

# Mehrsprachigkeit und Selbstkonzept

## *Das Potential des Einsatzes von Sprachenportraits*

Marina Camber<sup>1</sup>, Rainer Hawlik<sup>2</sup>

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.is22.a1013>

### *Zusammenfassung*

Im Rahmen des Projekts *Spracherwerb und Motorik* im Verbund Nord-Ost wurde untersucht, welche Rolle das Selbstkonzept von Kindern im Bereich Sprache und Motorik spielt. Das in diesem Beitrag beschriebene Teilprojekt fokussierte dabei die Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit dem sprachlichen Selbstkonzept von Schüler\*innen, die neben dem Deutschen mit weiteren Sprachen im familiären Kontext aufwachsen. Es wurde eine Fragebogenuntersuchung unter Studierenden der Pädagogischen Hochschulen Wien und Niederösterreich zur Fremdeinschätzung von mehrsprachigen Schüler\*innen durchgeführt. Dabei wurde der Einsatz des sprachbiografischen Zugangs mittels Sprachenportraits im Unterricht beleuchtet und erfragt, warum das Sprachenportrait für Lernsettings mit Kindern sinnvoll sein kann bzw. was es mit dem Selbstkonzept der Schüler\*innen macht. Die Auswertung unter den Studierenden (N = 360) ergab, dass Lernsettings mit Einsatz von Sprachenportraits mehrheitlich als positiv beeinflussende Methode für die Entwicklung des Selbstkonzepts wahrgenommen wurden.

#### *Keywords:*

Zweitsprachenaneignung  
Mehrsprachigkeit  
Selbstkonzept  
Sprachenportraits

## 1 Einleitung

Sprachliche Vielfalt an Österreichs Schulen ist kein Novum. Laut Statistik Austria (2021) liegt der Anteil an Schüler\*innen mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2019/20 an Volksschulen bei 58,5 % in Wien und 21,6 % in Niederösterreich. Sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer ist demnach stark vertreten und in ihrer Relevanz für verschiedene Forschungsbereiche unabdingbar.

In diesem Beitrag soll verstärkt die Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen und ihre Auswirkung auf das sprachliche Selbstkonzept untersucht werden. Für das Selbstkonzept gibt es in der Literatur vielerlei Definitionen, in diesem Zusammenhang bezieht es sich allerdings auf die von einem Individuum sich selbst zugeschriebenen Einschätzungen und Vorstellungen (Möller & Trautwein, 2020; siehe auch Mummendey, 2006). List (2007, S. 42) definiert das Selbstkonzept als „das sozial vermittelte Wissen, das eine Person über sich selbst besitzt. Dieses Wissen entstammt den Kognitionen und Bewertungen, die eine Person bei anderen auslöst, und die wiederum in Form direkter und indirekter Botschaften an das Subjekt zurückgelangen und so dessen Konzepte über das eigene Selbst formen, bereichern und verändern“. Die Forschung zum Selbstkonzept ist mittlerweile sehr umfangreich, vor allem im pädagogisch-psychologischen Kontext, wie im Beitrag von Möller und Trautwein (2020) näher erläutert. In ihrem Beitrag ist unter anderem die Rede vom schulbezogenen – aber auch sprachlichen (S. 195) – Selbstkonzept, das breitflächig Verwendung findet. Damit einhergehend sind schulische Leistungen und auch die von der Umgebung (z.B. Lehrpersonen) vermittelte Auslegung dieser Leistungen, die, wie auch in der Definition von List (2007) beschrieben, das Selbstbild beeinflussen können (siehe auch Lohbeck et al., 2016). Vereinfacht gesagt, ist ein Kind in seinem sprachlichen Selbstkonzept negativ beeinflusst, wenn ihm

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Email: [marina.camber@ph-noe.ac.at](mailto:marina.camber@ph-noe.ac.at)

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Email: [rainer.hawlik@phwien.ac.at](mailto:rainer.hawlik@phwien.ac.at)

aufgrund einer etwaigen Mehrsprachigkeit (anderer Familiensprachen als Deutsch) *schlechtere* Schulleistungen zugeschrieben werden. Zuschreibungen dieser Art sind in der Gesellschaft auch damit zu untermauern, dass der Ruf nach Bildungsgerechtigkeit nicht verstummt (siehe OECD, 2019) und hier vor allem Kinder aufgrund ihrer sozialen, natio-ethno-kulturellen oder eben sprachlichen Zugehörigkeit Stigmatisierungen oder auch Diskriminierung erfahren, was folglich in einer Bildungsbenachteiligung mündet (siehe u.a. Busch, 2021, S. 57–58; Dirim, 2010; Heinemann & Mecheril, 2018; Mecheril, 2003; Mecheril et al., 2010). Inwieweit die Mehrsprachigkeit zum identitätsstiftenden Selbstkonzept beiträgt, wird in der vorliegenden Arbeit beleuchtet.

Dieser Beitrag beschäftigt sich nun im Konkreten mit der Forschungsfrage „*Welche Einstellung haben Studierende an Pädagogischen Hochschulen in Bezug auf das Potential des Einsatzes von Sprachenportraits?*“.

## 2 Das sprachliche Selbstkonzept mehrsprachiger Kinder

Da die Forschungslandschaft zum Selbstkonzept sehr umfangreich und lange Zeit vorherrschend (seit James, 1892) ist, wird in diesem Artikel vermieden, eine detaillierte Analyse von unterschiedlichen Begriffsdefinitionen vorzunehmen, da dies u.a. auch im Beitrag von Hawlik (in dieser Ausgabe) behandelt und in zahlreiche Werken übersichtlich dargestellt wurde (siehe Moschner & Dickhäuser, 2010; Mummendey, 2006). Das Grundkonzept von James (1892) soll an dieser Stelle aber kurz verdeutlicht werden. James (ebd., zitiert nach Möller & Trautwein, 2020, S. 189) ging von zwei Formen des Selbst aus, nämlich dem Betrachter (engl. „I“) und dem Betrachteten (engl. „Me“). Das „I“ ist demnach das betrachtende Subjekt, das die eigene Person wie von „außen“ betrachtet, während das betrachtete Objekt, das „Me“, das Selbstkonzept darstellt und die selbstbezogenen Aspekte der eigenen Person einschließt. Das „Me“ entwickelt sich in weiterer Folge aufgrund der gemachten Erfahrungen.

