MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Multidimensionale Identitätsaushandlung durch Mobilität: Eine Sprachbiografie-Studie mit ehemaligen Sprachassistent:innen

verfasst von | submitted by

Christiane Holly BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 199 506 509 02
Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach Deutsch Unterrichtsfach Französisch
Betreut von | Supervisor:	Ass.-Prof. Dr. Patrick Wolf-Farré

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 1
2 Theoretische Grundlagen 3
2.1 Poststrukturalistisches Identitätskonzept 3
2.1.1 Definitorische Annäherung 3
2.1.2 Schlüsselkonstrukte 5
2.2 Relevante Identitätsdimensionen 8
2.2.1 (Pluri-)Linguale Identität 8
2.2.2 Nationale Identität 12
2.2.3 (Sprach-)Lehrer:innenidentität 14
2.3 Mobilität und Identität 16
2.3.1 Zum Verständnis von *Study Abroad* 16
2.3.2 Identitätsfacetten 18
2.3.3 Identitätsbildung 18
2.3.3.1 Dreidimensionales Identitätsmodell 20
2.3.3.2 Sprachlehrer:innenmodell 22
2.4 Die Sprachassistenztätigkeit 25
2.4.1 Rahmenbedingungen des Programms 25
2.4.2 Zur Rolle der Sprachassistent:innen 27
3 Forschungsstand 31
4 Empirie 34
4.1 Methodik 34
4.1.1 Wahl der Forschungsmethode 34
4.1.2 Proband:innen 36
4.1.3 Datenaufbereitung 37
4.1.4 Datenauswertung 39
4.2 Ergebnisdarstellung 43
4.2.1 Biografischer Hintergrund 43
4.2.1.1 Sprachbiografischer Hintergrund 43
4.2.1.2 Vorherige Auslandserfahrungen 47
4.2.2 Gründe für und Erwartungen an die Sprachassistenz 48
4.2.3 Sprachliche Identität 51
4.2.3.1 Sprachliches Selbstkonzept 51
4.2.3.2 Funktionaler Stellenwert der Sprachen 54

4.2.3.3 Affektiver Stellenwert der Sprachen ... 57
4.2.3.4 Selbstwahrnehmung als mehrsprachige Person ... 58
4.2.4 Nationale und kulturelle Identität ... 61
4.2.4.1 Nationales Zugehörigkeitsgefühl ... 61
4.2.4.2 (Inter-)Kulturelles Verständnis ... 64
4.2.4.3 Übernahme der Gastlandkultur ... 66
4.2.5 Persönliche Entwicklung ... 68
4.2.6 Lehrer:innenidentität ... 70
4.2.6.1 Allgemeine Lehrer:innenrolle ... 70
4.2.6.2 Selbst- und Fremdwahrnehmung in der Sprachassistenzfunktion ... 72
4.3 Ergebnisdiskussion ... 74
4.3.1 Theoretische Einordnung ... 74
4.3.1.1 Poststrukturalistisches Identitätskonzept ... 74
4.3.1.2 Dreidimensionales Identitätsmodell ... 76
4.3.1.3 Sprachlehrer:innenmodell ... 77
4.3.1.4 Zur Rolle der Sprachassistent:innen ... 78
4.3.2 Einordnung in den Forschungsstand ... 80
5 Fazit ... 84
5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse ... 84
5.2 Limitationen und Implikationen ... 85
6 Literaturverzeichnis ... 87
7 Internetquellen ... 92
8 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis ... 93
9 Anhang ... 94
9.1 Interviewleitfaden ... 94
9.2 Datenschutzmitteilung ... 96
9.3 Kategoriensystem ... 97
9.4 Transkriptionen ... 99
9.4.1 Transkription IP1 ... 99
9.4.2 Transkription IP2 ... 106
9.4.3 Transkription IP3 ... 117
9.4.4 Transkription IP4 ... 123
9.4.5 Transkription IP5 ... 133
9.4.6 Transkription IP6 ... 143
9.5 Abstract ... 151

„From the student's perspective, study abroad is a holistic and potentially life-changing experience with a range of possible outcomes."
(Benson et al. 2012: 173)

1 Einleitung

Also das ist sicher auch für meine Identität prägend gewesen, diese Zeit, in sprachlicher Hinsicht, aber eben auch in anderen, denke ich. (IP1: 137–138)

Mit diesem Satz reflektiert eine ehemalige Sprachassistentin ihre Auslandserfahrung und verweist darauf, dass diese in vielfältiger Hinsicht ihre Identitätsaushandlung geprägt hat. Dieses Zitat eignet sich daher, um in die Thematik vorliegender Arbeit einzuführen. *Study-Abroad*-Aufenthalte gelten in der Forschung bereits seit längerem als komplexe und verändernde Erfahrungen, die Individuen in vielerlei Hinsicht beeinflussen können (vgl. Benson et al. 2012: 173). Die aktuelle *Study-Abroad*-Forschung rückt dabei zunehmend die sozialen, kulturellen und persönlichen Dimensionen von Auslandserfahrungen in den Mittelpunkt, insbesondere die Frage nach Identitätsprozessen (vgl. Barkhuizen 2017a; Benson et al. 2012; Block 2014; Kinginger 2009). *Study-Abroad*-Erfahrungen ermöglichen demnach nicht nur die Erweiterung sprachlicher Kompetenzen, sondern initiieren auch sogenannte „identity-related challenges" (Tullock 2018: 262), die multidimensionale Auseinandersetzungen mit eigenen Zugehörigkeiten, Selbstkonzepten und Positionierungen erfordern. Damit wird deutlich, dass Identitätsentwicklung im *Study-Abroad*-Kontext stets vielschichtig ist, im Spannungsfeld von Sprache, Kultur und Biografie stattfindet (vgl. Jackson 2008: 31–36) und einen ergiebigen Untersuchungsgegenstand darstellt.

Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Arbeit die Auswirkungen der Tätigkeit als Sprachassistent:in auf Identitätsbildungsprozesse. Die zentrale Forschungsfrage lautet demnach: Wie wirkt sich die Sprachassistenztätigkeit auf die Identitätsaushandlung angehender Französischlehrkräfte aus? Analysiert werden Prozesse in Bezug auf die sprachliche, nationale und kulturelle Identität sowie auf persönliche Entwicklungen und die Lehrer:innenidentität. Da bei der Identitätsaushandlung auch die reflexive und interaktive Positionierung einen wichtigen Stellenwert einnimmt (vgl. Block 2014: 22–24), soll zudem die Selbst- und Fremdwahrnehmung vor Ort an der Gastschule betrachtet werden.

Um dieses Forschungsthema zu bearbeiten, beginnt die Arbeit mit einer begrifflichen Annäherung an den Terminus *Identität*, beleuchtet diesen aus poststrukturalistischer Perspektive und führt wichtige Schlüsselkonstrukte dahingehend an. Darauf aufbauend werden zentrale, für vorliegende Arbeit relevante, Identitätsdimensionen erläutert – darunter die (pluri-)linguale und nationale Identität sowie die (Sprach-)Lehrer:innenidentität. Im nächsten Schritt wird der Zusammenhang von Mobilität und Identitätsaushandlung thematisiert. Hierbei wird zunächst das Konzept *Study Abroad* erläutert, anschließend werden zu berücksichtigende Identitätsfacetten

und schließlich die Identitätsbildung im *Study-Abroad-Kontext* dargestellt. Darauf folgt die Darlegung wichtiger theoretischer Rahmenmodelle hinsichtlich der Identitätsbildung im *Study-Abroad*-Kontext. Zuletzt wird das Sprachassistenzprogramm beschrieben, einschließlich der Rahmenbedingungen und der Rolle der Sprachassistent:innen. Im Anschluss an den theoretischen Teil wird der aktuelle Forschungsstand dargelegt, auf dessen Grundlage die bestehende Forschungslücke herausgearbeitet wird. Im empirischen Teil wird zunächst das methodische Vorgehen beschrieben. Im Anschluss werden die anhand von Sprachbiografie-Interviews erhaltenen Ergebnisse mittels einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt. In der anschließenden Diskussion werden die Ergebnisse theoretisch eingeordnet und mit jenen bereits existierender Studien verglichen. Abschließend werden im Rahmen des Fazits die zentralen Ergebnisse zusammenfassend angeführt und Limitationen sowie Implikationen der Untersuchung thematisiert.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Poststrukturalistisches Identitätskonzept

2.1.1 Definitorische Annäherung

Angesichts der komplexen Begriffsgeschichte und der daraus resultierenden terminologischen Uneindeutigkeit (vgl. Grotek & Norkowska 2017: 9) erscheint es zunächst erforderlich, sich einer begrifflichen Eingrenzung von *Identität* anzunähern. Der Begriff *Identität* leitet sich von dem lateinischen Wort *identitās* (‚Weseneinheit') (vgl. Glück & Rödel 2024: 264) ab und verweist ursprünglich auf die vollkommene Übereinstimmung zweier Gegenstände, wobei er anschließend Anwendung in der Psychologie und der Soziologie fand. Kaum ein anderer Begriff hat sowohl in wissenschaftlichen als auch privaten Diskursen eine derartige Verbreitung gefunden wie jener der *Identität.* Seit der Jahrhundertwende wird er „inflationär" (Grotek & Norkowska 2017: 10) verwendet, wodurch seine terminologische Unschärfe zunehmend deutlicher wurde. Diese semantische Ausweitung geht dabei mit einer fortschreitenden Metaphorisierung einher: Je mehr der Begriff an inhaltlicher Präzision verliert, desto stärker wird er mit zusätzlichen Konnotationen aufgeladen. Dadurch geht wiederum Präzision verloren, sodass sich ein Kreislauf ergibt, in dem sich Unschärfe und Bedeutungsvielfalt gegenseitig verstärken. Der Terminus *Identität* umfasst folglich diverse Bedeutungen und variiert in seiner Konzeptualisierung je nach Forschungsdisziplin (vgl. Grotek & Norkowska 2017: 9–10).

Aus Sicht aktueller Wissenschaftsansätze wird Identität grundsätzlich als „dynamisch, organisch und veränderbar" (Franz & Wildfeuer 2021: 8) verstanden. Werani (2023: 12) fasst Identität wie folgt zusammen: „Identität ist aus sozialwissenschaftlicher Perspektive ein intersubjektives, dynamisches Konstrukt, das Aspekte des Selbst- und Fremdbilds integriert." Sie markiert somit keine statische Größe, sondern umfasst einen lebenslangen Prozess und kann als „hochgradig komplexe und vielfältig angelegte Struktur" (Franz & Wildfeuer 2021: 8) betrachtet werden, die sich aus verschiedenen und voneinander abhängigen Teilgrößen zusammensetzt. Eine Person kann dementsprechend über eine Vielzahl von Teilidentitäten verfügen, etwa berufliche Identität, nationale Identität oder Geschlechtsidentität. Es kann demnach festgehalten werden, dass sich die Identität einer Person auf einem Kontinuum zwischen persönlicher und sozialer Identität bewegt. Während die persönliche Identität auf individuellen Eigenschaften beruht, ergibt sich die soziale Identität aus Gruppenzugehörigkeit oder anderen sozialen Kategorien (vgl. Franz & Wildfeuer 2021: 7–8). Identität ist in diesem Sinne ein Kompromiss zwischen „Eigensinn und Anpassung" (Grotek & Norkowska 2017: 12) und beinhaltet den permanenten Anpassungsprozess zwischen der inneren und der äußeren Welt:

> Das Fremdbild und das Eigenbild wirken sich aufeinander aus und prägen einander. Die Identitätsbildung erscheint demzufolge nicht als Prozess einer autonomen Selbstkonstruktion, sondern als Ergebnis eines Kompromisses zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung. (Grotek & Norkowska 2017: 12)

Die Auseinandersetzung mit Identität in der Angewandten Linguistik ist seit Ende des letzten Jahrhunderts stark von poststrukturalistischen Theorieansätzen geprägt (vgl. Block 2014: 16) und auch die aktuelle einschlägige Forschungsliteratur bezüglich Identität im *Study-Abroad*-Kontext stützt sich überwiegend auf poststrukturalistische Ansätze (vgl. Barkhuizen 2022; Block 2014; Kinginger 2013). Ziel ist es demnach an dieser Stelle, nachdem Identität nun recht allgemein – zwar aus aktueller, jedoch nicht explizit aus poststrukturalistischer Sichtweise – betrachtet wurde, einen allgemeinen Zugang zum Identitätsbegriff aus poststrukturalistischer Perspektive darzulegen. Diesbezüglich merkt Block (2014: 16) an:

> This approach is in no way unitary; nor is it consistent. Indeed, […] what theorists and researchers mean by identity seems to veer back and forth between structuralism and poststructuralism. In effect, the different authors I cite engage in the balancing act of trying to maintain those structuralist bits that they like, such as Marxism-inspired sociology, whilst taking on board more purely poststructuralist concepts, such as 'the crisis of representation and associated instability of meaning'.

Eine überblicksartige Beschreibung der Unterschiede zwischen humanistischen und poststrukturalistischen Ansätzen hinsichtlich der Identitätskonzeptualisierung liefern Norton und Toohey (2002: 121):

> While humanist conceptions of the individual – and many definitions of the individual in SLA [Second Language Acquisition] research – presuppose that every person has an essential, unique, fixed and coherent 'core' (introvert/extrovert; motivated/unmotivated), poststructuralism depicts the individual – the subject – as diverse, contradictory, dynamic and changing over historical time and space.

Im Unterschied zu strukturalistischen Vorstellungen, die Identität als stabile, in sich geschlossene Einheit begreifen, wird Identität hier also als prozessual, relational und kontextabhängig (vgl. Hall & Du Gay 2011: 4) verstanden. Block (2014: 32) fasst das poststrukturalistische Identitätskonzept wie folgt zusammen: „In a nutshell, these social scientists frame identities as socially constructed, self-conscious, ongoing narratives that individuals perform, interpret and project in dress, bodily movements, actions and language." Norton (2013: 4), in einschlägiger Forschungsliteratur vielfach zitiert, betont: „I define identity as how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future." Identität kann folglich als „pluriell und in ständigem Wandel" (De Florio-Hansen & Hu 2003: VIII) begriffen werden, weshalb Hall und Du Gay (2011: 2) von Identifizierung im Sinne eines nie endenden Prozesses anstelle von Identität im Sinne eines fertigen Produktes sprechen.

2.1.2 Schlüsselkonstrukte

Darüber hinaus lässt sich Identität im Rahmen poststrukturalistischer Theorien anhand von sechs Schlüsselkonzepten näher erläutern (vgl. Block 2014: 17–32): *(1)* Subjektivität, *(2)* Performativität und Selbstpräsentation, *(3)* Positionierung, *(4)* Ambivalenz und Hybridität, *(5) Communities of Practice* sowie *(6)* Macht und Anerkennung.

In poststrukturalistischen Ansätzen rückt zunächst das Konzept der *(1)* Subjektivität in den Mittelpunkt der Identitätsdebatte (vgl. Hall & Du Gay 2011; Weedon 1997). Dieser Begriff steht in längerer philosophischer Tradition und wird als „conscious and unconscious thoughts and emotions of the individual, [the] sense of [oneself] and [the] ways of understanding [one's] relation in the world" (Weedon 1997: 32) definiert. Weedon betrachtet dabei, inwiefern Diskurs Subjektivität formen kann (vgl. Weedon 1997: 32). Subjektivität ist nach diesem Verständnis widersprüchlich, instabil und dynamisch und stellt einen Prozess dar, der in jedem Diskurs neu verhandelt und hervorgebracht wird. Zentral für dieses Verständnis ist die Idee, dass Identität diskursiv konstruiert wird. Um dies nachzuvollziehen, muss zunächst das Konzept des Diskurses erläutert werden. In einem engeren, linguistischen Sinn bezieht sich der Begriff *Diskurs* auf die strukturierte Analyse von sprachlichen Äußerungen; in den Sozialwissenschaften wurde der Diskursbegriff jedoch wesentlich erweitert. So bezieht sich der Terminus *Diskurs* laut Block (2014: 18) sowohl auf die Hervorbringung von Wissen durch Sprache als auch auf die Art und Weise, wie dieses Wissen soziale Praktiken prägt und neue Handlungsweisen in Gang setzt. Individuen übernehmen innerhalb gesellschaftlicher Diskurse bestimmte Rollen – sogenannte Subjektpositionen. Dieser Prozess kann reibungslos verlaufen, wenn die Rollen, die Individuen durch den Diskurs angeboten werden, mit ihren eigenen Interessen und ihrem Selbstbild übereinstimmen. Häufig jedoch passen die angebotenen Positionen nicht zur eigenen Identität und in solchen Fällen kann Widerstand entstehen. Formen des Widerstands verdeutlichen, dass Identitäten in diesem Sinne nicht nur übernommen, sondern auch bewusst gestaltet werden. Es lässt sich folglich festhalten, dass diskursive Praktiken als Mittel zur Artikulation und Performanz von Subjektpositionen fungieren (vgl. Block 2014: 17–19).

Darauf aufbauend stützt sich das Konzept der *(2)* Performativität insbesondere auf Judith Butlers Theorien. So argumentiert Butler (1999: 179) unter anderem, dass *Gender*-Identitäten weder biologisch festgelegt sind noch ausschließlich durch Sozialisation geprägt werden. Vielmehr entstehen sie durch alltägliche Handlungen, die gesellschaftlich auf bestimmte Art und Weise interpretiert werden. Individuen inszenieren sich in diesem Sinne fortlaufend im Rahmen gesellschaftlicher Normen neu. Geschlecht stellt dementsprechend keine stabile,

unveränderliche Identität dar, sondern ist das Ergebnis fortlaufender Performanz (vgl. Butler 1999: 179). Butlers Konzept der Performativität lässt sich demzufolge auch auf Identitätskonstruktion im Allgemeinen übertragen: Identität wird nicht als gegeben vorausgesetzt, sondern entsteht durch körperliche, sprachliche und symbolische Praktiken, die in bestimmten sozialen Situationen und kulturellen Kontexten realisiert werden. Aus diesem Verständnis kann Identität als aktiver Herstellungsprozess beschrieben werden, im Zuge dessen soziale Rollen im Verlauf von Interaktionen gemeinsam konstruiert werden (vgl. Block 2014: 19–22).

Ein weiteres Schlüsselkonstrukt im Rahmen der poststrukturalistischen Identitätskonzeptualisierung stellt die *(3)* Positionierung dar: „Identity is the social positioning of self and other." (Bucholtz & Hall 2005: 586) Diese Positionierung bezeichnet den diskursiven Vorgang, durch den Individuen in Gesprächen als kohärente Teilnehmer:innen innerhalb gemeinsam entwickelter Konversationsstrukturen wahrgenommen werden. Jener Prozess geschieht im alltäglichen sozialen Handeln und umfasst neben Sprache auch semiotische Ausdrucksformen wie Kleidung oder Körpersprache. Zentral in dieser Perspektive sind die räumlichen Begriffe *Position* und *Ort*. Individuen positionieren sich in diesem Sinne aktiv durch ihre diskursiven Praktiken und gleichzeitig werden sie auch von anderen positioniert (vgl. Block 2014: 22–23). Davies und Harré (1990: 43–63) unterscheiden dabei zwischen reflexiver Positionierung, bei der sich das Individuum selbst positioniert, und interaktiver Positionierung, bei der Individuen durch Zuschreibungen positioniert werden. Entscheidend ist dabei stets der situative Kontext: Wer sich wann, wo und in welchem sozialen Rahmen befindet, beeinflusst, welche Subjektpositionen als passend oder glaubwürdig wahrgenommen werden. Positionierung ist zudem ein zeitlich ausgedehnter Prozess. Subjektpositionen beziehen sich nicht nur auf gegenwärtige Situationen, sondern auch auf vergangene Erfahrungen und zukünftige Vorstellungen. In der Forschung zur Sprachlerner:innenidentität zeigt sich beispielsweise, dass sich Lernende häufig als „imagined subject […] in imagined communities of speakers of the language they are learning" (Block 2014: 23) positionieren. Diese imaginativen Positionierungen sind Teil einer fortlaufenden Identitätsarbeit. Es lässt sich hier festhalten, dass Positionierung niemals losgelöst von sozialen Machtverhältnissen erfolgt. Identitätsarbeit – verstanden als ständiges Einnehmen, Aushandeln und Verwerfen von Positionen – ist daher ein konflikthafter und nie abgeschlossener Prozess (vgl. Block 2014: 22–24).

Ein besonders relevantes Schlüsselkonstrukt sowohl aus poststrukturalistischer Perspektive als auch im Rahmen vorliegender Arbeit ist die *(4)* Ambivalenz und die damit einhergehende Hybridität. Block betont bezüglich dieser Konzepte, dass sich ein besonders einschneidender Moment im Rahmen der Identitätsbildung zeigt, wenn Individuen geografische und kulturelle

Grenzen überschreiten – dies wird im Verlauf vorliegender Arbeit noch verdeutlicht werden. Solche Übergänge führen oftmals zu einer tiefgreifenden Infragestellung des Selbst und markieren Phasen der Destabilisierung, die eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Identität erfordern. Jene kulturübergreifenden Erfahrungen bezeichnet Block (2014: 24) als „critical experiences" – eine vertiefende Erklärung erfolgt in Kapitel 2.3.3.2 –, da sie beispielsweise durch einen längerfristigen Kontakt mit einer Zweitsprache und einer neuen kulturellen Umwelt einen nachhaltigen Wandel im Selbstverständnis hervorrufen können. Die vormals als stabil empfundenen sozialen, kulturellen und sprachlichen Strukturen erscheinen plötzlich als zu hinterfragen. Diese Neupositionierung verläuft dabei nicht im Sinne einer simplen Addition, sondern führt vielmehr zur Entstehung komplexer hybrider Identitäten (vgl. Block 2014: 24–25). Als hybride Identitäten werden dementsprechend soziale und kulturelle Mischformen beschrieben, die in einem *third space* entstehen. Im Zentrum dieses Prozesses steht die Ambivalenz, also das gleichzeitige Empfinden von Zugehörigkeit und Fremdheit. Ambivalente Identität bedeutet folglich, widersprüchliche Gefühle und Selbstverständnisse auszuhalten. Im Rahmen dieser theoretischen Konzeptualisierung herrscht außerdem ein Spannungsfeld zwischen individueller Handlungsfähigkeit sowie aktiver Gestaltung und Bindung an soziale Strukturen. Individuen verfügen in diesem Sinne zwar über ein gewisses Maß an Handlungsmöglichkeit und Reflexivität, sind aber gleichzeitig an strukturelle Rahmenbedingungen gebunden. Diesbezüglich wird also deutlich, dass Identität weder vollständig frei wählbar noch unverrückbar festgeschrieben ist (vgl. Block 2014: 24–29).

Ein poststrukturalistischer Ansatz, um eine übermäßige Betonung der individuellen Handlungsmacht in Kritik zu setzen, besteht darin, Identitätsbildung im Rahmen von *(5) Communities of Practice* zu betrachten. Individuen sind demnach Teil zahlreicher vergangener und aktueller *Communities of Practice,* innerhalb derer sie entweder ein vollständiges Mitglied oder nur ein Randmitglied darstellen (vgl. Wenger 1998: 149–163). Solche Gemeinschaften können als Gruppen von Personen, die sich durch gemeinsame, auf ein Ziel gerichtete Aktivitäten zusammenschließen, betrachtet werden. Aus dieser gemeinsamen Praxis entstehen spezifische Handlungsmuster, Denkweisen, sprachliche Ausdrucksformen, normative Überzeugungen, Wertvorstellungen und Machtverhältnisse. Dieses Modell geht dementsprechend davon aus, dass Identitätsentwicklung in diesem Sinne untrennbar mit der aktiven Teilnahme an sozialen Gemeinschaften verbunden ist. Diese Teilhabe umfasst dabei mehr als punktuelle Interaktionen, sie ist vielmehr Teil eines umfassenden Prozesses, bei dem Individuen ihre Identität durch kontinuierliches Mitwirken an sozialen Praktiken konstruieren. *Communities of Practice* machen also sichtbar, wie Individuen je nach sozialem Kontext unterschiedliche Subjektpositionen

einnehmen und ihre Identität in Interaktion mit anderen aushandeln. Es ergibt sich ein wechselseitiges Verhältnis zwischen Identität, sozialer Struktur und Interaktion. Folglich wird also wiederholt deutlich, dass Identität nicht isoliert von innen oder außen konstruiert wird, sondern in der dynamischen Auseinandersetzung mit den sie umgebenden sozialen Kontexten (vgl. Block 2014: 29–31).

Identitätskonstruktion aus poststrukturalistischer Perspektive ist schlussendlich, wie bereits implizit deutlich wurde, eingebettet in *(6)* Machtverhältnisse, die sich auf den unterschiedlichsten Ebenen sozialen Handelns manifestieren – von internationalen oder institutionellen Rahmenbedingungen bis hin zu Mikrointeraktionen. Macht ist hierbei keineswegs nur als unterdrückend zu verstehen – sie kann auch produktiv wirken, indem sie Individuen Handlungsspielräume eröffnet und Subjektpositionen ermöglicht. Negativ wirkt sie, wenn jedoch Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt oder Handlungsfähigkeiten geschwächt werden (vgl. Block 2014: 31–32).

Es ist folglich festzuhalten, dass die Unterscheidung zwischen selbstzugeschriebenen und fremdzugeschriebenen Identitäten eine zentrale Bedeutung in der poststrukturalistischen Identitätsforschung hat. Es interagieren eigeninitiierte Subjektpositionierungen mit jenen, die durch das soziale Umfeld festgelegt werden (vgl. Block 2014: 31–32). Zudem wird deutlich, dass sich Identitätsarbeit stets im sozialen Kontext vollzieht – sei es im persönlichen Austausch oder in medial vermittelter Kommunikation. Dabei interagieren Individuen miteinander und tauschen in unterschiedlichem Ausmaß „beliefs, motives, values, activities and practices“ (Block 2014: 32) aus. Identität entsteht dabei durch die Aushandlung neuer Subjektpositionen an den Schnittstellen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – anders gesagt: Individuen werden durch ihre soziohistorischen Kontexte geprägt und gestalten diese gleichzeitig aktiv mit. Dieser Prozess der Identitätsbildung verläuft, wie schon mehrfach ersichtlich wurde, keineswegs harmonisch, sondern ist von Konflikten und Ambivalenzen geprägt. Identitäten sind darüber hinaus eng mit klassischen demografischen Kategorien wie Ethnizität, Nationalität, Migration, Geschlecht, soziale Klasse und Sprache verknüpft (vgl. Block 2014: 32–33). Jene, die für vorliegende Arbeit von Relevanz sind, werden im folgenden Kapitel näher erläutert.

2.2 Relevante Identitätsdimensionen

2.2.1 (Pluri-)Linguale Identität

Im Rahmen vorliegender Arbeit erscheint es kaum verwunderlich, dass die Schnittstelle von Sprache und Identität einen zentralen Stellenwert einnimmt, weshalb im Folgenden darauf eingegangen werden soll. Dass zwischen Sprache und Identität eindeutig ein „inextricable link“

(Taylor 2013: 26) herrscht, verdeutlicht bereits Tabouret-Keller (1998: 315) im *Handbook of Sociolinguistics*: „The language spoken by somebody and his or her identity as a speaker of this language are inseparable: This is surely a piece of knowledge as old as human speech itself. Language acts are acts of identity." Das Konzept der *Linguistic Identity* wird von Block (2014: 47) als „assumend and/or attributed relationship between one's sense of self and a means of communication which might be known as a language" beschrieben. Sprachidentität kann dabei drei Dimensionen umfassen: *(1)* Expertise, *(2)* Verbundenheit und *(3)* Erbe. Unter Expertise wird verstanden, wie kompetent eine Person eine Sprache beherrscht, während die Dimension der Verbundenheit auf Einstellungen und affektive Verbundenheiten zu einer Sprache sowie auf die Identifikation einer Person mit dieser Sprache verweist. Die dritte Dimension schließlich bezeichnet das Hineingeborenwerden in eine Familie oder Gemeinschaft, die mit einer bestimmten Sprache verbunden ist. Sprachidentitäten können sich zudem im Laufe des Lebens erheblich ändern und somit durch unterschiedliche biografische und soziale Erfahrungen neu ausgeprägt werden (vgl. Block 2014: 47–49). Eine solche Perspektive erkennt schließlich die Fluidität, Dynamik und Wandelbarkeit sprachlicher Identität an (vgl. Beaven & Conacher 2021: 38).

Eine Subkategorie der sprachlichen Identität nimmt die *Second Language Identity* ein, die mittlerweile ein breit angewandtes Konzept in der einschlägigen *Study-Abroad*-Forschung darstellt. Trotzdem und obwohl es zahlreiche Definitionen von *Identität* gibt, existierte lange keine allgemein gültige Definition des Begriffs *Second Language Identity* (vgl. Benson et al. 2012: 174). Vorrangig herrschte diesbezüglich ein Verständnis einer binären Konzeptualisierung von sprachlicher Identität und Forschende bezogen sich auf eine vermeintliche Dichotomie von *L1-* und *L2-Identity* (‚Erst- und Zweitsprachenidentität'). Jedoch wird in aktueller Literatur anerkannt, dass ein Modell, das *L2*-Identität lediglich als Ergänzung zu einer bereits etablierten *L1*-Identität begreift, als überholt einzuordnen ist (vgl. Beaven & Conacher 2021: 35–36). Wenn demnach in einschlägiger Forschungsliteratur sowie in vorliegender Arbeit – insbesondere, wenn sich auf das dreidimensionale Modell von Benson et al. (2012) bezogen wird – von *Second Language Identity* oder Zweitsprache die Rede ist, dann umfasst dieser Begriff, im Verständnis der englischsprachigen Forschungsliteratur, sowohl Fremd- als auch Zweitsprachen (vgl. Kinginger 2004: 221). Block beschreibt die Zweitsprachenidentität im Sinne von *audibility*, dem Vorhandensein des erforderlichen sozialen und kulturellen Kapitals, um innerhalb einer *Community of Practice* akzeptiert zu werden. Jene *audibility* (‚Hörbarkeit') kann demnach durch *intelligibility* (‚Verständlichkeit') und *authentification* (‚Authentifizierung') angeregt werden. Oftmals entscheidet dementsprechend nicht allein die sprachliche Kompetenz, sondern

auch die Frage, ob eine Person kulturell und sozial als Teil einer Gemeinschaft akzeptiert wird (vgl. Block 2014: 49). Benson et al. (2012: 174) verstehen unter dem Begriff der *Second Language Identity* „any aspect of a person's identity that is connected to their knowledge or use of a second language". Das Erlernen einer zusätzlichen Sprache kann demnach die Identität von Lernenden prägen, da Sprache die grundlegende Basis für die Aushandlung des Selbstkonzepts darstellt. Aus dieser Perspektive beinhaltet die Verwendung einer weiteren Sprache stets die Ausgestaltung von Identitäten, die sich von jenen, die durch die Erstsprache ausgehandelt werden, unterscheiden können – jedoch nicht klar voneinander zu trennen sind. Die Entwicklung einer *Second Language Identity* meint somit nicht das Hervortreten einer einheitlichen Identität, sondern vielmehr die Aushandlung und Integration verschiedener Selbstanteile, entsprechend der Ansicht eines hybriden Identitätskonzepts (vgl. Kap. 2.1.2). Entscheidend ist, dass die durch die Zweitsprache vermittelten Identitäten im Einklang mit relevanten persönlichen und sozialen Identitätsdimensionen gebracht werden können. Noch komplexere Identitätsausprägungen können entstehen, wenn *Translanguaging* zum Einsatz kommt oder wenn Individuen mehrsprachig werden (vgl. Benson et al. 2012: 174–179).

In diesem Sinne gilt es, im Rahmen sprachlicher Identität schließlich das Konzept der plurilingualen Identität zu betrachten. Zunächst soll hierfür erläutert werden, was im Rahmen vorliegender Arbeit unter Mehrsprachigkeit verstanden wird. Während Mehrsprachigkeit lange Zeit vor allem mit der perfekten Beherrschung zweier oder mehrerer Sprachen gleichgesetzt wurde, gilt diese Auffassung in aktuellen Wissenschaftsansätzen als überholt und ist von dem Konzept des Bilingualismus abzugrenzen. Nur ein sehr kleiner Teil der Sprecher:innen erreicht tatsächlich ein Niveau in mehreren Sprachen, das der Kompetenz einsprachiger Personen entspricht. Der Großteil der Menschen, die im Alltag zwei oder mehrere Sprachen sprechen, verfügt tatsächlich über unterschiedliche und auch unvollkommene Kenntnisse in den jeweiligen Sprachen. Demnach gilt mittlerweile eine erweiterte Definition von Mehrsprachigkeit, die nicht die fehlerfreie Beherrschung aller Sprachbereiche voraussetzt, sondern vielmehr die Fähigkeit betont, in mehr als einer Sprache „bedeutungsvolle Äußerungen" (Grosjean 2020: 14) erzeugen zu können, über zumindest eine weitere Teilkompetenz (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) in einer anderen Sprache zu verfügen oder mehrere Sprachen abwechselnd zu gebrauchen. Grundlegend für das Verständnis von Mehrsprachigkeit ist somit nicht die perfekte Sprachbeherrschung, sondern die regelmäßige Verwendung mehrerer Sprachen, die dadurch wiederum stets mit einem gewissen Mindestmaß an Sprachkompetenz einhergeht (vgl. Grosjean 2020: 13–14):

> Mehrsprachige Kompetenzen werden dabei nicht als trennbare und additive Entitäten, sondern als ein ganzheitliches Sprachsystem aufgefasst, das sich im Laufe des Lebens hinsichtlich von Sprachdominanz und Sprachgebrauch in stetigem Wandel befindet. (Holzer 2025: 25)

Mehrsprachigkeit ist daher als dynamisch zu betrachten. Die Sprachkompetenzen eines Individuums können situationsabhängig und im Laufe des Lebens variieren (vgl. Frank & Wildfeuer 2021: 4). Dies betont auch Werani (2023: 246): Mehrsprachigkeit stellt keineswegs eine konstante, statische Größe dar und eine Sprachdominanz kann sich immer wieder verschieben. Personen können in diesem Sinne faktisch in jedem Alter mehrsprachig werden (vgl. Grosjean 2020: 13–14). Der Begriff der plurilingualen Identität beschreibt also nicht nur das bewusste Selbstverständnis, mehrere Sprachen zu benutzen, sondern umfasst auch unterschiedliche Faktoren, die durch Sprachlernen und Sprachgebrauch entstehen. Dabei wird Identitätsbildung als ein Prozess verstanden, der zwischen Individuen und ihrem sozialen Umfeld stattfindet und durch sprachliche aber auch nicht-sprachliche Einflüsse – etwa Einstellungen oder Überzeugungen – geprägt wird (vgl. Fang et al. 2023: 3–4). Ob und in welcher Form sich eine plurilinguale Identität entwickelt, hängt also von sozialen, kulturellen und individuellen Rahmenbedingungen ab. Dazu zählen etwa Sozialisationsprozesse, gesellschaftliche Wertungen oder die Einschätzung, ob der Erwerb einer Sprache als nützlich empfunden wird (vgl. Krumm 2020: 133–134). Die Bildung einer mehrsprachigen Identität setzt dementsprechend stets sowohl die sprachliche als auch die kulturelle Identifikation voraus (vgl. Werani 2023: 246). So sind nicht alle Sprachen eines Individuums „mit derselben Fülle von Funktion und Identifikation“ (Krumm 2020: 133) verbunden. Sprachen, die im Alltag unmittelbar und selbstverständlich gebraucht werden, stehen im Zentrum des individuellen Sprachsystems, während andere eher randständig bleiben (vgl. Krumm 2020: 133–134). Mehrsprachige Individuen können folglich je nach Kontext unterschiedliche Sprachen verwenden und damit verschiedene Facetten ihrer Identität sichtbar machen. Jede Sprache wirkt dabei potenziell identitätsstiftend, da sie spezifische Aspekte des Selbst hervorheben kann (vgl. Werani 2023: 246). Fang et al. (2023: 4) verdeutlichen in diesem Sinne, dass die Bildung und Erhaltung einer plurilingualen Identität von drei Dimensionen abhängig ist: *(1)* Erfahrung, *(2)* Bewertung und *(3)* Emotion, jeweils im Zusammenhang mit Spracherwerb und Sprachgebrauch. Die Dimension der Erfahrung umfasst sämtliche Erlebnisse, die Individuen beim Erlernen von Sprachen in unterschiedlichen Kontexten, etwa in der Schule oder an der Universität, machen und berücksichtigt dabei soziale, kontextuelle und historische Rahmenbedingungen. Unter Bewertung werden die Selbstwahrnehmungen, insbesondere ihre Einstellungen, Überzeugungen und Motivationen, von Lernenden verstanden. Da plurilinguale Identität, wie bereits erwähnt, maßgeblich von sozialen Beziehungen geprägt ist, entstehen diese Einschätzungen häufig im Austausch mit dem Umfeld. Die

Dimension der Emotion bezieht sich schließlich auf die Gefühle, die Individuen gegenüber Sprachen und Lernprozessen entwickeln, und stellt einen wesentlichen Faktor für mehrsprachige Identitätsentwicklungen dar (vgl. Fang et al. 2023: 4).

