



universität
wien

DIPLOMARBEIT

„Sprachverwendung in binationalen
Familien: Tanzania/Österreich“

Verfasserin

Elisabeth Platz

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie

(Mag.phil.)

Wien, im Jänner 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Afrikanistik

Betreuer:

Univ. Prof. Dr. Walter Schicho

Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, Jänner 2012

Elisabeth Platz

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei einigen Personen bedanken, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Herr Univ. Prof. Dr. Walter Schicho hat meine Arbeit betreut und mich bei der endgültigen Themenfindung sowie durch wertvolle Literaturtipps unterstützt. Bei unseren Treffen stand mir Herr Schicho immer mit fachlichem Rat zur Seite, egal, wie viel Zeit dies in Anspruch nahm.

Außerdem danke ich meiner Schwester Margarete Gibba, die mich während des Analyse- und Schreibprozesses meiner Forschung oft angespornt und bestätigt und beim Überarbeiten meiner Arbeit nie aufgehört hat, mich zu unterstützen.

Ein großes Dankeschön gilt meinen InterviewpartnerInnen, ohne die diese Untersuchung nicht durchzuführen gewesen wäre.

Zum Schluss möchte ich meinem Mann, meinen Eltern sowie meinen Geschwistern danken, von denen jede/r auf seine/ihre Weise das Durchführen meiner Diplomarbeit positiv beeinflusst hat.

A EINLEITUNG	6
1. Persönlicher Zugang zum Thema	6
2. Untersuchungsgegenstand der Arbeit	7
3. Fragestellung und Entwicklung der Forschung	8
4. Hypothesen und Ziele der Arbeit	9
5. Methodik und Aufbau der Arbeit	10
B THEORETISCHER TEIL	12
1. Bilingualismus	12
1.1 Definition von Bilingualismus	12
1.2 Begriffsdefinition	16
1.3 Bilingualismus – Unterscheidung durch verschiedene Faktoren	18
1.4 Kapitelzusammenfassung	21
2. Bilingualismus bei Kindern	21
2.1 Status einer Sprache	24
2.2 Der Aspekt des Alters beim Sprachen lernen – die „kritische Phase“	26
2.3 Bilingualismus und Kognition	28
2.4 Sprachliche Sozialisation	29
2.5 Typen von bilinguaem Spracherwerb in der Kindheit	31
2.6 “Simultaneous bilingual children” oder “second language learners”	34
2.7 Konzept zur Spacherziehung – “One-Parent-One-Language Approach (OPOL)”	36
2.8 Kapitelzusammenfassung	38
3. Sprachen im Kontext Tanzania und Österreich – ein Abriss	39
3.1 Sprachliche Situation in Tanzania: Geschichtlicher Zusammenhang der Sprachen im tanzanischen Bildungssystem	40
3.2 Sprachliche Situation in Österreich: Monolinguales Umfeld	45
C EMPIRISCHER TEIL	49
1. Einführung in den empirischen Teil	49
2. Methodologische Grundlagen	49
2.1 „Grounded Theory“ nach Anselm Strauss und Barney Glaser	50
2.2 Befragungshilfen – Narratives Interview	58
3. Die Datenerhebung	59
3.1 Der Leitfaden	60
3.2 Auswahl der InterviewpartnerInnen	61

4. Die Datenanalyse	62
4.1 Vorstellung der InterviewpartnerInnen	62
4.2 Kurze Zusammenfassung des Biographischen Backgrounds der befragten Familienmitglieder	67
5. Konstruierte Kategorien	68
5.1 Vergleich des sprachlichen Umfelds Tanzania/ Österreich	69
5.2 Sprachverwendung und Migration	80
5.3 Sprachverwendung in der Familie	90
Bilingual oder Monolingual?	90
5.4 Variablen für die Sprachverwendung in den Familien	109
5.5 Theoretische Einbettung des vorhandenen Bilingualismus bei Kindern in den befragten binationalen Familien	117
6. Schlussfolgerungen	119
7. Bibliographie	125
8. Anhang	130
8.1 Abstract	130
8.2 Lebenslauf	132

A Einleitung

1. Persönlicher Zugang zum Thema

Menschen und vor allem Kinder, die mehrere Sprachen sprechen, haben mich schon immer beeindruckt. Ich wünschte mir oft, einfach zwischen zwei Sprachen wechseln zu können, so wie es mir gefällt. Als ich durch mein Studium die Möglichkeit bekam, an der Universität in Dar es Salaam ein Auslandssemester zu absolvieren, schloss ich mit TanzanierInnen Bekanntschaft, die mit zumindest zwei Sprachen aufgewachsen sind. Für sie war es ganz normal, diese je nach Kontext einzusetzen. Zurück in Österreich habe ich begonnen, mich mit dem Thema Bilingualismus genauer auseinanderzusetzen und in diesem Zusammenhang bevorzugt mit Personen zu unterhalten, die entweder selbst mehrsprachig aufgewachsen oder Teil binationaler Familien sind.

Interessant wurde in diesem Zusammenhang die Frage der Sprachwahl zwischen den Eltern, aber auch die Sprachwahl zwischen Eltern und Kindern. Ich beobachtete, dass Kinder mit binationalen Eltern meist nur eine Sprache eines Elternteils beherrschten und nicht beide Sprachen der Eltern.

So entschloss ich mich, diesem Phänomen näher zu kommen und zu versuchen, eine Erklärung dafür zu finden, was die Sprachwahl innerhalb der Familie beeinflusst und ob Kinder in binationalen Familie nun bilingual aufwachsen oder nicht.

Durch meine Verbindung zu Tanzania auf Grund meines Studiums und da mein Mann ebenfalls Tanzanier ist, habe ich mich auf Familien mit einem tanzanischen Elternteil konzentriert. Für die Themenwahl ausschlaggebend waren Erfahrungen, die ich in den letzten Jahren während Gesprächen

mit binationalen Familien¹ gemacht habe. Auffallend war dabei immer wieder, dass die Kinder, die aus den Beziehungen der binationalen Familien kommen, die Sprache des nicht österreichischen Elternteiles in der Kommunikation mit dem jeweiligen Elternteil nicht verwendeten beziehungsweise der Elternteil, der eine andere Muttersprache als Deutsch spricht, mit seinen/ihren Kindern seine Muttersprache nicht spricht. Ich wurde immer neugieriger, mehr darüber herauszufinden, da ich davon ausging, dass jeder Elternteil in seiner eigenen Mutter- oder Erstsprache mit seinem/n Kind/ern sprechen würde. Um die Thematik einzugrenzen, wählte ich für meine empirische Forschung tanzanisch-österreichische Familien, deren Sprachverwendung in der Familie untersucht wurde. Ein weiterer persönlicher wie auch pragmatischer Grund dafür war auch, dass ich selbst Österreicherin bin und mein Mann Tanzanier ist. Dadurch hatte ich durch unseren Freundes- und Bekanntenkreis leicht Zugang zu InterviewpartnerInnen.

2. Untersuchungsgegenstand der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist eine Untersuchung zum Sprachgebrauch von in Österreich lebenden binationalen Familien.

Die Väter der Familien wuchsen alle in Tanzania auf, zwei der Mütter in Österreich, eine in Serbien und eine in Rumänien. Alle Familien leben seit mehreren Jahren in Wien. Ausgehend von Theorien zum Bilingualismus sowie der Darstellung des jeweiligen sprachlichen Umfelds (Tanzania und Österreich) der Elternteile der Familien werden die durch Interviews erhobenen Daten auf tatsächlich vorkommenden Bilingualismus bei den Kindern der befragten Familien untersucht. Eine

¹ Familien, in denen die Elternteile aus verschiedenen Nationen kommen

Gemeinsamkeit aller befragten Väter ist, dass sie als eine ihrer Erstsprachen Kiswahili erworben haben, weshalb auch diese Sprache auf ihren Gebrauch innerhalb der Familien untersucht wurde.

Schwerpunkte, die sich bei der Thesenbildung während der Datenanalyse herauskristallisierten:

1) Der Zusammenhang der Auswirkung der individuellen Sprachgeschichte der Eltern auf die verwendeten Sprachen mit ihren Kindern in der Familie.

2) Die Sprachkompetenz des Deutschen, der Mehrheitssprache am Wohnort (Wien) der Familien, seitens des tanzanischen Elternteils.

3) Auswirkung des Geschlechts der Elternteile in Bezug auf ihre Herkunft und die damit verbundene Kompetenz der Kinder in der Erstsprache des tanzanischen Elternteils. Diese These wird dahingehend geprüft, ob es einen Unterschied macht, dass alle Väter Sprecher der Minderheitensprache (Kiswahili) sind und nicht die Mütter.

3. Fragestellung und Entwicklung der Forschung

Die zentrale Frage der vorliegenden Arbeit lautet:

Wachsen Kinder mit tanzanischem Vater und österreichischer Mutter beziehungsweise Mutter aus einem europäischen Land in Österreich bilingual auf?

Ausgehend von dieser Fragestellung wurde für die Forschung überlegt, wie die individuellen und auch unterschiedlichen Geschichten der Familienmitglieder in den binationalen Familien erhoben werden können. Ohne meine bisherigen Theorien über die Sprachverwendung in binationalen Familien

in die Entwicklung der Fragestellung für die durchgeführten Interviews einfließen zu lassen, versuchte ich als Ausgangsbasis festzustellen, welche Sprachen von in Österreich lebenden binationalen Familien innerhalb der Familien verwendet werden und welche Konstellationen sich daraus ergeben. Ausgehend davon ergeben sich die weiteren, tiefergehenden Erklärungsmodelle, welche im folgenden Kapitel dargelegt werden.

4. Hypothesen und Ziele der Arbeit

Während der Analyse des erhobenen Datenmaterials konnten zentrale Hypothesen entwickelt werden, die durch vergleichende Aufarbeitung bestätigt oder widerlegt werden konnten. Ausgehend von den individuellen Sprachgeschichten der jeweiligen Elternteile wird angenommen, dass

(1) die Erfahrungen in der Sprachverwendung der Eltern binationaler Familien in ihrer Kindheit und Jugend sich auf die verwendete(n) Sprache(n) in ihren eigenen Familien auswirken.

Bezogen auf die Sprachkompetenz des jeweiligen Elternteiles in den relevanten Sprachen für die familiäre Situation innerhalb der Familie wird angenommen, dass

(2) die Kompetenz des tanzanischen Elternteils in der Mehrheitssprache Deutsch ausschlaggebend für die Sprachwahl mit seinen/ihren Kindern ist.

Außerdem gilt die Annahme, dass

(3) die Sprachkenntnisse der Kinder in der Muttersprache beziehungsweise Erstsprache (Kiswahili) des tanzanischen Elternteils in den Familien in direktem Zusammenhang mit der Tatsache stehen, ob die Mutter oder der Vater aus Tanzania kommt. Damit verbunden ist das Ausmaß der Zeit, die der

Elternteil mit Nicht-Umgangssprache Deutsch mit den Kindern verbringt. Damit ist gemeint, dass

(4) die quantitative Beschäftigung zwischen Kind und Elternteil (vor allem der Väter) in der eigenen Sprache direkte Auswirkungen auf die Sprachkompetenz der Kinder in dieser Sprache hat.

5. Methodik und Aufbau der Arbeit

Vorerst wird im theoretischen Teil der Arbeit eine Definition des Phänomens "Bilingualismus" versucht und ein Überblick über die Kategorisierungsversuche des Bilingualismus bei einzelnen Menschen sowie Gruppen von Menschen gegeben.

Im Weiteren wird detaillierter auf verschiedene „Typen“ von bilingualen Kindern eingegangen, da dies zentraler Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist.

Die Darstellung der sprachlichen Kontexte in den Ländern Tanzania (Herkunftsland eines Elternteils) und Österreich (Wohnort der Familien und Herkunftsland des anderen Elternteils) wird in einem nächsten Kapitel gegeben und dient der Veranschaulichung der Hintergründe, mit denen die Elternteile aufgewachsen sind und welche Rolle die jeweiligen Sprachen dabei gespielt haben. An dieser Stelle soll ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass diese Kapitel keinesfalls den Anspruch erheben, die erwähnten geschichtlichen Perioden in Bezug auf sprachpolitische Diskurse vollständig darzustellen. Es soll lediglich eine Einbettung in die damalige, vor allem bildungspolitische Situation gemacht werden, die die in Tanzania aufgewachsenen Elternteile in ihrer persönlichen Sprachgeschichte prägten. Außerdem soll mit Kapitel 3. im theoretischen Teil dem Leser/der Leserin eine Vorstellung darüber gegeben werden,

wie sich die Situation in Österreich und Tanzania in Bezug auf die verwendeten Sprachen in diesen Ländern darstellt.

Im empirischen Teil wird vorerst die verwendete Methode dargestellt. Nach der Grounded Theory (siehe Kapitel 1. in Teil C) wurde erhobenes Datenmaterial aus der Befragung einer Familie codiert und analysiert und ein Leitfaden erarbeitet, der für die weitere Datenerhebung als Befragungshilfe diente. Für die Befragung wurde die Form des narrativen Interviews in historischer Form gewählt. Um eine Vorstellung über die interviewten Personen zu bekommen, werden diese in einem nächsten Schritt vorgestellt.

Anschließend werden die entstandenen Kategorien aus der Datenauswertung der Interviews vorgestellt, mit Zitaten der Interviewten untermalt und zusammengefasst.

Im Kapitel Schlussfolgerungen werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt sowie Ausblicke auf weitere Forschungsschwerpunkte gegeben und entstandene Schwierigkeiten während des Forschungsprozesses erwähnt.

B Theoretischer Teil

Der theoretische Teil dient der Abhandlung von Begrifflichkeiten und Phänomenen, die für das Verständnis und die Einbettung des empirischen Teils notwendig ist. Zu Beginn dieses Teils der vorliegenden Arbeit wird versucht, das Phänomen Bilingualismus zu definieren, wobei näher auf “Individuellen Bilingualismus” eingegangen wird, da dieser im Vergleich zum sogenannten “Gesellschaftlichen” oder “Kollektiven Bilingualismus” in der Untersuchung mehr Relevanz zeigte. Ein kurzes Kapitel ist dem Unterschied zwischen Dialekt und Hochsprache als “Varietäten” einer Sprache gewidmet, um das Phänomen des Bilingualismus auf seine Grenzen zu untersuchen. Bevor der Versuch einer Definition von Bilingualismus mit der Unterscheidung von Bilingualismus durch verschiedene Faktoren endet, werden einige für diese Arbeit relevante Begriffe definiert.

1. Bilingualismus

1.1 Definition von Bilingualismus

Die einfachste Definition von Bilingualismus wäre: Jemand der bilingual ist, ist jemand, der zwei Sprachen spricht (vgl. Baker/ Prys Jones: 1998:2). Wenn das nur so einfach wäre.

WissenschaftlerInnen haben keine gemeinsame Definition von Bilingualismus oder Zweisprachigkeit, denn wer sollte feststellen, wie viel von einer Sprache beherrscht werden muss, um bilingual zu sein?

Bilingualismus zu untersuchen ist eine sehr differenzierte Aufgabe. Viele wissenschaftliche Aspekte müssen in die Untersuchung und das Verständnis von Bilingualismus mit einbezogen werden, wie das auch Butler und Hakuta (2004) beschreiben. „(...) bilingualism is a complex psychological and socio-cultural linguistic behavior and has multi-dimensional aspects” (Butler, Hakuta 2004: 115).

In dieser Arbeit wird Bilingualismus nach der Definition von Butler und Hakuta (2008) folgendermaßen verstanden:

“Bilinguals are individuals or groups of people who obtain communicative skills, with various degrees of proficiency, in oral and/or written forms, in order to interact with speakers of one or more languages in a given society” (Butler/Hakuta: 2004:115).

Um Bilingualismus genauer zu beschreiben, ist auch eine Unterscheidung hinsichtlich des Faktors zu treffen, ob Bilingualismus bei einem Individuum oder in einer Gruppe auftritt. „(...) it is valuable to make an initial distinction between bilingualism and multilingualism as an individual characteristic, and bilingualism and multilingualism in a social group, community, region or country” (Baker: 2011:2). Auf diese Unterscheidung soll nun näher eingegangen werden.

1.1.1 Individueller Bilingualismus

Die Beschreibungen von individuellem Bilingualismus sind einerseits sehr eng gefasst und bezeichnen eine Person als bilingual nur dann, wenn sie zwei Sprachen auf muttersprachlichem Niveau beherrscht. So etwa Bloomfield (1935), der sagt, dass “(...) native like control of two languages” (Bloomfield 1935 zit. nach Stöhr 2010: 62) ein bilinguales Individuum ausmacht. John V. Edwards (2004),

ganz kontrovers, beginnt eine Abhandlung über Bilingualismus damit, dass jeder bilingual sei („*everyone is bilingual*“), denn jeder (vor allem ein erwachsener Mensch) kenne in irgendeiner Sprache, neben seiner Erst- oder Muttersprache, ein paar Wörter oder Sätze (vgl. Edwards 2004:7). Nach Butler und Hakuta (2004) werden jene Menschen als bilingual bezeichnet, die Kenntnis in mehr als einer Sprache haben und diese auch gebrauchen können (vgl. Butler, Hakuta 2004:115).

Beschreibt man Zweisprachigkeit bei Individuen, ist es sinnvoll, eine Abgrenzung zwischen “Sprachgebrauch” und “Sprachvermögen” zu definieren, denn es kann vorkommen, dass eine Person zwei Sprachen beherrscht, jedoch nur eine verwendet oder umgekehrt zwei Sprachen verwendet, jedoch nur eine fließend beherrscht. (Vgl. Baker, Prys Jones: 1998:3)

1.1.2 Kollektiver Bilingualismus

Kollektiver Bilingualismus betrifft nicht mehr das einzelne Individuum, sondern bezieht sich auf eine ganze Gruppe, die zwei oder mehr Sprachen verwendet, obwohl nicht jedes Mitglied der Gruppe zweisprachig sein muss. „For a bilingual community to exist there must be at least two languages commonly used by some members of the community” (Hamers, Blanc 2000:31).

Eine Verbindung zwischen individuellem und gesellschaftlichem Bilingualismus definieren Paradis, Genesee, Crago (2011), indem sie den individuellen Sprecher einer Sprache mit der Sprache der Gesellschaft, in der er sich bewegt, zusammenführen. Sie unterscheiden in ihrer Forschung hinsichtlich der gesprochenen Sprache eines Individuums und ob diese Sprache die Sprache einer Mehrheits- oder Minderheitsgesellschaft ist und ob die Sprachen simultan oder

eine nach der anderen erlernt werden. (Vgl. Paradis, Genesee, Crago 2011: 5)

Diese Definition von Bilingualismus wird in Kapitel 1.3. Bilingualismus bei Kindern näher beschrieben.

1.1.3 Dialekt und Hochsprache – ist das auch Bilingualismus?

In der vorliegenden Untersuchung wurde von den befragten Müttern, die in Österreich aufgewachsen sind, erwähnt, dass in ihrer sprachlichen Sozialisation (siehe Kap.2.4. Sprachliche Sozialisation) zwei Varietäten des Deutschen (Hochdeutsch und regionale Varietät des Deutschen) von Bedeutung waren. Die Frage, ob dies auch dem Phänomen Bilingualismus zuzuordnen sei, wird in der soziolinguistischen Fachliteratur ebenfalls diskutiert. Es wird nicht nur auf die Kenntnis eines Menschen/einer Gruppe von Menschen in zwei eigenständigen Sprachen eingegangen, sondern auch auf die Verwendung verschiedener Varietäten einer Sprache. Wobei die Sprachkompetenz der SprecherInnen in den zwei oder mehreren Varietäten einer Sprache unterschiedlich sein kann. Folglich soll berücksichtigt werden, dass monolinguale Menschen verschiedene Varietäten der einen Sprache, die sie beherrschen, verwenden, je nachdem in welchem Kontext sie sich sprachlich bewegen und dass die Kompetenz in diesen Varietäten unterschiedlich ausgeprägt sein kann.

Abdelilah-Bauer (2008) meint hierzu,

„Bedingt durch das soziokulturelle Umfeld, indem sie sich bewegen, und die unterschiedlichen Bedürfnisse, die daraus entstehen, besitzen auch Einsprachige die unterschiedlichsten Sprachniveaus. Wären die gleichen Personen zweisprachig, so würden sie ebenfalls über ein unterschiedliches

Sprachniveau in beiden Sprachen verfügen“ (Abdelilah-Bauer 2008: 29).

Dieser Aspekt führt wiederum dazu, dass die Kompetenz beziehungsweise Sprachbeherrschung der jeweiligen Sprache(n) nicht ausschlaggebend dafür scheint, ob eine Person nun bilingual ist oder nicht. Dazu ist auch zu erwähnen, dass in Sprachen, wie etwa dem Deutschen, so gravierende dialektale Unterschiede tatsächlich vorhanden sind, dass man meinen könnte, es seien verschiedene Sprachen und nicht „nur“ Varietäten oder Dialekte des Deutschen. Demnach wäre eine Person, die einen Dialekt des Deutschen sowie Hochdeutsch beherrscht, auch bilingual. Ähnlich dazu Butler und Hakuta:

„(...) bilingualism can be defined as psychological and social states of individuals or groups of people that result from interactions via language in which two or more linguistic codes (including dialects) are used for communication“ (Butler, Hakuta 2004:115).

Butler und Hakuta gehen von unterschiedlichen linguistischen Codes aus, die sich auch innerhalb einer definierten Sprache dialektal unterscheiden können. Findet sprachliche Kommunikation statt, können also zwei oder mehrere linguistische Codes zur sprachlichen Interaktion verwendet werden.

1.2 Begriffsdefinition

In diesem Kapitel sollen nun die wichtigsten Begriffe definiert werden, die in der vorliegenden Arbeit für das grundlegende Verständnis der Erkenntnisse und beschriebenen Phänomene ausschlaggebend sind.

Erstsprache

Der Begriff Erstsprache kann folgendermaßen definiert werden. Die Erstsprache eines Individuums muss nicht unbedingt mit seiner/ihrer Muttersprache übereinstimmen, zusammenfassend bezeichnet wird Erstsprache, als “Sprache, die ein Kind im Vergleich zu anderen Sprachen am besten beherrscht” (Glumpler, Apeltauer 1997 zit. nach Niehaus 2009: 3).

Muttersprache

Hierzu gibt es vier verschiedene Möglichkeiten der Definition:

„Definition nach Herkunft: die Sprache(n), welche man zuerst lernte,

Definition nach Kompetenz: die Sprache(n), die man am besten kann,

Definition nach Funktion: die Sprache(n) die man am meisten braucht

Definition nach Identifikation: a) internal: die Sprache(n),
mit der man sich
identifiziert b) external:
die Sprache(n), durch die
man bei anderen als
muttersprachig
identifiziert wird “

(Cathomas 2005: 28).

Zweitsprache (L2), Zweitsprachenerwerb

Der Begriff „Zweitsprache“ kann folgendermaßen definiert werden:

Eine Zweitsprache ist eine Sprache, die erworben wird, nachdem bereits eine andere Sprache (Erst- oder Muttersprache) vollständig erworben wurde. Der Ausdruck L2 oder Zweitsprache kann jede Sprachen bezeichnen, die nach der Erst- oder Muttersprache gelernt wurde. (Vgl. Gass, Selinker 2008: 7)

Minoritätensprache

Die Definition von Minoritäten- oder auch Minderheitensprache besagt, dass dies eine Sprache ist, die von einer "absoluten" Minderheit gesprochen und nicht von der Mehrheitsgesellschaft in einer Region oder einem Land verwendet wird. (Vgl. Woehrling 2005: 55)

Sprachliche Varietät

Ein Definitionsversuch des Begriffs "Sprachliche Varietät" lautet:

"Eine sprachliche Varietät ist eine Ausprägung einer Sprache auf einer der Dimensionen der sprachlichen Variation. Z.B. sind Dialekte und Soziolekte Varietäten einer Sprache"

(<http://www.christianlehmann.eu>: 03.01.2012).

1.3 Bilingualismus – Unterscheidung durch verschiedene Faktoren

Seit den 1950er Jahren gibt es Klassifizierungen und Beschreibungen des Bilingualismus, die je nach Forschungsrichtung auf verschiedene Aspekte fokussiert sind. Folgend werden die wichtigsten Richtungen in der Zweisprachigkeitsforschung kurz dargestellt und anschließend einige, für die vorliegende Untersuchung relevantere Typologien, genauer beschrieben. Bei all den dargestellten Möglichkeiten, Bilingualismus zu untersuchen, sind im

folgenden Kapitel bilinguale Individuen gemeint, wie sie in Kapitel 1.1.1 „Individueller Bilingualismus“ beschrieben wurden.

Peal und Lambert (1962) konzentrieren sich auf die Beziehung zwischen den zwei Sprachen, gemessen an den vorhandenen Kenntnissen in den vorliegenden Sprachen. Sie sprechen von „balanced“ Bilingualen, die in zwei oder mehreren Sprachen über eine ähnliche Kompetenz verfügen und „dominant“ Bilingualen, die in einer der zwei Sprachen, die sie sprechen, eine wesentlich höhere Kompetenz aufweisen. (Vgl. Peal und Lambert 1962 zit. nach Butler, Hakuta 2004: 115)

Weinreich (1953) hingegen konzentriert sich auf eine differenziertere Ebene der Sprachen bei Bilingualismus und untersucht die Organisation der linguistischen Codes und sprachlichen Einheiten. Er vergleicht die funktionalen Unterschiede in den jeweiligen Sprachen miteinander. Hierbei unterscheidet Weinreich zwischen „compound“, „coordinate“ und „subordinate“ Bilingualen. Bei „compound“ Bilingualen sind zwei verschiedene „sets“ von linguistischen Codes in einer Bedeutungseinheit gespeichert, wie etwa „dog“ und „pero“. Bei „coordinate“ Bilingualen sind diese beiden „sets“ getrennt voneinander gespeichert. Die letzte Gruppe, die der „subordinate“ Bilingualen, richtet die Interpretation eines linguistischen Codes der Zweitsprache (L2) nach dem vorhandenen linguistischen Code einer Bedeutungseinheit in der Erstsprache (L1). (Vgl. Weinreich 1953 zit. nach Butler, Hakuta 2004:115-116)

Genesee (1978) konzentriert sich hingegen in seinen frühen Untersuchungen auf das Alter, in dem die Sprachen erlernt werden und fand heraus, dass dies gravierenden Einfluss auf die zu erreichende Kompetenz in einer Sprache hat.

Lambert (1974) beschreibt den Einfluss beim Erlernen einer L2 auf die L1 unter Beibehaltung dieser und auch das Erlernen einer L2 durch gleichzeitiges Ersetzen der L1. (Vgl. Lambert 1974 zit. nach Butler, Hakuta 2004: 116-117)

Nach der Betrachtung verschiedener Aspekte bei der Untersuchung und Darstellung von Bilingualismus soll nun noch eine traditionelle Analysemethode beschrieben werden, die allgemeiner, jedoch in Untersuchungen leichter anwendbar ist. Es ist die Aufteilung der Sprachkompetenz in die vier Fertigkeiten, die jemand in einer Sprache zu einem bestimmten Grad erreichen kann.

Diese sind: Schreiben, Lesen, Hören, Sprechen. Auch Edwards betont in seiner Definition und Messung von Bilingualismus, dass es wichtig sei, diese Fertigkeiten in eine Analyse von bilingualer Sprachkompetenz einzubeziehen. „Consider, first, that there are four basic language skills: listening, speaking, reading and writing” (Edwards 2004:8). Die Frage nach dem Grad des vorhandenen Bilingualismus ist eine Möglichkeit, Typen von Bilingualismus festzustellen.

Eine detailliertere Betrachtung von zweisprachiger Kompetenz ist die Feststellung, ob die Kompetenz eines Menschen in einer Sprache aktiv oder passiv ist. Edwards (2004) differenziert zwischen „receptive or productive bilingualism,(...) the difference here is, between those who understand a language – either spoken or written – but cannot produce themselves, and those who can do both” (Edwards 2004:10). Nach Edwards Worten also sind rezeptive Bilinguale fähig, eine Sprache zu verstehen, gesprochen oder geschrieben, es ist diesen jedoch nicht möglich, sich aktiv in eine Kommunikation, in Form von Sprachproduktion, einzubringen, produktive Bilinguale jedoch sind fähig, eine Sprache zu verstehen und auch aktiv, in Form von eigener sprachlicher Produktion, zu kommunizieren.

1.4 Kapitelzusammenfassung

Bilinguale Menschen sind fähig, sich in zwei unterschiedlichen Sprachen, in denen sie unterschiedliche Kompetenz besitzen können, verbal und/oder schriftlich auszudrücken und mit anderen Individuen in einer Gesellschaft zu kommunizieren. Gibt es eine Gruppe von Menschen, die zwei Sprachen beherrschen, handelt es sich um „kollektiven Bilingualismus“, wobei dies nicht unbedingt bedeutet, dass jedes Mitglieder einer Gruppe bilingual sein muss. Eine Beschreibung der Sprachen bei Bilingualismus wird durch die Abgrenzung einer eigenständigen Sprache gegenüber einer anderen eigenständigen Sprache gemacht.

Menschen, die mehrere Varietäten ein und derselben Sprache beherrschen, werden nicht als bilingual bezeichnet, obwohl zuweilen dialektale Unterschiede einer Sprache sehr ausgeprägt sein können. Die Feststellung darüber, dass ein Individuum bilingual ist, gibt noch keinen Aufschluss darüber, wann die Sprachen von der Person erworben wurden und ob diese Sprachen der Mehrheitsgesellschaft sind oder Minderheitensprachen. Um auf die Aspekte einzugehen, die den bilingualen Spracherwerb beeinflussen, wird im nächsten Kapitel Bilingualismus bei Kindern näher betrachtet.

2. Bilingualismus bei Kindern

Da in der vorliegenden Arbeit die Sprachverwendung der Kinder binationaler Familien im Vordergrund steht, soll in folgendem Kapitel auf Bilingualismus bei Kindern eingegangen werden. Mehrere Aspekte können den Spracherwerb eines Kindes – im speziellen den bilingualen Spracherwerb – beeinflussen und mitbestimmen.