In diesem Beitrag wird von der Definition des sprachlichen (auch verbalen) Selbstkonzepts ausgegangen, das sich oftmals im Zusammenhang mit dem schulischen Selbstkonzept finden lässt und sich vom globalen Selbstkonzept (auf die ganze Person bezogen und mit Selbstwertgefühl synonym verwendet) abgrenzt. Das schulische Selbstkonzept geht von der Selbstbeschreibung einer Person im schulischen Kontext aus – also, wie oben erwähnt, den selbst zugeschriebenen Einschätzungen und Vorstellungen, wie z.B. die Einschätzung der eigenen Leistungen in Mathematik oder eben auch der Sprache (Möller & Trautwein, 2020, S. 188; siehe auch Kessels & Steinmayr, 2013). Hier könnte man folglich auch vom mathematischen Selbstkonzept sprechen (ebd.).

### 2.1 Das Sprachenportrait

So wie das mathematische Selbstkonzept gibt es, wie erwähnt, auch das sprachliche Selbstkonzept, das vor allem bei mehrsprachigen Schüler\*innen negativ besetzt sein kann, wenn aufgrund von Familiensprachen, Akzenten oder mangelnden Deutschkenntnissen diesbezügliche Zuschreibungen von außen in vermeintlich *schlechteren* Schulleistungen münden können. Man hat für solch eine Form der Diskriminierung den Begriff *Linguizismus* geprägt (Dirim, 2010), der sich vorwiegend darauf bezieht, dass Personen aufgrund ihrer sprachlichen Zugehörigkeit bzw. ihrer Sprechweise diskriminiert werden.

Krumm (2003, 2009, 2011) befasst sich in zahlreichen Publikationen mit dem Thema der unterschiedlichen Erstsprachen von Schüler\*innen im österreichischen Schulsystem und dem Einfluss, den diese auf die Selbsteinschätzung (das Selbstkonzept) und die Identitätsentwicklung, vor allem im Bereich der Migration, darstellen. Dabei wird ein emotionaler Ansatz verfolgt, indem „*die Bedeutung von Sprachen für das eigene Zugehörigkeits- und Selbstwertgefühl oder für dessen Bedrohung*“ (Krumm, 2011, S. 56) reflektiert wird. Krumm (2009, S. 233) sieht Sprache als einen wesentlichen Teil der Identitätsentwicklung, die auch Auswirkung „auf die Selbsteinschätzung, die Bildungsaspiration und die Familiensolidarität hat“. Um die eigene sprachliche Identität und das Selbstkonzept von mehrsprachigen Kindern zu erfassen, wählen Krumm und Jenkins (2001) den sprachbiografischen Zugang mittels Sprachenportraits (Abbildung 1) als Möglichkeit, über die eigene Mehrsprachigkeit zu reflektieren.

Bei der Arbeit mit dem Sprachenportrait geht Krumm (2009) von drei Prämissen aus, nämlich: (1) dass die Sprache(n) von Individuen ganz zentrale identitätsstiftende Elemente sind; (2) dass sich im Laufe der Migrationsbiografie das Verhältnis zu den eigenen Sprachen verändern kann, was auch Auswirkungen auf das Selbstkonzept haben kann; Krumm (2009, S. 236) betont sogar, dass „[d]ieses durch Sprache mitbestimmte Selbstkonzept [...] durchaus einen Zusammenhang mit der Offenheit für Zweitsprachen oder deren Ablehnung

auf[weist]“, und (3) dass Spracherwerb sehr stark ins soziale Gefüge eingebettet ist und gesellschaftliche Strukturen einen positiven oder negativen Effekt haben können.

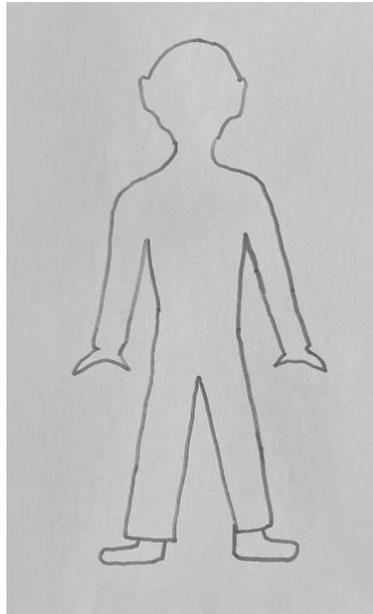


Abbildung 1: Sprachenportrait (nach Krumm, 2009, S. 16)

