Reaktion auf das Erwähnen des Faches Latein lässt nicht auf sich warten und die ziemlich unfreundliche Bemerkung von Elena, „*was willst du damit*“, lässt Max kurz verstummen. Es bleibt im weiteren Verlauf des Gesprächs unklar, ob das Verhalten der ehemaligen Schulkolleginnen und Schulkollegen vor allem mit Max persönlich zu tun hat oder mit seiner Rolle als Repräsentant des ‚Gymnasiasten‘.⁸⁸

Jodok, welcher Max mit „*Gymischüler*“ betitelt, übernimmt in seiner Gruppe immer wieder die Rolle, die andern nonverbal und verbal aufzufordern, eine Antwort zu geben. Er selber partizipiert nur am Gespräch, wenn er persönlich aufgefordert wird. Ansonsten kommentiert er die Aussagen seiner ehemaligen Mitschülerinnen und Mitschülern und wirft ab und an eine Bemerkung ein.⁸⁹

⁸⁸ Nathanael, der die Aufnahmeprüfung ans Gymnasium geschafft hat und dieses nun besucht, ist leider in der Gruppendiskussion nicht anwesend. Seine Mutter hat ihn am Abend vor dem Interviewtermin entschuldigt und dies mit dem Vorrang des Schulbesuches am Gymnasium begründet. Nathanael scheint ein anderer Typ zu sein als Max und so hatte er in seiner Klasse auch eine andere Rolle. So sass Max z.B. in der ersten Bankreihe im Schulzimmer und machte vorbildlich mit im Unterricht. Während Nathanael in seiner Klasse in der hinteren Ecke sass, sein langes Stirnhaar über das Gesicht fallen liess und vordergründig nicht aktiv am Unterricht teilnahm. Wenn jedoch in der Klasse z.B. im Französisch (das Nathanael hasste) eine Frage der Lehrerin von der Klasse nicht beantwortet werden konnte, wurde er aufgerufen und konnte die Fragen häufig beantworten. Bei den Unterrichtsbesuchen sowohl im Französisch, wie auch im Deutsch fiel die Prägnanz seiner Antworten auf.

⁸⁹ Jodok besucht die Sek B, findet die Oberstufe nicht streng und seine Äusserungen führen zum Schluss, dass er schulische Angelegenheiten gegenüber eher gelassen und nicht besonders ehrgeizig zu sein scheint.

Die Schülerinnen und Schüler besuchen den Englischunterricht in der Sekundarstufe in den jeweiligen Klassen gemeinsam, ganz unabhängig davon, ob jemand im SP 21 bereits Englisch gelernt oder das Englischfreifach in der Primarschule besucht hatte. Die Schülerinnen und Schüler sind sich nicht einig, ob wirklich ein Unterschied besteht zwischen denjenigen, die bereits mit Englischkenntnissen in die Sekundarstufe gekommen sind und anderen. Sofia hat den Eindruck, dass ich wohl bemerken würde, *„dass die wo gha händ, händ bim Englisch – also die wo grad agfangä händ merkt mer scho no chli dass si no en zimli dütsche Akzent händ und die wo scho länger händ, händ sich villicht scho chle is Englisch inegläbt und dänn chönts au so chle me – di neue, also die wo jetzt grad läred, läsed irgendwie vil me ab, di andere tüend eifach chle me mit Gfühl.“*

Während in der Primarschule viele gerne den Französischunterricht besuchten und dem weiteren Französischunterricht vor dem Übertritt positiv entgegensahen, haben sich die Präferenzen bei vielen geändert. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler bevorzugt nun Englisch. Der Grundtenor lautet, dass Englisch einfacher sei.

Tanja geht in ihren Ausführungen dezidiert auf den Französischunterricht ein und versucht zwischen dem Schulfach Französisch und der französischen Sprache an sich zu differenzieren. Sie findet, es *„chunt halt ganz druf a was mer machend. Also Französisch, Wörtliprüefige, die sind ener eifach, mer mues s'eifach lerne und suscht isch es ener schwiriger, wenn mer mues lerne Verbe konjugiere und so.“* Tanja findet die Konjugation der französischen Verben bei weitem anspruchsvoller als die Konjugation im Englisch *„aso im Englisch zum Bispiel bim Verb sein – also das isch ja bi ne paarne s'gliche und im Französisch isch alles anderscht.“* Die englische Orthographie betitelt sie als *„bubieifach“* und verwendet denn auch weniger Zeit für die Englischaufgaben als für die Französischaufgaben. Sie begründet dies erneut damit, dass es einfacher sei als Französisch.

Auf die Frage nach dem Französischunterricht in der Sekundarstufe, schnellt Jodoks Antwort stöhnend aus ihm hervor *„oh s'schlimmste Fach.“* Jodok geht es hier in erster Linie klar um die Abneigung gegenüber dem Schulfach Französisch.⁹⁰ Er kann nicht sagen, warum genau er Französisch nicht mag und begründet seine Abneigung vor allem mit seiner Schwierigkeit, sich diese Sprache anzueignen. Jodok sucht mit einem auffordernden Blick die Anerkennung seiner Aussage von den ehemaligen Klassenkameraden und fügt ein fragendes *„stimmt doch“*,

⁹⁰ Wenn immer möglich, sollte versucht werden zu unterscheiden zwischen expliziter Abneigung gegenüber dem Schulfach und gegenüber der Sprache.

an. Elena pflichtet ihm bei und meint, er habe es „*scho immer nöd chöne*.“ Die Beipflichtung der Klassenkameradin hört sich ein bisschen so an, als ob Jodok es einfach nicht könne – egal was er tut. Jodok hat den Neuanfang in der Sek B in Französisch nicht als Chance gesehen, denn nach seinem Empfinden geht es einfach weiter.

Mittlerweile geben auch Schülerinnen mit romanischer Muttersprache Englisch den Vorzug, nachdem sie sich in der Primarschule noch dezidiert für das Französisch ausgesprochen hatten. So geht es für die italophone Marta nahtlos weiter nach dem Übertritt, doch auch sie mag Französisch unterdessen nicht mehr so gerne. Sie bevorzugt mittlerweile den Deutschunterricht und „*suscht au no Englisch, aber Franz nümme so*.“ Sie erläutert, dass sie in der sechsten Klasse Französisch noch lieber gehabt habe, „*well ich det au rächt vil verstande han. Aber da jetzt ide Sek nümme. Also ich verstan scho, aber es - wie söll ich säge, ich hasse die Egus und so*.“ Marta hat den Eindruck, dass sie nicht mehr so viel versteht. Zudem hat die Komplexität der französischen Orthographie dazu geführt, dass sich ihre Präferenz im Fremdsprachenlernen dem Englischen zugewandt hat und sie generell eigentlich lieber den Deutschunterricht besucht. „*Jetzt find ich eigentlich Englisch vil besser und ide Sächste han ich Englisch nöd guet gfunde. Aber Englisch isch jetzt eigentlich vil eifacher, will es het kei Egus oder so, kei Graf nüt*.“

Auch die eher zurückhaltende hispanophone Gulia erzählt, dass sie „*jetzt han ich irgendwie Englisch lieber als Französisch*.“ Gulia, die während des SP 21 Projektes mit Englisch in Berührung kam, hatte damals den Eindruck gewonnen, sie würde nichts verstehen im Unterricht. Deswegen hat sie den anschliessend offerierten freiwilligen Unterricht nicht mehr besucht. Sie ist erfreut, dass sie in der Sekundarstufe nun doch schon einiges versteht und mag mittlerweile Englisch „*irgendwie*“ lieber als Französisch. Woran das liegt, weiss sie nicht so genau. Sie vermutet, dass es „*villicht also wäg de Egus oder so, cha mer si liechter scribe und so*.“

Einzig bei der lusophonen Elena haben sich die Präferenzen nicht geändert. Sie bevorzugt auch nach dem Übertritt Französisch gegenüber Englisch und hat weiterhin das Gefühl, dass ihr die französische Aussprache liege und es einfach sei für sie, diese Sprache zu lernen, „*will ich red ja Portugiesisch und Französisch hät vil änliche Wörter und Englisch nöd so*.“⁹¹

⁹¹ Elena empfindet die Sprachverwandtschaft zwischen Portugiesisch und Französisch hilfreich. Ich wage hier anzumerken, dass es für sie gewinnbringend sein könnte, wenn sie nicht nur zwischen Portugiesisch und Französisch die Ähnlichkeit erkennen, sondern sie auch auf den grossen gemeinsamen Wortschatz von Englisch und Französisch hingewiesen würde. Dies wiederum könnte ihr auch im Englischunterricht einen Aufwind geben und gäbe ihr die Möglichkeit die Synergien zwischen den Sprachen im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik bewusst zu nutzen.

Im Sprachunterricht in Stätten wird vieles, was im Französischunterricht in der Primarschule bereits behandelt wurde, auf der Sekundarstufe nun repetiert, wie unten stehender Gesprächsauszug aus dem Gruppeninterview bezeugt.

- Gulia: Also mier hends Verb avoir gha und das händ mer glaubs ide Sächste au scho gha.*
- Marta: Was händ mer gha?*
- Gulia : Avoir.*
- Marta: Ah ja stimmt.*
- Gulia: Händ mer au scho agluegt gha und dänn hend mier eifach chle en Vorteil gha well e paar Schüeler, zum Bispil vom Zägli oder so hends nöd gha.*
- Marta: Passe compose isch au.*
- Gulia: Und s'passe compose hend mier au scho agluegt.*
- Marta: Also bi eus isch sehr unterschiedlich s'Französisch. Die einte sind sehr guet und di einte chönds gar nonig richtig. Will zum Bispil im Hofi, de Lehrer Herr Burri – er hät zum Bispil Franzprüefige nöd gmacht. Er het kei Franzprüefige wie mier gmacht und so. Die sind hindere, eher so – si chönts nonig so guet und so. Zum Bispil bi de Frau Steiner hämer vil Französisch gha und die hend jetzt me Vorteil. Und mier hend – ide Oberstufe hend mie jedi Wuche Voccitest, also das git vier Wörtli und zwei Sätz. Aber viles hämer zum Bispil scho gha, also vo Unite eis hämer vil Wörter scho gha und Verbe hend mier au scho konjugiert. Me händ es Heft nume mit Verbe dine zum Schriebe. Und avoir, faire, söttigi Värbe hend mier alli scho gha. Und paar hend Värbe nöd mal kännt uf Französisch. Passe compose händs au nöd kännt.*

Einige Kinder empfinden das eigene fundierte Vorwissen als Vorteil gegenüber Schülerinnen und Schülern aus andern Schulhäusern. Dieser Vorteil resultiert für die Kinder ganz klar aus dem Unterricht, den sie in der Primarschule besucht haben. Ein möglicher Vorteil, den die eigene Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen bieten kann, wird explizit nur von Elena angesprochen.

Auch in den Gesprächen in Stätten ist die französische Orthographie immer wieder Gegenstand der Kritik der Schülerinnen und Schüler. Da Voten wie die folgenden häufig auftreten, drängt sich die Frage auf, wie sehr im heutigen Französischunterricht gedrillt wird und welche Fehlerkultur an der Volksschule vorherrscht.

Marta : Also ich möchte am liebste, dass bi dene Franzwörter nöd so Egus und so hät – suscht. [...] Also ich säg das wäg dene Egus, will ich meine wenn mer das usspräche tuet denn ghört mer das ja fast gar nöd. Also es stat eifach nur da und es macht eifach Schwirichkeite. Okay bim Schribe aber ich meine wenn mers usspräche tuet.

[...]

Marta: Ja das gits nur bi paar Wörter zum Bispiel bi – le muse zum Bispiel, es isch eigentlich ganz normal, also ganz normal.

Gulia: Also bi paarne Wörter gits ja es e, also es normals und es – mit –

Marta: Umgekert Egu.

Gulia: Egu ja. Und dänn mues mer ja irgendwie das Wort mues mer ja so wie länger usspräche, so –

Marta: Ja aber das muesch eifach – das muesch der eifach merkä. Aber suscht isch es eigentlich ganz normal eifach.

Marta benutzt fast in jedem Satz das Wort ‚normal‘ und dennoch echauffiert sie sich sehr über die Accents im Französischen. Will sie sich oder mich überzeugen, indem sie auf dem Wort ‚normal‘ insistiert? Obwohl sie betont, dass es „ganz normal eifach“ sei, bevorzugt auch sie, wie bereits erwähnt, mittlerweile den Englischunterricht.

Der Vergleich der beiden Fremdsprachen beschäftigt alle Schülerinnen und Schülern. Es überwiegt dabei die Meinung, dass Französisch schwieriger und mit mehr Lernaufwand verbunden ist, wenn gute Noten erzielt werden wollen.⁹² Englisch wird dagegen als das einfachere und weniger lernintensive Fach erlebt. Man sollte vielleicht in dieser Diskussion bedenken, diese Kinder den obligatorischen Englischunterricht erst seit ungefähr vier Monaten besuchen und sich an diesen Urteilen bezüglich des englischen Schriftbildes im Verlauf der nächsten Monate durchaus noch etwas ändern könnte, wie die Befragungen in Alpegg ebenfalls zeigen.

⁹² Das Schriftbild der französischen Wörter bereitet nicht nur diesen Kindern Schwierigkeiten, sondern auch die frankophonen Kinder kämpfen mit Schwierigkeiten dieser historischen (latinisierenden) Rechtschreibung (Chervel & Manesse 1989). Die deutschsprachigen (und allophonen) Kinder müssen nicht nur Buchstabenkombinationen erkennen, die im Deutsch nicht existieren (z.B. au= [o], ou = [u]), sondern es besteht zusätzlich im Französischen noch ein grosser Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache (Manno 2003).

6.3.3 Verbindung zwischen den Sprachen

Mit Ausnahme der lusophonen Elena bevorzugen in Stätten alle Schülerinnen und Schüler nach dem Stufenübertritt das Fach Englisch. Zwar sind Mädchen mit einer romanischen Erstsprache weiterhin der Meinung, dass ihre Erstsprachen manchmal hilfreich sind beim Erlernen von Französisch, doch auch sie bevorzugen Englisch. Die plurilingualen Mädchen, Sofia und Besjana, machen bewusst keine Verbindungen zwischen den Sprachen, da sie sonst ein ‚Durcheinander‘ erhalten. Tanja machte bereits vor dem Stufenübertritt die pointierte Aussage, dass man besser eine Sprache richtig könne, als zwei „so halbpatzig“. Die Vermischung von Sprachen (Code-Switching) wird mit Worten wie Durcheinander, oder Mischmasch nur von Seiten der Kinder in Stätten thematisiert. In Alpegg ist dies kein Thema. Weder in den Einzel- noch in den Gruppeninterviews.

In der Frage, ob es sinnvoll ist, zwischen den Sprachen Verbindungen herzustellen und diese gar manchmal parallel zu verwenden, gehen die Meinungen der Schülerinnen und Schülern auseinander. Luftar ist der einzige, der es toll findet, wenn er Serbisch und Deutsch mischen kann – das macht er eigentlich „am liebsten.“ Als er dies in der Gruppendiskussion einbringt, wir diese Aussage auch von andern befürwortet. Auch Besjana beteuert, „Es chunnt eifach“, und auch sie benutzt öfters Wörter der andern Sprache, wenn sie sich mit Leuten unterhält, welche ihre beiden Erstsprachen sprechen. Dies geschieht bewusst oder unbewusst. Obwohl in Stätten im Schulzimmer die offizielle Unterrichtssprache Hochdeutsch ist, werden Gespräche unter den Klassenkameraden manchmal in andern Sprachen geführt.

In Alpegg greift einzig die mehrsprachige Meral das Thema der Parallelwörter auf. Sie besucht seit 7 Jahren ausserhalb des regulären Schulunterrichtes die türkische Schule und erzählt, dass sie sowohl im Französisch- als auch im Englischunterricht in der Schule Übungen dieser Art gemacht hätten. Zudem fügt sie hinzu, dass es auch auf Türkisch Wörter gibt, die ähnlich wie die französischen Wörter seien. Sie führt hier als Beispiel den ‚hélicoptère‘ auf, was auch auf Türkisch ‚Helikopter‘ heisst.

Leo fügt in dieser Diskussion an, dass „Glace“ im Dialekt eben auch „Glacé“ heisse, wie in Französisch oder dass der französische Tisch „table“ fast gleich heisse auf Englisch. Auf Nachfragen gibt Leo an, dass er, „Englisch, Dütsch und Französisch (...) alles chle kombiniere.“ Schon im Einzelinterview vor dem Stufenübertritt hat Leo sich dahingehend geäußert, dass er versucht, fremdsprachige Worte, die er nicht verstehe, von andern Sprachen

abzuleiten versuche. Im weiteren Gespräch räumt er ein, dass die Sprachvergleiche manchmal auch von den Lehrpersonen initiiert würden. Dies wurde allerdings nur von einer Sekundarlehrperson in Alpegg angesprochen und diese Person ist sich nicht ganz im klaren darüber, ob sie den Vergleich zwischen den beiden Fremdsprachen befürwortet oder nicht, wie untenstehender Interviewauszug veranschaulicht.

Es gibt auch Wörter, die ich manchmal - wobei, dort weiss ich nicht, ob das geschickt ist – wo ich manchmal auch vergleiche, wie es im Französisch und im Englisch ist. Aber dort weiss ich nicht, ob es sehr gut ist. (Schwaller, Alpegg)

Der Zweifel dieser Sprachlehrperson könnte daher rühren, dass sie befürchtet, die Schülerinnen und Schüler zu verwirren, ebenso könnte sie die Gefahr der möglichen ‚falschen Freunden‘ zögern lassen. Es scheint, dass in Stätten sowohl Primar- als auch die Sekundarlehrkräfte die Verbindung zwischen den Sprachen und den möglichen Transfer bewusster ansprechen und nach Möglichkeit auch zu fördern.

6.3.4 Zusammenfassung: Nach dem Stufenübertritt

Generelle Tendenzen

- Die Schülerinnen und Schüler sind der Meinung, dass der Stufenübertritt im Allgemeinen gut gelingt. Auch in den Sprachfächern scheinen sie den Übertritt ohne Probleme zu meistern.
- Nach dem Stufenübertritt genießt sowohl in Stätten als auch in Alpegg Englisch mehr Popularität als Französisch. Die Unbeliebtheit von Französisch als Schulfach hat nicht nur mit der steigenden Popularität von Englisch zu tun. Französisch lag in der Beliebtheitsskala schon eher tief, als Englisch noch kein obligatorisches Schulfach war und sich als *Lingua franca* durchsetzte. Bereits in der Studie von Stern et al. (1999) wurde festgestellt, „dass Französisch in der allgemein beliebten Primarschule als Fach am wenigsten beliebt ist, gefolgt von Deutsch und Geometrie.“ (1999: 242)
- Der allgemeine Konsens in Bezug auf Französisch ist sowohl in Stätten wie auch in Alpegg, dass die Orthographie der Sprache sehr schwer ist. Die Aussagen der Kinder

bestärken den Eindruck, dass in der Schulpraxis noch immer sehr viel mehr Wert auf schriftliche Korrektheit als auf kommunikative Fähigkeiten gelegt wird.⁹³

- Mittlerweile sind sich alle Kinder einig: Englisch muss man können, denn es ist die nützlichere Fremdsprache als Französisch und zudem die ‚Weltsprache‘. Auch jene, die Englisch nicht gerne mögen, sind sich bewusst, dass diese Sprache wichtig für sie ist. Dieses Forschungsergebnis bestätigt die Ergebnisse der Arbeit von Murry & Watts aus dem Jahr 2001.
- Bezüglich der Anzahl zu lernender Fremdsprachen in der Primarstufe sind die Stimmen der Kinder genauso heterogen wie diejenigen aus der Lehrerschaft und der Gesamtbevölkerung.
- Das Einsetzen von Noten scheint automatisch zu einem Gefühl von mehr Druck zu führen. Laut Meinung einiger Kinder (und auch Lehrpersonen) können Noten auch Ansporn sein, bessere Leistungen zu erzielen, da dadurch eine Wettbewerbssituation entsteht und man kann sich mit den andern messen kann.

Alpegg / Stätten

- Die Menge der Hausaufgaben, die Prüfungen und das Vokabellernen sind sowohl in Stätten als auch in Alpegg ein Thema. Es scheint eine Grundübereinstimmung zu herrschen, dass die Menge der Hausaufgaben auf der Sekundarstufe wie erwartet zugenommen hat. Die Mehrheit findet es nun etwas strenger und für einige bedeutet die neue Stufe, dass sie zum ersten Mal in ihrem Leben lernen müssen und Zeit und Aufwand für schulische Erfolge investieren.
- Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler lassen den Schluss zu, dass Lernstrategien, welche in der Primarschulzeit systematisch eingeführt worden sind und mit denen intensiv gearbeitet wurde, aus ihrem eigenen Empfinden nicht weiter von Nutzen sind.
- Die ‚clés magiques‘, welche im Lehrmittel ‚Envol‘ in der Primarschule in Stätten systematisch eingeführt wurden, werden nur von einer Schülerin erwähnt. Doch von 10 Schlüsseln, die im Textverständnis helfen sollen, wird nur derjenige mit den Parallelwörtern erwähnt. Auch andere Schülerinnen und Schülern sprechen den

⁹³ Hier würde es sich allenfalls lohnen, die Praxis zu beobachten und herauszufinden, welche Wichtigkeit Fremdsprachenlehrpersonen den Accents beimessen. Gibt es Unterschiede in der Bewertung und Fehlerkorrektur zwischen Fremdsprachenlehrpersonen, welche die zu unterrichtende Fremdsprache als Erstsprache sprechen und denjenigen, welche die Unterrichtssprache selber als Fremdsprache gelernt haben?

Nutzen der Parallelwörter an, ohne jedoch zwangsweise die Verbindung zu Envol zu machen.

- Durch das Wissen, dass sowohl gute Englischkenntnisse als auch eine gute Deutschkompetenz notwendig sind befinden sich manche mehrsprachige Schülerinnen und Schüler, deren muttersprachliche Ressourcen nicht valorisiert werden, in einer Zwickmühle. Sie investieren ins Sprachenlernen ohne spürbaren Erlös für die berufliche Laufbahnplanung, weil sie oft auf Grund anderer Merkmale (wie ethnische Zugehörigkeit, Familienname) wahrgenommen und beurteilt werden.

6.4 Lehrerperspektive

Im Sinne des Soziologen Emile Durkheim (1858 - 1917) ist die Hauptaufgabe der Schule, der Desintegration der Gesellschaft entgegenzuwirken. Gemeinsame Ideale, Überzeugungen und Werte sollen von der Organisation Schule transportiert und den Schülerinnen und Schülern weitergegeben werden. Lehrpersonen besitzen ihre spezifischen Tätigkeitsbereiche, die sie im Sinne dieser Primäraufgaben erfüllen und agieren somit in organischer Solidarität in der Organisation und sehen sich als Teile, die zur Erfüllung eines umfassenden Ganzen beitragen. Die Normen, nach denen dieses ihre Tätigkeiten zu erfüllen haben, sind verbindlich und ein grundsätzlicher Konsens zur Funktion der Organisation Schule dient dabei als Orientierung. Dass die Organisation Schule in der Gegenwart vor einer Vielzahl von heterogenen Aufgaben steht, wird in diversen wissenschaftlichen Analysen übereinstimmend festgestellt. Zudem zeigen die hitzigen Diskussionen, welche in den Zeitungen zum Thema Schule fast täglich zu lesen sind, dass die Schule im Kreuzfeuer der Kritik steht. War es bis vor kurzen noch möglich, den Auftrag der Schule relativ klar zu skizzieren, scheint dies heute nahezu ein Ding der Unmöglichkeit. Während in der Vergangenheit Generationen einem jeweiligen Zeitgeist, oder einer Sicht in der Pädagogik folgten, ist in der zeitgenössischen Auffassung augenfällig, dass unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Strömungen des vergangenen Jahrhunderts nahezu gleichwertig nebeneinander verfolgt werden. In wissenschaftlichen Analysen wird übereinstimmend festgestellt, dass die Lehrpersonen in der Gegenwartsgesellschaft vor einer Vielzahl von heterogenen Anforderungen und Aufgaben stehen. Sie sollen teilweise versuchen „soziale Probleme zu korrigieren, Wissen zu vermitteln, individuell auf die Schüler einzugehen und die Persönlichkeits- und moralische Entwicklung der Schüler zu fördern. Während für andere Berufe bestimmte Schwerpunkte gelten, wird vom Lehrer eigentlich alles verlangt (Rollenexpansion)“ (Barth 1990: 89). In der Arbeit der Lehrpersonen liegt die Hoffnung und die Zukunft ganzer Generationen begründet (vgl. Barth 1990). Dies verursacht einen grossen gesellschaftlichen Erwartungsdruck auf die Lehrpersonen.

Spezifisch steht im folgenden Kapitel zur Analyse, wie betroffene Lehrpersonen⁹⁴ den externen Druck und die heterogenen Erwartungen wahrnehmen, wie sie ihre eigenen Ansprüche damit in Einklang bringen und wie sie mit den Herausforderungen in der Praxis umgehen. So sind diese ‚Direktbetroffenen‘, die Lehrpersonen nämlich, die eigentlichen

⁹⁴ Wie bereits erwähnt, wurden die Namen der Lehrpersonen anonymisiert.

Schlüsselakteure bei der inhaltlichen Umsetzung der strukturellen Reform. Sie prägen mit ihren Persönlichkeiten, ihren methodisch-didaktischen Entscheidungen und Alltagspraktiken die Realisierung der geplanten und erwünschten Veränderungen. Zuerst wird der Blickwinkel der Primarlehrpersonen widergegeben und danach wird die Sicht der beteiligten Sekundarlehrpersonen dargelegt, um schliesslich in einer kurzen Zusammenfassung stufenspezifische sowie stufenübergreifende Anliegen und Tendenzen zu erkennen.

6.4.1 Perspektive der Primarlehrpersonen

Um die unterschiedlichen Interpretationen des vorgegebenen Curriculums greifbarer zu machen, werden die Primarlehrpersonen unter anderem gefragt, was ihnen ein grosses Anliegen im Fremdsprachenunterricht sei. So wünscht sich Herr Zeller aus Alpegg, dass die Kinder die Freude am Fremdsprachenunterricht „*behalten*“. Es geht ihm also nicht nur darum diese Neugierde zu wecken, sondern er möchte explizit, dass diese erhalten bleibt.