Vorerst wird im ersten Unterkapitel besprochen, welchen Einfluss der Status einer Sprache auf den Spracherwerb eines Kindes haben kann, um dann genauer auf den Aspekt des Alters einzugehen, in dem eine Sprache erworben wird.

Im dritten Unterkapitel wird der Einfluss des Erlernens mehrere Sprachen gleichzeitig auf die kognitive Entwicklung eines Kindes dargestellt. Die sprachliche Sozialisation eines Kindes wird anschließend mit dem Fokus darauf diskutiert, wie Sprache die Identitätsentwicklung eines Kindes mitbestimmt.

Das fünfte Unterkapitel zeigt verschiedene Typen des bilingualen Spracherwerbs bei Kindern auf und anschließend wird genauer besprochen, was der Unterschied zwischen simultanem bilingualen Spracherwerb und Zweitspracherwerb ausmacht. Zum Schluss des Kapitels „Bilingualismus bei Kindern“ wird ein Konzept der Spracherziehung (OPOL) näher betrachtet, welches im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit eine große Rolle spielt.

Generell kann Zwei- oder Mehrsprachigkeit bei Kindern „gesteuert“ oder „natürlich“ stattfinden. „Für die Einen ist das Aufwachsen mit zwei Sprachen eine Chance und ein natürlicher Prozess, der keiner besonderen Aufmerksamkeit bedarf“ (Abdelilah-Bauer 2008:12). In vielen afrikanischen Ländern ist natürlicher Bilingualismus eher eine Ausnahme des viel häufiger vorkommenden natürlichen Multilingualismus. Kamwangamalu (2004), der über Bi-/Multilingualismus im südlichen Afrika forschte, sagt hierzu:

„Natural bilingualism refers to individuals who are fluent in two or more indigenous languages (including the mother tongue) and use them as a means of communication in everyday life. In the context of Southern Africa these people

constitute the majority of the region's population”
(Kamwangalamu 2004: 726-727).

Wenn ein Kind in einer zwei- oder mehrsprachigen Umgebung aufwächst, ist es automatisch damit konfrontiert, sich mit mehr als einer Sprache zu beschäftigen, um sich mit allen Menschen in seinem sozialen Umfeld verbal austauschen zu können. Die kleinste soziale Gruppe, die ein Kind umgibt, ist die Familie. Haben die Eltern einer Familie nicht dieselbe Muttersprache, ist das Kind mit zwei Sprachen konfrontiert, unbedeutend, in welcher Sprache direkt mit ihm gesprochen wird. Ergibt es sich, dass in der Umgebung der Familie noch eine andere Sprache als die Sprachen innerhalb der Familie gesprochen wird, ist das Kind mit einer dritten Sprache konfrontiert. Diese Situation stellt sich in vielen Ländern der Erde als Realität dar. „Weit über die Hälfte der Menschheit bedient sich täglich mehrerer Sprachen, und weltweit wachsen Kinder in einer Umgebung auf, in der Mehrsprachigkeit an der Tagesordnung ist“ (Abdelilah-Bauer 2008: 11).

Oft, vor allem in vorwiegend monolingualen Ländern wie Österreich oder Deutschland, gibt es eine kontroverse Sicht von Zwei- oder Mehrsprachigkeit, die eng mit dem Migrationshintergrund von mehrsprachigen Menschen verknüpft ist. „Hier greift man schnell auf den reichhaltigen Bestand vorgefasster Meinungen zurück, die Bilingualismus als Randerscheinung und als Hindernis bei der Integration in die Mehrheitsgesellschaft verstehen“ (Abdelilah-Bauer 2008:12). Dieses negative Verhalten gegenüber Menschen und deren Sprachen, die sich in einem Land in der Minderheit befinden, kann gravierende Auswirkungen auf den Status der jeweiligen Minoritätensprache haben. Für Kinder, die in binationalen Familien aufwachsen, kann der Status der Sprache ihrer Eltern (eines Elternteils) als mitbestimmender Faktor gesehen werden,

der auf den Spracherwerb beziehungsweise die Sprachverwendung innerhalb der Familie mitbestimmend wirkt. Diese Thematik soll im folgenden Unterkapitel näher betrachtet werden.

2.1 Status einer Sprache

Wichtig für das Sprechen und die Verwendung einer Sprache allgemein ist der Status dieser Sprache in einem Land oder einer Gesellschaft. Der Status einer Sprache muss nicht im ganzen Land derselbe sein, es gibt regional Unterschiede.

Beispielsweise ist in Kanada Französisch eine Minderheitensprache, in der Provinz Quebec bildet die Französisch-sprechende Gemeinschaft jedoch die Mehrheit. So ist anzunehmen, dass Französisch, regional begrenzt, einen hohen Status hat und dies somit positive Auswirkungen auf die Motivation eines Menschen haben kann, die Sprache aufrechtzuerhalten und diese auch zu pflegen. In anderen Teilen Kanadas ist Englisch die dominierende Sprache der Gesellschaft, dort wird der Erwerb des Französischen von einem niedrigeren Status, den diese Sprache dort hat, beeinflusst werden.

Vor allem für Kinder ist das Erlernen einer Sprache und die sinnhafte Verwendung dieser ein Ansporn, sie zu erlernen (vgl. Paradis, Genesee, Crago: 2011:6). Es hat also die Umgebung den größten Einfluss auf die Entscheidung, wann und mit wem welche Sprache gesprochen wird.

Kinder entscheiden sich in den seltensten Fällen selbst, bilingual zu sein oder zu werden. Wie bereits erwähnt, beeinflusst dies vor allem, in welchem Land, in welcher Region

und in welcher gesellschaftlichen Schicht sie aufwachsen. Der Einfluss der Eltern ist ebenfalls von großer Bedeutung.

In US-amerikanischen Schulen kann ein kontroverser Zugang zu Bilingualismus bei Kindern beobachtet werden. Zum Beispiel lernen dort Kinder aus Mittel- oder Oberschicht-Familien eine zweite Sprache, um sich zu bereichern, da ihnen Eltern und Lehrer sagen, es sei gut für sie. Gegenteilig dazu ist es Kindern, die großteils mit Unterschicht- oder Mittelschicht-Background aufwachsen, die vorwiegend MigrantInnen sind, aus der gleichen Schule untersagt, ihre Muttersprache zu verwenden, da diese es verhindere, ihr Englisch zu verbessern. (Vgl. Altarriba/Heredia 2008: 24-25)

Paradis, Genesee und Crago (2011) gehen in ihren Untersuchungen bilingualer und multilingualer Kinder besonders auf die vorhin (in Kap.1.1.2 Kollektiver Bilingualismus) bereits dargestellten zwei Aspekte ein:

“(...1) whether they (the children) are members of a majority ethnolinguistic community or a minority ethnolinguistic community and 2) whether they have learned two languages simultaneously from infancy or have learned a second language after their first language was established“(Paradis, Genesee, Crago 2011:5).

Der Faktor der ethnischen Zugehörigkeit zu einer Mehrheits- oder Minderheitsgemeinschaft wird hier für den Spracherwerb als mitbestimmend angenommen. Vor allem für Kinder ist es wichtig, ihre Identität zu finden und sich über diese zu definieren. Dabei spielt die Gemeinschaft eine große Rolle. Ist es die Mehrheit, von der die zu erlernende Sprache gesprochen wird, fällt es leichter, die Notwendigkeit der Anwendung der Sprache zu erkennen und sich dafür zu motivieren, sich diese anzueignen. Gibt es in einer Sprache nur sehr wenige Sprecher beziehungsweise ist die ethnische Gruppe in der Minderheit,

wirkt sich dies auf die Motivation der Sprachaneignung der Kinder negativ aus.

Paradis, Genesee und Crago (2011) unterscheiden zusätzlich, ob Kinder Sprachen simultan, also gleichzeitig, erwerben oder eine Sprache erst bis zu einem gewissen Grad erworben wird und dann eine zweite hinzukommt.

Mittlerweile ist unumstritten, dass der Erwerb einer zweiten Sprache maßgeblich vom Vorhandensein einer Erstsprache oder Muttersprache beeinflusst wird. „Die Wissenschaft weiß (...), dass Sprachenlernen ohne fundierte Muttersprachenkenntnisse nicht möglich ist. Das ist eine Tatsache, die längst diskutiert und in vielen Ländern bestens untersucht ist“ (Furch 2009: 10).

Viele weitere Faktoren sind noch für einen Zweitspracherwerb wichtig.

Zum Beispiel müsse besonders auf sozial-psychologische Aspekte eingegangen werden. Denn sieht das Kind keinen Grund dafür, sich eine weitere Sprache anzueignen, stellt dies gewiss ein Hindernis dar, um genügend Motivation zu erlangen. So ist auch die zweite Sprache mit einem soziokulturellen Kontext verbunden, den es für ein Kind gilt, sich anzueignen, um sich mit der neuen Sprache zu identifizieren. (Vgl. Butler, Hakuta: 2004: 132)

2.2 Der Aspekt des Alters beim Sprachen lernen – die „kritische Phase“

Das Alter ist die meist verwendete Variable in der Erforschung von L2 Erwerb, also in welchem Alter begonnen wurde, eine zweite Sprache zu erlernen (vgl. Butler, Hakuta 2004:126). Es

gilt die weit verbreitete Annahme, dass nur bis zu einem bestimmten Alter Sprachen zu einem hohen Kompetenzgrad beziehungsweise mit akzentfreier Aussprache gelernt werden können. Die Sprachlernfähigkeit eines Kindes ist in den ersten Jahren am höchsten, da Kinder innerhalb dieser Zeitspanne fähig sind, Sprachen unbewusst und die Lautbildung jeder Sprache ohne Einschränkung zu erwerben.

“Beim frühkindlichen Erwerb der ersten Sprache, der sich völlig unbewusst vollzieht, werden die grundlegenden Möglichkeiten sprachlichen Handelns und Bedeutens und sprachlich-formaler Kategorisierung angeeignet, darunter schon sehr früh (noch im ersten Lebensjahr) die Kategorien des Lautsystems der Umgebungssprache” (Reich, Roth 2002: 11).

Der frühe bilinguale Spracherwerb bei Kindern ab der Geburt oder einem sehr jungen Alter ermöglicht den Erwerb einer muttersprachlichen Kompetenz in beiden Sprachen mit sehr wenig Aufwand. „Children exposed to two languages from an early age generally acquire a good native-speaker like level with apparently little effort” (Barron-Hauwert 2004: 23). Nach jahrzehntelangen Untersuchungen der bilingualen Sprachentwicklung bei Kindern ist die Forschung heute auf dem Standpunkt, dass „(...) die ersten drei Lebensjahre der gesamten Sprachentwicklung entscheidend sind. Mehrere Studien haben gezeigt, dass ein reichhaltiges Sprachangebot in den ersten Jahren die Sprach- und Kommunikationsfähigkeit des Kindes lebenslang beeinflusst“ (Abedlilah-Bauer 2008:27).

Die Hypothese der kritischen Phase, im Englischen die “critical period”, ist entwicklungs-theoretischen Ursprungs und besagt, dass Menschen nur bis zu einem gewissen Alter eine zweite Sprache vollständig erwerben können, und zwar bevor sie die Pubertät erreicht haben. Eine genaue Altersangabe gibt es

hierbei nicht, Untersuchungen haben Ergebnisse zwischen 15 und 20 Jahren ergeben. Nach dieser Annahme sind Erwachsene nur mehr in der Lage, eine neue Sprache limitiert zu erwerben (vgl. Altarriba, Heredia 2008: 91-92). „We know that children are sensitive to languages from birth and there is probably an optimal age for learning languages from birth around puberty” (Hamers-Blanc, 2001 zit. nach Barron, Hauwaert 2004: 23).

2.3 Bilingualismus und Kognition

Bis nach der Mitte des 20. Jahrhunderts war noch immer die Annahme verbreitet, das gleichzeitige Erlernen von zwei Sprachen bei Kindern habe eine negative Auswirkung auf die kognitive Entwicklung des Kindes. Wie Meisel (2004) beschreibt, „(...) the child exposed to more than one language during early developmental phases might be confused linguistically, cognitively, emotionally, and possibly even morally” (Meisel 2004: 91). Es wurde mittels „Intelligenztests“ versucht zu beweisen, dass bilinguale Kinder weniger intelligent seien als monolinguale und dass daraus Entwicklungsverzögerungen oder Entwicklungsstörungen resultierten. (Vgl. Baker 2011: 140)

Tatsächlich konnte jedoch in den letzten Jahrzehnten festgestellt werden, dass zweisprachig aufwachsende Kinder in der Lage sind, schon sehr früh mehrere grammatikalische Systeme einer Sprache zu differenzieren.

In Vergleichen mit einsprachigen Kindern wurde zum Beispiel festgestellt, dass die Kenntnisse der Grammatik in einer Sprache bei bilingualen Kindern nicht geringer sind. Wichtig scheint noch zu erwähnen, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder die Sprachen nach ihrem individuellen Gebrauch

einsetzen und beliebig wechseln können. (Vgl. Meisel 2004: 111-112)

Die sprachlichen Fähigkeiten zweisprachig aufwachsender Kinder werden noch immer an den einsprachig aufwachsenden Kindern gemessen, obwohl es weltweit gesehen mehr bilinguale als monolinguale Kinder gibt. So wird nach wie vor die sprachliche Entwicklung eines einsprachigen Kindes als „normal“ angesehen und die eines zweisprachiger Kindes als abweichend von dieser Norm.

Paradis, Genesee und Cargo (2011) stellten bei ihren Forschungen fest, dass es mehrere Möglichkeiten gibt, sich Sprachen anzueignen beziehungsweise im Kindesalter zu erlernen und sehen als eine dieser Möglichkeiten, zwei Sprachen gleichzeitig zu lernen. (Vgl. Paradis, Genesee, Cargo 2011: 60)

Gemessen an der Norm der einsprachigen Kinder wurde behauptet, dass zweisprachig aufwachsende Kinder langsamer durch die sprachlichen Entwicklungsstufen gehen als einsprachig aufwachsende. Dies konnte jedoch bis heute nicht bewiesen werden.

“(…) there is no evidence that bilingual infants and toddlers are slower than children who are monolingual (…)” (Paradis, Genesee, Cargo 2011:69).

2.4 Sprachliche Sozialisation

In diesem Unterkapitel wird versucht darzustellen, welche Rolle die Sprache in der Sozialisation eines Kindes haben kann. Es werden verschiedene Komponenten besprochen, die ein Kind in seiner Identitätsbildung, während des

Sozialisationsprozesses, beeinflussen, wobei die sprachliche Sozialisation dabei einen wichtigen Beitrag leistet.

Paradis, Genesee und Crago (2011) nennen das Zusammenspiel zwischen Sprache und Kultur „the language-culture connection“. Die Sozialisation eines jeden Kindes passiert maßgeblich durch die Sprache(n). (Vgl. Paradis, Genesee, Crago 2011: 27).

Unter Sozialisation versteht man unter anderem, „(...) wie Heranwachsende in die Gesellschaft integriert werden und dabei eine eigene Persönlichkeit ausbilden“ (Grundmann 2006: 9).

Die Sozialisation eines heranwachsenden Menschen findet in Phasen oder Prozessen statt und führt dazu, dass ein Individuum seine Identität bildet, um mit den Ansprüchen in der Gesellschaft, in der es lebt, zurecht zu kommen. Die Identitätsbildung wird von mehreren soziologischen Merkmalen beeinflusst.

Diese sind

“Zugehörigkeit zu einem sozialen Gebilde (z.B. einer Schicht oder einer Gruppe), auch zu einer bestimmten Religion beziehungsweise Ethnie in multi-ethnischen Gesellschaften; die familiäre Lage, auch in materieller Hinsicht, Geschlecht und Alter, Erziehung und Beruf, die Nationalität, politische Orientierung u.a. Die Sprache in der Umgebung des Individuums, die diesem über soziale und linguale Beziehungen vermittelt wird, führt zu dessen sprachlicher Identität” (Veit 2005: 31).

Während der “primären sprachlichen Sozialisation” findet der Erstsprachenerwerb eines Kindes statt, in der “sekundären sprachlichen Sozialisation” geht es um den Erwerb einer zweiten Sprache (vgl. Veit 2005: 31). Die Aneignung von zwei

Sprachen wird davon beeinflusst, wie die Gesellschaft, in der ein bilinguals Individuum aufwächst, mit dem Phänomen des Bilingualismus umgeht. „(...) the role of norms in how bilingualism is viewed within a society also carries cultural vestiges that are likely to affect attitudes and perceptions of bilingual individuals” (Vega 2008: 194).

Tatsache ist, dass es in vielen Ländern verschiedene Gesellschaften gibt, in denen sich soziologische Merkmale unterschiedlich manifestieren und somit auch die Sozialisation der Kinder beeinflussen. In den jeweiligen Phasen der Sozialisation eines Kindes ist/sind die Sprache(n) – durch die sprachliche Sozialisation – für die Identitätsbildung mitbestimmend.

Ein sehr spannendes Beispiel, welches Paradis, Genesee und Crago (2011) beschreiben, ist der Vergleich zwischen der sprachlichen Sozialisation der Inuit und den französisch und englischsprachigen Gesellschaften Kanadas. So sprechen Eltern mit der Muttersprache Inuit ihre Kinder äußerst selten direkt an, die Kinder lernen also *adaptiv*. Hingegen animieren muttersprachlich englische oder französische Eltern in Canada beziehungsweise Nordamerika ihre Kinder zum aktiven Sprechen, was ein *interaktives* Lernen fördert. (Vgl. Paradis, Genesee, Crago 2011: 29f). Hier sollte jedoch keinesfalls eine Wertung vorgenommen werden, da alle Kinder, egal aus welche(n) Kultur(en) sie kommen, ihre Muttersprache perfekt erlernen, egal ob interaktives Lernen oder adaptives Lernen stattfindet.

2.5 Typen von bilingualem Spracherwerb in der Kindheit

Wenn Kinder bilingual aufwachsen, ist es von Bedeutung, in welchem Kontext die Sprachen stehen, die von ihnen erworben

werden. In diesem Unterkapitel sollen verschiedene Spracherwerbstypen von bilingual aufwachsenden Kindern, wie sie auftreten können, vorgestellt werden. Zusätzlich wird bei diesen bilingualen Spracherwerbstypen bei Kindern ergänzt, welche Strategie die Eltern bei der sprachlichen Erziehung ihrer Kinder verfolgen. Eine Zusammenfassung von Typen von bilingualen Spracherwerb in der Kindheit liefert Romaine (1995) und stellt folgende "Types of Bilingual Acquisition in Childhood" vor:

„Type 1: 'One Person – One Language'

Parents: The parents have different languages with each having some degree of competence in the others language.

Community: The language of one of the parents is the dominant language of the community.

Strategy: The parents each speak their own language to the child from birth.

Type 2: 'Non-dominant Home Language'/'One Language – One Environment'

Parents: The parents have different native languages.

Community: The language of one of the parents is the dominant language of the community.

Strategy: Both parents speak the non-dominant language to the child, who is fully exposed to the dominant language only when outside the home, and in particular nursery school.

Type 3: 'Non-dominant Home Language without Community Support'

Parents: The parents share the same native language.

Community: The dominant language is not that of the parents.

Strategy: The parents speak their own language to the child.

Type 4: 'Double Non-dominant Home Language without Community Support'

Parents: The parents have different native languages.

Community: The dominant language is different from either of the parents' languages.

Strategy: The parents each speak their own language to the child from birth.

Type 5: 'Non-native Parents'

Parents: The parents share the same native language.

Community: The dominant language is the same as that of the parents.

Strategy: One of the parents always addresses the child in a language which is not his/her native language.

Type 6: 'Mixed languages'

Parents: The parents are bilingual.

Community: Sectors of community may also be bilingual.

Strategy: Parents code-switch and mix languages.

zitiert nach Romaine 1995: 183ff

In Romaines (1995) Klassifizierung ist auffallend, dass die ersten zwei Typen von bilinguaem Spracherwerb sich nur durch die Strategie der Spracherziehung durch die Eltern unterscheiden. Beide Eltern haben eine unterschiedliche Erst- oder Muttersprache, wobei eine dieser Sprachen die dominierende Sprache des Landes ist. Die Strategie bei Typ 1: 'One Person – One Language' (siehe dazu Kap. 1.6 Konzept zur Spracherziehung: "One-Parent-One-Language Approach (OPOL)") ist es, dass beide Eltern mit ihrem Kind in ihrer Muttersprache sprechen, bei Typ 2: 'Non-dominat Home Language'/'One Language – One Environment' sprechen beide Eltern mit dem Kind in der Sprache des einen Elternteils, die Nicht-dominant ist in der Gesellschaft. Die zweite Sprache erwirbt das Kind außerhalb der Familie. Typ 3 und Typ 5 haben auch etwas gemeinsam. Beide Elternteile haben dieselbe Muttersprache, diese ist jedoch einmal auch die Sprache der Gesellschaft (Typ 5: 'Non-native Parents'). Bei diesem Typ spricht einer der Elternteile in einer Sprache, die nicht seine Muttersprache ist. Bei Typ 4: 'Double Non-dominant Home Language without Community Support' sprechen beide Eltern in ihrer Muttersprache mit ihrem Kind, die nicht dieselbe ist und beide sind nicht dominante Sprache der Gesellschaft, das Kind lernt eine dritte Sprache durch die Umgebungssprache und wächst somit trilingual auf.

Typ 6: 'Mixed Languages' ist laut Romaines (1995) eine Kategorie, die erst später hinzu kam und eigentlich von allen 6 Kategorien die am häufigsten vorkommende ist, da multilinguale Gesellschaften öfter vorkommen als solche, bei denen nur eine Sprache hauptsächlich gebraucht wird (vgl. Romaine 1995: 186).

2.6 “Simultaneous bilingual children” oder “second language learners”

Für die Einbettung der Ergebnisse des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit ist es notwendig, eine weitere Differenzierung in der „Typisierung“ von bilingualen Kindern zu machen, die Paradis, Genesee und Crago (2011) in ihrer Gliederung gesondert betrachten. Sie gehen auf den Minderheiten – Mehrheitenfaktor bei SprecherInnen einer Sprache in der Gesellschaft sowie den Faktor des Zeitpunktes der erlernten Sprachen in kombinierter Form ein, der bei der Typisierung des bilingualen Spracherwerbs bei Kindern nach Romaine (1995) (siehe Kap. 2.5. Typen von bilinguaem Spracherwerb in der Kindheit) keine zentrale Rolle spielt.

Bei zweisprachig aufwachsenden Kindern gibt es jene, die von Geburt an sozusagen simultan zwei Sprachen lernen. Es wird von „*simultaneous bilingual children*“ (Paradis, Genesee, Crago 2011) gesprochen. Diese Kinder werden von Geburt an oder kurz danach mit zwei Sprachen konfrontiert und bekommen auch die Möglichkeit, diese interagierend zu lernen. Bis zu einem Alter von 3 Jahren wird davon gesprochen, dass der Spracherwerb bei Kindern wirklich simultan stattfinden kann. Danach werden die Kinder als „*second language learners*“ (Paradis, Genesee, Crago 2011) bezeichnet. Diese Kinder haben bereits eine Sprache weitgehend erworben, bevor sie beginnen, eine zweite Sprache zu lernen. Simultane

bilinguale Kinder haben meist Eltern, die nicht dieselbe Muttersprache haben und Kinder, die Zweitsprachenlernende sind, werden mit der zweiten Sprache im Kindergarten, in der Schule oder in einem weiteren sozialen Umfeld konfrontiert. (Vgl. Paradis, Genesee, Crago 2011:6-7)

Folgende vier Untergruppen ergeben sich bei der Einteilung von Paradis, Genesee und Crago (2011):

„1) Children from a majority ethnolinguistic group who have learned or are learning two majority languages simultaneously from birth or at least before 3 years of age.

2) Children from a majority ethnolinguistic group who have learned or are learning a second language after their first language was established. The second language could be a minority or majority language of the community.

3) Children from a minority ethnolinguistic group who have learned or are learning two languages simultaneously from birth, or at least before 3 years of age. One language could be a majority language.

4) Children from a minority ethnolinguistic group who have learned or are learning a second language after their first language was established. The second language is typically the majority language and the language of schooling”

(Paradis, Genesee, Crago 2011: 7).

Bei diesen Autoren wird nun noch sehr genau unterschieden, ob Kinder, die mit zwei Sprachen simultan aufwachsen, beide dieser Sprachen von Mehrheitsgesellschaften in einem Land sind und wann sie diese erworben haben. Der sozusagen kritische Punkt liegt bei drei Jahren, in dem Kinder wirklich zwei oder mehrere Sprachen simultan erwerben. Als zweite Gruppe werden Kinder genannt, die eine Sprache einer Mehrheitsgesellschaft erworben haben, bevor sie eine zweite

erlernen, die Mehrheits- oder Minderheitssprache sein kann. Im dritten Fall sind die Kinder Teil einer Minderheitengruppe und lernen bis zum Alter von drei Jahren zwei Sprachen simultan, wobei nur eine davon die Sprache der Mehrheitsgesellschaft ist. Zur vierten Subgruppe gehören Kinder, die zuerst nur eine Sprache etablieren, nämlich die der ethnischen Minderheit, der sie angehören, und erst im Schulalter beginnen, eine zweite Sprache zu erwerben. Diese zweite Sprache muss erworben werden, weil sie z.B. Schulsprache ist und oft auch die Sprache der Mehrheitsgesellschaft.

2.7 Konzept zur Spacherziehung – “One-Parent-One-Language Approach (OPOL)”

Um auf den Aspekt der Spracherziehung der Kinder durch ihre Eltern einzugehen, soll ein für die vorliegende Untersuchung wichtiges Konzept vorgestellt werden. Der spracherzieherische Zugang des “Eine Person-Eine Sprache” Konzepts.

Der Begriff “One-Person-One-Language” wurde durch den französischen Linguisten Maurice Grammont bereits 1902 ins Leben gerufen, als er ein Buch veröffentlichte, das ebendieses Konzept zur bilingualen Spracherziehung zum Thema hatte (*Observations sur le langage des enfants*, 1902). Grammont führte durch diese Veröffentlichung den Begriff “*une personne; une langue*” ein, der ins Englische als “one person; one language” übernommen wurde. Grundgedanke dieses Konzepts der zweisprachigen Erziehung von Kindern ist es, die Kinder bilingual aufwachsen zu lassen und dabei das Verwechseln oder gemischte Anwenden der Sprachen zu minimieren. Zwei Personen (die Elternteile) sprechen mit dem Kind konsequent in einer Sprache (vgl. Barron-Hauwaert 2004:1). “This assumption known as Grammont`s Principle (Grammont, 1902)

implies that the home environment should introduce a strict 'one language -one person ' correspondance" (Hames, Blanc 2000: 62f).

Das Konzept, das die "one person-one language" Methode zur bilingualen Spracherziehung beschreibt, wurde von ForscherInnen im Bereich Bilingualismus bei Kindern seit Grammont (1902) unterschiedlich bezeichnet. Seit etwa 1980 wurde das Wort "person" durch "parent" ersetzt und damit eingegrenzt, dass die Person, die mit dem Kind spricht, ausschließlich ein Elternteil sein muss. Seit 1996 hat sich auf bilingualen Websites und seit 2000 im *Bilingual Family Newsletter* der Begriff "OPOL" durchgesetzt, wobei nicht immer klar ist, ob das "P" "person" oder "parent" meint. (Vgl. Barron-Hauwert 2004: 5)

Suzanne Romaine (1995) beschäftigte sich mit den Auswirkungen der sprachlichen Sozialisation von Kindern nach dem *OPOL* Ansatz auf die tatsächliche Sprachkompetenz der Kinder in einem höheren Alter. Barron-Hauwert (2004) fasst Romaines Erkenntnisse zusammen:

"Romaine also mentions that the most common outcome of OPOL method is children who can understand both languages but only speak the language of the community where they live. This is particularly true if the language is a minority and only spoken by one parent for example" (Barron-Hauwert 2004: 5).

Werden Kinder in ihrem Elternhaus nach dem *OPOL* Ansatz aufgezogen, ist es wichtig, dass sie die Möglichkeit haben, eine starke Bindung zur Elternsprache zu entwickeln und sich auch darauf verlassen zu können, wer welche Sprache mit ihnen spricht. Dabei ist es notwendig, dass jeder Elternteil ein gewisses tägliches Quantum an Sprachgebrauch mit seinem Kind erreicht. „Consistent language use means a child can hear

a good quantity of each language and he or she can bond with a parent through language” (Barron-Hauwaert 2004: 27).

2.8 Kapitelzusammenfassung

Für die sprachliche Sozialisation eines Menschen in seiner Kindheit wirken verschiedene Umstände beeinflussend, die die Identitätsbildung prägen. Die Eltern beziehungsweise die erziehenden Personen im Umfeld eines Kindes sowie die Sprache der Umgebung entscheiden über die Sprachen, die für die verschiedenen Gebrauchsdomänen seitens der Kinder erworben werden müssen. Bis zu einem Alter von drei Jahren ist es möglich, dass ein Kind zwei Sprachen simultan erwirbt und diese auf einem annähernd gleichen Niveau beherrscht. Nach der Theorie der „Kritischen Phase“, besteht die Möglichkeit, dass ein Kind, bis es die Pubertät erreicht, eine Zweitsprache oder weitere Sprache vollständig erwerben kann. Heute ist wissenschaftlich belegt, dass der Erwerb mehrerer Sprachen gleichzeitig keine negative Auswirkung auf die kognitive Entwicklung eines Kindes hat, wie viele Jahre zuvor angenommen. Der Status einer Sprache innerhalb einer Gesellschaft kann positiv – etwa, wenn die Sprache Mehrheitssprache einer Gesellschaft oder in einem Land ist – oder negativ – zum Beispiel, wenn eine Sprache die einer Minderheit in einer Gesellschaft oder einem Land ist – auf den Spracherwerb eines Kindes wirken. Während des bilingualen Spracherwerbs in der Kindheit werden verschiedene Typen unterschieden, die sich anhand der Sprache(n) der Eltern, der Sprache(n) der Gesellschaft und der Erziehungsstrategie der Eltern unterscheiden lassen. Eine der Erziehungsstrategien, die sich auf tatsächlich bilingualen Spracherwerb eines Kindes durch die Sprachverwendung innerhalb der Familie auswirkt, ist der “One Person(Parent)-One Language Approach”, bei

dem, wie der Name besagt, jeder Elternteil mit seinem Kinde konsequent in einer Sprache spricht.