Sprachenportraits stellen mittlerweile eine weit verbreitete Methode in der Mehrsprachigkeitsforschung dar (Busch, 2021), sind aber auch ein wichtiges sprachdidaktisches Instrument, das in Schulen zum Einsatz kommt (Krumm & Jenkins, 2001). Folglich könnte man zusammenfassen, dass das Sprachenportrait einerseits als didaktisches Instrument (zur Stärkung des sprachlichen Selbstkonzepts), andererseits als Forschungsinstrument (zur Ermittlung eines sprachlichen Selbstkonzepts) fungiert. Das Sprachenportrait als didaktisches Instrument ist so angelegt, dass Kinder mithilfe von Körpersilhouetten ihre Sprachen mit unterschiedlichen Farben in die Silhouette malen (siehe Abbildung 1). Diese niederschwellige Herangehensweise, um die eigene Sprachenvielfalt abzubilden, kann sowohl mit Volksschulkindern mit wenigen schriftsprachlichen Kenntnissen durchgeführt werden als auch mit älteren Kindern, die ihre Ideen zum Sprachenportrait in der Silhouette verschriftlichen können. Die Aufgabenstellung lässt möglichst viel Freiraum, um die Sprachen im Körper zu verorten. Die Gestaltung der Sprachen ist den Kindern ebenfalls frei überlassen und dazu werden keine Vorgaben gegeben, auch nicht dazu, ob etwas beschriftet wird oder nicht. Es soll verdeutlicht werden, dass die Kinder schon sehr viel Wissen und Können mitbringen und dass das auch etwas zählt und nicht nur die Kenntnisse der Schulsprache. Den Kindern wird so die Möglichkeit geboten, all ihre Sprachen – unabhängig davon, wie gut sie sie beherrschen – abzubilden, ohne jegliche Bewertung ihrer Kompetenzen. Krumm (2003) hebt überdies die Vielfalt von Sprachkenntnissen hervor, während er dem Sprachniveau keine Relevanz beimisst:

Auch sollte gar nicht angesprochen werden, wie gut man eine Sprache können muss, um sie einzumalen. Die Lehrenden sollten sich hier ruhig etwas vage ausdrücken: alle Sprachen, die ihr kennt, von denen ihr etwas könnt. Es ist wichtig, dass die Kinder ihre Gedanken zu ‚ihren Sprachen‘ äußern und nicht durch normative Vorgaben daran gehindert werden. (Krumm, 2003, S. 111)

Wichtig ist außerdem, dass den Schüler\*innen der Raum geboten wird, ihre Sprachenportraits nach Fertigstellung vorzustellen und darüber zu sprechen, warum sie die Sprachen an bestimmten Orten im Körper verorten und welche Sprachen sie zu den ihren zählen. So kommen die Kinder dazu, über ihre eigenen Sprachen zu erzählen, zu reflektieren und sich auch wertgeschätzt zu fühlen, indem Sprachenvielfalt in der Klasse sichtbar gemacht wird. Vielfach ist es für die meisten Kinder eine neue Erfahrung, überhaupt nach ihren Sprachen gefragt zu werden, da im schulischen Kontext oft von einer Zweisprachigkeit aufgrund einer anderen Familiensprache ausgegangen wird und alle weiteren sprachbiografischen Aspekte kaum Erwähnung finden (Krumm, 2003, 2009, 2010). Die mehrsprachigen Sprachenportraits zeigen eine deutliche Tendenz von Themen wie etwa

vielsprachiges Umfeld durch Eltern/Großeltern/Freund\*innen, Schule und jeweilige Unterrichtssprachen, emotionale Bedeutung der eigenen Familiensprachen (Krumm, 2009, S. 243).

### 3 Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfrage „Welche Einstellung haben Studierende an Pädagogischen Hochschulen in Bezug auf das Potential des Einsatzes von Sprachenportraits?“ wurde im Wintersemester 2020/21 eine Fragebogenerhebung mit Studierenden der Pädagogischen Hochschulen Wien und Niederösterreich mittels LimeSurvey durchgeführt. Es handelt sich hier folglich um eine Fremdeinschätzung seitens der Studierenden zum Selbstkonzept von mehrsprachigen Schüler\*innen. Diese Kohorte zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie an der jeweiligen PH den sprachlichen Schwerpunkt besucht und somit für das Thema möglicherweise stärker sensibilisiert ist als andere Personengruppen.

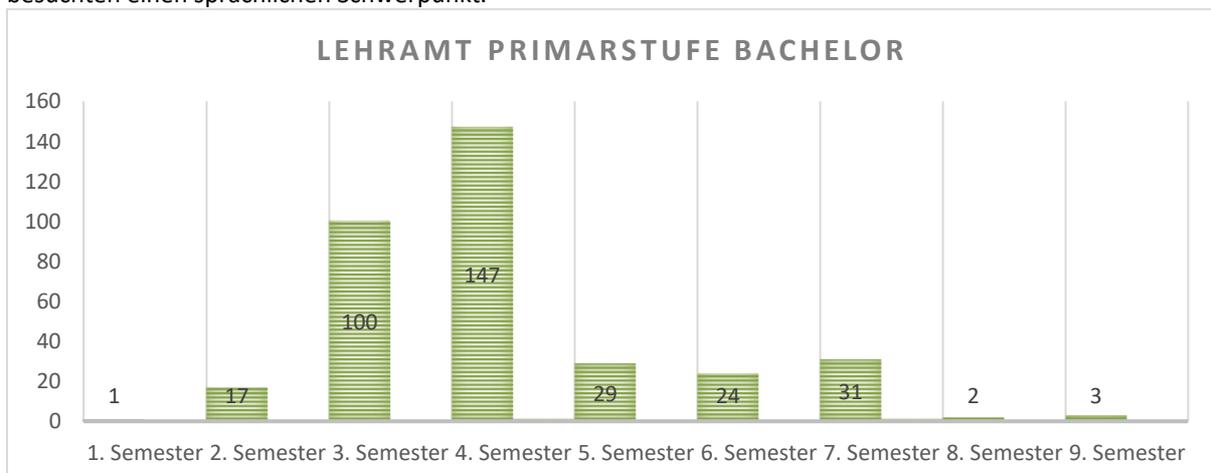
Da unter den Proband\*innen auch mehrsprachige Studierende nach ihrer Einschätzung befragt wurden, wird hier in Anlehnung an die Mehrsprachigkeitsforschung (siehe dazu Busch, 2021; Bien-Miller et al., 2017; Oomen-Welke, 2018; Snow et al., 1991) von einer stärkeren Sprachbewusstheit der mehrsprachigen Personen ausgegangen. Sprachbewusstheit kann neben der Reflexion des eigenen sprachlichen Handelns auch „als bewusstes Nachdenken über Sprache und ihre Gebrauchskontexte“ (Bien-Miller et al. 2017, S. 194) definiert werden.