2.2.2 Nationale Identität

Da im Rahmen der Identitätsforschung im Mobilitätskontext das Konzept der nationalen Identität wiederholt thematisiert wird (vgl. Block 2014; Bobba et al. 2024), soll im Folgenden eine begriffliche Annäherung an desselben vorgenommen werden. Auch dieses Identitätskonzept erweist sich als „slippery concept" (Verdugo & Milne 2016: 2), denn die Definition kann aus mehreren Perspektiven betrachtet werden und zudem existieren unterschiedliche Abgrenzungen der drei in diesem Kontext untersuchten Konzepte: Nationale Identität, Nationalismus und Patriotismus; wobei sich alle drei dem Überbegriff „national attachment" (Huddy 2016: 35) zuordnen lassen (vgl. Huddy 2016: 13). Im Folgenden werden daher relevante Definitionsansätze – insbesondere des *Social Identity Approach* (vgl. Huddy 2016: 13) – einschlägiger Forschungsliteratur angeführt, um den Begriff der nationalen Identität einzugrenzen und die Unterschiede zum Nationalismus und Patriotismus hervorzuheben.

Historisch betrachtet begann die Suche nach nationaler Identität im späten 18. Jahrhundert und war eng mit der romantischen Sehnsucht nach Authentizität verknüpft – ein zentrales Anliegen nationalistischer Bewegungen. Nationale Identitäten wurden dabei stets in bestimmten zeitlichen und räumlichen Kontexten geprägt und in Individuen verankert, wie etwa durch gemeinsame Überzeugungen, emotionale Haltungen und ähnliche Verhaltensmuster. Block vergleicht in diesem Sinne nationale Identität mit dem Habitus im Sinne Bourdieus: ein erlerntes, kontextabhängiges System von Wahrnehmungs- und Handlungsschemata (vgl. Block 2014: 35–36). Block (2014: 36) betont abschließend, dass das Konzept der nationalen Identität, wie auch die meisten anderen Identitätskonzepte, weder als objektiv noch als statisch einzuordnen ist: „National identity thus is not fixed at birth and tied to one's birthplace; rather, it is an ongoing project, recreated daily via actions such as flag waving and the invocation of historical events to explain present day phenomena."

Grundsätzlich kann dabei festgehalten werden, dass die Nation zu den wichtigsten sozialen Kategorien gehört, mit denen sich Individuen identifizieren. Nichtsdestotrotz unterscheiden sich Menschen hinsichtlich des Ausmaßes der nationalen Zugehörigkeit, und auch darin, wie sie diese Zugehörigkeit zum Ausdruck bringen. Für einige stellt die Beziehung zur Nation eine tiefgehende Verpflichtung dar, die durch persönliches Engagement geprägt ist, wohingegen andere ihre Identifikation durch bedingungslose Loyalität gegenüber staatlichen Autoritäten

ausdrücken. Wieder andere bringen ihre Zugehörigkeit durch die Überzeugung zum Ausdruck, dass die eigene Nation anderen überlegen sei (vgl. Roccas 2016: 22).

Eine eindeutige Definition und Abgrenzung zu den anderen Konzepten des *national attachment* liefern Verdugo und Milne (2016: 3):

> National Identity should not be confused with two related concepts – nationalism and patriotism. Nationalism is a strong attachments [sic!] to one's country and the sense that one's country, and that it is, is superior to all others. Patriotism is a strong devotion to one's country and one's behavior in support of its decisions and practices. National identity is a sense of belonging to and being a member of a geopolitical entity.

Auch wenn die Konzepte des Nationalismus und des Patriotismus unterschiedliche Definitionsansätze und teilweise unscharfe Terminologien aufweisen, sind sie klar voneinander abzugrenzen. Nationalismus umfasst üblicherweise Gefühle von nationaler Überlegenheit und Dominanz, Patriotismus hingegen wird mit positiven Emotionen und Stolz gegenüber dem eigenen Land assoziiert, womit allerdings keine Superiorität einhergeht. Aufgrund seiner verstärkten Xenophobie und Wahrnehmung äußerer Bedrohung wird dem Nationalismus eine negative Konnotation zuteil, im Gegensatz zum Patriotismus, dem meist ein gesellschaftlich wertvoller und integrativer Charakter zugeschrieben wird: „In essence, patriotism is an ingroup attitude that conveys positive feelings about one's own nation but does not lead to the outgroup derogation generated by nationalism." (Huddy 2016: 37) Diese begriffliche Differenzierung ermöglicht folglich eine normative Bewertung nationaler Zugehörigkeitsgefühle. Nationale Identität hingegen kann ähnlich wie soziale Identität beschrieben werden: Sie umfasst das Wissen einer Person über eine (soziale oder in diesem Fall nationale) Gruppe sowie den Wert und die emotionale Bedeutung, die dieser Zugehörigkeit beigemessen werden. Aus dieser Perspektive beinhaltet nationale Identität sowohl kognitives Bewusstsein über als auch eine emotionale Bindung an eine Nation. Nichtsdestotrotz besteht ein – nicht immer klar abgrenzbarer, aber relevanter – Unterschied zum Patriotismus. Patriotismus geht in der Regel über die nationale Identität hinaus, da er nicht nur das Gefühl der Zugehörigkeit umfasst, sondern auch mit bestimmten Bedeutungsinhalten verknüpft ist. Diese können sich etwa in Stolz auf das eigene Land, in der starken emotionalen Bindung an nationale Symbole, in unkritischer Loyalität oder in der Bereitschaft zur konstruktiven Kritik äußern. In diesem Sinne umfasst Patriotismus neben dem simplen nationalen Zugehörigkeitsgefühl ein spezifisches Wertesystem (vgl. Huddy 2016: 35–41).

Zudem ist im Kontext vorliegender Arbeit wichtig anzumerken, dass die Ausprägungen nationaler Identität stets kontextabhängig sind. So nimmt sich eine Person innerhalb einer Gruppe, in der alle derselben Nation angehören, eher als individuelle Person wahr, wohingegen ihr

nationales Zugehörigkeitsgefühl in einem internationalen Umfeld oder in einer Situation, in der sie ihre Nation einer Bedrohung ausgesetzt fühlt, stärker in den Vordergrund tritt – das Denken verschiebt sich vom Individuellen hin zum Kollektiv (vgl. Huddy 2016: 41). Zudem kann auch Sprache einen nennenswerten Einfluss auf die nationale Identität haben. So verweisen unter anderem Thim-Mabrey (2003: 4) als auch das Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (vgl. Krumm 2010: 122) auf den engen Zusammenhang zwischen (eigener) Sprache und nationaler Identität. Simpson (2007: 1) betont bezüglich der Relevanz von Sprache im Kontext der nationalen Identifikation:

> As a symbolic marker and index of individual and group identity, language has the potential to function as an important boundary device, separating distinct sub-populations off from neighbouring others with different, possibly unintelligible language habits, and binding the former together with shared feelings of identity and group self-interest.

In diesem Sinne kommt der Sprache eine zentrale Bedeutung bezüglich der Konstruktion und Erhaltung nationaler Identität zu. Das Beherrschen und Verwenden einer bestimmten Sprache kann als verbindendes Element wirken, das Individuen mit einer gemeinsamen nationalen Zugehörigkeit vereint. Das simultane Auftreten mehrerer Sprachen innerhalb einer Situation kann hingegen – wie bereits erwähnt – dazu beitragen, dass die eigene nationale Identität bewusster wahrgenommen und eine Abgrenzung zu den anderen Individuen vorgenommen wird (vgl. Simpson 2007: 4).

2.2.3 (Sprach-)Lehrer:innenidentität

Auch das Konzept der Lehrer:innenidentität kann im Rahmen vorliegender Arbeit als relevant eingeordnet werden. Lehrer:innenidentität ist – einhergehend mit anderen Identitätskonzepten – ein dynamisches Konstrukt, das bereits während der Ausbildung angehender Lehrkräfte angelegt wird und sich über den gesamten Verlauf der beruflichen Laufbahn weiterentwickelt. Identitätsveränderungen treten dabei kontinuierlich auf und ergeben sich aus den Wechselwirkungen im schulischen Umfeld sowie im weiteren gesellschaftlichen Kontext. Sowohl innere Faktoren wie Emotionen als auch äußere Einflüsse wie berufliche und persönliche Erfahrungen in gewissen Kontexten oder Veränderungen im institutionellen Umfeld wirken maßgeblich auf diese Prozesse ein. Jackson (2017: 116) definiert die Lehrer:innenidentität wie folgt: „A professional teacher identity encompasses beliefs, attitudes, and understanding about one's roles as a teacher and is characterized by the use of specialized jargon, communication styles, and world views." Laut Peker et al. (2020: 231) kann Lehrer:innenidentität vergleichsweise anhand von fünf Dimensionen definiert werden: *(1)* „teachers' own beliefs and perceptions of themselves as teachers", *(2)* „others' expectations and social positioning", *(3)* „its dynamic and

evolving nature“, *(4)* „(re)construction of identity in social contexts and interactions“ und *(5)* „teachers’ commitment to, participation and investment in the profession“. Diese Dimensionen greifen ineinander und prägen in ihrer Gesamtheit die berufliche Identität (vgl. Peker 2020: 231). Lehrer:innenidentität ist demnach multifaktoriell, da sie sowohl persönliche als auch berufliche Dimensionen umfasst. Selbstkonstruktionen von Lehrkräften sind in diesem Sinne stets in soziale, kulturelle und politische Kontexte eingebettet. Identität und Praxis sind dementsprechend nicht voneinander zu trennen: Die Selbstwahrnehmung prägt das Handeln, während praktische Erfahrungen wiederum die Identität verändern. Identitätsentwicklung von Lehrkräften ist folglich ein kontinuierlicher Aushandlungsprozess, der untrennbar mit persönlicher und beruflicher Weiterentwicklung verbunden ist (vgl. Hyesun et al. 2022: 100).

Speziell für Sprachlehrkräfte kommt hinzu, dass Identität nicht nur durch allgemeine berufliche Faktoren, sondern auch durch die Unterrichtssprache sowie die Rolle als Muttersprachler:in oder Nicht-Muttersprachler:in geprägt wird. Aufbauend auf dieser Erkenntnis können sechs zentrale Komponenten herausgebildet werden: Lehrer:innenlernen, Lehrer:innenkognition, Teilhabe an *Communities of Practice*, kontextuelle Bedingungen, biografische Prägungen und Emotionen. Lehrer:innenlernen wird dabei als sozial verankerter Prozess verstanden, der im Austausch mit Studierenden, Kolleg:innen, Mentor:innen und curricularen Vorgaben entsteht. Lehrkräfte sind schließlich Teil eines dynamischen Systems, in dem Lernen kontinuierlich stattfindet und Rollen neu verhandelt werden. Lehrer:innenkognition bezieht sich auf die mentalen Strukturen und Überzeugungen über Lehren, Lernen, Lernende und Inhalte, die das Unterrichtshandeln maßgeblich beeinflussen. Die Dimension der Teilhabe an *Communities of Practice* (vgl. Kap. 2.1.2) hebt die Bedeutung der aktiven Teilnahme an sozialen und professionellen Gemeinschaften hervor, in denen Identität durch gemeinsame Praxis kontinuierlich (re-)konstruiert wird. Kontextuelle Faktoren wirken als übergreifendes Element, das sämtliche Komponenten beeinflusst: Der institutionelle Rahmen, die zur Verfügung stehenden Materialien sowie die spezifischen Bedingungen vor Ort prägen das Selbstverständnis von Lehrkräften nachhaltig. Biografische Erfahrungen, etwa durch frühere Lern- und Lehrerfahrungen oder kulturelle Vorannahmen, haben hierbei ebenfalls hohen Stellenwert, die sie die Art und Weise beeinflussen, wie Lehrkräfte ihre Rolle wahrnehmen und gestalten. Schließlich nehmen auch Emotionen eine zentrale Funktion ein: Der Umgang mit herausfordernden emotionalen Situationen im Unterricht kann wesentlich zur Identitätsentwicklung beitragen (vgl. Peker et al. 2020: 231–232). Insgesamt zeigt sich, dass die Tätigkeit von Sprachlehrkräften in besonderem Maße mit Identitätsverschiebungen verbunden ist. Diese sind dynamisch, entstehen im Spannungsfeld diverser Faktoren und werden durch soziale Interaktionen, berufliche Erfahrungen

und individuelle Biografien fortlaufend (re-)konstruiert (vgl. Hyesun et al. 2022: 100–101). Barkhuizen (2017b: 4) liefert schließlich bezüglich der Definition von Sprachlehrer:inneniden-tität folgende prägnante Konzeptualisierung:

> Language teacher identities (LTIs) are cognitive, social, emotional, ideological, and historical—they are both inside the teacher and outside in the social, material and technological world. LTIs are being and doing, feeling and imagining, and storying. They are struggle and harmony: they are contested and resisted, by self and others, and they are also accepted, acknowledged and valued, by self and others. They are core and peripheral, personal and professional, they are dynamic, multiple, and hybrid, and they are foregrounded and backgrounded. And LTIs change, short-term and over time—discursively in social interaction with teacher educators, learners, teachers, administrators, and the wider community, and in material interaction with spaces, places and objects in classrooms, institutions, and online.

Block (2017: 34) resümiert die *Language Teacher Identity* wie folgt:

> Being a language teacher is an ongoing, narrated process which brings together experiences in the past and present, as well as those anticipated in the future. LTIs are constructed via (or emerge from) interactions (both face-to-face and electronically mediated) with others: fellow teachers, students, supervisors.

2.3 Mobilität und Identität

2.3.1 Zum Verständnis von *Study Abroad*

Da in vorliegender Arbeit der Begriff *Study Abroad* vielfach genannt wird, soll dieser zunächst konzeptualisiert werden. *Study Abroad*, teilweise – vor allem in britischer Forschungsliteratur – auch als *Residence Abroad* (vgl. Howard 2019: 1) bezeichnet, wird aus eng gefasster Perspektive als „academic experience that allows students to complete part of their degree program through educational activities outside their country“ (Sanz & Morales-Front 2018: 1) definiert. Jedoch weist dieser Terminus – ebenso wie das Phänomen selbst – eine große Vielfalt auf (Bobba et al. 2024: 4): „Abroad experiences come in many shapes and forms.“ Auf die Mannigfaltigkeit von *Study-Abroad*-Programmen weist bereits Jackson (2008: 1) hin:

> There is now a wider range of programme options with a greater variety of goals. Some students take part in programmes that are designed to enhance their foreign language and cultural learning; others focus on the acquisition of professional skills in another global market and do coursework on their native language while abroad. Some groups are led by faculty from the home institution; other students travel on their own and take courses with local students in the host institution. While abroad, housing arrangements may also vary […].

Auch Howard (2019: 2) betont die Diversität von *Study-Abroad*-Programmen: Individuen können eine *Study-Abroad*-Erfahrung durch ein vollständiges Studienprogramm an einer Gastuniversität, Austauschprogramme der Heimatuniversität, Praktika im Ausland oder Sprachkurse sammeln. Ebenso gibt es bereits auf schulischer Ebene organisierte Auslandsaufenthalte und auch Sprachferienkurse sind weit verbreitet. Ein oft übersehener Teilnehmer:innenanteil sind

darüber hinaus Berufstätige, insbesondere Lehrkräfte, die im Rahmen von Austauschprogrammen zwischen Universitäten beispielsweise an internationalen Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen (vgl. Howard 2019: 2). *Study-Abroad*-Programme können dementsprechend sowohl in Dauer als auch in ihrer Struktur variieren (vgl. Sanz & Morales-Front 2018: 4). Der Begriff *Study Abroad* umfasst demnach, entgegen seiner wörtlichen Bedeutung, nicht ausschließlich klassische Studienaufenthalte. Vielmehr schließt er – entsprechend der gängigen Verwendung in der einschlägigen Forschungsliteratur (vgl. Barkhuizen 2022: 2) – auch andere Formen von Auslandsaufenthalten wie beispielsweise Praktika oder Sprachassistenzprogramme mit ein:

> This general definition obviously applies to a wide range of study-abroad arrangements, and includes the essential ingredients of engaging in some form of study in a different location for a specified period of time. These three aspects (study, location and time) can mean very different things across study-abroad experiences.

Die Verwendung dieses Begriffs erfolgt in vorliegender Arbeit demnach bewusst, um eine einheitliche Terminologie zu gewährleisten und potenzielle Unklarheiten durch unterschiedliche oder mehrdeutige Begrifflichkeiten zu vermeiden.

Nachdem nun verdeutlicht wurde, dass *Study Abroad* diverse Programme inkludiert, sollen nun, dies berücksichtigend, relevante Definitionsansätze angeführt werden. Grundsätzlich und allgemein kann *Study Abroad* als „temporary sojourn of pre-defined duration, undertaken for educational purposes“ (Kinginger 2009: 11) definiert werden. Während Goldoni (2018: 168) *Study Abroad* als „complex human endeavor“, sowie als „meaningful social environment as individuals are exposed to new frames of reference, unfamiliar worlds, and new possibilities“ (Goldoni 2018: 169) beschreibt, umfasst die *Study-Abroad*-Erfahrung laut Tullock (2018: 262) eine „border-crossing experience involving immersion in a new cultural and linguistic context“. Es handelt sich bei *Study Abroad* folglich um eine grenzüberschreitende Erfahrung, die mit dem Eintauchen in neue kulturelle und sprachliche Kontexte verbunden ist und dadurch identitätsbezogene Herausforderungen hervorruft. *Study-Abroad* wird außerdem oftmals mit der Erwartung verknüpft, authentische Kommunikationsgelegenheiten mit Sprecher:innen der Zielsprache zu erhalten, die wiederum den Lernfortschritt fördern sollen. Schließlich wird in aktuellen bildungspolitischen Diskursen die identitätsbezogene persönliche Entwicklung zunehmend als zentraler Mehrwert von *Study Abroad* hervorgehoben, der sich mit weiteren erwarteten Ergebnissen wie sprachlichen, kulturellen und professionellen Kompetenzen überschneidet. Damit erscheint *Study Abroad* als besonders geeignetes Feld, um Identität und deren Veränderungsprozesse zu untersuchen (vgl. Tullock 2018: 262). Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden darauf eingegangen werden, inwiefern Identität und Identitätsbildung durch *Study Abroad* beeinflusst werden.

2.3.2 Identitätsfacetten

In der *Second Language*- und *Study-Abroad*-Literatur wird im Kontext der Identitätsbildung von zumindest fünf Identitätsfacetten ausgegangen, die stets im Kontext der Identitätsforschung berücksichtigt werden müssen: *(1)* „people's inner self of who they are", *(2)* „the identities they project to others", *(3)* „the identities that are recognized or ascribed to them by others", *(4)* „imagined identities" und *(5)* „socially-validated identity categories" (Benson et al. 2012: 176). Grundsätzlich gilt, dass die Projektion von Identität in einer Fremdsprache (Facette 2) oftmals in Spannung zu dem steht, was Lernende als ihr wahres Selbst (Facette 1) betrachten und dass diese Selbstentwürfe nicht immer von Gesprächspartner:innen im Gastland bestätigt werden (Facette 3). Die zentrale Herausforderung im *Study-Abroad*-Kontext besteht demnach darin, Identitäten in einem neuen sozialen Umfeld so zu verhandeln, dass sie sowohl mit dem eigenen Selbstbild als auch mit den Erwartungen des Umfelds übereinstimmen. Die zusätzlichen Facetten 4 und 5 erweitern die Perspektive, indem sie auf imaginierte Identitäten und gesellschaftlich anerkannte Kategorien wie Nationalität, Ethnizität oder Geschlecht verweisen. Imaginierte oder erwartete Identitäten sind eng mit den Zielen und Hoffnungen der *Study-Abroad*-Teilnehmenden verknüpft und spiegeln häufig gesellschaftliche Diskurse über Auslandsaufenthalte wider – etwa die Vorstellung, dass kulturelle Immersion automatisch zu interkultureller Kompetenz führt. Identität stellt dementsprechend im *Study-Abroad*-Kontext ein vielschichtiges Konstrukt dar, das durch die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Facetten geprägt ist (vgl. Benson et al. 2012: 176–179).

2.3.3 Identitätsbildung

Kinginger (2013: 343) merkt hinsichtlich der Identitätsbildung im *Study-Abroad*-Kontext grundsätzlich an:

> However, given that most academic sojourns abroad are by design temporary, and usually involve voluntary engagement with host communities and languages, it is in some ways unsurprising that study abroad does not normally pose serious challenges or threats to a young person's identity. Yet it may be true that more modest changes occur and that students are offered glimpses of identity-related possibilities through their exposure to the practices of their hosts.

Die Identitätsentwicklung im Rahmen einer *Study-Abroad*-Erfahrung ist demnach laut Kinginger (2013: 343) vergleichsweise begrenzt. Dennoch ist sich die einschlägige Forschung einig, dass gewisse Identitätsbildungen im Zuge von *Study Abroad* initiiert werden. *Study Abroad* beinhaltet häufig den Erwerb einer zweiten Sprache, wodurch sich für viele Teilnehmende die Möglichkeit ergibt, die bisherige Rolle als Lernender hinter sich zu lassen und sich als aktive Sprecher:innen der Zielsprache zu positionieren – ein Prozess, der stets mit Identitätsbildung

verbunden ist. Darüber hinaus stellt die *Study-Abroad*-Erfahrung für viele die erste Situation dar, in der sie gezwungen sind, ihre Selbstkonstruktion durch neue sprachliche und semiotische Mittel in konkreten sozialen Interaktionen mit realen Konsequenzen auszuhandeln (vgl. Tullock 2018: 262). Benson et al. (2012: 173) merken in diesem Sinne an, dass Auslandsaufenthalte aus der Teilnehmendenperspektive „a holistic and potentially life-changing experience with a range of possible outcomes" darstellen und Bobba et al. (2024: 1) bezeichnen *Study-Abroad*-Erfahrungen als „important asset for individuals' personal development".

Bezüglich der Identitätsbildung spielen jedoch eine Vielzahl von Einflussfaktoren eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Dazu zählen unter anderem die Dauer des Programms sowie das sprachliche Ausgangsniveau vor dem Start, die Wohnsituation während des Aufenthalts, das soziale Umfeld sowie die Einstellung der Individuen, ebenso die Nutzung sozialer Medien oder die Wahrnehmung des Aufenthalts primär als touristische Erfahrung. Darüber hinaus können auch die Selbstwahrnehmung, die soziale Herkunft, das Geschlecht oder die Ethnizität das Ausmaß der identitätsbezogenen Entwicklungen der *Study-Abroad*-Erfahrung beeinflussen (vgl. Edwards 2021: 91). Es kann also festgehalten werden, dass die Erfahrungen von Lernenden im Ausland erheblich variieren können und dass sich die individuelle Identität als zentraler Faktor erweist, der nicht nur die Sprachlerner:innenfahrungen und -chancen prägt, sondern auch die Entscheidung beeinflusst, welche Sprache verwendet oder abgelehnt wird (vgl. Goldoni 2018: 167). Allgemein spielen „agency, willingness to engage with the host community, and openness to identity (re).construction" (Barkhuizen 2017a: 103) eine wesentliche Rolle, wenn es darum geht, die angestrebten Effekte eines Auslandsaufenthaltes zu erreichen. Es lässt sich daraus schließen, dass der bloße Kontakt mit dem Gastland nicht automatisch zu den gewünschten Lernergebnissen führt (vgl. Barkhuizen 2017a: 103). Diesbezüglich betont Barkhuizen (2017: 104):

> What these reviews and studies show […] is that the potential exists for sojourners on SA to experience changes to their identities. They also suggest that change is not something that happens to sojourners – instead, they are agentively involved in performing and negotiating their identities within more or less unfamiliar host environments. Who they are – how they see and feel about themselves – may be contested by others who recognize or ascribe to them identities with which they may not necessarily affiliate.

Dieses Phänomen wird in der *Study-Abroad*-Forschung mit dem Begriff *Agency* beschrieben. Darunter wird grundsätzlich die soziokulturell-vermittelte Handlungsmacht der Individuen während der *Study-Abroad*-Erfahrung verstanden. Sprachlernende werden in diesem Sinne als „agents who play a key role in shaping their own learning" (Jackson 2008: 36) betrachtet. Im *Study-Abroad*-Kontext zeigt sich das beispielsweise insofern, als dass sich die Individuen aktiv dazu entscheiden, die Fremdsprache nur bis zu einem gewissen Ausmaß zu lernen und zu

verwenden. Während einige sich der Verwendung der Gastsprache widersetzen, in dem Glauben, dass es sie ungünstig positioniert, fühlen andere sich wohl in der neuen Sprachgemeinschaft und können dadurch „identity expansion“ (Jackson 2008: 36) erleben (vgl. Jackson 2008: 36). In der *Study-Abroad*-Forschung wird zudem darauf hingewiesen, dass Individuen durch die *Study-Abroad*-Erfahrung Gefühle der Zugehörigkeit sowie der Distanziertheit miteinander vermischen. Sie befinden sich demnach in einem „state of in-betweenness“ (Kramsch 1998: 26), während sie ihre eigenen kulturellen, sozialen und politischen Identifizierungen und Wertvorstellungen mit den anderen aushandeln. Dieser Prozess der Transformation wird in der einschlägigen Literatur als *third space* – ein „creative intercultural space“ (Jackson 2008: 40) – bezeichnet (vgl. Jackson 2008: 40) und lässt sich mit dem poststrukturalistischen Identitätskonzept der ambivalenten und hybriden Identität (vgl. Kap. 2.1.2) vergleichen. Im Folgenden werden zwei zentrale theoretische Modelle hinsichtlich der Strukturierung identitätsbezogener Entwicklungen im *Study-Abroad*-Kontext vorgestellt.

2.3.3.1 Dreidimensionales Identitätsmodell

Zur Analyse von *Study-Abroad*-Erfahrungen bietet insbesondere das von Benson et al. (2012) entwickelte Rahmenmodell wertvolle Orientierung. Nach diesem dreidimensionalen Modell können sich die Auswirkungen einer *Study-Abroad*-Erfahrung entlang eines Spektrums bewegen, das von sprachlich-pragmatischer Weiterentwicklung der Zweitsprache bis hin zur persönlichen Kompetenz reicht. Es lässt sich dabei annehmen, dass ein großer Teil dieses Kontinuums aus einem komplexen Bereich besteht, in dem sprachliche und persönliche Auswirkungen in enger Wechselwirkung zueinanderstehen (vgl. Benson et al. 2012: 173–174). Grundsätzlich können also drei Dimensionen herausgearbeitet werden, die durch eine *Study-Abroad*-Erfahrung ein gewisses Entwicklungspotenzial aufweisen: *(1)* „identity-related L2-proficiency“, *(2)* „linguistic self-concept“ und *(3) „*L2-mediated personal development“, wie in Abbildung 1 ersichtlich ist.

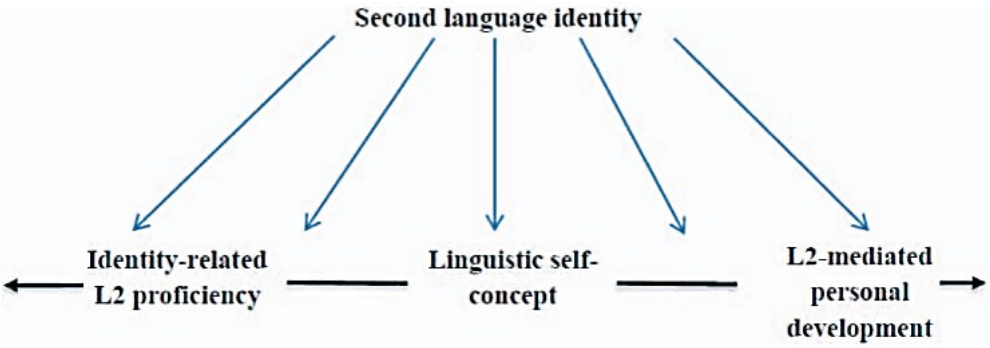


Abb. 1: Dimensionen der *Second Language Identity* (Benson et al. 2012: 179)

Die erste Dimension, nämlich die *(1)* identitätsbezogene Zweitsprachenkompetenz, nimmt einen wesentlichen Stellenwert hinsichtlich der Identitätsbildung im *Study-Abroad*-Kontext ein, denn obwohl messbare Sprachkompetenzen wie ein breiteres Vokabular oder eine verbesserte grammatikalische Kompetenz keinen direkten Einfluss auf die Identität haben, kann nichtsdestotrotz ein indirekter Effekt bestehen, wenn diese sprachlichen Fortschritte mit Fähigkeiten wie Problemlösung, dem Knüpfen von Freundschaften oder situationsangemessenem sprachlichen Verhalten in Verbindung gebracht werden. Eine gesteigerte Sprachkompetenz kann dementsprechend auch zu einer gesteigerten pragmatischen Kompetenz führen. Unter letztgenannter wird das Wissen um sprachliche Ausdrucksmittel, die in einer bestimmten Sprache zur Realisierung von Sprechakten genutzt werden können, ebenso wie die Kenntnis über deren sequenzielle Struktur und den situationsangemessenen Gebrauch im jeweiligen Kontext verstanden. Die Entwicklung einer solchen pragmatischen Kompetenz kann folglich die *Second Language Identity* beeinflussen, denn Fähigkeiten wie durch Sprache als handlungsfähige Person aufzutreten oder gewünschte Identitäten auszudrücken, hängen offensichtlich eng mit der Sprachkompetenz zusammen, wie in folgender Formulierung deutlich wird:

> The development of pragmatic competence in the study abroad setting may also have an impact on second language identity by influencing the student's ability to do things with words, to function as a person, and express desired identities. Language competence is a pre-requisite for the projection of identities in a second language, but more importantly students' acquisition and use of pragmatic competence partly depends on the kinds of identities they want to project and the responses they receive to them. (Benson et al. 2012: 182–183)

Das *(2)* sprachliche Selbstkonzept umfasst in diesem Sinne unter anderem die Konzepte Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen, Kommunikationsbereitschaft, Integrativität, Motivation, Anpassung und Selbstsicherheit. Entwicklungen diesbezüglich wirken sich direkt auf die Identität aus, denn sie stehen in enger Verbindung zu der Thematik, wie Individuen sich selbst als Sprachlernende wahrnehmen und wie sie in der Lage sind, persönliche Identitäten in der Zweitsprache auszudrücken. Zudem kann dies in manchen Fällen dazu führen, dass die Haltung zu der Gastlandsprache im *Study-Abroad*-Kontext geändert wird. Jene Entwicklungen können folglich als identitätsbezogen bezeichnet werden, denn sie initiieren Einstellungs- und Haltungsveränderungen, die wiederum die eigene Sprachidentität beeinflussen. Zudem kann durch einen Auslandsaufenthalt die *(3)* persönliche Entwicklung, zunächst scheinbar unabhängig vom Erlernen und Gebrauch der Gastlandsprache, beeinflusst werden. Dies betrifft in den meisten Fällen persönliches Wachstum, Selbstvertrauen, Unabhängigkeit, die Weltsicht, interkulturelles Bewusstsein oder die Wertschätzung der eigenen Kultur. Wenn das Lösen von Problemen beispielsweise mithilfe der Fremdsprache zum persönlichen Wachstum beiträgt, ist dies jedoch durchaus mit Entwicklungen in der *Second Language Identity* verbunden. Wichtig

anzumerken ist schlussendlich, dass manche Entwicklungen stärker und andere weniger stark mit dem Gebrauch der Fremdsprache in Verbindung zu setzen sind (vgl. Benson et al. 2012: 179–188).

2.3.3.2 Sprachlehrer:innenmodell

Im Rahmen vorliegender Arbeit stellt sich zudem insbesondere die Frage, welche Auswirkungen Auslandsaufenthalte auf zukünftige oder bereits tätige Fremdsprachenlehrkräfte haben und wie diese initiiert werden. Wette und Barkhuizen (2022: 47) betonen, dass Auslandserfahrungen für Sprachlehrkräfte eine „intense personal and professional experience" darstellen und begründen dies wie folgt:

> It requires them to develop a number of personal qualities such as independence, resourcefulness and flexibility in an educational environment that may be quite different from their home countries and is therefore likely to be a time of disorientation and fast learning.

Ein Auslandsaufenthalt stellt dementsprechend eine prägende Erfahrung für Lehrkräfte dar, die in der Regel eine grundlegende Veränderung der (professionellen) Identität sowie des Wissenshorizonts von Lehrkräften anstößt (vgl. Wette & Barkhuizen 2022: 47–49). Barkhuizen (2022: 6–16) hat dahingehend mit dem Modell *Language teachers studying abroad* ein wichtiges theoretisches Rahmenmodell geschaffen. Die Auswirkungen lassen sich laut Barkhuizen (2022: 16–17) in vier Hauptkategorien zusammenfassen: *Identities and professional development, Interculturality and intercultural learning, Emotions and personal growth, Relationships and career*. Diese vier Kategorien stehen in enger Wechselwirkung zueinander, wie Abbildung 2 verdeutlicht.