3. Sprachen im Kontext Tanzania und Österreich – ein Abriss

Da die Protagonisten für die vorliegende Untersuchung der Sprachverwendung der Familienmitglieder aus binationalen Familien einerseits in Tanzania aufgewachsen sind (Väter) und andererseits alle Familien in Österreich leben ist es naheliegend, die beiden relevanten Länder auf spezifische Domänen konzentriert (Schulsystem, Sprache und ethnische Zugehörigkeit, Sprache und Migration) darzustellen, um die Ergebnisse der Untersuchung verständlicher zu machen.

Weltweit gibt es ca. 5000 Sprachen, die auf ca. 200 Länder verteilt sind. Daraus ist ersichtlich, dass in vielen Ländern mehrere Sprachen gesprochen werden (vgl. Helbig 2001: 633). In den Ländern Tanzania und Österreich stellt sich die sprachliche Situation völlig unterschiedlich dar. Die meisten Menschen in Tanzania wachsen zumindest bilingual oder sogar mit drei oder mehreren Sprachen auf, wogegen in Österreich der größte Teil der Bevölkerung einsprachig aufwächst. In den folgenden Kapiteln wird versucht, einen groben Überblick über die Sprachen im tanzanischen Bildungssystem mit kurzer geschichtlicher Herleitung zu geben. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Ausbreitung des Kiswahili seit dem Ende des 19. Jahrhunderts. Anschließend wird die sprachliche Situation in Österreich mit Bezug auf die gesetzliche Darstellung, die Unterrichtssprache sowie die anerkannten Minoritätensprachen vorgestellt.

3.1 Sprachliche Situation in Tanzania: Geschichtlicher Zusammenhang der Sprachen im tanzanischen Bildungssystem

In Tanzania werden ca. 128 Sprachen gesprochen, offizielle Sprachen sind Kiswahili und Englisch.² Obwohl es in Tanzania eine hohe Anzahl an eigenständigen Sprachen gibt, die ganz unterschiedliche Sprecherzahlen aufweisen, ist Kiswahili die einzige Sprache, die nationale Anerkennung genießt (vgl. Batibo: 1992: 86). Kiswahili wird im Vergleich zur gesamten Sprecherzahl von relativ wenigen TanzanierInnen als Muttersprache gesprochen. Die Sprecherzahl von muttersprachlichen SprecherInnen des Kiswahili liegt bei ca. 350.000 SprecherInnen in Tanzania, in allen anderen Ländern³, in denen Kiswahili gesprochen wird, sind es ca. 700.000. Im Vergleich dazu sprechen über 30 Millionen (vgl. www.ethnologue.com) TanzanierInnen Kiswahili als Zweitsprache (L2), hierbei gibt es jedoch eine Bewegung in Richtung der Verlagerung des Kiswahili zur Erstsprache (siehe Kapitel 2.1.2 Sprache und ethnische Identität in Tanzania).

Tanzania zählt somit zu den Nationen, die eine endoglossische⁴ Sprachpolitik verfolgen (vgl. Heine 1992: 23). Der heutige Status des Kiswahili in Tanzania wurde durch verschiedene Perioden in der Geschichte des Landes beeinflusst. Vor dem Kolonialismus wurde die Verbreitung des Kiswahili durch die Ankunft von Ausländern vorangetrieben, zuvor wurde es nur an der ostafrikanische Küstenregion gesprochen.

„Before, (...) some form of Swahili was being spoken on the East African coast (...) with the advent of foreigners especially, the Arab traders, missionaries and colonialists, the

² Laut <http://www.ethnologue.com/>

³ Burundi, Rwanda, Uganda, Dem. Republik Kongo, Südafrika (vgl. www.ethnologue.com)

⁴ Staaten in denen eine oder mehrere autochthone Sprachen als primäre Kommunikationssprache auf nationaler Ebene verwendet werden (vgl. Heine: 1992: 23)

language started to spread into the interior of East and Central Africa” (Kiango: 2005: 157).

Bis zur Unabhängigkeit Tanzanias, 1961, während der deutschen und danach der englischen Besetzung des Landes während der Kolonialzeit wurden von den jeweiligen Kolonialmächten⁵ unterschiedliche sprachpolitische Konzepte verfolgt.

Während der Besetzung Tanzanias durch die deutschen Kolonisatoren brachten diese das europäische Schulsystem nach Tanzania. Neben dem von außen gebrachten kolonialen Schulsystem bestand das „indigene Erziehungswesen“ weiter. Nur wenige Kinder hatten Zugang zum kolonialen Schulsystem in dem „das gelehrt wurde, was die Kolonialmacht als Bildung definierte, untrennbar verbunden mit der Kultur des Kolonialstaates“ (Wenke 2000: 33).

Neben den Regierungsschulen während der deutschen Kolonialzeit in Tanzania spielten die Missionsschulen eine wichtige Rolle. Die wichtigste Funktion, die katholische wie protestantische Missionsschulen verband, war die Verbreitung des Christentums. Das Interesse der Regierungsschulen hingegen lag vielmehr darin, „politische Vermittler zwischen den deutschen Beamten und der afrikanischen Bevölkerung auszubilden“ (Wenke 2000: 46).

In den Regierungsschulen wurde anfänglich Erwachsenen, die als Beamte angestellt waren, Deutsch unterrichtet, Kinder in den Fächern Deutsch, Mathematik, Lesen und Schreiben. Hausangestellte der Deutschen erhielten Sprachunterricht in Kiswahili und deutschen Redewendungen. Später waren die kolonialen Schulen vorwiegend darauf ausgerichtet, die SchülerInnen praktisch auszubilden, sodass sie gleich nach der

⁵ Deutschland besetzte Tanzania ab 1884, Großbritannien ab 1919 (vgl. Kiango: 2005: 158-159)

Absolvierung der Schulen arbeiten konnten. Allgemein wurde die Bildung der AfrikanerInnen von der Kolonialregierung bewusst auf niedrigem Niveau gehalten, es war für AfrikanerInnen nicht möglich, höhere Bildung (Gymnasien, Universitäten) zu erhalten. (Vgl. Wenke 2000: 51; 56)

Zweck dieser Maßnahme war es, die lokale Bevölkerung zu kontrollieren. So wurden nur wenige AfrikanerInnen ausgewählt, höhere Bildung zu erhalten, um sie für niedrige Regierungsposten auszubilden (vgl. Swilla: 2009:2). Dadurch entstand eine sehr kleine Elite an gebildeten AfrikanerInnen und eine große Masse an Menschen, die keinen oder sehr beschränkten Zugang zur Schulbildung hatten.

Die Sprachpolitik in den deutschen Kolonien wurde von verschiedenen Umständen beeinflusst. Die deutschen KolonisatorInnen, ausgehend von der Zentrale in Berlin, waren dafür, die deutsche Sprache in der Kolonie Deutsch-Ostafrika zu verbreiten, mussten aber dabei der evangelischen Missionen entgegenwirken, die vorwiegend lokale Sprachen fördern wollte. Folgend wurde von der deutschen Kolonialregierung 1896 beschlossen, neben der einheimischen Sprache ausschließlich Deutsch zu unterrichten. Jahre später wurden in den Schulen formell Kiswahili und Deutsch gefördert, die Verwendung des Kiswahili war praktisch weiter verbreitet. 1912 wurde Kiswahili offiziell als Schulsprache seitens der Kolonialregierung angegeben. (Vgl. Wenke 2000: 105; 110)

Als die Briten nach dem ersten Weltkrieg 1919 die Administration Tanganyikas⁶ übernahmen, übten sie großen Einfluss auf das Bildungssystem des Landes aus. Ziel der britischen Kolonialregierung war es, wie auch zuvor der deutschen KolonisatorInnen, die lokale Bevölkerung für den Dienst im Kolonialstaat vorzubereiten. Wie zuvor unter der

⁶ Damaliger Name Tanzanias von den Briten eingeführt

Regierung der Deutschen waren die Missionsschulen zentral in der Bildungspolitik Britanniens in Tanganyika eingebunden, es durften jedoch nur noch dort Missionsschulen errichtet werden, wo bereits unter den Deutschen eine Schule bestanden hatte. Die Elementarschulen der britischen Regierung dienten der Bildung der ländlichen Bevölkerung, der Besuch von Zentralschulen war den Söhnen der *Chiefs* vorbehalten. (Vgl. Morscher 2001: 1; 39)

Nach dem zweiten Weltkrieg wurde das Bildungssystem Tanganyikas noch mehr dem britischen angeglichen. Die Schulstufen wurden in Primarschule, Mittelschule und Sekundarschule gegliedert, die jeweils 4 Jahre dauerten. (Vgl. ebd.: 55)

Die Regierungsschulen der Briten machten nach wie vor einen sehr kleinen Teil der gesamten Anzahl der Schulen in Tanganyika aus. „Die Bildung für Afrikaner erfolgte größtenteils an Missionsschulen und *Native Authority Schools*, die insgesamt 93 Prozent aller Institutionen zwischen 1956 und 1961 ausmachten“ (Morscher 2001: 56).

Die britische Administration etablierte Kiswahili als Unterrichtssprache⁷ für die ersten vier Jahre Grundschule und Englisch für die Mittel- und Sekundarschule.

„(...) the British colonial administration maintained Swahili as the LoI [Language of Instruction, Anm. EP] in the first four years of primary school education for Africans. A gradual transition to English-medium instruction took place in the fifth year, and English became the sole LoI from the sixth year through secondary and postsecondary levels“ (Swilla: 2005: 2).

⁷ Language of Instruction

Nach dem zweiten Weltkrieg wurden drei Schulsysteme von der britischen Regierung gesetzlich festgelegt, die bereits zwischen den Weltkriegen ihren Beginn hatten. Diese drei unterschiedlichen Schultypen waren auf ethnische Unterschiede ausgerichtet, es gab Schulen für AfrikanerInnen, für InderInnen und für EuropäerInnen, die für die beiden letzteren waren auf höhere Bildungsqualität ausgerichtet als die für afrikanische Kinder. In den indischen und europäischen Schulen wurde auf Englisch, in den afrikanischen Schulen in lokalen Sprachen und Kiswahili unterrichtet. (Vgl. Morscher 2001: 75f)

3.1.1 Kiswahili als Bildungssprache in Tanzania

Nach der Unabhängigkeit Tanzanias 1961⁸ und der Einführung des Sozialismus 1967 durch Tanzanias ersten Präsidenten Julius Nyerere (vgl. Swilla: 2005:3) gab es nachhaltige Veränderungen, auch in der Sprachpolitik des Landes. „Socialism introduced significant political and socio-economic changes, such as the nationalisation of major means of production and the provision of free social services including education at all levels” (Swilla: 2005:3). Kiswahili wurde als einzige Unterrichtssprache für die Grundschulbildung in Tanzania festgelegt, um einen möglichst breiten Zugang der Bevölkerung zum Bildungssystem zu ermöglichen. „It was argued that such education was best delivered in Swahili, the national and most widely spoken language. Use of Swahili would make primary education accessible to all children (...)” (Swilla: 2005:3).

⁸ Unabhängigkeit Tanzanias seit 9.12.1961 (vgl. Schicho: 2004:311)

3.1.2 Sprache und ethnische Identität in Tanzania

Durch die sprachpolitische Entwicklung in Tanzania seit der Unabhängigkeit 1961 stellt sich die heutige sprachliche Situation in der tanzanischen Bevölkerung folgendermaßen dar: Ein großer Teil der Bevölkerung spricht heute die offizielle Sprache Tanzanias, Kiswahili, als Muttersprache oder Erstsprache, obwohl Kiswahili nicht die Muttersprache der Eltern ist und die ethnische Zugehörigkeit nicht mit der gesprochenen Sprache in Verbindung steht. Legère (2002) erklärt dieses Phänomen betreffend: „The shift to Swahili as an MT [Muttersprache, Anm. EP] or L1 [Erstsprache, Anm. EP] does not entail a similar shift of ethnic identity, in the sense of becoming a 'Mswahili'. (...) speaking a particular language as a mother tongue or first language (L1) does not necessarily imply an ethnic identity associated with that language” (Legère: 2002:166). Die Entwicklung des Kiswahili hin zur Muttersprache von immer mehr TanzanierInnen führt nicht dazu, dass sich auch die ethnische Zugehörigkeit der Menschen verändert. Eine Sprache als Muttersprache oder Erstsprache zu sprechen bedeutet demnach nicht automatisch eine Verbindung mit einer ethnischen Identität, die mit der Sprache verknüpft ist.

3.2 Sprachliche Situation in Österreich: Monolinguales Umfeld

In der Bundesverfassung der Republik Österreich ist Deutsch als Staatssprache festgelegt, seit 2005 werden die in Österreich gesprochenen Minderheitensprachen besonders hervorgehoben und anerkannt, genauso wie die Österreichische Gebärdensprache (vgl. BMUKK/ BMWF 2008: 22). In einem aktuellen Bericht der Republik Österreich (2011), herausgegeben vom Bundeskanzleramt, sind laut Europäischer

Charta der Regional- oder Minderheitensprachen folgende autochthonen⁹ Sprachen in Österreich anerkannt.

- “Burgenlandkroatisch” (im Burgenland),
- “Slowenisch” (in Kärnten und in der Steiermark)
- “Ungarisch” (im Burgenland und in Wien)
- “Tschechisch” (in Wien)
- “Slowakisch” (in Wien)
- “Romanes” (im Burgenland)

(vgl. Bundeskanzleramt 2011: 9).

Fast 90% der Bevölkerung in Österreich sprechen Deutsch als Umgangssprache, 8,6% verwenden im Alltag eine weitere Umgangssprache außer Deutsch. Dies ergab eine Volkszählung 2001, bei der nach der Umgangssprache der in Österreich lebenden Bevölkerung gefragt wurde (vgl. Länderbericht Österreich des BMUKK/ BMWF 2008: 13).

Abgesehen von den regional anerkannten Minderheitensprachen (siehe oben) wurden bei der Volkszählung 2001 noch andere sonstige europäische Sprachen, sowie asiatische und afrikanische Sprachen erfasst. Die in Österreich gesprochenen afrikanischen Sprachen wurden in Arabisch¹⁰ und „sonstige afrikanische Sprachen“ unterteilt. Alle sonstigen in Österreich gesprochenen afrikanischen Sprachen wurden in der Erhebung zusammengefasst und haben eine Sprecherzahl von 1.816 insgesamt. (Vgl. STATISTIK AUSTRIA, Volkszählung 2001. Erstellt am: 01.06.2007)

3.2.1 Sprachen im österreichischen Bildungssystem

⁹ Sind Sprachen von autochthonen Minderheiten, die aufgrund politisch-historischer Prozesse entstanden sind (vgl. Helfrich, Riehl 1994: 2)

¹⁰ Insgesamt 17.592 Sprecher in Österreich (vgl. STATISTIK AUSTRIA, Volkszählung 2001. Erstellt am: 01.06.2007)

Für Bildungseinrichtungen in Österreich ist Deutsch als Unterrichtssprache gesetzlich vorgeschrieben, ebenfalls gesetzlich verankert ist Deutsch als Unterrichtsfach in den Lehrplänen verpflichtend. Für Kinder von Flüchtlingen, ArbeitsmigrantInnen und AsylwerberInnen, die eine andere Muttersprache als Deutsch haben, wird eine zusätzliche Sprachförderung an Volksschulen angeboten, wenn diese die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen. (Vgl. Länderbericht Österreich des BMUKK/ BMWF 2008: 30)

Seit 1983 ist es in österreichischen Schulen verpflichtend, ab der dritten Klasse Grundschule mindestens eine Stunde “Fremdsprachenunterricht” zu absolvieren. Ab 1998 wurde dies, mit einer mehrjährigen Umstellungsphase, für alle Grundschulen in Österreich auf das erste Jahr Grundschule vorverlegt. In der Hauptschule und der Unterstufe des Gymnasiums kann eine lebende Fremdsprache¹¹ gewählt werden, ab der 7. Schulstufe des Gymnasiums muss eine weitere Sprache verpflichtend gewählt werden. (Vgl. ebd. 2008: 36-37)

3.2.2 Kapitelzusammenfassung

Die deutsche und britische Sprachpolitik bestimmte während der kolonialen Herrschaft in Tanzania das tanzanische Bildungssystem. Durch die Einführung drei unterschiedlicher Bildungssysteme, auf ethnischer Separation aufgebaut, die die britische Kolonialadministration zu verantworten hatte, wurden afrikanische Kinder eindeutig benachteiligt. Die Unterrichtssprachen wurden ebenfalls von den kolonialen

¹¹ Angebot an Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, B/K/S, Ungarisch und Kroatisch, nur an HS zusätzlich auch Türkisch (vgl. Länderbericht Österreich des BMUKK/ BMWF 2008: 37)

Bildungskonzepten vorgegeben. Unter deutscher Herrschaft wurde vorerst verordnet, neben Kiswahili ausschließlich Deutsch zu unterrichten, später wurde Kiswahili als Unterrichtssprache festgelegt. In indischen und europäischen Schulen unter britischer Herrschaft wurde auf Englisch, in Schulen für afrikanische Kinder im Elementarschulbereich auf Kiswahili und auf lokalen Sprachen unterrichtet, im Sekundarschulbereich auf Englisch. Durch Tanzanias ersten Präsidenten, nach der Unabhängigkeit 1961, gelang es, Kiswahili als Bildungssprache in der Grundschulausbildung zu verankern und so einem großen Teil der Bevölkerung Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Englisch ist für die sekundäre und tertiäre Bildung in Tanzania vorgesehen. Heute wird Kiswahili von ca. 30 Millionen Menschen als Zweitsprache verwendet, es zeigt sich eine Bewegung zum ansteigenden Erwerb des Kiswahili als Erst- oder Muttersprache der tanzanischen Bevölkerung.

In Österreich lief die Entwicklung ganz anders. Deutsch ist die einzige Bildungssprache, die gesetzlich vorgeschrieben ist. Auch die Umgangssprache der österreichischen Bevölkerung ist zu 90% Deutsch. Es gibt regional anerkannte autochthone Sprachen, die auf die statistisch erhobene Sprachverwendung hinsichtlich der Umgangssprache der österreichischen Bevölkerung eine geringe Auswirkung haben.

C Empirischer Teil

1. Einführung in den empirischen Teil

Thema des empirischen Teils ist die Auseinandersetzung mit der Sprachverwendung in binationalen Familien in Österreich. Durch narrative Interviews wurden einzelne Familienmitglieder von insgesamt vier Familien zu ihrem Sprachgebrauch innerhalb der Familie befragt. Ursprünglich wollte ich nur tanzanisch-österreichische Familien in meine Forschung einbeziehen, lernte dann jedoch auch Familien kennen, bei denen ein Elternteil aus Tanzania und einer aus einem anderen europäischen Land als Österreich kam. Somit ergab sich die Gelegenheit zum Vergleich zwischen den einerseits österreichisch-tanzanischen, andererseits tanzanisch-serbisch und tanzanisch-rumänischen Familien. Alle Väter der befragten Familien sind in Tanzania aufgewachsen und im Erwachsenenalter nach Österreich migriert. Zwei der Mütter sind in Österreich aufgewachsen, eine in Serbien und eine Mutter in Rumänien. Die primäre Quelle für die vorliegende Untersuchung sind Befragungen, die mit allen tanzanischen Vätern der vier Familien sowie den zwei österreichischen Müttern durchgeführt wurden. Von drei der vier Familien wurde jeweils ein Kind zum Sprachgebrauch innerhalb seiner/ihrer Familie befragt. In Kapitel 4.1 „Vorstellung der InterviewpartnerInnen“ werden die InterviewpartnerInnen näher vorgestellt.

2. Methodologische Grundlagen

Als Methode für die empirische Untersuchung meiner Arbeit wurde die „Grounded Theory“ als Herangehensweise an das

gesammelte Datenmaterial gewählt. Ausgehend von den Ergebnissen einer „exemplarischen“ Untersuchung in Form einer historischen Interviewführung mit einer tanzanisch-österreichischen Familie wurde ein Leitfaden für die weiteren Befragungen entwickelt.

Im folgenden Kapitel soll das/die Konzept/e der „Grounded Theory“ in überblicksmäßiger Form dargestellt werden.

2.1 „Grounded Theory“ nach Anselm Strauss und Barney Glaser

Anselm Strauss und Barney Glaser gelten als die Begründer der Grounded Theory und veröffentlichten 1967 ihre erste Abhandlung über „The Discovery of Grounded Theory“. „The basic theme in our book is the discovery of theory from data systematically obtained from social research“ (Glaser, Strauss 1967: 2). Theorie wird aus vorhandenem Datenmaterial, das mittels empirischer Forschung gesammelt wurde, durch systematisches Analysieren generiert.

Hildenbrand (2007) stellt die Grundlagen der Grounded Theory nach Strauss und Glaser wie folgt dar: Zuerst konzentrierten sich Strauss und Glaser auf zwei Schlüsselthemen, die die Methodologie begründeten.

„Das erste Thema bezieht sich auf den Begriff des Wandels, das heißt, es geht um das Entdecken grundlegender Prozesse, die Wandel bewirken. Diese Prozesse betreffen soziale Einheiten vom Individuum bis hin zur Organisation; sie werden von Wandel beeinflusst und beeinflussen ihrerseits Wandel sie bringen ihn also hervor. Das zweite Thema bezieht sich auf das Verhältnis der Grounded Theory zum Determinismus. Zwar wird das Bestehen von strukturellen Bedingungen eines Handelns anerkannt, jedoch sind die Handelnden diesen Bedingungen nicht ausgeliefert - sie

nehmen Wahlmöglichkeiten wahr und treffen auf dieser Grundlage ihre Wahlen“ (Hildenbrand 2007:32).

In dieser frühen Begriffserklärung der Methode der Grounded Theory bieten Strauss und Glaser dem/der ForscherIn viel Spielraum für die Anwendung der Methode der Grounded Theory. Es werden keine genauen strukturellen Vorgaben gemacht, nach denen gearbeitet und analysiert werden sollte. Hierbei ist besonders wichtig, dass es einerseits darum geht, durch welche Mechanismen oder Auslöser Veränderungen oder Prozesse hervorgerufen beziehungsweise ausgelöst werden, andererseits geht es aber auch darum, dass der Forschende entscheidet, was er aus seinem Datenmaterial macht, wie er es analysiert und welche Theorien er daraus ableitet. Dies ist mit einem gewissen Grad an die Subjektivität des/der Forschers/in im Prozess gebunden, lässt so aber auch zu, dass Daten, Analyse und Theorie aus beiden Richtungen betrachtet und immer weiterentwickelt werden können. Durch die Analyse nach dem Verfahren der Grounded Theory werden Daten und Forscher zusammengeführt. „Analysis is the interplay between researcher and data“ (Corbin, Strauss 1998: 13).

Die Methodik der Grounded Theory wurde seit ihrer Entstehung vor 40 Jahren immer weiterentwickelt. Mittlerweile gilt sie als eines „(...)der am weitesten verbreiteten Verfahren der qualitativ-interpretativen Sozialforschung“ (Strübing: 2008:7). Die Methodik der Grounded Theory ist weit mehr als eine Beschreibung des Verfahrens einer Methode, sie ist „gedacht als eine konzeptionell verdichtete, methodologisch begründete und in sich konsistente Sammlung von Vorschlägen, die sich für die Erzeugung gehaltvoller Theorien über sozialwissenschaftliche Gegenstandsbereiche als nützlich erwiesen haben“ (Strübing 2008:7).

Kurz gesagt ist es das Ziel der „Grounded Theory“, aus verschiedensten gesammelten Daten (Interviews, Versammlungsprotokolle, Teilnehmender Beobachtung bis hin zu Briefen oder Statistiken) eine Theorie zu entwickeln. Wichtig ist der Prozess der Datenanalyse während des Entstehens einer Theorie, der mit zur Entwicklung dieser gehört (vgl. Brüsemeister 2008: 151). Das Besondere an der Grounded Theory im Vergleich zu anderen Methoden ist, dass über die Anleitung zur Datenerhebung hinaus die Analyse des Datenmaterials eine zentrale Rolle im Forschungsprozess einnimmt. Die Grounded Theory ist „(...)eine der wenigen Methoden, die nicht nur sagt, wie man Daten erhebt, sondern auch, wie man sie auswertet, was unmittelbar auch die inneren Haltungen der ForscherInnen gegenüber den Daten berührt“ (Brüsemeister 2008:152).

Die Analyse des Datenmaterials erfolgt prozessartig. Es passiert ein sich hin und her, vor und zurück bewegen innerhalb des Datenmaterials, um Konzepte zu entwickeln. „(...) it is a free-flowing and creative one [Prozess, Anm. EP] in which analysts move quickly back and forth between types of coding, using analytic techniques and procedures freely and in response to the analytic task before analysts” (Corbin, Strauss 1998: 58).

Instrumente, die während des Arbeitens nach der Grounded Theory unabdingbar sind und Vorgänge, die dadurch hervorgerufen werden, sollen nun näher betrachtet werden, um tiefer in den Arbeits- und Analyseprozess nach diesem methodischen Verfahren einzutauchen.

2.1.1 Das „Kodieren“

Wichtiger Vorgang im Analyseprozess nach der Methode der Grounded Theory ist das Kodieren des Datenmaterials, „(...)als

Prozess der Entwicklung von Konzepten in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material“ (Strübing 2004: 19). Das Kodieren des Datenmaterials ist eine Methode, die den Forscher bei seinem Analyseprozess von den „bedeckten“ noch nicht beforschten Daten hin zum „Aufbrechen“ dieser führt. „Coding gets the researcher off the empirical level by fracturing the data, then conceptualizing the underlying pattern of a set of empirical indicators within the data as a theory that explains what is happening in the data“ (Holton 2007: 266).

Bei der Grounded Theory wird davon ausgegangen, dass vor Beginn der Datenanalyse noch kein theoretischer Rahmen vorhanden ist, er wird erst durch die Analyse des Datenmaterials entwickelt. Auf Grund dessen wird bei der Analyse auch nicht mit vorhandenen Konzepten oder Kategorien gearbeitet, diese sollen – wie eingangs erwähnt – aus dem gesammelten empirischen Forschungsmaterial herausgearbeitet werden. (Vgl. Strübing 2004: 19)

Beim ersten Analyseschritt, dem „offenen Kodieren“, werden Phänomene¹² und ihre Eigenschaften aus dem vorhandenen Datenmaterial extrahiert, dabei entstandene Konzepte, die die Phänomene beschreiben, werden durch das „axiale Kodieren“ überprüft und in Zusammenhänge gestellt. Letzteres dient dem Erschaffen von Modellen, die die entdeckten Phänomene in Zusammenhang stellen sollen. Diese erarbeiteten Modelle werden dann am Datenmaterial überprüft und verglichen. Langsam sollte sich die Theorie, die sich bei diesen zwei Kodierungsprozessen herauskristallisierte, in sogenannte „Kerntheorien“ oder „Kernkonzepte“ zusammenfassen lassen, die sich auf die entstandene Forschungsfrage beziehen. Durch eine „Re-Kodierung“ des Datenmaterials ist es möglich, solche

¹² Ein Ereignis, welches in den Daten vorkommt, dessen Kontext durch Analyse herausgearbeitet wird (vgl. Strübing 2004: 27)

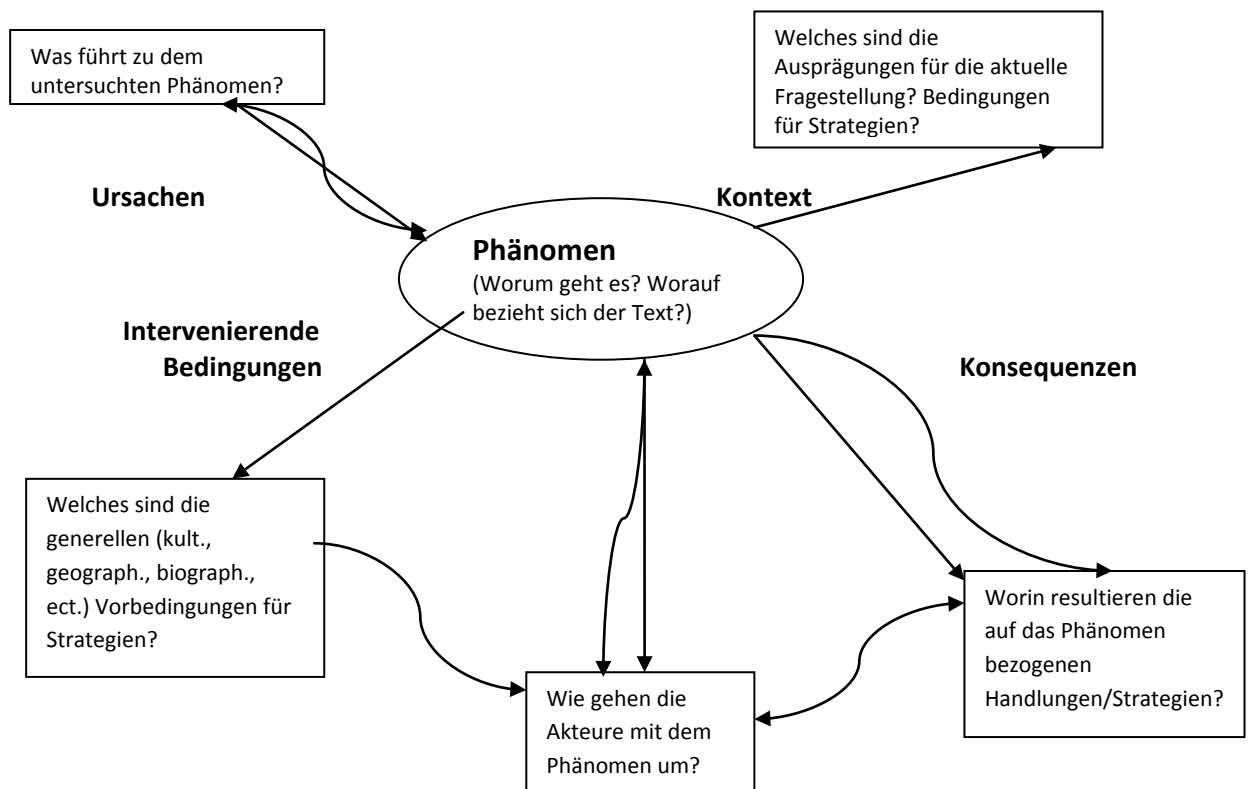
zentralen Kategorien festzustellen, dieser Prozess wird als „selektives Kodieren“ bezeichnet (vgl. Strübing 2004: 20). Der Vorgang des „offenen Kodierens“, „bei der durch kontrastive Verfahren versucht wird, alle Facetten eines jeweiligen Phänomens detailliert und vollständig herauszuarbeiten“ (Strübing 2004: 22-23) wird in der Grounded Theory als „dimensionalisieren“ bezeichnet.