Daraus abgeleitet wurden folgende **Hypothesen** aufgestellt:

- Das Sprachenportrait schätzen mehrsprachig<sup>3</sup> aufgewachsene Studierende eher als selbstkonzeptfördernd ein als Studierende mit der alleinigen Erstsprache Deutsch.
- Studierende, die mehrere Fremdsprachen<sup>4</sup> (>=3) beherrschen, reagieren sensibler auf das sprachliche Selbstkonzept als jene, die weniger Fremdsprachen sprechen.

Die Fragebogenerhebung mittels LimeSurvey enthält sowohl quantitative als auch qualitative Elemente (offene Frage am Ende). Es wurden Daten zu den sprachlichen Hintergründen (Erst- und Fremdsprachen) der Studierenden sowie Studium, Schulabschluss und Alter erhoben. Weiter wurde die Einschätzung zu dem Einsatz des Sprachenportraits und dessen Einfluss auf das Selbstkonzept der Kinder in einer offenen Frage erhoben.

Insgesamt haben 360 Studierende an der Umfrage teilgenommen (siehe Abbildung 2). Diese waren größtenteils Studierende des Bachelorstudiums Primarstufe (N = 354) an der PH Wien (N = 265) und der PH NÖ (N = 95). Die restlichen Befragten verteilen sich auf Masterstudien, die Sekundarstufe und sonstige. Das untenstehende Balkendiagramm verdeutlicht die Aufteilung nach Semestern. Demnach waren die meisten Befragten im 3. (N = 100) und 4. Semester (N = 147) des Bachelorstudiums der Primarstufe. Alle Studierenden besuchten einen sprachlichen Schwerpunkt.



**Abbildung 2:** Aufteilung der Studierenden des Lehramts Primarstufe Bachelor nach Semestern

<sup>3</sup> Im Fragebogen hatten die Proband\*innen die Möglichkeit, mehrere „Erstsprachen“ auszuwählen.

<sup>4</sup> Alle in der Schule oder anderswo gelernten Fremdsprachen außer Deutsch

Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte mit MS Excel, während die qualitativen Daten gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018; Züll & Menold, 2019) ausgewertet wurden. Die qualitative Datenauswertung bezog sich auf eine offene Frage im Fragebogen zur Verwendung der Sprachenportraits im Unterricht und dazu, warum diese Übung für Lernsettings mit Kindern sinnvoll sein kann bzw. was das Sprachenportrait mit dem Selbstkonzept der Schüler\*innen macht. Dafür mussten sich die Studierenden zuvor ein fünfminütiges Video (Rosharoth, 2017) ansehen, in dem Brigitta Busch über das Sprachenportrait berichtet (siehe auch Busch, 2021), und zwar aus ihrer Perspektive als Lehrende und mehrsprachige Person. Im Video gibt sie einen Überblick über die Entstehung des Sprachenportraits in den 1990ern und verweist darauf, dass es das Ziel war, die sprachlichen Ressourcen der Kinder sichtbar zu machen. Schlussendlich fand das Sprachenportrait auch Einzug in die Sprachdidaktik und Forschung. Busch betont im Video – das sie als einzige Sprecherin porträtiert – die komplexen Biografien, die Kinder heute mitbringen, und bringt auch Beispiele, wie diese komplexen sprachlichen Biografien aussehen können. Schließlich betont sie die Möglichkeit, mithilfe des Sprachenportraits über Sprachen zu reflektieren und auch seine Sprachen miteinander in Relation zu setzen. Bei den Antworten der Studierenden fanden sich zwei Kategorien, die auf die Aussagen von Busch Bezug nehmen und daher im direkten Zusammenhang stehen. Alle weiteren Kategorien wurden von den Studierenden intuitiv genannt.

Es wurden durch die induktive Herangehensweise Kategorien gebildet, entsprechend der von Züll und Menold (2019) beschriebenen Inhaltsanalyse offener Fragen. Insgesamt wurden acht Kategorien (siehe Tabelle 1) zu „Warum kann diese Übung für Lernsettings mit Kindern sinnvoll sein und was macht das Sprachenportrait mit dem Selbstkonzept der Schüler\*innen“ gebildet, die sich aus dem Datenmaterial ergaben. Die Antworten der Studierenden konnten mindestens einer der genannten Kategorien zugeordnet werden. Vielfach umfassten die Antworten auch mehrere Kategorien. Die Antworten der Studierenden, die sich an den Aussagen von Brigitta Busch orientieren, betreffen die beiden letzten Kategorien in der nachstehenden Tabelle 1.

KATEGORIE	BESCHREIBUNG
<b>Einsatz im Unterricht in Hinblick auf Toleranz, Mehrsprachigkeit Motivation/Neugierde</b>	Relevanz des Einsatzes im Unterricht, auch in Hinblick auf Toleranz, Zusammenhalt, Mehrsprachigkeit, wird betont. Motivation und/oder Neugierde für Sprachen wird geweckt.
<b>Schwächen im Hintergrund – Stärken betont</b>	Schwächen/Defizite in Deutsch rücken in den Hintergrund und die Stärken werden betont.
<b>Bewusstmachung spr. Ressourcen, spr. Identität, Relevanz von Sprache</b>	Bewusstmachung der eigenen sprachlichen Ressourcen, der eigenen sprachlichen Identität und der Relevanz von Sprache(n)
<b>Wertschätzung</b>	SuS fühlen sich wertgeschätzt und ihre Sprachen erfahren Wertschätzung.
<b>Selbstbewusstsein, Selbstkonzept stärkend</b>	Das Selbstbewusstsein, Selbstkonzept der SuS wird gestärkt.
<b>Sprachgebrauch, Sprachbewusstheit</b>	Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch Sprachbewusstheit
<b>Sichtbarmachung von Vielfalt, Mehrsprachigkeit</b>	Bildet die Vielfalt in der Klasse ab; Sichtbarmachung von gesprochenen Sprachen/Mehrsprachigkeit