Behalten, weil dies ist die Erfahrung, welche ich schon gemacht habe. Auch mit 1. und 2. Klässlern. Es ist von Anfang an eine Motivation hier. Ausser das Kind hat von irgendeinem anderen Ort ein negatives Erlebnis mit einer Fremdsprache. Aber das ist selten, das gibt es fast nicht. Am Anfang ist alle Freude hier und diese Freude muss man behalten. (Zeller, Alpegg)

Auch Frau Hasler aus Stätten ist es ein grosses Anliegen, die Freude an der Sprache zu vermitteln und die Schülerinnen und Schüler zu motivieren.

Also das Wichtigste ist sicher die Freude an der Sprache und zu motivieren, dass sie dann einmal ins Land gehen. Weil eine Sprache, ohne dass du sie benutzt, wird nie wirklich motivierend sein. Wenn du ihnen aber zeigst, dass sie dann ins Land gehen können, und dann fragen und reden können, das ist das, was motiviert. Das ist einfach meine Erfahrung. Es gibt sicher Kinder, die gut sind und sprachbegabt. Die werden wie in der Mathe einfach gut sein in der Schule, die werden lernen. Aber das wirklich Motivierende in einer Sprache ist sie anzuwenden. Und hier in Zürich musst du einfach die englischen Touristen ansprechen, und deshalb einfach „Geht reisen, geht andere Kulturen kennen lernen. Geht wirklich, damit ihr es anwenden könnt.“ Das ist eigentlich das, was motiviert. (Hasler, Stätten)

Frau Singer aus Alpegg zögert ebenfalls nicht mit ihrer Antwort und ihr prioritäres Ziel beschreibt sie mit:

Irgendwo diese Freude an der Sprache den Schülern vermitteln können. Und das Anleiten, sie zu motivieren, ist eben eine Folge aus meiner persönlichen Sprachbiographie, was für mich wichtig war. Für mich irgendwie eng zusammen ist das Sensibilisieren für die Sprachen. Oder irgendwie versuche ich immer wieder zu sagen „Hey, dass kennen wir doch!“ Ich finde z.B. das mit der „Kukumbere“ lustig. Weil die Alpegger „Kukumbere“ sagen und in Englisch heisst es „the cucumber“.
(Singer, Alpegg)

Frau Singer spricht in diesem kurzen Gesprächsauszug verschiedene Aspekte ihrer Rolle als Lehrerin an. Sie möchte ‚*Freude an der Sprache*‘ vermitteln, bringt die Wichtigkeit der eigenen Sprachbiographie ein und macht zudem die Verbindung zur Sprachsensibilisierung, indem sie den Dialekt mit der Fremdsprache verbindet. Ebenso ist es Frau Singer ein Anliegen, dass die Schülerinnen und Schüler bei ihr zum Sprechen kommen. Hier spielen ihre eigenen persönlichen Erfahrungen im Fremdsprachenerwerb und die Erfahrungen und Erzählungen ihrer eigenen Kinder eine wichtige Rolle.⁹⁵ Frau Singer versucht, ihren Unterricht so zu gestalten, dass möglichst viele Sprechansätze für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt werden. Eines ihrer grössten Ziele ist, *„ganz klar, dass sie bei mir zum Sprechen kommen.“* Dass dies bei einer Klassengrösse von 24 keine einfache Aufgabe ist, ist evident.

Wo ich einfach bewusst mir sage, dass wenn ich die Englischlektionen plane, immer wieder diese Sprechansätze, oder dass wir etwas zusammen etwas wiederholen, etwas nachspricht, etwas mit dem Partner sprechen. Einfach, dass das nicht passiert, dass jemand sagt, es hätte zwei bis drei Sätze pro Mal gesprochen. Das ist das Problem, du siehst, es sind 24 Schüler. Das sind jetzt die ganz grossen Klassen, die 5. Klässler. Da müssen in 45 Minuten 24 Schüler zu Wort kommen. Das wird schwieriger und du kannst nicht mehr die gleichen Unterrichtsformen brauchen, als wenn du 18er oder 20er Klassen zum Unterrichten hast. Das ist wirklich meine Priorität, das Sprechen. Die Möglichkeit zu haben, es zu praktizieren. (Singer, Alpegg)

⁹⁵ Frau Singer erzählt, dass ihre Tochter ziemlich frustriert sei über den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe, weil sie zu wenig zu Wort kommt und während des Unterrichts häufig schriftliche Aufträge/Arbeiten erledigt werden müssen.

Doch nicht nur sprachliche Faktoren werden von den Lehrpersonen erwähnt, denn es geht in diesem Unterricht wie gesagt nicht ausschliesslich darum, Sprache zu vermitteln, sondern es geht wie in jedem Unterrichtsfach auch darum, ein gutes Lernklima zu schaffen. Dies gelingt nur, wenn auch allgemein pädagogische Grundsätze im Unterricht berücksichtigt werden, wie die Aussage von Herrn Schwarz aus Alpegg veranschaulicht.

Für mich ist natürlich auch wichtig, dass ich in meinem Unterricht niemanden vor den Kopf stosse, dass ich alle anständig menschlich behandle. Aber das ist natürlich nicht von der Sprache abhängig. Das ist allgemein, das ist die Befriedigung, wenn ich abends nach Hause gehe. Man hat ja x-mal die Möglichkeit verärgert zu sein. Wenn man verärgert ist, tut man den Mensch einem gegenüber nicht mehr menschlich behandeln. Das ist alles auch menschlich, aber es ist auch eine Arbeit, an welcher ich immer gearbeitet habe. Ja, wenn mir das gelingt, dann habe ich das Gefühl, dass ich eine gute Stunde hatte, unabhängig vom Inhalt. (Schwarz, Alpegg)

Die Primarlehrpersonen sehen also ihre Aufgaben einerseits im erzieherischen, als auch im fachlichen Bereich. Eine ‚gelungene‘ Lektion im Fremdsprachenunterricht, kann je nach persönlicher Zielsetzung der Lehrpersonen unterschiedlich definiert werden, wie folgende zwei Beispiele stellvertretend für ähnliche andere Voten belegen.

Gelungen, einfach dann, wenn der Faktor abgedeckt ist, dass sie viel zum Schwatzen gekommen sind. Oder mit dem Fun-Faktor wie zum Beispiel mit dem Haifisch-Song. Dort haben sie wirklich, wo du auch merkst, du hattest eine gute Auflockerung am Anfang und du konntest sie motivieren mit etwas Kleinem. Oder vielfach habe ich einen Witz, wo ich dann die Stimmung spüre, dass es den Schülern gefällt. In dieser Klasse ist es lustig, da gibt es nämlich ein Mädchen, und ab und zu kommt sie und sagt: „Sie Frau Singer, es war lustig.“ Ich hatte noch nie Schüler, welche dann danach zu dir kommen. Dann weiss ich einfach, jawohl, da war der Fun-Faktor in einer gewissen Art und Weise dabei. (Singer, Alpegg)

Also sicher, das sind tausende Sachen. Eine gute Stunde ist es eigentlich dann, wenn die Kinder mitgemacht haben. Dann merkt man, man hat es nicht zu schwer gemacht, man ist nicht zu schnell vorwärts gegangen. Man war nicht zu wenig schnell. Aber es kommt natürlich auch auf den Tag drauf an. Es muss nicht unbedingt immer die Lektion sein. Es ist jeweils schwierig zu wissen. Beginnt es gleich zu schneien? Gerade vor oder nach einer Prüfung, sind dann alle noch aufgeregt. Oder am Morgen

von acht bis neun schlafen alle noch ein bisschen. Am Mittag sind sie dann auch wieder müde. Es kommt auch immer wieder auf das an. Aber im Allgemeinen, wenn es eine gute Stimmung ist, wenn viel mitgemacht wird. Oder man merkt, dass sie es begriffen haben. Ich könnte jetzt aber nicht sagen, dass eine ist wichtiger als die andere. Es ist eigentlich die Kombination dieser drei Sachen. Also man merkt, dass die Kinder Freude haben, sie verstehen es, sie machen mit und sie haben es begriffen und sie haben in dieser Stunde etwas gelernt. (Hasler, Stätten)

Während bei Frau Singer der Spassfaktor hervorgehoben wird, geht Frau Hasler auf die mannigfaltigen externen Faktoren ein, welche von der Lehrperson nur beschränkt beeinflusst werden können, von ihnen jedoch wahrgenommen werden, und welche das zügige Vorankommen des Unterricht manchmal erschweren. Andererseits können solche ‚Störungen‘ durchaus auch positiv interpretiert werden. Trotz aller Individualität in den Antworten der Primarschullehrpersonen, zeichnet sich ein Konsens ab, welcher als ‚Globalzielsetzung‘ bezeichnet werden könnte. Die Anliegen sämtlicher Lehrpersonen im Fremdsprachenunterricht sind ähnlich und sie möchten vor allem, dass die Kinder aktiv am Unterricht partizipieren, dabei Freude haben und den Stoff möglichst gut begreifen.

Keine der interviewten Primarlehrpersonen möchte als ‚Tester‘ verstanden werden, das bringen sie dezidiert zum Ausdruck, wie unten stehende Auszüge exemplarisch belegen.

Also Tester kommt also bestimmt ganz zuunterst hin. Sensibilisieren, ja (...), wenn jemand das will, dann mach ich das. Aber dazu bewegen tue ich niemanden. Anbieter, eigentlich, und dann Motivieren, die, die es wollen. Unterstützen. Organisieren, ja, das braucht es immer. Organisation ist immer wichtig. Sonst, ja, sonst läuft es nicht. Also ich würde jetzt beim leeren Kärtchen würde ich eher noch etwas bringen, was nicht unbedingt in Sprachen lernen hinein geht. Den Umgang mit der Sprache überhaupt, wie die Kinder umgehen miteinander, das machen sie ja im Dialekt. Das sie dort sorgfältig mit der Sprache umgehen und sich gegenseitig nicht verletzen. Das wäre für mich schon auch noch wichtig. Aber ist jetzt nicht im Hinblick auf Sprachen lernen. Also die Wortwahl im Umgang. Ein sozialer Aspekt, oder? (Schwarz, Alpegg)

Und der Tester ist am Schluss. Wenn ich sehe, wie native speaking Kinder noch Fehler machen, z.B. das 3. Person „s“. Diesen Fehler macht ein Schüler in der 5. Klasse in England. Ja ja, das ist auch dort noch nicht drin. Wenn man Sprachbücher anschaut,

wie auf diesem S herum geritten wird, weil das eben etwas ist, das man testen kann. Das fände ich nicht gut, wenn man auf solchen Sachen herumreitet. Die Wichtigkeit ist die Motivation, die Freude an der Sprache geben, dass ja nicht etwas Negatives kommt. Das sich nicht ein negatives Feeling gegenüber der Sprache entwickelt. Man soll offen sein, ja, man soll machen. (Zeller, Alpegg)

Das Testen ist für mich eigentlich völlig unwichtig. Ich mache es zwar, aus der Erfahrung heraus, dass sie es sonst nicht lernen. Obwohl, ich habe heute eine Prüfung gemacht, und dann sagten sie „Oh nein, eine Prüfung.“ und dann sagte ich „Um was geht es eigentlich, es gibt gar keine Note im Zeugnis. Ich will ja nur wissen, ob ihr es könnt, oder ob ich es nochmals repetieren muss.“ Es ist halt schon so, sie lernen es dann. Und ich mache natürlich dann genau das, was sie sonst nicht lernen würden. Wovon ich aber weiss, dass sie es für die Oberstufe brauchen. Und wenn sie es nicht können, dann haben sie Nachteile. (Hasler, Stätten)

Die zitierten Beispiele verdeutlichen, dass soziale Aspekte, Sprachbewusstsein und die Motivation und Freude an der Sprache den Lehrpersonen wichtiger ist, als Grammatikregeln und Korrektheit. Einige Lehrpersonen machen dennoch Tests im Französischunterricht, obwohl diese noch nicht obligatorisch sind. Frau Hasler und ihre Kollegin Frau Spinnler erläutern, dass die Noten für Französisch auch in der Primarschule bald eingeführt würden, denn für die Übertrittsempfehlung in die Sekundarstufe werde die Französischnote für die „Auf- und Abstufung“ genutzt. Zudem ist Frau Hasler der Meinung, dass die Schülerinnen und Schüler den Stoff vor allem dann lernen, wenn er geprüft wird und wenn die Schülerinnen und Schüler den Stoff gelernt haben, fällt ihnen der Beginn in der Sekundarstufe leichter. Insofern haben die Prüfungen auf der Primarstufe einen direkten Zusammenhang mit dem bevorstehenden Stufenübertritt. Die Datenanalyse hat ergeben, dass es ein wichtiges Ziel der Primarschullehrpersonen ist, ihre Schülerinnen und Schüler optimal auf den bevorstehenden Übertritt in die Sekundarstufe vorzubereiten. So veranschaulicht die Aussage von Frau Hasler eindrücklich, dass der Unterricht gegen Ende der 6. Klasse so angelegt ist, dass den Schülerinnen und Schüler ein möglichst guter Start in der Sekundarstufe gelingt. Durch den Kontakt zu ehemaligen Schülerinnen und Schüler, die nach dem Stufenübertritt manchmal noch zu Besuch in die Schule kommen, erfährt sie, was ihren Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe nützlich war und diese geben der Lehrerin (auch ungefragt) bereitwillig sehr subjektive Ratschläge, wie sie das Schwergewicht im Unterricht setzten

könnte, damit der Anschluss in der Sekundarschule, zum Beispiel im Französisch, besser klappt.

Und dann sind die Schüler aus dieser Klasse nachher zu mir gekommen, und nicht ich habe das Französisch unterrichtet, deshalb waren sie wahrscheinlich so ehrlich. Sie sind zu mir gekommen und haben gesagt „Frau Hasler, machen Sie mehr Französisch. Wir waren ein bisschen schlecht dran in der Klasse.“ Es sind gute Schüler gewesen. Sie sagen, dass sie Mühe im Französisch hatten. Sie hätten von einer Lektion zur anderen vierzig Wörter lernen und sie hätten noch gar keine gekonnt, weil wir die nicht lernen haben müssen, eigentlich in der Primarstufe. Die Oberstufe setzt die aber dennoch voraus. Und wenn sie gar nichts können, wenn wir nicht ein bisschen Druck aufsetzen, dann sind unsere Schüler benachteiligt. Jetzt habe ich einen Lehrer, der macht Prüfungen, dann müssen sie es lernen. Ich mache es nicht. Dann kommen meine Schüler in der Oberstufe und sagen „Sie, die anderen konnten es und ich noch nicht. Sie müssen ein bisschen strenger sein.“ Das ist also passiert. Ich nehme an, dass sie es mir überhaupt gesagt haben, weil ich das Französisch nicht unterrichtet habe. (Hasler, Stätten)

Ein wichtiger Punkt, den Frau Hasler in diesem Interview aufgreift, ist die Erwartung der Sekundarstufenlehrpersonen. Es scheint einigen Sekundarlehrkräften schwer zu fallen, die Art und Weise, wie der Fremdsprachenunterricht in der Primarschule funktioniert, ernst zu nehmen. Solche Lehrkräfte tendieren dazu, vor allem zu sehen, was die übertretenden Primarschülerinnen und Primarschüler nicht können und dies kann zum bekannten (und von den Primarlehrern gefürchteten) Ausspruch verleiten ‚wir müssen ja sowieso von vorne beginnen‘. In diesem Spannungsfeld wäre es wohl angebracht, die unterschiedliche Auffassung von Fremdsprachenunterricht aus Sicht der Primarschule und der Sekundarschule einmal genauer zu untersuchen. Ich halte es durchaus für möglich, dass das unterschiedliche Verständnis dessen, was im Fremdsprachenunterricht gelernt wird, den konstruktiven Dialog um den Stufenübertritt zwischen Primar- und Sekundarschullehrern unnötig erschwert. Bevor die gegenseitigen Gepflogenheiten nicht besser bekannt, die Erwartungen nicht explizit gemacht worden sind und eine grundsätzliche Achtung vor der fachlichen Arbeit der Kollegen keine Selbstverständlichkeit ist, wird eine Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen (und dies nicht nur stufenübergreifend, sondern auch innerhalb der Stufe) nur schwer vorangetrieben werden können. Diese unterschiedliche Auffassung von sinnvollen Lernarrangements kann

auf der abgebenden und auch der aufnehmenden Seite zu Frustrationen führen. Wenn die Lehrpersonen verbal oder auch nonverbal diffuse Signale bezüglich der abgebenden oder aufnehmenden Stufe senden, kann sich dies leicht auf die betroffenen Schülerinnen und Schüler übertragen. Es ist viel intrinsische Motivation nötig unter solchen Umständen ein Fach weiterhin motiviert zu lernen.

Frau Hasler versucht ihren Schülerinnen und Schülern auch zu vermitteln, dass es auch in den Fremdsprachen wichtig ist, konsequent zu lernen. Der Spassfaktor mag zwar nicht sehr gross sein, doch ohne Lernen geht es ihrer Ansicht nach nicht vorwärts und sie versucht, diesen Grundsatz auch ihren Schülerinnen und Schülern zu vermitteln. Sie stellt auch bereits eine Verbindung zu einer späteren Berufstätigkeit her und versucht die Wichtigkeit der Sprachen aufzuzeigen.

Also, dass du es brauchen kannst für den Beruf, wenn du es berufsmässig brauchst. Sprechen kannst du dann mal schnell. Das macht auch Spass. Aber ohne gewisse Grundlagen der Grammatik kannst du halt auch nicht reden, vor allem die Verben musst du konjugieren können. Da sind wir momentan gerade dabei. Das können sie jetzt alle. Ich habe eine Prüfung gemacht. Also, die mit „-er“ haben sie jetzt wirklich gelernt. Ich habe auch gesagt, dass müsst ihr einfach können. Sie wissen einfach, in der Oberstufe brauchen sie es. Das sagen sie bei mir auch im Englisch. Sie sagen, das sie gehen, damit sie in der Oberstufe dann Vorteile haben. (Hasler, Stätten)

Der Ausschnitt aus dem Gespräch mit Frau Hasler veranschaulicht bildlich, wie sehr der bevorstehende Übertritt sie beschäftigt. Ebenso widerlegt diese Aussage den subjektiven Eindruck einiger Sekundarlehrpersonen, die der Primarschule bisweilen eine ausschliessliche ‚Spielmentalität‘ unterstellen. Die Primarlehrpersonen sind sehr wohl darauf bedacht, ihren Unterricht nicht nur spielerisch zu gestalten, sondern sie legen durchaus Wert auf seriöses Lernen und Disziplin. So ist auch Frau Hasler der Ansicht, dass *„neben der Freude braucht es auch Disziplin für alles und jedes, das man lernen möchte. Sonst wirst du nie zu etwas kommen. Und wenn du merkst, dass du keine Fortschritte machst, dann hörst du sowieso gleich auf.“*

Auch Herr Schwarz aus Alpegg bereitet seine Schülerinnen und Schüler während der letzten vier Wochen der Primarschulzeit gezielt auf den beginnenden Französischunterricht vor, obwohl dies im Curriculum nicht vorgesehen ist. Er singt französische Lieder, konjugiert Verben und möchte seinen Schülerinnen und Schülern in dieser kurzen Zeit einige einfache

französische Sätze beibringen, damit ihnen diese sprachlichen Klänge in der Sekundarschule nicht allzu fremd vorkommen. Herr Schwarz tut dies, obwohl sein persönliches Verhältnis zum Französischen seit seiner eigenen Schulzeit angespannt ist, denn „es war immer ein *Muss* und keine *Freude an der Sprache*.“ Trotzdem ist es ihm ein Anliegen, dass seine Schülerinnen und Schüler in der Sekundarschule auch in Französisch einen guten Start haben.

Wenn die Primarschullehrpersonen ihren Unterricht auf die Erwartungen der Sekundarstufe ausrichten, sind die ersten Wochen in der Sekundarstufe für die Schülerinnen und Schüler einfacher zu bewältigen. Denn zusätzlich zum neuen Schulhaus und der neuen Klasse, in der man seinen Platz finden muss, kann die Probezeit für einige Kinder mit einem gewissen Druck verbunden sein. Wie bereits festgestellt wurde, wird dies eher in den Gesprächen mit den Kindern aus Stätten thematisiert und allgemein auf ihre Situation in der Sekundarstufe bezogen. In den Sprachfächern fühlen sich sowohl die Schülerinnen und Schüler aus Stätten, wie auch jene aus Alpegg, gut auf den Unterricht in der Sekundarstufe vorbereitet. Obwohl das Anliegen der Primarlehrpersonen, die Schülerinnen und Schüler möglichst ‚anschlussfähig‘ zu machen, nicht immer explizit erwähnt wird, schimmert dieses doch in jedem Gespräch durch.

6.4.2 Perspektive der Sekundarlehrpersonen

Fast alle interviewten Sekundarlehrkräfte geben an, dass die übertretenden Schülerinnen und Schüler den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe grundsätzlich motiviert beginnen. Durch die Tatsache, dass Französisch in der Primarstufe ohne Leistungsziele und Beurteilung unterrichtet wird, stehen einige Sekundarlehrkräfte den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler kritisch und teilweise sogar negativ gegenüber. Es habe sich eine gewisse Ernüchterung eingestellt, nachdem die ersten Schülerinnen und Schüler, die in der Primarschule bereits in Fremdsprachenunterricht hatten, da die Vorkenntnisse, die mitgebracht wurden extrem unterschiedlich waren. Belegt werden diese Eindrücke aus der Sekundarlehrerschaft durch untenstehende Zitate.

Einige haben gar nichts gemacht in der Primarschule. U-schlimm, die konnten wirklich nichts. Nicht mal „être“ konjugieren, die haben wirklich nichts gemacht mit dieser Lehrerin. Und andere, die konnten schon ganze Sätze machen. Was ihre Hobbys sind, wo sie wohnen und so. Also extrem unterschiedlich. Und am Anfang war es schon so, dass alle noch recht motiviert gewesen sind. Sie hatten eigentlich Freude.
(Basler, Stätten)

Es ist für mich sehr schwierig irgendwie darauf aufzubauen und mit einer gewissen Sicherheit zu sehen, was sie können und was nicht. Die Linie, was ein Schüler von der Primarschule her können muss und was nicht, ist sehr verschwommen. Es passiert mir sehr häufig, dass ich sehr grosse Augen machen muss und sagen muss „Was, jetzt hattet ihr vier Jahre Englisch und könnt das noch nicht?“ Oder dass man einen bestimmten Artikel vor einem Vokal als „the“ [ði] ausspricht und nicht „the“ [ðə]. Da habe ich heute noch einen Kampf. So grundlegende Sachen bringen sie von der Primarschule nicht mit. Da mache ich manchmal ein Fragezeichen. (Koller, Alpegg)

Herr Koller verfügt über langjährige Berufserfahrung als Englisch- und Französischlehrer. Er spricht explizit die Schwierigkeit an, einzuschätzen, mit welchem Vorwissen die Schülerinnen und Schüler zu ihm in den Unterricht eintreten. Seine Aussage zeigt, wie unterschiedlich die Erwartungen der Primar- und Sekundarlehrpersonen sind. Was eine Sekundarlehrperson als ‚grundlegende Sache‘ bezeichnet, wird von einigen Primarschullehrpersonen anscheinend nicht als solche wahrgenommen. Aufgrund der Datenanalyse kann allerdings gesagt werden, dass auch die Erwartungen innerhalb der Lehrerschaft der Sekundarstufe sehr heterogen sind. Die Sekundarlehrerin Grell aus Stätten zeigt sich zum Teil etwas verunsichert über die Langzeitfolgen des Schulprojekts 21 im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern, die *„irgendwie ab der 4. Klasse freifachmässig ein bisschen Englisch gehabt hatten.“* Sie habe zuerst mit den Anfängern einen gewissen Grundwortschatz aufzuarbeiten versucht. Dabei habe sie die Hilfe der SP21-Erfahrenen in Anspruch genommen. Darauf habe sie mit dem Lehrbuch bei Lektion 1 angefangen und in ihrer Einschätzung seien kurz darauf *„alle auf einem Niveau gewesen [...] diejenigen, die bereits vorher im Projekt 21 gewesen sind, können genauso wenig Sätze formulieren wie diejenigen, die noch nie Englisch gehabt haben.“*

Herr Koller aus Alpegg scheint das fehlende grammatikalische Wissen und unzureichende Vorkenntnisse ebenfalls aufzufallen.

Ich bin da diesbezüglich ziemlich ernüchtert worden. Ich habe da eigentlich festgestellt, dass sie die Methoden, welche sie auf der Primarschule verwendet haben, sehr häufig auf der Sek nicht taugen. Schüler gehen, wenn sie von der Primarschule kommen, sehr locker, spielerisch mit der Sprache um. Sie sind sich aber viel zu wenig bewusst, dass da noch viel mehr in einer Sprache drin steckt. Das war eigentlich mein grosses Erwachen gerade im Zusammenhang mit dem Frühenglisch. Dass ich da irgendwann einmal feststellen musste, dass sie ein Haufen mitbringen in Bezug auf den Wortschatz und ein bisschen die Freude am Englisch, aber die einfachsten Strukturen können sie einfach nicht. Es ist ihnen einfach nicht bewusst, dass im „simple present“ in der 3. Person Einzahl ein „s“ hat und dass es einen Unterschied zwischen Possessivpronomen und Personalpronomen und zwischen diesen Personen der Pronomen. Da musste ich das eigentlich von Grund auf vermitteln wie seit eh und je. Also, in diesem Sinne glaube ich, auch was Wörter lernen betrifft, musste ich feststellen, dass ein gewisser Wortschatz, welcher im Bereich des alltäglichen Leben liegt, dass die Schüler diesen mitbringen, aber sobald es nur ein bisschen davon weggeht, stossen sie an und haben auch Schwierigkeiten es zu lernen. (Koller, Alpegg)

Herr Koller bemängelt fehlendes grammatikalisches Wissen und seines Erachtens schockierende Fehler, wie beispielsweise in der dritten Person im simple present das ‚s‘ zu vergessen. Auch bemängelt er, dass Methoden, die in der Primarstufe angewendet werden, in der Sekundarstufe nicht taugen. Hier gilt jedoch zu bedenken, dass auf der Primarstufe eine alters- und stufenspezifische Didaktik angewendet wird und diese andere Ansätze aufzeigt als eine sekundarstufenspezifische Didaktik. Dies lässt sich mit der kognitiven Entwicklung der Kinder- und Jugendlichen durchaus begründen.