Ein in der vorliegenden Untersuchung durch das „offene Kodieren“ herausgearbeitetes Phänomen ist etwa die „Relevanz einer Sprache innerhalb einer Gesellschaft beziehungsweise eines Landes“. Das dahinterstehende Konzept besagt, dass im tanzanischen ländlichen Umfeld, abgesehen von der Sprache der Familie oder der näheren Umgebung (zum Beispiel in der südlichen Mbeya Region: Kinyakyusa), Kiswahili erworben werden muss, um die Grundschule besuchen zu können und Englisch von Kindern erworben werden muss, um die Sekundarschule besuchen zu können (siehe Kap. 5.1.3 Relevanz (Erfordernis) einer Sprache). Durch „axiales Kodieren“ wurde dieses Phänomen mit dem beschreibenden Konzept mit dem restlichen Datenmaterial verglichen und bestätigt sowie mit anderen analysierten Konzepten in Zusammenhang gebracht. Nachdem das gesamte erhobene Datenmaterial durch „offenes“ und „axiales Kodieren“ analysiert wurde, konnte bereits begonnen werden, theoretische Konzepte zu generieren beziehungsweise durch „selektives Kodieren“ Kernkategorien, die sich für die Fragestellung der Forschung als zentral herausgestellt hatten, festgemacht werden. Die wichtigsten „Kernkonzepte“, die die Analyse ergab, sind Umstände, die auf die Sprachverwendung innerhalb der untersuchten Familien zentrale Auswirkungen zeigen. Diese sind unter anderem „Kompetenz der Mehrheitssprache Deutsch des migrierten Elternteils“ oder „Wer spricht die 'andere' Sprache“ (siehe Kap. 5.3 Sprachverwendung in der

Familie und 5.4. Variablen für die Sprachverwendung in den Familien).

2.1.2 Das „Kodierparadigma“

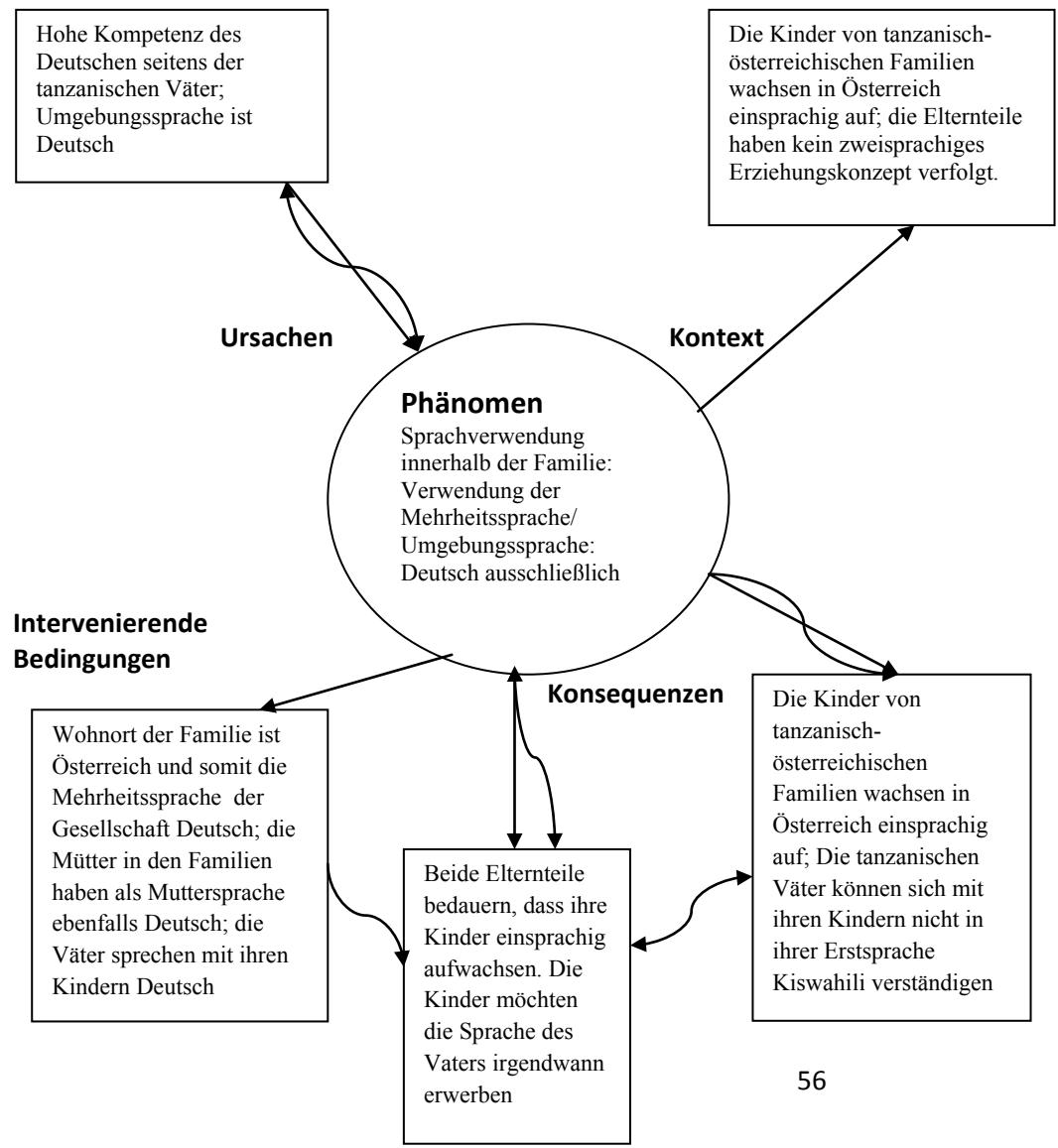
Dieser Begriff war anfangs noch nicht in der methodischen Darstellung der Grounded Theory von Strauss und Glaser (1967) integriert, Strauss entwickelte das „Kodierparadigma“ erst 1987 und beschreibt darin, wie bei der Analyse der entstandenen Konzepte aus dem Datenmaterial vorgegangen werden sollte. Strübing (2004) zeigt in einem Schema, entwickelt nach der Theorie von Strauss (1987), wie die Konzepte zu den entdeckten Phänomenen aus den Daten kontextabhängig betrachtet und strukturiert werden können (vgl. Strübing 2004: 27).



„Abb.2: Kodierparadigma nach Strauss“ (Strübing 2004: 28).

Während der Analyse der einzelnen Phänomene durch den/die ForscherIn ergeben sich die entsprechenden Ursachen, Bedingungen und Konsequenzen dieses Phänomens. Für ein Phänomen festgestellte *intervenierende Bedingungen* können für ein anderes Phänomen *Handlungsstrategien* sein. (Vgl. Strübing 2004: 28)

Auf die vorliegende Arbeit angewandt kann beispielsweise das Phänomen „Verwendung der Mehrheitsprache Deutsch innerhalb der Familie“ anhand des „Kodierparadigmas“ nach Strauss (nach Strübing 2004) folgendermaßen analysiert werden:



Die genaue Analyse des hier schematisch dargestellten Phänomens wird in Kapitel 5.3.1 „Verwendung der Mehrheitsprache: Deutsch ausschließlich“ dargestellt.

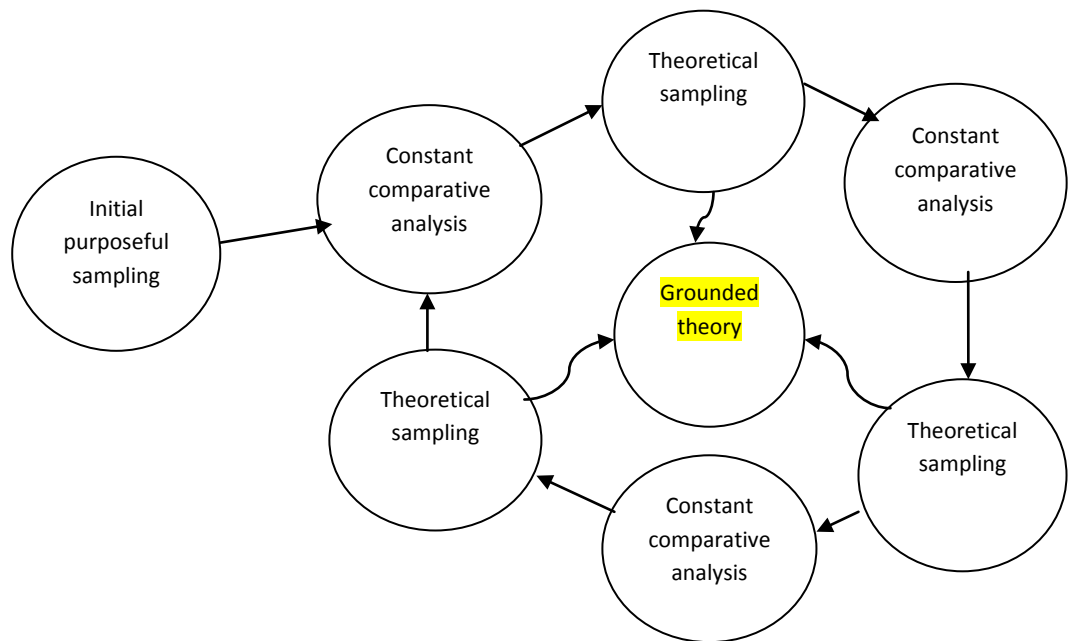
2.1.3 “Theoretisches Sampling“

Dieser Begriff wird verwendet, um die parallel stattfindenden Prozesse der Datenerhebung und des Generierens von Theorie aus dem Datenmaterial, die vom Forscher vorgenommen werden, zu bezeichnen. Durch analytische Fragen, die nach den Ursachen und Bedingungen der festgestellten Phänomene – die im Datenmaterial auftreten - suchen, kann der Forscher eingrenzen, welche Daten noch weiter erhoben werden müssen. (Vgl. Strübing 2004: 30)

„Eigenschaften der untersuchten Phänomene, die im Wege des Vergleiches zu Tage gefördert werden, verweisen gleichermaßen zurück in die schon vorliegenden Daten *und* geben Anlass zur Erhebung ausgewählter zusätzlicher Daten im Wege des theoretischen Sampling“ (Strübing 2004: 26).

Die Sammlung von Datenmaterial im Rahmen des „theoretical sampling“ wird vom Prozess der Analyse, die zur Theoriegenerierung führt, abgelöst. Durch Wiederholung dieser Vorgänge und dem ständigen Vergleich der erweiterten Konzepte durch neue Daten entwickelt sich eine in den Daten begründete Theorie, eine „Grounded Theory“.

Data generation and collection



„Figure 5.1. Theoretical sampling“ (Birks, Mills 2011:71).

Die Art des Kodierens mit der fortschreitenden Phase des Samplings wird immer mehr zum „selektiven Kodieren“. Dies ist „stärker auf das Schließen von Lücken in der Theorie sowie auf deren Überprüfung ausgerichtet“ (Strübing 2004: 31).

2.2 Befragungshilfen – Narratives Interview

Das narrative Interview ist ein offenes Interview, das es dem Interviewpartner ermöglicht, seine Erlebnisse, nach denen er vom Interviewer gefragt wird, möglichst frei und so ausführlich, wie er möchte, zu erzählen. Er soll dies in Form einer Geschichte tun. Vordergründig geht es „(...)um Erlebnisse mit sozialwissenschaftlich interessierenden lebensgeschichtlichen, alltäglichen, situativen und/oder kollektiv-historischen Ereignisabläufen, in die er selbst verwickelt war“ (Glinka 1998: 9).

Die Form des narrativen Interviews als Befragungsform stellte sich auf Grund des Erkenntnisinteresses für prozessartig ablaufende Abschnitte in den individuellen Geschichten der InterviewpartnerInnen als passend dar, um anschließend nach dem Verfahren der Grounded Theory das entstandene Datenmaterial zu analysieren und zu strukturieren.

Eine konkrete Definition des Ziels der Befragung durch das narrative Interview kann folgendermaßen aussehen, es

„(...)werden in der Erhebungs- und Analysephase des narrativen Interviews die sozialen Erscheinungen mit dem besonderen Fokus auf ihren Prozesscharakter ausschöpfend betrachtet. Und parallel dazu geht es ebenso um die Entdeckung neuer Aspekte der sozialen biographischen und kollektiv-historischen Wirklichkeit“ (Glinka 1998: 28).

Während der Datenerhebung, der Interviewführung selbst, gibt der Befragte in Erzählform Auskünfte über Ereignisse in seiner Vergangenheit, die anschließend in der Analyse herangezogen und auf die vorkommenden Phänomene untersucht werden.

3. Die Datenerhebung

Nach dem Konzept der Grounded Theory (siehe Kap. 2. Methodologische Grundlagen) wurde vorerst die Datenerhebung auf eine Familie konzentriert. Ausgehend von den vorkommenden Thematiken in diesem Datenmaterial wurde ein Leitfaden erstellt (siehe Kap. 3.1 Der Leitfaden), der für die Interviews mit den anderen drei Familien diente. Um möglichst viel Informationen zu bekommen, wurde für die Interviewform das narrative Interview gewählt (siehe Kap. 2.2 Befragungshilfen – Narratives Interview), die Befragten wurden gebeten, bei ihren Erzählungen historisch vorzugehen,

also in ihrer Kindheit zu beginnen und chronologisch bis in die Gegenwart fortzufahren.

Vier Interviews wurden bei mir zu Hause in Einzelsituationen geführt, zwei Interviews im Haus der Befragten in Einzelgesprächen und mit einer Familie (Vater, Mutter, jüngster Sohn) wurde in ihrem Haus ein Gruppengespräch geführt. In der letzten Situation war jeder/e InterviewpartnerIn einzeln an der Reihe, es kam jedoch vor, dass von anderen Familienmitgliedern Korrekturen durchgeführt wurden und es hörte jedes Mitglied, was das andere über die sprachliche Situation in der Familie zu sagen hatte.

Die Interviews wurden mit einer Frage eingeleitet – *Wie kam es dazu, dass Sie die Sprachen sprechen, die Sie in ihrer Kindheit verwendet haben, beziehungsweise heute verwenden?* - die bewirkte, dass die InterviewpartnerInnen vom ersten Spracherwerb bis zum heutigen Sprachgebrauch ihre Geschichte erzählten. Die restlichen vorbereiteten Fragen des Leitfadens wurden nur gestellt, wenn das Interview ins Stocken geriet oder Informationen noch nicht genannt wurden, die für die Forschung relevant waren. Oft (vor allem bei den Kindern, die befragt wurden), wurden die Fragen modelliert, um noch besser auf den/die InterviewpartnerIn einzugehen.

3.1 Der Leitfaden

Einleitende Frage:

Wie kam es dazu, dass Sie die Sprachen sprechen, die Sie in Ihrer Kindheit verwendet haben beziehungsweise heute verwenden?

Sprachspektrum/Spracherwerb

- 1) Können Sie mir aus Ihrer Kindheit erzählen, soweit Sie sich zurück erinnern, welche Sprachen Sie verwendet haben?
- 2) Mit wem haben Sie welche Sprachen gesprochen?

3) Hat sich der Sprachgebrauch in Ihrer Kindheit/Jugend geändert?

Migrationsgeschichte

- 1) Welche Sprachen wurden im Zuge Ihrer Migration wichtig?
- 2) Wurden Sprachen „aufgegeben“?
- 3) Welche Sprachen haben Sie mit wem gesprochen?

Sprachverwendung/Familie/Spracherziehung

- 1) Welche Sprachen werden in Ihrer Familie gesprochen?
- 2) Welche Sprache(n) sprechen Sie mit Ihrem/r PartnerIn?
- 3) In welcher Sprache sprechen Sie vorwiegend mit Ihrem/n Kind/ern?
- 4) Spricht Ihr Kind in derselben Sprache mit Ihnen?

5) Welche Sprachen verwenden Sie in Österreich außerhalb der Familie und mit wem?

Sprachkompetenz

- 1) Können Sie sagen, welche Sprache Sie am besten sprechen?
- 2) Wie gut können Sie die restlichen Sprachen, die Sie beherrschen?

Kurzfragebogen zum biographischen Hintergrund (Herkunftsland, Alter, Familie, Bildung, Arbeit)

- 1) Herkunftsland:
- 2) Alter:
- 3) Bildung:
- 4) Familie: Wie viele Kinder

3.2 Auswahl der InterviewpartnerInnen

Die für die Untersuchung ausgewählten InterviewpartnerInnen sind Mitglieder binationaler Familien, von denen die Väter aus Tanzania kommen, zwei der Mütter aus Österreich, eine Mutter aus Rumänien und eine Mutter aus Serbien. Alle befragten Kinder sind in Österreich geboren und aufgewachsen. Alle tanzanischen Elternteile sind im Erwachsenenalter nach Österreich migriert und haben Deutsch erst in Österreich erworben. Die befragten Kinder der Familien sind zwischen 12 und 22 Jahre alt. Leider war es nicht möglich, von jeder Familie jedes Mitglied einzeln zu befragen, es wurden von den

zwei tanzanisch-österreichischen Familien beide Elternteile sowie ein Kind befragt. Von der tanzanisch-serbischen Familie war es nur möglich, den tanzanischen Vater zu interviewen, von der tanzanisch-rumänischen Familie wurden der tanzanische Vater und die jüngste Tochter befragt.

4. Die Datenanalyse

4.1 Vorstellung der InterviewpartnerInnen

Aus Datenschutzgründen wurden die Vornamen der Familienmitglieder aller befragten Familien geändert. Die Familien wurden A, B, C, D genannt. Folgende Tabelle zeigt eine Übersicht über Sprachen, Herkunfts- beziehungsweise Geburtsort, Alter und Bildungshintergrund der befragten Familienmitglieder (grau markiert). Die Sprachen sind in aufsteigender Reihenfolge angeordnet, beginnend bei der zuerst erworbenen Sprache der jeweiligen Person. Die Kompetenz in den einzelnen Sprachen der InterviewpartnerInnen findet hierbei keine Beachtung. Alle angeführten Sprachen werden zumindest rezeptiv von den entsprechenden Personen beherrscht, sie werden aber nicht alle regelmäßig verwendet.

PROFILE DER INTERVIEWTEN FAMILIEN

Familie A	Code	Sprachen	Herkunft/ Geburtsort	Alter	Ausbildung	Interview- status
Vater Walter	A1	Kindendeule, Kimbunga Kiswahili, Englisch, Deutsch	Ifekara, Tanzania	49	College	ja
Mutter Silvia	A2	Deutsch, Englisch, Kiswahili	NÖ, Österreich	40	Hochschul- abschluss	ja
Sohn Erik	A3	Deutsch, Englisch	Wien, Österreich	15	Gymnasium	ja
Sohn Sebastian		Deutsch	Wien, Österreich	6	VS	nein
Sohn Julius		Deutsch	Wien, Österreich	6	VS	nein
Familie B						
Vater Henry	B1	Kinyakyusa, Kiswahili, Englisch, Rumänisch, Deutsch	Mbeya, Tanzania	ca. 55	Hochschul- abschluss	ja
Mutter		Rumänisch, Englisch, Deutsch	Rumänien			nein
Tochter Glory	B2	Rumänisch, Englisch, Deutsch,	Österreich	22	BA Studium	ja
Tochter Harriet		Rumänisch, Deutsch, Englisch	Tanzania		Hochschul- abschluss	nein
Tochter Linda		Rumänisch, Deutsch, Englisch	Rumänien		Hochschul- abschluss	nein
Familie C						
Vater Dennis	C1	Kisukuma, Kinyamwezi, Kiswahili, Englisch, Deutsch	Tanzania	ca. 33	Sekundar Schule	ja
Mutter		Serbisch, Deutsch...				nein
Tochter Doris		Serbisch, Kiswahili, Deutsch,	Österreich	5	Kindergarte n	nein
Familie D						
Vater	D1	Kizigula,	Tanga,	ca. 45	Sekundar	ja

Brandon		Kiswahili, Kimakonde, Englisch, Deutsch	Tanzania		Schule	
Mutter Mary	D2	Deutsch, Englisch, Kiswahili	Österreich	ca. 45	Sekundar Schule	ja
Sohn Konrad		Deutsch, Englisch, Kiswahili	Österreich	23	Gymnasium	nein
Sohn Mario		Deutsch, Englisch, Kiswahili	Österreich	21	Gymnasium	nein
Sohn Klaus	D3	Deutsch, Englisch	Österreich	12	Gymnasium	ja

Es war auf Grund komplizierter familiärer Verhältnisse nicht möglich, zwei der Mütter (aus Rumänien, Serbien) der Familien zu befragen. Einige der Kinder haben das Interview verweigert, bei einigen Kindern der Familien war es über mehrere Monate nicht möglich, einen geeigneten Termin für die Durchführung des Interviews zu vereinbaren. Drei der Kinder der binationalen Familien wurden von den Eltern als zu jung eingestuft, um zu ihrem Sprachgebrauch innerhalb der Familie befragt zu werden.

Anschließend wird kurz jede Person, die interviewt wurde, vorgestellt.

4.3.1 Familie A

Der Vater (Walter) wuchs in Ifekara auf, einer Stadt im Landesinneren Tanzanias, 420 km südwestlich von Dar es Salaam, der Hauptstadt. Er wuchs bis zum 7ten Lebensjahr dreisprachig auf (Kimbunga, Kindenduele, Kiswahili), danach kam English als vierte Sprache hinzu. Als er nach dem College nach Österreich migrierte, lernte er Deutsch, um in Wien studieren zu können.

Die Mutter (Silvia) wuchs in Niederösterreich auf, bis zur Schulzeit sprach sie ausschließlich Deutsch beziehungsweise Waldviertler Dialekt. In der Schule lernte sie Englisch, welches sie durch ihr Studium vertiefen konnte. Außerdem lernte sie während ihres Studiums Kiswahili, das sie immer noch spricht.

Der erste Sohn (Erik) der Familie wurde in Österreich geboren, besucht die 6. Klasse eines Gymnasiums, wurde monolingual Deutsch erzogen. Durch Freunde der Familie sowie durch die Schule und Besuche im Herkunftsland seines Vaters lernte er, fließend Englisch zu sprechen.

Die zwei jüngeren Söhne (Julius und Sebastian) der Familie sind ebenfalls in Österreich geboren, besuchen beide die erste Klasse Volksschule und sprechen derzeit nur Deutsch. Sie wurden nicht befragt.

4.3.2 Familie B

Der Vater (Henry) kommt aus dem Süden Tanzanias, der Mbeya Region. Bis zum Schuleintritt sprach er bereits drei Sprachen (Bemba, Kinyakyusa und Kiswahili). Durch die sekundäre Schulbildung kamen die Sprachen Englisch, durch die universitäre Ausbildung Rumänisch dazu. Deutsch lernte er im Zuge seiner Migration nach Österreich vor 15 Jahren.

Tochter Glory ist 22 Jahre alt und in Österreich geboren. Ihre Muttersprache ist Rumänisch, mit ihrem Vater spricht sie Englisch, Deutsch lernte sie durch den Kindergartenbesuch in Wien.

Hariet und Linda sind die beiden älteren Töchter, Hariet ist in Rumänien geboren, Linda in Tanzania, beide leben in Wien. Sie wurden nicht interviewt.

Die Mutter der Familie B ist Rumänin, lebt seit über 27 Jahren in Österreich. Sie wurde nicht befragt.

4.3.3 Familie C

Dennis kommt aus Tanzania, in seiner Familie wird Sukuma, die Sprache seines Vaters, gesprochen, außerdem spricht er Nyamwezi, die Sprache seiner Mutter; Kiswahili und Englisch. In Österreich lernte er Deutsch, spricht es aber nicht fließend.

Doris ist die einzige Tochter von Dennis, sie ist fünf Jahre alt. Ihre Muttersprache ist Serbisch, außerdem spricht sie Deutsch, mit ihrem Vater Kiswahili.

Die Mutter der Familie C kommt aus Serbien, sie spricht mit ihrer Tochter Serbisch und Deutsch. Sie wurde nicht befragt.

4.3.4 Familie D

Brandon kommt aus Tanga, einer Küstenstadt im Nord-Osten Tanzanias. Durch MigrantInnen aus Mozambique lernte er die Sprache Makonde, seine Muttersprache und Familiensprache ist Kizigula, es wird aber auch Kiswahili zu Hause gesprochen. Englisch lernte er in der Sekundarschule, Deutsch in Österreich.

Mary ist Österreicherin, ihre Muttersprache ist Deutsch. Bis zum Schuleintritt hat sie ausschließlich Deutsch gesprochen. In der Schule lernte sie Englisch, welches sie durch den Sprachkontakt mit ihrem Mann verbesserte.

Klaus ist der jüngste Sohn von Familie D. Er ist 12 Jahre alt, in Österreich geboren und aufgewachsen. Seine Muttersprache ist Deutsch, mit seinem Vater spricht er Kiswahili und Deutsch,

mit seinen Brüdern hauptsächlich Deutsch, manchmal Kiswahili.

Konrad und Mario sind die beiden älteren Söhne der Familie D. Sie sind in Österreich aufgewachsen, sprechen Deutsch als Muttersprache und Deutsch mit ihrem Vater sowie geringfügig Kiswahili.

4.2 Kurze Zusammenfassung des Biographischen Backgrounds der befragten Familienmitglieder

Alle Väter der befragten Familien sind in Tanzania aufgewachsen und im Erwachsenenalter aus unterschiedlichen Gründen nach Österreich migriert. Zwei der Väter haben einen Hochschulabschluss, zwei die Sekundarschule abgeschlossen. Alle tanzanischen Väter wuchsen in ruralen Teilen Tanzanias auf, wobei innerhalb der Familien und der näheren Umgebung lokale Sprachen (Kindenduele, Kimbunga, Kinyakyusa, Kinyamwezi, Kizigula, Kisukuma) und Kiswahili mit Personen außerhalb des näheren Umfelds gesprochen werden.

Eine der österreichischen Mütter ist in Niederösterreich aufgewachsen und hat einen Universitätsabschluss, die zweite Mutter aus Österreich hat eine Handelsschule abgeschlossen. Beide sind mit der Muttersprache Deutsch aufgewachsen und haben durch Fremdsprachenunterricht in der Schule Englisch gelernt. Einerseits durch das Studium und andererseits durch das Kennenlernen des Partners wurden die Englischkenntnisse vertieft. Beide haben bis zu einem gewissen Grad Kiswahili, eine der Erstsprachen ihrer Partner, erworben.

Die befragten Kinder der Familien sind 22, 15 und 12 Jahre alt. Sie sind alle in Wien aufgewachsen und zur Schule gegangen oder befinden sich noch in der Schulausbildung. Glory, die älteste Interviewte befindet sich derzeit in einer

Hochschulausbildung, ihr Vater ist Tanzanier, ihre Mutter Rumänin. Sie ist dreisprachig aufgewachsen (Englisch, Rumänisch, Deutsch). Die beiden jüngeren, Erik und Klaus haben einen tanzanischen Vater und eine österreichische Mutter. Sie besuchen beide ein Gymnasium in Wien und sind monolingual mit ihrer Muttersprache Deutsch aufgewachsen. Kiswahili, die Erstsprache ihrer Väter, spielt in der Sprachverwendung innerhalb der Familien eine geringe Rolle, wird von den Kindern mit geringer Sprachkompetenz (Begrüßung, einzelne Wörter) beherrscht.

5. Konstruierte Kategorien

Bei der Analyse der einzelnen Interviews wurden folgende Kategorien zusammengefasst, die für jedes einzelne Interview wieder neu untersucht und geprüft wurden.

Während der Interviews ergab es sich, dass die individuellen sprachlichen Geschichten der tanzanischen Elternteile viel Raum einnahmen, weshalb auch in der Analyse die Sprachgeschichten der Elternteile mit einfließen, um eventuelle Auswirkungen auf die Sprachverwendung in den untersuchten Familien besser erklären zu können.

Während der Analyse der erfassten Daten wurde darauf geachtet, die bestehenden sprachlichen Konstellationen in den Familien aus möglichst vielen Perspektiven der einzelnen Familienmitglieder zu betrachten und darzustellen.

Zu Anfang stellte sich der große Unterschied in den individuellen sprachlichen Geschichten der Elternteile als vordergründig dar. Wie schon im Theorieteil erklärt wurde, ist es in Tanzania üblich, mit mindestens zwei, meistens sogar drei Sprachen von Geburt beziehungsweise Kleinkindalter an aufzuwachsen. Hingegen ist es im österreichischen Umfeld vorwiegend so, dass man bis zum Eintritt in die Schule mit

einer Sprache aufwächst. In zwei Familien kommen die Mütter aus anderen europäischen Ländern (Serbien, Rumänien). Da es nicht möglich war, diese direkt zu befragen, wurden die sprachlichen Situationen in ihren Herkunftsländern im theoretischen Teil der Arbeit nicht beachtet. Die Sprachen (Serbisch, Rumänisch) fließen bei der Analyse der Interviews ein, wenn sie für die Sprachverwendung in den Familien eine Rolle spielen.