Tabelle 1: Kategorien und deren Beschreibung zur qualitativen Inhaltsanalyse

Aus dem Datenmaterial zur Verwendung des Sprachenportraits im Unterricht ließen sich folgende Kategorien ableiten, die in Tabelle 1 aufgelistet wurden:

- (1) Einsatz im Unterricht in Hinblick auf Toleranz, Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits im Unterricht sind relevant in Hinblick auf Schulung der Toleranz und Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer.
- (2) Motivation/Neugierde: Das Sprachenportrait weckt Neugierde und Motivation für Sprachen.
- (3) Schwächen im Hintergrund – Stärken betont: Die Schwächen der Kinder rücken in den Hintergrund und die Stärken werden betont.
- (4) Bewusstmachung spr. Ressourcen, spr. Identität, Relevanz von Sprache: Das Sprachenportrait fördert die Bewusstmachung der eigenen sprachlichen Ressourcen sowie der sprachlichen Identität und unterstreicht die Relevanz von Sprache(n).

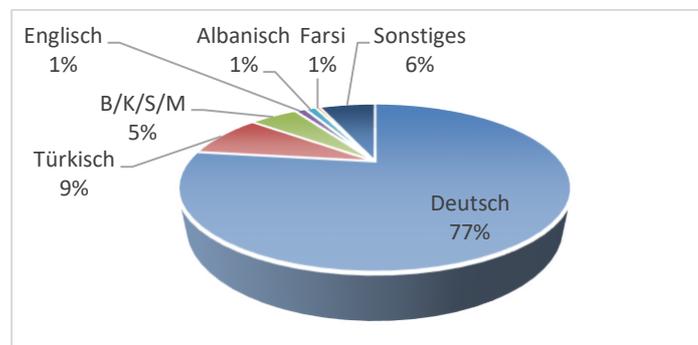
- (5) Wertschätzung: Die Schüler\*innen fühlen sich wertgeschätzt und ihre Sprachen erfahren Wertschätzung.
- (6) Selbstbewusstsein, Selbstkonzept stärkend: Das Selbstbewusstsein, Selbstkonzept der Schüler\*innen wird gestärkt.
- (7) Sprachgebrauch, Sprachbewusstheit: Es ermöglicht die Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch und fördert Sprachbewusstheit.
- (8) Sichtbarmachung von Vielfalt, Mehrsprachigkeit: Es bildet die Vielfalt in der Klasse ab und macht Sprachen/Mehrsprachigkeit sichtbar.

Die gewonnenen Kategorien lassen sich auch in den von Krumm (2003) geschilderten Sprachenportraits von Kindern wiederfinden, wie in etwa: die Sichtbarmachung in der Klasse, die Bewusstmachung der eigenen sprachlichen Ressourcen oder die Sprachbewusstheit. Ferner werden die Kategorien (7) und (8) in sehr ähnlicher Form auch von Brigitta Busch im Video (Rosharoth, 2017) angesprochen und folglich in den Antworten der Studierenden aufgegriffen.

## 4 Auswertung der Daten und Ergebnisse

### 4.1 Quantitative Datenauswertung

Die quantitative Datenauswertung berücksichtigt die sprachlichen Hintergründe der Studierenden. Zum einen umfasst Abbildung 3 die Erstsprachen der Studierenden, wobei es natürlich auch zwei Erstsprachen geben kann (z.B. neben Deutsch noch eine weitere Erstsprache), zum anderen zeigt Abbildung 4 die erlernten Fremdsprachen.



**Abbildung 3:** Erstsprachen der Studierenden

Der Großteil der Studierenden (77 %) gibt Deutsch als Erstsprache an. Weiter ist Türkisch mit 9 % vertreten, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch/Montenegrinisch (B/K/S/M) mit 5 %, Englisch, Albanisch und Farsi mit je 1 % und auf sonstige Erstsprachen entfallen 6 %. In manchen Fällen gaben die Studierenden auch mehr als eine Erstsprache an. Dies wurde hier aber nicht separat aufgedröselte. Insgesamt lag der Anteil an Befragten mit anderer/anderen Erstsprache(n) als Deutsch bei 26,7 % (N = 96).