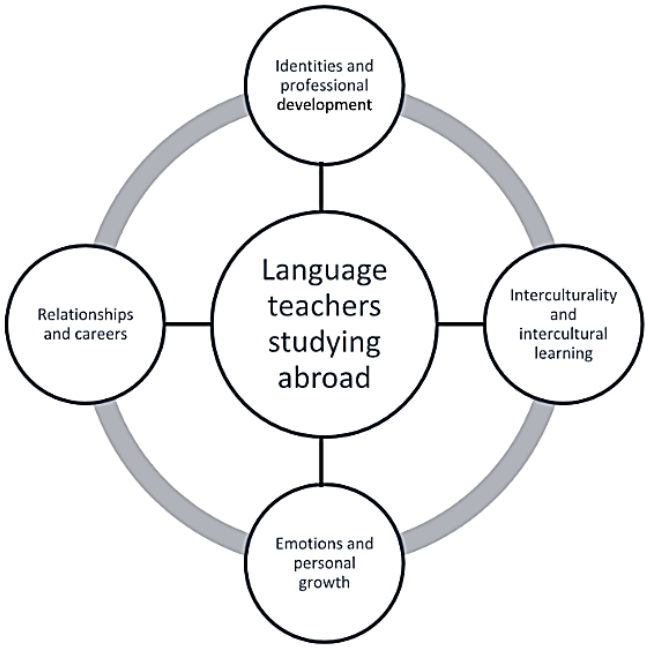


Abb. 2: Die Wechselbeziehung der vier Hauptkategorien (Barkhuizen 2022: 16)

Im Folgenden sollen nun ausgewählte, relevante Kategorien dieses Modells vorgestellt werden. Zunächst wird das Moment der *(1) Disruption* als Schlüsselfaktor, der Identitätsbildung im *Study-Abroad*-Kontext anregt, angeführt. Ein Auslandsaufenthalt – von der Vorbereitung über die Durchführung bis hin zur Rückkehr – ist häufig mit Momenten der Verunsicherung, innerer Spannung oder sozialer Irritation verbunden. Diese psychologische und soziale Instabilität entsteht insbesondere durch die Konfrontation mit Differenzerfahrungen, also durch Kontraste oder Brüche, die mit einer Auslandserfahrung einhergehen. Da der Mensch als ein selbstregulierendes System verstanden werden kann, reagiert er auf Instabilität oder Disruption mit Anpassungsprozessen, um ein bestehendes *disequilibrium* (‚Ungleichgewicht') zu überwinden und ein neues *equilibrium* (‚Gleichgewicht') herzustellen. Erlebte Instabilität wird dabei als Auslöser für Prozesse der Selbstkorrektur verstanden. Wichtig ist dabei, dass der Begriff *Disruption* hier nicht primär im negativen Sinne verstanden wird, sondern vielmehr als Ausdruck von Wandel und Weiterentwicklung. Der Umgang mit diesen Prozessen der Wiederherstellung von Stabilität erfordert nicht nur kognitive Anstrengung, sondern auch emotionale Auseinandersetzung und Reflexion der eigenen Identität. Solche Erfahrungen können transformativ wirken und tiefgreifende Lernprozesse anregen. Block (2014: 24–29) weist vergleichsweise darauf hin, dass ein Auslandsaufenthalt das Selbstverständnis der eigenen Identität infrage stellen kann. Die Überschreitung geografischer und soziokultureller Grenzen führt demnach häufig zu einer Destabilisierung des bisher als stabil empfundenen Selbst. Jenes Ungleichgewicht, funktionierend als Disruption, wird folglich durch die Konfrontation mit neuen, ungewohnten kulturellen Kontexten, die zu einer (kritischen) Reflexion der vertrauten Selbstbilder führen, ausgelöst. In diesem Zusammenhang spricht Block von „critical experiences", also Phasen intensiver Auseinandersetzung mit neuen Umwelten, die das eigene Selbstverständnis nachhaltig destabilisieren und eine Art *Davor* und *Danach* im Leben markieren:

> By critical experiences, I mean periods of time during which prolonged contact with an L2 and a new and different cultural setting causes irreversible destabilization of the individual's sense of self. There is, in a sense, an element of before and after in critical experiences as the individual's sociohistorical, cultural and linguistic environment, once well defined and delimited, becomes relatively ill defined and open-ended. (Block 2002: 4)

Die zweite Kategorie, die vor allem durch die eben beschriebene Disruption angeregt wird, bezeichnet Barkhuizen (2022: 8) als *(2) Identity Work*, die auf bewusste Reflexion und (Re-) Konstruktion von Identität im Auslandskontext verweist. Es ist dabei anzumerken, dass *Study-Abroad*-Erfahrungen nicht zu einem einfachen Hinzufügen neuer Elemente zur bestehenden Identität, sondern zu tiefgreifenden Rekonfigurationen führen. Vielmehr entstehen sogenannte *hybrid identities* (vgl. Kap. 2.1.2) oder *third space identities* (vgl. Kap. 2.3.3). Identitäten

werden in diesem Sinne im *Study-Abroad*-Kontext durch eine Mischung verschiedener kultureller, sprachlicher und sozialer Einflüsse beeinflusst. Einige dieser Identitätsveränderungen sind dabei zukunftsorientiert und zeigen sich in Form sogenannter *imagined identities*, also Vorstellungen davon, welche Position oder soziale Rollen man zukünftig im Rahmen eines *ideal self* einnehmen möchte (vgl. Barkhuizen 2022: 8). Eine weitere Kategorie, die eng mit dem vorigen Konzept verknüpft ist, umfasst die *(3) Emotion Work*. Emotionen sind grundsätzlich ein zentraler Bestandteil im dynamischen Aushandlungs- und Konstruktionsprozess von Identitäten. Insbesondere ein Auslandsaufenthalt ist in vielerlei Hinsicht eine emotional geprägte Erfahrung. Das Verlassen des vertrauten sozialen Umfelds, der Kontakt mit ungewohnten kulturellen und bildungssystemischen Praktiken sowie die aktive Teilnahme an neuen sozialen und beruflichen Kontexten können intensive emotionale Reaktionen hervorrufen. Ein zentrales Merkmal, das den Prozess des *Studying Abroad* als Fremdsprachenlehrkraft von anderen Auslandsaufenthalten unterscheidet, ist der meist integrale Bezug zum *(4) Professional Development*. Die Teilnahme an Auslandsaufenthalten ist hierbei oftmals mit einem professionellen Lernziel verknüpft, auch wenn dieses je nach Kontext unterschiedlich ausgeprägt ist. Zielsetzungen können unter anderem den Ausbau sprachlicher Kompetenzen, die Erweiterung didaktisch-methodischer Kenntnisse, die Entwicklung interkultureller Fähigkeiten oder auch akademischen Erfolg umfassen. Dabei sei zu berücksichtigen, dass der Begriff der Professionalisierung je nach Status der Lehrkraft unterschiedlich gefasst werden kann – sei es für angehende oder bereits praktizierende Lehrkräfte. Diese Unterschiede kommen sowohl in den jeweiligen Zielsetzungen als auch in der Ausgestaltung und den Ergebnissen professioneller Lernprozesse zum Ausdruck. Allen gemeinsam ist nichtsdestotrotz, dass Auslandsaufenthalte Impulse für berufliches Wachstum geben, das wiederum in die Praxis im Herkunftsland übertragen wird. Weiters kann sich ein Auslandsaufenthalt als Lehrperson auf den Prozess des *(5) Intercultural Learning* auswirken. Für dieses Themenfeld wird der Begriff *Interkulturelles Lernen* in einem weiten Sinne verstanden, der ähnliche Konzepte wie interkulturelle Anpassung, Interkulturalität, oder kulturelles Verstehen einschließt. Hinsichtlich dieser Kategorie sei an dieser Stelle anzumerken, dass in der Diskussion um Kultur die Verbindung zu professionellem Lernen als zentral anzusehen ist. So ist die Förderung interkultureller Kompetenzen im Umgang mit Diversität eines der wichtigsten Ziele solcher *Study-Abroad*-Programme. Die scheinbar offensichtlichste Zielsetzung sowie Auswirkung im Rahmen der *Study-Abroad*-Programme stellt das *(6) Language Enhancement* dar. In manchen Fällen ist die Verbesserung der Sprachkompetenz gar das einzige oder zumindest vorrangige Ziel. Dies kann die Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten in der Unterrichtssprache, den Erwerb einer weiteren Fremdsprache, die Erfahrung

unterschiedlicher Sprachlernumgebungen oder die gezielte Entwicklung einzelner sprachlicher Fertigkeiten betreffen. Diesbezüglich kann festgehalten werden, dass sprachliche Weiterentwicklung in engem Zusammenhang mit professioneller Entwicklung oder Identitätsveränderung betrachtet wird. Auch *(7) Personal Growth* repräsentiert eine zentrale Kategorie im Kontext der *Study-Abroad*-Identitätsbildung, wie bereits anhand der Darstellung des dreidimensionalen *Second-Language-Identity*-Modells verdeutlicht werden konnte, und steht ebenso in engem Wechselverhältnis zur beruflichen Professionalisierung. Die persönliche Weiterentwicklung kann durch Zunahme an Selbstständigkeit, gestärktem Selbstvertrauen sowie verbesserten Anpassungs- und Bewältigungskompetenzen definiert werden. Aus einer weiter gefassten Perspektive können zusätzliche Aspekte wie Selbstwahrnehmung, Empathiefähigkeit, Flexibilität und Risikobereitschaft, Ambiguitätstoleranz und Durchhaltevermögen als Merkmale persönlicher Weiterentwicklung betrachtet werden. Da positive soziale Beziehungen eine wesentliche Unterstützung für Lehrkräfte darstellen können, gelten sie als Schlüsselfaktor für die Lehrer:innenpersönlichkeit und können pädagogische Denk- und Handlungsmuster positiv beeinflussen. Vor diesem Hintergrund lässt sich argumentieren, dass solche positiven *(8) Relationships* auch während eines Auslandsaufenthaltes von großer Bedeutung sind – sei es im Austausch mit anderen Teilnehmenden, Gastfamilien, Lehrkräften und Lernenden im Gastland oder neu gewonnenen lokalen Bekanntschaften. Sie können maßgeblich zu erfolgreicher (beruflicher) Weiterentwicklung und zum Aufbau interkultureller Kompetenzen beitragen. Gleichwohl verlaufen allerdings nicht alle interpersonellen Kontakte im Rahmen von *Study-Abroad*-Programmen gewinnbringend. Interkulturelle Missverständnisse oder Kommunikationsprobleme können beispielsweise zusätzliche emotionale Belastungen verursachen. Grundsätzlich wird dennoch deutlich, dass zwischenmenschliche Beziehungen, sei es förderlich oder konflikthaft, flüchtig oder nachhaltig, einen zentralen Stellenwert innerhalb von *Study-Abroad*-Erfahrungen einnehmen (vgl. Barkhuizen 2022: 6–16).

2.4 Die Sprachassistenztätigkeit

2.4.1 Rahmenbedingungen des Programms

Da die Erfahrung und das Erleben der Sprachassistenz im Zentrum des nachfolgenden empirischen Teils vorliegender Arbeit steht, soll der Theorieteil mit einer kurzen Beschreibung dieser Tätigkeit beziehungsweise solcher Programme abschließen. Grundsätzlich existieren unterschiedliche Programme, im Rahmen derer angehende Lehrkräfte im Ausland ihre Erstsprache in Assistenzfunktion unterrichten können. Austauschprogramme wie das *Fulbright Foreign Language Teaching Assistant Programm* (FLTA) oder Lehrer:innenaustauschprogramme von

Erasmus und Comenius stellen bedeutende Möglichkeiten dar, Unterrichtserfahrungen im Ausland zu sammeln. Das FLTA-Programm beispielsweise wird von der US-amerikanischen Regierung in Zusammenarbeit mit bilateralen Partnerorganisationen aus anderen Staaten gefördert (vgl. Peker et al. 2020: 230). Das Hauptziel solcher Sprachassistenzprogramme ist es, „cultural collaboration through increased contact and subsequent understanding" (Mpofu 2024: 3) aufzubauen. Zudem verfolgen jene Programme das Ziel, die Teilnehmenden in ihrer Lehrkompetenz zu unterstützen, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern und ihre Kenntnisse über die jeweilige Kultur zu erweitern, während die Sprachassistent:innen gleichzeitig ihre eigene Sprache und Kultur vorstellen (vgl. Mpofu 2024: 3). Da der Schwerpunkt dieser Arbeit darauf liegt, ehemalige Sprachassistent:innen aus Österreich, die in Frankreich unterrichteten, hinsichtlich der Identitätsaushandlung zu untersuchen, soll im Folgenden das österreichische Programm sowie die französische Perspektive vorgestellt werden. Die Organisation *Weltweit unterrichten*, die in Österreich für die Entsendung österreichischer Sprachassistent:innen sowie für die Betreuung der Sprachassistent:innen aus anderen Ländern zuständig ist, fasst die Funktion wie folgt zusammen:

> Als Fremdsprachenassistenz unterstützen Sie die Lehrkraft im Fremdsprachenunterricht im Sekundarbereich. Ihr Haupteinsatzgebiet ist der Konversations- und Landeskundeunterricht. Sie bringen nicht nur die Sprache ins Klassenzimmer, sondern ermöglichen den Schülerinnen und Schülern einen authentischen Einblick in das Alltagsleben, die Kultur, das Schulsystem Ihres Herkunftslandes. Sie motivieren und fördern die Schülerinnen und Schüler in der praktischen Anwendung der Fremdsprache. (OeAD o.D.: Tätigkeit)

Die Arbeit als Sprachassistent:in konzentriert sich dementsprechend vor allem auf die Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit der Schüler:innen sowie auf die Vermittlung landeskundlicher Inhalte. Ziel dabei ist es, durch kreative und abwechslungsreiche Methoden zur aktiven Anwendung der Fremdsprache zu motivieren. Der Fokus soll dabei auf authentischen Sprechsituationen, die – angepasst an die Altersgruppe – auch spielerisch gestaltet werden können, liegen. Sprachassistent:innen sollen dabei auf bereits im Unterricht der Lehrkraft behandeltes Material zurückgreifen, es durch persönliche Erfahrungen erweitern und Inhalte aus dem Alltag ihres Heimatlandes einbauen. Dadurch können Lehrbuchinhalte ergänzt, eventuell aktualisiert und durch interkulturelle Vergleiche reflektiert werden. Der Einsatz erfolgt meist im Konversations- und Teamteaching-Unterricht, in Kleingruppen oder auch in der individuellen Sprachförderung – beispielsweise zur Vorbereitung auf mündliche Prüfungen oder bestimmte Zertifikatsprüfungen (vgl. OeAD o.D.: Tätigkeit). Zudem wird darauf hingewiesen, dass Sprachassistent:innen eine angenehme Lernatmosphäre schaffen können: „Da Sie weder beurteilen oder benoten müssen, ist es für Sie leichter, eine entspannte Sprechatmosphäre zu

schaffen und die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, die Fremdsprache anzuwenden.“ (OeAD o.D.: Tätigkeit)

Das Ausmaß der Tätigkeit der Sprachassistenz variiert je nach Einsatzland und liegt in der Regel zwischen 12 und 15 Unterrichtsstunden pro Woche. Die Gesamtdauer ist ebenfalls vom Zielland abhängig und beträgt zwischen sieben und zehn Monaten. In Frankreich umfasst die Sprachassistenztätigkeit 12 Wochenstunden und die Aufenthaltsdauer beträgt dabei mindestens sieben Monate, wobei eine Verlängerung möglich ist. Eingesetzt werden die Sprachassistent:innen mehrheitlich an Schulen der Sekundarstufe. In Frankreich zählen dazu das *collège* (vergleichbar mit der Sekundarstufe I in Österreich) sowie das *lycée* (vergleichbar mit der Sekundarstufe II in Österreich). Einsätze im Primarstufenbereich sind lediglich in ausgewählten Ländern, unter anderem Frankreich, möglich, aber selten vorkommend (vgl. OeAD o.D.: Tätigkeit).

Seitens der Organisation *Weltweit unterrichten* werden insbesondere folgende Lernpotenziale durch eine Sprachassistenztätigkeit hervorgehoben:

> Sie sind für ein Schuljahr in ein anderes Schulsystem eingebunden, erleben Landeskunde hautnah und sammeln so kulturelle Erfahrungen - Erfahrungen, die Sie dann auch in Ihrem eigenen Unterricht in Österreich einsetzen können. (OeAD o.D.: Tätigkeit)

> Your time as a language assistant will be one of diverse experiences valuable for your future career. You will have the opportunity to improve your linguistical as well as your pedagogical skills, while at the same time enhancing your intercultural competences living and working abroad. (Neuhäuser et al. 2025: 5)

Die französische Partnerorganisation *France Éducation International* betont vergleichsweise:

> Ce programme vous permet de vous familiariser avec la langue et la civilisation du territoire d'accueil tout en apportant, au sein des établissements d'enseignement, l'authenticité de la langue et la richesse de la culture françaises. Cette mobilité internationale vous offre ainsi une **possibilité de formation** et un **début de professionnalisation**, apportant ainsi une plus-value indéniable à votre parcours.[1] (France Éducation International o.D.)

2.4.2 Zur Rolle der Sprachassistent:innen

Nachdem die allgemeinen Rahmenbedingungen der Sprachassistenz erläutert wurden, erscheint es im nächsten Schritt wesentlich, auf festgelegte (Rollen-)Zuschreibungen von Sprachassistent:innen einzugehen. Dies soll eine Annäherung an deren Identität im Zielland ermöglichen und dabei erste Einblicke in die daraus resultierenden möglichen Selbst- und

[1] Übersetzung: Dieses Programm ermöglicht es Ihnen, sich mit der Sprache und der Kultur des Gastlandes vertraut zu machen und gleichzeitig in den Bildungseinrichtungen die Authentizität der französischen Sprache sowie die Vielfalt der französischen Kultur zu erleben. Diese internationale Mobilität bietet Ihnen damit eine wertvolle Ausbildungsmöglichkeit und einen Einstieg in die Professionalisierung, wodurch Ihr Werdegang zweifellos bereichert wird.

Fremdwahrnehmungen gewähren. Dabei ist jedoch zu betonen, dass es hierbei keineswegs darum geht, ein umfassendes und individuelles Identitätsprofil einzelner Sprachassistent:innen zu erstellen, sondern vielmehr darum, gängige Rollenzuschreibungen aufzuzeigen.

Auch wenn das Profil der Sprachassistent:innen durchaus heterogen ist – vor allem durch teilweise unterschiedliche Anforderungen der Zielländer –, lassen sich auf Basis einschlägiger Forschungsliteratur dennoch gewisse Gemeinsamkeiten feststellen (vgl. Bosch et al. 2000: 16). Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass Sprachassistent:innen typischerweise drei Rollen gleichzeitig erfüllen müssen: *(1)* Lehrkraft, *(2)* Lernende:r und *(3)* Kulturbotschafter:in (vgl. Bursali & Misir 2021: 46). Die Kombination dieser drei Rollen prägt die Identitätsaushandlung maßgeblich:

> The dynamic triad of these roles yields negotiated identities manifested through reflections to the experiences of interaction, communication, and participation in the host community. (Bursali & Misir 2021: 46)

Sprachassistent:innen sind zudem in soziale sowie akademische Diskurse eingebunden, die ihre Aufgaben und Verantwortlichkeiten innerhalb der Institutionen, ihre Rollen im Lehr- und Lernkontext, die Vermittlung kultureller Werte, ihre Funktion in Affinitätsgruppen sowie Machtverhältnisse in sozialen und akademischen Interaktionen betreffen (vgl. Bursali & Misir 2021: 46). Die Universitätsprofessorin Françoise Haramhoure, die sich detailliert mit der Rolle der Sprachassistent:innen auseinandergesetzt hat, unterscheidet vier Kategorien, die Sprachassistent:innen ausmachen: *(1)* ihre Herkunft, *(2)* die gemeinsame Kultur, *(3)* die spezifische Kultur und *(4)* die Ziele. Was die *(1)* Herkunft der Fremdsprachenassistent:innen betrifft, so merkt Haramhoure (2000: 41) an, dass die Mehrheit der Sprachassistent:innen von Universitäten der Europäischen Union kommt und der Auslandsaufenthalt „un enjeu important – qu'elle soit obligatoire ou facultative“[2] (Haramhoure (2000: 41) darstellt. Des Weiteren teilen die Sprachassistent:innen oftmals, angesichts des meist jungen Alters (vgl. France Éducation International o.D.) mit ihren Schüler:innen eine *(2)* gemeinsame Kultur, in diesem Kontext oftmals auch *shared meanings* genannt:

> Leurs comportements vestimentaire et alimentaire [sic!], leurs intérêts en matière de loisirs – s'agissant par exemple de musique, de cinéma ou de sports – et […] leur fort sentiment d'appartenance au groupe culturel des jeunes constituent des points communs qui les rapprochent même si l'on tient compte de différences individuelles.[3] (Haramhoure 2000: 41)

[2] Übersetzung: eine wichtige Herausforderung – ob verpflichtend, oder freiwillig

[3] Übersetzung: Ihr Kleidungs- und Essverhalten, ihre Interessen im Bereich Freizeitgestaltung – etwa in Bezug auf Musik, Kino oder Sport – und ihr starkes Zugehörigkeitsgefühl zur kulturellen Gruppe der Jugendlichen stellen Gemeinsamkeiten dar, die sie einander näherbringen, auch wenn man individuelle Unterschiede berücksichtigt.

Diese geteilte kulturelle Basis stellt einen bedeutenden Vorteil dar, da sie sich positiv auf das wechselseitige Verständnis und somit das Verhältnis zwischen den Sprachassistent:innen und den Schüler:innen auswirkt, was auch *France Éducation International* betont:

> Vous êtes jeune, les élèves se sentiront donc plus proches de vous. Cela vous permettra de les encourager à s'exprimer oralement, d'apporter une dimension différente à l'apprentissage et peut-être de les habituer à une autre variété d'une même langue. Profitez de cette proximité pour traiter avec les élèves des thèmes qui vous intéressent et les intéressent […].[4] (France Éducation International 2024: 7–8)

Zudem fungieren Sprachassistent:innen, wie auch Bursali und Misir betonen, als Übermittler einer *(3)* spezifischen Kultur, wobei sie sich oftmals nicht des Einflusses auf ihre Verhaltensweisen und Denkmuster bewusst sind. Was die *(4)* Ziele und Erwartungen an die Tätigkeit betrifft, so ist das Hauptziel von Sprachassistent:innen das Verbessern ihrer sprachlichen Fähigkeiten. Das Interesse an neuen kulturellen Erfahrungen ist laut Haramhoure als anfängliches Ziel nur gering ausgeprägt, erst im Laufe der Tätigkeit wird die Bedeutung der kulturellen Begegnung zunehmend bewusst (vgl. Haramhoure 2000: 41–42).

Außerdem betont Haramhoure (2000: 43) die Relevanz des Status der Sprachassistent:innen, der einen maßgeblichen Einfluss auf die Handlungen und Positionierungen haben kann:

> Bien qu'il varie en fonction des établissements, des enseignants et de la personnalité des assistants, le statut des assistants est marqué par des caractéristiques constantes qui ne sont pas sans effet sur leur intervention.[5]

Haramhoure unterscheidet im Hinblick auf den Status von Sprachassistent:innen drei zentrale Kategorien. Zum einen verfügen alle Fremdsprachenassistent:innen über einen *statut provisoire* (‚vorläufigen Status'), da ihre Tätigkeit sowohl in zeitlicher als auch in organisatorischer Hinsicht begrenzt ist: Der Aufenthalt ist befristet, die Unterrichtszeit limitiert und der Unterrichtseinsatz erfolgt punktuell – die Zeit mit bestimmten Schüler:innengruppen ist beispielsweise oftmals auf wöchentliche Interventionen begrenzt. Diese zeitliche und strukturelle Begrenzung kann sich auf das Verhalten sowie auf die Einstellungen der Sprachassistent:innen und der Schüler:innen auswirken. Darüber hinaus wird den Sprachassistent:innen ein *statut distinct* (‚eigener/gesonderter Status') zugeschrieben, da sie sich klar von den regulären

[4] Übersetzung: Sie sind jung, die Schüler:innen werden sich Ihnen also näher fühlen. Das wird Ihnen ermöglichen, sie dazu zu ermutigen, sich mündlich auszudrücken, dem Lernen eine andere Dimension zu verleihen und sie vielleicht an eine andere Varietät einer Sprache zu gewöhnen. Nutzen Sie diese Nähe, um mit den Schüler:innen Themen zu behandeln, die Sie und die Schüler:innen interessieren.

[5] Übersetzung: Obwohl er je nach den Einrichtungen, den Lehrkräften und der Persönlichkeit der Assistent:innen variiert, ist der Status der Assistent:innen durch konstante Merkmale geprägt, die ihre Tätigkeit beeinflussen.

Lehrkräften der jeweiligen Bildungseinrichtungen unterscheiden (vgl. Haramhoure 2000: 43). Dies wird unter anderem in der Statusbeschreibung von Sprachassistent:innen des französischen Bildungsministeriums verdeutlicht:

> L'assistant de langues vivantes étrangères n'exerce pas de mission d'enseignement au même titre qu'un professeur de langue vivante. À ce titre, il intervient systématiquement sous la responsabilité pédagogique du professeur de la classe.[6] (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche o.D)

Zugleich kann ihnen dementsprechend eine *position unique* (‚einzigartige Position') zugewiesen werden (vgl. Haramhoure 2000: 43), die Byram (1992, zit. nach Haramhoure 2000: 44) im Folgenden genauer begründet:

> Being an assistant is a unique experience. It is unique because of the way in which it places the student in a position which no other person occupies: neither teacher nor pupil. It is also different in the task to be undertaken; it is not precisely to teach but to encourage pupils to learn simply be being a representative of the language and culture they are occupying.

[6] Übersetzung: Der/Die Fremdsprachenassistent:in übt keine Lehrtätigkeit im gleichen Sinne wie eine Fremdsprachenlehrkraft aus. In dieser Funktion arbeitet er/sie stets unter der pädagogischen Verantwortung der jeweiligen Lehrkraft der Klasse.

3 Forschungsstand

Die *Study-Abroad*-Forschung ist in ihren Anfängen in den 1960er-Jahren zu verorten, erlebt jedoch erst seit der Jahrhundertwende und den frühen 2000er-Jahren erheblichen Aufschwung (vgl. Howard 2019: 3). Dies lässt sich darauf zurückführen, dass in den letzten zwanzig Jahren eine Erweiterung jeglicher *Study-Abroad*-Programme – etwa Erasmus – deutlich wurde, womit eine verstärkte Anzahl von Studien diesbezüglich einherging (vgl. Block 2014: 176). Mittlerweile ist *Study Abroad* ein eigenständiger Subforschungsbereich der kontemporären Angewandten Linguistik (vgl. Howard 2019: 2). Frühe Studien setzten hauptsächlich auf quantitative Forschung (vgl. Tullock 2018: 263), bezogen sich vermehrt auf die Auswertung von Fragebögen und verloren dabei die ganzheitliche Erfahrung der Individuen aus den Augen, wodurch auch Identität unberücksichtigt blieb. Der Schwerpunkt lag vielmehr auf der objektiven Auswertung der Erweiterung sprachlicher Kompetenzen wie Grammatik (vgl. Block 2014: 176–178). Zuletzt entwickelte sich der Identitätsbereich jedoch von einem langsam auftauchenden Thema zu einem expliziten Fokus innerhalb der *Study-Abroad*-Forschung. Eine steigende Anzahl an Studien nutzte und nutzt daher vermehrt qualitative Methoden, um *Study Abroad* als ganzheitlichen Prozess zu untersuchen, wodurch die individuellen und kontextuellen Faktoren, die die sprachliche und kulturelle Erfahrung prägen, berücksichtigt werden können (vgl. Tullock 2018: 263). Deutlich ist zudem, dass der bei Weitem größte Studienkorpus vor allem von Forscher:innen aus den USA produziert wurde (vgl. Block 2014: 178) und viele (internationale) Studien nordamerikanische Studierende als Proband:innen auswählen, die eine Weltsprache wie Spanisch oder Chinesisch lernen (vgl. Mitchell 2021: 5). So betont beispielsweise Kinginger (2013: 353) die „continued overemphasis on American students".

Festzustellen ist, dass der Fokus der aktuellen *Study-Abroad*-Forschung im Hinblick auf Identität grundsätzlich als „multifaceted" (Howard 2019: 3) eingeordnet werden kann. So werden unterschiedlichste Identitätsdimensionen untersucht, etwa die *Educational and Interpersonal Identity* (vgl. u.a. De Lise et al. 2025), die *European Identity* (vgl. u.a. Mocanu & Llurda 2024), die *Second Language Identity* (vgl. u.a. Benson et al. 2012; Block 2014; Howard 2019), die *Intercultural Identity* (vgl. u.a. Beaven & Borghetti 2016; Goldstein 2022; Howard 2019), die *Gender Identity* (vgl. u.a. Block 2014; Kinginger 2013), die *Ethnic Identity* (vgl. u.a. Block 2014) oder die *National Identity* (vgl. u.a. Block 2014; Bobba et al. 2024; Kinginger 2013).

An dieser Stelle stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß Literatur zum Themenfeld des Sprachassistenzprogramms vorliegt. Es zeigt sich, dass bislang weniger Studien existieren, die

sich explizit und ausschließlich mit diesem Programm auseinandersetzen als jene, die allgemein Auslandsstudien berücksichtigen. So betonen Bursali und Misir (2021: 49):

> Foreign Language Teaching Assistants in the US are still an understudied research topic despite its strong relevance to teacher identity, cross-cultural awareness, language and social dichotomies, and short-term migration phenomenon.

Peker et al. (2020: 229) merken ebenso an, dass Lehrkräfte, die in Gastländern ihre Muttersprache unterrichten, bislang nur ein seltenes Forschungsthema darstellen. Einige Studien existieren jedoch, die den Fokus auf angehende Lehrkräfte, die als *Language Teaching Assistant* im Ausland arbeiten, setzen. Eine bedeutende Grundlage für vorliegende Arbeit stellt beispielsweise Barkhuizens Sammelwerk „Language teachers studying abroad: identities, emotions and disruptions“ (2022) dar. Darin werden diverse Studien zusammengeführt, die sich mit den Auslandserfahrungen angehender oder bereits tätiger Lehrkräfte befassen. Barkhuizen ordnet diese Arbeiten hinsichtlich ihrer Untersuchung in vier Dimensionen ein: die berufliche, interkulturelle und persönliche Entwicklung sowie Aspekte von Beziehungen und Karriere. Von besonderer Relevanz ist in diesem Zusammenhang die Studie von Mitchell und Tracy-Ventura (2022), die ehemalige *Language Teaching Assistants* untersucht. Es handelt sich hierbei um eine Langzeitstudie, die auf narrativen Daten basiert und unter anderem auf Interviews vor, während und nach dem Auslandsaufenthalt zurückgreift. Sie verdeutlicht die komplexe Natur beruflicher Entscheidungsprozesse und hebt den Einfluss des Auslandsaufenthalts auf die Entscheidung hervor, eine Laufbahn im Sprachunterricht einzuschlagen. So bot die Tätigkeit als *Language Teaching Assistant* den Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre Eignung für die pädagogische Arbeit zu reflektieren, weshalb ihre beruflichen Wege danach stark divergierten. Es wird zudem deutlich, dass die mehrsprachige Identität sowie eine starke interkulturelle Orientierung als wesentlich für die persönliche und berufliche Entwicklung einzuordnen sind (vgl. Mitchell & Tracy-Ventura 2022: 221–231). Eine weitere relevante Studie des Sammelwerkes von Barkhuizen stellt jene von Wette und Barkhuizen (2022) dar, im Zuge derer *Study-Abroad*-Aufenthalte unter der Perspektive des transformativen Lernens betrachtet wurden. Methodisch griffen sie dabei auf *guided reflective writing*, Interviews sowie Unterrichtsobservationen zurück, wobei der Schwerpunkt auf der *Post-Sojourn*-Phase lag, um die nachhaltigen Veränderungen und Erfahrungen zweier Lehrkräfte nach ihrer Rückkehr nachvollziehen zu können. Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen, dass Auslandsaufenthalte sowohl zu transformativen persönlichen als auch zu transformativen beruflichen Entwicklungen führen (vgl. Wette & Barkhuizen 2022: 49–58).

Auch die Studie von Peker et al. (2020) widmete sich der umfassenden Untersuchung der Sprachlehrer:innenidentität im *Study-Abroad*-Kontext. Diese basiert auf den Erfahrungen von vier nicht-muttersprachlichen Englischlehrkräften aus unterschiedlichen Herkunftsländern, die am FLTA-Programm (vgl. Kap. 2.4.1) teilnahmen. Während ihres Auslandsaufenthaltes waren sie demnach als *Teaching Assistants* an verschiedenen Hochschulen tätig und unterrichteten dort etwa ein Jahr ihre Erstsprache. Zur Datenerhebung wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Die Analyse führte zur Herausarbeitung von vier Dimensionen, die durch die Auslandserfahrung geprägt wurden: pädagogische Neuausrichtung, interkulturelle Sensibilisierung, Herausforderungen sowie Ziele und Erwartungen. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass der durch den Kontextwechsel bedingte Perspektiv- und Methodentransfer wesentlich dazu beitrug, Unterrichtspraktiken sowie pädagogisches Wissen weiterzuentwickeln. Darüber hinaus wurde deutlich, dass individuelle biografische Prägungen einen erheblichen Einfluss auf das pädagogische Selbstverständnis haben (vgl. Peker 2020: 234–242).

Bursali und Misir (2021) befassten sich im Zuge ihrer Studie mit den Auslandserfahrungen türkischer Fulbright-Sprachassistent:innen, die in den USA ihre Muttersprache unterrichteten. Methodisch basiert diese Studie auf einem qualitativen Forschungsdesign. Anhand von teilstrukturierten Interviews wurden narrative Beschreibungen der Auslandserfahrung erfasst. Analytisch stützt sich diese Untersuchung auf die *Positioning Theory* und arbeitet heraus, wie Identitätsperformanzen in den Erzählungen der Proband:innen sichtbar werden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich wiederkehrende Muster der Selbst- und Fremdpositionierung abzeichnen, die die Identitätskonstruktionen prägen (vgl. Bursali & Misir 2021: 51–63).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein umfangreicher Forschungsbestand zu *Study-Abroad*-Erfahrungen im Kontext unterschiedlicher Identitätsentwicklungen vorliegt. Allerdings zeigt sich, dass ein erheblicher Teil dieser Arbeiten entweder von nordamerikanischen Wissenschaftler:innen verfasst wurde oder den Schwerpunkt auf Teilnehmer:innen legt, die entweder aus den USA stammen oder in den USA ihre Auslandserfahrungen gesammelt haben. Dies gilt auch für den vergleichsweise etwas weniger stark vertretenen Forschungszweig, der Lehrkräfte untersucht, die im Ausland in Assistenzfunktion ihre Muttersprache unterrichten. Bislang werden (angehende) Lehrkräfte aus nicht-englischsprachigen Ländern, die als Sprachassistent:innen in ebenfalls nicht-englischsprachigen Ländern tätig sind, kaum berücksichtigt. Die vorliegende Arbeit möchte hierzu einen Beitrag leisten, indem sie die Identitätsaushandlungen österreichischer Sprachassistent:innen in Frankreich untersucht und sich damit in die bestehende Forschungslandschaft zu *Study-Abroad*-Erfahrungen einordnet.

4 Empirie

4.1 Methodik

4.1.1 Wahl der Forschungsmethode

Um die eben erläuterte Forschungslücke zu schließen und die Forschungsfrage „Wie wirkt sich die Sprachassistenztätigkeit auf die Identitätsaushandlung angehender Französischlehrkräfte aus?“ zu beantworten, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Qualitative Forschung hat das Ziel, „bestimmte soziale Phänomene einer tiefen und differenzierten Analyse zu unterziehen“ (Misoch 2019: 10). Dabei sollen „subjektive Wirklichkeiten“ und „individuelle Sichtweisen“ (Misoch 2019: 10) untersucht werden. Das Subjekt wird hierbei in seiner Ganzheit betrachtet (vgl. Misoch 2019: 10). Diese holistische Subjektansicht zeigt sich auch in der aktuellen *Study-Abroad*-Forschung. Wie bereits ersichtlich wurde, ist dahingehend seit Beginn des 20. Jahrhunderts ein methodischer Paradigmenwechsel zu beobachten. Anstelle einer Fokussierung auf objektiv messbare Sprachkompetenz rückt zunehmend die Betrachtung des Auslandsaufenthalts als „holistic experience“ (Chen 2025: 1353) in den Vordergrund. Teilnehmende werden dabei nicht länger ausschließlich als Sprachlernende verstanden, sondern als „round people with complex and fluid identities“ (Chen 2025: 1353). Dementsprechend liegt auch in dieser Untersuchung der Schwerpunkt nicht auf der Erfassung quantifizierbarer Kompetenzen, sondern vielmehr auf der systematisierten Darstellung und Analyse der individuellen Erlebnisse und Erfahrungen der Probandinnen im Hinblick auf ihre Identitätsentwicklung.