Wird die Aussage des Sekundarlehrers Herr Koller derjenigen des Primarlehrers Herr Zeller gegenüber gestellt, wird explizit, wie unterschiedlich die beiden Lehrpersonen - die hier auch exemplarisch als Vertreter der Primar- resp. der Sekundarstufe grammatikalische Kenntnisse gewichten.⁹⁶

⁹⁶ So haben beispielsweise Unterrichtsbeobachtungen und Analyse von transkribierten Unterrichtsszenen der Sekundarstufe Phänomene aufgezeigt, die für einen eher traditionellen Sprachunterricht nicht untypisch sind. So führen die Lehrpersonen die Unterrichtsinteraktionen relativ eng und der Fokus liegt auf formalen Aspekten der Lerner Sprache. Durch die Fokussierung auf das formale Sprachenlernens wird zuweilen auch die Auswahl der Sachthemen eingeschränkt. Zudem kann das rigide Festhalten am Imperativ der Verwendung der Zielsprache Beiträge der Schülerinnen und Schüler zu verhindern. Während vom Thema abweichende Voten allgemein von

Aus diesem Grund ist Herr Koller nicht unglücklich, dass die Schülerinnen und Schüler in Alpegg nun wieder ohne Französischkenntnisse in die Sekundarstufe übertreten und er selber bestimmen kann, wie er beginnen möchte und wo er den Schwerpunkt setzt.

Wobei dort waren die Unterschiede noch grösser. Dort gab es Lehrer, die haben das Französisch sehr vernachlässigt und andere Lehrer haben es sehr gewissenhaft gemacht. Aber auch dort hat es mich ähnlich gedünkt. Von dem her gesehen, kommt es mir entgegen, dass wir im Französischunterricht bei Null anfangen. Dann kann ich als Seklehrer bei Null anfangen und ich weiss, dass sie nichts können. Und ich kann auch die Schwerpunkte so setzen, wie ich weiss, was wichtig ist, damit sie später dann auch darauf aufbauen können. Das ist eigentlich wieder ein Vorteil, den wir haben, seit wir das Frühfranzösisch nicht mehr haben. Weil mit dem Frühfranzösisch war es auch für uns oft schwierig einzusteigen, oder wir mussten manchmal auch Sachen repetieren. Man musste häufig – irgendwo hat man begonnen – man hat auch Sachen repetiert, welche sie in der Primarschule hatten. Ich denke, dass wir jetzt wieder ein Lehrmittel haben, das bei Null beginnt und ein sehr gutes Lehrmittel ist. Ich bin eigentlich zufrieden. (Koller, Alpegg)

Damit steht Herr Kollers Aussage stellvertretend für jene Gruppe von Lehrpersonen, die den Fremdsprachenunterricht in der Primarschule nicht sehr fruchtbar finden und froh sind, bei ‚Null‘ anfangen zu können. Er lässt jedoch ausser acht, dass die Schülerinnen und Schüler nach vier Jahren Englischunterricht den neu beginnenden Französischunterricht in der Sekundarstufe anders beginnen, als dies noch vor der Einführung der Fremdsprachen (sei es Englisch oder Französisch) der Fall war.

Der Sekundarlehrer Herr Schwaller sagt zwar auch aus, dass er im Französisch bei Null beginne, er schätzt die Situation aber dennoch völlig anders ein, wie folgende Aussage aus dem Interview mit ihm darlegt.

Und die heutigen Voraussetzungen sind ja die, dass ich Französisch immer noch Anfängern gebe oder wieder Anfängern gebe, zwischendurch war es anders mit dem Frühfranzösisch vor ein paar Jahren. Wieder Anfängern gebe, aber ich gebe das als zweite Fremdsprache. Also sie kommen bereits mit vier Jahren Frühenglisch zu mir

ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern ausgehen, sind auch einige Episoden zu beschreiben, in denen Bilinguale erkennbar kommunikative Strategien einsetzen. Sie verwenden andere Sprachen oder verweisen auf den Realweltbezug. Je nach Lehrpersonen werden solche ‚Ablenkungen‘ milder oder strenger sanktioniert. Diese Reaktionen stehen zum Teil im Widerspruch zu den Aussagen der Lehrpersonen in Interviews dazu, was eine gute Lektion sei (z.B. „dass jeder zum Reden kommt“).

jetzt und das ist eine völlig andere Situation. Wirklich völlig anders. [...] Weil sie jetzt im Französisch bei Null anfangen bei mir in der ersten Sek, aber natürlich auch mit einem anderen Tempo ran gehen, weil sie können von Anfang an - wir kommen viel schneller vorwärts, weil sie einfach auch Fremdsprachenlernerfahrung haben. Von dem kann ich wirklich extrem profitieren. Und profitieren können wir vor allem auch deshalb, weil wir meistens in unserer Schule und auch am Gymi diejenigen Schüler haben, die im Bereich von den Fremdsprachen – hier im Frühenglisch – gute Erfahrungen haben und wenn sie das mitbringen als Voraussetzung, dann ist das eben von Sensibilisierung, wie ich vorher gesagt habe - dann ist das passiert im positivsten Sinne, oder? (Schwaller, Alpegg)

Wenn Herr Schwaller die Situation als „völlig anders“ bezeichnet, so wertet er vorerst nicht, sondern er stellt eine grundsätzliche Änderung fest. Er ist der Ansicht, der Französischunterricht auf der Sekundarstufe profitiere vom Englischunterricht, den die Kinder während vier Jahren auf der Primarstufe besucht haben. Herr Schwaller vertritt eine Gruppe Lehrpersonen, die es begrüßen, dass die Primarschülerinnen und Primarschüler bereits mit Kenntnissen in einer Fremdsprache in die Sekundarstufe übertreten. Er und gleichgesinnte Lehrerkolleginnen und -kollegen sehen es als Vorteil für den eigenen Unterricht, dass sie auf den Vorkenntnissen aufbauen können, wie untenstehende Ausschnitte belegen.

Also das Vorwissen, das sie im Englisch mitbringen, das ist in den verschiedensten Bereichen hoch - meiner Einschätzung nach. Und da kann ich wirklich an einem Ort aufbauen, respektive anhängen, wo - und das macht eigentlich den Sprachunterricht im Englisch für mich persönlich viel spannender. (Schwaller, Alpegg)

Und sie verstehen schon recht viel. Also das kannst du schon in der ersten Lektion testen. Wenn ich sage: macht das Buch auf der Seite sowieso auf. Dann siehst du schon, dass die einen das machen. Die verstehen das schon. Ich finde, das ist schon recht viel. Also schon die ganze Phase am Anfang (...) dass sie einfach mal nur zuhören. Und dann setzen sie es um. Das war für mich eine grosse Hilfe. Also super - ich finde es super. (Basler, Stätten)

Die Wahrnehmung der Lehrpersonen bezüglich der Kenntnisse, die die Primarschülerinnen und Primarschüler im Fremdsprachenunterricht mitbringen, unterscheidet sich also sehr. Einig

sind sie sich dagegen darin, dass die Herkunft der Schülerinnen und Schüler von verschiedenen Schulen, den Unterricht zu Beginn erschwert.

Sowohl in Stätten als auch in Alpegg kommen die Kinder nicht nur mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen in den Fremdsprachunterricht in der Sekundarstufe, sondern es haben sich auch bereits Vorlieben und Abneigungen konstituiert. Sei es, dass diese auf eigenen Erfahrungen basieren oder dass die Umgebung gewissen Einstellungen geprägt oder verhärtet hat. Die Sekundarlehrerin Frau Basler führt jedoch aus, dass sich die Präferenzen gegenüber der jeweiligen Sprache je nach Klassenzusammensetzung und Jahrgang durchaus ändern können.

Und es ist noch lustig, bei mir hat es jetzt viele Mädchen, die gerne Französisch haben. Bei den Knaben ist es nicht so attraktiv. Bei der letzten Klasse war es umgekehrt, da hatte es sehr viele Knaben, die Französisch sehr gerne hatten und auch sehr gut waren und die Mädchen waren nicht sehr gut. (Basler, Stätten)

Bei dieser Aussage stellt sich erneut die Frage nach dem Zusammenhang zwischen einer guten Note und der Motivation in einem Fach. Die Sekundarlehrerin Frau Grell erwähnte eine kleine Umfrage, welche sie zu Beginn der Schuljahres mit ihrer Klasse gemacht hatte, bei der sie aus persönlichem Interesse herausfinden wollte, wie die Präferenzen in den Sprachfächern liegen:

Ich habe in der Ersten dann auch so einen Fragebogen mit ihnen angeschaut, also ihnen ein paar Fragen auf Englisch gestellt, weil ich ja auch wusste, dass sie mit verschiedensten Lehrmitteln gearbeitet hatten. Um einmal zu wissen: „Was habt ihr überhaupt gehabt?“ Weil ich hatte auch keine Ahnung. Und unter anderem habe ich die Frage gestellt: Was habt ihr lieber, Französisch oder Englisch? Und ich ging davon aus, dass rein aus meinen Erfahrung aus den vorangehenden Jahren und so, Englisch vorne stehen wird und nicht Französisch. Es war interessant, dass 80 Prozent Französisch als lässiger angekreuzt haben. Nicht nur von denen, die bereits Englisch gehabt haben, sondern von der ganzen Klasse aus gesehen. Wobei es grundsätzlich so gewesen ist, dass von denjenigen, die bereits Englisch gehabt hatten, Französisch mehrheitlich an erste Stelle gesetzt wurde. Das habe ich noch spannend gefunden. (Grell, Stätten)

Auch die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler in Stätten im Rahmen des SP 21 schon mit Englisch in Kontakt kamen, wird nicht von allen Sekundarlehrpersonen positiv gesehen.

Aus den Erzählungen geht hervor, dass für einige Schülerinnen und Schüler die Sprache durch diesen ersten Kontakt *„mit einer Angst behaftet gewesen [ist, Anm. MNB]. Es war nicht mehr eine freie Sprache. Während sich die anderen aufs Englische gefreut haben – etwas Neues, man kann neu anfangen und so - da war es für sie schon „ja, Englisch, halt auch noch eine Sprache.“* (Grell, Stätten)

Die Aussagen der Lehrpersonen lassen die Schlussfolgerung zu, dass die Präferenzen zwischen Französisch und Englisch nicht immer so klar sind, wie dies von Seiten der Politiker gerne proklamiert wird. Die Schulrealität ist einiges komplexer und natürlich können solche Vorlieben im Laufe einer Schulkarriere mehrmals hin- und herschwanken. Dies gilt sowohl in Stätten, wie auch in Alpegg.

Die Realschullehrerin Frau Moser aus Alpegg greift im Gespräch den Zustand vor der Einführung des Primarschulenglisch auf und sieht die Veränderung, wie ihr Kollege Schwaller, eher positiv. Die Schülerinnen und Schüler können sich nun *„schon verständigen in einem gewissen Rahmen, massiv mehr als vorher.“* Ihr Wortschatz sei beachtlich und sie wüssten, dass *„man auch schreiben muss in dieser Sprache.“* Als Einschränkung merkt sie an, dass sie nun, da Englisch an der Realschule obligatorisch sei, auch mit denjenigen umgehen müsse, *„die schon vier Jahre [Englisch lernen, Anm. MNB] mussten und es hassen.“* Vorher seien sie freiwillig gekommen und da habe man natürlich nur diejenigen gehabt, *„die Freude hatten“*. Dabei handle es sich zum Beispiel um *„Bauernbuben, die das Gefühl haben, dass sie das nie brauchen.“* Sie sieht in dieser negativen Haltung gegenüber Fremdsprachen auch ein Spiegelbild der elterlichen Meinung. Dass auch im Zusammenhang mit ‚Englisch‘ das Wort ‚hassen‘ verwendet wird, mag erstaunen, denn die Befürworter des Englisch gingen von einem positiven Effekt auf den Spracherwerb aus.

Der ehemalige Erziehungsdirektor von AI berichtet im Interview, dass der Preis, den sie für *„die Aufhebung des Französischunterrichts bezahlten, mehr als entgolten wurde durch die Begeisterung der Lehrer, der Schüler und der Eltern, auf Stufe Primarschule von dieser Last befreit zu werden.“* (Schmid, 2006). Der Französischunterricht wird aus seiner Sicht ausschliesslich als *Last* gesehen. Die Voten der Lehrpersonen lassen an einem reflektieren diese eindeutige Aussage jedoch nicht wider. So erzählt der Reallehrer Herr Anliker, dass er früher in der 7. Klasse an einem andern Punkt anfangen konnte als heute. Die Schülerinnen und Schüler hätten relativ viel verstanden.

Also zum Beispiel Arbeitsaufträge konnte ich gut geben auf Französisch. Einfache Sachen sind gut gegangen. Ich würde so sagen, die Alltagssprache vom Unterricht –

die hat eigentlich funktioniert. Lesen ist sicher besser gewesen, also wenn sie einen Text gesehen haben. Also die ganze Phonetik, wo sie einen relativ guten Zugang schon gehabt hatten. Und dass sind sicher Teile, die jetzt nicht mehr sind, oder. (Anliker, Alpegg)

Der Sekundarlehrer Herr Koller aus Alpegg führt im Gespräch an, dass man aufgrund der Zeitungsberichte und der Argumente der Politiker und Erziehungsfachleuten, eigentlich erwarten müsste, dass Französisch ein ‚verhasstes‘ Fach sei, und dass alle viel lieber Englisch hätten. Er fügt an, dass er auch innerhalb des Kollegenkreises gehört habe, dass die Schülerinnen und Schüler, wenn sie die Wahl hätten, bestimmt alle Englisch wählen würden.

Aber ich stelle eigentlich in meinem Unterricht fest, dass die Schüler nicht weniger fürs Französisch motiviert sind. Der Französischunterricht läuft nicht schlechter als der Englischunterricht. Das erstaunt mich eigentlich. Ich habe am Anfang gedacht, als das Englisch nachher obligatorisch wurde, dass ich nachher als Französischlehrer auf dem „Stumpengleis“ bin und dass es heisst, dass nur noch Englisch wichtig sei. Also Englisch, Englisch und nochmals Englisch. Aber ich habe nicht diesen Eindruck. Ich stelle nach wie vor fest, dass die Schüler mit der gleichen Motivation und mit dem gleichen Ernst das Fach machen, jetzt Französisch lernen wie vorher. Wie vorher, als wir das Englisch noch nicht hatten und die ganze politischen Diskussionen mit dem Frühenglisch und Frühfranzösisch, zwei Fremdsprachen in der Primarschule,... Also ich stelle für mich keinen Unterschied fest. (Koller, Alpegg)

Herr Kollers Votum relativiert die Aussagen gewisser Politiker und Leute, welche eine sehr polarisierende Stellung einnehmen. Trotzdem kann aufgrund der Interviewanalyse sowohl bei den Primar- als auch den Sekundarlehrkräften Einigkeit darüber festgestellt werden, dass die Motivation für den Englischunterricht von Seiten der Schülerinnen und Schüler grundsätzlich grösser als für Französisch ist.

Englisch ist ein sehr dankbares Fach. Das sagen alle, die es geben. (Basler, Stätten)

Eines der wichtigsten Ziele Frau Mosers ist aus den Schülerinnen und Schülern das zu holen, „was sie bereit sind zu geben.“ Sie steckt sich keine hohen Ziele, sondern bemüht sich, die Ziele kurzfristig anzulegen und in kleinen Schritten zu erreichen. Eine gelungene Lektion besteht für sie aus „kleinen Erfolgserlebnissen“ für alle Schülerinnen und Schüler, „wenn das Ganze etwas spielerisch vor sich gegangen ist und wenn sie etwas mitnehmen.“ Dieses Ziel

sei manchmal schwierig zu erreichen. Vor allem in grossen Klassen könne man nicht sagen, dass das befriedigend sei. *„Dort ist es am besten frontal – zack –, dass sie am Schluss noch etwas haben.“* Erfolgversprechend sind also kleinere Gruppen und die Möglichkeit, auf deren Bedürfnisse einzugehen. Doch Moser geht es in ihrem Unterricht darum, *„nicht nur die Sprache selber, sondern was alles mit einer Sprache verbunden ist“* einzubringen, denn *„es gibt eine Welt, die sich öffnen kann.“*

Genauso wie seine Lehrerkollegin Frau Moser, möchte auch der Realschullehrer Herr Anliker aus Alpegg seinen Schülerinnen und Schülern zeigen, dass die Welt ausserhalb von Alpegg weitergeht.

Also, ich möchte eigentlich schon gerne, die Wichtigkeit einer anderen Sprache aufzeigen und dann die hat es natürlich auch – eine andere Sprache ist immer auch ein Stück weit eine Kultur und da meinte ich, ist schon auch etwas- also ich denke gerade hier in dieser Umgebung ist man relativ eng. Man ist in diesem Kessel drin und man tut sich auch häufig gegen fremde Einflüsse abschirmen und ich denke, da ist der einfache Zugang zu sagen, „hey es gibt noch anderes als einfach das hier“, ohne gleich zu sagen, dass man direkt eintauchen muss in das. Wo man einfach sagen muss, voilà, das gäbe es auch noch. Und dann ist ja schon mal gut, oder. (Moser, Alpegg)

Die Zielsetzung dieser beiden Reallehrpersonen geht also über den eigentlichen Sprachunterricht hinaus.

Der Sekundarlehrer Herr Koller hingegen siedelt seine Ziele klar im Sprachkompetenzbereich an. Er strebt an, *„dass der Schüler die Kompetenz erlernen kann mit einer Sprache umzugehen, sowohl im Mündlichen wie auch im Schriftlichen, als auch im Sprachverständnis und Hörverstehen, die vier Grundfertigkeiten. Das sich einfach der Schüler eine möglichst hohe Sprachkompetenz aneignet in den Lektionen, in welchen er bei mir ist.“* Herr Koller deklariert die Sprachkompetenz als Hauptziel seines Unterrichts und erst als zweites Ziel erwähnt er, dass *„der Schüler die Freude an der Sprache behalten kann und nicht verliert.“* Es ist denn auch nur konsequent, dass Koller es bevorzugt, wenn man über ihn sagt, *„es war streng aber ich habe etwas gelernt.“* Solche Sachen hört er lieber, als wenn man über ihn sage *„Der Koller ist ein cooler Typ, aber wir haben nichts bei ihm gelernt.“* Das sei er nicht und das wolle er auch nicht sein, fügt er an.

Ich baue meinen Unterricht nicht nach Kriterien, dass der Schüler ja immer Freude haben soll und immer „Plausch“ haben soll. Es gibt einfach auch Sachen in welche er sich hineinbeissen muss, welche nicht angenehm sind, welche er trotzdem machen muss. Das möchte ich so gewichten, dass die Sprachkompetenz zuerst ist und die Freude daran zu haben ist das Zweite. (Koller, Alpegg)

Währenddessen nennt seine Lehrerkollegin Frau Grell aus Stätten eines der zentralen Ziele, dass ihre Schülerinnen und Schüler *„eine gewisse Freude an der Sprache entwickeln können.“* Primarlehrer Zeller geht grundsätzlich davon aus, dass die Freude an der Sprache bereits vorhanden ist und es gilt, diese aufrecht zu erhalten, während Grell den Schülerinnen und Schülern in ihrem Unterricht Raum geben möchte, damit sich die Freude an der Sprache entwickeln kann. Ebenso möchte sie die Schülerinnen und Schüler befähigen *„in dieser Sprache etwas sagen zu können“*. Sie betont, dass sie lernzielorientiert arbeite: *„Wenn ich das [das Lernziel, Anm. MNB] erreicht habe, dann ist es für mich eine gelungene Lektion.“* Sie erwähnt als Beispiel *„wie das Present Perfect funktioniert“*, was nicht untypisch ist im Zusammenhang mit dem stark formorientierten Lehrmittel, das sie als eine der prägenden *„Rahmenbedingungen“* empfindet.⁹⁷ Der Bereich, den sie neben dem Lehrbuch selber gestalten könne, sei *„relativ klein [...] ein Veränderungsschritt kann erst mit einem neuen Lehrmittel kommen.“*

Hier tritt ein Konflikt zu Tage zwischen etablierten subjektiven Theorien des Sprachenlernens. Indem die Kognition und der Erwerb von grammatikalischen und lexikalischen Sprachmitteln als zentraler erachtet werden, als die Ansprüchen der mit der Einführung von Englisch transportierten methodisch-didaktischen Konsequenzen, nämlich die zielorientierte Kommunikation in der „Weltsprache“. Die Entscheidung, alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Vorerfahrungen nach der ersten Lektion gleich zu behandeln, nämlich als Anfänger (weil sie keine *„Sätze formulieren können“*), und das neue Lehrmittel als Anschubhilfe für Veränderungen abzuwarten, ist aus der reflexiven Perspektive dieser Lehrerin verständlich. Sie negiert, dass die Reform wirklich angekommen ist, indem sie darauf hinweist, dass zwischen den Reformbemühungen und der beobachtbaren Praxis noch erhebliche Divergenzen festzustellen sind.

⁹⁷ Während der Übergangszeit zwischen dem Schulprojekt 21 und der Generalisierung von Englisch ab der 2. Klasse wird in den Gemeinden, wo bereits ein Teil der Primarschüler Englischunterricht besuchte, nach wie vor mit dem (Anfänger-)Lehrmittel *Non-stop English* (Lehrmittelverlag des Kantons Zürich) gearbeitet.

Frau Basler begründet ihre Antwort auf die Frage nach den wichtigsten Zielen im Fremdsprachenunterricht so, dass sie ihren Schülerinnen und Schülern das mitgeben möchte, was ihr persönlich nach ihrer Gymnasialzeit gefehlt hat, nämlich, dass man sich unterhalten könne. Frau Baslers Aussage verdeutlicht einmal mehr, wie sehr die eigenen Lernerfahrungen den Unterricht der Fremdsprachenlehrpersonen prägen und diesen positiv oder auch negativ beeinflussen können. Nach seinen prioritären Zielen im Fremdsprachenunterricht gefragt, erläutert Herr Anliker, dass es sein ursprüngliches Ziel gewesen sei, seine Schülerinnen und Schüler auf ein Niveau zu bringen, das ihnen erlaubt, *„in einer einfachen Berufslehre dem Unterricht folgen [zu, Anm. MNB] können. Das ist so, für mich ist das sowieso ein Ziel. Also der Übertritt von der Real in den Berufsalltag.“*

Während die Primarlehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler möglichst gut auf den Übertritt in die Sekundarstufe vorbereiten, sind die Sekundarlehrpersonen darauf bedacht, die Schülerinnen und Schüler auf den Übertritt in den Berufsalltag oder auch auf den Anschluss auf dem Gymnasium vorzubereiten.

6.4.3 Lehrerpersönlichkeit und eigene Sprachbiographie

Aus der Analyse der Lehrerinterviews ist ersichtlich, dass im einen oder anderen Lebenslauf eigene Lehrpersonen eine wichtige (Vorbild-)Rolle übernahmen und Einfluss hatten auf den persönlichen Bildungsverlauf. Die Wichtigkeit der Lehrerpersönlichkeit im Zusammenhang mit dem Fach zeigen auch die Aufzeichnungen der Schülerinnen und Schüler. Damit ist dieser Umstand sowohl den Schülerinnen und Schülern, als auch den Lehrpersonen durchaus bewusst. Der Rolle der Lehrperson ist es jedoch inhärent, dass man die Schülerinnen und Schüler einerseits motivieren und begleiten soll, andererseits jedoch auch beurteilen muss. Diese unterschiedlichen Rollen in einer Person zu vereinen und dennoch authentisch zu sein, ist nicht ganz einfach, wie von verschiedenen Lehrpersonen angemerkt wird.

So fühlt sich beispielsweise Frau Basler bezüglich der unterschiedlichen Rollen, welche sie in ihrem Beruf vereinen soll, ziemlich ambivalent, *„weil es irgendwie nicht aufgeht. Ich kann nicht jemandem gut zureden und sagen: Hey, du bist eine gute Persönlichkeit, du setzt dich gut ein, du bist auf dem guten Weg - und [das Kind, Anm. MNB] hat die ganze Zeit nur Zweier im Deutsch.“*

Sie hat ein Problem, die vielfältigen Anforderungen an sie als Lehrperson stimmig zusammenzufügen, denn die bewertete Person definiert sich vielleicht teilweise auch über die Note und fühle sich so minderwertig. Frau Basler findet diese Diskrepanz in ihrer eigenen Rolle als Lehrperson „noch schwierig“ zu ertragen. Es gilt jedoch nicht nur das Spannungsfeld, die der Lehrerrolle inhärent ist, zu ertragen, sondern es soll zusätzlich unter den gegebenen Rahmenbedingungen von Seiten der Organisation Schule ein möglichst produktiver Fremdsprachenunterricht erteilt werden.

Auch den interviewten Primarlehrpersonen ist bewusst, wie wichtig sie selber im Zusammenhang mit dem Fach sind. Die Primarlehrpersonen aus Stätten betonen die Wichtigkeit der Lehrerpersönlichkeit, welche im positiven Fall eine bejahende Verbindung zur französischen Sprache und dem Schulfach erlauben. Die Primarlehrerin Frau Spinnler fühlt sich sozusagen als ‚Sprachrohr‘.