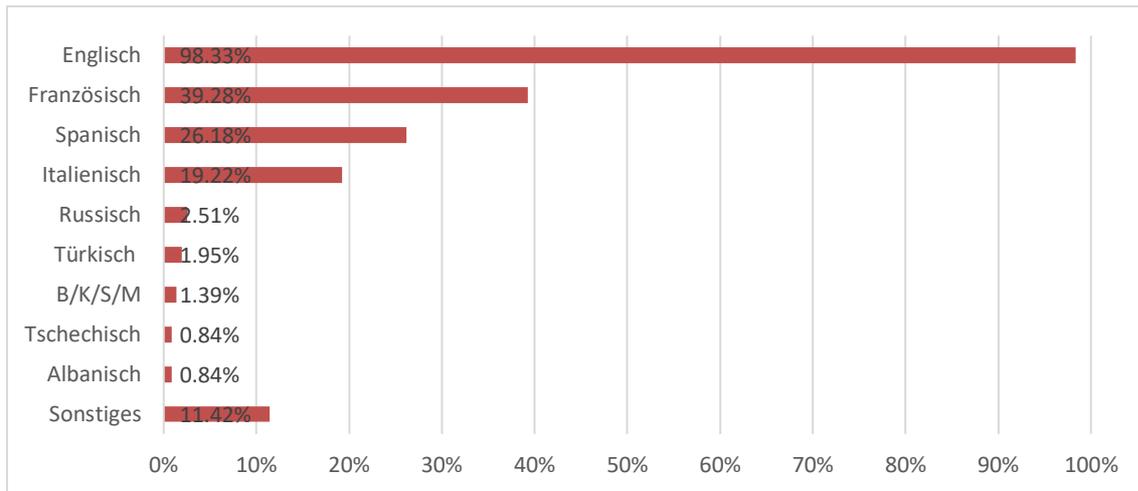


Abbildung 4: Fremdsprachen der Studierenden

In Abbildung 4 werden die genannten Fremdsprachen ersichtlich. Im Durchschnitt sprechen die Studierenden zwei Fremdsprachen. Englisch ist mit 98,33 % die am häufigsten vertretene Fremdsprache, was dem Schulsystem geschuldet sein dürfte, da Englisch in den meisten Fällen die erste Fremdsprache in der Schule darstellt. Weiter beherrschen 39,28 % der Studierenden Französisch, 26,18 % Spanisch, 19,22 % Italienisch, 2,51 % Russisch, 1,95 % Türkisch, 1,39 % B/K/S/M, jeweils 0,84 % Albanisch und Tschechisch, während 11,42 % auf weitere Fremdsprachen entfallen. Der Anteil an Befragten, die drei oder mehr Fremdsprachen sprechen, liegt bei 25,5 % (N = 92). Jene Befragten mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und drei oder mehr Fremdsprachen belaufen sich auf 18,8 % (N=18).

## 4.2 Qualitative Datenauswertung

Die Freitextantworten der Fragebogenerhebung wurden mittels induktiver Herangehensweise gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Züll & Menold, 2019) analysiert. Daraus ergaben sich acht Kategorien, die oben bereits erörtert wurden (Tabelle 1) und denen nun in Abbildung 5 die Antworten zugeordnet werden konnten.

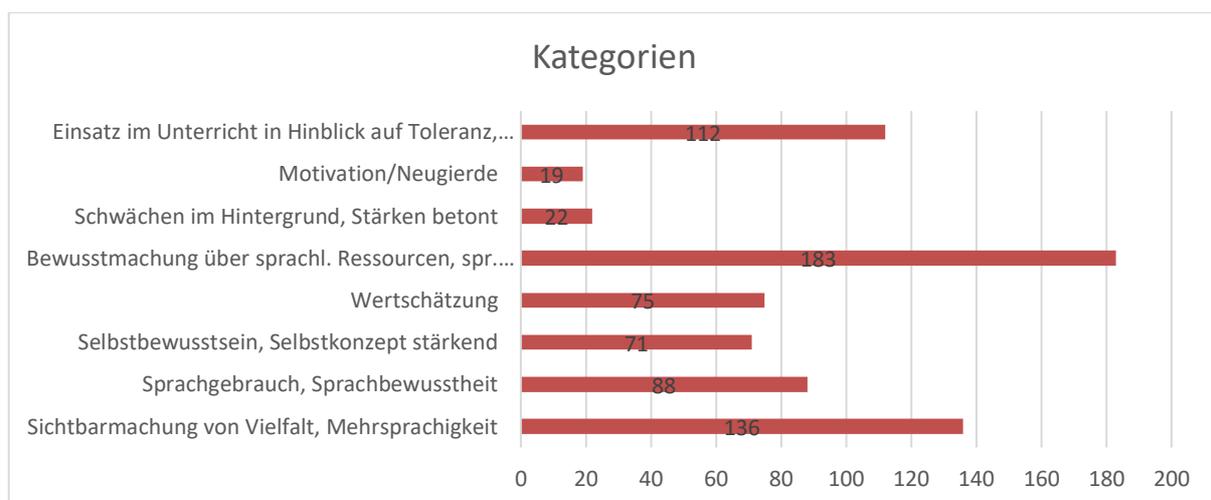


Abbildung 5: Kategorien der qualitativen Datenauswertung

Auf die Frage nach dem Einsatz des Sprachenportraits im Unterricht und warum diese Übung (Sprachenportrait) für Lernsettings mit Schüler\*innen (in Hinblick auf deren Selbstkonzept) sinnvoll sein kann, nannten 50 % der Befragten (N = 183) die Bewusstmachung der eigenen sprachlichen Ressourcen, der sprachlichen Identität und

der Relevanz von Sprache(n). 38 % (N = 136) gaben an, dass das Sprachenportrait die Sichtbarmachung von Vielfalt und Mehrsprachigkeit fördert. Dieser Punkt wurde auch von Brigitta Busch im Video angesprochen und ist dadurch wahrscheinlich auch beeinflusst. Weiter wurde von 31 % (N = 112) der Einsatz im Unterricht in Hinblick auf Schulung von Toleranz und Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer betont. Der Sprachgebrauch und die Sprachbewusstheit wurden von 24 % (N = 88) der Studierenden genannt. Auch dieser Punkt wird von Brigitta Busch im Video erwähnt, und zwar insofern, als mithilfe der Sprachenportraits über Sprachen reflektiert werden kann und die eigenen Sprachen dadurch auch miteinander in Relation gesetzt werden können. Ferner führten 21 % (N = 75) das Erfahren von Wertschätzung der Kinder und ihrer Sprachen als weiteren Punkt an. Immerhin 20 % (N = 71) gaben an, dass das Sprachenportrait das Selbstbewusstsein oder das Selbstkonzept stärkt. Einige Studierende gaben auch an, dass das Sprachenportrait die Schwächen in den Hintergrund rückt und die Stärken betont (6 %; N = 22) und zur Motivation/Neugierde für Sprachen beiträgt (5 %; N = 19).