Um dahingehend Daten zu erhalten, wurde als Interviewmethode das narrative Sprachbiografie-Interview (vgl. König 2014; Küsters 2022; Wolf-Farré & Holzer 2025) ausgewählt. Es gilt an dieser Stelle dementsprechend, Sprachbiografieforschung theoretisch einzuordnen und zu begründen. Das Interesse an Sprache und deren Entwicklung im Laufe des Lebens erlebte vor allem im späten 20. Jahrhundert im Zuge des *narrative* beziehungsweise *discursive turn* einen deutlichen Aufschwung, der bis heute anhält und auch die Sprachbiografieforschung maßgeblich beeinflusste (vgl. Wolf-Farré & Holzer 2015: 44). Durch diesen Perspektivwechsel wurde deutlich, dass sich Identität nicht allein durch äußere Umstände untersuchen lässt, sondern der Fokus auf der subjektiven Individualität liegen sollte (vgl. König 2014: 65). Den hohen Stellenwert sprachbiografischer Interviews vor allem im Kontext der Identitätsforschung begründet König (2014: 66) wie folgt:

> Gerade bei der Frage nach der (sprachlichen) Konstruktion von Identität […] wird dem methodischen Instrumentarium des qualitativ-narrativen Interviews ein hoher heuristischer Stellenwert beigemessen […]: Den interviewten Personen soll möglichst viel Raum und Zeit geboten werden, ihre eigene

> subjektive Perspektive auf ihren biographischen Werdegang oder zu bestimmten Erlebnissen und Erfahrungen in ihrem Leben darlegen zu können.

Hervorzuheben sei hierbei also die Möglichkeit, individuellen Spracherwerb oder individuelle Sprachnutzung im Alltag in den Fokus rücken zu können (vgl. König 2014: 66). Dies gelingt dadurch, dass sich die interviewende Person als „aktiv wertende Instanz" (König 2014: 69) zurücknimmt und dem Gegenüber Raum für Erzählungen lässt. Eine Grundprämisse der narrativen Erhebung ist demnach die zurückhaltende Rolle des Forschenden. Jene Zurückhaltung ermöglicht es der befragten Person, sich intensiv auf ihre eigene Geschichte und deren Reflexion zu konzentrieren. Die interviewende Person soll also weitgehend – sowohl inhaltlich als auch kommunikativ – in den Hintergrund treten, wodurch die Erzählsituation, zumindest anfangs, weniger als Dialog, sondern vielmehr als Eigenreflexion der befragten Person betrachtet wird und sich diese ihren retrospektiven Erinnerungen widmen kann. Erst in der späteren Phase des Interviews wird die Rolle der interviewenden Person aktiver und dialogischer. Da das Interview zudem ohne vorab eingeholte Information geführt wird, bleibt der Erzählraum bewusst „offen und vorurteilsfrei" (Misoch 2019: 45).

Sprachbiografische Interviews können den narrativen Interviews zugeordnet werden. Misoch (2019: 45) beschreibt das Ziel narrativer Ansätze wie folgt:

> Ziel narrativer Interviews ist es, zum einen den Ablauf der äußeren Ereignisse mittels der Narration zu rekonstruieren und zu strukturieren, zum anderen die inneren Reaktionen des betroffenen Individuums darauf (Emotionen, Gedanken usw.) zu analysieren.

Narrative Forschung geht laut Misoch (2019: 38) weiters davon aus, dass soziale Wirklichkeit durch das Handeln der Akteur:innen in Interaktionen konstruiert wird. Es muss daher berücksichtigt werden, dass die Narrationen stets subjektiv gefärbt sind, da sie individuelle Deutungen und Interpretationen enthalten. Diese subjektive Perspektive muss jedoch keineswegs als Nachteil empfunden werden, sondern kann als zentraler Bestandteil der Erhebung betrachtet werden, da das Ziel schließlich darin besteht, persönliche Sinnkonstruktionen und Erlebnisse zu verstehen. Hervorzuheben sei an dieser Stelle, dass narrative Biografieforschung über die bloße Wiedergabe von Lebensgeschichten hinausgeht und stattdessen eine analytische Rekonstruktion dieser sozialen Wirklichkeiten anstrebt. Lebensgeschichten werden dabei folglich als soziale Konstrukte verstanden, die „in geschichtliche Prozesse eingebunden sind, […] [und] im Erzählen soziale Wirklichkeit erst konstituieren" (Misoch 2019: 38). Grundsätzlich steht im Fokus jener Form qualitativer Forschung demzufolge die Nachvollziehbarkeit biografischer Prozesse (vgl. Misoch 2019: 38) und ein weiteres wichtiges Prinzip ist der alltagsnahe Erhebungskontext (vgl. König 2014: 69):

> Die Erhebungssituation sollte möglichst vertraulich und entspannt sein. Im Unterschied zur standardisierten Befragung wird der Interviewpartner in qualitativen Befragungen nicht als objekthafter Datenlieferant einer Untersuchung, sondern als Subjekt in einer möglichst alltagsnahen Gesprächssituation verstanden. (Lamnek 2010: 322)

Diese Form der Datenerhebung – insbesondere im Kontext der Identitätsforschung sowie zur Erfassung individueller Erfahrungen und Einstellungen – ist schließlich als erkenntnisfördernd und forschungsrelevant einzuordnen, denn sie bietet das Potenzial, besonders reichhaltige und vielschichtige Daten zu generieren. Zudem ermöglicht die methodische Offenheit den Interviewten, sowohl äußere Geschehensabläufe als auch innere Perspektiven frei zu thematisieren, wodurch eine differenzierte und umfassende Sichtweise auf den Untersuchungsgegenstand gewonnen werden kann (vgl. Misoch 2019: 54). In diesem Zusammenhang hebt Misoch (2019: 54–55) abschließend hervor: „Narrative Interviews haben das Potenzial, bei kompetenter Durchführung tiefe Einblicke in subjektive Lebenswelten, Lebensbiografien und subjektive Sinnkonstruktionen zu gewähren.“ In diesem Sinne wird deutlich, dass sich die narrative Forschungsmethode für vorliegenden Untersuchungsgegenstand eignet.

4.1.2 Proband:innen

Für die vorliegende Untersuchung wurden sechs Interviewpartnerinnen ausgewählt, die allesamt das Unterrichtsfach Französisch im Rahmen des Lehramtsstudiums belegen, wobei ihre Zweitfächer variieren. Da ausschließlich weibliche Personen für die Studie rekrutiert werden konnten, wird im Folgenden, wenn auf die befragten Personen verwiesen wird, auf geschlechterspezifisches Gendern verzichtet.

Folgende Kriterien sollten zunächst bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen berücksichtigt werden: Alle Teilnehmerinnen wurden in Österreich sozialisiert und lernten Deutsch als Erstsprache und Französisch als Fremdsprache – zunächst im Schulsystem gesteuert sowie anschließend im Zuge ihres universitären Werdegangs vertiefend. Im Auswahlprozess zeigte sich jedoch, dass zwei der sechs Probandinnen (IP2 und IP5) eine abweichende Sprachbiografie aufweisen. Sie wurden dennoch in die Untersuchung miteinbezogen – nicht zuletzt, um Vergleichsmöglichkeiten zu jenen Teilnehmerinnen zu eröffnen, die einsprachig mit Deutsch aufgewachsen und Französisch als Fremdsprache gelernt haben. Ein wesentliches Auswahlkriterium war ein kürzlich abgeschlossener, mehrmonatiger Aufenthalt in Frankreich im Rahmen des Sprachassistenzprogramms. Um mögliche Auswirkungen auf den Alltag in Österreich beobachten zu können, war es zudem erforderlich, dass sich die Befragten zum Zeitpunkt des Interviews bereits seit mehreren Monaten in Österreich aufhielten. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen erfolgte aus dem erweiterten Bekanntenkreis der Autorin dieser Arbeit und

die Probandinnen waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 25 und 27 Jahre alt. Eine tabellarische Übersicht im Anschluss fasst die zentralen Merkmale der Teilnehmerinnen zusammen.

Abk.	Alter	Französisch-erwerb	Zweitfach	Sprachen	Aufenthalte
IP1	25	4 Jahre in AHS	Deutsch	Deutsch, Englisch, Französisch, Latein, Russisch	Sprachassistenz 2022/23
IP2	26	6 Jahre in AHS	Englisch	Deutsch, Ungarisch, Französisch, Englisch	Sprachassistenz 2022/23, Schüleraustausche 2015, 2016
IP3	26	4 Jahre in AHS	Deutsch	Deutsch, Englisch, Französisch	Sprachassistenz 2022/23
IP4	27	4 Jahre in AHS	Biologie	Deutsch, Englisch, Französisch	Sprachassistenz 2022/23, Au-Pair 2017, 2018, 2019, 2020
IP5	27	6 Jahre in AHS, teilweise familiär erlernt	Deutsch	Deutsch, Englisch, Französisch	Sprachassistenz 2022/23, teilweise familiäre Aufenthalte
IP6	25	4 Jahre in AHS	Latein	Deutsch, Englisch, Französisch, Latein, Altgriechisch, Gebärdensprache	Sprachassistenz 2022/23

Tabelle 1: Merkmale der Probandinnen (Eigene Darstellung)

4.1.3 Datenaufbereitung

Die Interviews wurden zwischen Mai und Juli 2025 in mündlicher Form durchgeführt – drei der Interviews fanden über persönliche Interaktion in einem Café statt, die anderen drei wurden online per Zoom durchgeführt. Zudem wurden sie vollständig aufgezeichnet und die Gesprächsdauer variierte zwischen 30 und 60 Minuten, abhängig von der individuellen Erzähl- und Reflexionsbereitschaft der Probandinnen. Vor Beginn der Gespräche wurde das Einverständnis zur Tonaufnahme eingeholt und die Teilnehmerinnen wurden über die geplante Transkription und Auswertung der Interviews sowie über die Anonymisierung ihrer personenbezogenen Daten informiert. Hierfür wurde mithilfe eines kurzen schriftlichen Bogens das

Einverständnis eingeholt (vgl. Anhang 9.2). Zusätzlich erhielten sie eine allgemeine Einführung in Zielsetzung und thematischen Rahmen der Untersuchung, sowie in den groben Ablauf des Interviews. Allerdings wurden die der Arbeit zugrundeliegenden Thesen nicht bekannt gegeben und auch die im Vorhinein festgelegten exmanenten Fragen waren den Probandinnen nicht bekannt, um spontane und (möglichst) authentische Antworten erhalten zu können.

Das narrative Interview (vgl. Kapitel 4.1.1) folgt einer bestimmten Struktur, an der sich auch vorliegende Arbeit orientiert. Begonnen wird mit einer *(1)* offenen Einstiegsfrage, die auch Erzählstimulus genannt wird, und eine zusammenhängende Erzählung – in diesem Fall über die Sprachbiografie – initiieren soll. Im Idealfall folgt daraufhin eine vollständige Erzählung des erfragten Geschehens, die narrative Haupterzählung, im Rahmen derer die interviewende Person erzählunterstützend schweigt, denn bereits kurze Nachfragen könnten die Reproduktion innerer Deutungsmuster verfälschen. Erst wenn die Narration eindeutig beendet wird, gekennzeichnet durch eine „Erzählkoda" (Küsters 2022: 896), kann zum zweiten Teil übergeleitet werden. Dieser umfasst die *(2)* Nachfragephase mit immanenten Nachfragen, in der thematische Lücken oder unvollständige Erzählungen durch erzählgenerierende Fragen gezielt vertieft werden. Nachdem alle relevanten narrativen Inhalte dargelegt wurden, schließt das Interview mit der *(3)* Nachfragephase mit exmanenten Nachfragen (vgl. Anhang 9.1) ab. Dabei sollen keine (biografischen) Narrationen erfragt werden, sondern insbesondere Beweggründe oder persönliche Sichtweisen im Vordergrund stehen. Die hierfür eingesetzten Fragen wurden im Vorfeld festgelegt und dienen der gezielten Beantwortung der jeweiligen Forschungsfragen – methodisch weist diese Phase dementsprechend Ähnlichkeiten zum Leitfadeninterview auf (vgl. Küsters 2022: 896–897). Da diese Fragen von der narrativen Haupterzählung abhängen, können sie in ihrer konkreten Formulierung und Reihenfolge von dem vorbereiteten Leitfaden abweichen.

Die Interviews wurden mithilfe der Software *MAXQDA* extern transkribiert und im Sinne der Sorgfaltspflicht im Anschluss nochmals abgehört und gegebenenfalls manuell korrigiert. Die orientierende Grundlage hierfür bildet die vollständige Transkription anhand der Standardorthografie (vgl. Misoch 2019: 142) beziehungsweise die inhaltlich-semantische Transkription (vgl. Dresing & Pehl 2018: 21–22). Die Interviews wurden demnach vollständig transkribiert, ohne dabei eine lautsprachliche oder zusammenfassende Form zu wählen. Aufgrund einer besseren Lesbarkeit wurde eine „leichte Sprachglättung" (Fuß & Karbach 2019: 26) vorgenommen, weshalb dialektale Ausdrücke dem Schriftdeutsch angenähert wurden. Die Satzstruktur wurde beibehalten, auch wenn diese eventuell grammatikalisch fehlerhaft ist. Abgebrochene Wörter wurden ausgelassen und unvollendete Sätze mit einem Schrägstrich (/) gekennzeichnet. Pausen ab drei Sekunden wurden durch ein Auslassungszeichen (…) markiert, längere Pausen

mit der jeweiligen Dauer in Sekunden – beispielsweise (6). Jeder Sprecherbeitrag wurde zudem in einem eigenen Absatz wiedergegeben. Unverständliche Passagen wurden mit (unv.) gekennzeichnet, während Vermutungen zum Wortlaut in Klammern mit einem Fragezeichen versehen wurden (vgl. Dresing & Pehl 2018: 21–22). Die Sprechrollen wurden durch die Kürzel S1 für die Interviewerin und IP1, IP2, IP3, IP4, IP5, IP6 für die Probandinnen kenntlich gemacht.

4.1.4 Datenauswertung

Für die Analyse der Sprachbiografie-Interviews wurde eine deduktiv-induktive Kategorienbildung (vgl. Kuckartz & Rädiker 2024: 102–103) vorgenommen – es wurde folglich mit einer Mischform der Entwicklung des Kategoriensystems gearbeitet. In einem solchen Arbeitsprozess wird mit deduktiven Kategorien, die anhand einschlägiger Forschungsliteratur, der Forschungsfrage sowie dem Interviewleitfaden gebildet werden, begonnen und anschließend erfolgt die Bildung von Kategorien oder auch Subkategorien direkt am Datenmaterial. Die Hauptkategorien werden bei einem deduktiv-induktiven Verfahren lediglich als Ausgangspunkt genommen und fungieren als Hilfestellung für grobe Erstkategorisierungen. Diese sogenannten Basiskategorien werden anschließend durch das induktive Kategorisieren von Subkategorien weiter ausdifferenziert (vgl. Kuckartz & Rädiker 2024: 102–103).

Bei der Kategorienbildung wurden zudem folgende Gütekriterien berücksichtigt (vgl. Kuckartz & Rädiker 2024: 63):

1. Die Kategorien stehen in enger Beziehung zu den Forschungsfragen.
2. Die Kategorien sind erschöpfend.
3. Die Kategorien sind trennscharf, eventuell auch disjunkt.
4. Die Kategorien sind wohlformuliert.
5. Die Kategorien bilden zusammengenommen eine Gestalt.
6. Die Subkategorien sind Dimensionen, Ausprägungen oder Unteraspekte ihrer Oberkategorie.

Anhand der Codierung der relevanten Textstellen mithilfe der Software *MAXQDA* konnte demnach folgendes Kategoriensystem gebildet werden:

Hauptkategorie	**Subkategorien**
Biografischer Hintergrund	a) Sprachbiografischer Hintergrund b) Vorherige Auslandserfahrungen
Gründe für und Erwartungen an die Sprachassistenz	
Sprachliche Identität	a) Sprachliches Selbstkonzept b) Funktionaler Stellenwert der Sprachen c) Affektiver Stellenwert der Sprachen d) Selbstwahrnehmung als mehrsprachige Person
Nationale und kulturelle Identität	a) Nationales Zugehörigkeitsgefühl b) (Inter-)Kulturelles Verständnis c) Übernahme der Gastlandkultur
Persönliche Entwicklung	
Lehrer:innenidentität	a) Allgemeine Lehrer:innenrolle b) Selbst- und Fremdwahrnehmung in der Sprachassistenzfunktion

Tabelle 2: Kategorien (Eigene Darstellung)

Die Hauptkategorien wurden dabei deduktiv anhand der einschlägigen Forschungsliteratur gebildet, während die Subkategorien induktiv im Zuge der initiierenden Textarbeit entstanden.

Als Analysemethode für vorliegende Arbeit wurde die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse gewählt, die laut Kuckartz und Rädiker (2024: 104) eine der Kernmethoden der qualitativen inhaltsanalytischen Verfahren darstellt und bei der das Datenmaterial, in diesem Fall die narrativen Interviews, in mehreren Codierdurchläufen anhand der deduktiv-induktiv gebildeten Kategorien codiert wird. Kuckartz und Rädiker (2024: 111–112) nennen sechs Kernmerkmale dieser Analyse. Es handelt sich um ein *(1)* Auswertungsverfahren, das *(2)* komprimierend und resümierend arbeitet, das bedeutet, die Reduktion von Komplexität des Datenmaterials spielt eine wichtige Rolle. Die Analysemethode ist zudem *(3)* kategorienbasiert, wie bereits deutlich wurde, sowie *(4)* systematisch wissenschaftlich – es handelt sich demnach keineswegs um eine „Kunst der Auslegung“ (Kuckartz & Rädiker 2024: 112), sondern die Methode lässt sich präzise beschreiben. Weiters wird in dieser Methode *(5)* sprachbezogen vorgegangen – die Datengrundlage bilden verbale Daten. Es handelt sich abschließend um ein *(6)* regelgeleitetes Verfahren und kann dementsprechend mit Gütekriterien nachvollziehbar eingeordnet werden.

Anhand der Abbildung 3 soll überblicksartig auf die hier angewandte Vorgehensweise der Datenanalyse eingegangen werden:

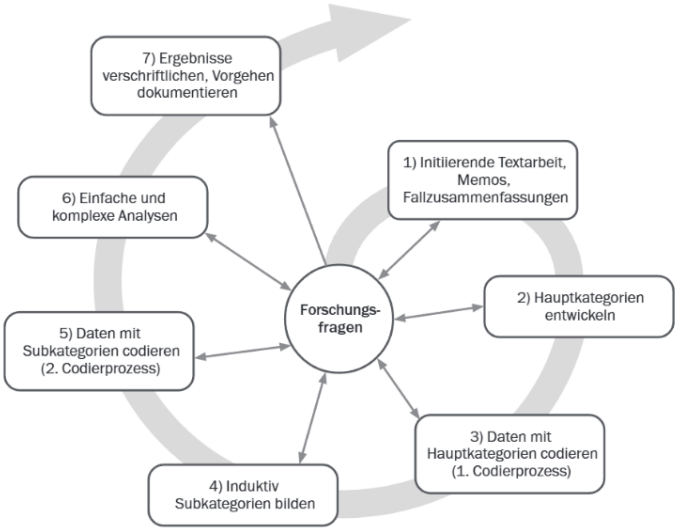


Abb. 3: Die Vorgehensweise einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker 2024: 132)

Eingeleitet wird das Analyseverfahren durch initiierende Textarbeit und dem Schreiben von Memos. Im Rahmen der initiierenden Textarbeit, die hermeneutisch-interpretativ abläuft, wird sich intensiv mit den Inhalten der Transkripte befasst, mit dem Ziel, ein Gesamtverständnis für die Texte zu erhalten. Während der initiierenden Textarbeit werden zudem Deskriptionen, Interpretationen und Notizen durch Memos festgehalten. Wie bereits erwähnt, zielt die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse darauf ab, mithilfe von Kategorien und Subkategorien eine systematische Ordnung der erhobenen Daten herzustellen. Diese Hauptkategorien werden in der Phase nach der initiierenden Textarbeit und der Erstellung von Memos gebildet. Die Kategorien lassen sich oftmals direkt aus der Forschungsfrage sowie dem Interviewleitfaden ableiten. In der dritten Phase, im ersten Codierdurchgang, werden die Texte systematisch und sequenziell durchgearbeitet. Dabei werden relevante Textabschnitte den passenden Hauptkategorien zugeordnet, während nicht bedeutungstragende beziehungsweise für die Forschungsfrage irrelevante Passagen unberücksichtigt bleiben. Bei Unklarheiten erfolgt die Zuordnung auf Basis einer Gesamtinterpretation des Textes, angelehnt an das hermeneutische Prinzip, wonach das Verständnis des Ganzen das Verständnis aller Teilaspekte erfordert. Da ein Abschnitt mehrere Themen enthalten kann, ist die Vergabe mehrerer Kategorien an dieselbe Textstelle möglich – in thematischen Analysen sind solche Mehrfachzuordnungen durchaus üblich. Nach Abschluss des ersten Codierdurchgangs erfolgt eine weitere Differenzierung der zunächst recht breit gefassten Hauptkategorien. Hierbei wird zunächst eine Hauptkategorie zur weiteren

Untergliederung ausgewählt und alle dafür relevanten Textstellen werden markiert. Anschließend werden induktive Subkategorien gebildet, die daraufhin systematisch strukturiert werden. In der fünften Phase erfolgt der zweite Codierprozess, in dem die ausdifferenzierten Subkategorien systematisch auf jene Textstellen angewendet werden, die zuvor der jeweiligen Hauptkategorie zugeordnet wurden. Dieser Schritt erfordert einen erneuten, vollständigen Durchlauf des Materials. Nach erfolgreicher Bildung und Codierung von Haupt- und Subkategorien folgt in der sechsten Phase die Durchführung der Datenanalyse sowie die inhaltliche Vorbereitung der Ergebnisdarstellung. Hierbei bildet die kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien den Ausgangspunkt. In der abschließenden Phase – und hier im folgenden Kapitel – werden die gewonnenen Ergebnisse und die erarbeiteten Erkenntnisse in einem strukturierten Ergebnisbericht zusammengeführt. Dabei wird auf die Vorarbeiten der vorherigen Phasen zurückgegriffen (vgl. Kuckartz & Rädiker 2024: 132–156).

4.2 Ergebnisdarstellung

4.2.1 Biografischer Hintergrund

Zunächst wird, im Sinne der Vollständigkeit und Nachvollziehbarkeit, der biografische Hintergrund der Probandinnen dargestellt. Hierfür wird zuerst aufgezeigt, mit welchen Sprachen die Interviewpersonen wann und wie in Berührung gekommen sind. Anschließend werden die Auslandserfahrungen, die vor der Tätigkeit als Sprachassistentin stattfanden, erläutert. Diese Sprach- und Auslandserfahrungen müssen anschließend in den Kategorien, die die Sprachassistenzerfahrung in den Fokus setzen, berücksichtigt werden.

4.2.1.1 Sprachbiografischer Hintergrund

Grundsätzlich wird deutlich, dass IP1, IP3, IP4 und IP6 größtenteils ähnliche Sprachbiografien aufweisen. Alle vier Probandinnen sind einsprachig mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen und erwarben Englisch als erste schulische Fremdsprache, zunächst in der Volkschule (vgl. IP1: 15; IP4: 6; IP6: 4) oder teilweise bereits im Kindergarten (vgl. IP3: 5–6). In den Fällen IP1 und IP6 gewann Englisch im Laufe der Schulzeit im Gymnasium zunehmend an Bedeutung und wurde auch in der Freizeit, etwa durch Bücher, Filme oder Serien, ein Teil der Lebenswelt (vgl. IP1: 17–21; IP6: 7–9). IP6 betont hinsichtlich des Konsums von englischen Inhalten:

> Und Englisch war für mich immer so sehr (5) so ein Spracherwerb, der irgendwie nebenbei passiert ist. Also das hat sich nie angefühlt wie aktives Lernen immer. Natürlich habe ich irgendwann einmal Grammatik gelernt und so in der Schule, aber das war immer mehr so, das ist einfach durchs Internet irgendwie so passiert. Und das ist mir auch ziemlich leicht gefallen. (IP6: 42–45)

IP1 merkt an, dass sie und ihre Freund:innen englische Bücher oder Filme mit dem Ziel, „irgendwie so nah wie möglich an eine Sprache heran[zu]kommen“ (IP1: 21), in ihrer Freizeit rezipiert haben. Lediglich IP3 gibt an, „keine außerschulischen, wirklichen Berührungspunkte mit beiden Fremdsprachen“ (IP3: 14) gehabt zu haben und in den Erzählungen von IP4 finden sich keine Hinweise zur außerschulischen Nutzung der englischen Sprache.

Auch der Französischerwerb der Probandinnen IP1, IP3, IP4 und IP6 kann ähnlich eingeordnet werden, denn er startete in allen Fällen in der Oberstufe – es handelte sich folglich um einen vierjährigen, gymnasialen Erwerb (vgl. IP3: 11–13). IP1 beschreibt sich selbst als sprachenaffin und entschied sich deshalb, in der Oberstufe eine weitere Sprache zu erlernen (vgl. IP1: 21–23). Obwohl der reguläre Französischunterricht als „schrecklich“ (IP1: 27) und „demotivierend“ (IP1: 31) empfunden wurde, entwickelte sich ein starkes Interesse an Sprache und Kultur (vgl. IP1: 28–29). Besonders im Rahmen des zusätzlichen Freifachs wurde der Unterricht als deutlich lebendiger wahrgenommen, was die Begeisterung förderte (vgl. IP1: 31–34).

IP4 konnte sich zwischen Latein und Französisch entscheiden und ihre Wahl fiel unter anderem aufgrund des familiären Hintergrunds auf Französisch. Ihre Mutter habe zwar keine französische Herkunft, jedoch frühe Berührungspunkte mit der Sprache und erwog eine zweisprachige Erziehung, die allerdings nicht zustande kam (vgl. IP4: 11–29). Ausschlaggebend war außerdem folgende Einschätzung:

> Und ich habe mir auch gedacht, wenn ich Latein lerne, ja, dann lerne ich das. Aber das bringt mir jetzt vielleicht nicht so viel für das alltägliche Leben, fürs Kommunizieren, fürs Verreisen und so weiter. Und dann war das für mich eigentlich der Beweggrund, Französisch zu wählen. So ein bisschen das aufzuholen, was ich vielleicht irgendwie in der Kindheit verpasst habe. (IP4: 21–24)

IP6 berichtet von einem besonderen Interesse an Französisch (vgl. IP6: 13–16). Der Wunsch, diese Sprache zu sprechen, bestand schon lange, ohne dass sich der Ursprung dieses Interesses erklären ließe, und sie verspürte eine gewisse Faszination für Französisch:

> Die Sprache habe ich schon immer ganz gern mögen und ich habe keine genaue Erklärung, woher das kommt. Aber ich habe dafür immer irgendwie eine Faszinierung gehabt und wollte es immer sprechen können. Das war so mein Ziel. (IP6: 13–16)

Unterschiede zeigen sich jedoch in den weiteren Sprachlernmomenten. IP1 betont als einzige Probandin, dass sie zunächst mit Standarddeutsch aufgewachsen sei, und erst nach einem Umzug aufs Land und durch den Kontakt mit Mitschüler:innen in der Volkschule mit Dialekt in Berührung gekommen sei. Verstanden habe sie den Dialekt schon immer, jedoch habe sie dadurch angefangen, ihn auch aktiv zu verwenden (vgl. IP1: 5–14). Diesen Prozess beschreibt IP1 (9) wie folgt: „Also das war wirklich interessant, das ist wie eine zweite Sprache ein wenig zu lernen.“ Was den Lateinerwerb betrifft, wird in den Berichten deutlich, dass IP1 und IP6 in der Schule sechs Jahre lang Lateinunterricht hatten, beginnend in der Unterstufe (vgl. IP1: 23; IP6: 11–13). Während IP1 die Sprache als „Spezialfall“ (IP1: 23) bezeichnet, weil sie „bis zu einem gewissen Grad ganz interessant“ (IP1: 24–25), aber trotzdem sehr „abstrakt“ (IP1: 25) sei, merkt IP6 an, dass ihr die Grammatik „immer sehr viel getaugt“ (IP6: 12) habe und sie die Sprache als „sehr cool“ (IP6: 13) einschätze. Zudem lernte IP1 in der Oberstufe zwei Jahre lang im Rahmen eines Wahlpflichtfaches Russisch (vgl. IP1: 34). Den Unterricht beschreibt sie als schön und lustig, dennoch ist diese Sprache „nie ganz zu [ihr] durchgedrungen“ (IP1: 38) und auch ein elementares Niveau wurde kaum erreicht (vgl. IP1: 38–40). IP6 belegte als zweijähriges Wahlpflichtfach Spanisch und auch hier wurde der Unterricht als cool empfunden. Jedoch wurden ebenfalls keine fließenden Sprachkenntnisse erreicht und mittlerweile „ist jetzt wirklich fast nichts mehr da“ (IP6: 22), aber für den Urlaub hat es „irgendwie gereicht“ (IP6: 20). Darüber hinaus belegte IP6 einen zweisemestrigen Universitäts-Kurs in Altgriechisch, den sie als positiv in Erinnerung behält, da diese Sprache Ähnlichkeiten zu Latein aufweist, und

anschließend einen viersemestrigen Kurs in Gebärdensprache – mit dieser Sprache hat IP6 seitdem jedoch keine Berührungspunkte (vgl. IP6: 16–36).

Als Sonderfall, was den sprachbiografischen Hintergrund betrifft, können IP2 und IP5 eingeordnet werden, da sie bereits von Kindheit an mit Mehrsprachigkeit (vgl. IP2: 2–28; IP5: 3–33) in Berührung kamen. Demnach soll die Sprachbiografie dieser Probandinnen an dieser Stelle etwas ausführlicher dargelegt werden. IP2 wuchs zweisprachig mit Deutsch und Ungarisch auf, wobei Ungarisch ihre Erstsprache darstellt. Ihr Vater stammt aus Ungarn und ihre Mutter ist zweisprachig mit Deutsch und Ungarisch aufgewachsen, weshalb im familiären Umfeld ausschließlich Ungarisch gesprochen wurde. Deutsch lernte sie erst im Kindergarten, und in der Volkschule beherrschte sie Deutsch „relativ gut“ (IP2: 19) – zunächst noch mit einem deutlichen ungarischen Akzent, der jedoch im Verlauf der Schulzeit weitgehend verschwand. Während dieser Zeit blieb Ungarisch jedoch die dominante Sprache:

> Damals haben wir miteinander nur Ungarisch gesprochen und ich würde auch sagen, dass die Umgebungssprache, die meine Eltern zu Hause uns geschaffen haben, also nur nicht außerhalb von zu Hause, definitiv Ungarisch war. Ganze Kinderbücher, Videokassetten und so war alles auf Ungarisch. (IP2: 25–28)

Mit dem Einstieg ins Gymnasium hat sich das Sprachverhältnis, Deutsch und Ungarisch betreffend, geändert (vgl. IP2: 29–37). Deutsch wurde in ihrem Alltag präsenter und wichtiger, zumal sie begonnen hat, mit ihren Geschwistern, anstatt auf Ungarisch, auf Deutsch zu sprechen. Erste Berührungspunkte mit Englisch ergaben sich im Alter von drei oder vier Jahren durch gelegentliche Familienbesuche, die aufgrund ihrer Seltenheit jedoch nur zu begrenzten Englischkenntnissen führten. Den Englischunterricht, der im Gymnasium begann, bezeichnet sie als „nicht wahnsinnig aufregend“ (IP2: 30), aber „motivierend, weil es halt in der Familie schon da war“ (IP2: 31). Als vierte Sprache lernte IP2 Französisch, beginnend ab der dritten Klasse Gymnasium – in Summe also sechs Jahre lang. Das Französischlernen bezeichnet sie als „mittlere Katastrophe“ (IP2: 49), da sie zunächst aufgrund der leichten Schularbeiten nicht mitlernte und dadurch Schwierigkeiten bei späteren Themen wie dem *Passé composé* (‚Vergangenheitsform‘) bekam. Bezüglich des Lernens der französischen Sprache merkt IP2 zudem an, dass sie unsicher sei, ob der Drittsprachenеffekt zugetroffen habe, da Ungarisch weit von den romanischen oder germanischen Sprachen entfernt sei (vgl. 29–68). Sie betont nichtsdestotrotz:

> Wobei ich sagen würde, dass zum Beispiel für Vokabeln lernen die Sprachen davor schon viel geholfen haben, im Französischen. […] Und das sind dann so Dinge oder Vokabeln, da gibt es Verknüpfungen, das geht besser. Also da kann man einfach mehr andocken oder ich weiß nicht. Nicht im Sinne von das andere ist besser. Aber ich glaube, da kann man mehr Verknüpfungen herstellen zwischen den Sprachen. Also ich glaube, dass war in Französisch sicher ein Vorteil am Anfang. (IP2: 68–75)

Auch IP5 stellt hinsichtlich des in vorliegender Arbeit untersuchten Themas einen besonderen Fall dar. Bedingt durch die französische Herkunft ihrer Mutter bestand von klein auf ein enger, wenn auch überwiegend passiver, Kontakt zur französischen Sprache. Obwohl IP5 angibt, sie habe „immer sehr viel verstanden, aber geantwortet habe [sie] immer auf Deutsch“ (IP5: 15–16), fehlte ihr der aktive Gebrauch. Im Kindergartenalter habe sie ihrer Mutter zu verstehen gegeben, dass sie kein Interesse daran hätte, Französisch zu sprechen, zumal in ihrem Umfeld jeder Deutsch sprach. IP5 erinnert sich auch daran, dass es ihr „wahnsinnig unangenehm“ (IP5: 21) war, wenn sie die Aussprache oder Vokabeln vertauschte oder vermischte (vgl. IP5: 3–26). Wiederholte Urlaube bei Verwandten in Frankreich boten zwar frühe Gelegenheiten zur Sprachpraxis, waren jedoch häufig mit Druck und Unsicherheit verbunden (vgl. IP5: 26–33). Besonders erinnert sich IP5 an eine Situation, in der sie auf Aufforderung der Mutter ihren Großvater auf Französisch um Erlaubnis zum Fernsehen bitten sollte:

> Da hatte ich halt so Momente wie: Meine Mutter wollte unbedingt, dass ich meinen Opa auf Französisch frage, ob ich fernsehen darf. Und das war für mich wirklich totaler Horror, weil ich wirklich, ich weiß nicht, ich konnte es ja nicht so wirklich und es war mir unangenehm und es ist mir schwergefallen. Und gleichzeitig hatte ich auch irgendwie das Gefühl, dass alle aber erwartet haben, dass ich es eigentlich können sollte. Und das hat mir hat mir ein bisschen / Es hat mir ziemlich die Freude genommen an der Sprache auch. (IP5: 28–33)

Ähnliche Erlebnisse und auch der verspürte Druck der Mutter gegenüber verstärkten die Hemmung, die Sprache aktiv zu verwenden (vgl. IP5: 21–26). Dieses Verhältnis zum Französischen änderte sich ab der Oberstufe, als IP5 eine neue Französischlehrerin bekam und ihr Interesse für Französisch wieder stieg:

> Aber ja, aber ansonsten habe ich mich einfach plötzlich wieder mehr bemüht und es hat mir plötzlich wieder mehr Spaß gemacht. Und ich habe auch langsam dann auch realisiert, dass meine Mutter jetzt nicht die Welt von mir erwartet und so was. Und ich glaube, und das ist dann auch, also die Hemmungen sind dann auch langsam ein bisschen abgefallen. (IP5: 43–47)

Als Fremdsprache hat IP5 Englisch gelernt, in der Volkschule und in der Unterstufe hatte sie beim Erwerb jedoch Schwierigkeiten. Auch zu dieser Sprache hat sich das Verhältnis in der Oberstufe geändert, da IP5 begonnen hat, außerschulisch englische Medien zu konsumieren. Als Schlüsselmoment nennt sie beispielsweise die Serie „Sherlock“ (vgl. IP5: 49–67). Durch den Konsum englischer Bücher, Filme und Serien haben sich die Englischkompetenzen „rapide“ (IP5: 55) und „krass gewandelt“ (IP5: 59). Zeitgleich habe sie außerdem begonnen, japanische Animes und koreanische K-Dramen zu rezipieren, wodurch sie ein elementares, passives Verständnis für diese Sprachen erlangte:

> Gelernt habe ich es nie, aber man schnappt halt Wörter auf und ja, aber ohne Untertitel würde nichts gehen. Aber ich bin halt trotzdem ein bisschen in Berührung gekommen mit der Sprache. (IP5: 64–65)

4.2.1.2 Vorherige Auslandserfahrungen

Im Folgenden soll, aufgrund der Relevanz für die folgende Analyse, darauf eingegangen werden, ob die Probandinnen vor der Sprachassistenz bereits erste Auslandserfahrungen in Frankreich erlebten und inwiefern diese sie eventuell schon prägten. Anhand der Interviews wird deutlich, dass sich die Auslandserfahrungen vor der Sprachassistenz in Dauer und Intensität erheblich unterscheiden. Während IP1 über keine vorherigen Erfahrungen im Ausland verfügte (vgl. IP1: 78), nahm IP3 an einer Schulsprachwoche in Frankreich in der siebten Klasse im Gymnasium teil (vgl. IP3: 32). IP6 erinnert sich an eine zweiwöchige Sprachwoche in Frankreich, als sie 17 Jahre alt war, und bezeichnet diese als „Schlüsselmoment" (IP6: 74), da „alles auf Französisch passiert ist" (IP6: 76). IP2 kann auf zwei Schulaustausche zurückblicken, im Rahmen derer sie bei der Familie ihrer Austauschpartnerin wohnte. Der erste Austausch fand in der siebten Klasse statt und dauerte zweieinhalb Wochen (vgl. IP2: 88–139). Die Probandin war dabei durchgehend in eine französischsprachige Umgebung eingebunden und konnte demnach sprachliche Hemmungen abbauen:

> Ich glaube, am Anfang war es überfordernd, dass wirklich nur Französisch rundherum ist. […] Alle sprechen Französisch. Aber ich glaube schon, dass das der Sprache guttut, weil ich finde, dass man vor allem Hemmungen überwindet zu sprechen. Ich glaube, ich habe im Französischen gemerkt, dass ich oft sehr nervös werde und das überdenke und dann nicht rede. Und wenn man in einem Umfeld ist, wo man halt nur Französisch reden kann, da hat man oft gar nicht die Zeit, oder zumindest ich nicht, die Zeit, so viel zu überlegen. (...) Weil ich dann eh schon reden muss und dann merkt man halt okay, es ist nicht jeder Fehler ein Weltuntergang. Und genau. Ich glaube, von dem her hat es schon gutgetan, dort zu sein. (IP2: 120–128)

Neben sprachlichen Fortschritten ermöglichte der Aufenthalt auch kulturelle Einblicke in den Alltag der Familie, etwa durch gemeinsame Freizeitaktivitäten und das Kennenlernen der Essgewohnheiten. Dabei spricht IP2 auch von einem „kulturellen Schock" (IP2: 119), der allerdings hauptsächlich auf den sozioökonomischen Hintergrund der Gastfamilie zurückzuführen war (vgl. IP2: 316). In der Abschlussklasse bot sich schließlich erneut die Gelegenheit, für eineinhalb Wochen nach Frankreich zu reisen. Die anfängliche Angst vor dem Sprechen war hier bereits überwunden, denn die Probandin habe gelernt, sich trotz sprachlicher Unsicherheiten oder Fehler verständigen zu können (vgl. IP2: 169–190). Intensivere Erfahrungen, was vorherige Auslandsaufenthalte betrifft, hat IP4 vorzuweisen, denn sie war vor ihrer Sprachassistenztätigkeit viermal als Au-Pair in Frankreich tätig (vgl. IP4: 47–70). Die ersten drei Aufenthalte dauerten jeweils einen Monat und waren von unterschiedlichen Erfahrungen geprägt. Der erste Aufenthalt war für sie insofern prägend, als dass sie zum ersten Mal die Möglichkeit hatte, die französische Sprache in alltäglichen Situationen kennenzulernen. Zudem beschreibt sie diese Auslandserfahrung als positiv in Bezug auf die Sprache und die Kultur. Obwohl der zweite

Aufenthalt von Konflikten mit der Gastfamilie geprägt war, erkannte IP4 den sprachlichen Fortschritt:

> Das war auch der Punkt, wo ich gemerkt habe, okay, es ist wirklich was mit der Sprache weitergegangen, weil ich das erste Mal auf Französisch gestritten habe und das ist dann irgendwie so der Punkt gewesen, wo ich denke: Okay, wenn ich zumindest irgendwie auf Französisch streiten kann, irgendwie auch argumentieren kann, irgendwie mich auch verteidigen kann, dann muss da zumindest sprachlich schon was da sein, dass da was geht. (IP4: 56–60)

Den dritten Aufenthalt beschreibt IP4 als „mittelmäßige Erfahrung" (IP4: 62–63), dennoch konnte sie dadurch wiederholt authentische Einblicke in die Sprache und Kultur erhalten. Im Rahmen des vierten Au-Pair-Aufenthaltes lebte IP4 drei Monate lang bei einer Gastfamilie. Dieser längere Aufenthalt festigte zum einen ihre sprachlichen Fähigkeiten, zum anderen wurde diese Familie zu einer „zweite[n] Familie" (IP4: 68), weil IP4 „viel mit denen zusammengelebt" (IP4: 68) und „viel kommuniziert […] und interagiert" (IP4: 70) habe. IP5 kam bereits in ihrer Kindheit durch Familienurlaube wiederholt mit Frankreich in Kontakt. Diese Aufenthalte fanden bei Verwandten statt und stellten ihre ersten unmittelbaren Erfahrungen mit der französischen Alltagskultur dar (vgl. IP5: 26–28). Nach der Matura folgte ein längerer Auslandsaufenthalt: Gemeinsam mit ihrem Freund verbrachte IP5 drei Monate auf einer Wanderreise in Frankreich (vgl. IP5: 69–72). Auch wenn diese Zeit vielfältige kulturelle Eindrücke vermittelte, war sie sprachlich nicht besonders intensiv, da „kein hundertprozentiges Sprachbad" (IP5: 72) entstehen konnte, weil dennoch viel auf Deutsch kommuniziert wurde.

4.2.2 Gründe für und Erwartungen an die Sprachassistenz

Bevor auf die identitätsbezogenen Auswirkungen der Sprachassistenztätigkeit eingegangen wird, soll an dieser Stelle verdeutlicht werden, warum sich die Probandinnen dafür entschieden haben, in Frankreich als Sprachassistenz zu arbeiten. Grundsätzlich veranschaulichen die Interviews, dass die befragten Probandinnen in zentralen Aspekten vergleichbare Gründe für ihre Entscheidung zur Sprachassistenz sowie ähnliche Erwartungen an diesen Auslandsaufenthalt äußerten.

Für alle Probandinnen stellte der sprachliche Aspekt ein zentrales Motiv in der Entscheidungsphase dar. Dabei bestand die Erwartung nicht immer nur darin, die eigene Sprachflüssigkeit zu erhöhen (vgl. IP6: 88–89), sondern vielmehr darin, in die französische Sprache in authentischen Alltagssituationen wie auch im schulischen Kontext einzutauchen, um sie unmittelbar zu erleben und aktiv anzuwenden. So merkt IP1 beispielsweise an, dass ihre bisherigen sprachlichen Fortschritte stark durch universitäre Lernsettings geprägt waren, die den Schwerpunkt primär auf Grammatik, Literatur und theoretische Sprachkenntnisse setzten. Während sie

sich in diesem Bereich ausreichend vorbereitet fühlte, fehlte ihr ein regelmäßiger, ungezwungener Kontakt zur gesprochenen Sprache (vgl. IP1: 52–58). IP4 hebt ebenso hervor, ihr „Schul- und Unifranzösisch“ (IP4: 51) erweitern und zugleich Einblicke in die französische Alltagssprache gewinnen zu wollen, um die Sprachverwendung zu verinnerlichen, zumal sie im Universitätskontext oftmals „schlechte[s] Feedback (IP4: 74) bekam:

> […] dass ich nochmal irgendwie ins Ausland komme, dass ich noch einmal eben wirklich gute Berührungspunkte mit der Sprache bekomme und auch wirklich das Gefühl habe, ich kann das jetzt verinnerlichen. Und das wird für mich wirklich eine wirklich natürliche Sprache. (IP4: 77–79)

IP5 betont diesbezüglich, sich der Sprache „aussetzen“ (IP5: 127) zu wollen und ein ähnliches sprachliches Bild schafft IP2:

> Und andererseits die Sprache, weil ich brauche mehr Kontakt mit der Sprache. Ich muss wieder ein bisschen dazu gezwungen werden zu reden, weil ich kann nicht jedes Mal, wenn ich in die Klasse gehe, mir denken, ich traue mich eigentlich nicht Französisch zu reden. (IP2: 231–233)

Dass die Erwartungshaltung keineswegs nur darin lag, das Sprachvokabular zu erweitern, sondern zudem auch eine emotionale Verbundenheit zu der Sprache zu entwickeln, beschreibt IP3:

> Ich war zwar schon wirklich gut, was die Grammatik und das auch das Mündliche schon auch betrifft, aber ich habe mich nie ganz zu 100 % verbunden gefühlt mit der Sprache. Also irgendwas hat mir gefehlt und ich habe dann genau gewusst, es ist genau das. Also ich muss dort einmal gelebt haben. Und auch wenn es mir Angst gemacht hat am Anfang. Also wie gesagt, ich wollte nie in ein anderes Land ziehen. Ich wollte nicht unbedingt, sondern ich habe eigentlich mehr Kontakt zu der Sprache gesucht und vor allem das Gefühl gesucht, dass ich mich mit dem verkörpern kann und dass ich / Dass mich das, dass ich eine emotionale Verbindung zu der Sprache habe. Das war mein Ziel dahinter. (IP3: 68–75)

Ein weiterer wiederkehrender Beweggrund umfasst zudem das Sammeln konkreter Unterrichts- und Praxiserfahrungen im schulischen Kontext. So bemerken IP1, IP2, IP4, IP5 und IP6 explizit, dass sie im Rahmen der Sprachassistenztätigkeit Unterrichtserfahrung sammeln möchten, unter anderem aufgrund von Unsicherheiten, was die Berufswahl (vgl. IP2: 229–231) betrifft oder auch, um das schulische Umfeld in Frankreich kennenzulernen (vgl. IP1: 91–92; IP4: 98–100; IP6: 104–110) und dadurch die Sprache sowie landeskulturelle Themen besser unterrichten zu können (vgl. IP4: 98–100). IP2, die pandemiebedingt nur eingeschränkt an Präsenzpraktika teilnehmen konnte, sah in der Sprachassistenz eine wichtige Gelegenheit, Unterrichtssituationen wieder real zu erleben und dabei sowohl Sicherheit im Umgang mit Schüler:innen als auch in der Anwendung der französischen Sprache im Unterrichtskontext zu gewinnen (vgl. IP2: 232–234). IP5 erwähnt einen ähnlichen Impuls:

> Beziehungsweise fand ich auch den Praxisaspekt sehr cool, weil das für mich ein bisschen so ein Ich-muss-über-meinen-Schatten-springen-Moment war. Also ich habe mich ein bisschen dazu zwingen müssen, aber ich habe gleichzeitig gewusst, ich fühle mich doch / So viel Praxis hatten wir im Bachelor einfach nicht. Und ich wollte einfach vielleicht ein bisschen etwas an Sicherheit gewinnen.

> Für mich persönlich. Also für mich war es einfach so ein bisschen die herausforderndere Option. (IP5: 127–132)

Besonders hervorgehoben wurde auch die Bedeutung sozialer Anregungen durch positive Erfahrungsberichte ehemaliger Sprachassistent:innen. So gaben IP3, IP5 und IP6 an, dass die Entscheidung für das Programm wesentlich durch Vorbilder oder Erzählungen beeinflusst wurde, die die Vorteile der Tätigkeit als Fremdsprachenassistent:in hervorheben. IP3 beispielsweise nennt als Impuls für ihre Entscheidung Erfahrungsberichte, in denen die Sprachassistenztätigkeit als „bereichernd und […] cool" (IP3: 55) dargestellt wurde. IP5 erinnert sich an jemanden, der das Programm vorgestellte (vgl. IP5: 110–112). IP6 berichtet ebenso von einer ehemaligen Sprachassistentin, die diese Tätigkeit in einer Lehrveranstaltung vorstellte und sie sowohl sprachlich als auch in organisatorischem Hinblick von dem Programm überzeugte:

> Und die Fremdsprachenassistenz war dann bei mir deswegen, weil einmal eine Studentin in einen Kurs von uns gekommen ist, in Französischkurs auf der Uni und ein bisschen Werbung dafür gemacht hat. Also sie ist reingekommen und ich kann mich erinnern, sie hat auf Französisch darüber geredet und ich war so beeindruckt von dem Niveau von Französisch. Und ich dachte: Wow, die redet so gut. Also ich habe damals noch nicht flüssig reden können. Und das war mein Ziel und das war cool. Das ist echt eine Möglichkeit. Und dann hat sie gesagt: Ja, man kann sich gewisse Praktika dafür anrechnen lassen im Studium. (IP6: 84–91)

Zudem erwähnt IP3 ihre Universitätsprofessorin im Fach Deutsch, die sie dahingehend „sehr motiviert oder bestärkt" (IP3: 58–59) habe.

Darüber hinaus kommt der expliziten Abgrenzung zum Erasmus-Programm in den Interviews eine zentrale Bedeutung zu. IP1, IP3, IP4 und IP6 begründeten ihre Entscheidung gegen ein Erasmus-Auslandsstudium vor allem mit pragmatischen beziehungsweise organisatorischen Aspekten. Während IP1 und IP4 darauf verweisen, dass sie zum Zeitpunkt der Anmeldung im Studium bereits zu weit fortgeschritten gewesen wären oder zu wenige Lehrveranstaltungen offen gehabt hätten, wodurch ein Erasmus-Aufenthalt nicht mehr realisierbar war (vgl. IP1: 87–90; IP4: 93–96), betonen IP3 und IP6 die mit Erasmus verbundenen Einschränkungen durch ECTS-Anrechnungen und curriculare Vorgaben. Demgegenüber wurde die Sprachassistenz als flexibler wahrgenommen, da die Organisation nicht auf mehrere Kurse aufgeteilt werden müsse und das Programm zudem eine gewisse Distanz zum universitären Alltag ermögliche (vgl. IP3: 59–65; IP6: 91–100):

> Und bei der Fremdsprachenassistenz habe ich das Gefühl gehabt, das war alles so zusammengefasst. Also nicht 15 verschiedene Kurse, sondern du hast irgendwie so eine Stelle, um die du dich kümmern musst. Und das hat für mich einfach leichter und schaffbar geklungen. Außerdem habe ich gern was gehabt, was nicht während meines Studiums ist, sondern dazwischen. Also ich habe das zwischen Bachelor und Master gemacht und habe das sehr genossen, das so eine Pause vom Studieren zu haben. (IP6: 91–100)

Eine zusätzliche Perspektive bringt IP5 ein. Sie hebt hervor, dass Erasmus-Studierende oftmals im internationalen Kontext verbleiben, während die Tätigkeit als Sprachassistent:in ihrer Einschätzung nach ein deutlich tieferes Eintauchen in die authentische französische Lebenswelt ermöglicht:

> Und ich wusste natürlich von Erasmus und habe aber von meinen Mitstudierenden so mitbekommen, dass man gerade bei Erasmus halt sehr schnell oft in so eine internationale Bubble rutscht, weil die ganzen Erasmusstudierenden kennen sich dann untereinander meistens, auch durch Studentenheimgeschichten oder eben die Tatsache, dass man halt, man lernt sich kennen durch Events und dann redet man halt oft gar nicht so viel Französisch. (IP5: 117–121)

4.2.3 Sprachliche Identität

4.2.3.1 Sprachliches Selbstkonzept

Im Rahmen der sprachlichen Identität soll zunächst untersucht werden, inwiefern sich das sprachliche Selbstkonzept durch die Tätigkeit als Sprachassistentin geändert hat. Hierbei liegt demnach der Fokus nicht auf den objektiven Sprachkompetenzen, sondern vielmehr auf dem subjektiven Erleben der eigenen sprachlichen Fähigkeiten. Anhand der Gespräche lassen sich folgende zentrale Dimensionen dahingehend herausarbeiten: die Selbsteinschätzung hinsichtlich der sprachlichen Weiterentwicklung, gesteigertes Selbstbewusstsein hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten sowie die Überwindung sprachlicher Hemmungen.

Hinsichtlich der Einschätzung der sprachlichen Weiterentwicklung soll untersucht werden, inwiefern sich die Probandinnen nach eigenem Ermessen aufgrund der Auslandserfahrung sprachlich verbessert haben. Grundsätzlich betonen die Probandinnen durch die Tätigkeit als Sprachassistenz ihre sprachlichen Fähigkeiten verbessert haben zu können – das Ausmaß muss jedoch differenziert betrachtet werden. IP1 betont, aufgrund der Auslandserfahrung flüssiger sprechen zu können und „in jedem Fall besser […] als vorher“ (IP1: 291) zu sein. Sie hebt dabei insbesondere die Vorteile der impliziten Lernsituation hervor: Dadurch, dass der sprachliche Lernprozess „so nebenei, so *en passant*“ (IP1: 172) passiert sei, hätte sie sich „ohne wirkliches Lernsetting“ (IP1: 176–177) effektiv verbessern können. Hilfreich sei unter anderem auch, dass bestimmte Vokabeln mit Erinnerungen verknüpft werden können (vgl. IP1: 179–184). Sie fasst den Auslandsaufenthalt hinsichtlich der sprachlichen Weiterentwicklung schließlich wie folgt zusammen:

> Aber war natürlich auch sehr gewinnbringend und ergiebig für mich, weil dadurch konnte ich natürlich immer, konnte ich mich einfach steigern, was meine Sprachkenntnisse betreffen. Und jetzt würde ich auch sagen, dass es in jedem Fall besser ist als vorher, weil ich, glaube ich, ich zehre wirklich an diesem, an diesen Kenntnissen, die ich mitgenommen habe. (IP1: 289–292)

Auch IP2 beschreibt, dass sich ihr Französisch im Zuge der Sprachassistenztätigkeit „definitiv“ (IP2: 271) weiterentwickelt habe. Sie bezieht sich hierbei vor allem auf ihren Akzent, der sich verändert habe. Im Gastland habe sie erstmals ihre Aussprache und ihren Akzent bewusster wahrgenommen und Unterschiede zum französischen Standardakzent deutlicher erkannt (vgl. IP2: 283–290). IP3 merkt an, ihr Französisch „in so vielen Hinsichten“ (IP3: 80) erweitert zu haben, IP4 betont ebenso, dass der Aufenthalt im Gastland „sprachlich extrem geholfen“ (IP4: 81) habe und auch IP5 sei durch die Auslandserfahrung „viel besser“ (IP5: 214) geworden. Für IP6, die laut eigener Aussage bereits mit einem hohen Ausgangsniveau in die Tätigkeit ging, bestand der Zugewinn weniger in einer Steigerung der Flüssigkeit, sondern vielmehr im „Verfeinern“ oder „Polieren“ (IP6: 69) ihrer sprachlichen Fähigkeiten (vgl. IP6: 57–69). Hervorzuheben ist neben dieser allgemeinen sprachlichen Verbesserung die Einschätzung der Probandinnen (vgl. IP1; IP2; IP3; IP6), insbesondere ihr Alltagsvokabular beziehungsweise ihren authentischen Sprachgebrauch verbessert haben zu können. IP1 merkt diesbezüglich an, „gewisse Floskeln, Füllwörter“ (IP1: 149–150) gelernt zu haben und IP3 sei durch ihre Freizeitaktivität mit umgangssprachlichen Ausdrücken in Berührung gekommen (vgl. IP3: 120–126). IP2 beschreibt, dass sich ihr „Basisvokabular, so Alltagsgespräche“ (IP2: 272) gefestigt haben. Sie nennt als Impuls hierfür beispielsweise Besuche in der Bäckerei, wodurch sie unter anderem die Alltagsfloskel „*Avec ceci*? [‚Kommt noch etwas dazu?‘]“ (IP2: 279) kennengelernt habe. Auch umgangssprachliche Ausdrücke wie „*Chais pas* [‚Ich weiß es nicht‘]“ (IP2: 291) seien „sehr viel aktueller und einfach sehr viel mehr präsent“ (IP2: 291–292) geworden. Im Gespräch mit IP6 zeigt sich eine ähnliche Einschätzung. Durch die Tätigkeit in Frankreich habe sie viele Alltagsvokabeln (kennen) gelernt, mit denen sie davor „nie in Kontakt“ (IP6: 61) gekommen war. Sie bezieht sich hierbei insbesondere auf schulisches Vokabular wie „*gobelet*“ (IP6: 64) für ‚Becher‘ oder „*gamelle*“ (IP6: 63) für ‚Brotdose‘. Neben diesen Weiterentwicklungen treten bei IP1, IP4 und IP6 auch Verschiebungen zwischen den Sprachkompetenzen Englisch und Französisch hervor. Englisch sei zwar die erste lebende Fremdsprache für IP1 gewesen und sie könne Englisch zwar „nicht schlecht“ (IP1: 122), dennoch fühle sie sich im Französischen mittlerweile einfach „sicherer“ (IP1: 123):

> Wenn ich an ein englisches Vokabel denke, fällt mir oft nur mehr das Französische ein. Also nicht bei, jetzt nicht bei ganz grundlegenden Sachen. Aber wenn es ein bisschen komplexer wird, dann muss ich echt sagen, ist Französisch einfach an erster Stelle und ich habe es vielleicht nicht als erstes gelernt, aber es liegt mir sicher mehr die Sprache jetzt mittlerweile. (IP1: 124–128)

IP4 beschreibt, dass sie sich während der Sprachassistenz zunehmend unwohl beim Sprechen auf Englisch fühlte und ihr das Mitreden auf Englisch „schwergefallen“ (IP4: 128) sei:

> Einfach, weil ich mich in Englisch nicht mehr so wohl gefühlt habe und mir dann wieder überlegen musste, okay, wie sagt man das noch mal. Oder wie ist das Vokabel. Was wäre jetzt das Richtige, was man verwenden muss. (IP4: 128–130)

IP6 hatte vor der Sprachassistenz stets das Gefühl, dass Englisch „leichter gegangen ist" (IP6: 121), sie es „leichter verstanden" (IP6: 121) und „flüssiger gesprochen" (IP6: 122) hätte, obwohl sie ihre „ganze Energie" (IP6: 120) in die französische Sprache gesteckt habe. Im Zuge der Auslandstätigkeit habe dies „geswitcht" (IP6: 123). Mit der Zeit würden ihr beispielsweise zuerst die französischen Wörter einfallen, bevor sie an die englischen denken würde (vgl. IP6: 118–136).

Ein weiteres zentrales Motiv im Kontext des sprachlichen Selbstkonzeptes stellt das gesteigerte Selbstbewusstsein hinsichtlich der eigenen sprachlichen Fähigkeiten dar. Während in einigen Gesprächen ein gesteigertes Selbstbewusstsein nur implizit deutlich wird (vgl. IP1; IP3; IP4) – etwa durch eben erwähnte Aussagen, dass ihr Französisch besser geworden sei, thematisieren IP2, IP5 und IP6 dies explizit. IP2 merkt an, durch ihre Tätigkeit als Sprachassistentin „definitiv sehr viel mehr Selbstbewusstsein, wenn es um Sprechen geht" (IP2: 539) erhalten zu haben. IP5 betont, sie sei durch den Auslandsaufenthalt „selbstsicherer geworden, in dem, was [sie] kann" (IP5: 254) und habe realisiert, in sprachlicher Hinsicht viel besser geworden zu sein. Seit der Sprachassistenz würde sie demnach versuchen, ihre sprachlichen Fähigkeiten nicht mehr so negativ einzuschätzen (vgl. IP5: 254–263). In ähnlicher Weise betont auch IP6, „selbstbewusster geworden [zu sein] in [ihrer] Sprache" (IP6: 177) und in dem, was sie sich „selber sprachlich zutraue" (IP6: 178). Durch die Überwindung organisatorischer Herausforderungen – etwa Bankhandlungen oder Stromanmeldungen – sei ihr klar geworden, dass sie dahingehend sprachlich handlungsfähig sei, und deshalb würde sie ihre Kompetenzen nicht mehr selbstironisch abwerten (vgl. IP6: 177–200). Diese Erlebnisse haben „schon viel damit gemacht" (IP6: 191), wie sie ihre eigene Sprachkompetenz wahrnimmt:

> Wow, ich bin echt stolz auf mich und es ist auch geblieben. Also es war nicht so, dass es jetzt ein Anfangs-High war, wo ich mir dachte: Oh wow, das ist so cool und mit der Zeit irgendwann, nein, kann ich das und das alles nicht. Natürlich gibt es extrem viele Sachen, die ich nicht kann oder Wörter, die ich zum hundertsten Mal höre und wieder vergesse. Oder Artikel, die ich noch immer falsch sag. Aber es macht nichts mehr an meinem Grundselbstbewusstsein in meiner Sprache. Also es ist nicht mehr so, dass dann das ganze Fundament zerbröselt, wenn ich irgendwas nicht weiß, was Kompetenz A1 ist, sondern ich bin so: Okay, ich habe jetzt gerade nicht gewusst, ob es *le* oder *la* ist. Aber ich weiß, ich bin extrem gut in der Sprache. (IP6: 192–200)

Insbesondere im Gespräch mit IP2 und IP5, aber auch implizit bei IP1, zeigt sich ein weiteres Motiv, das mit dem gesteigerten Selbstbewusstsein einhergeht: die Überwindung sprachlicher Hemmungen. IP1 schildert, während der Schul- und Studienzeit „gewisse Hemmungen" (IP1: 145), was das Sprechen betrifft, gehabt zu haben. IP2 sei vor der Auslandserfahrung beim

Sprechen stark verunsichert gewesen, da sie ihre eigenen Erfahrungen im Vergleich zu anderen als unzureichend wahrgenommen habe und fürchtete, grundlegende Fehler – „*fautes de base*“ (IP2: 541) – zu machen. Durch die Auslandserfahrung könne sie selbstbewusster kommunizieren (vgl. IP2: 540–544):

> Und ich bin zurückkommen und ich habe gemerkt vom Französischreden hat es mir viel gegeben im Sinne von: Ich habe diese Angst nicht mehr und ich habe das Gefühl, okay, ich traue mich zu sprechen. (IP2: 292–294)

IP1 konnte sprachliche Unsicherheiten durch „Schlüsselmomente“ (IP1: 146) abbauen. Bei IP5 betrifft dies eher den privaten Kontext: Sie beschreibt, während ihrer Studienzeit immer noch Hemmungen gehabt zu haben, mit ihrer französischsprachigen Mutter auf Französisch zu kommunizieren. Hinsichtlich des Abbaus dieser Hemmungen betont sie, dass die Sprachassistenz dahingehend eine „sehr, sehr große Rolle“ (IP5: 236) gespielt habe und einen „Schlüsselmoment“ (IP5: 82), vor allem, was das Mündliche betrifft, darstellt. Zudem habe ihre Mutter betont, dass IP5 sich „unfassbar viel verbessert“ (IP5: 229) habe, wodurch die „letzten Hemmungen“ (IP5: 229) verschwunden seien.

4.2.3.2 Funktionaler Stellenwert der Sprachen

Im Folgenden gilt es darzulegen, inwiefern der praktische Stellenwert der von den Probandinnen beherrschten Sprachen von der Sprachassistenztätigkeit beeinflusst wurde. Zunächst soll untersucht werden, wie sich die sprachliche Gewichtung während der Auslandserfahrung gestaltete und anschließend soll der Alltag zurück im Herkunftsland betrachtet werden.

Was die alltägliche Präsenz der von den Probandinnen beherrschten Sprachen betrifft, so wird deutlich, dass die meisten Befragten (vgl. IP1; IP2; IP3; IP4; IP6) während der Tätigkeit als Sprachassistentin Französisch grundsätzlich als dominante Alltagssprache bezeichnen, die in nahezu allen Lebensbereichen präsent war. So beschreibt IP1 Französisch als „omnipräsent“ (IP1: 288) und den sprachlichen Austausch als „sehr, sehr intensiv“ (IP1: 285), da sie kontinuierlich mit französischsprachigen Personen kommunizierten musste:

> Also da hast du nonstop in Kontakt mit französischsprechenden Menschen und musst das natürlich immer tun. Du musst zuhören, du musst reden, du musst dich irgendwie an Gesprächen beteiligen. (IP1: 285–287)

In ähnlicher Weise beschreibt IP6 die Präsenz der französischen Sprache im Gastland. In Frankreich habe „praktisch der ganze Alltag“ (IP6: 139) auf Französisch stattgefunden – eine Ausnahme stellte lediglich das Zählen, das sie weiterhin auf Deutsch durchführte, dar (vgl. IP6: 139–142). IP3 wiederum betont beispielsweise den intensiven sprachlichen Kontakt während ihrer Freizeitaktivitäten im Gastland. Sie sei „stundenlang in Kontakt mit der Fremdsprache

[…] in einer sehr umgangssprachlichen Form“ (IP3: 123–124) gewesen. Ein bewusstes Vermeiden von Englisch und Deutsch und eine gezielte Verwendung von Französisch beschreibt IP4 in diesem Kontext (vgl. IP4: 111–121). So habe sie versucht, darauf zu achten, „nur mit französischsprechenden Leuten was zu tun“ (IP4: 112) zu haben und nicht in reines Deutschsprechen zu „verfallen“ (IP4: 114). Nichtsdestotrotz sei es beispielsweise in internationalen Kontexten – wie bei Treffen mit Erasmus-Student:innen – notwendig gewesen, Englisch zu sprechen, wobei sie anmerkt, in solchen Situationen eher zugehört als mitgesprochen zu haben. Gleichwohl habe sie „ab und zu“ (IP4: 137) auf Deutsch kommuniziert, beispielsweise mit ihrer Familie oder im schulischen Kontext (vgl. IP4: 137–149). Bei der Sprachverwendung von IP2 zeigt sich ein ambivalentes Bild hinsichtlich der Sprachverwendung im Gastland (vgl. IP2: 259–293). Sie hätte sich „in Summe noch mehr Französischreden erwartet“ (IP2: 260) und habe mit ihrem Freund, der gemeinsam mit ihr in Frankreich war, meist auf Deutsch kommuniziert. Es sei daher schwer einzuschätzen, ob Deutsch oder Französisch die meistgenutzte Sprache war. Während Deutsch die Sprache war, die sie mit ihrem Freund gesprochen habe, sei Französisch nichtsdestotrotz im Umfeld sehr präsent gewesen: „[…] und im Umgebungsfeld, also außerhalb war alles französisch.“ (IP2: 407–408) Demnach sei das Französisch trotzdem „während der Sprachassistenz definitiv sehr, sehr viel weiter raufgegangen“ (IP2: 404) und „vom Nutzen her am höchsten“ (IP2: 413–414) gewesen. IP2 habe zudem auch, ähnlich wie IP4, aktiv versucht, die französische Sprache in den Vordergrund zu stellen und beispielsweise den Medienkonsum auf Französisch „sehr bewusst (…) erhöht und verstärkt“ (IP2: 413). Englisch wiederum sei „nach wie vor einfach durch die Passiv-Nutzung auf Platz zwei“ (IP2: 414–415) gewesen. Eine noch etwas zurückhaltendere Sprachverwendung des Französischen zeigt sich bei IP5. Im privaten Kontext sei sie eher weniger in den Kontakt mit Französisch gekommen, da sie sich zurückgezogen habe und nicht wirklich „*outgoer*“ (IP5: 90) war. Im schulischen Kontext hingegen war die Präsenz der Sprache abhängig von den Lehrpersonen. Während im *lycée* ‚Sekundarstufe II‘ eine Kollegin aufgrund ihrer fortgeschrittenen Deutschkompetenzen vorwiegend auf Deutsch mit ihr kommunizierte, sprach eine Lehrkraft im *collège* ‚Sekundarstufe I‘ von Anfang an konsequent auf Französisch (vgl. IP5: 86–97).

In der Zeit nach der Sprachassistenztätigkeit zeigen sich ebenfalls Verschiebungen hinsichtlich der alltäglichen Präsenz der unterschiedlichen Sprachen, wobei hierbei ein differenziertes Bild deutlich wird. Eine besonders intensive Präsenz der französischen Sprache im Alltag nach der Sprachassistenz wird bei IP5 deutlich. Während der Zeit im Gastland intensivierte sie den Kontakt zu ihrer Tante in Frankreich, mit der sie seither regelmäßig Zeit verbringt und dort während längerer Aufenthalte ausschließlich Französisch spricht (vgl. IP5: 97–100). Außerdem

spricht und schreibt sie mit ihrer französischsprachigen Mutter seit der Sprachassistenz überwiegend auf Französisch, was davor nicht der Fall war: „Da hat [die Sprachassistenz] eine sehr, sehr große Rolle gespielt […].“ (IP5: 235–236) Darüber hinaus gewann Französisch für sie auch im beruflichen Kontext eine zentrale Bedeutung. Im Rahmen eines universitären Projekts steht sie durch Kooperationen mit Frankreich regelmäßig im wissenschaftssprachlichen Austausch auf Französisch (vgl. IP5: 212–225). IP1 betont, dass ihre während des Aufenthalts entstandenen Bekanntschaften es ihr ermöglichen, weiterhin auf Französisch zu kommunizieren (vgl. IP1: 292–295), und dass sie im Alltag französische „Füllwörter, Floskeln, Schimpfwörter“ (IP1: 329–330) verwendet. Zudem merkt sie an, dass sie teilweise französische Redewendungen eindeutscht:

> Aber selbst in der eingedeutschten Fassung passiert mir das im Gespräch, wenn ich schnell rede […]. […] Und das finde ich interessant, dass das, dass das dann irgendwie so ein bisschen, dass das Französische irgendwie in meinem Deutsch sichtbar wird. (IP1: 310–313)

Englisch hingegen wurde vor allem durch die Sprachassistenztätigkeit von Französisch „mittlerweile einfach verdrängt“ (IP1: 121–122). Ein ähnlicher Stellenwert von Französisch im Alltag findet sich in der Erzählung von IP6 wieder. Ihr würde auffallen, dass sie seit der Auslandserfahrung in gewissen Situationen zunächst den ersten Reflex habe, auf Französisch zu sprechen – insbesondere, wenn sie flucht (vgl. IP6: 142–146). Zudem habe sich der innere Sprachgebrauch geändert:

> Der sprachliche Gebrauch, der nur für mich ist, also damit meine ich zum Beispiel denken, träumen, beten oder so, dann manchmal ins Französische gewechselt ist in Frankreich, was davor nicht so war. (IP6: 147–149)

Außerdem betont IP6, ähnlich wie IP1, dass durch die Sprachassistenz zum ersten Mal „Französisch über Englisch geht“ (IP6: 119). Dies führt im Alltag dazu, dass sie beim Sprechen mit Personen, die kein Französisch verstehen, manchmal Schwierigkeiten empfindet, weil sie bestimmte französische Begriffe verwenden wollen würde, die sie dann „extrem komisch“ (IP6: 132) auf Deutsch formulieren müsse:

> Und dadurch, dass dieser Stellenwert, dieser Platz von Englisch durch Französisch ausgetauscht wurde, ist es manchmal ein bisschen eine kleine Herausforderung, wenn ich mit Menschen rede, die die Sprache nicht verstehen. Also es hat sich auf jeden Fall verändert. (IP6: 134–136)

Vergleichsweise betont IP3, dass seit der Auslandserfahrung ihr „ganzes Social Media“ (IP3: 131) auf Französisch sei und sie „eigentlich jeden Tag“ (IP3: 131–133) Französisch benutze – beispielsweise im Rahmen von Selbstgesprächen. Gleichwohl bleibt Englisch durch den Medienkonsum präsent, wenn auch nicht so dominant wie Französisch (vgl. IP3: 129–140). Bei IP2 sei Deutsch die meistgenutzte Sprache, „gefolgt von Englisch“ (IP2: 396). Französisch spiele

dennoch eine verstärkte Rolle seit der Sprachassistenz, etwa durch den regelmäßigen Gebrauch in ihrer Partnerschaft:

> Aber ich würde sagen, seit vor der Sprachassistenz hat sich das Französisch-Input und auch von mir selber das Französisch definitiv vom Stellenwert her, vom Nutzen her erhöht. Ist aber definitiv nicht so hoch wie während der Sprachassistenz. (IP2: 425–427)

IP4 hingegen schätzt ihre Berührungspunkte mit der französischen Sprache als „zu wenig" (IP4: 161) ein und beschreibt dies als „schwierig" (IP4: 162). Zwar lese sie weiterhin französische Texte, schaue Filme in der Fremdsprache oder komme im Zuge der Unterrichtsvorbereitung in Kontakt mit der französischen Sprache (vgl. IP4: 161–182), jedoch vermisse sie authentischen Französischgebrauch:

> […] aber so wirklich dieses, dass ich diskutiere auf Französisch, dass ich mich wirklich mit jemandem unterhalte, fließend, das geht mir total ab. (IP4: 165–167)

Die englische Sprache ordnet sie als präsent ein, wobei sie aktiv daran arbeite, Englisch „nicht ganz zu verbannen" (IP4: 168), weil es „halt trotzdem auch eine wichtige Sprache" (IP4: 165) sei.