Also, wenn ich finde „Judihui, Franz ist schön, Franz ist lustig, Franz ist gut“, dann probiere ich sie natürlich so zu beeinflussen. Es ist schön, ich habe Freude daran, ich mache es gern. Schaut, es ist eine Chance, eine Sprache mehr, u.s.w. Das auf jeden Fall. (Spinnler, Stätten)

Frau Spinnlers persönliche Beziehung zur französischen Sprache ist eine andere als jene einiger ihrer Kollegen und es ist einleuchtend, dass sie dieses Fach mit einer anderen Motivation unterrichtet. Ebenso klar ist, dass es ihr unter diesen Voraussetzungen besser gelingt, die Freude weiterzugeben und der Funke unter solchen Voraussetzungen eher auf die Schülerinnen und Schüler überspringt. Persönlich empfindet sie die Sprachen als einen Reichtum, denn „man hat einfach mehr Möglichkeiten, wenn man mehr Sprachen kann. Das ist auch für später, man kann es als Profit anschauen, als etwas Positives.“ Frau Spinnler spricht den möglichen Nutzen der Fremdsprachen in der Zukunft an und so ist der von ihr erwähnte *Profit* durchaus im Zusammenhang mit wirtschaftlichen Vorteilen zu sehen. Vielleicht argumentiert sie aus eigener Erfahrung, denn sie ist zweisprachig aufgewachsen, und dieser Umstand hat ihr persönlich im Fremdsprachenunterricht geholfen. Sie hat dies nicht als Hindernis oder Schwierigkeit empfunden, sondern als Vorteil im eigenen Fremdsprachenlernen. Die Tatsache, dass sie selber einen positiven Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit hat, beeinflusst ihren Unterricht wohl maßgeblich.

Auch Frau Hasler ist eine begeisterte Französischlehrerin, die in ihrer eigenen Biographie gute Erfahrungen mit Fremdsprachen allgemein gemacht hat. Sie spricht der Motivation im

Fremdsprachenunterricht eine Schlüsselfunktion zu und erwähnt einerseits die intrinsische Motivation und die Freude, mit der die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich an die Sprache herangehen. Gleichzeitig greift sie auch ihre eigene Freude am (neuen) Lehrmittel auf, durch welches sie selber wieder lieber Französisch unterrichtet und sich gut unterstützt fühlt.

Die Kinder beginnen ja erst. Das heisst, wenn du keine Freude hast an einer Sprache, dann kannst du sie nicht lernen. Das heisst lernen schon, aber nur mit sehr viel Druck. Also wenn du lernst ohne Freude, dann kannst du ziemlich zusammenpacken. Am Anfang haben ja alle noch Freude. Ich selber habe ja schon total Freude an diesem Lehrmittel, weil es total ansprechend gemacht ist. (Hasler, Stätten)

Auch die Primarlehrerin Frau Singer ist sich der Wichtigkeit ihrer Person im Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach bewusst. (Zumal sie ausschliesslich als Englischfachlehrerin in diese Klasse tritt). Sie argumentiert aus eigener Erfahrung, dass man als Schüler auch gute Leistungen für die Lehrperson erbringen wollte.

Ich muss vielleicht auch sagen, dass ich dort gemerkt habe, wie der Lehrer das Fach prägt. Für mich war das zusätzlich die Internatsleiterin, das war für mich das A und O. Man wollte diesen Anforderungen auch genügen. Während dieser Zeit sowieso. Für mich war sie die absolute Idealfigur, an der man sich zu orientieren versuchte. Man wollte natürlich das Beste geben, gut sein und nachfolgen. Ich bin deshalb auch jetzt noch überzeugt, ich sage das bei jedem Fach, es hat mit der Persönlichkeit der Lehrperson zu tun, wie ein Schüler darauf anspricht oder eben nicht. Ob man sich mit der Person identifiziert, das kann die Motivation sicher steigern. (Singer, Alpegg)

Wie bereits erwähnt, ist Herr Schwarz' erster Kontakt mit der Fremdsprache Französisch nicht gelungen, was seiner eigenen Aussage nach vor allem auch mit der Lehrperson zusammenhing.

Dann vor allem die erste Begegnung mit dem Französisch in der Sek, war sehr schlecht. Weil es hing wirklich – so glaube ich – nicht an der Sprache, sondern am Lehrer. Der konnte es gar nicht gut mit uns. Irgendwie ist es einfach nicht gelaufen. Und deshalb habe ich auch schlecht gelernt und kam immer so knapp mit im Französisch. Im Seminar ging es in etwa so weiter. Es war immer ein Muss und keine Freude an der Sprache. (Schwarz, Alpegg)

Ob sich Herrn Schwarz' Verhältnis zum Französisch aus diesem Grund nicht mehr geändert hat, kann hier nicht beurteilt werden. Fakt ist jedoch, dass die erste Begegnung negativ war, und sich dies durch seine Schul- und Lehrerlaufbahn zu ziehen scheint. Es ist ihm nicht gelungen, sein Verhältnis oder seine Einstellung gegenüber Französisch zu ändern, und er hoffte eigentlich, dass er sich mit dieser Sprache nach dem Abschluss der Lehrerausbildung nicht mehr beschäftigen müsste. Die Einführung des Frühfranzösisch, im Rahmen dessen sämtliche amtierende Lehrpersonen die Französischausbildung nachholen mussten, hat diese Annahme jedoch zunichte gemacht.

Und dann war das dann nicht abgeschlossen mit dem Französisch. Es kam ja dann im Apenzellerland, dass wir in der 5. und 6. Klasse Französisch erteilen mussten. Dann haben sie uns drei Wochen nach Neuenburg geschickt. Und dann sind wir auf die Schüler losgelassen worden. Das war natürlich völlig unmöglich. Das empfanden die meisten Lehrer so. Wenn jemand nicht gerade ein gutes Verhältnis zum Französisch hatte oder eine Frau, die Französisch spricht, dann zog man die Lektionen so mühsamst dahin. Wir haben keine Sprachkompetenz. Also ich habe keine Sprachkompetenz gehabt und habe sie auch heute noch nicht. Es war ein riesiger Aufwand, diese Französisch Lektionen, viel Arbeit für so eine Lektion. Dann ging es einigermassen. Aber die Schüler hatten bestimmt nicht viel davon, vom Französischunterricht. (Schwarz, Alpegg)

Herrn Schwarz' eigene negative Beziehung zur Sprache und die gezwungenermassen nachgeholt Ausbildung zum Französischlehrer sind erschwerende Faktoren, den Sprachunterricht zur eigenen Zufriedenheit und gewinnbringend für die Schülerinnen und Schüler zu gestalten. Herr Schwarz konstatiert denn auch mit entwaffnender Ehrlichkeit, „*die Schüler hatten bestimmt nicht viel davon, vom Französischunterricht.*“ Wenn sogar vereinzelt Lehrpersonen solche Aussagen machen, kann es nicht erstaunen, dass die Bevölkerung und Politiker vom ‚Scheitern des Versuchs Frühfranzösisch‘ sprechen.

Auch der ehemaligen Erziehungsdirektor des Kantons AI gibt zu bedenken, „*dass die dereinstige Einführung des Französischunterrichts bei uns in Appenzell Innerrhoden kein Erfolg war.*“ Er räumt jedoch in der retrospektiven Analyse der damaligen Situation ein, dass „*wir das damals mit den Lehrern auch etwas zu locker angegangen waren.*“ (Schmid, Alpegg) Nach der Schilderung der persönlichen Erfahrungen von Herr Schwarz mag es verständlich sein, dass dieser zu jener Gruppe Lehrpersonen gehört, die glücklich sind, dass

durch die Einführung des Englisch in der Primarschule der Beginn des Französischunterrichts im Kanton in die Sekundarstufe verschoben wurde. Er argumentiert aus der Sicht des Primarlehrers als Zehnkämpfer und Aussagen wie, „*Man hätte überall gut sein sollen und das ist dann fast unmöglich*“, zeigen auf, dass die eigenen Anforderungen bereits Spannungen verursachen.

Wie wir gesehen haben, treten in weiterer Folge neben diesen inneren Dynamiken Widersprüchlichkeiten auf, die das Spannungsfeld, in dem die Lehrpersonen sich bewegen, erweitert. So nimmt Herr Schwarz den Druck von aussen wahr, der von verschiedenen Bereichen der Gesellschaft ausgeübt wird. Von diesem Druck sind Lehrpersonen auf verschiedenen Ebenen betroffen. Dies sind Interessen von Seiten der regionalen Politik, der Eltern, der Wirtschaft sowie allgemeine Forderungen der Gesellschaft, die an die Schule gestellt werden. Herr Schwarz spricht die Herausforderung des Generalistenprinzips an, das der Primarlehrerbildung in der Schweiz (noch) zu Grunde liegt, und macht gleichzeitig auf die Problematik des Fachlehrerprinzips aufmerksam. Er gibt unumwunden zu, dass zwei Fremdsprachen nicht nur für die Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung seien, sondern wohl auch für die eine oder andere Lehrperson eine Hürde darstellen können. Auch die Primarlehrerin Frau Singer, spricht den Druck an, der von diversen Seiten auf die Lehrpersonen ausgeübt wird. Zudem ist sie die einzige Lehrperson, die den Begriff ‚Sprachlastigkeit‘, wie er häufig auch in der Presse benutzt wird, selber aktiv verwendet. Auch deswegen ist sie mit der momentanen Lösung im Kanton Appenzell Innerrhoden zufrieden und hält eine einzige Fremdsprache in der Primarschule für sinnvoll. Frau Singer ist der Ansicht, man sei in der Sekundarstufe motivierter eine neue Sprache zu lernen.

Viele freuen sich um wieder eine Sprache zu lernen. Als wenn du von unten her mit Ach und Krach kommst und sagst, und sagst und jetzt wieder eine und wieder eine. Ja, das ist auch ein Argument. Auch noch etwas aufsparen für später. (Singer, Alpegg)

Wie ihr Kollege Herr Schwarz verwendet auch sie den Begriff ‚Überforderung‘, den er noch parallel zu ‚Sättigung‘ verwendet hat. Die Sicht dieser Lehrpersonen spiegelt die eine Seite der Medaille, jedoch finden wir auch in Alpegg Lehrpersonen, die eine andere Lösung durchaus befürworten würden.

Der Primarlehrer Herr Zeller, der wie Herr Schwarz selber hauptsächlich negative Erinnerungen an den eigenen Französischunterricht in der Sekundarschulzeit hat, erkennt in

der Retrospektive, dass wohl dort seine Abneigung gegenüber Französisch und Fremdsprachen allgemein begonnen habe. Insgesamt besuchte er während sieben Jahren den Französischunterricht und konstatiert lachend:

Ich kann heute nichts mehr auf Französisch. Also, mir hat die Sprache gar nie gefallen und man musste sie einfach lernen. Vielleicht ist es auch, wie man zu dieser Zeit Sprachen gelernt hat oder wie es probiert wurde sie beizubringen, war es nicht so - wie ich später gemerkt habe – wie ich Sprachen lerne. (...) Das war meine erste Erfahrung mit einer Fremdsprache, also eine sehr negative Erfahrung.

(Zeller, Alpegg)

Die Antipathie welche Herr Zeller während der Schulzeit gegenüber Fremdsprachen entwickelt hat, konnte er überwinden, als er Englisch auf eine ganz andere Art lernte. In einem nicht schulischen Umfeld konnte er sich die englische Sprache anders aneignen und hat somit am eigenen Leib erfahren, dass eine Sprache auch anders gelernt werden kann. Heute unterrichtet er mit viel Enthusiasmus Englisch, auch wenn er nicht über jeden sprachlichen Zweifel erhaben und sich dessen durchaus bewusst ist. So scheut er sich auch im Unterricht nicht vor den Augen der Kinder ab und an ein Wort im Wörterbuch nachzuschlagen, wenn er eine Frage nicht beantworten kann. Umso erstaunlicher mag es scheinen, dass er - als einer der wenigen, wie er selber sagt - nun Partei für Französisch ergreift und befürworten würde, dass man auch im Kanton Appenzell Innerrhoden zwei Fremdsprachen in der Primarschule lernt.

Ja, was soll ich sagen. Ich würde es gut finden, wenn man ab der 5. Klasse auch noch Französisch machen würde. Ich bin einer der wenigen da (...) weil ich sehe, wie einfach Kinder Fremdsprachen lernen. Durch das, dass sie Englisch schon ab der 3. Klasse haben, haben sie doch schon den Bezug zu einer Fremdsprache. Und sie wissen, wie es etwa läuft im Fremdsprachenunterricht. Sie sind sehr sehr offen. Und ich könnte mir vorstellen, wenn sie in der 5. Klasse mit Französisch – sie haben ja dann schon Erfahrung mit einer Fremdsprache und wissen, was es braucht. Mit Französisch dazu, ja, der Zugang wäre einfacher. Ich ginge mit dem Englisch gerne noch weiter hinunter. Nicht erst ab der 3. Klasse beginnen. Man könnte schon ab der 2. Klasse beginnen. (Zeller, Alpegg)

Bezüglich der erreichten Ziele im Englischunterricht ist Herr Zeller zufrieden. Den Stufenübertritt erwähnt er selber mit keinem Wort. Darauf angesprochen meint er, dass es im Englischen sicher besser laufe „[...] als dazumal mit Französisch. Dazumal hiess es von den Oberstufenlehrern, dass sie von Anfang an wieder bei Null anfangen können. Es ist quasi nicht viel vorhanden. Und bei Englisch machen sie einfach beim nächst folgenden Buch weiter, in der Sek.“ Aufgrund seiner Aussagen wird auch klar, dass er Motivation, Freude und kommunikative Fähigkeiten höher einstuft als abstraktes grammatikalisches Wissen. Ihm ist wichtig, dass im Unterricht Fehler gemacht werden dürfen.

Weder Herrn Schwarz' noch Herrn Zellers eigenes Verhältnis zum Französisch ist gut, doch stehen diese beiden Fälle exemplarisch dafür, dass trotz persönlicher Erfahrungen die Einstellung gegenüber einer Sprache nicht per se schlecht bleiben muss, und dass dies zu unterschiedlichen sprachpolitischen Auffassungen führen kann.

6.4.4 Lehrerrolle im Zuge der Reformdiskussion

Wenn von Reformdiskussionen und Neuerungen gesprochen wird, geht es immer auch darum, wer bestimmt, was es zu tun gilt, und wer für die Rahmenbedingungen verantwortlich ist. Wer hat die Macht, die Spielregeln und die Rahmenbedingungen festzulegen? Für die Organisation Schule und die in ihr Tätigen manifestieren sich unterschiedliche Machtbeziehungen auf Basis der unterschiedlichen Bereiche, innerhalb derer Spannungen sehr eng mit Machtausübung und Machtzulassung verbunden sind. Macht setzt nicht zwangsläufig die Existenz von Konflikt voraus; vielmehr liegt das gemeinsame Austreten von Macht und Konflikt darin begründet, dass „Macht mit dem Verfolgten von Interessen verbunden ist und die Interessen von Menschen nicht immer zusammenfallen.“ (Giddens 1995: 314)

Sowohl Primar- als auch Sekundarlehrpersonen äussern sich ambivalent gegenüber den zwei Fremdsprachen, mit welcher der Unterricht laut der Empfehlungen der EDK bereits in der Primarstufe begonnen werden soll. Im Kanton Zürich hat mit dem Beginn des Schuljahres 2009/2010 in allen Gemeinden in der 2. Klasse der Englisch- und in der 5. Klasse der Französischunterricht begonnen. Die Stimmen der Lehrpersonen aus Stätten sind diesbezüglich gleichzeitig kritisch und unentschlossen.

Während die Primarlehrpersonen dem Frühfranzösisch positiv gegenüberstehen, sind sie ambivalent bezüglich der zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe. Sowohl Primar- als auch Sekundarlehrpersonen aus Stätten machen immer wieder auf die besondere Situation von 70% allophonen Kindern aufmerksam.

Die Primarlehrerin Frau Hasler ist überzeugt, dass es richtig ist, in der Primarschule mit dem Französisch zu beginnen und dies vor allem *„wegen der Aussprache. Sonst lernen sie es nicht mehr.“* Ebenso klar scheint für sie jedoch festzustehen, dass die Kinder motivierter wären Englisch zu lernen, doch *„genau darum, würde ich sagen, lieber Französisch zuerst. Dann habe sie wirklich einen Vorteil. Englisch lernt man auch als Erwachsener.“* Frau Hasler bezieht sich in ihrer Aussage vor allem auf Kinder mit deutscher Erstsprache und sie ist sich gewiss, dass ihnen Französisch am Anfang leicht fällt und sie motiviert sind. Im Französisch sei vor allem im ersten Halbjahr der 5. Klasse Freude vorhanden und während dieser Zeit habe es auch öfters noch freudig geklungen im Schulzimmer: *„Oh, Sie Französisch machen wir wieder Französisch.“* In der 6. Klasse sei dies nicht mehr so, und deswegen fände sie es sinnvoll, mit Französisch in der 5. Klasse zu beginnen. Mit dem Englischunterricht könne man ihrer Ansicht nach erst in der Sekundarstufe beginnen. Zudem versucht sie im Unterricht die unterschiedlichen Herkunftssprachen zu integrieren und mit Sprachvergleichen zu arbeiten. So fragt sie ab und zu die allophonen Schülerinnen und Schüler, wie etwas in der jeweiligen Erstsprache heisst. Sie räumt ein, dass sie das *„natürlich viel mehr mit dem Italienischen, [mache, Anm. MNB]als mit dem Französischen. Also ich frage manchmal schon, wie es im Englischen heisst. Aber er gibt weniger Verbindungspunkte zwischen dem Franz. und dem Englisch. Ich frage immer die Italiener. Und als die Italiener herausgefunden haben, dass wenn sei ein Wort nicht wissen, dass sie es sich dann auf Italienisch denken müssen, haben sie extrem Auftrieb bekommen. Sie haben plötzlich, das habe ich gemerkt, bei einzelnen hat es Klick gemacht „Hey, wenn ich es nicht weiss, muss ich es einfach auf Italienisch denken, dann kann ich es nachher rübernehmen.“*

Auch ihre Lehrerkollegin Frau Spinnler ist sich bewusst, dass sie als Französischlehrerin viel mehr Motivationsarbeit leisten muss, denn *„das Englisch ist cooler.“* Dies sei ihr durchaus bewusst, denn Englisch sei die Sprache, die man am Computer benutze, und in der die Kinder Musik hören würden. Zudem ist für die Kinder ihrer Ansicht nach Englisch als Zugangssprache zu Amerika ein wichtiger Faktor. Diese Assoziationen löst Französisch definitiv nicht aus: *„Französisch ist eigentlich die lästige Landessprache, welche sie lernen und krüppeln müssen. Viel Positives damit verbunden wird eigentlich nicht.“*

Dennoch äussert sich Frau Spinnler zur politischen Diskussion mit den zwei Fremdsprachen dezidiert für das Französisch. Sie findet, dass Französisch „nach wie vor *Priorität haben*“ muss. Ihrer Ansicht nach wäre es nicht zwingend nötig schon in der Unterstufe mit Englisch zu beginnen. Das Modell ‚Mittelstufe Französisch und Sekundarstufe Englisch‘ hält sie nach wie vor für sinnvoll. Sie hat den Eindruck, dass vor allem die allophonen Kinder zum Teil an ihre Grenzen geraten würden und bemerkt. „*Die haben schon genug ein Sprachenchaos.*“⁹⁸ Frau Spinnler versucht, den Druck, den sie von mehreren Seiten spürt, nicht ungefiltert an die Kinder weiterzugeben, doch sie empfindet es „*schon echt bunt auf der Mittelstufe. Man kommt mit Sek A, B, C und du sollst und du musst und die Eltern machen Druck.*“ Dabei spüre sie, dass diese Kinder manchmal einfach am liebsten spielen würden in der Freizeit. Sie versucht denn auch im Unterricht Raum für spielerisches Lernen zu geben. Sie nimmt sich die Freiheit, Unterrichtsmaterialien aus anderen Lehrmitteln zuzuziehen und versucht in ihrem Unterricht „*eine Mischung*“ zu finden, indem sie spielerische Aktivitäten mit reinen „*Lernaktivitäten*“ abwechselt und indem sie die fünf Kompetenzbereiche abwechslungsreich trainiert.

Es gibt Sachen, die müssen sie schreiben können, fertig Schluss. Zahlen ein bis zwölf, das haben sie einfach schreiben lernen, Punkt basta. Ich habe auch gesagt, wenn sie es schreiben lernen und dann das Phonetische dazu haben, dann lesen sie es auch richtig. Sie haben zum Teil Wörter, welche sie kennen, einfach nicht lesen können. Weil sie es nur phonetisch konnten. Also für mich braucht es den goldenen Mittelweg. Nicht immer das eine Extrem, nur immer alles über den Intellekt oder nur immer alles aufs Spielerische oder auditiv. Das funktioniert aus meiner Sicht nicht, man muss einen Mittelweg finden. Und diesen habe ich für mich adaptiert. Fertig, Schluss.
(Spinnler, Stätten)

Auch der Sekundarlehrer Herr Sieber, der in Stätten die Sekundarstufe C unterrichtet weist auf die spezielle Situation in Stätten hin.

⁹⁸ Die wenigsten Schülerinnen und Schüler aus Frau Spinnlers Klasse besuchen HSK Kurse, doch für die Verständigung innerhalb der Familie reichen die Erstsprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler, sagt Frau Spinnler. „*Aber den Hintergrund, die Grammatik, die Geschichte des Landes, das geht extrem verloren*“, fügt sie an. Nur die italophonen Kinder in ihrer Klasse „*haben ganz klar das Gefühl, ich kann diese Sprache. Das ist mein Land. Das haben sie. Das spürt man ein bisschen mehr. Es ist Stolz irgendwodurch.*“ Bei denjenigen Schülern, welche aus den Balkanländern kämen, sei dies eher nicht der Fall, wobei dafür wohl auch die hiesige Gesellschaft mitverantwortlich sei.

Es ist einfach nur so, ich meine ich finde, in Stätten ist eine Extremsituation und Sek C ist noch eine extremere Situation. Also wir sind wirklich extrem weit im Zipfel aussen, ich meine in Stätten – lauf durch Stätten durch und schau wie viele Schweizer du draussen siehst auf der Strasse, du siehst extrem wenige Schweizer auf der Strasse, wir haben einen inoffiziellen Ausländeranteil von 72% in Stätten. (Sieber, Stätten)

Er meint, er könne nicht mit gutem Gewissen zur Urne gehen, denn die Voraussetzungen zum Beispiel am Zürichberg seien ganz andere. Seiner Ansicht nach könnte es dort sinnvoll sein, zwei Fremdsprachen zu unterrichten, aber, *„bei uns geht es nicht, es geht zum Teil einfach fast nicht. Ja doch, ich sage es geht nicht, um in beiden Sprachen Schlaues zu vermitteln, zum beide Sprachen wirklich wirklich gewinnbringend können weiter zu geben. Ich rede jetzt einfach von mir als Sek C Lehrer in Stätten. Würde ich unterrichten, wie gesagt, in Küsnacht, würde ich vermutlich ganz anderes reden. Weil die haben einfach ganz andere Voraussetzungen als wir.“*

Herr Siebers Kommentar steht stellvertretend für mehrere seiner Kolleginnen und Kollegen, die auf die spezielle Situation Stättens aufmerksam machen. Wissenschaftliche lässt sich Herrn Siebers subjektives Empfinden nicht bestätigen. Beispielsweise hat Hänni Hotti (2009) in ihrer Studie festgestellt, dass allophone Kinder keinen Nachteil haben beim Erwerb der Fremdsprachen. Eine neutrale Position bezieht Frau Grell, die deutlich äussert, dass sie sich aus der Politik raushalten wolle. Es sei nicht ihre Aufgabe, in dieser Frage politisch aktiv zu werden. Hingegen sprächen die Schülerinnen und Schüler sie manchmal darauf an und forderten sie auf, *„Sie müssen denen sagen, dass das nichts bringt, wenn wir so früh Englisch lernen.“*

In Alpegg äussern sich die Lehrpersonen dezidiert und sind sich nicht ganz einig mit der vom Regierungsrat eingeschlagenen Richtung im Sprachunterricht. Diese ist zudem nicht kompatibel mit dem Lehrplan des Kantons AI aus dem Jahr 2004, in welchem festgehalten ist: *„Für Schweizer ist es jedoch wichtig, dass sie mindestens zu einer weiteren Landessprache eine vertiefte Beziehung aufbauen können.“⁹⁹*

⁹⁹ Dies gilt meines Erachtens nicht nur für Schweizerinnen und Schweizer, sondern genauso für Schülerinnen und Schüler anderer Nationalitäten, welche in der Schweiz die Schule besuchen.

Unter den momentan gegebenen Bedingungen ist dies nicht für alle Schülerinnen und Schüler gewährleistet, was zu einer Benachteiligung bei der Berufswahl und der Fächerwahl in der Berufsschule führen kann.¹⁰⁰

Während unter den Primarlehrpersonen beide Positionen vertreten sind, sprechen Real- und Sekundarlehrkräfte die momentan etwas unbefriedigende Situation im Fremdsprachenunterricht an. Sie sind der Ansicht, dass die momentane Stundendotation nicht ausreiche und dass die gegebenen Rahmenbedingungen es den Schülerinnen und Schüler nicht ermöglichen, weiter zu kommen. Sowohl im freiwilligen Französischunterricht in der Realschule, als auch im obligatorischen Englischunterricht in der Real- und der Sekundarschule sind die Lehrer mitunter etwas ratlos. Der Reallehrer Herr Anliker aus Alpegg erzählt, dass er von der momentanen Situation frustriert sei, *„weil ich mag nicht einfach der Puscher sein, damit die dann nach zwei Franzlektionen in der Sek die Probezeit ein bisschen besser „überhauen“ und ich sagen kann, jetzt habe ich das Ziel erreicht.“* Er möchte mehr, als nur den allfälligen Übertritt von der Sek B in die Sek A erleichtern. Seinem Empfinden nach macht die momentane Stundendotation keinen Sinn, *„denn selbst ein guter Schüler, in diesem Gefäss, das wir haben, kommt nie auf einen Level, auf dem er etwas Vernünftiges anfangen kann nachher.“* Er erzählt, dass es eine Zeit gegeben habe, in der die Schülerinnen und Schüler wirklich freiwillig gekommen seien, doch nun habe sich dies wieder geändert, *„weil einfach so im Hinterkopf die Idee ist, ja wenn du in die Sek gehst, musst du Französisch haben. Alle, die in die Sek wollen nehmen Französisch.“* Sobald der Entscheid dann durch sei, bemerkt er wieder eine Veränderung im Unterricht. Diese Schülerinnen und Schüler muss er dann jeweils auffangen. Grundsätzlich will er vor allem die Freude an der Sprache vermitteln und fördern. Nun muss er sich nach wenigen Wochen schon ein Urteil über die Sprachfähigkeit eines Schülers bilden, das für dessen anstehenden Übertritt in die Sekundarschule entscheidend ist. Er empfindet das Unterrichtsgefäss, so wie es ihm momentan zur Verfügung steht, als ein *„Treten an Ort. Da merkst du am Anfang, bis zu einem gewissen Punkt geht es noch und nachher komme ich einfach nicht mehr weiter. Also, weil die Intensität, die fehlt.“* Seine Zweifel gehen momentan sogar so weit, dass er sich ernsthaft überlegt, ob er selber noch genügend Motivation aufbringen kann für diesen Unterricht. Herr Schwaller, der an vorderster Front bei der Einführung von Englisch in der Primarschule beteiligt war, spricht

¹⁰⁰ Zum Zeitpunkt des Abschlusses dieser Arbeit sieht es nun jedoch so aus, als ob Alpegg Innerrhoden das Französisch auf der Primarstufe wieder einführen und somit doch noch den Empfehlungen der EDK, der Europäischen Union, folgen würde.

von einem „riesigen Krieg“ und man erhalte den Eindruck, „nur das eine sei richtig.“ Er hält sich selber für relativ tolerant und ist nicht der Ansicht, „dass es einen richtigen Weg gibt.“ Er betont jedoch die Wichtigkeit der Motivation sowohl von Schülerinnen und Schüler als auch von den Lehrpersonen, denn „wenn dort die Motivation gross ist, dann kann man, mit Französisch und mit Englisch und beide gleichzeitig, denke ich, viel machen und sonst ist es eben auch nicht möglich.“

Der Reallehrer Herr Anliker ist in Bezug auf die Frage eine oder zwei Fremdsprachen eher unschlüssig.