Sechs der acht Kategorien wurden demnach intuitiv von den Studierenden genannt, während die letzten beiden Balken in Abbildung 5 zu *Sichtbarmachung von Vielfalt, Mehrsprachigkeit* sowie *Sprachgebrauch, Sprachbewusstheit* von Brigitta Busch im Video erwähnt wurden und dadurch wahrscheinlich von den Studierenden aufgegriffen wurden.

## 5 Zusammenfassung und Diskussion

Die Mehrsprachigkeit von Schüler\*innen beschäftigt in der Schulforschung mehrere Fachbereiche. Im vorliegenden Fall geht es im Konkreten um die Einflussnahme der eigenen Mehrsprachigkeit auf das Selbstkonzept von Schüler\*innen. Die Forschungsfrage „*Welche Einstellung haben Studierende an Pädagogischen Hochschulen in Bezug auf das Potential des Einsatzes von Sprachenportraits?*“ setzt sich spezifisch mit dem von Krumm (e.g. 2003, 2009, 2010) vielfach beschriebenen Sprachenportrait auseinander, das für sprachbiografische Erzählungen im schulischen sowie hochschulischen Bereich Anwendung findet. Die für diesen Beitrag durchgeführte Studie fasste dabei zwei Hypothesen ins Auge: (1) Es wurde untersucht, ob mehrsprachig aufgewachsene Studierende das Sprachenportrait eher als selbstkonzeptfördernd einschätzen als Studierende mit der alleinigen Erstsprache Deutsch. Für die Operationalisierung wurde die Anzahl der genannten Kategorien von Personen, die mehrsprachig aufgewachsen sind (26,7 %), und jenen mit der alleinigen Erstsprache Deutsch miteinander verglichen. Es konnte nicht festgestellt werden ( $r = 0,072$ ;  $p = 0,182$ ), dass Personen, die mehrsprachig aufwachsen, auch mehr Kategorien zum Einsatz des Sprachenportraits nennen als andere. (2) Weiter wurde angenommen, dass Studierende, die mehrere Fremdsprachen ( $\geq 3$ ) beherrschen, sensibler auf die Bedeutung des sprachlichen Selbstkonzepts reagieren als jene, die weniger Fremdsprachen sprechen. Auch diese Annahme kann nicht verifiziert werden, da nur 25,5 % aller Befragten drei oder mehr Fremdsprachen sprechen. Für die Operationalisierung wurde wiederum die Anzahl an Kategorien mit der Anzahl der gesprochenen Fremdsprachen verglichen. Es konnte kein Zusammenhang zwischen der Anzahl an Kategorien, die von Befragten genannt wurden, und der Anzahl der Fremdsprachen festgestellt werden ( $r = 0,050$ ;  $p = 0,352$ ). Im Falle der hier befragten Kohorte gilt es zu beachten, dass die Studierenden einen sprachlichen Schwerpunkt besuchten und somit für das Thema Sprache/Mehrsprachigkeit ohnehin sensibilisiert sind und die Faktoren „eigene Mehrsprachigkeit“ bzw. „Fremdsprachenkenntnisse“ somit wenig Aussagekraft aufweisen.

Was aus den Ergebnissen der Studie ermittelt werden konnte, sind explizite Aussagen der Studierenden (Fremdeinschätzung) zur Verwendung der Sprachenportraits im Unterricht und dazu, warum sie (die Studierenden) diese Übung (Sprachenportrait) für Lernsettings mit Schüler\*innen (in Hinblick auf deren Selbstkonzept) als sinnvoll erachten. Dazu gaben 50 % der Studierenden an, dass das Sprachenportrait die Bewusstmachung der eigenen sprachlichen Ressourcen fördere. Weitere 38 % gaben an, das Sprachenportrait begünstige die Sichtbarmachung von Vielfalt. Immerhin 31 % der Befragten nannten die Relevanz des Sprachenportraits im Unterricht. Weitere 20 % erwähnten, dass das Sprachenportrait das Selbstkonzept stärke. Letztlich führten 6 % an, dass Schwächen in den Hintergrund rücken und Stärken betont werden, und 5 %, dass das Sprachenportrait zur Motivation/Neugierde für Sprachen beitrage. Da im Vorfeld zur Befragung ein Video zum Sprachenportrait gezeigt wurde, sind die beiden genannten Punkte *Sichtbarmachung von Vielfalt* und *Sprachgebrauch und Sprachbewusstheit* (24 %) womöglich vom Input von Brigitta Busch beeinflusst. Ferner ist anzumerken, dass die hier befragte Kohorte aufgrund ihres sprachlichen Schwerpunkts an den PHn intensiver mit dem Thema Mehrsprachigkeit betraut ist als andere Personengruppen.

Aus diesen Angaben kann schlussgefolgert werden: Das Sprachenportrait eignet sich nach Einschätzung der Studierenden als selbstkonzeptfördernde Methode für mehrsprachige Schüler\*innen. Die Antworten der

Studierenden lassen einen hohen Sensibilisierungs- und Reflexionsgrad erkennen und zeigen auf, wie diese Kohorte in Hinblick auf Mehrsprachigkeit geschult ist.