4.2.3.3 Affektiver Stellenwert der Sprachen

Anhand der Gespräche wird außerdem deutlich, dass sich der emotionale Bezug zur französischen Sprache beziehungsweise sich die affektive Gewichtung von Englisch und Französisch geändert hat. So beschreiben einige Probandinnen, dass Französisch im Zuge der Sprachassistenztätigkeit über eine reine Fremdsprache hinaus zu einem wesentlichen Bestandteil ihres Selbstverständnisses wurde und der emotionale Bezug zu dieser Sprache gestärkt wurde. IP1 betont, dass sie der Sprache „sicher immer näher" (IP1: 60–61) gekommen sei:

> […] das klingt jetzt vielleicht ein bisschen klischeehaft, aber die, wenn man dann einige Zeit im Ausland verbringt und viel dann die Sprache nutzt, viel das Französische nutzt, dann ist das, kommt das dann, wie soll ich sagen, ist es dann trotzdem schon sehr nah am Herzen. So fast wie ja, so sicher die die zweite Sprache nach Deutsch würde ich behaupten. (IP1: 61–64)

Zudem wäre ihr durch die Auslandserfahrung bewusst geworden, dass die französische Sprache „sicherlich bis zu einem gewissen Grad auch Teil [ihrer] Identität" (IP1: 133–134) sei und sie sich „auf sprachlicher Ebene irgendwie zugehörig" (IP1: 152) fühle – diese Ansicht wurde durch den Aufenthalt im Ausland verstärkt, da sie über einen längeren Zeitraum im Ausland war und dadurch mit der Sprache „ganz direkt in Berührung" (IP1: 136) gekommen sei:

> Also das ist sicher auch für meine Identität prägend gewesen, diese Zeit, in sprachlicher Hinsicht, aber eben auch in anderen, denke ich. (IP1: 137–138)

In ähnlicher Weise betont IP3, dass Französisch nach dem Aufenthalt in Frankreich zu einem festen Bestandteil ihrer Persönlichkeit geworden sei und ihr ein Gefühl von Stolz verleihe (vgl. IP3: 77–86). Erst durch die Sprachassistenztätigkeit habe sie „die Beziehung zur Sprache erst so richtig“ (IP3: 86) aufbauen können. Sie habe durch die Auslandserfahrung eine „emotionale Verbindung“ (IP3: 78) zum Französischen entwickeln können und könne sich dadurch und aufgrund der mit dem Aufenthalt assoziierten Erinnerungen „voll damit identifizieren“ (IP3: 79). Hinsichtlich der englischen Sprache sei die „emotionale Komponente überhaupt nicht“ (IP3: 144) gegeben, vielmehr sei diese Sprache hingegen nur ein nützliches „Werkzeug“ (IP3: 153). IP6 hebt hervor, dass Französisch inzwischen so sehr Teil ihrer Identität sei, dass sie es als Verlust empfinden würde, wenn sie die Sprache nicht mehr sprechen dürfte. Zudem betont sie, dass durch die Sprachassistenztätigkeit Französisch für sie wichtiger als Englisch geworden sei (vgl. IP6: 163–169). IP4 merkt an, teilweise schon durch ihr Studium und im Zuge der Sprachassistenz, das Gefühl bekommen zu habe, sich nicht wohlzufühlen beim Sprechen von Englisch und sie immer eher den „Wunsch“ (IP4: 156) hatte, auf Französisch zu kommunizieren (vgl. IP4: 152–158). Dies impliziert ein verstärktes Wohlfühlen beim Verwenden der französischen Sprache, was durch die Sprachassistenztätigkeit bewusst wurde. Vergleichsweise betont IP5, sich durch die Auslandserfahrung „wohler“ (IP5: 215) zu fühlen, wenn sie Französisch spricht, wodurch ebenso eine geänderte affektive Verbundenheit zur französischen Sprache erwogen werden kann.

Demgegenüber lehnt IP2, die zweisprachig aufgewachsen ist, in diesem Kontext eine symbolische Zuschreibung ab – sie bezieht sich hierbei auf das Sprachenportrait (vgl. Busch 2021) – und könne die verschiedenen Sprachen, die sie spricht, keinem Körperteil, wie dem Herz, zuordnen (vgl. IP2: 376–388). Vielmehr betont sie im Verlauf des Gesprächs den praktischen Nutzen der Sprachen im Alltag (vgl. IP2: 395–416), verdeutlich aber auch, dass ihr das Französischsprechen „abgeht“ (IP2: 295), wodurch eine gewisse Verbundenheit implizit deutlich wird.

4.2.3.4 Selbstwahrnehmung als mehrsprachige Person

Es stellt sich zudem die Frage, inwiefern die Probandinnen sich selbst als mehrsprachige Person einschätzen und ob oder inwiefern die Tätigkeit im Ausland diese Wahrnehmung beeinflusst hat. Die Gespräche verdeutlichen, dass die Probandinnen ihre Selbstwahrnehmung als mehrsprachige Person durchaus unterschiedlich ausgestalten, wobei auch die Frage nach den Kriterien für Mehrsprachigkeit auftaucht. Während einige Probandinnen Mehrsprachigkeit primär über sprachliches Können und Handlungssicherheit (vgl. IP1; IP4; IP5) definieren, heben

andere die persönliche Beziehung und deren identitätsstiftende Funktion (vgl. IP3; IP6) hervor. IP1 betont zunächst, dass sie sich nicht im klassischen Sinne als mehrsprachig sozialisiert betrachtet, da sie ausschließlich mit Deutsch aufgewachsen sei. Gleichwohl erkennt sie ihre intensive Auseinandersetzung mit der Fremdsprache im Studium und während des Auslandsaufenthaltes als Grundlage an, sich „weitläufig definiert" (IP1: 104) dennoch als mehrsprachig zu verstehen. Sie betont in diesem Zusammenhang allerdings auch, keine Expertise dazu zu haben und wirft die Frage in den Raum, welches Sprachniveau eine Person haben muss, um als mehrsprachige Person zu gelten (vgl. IP1: 105–108). Dementsprechend bleibt sie vorsichtig, was ihre Selbstdefinition als mehrsprachige Person betrifft:

> Aber ich glaube, wenn man so eine gewisse Flüssigkeit hat, wenn man so ein gewisses Niveau erreicht hat, vielleicht ist es eventuell in Ordnung, sich schon auch als mehrsprachig zu bezeichnen. Wenn es wirklich Teil deines Lebens ist, die Sprache. Also ich glaube also, nach meinem Verständnis sollte diese andere Sprache dann auch irgendwie Teil deines Lebens sein. Ich glaube, das ist sie. Weil ich eben das studiere, weil ich natürlich dann auch in meinem Berufsalltag weiter damit zu tun haben werde als Lehrerin. (IP1: 109–114)

IP4 betont ebenso die Frage, ab wann eine Person als mehrsprachig definiert werden kann und beschreibt sich dennoch „prinzipiell" (IP4: 204) als mehrsprachig. Sie verweist dabei auf ihre Kommunikations- und Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Gesprächskontexten. Entscheidend in ihrem Selbstverständnis als mehrsprachige Person ist demnach, dass sie in den von ihr beherrschten Sprachen kommunikativ sicher agieren kann (vgl. IP4: 204–219):

> Also ich kann, in jeder Situation komme ich klar, ich kann alles irgendwie erfragen oder mich erkundigen oder selbst auch von mir geben, was jetzt irgendwie wichtig wäre. Das heißt, ich würde schon sagen, dass ich mehrsprachig bin. (IP4: 208–210)

Die Erfahrung als Sprachassistentin habe ihr dabei das Bewusstsein für ihre Mehrsprachigkeit nochmals geschärft (vgl. IP4: 211), insbesondere durch häufiges Sprachwechseln in internationalen Interaktionssituationen:

> Auch, dass man, weil man eben, weil ich auch oft eben in die Situation gekommen bin, zu switchen, auch mit unterschiedlichen Sprachen irgendwie zu kommunizieren, weil ich halt mal jemanden getroffen habe, der Deutscher ist oder Schweizer und dann redet man halt irgendwie mal auf Deutsch und dann ist aber, kommt jemand neu in die Gruppe dazu und der versteht kein Deutsch und dann wechselt man und dann redet man auf Englisch und dann kommt wieder wer Neuer dazu. Und dann: Okay, jetzt reden wir bitte alle wieder auf Französisch und dann ist wieder die Sprache Französisch. Und allein auch dieses, glaube ich, dass man zwischen diesen Sprachen wechseln kann, fühlt sich für mich schon an wie eine gewisse Mehrsprachigkeit. (IP4: 211–219)

IP5, die wie bereits erläutert, teilweise zweisprachig aufgewachsen ist, positioniert sich „eigentlich schon" (IP5: 241) als mehrsprachig, aber „verstärkt jetzt" (IP5: 241) nach der Sprachassistenztätigkeit. Während sie vor Beginn ihres Studiums gezögert hätte, sich als mehrsprachig zu bezeichnen, sieht sie sich inzwischen – durch ihre Studienerfahrungen, die Sprachassistenz

sowie positive Rückmeldungen zu ihren sprachlichen Kompetenzen – in der Lage, ihre Mehrsprachigkeit selbstbewusster zu vertreten. Es bleibt jedoch ein ambivalentes Selbstverständnis bestehen, da es ihr oftmals nach wie vor schwerfällt, klar für ihre Mehrsprachigkeit einzustehen, und gleichwohl betont sie, durch die Auslandserfahrung selbstsicherer hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen geworden zu sein (vgl. IP5: 241–251).

Ähnlich wie IP1 merkt IP6 an, den universitären Diskurs um Erst- und Zweitsprachen verinnerlicht und sich daher lange als einsprachig betrachtet zu haben. In diesem Sinne dürfe sie ihre gelernten Sprachen „praktisch nicht […] zu [ihrer] Identität zählen" (IP6: 156–157). Im Laufe des Bachelorstudiums hätte sie jedoch „akzeptiert" (IP6: 173), dass sie sich als mehrsprachig bezeichnen könne. Durch die Tätigkeit als Sprachassistentin bezeichnet sie zudem Französisch als Teil ihrer Identität und deren Verlust als schmerzlich, weshalb hierbei der emotionale Beziehungsaspekt im Kontext von Mehrsprachigkeit deutlich wird (vgl. IP6: 154–169). Demgegenüber äußert IP3 ein deutlich selbstbewussteres Selbstverständnis von Mehrsprachigkeit (vgl. IP3: 129–140). Sie bezeichnet sich „auf jeden Fall" (IP3: 129) als mehrsprachig und verweist dabei auf ihre alltägliche, aktive Nutzung von Französisch als auch von Englisch, sei es im beruflichen, medialen oder privaten Kontext. So sei ihr Social Media seit dem Auslandsaufenthalt auf Französisch eingestellt und sie führe vermehrt Selbstgespräche auf Französisch, mit dem Ziel, in Kontakt mit der Sprache zu bleiben. Auffällig ist hier der Beziehungsaspekt zur Sprache: Mehrsprachigkeit wird für sie weniger über objektive Kompetenzen definiert, sondern bei ihr „geht ganz viel über Beziehung zu einer Sprache" (IP3: 136) und ob sie sich damit „identifiziere" (IP3: 136). Gleichzeitig reflektiert sie kritisch die gesellschaftliche Wertung von Sprachen und betont, dass bestimmte Sprachen weniger Prestige haben, während sie ihre eigenen Kompetenzen von „Kultursprachen" (IP3: 275) als „versnobt" (IP3: 276) einordnet:

> Und das ist der einzige Wermutstropfen daran, wenn ich Französisch unterrichte und wenn ich manchmal so über meine eigene Mehrsprachigkeit nachdenke, denkt man, so: Okay, du kannst Deutsch, Englisch und Französisch. Das sind halt so die Kultursprachen. (IP3: 273–275)

IP2 stellt hinsichtlich der Wahrnehmung als mehrsprachige Person einen Sonderfall dar, da sie zweisprachig aufgewachsen ist und sich dementsprechend im Gesprächsverlauf auch klar als zwei- beziehungsweise mehrsprachige Person bezeichnet (vgl. IP2: 2, 446). Es kann demnach angenommen werden, dass die Sprachassistenz an dieser Einstellung nichts geändert hat.

4.2.4 Nationale und kulturelle Identität

4.2.4.1 Nationales Zugehörigkeitsgefühl

Anhand dieser Kategorie soll untersucht werden, inwiefern sich das nationale Zugehörigkeitsgefühl sowohl zu Österreich als auch zu Frankreich durch die Sprachassistenztätigkeit verändert hat. Die Erfahrungen der Probandinnen im Ausland haben in unterschiedlicher Weise ihre Auseinandersetzung mit nationaler Identität geprägt. Insgesamt zeigt sich, dass für IP1 und IP6 die Sprachassistenz eine eindeutige Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls zu Österreich bedeutete, während die Auslandserfahrung für die Probandinnen IP3 und IP4 nur wenig Einfluss auf ein verstärktes Zugehörigkeitsgefühl hatte. Bei den Probandinnen IP2 und IP5 werden grundsätzlich ambivalente Identitätsentwürfe hinsichtlich der nationalen Zugehörigkeit deutlich.

IP1 und IP6 betonen explizit, dass die Tätigkeit als Sprachassistentin zu einer stärkeren Identifikation mit Österreich und auch einer bewussteren Auseinandersetzung mit nationaler Identität führte. Dass die nationale Identität im Zuge der Auslandserfahrung „gefestigt“ (IP1: 194) und „gestärkt“ (IP1: 200) wurde, begründet IP1 damit, dass man im Ausland, in einem neuen Umfeld, einen gewissen „Stempel“ (IP1: 195) oder ein „Etikett“ (IP1: 202) als Österreicher:in trägt. Sie erinnert sich zudem an einige Gespräche über Österreich, die teilweise Vorurteile beinhalteten, wodurch sie sich gezwungenermaßen mit der eigenen nationalen Identität auseinandersetzen musste und diese auch dadurch gestärkt wurde. Gleichzeitig verdeutlicht IP1, dass sie sich zeitweise im Ausland von der nationalen Identität entfernt habe, weil man „über den Tellerrand blicken kann“ (IP1: 187–188) und „Dinge auch differenzierter“ (IP1: 189) betrachtet (vgl. IP1: 187–207). Sie beschreibt diese Erfahrung diesbezüglich dementsprechend als „widersprüchlich“ (IP1: 200). Im Gesprächsverlauf mit IP6 wird eine verstärkte nationale Identität bezüglich Österreich noch deutlicher (vgl. IP6: 205–224). IP6 merkt an, dass sie sich vor der Sprachassistenz in Österreich nicht explizit als Österreicherin gefühlt hat:

> Also das war für mich nie ein wichtiger Bestandteil, dass ich mir gedacht habe: Wow, ich bin Teil dieser Nation […]. (IP6: 206–207)

Historisch bedingte Skepsis gegenüber Nationalstolz habe dabei eine Rolle gespielt. Erst im Rahmen des Aufenthalts in Frankreich erlebte sie erstmals ein klares Gefühl nationaler Zugehörigkeit:

> Und wo ich in Frankreich war, habe ich mich so österreichisch gefühlt. Also das war wirklich zum ersten Mal, dass ich gedacht habe, (...) ich bin Österreicherin. (IP6: 211–212)

Sie betont hinsichtlich dieses Themas abschließend, dass sie sich in Frankreich „zum ersten Mal sehr österreichzugehörig“ (IP6: 218) gefühlt habe und begründet dies vor allem durch

kulturelle Unterschiede wie unterschiedliche Essenszeiten oder durch fehlende, typisch österreichische Zutaten oder Lebensmittel (vgl. IP6: 212–220).

Ein leichter Einfluss auf das Zugehörigkeitsgefühl zu Österreich wird in den Gesprächen mit IP3 und IP4 deutlich. IP3 führt an, dass der Unterschied hinsichtlich der nationalen Identität „nicht so groß" (IP3: 184) sei. Dennoch wird deutlich, dass sich ihr nationales Verständnis im Zuge der Auslandserfahrung leicht geändert hat. Sie verweist, ähnlich wie IP1, auf wiederholte Gespräche über Österreich, die ihr zu einem „andere[n] Bewusstsein als Österreicherin" (IP3: 207) verholfen haben. Die Notwendigkeit, im Unterricht eine Vortragsreihe über Österreich halten zu müssen, habe diese Reflexion zusätzlich intensiviert. Sie habe eine „andere Beziehung" (IP3: 202–203) zu Österreich bekommen. Weiters wird durch die Erzählung, dass IP3 während der Sprachassistenztätigkeit täglich das Ö1-Journal rezipierte, um nicht zu verpassen, was in Österreich passiert, deutlich, dass zur Zeit der Auslandserfahrung ein leicht gesteigertes Interesse an Österreich herrschte (vgl. IP3: 197–207). Bei IP4 zeigt sich kein allzu verstärktes Zugehörigkeitsgefühl, was eventuell daran liegt, dass sie sich bereits vor der Sprachassistenz in Österreich „sehr wohl gefühlt" (IP4: 224) und Österreich als „so richtig mein Zuhause" (IP4: 225) bezeichnet habe. Sie betont aber, dass sie Österreich während der Arbeit als Sprachassistentin „schon vermisst" (IP4: 248) habe und es als bereichernd empfand, ihren Schüler:innen einen Teil ihrer österreichischen Identität zu vermitteln (vgl. IP4: 248–256). Sie betont hinsichtlich der nationalen Identität abschließend:

> Und man hat, also ich habe mich vielleicht trotzdem in Frankreich natürlich nie als Französin oder so hätte ich mich jetzt trotzdem nie gefühlt. Also ich habe mich schon als Österreicherin gefühlt, die dort ist. […] also so ein gewisses Gefühl hatte ich halt trotzdem natürlich immer, dass ich Österreicherin im Ausland bin, sozusagen. (IP4: 256–263)

Unter Berücksichtigung des sprachbiografischen und familiären Hintergrunds kann bei IP2 und IP5 kein eindeutiges nationales Zugehörigkeitsgefühl herausgearbeitet werden, da dieses bereits zuvor diffus ausgeprägt war. IP2 betont, dass sie sich mit dem Konzept der nationalen Identität schwer tue, da ihre Familie „auf der ganzen Welt verstreut" (IP2: 435) sei und sie seit ihrer Kindheit das Gefühl hatte, nirgends dazuzugehören. Während sie in Österreich als Ungarin wahrgenommen wird, ist sie in Ungarn die Österreicherin, weshalb es für sie „schräg" (IP2: 444) wäre, sich als Ungarin oder als Österreicherin zu definieren. Interessant anzumerken ist jedoch, dass sie sich in Frankreich zum ersten Mal eindeutig als Österreicherin – oder auch als Deutsche (aufgrund fehlender geografischer Kenntnisse seitens der Schüler:innen) – wahrgenommen gefühlt habe, ohne dass es weiteres Nachfragen bezüglich ihres familiären Hintergrunds gab. Diese Erfahrung beschreibt sie als „befremdlich" (IP2: 469). Sie betont dennoch, sich in Frankreich nicht zum ersten Mal stärker zu Österreich verbunden gefühlt zu haben (vgl.

IP2: 485–490). IP5 wiederum bezeichnet sich zwar als Österreicherin – „Ich bin Österreicherin jetzt quasi, ja." (IP5: 287) –, jedoch habe sie sich „nie wirklich groß" (IP5: 287) Gedanken darüber gemacht, weshalb die Sprachassistenz „nicht wirklich" (IP5: 286) Einfluss auf ihr nationales Zugehörigkeitsgefühl hatte. Sie begründet ihre Einstellung damit, dass ihre Familie ein „Fleckerlteppich, was Nationalitäten angeht" (IP5: 290–291) sei. Zudem habe ihre französischsprachige Mutter ihr vermittelt, dass es etwas Positives sei, „nicht so zu 100 Prozent Österreicherin" (IP5: 293) zu sein.

> Aber das ist einfach was, das war bei mir schon immer so der Fall und deswegen hat da die Sprachassistenz nicht wirklich was daran geändert. Weil das bei mir vorher schon so war, dass ich nicht wirklich wusste, wo ich mich selber einordnen würde, eigentlich irgendwie. (IP5: 295–298)

Während zur Zeit der Tätigkeit im Ausland teilweise eine verstärkte Zugehörigkeit zu Österreich deutlich wurde, zeigt sich bei einigen Probandinnen (vgl. IP3; IP4; IP5; IP6) ein gestärktes Zugehörigkeitsgefühl zu Frankreich vor allem durch die und nach der Tätigkeit, als sie wieder in Österreich waren. So fühle sich IP3 seit ihrem Auslandsaufenthalt dem Land und auch den Erinnerungen „einfach näher" (IP3: 283). IP4 beschreibt eine deutlichere Verwurzelung: Frankreich wurde für sie zu einer „zweite[n] Heimat" (IP4: 238), sie fühlt sich „dort schon ein bisschen zu Hause" (IP4: 245) und Frankreich gehöre zu ihrer Identität dazu (vgl. IP4: 238). Seit der Sprachassistenztätigkeit ziehe es sie „immer wieder" (IP4: 235) nach Frankreich und sie würde auch gern wieder dort für eine längere Zeit leben (vgl. IP4: 237–238). IP5 hebt in diesem Kontext ihren familiären Bezug hervor. Durch ihre Mutter, die aus Frankreich kommt, empfand sie Aufenthalte in Frankreich bereits zuvor als vertraut, allerdings konnte sie durch die Tätigkeit als Sprachassistentin ihr Zugehörigkeitsgefühl stärken beziehungsweise habe sich ihr Gefühl, gern in Frankreich zu sein, dadurch bestätigt (vgl. IP5: 320–329). Die Auslandserfahrung habe sich für sie wie „Nachhausekommen" (IP5: 325) angefühlt und sie fühle sich dort „ein bisschen mehr wie zu Hause als vorher" (IP5: 328). Auch IP6 schildert nach der Sprachassistenz eine engere Verbindung zu Frankreich. Das Leben im Gastland, das Knüpfen von Freundschaften dort sowie die Integration von Sprache und Kultur in die eigene Identität führten dazu, dass Frankreich ein dauerhafter Bezugspunkt und das Land Teil von ihrer Identität wurde, den sie nicht verlieren möchte (vgl. IP6: 219–224). Ihre Erfahrung diesbezüglich zurück in Österreich beschreibt sie wie folgt:

> […] wo ich wieder in Österreich war, war es dann so, als wäre / Nicht, als wäre ich anders. Ich war schon wieder Österreicherin und wieder Teil dieser Gruppe. Aber es hat sich so angefühlt, als hätte sich das ein bisschen geshiftet, so als würde jetzt eben dieses Französische dazukommen, wo ich mich dann vielleicht ein bisschen unverstanden gefühlt habe, teilweise in Österreich oder mir extrem viel Sachen gefehlt haben aus Frankreich. (IP6: 219–223)

4.2.4.2 (Inter-)Kulturelles Verständnis

Diese Kategorie hat das Ziel darzulegen, inwiefern durch die Arbeit als Sprachassistentin das kulturelle Wissen beziehungsweise interkulturelles Verständnis beeinflusst wurde. Dabei lassen sich drei zentrale Dimensionen unterscheiden: ein vertieftes Verständnis für die französische Kultur, eine reflektierte Auseinandersetzung mit der österreichischen Kultur sowie ein interkulturelles Verständnis.

Mehrere Probandinnen betonen, dass erst die direkte Begegnung vor Ort ein realistisches Bild der französischen Kultur ermöglicht habe, wobei dies auch differenziert betrachtet werden muss. IP1 bezieht sich diesbezüglich vor allem auf die Theaterlandschaft (vgl. IP1: 238–245): Sie hätte diese als „Hochkultur" (IP1: 239) vermutet und die Theateraufführungen als „ganz streng" (IP1: 239–240) in klassischer Hinsicht erwartet, wurde jedoch durch moderne Aufführungen in ihrer Erwartung korrigiert. Daraus leitet sie die Erkenntnis ab, dass kulturelle Praxis „live vor Ort in Präsenz" (IP1: 251–252) erlebt werden müsse, um Klischees zu überwinden. IP2 betont, „definitiv mehr Wissen über französische Normen" (IP2: 516–517) zu haben und verweist auf alltägliche Normen wie Gesprächsabläufe oder Öffnungszeiten von Geschäften, die sie durch ihren Aufenthalt erfahren habe. Dabei unterstreicht sie jedoch die Notwendigkeit, Generalisierungen zu vermeiden (vgl. IP2: 517–536). Sie schlussfolgert:

> Also ich würde jetzt nicht sagen, dass ich durch mein Sprachassistenzprogramm ein Experte für Kultur überall in Frankreich geworden bin. Aber ich kann ein bisschen was dazu erzählen, wie ich es erlebt habe und was da so die Normen sind, die ich mitbekommen habe. (IP2: 533–536)

IP6 verweist in diesem Kontext darauf, dass die Sprachassistenz die erste längerfristige Auslandserfahrung war, die über touristische Eindrücke hinausging. Dadurch konnte sie kulturelle Eigenheiten, wie das Essverhalten, unmittelbar erleben (vgl. IP6: 255–259). Auch IP5 betont, dass dies das erste Mal gewesen sei, „so lange und so intensiv" (IP5: 341) in Frankreich gewesen zu sein und dadurch gewisse kulturelle Besonderheiten erkannt zu haben (vgl. IP5: 338–348). IP3 habe im Zuge ihrer Freizeitaktivitäten kulturell etwas dazugelernt (vgl. IP3: 121–126) und IP4 hat bereits durch ihre Au-Pair-Aufenthalte enge Berührungspunkte mit der französischen Kultur gehabt, weshalb sie nicht explizit nochmals betont, durch die Sprachassistenz ein vertieftes Verständnis dafür bekommen zu haben (vgl. IP4: 47–78).

Interessant festzuhalten ist, dass im Rahmen der Sprachassistenztätigkeit parallel zur Auseinandersetzung mit der französischen Kultur auch das Bewusstsein für die eigene Kultur geschärft wurde. Dies wurde vor allem damit begründet, dass es die Aufgabe von Sprachassistent:innen sei, „auch ein bisschen Kultur von uns mitzubringen und zu vermitteln" (IP4: 249–250) und Österreich und seine Kultur somit häufig als Unterrichtsthema diente. IP1 stellte im

Zuge einer Unterrichtsreihe über Friedrich Hundertwasser fest, dass sie zuvor „wirklich nichts“ (IP1: 226) über diese Architektur und Philosophie gewusst hätte. Sie beschreibt die Erfahrung als Sprachassistentin dahingehend als „spannend und ergiebig“ (IP1: 229–230) und hält fest, dass sie für solche Erkenntnisse erst in die „Fremde, in die Ferne“ (IP1: 230) gehen musste, denn in Österreich hat man „so ein bisschen die Ignoranz, was die eigene Kultur betrifft“ (IP1: 222–223). In ähnlicher Weise hebt IP3 hervor, dass sie durch eine Vortragsreihe über wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Themen aus Österreich erstmals gezwungen war, ihre Heimat aus einer Außenperspektive zu betrachten (vgl. IP3: 185–207). Durch diesen „Blick von außen“ (IP3: 204) und dadurch, dass sie solche Themen zu diesem Zeitpunkt nicht mehr als selbstverständlich hinnahm, erhielt sie einen „genaueren Blick“ (IP3: 203) auf Österreich und seine Kultur. IP4 betont ebenso, durch das Präsentieren österreichischer Kultur sowie den direkten Vergleich mit französischen Lebensweisen stärker in Reflexion gegangen zu sein, da sie sich durch die Vermittlung kultureller Inhalte selbst „konkreter damit auseinander[ge]setzt“ (IP4: 306) habe. Sie begründet dies wie folgt:

> Oder dass man selber vielleicht auch was dazulernt, weil man sich dann vielleicht auch konkreter damit auseinandersetzt. Weil wenn man irgendwie in einem Land aufwächst, dann ist halt vieles einfach, es ist halt so quasi, also man denkt nicht darüber nach, sondern es ist halt für einen natürlich eben das gewohnte Umfeld und man hinterfragt das gar nicht. (IP4: 305–309)

Zudem schildert sie dies am Beispiel der Essgewohnheiten, die in Frankreich stärker auf eine warme Mahlzeit am Abend ausgerichtet sind, während in Österreich eine Jause verbreitet ist (vgl. IP4: 311–321). Durch solche Vergleiche habe sie begonnen, vermeintlich Selbstverständliches zu hinterfragen und mehr über ihre „eigenen Gewohnheiten und Traditionen“ (IP4: 320) zu erfahren. Vergleichsweise berichtet auch IP6, dass ihr im Zuge des Unterrichtens aufgefallen sei, wie begrenzt ihr eigenes Wissen beispielsweise über österreichische Bräuche und Feiertage tatsächlich war (vgl. IP6: 234–246), und dass sie dies im Rahmen der Sprachassistenz zum ersten Mal explizit reflektierte:

> Oder 1. Mai zum Beispiel, dass ich eigentlich nicht wusste, was das ist und warum wir das machen und was man da eigentlich genau macht. Und dass mir das erst in Frankreich aufgefallen ist. (IP6: 237–238)

Demgegenüber berichtet IP2 (475–476), dass sie durch ihren familiären Hintergrund – ihre Mutter arbeitet als Fremdenführerin – schon zuvor intensiven Zugang zur österreichischen Kultur aufwies: „Das heißt, ich glaube, sehr viele österreichische Kulturgüter bei uns zu Hause sehr präsent waren.“ Demnach erlebte sie durch die Sprachassistenz keine nennenswerten neuen Impulse dahingehend (vgl. IP2: 475–490). IP5 wiederum beschreibt eine nur eingeschränkte neue Perspektive auf Österreich: Zwar sei ihr durch die Tätigkeit als Sprachassistentin bewusst

geworden, „wie klein und unter Anführungszeichen unwichtig wir quasi aus der Perspektive von anderen sein können“ (IP5: 315–316), gleichwohl bewertet sie diesen Aspekt nicht als grundlegende Veränderung ihres kulturellen Verständnisses (vgl. IP5: 309–317).