Bei der Frage nach der Anzahl von Fremdsprachen bin ich dann schon nicht mehr so sicher, oder. Ich bin eigentlich lange ein Verfechter gewesen, der sagte; zwei ist zu viel. Ich mache jetzt aber bei uns die Erfahrung, dass ich einfach sagen muss, diese Schüler, die keine Fremdsprache nehmen, denen man auch empfiehlt, nimm es nicht, du hast in Deutsch so Probleme oder in anderen Fächern schon Probleme, die werden durch das nicht besser in den anderen Fächern. Das heisst, man entlastet sie irgendwo, aber es schlägt sich – so wie ich es sehe – nicht in der Leistung in anderen Bereich, oder. Das heisst, da frage ich mich einfach, ist der Rückschluss zwingend, dass man sagt, ein schwacher Schüler ist zusätzlich überladen, wenn er mit mehreren Fremdsprachen konfrontiert ist, oder? (Anliker, Alpegg)

Die Frage, die Herr Anliker aufwirft ist verständlich. Die Idee, dass schwache Schülerinnen und Schüler in anderen Fächern besser werden, wenn nicht zwei Fremdsprachen unterrichtet werden, ist wissenschaftlich nicht belegt (siehe auch Blondin 1998; Stern 2002; Hänni Hotti 2009).

Der Reallehrer Herr Wyler aus Alpegg empfindet die Diskussion um das Fremdsprachenlernen generell als „Modeobjekt“.

Ich meine, das siehst du schon bei den Eltern, die schicken das 4-jährige schon ins „English for Kids“ und so weiter und ist ihnen gleich, wie viel Geld sie ausgeben und so weiter. Das ist ihnen gleich, das ist wirklich zu einem Modeobjekt geworden: und das schlimme dünkt mich dran, Eltern, Politiker, Schulbehörden und so weiter, Erziehungsdirektoren, alle haben das Gefühl sie haben das Rezept, sie wissen, wie das geht. (Wyler, Alpegg)

Herr Wyler empfindet es als „Uniformisierung“, wenn vorgegeben wird, welcher Level erreicht werden müsse. Aus seiner Sicht als Reallehrer ist dies falsch, denn er käme mit seinen Schülern manchmal einfach nicht so weit.

Uns geht es um anderes, oder. [...] Und solange wir uns – ich habe es erlebt als wirklich Narrenfreiheit Pädagoge – hast einfach das gemacht, das du gerne machst. Und das ist heute noch so – das, was du gerne tust, was du gut kannst, dort bist du der Pädagoge und das wo du gezwungen wirst dazu, dort bist keiner. Dort ist es einfach – das kann ich nicht und will ich nicht und selbst innerlich auch wieder. Und dort würde ich wirklich ein bisschen mehr Freiheit schätzen – lass uns machen, wir machen das schon. Jetzt mit dem Harnos ist wahrscheinlich vieles wieder aufgegleist worden, wo man sagt: „Es wird noch enger, noch mehr Leute, die sagen, so muss es laufen und nicht anders“. Da muss ich sagen, es hat auch schöne Sachen gegeben, die liefen, ohne dass man es vereinheitlicht hat. Man sieht schlechte Beispiele und gute überall.
(Wyler, Alpegg)

Wenn Herr Wyler von ‚guten und den schlechten Beispielen‘ spricht, denkt er dabei wohl hauptsächlich an die Entscheidungsfindungsträger und die dahinterstehenden Prozesse.

6.4.5 Zusammenfassung: Lehrerperspektive

Generelle Tendenzen

In der Befragung von Primar- und Sekundarlehrpersonen zeigt sich, dass diese mit der Vielfalt ihrer Tätigkeit gefordert sind.

Die Voten der Primarlehrpersonen veranschaulichen deutlich, wie wichtig aus ihrer Sicht

- eigene Freude
- Motivation
- Praxisrelevanz

ist, damit die Sprache gewinnbringend vermittelt werden kann. Freude für die unterrichtete Sprache und für Sprachen allgemein soll ‚geweckt‘ und ‚behalten‘ werden.

- In der Primarschule wird neben dem Wecken, Vermitteln und Erhalten von Freude der Sprache auch der anstehende Stufenübertritt thematisiert.

- Primarlehrpersonen sprechen, wenn nach Lernzielen gefragt, nicht von grammatikalischen Kategorien. Die Sekundarlehrkräfte hingegen erwähnen immer wieder die mangelnden Grammatikkenntnisse, wenn der Stufenübertritt thematisiert wird.
- Die formalen Aspekte scheinen also auf der Sekundarstufe deutlich an Gewicht zu gewinnen. Leistung, sprachliche Defizite und Systematik sind für die Sekundarlehrpersonen primär wichtig, dennoch kann auch eine Zielorientiertheit Richtung Sprach- und Handlungskompetenz, welche zur Verständigung unbedingt nötig ist, konstatiert werden.
- Der Übertritt in die nächste Schulstufe oder den nächsten Lebensabschnitt beschäftigt Primar- und Sekundarlehrpersonen gleichermassen. Besonders die Primarlehrer äussern sich zum Stufenübertritt ihrer Schülerinnen und Schüler und es entsteht teilweise der Eindruck, dass sich ihr Unterricht sehr an den Erwartungen der Sekundarstufe orientiert. Die Übertrittsthematik findet sich jedoch sowohl am Übergang Primar-Sekundarstufe, wie auch an der Schnittstelle Sekundarstufe I-Sekundarstufe II/Berufslehre.
- Die Heterogenität der Vorkenntnisse, mit welcher die Primarschüler in die Sekundarstufe übertreten, wird von den Lehrpersonen als grosse Herausforderung empfunden und dem Umstand, dass Schülerinnen und Schüler bereits über Erfahrungen im Umgang mit Fremdsprachen haben, wird nicht immer Rechnung getragen. Die einen empfinden es als positiv, dass die Schülerinnen und Schüler zumindest rezeptiv schon über einiges Wissen verfügen, andere ‚setzen ein Fragezeichen‘ wenn es um das in der Primarschule erworbene sprachliche Wissen geht. Der Ansatz der integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik findet sich in der Praxis nur sehr vereinzelt wieder.
- Aus den Interviews geht eindrücklich hervor, welche entscheidende Rolle die eigene Sprachbiographie im Verlauf des Lehr- und Lernprozesses spielt. Daraus resultiert für die Lehrer, dass jeweilige Sprachfach verkörpern und Abneigungen und Vorlieben gegenüber dem Fach durchaus auch mit ihrer Person zusammenhängen (können).
- Das stufenübergreifende Lehrmittel ‚Envol‘ wird im Allgemeinen positiv bewertet. Dies bekräftigt die Bestrebungen, Lehrmittel stufenübergreifend zu konzipieren, damit der Stufenübertritt möglichst gut gelingt.

- Die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Einschätzungen der Sprachkompetenzen, welche Primarschülerinnen und -schüler beim Übertritt in die Sekundarstufe benötigen, respektive mitbringen, unterstreicht die Wichtigkeit dieser Schnittstelle. Während das Credo der Primarlehrpersonen zu sein scheint, den Schülerinnen und Schülern vor allem Handlungskompetenzen und Freude zu vermitteln, ist die Einschätzungen der Kompetenzen ohne entsprechende Evaluierungsinstrumente sehr schwierig. Aufgrund der Aussagen der Sekundarlehrpersonen kann jedoch gefolgert werden, dass solche Einschätzungen als Teil der Alltagspraxis automatisch vorgenommen werden.

Alpegg / Stätten

- Innerhalb des Lehrerkollegiums in Alpegg ist man uneinig, ob man eine oder zwei Fremdsprachen in der Primarschule unterrichten soll. Dies gilt sowohl für den Lehrkörper der Primar- wie auch für den der Sekundarstufe.
- Es scheint, als ob die Lehrpersonen in Appenzell Innerrhoden tendenziell hinter der Reform stünden und sich mit der Idee, nur eine Fremdsprache in der Primarstufe zu unterrichten, arrangierten. Allerdings folgt der Kanton Appenzell Innerrhoden damit nicht den Empfehlungen der EDK. Ausserdem werden nur Sekundarschülerinnen und -schüler (Stufe A) obligatorisch in zwei Fremdsprachen unterrichtet. Wie einige Lehrpersonen kritisch angemerkt haben, kann dies ein Problem darstellen bei der Berufswahl und in der Berufsschule, da diese von der gesamtschweizerischen Prämisse, nämlich Englisch und Französisch während der Volksschule, ausgehen.
- Die Tatsache, dass in Stätten 70% der Schülerinnen und Schüler allophon sind, wird von sämtlichen Lehrpersonen thematisiert. Dies sowohl im Zusammenhang mit dem Deutsch-, als auch auf den Fremdsprachenunterricht.
- Die von der multilingualen gesellschaftlichen Situation geprägten Lehrpersonen in Stätten verweisen oft darauf, dass Deutsch im Interesse der Schülerinnen und Schüler prioritär behandelt werden müsse. Eine erfahrene Lehrerin unterstützt den Gebrauch des Hochdeutschen im Kindergarten. Zwei Primarlehrerinnen sind dezidiert der Meinung, Englisch könne ebenso gut erst auf der Sekundarstufe gelernt werden, gerade weil Deutschsprachige dazu einen guten Zugang hätten.

- Aufgrund einer sehr hohen Population von allophonen Kindern findet die Mehrheit der Lehrkräfte in Stätten, dass die zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe für die Kinder eine ‚Überforderung‘ darstellen könnte. Es wird mehrfach konstatiert, dass die Deutschkenntnisse der Kinder schwächer werden und viele Lehrpersonen würden es bevorzugen, wenn mehr Stunden für den Deutschunterricht zur Verfügung stünden. Diese Aussagen sind jedoch nicht als generelle Ablehnung der zwei Fremdsprachen in der Primarschule zu verstehen, sondern sie gelten unter der Berücksichtigung der besonderen Umstände in Stätten. Dies wird von den Lehrpersonen mehrfach unterstrichen.
- Der Begriff ‚Ausländer‘, welcher von mehreren Schülerinnen und Schülern aus Alpegg im Gespräch beiläufig erwähnt wird, wird von den Lehrkräften in Alpegg nicht verwendet. Wenn dort von Überforderung im Zusammenhang mit zwei Fremdsprachen an der Primarschule gesprochen wird, werden eher die ‚schwachen Schüler‘ bedauert. Es wird in keinem der geführten Interviews mit den Lehrpersonen auf die Situation der wenigen allophonen Schülerinnen und Schüler eingegangen. Generell stimmt man aber der Einschätzung der Reformpolitiker zu, dass zwei Fremdsprachen für einen beträchtlichen Teil eine Überforderung wäre.
- Zwischen den beiden Forschungsorten Stätten und Alpegg lassen sich tendenziell unterschiedliche Positionierungen der Lehrpersonen bezüglich der Reform nachweisen. Die Mehrheit der Lehrpersonen in AI steht hinter der Einführung des Englischen auf Kosten des Französischen in der Primarschule, es sind aber auch Zwischentöne zu hören. So bedauern zwei Lehrer, dass nun einige Schülerinnen und Schüler mit „null Fremdsprachen“, beziehungsweise mit nur fünf Jahren Englischunterricht aus der Schulpflicht entlassen werden. Interessant ist die Äusserung einer Lehrperson, Französisch sei „vom Erziehungsdirektor abgelöst worden durchs Englische.“ Dies widerspricht dem Befund aus der Diskursanalyse, die Konzeption der Appenzeller Lösung sei ein ausgehandelter Kompromiss.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die meisten Lehrpersonen sich der durch die Reform ausgelösten Dynamik kritisch bewusst sind. Sowohl den Primar- als auch den Sekundarlehrpersonen ist es ein grosses Anliegen, die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des pragmatisch Möglichen zu unterstützen. Aus den divergierenden und mannigfaltigen Aussagen der Lehrpersonen lässt sich schliessen, dass Veränderungen im Umfeld der Schule

scheinbar als Störung einer Effizienz (als Störung der Erfüllung der Primäraufgaben), des Ablaufes von Tätigkeiten und der Harmonisierung auftreten können.

Der Soziologe Simmel (1968) beschreibt in diesem Zusammenhang die integrierende Wirkung von Konflikten und deren einhergehenden Emotionen und kritisiert in seinen Überlegungen die Überbewertung von Harmonie und Eintracht sowie die Konzipierung jeglicher Gegnerschaft als Störung des Sozialgefüges:

Aversionen und Antagonismen von Gruppenelementen untereinander können die trotzdem vorhandene Einheit des Ganzen zur schärfsten Wirksamkeit bringen; indem sie die sozialen Verbindungsfäden allerdings gleichsam verkürzen, spannen sie sie eben, und machen sie dadurch fühlbarer; freilich ist dies auch der Weg dazu, sie reißen zu lassen; allein bis dahin werden jene Gegenbewegungen, die ja nur auf Grund einer fundamentalen Zusammengehörigkeit und Beziehungsenge möglich sind, diese letzteren zu einem kräftigeren Funktionieren bringen. (Simmel 1968: 457)

Und genau von diesem stetigen Wechselprozess von Harmonie und Disharmonie und dessen Relevanz für die Weiterentwicklung und dem Funktionieren der Schule, hängt die weitere Entwicklung ab.

Teil III Schlussfolgerungen

7. Diskussion der Ergebnisse

Die Fragen, die am Ausgangspunkt der Forschungsarbeit standen, wurden mehrdimensional durch eine qualitative Herangehensweise untersucht. Die Erhebung der Daten und deren Triangulation im Spannungsfeld „Schule-Sprachenlernen-Mehrsprachigkeit und Stufenübertritt“ erlaubt einen Blick auf ein spezifisches Feld, welches ständig in Bewegung ist. Die gewonnenen Erkenntnisse zeigen, dass innerhalb dieses Feldes unterschiedliche Dynamiken wirken. Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen sind am direktesten von Veränderungen, die Politiker beschliessen, betroffen und ihre Sicht auf die Dinge wurde bewusst in den Vordergrund gerückt. Die Herangehensweise an das zu untersuchende Objekt sollte jeweils im spezifischen Kontext der lokalen Bedingungen gesehen werden und dieser Kontext wird in der Interpretation der Daten berücksichtigt.

Die aus dieser Arbeit gewonnen Erkenntnisse, welche für die forschungsleitenden Fragen relevant sind, werden auf den folgenden Seiten zusammengefasst und führen zu Perspektiven und Desiderata für den Schulalltag und die Lehreraus- und -weiterbildung. Da die wichtigsten Punkte zu den einzelnen Kapiteln jeweils an deren Enden zusammengefasst wurden, verzichte ich auf eine weitere ausführliche Zusammenfassung in diesem Kapitel.

Diese Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt einen Diskussionsbeitrag zu einem konstruktiven Dialog in der Sprachenfrage in der Volksschule zu leisten. Generell ist es wichtig, bei der Einführung von Reformen die Lehrpersonen ‚ins Boot‘ zu holen. Zwar lancieren Politiker und Erziehungsdirektoren eine Reform nach der anderen, da aber die Wissenschaftler häufig eine von der Praxis entkoppelte Forschung betreiben, laufen die besten Ideen und Intentionen Gefahr, auf wenig Erfolg zu stossen. Dabei kommt der Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals eine entscheidende Bedeutung zu, da sie für die Optimierung des Fremdsprachenunterrichts, dessen Weiterentwicklung, sowie erfolgreicher Umsetzung von Reformen entscheidend ist.

7.1 Schülerperspektive

- *Wie positionieren sich junge Schülerinnen und Schüler vis-à-vis ihrer Sprache(n)?*

Der Begriff ‚Heimat‘ führt in Alpegg und Stätten zu unterschiedlichen Reaktionen. Die Kinder aus Alpegg fühlen sich sowohl geographisch als auch sprachlich stark mit ihrer Heimat, die für die meisten Alpegg ist, verbunden. Dies gilt sowohl für mono- als auch plurilinguale Kinder in Alpegg. Auch für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Schweizerdeutsch, scheint der Dialekt eine zentrale Rolle zu spielen. Es entsteht der Eindruck, dass gute Dialektkenntnisse unabdingbar sind, um in die lokale Gemeinschaft integriert zu werden. Dies kann in Einzelfällen dazu führen, dass die eigene Erstsprache oder Herkunft devalorisiert wird.

Hingegen scheint die urbane Umgebung, die Heterogenität der Nationalitäten und Sprachen in Stätten zu einem anderen Empfinden von Heimat zu führen. Zwar bezeichnen auch die monolingualen Kinder aus Stätten die Schweiz oder auch konkret Stätten als ‚Heimat‘, es werden jedoch nie Vergleiche zu andern Orten in der Schweiz angestellt. Die Analysen der Interviews der mono- und plurilingualen Kinder aus Stätten lassen zudem den Schluss zu, dass diese Kinder einen unbeschwerten Umgang mit der Mehrsprachigkeit haben. Die Tatsache, dass ein Grossteil der Mitschülerinnen und -schüler unterschiedliche Erstsprachen sprechen, gehört hier zum Alltag. Die lebensweltliche und alltägliche Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität führt dazu, dass die Verwendung von unterschiedlichen Sprachen nicht unbedingt erwähnenswert ist. Kinder kennen die Erstsprachen der anderen Kinder zwar nicht immer genau, doch die Tatsache, dass ein Grossteil der Mitschülerinnen und Mitschüler eine andere Erstsprache spricht, führt dazu, dass diese nicht aufgrund Ihrer Herkunftssprachen stigmatisiert werden. So benutzen die Kinder aus Stätten nie den Begriff ‚Ausländer‘ - weder für sich selber (plurilinguale Kinder) noch für die andern (monolinguale Kinder), während dieser Begriff in der Schülerschaft in Alpegg doch ab und an auftaucht.

Englisch wird als Zukunfts- und Weltsprache definiert und sämtliche Schülerinnen und Schüler sind sich einig, dass man diese Sprache beherrschen muss, denn sie eröffnet in den meisten Ländern eine gute Kommunikationsbasis. Hierbei wird an unterschiedlichen Stellen die Nützlichkeit von Englisch konkret im Zusammenhang mit Reisen und auch beruflichem Aufstieg erwähnt. Andererseits wird selten der Gedanke geäußert, dass man

einmal im Ausland leben oder arbeiten möchte. Falls dies in Erwägung gezogen wird, geschieht dies nur vereinzelt von Kindern, die Familienmitglieder oder weitere Verwandte in anderen Ländern haben. Die Verhaftung in der jeweiligen Region oder Nationalkultur(en) herrscht vor und aus dieser Perspektive scheint die Welt wahrgenommen zu werden. Dies gilt sowohl bei den mono- als auch bei den plurilingualen Kindern. Auch bei plurilingualen Kindern werden die vorherrschenden kulturelle Normen nicht zwangsläufig hinterfragt oder aus einer relativierten Distanz heraus betrachtet. Die Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Differenzen scheint erst in einem Anfangsstadium, was jedoch durchaus mit dem noch jungen Alter der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen kann.

- *Welche Ressourcen mobilisieren Schülerinnen und Schüler, wenn sie ihre Sprache(n) benutzen? Wie und wann machen sie das und mit welchen Konsequenzen?*

Es können drei Kategorien festgestellt werden bezüglich des Umgangs mit den eigenen sprachlichen Ressourcen im Fremdsprachenunterricht.

Eine Gruppe plurilingualer Kinder betont, dass sie normalerweise in mehreren Sprachen lebt und denkt, jedoch im Fremdsprachenunterricht bewusst die Erstsprache(n) ausblenden. Diese Gruppe versucht, während der Fremdsprachenlektionen ausschliesslich in der Schul- und der Fremdsprache zu denken. Solche Äusserungen wurden erst nach dem Übertritt in die Sekundarstufe gemacht. Es scheint, dass solche Vorgänge in der Primarstufe noch weniger bewusst gemacht werden, oder dass die Lernenden sich noch nicht auf dieser Metaebene über das Sprachenlernen Gedanken machen; ob bewusst oder unbewusst bleibt an dieser Stelle offen.

Eine zweite Gruppe Schülerinnen und Schüler, die eine mit den unterrichteten Fremdsprachen verwandte Sprache sprechen, setzen ihre mehrsprachigen Ressourcen beim Lernprozess durchaus ein.

Eine dritte Gruppe besteht aus Kindern, welche die unterrichtete Fremdsprache als Erstsprache sprechen. Diese Schülerinnen und Schüler haben keine Probleme, den Anforderungen des Unterrichts zu genügen.

Diese sprachlichen Ressourcen plurilingualer Mitschülerinnen und Mitschüler wird von monolingualen Kindern vereinzelt durchaus erkannt und als Vorteil wahrgenommen.

Plurilinguale Kindern setzen die unterschiedlichen Sprachressourcen je nach Situation und Gesprächspartner ein. Dies kann bewusst oder unbewusst geschehen, zudem kann unterschieden werden zwischen situativer und funktionaler Sprachwahl. Mit der Wahl der Sprache wird ein ‚Referenzrahmen‘ gesetzt und innerhalb dieses Bezugssystems wird mit der Sprachwahl die Rolle des Sprechers oder auch die Beziehung unter den Gesprächspartnern definiert. Zusätzlich zu dieser diskursstrategischen Funktion kann die Sprachwahl auch eine soziale Funktion ausüben, über die sich ein Gesprächsteilnehmer positioniert oder auch anwesende Gesprächsteilnehmer ein- oder ausgeschlossen werden.

Die Sprachbiographien, welche in dieser Arbeit mit Hilfe der verwendeten Silhouetten erhoben wurden, ist eine sehr gewinnbringende Aktivität. Die von den Schülerinnen und Schülern getroffene Auswahl der Sprachen einerseits und die Lokalisierung der Sprachen innerhalb der Silhouette lässt einiges an Rückschlüssen zu über die Positionierung der Schülerinnen und Schüler zu. Die Lehrpersonen erfahren viel über die sprachlichen Ressourcen ihrer Schülerinnen und Schüler und die in dieser Arbeit gemachten Erfahrungen zeigen, dass während und nach der Aktivität spannende Diskussionen zwischen den Kindern zustande kommen, die zu mehr Verständnis untereinander führen. Die Silhouetten bilden eine sehr gute Gesprächsgrundlage im Klassenband wenn es um die Sprachenvielfalt innerhalb der Klasse geht.

- *Wie erleben Schülerinnen und Schüler den Stufenübertritt von der Primar- in die Sekundarstufe?*

Der Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe ist eine wichtiger ‚Rite de passage‘ in einer jeden Schullaufbahn. Man kann ihn zwar als einen Übergang ‚inter pares‘ im Rahmen einer Biographie sehen, aber er kann die Weichen für die weitere schulische und persönliche Entwicklung massgeblich (mit-) beeinflussen. Die einen Schülerinnen und Schüler setzen sich kritisch mit den Wertvorstellungen und Deutungsmustern der Schule auseinander, während andere diese einfach übernehmen. Aufgrund der Resultate dieser Forschungsarbeit kann angenommen werden, dass die soziale Herkunft, das Geschlecht und das schulische Umfeld einen grossen Einfluss auf den Bildungsgang der Schülerinnen und Schüler hat.

Die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Sekundarstufe sind äusserst vielseitig und unterschiedlich. Doch grundsätzlich überwiegt bei allen Kindern die Vorfreude

auf das Neue gegenüber einer etwas diffusen Angst, die Unbekanntes oftmals mit sich bringt. Es kann unterschieden werden zwischen allgemeinen Erwartungen und Eindrücken und spezifischen Erwartungen, die unmittelbar den Fremdsprachenunterricht betreffen.

Alle befragten Schülerinnen und Schüler sind der Ansicht, dass der allgemeine Stufenübertritt gut gelingt. Sowohl das Unterrichtsklima als auch die Lehrer-Schüler-Beziehung werden von den Kindern überwiegend positiv bewertet. Die Vielseitigkeit der Erwartungen und Eindrücke zeigt aber deutlich, dass dieser Übergang eine Herausforderung über das Sprachenlernen hinaus darstellt. Sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe hängen Vorlieben und Abneigungen gegenüber einer Sprache mit der Persönlichkeit der Lehrpersonen zusammen, die das Fach unterrichten. Ebenso kann auch die Stundenplatzierung im Stundenplan einen Einfluss haben. Der Übertritt in die Sekundarstufe und der Lehrerwechsel kann jedoch für einige Kinder die Chance bieten einen neuen Zugang zu einem, unter Umständen sogar ungeliebten, Fach zu finden. Die Analyse der Interviews vor und nach dem Übertritt hat klar gezeigt, dass sich Sprachpräferenzen im Verlauf einer Schulkarriere durchaus ändern können. In der Retrospektive haben alle Schülerinnen und Schüler den Eindruck, dass sie von der Primarschule gut vorbereitet in die Sekundarstufe übertreten. Häufig wird in den Interviews Bezug auf den bereits erlernten Stoff in der Primarstufe genommen und die didaktischen Ansätze der Primar- und Sekundarlehrpersonen werden wohlwollend verglichen. Die Schülerinnen und Schüler haben den Eindruck, dass bereits gelernter Stoff ihnen beim weiteren Verlauf des Lernens hilft, und dass sie sehr gut vorbereitet sind.