Was in diesem Kontext in weiterer Folge eines ausführlichen Diskurses an österreichischen Hochschulen und Universitäten bedarf, ist die etwaige Implementierung von Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium, die Studierenden ermöglicht, explizit und verstärkt über ihre eigenen Sprachbiografien und jene der Schüler\*innen zu reflektieren, um daraus auch für die künftige Schulpraxis Schlüsse ziehen zu können. Im Projekt *DaZu: Aushandlung von Zugehörigkeiten im Kontext des »DaZ-Moduls«* der Bergischen Universität Wuppertal wird genau solch ein Vorhaben untersucht, um Einstellungen von Studierenden im Rahmen dieses Moduls genauer zu erfassen (Hägi-Mead et al., 2021). „Reflexionskompetenzen wird dabei [...] als zentraler Teil der Professionalisierung von Lehrkräften angesehen“ (ebd. 2021, S. 26). Obwohl Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung in den meisten Curricula Einzug gefunden haben, zeigen Studien dennoch unterschiedliche Zuschreibungen aufgrund anderer Familiensprachen oder Akzente von mehrsprachigen Schüler\*innen (Dirim, 2010; Huxel, 2018; Springsits, 2015). Um Zuschreibungen entgegenzutreten, die die sprachlichen oder auch natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten von Kindern betreffen, bedarf es neben der Sensibilisierung von Lehrkräften, wie in der oben angeführten Literatur diskutiert, auch weiterer sprachdidaktischer Methoden, um das sprachliche Selbstkonzept der Kinder zu stärken und eine positive Konnotation für Sprachen herzustellen. Die in diesem Beitrag untersuchte Kohorte lässt bereits Reflexionskompetenzen erahnen, die aufgrund der vielfältigen Antworten zu selbstkonzeptfördernden Lernsettings ersichtlich werden. Dies könnte aber auch damit erklärt werden, dass die Studierenden einen sprachlichen Schwerpunkt besuchen und somit stärker für das Thema sensibilisiert sind. Da hier im Vorfeld zur Freitextantwort im durchgeführten Fragebogen noch ein Video (Rosharoth, 2017) zum Sprachenportrait gezeigt wurde, weist diese Gruppe an Proband\*innen Parallelen zu den Aussagen von Brigitta Busch auf, zumindest in zwei von acht Kategorien. Die Auseinandersetzung mit dem Thema sowie etwaige Sensibilisierungsmaßnahmen in Seminaren für Mehrsprachigkeitskonzepte im Unterricht dieser Kohorte könnten ein weiterer Indikator dafür sein, wie mehrsprachigkeitsfördernde Aufgaben die Studierende dahingehend schulen, (mehrsprachigen) Schüler\*innen toleranter entgegenzutreten und Zuschreibungen zu vermeiden und gleichermaßen das eigenen Handeln dahingehend zu reflektieren (siehe auch Hägi-Mead et al., 2021).

## Literatur

- Bien-Miller, L., Akbulut, M., Wildemann, A., & Reich, H. H. (2017). Zusammenhänge zwischen mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 193–211.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage). facultas.
- Dirim, İ. (2010). Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg, & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–114). Waxmann.
- Hägi-Mead, S., Peschel, C., Atanasoska, T., Ayten, A. C., & Knappik, M. (2021). Einstellungen zu Mehrsprachigkeit(en) bei angehenden Lehrkräften: Reflexionsprozesse im Schreiben sichtbar machen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 37(1), 25–44.
- Heinemann, A., & Mecheril, P. (2018). (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In I. Dirim, P. Mecheril, Paul (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungskritische Einführung* (S. 247–270). Verlag Julius Klinkhardt.
- Huxel, K. (2018). Lehrer\*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7(1–2018), 109–121.
- James, W. (1892). *Psychology: Briefer Course*. Holt: New York.
- Kessels, U., & Steinmayr, R. (2013). Der subjektive Wert von Schule in Abhängigkeit vom verbalen und mathematischen Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1–2), 105–113.
- Krumm, H.-J. & Jenkins, E.-M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Eviva.
- Krumm, H.-J. (2003). „Mein Bauch ist italienisch ...“ Kinder sprechen über Sprachen. In N. Baumgarten, C. Böttger, M. Motz, & J. Probst (Hrsg.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und*

- Sprachvermittlung—Das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag.* (Bd. 2, S. 110–114).
- Krumm, H.-J. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 233–247). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krumm, H.-J. (2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. *Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache, Rundbrief 61*, 16–24.
- Krumm, H.-J. (2011). Mehrsprachigkeit und Identität in Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache: Bd. Band 36* (S. 55–75). iudicum.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- Linderoos, P. (2016). *Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Fremdsprachenunterricht. Perspektiven der Lerner, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten* [Dissertation, University of Jyväskylä]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/48034>
- List, G. (2007). *Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita*. Verlag Deutsches Jugendinstitut München.
- Lohbeck, A., Hagenauer, G., & Moschner, B. (2016). Zum Zusammenspiel zwischen schulischem Selbstkonzept, Lernfreude, Konzentration und Schulleistungen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6(1), 53–69.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse* (Vol. 13, Interkulturelle Bildungsforschung). Münster: Waxmann.
- Mecheril, P., Dirim, İ., Gomolla, M., Hornberg, S., & Stojanov, K. (Hrsg.). (2010). *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Waxmann.
- Möller, J., & Trautwein, U. (2020). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 187–209). Springer Berlin Heidelberg.
- Moschner, B., & Dickhäuser, O. (2010). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (4., überarb. und erw. Aufl, S. 760–766). Beltz.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst“: Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Hogrefe.
- OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5f07c754-en.pdf?expires=1646139273&id=id&accname=guest&checksum=9EC41181DB1C87D35E9A2AEBEE258054>
- Oomen-Welke, I. (2018). Präkonzepte: Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (9. Auflage, S. 493–506). Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosharoth (2017). Sprachenportraits - Brigitta Busch [Film]. Dorf TV GmbH Linz. <https://dorftv.at/video/26517>
- Snow, C. E., Cancino, H., De Temple, J., & Schley, S. (1991). Giving formal definitions: a linguistic or metalinguistic skill? In E. Bialystok (Hrsg.), *Language processing in bilingual children* (S. 90–111). Cambridge University Press.
- Springsits, B. (2015). ›Nein, das kann nur die Muttersprache sein.« Spracherwerbsmythen und Linguizismus. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 89–109). transcript Verlag.
- Statistik Austria (2021). Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2019/20. [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html)
- Züll, C., & Menold, N. (2019). Offene Fragen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 855–862). Springer Fachmedien Wiesbaden.