Unter Berücksichtigung dieser Erfahrungen und Erlebnisse schätzen die Probandinnen, dass ihr interkulturelles Verständnis gestärkt wurde. IP1 spricht davon, dass „in jedem Fall“ (IP1: 251) ihr „interkulturelles Bewusstsein sicher auch gewachsen“ (IP1: 256) sei und sie durch die Tätigkeit als Sprachassistentin „über den Tellerrand“ (IP1: 187) blicken und „Dinge auch differenzierter“ (IP1: 189) betrachten konnte:

> Also ich habe dann oft einfach auch so diesen Vergleich mit Frankreich oder mache ich bis heute, ich versuche, mich von gewissen Phänomenen, von gewissen Diskursen oder so ein bisschen, mal einen Schritt zurück zu gehen, zu schauen, wie läuft das eigentlich in Frankreich ab und wie läuft es in Österreich ab? (IP1: 189–192)

IP2 beschreibt sich als „definitiv interkultureller als vorher“ (IP2: 517), indem sie sich auf ihr vertieftes Wissen französischer Normen bezieht, während IP3 anmerkt, seit der Sprachassistenztätigkeit vermehrt über interkulturelle Unterschiede nachzudenken (vgl. IP3: 213–218). IP4 begründet ihr interkulturelles Verständnis mit authentischen Erfahrungen im Gastland. Anstatt touristische Sehenswürdigkeiten in den Vordergrund zu stellen, erscheint für sie das unmittelbare Erleben des Alltags zentral. Auf diese Weise kann ihrer Einschätzung nach nicht nur das Verständnis der fremden Kultur bereichert, sondern zugleich der eigene Horizont erweitert und eine reflektierte Perspektive im Hinblick auf kulturelle Unterschiede oder Gemeinsamkeiten gefördert werden (vgl. IP4: 265–276). IP5 bejaht, ein interkulturelles Verständnis zu haben. Sie begründet dies damit, dass ihr durch den längeren Aufenthalt kulturelle Unterschiede, aber insbesondere auch kulturelle Ähnlichkeiten, bewusst geworden seien (vgl. IP5: 337–348). Schlussfolgernd bietet es sich an, die Aussage hinsichtlich dieses Themas von IP6 anzuführen:

> Also würde ich schon sagen, dass das zur Interkulturalität beigetragen hat und mehr zu dem Respektieren von anderen Kulturen, weil es wirklich mal, also weil ich es wirklich mal gelebt habe und nicht nur gehört habe in der Theorie, ja schon. (IP6: 257–259)

4.2.4.3 Übernahme der Gastlandkultur

An dieser Stelle gilt es, darzulegen, ob und welche kulturellen Modelle aus dem Gastland in den Alltag nach der Sprachassistenz integriert wurden. Ein zentraler Aspekt betrifft hierbei die Essgewohnheiten (vgl. IP2; IP4; IP5; IP6). Mehrere Probandinnen betonen, dass sie kulinarische Gewohnheiten aus Frankreich übernommen und in ihren Alltag in Österreich integriert haben. So hebt IP2 hervor, dass sie durch den Aufenthalt in Frankreich zahlreiche Alltagsrezepte übernommen habe, insbesondere durch die Inspiration in französischen Supermärkten und deren Produkte sowie durch Rezepte, die sie von ihren Schüler:innen erhalten habe. Sie

betont zudem, dass sie die in ihrer Gaststadt typische Gepflogenheit, am Abend eine größere Mahlzeit einzunehmen sehr geschätzt habe (vgl. IP2: 494–506). IP4 berichtet vergleichsweise, dass sie „kulinarisch […] viel mitnehmen“ (IP4: 285–286) konnte, insbesondere weil sie die französische Küche „sehr mag“ (IP4: 289). Sie bezieht sich dabei beispielsweise auf die Selbstverständlichkeit, ein Dessert wie „*yaourt* [‚Joghurt‘]“ (IP4: 284) oder „*compôte* [‚Kompott‘]“ (IP4: 284) nach der Hauptmahlzeit zu essen, wobei sie anmerkt, dass hierbei ihre vorherigen Au-Pair-Aufenthalte noch einflussreicher als die Sprachassistenz waren (vgl. IP4: 281–289). Bei IP5 zeigt sich, dass bestimmte Elemente wie der Aperitif bereits durch die französische Herkunft ihrer Mutter vertraut waren und sich demnach dahingehend kaum etwas explizit durch die Sprachassistenztätigkeit geändert habe (vgl. IP5: 353–356). Sie verweist jedoch auf eine verstärkte Nutzung von französischen Hautpflegeprodukten oder Wein (vgl. IP5: 361–371). IP6 wiederum hebt hervor, die „Apero-Kultur“ (IP6: 263) übernommen zu haben. Vor allem aber hat sich durch den Auslandsaufenthalt das Besuchen von Märkten erheblich gestärkt. Während sie in Österreich Märkte zuvor eher sporadisch frequentierte, da sie dies als „immer so ein bisschen komisch“ (IP6: 269–270) und „außerhalb der Komfortzone“ (IP6: 270) einschätzte, sei der regelmäßige Marktbesuch inzwischen ein fixer Bestandteil ihres Alltags (vgl. IP6: 264–272). Sie begründet dies damit, dass sie von dem Ritual des Marktbesuchs in ihrem Gastdorf beeindruckt war:

> Da hat sich die ganze Stadt zu einem Markt verwandelt am Samstagvormittag. Also das war wirklich für mich so beeindruckend. Und ich habe mir gedacht: Wow, da haben sich alle getroffen, geredet, Essen eingekauft für die ganze Woche. (IP6: 266–268)

Neben der Kulinarik wurden auch kulturelle Konsumgewohnheiten bezüglich Literatur und Musik von der Auslandserfahrung beeinflusst. IP2 beschreibt, dass sie durch ihre Schüler:innen verstärkt mit französischer Musik in Kontakt gekommen sei (vgl. IP2: 509–510) und diese seitdem „noch mehr präsent“ (IP2: 510) geworden sei, was sie als „schon cool“ (IP2: 510) empfinde. IP3 höre seit ihrer Auslandserfahrung „viel mehr“ (IP3: 172) Musik, insbesondere aufgrund von Empfehlungen, die sie von Personen im Gastland bekommen habe (vgl. IP3: 176–179). Auch im Gespräch mit IP4 wird seit der Auslandserfahrung eine stärkere Präsenz französischer Musik im Alltag deutlich (vgl. IP4: 290–298). Sie betont, sich in Frankreich „intensiver“ (IP4: 295) damit auseinandergesetzt zu haben, unter anderem beeinflusst von den Interessen und Trends, die ihre Schüler:innen präsentierten, „sei es jetzt eine französische Serie, ein französischer Film oder eben Musik“ (IP4: 295–296). IP5 schildert, dass sie in Frankreich erstmals begann, Fantasyromane auf Französisch zu lesen – eine neue Erfahrung, die sie trotz sprachlicher Schwierigkeiten als bereichernd empfand. Durch ihr Studium habe sie zuvor eher Zugang zu klassischer französischer Literatur gehabt, wohingegen englische Literatur zum Eskapismus

diente. In Frankreich wurde ihr bewusst, dass sie auch französische Bücher zur reinen Unterhaltung lesen könne (vgl. IP5: 191–206), und diese Entwicklung zieht sich bis in den derzeitigen Alltag:

> Ich bemühe mich auch, dass ich das immer noch mache, also dass ich eben nicht nur die schweren unter Anführungszeichen Bücher oder die Romane, also richtige Romane lese, sondern halt auch einfach Sachen, die jetzt einfach Spaß machen auf Französisch. Das hab ich vorher gar nicht gemacht. (IP5: 206–209)

Ebenso berichtet IP6, dass sich ihre Lesegewohnheiten durch die Tätigkeit als Sprachassistentin in Frankeich geändert haben:

> Ich lese fast nur noch auf Französisch. Das ist jetzt vielleicht nicht so sehr von der Kultur, aber das hat sich auch ja geändert, dass ich irgendwie / Immer, wenn ich in Frankreich bin, kaufe ich immer ganz viele Bücher oder ich kriege Bücher von meinen Freundinnen und in meiner österreichischen Zeit lese ich die dann […]. (IP6: 273–276)

4.2.5 Persönliche Entwicklung

Anhand dieser Kategorie soll untersucht werden, inwiefern sich die Probandinnen durch die Tätigkeit als Sprachassistentin persönlich beziehungsweise charakterlich weiterentwickelt oder verändert haben. In Bezug auf diese persönliche Weiterentwicklung wird deutlich, dass alle Probandinnen ihre Zeit als Sprachassistentinnen als prägende Erfahrung wahrnehmen, die maßgeblich zu ihrem Selbstbewusstsein (vgl. IP1; IP2; IP3; IP5; IP6), ihrer Eigenständigkeit (vgl. IP1; IP2) und auch ihrer Gelassenheit (vgl. IP2; IP4; IP6) beigetragen hat.

Ein zentrales Element, das fast alle Probandinnen betonen, ist demnach der deutliche Zugewinn an Selbstbewusstsein. IP1 beschreibt sich selbst grundsätzlich als „zurückhaltender“ (IP1: 264) sowie „schüchterner“ (IP1: 264) und nicht „outgoing“ (IP1: 265), was sich allerdings durch diese Auslandserfahrung geändert habe, denn diesbezüglich sei man gezwungen, aus sich herauszukommen (vgl. IP1: 260–269):

> Und du bist dann aber, du musst es dann aber sein. Wenn du nicht, nicht vereinsamen willst, dann musst du über deinen Schatten springen. Man muss über sich hinauswachsen. (IP1: 265–267)

Folglich sei sie „mutiger geworden und auch aktiver“ (IP1: 267–268), wenn es darum geht, auf Menschen zuzugehen. Auch IP2 betont ebenso, „sehr viel mehr Selbstbewusstsein“ (IP2: 539) erhalten zu haben und IP3 beschreibt, dass sie prinzipiell „irrsinnig viel persönlich“ (IP3: 85) dazugelernt habe und ihr Selbstbewusstsein maßgeblich gestärkt wurde, da sie „so oft aus [ihrer] Komfortzone raus musste“ (IP3: 242). Sie habe außerdem „Persönlichkeitsanteile“ (IP3: 240) dazugewonnen. IP5 merkt an, dass sich ihre Selbsteinschätzung hinsichtlich ihres Könnens gebessert habe und sie dementsprechend „selbstsicherer“ (IP5: 254) geworden sei. Was allgemein die persönliche Weiterentwicklung betrifft, betont IP6 dass sich ihre Persönlichkeit „schon

sehr stark“ (IP6: 280) verändert habe und sie „extrem viel Selbstbewusstsein“ (IP6: 299) sowohl in ihrer Identität als auch in ihrem Auftreten dazubekommen habe (vgl. IP6: 305).

Neben dem gestiegenen Selbstbewusstsein betonen zwei Probandinnen (IP1, IP2) eine Zunahme an Selbstständigkeit, die maßgeblich daraus resultierte, dass vor Ort kein bestehendes soziales Umfeld vorhanden war. IP1 erläutert diesbezüglich, dass man sich das eigene Umfeld erst „erarbeiten“ (IP1: 262) müsse, und auch IP2 beschreibt, wie sie durch das Fehlen eines „soziale[n] Netz“ (IP2: 545) selbstständiger wurde. Während sie sich bei früheren Auslandsaufenthalten – etwas bei einem Praktikum in Ungarn oder bei Familienbesuchen in Amerika – durch familiäre Netzwerke abgesichert fühlte und wusste, an welche Ansprechpersonen sie sich wenden kann, fehlte dieser Rückhalt in Frankreich vollständig (vgl. IP2: 546–557). Vielmehr sei man gefordert, beispielsweise organisatorische Aspekte eigenständig „aus[zu]diskutieren“ (IP2: 557).

Ein weiterer Aspekt der persönlichen Weiterentwicklung betrifft eine verstärkte Gelassenheit, unter anderem im Umgang mit Herausforderungen oder stressigen Situationen. IP4 beschreibt dahingehend, dass die Erfahrung als Sprachassistentin sie prinzipiell „nachhaltig“ (IP4: 326) verändert habe. Für sie stellt das „Entspanntsein“ (IP4: 467) eine der zentralen Entwicklungen dar, die sie aus der Sprachassistenzzeit mitgenommen hat (vgl. IP4: 466–482). Sie beschreibt, dass sie in Frankreich gelernt habe, das Leben stärker zu genießen und Verpflichtungen nicht ausschließlich mit Hektik und Druck zu verbinden. Als wesentlichen Faktor nennt sie dabei die unterschiedlichen Lebensstile. Während ihr Alltag in Wien als „hektisch […] und […] durchgetaktet“ (IP4: 471) wahrgenommen wird, erlebte sie in Frankreich eine gelassenere Haltung, was beispielsweise Zuspätkommen oder sich etwas Süßes zu gönnen betrifft. Zudem förderte die Tatsache, dass der Aufenthalt zeitlich begrenzt war und sie ihn als „Abenteuer“ (IP4: 334) verstand, ihr Gefühl von Gelassenheit und Freiheit. Sie verknüpft damit die Erkenntnis, dass Verpflichtungen und persönliche Lebensqualität vereinbar sind (vgl. IP4: 324–336). IP6 beschreibt implizit, auf gewisse Art gelassener geworden zu sein, indem sie auf ihre gestärkte „Spontanität“ (IP6: 305), was herausfordernde Situationen betrifft, verweist und IP2 erwähnt „ruhiger“ (IP2: 544) im Sinne von gelassener geworden zu sein, vor allem in einem unbekannten Umfeld.

4.2.6 Lehrer:innenidentität

4.2.6.1 Allgemeine Lehrer:innenrolle

Da alle Probandinnen Französisch auf Lehramt studieren und mit dem Ziel, ihre Praxiserfahrungen zu erweitern, die Tätigkeit als Sprachassistentin angetreten haben, scheint es unabdingbar, eventuelle Auswirkungen auf die Lehrer:innenpersönlichkeit zu untersuchen. Grundsätzlich ist anzumerken, dass nicht in jedem Gespräch die Tätigkeit an der Gastschule von den Probandinnen in den Fokus gerückt wurde und daher das Thema in unterschiedlichem Ausmaß zur Sprache kam. Anhand der Gespräche mit den Probandinnen wird dennoch deutlich, dass die Tätigkeit als Sprachassistentin das Sprach- und Kulturbewusstsein im Unterricht (vgl. IP1; IP2; IP4), die didaktische Unterrichtsmethodik (vgl. IP3; IP4; IP5; IP6) sowie das Auftreten vor der Klasse (vgl. IP3; IP4; IP6) beeinflusst hat.

Für IP1 stand das Erleben im Vordergrund, Deutsch zum ersten Mal als Fremdsprache zu unterrichten, wodurch sie „einige Erkenntnisse“ (IP1: 155) erhalten hat. Dies eröffnete ihr neue Sichtweisen auf die deutsche Sprache und veränderte ihr Verständnis für die sprachliche Vermittlung (vgl. IP1: 155–163). IP2 verknüpft ihre Lehrer:innenidentität stark mit der regelmäßigen Anwendung von Französisch im Unterricht. Als Vorbild nennt sie eine ehemalige Französischlehrerin, die den Unterricht überwiegend auf Französisch führte – ein Ansatz, den sie selbst anstrebt, weshalb sie sich dazu entschieden hat, als Sprachassistentin tätig zu werden (vgl. IP2: 75–87). Außerdem reflektiert sie, im Zuge der Sprachassistenztätigkeit erkannt zu haben, dass es insbesondere als Muttersprachler:in eine Herausforderung darstellt, die eigene Sprache im Fremdsprachenkontext verständlich zu vermitteln (vgl. IP2: 192–195). IP3 betont, dass sie in ihrem derzeitigen Französischunterricht durch die Sprachassistenz an gewisse kulturelle Erfahrungen oder bestimmte Persönlichkeiten, die sie im Gastland kennengelernt hat, anknüpfen kann:

> Aber halt so ein bisschen die Essenz aus den ganzen Menschen, die ich dort kennengelernt habe, die so zu beschreiben den Kindern. Ohne das als Klischee. Das sage ich immer dazu, ich will keine Klischees vermitteln. (IP3: 169–171)

IP4 hebt wiederum hervor, dass sie durch den Aufenthalt in Frankreich erfahren hat, wie es „wirklich ist, im Unterricht Französisch anzuwenden“ (IP4: 81) und diese Erfahrung hat ihr hinsichtlich ihrer Sprachverwendung im Unterricht „gut geholfen“ (IP4: 87). Zudem ist ihr im Nachhinein bewusst geworden, dass sie durch ihre Tätigkeit als Sprachassistentin nun im Unterricht „so viel mehr erzählen“ (IP4: 101) kann – etwa durch authentische Einblicke in das französische Schulsystem:

> Einfach auch mein Unterricht ist jetzt glaube ich viel authentischer (…), weil ich halt wirklich erzählen kann, wie ist es dort in der Schule und wenn man halt, ich weiß nicht, wenn man vom Collège, Lycée und Sonstigem erzählt, dass man auch wirklich weiß, was das ist und wie es dort abläuft. Und weil Schule in Frankreich halt doch auch oft in vielen Punkten viel anders ist als in Österreich. (IP4: 101–105)

Auch die Anwendung von Unterrichtsmethoden beziehungsweise die didaktische Unterrichtsgestaltung konnte durch die Sprachassistenztätigkeit in manchen Fällen beeinflusst werden. IP3 betont beispielsweise den großen praktischen Nutzen der Sprachassistenz für ihre Unterrichtsgestaltung. Viele der dort erprobten Methoden setzt sie inzwischen regelmäßig im eigenen Unterricht ein – etwa Spiele, die sie im DaF-Unterricht angewandt hat (vgl. IP3: 97–100). IP4 konnte den Unterricht während ihrer Sprachassistenz dazu nutzen, sich auszuprobieren und auch „ein gewisses Risiko einzugehen" (IP4: 348) – unter der Berücksichtigung, dass sie für eine begrenzte Dauer an der Gastschule ist und es daher nicht als schlimm empfindet, wenn eine Methode nicht funktioniert. Sie setzte ihren Schwerpunkt dabei auf „Cooles", „Lustiges", „Kreatives" und „Abwechslungsreiches" (IP4: 343). IP5 beschäftigte sich an ihrer Gastschule intensiv mit methodischen Fragen, allerdings eher in kritischer Auseinandersetzung. In Frankreich erlebte sie vor allem traditionellen Frontalunterricht sowie wenig innovative Ansätze – sowohl von erfahrenen als auch von jüngeren Kolleg:innen (vgl. IP5: 147–179). Diese Erfahrung führte bei ihr zur bewussten Entscheidung, später einen anderen, modernen Unterrichtsstil zu verfolgen: „Eigentlich so, wie ich es jetzt vielleicht nicht selber machen würde im Sprachunterricht." (IP5: 168–169) IP6 betont bezüglich der Unterrichtsmethodik, dass sie „ganz viele Aktivitäten gelernt [habe], die [sie] im Unterricht anwenden kann aus Frankreich" (IP6: 307–308).

Was das eigene Rollenverständnis beziehungsweise das Auftreten als Lehrperson betrifft, so wird deutlich, dass dies in mehreren Fällen durch die Tätigkeit als Sprachassistenz beeinflusst wurde. IP3 verdeutlicht, dass sie durch diese Unterrichtserfahrung in ihrem Auftreten vor der Klasse „total viel gelernt" (IP3: 107) und ein „anderes Selbstverständnis" (IP3: 112) als Lehrperson bekommen habe, da sie das Gefühl hatte, etwas „Wertvolles" (IP3: 110) vermitteln zu können. Weiters betont sie, dass ihr diese Tätigkeit allgemein sehr viel geholfen habe – „mehr als [ihr] die Praktika geholfen haben" (IP3: 114). IP4 berichtet von einer gesteigerten Motivation und Kreativität hinsichtlich ihrer Lehrer:innenpersönlichkeit, die sie an ihrer Gastschule entwickelte, resultierend aus der positiven Wahrnehmung seitens der Schüler:innen (vgl. IP4: 344–351). Zudem betont IP6, dass sie im Zuge ihrer Tätigkeit „ganz viel Selbstbewusstsein vor der Klasse" (IP6: 304) gewonnen habe und bezeichnet diese Erfahrung als wertvoll bezüglich ihrer Lehrer:innenidentität:

> Also es war sehr prägend für meine Identität als Individuum als auch für meine Lehrerinnenpersönlichkeit, die ich natürlich immer noch dabei bin, die zu entwickeln, die ist jetzt nicht schon fertig und so […]. (IP6: 308–310)

Zudem konnte ihr die Arbeit als Sprachassistentin den Berufseinstieg erleichtern, da sie ihren Kolleg:innen „so wie ein paar Schritte vorausgehabt [habe], weil [sie] einfach dieses Vor-der-Klasse-Sein, Unterrichten schon in einem anderen Kontext erlebt habe“ (IP6: 312–313).

4.2.6.2 Selbst- und Fremdwahrnehmung in der Sprachassistenzfunktion

Aufgrund der hohen Relevanz hinsichtlich der Identitätsaushandlung soll zuletzt untersucht werden, inwiefern die Tätigkeit als Sprachassistentin vor Ort mit bestimmten Rollenzuschreibungen verbunden war und wie die Probandinnen sich dahingehend wahrgenommen (gefühlt) haben. Es wird dabei deutlich, dass die Wahrnehmung maßgeblich durch Zuschreibungen im Hinblick auf die nationale Herkunft (vgl. IP1; IP2; IP3; IP4; IP5) sowie die Distanzierung zum regulären Lehrkörper (vgl. IP3; IP4; IP6) geprägt war.

So beschreibt IP1, auch im Schulkontext die Zuschreibung als Österreicher:in getragen zu haben (vgl. IP1: 195–198). Ebenso betont IP2, dass sie in Frankreich durchwegs über ihre nationale Herkunft definiert wurde. Sie wurde an der Gastschule als „ganz klar die Österreicherin“ (IP2: 461) wahrgenommen, wobei sie zusätzlich anmerkt, dass sie oftmals auch, aufgrund der fehlenden geografischen Kenntnisse der Schulmitglieder, als „die deutsche Sprachassistentin“ (IP2: 463) betrachtet wurde, was sie als „schräg“ (IP2: 463) beschreibt. Ähnlich wie IP2 hebt IP4 die unzureichenden Kenntnisse hinsichtlich des Landes Österreich hervor (vgl. IP4: 450–463). So sei Österreich als Bundesland von Deutschland definiert worden oder die Schüler:innen hätten gar nicht gewusst, „was Österreich ist“ (IP4: 452). IP3 merkt ebenso an, „als Österreicherin, als die, die Deutsch spricht“ (IP3: 249) angesehen worden zu sein und in der Schule sei es „wirklich immer darum [um Österreich] gegangen“ (IP3: 257), weshalb sie sich in ihrer Rolle als Österreicherin zugeordnet gefühlt habe (vgl. IP3: 257–258). IP5 reflektiert ihre Sprachassistenzerfahrung dahingehend, dass ihre österreichische Herkunft oftmals mit der Zuschreibung von Expertise verbunden war. Sie sei in schulischen Kontexten wiederholt „ohne das großartig viel zu hinterfragen“ (IP5: 415) als kompetente Vertreterin Österreichs wahrgenommen worden, auch in Bereichen – etwa Grammatik oder landeskundlichen Fragen – in denen sie sich selbst nicht als Expertin einschätzte (vgl. IP5: 415–424).

Weiters wird deutlich, dass die Probandinnen im schulischen Kontext häufig in einer Zwischenposition verortet wurden, die sie vom regulären Lehrkörper abgrenzte. So schildert IP3, dass sie in ihrer Rolle als Sprachassistentin im Gegensatz zu einer regulären Lehrperson als jemand betrachtet wurde, der primär Inhalte über Österreich vermittelt und in dessen Unterricht

der Fokus auf spielerischer und abwechslungsreicher Vermittlung liegt (vgl. IP3: 226–228), wofür sie nach eigener Einschätzung „so viel Wertschätzung“ (IP3: 228) erfahren habe. Auch IP4 beschreibt eine deutliche Differenzierung gegenüber der regulären Lehrer:innenrolle:

> Man ist halt, finde ich, auch von den Schülern ja ganz anders wahrgenommen worden. Also ich war ja für die nicht eine Lehrerin, so wie sie alle anderen Lehrpersonen wahrgenommen haben, sondern halt wirklich so, die haben sich richtig gefreut, wenn ich da war, weil sie gewusst haben, wir machen jetzt irgendwas Cooles, wir machen jetzt irgendwas Lustiges, irgendwas Kreatives, irgendwas Abwechslungsreiches. (IP4: 339–343)

Sie wurde einerseits als „Respektsperson“ (IP4: 365) anerkannt, die nicht oft disziplinieren müsse, andererseits aber auch mit einer gewissen Lockerheit und Kreativität assoziiert, die sie vom Frontalunterricht der Lehrkräfte unterschied (vgl. IP4: 355–367). Gleichzeitig betont sie, dass ihre Einbindung in das Kollegium begrenzt war. Während sie ihre Zusammenarbeit mit den Deutschlehrkräften positiv einschätzt, blieb der Kontakt zum allgemeinen Kollegium eher oberflächlich (vgl. IP4: 370–402). Begründet wird dies mit der Tatsache, dass sie vom Lehrpersonal vor allem als nur vorübergehend an der Schule tätige Person angesehen wurde:

> Und auch im Lehrerzimmer war das halt so, ich glaube, das war für die meisten war es halt so, naja, okay, die ist halt jetzt da und dann ist sie halt wieder weg. Aber jetzt nicht so, dass sie jetzt voll interessiert wären. (IP4: 395–397)

IP5 berichtet in diesem Zusammenhang, dass sie sich an der Gastschule „fremd“ (IP5: 384) fühlte und dass dieses Gefühl auch im Zuge der Tätigkeit nicht weniger wurde (vgl. IP5: 384–388). IP6 verweist auf ambivalente Erfahrungen. Während sie sich an einer Schule zunächst als „*substitute teacher*“ (IP6: 340) und zunehmend als reguläre Lehrkraft betrachtet gefühlt habe, blieb sie an der anderen Einrichtung klar in der Rolle der Fremdsprachenassistentin. Hierbei hatte sie das Gefühl, die Schüler:innen würden sie nicht respektieren und ihren Unterricht „nicht so ernst“ (IP6: 345) nehmen. Ähnlich wie bei IP3 und IP4 wurde auch bei IP6 der Unterricht von den Schüler:innen als „spannend“ und „abwechslungsreich“ (IP6: 333) beschrieben, allerdings müsse sie vor der Klasse „mehr Autorität“ (IP6: 331) haben.

Die Sprachassistenztätigkeit ging zudem bei einigen Probandinnen auch mit einer kritischen Selbstreflexion (vgl. IP5; IP6) als Lehrperson einher. IP5 beschreibt sich im Unterrichtskontext anfänglich als „zu kritisch“ (IP5: 388) mit sich selbst und merkt an, dass sie ihre „Rolle als Lehrerin ziemlich oft in Frage gestellt“ (IP5: 395) hat, da sie das Gefühl hatte, all ihre Handlungen würden keinen Sinn ergeben. Nachdem sie allerdings nach der Hälfte der Dauer in ihre Rolle fand, besserte sich ihr Selbstverständnis (vgl. IP5: 378–397). Auch bei IP6 äußerten sich Selbstzweifel hinsichtlich ihrer Lehrerinnenrolle. Aufgrund von organisatorischen Komplikationen an ihrer Gastschule – die zugewiesene Mentorin war im Karenzurlaub – beschrieb sie die

Anfänge der Sprachassistenz als „schwierige Zeit […] beim Unterrichten“ (IP6: 280–281). Sie habe sich alleine vor der Klasse wiedergefunden und „sehr viele Selbstzweifel“ (IP6: 287) gehabt, was ihren Beruf betrifft. Sie betont, dass sie Selbstzweifel hatte, was ihre Unterrichtsgestaltung angeht, allerdings bezeichnet sie als Hauptproblem, dass ihr diese Situation „so viel Energie“ (IP6: 290) gekostet habe:

> Mein erster Gedanke war die Schule. Der ganze Tag über war die Schule. Vor dem Einschlafen war es die Schule. Ich habe davon geträumt, dass ich mir gedacht habe: So ein Leben möchte ich eigentlich nicht führen und ich mir zum ersten Mal in meinem Leben gedacht habe: Ich will vielleicht gar nicht Lehrerin werden. (IP6: 290–293)

Als Zeitpunkt, an dem sich dies verbessert hat, nennt IP6 ebenfalls die Hälfte der Tätigkeitsdauer. Ihr wurde bewusst, dass diese Tätigkeit „cool“ (IP6: 298) sei, sie ihre Schüler:innen bereits gut kenne und ihr Selbstbewusstsein als Lehrerin entwickelte sich ab diesem Zeitpunkt (vgl. IP6: 280–299).

4.3 Ergebnisdiskussion

In dieser Studie wurden die subjektiv erlebten Erfahrungen von sechs ehemaligen Sprachassistentinnen betrachtet und untersucht, inwiefern diese Lehrerfahrung im Ausland ihre Identitätsaushandlung hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte beeinflusste. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Studie im Hinblick auf die Komponenten des theoretischen Rahmens sowie die Befunde früherer Arbeiten in diesem Forschungsfeld erörtert.

4.3.1 Theoretische Einordnung

4.3.1.1 Poststrukturalistisches Identitätskonzept

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass die theoretische Annahme von Identität als dynamisches, kontextabhängiges, hybrides Konstrukt, das durch Positionierungen beeinflusst und stets neu ausgehandelt wird (vgl. u.a. Block 2014; Hall & Du Gay 2011; Jackson 2008), durch die Erfahrungen der Probandinnen bestätigt wird. So wurden während der und durch die Auslandserfahrung unterschiedliche Identitätsentwicklungen initiiert, abhängig von biografischen Vorerfahrungen oder Selbst- und Fremdwahrnehmungen. Neben dieser allgemeinen theoretischen Betrachtung können die Ergebnisse zudem unter Berücksichtigung gewisser Schlüsselkonzepte des poststrukturalistischen Identitätskonzeptes (vgl. Kap. 2.1.2) betrachtet werden. So zeigt sich anhand der Berichte, dass im Rahmen der Auslandserfahrung insbesondere die Konzepte der Positionierung, Ambivalenz und Hybridität sowie *Communities of Practice* eine relevante Rolle hinsichtlich der Identitätsentwicklung der Probandinnen darstellen. Bezüglich der Positionierung wird deutlich, dass die Probandinnen ihre Identität sowohl durch reflexive als

auch durch interaktive Positionierung(en) aushandelten. Einerseits fanden Selbstpositionierungen hinsichtlich des sprachlichen Selbstkonzeptes, der eigenen Mehrsprachigkeit oder im Rahmen der Sprachassistenzfunktion statt, andererseits prägten auch Fremdzuschreibungen die Identitätsaushandlung: Die Probandinnen berichten beispielsweise von nationalen Zuschreibungen oder Zuschreibungen hinsichtlich der Sprachassistenzrolle durch private Kontakte oder durch Kolleg:innen und Schüler:innen. Ein Teil der Aussagen kann zudem durch das Konzept der Ambivalenz und Hybridität gestützt werden. So berichten einige Probandinnen von ambivalenten Gefühlen hinsichtlich des nationalen Zugehörigkeitsgefühls: Einige der befragten Personen fühlten sich während und nach ihrem Aufenthalt sowohl ihrer Herkunftsnation als auch Frankreich verbunden und erlebten beides gleichzeitig als Zugehörigkeit und Fremdheit. Die meisten Probandinnen verspürten während der Auslandserfahrung eine verstärkte Verbundenheit zu Österreich, wohingegen zurück in Österreich bei einigen die Verbundenheit zu Frankreich als stärker empfunden wurde. Die Ergebnisse bestätigen damit auch die theoretische Perspektive, dass ein Auslandsaufenthalt nicht zur Herausbildung einer gänzlich neuen Identität führt, sondern vielmehr zur Aushandlung und Integration verschiedener Selbstanteile. Die Probandinnen erlebten demnach Veränderungen in unterschiedlichen Identitätsdimensionen – teils sprachlich, teils kulturell, teils national –, wobei diese keine vollständig neue Identität, sondern eine partielle Erweiterung und Reorganisation bestehender Selbstanteile, beispielsweise die neu geordnete sprachliche Verbundenheit, bewirkten. Diese ambivalenten Erfahrungen und die Rekonstruktionen unterschiedlicher Selbstanteile können auf eine Entstehung hybrider Identitäten verweisen. Ein weiterer Erklärungsrahmen ergibt sich aus der Theorie der *Communities of Practice*: Die Sprachassistenztätigkeit fungierte in diesem Sinne als Teilhabe in neuen Gemeinschaften. So stellte der Schulkontext eine einflussreiche Gemeinschaft dar, innerhalb derer sich einige Probandinnen in einer Randposition verorteten. Durch die gemeinsame Praxis dieser Gemeinschaft konnten Handlungsmuster, etwa Unterrichtspraktiken, oder gewisse Denkweisen, etwa hinsichtlich der Lehrer:innenrolle oder kultureller Kompetenzen, geprägt werden. Auch private Gemeinschaften – etwa der Lebenspartner oder Freundeskreise im Rahmen von Freizeitaktivitäten – beeinflussten die Identitätsarbeit, vor allem in sprachlicher Hinsicht. Ein eindrückliches Beispiel sind mehrsprachige Freundeskreise, in denen je nach Zusammensetzung zwischen Deutsch, Englisch und Französisch gewechselt wurde. Dies konnte unter anderem zur Herausbildung einer flexiblen, mehrsprachigen Identität beitragen. Die Berichte verdeutlichen demnach, dass Identität im Sprachassistenz-Kontext durch die kontinuierliche Aushandlung von Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie durch Teilhabe an sozialen Gemeinschaften hervorgebracht wird und ambivalent und stets in Bewegung ist.

4.3.1.2 Dreidimensionales Identitätsmodell

Anschließend werden die Ergebnisse anhand des dreidimensionalen Identitätsmodells von Benson et al. (2012) betrachtet, das die durch Auslandsaufenthalte initiierten Identitätsentwicklungen drei auf einem Kontinuum zu platzierenden Dimensionen zuordnet (vgl. Kap. 2.3.3.1). Im Hinblick auf die *(1)* identitätsbezogene Zweitsprachenkompetenz zeigt sich, dass viele Probandinnen durch die Sprachassistenztätigkeit sprachliche Fortschritte machten, was sich wiederum auf die Identität auswirkte. Französisch wurde im Alltag allgegenwärtig, wodurch authentisches Alltags- und Schulvokabular sowie umgangssprachliche Floskeln erworben wurden. Mehrere Teilnehmerinnen berichten, sich im Zuge der Sprachassistenztätigkeit in alltäglichen Interaktionen deutlich handlungsfähiger gefühlt zu haben. Diese pragmatischen Kompetenzgewinne zeigten sich gleichermaßen in beruflichen wie in privaten Kontexten: Unterrichtssituationen konnten souveräner gemeistert und auch Anforderungen im französischen Alltag, wie Bäckereibesuche oder Banktermine, sprachlich bewältigt werden. Damit wird ein klarer sozioprag-matischer Fortschritt sichtbar, der der ersten Dimension des Modells entspricht. Darüber hinaus verdeutlicht das Modell, dass Auslandserfahrungen das *(2)* sprachliche Selbstkonzept stärken können. In den Interviews wurde dieser Effekt wiederholt hervorgehoben. Die Befragten berichten von wachsendem Selbstvertrauen beim Sprechen, dem Abbau von Hemmungen sowie einer geringeren Angst vor Fehlern. Sprachliche Handlungssicherheit wurde zunehmend erlebt, sei es durch beiläufiges Lernen *en passant* oder diverse Erfolgs- beziehungsweise Bewältigungserlebnisse. Dadurch wuchs das Vertrauen in die eigene Sprachkompetenz, was wiederum zu einer Neubewertung des Selbst als Zweitsprachennutzerin führte. So bezeichneten sich viele Probandinnen in diesem Sinne auch erstmals oder selbstbewusster als mehrsprachige Person. Hinsichtlich der *(3)* persönlichen Kompetenz wird deutlich, dass die Probandinnen von Veränderungen berichten, die über den sprachlichen Bereich hinausgehen. Sie erlebten etwa erhöhte Gelassenheit, gesteigerte Selbstständigkeit oder wachsendes Selbstbewusstsein, auf andere Personen zuzugehen. Die Daten stützen zudem insofern die Annahme, dass die drei Dimensionen nicht als voneinander getrennt betrachtet werden können, sondern vielmehr reziprok ineinandergreifen, als dass Verweise auf die jeweiligen Dimensionen oftmals ineinander übergingen. Fortschritte in der Sprachpraxis wirkten sich positiv auf das Selbstkonzept aus, was wiederum neue persönliche Kompetenzen ermöglichte. Gleichwohl erlebten nicht alle Probandinnen diese drei Dimensionen in gleicher Intensität. Vorerfahrungen, das sprachliche Ausgangsniveau, die soziale Einbindung, die Wohnsituation vor Ort sowie die affektive Vorgeschichte erwiesen sich als entscheidende Einflussfaktoren. So konnten beispielsweise wiederholte Frankreichaufenthalte, ein stark französisch geprägter Schulalltag oder frühe negative Spracherfahrungen die Art

und das Ausmaß identitätsbezogener Entwicklungen maßgeblich prägen. Es zeigt sich somit, dass das dreidimensionale Modell ein geeignetes Analysemodell darstellt, da es die Erfahrungen und Erlebnisse der Probandinnen nachvollziehbar strukturiert und deren wechselseitige Dynamik berücksichtigt.