7.2 Lehrerperspektive

Die Kontinuität des Sprachenlernens und der offensichtlich unterschiedliche pädagogische Ansatz auf der Primar- und Sekundarstufe stellt für die Lehrpersonen eine Herausforderung dar. Die Kommunikation zwischen Primar- und Sekundarlehrpersonen scheint nicht immer optimal zu laufen und das Verständnis für die jeweiligen Besonderheiten der anderen Stufe und der pädagogischen Ansätze ist nicht immer erkennbar.

Die Einführung des Englischen wird von Seiten der Lehrpersonen nicht per se in Frage gestellt, jedoch sind durchaus kritische Zwischentöne zu hören. Grundsätzlich arrangiert man sich mit den gegebenen Vorlagen und Rahmenbedingungen. In den Interviews mit

den Lehrpersonen werden die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts, die bestehenden Rahmenbedingungen und die Sprachenreihenfolge (welche Sprache zuerst und zu welchem Zeitpunkt etc.) thematisiert. Auf die Lehrmittel wird nur eingegangen, wenn die Lehrpersonen direkt darauf angesprochen werden.

Einige Lehrpersonen - sowohl in Alpegg, als auch in Stätten - verleihen ihrer Sorge um schwache Schülerinnen und Schüler Ausdruck und befürchten eine mögliche Überforderung mit zu vielen Fremdsprachen. Dies scheint mitunter in Alpegg ein Grund zu sein, dass die momentane Lösung mit nur einer Fremdsprache in der Primarstufe auf Zustimmung von Seiten der Lehrpersonen stösst. Allerdings sind auch hier kritische Töne zu hören. Vereinzelt wird mit Bedauern festgestellt, dass mit der momentanen Lösung die Möglichkeit besteht, dass Schülerinnen und Schüler nach 5 Jahren obligatorischen Englischunterrichts (3. - 7. Klasse) und keinerlei Berührung mit der französischen Sprache die Schule verlassen können. Andererseits wird in Alpegg auch von negativen Erfahrungen mit dem Frühfranzösisch berichtet, und dass ein Neuanfang im Französischunterricht in der Sekundarstufe begrüsst wird. Auch in Stätten sind einzelne Lehrpersonen besorgt wegen möglicher Überforderung der Schülerinnen und Schüler durch die vielen (Fremd-)sprachen. Häufig wird hier auf die mangelnden Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler hingewiesen und es wird der Wunsch geäussert, dass die Verbesserung der Deutschkompetenz Vorrang haben sollte.

Während die Schülerinnen und Schüler den Übertritt durchaus positiv erleben, zeigt sich in der Lehrerperspektive ein heterogenes Bild. Alle Primarlehrpersonen bereiten ihre Schülerinnen und Schüler bewusst auf den Übertritt vor und legen Schwerpunkte auf Bereiche, die den Schülerinnen und Schülern nach ihren Erfahrungen am ehesten bei dem Übertritt helfen. So intensiviert beispielsweise eine Primarlehrerin in Stätten vor dem Stufenübertritt bewusst die Repetition derjenigen grammatikalischen Strukturen von denen sie annimmt, dass diese in der Sekundarstufe hilfreich sein werden. Sie bestätigt damit indirekt die Annahme, dass auf der Sekundarstufe vor allem formorientierter Grammatikunterricht wichtig ist. Eine Lehrperson aus Alpegg hingegen lässt kurzerhand einige Französischlektionen in den Stundenplan einfließen damit die 6. Klässler nach dem Übertritt bereits sensibilisiert sind für diese Sprache und dadurch bessere Startbedingungen haben. Die Sekundarlehrpersonen schätzen die Vorkenntnisse im Bereich Fremdsprachenlernen allgemein und in den jeweiligen spezifischen Fremdsprachen sehr unterschiedlich ein. Die Spannweite reicht von Kritik an

mangelnden Grammatik- und Strukturkenntnissen bis hin zur Anerkennung der Wortschatzkenntnisse, der Kommunikationsfähigkeit und der Freude und Motivation, welche die Schülerinnen und Schüler in der Regel mitbringen.

Das primäre Ziel fast aller Lehrpersonen - unabhängig davon auf welcher Stufe sie unterrichten - ist es, Motivation und Freude am Sprachenlernen zu vermitteln und aufrecht zu erhalten. Ebenso ist es den Lehrpersonen ein grosses Anliegen, die Schülerinnen und Schüler zum Sprechen zu bringen. Öfters stellen die Lehrpersonen kommunikative Übungen den Grammatik- und Wortschatzübungen gegenüber, wobei vor allem letzteres mit viel Arbeit assoziiert wird. Die Gewichtung der unterschiedlichen Kompetenzen hängt bei einigen Lehrpersonen mit ihren eigenen Sprachlernerfahrungen zusammenzuhängen. Eigene Erfahrung im Fremdsprachenlernen, die eigene Lernbiographie, Auslandsaufenthalte und Freundschaften mit anderssprachigen Personen sind prägend für die Arbeit als Sprachlehrkraft und beeinflussen die Gestaltung des eigenen Unterrichts. Dabei sind sich die Lehrpersonen der Besonderheit des schulischen Fremdspracherwerbs und dessen Grenzen durchaus bewusst.

7.3 Folgerungen und Desiderata

In der Einleitung der Arbeit wurde ein konstruktiver Diskussionsbeitrag für die Lehreraus- und -weiterbildung angekündigt. Dies führt mich zu einigen abschliessenden Überlegungen und Thesen, die die Diskussion der behandelten Thematik inspirieren und weiterentwickeln soll.

Im sozialen Raum der Schule treffen Angehörige unterschiedlicher sozialer Herkunft aufeinander. Im Hinblick auf den Umgang mit dieser Heterogenität der Schülerinnen und Schüler sollte die Schule soziale und kulturelle Differenzen stärker berücksichtigen. Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass mehrsprachige Kinder sich in zwei Welten wohlfühlen können. Die Präsenz der Herkunftsländer im Alltag plurilingualler Schülerinnen und Schüler sollte in der Schule berücksichtigt werden und zum Unterrichtsalltag gehören. Für eine Verständigung ist es nötig, dass sowohl ‚einheimische monolinguale‘ als auch ‚zugewanderte plurilinguale‘ Schülerinnen und Schüler einen konstruktiven Umgang mit der Pluralität lernen.

„Es gehört zu den am weitesten verbreiteten und hartnäckigsten Irrtümern in den Einwanderungsgesellschaften, die Thematik „Sprache und Migration“ berühre nur Probleme der gewanderten Minderheiten selbst. Die sprachliche Lage der sesshaften Mitglieder der Majorität sei nicht von Änderungen betroffen, und daher reichten auch Lösungen aus, die allein an die Minderheiten gerichtet sind und die Überbrückung ihrer „Sprachschwierigkeiten“ intendieren. Doch ist dies eine entschieden verkürzte Sichtweise. [...] die sprachliche Gesamtlage der hiesigen Gesellschaft [ist] von migrationsbedingten Veränderungen betroffen [...]. Daher sind Lösungsversuche, die den Übergangs- und Ausnahmecharakter geänderter sprachlicher Verhältnisse postulieren, kurzfristig und von geringer Erfolgchance.“ (Gogolin 1995: 481)

Diese bestehende Pluralität zu akzeptieren heisst, sie nicht für eine Ausnahme halten und sie möglichst nicht zu werten. Die Kinder sollen auf eine Realität vorbereitet werden, die sich aufgrund der Globalisierung und internationalen Migrationsbewegung durch Verschiedenheit auszeichnet. Ein Ausländeranteil in der Schweiz von 20% unterstreicht die Notwendigkeit, diese Thematik in das Schulcurriculum aufzunehmen. Es scheint allerdings bisweilen eine gewisse Diskrepanz zwischen Realität und Selbstverständnis der Schweiz zu bestehen. Die Schule kann helfen Sicherheit im Umgang mit Fremdem und Anderem zu geben. Wird der Umgang mit dem Fremden und Anderen erst einmal selbstverständlich ergibt sich daraus auch Sicherheit in Bezug auf das 'Eigene', was wiederum hilft, das Selbstbewusstsein und die Persönlichkeit jedes einzelnen Kindes zu stärken. Dadurch, dass Schülerinnen und Schüler Pluralität als etwas Selbstverständliches erleben und das Eigene nicht absolut setzen, kann verhindert werden, dass Kinder zu ‚Ausländern‘ gestempelt werden, weil sie den (soziokulturellen) Massstäben einer bestimmten Gruppe oder eines bestimmten Umfeldes nicht entsprechen. Meines Erachtens werden bereits ab dem Kindergarten und in der Schule die Weichen gestellt werden für eine funktionierende multikulturelle Gesellschaft. Bransford, Brown und Cocking (2000:153) kommen in ihrem Gutachten für den amerikanischen National Research Council zum Schluss, dass effektiver Unterricht damit beginnt, „what learners bring to the setting.“ Dies gilt sowohl für den Unterricht, wie auch für allgemeine Erziehungsanliegen. In Kapitel 1.2. wurde festgehalten, dass bildungspolitische Entscheide meist *top-down* Entscheide sind, doch damit die Umsetzung dieser Entscheide gelingt, muss die Veränderung ‚unten‘ beginnen.

Der Umgang mit einer zusehends multikulturellen Gesellschaft, in der lokales Heimatgefühl neben der Globalisierung seinen Platz findet, in der sich unterschiedliche Werte, Religionen und Einstellungen finden, wird eine der grössten Herausforderungen des 21. Jahrhunderts sein. Da man sich dieser Herausforderung bewusst ist, hat die Schweiz im Jahr 2008 die UNESCO-Konventionen zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen ratifiziert. Die Inkrafttretung dieser Konventionen ist ein Ausdruck des Willens und des Bemühens, sich diesen neuen Herausforderungen zu stellen und die kulturelle Vielfalt in einer globalisierten Welt einerseits zu schützen und zu bewahren und andererseits deren Entwicklung zu fördern und zu stützen. Die Förderung der kulturellen Vielfalt in der Schweiz ist denn auch in dem Kulturförderungsgesetz, das im Jahr 2012 in Kraft treten wird, verankert. Die Brisanz und die Aktualität dieser Thematik wird auch im aktuellen Bulletin der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften aufgegriffen, in welchem das Dossier der kulturellen Vielfalt in der Schweiz gewidmet ist. (SAGW, Bulletin, 1/11)

Mehrsprachigkeit und Interkulturalitätsthemen betreffen nicht nur den Sprachunterricht, geschweige denn nur den Fremdsprachenunterricht. So ist interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip und allgemeines Bildungsziel bereits seit 1991 im Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich verankert und sollte somit im Unterricht aller Lehrpersonen im Kanton Berücksichtigung finden. *“Ziel ist es, die in der Schweiz lebenden Mehr- und Minderheiten zu berücksichtigen und ein respektvolles Zusammenleben zu fördern.“* (Volksschullehrplan Kanton Zürich). Eine solche Verankerung im Lehrplan aller Kantone würde sich wohl auch schweizweit positiv auswirken. Mit der Aufnahme von interkulturellen Themen in spezifischen Stunden, dem Angebot von HSK Kursen (die sich rein an plurilinguale Kinder wenden) oder kurz vor den Ferien in einer Projektwoche unter dem Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ ist es nicht getan. Nur wenn solche Themen den Unterrichtsalltag betreffen, wird ihnen der Stellenwert zugeordnet, der für eine soziale und kulturelle Aufklärung notwendig ist. Die Verwendung der Silhouetten oder einer ähnlichen Aktivität im Unterricht sollte zu einer Selbstverständlichkeit werden, damit die Sprachressourcen und Affinitäten zu anderen Sprachen der Kinder für alle sichtbar werden. Der im Zusammenhang mit der Einführung des Frühfranzösisch (90er Jahre), und erneut mit der Einführung einer zweiten Fremdsprache auf der Primarstufe, geführte Diskurs über eine mögliche Überforderung eines Teils der Kinder durch den frühen Fremdsprachenunterricht könnte auch mit dem allgemeinen Umgang mit Leistungsvielfalt in Verbindung gebracht werden. So könnte man die Überforderungsdebatte in einem bereits bestehenden, strukturell

angelegten Konflikt zwischen individualisierender Förderung und schulischer Selektion ansiedeln. In heterogenen, interkulturellen Klassen zu unterrichten und Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern und zu fordern und sie fachlich und persönlich wachsen zu lassen, ist eine komplexe Aufgabe und es ist nicht einfach mit den zum Teil widersprüchlichen Anforderungen an die Rolle der Lehrpersonen umzugehen. Der Umgang mit der Leistungsvielfalt stellt sowohl für Primar- als auch für Sekundarlehrpersonen eine Herausforderung dar und kann subjektiv durchaus als problematisch empfunden werden. Die Komplexität der diversen Bildungs- und Erziehungsaufgaben, die Lehrpersonen zu bewältigen haben, ist bemerkenswert und Rollenkonflikte gehören per se zum Lehrberuf (vgl. Barth 1990). Auch die im Kontext dieser Arbeit befragten Lehrpersonen verbalisieren diese Herausforderung.

Bemühungen, die Mehrsprachigkeit auch in einer Schule, die laut Gogolin (1994) noch immer mehrheitlich nach einem ‚monolingualen Habitus‘ funktioniert, vermehrt und systematischer zu thematisieren, sind zu beobachten. So versuchen neu konzipierte Lehrmittel den Ansatz der Mehrsprachigkeit zu integrieren (z.B. Mille feuilles, Explorers, Voices) und auch in der Schweizerischen Lehreraus- und -weiterbildung sind Bestrebungen in diese Richtung zu beobachten. So wird an Pädagogischen Hochschulen in diversen Modulen auf die plurilinguale Realität eingegangen, und Module wie ‚Heterogenität und Integration im Unterricht‘, oder ‚Perspektiven der Mehrsprachigkeit‘, wie sie beispielsweise an der Pädagogischen Hochschule Thurgau existieren, finden sich mittlerweile an den meisten Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz wieder.

Damit die Schule die nötigen Voraussetzungen für den Erwerb von Fremdsprachenkompetenzen gewährleisten kann, benötigt sie gut ausgebildete und motivierte Lehrpersonen. Die Pädagogischen Hochschulen haben den Auftrag bei den zukünftigen Lehrpersonen generell eine Optimierung des Sprachenunterrichts (Erst- und Fremdsprachen) anzustreben. Die Orientierungsrichtung wird durch neue Erkenntnisse der Forschung über die Beschaffenheit von - und den Umgang mit - Sprachressourcen gestützt. Eine mehrsprachige Kompetenz kann jedoch nicht alleine durch Anstrengungen innerhalb der Fremdsprachdisziplinen erreicht werden, sondern es muss zwingendermassen interdisziplinär zusammengearbeitet werden.

Im Sinne eines mehrsprachendidaktischen Ansatzes ist es unumgänglich, dass alle Fremdsprachenlehrpersonen Kenntnis über die Lehrmittel der verschiedenen Sprachen haben

und darüber informiert sind, was in andern Sprachfächern konkret behandelt wird, welche Lernstrategien angewandt werden etc. Nur durch eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und einem koordinierten Engagement, kann das Ziel der funktionalen Mehrsprachigkeit erreicht werden. Gerade im Zusammenhang mit dem Stufenübertritt muss das gegenseitige Verständnis und die positive Bewertung des Sprachenunterrichts der abgebenden und der aufnehmenden Lehrpersonen gefördert werden, damit die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen gelingt. Nur so kann der Stufenübertritt von der Primar- in die Sekundarstufe gelingen. Es besteht also ein Nachholbedarf bezüglich des Dialoges zwischen Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe. "Docking points" müssen erkannt und gefördert werden und allenfalls könnte. Da dies offensichtlich nicht von alleine geschieht, sollten Begegnungen institutionell organisiert werden. Wenn möglich sollten auch die Lehrmittel für den Fremdsprachenunterricht so konzipiert werden, dass sie einen reibungslosen Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe unterstützen. Die funktionale Mehrsprachigkeit soll das Ziel des Unterrichts sein und es ist wünschenswert, dass die Kommunikation im Unterricht besonders Alltagsthemen einschliesst.

Wenn wir über die Dimensionen unterrichtspraktischer Themen hinaus denken, kommen wir zwangsläufig auf den Bereich weitreichender bildungspolitischer Aspekte. Aufgrund der zunehmenden Globalisierung und der immer weiter steigenden Anforderungen, die an die Institution Schule und letztendlich an die Kinder gestellt wird, versuchen Bildungspolitiker mehr oder weniger erfolgreich in einer gewissen Regelmässigkeit über Reformen den zunehmenden Anforderungen gerecht zu werden.

Lösungsansätze und Verbesserungsmöglichkeiten für die vielschichtigen Anforderungen, die an die Schule, die Lehrpersonen und allen voran an die Kinder gestellt werden, können jedoch nur gefunden werden, wenn auf unterschiedlichen Ebenen eine konstruktive Diskussion geführt wird.

Makroebene: Bildungspolitik

- Ob die Offenheit gegenüber Multikulturalität sämtlicher in diese Studie involvierter Kinder grösser ist, als noch vor einigen Jahren, weil sie früher mit Fremdsprachen in Kontakt kommen, kann aufgrund der vorliegenden Arbeit nicht beurteilt werden. Sicherlich ist die sich ständig verändernde Gesellschaft der wichtigste Grund, dass

Mehrsprachigkeit und Multikulturalität nicht mehr nur städtische Gebiete tangieren, sondern auch in ländlichen Gebieten heutzutage durchaus präsent sind.

- Es sollte ein Anliegen aller sein, Chancengleichheit im Rahmen des Möglichen zu gewährleisten und es gilt vehement zu verhindern, dass Chancengleichheit ethnisiert wird.
- Die Bildungspolitiker sind dazu angehalten, die finanziellen Mittel zur Verfügung zu stellen, die gewährleisten, dass das Thema der Pluralität einen festen Platz in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen und der Lehrpläne der Volksschule finden und dass dieses Thema in der Lehrerbildung weiter forciert wird.
- Ein gelungener Spagat zwischen Theorie und Praxis, zwischen Bildungspolitikern und Lehrerschaft, zwischen Pädagogischen Hochschulen und dem Schulalltag sollte im Interesse aller sein. Denn der Graben zwischen Theorie und Praxis ist es, der vielen Lehrpersonen sauer aufstösst. Wie soll man vorgehen, damit dieser Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis besser gelingt?
- Anstatt immer mehr Gelder in die bildungsbürokratische Verwaltung fließen zu lassen, sollen Lehrkräfte mit zusätzlichen Ressourcen direkt unterstützt werden, die Lehrerausbildung soll attraktiver und die Arbeit der Lehrperson soll ernst genommen und anerkannt werden.
- Die Akzeptanz für den anspruchsvollen Beruf des Lehrers in der Bevölkerung (wieder) herzustellen, ist mit ein Teil des Auftrags von Bildungspolitikern und hat mit der Wertschätzung der Lehrpersonen zu tun.

Mesoebene: Institution Schule

- Die Schule hat den Auftrag einen möglichst egalitären Umgang zwischen den Sprachen zu gewährleisten. So gilt es, die Herkunftssprachen zu fördern und wertzuschätzen und gleichzeitig die Schulsprache zu stärken.
- Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass die Offenheit der Kinder gegenüber Anderem und Fremdem ist grundsätzlich vorhanden ist und als Produkt kindlicher Sozialisierungsprozesse gewertet werden kann zu denen die Schule massgeblich beiträgt.
- Dieses brachliegende Potential an Offenheit zu aktivieren, zu fördern und zu nutzen, ist mit eine Aufgabe der Schule. Indem Kinder zu toleranten Individuen erzogen werden, indem ihnen andere und fremde Welten eröffnet werden, indem mindestens eine Offenheit oder gar eine positive Einstellung zur Sprachenvielfalt vermittelt und vorgelebt wird, kann eine neue Gesellschaft sozusagen *bottom-up* entstehen.

- Das Ziel der funktionalen Mehrsprachigkeit in zwei Landessprachen und Englisch für möglichst alle Schülerinnen und Schüler ist im Gesamtsprachenkonzept deutlich deklariert. Ist dieses Ziel realistisch und ist es sinnvoll, dieses Ziel in allen Schultypen gleichermaßen zu verfolgen?
- Wenn ausschliessliches Ziel des Sprachenunterrichts das Erreichen der vorgegebenen Niveaus (basierend auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) ist und nur die erreichte Sprachkompetenz interessiert, wird damit ein wichtiger Aspekt des Auftrags der Schule vernachlässigt. Es gilt auch hier die richtige Mischung zu finden zwischen Stoffvermittlung und Persönlichkeitsbildung im weitesten Sinne.
- Es gilt, Kinder mit und ohne Migrationshintergrund, Kinder mit und ohne „besondere Bedürfnisse“, mit ihren individuellen Schwächen und Stärken in einen Klassenverband zu integrieren, sie als Individuen ernst zu nehmen, auf sie einzugehen, sie schulisch und individuell und ganzheitlich in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Diese Aufgabe zur Zufriedenheit aller produktiv zu leisten, ist höchst anspruchsvoll und scheint unter den heutigen Rahmenbedingungen nicht immer gewährleistet zu sein.
- Damit Unterricht und Lernen stattfinden kann, müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die dies möglich machen und gewährleisten. Diese Forderung hat nicht primär etwas mit Sprachenunterricht zu tun, denn meines Erachtens ist Lernen generell erst dann möglich, wenn die Umgebung und die Atmosphäre in einem Schulzimmer lernfördernd sind.

Mikroebene: Unterricht

- Für die Umsetzung der Lernziele braucht es didaktische Erneuerungen, wie beispielsweise der Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik ihn bietet.
- Das Ziel des (Fremd-)Sprachenunterrichts ist nicht (mehr) nur das Erreichen einer bestimmten rein sprachlichen Kompetenz, sondern die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sich sämtlicher vorhandenen Sprachressourcen zu bedienen, um in der Gesellschaft zu „funktionieren“.
- Die Kombination von mehreren Lernzielen (kommunikative Ziele und Wissensziele) führen zu Handlungskompetenzen in der Zielsprache. Nur wenn eine Sprachleistung spontan erfolgt, kann von Handlungskompetenz gesprochen werden und diese ist es, die im Unterricht angestrebt werden soll.

- Es soll Unterrichtsmaterial entwickelt und den Lehrpersonen zur Verfügung gestellt werden, der den handlungs- und aufgabenorientierten Unterricht unterstützt.
- Die Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) unterstützt die Dokumentation und Wertschätzung von Sprachkenntnissen und Erfahrungen mit anderen Kulturen. Es ist wünschenswert, dass das ESP flächendeckend und konsequent im Unterricht eingesetzt wird.
- Die Verwendung des ESP kann helfen, der Heterogenität der Lernenden, ihren unterschiedlichen Fähigkeiten, Kompetenzniveaus und Interessen gerecht zu werden und die Schülerinnen und Schüler in die Bewertung einzubeziehen und sie darin auszubilden.

Trotz aufgeworfener Fragen, Kritik und bestehender Wünsche bin ich der Ansicht, dass die Schulen in der Schweiz gut funktionieren. Sie funktionieren deshalb gut, weil auf allen Ebenen Bemühungen und Bestrebungen ersichtlich sind, die gesellschaftliche Realität ernst zu nehmen und sich an ihr zu orientieren.

Bildungspolitiker, Lehrerbildungsstätten, Lehrmittelautoren und ganz besonders praktizierende Lehrpersonen sind angehalten, den Balanceakt zwischen Fiktion, Realweltbezug, spielerischen Formen und formalem Sprachenlernen zu finden und es zu wagen, individuelle Sprachhandlungen der Schülerinnen und Schüler konstruktiv in den Unterricht einzubauen. Die Schlüsselbegriffe für einen konstruktiven Fremdsprachenunterricht in der Volksschule im Sinne einer funktionalen Mehrsprachigkeit und eines gelingenden Stufenübertritts sind daher Kohärenz und Zuversicht und ein Gleichgewicht zwischen fordern und fördern.

Bibliographie

Auer, P. (1988): A conversation analytic approach to codeswitching and transfer. In: Heller, M. (ed.): Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives. Berlin: Mouton de Gruyter. S. 187-213.

Auer, P. (1998): Introduction: Bilingualism Conversation revisited. In: Auer, P. (ed.): Code-Switching in Conversation. Language, interaction and identity. London and New York: Routledge. S. 1-24.

Auer, P. (2005): Europe's Sociolinguistic Unity, or: "A Typology of European Dialect/Standard Constellations". In: Delbeque, N. et al. (eds.): Perspectives on Variation: Sociolinguistic, Historical, Comparative. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. S. 7-42.

Auer, P. (2009): Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In: Gogolin, U. et al. (eds.): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 91-110.

Austin, J. L. (1962): How to do things with words. London, Oxford: University Press.

Bachmann, T. ; Good, B. (2003, eds.): Hochdeutsch als Unterrichtssprache. Befunde und Perspektiven. Bildungsdirektion des Kantons Zürich und Pädagogische Hochschule Zürich. Zürich.

Bader, U.; Schaer, U. (2006): Evaluation Englisch in den 6. Klassen - Appenzell Innerrhoden 2005. Bericht, Fachhochschule Nordwestschweiz und Pädagogische Hochschule Bern. Online im WWW, URL: www.ai.ch/dl.php/de/20060222170637/Evaluationsbericht.pdf [10.1.2006].

Baker, C. (1992): Attitudes and Language. Clevedon: Multilingual Matters.

Barth, A. R. (1990): Burnout bei Lehrern. Eine empirische Untersuchung. (Dissertation) Nürnberg, Universität Erlangen.

Berthele, R. (2004): Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen – Diglossie und Ideologie in der deutschsprachigen Schweiz. In: Christen, H. (ed.): Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum. Wien: Edition Praesens. S. 111-136.

Berthele, R. (2009): Mehrsprachigkeit und Schule. Referat an PHTG Kreuzlingen, 10.12.2009.