5.1 Vergleich des sprachlichen Umfelds Tanzania/

Österreich

In dieser Kategorie wird dargestellt, welche Aussagen die Elternteile der jeweiligen Familien bezüglich des sprachlichen Umfelds in ihrer Kindheit getroffen haben. Hierbei zeigten sich gravierende Unterschiede zwischen dem jeweiligen tanzanischen und jeweiligen österreichischen Umfeld bezüglich der Anzahl der erlernten Sprachen in der Kindheit. Alle tanzanischen Elternteile sind zumindest bilingual aufgewachsen, alle österreichischen monolingual. Die Mütter aus Serbien und Rumänien werden hier nicht berücksichtigt, da es nicht möglich war, sie zu befragen.

5.1.1 Multilingual: Sprachwahl je nach Kontext

Im Herkunftsland der Väter der befragten Familien, Tanzania, ist es notwendig, mehrere Sprachen zu sprechen, um sich im jeweiligen Kontext verständigen zu können. Es gibt viele „kleinere“ Sprachen mit geringer Sprecherzahl, die regional vorkommen (siehe Kap. 2.1 Sprachliche Situation in Tanzania). Diese Sprachen werden meist innerhalb der Familien oder in der nahen Umgebung verwendet. Alle Väter haben erwähnt, dass sie die jeweiligen Sprachen ihrer Väter und Mütter vorwiegend in der Familie verwendet haben und Kiswahili zur

Kommunikation mit Personen außerhalb der Familie. „*In Tanzania they speak Swahili and the whole country is aware on that. It's simple*“ (Henry 1: 43-45). Während des Besuchs der Sekundarschule haben alle befragten Tanzanier Englisch erworben, da dies Unterrichtssprache in den Sekundarschulen in Tanzania ist (siehe Kap. 2.1 Sprachliche Situation in Tanzania). Auch in verschiedenen Berufssparten ist es notwendig, Englisch zu sprechen, etwa im touristischen Bereich oder in Ministerien.

Drei der tanzanischen Väter haben in ihrem Elternhaus zwei unterschiedliche Sprachen gelernt (Walter, Familie A; Henry, Familie B; Dennis, Familie C). Die Eltern des vierten Vaters (Brandon, Familie D) sprechen dieselbe Sprache, durch die Nachbarn lernte er eine dritte Sprache.

Die erste Sprache, die von **Henry** (Familie B) erlernt wurde, war weder die Muttersprache seines Vaters noch die seiner Mutter, da er nicht in Tanzania, sondern in Zambia geboren wurde und er die dort lokale Sprache Bemba¹³ als erste Sprache lernte. Sehr früh, ca. im Alter von zwei Jahren, kam die Muttersprache seiner Eltern, Kinyakyusa¹⁴, nach dem Umzug nach Tanzania, als Erstsprache hinzu. Bei Henry war die Sprachverwendung während seiner Kindheit und Schulzeit einerseits an den Kontext gebunden und andererseits an den Ort, an dem er sich aufhielt. „*Well, the whole of my school life in Tanzania up to high school I spoke Swahili and my mother tongue when I went home. When I was in another place in Tanzania I never used the mother tongue, I spoke Swahili*“ (Henry 1: 33-36). Heute verwendet Henry nach wie vor für den jeweiligen Kontext die passende Sprache. In Österreich sind

¹³ Bemba wird vorwiegend im Norden Zambias gesprochen und hat über 3,3 Millionen Sprecher (www.ethnologue.com : 12.12.2011)

¹⁴ Kinyakyusa oder auch Nyakyusa-Ngonde wird im Süden Tanzanias, der Mbeya Region gesprochen und hat über 800.000 Sprecher (www.ethnologue.com : 12.12.2011)

dies Englisch und Deutsch, in Tanzania Kiswahili und Kinyakyusa. „(...)when I land in Dar Airport [Dar es Salaam, Tanzania, Anm. EP] German is switched off, English is switched off and Swahili and Kinyakyusa is on automatically. (...) and than I go to Mbeya [Heimatregion von Henry, Anm. EP]. (...)If I would speak English in Tukuyu [Heimatort von Henry, Anm. EP], would people spit on me. I have to speak their language there” (Henry 6: 223-225; 228-231).

Die ersten zwei Sprachen des Vaters von **Familie A (Walter)** waren die Muttersprache Kimbunga¹⁵ und die Vatersprache Kindenduele¹⁶. Diese Sprachen werden in der Familie und eventuell in der nahen Umgebung verwendet. „Mein Vater war ein Ndenduele, und meine Mutter Kimbunga. Also wir haben eben 2 Sprachen gehabt, eben von Geburt an(...)“ (Walter 1:9-11). Walter weist mehrmals darauf hin, dass es in Tanzania vollkommen normal ist, mit mehreren Sprachen von Geburt an aufzuwachsen. „Je nachdem, in welcher Familie man geboren ist, dann wird man auf 2, 3 oder mehrere Sprachen angewiesen“ (Walter: 1:6-7). **Silvia**, Walters Frau, erzählt, die Sprachen der Eltern ihres Mannes wurden in der Familie nicht gleichwertig betrachtet und verwendet, da sie einen unterschiedlichen Status in der Region hatten (siehe Kap. 1.3.1.Status einer Sprache). „Meine Schwiegermutter hat ja immer, der W. hat immer erzählt, mit den Kindern Kimbunga gesprochen, nur mein Schwiegervater hat es immer verboten, weil Kimbunga war für ihn das aller Unmodernste und Rückständigste“ (Silvia 7: 250-253).

¹⁵ Kimbunga oder Mbunga wird im südlich zentralen Teil Tanzanias von ca. 30.000 Menschen gesprochen (www.ethnologue.com : 12.12.2011)

¹⁶ Kindenduele wird im Inland Tanzanias sowie in der Ruvuma Region gesprochen und hat ca. 100.000 Sprecher (www.ethnologue.com : 12.12.2011)

In **Dennis** (Vater Familie C) Familie wurden die Sprache seiner Mutter, Kinyamwezi,¹⁷ und die Sprache seines Vaters, Kisukuma¹⁸, gesprochen. Beide Sprachen seien sehr ähnlich, so Dennis, vorwiegend wurde die Sprache des Vaters verwendet. *„Nyamwezi, but this is very similar to Sukuma(...)at home, with the parents we speak Sukuma(...)“* (Dennis: 1:15-16). Außerhalb der Familie, sagt Dennis, haben sie Kiswahili gesprochen: *„(...)and also it was Swahili to communicate with other people“* (Dennis 1:16-17). Da Dennis mit Touristen gearbeitet hat bevor er nach Österreich kam, war es für ihn notwendig, gut Englisch zu sprechen. Er betont, dass er durch den Besuch der Sekundarschule nicht ausreichend Englisch konnte. Als Begründung dafür ist für ihn der Gebrauch des Englischen ausschließlich im Unterricht verantwortlich. *„You go to school, you learn to speak English and you come back home and you have also other languages like Swahili“* (Dennis 1: 27-29).

Bei **Brandon (Familie D)** haben die Eltern dieselbe Muttersprache (Kizigula¹⁹), er lernte aber durch die Nachbarn eine zweite Sprache (Kimakonde²⁰) neben dem Kiswahili, das außerhalb der Familie sowie in der Schule gesprochen wurde. *„(...) ich bin parallel mit zwei Sprachen aufgewachsen, aber meine Mutter hat auch Swahili verwendet“* (Brandon: 1:7-9). Seiner Beschreibung nach war die Sprache seiner Nachbarn (Makonde) wichtiger als die Sprache seiner Eltern (Kizigula),

¹⁷ 980,000 Sprecher, wird in der Tabora Region, zwischen Lake Victoria und Lake Rukwa; Rukwa, Singida, und Shinyanga Region gesprochen (vgl. www.ethnologue.com: 28.11.2011)

¹⁸ 5,430,000 Sprecher, wird im Nordwesten Tanzanias, zwischen Lake Viktoria und Lake Rukwas gesprochen (vgl. www.ethnologue.com: 28.11.2011)

¹⁹ Oder "Zigula" wird in der Pwani Region, dem Bagamoyo District, in der Tanga Region und der Maasai Steppe gesprochen und hat in Tanzania ca. 355,000 Sprecher (vgl. www.ethnologue.com: 28.11.2011)

²⁰ Wird insgesamt von 1,340,000 Menschen gesprochen, in Tanzania von 980,000, in Mozambique von 360,000 (vgl. www.ethnologue.com: 28.11.2011)

weil seine Eltern auch Kiswahili mit ihm sprachen. Brandon identifizierte sich soweit mit der Sprache seiner Nachbarn, die aus Mozambique geflohen waren, dass er von den Tanzaniern in seiner Heimatstadt als „Makonde“ gesehen wurde. (...) *meine Nachbarn waren von Mozambique, sie haben mit mir ihre einheimische Sprache gesprochen und ihre Kinder waren dann meine Freunde in der Schule und meine Freunde beim Spielen und natürlich habe ich automatisch die Sprache auch adoptiert. Und sogar manche Leute vom Dorf haben mich verwechselt, dass ich nicht von der einheimischen Gruppe im Dorf war, sondern von den Migranten“* (Brandon 1: 27-32). Je nach Kontext war es für Brandon kein Problem, in seiner Kindheit zwischen mehreren Sprachen zu wechseln. *„Man hat von einer einheimischen Sprache zur anderen wechseln können, da war keine Grenze, keine Barriere dazwischen, alles war frei“* (Brandon: 3:88-90).

Die zweite (Brandon, Familie D), beziehungsweise dritte Sprache die von den tanzanischen Elternteilen erlernt wurde, war Kiswahili, Nationalsprache in Tanzania. Als dritte oder vierte Sprache wurde Englisch gelernt, da in der Sekundarschule sowie in der tertiären Bildung auf Englisch unterrichtet wird. Viele SprecherInnen des Kiswahili heute verwenden es als Erstsprache (L1) beziehungsweise sogar als Muttersprache, bedingt durch die Verbreitung der Sprache über ganz Tanzania (siehe Teil B Kap. 2.1.2 Sprache und ethnische Identität in Tanzania). Die Gemeinsamkeit der tanzanischen Väter in ihrem Sprachgebrauch am jeweiligen tanzanischen Herkunftsort ist somit die Verwendung des Kiswahili. Einerseits ist Kiswahili notwendig, um eine Schule besuchen zu können, andererseits um eine Kommunikation über die regionale Umgebung hinaus zu gewährleisten. Bei allen befragten tanzanischen Vätern nimmt die Sprache Kiswahili einen sehr hohen Stellenwert ein. Während des Besprechens

der Sprachen, die innerhalb ihrer Kernfamilien heute verwendet werden, haben alle Väter immer nur Kiswahili als „ihre“ Sprache erwähnt, nicht eine ihrer anderen Erstsprachen oder ihre Muttersprache (siehe Kap.5.3 Sprachverwendung in der Familie).

5.1.2 Monolingual: Eine Sprache in vielen Kontexten

Beide Mütter aus den tanzanisch-österreichischen Familien sind in Österreich geboren und aufgewachsen. Außer durch den Fremdsprachenunterricht in der Schule sind sie nie mit der Erfordernis einer anderen Sprache konfrontiert worden. In all ihren Lebensbereichen, der Familie, Umgebung und Schule wurde ausschließlich Deutsch gesprochen. Eine der österreichischen Mütter gibt an, es gab einen Unterschied zwischen dem Deutschen in ihrer Familie (Hochdeutsch) und dem Deutschen in der Umgebung und im Freundeskreis (Waldviertler Dialekt). Erst ab dem Zeitpunkt, als sie ihre Partner kennenlernten, war es notwendig, eine andere Sprache zur Verständigung zu verwenden, da diese kein Deutsch konnten.

Die Mutter (**Silvia**) der **Familie A** ist in Österreich aufgewachsen und hat bis zum Schuleintritt ausschließlich Deutsch gesprochen, beziehungsweise eine Varietät des Deutschen, einen regionalen Dialekt in Niederösterreich, dem Waldviertel. (siehe Kapitel 1.1.3. Dialekt und Hochsprache – ist das auch Bilingualismus?) Ihre Eltern haben Wert darauf gelegt, mit ihren Kindern Hochdeutsch zu sprechen. „(...)in meiner Familie ist es so, dass man mit den Kindern nach der Schrift spricht(...). Mir war das immer total wichtig, dass ich auch Dialekt red‘ (...) und am Anfang bin i halt öfters ausglocht worden, (...)weil es net so guat kenna hab“ (Silvia: 1:8ff). Während ihres Studiums hat Silvia ihre

Englischkompetenz verbessert und Kiswahili erworben. „*Ja dann später durchs Studium, (...)Afrikanistik. (...) habe ich auch Swahili gewählt als Hauptsprache*“ (Silvia 1: 22; 25f). Mit ihrem Mann sprach sie immer schon Deutsch, nicht Kiswahili oder Englisch (siehe Kap. 5.3.1 Verwendung der Mehrheitssprache: Deutsch ausschließlich). Dies entspricht der Eigenschaft dieser Kategorie, dass Silvia in allen ihren Lebensbereichen ausschließlich eine Sprache – Deutsch – zu ihrer Verständigung benötigt.

Genauso war es bei **Mary** (Mutter **Familie D**), sie wuchs einsprachig auf und hatte außer durch den Schulbesuch keinen Kontakt zu anderen Sprachen. „*Ja ich habe nicht so viel mit Sprachen zu tun gehabt, außer das normale Schul-Englisch, das man bei uns gelernt hat und Latein halt in der Schule, (...)*“ (Mary 1:3-5). Erst als Mary ihren Mann kennenlernte, war sie darauf angewiesen, eine andere Sprache als Deutsch zu verwenden, da dieser kein Deutsch konnte. „*(...) Englisch habe ich dann eigentlich durch den Brandon mehr benützt, wie wir uns kennengelernt haben, da haben wir sehr viel Englisch gesprochen*“ (Mary 1: 13-15).

5.1.3 Relevanz (Erfordernis) einer Sprache

Die Notwendigkeit mehr als einer Sprache zu beherrschen zeigt sich in Tanzania, da unterschiedliche Lebensbereiche unterschiedliche Sprachen erfordern. In Tanzania wurden bis zum Ende der Schulzeit von allen befragten Vätern mindestens 3 Sprachen erlernt. Die erste(n) Sprache(n), die von den befragten tanzanischen Vätern erworben wurde(n), war(en) die Sprache(n) innerhalb der Familie. Keiner der Väter hat Kiswahili als Muttersprache, deshalb musste diese Sprache erworben werden, da sie für den Schulbesuch relevant war. Englisch ist Unterrichtssprache in sekundären Bildungsstätten

in Tanzania und wurde aus diesem Grund ebenfalls von allen tanzanischen Vätern erworben (siehe Kapitel 3.1 Sprachliche Situation in Tanzania in Teil B).

Bei den tanzanischen Elternteilen hat niemand als Muttersprache Kiswahili, deshalb musste Kiswahili erworben werden, um die Schule besuchen zu können. Walter beschreibt die sprachliche Situation im tanzanischen Bildungssystem für die Grundschule und dass es dafür unumgänglich ist, Kiswahili zu sprechen. „*Jeder muss es können, weil diese Sprache in der ganzen Volksschule verwendet wird*“ (Walter: 1:12-13).

1967, im Zuge des Sozialismus, wurde Kiswahili anstatt Englisch in Tanzania zur einzigen Unterrichtssprache erklärt, die in Grundschulen verwendet werden sollte. Erst 1990 wurden private Schulen und Grundschulen mit Englisch als Unterrichtssprache wieder zugelassen. (vgl. Swilla 2009:1) Die Idee hinter dieser Sprachpolitik für den primären Bildungsbereich war es, allen Kindern eine Grundschulausbildung zugänglich zu machen, da Kiswahili von wesentlich mehr Menschen gesprochen wurde als Englisch.

„Use of Swahili would make primary education accessible to all children and prepare school graduates for a productive life in rural areas and communal villages, where it was envisioned the majority would live“ (Swilla 2009:3).²¹

Henry (Familie B) begründet seinen Erwerb des Kiswahili genau mit dem eben dargestellten Grund. Zusätzlich zu seiner Muttersprache Kinyakyusa musste er Kiswahili erlernen, um die Schule besuchen zu können. „*He [Präsident Nyerere, Anm. EP] abolished those languages, Kinyakyusa and put Kiswahili, the whole country. Of course I had to learn Kiswahili instead of my mother tongue Kinyakyusa*“ (Henry 1: 30-32). Henry hat

²¹ Weitere theoretische Ausführung zu Geschichte zu Bildungspolitik und Sprache in Tanzania siehe Kapitel 3.1 „Sprachliche Situation in Tanzania“

die Auswirkungen der kolonialen Herrschaft in Tanzania durch die Briten auf die Sprachverwendung im Schulsystem und im Zugang zum Schulsystem erlebt (siehe Kap. 2.1. Sprachliche Situation in Tanzania: Geschichtlicher Zusammenhang der Sprachen im tanzanischen Bildungssystem). „(...) *the thing is, during the colonial time, we were not allowed to do a lot of school. If you are lucky, you got for classes. Volksschule was enough for Africans*“ (Henry 8: 295-299).

Walter (Vater **Familie A**) beschreibt die sprachliche Situation im gesamten Bildungssystem Tanzanias. Ab der Sekundarschule findet der Unterricht in Tanzania auf Englisch statt²², daher wird schon in der Volksschule Englisch als Fach unterrichtet, um in der Sekundarschule fähig zu sein, dem Unterricht auf Englisch zu folgen. „(...) *auf einmal ändert sich alles auf Englisch(...), d.h. wenn man normal in die Hauptschule oder ins Gymnasium geht, hat man automatisch eine vierte Sprache. Das ist unbedingt bei uns*“ (Walter: 1:19, 21-23). Bis zum Abschluss der Sekundarschule beherrsche ein/e SchülerIn in Tanzania ungefähr 5 Sprachen. „*5 Sprachen hat fast jeder, der wirklich in Tanzania Matura gemacht hat*“ (Walter: 2:52-53).

Brandon (Vater **Familie D**) wuchs im Nord-Osten Tanzanias auf. Er erklärt, er habe die ganze Schulzeit nur Kiswahili als Unterrichtssprache gehabt. „(...) *nur Swahili, wir hatten keine andere Unterrichtssprache. In Tanzania war nur Kiswahili. (...) Alles, das war nur von zu Hause, außer wenn wir jagen gegangen sind, dann hatten wir andere einheimische Sprachen verwendet, aber in der Schule war nur Swahili*“ (Brandon 3: 83-84, 86ff). Der Erwerb des Englischen beschränkte sich auf den Fachunterricht, für Brandon war es damals keine wirklich nützliche Sprache. „*Dann später in der Schule ein bisschen*

²² Vgl. Kapitel 3.2.1 Kiswahili als Bildungssprache in Tanzania

Englisch, wie alle tanzanischen Schüler haben wir auch Englisch in der Schule gelernt und haben es nicht verwendet“ (Brandon 3: 98ff). Brandon betont, er habe eine besondere Vorliebe für Sprachen und habe sich immer mehr angestrengt als andere, diese zu erwerben. *„(...)die Sprachen, das war meine Faszination von Kindheit an, dass ich auch mehrere Sprachen verwendet habe. Auch mit Swahili selber, ich habe mehr Kraft für die Sprachen gegeben als die anderen“* (Brandon 3: 100ff).

Dennis (Vater **Familie C**) erzählt ebenfalls, er habe Englisch in der Sekundarschule gelernt beziehungsweise wurde damit schon in der vierten Klasse Grundschule begonnen, um auf den Unterricht auf Englisch in der Sekundarschule vorbereitet zu sein. Für ihn war dies nicht genug. *„I learned English in secondary school, but it was not really enough to help me (...)“* (Dennis 1: 19ff).

Im Vergleich zu Tanzania ist es in Österreich ausreichend, nur eine Sprache zu sprechen, um sich in allen öffentlichen Bereichen verständigen zu können. Deutsch ist in Österreich Schulsprache sowie auch Unterrichtssprache für tertiäre Ausbildungen (siehe Kapitel 3.2.1 Sprachen im österreichischen Bildungssystem) In Österreich ist es somit ausreichend, nur Deutsch zu sprechen, um sämtliche Lebensbereiche abzudecken, wie Silvia schildert: *„(...)vor allem spreche ich Deutsch, weil ich weder in meinem Beruf eine Fremdsprache brauche, noch privat, nie eine Fremdsprache“* (Silvia: 1:38ff). In Familie A, in der Vater und Mutter Deutsch sprechen können, ist es daher auch nicht notwendig, auf eine andere Sprache auszuweichen, und somit wird zur täglichen Kommunikation die Mehrheitsprache Deutsch den Minderheitensprachen Englisch und Kiswahili vorgezogen.

Mary (Mutter **Familie D**) gibt ebenfalls an, außer Deutsch keine andere Sprache gebraucht zu haben, bevor sie ihren Mann kennenlernte. Ihre Beschäftigung mit anderen Sprachen, außer ihrer Muttersprache Deutsch, beschränkte sich auf den schulischen Fremdsprachenunterricht.

5.1.4 Kapitelzusammenfassung

In einem multilingualen Land wie Tanzania aufzuwachsen bedeutete für die Väter der binationalen Familien eine bilinguale oder multilinguale sprachliche Sozialisation, die die verschiedenen sprachlichen Domänen erforderten. Im familiären Umfeld erwarben zwei der vier Väter zwei unterschiedliche Sprachen, da ihre Eltern unterschiedliche Muttersprachen haben, wobei die Sprachen der Väter einen höheren Stellenwert hatten. Eine der anderen Väter erwarb zuerst eine Sprache, die Umgebungssprache war, und dann die Muttersprache seiner Eltern. Der vierte Vater erlernte eine Sprache von Flüchtlingen in seiner Nachbarschaft neben der Sprache seiner Eltern. Zusätzlich erlernten alle tanzanischen Väter Kiswahili, die offizielle Sprache Tanzanias, in der auch der Grundschulunterricht stattfand. Dies ist die einzige erworbene afrikanische Sprache, die heute für die Männer in ihren Kernfamilien in Österreich eine – unterschiedlich gewichtete – Rolle spielt. Für den sekundären Schulbesuch war es für alle Väter notwendig, die Unterrichtssprache Englisch zu erwerben.

In Österreich fand die sprachliche Sozialisation der Mütter von zwei befragten Familien ausschließlich auf Deutsch statt. In allen sprachlichen Domänen in Österreich, die für die Frauen während ihres Aufwachsens relevant waren, wurde Deutsch verwendet. Ausschließlich im Fremdsprachenunterricht in der Schule hatten sie Kontakt zu einer anderen Sprache – Englisch.

Durch das Kennenlernen ihrer Partner sowie im Studium wurde die Verwendung des Englischen über die Schule hinaus wichtig.

5.2 Sprachverwendung und Migration

Durch den Wechsel des Wohnortes waren alle aus Tanzania kommenden Elternteile mit einem neuen sprachlichen Umfeld konfrontiert, da im tanzanischen Kontext Deutsch für keinen der Befragten eine Rolle gespielt hat. In den folgenden Kapiteln wird aufgezeigt, in welchen Situationen Deutsch in Österreich für die migrierten Elternteile wichtig ist und welche Gründe für die Aneignung des Deutschen genannt wurden.

5.2.1 Relevanz einer Sprache durch Migration

Alle tanzanischen Elternteile wurden im Zuge ihrer Migration nach Österreich mit dem Erlernen der deutschen Sprache konfrontiert, da niemand schon vorher Deutschkenntnisse hatte. In diesem Unterkapitel werden Aussagen der Interviewpartner dargestellt, die vorwiegend in Zusammenhang mit Sprachgebrauch auf institutioneller Ebene (in der Arbeit, in der Universität, mit der Exekutive, beim Arztbesuch, etc.) einhergingen. Die Aussagen ergaben, dass der jeweilige Kontext, welcher es erforderte, Deutsch zu lernen, bei den Befragten unterschiedlich war. Der Erwerb der deutschen Sprache hat sich für die tanzanischen Väter anfangs durchwegs als schwierig herausgestellt. Einige Probleme, die beim Erlernen auftraten, werden in dieser Kategorie näher beleuchtet.

Bei **Walter** (Vater **Familie A**), geschah die Aneignung des Deutschen vordergründig, um in Österreich studieren zu

können. „(...)da habe ich dann wieder eine sechste Sprache gelernt, weil das sein musste. Das war nur für die Uni“ (Walter: 2:71f, 74). Nach weniger als einem Jahr schloss Walter den Deutschkurs ab und hatte die Möglichkeit, an der Universität zu studieren. „Nach 9, 10 Monaten habe ich es geschafft, den Deutschkurs auch, dann durfte ich studieren“ (Walter 2:69f). Walter gibt außerdem an, dass es für ihn notwendig war, Deutsch zu erwerben, um sich auch im Alltag und in der Umgebung zu verständigen und vor allem auch, um sich wohl zu fühlen und nicht ausgeschlossen zu werden (siehe auch Kap. 5.5.5 Sprache als Kommunikationsmittel (sozial)). Walter hat in Österreich beobachtet, dass Menschen, die aus anderen Ländern nach Österreich migrieren und kein oder schlecht Deutsch sprechen, dadurch Probleme bekommen. Die Kenntnis der deutschen Sprache würde helfen, sich leichter zurechtzufinden. „Sprache ist ein Mittel, das so viele Sachen vereinfacht. Wenn ich jetzt in Österreich bin und kein Deutsch spreche, wie viele Ausländer, die hier sind. Die leben hier 20 oder 30 Jahre, die können sich nie integrieren. (...)Weil die Sprache ist ein großes Hindernis“ (Walter 4: 178ff). Für Walter gibt es Situationen oder Bereiche, in denen es die Kommunikation enorm vereinfacht, wenn man fähig ist, Deutsch zu sprechen. „Ob das bei der Arbeit ist oder auf der Straße oder in der Konfrontation mit der Polizei oder so, wenn man die Sprache kann, ist alles leichter“ (Walter 4:184ff). Das Erlernen des Deutschen sei Walter anfangs nicht leicht gefallen, da er immer von einer Sprache in die andere übersetzen musste und dann erst Sätze auf Deutsch produzieren konnte. „Wenn ich Deutsch reden wollte, ich musste auf Englisch oder Swahili denken. (...)Am Anfang, die ersten drei Jahre, waren sicher nicht leicht(...)“ (Walter 7:289f; 297f).

Henry (Vater Familie B) gibt an, er brauche Deutsch nicht oft. Vor allem in seiner Arbeit ist es nicht unbedingt notwendig,

perfekt Deutsch zu sprechen, da die Werkzeuge seiner Arbeit international verständlich seien. „*Of course my work there is not much language there. I just need a drawing. Ich bin Elektriker. (...) And this drawings, I don't need more language in it*” (Henry: 4:143ff; 5:197). Eine wichtige sprachliche Domäne für Henry ist der Arztbesuch. Dies gibt er als einzigen Ort an, an dem jemand wirklich Deutsch können müsse. „*The trouble comes when I go to a doctor and I tell him what's wrong with me and therefore I need German*” (Henry: 6: 209f). Über den Spracherwerb des Deutschen berichtet Henry, dieser sei auf Grund des Dialektes, der in der Region, in der er begann Deutsch zu erwerben, gesprochen wird, sehr schwer gewesen und bereite ihm heute noch Probleme. „*Cause I was in Styria, I couldn't learn German. I went to German class, but when I went out, nobody spoke German, and they spoke Styric-Deutsch*” (Henry 3: 120ff). Henry wurde, bevor er nach Österreich migrierte, schon einmal mit der Notwendigkeit konfrontiert, eine Sprache auf Grund eines Wohnortwechsels erwerben zu müssen, da er sein Studium in Rumänien absolvierte. „*The foreign language I had to learn when I came to University studies, (...) I was sent to Romania, (...) so I had to learn the language*” (Henry 1:45ff). Da Henry die Mutter seiner Kinder in Rumänien kennenlernte, verwendet er diese Sprache privat auch heute noch.

Dennis (Vater **Familie C**) hat sich durch einen Deutschkurs Basiskenntnisse des Deutschen angeeignet, nachdem er nach Österreich gezogen war. Für ihn ist Deutsch eine Sprache, die schwerer zu erlernen war als andere: „*(...) if you enter in other countries, like Austria, you have to learn a basic, a ground of language, than you continue. But it is not really easy to compare with Swahili or English*” (Dennis: 2:45ff). Dennis sieht es als selbstverständlich an, dass man, wenn man in ein Land kommt, dessen Landessprache man nicht spricht, diese

soweit erwerben sollte, dass man sich grundlegend verständigen kann. Dennis sagt, in seiner Arbeit verwendet er zwar Deutsch, aber es sei nicht notwendig, es perfekt zu beherrschen, denn Deutsch sei eine sehr schwierige Sprache und auch Deutschsprachige hätten damit manchmal Probleme. *„Yeah, at work, I use German, (...) but it depends on your work where and why you want to use it. You can just use basic, but you cannot say a lot of grammar cause you can still learn more in the German language cause it is not easy”* (Dennis 2: 194ff).