Bieri Buschor, C.; Forrer, E. (2000): Französisch oder Englisch? Eine Umfrage zur Einstellung gegenüber dem Französisch- und Englischunterricht an der Primarschule im Kanton Luzern. Zürich: FS & S.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich/Volksschulamt, Interkulturelle Pädagogik und Forum für interkulturelle Erziehung und Bildung (Kommission des Bildungsrats). (2003): Schulung der fremdsprachigen Kinder und interkulturelle Pädagogik. Überprüfung der Umsetzung der Empfehlungen.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2006a): Ablauf des Einstiegs der neuen QUIMS-Schulen in der Stadt Zürich in den Jahren 2007 und 2008. Zürich: Volksschulamt.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2006b): Umsetzung Volksschulgesetz Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS), Handreichung. Zürich: Volksschulamt.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007a): Qualitätsmerkmale zu den Handlungsfeldern „Förderung des Schulerfolgs“ und „Förderung von Integration“. Ein Arbeitsinstrument für die Schulentwicklung. Zürich: Volksschulamt.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007b): Qualitätsmerkmale zum Handlungsfeld „Sprachförderung“. Ein Arbeitsinstrument für die Schulentwicklung. Zürich: Volksschulamt.

Block, D. (2003): *The social turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Blondin, C. et al. (1998): *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*. Berlin: Cornelsen.

Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (2003): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen: UTB.

Bossart, M.-N.; Weidinger W. (im Druck, 2011): „Schmelztiegel Zürich - zur Integration mehrsprachiger Schülerinnen und Schülern“. In: *Erziehung und Unterricht*.

Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1970): *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de minuit.

Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich*. Stuttgart: Klett.

Bourdieu, P. (1976): *The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities*. In: Dale, R.; Geoff, E.; MacDonald, M.(eds.): *Schooling and Capitalism. A sociological reader*. London: Routledge & Kegan Paul. S.110-117.

Bourdieu, P. (1977): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, R. (ed.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2*. Göttingen: Schwartz. S. 183-198.

Bourdieu, P. (1989): *A workshop with Pierre Bourdieu*. In: *Sociological Theory* 7 (1). S. 26-63.

Bourdieu, P. (1990): *Was heisst sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.

Bourdieu, P. (1991): *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1992): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1993): *Sociology in Question*. London: Sage.

Bourdieu, P. (2001): *Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur*. In: Bourdieu, P. (ed.): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Kultur. Schriften zu Politik und Kultur 4*. Hamburg: VSA-Verlag. S. 25-52.

Brizic, K. (2007): *Das geheime Leben der Sprachen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxman.

- Brizic, K. (2009): Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überbrücken. In: Gogolin et al. (ed.): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 133-143.
- Büeler, X et al. (2001): Schulprojekt 21. Lernen für das 21. Jahrhundert? Wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Universität Zürich und Zürcher Hochschule Winterthur.
- Butzkamm, W. (1989): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Francke.
- Butzkamm, W. (1999): Wie Kinder sprechen lernen: Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen: Francke.
- Canetti, E. (1977): Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend. München: Hanser.
- Castellotti, V. (2001): La langue maternelle en classe de langue étrangère. Paris: CLE international.
- Cenoz, J.; Jessner, U. (2000): English in Europe: The Acquisition of a Third Language. Clevedon: Multilingual Matters.
- Champagne, P.; Christin, O. (2004): Mouvement d'une pensée. Pierre Bourdieu. Paris: Bordas.
- Chervel, A.; Manesse, D. (1989): La dictée. Les Français et l'orthographe 1873-1987. Paris.
- Cheshire, J.; Moser, L.-M. (1994): English as a cultural symbol: the case of advertisements in French-speaking Switzerland. In: Journal of multilingual and multicultural development 15 (6). S. 451-569.
- Christen, H. (2009): Über Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, I. et al. (eds.): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 31-49.
- Conrad, S. J. (2002): Wege zum Bilinguisme en chemin. In: Adamzik, K.; Roos, E. (eds.): Sprachbiographien. Neuchâtel: Bulletin suisse de linguistique appliquée (76). S. 137-157.
- Coste, D.; Moore, D.; Zarate, G. (1997): Compétence plurilingue et pluriculturelle. Strasbourg: Council of Europe.
- Coste, D. (2001): Diversité des représentations, complémentarité des fonctions: les langues dans une construction du plurilinguisme. In: Intercomprensao 9. S. 9-21.
- Creswell, J. W. (2002): Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Cummins, J. (1996): Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society. Los Angeles, California: Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000): Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001): The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education. In: Baker, C.; Hornberger, N. (eds.): An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins. Clevedon: Multilingual Matters. S. 110-138.
- Dabène, L. (1994): Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris: Hachette.

Dabène, L. (1997): L'image des langues et leur apprentissage. In: Matthey, M. (ed.): Les langues et leurs images Neuchâtel: IRDP. S. 19-23.

De Cillia, R. (1998): Burenwurscht bleibt Burenwurscht. Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich. Klagenfurt: Drava.

De Florio-Hansen, I.; Hu, A. (2003): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg.

De Pietro, J.-F. (1994): Une variable négligée: les attitudes. Représentations culturelles de l'allemand et apprentissage de l'allemand. In: Science et Education 16 (1). S. 89-111.

De Pietro, J.-F. et al. (1997): Représentations, identité et apprentissage de l'allemand: une étude de cas en contexte plurilingue. In: Matthey, M. (ed.): Les langues et leurs images. Neuchâtel: IRDP. S. 56-67.

De Pietro, J.-F. (2005): Normes, identité et apprentissage en situation de contact. In: Prudent, L.; Tupin, F.;

Deeke, A. (1995): Experteninterviews - ein methodologisches und forschungspraktisches Problem. In: Brinkmann, C. et al. (eds.): Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung: Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Berufsanstalt für Arbeit.

Deprez, C. (2002): La langue comme 'épreuve' dans les récits de migration. In: Adamzik, K.; Roos, E. (eds.): Sprachbiographien. Neuchâtel: Bulletin Suisse de linguistique appliquée (76). S. 39-52.

Deprez, K.; Persoons, Y. (1987): Attitude. In: Sociolinguistics. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 1. Halbband. Berlin: Mouton De Gruyter. S. 135-151.

Derrida, J. (2003): Einsprachigkeit. München: Fink.

Diem-Wille, G. (1996): Karrierefrauen und Karrieremänner. Eine psychoanalytisch orientierte Untersuchung ihrer Lebensgeschichte und Familiendynamik. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Doise, W. (1989): Attitudes et représentations sociales. In: Jodelet, D. (ed.): Les représentations sociales. Paris: Presses Universitaires en France. S. 220- 238.

Dürnmüller, U. (1996): Mehrsprachigkeit im Wandel. Von der viersprachigen zur vielsprachigen Schweiz. Zürich: Pro Helvetia.

EDK/CDIP (1998): Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht der Expertengruppe Gesamtsprachenkonzept. Online im WWW, URL: <http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Konzept.html> [06.08.2008].

Edmondson, W.; House, J. (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke.

Egli-Cuenat, M. (2007): Fremdsprachen in der Volksschule aus der Sicht der EDK. Gezielte und koordinierte Erziehung zur Mehrsprachigkeit. In: PH-Akzente 1/2007. S. 3-6.

Ender, A. (2007): Wortschatzerwerb und Strategieinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Erdheim, M. (1991): Zur Entritualisierung der Adoleszenz bei beschleunigtem Kulturwandel. In: Klosinski, G. (ed.): Pubertätsriten. Äquivalente und Defizite in unserer Gesellschaft. Bern: Huber. S. 79-88.
- Erikson, E. H. (1968/ 2003): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart: Klett.
- Europäisches Sprachenportfolio ‚ESP II‘. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK (ed.). Bern: Schulverlag.
- Europäisches Sprachenportfolio ‚ESP I‘. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK (ed.). Bern: Schulverlag.
- Europäisches Sprachenportfolio ‚Portfolino‘. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK (ed.). Bern: Schulverlag.
- Fairclough, N. (1992): Critical language awareness. London: Longman.
- Fairclough, N. (1995): Critical Discourse Analysis. London: Longman.
- Farmer, D.; Heller, M. (2008): La sociologie de l'éducation. In: Lafonat, J. et al. (eds): Initiation thématique à la sociologie. Sudbury: Prise de parole. S. 121-156.
- Fasel Lauzon, V.; Pekarek Doehler, S. et al. (2009): Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme actionnel. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée (89). S. 121-142.
- Fend, H. (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fishman, J. A. (1999): Handbook of language and ethnic identity. New York: Oxford University Press.
- Fishman, J. A. (2000): Who speaks what language to whom and when? In: Wei, L. (ed.): The Bilingual Reader. London & New York: Routledge. S. 89-106.
- Fix, U.; Barth, D. (2000): Sprachbiographie: Sprache und Sprachgebrauch vor und nach der Wende von 1989 im Erinnern und Erleben von Zeitzeugen aus der DDR. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Flick, U. et al. (1995, eds.): Handbuch Qualitativer Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz.
- Flick, U. (2003a): Triangulation. In: Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.), Grundbegriffe Qualitativer Forschung. Opladen: Leske & Budrich. S. 161-162.
- Flick, U. (2003b): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U.; Kardoff, E.; Steinke, I (eds): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 309-318.
- Flick, U. (2005): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung: Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Franceschini, R. (2001): "Der Adjuvant": die Figur der Stützpersion im sprachbiographischen Interview mehrsprachiger Sprecher. In: Keller, T.; Raphael, F. (eds.): Biographies au pluriel. Strasbourg: Presse Universitaire de Strasbourg.

- Franceschini, R. (2002a): Sprachbiographien randständiger Sprecher. In: Franceschini, R. (ed.): Biographie und Interkulturalität: Diskurs und Lebenspraxis. Tübingen: Stauffenburg. S. 111-125.
- Franceschini, R. (2002b): Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. In: Adamzik, K.; Roos, E. (eds.): Sprachbiographien. Bulletin suisse de linguistique appliquée (76). S. 19-33.
- Franceschini, R. (2004): Sprachbiographie: das Basel-Prag-Projekt (PPP) und einige mögliche Generalisierungen bezüglich Emotion und Spracherwerb. In: Franceschini, R.; Miecznikowski, J. (eds.): Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien. Bern: Peter Lang. S. 121-145.
- Friebertshäuser, B. (1997a): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (eds.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa. S. 503-334.
- Friebertshäuser, B. (1997b): Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (eds.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa. S. 371-395.
- Friebertshäuser, B. (2005): Statuspassage Erwachsenwerden und weitere Einflüsse auf die Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern. In: Schenk, B. (ed.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Band 6. S. 127-144.
- Friedrichs, J. (1990): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gajo, L. (2004, ed.): Un parcours au contact des langues textes de Bernard Py commentés. Paris: Didier.
- Gardner, R. C.; Lambert, W.E. (1972): Attitudes and motivation in second-language learning. Cambridge, Massachusetts: Newbury House Publisher.
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood: Cliffs.
- Gee, J. P. (2000): "Identity as an Analytic Lens for Research and Education". In: American Educational Research Association 25 (1). S. 99-125.
- Geertz, C. (1995): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Genesee, F. (2003): Rethinking Bilingual Acquisition. In: Dewaele, J. M. et al. (eds.): Bilingualism: Beyond Basic Principles. Clevedon: Multilingual Matters. S. 204-228.
- Gennep, A. v. (1986): Übergangsriten. Frankfurt a. M. (Original 1909: Les rites de passage. Paris).
- Giddens, A. (1991): Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1995): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a. M.: Campus.
- Girard, A.; Bastide, H. (1963): "La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement". In: Population juillet-septembre, S. 443.

- Gläser, J.; Laudel, G. (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, B. G.; Strauss, A.L. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (1959): The presentation of Self in Everyday Life. New York: Doubleday.
- Goffman, E. (1974): Frame Analysis. Harmondsworth: Penguin.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster / New York: Waxmann.
- Gogolin, I. (1995): Sprache und Migration. In: Schmalz-Jacobsen, C.; Hansen, G. (eds.): Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lexikon. München: H.C. Beck.
- Gogolin, I.; Neumann, U.; Roth, H.-J. (2003): Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuches "Bilinguale Grundschule" in Hamburg. Online im WWW, URL: www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/gogolin/bigru.htm. [13.10.2008].
- Goode, W.; Hatt, P. K. (1952): The case study. In: Goode, W.; Hatt, P. K. (eds.): Methods of social research. New York: McGraw-Hill. S. 330-340.
- Graf, M. A.; Graf, E. O. (2008): Schulreform als Wiederholungszwang. Zur Analyse der Bildungsinstitution. Zürich: Seismo Verlag.
- Grenfell, M. J. (1998): Language and the Classroom. In: Greenfell, M. J.; James, D. (eds.): Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory. London / Bristol: Falmer Press troupe. S. 72-88.
- Grenfell, M. J. (2003): Bourdieu in the Classroom. Southampton University Centre of Language Education: Occasional Paper No. 62. S. 3-25.
- Grenfell, M. J. (2007): Reproduction and the New Sociology of Education. In: Greenfell, M. J. (ed.): Pierre Bourdieu - Education and Training. London / NY: Continuum International Publishing Group. S. 94-116.
- Grin, F. (1999): *Compétences linguistiques en Suisse: bénéfiques privés, bénéfiques sociaux et dépenses*. Rapport de valorisation. Berne & Aarau: Direction du Programme National de Recherche 33 (PNR 33) en collaboration avec le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).
- Grosjean, F. (1982): Life with two languages. An introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1993): Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition. *TRANEL* 19. S. 13-42.
- Grosjean, F. (2000): Processing mixed language: issues, findings, and models. In: Wei, L. (ed.): The Bilingualism Reader. London and New York: Routledge. S. 443-471.
- Gumperz, J. J.; Cook-Gumperz, J. (1982): Introduction: language and the communication of social. In: Gumperz, J. J. (ed.): Language and social identity. Cambridge: University Press. S. 1-21.
- Gumperz, J. J. et al. (1982, eds.): Discourse Strategies. Cambridge: University Press.

- Gyger, M. (1997): Zielsprache Deutsch - Beobachtungen zur Syntax dialektaler Lernervarietäten von fremdsprachigen Kindern und Jugendlichen in der deutschen Schweiz. In: Syntax und Stilistik der Alltagssprache. Beiträge der 12. Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie. (Idiomatologica; 18). S. 27-36.
- Gyger, M. (2000): Das Diglossie-Dilemma: Jugendliche Migranten im Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache. In: Häcki-Buhofer, A. et al. (eds.): Vom Umgang mit sprachlicher Variation. Tübingen: Francke. S. 227-244.
- Häcki Buhofer, A.; Studer, T. (1993): Zur Entwicklung von Sprachdifferenzbewusstsein und Einstellungen zu den Varianten des Deutschen in der Schweiz. In: Werlen, I. (ed.): Schweizer Soziolinguistik - Soziolinguistik in der Schweiz. Neuchâtel. S. 179-199.
- Hall, S. (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument-Verlag.
- Halliday, M. A. K. (1975): Learning how to mean. Explorations in the development of language. London: Edward Arnold.
- Hawkins, E. (1984): Awareness of language. An introduction. Cambridge: University Press.
- Heinzel, F. (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (eds.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 396-413.
- Heller, M. (1982): Negotiation of language choice in Montreal. In: Gumperz, J. J. et al. (eds.): Language and social identity. Cambridge: University Press. S. 108-118.
- Heller, M. (1988): Introduction. In: Heller M. (ed.): Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives. Berlin: Mouton de Gruyter. S. 1-24.
- Heller, M. (2001): Undoing the macro-micro dichotomy: ideology and categorisation in an linguistic minority school. In: Coupland, N; Sarangi, S.; Candlin, C. (eds.): Sociolinguistics and Social Theory. London: Longman. S. 212-234.
- Heller, M. (2002): Eléments d'une sociolinguistique critique. Paris: Didier.
- Heller, M. (2006): Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography. London: Continuum.
- Heller, M. (2007): Bilingualism as ideology and practice. In: Heller, M. (ed.): Bilingualism: A social approach. Basingstoke: Palgrave Macmillan. S. 1-22.
- Heller, M. (2008): Doing Ethnography. In: Wei, L.; Moyer, M. (eds.): The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingual and Multilingualism. Oxford: Blackwell Publishing. S. 249-262.
- Heller, M. (2008): Language choice and symbolic domination. In: Martin-Jones, M. et al. (eds.): Discourse and Education. Encyclopedia of Language and Education. Vol. 3. New York: Springer. S. 201-210.
- Heller, M.; Martin-Jones, M. (2001): Introduction: Symbolic domination, education and linguistic difference. In: Heller, M.; Martin-Jones, M. (eds.): Voices auf authority: Education and linguistic difference. Linguistics and Education. Westport, CT: Ablex. S. 1-28.

Herdina, P.; Jessner, U. (2002): A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon: Multilingual Matters.

Hinnenkamp, V.; Meng, K. (2000, eds.): Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Tübingen: Narr.

Hodkinson, P. (1999): Use of habitus, capital and field in understanding young people's career decision making. In: Greenfell, M. J.; Kelly, M. (eds.): Pierre Bourdieu - Language, Culture and Education. Theory in Practice. Bern: Peter Lang. S. 259-269.

Hoff-Ginsberg, E. (2000): Soziale Umwelt und Sprachlernen. In: Grimm, H. (ed.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C. (Serie III. Band 3). Göttingen: Hogrefe. S. 463-494.

Hoffmann, C.; Ytsma, J. (2004, eds.): Trilingualism in Family, School and Community. Clevedon: Multilingual Matters.

Hopf, C. (1978): Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie (7). S. 97-115.

Hu, A. (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr.

Hu, A. (2005): Migrationbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht. Ein Beitrag zur Bildungsgangforschung aus der fremdsprachen-didaktischen Perspektive. In: Schenk, B. (ed.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Band 6. S. 161-178.

Hufeisen, B. (2003a): "L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb." In: Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Online im WWW, URL: zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/docs/Hufeisen.pdf [4.5.2007].

Hufeisen, B. (2003b): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, B.; Neuner, G. (eds.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strassburg: Europarat. S. 7-13.

Hufeisen, B.; Gibson, M. (2003): Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven Sprachenlernen. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée (78). S. 13-33.

Hufeisen, B.; Neuner, G. (2003) : Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg : Council of Europe Publishing.

Hufeisen, B.; Marx, N. (2004): Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Isler, D.; Küenzli, S. (2008): Lernwelten Literacies - Förderung konzeptioneller Literalität im Kindergarten. In: Hofmann, B; Valtin, R. (eds.): Ceckpoint. Literacy. Tagungsband 1 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. S. 77-88.

- Jaffa, A. (2001): Authority and authenticity: Corsian discourse on bilingual education. In: Heller, M.; Martin-Jones, M. (eds.): *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Westport: Ablex. S. 269-296.
- Jakob, G. (1997): Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B.; Prenger, A. (eds.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa. S. 445-458.
- Jampert, K. (2002): *Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Jenkins, J. (2007): *English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford Applied Linguistics.
- Jodelet, D. (1989): Représentation sociales: un domaine en expansion. In: Jodelet, D. (ed.): *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires en France. S. 31-62.
- Jones, J. (2009): Planning for continuity and progression. Transition from KS2 to KS3. Primary Languages in Practice. A Guide to teaching and learning. In: Jones J.; McClachan, A. (eds.). London: Open University Press. S. 116-130.
- Kaesler, D. (2008): Sprachbarrieren im Bildungswesen. In: Berger, P.A.; Kahlert, H. (eds.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim und München: Juventa. S. 130-154.
- Kieweg, W. (2004): "Der Übergang: Zäsur oder Kontinuität? Vorschläge zur Leistungsstanderhebung". In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Themenheft 'Übergang'* (69). S. 43-41.
- Kohli, M. (1978): "Offenes" und "geschlossenes" Interview. Neue Argumente zu einer alten Kontroverse. In: *Soziale Welt* (9). S. 1-25.
- Kramersch, C. (1993): *Context and Cultures in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1998): *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2000): Social discursive construction of self in L2 learning. In: Lantolf, P (ed.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2003): The Multilingual Subject. In: De Florio-Hansen, I.; Hu, A. (eds.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Staufenburg. S. 107-124.
- Krappmann, L.; Oswald, H. (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*: Weinheim und München: Juventa.
- Kreyenbroek, P.G.; Sperl, S. (1992, eds.): *The Kurds. A contemporary overview*. London: Routledge.
- Krumm, H.-J. (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.; Christ, H.; Krumm, H.-J.: *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühlingkonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr. S. 116-127.
- Krumm, H.-J. (2001): *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.

- Krumm, H.-J. (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten: In: Goglin, I.; Neumann, U. (eds.): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingual Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 233-247.
- Künzli, S.; Isler, D.; Leemann, R. J. (2010): Frühe Literalität als soziale Praxis - Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (30/1). S. 60-73.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press.
- Le Compte, M.; Preisle, D.; Tresch, J (1993): Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. London: Academic Press.
- Lehrplan Englisch Primarstufe und Sekundarstufe I, EDK Ost (ed.) (2009). Online WWW, URL: <http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/aktuell/news09/158.ContentList.0004.Document.pdf> [13.8.2009]
- Le Pape Racine, C. (2000): Immersion - Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Zürich: Pestalozzianum.
- Le Pape Racine, C. (2006): "Über Nutzen und Lernbarkeit der englischen und französischen Sprache - Zwei empirische Untersuchungen". In: Babylonia 1/2006. S. 60-62.
- Leung, C.; Harris, R.; Rampton, B. (1997): The idealised native speaker, reified ethnicities and classroom realities. In: TESOL Quarterly 31 (3). S. 543-560.
- Liebold, R.; Trinczek, R. (2002): Experteninterview. Qualitative Methoden der Organisationsforschung. Online im WWW, URL: <http://217.160.35.246/organizations/or-exp-d.htm> [4.5.2006].
- Lüdi, G. (1996): "Zweisprachige Rede" als Zeichen von Fremdheit und/oder mehrsprachiger Identität. In: Hollenweger, J.; Schneider, H.J. (eds.): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik? Luzern: Edition SZH. S. 185-204.
- Lüdi, G. (2006): Kosten und Nutzen der sprachlichen Vielfalt in der Schweiz. Referat an PHTG Kreuzlingen, 21.11.2006.
- Lüdi, G. (2008): Mehrsprachigkeit. Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)
- Lüdi, G.; Py, B. (1986): Etre bilingue. Bern: Lang.
- Lüdi, G.; Werlen, I.; Franceschini, R. et al. (1997): Die Sprachenlandschaft Schweiz. Eidgenössische Volkszählung 1990. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Lüdi, G.; Werlen, I. (2005): Sprachenlandschaft in der Schweiz. Eidgenössische Volkszählung 2000. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Luke, A. (2008): Using Bourdieu to make policy. Mobilizing community capital and literacy. In: Albright, J.; Luke, A. (eds.): Pierre Bourdieu and literacy education. New York: Routledge. S. 347-362.
- Maas, U.; Mehlem., U. (2002): Schriftkulturelle Probleme der Migration: Kinder marokkanischer Einwanderer in Deutschland. In: Oltmer, J. (ed.): Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. Zehn Jahre IMIS. Osnabrück: Rasch. S. 333-366.

- Manno, G. (2003): Das Frühenglische in der Deutschschweiz. In: Hufeisen, B.; Neuner, G. (eds.): Mehrsprachigkeit - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch. Strassburg: Europarat. S. 157-175.
- Martinez, H. (2004): L'autonomie en question(s). Les rôles respectifs de l'apprenant et de l'enseignant dans l'autonomisation : du concept à la pratique. In: *Französisch heute* 35. S. 58-73.
- Marotzki, W. (2003): Leitfadeninterview. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (eds.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Opladen: Leske+ Budrich. S. 114.
- Martin-Jones, M. (1995): Code-switching in the classroom: two decades of research. In: Milroy, L.; Muysken, P. (eds.): *One speaker, two languages: cross-disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 90-112.
- Martin-Jones, M. (2007): Bilingualism, education and the regulation of access to language resources. In: Heller, M. (ed.): *Bilingualism. A social approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. S. 161-182.
- Marx, N. (2005): Is the Training of Interlingual Comprehension Strategies Possible? Konferenzbeitrag an der 4. Internationalen Konferenz der Tertiärspracherwerb und Multilingualismus. Freiburg – Fribourg, CH.
- Marx, N.; Hufeisen, B. (2004): Critical Overview of Research on Third Language Acquisition and Multilingualism Published in the German Language. In: *International Journal of Multilingualism*, 1:2. S. 141-154.
- Meinhof, U. H.; Galasinski, D. (2005): *The language of belonging*. New York: Palgrave Macmillan.
- Merton, R. K.; Fiske, M.; Kendall, P. L. (1946/1979): Das fokussierte Interview. In: Hopf, C.; Weinarten, E. (eds.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett. S. 171-204.
- Meuser, M.; Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D.; Kraimer, K. (eds.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 441-468.
- Meyers Enzyklopädisches Lexikon (1974): , Bd.11. Mannheim. S. 629.
- Miecznikowski, J. (2004): Sprachbiographische Interviews im Vergleich: Anfangspunkte des Erwerbs von Zweitsprachen. In: Franceschini, R.; Miecznikowski, J. (eds.): *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien*. Bern: Peter Lang. S. 187-209.
- Mieg, H. A.; Brunner, B. (2001): Experteninterviews (MUB Working Paper 6). Zürich. Online im WWW, URL: <http://e-collection.ethbib.ethz.ch/eserv/eth:24215/eth-24215-01.pdf> [5.5.2007].
- Milroy, L.; Gordon, M. (2003): *Sociolinguistic: Method and Interpretation*. Oxford: Blackwell.
- Mondada, L.; Pekarek Doehler, S. (2003): Le plurilinguisme en action. In: Mondada, L.; Pekarek Doehler, S. (eds.): *Plurilinguisme Mehrsprachigkeit Plurilingualism. Enjeux identitaires, socioculturels et éducatifs*. Tübingen: Francke. S. 95-110.
- Moore, D. (2001, ed.): *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.
- Moore, D. (2006): *Plurilinguisme et école*. Paris: Didier.