Brandon (Vater **Familie D**) lernte die ersten Jahre als er nach Österreich kam gar kein Deutsch. Mit seiner Frau unterhielt er sich auf Englisch. Die Familie hatte anfangs nicht geplant, in Österreich zu bleiben und deshalb war der Erwerb des Deutschen für Brandon nicht notwendig. *„Die Sprache zuerst, das war sehr schwierig. (...) weil ich nicht die Absicht in Österreich zu bleiben, hatte“* (Brandon: 4:127ff). Brandon erwähnt auch, dass Deutsch für ihn keine schöne Sprache sei und er mit dem Klang dieser Sprache überhaupt nichts anfangen konnte. *„Ich liebe Sprachen, auch wenn ich sie nicht verstehe, aber diese Melodie, die Melodie der Sprache kann mich sehr beeindrucken. Und bei der deutschen Sprache war das nicht der Fall für mich, ich habe gesagt, das ist gar nix für mich. Ja, das brauche ich nicht“* (Brandon 4: 132ff). Erst nach Jahren fand Brandon die Motivation, Deutsch zu lernen, nachdem die Familie beschloss, doch in Österreich zu bleiben und es für eine Lehrstelle an der Universität für ihn notwendig war, Deutsch zu sprechen. Diese beiden Gründe, der endgültigen Wohnsitz in Österreich und der Unterricht an der Universität, benennt Brandon als ausschlaggebend für seinen Entschluss, Deutsch lernen zu müssen. *„Und natürlich, das habe ich dann gemacht und durch diese neue Tätigkeit [Lehrer für Kiswahili, Anm. EP] und durch mein schwaches Deutsch, oder gar kein Deutsch, war es für mich unrealistisch, den*

Österreichern eine Sprache, also eine fremde Sprache, zu lernen und gleichzeitig musste ich auf Deutsch alles erklären“ (Brandon 5: 169ff). Brandon erwähnte ebenfalls, das Deutsche sei eine schwer zu erwerbende Sprache und er befindet sich nach wie vor in einem Lernprozess. *„(...)bis jetzt bin ich noch immer dabei, und bis jetzt lerne ich, und ich glaube, ich muss jedes Mal neue Sachen lernen“* (Brandon: 6:216f). Bei der Aneignung der deutschen Sprache hatte Brandon Unterstützung von der Familie seiner Frau, was ihm sehr geholfen habe, denn der Sprachunterricht an der Universität war für ihn nicht hilfreich. *„(...) bei den Verwandten meiner Frau, eine Lehrerin hat sich entschieden, dass sie mich unterstützen könnte. (...)sie hat mir wirklich genau erklärt von welchem Punkt aus ich beginnen soll und wie kann ich weiter kommen“*(Brandon 5,6: 195ff; 202ff). Heute ist die deutsche Sprache für Brandon nicht mehr entbehrlich, da er sie für seinen Beruf unbedingt benötigt. *„Die Leute in der Arbeit, die sprechen nur Deutsch, auch die von Nicht-Deutsch- sprechenden Ländern kommen, die können nicht Englisch. Die haben andere Sprachen und ich muss einfach alles auf Deutsch erklären. Wenn ich es auf Englisch erkläre, verstehen sie mich sowieso nicht“* (Brandon 8: 296ff).

5.2.2 Sprache als Kommunikationsmittel (sozial)

In dieser Kategorie wird auf Sprachverwendung, bezogen auf persönliche Kommunikation (mit Freunden, Personen der Zivilgesellschaft, Personen der Mehrheitsgesellschaft) eingegangen, jedoch außerhalb von Institutionen sowie außerhalb der Familie. Dabei werden einige sprachliche Domänen erwähnt, die bei mehreren Befragten erwähnt wurden. Besonders wird die Tatsache dargestellt, dass nach der Migration eine neue Sprache auch gebraucht wird, um mit der Bevölkerung vor Ort kommunizieren zu können. Da in

Österreich die Mehrheitsgesellschaft hauptsächlich monolingual ist, ist es für MigrantInnen notwendig, Deutsch zu lernen. Wenn die befragten Familien nach Tanzania reisen, ist es für die Kinder und nicht tanzanischen Elternteile der Familien wiederum notwendig, sich auf die in Tanzania verwendeten Sprachen einzustellen, um eine Verständigung zu ermöglichen. Die Sprachverwendung während der Aufenthalte in Tanzania wird von den einzelnen Familienmitgliedern individuell gelöst.

Für **Walter** (Vater **Familie A**) wirkte motivierend, Deutsch zu lernen, dass er mit den Menschen in seiner Umgebung in Kontakt treten konnte. *„(...)Deutsch war wirklich(...)sehr notwendig, weil sonst kann man keine neuen Freunde bekommen in Österreich“* (Vater W: 2:87ff). Anfangs versuchte es Walter anders. Eine Strategie, dem Erlernen der neuen Sprache zu entgehen, war es, sich nur in gesellschaftlichen Nischen zu bewegen, in denen eine bereits bekannte Sprache gesprochen wird. *„Aber es war kein großes Problem, weil wie ich angefangen habe an der Uni zu studieren, habe ich dann viele Leute getroffen,(...)die alle Englisch konnten“* (Walter: 2: 83ff). Um größere Chancen im österreichischen Umfeld zu haben und nicht auf Grund mangelnder Sprachkenntnisse ausgegrenzt zu werden, ist gut Deutsch zu sprechen vorteilhaft. Walter beschreibt, dass dadurch, dass er, als er nach Österreich kam, kein Deutsch konnte, er es anfangs schwer hatte, sich mit ÖsterreicherInnen zu unterhalten, da diese ablehnend reagierten. *„(...)man hat sich nicht wohl gefühlt. (...)Am Anfang wurde man ein bisschen ins Abseits gestellt. (...)Du gehst irgendwo hin, (...)die Leute reden Deutsch, du willst dich mit ihnen unterhalten und du kommst aber nicht dazu. Oder wenn du es versuchst, manche lehnen ab. (...) Auch wenn sie es können, [Englisch, Anm. EP] sie wollen es nicht“* (Walter: 2,3: 80ff, 93ff). Sprache wird hier

zum Mittel der Ausgrenzung, jemand, der Deutsch nicht beherrscht wird ins Abseits gestellt, eine Kommunikation wird vermieden beziehungsweise abgelehnt. Als Walters Deutsch besser wurde, war dies für ihn ein Vorteil bei der Kommunikation im österreichischen Umfeld. *„Es ist wirklich das Problem vorbei sobald man Deutsch sprechen kann“* (Walter 3:103f).

Brandon (Vater **Familie D**) hat sich auch entschlossen, Deutsch zu lernen, da dies die Kommunikation mit den Österreichern erleichtere, da er mit Englisch wenig Anklang fand. *„Dann habe ich gesagt, gut, vielleicht sollte ich ein bisschen mehr Deutsch lernen. Damit die Einheimischen mich auch besser verstehen können“* (Brandon 5: 182ff). Als er besser Deutsch konnte, beschreibt Brandon die Verständigung in verschiedenen Situationen in seinem Alltag als einfacher. *„Dann habe ich langsam ein gewisses Vermögen der Sprache gehabt, dann natürlich die Kommunikation mit verschiedenen Menschen durch Arbeit oder irgendwas, dann ist es mehr geworden. Dann habe ich eine gewisse Liebe für die Sprache entwickelt“* (Brandon 6: 207ff).

Dennis (Vater **Familie C**) erwähnt keinen genauen Kontext, in dem es wichtig sei, die Sprache der Mehrheitsgesellschaft in einem Land zu können, oft reiche ein Grundwortschatz aus. Doch gibt er zu, dass es immer von Vorteil sei, eine Sprache zu können. *„You know, to know the language makes everything easy. Doesn't matter which language or where you are“* (Dennis 6: 215f).

Silvia (Mutter **Familie A**) spricht vorwiegend Englisch als Kommunikationssprache, wenn sie sich in Tanzania aufhält, obwohl sie auch Kiswahili spricht. Es gibt eine Wahlmöglichkeit. Entscheidend hierbei ist die sprachliche Kompetenz. *„(...)dadurch, dass ich in Swahili so aus der*

Übung bin, ist es mir irrsinnig mühsam, wieder zu sprechen, (...)dadurch, dass alle Geschwister, Cousins und Cousinen der Familie Englisch können, ist das auch überhaupt kein Problem“ (Silvia 2: 49ff).

Mary (Mutter **Familie D**) erzählt über das Sprachverhalten ihrer Söhne im Herkunftsland ihres Vaters, Tanzania, dass diese versuchten, in der Erstsprache ihres Vaters, Kiswahili, zu kommunizieren. Als sie jünger waren, hätten die Kinder gedacht, sie würden sich auch mit Englisch verständigen können, was sich als Fehleinschätzung herausstellte. *„Und wenn wir nach Tanzania fliegen, bemühen sie sich schon und haben auch Interesse. Nur zuerst, wie sie klein waren, haben sie gedacht, sie können Englisch verwenden. Da sind sie dann aber schnell draufgekommen, dass das nicht funktioniert. Da haben sie sich schon bemüht...“ (Brandon 8: 278ff).*

Wenn **Erik** (erster Sohn **Familie A**) in Tanzania ist, spricht er mit seinen Verwandten vorwiegend Englisch, weil die Sprachkompetenz im Kiswahili für eine Kommunikation nicht ausreicht. *„(...) das sind eben die einzelnen Wörter, die ich so aufschnappe, oder wo ich dann ungefähr weiß, um was es geht, aber ich weiß dann nicht wirklich, also ich kann dann nicht wirklich mitreden oder so“ (Erik 1: 30ff).* Obwohl es ihn interessiert, Kiswahili zu sprechen und Erik sich auch vorgenommen hat, es zu lernen, glaubt er, es reiche aus, Englisch zu sprechen, um sich in Tanzania verständigen zu können. *„Aber ich habe mit meiner Tante ausgemacht, dass sie Englisch lernt und ich Swahili, bis wir uns das nächste Mal treffen. (...) Aber ich glaube, es können schon sehr viele Englisch dort, das heißt, es ist nicht so schwer (...)“ (Erik 1: 33ff).* Sein Vater (**Walter**) erklärt, Erik könne besser Englisch sprechen als andere in seinem Alter, da er durch seine Aufenthalte in Tanzania die Möglichkeit hatte, mit seinen Verwandten Englisch zu üben. Innerhalb der Kernfamilie in

Österreich wurde mit Erik nie Englisch gesprochen. *„Wir habe mit E. sehr wenig Englisch gesprochen, aber er kann es jetzt super, er ist einer von den Besten in der Klasse. (...)Er hat in der Schule und in Tanzania gelernt. In Tanzania hat er mit vielen Burschen trainiert und nur Englisch gesprochen“* (Walter 5: 226f; 233f). **Silvia** (Mutter) sagt auch, dass ihr ältester Sohn (Erik) heute keine Verständigungsprobleme in Tanzania hätte, da er mittlerweile sehr gut Englisch spreche und seine Verwandten ebenfalls. *„Für den E. ist es halt jetzt schon fein dadurch, dass er Englisch jetzt schon fließend redet durch die Schule und seine Cousinen und Cousins in Tanzania in seinem Alter, die ja Gott sei Dank auch sehr gut Englisch können und seine Onkeln und Tanten auch(...)“* (Silvia 4: 134ff).

Die beiden jüngeren Söhne der **Familie A** haben, da sie ausschließlich Deutsch sprechen, eine andere Lösung gewählt, um sich in Tanzania verständigen zu können. *„Die anderen Kinder reden nur Swahili und die reden Deutsch, und wenn sie überhaupt nicht wissen, was der andere meint, laufen sie zurück und fragen: „Was heißt das?“ Dann übersetzen wir und dann gehen sie wieder. Aber öfters verstehen sie nur durch die Körpersprache und sie spielen mit den anderen Kindern den ganzen Tag, ohne Probleme mit der Sprache“* (Walter 4: 156ff).

5.2.3 Kapitelzusammenfassung

Das Erlernen einer neuen Sprache im Erwachsenenalter fiel keinem der nach Österreich migrierten tanzanischen Väter leicht. Die Umstände, die für den Erwerb des Deutschen für die MigrantInnen zentral waren, sind unterschiedlich. Zwei der Väter geben an, es sei für sie wichtig gewesen, Deutsch zu lernen, um mit der lokalen deutschsprachigen Bevölkerung in

Österreich kommunizieren zu können. Für sie war dabei ausschlaggebend, dass sie Angst hatten, ausgegrenzt zu werden und Ablehnung zu erfahren. Für die anderen zwei Väter wiederum waren andere Gründe ausschlaggebend, um in Österreich Deutsch zu lernen. Ein Vater sieht es als selbstverständlich an, sich die Sprache eines Landes grundlegend anzueignen. Für ihn ist Deutsch schwerer zu erwerben als andere Sprachen die er beherrscht, er braucht es auch nicht auf hohem Niveau. Ein anderer Vater gibt ebenfalls an, keine hohe sprachliche Kompetenz des Deutschen zu brauchen, da er in einem Beruf tätig ist, bei der Sprache eine nebensächliche Rolle spielt, man verständige sich auf anderem Wege. Der vierte Vater hat jahrelang gar kein Deutsch gelernt oder gesprochen, da er nicht vorhatte, für längere Zeit in Österreich zu leben. Erst nachdem die Familie beschloss, in Österreich zu bleiben, begann er, Deutsch zu lernen. Ein anderer Grund war, seinen Beruf adäquat ausüben zu können.

Alle Tanzanier geben an, mit dem Erwerb des Deutschen zumindest anfangs Probleme gehabt zu haben. Die Hälfte von ihnen spricht heute – nach eigener Einschätzung – nicht perfekt Deutsch und braucht es auch nicht, da in der Familie und in der Arbeit die deutsche Sprache keine große Rolle spielt. Die Väter der tanzanisch-österreichischen Familien sprechen heute auf einem sehr hohen Niveau Deutsch, verwenden es innerhalb ihrer Familien fast ausschließlich in der Kommunikation mit Partnerin und Kindern. Während des Erwerbs hatten diese beiden tanzanischen Väter private Hilfe, die ihnen zusätzlich zu Sprachkursen half, ihre Deutschkompetenz schnell auszubauen.

Für zwei der Väter ist das Beherrschen des Deutschen unabdingbar, um sich in Österreich möglichst problemlos in den verschiedenen öffentlichen Einrichtungen sowie im Umfeld wohlfühlen und zurechtzufinden.

Die Sprachverwendung im sozialen Umfeld, außerhalb von Institutionen oder am Arbeitsplatz und der Familie, stellte für einen Vater einen großen Motivationsgrund dar, die deutsche Sprache möglichst schnell zu beherrschen.

Die befragten Mütter und Kinder der Familien verständigen sich im Land ihrer Väter/Partner mit den Verwandten vorwiegend auf Englisch, eine der österreichischen Mütter geringfügig auf Kiswahili.

5.3 Sprachverwendung in der Familie

Bilingual oder Monolingual?

Jede Familie verfolgte bei der Erziehung ihrer Kinder und der damit verbundenen Wahl der Familiensprache eine andere Strategie. Bei der Hälfte der befragten Familien ist es der Fall, dass ein Elternteil als Muttersprache die Umgebungssprache des Landes (Deutsch), in dem die Familie lebt, hat. Somit ist es für den tanzanischen Elternteil weitaus schwieriger, seinen Kindern die eigene Muttersprache zu vermitteln, da diese nur von ihm beziehungsweise von Personen aus dem Freundeskreis, jedoch in keiner anderen Gebrauchsdomäne verwendet wird.

In zwei Familien, bei denen jeweils die Väter aus Tanzania kommen, ist die derzeitige Sprache, die in der Familie mit allen Familienmitgliedern gesprochen wird, Deutsch. Beide Elternteile, die österreichischen Mütter sowie die tanzanischen Väter, sprechen mit ihrem Partner und mit ihren Kindern fast ausschließlich Deutsch. Im ersten Unterkapitel wird näher beschrieben, wie es dazu kam.

Bei einer Familie (B), der Vater ist Tanzanier, die Mutter Rumänin, verwendet jeweils ein Elternteil konsequent eine Sprache in der Kommunikation mit den Kindern. Die Mutter Rumänisch, der Vater Englisch. Vater und Mutter kommunizieren auf Rumänisch und Englisch, die Geschwister untereinander auf Deutsch. In dieser Familie wurde das „One person one language concept“ (siehe Kap. 2.7 Konzept zur Spracherziehung in Teil B) optimal umgesetzt.

Als einziger Vater aller interviewten Familien kommuniziert Dennis (Familie C) mit seinem Kind in seiner Erstsprache (Kiswahili). Die Mutter spricht mit ihrem Kind in ihrer Muttersprache (Serbisch), Deutsch wird innerhalb der Familie geringfügig angewandt. Die Eltern kommunizieren vorwiegend auf Englisch.

5.3.1 Verwendung der Mehrheitssprache²³: Deutsch ausschließlich

Familie A hat schon bevor sie Kinder bekommen hatten ihre Kommunikation hauptsächlich auf Deutsch geführt, obwohl sie die Möglichkeit hatten, sich auch auf Englisch oder Kiswahili zu unterhalten. Dafür gibt es folgende Begründung, wie **Walter** (Vater **Familie A**) darstellt. *„Die S. hat gesagt, weil ich hier studieren will, sollen wir nur auf Deutsch sprechen. Obwohl die S. konnte Swahili sprechen und Englisch“* (Walter: 3:106f). Die Mutter (**Silvia**), aus Österreich, beschreibt die Situation der Sprachwahl zwischen ihr und ihrem Partner aus Tanzania ähnlich. *„(...)er will gern Deutsch reden, weil er will es unbedingt üben und von da an haben wir nur mehr Deutsch miteinander gesprochen“* (Silvia: 2:66ff). **Walter** hätte sich eine andere Kommunikationssprache als Deutsch zwischen ihm

²³ Siehe Kapitel 2.2. zur sprachlichen Situation in Österreich

und seiner Frau gewünscht, um nicht nur eine Sprache im Alltag zu verwenden. „(...) die S. will mit mir nur Deutsch reden, wenn ich mit S. Englisch rede, sie wechselt schnell um oder Swahili, sie will nicht. (...)Sie sagt, sie will mir immer schnell was vermitteln und das geht schneller auf Deutsch“ (Walter 6: 271ff). Walter konnte sein Deutsch schnell verbessern, da die Familie seiner Frau mit ihm ebenfalls konsequent auf Deutsch kommunizierte. „(...)ihre Eltern und die ganze Verwandtschaft, die haben mit mir nur Deutsch gesprochen. Das war für mich gut, ein großer Vorteil, dann habe ich wirklich schnell Deutsch gelernt“ (Walter 3: 109ff). Dies zeigt für den Vater, der nach Österreich migriert ist, einerseits den Vorteil, dass er schneller Deutsch gelernt hat und wie bereits in Kapitel 5.2.2 „Sprache als Kommunikationsmittel (sozial)“ erwähnt, sich schneller in der österreichischen Mehrheitsgesellschaft wohl fühlen und zurechtfinden konnte. Andererseits, als Familie A Kinder bekam, hatte die monolinguale Sprachverwendung in der Hinsicht Auswirkungen, dass der Vater sich mit seinen Kindern nicht in seiner Muttersprache oder einer anderen für ihn relevanten Sprache aus seinem Herkunftsland unterhalten konnte. Wobei seitens des Vaters versucht wurde, mit seinen Kindern Kiswahili zu sprechen, welche eine der Erstsprachen des Vaters ist. „Wir reden ja nur Deutsch, dann habe ich versucht, am Anfang mit den Kindern Swahili zu reden. (...)Das war schwierig und ich habe es versucht, aber es ist nicht gegangen“ (Walter: 3: 113f, 116f). Die Konsequenz daraus ist, dass die Kinder, obwohl ihre Eltern beide mehrere Sprachen sprechen, einsprachig aufwachsen. Wie der Vater sagt, liege dies daran, dass die Kinder es nicht notwendig hätten, seine Sprache zu sprechen, „(...)sie wollen einfach nicht, weil es nicht üblich ist, diese Sprache zu sprechen“ (Walter: 3:118f).

Die Eltern in **Familie A** planten, dass der Vater (**Walter**) mit seinen Kindern nur Kiswahili (L2 des Vaters) sprechen sollte, die Mutter nur Deutsch. „(...)wir haben(...)ausgemacht(...), dass der W. nur Swahili mit ihm redet und ich nur Deutsch“ (Silvia: 3:102f). Beim ersten Kind habe dies auch anfangs funktioniert. „Beim Ältesten ist es ein bisschen gegangen, der kann ein bisschen Swahili verstehen, aber er wollte nie reden.“ (Walter 3: 125f). Als der erste Sohn (Erik) von Familie A zu sprechen begann, sprach er nur Deutsch und der Vater antwortete auch auf Deutsch. „Sobald der E. geredet hat dann, da hat der dann natürlich Deutsch geredet, weil er das von den meisten Leuten gehört hat, hat der W. dann auch immer Deutsch zurück geredet“ (Silvia 3:106ff). **Erik** (erster Sohn **Familie A**) sagt über den Sprachgebrauch zwischen ihm und seinen Eltern, er habe immer nur Deutsch gesprochen. „Na, ich habe eigentlich immer schon Deutsch gesprochen, immer schon Deutsch gesprochen wurde mit mir, hier in der Familie“ (Erik 1: 3f). An die Sprachversuche seines Vaters, (Walter) ihm „seine“ Sprache beizubringen, hat er in Erinnerung. „(...) innerhalb der Volksschule hat der Papa mal versucht, mir „Tanzanianisch“ also Swahili, beizubringen(...)aber so richtig sprechen konnte ich es nie. Ich verstehe heute auch nicht wirklich Swahili, weil in drei oder zwei Wochen, die wir Urlaub machen, da lernt man ja nicht eine Sprache dann gleich“ (Erik: 1:10ff). **Walter** (Vater) beschreibt die Situation als nicht einfach, weil er möchte, dass seine Kinder „seine“ Sprache sprechen, im österreichischen Umfeld scheint dies jedoch nicht möglich. „Das war schwierig und ich habe es versucht ein paar Jahre und es ist nicht gegangen. Wenn ich mit den Kindern auf Swahili rede, lachen sie mich aus oder sie antworten auf Deutsch (...)“ (Walter 3: 116f).

Als die zwei jüngeren Söhne (Julius und Sebastian) von **Familie A** geboren wurden, versuche der Vater wieder, mit den

Kindern Kiswahili zu sprechen, was aber nicht lange funktionierte. *„Ich habe versucht, am Anfang ein bisschen Swahili mit denen zu reden, ich habe Bücher von Tanzania gekauft(...). Wir haben ein paar Mal die Bilder angeschaut“* (Walter: 3:128f).

Bei **Familie D** ist ebenfalls Deutsch die Hauptkommunikationssprache. Mary (Mutter) ist Österreicherin und hat mit ihren Kindern immer nur Deutsch gesprochen. Anfangs konnte Brandon (Vater) kein Deutsch, in dieser Periode sprach er mit seiner Frau Englisch und versuchte, ihr Kiswahili beizubringen. **Mary** beschreibt den Sprachwechsel so: *„Wie wir dann da [in Österreich, Anm. EP] waren, haben wir auch noch Englisch gesprochen, (...) dann hat es langsam angefangen mit Deutsch und dadurch ist das Swahili, was ich immer lernen sollte, immer im Hintergrund geblieben. (...) Ich verstehe was gesprochen wird, aber ich kann nicht selber...nur einzelne Sätze, Begrüßung und so Wörter, das kann ich schon, aber richtig reden kann ich nicht“* (Mary 1: 20ff; 28ff). **Brandon** erinnert sich ähnlich wie seine Frau an die sprachliche Situation, als die Familie nach Österreich kam. *„Ja bei uns ist es einfach gemischt. Am Anfang haben wir uns [seine Frau und er, Anm. EP] nur auf Englisch unterhalten und als ich langsam mit meinem Deutsch besser war, glaube ich, haben wir Deutsch auch verwendet(...)“* (Brandon 6: 222ff).

In der Kommunikation mit den Kindern hat ebenfalls eine Entwicklung stattgefunden, bevor Brandon (Vater) Deutsch lernte, hat er mit den Kindern auf Kiswahili gesprochen. Als die Kinder zu sprechen begannen, realisierten sie, dass ihr Vater auch Deutsch sprach und antworteten auf Deutsch. Mit dem jüngsten Sohn sprach der Vater von Anfang an Deutsch, er versucht Klaus jetzt durch Unterricht, Kiswahili beizubringen. **Mary** (Mutter) erzählt: *„Wie die Kinder noch ganz klein*

waren, so im ersten Jahr, haben die Kinder eigentlich alles wiederholt auf Swahili, was er mit ihnen gesprochen hat. Also da schon, diese Wörter, wie sie sprechen gelernt haben, aber dann mit Sätze bilden, da war es schon aus. Das war so, da haben sie schon wieder aufgegeben“ (Mary 2:57ff).

Klaus (jüngster Sohn **Familie D**) berichtet, sein Vater verwendete früher auch Kiswahili aber meistens Deutsch, wenn er mit ihm kommunizierte. „Also ich habe mit dem Papa...da habe ich immer Swahili gehört und dann gleich wieder Deutsch (...)“ (Klaus 1: 4f). Mit seinen Brüdern spricht Klaus heute nur Deutsch, als er jünger war, haben sie mit ihm auch Kiswahili gesprochen. „Nur Deutsch. (...) Meine Brüder haben mir auch Deutsch und Swahili beigebracht und die Mama und der Papa Deutsch.“(Klaus 1: 26, 6-7) Heute spricht Klaus mit seiner Mutter und seinen Brüdern ausschließlich Deutsch und mit seinem Vater geringfügig Kiswahili. „Mit der Mama auch nur Deutsch und mit dem Papa schon Swahili, manchmal“ (Klaus 1: 28f).

Bevor die Kinder geboren wurden, hat **Brandon** (Vater **Familie D**) sich vorgenommen, mit seinen Kindern auf Kiswahili (seine L2) zu kommunizieren, da er nicht wollte, dass sie glauben, seine Muttersprache sei Englisch. „Ich habe nicht mit ihnen Englisch gesprochen aus dem Grund, dass Englisch keine Muttersprache für mich ist, und ich wollte nicht, dass sie von null an das Gefühl haben, dass Englisch meine Muttersprache ist“ (Brandon: 6,7: 238ff). Heute sind die zwei älteren Söhne erwachsen, verwenden mit ihrer Mutter, ihrem Vater und ihrem jüngsten Bruder fast ausschließlich Deutsch. **Mary** (Mutter) erzählt, dass sie geringfügig Kiswahili untereinander verwenden: „Sie sagen Kleinigkeiten oder so...also nicht jetzt lange Gespräche, aber sie benützen die Sprache ab und zu schon zum Spaß oder so für Kleinigkeiten“ (Brandon: 7: 273ff).

5.3.2 Verwendung einer „dritten“²⁴ Sprache innerhalb der Familie

Die Wahl der Familiensprache verlief bei allen Befragten relativ unterschiedlich. Teilweise gaben die Eltern an, absichtlich und gut überlegt eine Sprache gewählt zu haben, die sie mit ihren Kindern verwenden. Für den anderen Teil der befragten Eltern war die Sprachwahl in der Familie eher zufällig, beziehungsweise hat sich ergeben. In diesen Familien sind die Kinder vorwiegend einsprachig aufgewachsen.

In **Familie B** spricht der Vater (Henry) mit seinen Kindern ausschließlich Englisch. Seine älteren Kinder sind beide nicht in Österreich geboren und die Muttersprache der Kinder ist Rumänisch. Als sein erstes Kind geboren wurde, wog der Vater ab, welche Sprache für die Kinder in Zukunft an möglichst vielen Orten der Welt angewandt werden könnte. *„I thought should I speak Kiswahili, should I speak Kinyakyusa, should I speak English. Well I thought that English will be better cause it's very international”* (Henry: 2:62ff). Henry wählte somit für die Kommunikation mit seinen Kindern die Sprache, die er selbst als vierte Sprache erworben hatte. Henry sagt, er habe mit seinen Kindern, seit sie geboren waren, ausschließlich Englisch gesprochen, unabhängig vom Wohnort der Familie. Mit seiner Frau, die Rumänin ist, hat er sich auf Rumänisch unterhalten, allerdings nur, wenn die Kinder nicht dabei waren. Da er seiner Frau Englisch beibringen wollte, hat er mit ihr zusätzlich Englisch gesprochen. *„Romanian, of course I didn't speak in front of them [seinen Kindern, Anm. EP]. But there was another thing, I was wanted my wife to learn English”* (Henry 2: 76ff).

²⁴ Mit „dritter“ Sprache ist hier eine Sprache gemeint, die weder die Muttersprache (oder Erstsprache) der Mutter noch die Muttersprache (oder Erstsprache) des Vaters ist

In **Familie C** ergibt sich zwischen Mutter und Vater (Dennis) die sprachliche Konstellation, dass der Vater mit der Mutter seines Kindes Englisch spricht, mit dem Kind überhaupt nicht. *„The main we talk English with the mother (...) if we go detailed in the discussion, I prefer most English“* (Dennis 6: 187f; 190f).

Bei **Familie D** fand die Kommunikation zwischen den Eltern ausschließlich auf Englisch statt, bevor der Vater (Brandon) begann, Deutsch zu sprechen. Was sich mit wachsender Kompetenz im Deutschen von Brandon verändert hat, ist, dass die Eltern untereinander nur noch Deutsch verwenden. *„Am Anfang haben wir uns nur auf Englisch unterhalten, und als ich langsam mit meinem Deutsch besser war, (...)haben wir Deutsch auch verwendet und jetzt ist es nur Deutsch“* (Brandon: 6: 222ff).

In **Familie A** spielte die Verwendung einer dritten Sprache innerhalb der Familie gar keine Rolle, da Walter und Silvia (Eltern), seit sie sich kennengelernt hatten, ausschließlich Deutsch verwendeten und dies auch heute mit ihren Kindern sprechen. Anfangs versuchte Walter mit seinen Kindern auf Kiswahili zu kommunizieren, was jedoch nicht funktionierte (siehe Kap. 5.3.1 Verwendung der Mehrheitssprache: Deutsch ausschließlich).

5.3.3 Bilinguale Sprachverwendung innerhalb der Familie

Simultaner Bilingualismus (siehe Kap. 2.6 „Simultaneous bilingual children“ or „Second language learners“) ergab sich nur bei zwei der vier befragten Familien, in denen die Kinder von Geburt an zweisprachig aufgewachsen sind. Bei beiden Familien sind die Väter aus Tanzania und die Mütter nicht aus Österreich (Serbien und Rumänien). Dadurch, dass die

innerhalb der Familien verwendeten Sprachen nicht die Umgebungssprache/Mehrheitssprache Deutsch ist, wuchsen die Kinder ab dem Kindergartenalter dreisprachig auf.