- Morgan, C. (2002): Multilingualism and Multilingual Language Learning. In: Weidinger, W. (ed.): Bilingualität und Schule, Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde. Wien: öbv & hpt. S. 41-50.
- Moscovici, S. (1961): La psychanalyse, son image et son public. Paris: Presses universitaires de France.
- Muller, N. (1998): L'allemand c'est pas du français! Enjeux paradoxaux de l'apprentissage de l'allemand. Neuchâtel: IRDP.
- Neuner, G. (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, B.; Neuner, G. (eds.): Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch. Strassburg: Europarat. S. 13-35.
- Neuner, G. (2009): Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Referat im Rahmen der Tagung 'Integrative Fremdsprachendidaktik' des Forum Fremdsprachen. St.Gallen.
- Norton, B. (1997): Language, Identity, and the Ownership of English. In: TESOL Quarterly 31 (3). S. 409-429.
- Norton, B. (2000): Identity and Language learning: gender, ethnicity and educational change. Harlow: Pearson Education.
- NFP 33; Stern, O. et al. (1998): Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I. Umsetzungsbericht.
- NPF 33; Lüdi, G. et al. (1999): Französisch innerhalb und ausserhalb der Schule. Umsetzungsbericht.
- NFP 56; Stotz, D. (2008): Schlussbericht. Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden.
- NFP 56; Hänni Hotti, A. (2009): Schlussbericht. Der Einfluss von Englisch auf das Französischlernen.
- Palmonari, A.; Doise, W. (1996): Caractéristiques des représentations sociales. In: Palmonari, A.; Doise, W. (eds.): L'étude des représentations sociales. Lausanne: Delachaux et Niestlé. S. 12-33.
- Patton, M. Q. (1990): Qualitative Evaluation and Research Methods. London: Sage.
- Pekarek, S. (1997): Images contrastées en classe de français L2: compétences et besoins langagiers des élèves-apprenants. In: Matthey, M. (ed.): Les langues et leurs images. Neuchâtel: IRDP. S. 203-210.
- Pennycook, A. (2001): Critical Applied Linguistics: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinker, S. (1998): Der Sprachinstinkt. München: Knauer
- Portmann-Tselikas, P. (1998): Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.
- Py, B. (1987): Einige Aspekte der Zweisprachigkeit der Fremdarbeiterkinder. In: Gretler, A. et al (eds): Fremde Heimat – Soziokulturelle und sprachliche Probleme von Fremdarbeiterkindern. Freiburg/Fribourg: Cousset. S.155-183.

- Rampillon, U. (2003): Lerntechniken. In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Hüllen, W.; Krumm H.-J.(eds.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. S. 340-344.
- Rampillon, U. (2005): Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In: Hufeisen, B.; Neuner, G. (eds.): Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch. Strassburg: Europarat. S. 85-103.
- Rampton, B. (1995): Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents. London: Longman.
- Rampton, B. (1998): Language Crossing and the redefinition of reality. In: Auer, P. (ed.): Code-Switching in Conversation. Language, interaction and identity. London and New York: Routledge. S. 290-317.
- Rampton, B. (2000): Speech community. Working Papers in Urban Language & Literacies. King's College London: Paper 15.
- Rampton, B. (2006): Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampton, B. (2007): Linguistic ethnography and the study of identity. Working Papers in Urban Language & Literacies. King's College London: Paper 43.
- Rampton, B.; Roberts, C.; Leung, C.; Harris, R. (2002): Methodology in the analysis of classroom discourse. In: Applied Linguistics 23 (3). S. 373-392.
- Reay, D. (2004): "It's all becoming a habitus: beyond the habitual use of habitus in educational research". In: British Journal of Sociology of Education 25 (4). S. 431-444.
- Rehbein, B. (2006): Die Soziologie Pierre Bourdieus. Konstanz: UVK/ UTB.
- Rehbein, J.; Schwerdtfeger, Ch. (1986): Überlegungen zur Sprachlehr- und lernforschung. In: Bausch, K.; Königs, F. et al. (eds.): Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Frankfurt a. M.: Scriptor. S. 23-34.
- Reich, H. H.; Roth, H.-J. e. al. (2001, eds.): Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Vorläufige Fassung zur Vorlage bei der 3. Novemberakademie "Mehrsprachigkeit und Bildung" am 23. und 24. November in Hamburg. Hamburg.
- Romaine, S. (1989): Introduction to the Study of Bilingualism. In: Romaine, S.: Bilingualism. Oxford UK: Blackwell Publishers. S. 1-22.
- Romaine, S. (1994): Linguistic Problems and Societal Problems. In: Romaine, S.: Language in Society. Oxford: University Press. S. 205-248.
- Romaine, S. (1999): Early bilingual development - from elite to folk. In: Extra, G; Verhoeven, L. (eds.): Bilingualism and Migration. Studies on Language acquisition (14). Berlin, New York: Mouton de Gruyter. S. 61-73.
- Saudan, V. (2007): Ursache Zukunft: Die Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts und ihre Auswirkung auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung: Fremdsprachendidaktik: Konzepte - Umsetzungen - Fragen - Erfahrungs- und Fallberichte. 2/2007. S. 214-222.

Schader, B. (2000): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.

Schaer, U.; Bader, U. (2003): Evaluation Englisch an der Primarschule Projekt 012. Appenzell-Innerrhoden. Online WWW, URL:
<http://www.ai.ch/dl.php/de/20031110083112/Evaluationsbericht+07.11.2003.pdf> [3.3.2006].

Schiesser, A.; Theurl, P. (2001): Manifeste und schulbezogene Ängste bei Volksschulkindern mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache. In: Weidinger, W. (ed.): Bilingualität und Schule? Bd. 1: Wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde. Wien: öbv & hpt. S. 254-275.

Schlobinski, P. (1996): Empirische Sprachwissenschaften, Opladen. Westdeutscher Verlag. S. 30-56.

Schmenk, B. (2005): Globalizing Autonomy. In: TESOL Quarterly 39 (1). S. 107-118.

Schmenk, B. (2008): Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs. Tübingen: Narr.

Schneider, H. J., Weil, S. (1996): Spracheinstellungen in der Schweiz. In: Hollenweger, J.; Schneider, H. J. (eds.): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik? Luzern: SZH. S. 205-234.

Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien, dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Fakultät für Soziologie Bielefeld.

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis (3). S. 283-293.

Schweer, M. K. W. (2008, ed.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1998, eds.): Sprachenkonzept Schweiz. Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht der Expertengruppe Gesamtsprachenkonzept. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2004, eds.): Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Sieber, P.; Sitta, H. (1986): Mundart und Standardsprache als Problem der Schule. Aarau: Sauerländer.

Sigott, G. (1993): Zur Lernbarkeit von Englisch und Französisch. Tübingen: Narr.

Simmel, G. (1968): Soziologie. Untersuchung über die Form der Vergesellschaftung. Berlin: Duncker & Humblot.

Skowronek, H.; Schmied, D. (1977): Forschungstypen und Forschungsstrategien in der Erziehungswissenschaft. Hamburg: Hoffmann & Campe.

Skutnabb-Kangas, T. (1994): Bilingualism or not. The education of minorities. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Stake, R. (1994): Case Studies. In: Denzin, N.; Lincoln, Y. (eds.): Handbook of Qualitative Research. New York: Sage. S. 236-247.

Stalder, K. (1996): Behinderter Zweitspracherwerb - Logopädische Therapie für fremdsprachige Kinder. In: Hollenweger, J.; Schneider, H.J. (eds.): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik? Luzern: SZH. S. 91-117.

Stern, O. (2002): Wissenschaftliches Gutachten über den teilweise gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen in der Primarschule. Pädagogische Hochschule Zürich.

Stern, O. et al. (1999): Französisch – Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I. Zürich: Rüegger.

Stotz, D.; Bossart, M.N.; Fischli, P. (2009): Schulisches Sprachenlernen im Wechselspiel von Gesellschaft und Identität. In: Näf, A.; Fasel Lauzon, V.; Pochon-Berger, E. (eds.): Die Sprachen in der Schule - Wechselwirkungen zwischen Spracherwerbsforschung und Unterrichtspraxis. Bulletin suisse de linguistique appliquée (89). S. 41-59.

Stöckli, G. (1997): Eltern, Kinder und das andere Geschlecht. Selbstwerdung in sozialen Beziehungen. Weinheim / München: Juventa.

Stöckli, G. (2004): Motivation im Fremdsprachenunterricht. Oberentfelden/Aarau: Sauerländer.

Strauss, A. (2007): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Stuttgart: UTB.

Strauss, A.; Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim/Bern: Psychologie Verlags Union.

Tollefson, J. W. (1995): Power and Inequality in Language Education. Cambridge: Cambridge University Press.

Tönshoff, W. (2003): Lernerstrategien. In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Hüllen, W.; Krumm H.-J.(eds.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. S. 331-335.

Trim, J.; North, B.; Coste, D. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

Truninger, M. (1996): Schulung der fremdsprachigen Kinder und interkulturelle Pädagogik - Tendenzen in der Schweiz der neunziger Jahre. In: Hollenweger, J.; Schneider, H.J. (eds.): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik? Luzern: SZH. S. 127-135.

Veronesi, D. (2006): Language Biographies in South Tyrol. Online im WWW, URL: <http://www.inf.unibz.it/mcs/lct/slides/2600/veronesi.pdf>. [13.10.2008].

Watts, R.; J. Murray, H. (2001): Die fünfte Landessprache? Englisch in der Schweiz. Zürich: vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich.

Wei, Li (2000, ed.): The Bilingualism Reader. London and New York: Routledge.

Weinreich, U. (1977): Sprachen in Kontakt. Probleme und Ergebnisse der Zweisprachigkeitsforschung. München: Beck.

Werlen, E. (2006): Neuland Grundschul-Fremdsprachenunterricht. Empirische Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung "Fremdsprachen in der Grundschule" in Baden-Württemberg. In: Babylonia 1/2006. S. 10-16.

Werlen, I. (2002): Sprachbiographien - Wie italienische Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in der deutschen Schweiz ihr Sprachleben sehen. In: Adamzik, K.; Roos, E. (eds.): Sprachbiographien. Neuchâtel: Bulletin Suisse de linguistique appliquée (76). S. 57-77.

Wharton, S. (ed.): Du plurilinguisme à l'école. Bern: Peter Lang. S. 293-322.

Wildhage, M.; Otten, E. (2003, eds.): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin: Cornelsen.

Wode, H. (1993): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Wode, H. (1995): Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualen Unterricht. München: Hueber.

Wolff, D. (2003): Lernerautonomie und selbstgesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Hüllen, W.; Krumm H.-J.(eds.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke. S. 321-326.

Wong Fillmore, L. (1991): When learning a second language means losing the first. In: Early Childhood Research Quarterly (6). S. 323-346.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Prozentualer Anteil Sprecher und Sprecherinnen Landessprachen

Abb. 2: Die 10 häufigst gesprochenen Erstsprachen in der Schweiz

Abb. 3: Karte zur Umsetzung des Sprachenunterrichts

Abb. 4: Alpegg. Vorfreude Fremdsprachenunterricht Sekundarstufe I

Abb. 5: Alpegg. Vorfreude Fremdsprachenunterricht Sekundarstufe II

Abb. 6: Stätten. Vorfreude Fremdsprachenunterricht Sekundarstufe I

Abb. 7: Stätten. Vorfreude Fremdsprachenunterricht Sekundarstufe II

Abb. 8: Silhouette Leo

Abb. 9: Silhouette Noelia

Abb. 10: Silhouette Celine

Abb. 11: Silhouette Fiorella

Abb. 12: Silhouette Alessandro

Abb. 13: Silhouette Besjana

Abb. 14: Silhouette Joel

Abb. 15: Silhouette Deniz

Abb. 16: Silhouette Gwendolin

Abb. 17: Silhouette Alex

Abb. 18: Silhouette Sofia

Abb. 19: Silhouette Adelina

Abb. 20: Silhouette Andreas

Abb. 21: Silhouette Anna

Abb. 22: Silhouette Daniel

Abb. 23: Silhouette Gwendolin

Abb. 24: Silhouette Leo

Abb. 25: Silhouette Maria

Abb. 26: Silhouette Meral

Abb. 27: Silhouette Besjana

Abb. 28: Silhouette Elena

Abb. 29: Silhouette Gulia

Abb. 30: Silhouette Jodok

Abb. 31: Silhouette Luftar

Abb. 32: Silhouette Marta

Abb. 33: Silhouette Max

Abb. 34: Silhouette Nathanael

Abb. 35: Silhouette Sofia

Abb. 36: Silhouette Tanja

Anhang

Schülerinnen und Schüler

Demographische/Biographische Datenerhebung Schülerinnen und Schüler

Dieser Fragebogen basiert auf den Formularen 1, 3, 4, 5.1 aus dem ESP II. Mit Ausnahme der Frage 1.2 und der Fragen 7.1 – 7.5 ist der Fragebogen für beide Untersuchungsstätten identisch.

1. Informationen zur Person

Vorname: _____

Name: _____

Männlich Weiblich

Jahrgang: _____

Nationalität: _____

1.1

Wo bist du geboren?

Schweiz _____

Wenn du nicht in der Schweiz geboren bist, wie alt warst du, als du in die Schweiz kamst?

1.2

Seit wann gehst du in Alpegg / Stätten zur Schule?

Seit der 1. Klasse Seit der _____ Klasse

2. Herkunftsland und Sprachen

2.1

Welches ist deine Muttersprache (erste Sprache, die du gelernt hast)

Falls du mit zwei oder mehr Sprachen aufgewachsen bist, welche sind diese Sprachen?

2.2

Falls du zwei oder mehr Sprachen gleichzeitig, oder kurz nacheinander gelernt hast, beschreibe bitte, wann du welche Sprache benutzt (Situation, Personen).

2.3

Falls du zwei oder mehr Muttersprachen hast:

Wie gut kannst du in den jeweiligen Sprachen lesen und schreiben?

3. Familie

Muttersprache der Mutter: _____

Nationalität der Mutter: _____

Welche Sprache sprichst du mit deiner Mutter? _____

Muttersprache des Vaters: _____

Nationalität des Vaters: _____

Welche Sprache sprichst du mit deinem Vater? _____

Anzahl Geschwister: _____

Welche Sprache(n) sprichst du mit deinen Geschwistern?

4. Familie und Umgebung

Notiere hier jene Sprachen und Dialekte, denen du in deiner Familie oder beim Kontakt mit Personen aus deiner Umgebung begegnest.

Wer? Bei welcher Gelegenheit?

Welche Sprache?

5. Weitere Sprachen

Verstehst oder sprichst du ausser deiner Muttersprache(n) eine oder mehrere andere Sprachen?

JA NEIN (wenn nein, dann geht es für dich auf Seite 6 weiter)

Wenn JA, welche ?

Sprache A _____

Ich verstehe diese Sprache sehr gut gut ziemlich gut ein bisschen

Ich spreche diese Sprache sehr gut gut ziemlich gut ein bisschen

In welcher Situation hast du diese Sprache gelernt? Es sind mehrere Antworten möglich.

zu Hause mit Eltern (und Geschwistern)?

mit andern Mitgliedern deiner Familie (Grosseltern, Tanten usw.)?

in der Schule?

mit Freundinnen & Freunden/Kolleginnen & Kollegen?

beim TV/DVD/Video schauen?

im Hort, am Mittagstisch, bei Tagesmutter?

anderswo ? _____

Sprache B _____

Ich verstehe diese Sprache sehr gut gut ziemlich gut ein bisschen

Ich spreche diese Sprache sehr gut gut ziemlich gut ein bisschen

In welcher Situation hast du diese Sprache gelernt? Es sind mehrere Antworten möglich.

zu Hause mit Eltern (und Geschwistern)?

mit andern Mitgliedern deiner Familie (Grosseltern, Tanten usw.)?

in der Schule?

mit Freundinnen & Freunden/Kolleginnen & Kollegen?

beim TV/DVD/Video schauen?

im Hort, am Mittagstisch, bei Tagesmutter?

anderswo ? _____

Sprache C _____

Ich verstehe diese Sprache sehr gut gut ziemlich gut ein bisschen

Ich spreche diese Sprache sehr gut gut ziemlich gut ein bisschen

In welcher Situation hast du diese Sprache gelernt? Es sind mehrere Antworten möglich.

zu Hause mit Eltern (und Geschwistern)?

mit andern Mitgliedern deiner Familie (Grosseltern, Tanten usw.)?

in der Schule?

mit Freundinnen & Freunden/Kolleginnen & Kollegen?

beim TV/DVD/Video schauen?

im Hort, am Mittagstisch, bei Tagesmutter?

anderswo ? _____

Sprache D _____

Ich verstehe diese Sprache sehr gut gut ziemlich gut ein bisschen

Ich spreche diese Sprache sehr gut gut ziemlich gut ein bisschen

In welcher Situation hast du diese Sprache gelernt? Es sind mehrere Antworten möglich.

zu Hause mit Eltern (und Geschwistern)?

mit andern Mitgliedern deiner Familie (Grosseltern, Tanten usw.)?

in der Schule?

mit Freundinnen & Freunden/Kolleginnen & Kollegen?

beim TV/DVD/Video schauen?

im Hort, am Mittagstisch, bei Tagesmutter?

anderswo ? _____

6. Medien

6.1

Habt ihr zuhause eine Zeitung abonniert? ja nein

In welcher Sprache ist die Zeitung? _____

6.2

Schaust du zuhause fern? ja nein

In welcher Sprache oder welchen Sprachen schaust du fern/DVD/Video?

6.3

In welcher Sprache oder welchen Sprachen liest du?

6.4

In welcher Sprache oder welchen Sprachen telefonierst du? (SMS?)

6.5

Falls du den Computer regelmässig brauchst, in welcher Sprache/welchen Sprachen tust du das?
(Internet, Chat/MSN, E-Mail)

7. Sprachen in und ausserhalb der Schule (Version Alpegg)

7.1

Falls du eine andere Sprache als Schweizerdeutsch als Muttersprache angegeben hast, hast du diese Sprache (auch) im Schulunterricht/Kurs gelernt? (HSK)

7.2

Auf der Oberstufe wirst du weiterhin den Englischunterricht besuchen.
Freust du dich?

ja, sehr ja nicht so überhaupt nicht

Weshalb?

7.3

Auf der Oberstufe wirst du vielleicht mit dem Französischunterricht beginnen.
Freust du dich?

ja, sehr ja nicht so überhaupt nicht

Weshalb?

7.4 (In der Version Stätten ist dies der Punkt 7.5)

Gibt es Sprachen, die du gerne noch lernen möchtest?

ja nein

Wenn ja, welche Sprache(n) möchtest du noch lernen?

1. _____

Weshalb möchtest du diese Sprache lernen?

2. _____

Weshalb möchtest du diese Sprache lernen?

3. _____

Weshalb möchtest du diese Sprache lernen?

Wenn nein, weshalb möchtest du keine weiteren Sprachen mehr lernen?

7. Sprachen in und ausserhalb der Schule (Version Stätten)

7.1

Besuchst du einen Englischkurs?

- ja nein

Wenn ja,

- bei Frau Vella
 ausserhalb der Schule

7.2

Falls du eine andere Sprache als Schweizerdeutsch als Muttersprache angegeben hast, hast du diese Sprache (auch) im Schulunterricht /Kurs gelernt? (HSK)

7.3

Auf der Oberstufe wirst du weiterhin den Französischunterricht besuchen. Freust du dich?

- ja, sehr ja nicht so überhaupt nicht

Weshalb?

7.4

Auf der Oberstufe wirst du mit dem obligatorischen Englischunterricht beginnen. Freust du dich?

- ja, sehr ja nicht so überhaupt nicht

Weshalb?

Interviewleitfaden Primarschülerinnen und Primarschüler

Einstiegsfragen (mithilfe einer Landkarte Europas)

1. Wo bist du zuhause? Wie äussert sich das? Woran merkst du das? (Episoden/Personen)
2. Weißt du, wo man welche Sprachen spricht?
3. Warst du schon einmal dort?
4. Welche Sprache(n) sprichst du?
5. Welche Sprachen sprechen deine Klassenkameradinnen und -kameraden?
6. Welche Sprachen magst du? Welche eher weniger? Weshalb?
7. Welche Sprachen möchtest du noch lernen?
8. Welche Sprachen sind sich ähnlich?

Sprachen in der Schule

1. Welches sind deine Lieblingsfächer in der Schule?
2. Lernst du gerne Französisch/Englisch?
3. Kannst du dich an deine erste Franz/ Englischlektion erinnern? Kannst du mir davon erzählen? Wie war das für dich?
4. Ist es wichtig für dich Französisch und Englisch zu können, damit es dir später im Leben einmal gut geht? Warum? Warum nicht?
5. Ist es wichtig für dich, gut in Deutsch zu sein? Warum?
6. Sprachenlernen heisst auch, etwas tun/leisten/arbeiten. In welcher Sprache lernst du gerne und bist bereit, etwas mehr zu leisten? Warum? Wo machst du nur das Minimum und warum?
7. Welche Themen haben dir bisher besonders gefallen im Franz/Englischunterricht? Welches wäre ein ‚Wunschthema‘, das du gerne behandeln möchtest?
8. Du hast vor einem halben Jahr gesagt, dass du dich freust (nicht) auf der Oberstufe noch zusätzlich Englisch/Französisch zu lernen. Warum?
9. Vor einem halben Jahr hast du zusammen eine ‚Sprachsilhouette‘ ausgefüllt und dort notiert, welche Beziehung du zu welchen Sprachen hast. Schau dir deine Silhouette nochmals an. Kannst du heute etwas sagen zu deiner Darstellung? Zu den hier erwähnten Sprachen und den Gründen, die die damals angegeben hast?

Fragen für plurilinguale Kinder

1. Wie ist das für dich, dass du mehr als eine Sprache sprichst? Hilft dir das beim Erlernen von Französisch oder/und Englisch?

2. Fällt dir manchmal ein Wort nur auf Deutsch ein, nicht aber in deiner Muttersprache oder fällt dir manchmal ein Wort nur in deiner Muttersprache, nicht aber auf Deutsch ein?

Gibt es Situation in denen du lieber Deutsch oder lieber deine Muttersprache sprichst. Kannst du mir von einer solchen Situation/Erfahrung/Erlebnissen berichten.

3. Welche Sprache sprichst du besser? Deutsch oder deine Muttersprache?

4. Ist deine Muttersprache wichtig für dich, damit es dir später einmal gut geht im Leben?

Lehrpersonen

Biographische Daten wurden bei den Lehrpersonen mit dem Formular 2.1 aus dem ESP III erhoben.

Interviewleitfaden Lehrpersonen

Teil I Narratives Interview

- Vorstellen und Ablauf des Interviews erläutern
- Im ersten Teil stellen wir eine Ausgangsfrage, danach dürfen sie frei erzählen. Am Ende ihrer Ausführungen werden wir uns erlauben allenfalls einige Fragen zu stellen zu dem von ihnen Erzählten.

Würden Sie bitte für uns ihre persönliche Sprachbiographie erzählen? Uns interessiert, was für einen Zugang sie persönlich zu Sprachen haben, z.B. Familie und Freundskreis, Schule, Aufenthalte in anderssprachigen Gebieten, persönliche Erlebnisse

1. Welche Sprachen wurden in ihrem Elternhaus gebraucht?
2. Welchen Stellenwert hatten Sprechen und Sprachen in ihrem Elternhaus?
3. Hat Ihr Umfeld Sie in Bezug auf das Sprachenlernen beeinflusst? Inwiefern?
4. Könnten Sie uns etwas über Ihre Erinnerungen aus Ihrem eigenen Fremdsprachenlernen erzählen?
5. Welche Erinnerungen haben Sie an ihren eigenen Fremdsprachenunterricht?

Teil II Experteninterview

Spannungsfeld ‚Rollen‘ (Individuum –Lehrperson – Vertreter der Institution ‚Schule‘ – Kollege – Erwartungen der Eltern, Inspektoren und der Schulbehörden)

Spannungsfeld ‚Rollen‘

Ihre Rolle als Sprachlehrperson ist sehr vielschichtig. Wir haben 6 Auswahlmöglichkeiten vorbereitet und bitten Sie, diese in eine hierarchische Reihenfolge nach Wichtigkeit einzuordnen. Bitte legen Sie an die erste Stelle jene Rolle, die Ihnen am wichtigsten erscheint. Falls wir eine Ihnen wichtige Rolle nicht aufgeführt haben, steht Ihnen hier ein leeres Kärtchen zur Verfügung.

- MOTIVATOR
- ORGANISATOR (Klassenatmosphäre, Gruppengeschehen und Unterrichtsablauf)
- TESTER (summative und formative Evaluation der Sprachkompetenz, Nachfragen,)
- ANBIETER (Material, Weitergeben von Sachwissen)
- UNTERSTÜTZER (Hilfestellungen, Sprachunterstützende Massnahmen)
- SENSIBILISIERER FÜR SPRACHEN

Können Sie ihre gewählte Reihenfolge kommentieren?

Spannungsfeld ‚Unterricht‘

1. Was ist für Sie das wichtigste Ziel, das Sie im Fremdsprachenunterricht verfolgen?
2. Können Sie mit den momentan gegebenen Rahmenbedingungen ihren Fremdsprachenunterricht so gestalten, wie sie sich das wünschen?
(Wenn bereits in der ersten Antwort klar wird, dass die Lehrperson die Rahmenbedingungen so nicht optimal einschätzt, nachfragen: Was müsste sich Ihrer Meinung nach an den Rahmenbedingungen ändern, damit Sie Ihre Ziele erreichen könnten?)
3. Was zeichnet für Sie eine gelungene oder eher misslungene Lektion aus?
(Was sind Methoden, die Sie erfolgreich einsetzen?)
4. Hat sich nach Ihrer Einschätzung der Sprachunterricht, den Sie halten, über die Jahre verändert? Wenn ja, inwiefern?

Folgende Fragen nur für Lehrpersonen Sekundarstufe

5. Beeinflusst die Tatsache, dass die Schülerinnen in der Primarschulzeit bereits Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht gemacht haben ihre Planung?
6. Inwiefern können Sie auf bereits vorhandenes Wissen, Kompetenzen, Lernstrategien zurückgreifen und/oder aufbauen?

Spannungsfeld ‚Politik‘

Beeinflusst der momentan geführte politische Diskurs über eine oder zwei Fremdsprachen in der Primarschule Ihre Arbeit? Wie stellen Sie sich dieser Diskussion gegenüber? Warum?