In **Familie B** wurde mit den Kindern von Anfang an Rumänisch (mit der Mutter) und Englisch (mit dem Vater) innerhalb der Familie gesprochen. Die drei Kinder sind alle in unterschiedlichen Ländern geboren (Rumänien, Tanzania, Österreich), alle sind in Österreich aufgewachsen und zur Schule gegangen. Vater **Henry** hat mit seinen Kindern, seit sie geboren wurden, Englisch gesprochen, die Mutter Rumänisch, ihre Muttersprache. Henry sagt, er habe mit seinen Kindern so konsequent Englisch gesprochen, dass sie anfangs nicht wussten, dass auch er Rumänisch spreche und übersetzten deshalb zwischen ihren Eltern von Englisch in Rumänisch und zurück. „*They grew up and they never know that I spoke their mother’s language. So sometimes they translate for me what their mother was telling me*” (Henry: 2:68ff). Henry spricht mit der Mutter der Kinder Rumänisch und Englisch. Immer wenn er sie direkt anspricht verwendet er Rumänisch, wenn die Kinder dabei sind Englisch. „*(...) I was with the mother of the children and she was schocked: „You speak Romanina with me?” and I say, yes you are Romanian. When the kids are around I speak only English, but when I am adressing her, I spoke in her lanugage*” (Henry 6: 239ff). **Glory** sagt über die Sprachverwendung ihrer Eltern miteinander: „*Mein Vater redet mit meiner Mutter Rumänisch natürlich, ich meine, meine Mutter kann schon Englisch natürlich, gemischt*“ (Glory 3: 97f).

Durch die Unterrichtssprache Deutsch in Österreich lernten die Kinder in **Familie B** ebenfalls Deutsch, das sie fließend untereinander sprechen. Henry schildert die Situation: „*So my kids grow up, first of all with two languages. When we go to Vienna, they had to grow with three, cause German was*

added” (Henry 3: 91ff). **Glory**, die jüngste Tochter, wurde in Österreich geboren und lernte ab dem Zeitpunkt des Kindergarteneintritts Deutsch. Heute gibt sie an, diese Sprache am besten von allen drei Sprachen, die sie spricht, zu beherrschen. „(...)ich habe gleich im Kindergarten schon die deutsche Sprache gelernt. Und(...)somit ist eigentlich für mich die deutsche Sprache am besten, also ich spreche sie am meisten, ja wie gesagt, ich kann sie auch schreiben und spreche sie auch am Flüssigsten“ (Glory: 1:7ff). Mit ihrer Mutter verwendet Glory nach wie vor Rumänisch: „(...)ich rede auch bis heute noch mit meiner Mutter Rumänisch“ (Glory:1:12). Die sprachliche Situation in der Familie beschreibt Glory als „(...)Mischmasch. Also mit meinem Vater Englisch, mit meiner Mutter Rumänisch und mit meinen Schwestern Deutsch“ (Glory 1: 16f). Glory beschreibt das Aufwachsen mit mehreren Sprachen folgendermaßen. „(...)wenn man mit mehreren Sprachen aufwächst, ist das dann nicht, dass man jede Sprache 100% beherrscht. (...)wenn mir jetzt irgendwas schnell nicht einfällt, auf Deutsch, dann sage ich es auf Rumänisch oder Englisch“ (Glory 3:88ff). Auf die Frage nach ihrer Muttersprache antwortet sie entschieden, diese sei Rumänisch mit der Begründung, dass sie zu Hause nie Deutsch gelernt hätte, sondern Rumänisch und Englisch. „Ich habe zu Hause nur Rumänisch gelernt und Englisch und davon Rumänisch viel besser und deshalb würde ich sagen, Rumänisch ist meine Muttersprache, auch wenn ich es nicht so gut kann wie Deutsch“ (Glory: 2: 117ff). Glorys Vater **Henry** sieht die Zuschreibung der Muttersprache seiner Töchter etwas anders. „ (...) in school they write their mother tongue was English. They didn't write their mother tongue was Romanian, no” (Henry 7: 262f).

Glorys Sprachkompetenz in den jeweiligen Sprachen habe sich mit den Jahren verändert, sagt sie, und begründet dies damit,

dass sie für ihre Muttersprache nur eine Ansprechperson habe und daher als kleines Kind besser Rumänisch konnte als heute. *„(...) also mein Rumänisch ist jetzt auch nicht so breitgefächert, weil ich habe halt nur meine Mutter als Ansprechperson. (...) Ich habe einfach nur den Wortschatz gelernt, den sie mit uns geredet hat. (...) Ich bin mir sicher, dass ich als kleines Kind sicher besser Rumänisch gesprochen habe. (...)dann erst, wie ich in die Schule gekommen bin, und dann mit meinem Freundeskreis immer Deutsch gesprochen habe, (...) ist mein Deutsch immer besser geworden und mein Rumänisch immer schlechter (...)“* (Glory 1: 24ff, 62ff). Die Kompetenz im Englischen hat sich bei Glory ebenfalls verändert. Anfangs hat „nur“ ihr Vater innerhalb der Familie mit ihr Englisch gesprochen. Sie kann den Zeitpunkt genau beschreiben, der eine Verbesserung ihrer Englischkenntnisse zur Folge hatte. *„Also in Englisch hat es sich dadurch verbessert, ich glaube mit neun oder mit zehn bin ich in eine Kirche gekommen, die englischsprachig war und dort habe ich dann auch englischsprechende Freunde gehabt und so hat sich mein Englisch dann auch wiederum verbessert“* (Glory 1: 37ff). Glory sieht ihre Sprachkompetenz im Deutschen am besten, danach kommt Englisch, danach Rumänisch. Heute verwendet Glory mit ihrer Mutter vorwiegend Rumänisch, mit ihrem Vater Englisch und Deutsch und mit ihren Schwestern. Für sie ist die Sprache stark an Personen gebunden. Sie sagt, sie wählt die Sprachen aus, je nachdem mit welcher Person sie sich unterhält. Wenn sie Probleme hat, die richtigen Worte zu finden, hat sie innerhalb der Familie die Möglichkeit, die Sprache zu wechseln. *„Mit meiner Mutter kann ich mich am besten auf Rumänisch ausdrücken, mit meinem Vater gemixt, weil mir manchmal Sachen auf Englisch auch nicht einfallen. (...)Und Deutsch auf jeden Fall mit meinen Schwestern“* (Glory 4: 126ff).

Henry (Vater **Familie B**) erzählt, die Sprachverwendung in seiner Familie sei heute nach wie vor die gleiche. Er verwende in der Kommunikation mit seinen Kindern bis auf wenige Ausnahmen ausschließlich Englisch. Wenn die Familie mit Rumänischsprachigen Leuten zusammen ist, verwendet sie Rumänisch, mit Deutschsprachigen in Österreich versuche auch der Vater, Deutsch zu sprechen. „*But know when I speak with them, I speak only English(...). Unless I am with them and we are among Romanian people. Of course I speak Romanian. (...) But when the group is getting out, we change the language. (...)...it's with German either. (...) Unless again, they come with friends who are Austrians, I try to speak German*” (Henry 7: 250ff).

In **Familie D** wuchs die Tochter (Doris) seit ihrer Geburt bilingual auf, ihre Mutter spricht mit ihr Serbisch, der Vater Kiswahili. Spätestens mit dem Eintritt in den Kindergarten war Doris (Tochter) damit konfrontiert, eine dritte Sprache, Deutsch, zu erwerben, da sie in Österreich aufwächst und in einen deutschsprachigen Kindergarten geht. Diese Familie ist die einzige, in der der Vater mit seinem Kind seine Erstsprache Kiswahili spricht (siehe Kap. 5.3.4 Verwendung der Erstsprache der Väter: Kiswahili). Über seine Tochter erzählt Dennis: „*My daughter, she is using Serbian without any problem and German in the kindergarten (...) and I talk with her in Swahili*” (Dennis: 2:60ff). Laut Dennis versucht er auch konsequent, mit seiner Tochter Kiswahili zu sprechen, auch wenn sie manchmal auf Deutsch antwortet, wenn sie etwas nicht weiß. Als Vater und Tochter noch in einem gemeinsamen Haushalt lebten, war es für die Tochter kein Problem, ausschließlich in Kiswahili mit ihrem Vater zu kommunizieren. „*(...)when I was with my daughter all the time, before I moved there, (...)she was speaking with me Swahili without any problem*” (Dennis: 4:107f). Um die Sprachkompetenz seiner

Tochter im Kiswahili zu verbessern, greift Dennis zu spielerischem Sprachunterricht mit seiner Tochter. Er verwendet Bücher, die auf Kiswahili geschrieben sind, um mit seiner Tochter die Sprache zu üben. Bevor er ihr eine neue Geschichte vorliest, befragt er sie, wie viel sie sich von der letzten Geschichte gemerkt hat. „*So I read those books, or before I read these books, I give her these books to tell me what she knows in these books*” (Dennis 3:79ff). Der Vater erzählt, seine Tochter beherrsche ebenfalls perfekt Serbisch, welches ihre Muttersprache ist. Vor allem, wenn die Mutter mit seiner Tochter (Doris) in ihre Heimat reist, spricht die Tochter fließend Serbisch. „*If they travel in Serbia, with the grandmother she talks fluent in Serbian*” (Dennis 4:123f). Doris Sprachverwendung und Sprachkompetenz verbessert sich schlagartig, sobald sie sich im Land aufhält, in dem die Sprache mehrheitlich gesprochen wird (Tanzania: Kiswahili, Serbien: Serbisch).

5.3.4 Verwendung der Erstsprache der Väter: Kiswahili

Nur in einer der vier befragten Familien spricht der Vater mit seinem Kind in seiner Erstsprache Kiswahili. Ein Vater hat nie mit seinen Kindern Kiswahili oder seine Muttersprache gesprochen, zwei Väter sprachen mit ihren Kindern anfangs Kiswahili, inzwischen fast nur noch Deutsch.

Brandon (Vater **Familie D**) verwendete mit seinen beiden älteren Söhnen, als sie noch kleiner waren, seine Erstsprache Kiswahili in alltäglichen Situationen. Mit seinem jüngsten Sohn (Klaus) wählt er hingegen eine unterrichtende Art für die Kommunikation auf Kiswahili. **Mary** (Mutter) erklärt den Unterschied: „*(...)die Großen haben eigentlich eher durch Konversation, durchs Fußball spielen und in den Park gehen gelernt und mit ihm [jüngster Sohn, Anm. EP] machst du*

[Brandon, Anm. EP] *eher so unterrichtsmäßig. Das ist, glaube, ich ein großer Unterschied*“ (Mary 2:47ff). Brandon stellt die Verwendung des Kiswahili mit Klaus, seinem jüngsten Sohn, dar: *„Wir lesen immer Schulbücher von Tanzania zusammen, nur für die Sprache und wir machen kleine Aufgaben und das ist ein System, das ihm auch Spaß macht, und es bringt ihm ein bisschen was Neues*“ (Brandon 6: 231ff).

Dennis (Vater **Familie C**) gibt an, er habe mit seiner Tochter seit sie geboren wurde ausschließlich Kiswahili gesprochen. Bis zum zweiten Lebensjahr habe sie gut Kiswahili gesprochen, heute hätte sie manchmal Probleme, dann wählt er eine unterrichtende Form, um ihr Dinge, die sie nicht versteht, zu erklären. *„(...)she was two years old and she was speaking with me Swahili without any problem*“ (Dennis 4:108f). Wenn seine Tochter ihn auf Deutsch anspricht, antwortet Dennis auf Kiswahili, weil er will, dass sie diese Sprache weiter lernt und verwenden kann. *„But if she asks me in German or in another language and I answer her in this language which she asks me, I think I will not help her. She will understand what the meaning is, but she will not understand in this language which I want to tell her”* (Dennis 3:101ff). Doris Vater beschreibt außerdem, er bemühe sich, ihr möglichst viele verschiedene Anreize zu bieten, seine Erstsprache umfassend zu erwerben und zu üben. *„And also I have some Swahili music or Swahili video. Because a language is not only to speak, also to hear the music and to know something. To hear and to speak and to read and to look something like pictures. It helps also”* (Dennis 3: 84ff).

Dennis sieht auch erzieherische Qualitäten in der Verwendung seiner Erstsprache mit seiner Tochter. Er meint, sie folge am schnellsten, wenn er mit ihr Kiswahili spreche. Ein angenehmer Nebeneffekt bei der Kommunikation einer Minderheitensprache wie Kiswahili in Österreich sei die

Möglichkeit, sich zu unterhalten, ohne dass alle anderen verstünden, was gesprochen werde. Mehr dazu im folgenden Unterkapitel.

Familie B wohnte bis nach der Geburt ihrer zweiten Tochter in Tanzania, bevor sie nach Österreich migrierte. Zu dieser Zeit konnte die älteste Tochter fließend Kiswahili, die dritte erworbene Sprache ihres Vaters (Henry) sprechen, da sie für ein paar Jahre in Tanzania aufwuchs. „*We arrived in Tanzania 1981, than `84 she [die Mutter, Anm. EP] moved here with two children. They [die Kinder, Anm. EP] were all fluent in Swahili*” (Henry 3: 96f). **Glory**, die jüngste Tochter, bestätigt dies. „*Interessant, weil meine älteste Schwester hat früher auch Swahili flüssig sprechen können und hat es absolut verlernt, wie sie hierhergekommen ist*“ (Glory 3: 104ff). Heute spricht keine der drei Töchter Kiswahili, wenn sie nach Tanzania, in das Heimatland ihres Vaters, reisen, verständigen sie sich auf Englisch. Glory bedauert sehr, dass sie kein Kiswahili spricht und hat auf jeden Fall vor, es noch zu lernen. „*Aber ich muss sagen, ich bereue es schon, dass ich nicht auch Swahili kann. Ich habe eh ein schlechtes Gewissen, wenn ich nach Tanzania fliege und ich kann's nicht. Das möchte ich auf jeden Fall noch lernen. Das ist schon ein Anliegen, dass ich das kann*“ (Glory 4: 130ff).

In **Familie A** wird Kiswahili heute gar nicht mehr verwendet, **Silvia** (Mutter) bringt es auf den Punkt. „*Ja leider, Swahili hat bei uns...ist so gut wie nicht vorhanden*“ (Silvia 4:161). Nur wenn Besuch kommt, der Kiswahili spricht, wird diese Sprache verwendet, aber sehr geringfügig von anderen Familienmitgliedern außer dem Vater (Walter). Als Walter und Silvia sich kennenlernten, war es laut Silvia unter den tanzanischen MigrantInnen gar nicht interessant, Kiswahili in Österreich zu sprechen. Bevorzugte Sprache war damals Englisch. „*(...)wie wir jünger waren, da haben alle, auch alle*

Tanzanianer, die da waren, die wollten nur Englisch reden. Also da war Swahili irgendwie gar nicht wichtig“ (Silvia 6: 210ff).

5.3.5 Minoritätensprache als „Geheimsprache“

In allen Interviews wurde als positiver Effekt des Beherrschens mehrerer Sprachen angegeben, dass immer die Möglichkeit zwischen den Familienmitgliedern bestehe, in eine andere Sprache zu wechseln, um von Dritten nicht verstanden zu werden. Die jeweilige Minderheitensprache kann auch außerhalb der Familie eingesetzt werden, um Gespräche in der Öffentlichkeit – für andere unverständlich – führen zu können. Einmal fiel der Begriff „Geheimsprache“, der genau diesen Effekt treffend beschreibt.

In **Familie C** wurden zwei Kontexte genannt, in denen der Vater (Dennis) mit seiner Tochter (Doris) Kiswahili spricht und betont, dass nur er und sie sich verstehen. Wenn **Dennis** mit seiner Tochter in der Öffentlichkeit unterwegs ist, verwendet er Kiswahili um zu verhindern, dass die Umgebung sie verstehen kann. *„The advantage is the language communication if...sometimes you can talk what is not very necessary that everybody can understand it.“* (Dennis 5: 168f). In der Familie kann es auch vorkommen, dass die Mutter die Kommunikation zwischen Kind und Vater nicht versteht. *„Sometimes even the other she doesn't understand it, sometimes when I talk with her“* (Dennis 5: 170f). Dennis erzählt aus seiner Kindheit, dass die Sprache seines Vaters (Sukuma) immer dann verwendet wurde, wenn Sachverhalte besprochen wurden, die nur die Familie etwas angingen. *„And all the time, the parents try to speak with us in Sukuma (...), they don't want others to know or the neighbor, they use this language. It's good sometimes“* (Dennis 5: 143ff).

Bei **Familie B** erwähnte **Glory** (jüngste Tochter), dass dieses Verhalten in der Kommunikation mit ihren Schwestern aufträte. Das Wechseln von Deutsch auf Rumänisch tritt bei den Schwestern auf, wenn sie untereinander etwas diskutieren, das die Umgebung in Österreich nicht verstehen soll. *„Wenn wir Witze machen oder wir über irgendwas reden, wo andere Leute nicht zuhören sollen, dann reden wir schon Rumänisch“* (Glory 2: 71f). Glory hat in ihrem Freundeskreis beobachtet, dass Eltern mit ihren Kindern oft gar nicht in ihrer Muttersprache sprechen, sondern diese als „Geheimsprache“ ihren Kindern gegenüber verwenden. Die Sprachverwendung in den Familien findet entweder auf Deutsch oder Englisch, jedoch nicht in einer Erst- oder Muttersprache der Eltern statt. *„(...) ich habe eine Freundin, beide Eltern kommen aus Nigeria, sie spricht aber kein Nigerianisch. Die Eltern haben mit den Kindern immer nur Englisch gesprochen und in der Schule dann Deutsch gelernt und bis heute ist Nigerianisch für sie fremd, also die Sprache, weil die Eltern es immer nur als Geheimsprache verwendet haben vor den Kindern“* (Glory 4:143ff).

Silvia (Mutter **Familie A**), die während ihres Studiums Kiswahili erworben hat, erzählt, dass sie mit ihren Freundinnen, die ebenfalls Kiswahili sprachen, an öffentlichen Plätzen die Sprache nutzte, um von der Umgebung nicht verstanden zu werden. *„(...)mit meinen StudienkollegInnen, die auch Swahili gesprochen haben, wenn wir unterwegs waren und wir haben irgendwas reden wollen, was die anderen nicht verstehen haben sollen, oder auch in der Straßenbahn, da war uns das immer irgendwie recht witzig, wenn wir dann Swahili gesprochen haben“* (Silvia 2: 68ff). Auch innerhalb der Familie haben Silvia und Walter (Vater) früher Kiswahili verwendet, wenn sie nicht wollten, dass ihre Gespräche von anderen verfolgt werden können. *„Ich weiß auch, ich hab das am*

Anfang mit W. gemacht, wenn ich irgendwas nicht wollte oder ich mich über irgendwen aufgeregt habe und ich wollte nicht, dass alle das verstehen, dann habe ich Swahili gesprochen (...)“ (Silvia: 2: 75ff).

5.3.6 Kapitelzusammenfassung

Bei der Sprachverwendung innerhalb der binationalen Familien zeigen sich zwei verschiedene Konstellationen. In zwei der befragten Familien wird ausschließlich Deutsch gesprochen, die Kinder wachsen einsprachig auf (siehe Kap. 5.3.1 Verwendung der Mehrheitsprache: Deutsch ausschließlich). In diesen Familien sind die Väter Tanzanier und die Mütter Österreicherinnen. In den anderen zwei Familien wachsen die Kinder bis zum Kindergartenbesuch bilingual und dann dreisprachig auf, da innerhalb der Familie zwei Sprachen gesprochen werden und die dritte Sprache in den Bildungseinrichtungen und der Umgebung erworben wird. Die Väter dieser Familien kommen ebenfalls aus Tanzania, eine Mutter aus Serbien, eine aus Rumänien. In einer der Familien mit bilingualer Sprachverwendung wurde konsequent das „One person – one language concept“ in der Spracherziehung der Kinder verfolgt. Der Vater sprach ausschließlich Englisch mit seinen Kindern, die Mutter Rumänisch (siehe Kap. 5.3.2 Verwendung einer dritten Sprache innerhalb der Familie und Kap. 5.3.3 Bilinguale Sprachverwendung innerhalb der Familie). In der zweiten Familie, in der zwei Sprachen verwendet werden, spricht die Mutter Serbisch mit ihrer Tochter, der Vater Kiswahili. Dies ist die einzige Familie, in der das Kind Kiswahili, eine der Erstsprachen des Vaters, spricht (siehe Kap. 5.3.4 Verwendung der Erstsprache der Väter: Kiswahili). In den verbleibenden drei Familien spielt Kiswahili eine nebensächliche bis gar keine Rolle. Die

Muttersprachen oder Erstsprachen, die die tanzanischen Väter von Geburt an erworben haben, werden in ihren Kernfamilien in Österreich gar nicht angewandt. Die sprachlichen Konstellationen innerhalb der Familien stellen sich wie folgt dar.

Sprachverwendung zwischen Partnern/Kindern innerhalb der Familie

Familie	Herkunft	Verwendete Sprache mit PartnerIn	Verwendete Sprache mit Kind(ern)
A Vater Mutter	Tanzania Österreich	Deutsch Deutsch	Deutsch Deutsch
B Vater Mutter	Tanzania Rumänien	Rumänisch, Englisch Rumänisch	Englisch Rumänisch
C Vater Mutter	Tanzania Serbien	Englisch Englisch, Deutsch	Kiswahili Serbisch, Deutsch
D Vater Mutter	Tanzania Österreich	Deutsch Deutsch	Deutsch Deutsch

Ein Phänomen, das bei den meisten Befragten beschrieben wurde, ist die Verwendung von Minoritätensprachen als „Geheimsprache“ im öffentlichen Raum. Bei Familie B verwenden die Kinder im öffentlichen Raum Rumänisch, um von der Umgebung nicht verstanden zu werden. In Familie C spricht der Vater mit seiner Tochter Kiswahili und sieht es als Vorteil, in der Öffentlichkeit nicht belauscht werden zu können. Die Mutter von Familie A hat früher mit ihrem Mann Kiswahili gesprochen, um in gewissen Situationen nicht verstanden zu werden, ebenso mit ihren StudienkollegInnen. Glory, Tochter in Familie B, erzählt von ihren englischsprachigen Freunden,

dass diese die Muttersprache ihrer Eltern nicht sprechen, da deren Eltern diese Sprache als „Geheimsprache“ verwendeten.

5.4 Variablen für die Sprachverwendung in den Familien

In dieser Kategorie wird zusammengefasst, welche Variablen die Sprachverwendung innerhalb der Familie beeinflussen, je nachdem ob sie mit „hoher“ oder „niedriger“ Intensität auftreten. Es wird unterschieden, ob dieses Variablen die bilinguale Spracherziehung der Kinder günstig beeinflussen oder eher benachteiligen. Der Fokus liegt auf der jeweiligen Sprache der Väter, da diese Sprachen in den Familien am wenigsten oder gar nicht verwendet werden.

	Quantität der Zeit, die Väter mit Kindern verbringen	Konsequente Verfolgung des "One person-one language" concepts	Wichtigkeit der Sprache der Väter	Kompetenz der Väter in der Mehrheitsprache Deutsch
hoch	Kinder wachsen eher bilingual auf: Kinder können Erstsprache des Vaters sprechen	Kinder wachsen bilingual auf	Väter geben eher ihre Erstsprache an ihre Kinder weiter	Kinder sind monolingual aufgewachsen, mit geringer oder keiner Kenntnis der Erstsprache des Vaters
niedrig	Kinder wachsen eher monolingual auf	Kinder wachsen monolingual auf	Väter wählen eher Mehrheitsprache des Wohnorts und Muttersprache der Kinder in Kommunikation mit ihren Kindern	Kinder wachsen eher bilingual auf

5.4.1 Vatersprache - Sprachverlust

Bei der Befragung der Väter, die alle aus Tanzania kommen und deren Eltern alle unterschiedliche Muttersprachen haben, stellte sich heraus, dass Kiswahili, die Nationalsprache Tanzanias, parallel zu den Sprachen, die in der Familie

erworben wurden, eine sehr große Rolle spielt(e) (siehe dazu Kap. 3.1.2 Sprache und ethnische Identität in Tanzania). Keiner der Väter gab seine Muttersprache an seine Kinder weiter, nur Kiswahili als eine der Erstsprachen aller Väter spielte in der Sprachverwendung innerhalb der Familien in Österreich eine mehr oder weniger große Rolle (siehe dazu Kap. 5.3.4 Verwendung der Erstsprache der Väter: Kiswahili). Vor allem die Sprachen der Väter in Tanzania, mit denen die Väter der binationalen Familien aufgewachsen sind, finden heute in ihrem Sprachgebrauch in Österreich wenig oder gar keine Verwendung mehr. Ein Vater (Walter, Familie A) sagt, es bestünde die Gefahr, er könne die Sprache seines Vaters überhaupt vergessen.

Bei der Frage nach dem aktuellen Sprachgebrauch des Vaters (**Walter**) von **Familie A**, dessen Eltern unterschiedliche Erstsprachen haben (Kindenduele, Kimbunga), gibt er an, von den Sprachen, die er spricht, als einzige Sprache nur die Sprache des Vaters verlernen zu können. *„Die einzige Sprache, die ich vergessen kann, wenn ich sie nicht mehr höre, ist meine Vatersprache. (...)Der Vater war öfters weg, auf Reisen und so(...)“* (Walter: 5: 200ff).

Brandon (Vater **Familie D**) teilt die Sprachen, die er in seinem Leben erworben hat, in „kleine“ und „große“ Sprachen ein. *„Ja die Sprachen, die ich gelernt habe, kann ich schon...manche sind groß, manche klein. Also die kleinen Sprachen könnte ich definieren, das sind die afrikanischen Sprachen (...). Man schreibt diese Sprachen nicht, sie werden von Mund zu Mund übertragen“* (Brandon 8: 286ff). In seiner heutigen Lebenssituation erachtet Brandon die afrikanischen Sprachen, die er lernte, als weniger wichtig als die europäischen Sprachen und Kiswahili. Er habe etwa auch in einer Sprache (Makonde), die er als Kind erworben hat, eine viel geringere Kompetenz als früher. *„Ich verstehe viel, aber die Bewegungen meiner Zunge*

sind natürlich langsamer geworden. Wenn ich in Tanzania bin und ich treffe Makonde, dann verstehe ich vieles, nicht sprechen, aber verstehen tue ich vieles, auch ein paar Sätze kann ich noch reden (...)“ (Brandon: 2:57ff). Seine Muttersprache (Kizigula) erwähnt Brandon überhaupt nicht, als er gefragt wird, welche Sprache er heute noch spricht und verwendet.

5.4.2 Variable: Kompetenz der Mehrheitssprache Deutsch des migrierten Elternteils

Durch das Erfordernis, Deutsch in Österreich zu verwenden (siehe Kap. 5.2.1 Relevanz einer Sprache durch Migration), besteht die Möglichkeit, dass die tanzanischen Väter ihre Sprachkompetenz im Deutschen verbessern und so auch mit ihren Kindern in dieser Sprache kommunizieren. Es wurde von mehreren Befragten aus unterschiedlichen Familien beobachtet (Familie A und D), dass je besser das Deutsch des Vaters wurde, dieser desto eher mit seinen Kindern ausschließlich auf Deutsch kommunizierte.

Silvia (Mutter **Familie A**) hat dies auch bei einer anderen Familie beobachtet, bei der der Vater aus Tanzania und die Mutter aus Österreich kommt. *„Das habe ich auch immer interessant gefunden, dass es anscheinend mit dem Deutschsprechen des Vaters, also je mehr Deutsch der B. können hat, desto weniger hat er dann mit den Kindern Swahili gesprochen“* (Silvia: 5: 185ff).

Brandon (Vater Familie D) hat genau dies in der Kommunikation mit seinen Kindern beobachtet. *„Je besser mein Deutsch geworden war, und natürlich haben sie gesehen, aha der Papa spricht auch Deutsch, aber dann wenn etwas auf Swahili geredet wurde, haben sie einfach auf Deutsch zurück*

geantwortet (...)sie verstehen zwar etwas, aber zurückreden ist ganz wenig“ (Brandon: 7:249ff). Auch **Mary** (Mutter) hat diese Entwicklung in der Sprachverwendung ihres Mannes mit ihren Kindern festgestellt. „*Ja sobald die Kinder merken, dass es der einfachste Weg ist, Deutsch zu sprechen, weil der Papa eh Deutsch spricht. Da sind sie dann nur mehr beim Deutschen gewesen. So war das*“ (Mary 2: 54ff).

Henry (Vater **Familie B**) sagt, er spreche nicht perfekt Deutsch und begründet dies damit, dass die Sprache, in der er mit seinen Kindern kommuniziere, Englisch ist, weshalb er nicht so gut Deutsch spreche. „*But their [seiner Kinder, Anm. E.P.] really main language is English. So that's how it went. And that's why my German is not that good*“ (Henry 3. 114f). Seine Sprachkompetenz des Deutschen unterscheidet Henry anhand drei der vier Fertigkeiten (siehe Kap. 1.3 Bilingualismus – Unterscheidung durch verschiedene Faktoren), die für die genauere Bestimmung der Kompetenz in einer Sprache herangezogen werden können. Hier werden die Fertigkeiten „Lesen“, „Sprechen“ und „Hören“ einbezogen. „*(...) I can read German, perfect, I can read German. I can read the newspaper, i can read books in German, but talking, of course I talk German, but professionally I can't like my children*“ (Henry 3,4: 129ff). Henry beschreibt seine Fähigkeiten des Deutschen weiter: „*(...) my German, speakingwise, is not that much good. I can understand, I can read, but if you tell me I have a dialogue or (...) to make a speech, I need a lot of time to prepare it*“ (Henry 4: 152ff).

5.4.3 Wer spricht die „andere“ Sprache

In dieser Kategorie werden zwei Faktoren zusammenhängend dargestellt, die nur in Verbindung miteinander analysiert werden konnten.

- Zeitfaktor: Die Väter verbringen weniger Zeit mit ihren Kindern als die Mütter, während die sprachliche Sozialisation stattfindet
- Genderaspekt: die Erst- oder Muttersprache **der Väter** ist eine andere als die Mehrheitssprache in Österreich

Wie in Kapitel 5.3.4 “Verwendung der Erstsprache der Vater: Kiswahili“ umfassend dargestellt, verwendet nur einer der befragten Väter vorwiegend eine seiner Erstsprachen (Kiswahili) in der Kommunikation mit seiner Tochter. Warum dies bei den drei restlichen Vätern nicht oder sehr eingeschränkt der Fall ist, soll in den zwei erwähnten Kategorien näher beschrieben werden. Kiswahili, die Erst- oder Zweitsprache der tanzanischen Väter, ist eine Minderheitensprache in Österreich²⁵, die von sehr wenigen Personen, im Vergleich zur Mehrheitssprache Deutsch, gesprochen wird.

Väter und Mütter von drei der vier befragten Familien haben während der Interviews erwähnt, dass die Väter mit den Kindern viel weniger Zeit verbringen als die Mütter und auf Grund dessen weniger Möglichkeiten hätten, den Kindern ihre Sprache beizubringen.

In **Familie D**, so erzählt **Mary** (Mutter), habe der Vater, als er noch weniger gearbeitet hat, mehr Zeit mit den zwei älteren Söhnen verbracht und dabei auch mit ihnen Kiswahili gesprochen. *„Na eine Zeit lang, (...)wie du [Brandon, Vater, Anm. EP] noch länger Zeit gehabt hast und mit den Kindern noch öfter am Nachmittag in den Park gegangen bist, (...)da hast du noch mehr Swahili gesprochen, (...)“* (Mary 2:38ff).

Auch die Kinder von **Familie A** könnten nur durch den Vater diese Sprache lernen und gebrauchen sowie auch durch andere

²⁵ Keine genaue SprecherInnenzahl eruierbar

MigrantInnen aus Ländern, in denen Kiswahili gesprochen wird, und die mit der Familie befreundet sind. Dadurch, dass der Vater sehr wenig zu Hause war, als die Kinder sprechen lernten, vor allem bei den jüngeren Kindern (6 Jahre), ist dies als eine Bedingung zu sehen, die es erschwerte, die Kinder bilingual zu erziehen. *„Ich konnte meine Sprache den Kindern nicht vermitteln, weil ich sehr wenig mit den Kindern zusammen bin“* (Walter: 3:121f).

Als **Dennis** (Vater **Familie C**) noch mit seiner Tochter zusammenlebte, konnte sie viel besser Kiswahili, da er viel mehr Zeit mit ihr verbrachte. Jetzt versucht er, den Spracherwerb seiner Tochter im Kiswahili mit gezieltem spielerischem Unterricht voranzutreiben. *„But before, when I was with my daughter all the time, before I moved there, she was two years old and she was speaking with me Swahili without any problem“* (Dennis 3-4: 106ff).

Für die zweite Kategorie „Genderaspekt“ in diesem Unterkapitel wurde genauer untersucht, ob die Sprachverwendung in der Familie davon abhängig ist, welcher Elternteil die Minderheitensprache als Mutter- oder Erstsprache hat. **Mary** (Mutter **Familie D**) ist davon überzeugt, dass wenn die Mutter die „andere“ Sprache, also eine Minoritätensprache des Landes (in diesem Fall Österreich) spricht und nicht der Vater, wäre die Wahrscheinlichkeit höher, dass die Kinder die Sprache vollständig erwerben und verwenden können. *„Ja, wenn es die Mutter wäre, wäre es einfacher, aber wenn die eine Person der Papa ist und der arbeitet viel, ja, dann ist der Kontakt einfach mit der Sprache zu wenig.“*(Mary 2: 69-71) Somit ist es *„für die Kinder natürlich leichter, wenn die Mutter die andere Sprache spricht, weil sie dann viel mehr Kontakt haben unterm Tag“* (Mary 1:35ff). **Brandon** (Vater) führt die Bezeichnung der „Muttersprache“ eines Menschen auf die Tatsache zurück, dass die Mutter es sei, die mit den Kindern

am meisten Zeit verbringe und nicht der Vater. Wenn der Vater eine Minderheitensprache in einem Land spricht, habe er folglich viel weniger Möglichkeit, seinen Kindern seine Sprache zu vermitteln, als wenn die Mutter die „andere“ Sprache spreche. *„Ja, also da hat man wenig Chance, deshalb sagt man, es ist die „Muttersprache“ und nicht die „Vatersprache“, weil die Mutter ist immer mit dem Kind und der Vater könnte auch mit dem Kinde sein, aber nicht so viel wie die Mutter“* (Brandon 7: 262ff).

Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen die Annahme, dass, wenn die Minoritätensprache die Sprache der Mütter ist, die Kinder diese lernen. In den befragten binationalen Familien sprechen alle Kinder die Sprache ihrer Mütter, egal ob diese Umgebungssprache beziehungsweise Mehrheitssprache des Landes, in dem sie leben, ist.

5.4.5 Kapitelzusammenfassung

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Eltern der Kinder, die einsprachig (Deutsch als Muttersprache) aufgewachsen sind, bei der Erziehung keine konsequente Sprachplanung verfolgt haben. Alle einsprachig aufgewachsenen Kinder haben eine österreichische Mutter und einen tanzanischen Vater. Vor der Geburt der Kinder planten die Eltern mit ihren Kindern in ihrer jeweiligen Mutter- oder Erstsprache zu sprechen, was bei beiden Familien nach kurzer Zeit aufgegeben wurde. Die Eltern sprechen miteinander ausschließlich Deutsch. Für die aktuelle Sprachverwendung in den österreichisch-tanzanischen Familien können folgende, die Sprachwahl beeinflussende, Variablen zusammengefasst werden:

- Die Sprachkompetenz der Väter im Deutschen

Die beiden tanzanischen Väter haben umso weniger mit ihren Kindern in ihrer Erstsprache Kiswahili kommuniziert, je höher sich ihre Kompetenz im Deutschen entwickelte.

- Stellenwert der eigenen Mutter – und Erstsprachen der Väter in Tanzania

Beide Väter, die mit ihren Kindern ausschließlich Deutsch sprechen, können ihre eigene Muttersprache oder die Sprache ihrer Väter nicht mehr oder eingeschränkt verwenden. Sie verstehen die Sprachen, können sie aber nicht mehr produzieren. Einer der Väter gibt an, es bestehe die Gefahr, dass er die Sprache seines Vaters vergessen könnte.

- Zeitfaktor – Quantität der Zeit, die Väter mit ihren Kindern verbringen

Die Väter, die Deutsch mit ihren Kindern sprechen, geben an, dass sie mit ihren Kindern auf Grund der langen Arbeitszeit sehr wenig Zeit verbracht haben oder verbringen und deshalb „ihre“ Sprache nicht vermitteln konnten.

- Genderaspekt – Wer spricht die „andere“ Sprache?

Väter wie Mütter geben an, dass ein Hauptgrund für die mangelnde Vermittlung für die Sprache der Väter ist, dass diese die Minderheitensprache sprechen und nicht die Mütter, denn diese würden es leichter haben, den Kindern „die andere Sprache“ zu vermitteln, da sie mit den Kindern mehr Zeit verbringen würden. An den vier befragten Familien wurde gezeigt, dass diese Annahme zutrifft. Zwei der Mütter aus den Familien sprechen eine Minderheitensprache (Serbisch, Rumänisch), und ihre Kinder sprechen alle diese jeweilige Sprache.

5.5 Theoretische Einbettung des vorhandenen Bilingualismus bei Kindern in den befragten binationalen Familien

Unter Verwendung des entwickelten Konzepts von Paradis, Genesee und Crago (2011), welches von vier verschiedenen Konstellationen von Bilingualismus bei Kindern (siehe Kap. 1.3.4 “Simultaneous bilingual children” oder “second language learners”) ausgeht, können folgende Zuordnungen getroffen werden, die sich bei den befragten Kindern und deren Eltern ergeben haben.

In zwei Familien (**Familie B** und **Familie C**) entspricht der Spracherwerb der Kinder dem Typ von bilingual aufgewachsenen Kindern, der besagt, dass beide Eltern einer ethnischen Minderheit an ihrem Wohnort angehören und beide ihre Mutter- oder Erstsprache an ihr(e) Kind(er) vermittelt haben, bevor es/sie ein Alter von drei Jahren erreicht hat/haben.

„3) Children from a minority ethnolinguistic group who have learned or are learning two languages simultaneously from birth, or at least before 3 years of age. One language could be a majority language” (Paradis, Genesee, Crago 2011: 7).

Die Kinder aus diesen Familien können als simultane Bilinguale bezeichnet werden. Zusätzlich zu dieser Konstellation des simultanen bilingualen Erwerbs haben die Kinder aus diesen Familien im Zuge des Kindergartenbesuches ab durchschnittlich drei Jahren eine dritte Sprache erworben. Diese Kinder haben folglich zwei Erstsprachen, wobei eine davon als Muttersprache (tatsächliche Sprache der Mutter) bezeichnet werden kann, was keine Aussage über die Kompetenz in dieser Sprache beinhaltet. Die zusätzlich erworbene Sprache der Kinder (Deutsch) kann als Zweitsprache der Kinder angenommen werden, womit sie ebenfalls – mit einer Erweiterung in der Anzahl der Sprachen –

in einen anderen Typ der Definition von Paradis, Genesee und Crago (2011) einordenbar sind.

„4) Children from a minority ethnolinguistic group who have learned or are learning a second language after their first language was established. The second language is typically the majority language and the language of schooling” (Paradis, Genesee, Crago 2011: 7).

Die für die vorliegende Arbeit befragten Kinder der Familien B und C haben parallel oder simultan zwei Sprachen erworben, wurden in zwei Sprachen sozialisiert und haben als dritte Sprache die Mehrheitssprache erworben, außerdem gehören ihre Eltern ethnolinguistischen Minderheiten in Österreich an (Serbien, Rumänien, Tanzania).

Die Kinder aus den anderen zwei Familien (**Familie A** und **Familie D**) sind – auch nach der Definition von Paradis, Genesee, Crago (2011) – nicht bilingual aufgewachsen. Ihre Väter gehören einer ethnolinguistischen Minderheit an und haben ihre Sprache (oder eine ihrer Sprachen) nicht zu einem Grade an ihre Kinder vermittelt, der eine bilinguale Erziehung zu schreiben macht (siehe Kap. 1.1 Definition von Bilingualismus). Die Kinder aus diesen Familien sind monolingual aufgewachsen und haben Englisch – mit aktuell unterschiedlicher Kompetenz auf Grund des Alters – als zweite Sprache erworben. Der Spracherwerb des Englischen erfolgte über den Fremdsprachenunterricht hinaus, weshalb die Kinder als “second language learners” bezeichnet werden können, da sie die Sprache auch außerhalb der Schule mit gewissen Personen und im tanzanischen Umfeld verwenden.

“2) Children from a majority ethnolinguistic group who have learned or are learning a second language after their first language was established. The second language could be a

minority or majority language of the community” (Paradis, Genesee, Crago 2011: 7).

Nachdem die Kinder aus den tanzanisch-österreichischen Familien ihre Muttersprache Deutsch vollständig erworben hatten, haben sie durch den Englischunterricht in der Schule, durch den Sprachgebrauch des Englischen mit anderen englischsprachigen Personen im Umfeld in Österreich und durch Aufenthalte in Tanzania und der Kommunikation mit den Verwandten dort ihre zweite Sprache – Englisch – erworben.

6. Schlussfolgerungen

Durch die Analyse des Datenmaterials konnte die folgende entwickelte Hypothese teilweise verifiziert werden:

(1) Die Erfahrungen in der Sprachverwendung der Eltern binationaler Familien in ihrer Kindheit und Jugend wirken sich auf die verwendete(n) Sprache(n) in ihren eigenen Familien aus.

Die Auswirkungen der einzelnen Sprachgeschichten der nicht-österreichischen Elternteile auf die Sprachverwendung innerhalb der Familien können, wie in dieser Hypothese eingangs angenommen, nur teilweise gesehen werden. Auffallend war, dass die Väter der tanzanisch-österreichischen Familien ihre Mutter- oder Erstsprachen ihrer Familien (ausgenommen Kiswahili, welche von keinem der Väter die Muttersprache beziehungsweise als erstes erworbene Sprache ist) in Tanzania nicht mehr oder nur rezeptiv beherrschen, beziehungsweise die Fähigkeit in der Produktion der Sprachen wesentlich nachgelassen hat. Die Väter der tanzanisch-serbischen und tanzanisch-rumänischen Familien, in denen die Kinder bilingual aufwachsen, haben bei der aktiven

Produktionskompetenz ihrer Muttersprachen wenig eingeübt und verwenden diese immer, wenn sie in ihre Heimatregion zurückkehren. Die Väter der tanzanisch-österreichischen Familien haben innerhalb ihrer heutigen Familie keine – beziehungsweise eine sehr geringe – Sprachverwendung einer in ihrer Kindheit erworbenen Sprache. Sie sprechen mit ihren Kindern vorwiegend bis ausschließlich Deutsch, die Muttersprache ihrer Frauen und die Mehrheits-/Umgebungsprache an ihrem Wohnort (Wien). Für eine weiterführende Analyse dieser Fragestellung wäre es notwendig, weitere Daten zu erheben, um die Thematik der Rolle der in der Kindheit und Jugend erworbenen Sprachen der Väter näher zu untersuchen.

Die zweite Hypothese, die aus den Daten zusammengefasst wurde, besagt, dass

(2) die Kompetenz des tanzanischen Elternteils in der Mehrheitsprache Deutsch ausschlaggebend für die Sprachwahl mit seinen/ihren Kindern ist.

Auf Grund der Analyse des erhobenen Datenmaterials konnte eindeutig festgestellt werden, dass zwischen der Sprachkompetenz der Väter im Deutschen ein direkter Zusammenhang mit der Sprachwahl innerhalb der Familie besteht. Durch den hohen Erwerbsgrad des Deutschen durch die Väter wird innerhalb der binationalen, tanzanisch-österreichischen Familien zwischen allen Familienmitgliedern ausschließlich Deutsch verwendet. Es zeigt sich eine geringe Verwendung des Kiswahili zwischen Vätern und Kindern sowie zwischen den Kindern untereinander, die sich auf kurze zeitliche Sequenzen oder die Verwendung weniger Wörter des Kiswahili beschränkt. Bei den tanzanisch-österreichischen Familien konnte daher keine bilinguale Sprachkompetenz der Kinder festgestellt werden, sie wachsen monolingual auf. In

den tanzanisch-serbisch und tanzanisch-rumänischen Familien haben die Väter eine geringere Kompetenz im Deutschen und verwenden es auch nicht vorwiegend in der Kommunikation mit ihren Kindern. Ein Vater spricht mit seinen Kindern seit ihrer Geburt Englisch, der andere Vater spricht mit seiner Tochter Kiswahili, eine seiner Erstsprachen. In diesen beiden Familien wird zwischen Kindern und jeweils einem Elternteil in einer Sprache gesprochen (Familie B: Vater: Englisch; Mutter: Rumänisch; Familie C: Vater: Kiswahili, Mutter: Serbisch). Während der sprachlichen Sozialisation der Kinder wurde somit von den Eltern – mehr oder weniger – das „One Parent-One Language Concept“ angewandt. Innerhalb dieser Familien spielt das Deutsche, Mehrheitssprache der Umgebung und Nationalsprache des Landes, gar keine beziehungsweise eine sehr geringe Rolle. Die Sprachkompetenz des Deutschen vonseiten der Väter beschränkt sich bei einem Vater auf den Grundwortschatz, beim anderen auf die Perfektion einer der sprachlichen Fertigkeiten (Lesen).

Bei den tanzanisch-österreichischen Familien wurde das „One Parent-One Language Concept“ nicht gelebt, beide Elternteile der zwei Familien sprechen mit ihren Kindern vorwiegend Deutsch. (Familie A: Vater und Mutter: Deutsch; Familie D: Vater und Mutter: Deutsch).

Eine weitere Hypothese ging davon aus, dass

(3) die Sprachkenntnisse der Kinder in der Muttersprache beziehungsweise Erstsprache (Kiswahili) des tanzanischen Elternteils in den Familien in direktem Kontakt mit der Tatsache stehen, ob die Mutter oder der Vater aus Tanzania kommt.

Die endgültige Verifizierung dieser Annahme konnte nicht gemacht werden, da für die Erhebung des Datenmaterials keine tanzanischen Mütter binationaler Familien befragt werden

konnten. Es wurde jedoch analysiert, dass es eine gravierende Rolle spielt, welche der Elternteile (Vater oder Mutter) die Minoritätensprache spricht und dies Auswirkungen auf die Sprachvermittlung und Sprachkompetenz der Kinder in den binationalen Familien hat. Die Einschätzungen der befragten Elternteile bezüglich des Zusammenhangs zwischen Geschlecht und Minoritäten- oder Majoritätensprache der Elternteile konnten für die Untersuchung der Hypothese herangezogen werden. Die Familien, bei denen *beide* Elternteile befragt wurden, weisen aber nur eine Geschlechter-Sprache Konstellation auf. Alle Väter sind Tanzanier, alle Mütter Österreicherinnen. Die Tatsache, dass alle Kinder in den Sprachen ihrer Mütter sozialisiert wurden, zeigt, dass, wenn die Minoritätensprache von der Mutter gesprochen wird (Rumänisch, Serbisch), die Kinder diese Sprache erlernen. Für die Verifizierung dieser Annahme wurden die Aussagen der Väter und Kinder der tanzanisch-rumänischen und tanzanisch-serbischen Familien herangezogen. In einer weiterführenden Untersuchung könnte der Aspekt des Zusammenspiels zwischen Geschlecht der Eltern und Minoritäten- oder Majoritätensprache noch genauer untersucht werden, indem ebenfalls die Mütter, die eine Minoritätensprache sprechen, befragt werden.

Mit der eben erwähnten dritten Hypothese ist die vierte zusammengefasste Hypothese aus der Analyse des Datenmaterials eng verbunden. Das Ausmaß der Zeit, die der Elternteil mit Nicht-Umgangssprache Deutsch mit den Kindern verbringt, steht in Zusammenhang damit, ob die Mutter oder der Vater die Minoritätensprache innerhalb der Familie spricht. Damit ist gemeint, dass

(4) die Dauer der Beschäftigung zwischen Kind und Elternteil (vor allem der Väter), in der die eigene Sprache verwendet wird, direkte Auswirkungen auf die Sprachkompetenz der

Kinder in dieser Sprache hat. Die Väter, die mit ihren Kindern laut ihrer Aussagen sehr wenig Zeit verbracht haben, als ihre sprachliche Sozialisation stattfand, konnten ihren Kindern “ihre” Sprache (Kiswahili) nicht oder nur sehr geringfügig beibringen. Väter und Mütter von drei der vier befragten Familien haben während der Interviews erwähnt, dass die Väter mit den Kindern viel weniger Zeit verbringen als die Mütter und auf Grund dessen weniger Möglichkeiten hätten, den Kindern ihre Sprache beizubringen.

Jede der vier aufgestellten Hypothesen könnte durch Erhebung weiteren Datenmaterials tiefergehend untersucht werden. Ein Aspekt, der bei der vorliegenden Untersuchung noch wenig beachtet wurde, ist die genauere Feststellung der seitens der tanzanischen Väter erworbenen Sprachen in ihrer Kindheit, die vorwiegend oral übertragen werden und von der Mehrheit der befragten Väter heute nicht mehr verwendet werden. Im Zielland (Österreich) der Migration der tanzanischen Elternteile werden ihre Muttersprachen und Erstsprachen (ausgenommen Kiswahili) von den Vätern nicht mehr verwendet. Auch der Status der regionalen Sprache in Tanzania innerhalb der Familie (der Familie der tanzanischen Väter) kann zum „Verlernen“ dieser führen.

In einer weiterführenden Forschung wäre es unbedingt angezeigt, auch Familien in die Untersuchung einzubeziehen, bei denen die Mutter in Tanzania und der Vater in Österreich aufwachsen. Durch dieses Datenmaterial könnte der „Gender Aspekt“ nochmals untersucht werden, der Aufschlüsse über die eventuelle Sprachkompetenz der Kinder im Kiswahili (in diesem Fall dann Erstsprache der Mütter) geben könnte. Ein ebenfalls zu untersuchendes Phänomen, die Sprachverwendung der Kinder untereinander, könnte durch die Befragung weiterer Kinder von binationalen Familien gewährleistet werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Sprachverwendung innerhalb der befragten Familien von folgenden Umständen beeinflusst wird:

Eine hohe Kompetenz des Deutschen seitens des tanzanischen Vaters führt dazu, dass dieser mit seinen Kindern vorwiegend auf Deutsch kommuniziert. Diese Tatsache wird auch dadurch beeinflusst, dass in den Familien, in denen die Väter fließend Deutsch sprechen, die Mütter in Österreich aufgewachsen sind und die Familiensprache somit Deutsch ist. Die Kinder wachsen monolingual auf.

Der Zeitfaktor, der auf die quantitative Auseinandersetzung der Väter mit ihren Kindern bezogen ist, wirkt sich bei geringer Intensität negativ auf die Vermittlung der Sprache der Väter (Kiswahili) an ihre Kinder aus.

Die konsequente Verfolgung des „One-Parent-One-Language Concepts“ führt dazu, dass Kinder in binationalen Familien bilingual aufwachsen.

Die Tatsache, dass die tanzanischen Väter ihre Muttersprachen und Vatersprachen heute nicht mehr beherrschen, kann in Zusammenhang mit der Sprachverwendung in ihren Kernfamilien in Österreich gesehen werden.

7. Bibliographie

Abdelilah-Bauer, B. (2008): Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher. München: Verlag C.H. Beck.

Altarriba, J., Heredia, R.R. (2008): An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes. New York, London: Lawrence Erlbaum Associates.

Afshar, K. (1998): Zweisprachigkeit oder Zweitsprachigkeit?: zur Entwicklung einer schwachen Sprache in der deutsch-persischen Familienkommunikation. Münster [u.a.]: Waxmann. Great Britain: Cromwell Press Ltd.

Barron-Hauwaert, S. (2004): Language Strategies for Bilingual Families. The One-Parent-One-Language Approach.

Batibo, H. (1992): The fate of ethnic languages in Tanzania. In: Brenzinger, M. ed. (1992): Language Death: Factual and Theoretical Explorations with Special Reference to East Africa. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. S. 85-98

Bhatia, T. K., Ritchie W. C. ed. (2004): The Handbook of Bilingualism. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Birks, M., Mills, J. (2011): Grounded Theory: A Practical Guide. London, California, New Delhi, Singapore: SAGE Publications Ltd.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur,
Bundesministerium für Wissenschaft
und Forschung und Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
(2008): LÄNDERBERICHT
Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand
und Schwerpunkte.
http://www.oesz.at/download/publikationen/lepp_dt.pdf

15.11.2011

Bundeskanzleramt Österreich, Verfassungsdienst (2011): 3. Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 15 Abs. 1 der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=44519> 15.11.2011

Butler, Y. G., Hakuta, K. (2004): Bilingualism and Second Language Acquisition. In: Bhatia, T. K., Ritchie W. C. ed. (2004): The Handbook of Bilingualism. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. S. 114-145

Cathomas, R. M. (2005): Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells. Münster: Waxmann Verlag

Corbin, J., Strauss, A. (1998): Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. California: SAGE Publications.

Edwards, J. (2004): Foundations of Bilingualism. In: Bhatia, T. K., Ritchie W. C. ed. (2004): The Handbook of Bilingualism. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. S. 7-31.

Gass, S. M., Selinker, L. (2008): Second Language Acquisition. An Introductory Course. New York: Taylor&Francis Group.

Glaser, B. G., Strauss A.L. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New Jersey: Transaction Publishers.

Glinka, H-J. (1998): Das narrative Interview. Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Grundmann, M. (2006): Sozialisation. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Hamers, J. F., Blanc, M. A. H. (2000): *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press. 2. Auflage

Hildenbrand (2007): Anselm Strauss. In: Flick, U., von Kardoff, E., Steinke, I. (Hg.) (2007, 5. Auflage): *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Helbig, G. (2001): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter.

Helfrich, U., Riehl, M. R. (1994): *Mehrsprachigkeit in Europa – Hindernis oder Chance?* Wilhelmsfeld: Egert.

Holton, J. A. (2007): *The Coding Process and Its Challenges*. In: Bryant, A., Charmaz, K. eds. (2007) *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. London: SAGE Publications Ltd.

Kamwangalumu, N. M. (2004): *Bi-/Multilingualism in Southern Africa*. In: Bhatia, T. K., Ritchie W. C. ed. (2004): *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. S. 725-807.

Kiango, J. (2005): *Tanzania's historical contribution to the recognition and promotion of Swahili*. In: *Africa&Asia*, No5, 2005. S. 157-166.

Meisel, J. M. (2004): *The Bilingual Child*. In: Bhatia, T. K., Ritchie W. C. eds. (2004): *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. S. 91-113.

Montanari, E. (2008): *Mit zwei Sprachen groß werden: mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel.

Morscher, U. (2001): Das Bildungswesen in Tanganyika von 1919 bis zur Unabhängigkeit 1961. Wien: Univ. Dipl. Arbeit.

Niehaus, K. (2009): Zur Bedeutung der Zweitsprache. Theoretische Grundlagen und Förderungsmöglichkeiten. Studienarbeit. Deutschland: GRIN Verlag.

Paradis, J., Genesee, F., Crago, M., B. (2011): Dual Language Development & Disorders – A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning. Baltimore: Paul H. Brookers Publishing Co.

Reich, H. H., Roth H.-J. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

Romaine, S. (1995): Bilingualism. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

STATISTIK AUSTRIA, Volkszählung 2001. Erstellt am: 01.06.2007.

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/index.html 17.11.2011

Stöhr, I. (2010): Zweisprachigkeit in Böhmen: Deutsche Volksschulen und Gymnasien im Prag der Kafka-Zeit. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.

Strübing, J. (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirischen begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Swilla, Imani N. (2009): Languages of Instruction in Tanzania: Contradictions between Ideology, Policy and Implementation. In: African Study Monographs, 30(1): 1-14, March 2009.

Vega, L. A. (2008): Social Psychological Approaches to Bilingualism. In: Altarriba, J., Heredia, R.R. (2008): An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes. New York, London: Lawrence Erlbaum Associates. S. 185-197

Veit, W. H. (2005): Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 2. Auflage

Wenke, D. (2000): Das koloniale Erziehungswesen in Tanzania. Formale Schulbildung für Afrikaner und deutscher Kolonialherrschaft 1884-1914. Wien: Univ. Dipl. Arbeit.

Wille, M. (2007): Qualitative Sozialforschung nach Anselm L. Strauss: Genese und Fundament der Grounded Theory. Studienarbeit. Zürich: Grin, Verlag für akademische Texte.
[http://www.grin.com/\(10.10.2011\)](http://www.grin.com/(10.10.2011))

Woehrling, J.-M. (2005): The European Charter for Regional or Minority Languages. A Critical Commentary. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

<http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/elements/varieteten.php>

03.12.2011

8. Anhang

8.1 Abstract

Diese Diplomarbeit behandelt die Sprachverwendung in binationalen Familien in Österreich. Eltern binationaler Familien kommen aus verschiedenen Nationen, wobei die für diese Untersuchung befragten Väter in Tanzania aufwuchsen, zwei der Mütter in Österreich, eine in Serbien und eine Mutter in Rumänien. Die für die Forschung relevanten Daten wurden mittels narrativen Interviews erhoben und nach dem Konzept der Grounded Theory analysiert. Die Fragestellung der Forschung lautet: Wachsen Kinder in binationalen Familien mit tanzanischem Vater und österreichischer/serbischer/rumänischer Mutter bilingual auf? Nach vergleichender Datenanalyse konnte festgestellt werden, dass die Kinder der befragten tanzanisch-österreichischen Familien monolingual, die der tanzanisch-serbischen und tanzanisch-rumänischen Familien bis zum Kindertageeintritt bilingual, danach trilingual aufwachsen. Die Umstände, die dieses Ergebnis beeinflussen, sind die Höhe der Sprachkompetenz des Deutschen seitens der tanzanischen Väter, die Auswirkungen der individuellen Sprachgeschichte der tanzanischen Väter auf die Sprachverwendung in ihren Kernfamilien, die quantitative Zeit, die die Väter mit ihren Kindern verbringen und die Tatsache, dass die Väter die Minoritätensprache (Kiswahili) sprechen und nicht die Mütter.

This thesis examines the use of language in binational families in Austria. Parents of binational families are coming from different nations; the fathers interviewed for this study grew up in Tanzania, two of the mothers in Austria, one in Serbia and one mother in Romania. The relevant data for this research were collected through narrative interviews and analyzed according to the concept of Grounded Theory. The research

question is: Do children in binational families with Tanzanian father and Austrian/ Serbian/ Romanian mother grow up bilingual? According to comparative data analysis it was found, that the children of the surveyed Tanzanian-Austrian families grew up monolingual, the children of Tanzanian-Serbian and Tanzanian-Romanian families bilingual until they enter kindergarten, then trilingual. The circumstances influencing this result are the level of language proficiency of the German language by the Tanzanian fathers, the effects of individual language history of the Tanzanian fathers on the language use in their families, the quantitative time the fathers spend with their children and the fact that the fathers are speakers of the minority language (Kiswahili), not the mothers.

8.2 Lebenslauf

Name: Elisabeth Platz
Geburtsdatum: 29.03.1983
Geburtsort: Innsbruck
Kontakt: Linzer Straße 96/2/21, 1140 Wien
E-Mail: elisabeth.platz@gmail.com

Schulische Laufbahn:

1987-1989 Waldorfkindergarten Klagenfurt
1989-1993 Volksschule Pörschach am Wörthersee
1993-2001 Rudolf Steiner Schule Klagenfurt
2001-2002 Rudolf Steiner Schule Pötzleinsdorf
/Wien
2002 Matura an der Rudolf Steiner Schule
Pötzleinsdorf

Universitäre Laufbahn:

Sept. 2002- Studium der Veterinär Medizin an der
Veterinär Medizinischen
Juni 2004 Universität Wien
Seit 2004 Studium der Afrikanistik an der
Universität Wien
- heute
August 2008 – Auslandssemester an der University of
Dar es Salaam/Tanzania
Februar 2009

Sprachkenntnisse:

Deutsch: Muttersprache
Englisch: Sehr gut
Kiswahili: Gut
Französisch: Grundkenntnisse
Wolof: Grundkenntnisse