4.3.1.3 Sprachlehrer:innenmodell

Da der Schwerpunkt eben hauptsächlich auf sprachbezogenen Entwicklungen lag, sollen ergänzend dazu die Daten anhand von Barkhuizens Modell (vgl. Kap. 2.3.3.2) betrachtet werden. Barkhuizen (2022) beschreibt *Study-Abroad*-Erfahrungen von Sprachlehrkräften als Situationen, die zunächst oft als disruptiv erlebt werden und dadurch Identitäts- und Emotionsarbeit auslösen, welche wiederum – unter der Berücksichtigung des Einflusses von sozialen Beziehungen – professionelle Entwicklung, interkulturelles Lernen und sprachliche sowie persönliche Veränderungen bedingen. Die Berichte der hier untersuchten Sprachassistentinnen bestätigen auch dieses theoretische Modell in vielfacher Hinsicht: Die Aufenthalte führten zu spürbaren Brüchen, initiierten intensive Identitätsaushandlungen hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte und hatten direkte Rückwirkungen auf das Lehrer:innenselbstverständnis. So stellt in den Berichten *Disruption* im Sinne von anfänglicher Verunsicherung, Instabilität oder Irritation ein nicht zu vernachlässigendes Motiv dar. Mehrere Probandinnen schildern, dass sie zu Beginn ihres Aufenthalts mit organisatorischen Problemen, ungewohnten Situationen oder Einsamkeit konfrontiert waren. Diese Momente stellten jedoch zugleich Auslöser für Anpassungsprozesse dar. Durch die allmähliche Eingewöhnung, die Reflexion der eigenen Identität hinsichtlich unterschiedlicher Dimensionen und die aktive Suche nach sozialen Kontakten konnte eine neue Form von Stabilität hergestellt werden. Damit bestätigt sich die Ansicht, dass Disruption nicht allein negativ zu konnotieren ist, sondern als Initiation für Reflexion und Wandel fungiert. Zudem wird deutlich, dass die Befragten im Rahmen der Sprachassistenztätigkeit *Identity Work* vollzogen. Da dieses Thema bereits ausführlich in Kapitel 4.3.1.1 und Kapitel 4.3.1.2 behandelt wurde, soll an dieser Stelle lediglich darauf verwiesen werden. Die Aussagen verdeutlichen außerdem, dass der Auslandsaufenthalt auch durch *Emotion Work* geprägt war. Positive Gefühle wie Freude über sprachliche Fortschritte und Stolz über die eigene Selbstständigkeit standen neben negativen Emotionen wie Angst, Selbstkritik oder Einsamkeit. So konnten einige Probandinnen ihre anfängliche Angst oder ihre Scham vor dem Sprechen, durch aktives Zugehen auf Fremde ihre Einsamkeit und durch die Unterrichtserfahrung anfängliche Unsicherheiten hinsichtlich der Lehrer:innenpersönlichkeit überwinden, was wiederum zu identitätsbezogenen Veränderungen führte. Eine weitere zentrale Komponente der Identitätsaushandlung, die Barkhuizen in seinem Modell nennt, und die auch hier zu erkennen ist, betrifft das *Professional*

Development. Die Rolle als Sprachassistentin stellte für die Probandinnen eine wichtige Gelegenheit dar, Unterrichtserfahrungen in authentischen Kontexten zu sammeln. Das Selbstverständnis als Lehrperson konnte entwickelt werden, die Probandinnen wurden didaktisch sicherer und reflektierten ihre Lehrer:innenrolle. Die Auslandserfahrung konnte demnach, entsprechend Barkhuizens Annahme, berufliche Impulse setzen, die nachhaltig die Praxis im Herkunftsland prägten und prägen. Auch Entwicklungen hinsichtlich der Komponenten des *Intercultural Learning* und *Language Enhancement* finden sich in Berichten. So konnten die Probandinnen einerseits, insbesondere durch ihren Unterricht, ihr Verständnis im Hinblick auf die österreichische Kultur erheblich vertiefen, andererseits durch den engen Kontakt mit der Gastlandkultur ihre kulturellen Kompetenzen dahingehend erweitern. Die Probandinnen berichten auch von einer Steigerung der interkulturellen Kompetenz. Die sprachliche Weiterentwicklung stellt ebenso ein zentrales Motiv im Rahmen der Identitätsbildung im *Study-Abroad*-Kontext dar und findet sich auch in den vorliegenden Berichten wieder, wie bereits in Kapitel 4.3.1.2 verdeutlicht werden konnte. Laut Barkhuizen steht diese in enger Verbindung zu professioneller Entwicklung von Sprachlehrkräften, wie auch die Befragten betonen: Durch diese Erfahrung konnte das Sprachbewusstsein sowohl für die Muttersprache als auch für die zu unterrichtende Fremdsprache gesteigert werden. Dass *Personal Growth* durch einen Auslandsaufenthalt initiiert wird, kann durch die vorliegenden Daten, wie bereits in Kapitel 4.3.1.2 erläutert, ebenso bestätigt werden und es wird schließlich auch deutlich, dass *Relationships* bezüglich der (beruflichen) Identitätsaushandlung einen zentralen Stellenwert einnehmen (vgl. Kap. 4.3.1.1). Positive Kontakte zu Kolleg:innen, Schüler:innen oder Freundeskreisen konnten den Lern- und Integrationsprozess unterstützen, während konflikthafte Beziehungen – etwa mangelnde Unterstützung durch die Gastschule – zu Belastungen führten. Die Annahme, dass sich Beziehungen als Schlüsselfaktor, der über Erfolg oder Frustration im Ausland mitentscheidet, erweisen, kann demnach durch die Erfahrungen der Probandinnen bestätigt werden. Insgesamt bestätigen die Ergebnisse demzufolge Barkhuizens Modell, da sich in den Erfahrungen der Probandinnen alle zentralen Komponenten, die in enger Wechselwirkung Identitätsentwicklungen hervorbringen, wiederfinden.

4.3.1.4 Zur Rolle der Sprachassistent:innen

Anhand der Berichte und der Diskussion wird verdeutlicht, dass Selbst- und Fremdpositionierungen eine zentrale Rolle bezüglich der Identitätsaushandlung im Rahmen der Sprachassistenztätigkeit einnehmen. Die Ergebnisse dahingehend lassen sich im Spannungsfeld der von Bursali und Misir (2021) beschriebenen Dreifachrolle sowie der von Haramhoure (2000) definierten Statusmerkmale (vgl. Kap. 2.4.2) verorten. Die Befunde verdeutlichen, dass die

Probandinnen in unterschiedlichem Ausmaß alle drei von Bursali und Misir herausgearbeiteten Rollen einnahmen. So verstanden sie sich einerseits durchaus als Lehrkraft und wurden von ihrem Umfeld teilweise auch in dieser Funktion anerkannt. Beispielsweise wurden einige Probandinnen als Autoritätsperson angesehen, die folglich kaum mit disziplinaren Problemen in Berührung kam. Zugleich lassen die Berichte erkennen, dass die Probandinnen sich selbst auch in einer Lernendenrolle verorten. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass sie zum Zeitpunkt ihres Einsatzes noch nicht als ausgebildete Lehrkraft tätig waren und methodisch neue Erfahrungen sammeln konnten. Darüber hinaus reflektierten sie auch ihre Muttersprache sowie ihre eigene Kultur beziehungsweise ihr eigenes kulturelles Wissen aus neuer, lernender Perspektive. Besonders die anfängliche Unsicherheit und die kritische Selbstwahrnehmung einiger Befragter unterstreichen diese Dimension der Lernendenrolle. Die Rolle der Kulturvermittlerin trat besonders deutlich hervor: Sämtliche Probandinnen erfuhren eine primäre, teils reduzierende Zuschreibung auf ihre nationale Herkunft, die sie in die Position brachte, auf selbstverständliche Weise Österreich authentisch und umfassend zu repräsentieren.

Ergänzend lassen sich die Erfahrungen der Probandinnen durch die von Haramhoure (2000) benannten Statuskategorien erklären. Der vorläufige Status wurde von einigen Probandinnen als deutlich spürbar wahrgenommen und beeinflusste ihre Unterrichtstätigkeit und auch das von einigen Probandinnen erwähnte Gefühl der Fremdheit lässt sich durch diesen erklären. Diese temporäre Einbindung führte zudem dazu, dass die Sprachassistentinnen nur eingeschränkt in das Kollegium integriert wurden. In engem Zusammenhang damit steht der gesonderte Status: Wie von Haramhoure beschrieben, unterschieden sich die Sprachassistentinnen klar vom regulären Lehrkörper. Dies zeigt sich sowohl in der Selbstwahrnehmung als auch insbesondere in der Fremdwahrnehmung seitens der Schüler:innen, die die Probandinnen – im Gegensatz zu ihren regulären Lehrer:innen – vor allem mit Abwechslung, Kreativität und spielerischen Methoden assoziierten. Diese Differenzierung verlieh ihnen eine besondere Attraktivität, schränkte aber gleichzeitig ihre Autorität ein. Damit einhergehend bestätigen die Ergebnisse Haramhoures Beobachtung, dass Sprachassistent:innen einen einzigartigen Status einnehmen. Demzufolge wird zuletzt deutlich, dass Sprachassistent:innen in einem komplexen Zusammenspiel von Selbst- und Fremdwahrnehmungen, beeinflusst von Rollen- und Statusmerkmalen, agieren.

4.3.2 Einordnung in den Forschungsstand

Grundsätzlich zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass die Erlebnisse und Entwicklungen im Rahmen einer Auslandserfahrung mannigfaltig und komplex sind, wie schon Jackson (2008: 198) betont. Dies stellt die erste Erkenntnis in vorliegender Arbeit dar, die in der *Study-Abroad*-Forschung gemeinhin als belegt gilt:

> „However, if there is one consistent finding in this research, it is of inconsistency; individual differences in achievement, often significant, are documented in nearly every study." (Kinginger 2015: 7)

Diese Divergenzen lassen sich in vorliegender Untersuchung insbesondere durch den (sprach-)biografischen Hintergrund erklären. Probandinnen, die im Gegensatz zu anderen Probandinnen mehrsprachig aufwuchsen oder über umfangreichere Auslandserfahrungen verfügen, berichten tendenziell von abweichenden Erfahrungen und Erlebnissen. Dies berücksichtigend sollen nun – entsprechend der in der Ergebnisdarstellung gewählten Reihenfolge der Hauptkategorien – zentrale Ergebnisse im Hinblick auf Identitätsentwicklungen mit den Befunden früherer Studien verglichen werden.

Zunächst lassen sich die Ergebnisse zur Motivation für die Sprachassistenztätigkeit in den Forschungsstand einordnen. Bosch et al. (2000: 16–31) identifizieren bei ehemaligen spanischen Sprachassistent:innen trotz individueller Erwartungshaltungen fünf zentrale Ziele: den Wunsch, die eigene Muttersprache zu unterrichten, neue Erfahrungen zu sammeln, pädagogische Kompetenzen zu erproben, Einblicke in das französische Schulsystem zu gewinnen sowie die sprachlichen Fähigkeiten zu vertiefen – letzteres wird auch von Haramhoure (2000: 41) und Jackson (2008: 204) hervorgehoben. Das Motiv, ein anderes Schulsystem kennenzulernen, wird auch von Peker et al. (2020: 241) genannt. Die hier befragten Probandinnen führen – abgesehen von dem Wunsch, die eigene Muttersprache zu unterrichten – idente Beweggründe an. Darüber hinaus findet sich das Einlegen einer Studienpause beziehungsweise die bewusste Entscheidung für ein nicht-curriculares Programm auch in der Studie von Mitchell und Tracy-Ventura (2022: 221). Schließlich zeigt sich das Ziel, authentischen Sprach- und Kulturkontakt zu erlangen, sowohl in vorliegenden Ergebnissen als auch in der Studie von Peker et al. (2020: 241).

Die sprachbezogenen Entwicklungen können ebenso durch bestehende Forschungsergebnisse gestützt werden. So verweisen mehrere Studien auf die, auch in vorliegenden Berichten erwähnte, allgemeine sprachliche Verbesserung (vgl. Benson et al. 2012: 190; Fang et al. 2023: 7; Mitchell et al. 2021: 177) sowie auf ein damit einhergehendes positives sprachliches Selbstkonzept (vgl. Benson et al. 2012: 190; Fang et al. 2023: 8; Mitchell et al. 2021: 182). In vorliegenden Erfahrungen und Erlebnissen nimmt zudem auch der authentische Sprachgebrauch

einen hohen Stellenwert ein. Dies spiegelt sich ebenso in einschlägiger Literatur wider. Probandinnen vergangener Studien berichten von einer Vertiefung des authentischen Vokabulars (vgl. Chiou-Ian et al. 2022: 116) sowie von der Erkenntnis, dass der Gebrauch authentischer, gesprochener Sprache für die kommunikative Kompetenz von größerer Relevanz ist als grammatikalische Richtigkeit (vgl. Benson et al. 2012: 185). Es wird demnach deutlich, dass diese Befunde auch mit vorliegenden Ergebnissen übereinstimmen. So betonen einige der befragten Probandinnen, dass sie vor der Sprachassistenztätigkeit vor allem universitäre Sprachanforderungen gewöhnt waren, die eine strikte Vermeidung von grundlegenden Fehlern (*fautes de base*) verlangten und dadurch Hemmungen erzeugten. Erst durch die Tätigkeit als Sprachassistentin wurde den Probandinnen jedoch bewusst, dass authentisches Alltagsvokabular einen höheren Stellenwert als eine fehlerfreie Sprachkompetenz einnimmt, was zu einer deutlichen Reduktion ihrer Sprechhemmungen führte. Vergleichsweise stellt bereits Jackson (2008: 214) fest, dass sich ihre Proband:innen durch die *Study-Abroad*-Erfahrung in informellen Gesprächskontexten komfortabler fühlten und ihre Perspektive sich von einer primär akademisch-funktionalen Auffassung von Sprache hin zu einer offeneren Sichtweise verschob. In der Studie von Mitchell et al. (2021: 183–186) wird außerdem deutlich, dass die Proband:innen durch die Auslandserfahrung eine stärkere Bindung an die Gastlandsprache aufbauen konnten, was zu einer intensiveren Zugehörigkeit beitrug. Im Hinblick auf den funktionalen Stellenwert wurde eine Form von Plurilingualismus im Alltag antizipiert, was die Selbstwahrnehmung als *plurilingual user* festigte. Auch in vorliegenden Ergebnissen lässt sich diese Erkenntnis – eine stärkere emotionale Verbundenheit zur Sprache des Gastlandes sowie eine gefestigte Selbstwahrnehmung als mehrsprachige Person durch die alltägliche Verwendung mehrerer Sprachen – deutlich nachvollziehen.

Die Beobachtung, dass viele der Probandinnen während des Auslandsaufenthalts ein gestärktes Zugehörigkeitsgefühl zu Österreich entwickeln, steht im Einklang mit früheren Befunden, die zeigen, dass *Study-Abroad*-Erfahrungen nicht nur zu einer Annäherung an das Gastland, sondern häufig auch zu einer Stärkung der Herkunftsidentität führen (vgl. Block 2014; Greischel et al. 2019; Kinginger 2015). So hebt bereits Block (2014: 204) die „enhanced national identity“ hervor, die durch Auslandsaufenthalte angeregt wird und auch Kinginger (2015: 8) betont: „[…] study abroad tends to highlight students‘ own national identity.“ Diese verstärkte nationale Identität wird von den Probandinnen unter anderem durch die Fremdzuschreibung als *Foreigner* oder als Österreicherin begründet. Auffällig ist dabei, dass diese Zuschreibungen zum Teil fehlerhaft erfolgen – etwa durch die Zuordnung der deutschen Nationalität.

Auch Jackson (2008: 207) identifiziert vergleichsweise in den Berichten ihrer Proband:innen das Motiv des „identity misalignment“ sowie die Zuschreibung einer *Foreigner Identity.*

Die befragten Probandinnen vorliegender Studie geben außerdem an, über ein vertieftes interkulturelles Bewusstsein zu verfügen. Vergangene Studien (vgl. Jackson 2008: 214; Mitchell et al. 2021: 186) belegen meist nur leichte oder begrenzte Effekte hinsichtlich der interkulturellen Kompetenz im *Study-Abroad*-Kontext. Diese Abweichung lässt sich eventuell durch die hier vorliegende subjektive Einschätzung erklären. Peker et al. (2020: 239) stellen beispielsweise ein (lediglich subjektiv) wahrgenommenes, erhöhtes (inter-)kulturelles Bewusstsein ihrer Proband:innen fest. Chiou-Ian et al. (2022: 116) sowie Barkhuizen (2017a: 111) führen zudem, einhergehend mit vorliegenden Ergebnissen, ein vertieftes Verständnis für die Gastlandkultur seitens der Proband:innen an. Was außerdem in den vorliegenden Berichten besonders hervorgehoben wird, ist die Steigerung des kulturellen Wissens beziehungsweise der Wertschätzung der eigenen Kultur – jenen Effekt führt auch Jackson (2008: 214) unter den wahrgenommenen Auswirkungen an. Diese Entwicklung wurde in vorliegender Untersuchung insbesondere durch den thematisch ausgerichteten Unterricht sowie die Funktion der Sprachassistenz begründet. Goldstein (2022: 46) zeigt dahingehend in ihrer Studie, dass *Study-Abroad*-Programme insbesondere dann zu einer Stärkung kultureller Kompetenzen beitragen können, wenn sie explizite Lerngelegenheiten und strukturierte Reflexion beinhalten. Solche Lern- und Reflexionsmöglichkeiten stellten in diesem Fall die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung in der Sprachassistenzfunktion dar.

Auch die Beobachtung hinsichtlich der persönlichen Entwicklung – nämlich, dass die Probandinnen während ihres Auslandsaufenthaltes ein gestärktes Selbstbewusstsein, mehr Selbstständigkeit und eine gelassenere Haltung gegenüber herausfordernden Situationen entwickelten –, steht größtenteils in enger Übereinstimmung mit aktuellen Forschungsbefunden. So verweist ein Großteil der Studien auf ein gesteigertes Selbstbewusstsein (vgl. Benson et al. 2012: 189; Jackson 2008: 214; Mitchell et al. 2021: 184). Obwohl auch die erhöhte Selbstständigkeit in der Forschungsliteratur als zentrales Merkmal persönlicher Weiterentwicklung im Kontext von *Study Abroad* gilt (vgl. Benson et al. 2012: 186–187; Jackson 2008: 214; Wette & Barkhuizen 2022: 51), wird diese Entwicklung hier nur von zwei Probandinnen erwähnt. Benson et al. (2012: 186) betonen dahingehend, dass ihre Proband:innen insofern selbstständiger wurden, als dass sie vermehrt Zeit allein verbrachten, aktiver darin waren, neue Freundschaften zu bilden und diverse Situationen unter Benutzung der Fremdsprache meistern konnten. Die vorliegenden Berichte bestätigen diese Betrachtung von Selbstständigkeit: Einige Probandinnen heben hervor, dass sie im Gastland zunächst über kein bestehendes soziales Umfeld verfügten und sich

daher vermehrt veranlasst sahen, aktiv auf neue Kontakte zuzugehen. Erhöhte Gelassenheit als persönliche Weiterentwicklung durch die *Study-Abroad*-Erfahrung findet sich auch in der Untersuchung von Wette und Barkhuizen (2022: 51–54), ist ansonsten in einschlägiger Forschung jedoch kaum vertreten.

Im Hinblick auf die berufliche Entwicklung bestätigen die vorliegenden Befunde Tendenzen, die auch in der bisherigen Forschung dokumentiert wurden. So betonen Wette und Barkhuizen (2022: 57) grundsätzlich, dass ein Auslandsaufenthalt eine tiefgehende Erfahrung darstellt, die eine Transformation im Hinblick auf die Lehrer:innenpersönlichkeit initiiert und nachhaltig die Selbstwahrnehmung und Unterrichtsgestaltung prägt. Eine solche Transformation wird auch bei vorliegenden Probandinnen – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – deutlich. Wette und Barkhuizen (2022: 54) zeigen, dass Lehrkräfte durch eine *Study-Abroad*-Erfahrung „more resourceful" wurden und im späteren Unterricht im Herkunftsland gezielt auf Materialien und Methoden zurückgreifen, die sie im Auslandsaufenthalt kennenlernten. In ähnlicher Weise verdeutlichen Peker et al. (2020: 238), dass die Sprachassistenztätigkeit zur Verfeinerung der eigenen methodischen Ansätze beiträgt und Mpofu (2024: 5–6) zeigt anhand ihrer Studie, dass Sprachassistent:innen neues Wissen hinsichtlich didaktischer Methoden im Sprachunterricht erwerben. Diese Erfahrung, das methodisch-didaktische Wissen durch die Sprachassistenztätigkeit erweitert zu haben, zeigt sich auch in den hier untersuchten Fällen. Darüber hinaus wird in vorliegenden Berichten wiederholt auf einen Zugewinn an Sprach- und Kulturbewusstsein im Unterricht hingewiesen, was ebenso mit Ergebnissen einschlägiger Forschungsliteratur einhergeht. Peker et al. (2020: 238) beschreiben beispielsweise, dass Lehrkräfte durch die Auslandserfahrung ihre eigenen Praktiken kritisch reflektierten und ihre persönliche (Sprach-)Didaktik entsprechend überarbeiteten. Mpofu (2024: 5–6) hebt hervor, dass neue Kenntnisse über die eigene Muttersprache erworben wurden. Ergänzend belegen Hur et al. (2024: 50), dass neu erworbenes Wissen über die Gastlandkultur und -geschichte erfolgreich in die eigene Unterrichtspraxis integriert werden konnte. Schließlich weisen die vorliegenden Ergebnisse auch auf eine Stärkung des professionellen Auftretens im Klassenzimmer hin. Einzelne Probandinnen berichteten von wachsendem Selbstvertrauen, von einem besseren Auftreten vor der Klasse oder von der Überwindung einer selbstkritischen Haltung. Eine ähnliche Entwicklung findet sich auch in den Studien von Chiou-lan et al. (2022: 117–119), die anhand der Ergebnisse ein gesteigertes Selbstvertrauen bezüglich der Lehrer:innenpersönlichkeit feststellen, und Hur et al. (2024: 53–54), die den Zugewinn an Selbstsicherheit, das gestärkte Vertrauen in die eigenen Lehrkompetenzen sowie die gestärkte Motivation, Risiken einzugehen, betonen.

5 Fazit

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Vorliegende Untersuchung konnte anhand der durch Sprachbiografie-Interviews erhaltenen Daten im Hinblick auf die Forschungsfrage „Wie wirkt sich die Sprachassistenztätigkeit auf die Identitätsaushandlung angehender Französischlehrkräfte aus?“ verdeutlichen, dass die Tätigkeit als Sprachassistent:in in vielfältiger Hinsicht prägende Auswirkungen auf die Identitätsbildung zukünftiger Französischlehrkräfte hatte. Zwar muss festgehalten werden, dass die Erlebnisse und Erfahrungen, wie durch die holistische Betrachtung der Probandinnen sichtbar wurde, teilweise – vor allem aufgrund der (sprach-)biografischen Hintergründe – divergieren, dennoch lassen sich zentrale Dimensionen herausarbeiten, die nach der detaillierten Diskussion nochmals zusammengefasst dargestellt werden sollen. So wurde die Entscheidung für die Sprachassistenztätigkeit maßgeblich durch soziale Einflüsse und Vorbilder sowie durch die bewusste Abgrenzung vom Erasmus-Programm motiviert. Im Vordergrund standen außerdem der Wunsch nach intensivem Kontakt mit der authentischen französischen Sprache sowie das Bedürfnis, Unterrichtserfahrungen zu sammeln. Hinsichtlich der sprachlichen Dimension lässt sich feststellen, dass alle Teilnehmerinnen ihrer Einschätzung nach ihre Kompetenzen im Französischen erweiterten, einige insbesondere ihr Alltagsvokabular oder ihre kommunikative Sicherheit. Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Probandinnen, die zuvor zögerten, sich als mehrsprachig zu bezeichnen, ihre Selbstwahrnehmung als mehrsprachige Person durch die Auslandserfahrung stärkten und zugleich wurde das sprachliche Selbstkonzept in positiver Hinsicht geprägt. Zudem wurde eine Neubewertung der Gewichtung zwischen den Sprachen deutlich: Französisch gewann durch die Auslandstätigkeit an emotionaler sowie an funktionaler Bedeutung und verdrängte teilweise die zuvor dominantere englische Sprache. Auch in Bezug auf die nationale und kulturelle Identität lassen sich zentrale Entwicklungen festhalten. Mehrere Probandinnen berichten von einer verstärkten Identifikation mit Österreich, teils durch Selbst-, teils durch Fremdwahrnehmungen initiiert. Gleichzeitig entstand – meist erst retrospektiv – ein tieferes Zugehörigkeitsgefühl zu Frankreich. In den Berichten ist des Weiteren eine gesteigerte Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur ersichtlich, die durch die Unterrichtspraxis und Funktion der Sprachassistenz begründet wurde. Parallel dazu erweiterten die Probandinnen ihr Wissen über französische Normen und Alltagspraktiken, von denen einzelne Elemente von einigen Befragten in den eigenen Alltag integriert wurden. Hinsichtlich der persönlichen Entwicklung wurden ein gestärktes Selbstbewusstsein, eine erhöhte Eigenständigkeit sowie mehr Gelassenheit deutlich. Darüber hinaus wirkte sich die Tätigkeit in Frankreich auf die

Ausbildung der Lehrer:innenidentität aus. Die Probandinnen berichten, durch die Unterrichtspraxis – in unterschiedlichem Ausmaß – ein geschärftes Bewusstsein für bestimmte Unterrichtsthemen entwickelt, neue didaktische Zugänge erprobt und gefestigt sowie ihr Auftreten vor der Klasse maßgeblich verbessert zu haben. Hinsichtlich der Selbst- und Fremdwahrnehmung vor Ort zeigt sich, dass sich die Probandinnen während ihrer Tätigkeit an einer Randposition verorteten und weder von sich selbst noch von anderen als reguläre Lehrkraft wahrgenommen wurden. Gleichzeitig erschienen sie aus beiden Perspektiven als besonders motivierende Lehrperson sowie als Kulturvermittlerin und insbesondere in der Fremdwahrnehmung wurde eine Reduzierung auf die Nationalität deutlich. Schließlich zeigt sich, dass die vorliegenden Ergebnisse zentrale Erkenntnisse der bisherigen Forschung bestätigen.

5.2 Limitationen und Implikationen

Die Ergebnisse vorliegender Untersuchung konnten folglich die Erkenntnisse der *Study-Abroad*-Forschung stützen und erweitern, indem sie einen detaillierten, ganzheitlichen Einblick in die Identitätsaushandlung im Zuge der Sprachassistenztätigkeit in Frankreich ermöglichten und auf diese Weise auch zur Schließung von Forschungslücken beitragen konnten. Im Sinne der wissenschaftlichen Reflexion sind an dieser Stelle jedoch die Limitationen vorliegender Arbeit zu betonen. Zunächst sei die methodisch bedingte Subjektivität sprachbiografischer Forschung hervorzuheben. Da es sich um ein qualitatives Verfahren handelt, sind einerseits die Daten per se subjektiv: Die Analyse beruht auf retrospektiven Selbstauskünften, die von subjektiven Wahrnehmungen oder sozialen Erwünschtheitseffekten geprägt sein können. Andererseits sind im Rahmen qualitativer Forschung auch die Datenerhebung und -auswertung stets von den Perspektiven der Forschenden geprägt. In diesem Sinne müssen forscher:innenseitige Einstellungen reflektiert werden, was hier besonders relevant ist, da sowohl die Erhebung als auch die Auswertung von derselben Person durchgeführt wurde (vgl. Wolf-Farré & Holzer 2025: 52). Die Autorin dieser Arbeit war selbst als Sprachassistentin tätig, was dazu geführt haben könnte, dass bestimmte exmanente Fragen aus eigener biografischer Erfahrungsperspektive heraus entwickelt wurden oder dass die Interpretation von Aussagen durch persönliche Vorerfahrungen beeinflusst wurde. Es muss zudem berücksichtigt werden, dass die methodischen Grundannahmen sprachbiografischer beziehungsweise narrativer Erhebung – die Zurückhaltung der Interviewenden und die alltagsnahe Gestaltung der Erhebungssituation – widersprüchliche Voraussetzungen für das kommunikative Handeln im Rahmen der Interviews bringen können. Die alltagsnahe Gesprächssituation soll einerseits Vertrautheit und ein flüssiges Gespräch fördern, während andererseits die zurückhaltende Rolle der interviewenden Person und die ungewohnte Aufforderung zur ausführlichen Darstellung oft Irritation bei den Befragten auslösen (vgl.

König 2014: 70), da die typische Alltagsinteraktion aufgelöst wird (vgl. Küsters 2022: 896). Es lässt sich folglich festhalten, dass sprachbiografische Erhebungen diverse Aspekte aufweisen, die einer kritischen Reflexion bedürfen (vgl. Misoch 2019: 51–54). Außerdem sei hinsichtlich der Datenaufbereitung angemerkt, dass es sich bei Transkriptionen um sogenannte „Tertiärdaten" (Fuß & Karbach 2019: 27) handelt. Transkribierte Daten müssen demnach immer als „selektive Konstruktion" (Fuß & Karbach 2019: 27) betrachtet werden, die das eigentliche Gespräch dekontextualisieren. Gleichzeitig kommt es dabei zu einer Komplexitätssteigerung, wenn beispielsweise gewisse Aspekte in der Transkription festgehalten werden, die in der gegenwärtigen Gesprächssituation nicht wahrgenommen wurden (vgl. Fuß & Karbach 2019: 26–27). Zudem handelt es sich um eine qualitative Studie mit einer begrenzten Anzahl an Probandinnen, sodass die Ergebnisse nicht verallgemeinert, sondern vielmehr im Kontext individueller Biografien gelesen werden müssen. Da alle Probandinnen ihre Sprachassistenztätigkeit im Jahr 2022/23 absolvierten und die Interviews zwei Jahre später stattfanden, ist zuletzt die Möglichkeit von Erinnerungslücken oder retrospektiven Verzerrungen in ihren Schilderungen zu berücksichtigen.

Die Ergebnisse vorliegender Studie eröffnen demnach mehrere Implikationen für zukünftige Forschung. Wie in Kapitel 3 ausgeführt, konzentriert sich die bisherige Forschung primär auf englischsprachige Gastländer oder auf Studierende aus englischsprachigen Ländern. Um ein umfassenderes Bild zu erhalten, bedarf es jedoch Studien in weiteren sprachlichen und kulturellen Kontexten. Darüber hinaus stützt sich vorliegende Studie, wie im Zuge der Limitationen erwähnt, auf retrospektive Daten. Für ein tiefergehendes ganzheitliches Verständnis von Identitätsentwicklungen wäre es daher zukünftig sinnvoll, Daten vor, während und nach der Auslandserfahrung zu erheben, um Prozesse der Aushandlung in ihrer zeitlichen Dynamik nachvollziehen zu können. Auch der hier gewählte multidimensionale Zugang zu Identität eröffnet Anknüpfungspunkte: Künftige Studien könnten einzelne Dimensionen – wie etwa die Lehrer:innenidentität oder insbesondere die Selbst- und Fremdwahrnehmung hinsichtlich der Sprachassistenzfunktion im Gastland – noch ausführlicher betrachten. Darüber hinaus wurden gewisse relevante Konzepte bewusst ausgeklammert, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen. Besonders hervorzuheben ist jenes des poststrukturalistischen Identitätskonzeptes, das die Wichtigkeit von Machtverhältnissen betont. Gerade im Kontext der Sprachassistenz – etwa durch die Randpositionierung an den Gastschulen, fehlende institutionelle Unterstützung oder im Zusammenspiel mit *Gender Identity* (vgl. Block 2014; Kinginger 2013) – eröffnen sich dahingehend vielversprechende Forschungsperspektiven.

6 Literaturverzeichnis

Barkhuizen, Gary. 2017a. Investigating Multilingual Identity in Study Abroad Contexts: A Short Story Analysis Approach. *System* 71, 102–112. https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.014.

Barkhuizen, Gary. 2017b. *Reflections on Language Teacher Identity Research.* New York et al.: Routledge.

Barkhuizen, Gary. 2022. *Language teachers studying abroad: identities, emotions and disruptions*. Bristol & Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Beaven, Ana & Claudia Borghetti. 2016. Interculturality in study abroad. *Language and Intercultural Communication* 16(3), 313–317. https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1173893.

Beaven, Ana & Jean Conacher. 2021. Conceptualising Plurilingual Identities in Study Abroad Settings. In Rosamond Mitchell & Henry Tyne (Hrsg.), *Language, Mobility and Study Abroad in the Contemporary European Context,* 34–44. https://doi.org/10.4324/9781003087953-5.

Benson, Phil, Gary Barkhuizen, Peter Bodycott & Jill Brown. 2012. Study abroad and the development of second language identities. *Applied Linguistics Review* 3(1), 173–193. https://doi.org/10.1515/applirev-2012-0008.

Block, David. 2002. Destabilized identities across language and cultural borders: Japanese and Taiwanese experiences. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* 7(2), 1–19.

Block, David. 2014. *Second language identities*. London: Bloomsbury Academic.

Block, David. 2017. Journey to the centre of language teacher identity. In Gary Barkhuizen (Hrsg.), *Reflections on Language Teacher Identity Research,* 31–36. New York et al.: Routledge.

Bobba, Beatrice, Francesca de Lise, Theo Klimstra & Elisabetta Crocetti. 2024. Exploring the self, others, and the world: the interplay between experiences abroad in adolescence, identity processes, and ethnic prejudice. *Applied Developmental Science* 28(1), 1–21. https://doi.org/10.1080/10888691.2024.2407884.

Bosch Irizarry, Agnès, Yenicey Laprea Leon & Leumig Torrealba. 2000. L'assistant de langues étrangères en France: élèves et assistants prennent la parole: Les locuteurs natifs. *Les Langues modernes* 94(4), 16–31.

Bucholtz, Mary & Kira Hall. 2005. Theorizing identity in sexuality and identity research. *Language in Society* 33(4), 496–515.

Bursali, Nihan & Hülya Misir. 2021. Uncovering emerging identity performances of Turkish foreign language teaching assistants. *Eurasian Journal of Applied Linguistics* 7(1), 45–67. https://doi.org/10.32601/ejal.911161.

Busch, Brigitta. 2021. *Mehrsprachigkeit*. 3. Aufl. Wien: Facultas.

Butler, Judith. 1999. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity.* London: Routledge.

Chen, Rainbow Tsai-Hung. 2025. Sojourning in non-Anglophone Europe: a qualitative study of Taiwanese students' English language identities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 46(4), 1353–1366. https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2239788.

Chiou-lan, Chern, Angel M. Y. Lin & Mei-Lan Lo. 2022. Border-Crossing and Professional Development of Taiwanese EFL Teachers in a Study-Abroad Program. In Gary Barkhuizen (Hrsg.), *Language teachers studying abroad*: *identities, emotions and disruptions*, 108–119. Bristol & Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Davies, Bronwyn & Rom Harré. 1990. Positioning and Personhood. In Rom Harré & Luk van Langenhove (Hrsg.), *Positioning Theory,* 32–52. London: Sage.

De Florio-Hansen, Inez & Adelheid Hu. 2003. *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen.* Tübingen: Stauffenberg.

De Lise, Francesca, Theo Klimstra, Sara Johnson & Elisabetta Crocetti. 2025. Going Out of the Comfort Zone: A Longitudinal Mixed-Methods Analysis of Adolescents' Identity Development Around Study Abroad Experiences. *Identity* 25(1), 1–24. https://doi.org/10.1080/15283488.2025.2479817.

Dresing, Thorsten & Thorsten Pehl. 2018. Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Aufl. Marburg: Eigenverlag.

Edwards, Laura. 2021. No longer a wacky foreigner: Study abroad, communities of practice, and second language learning. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education* 6(1), 91–123. https://doi.org/10.1075/sar.19012.

Fang, Fan, Soheila Soleimanzadeh, Wanqi Zhang & Majid Elahi Shirvan. 2023. Chinese students' multilingual identity constructions after studying abroad: A multi-theoretical perspective. *System* 115, 103053. https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103053.

Franz, Sebastian & Alfred Wildfeuer. 2021. Mehrsprachigkeit – Identität – Authentizität: Zentrale Forschungsbereiche. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 88(1–2), 3–20. https://doi.org/10.25162/zdl-2021-0001.

Fuß, Susanne & Ute Karbach. 2019. *Grundlagen der Transkription: eine praktische Einführung*. 2. Aufl. Stuttgart: UTB.

Glück, Helmut & Michael Rödel. 2024. *Metzler Lexikon Sprache*. 6. Aufl. Berlin: J.B. Metzler.

Goldoni, Federica. 2018. Study-Abroad Students' Identity and Social Integration. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education* 3(2), 167–190. https://doi.org/10.1075/sar.16015.gol.

Goldstein, Susan. 2022. *Intercultural learning through study abroad*. Cambridge: Cambridge University Press.

Greischel, Henriette, Peter Noack & Franz Neyer. 2019. Finding myself abroad: Adolescent identity processes and socio-cultural adaptation during intercultural transitions. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 50(4), 594–614.

Grosjean, François. 2020. Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In Ingrid Gogolin, Dominique Rauch, Sarah McMonagle & Antje Hansen (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, 13–21. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_2.

Grotek, Edita & Katarzyna Norkowska. 2016. *Sprache und Identität: Philologische Einblicke*. Berlin: Frank & Timme.

Hall, Stuart & Paul Du Gay. 2011. *Questions of Cultural Identity*. Los Angeles: Sage.

Haramhoure, Françoise. 2000. La contribution spécifique des assistants de langue étrangère à l'enseignement / apprentissage des langues: Les locuteurs natifs. *Les Langues modernes* 94(4), 40–47.

Holzer, Johanna. 2025. *Sprachbiographien: Junge Geflüchtete aus Afghanistan, Iran und Syrien.* Berlin & Heidelberg: J.B. Metzler.

Howard, Martin. 2019. *Study Abroad, Second Language Acquisition and Interculturality*. Bristol & Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Huang, Qinhui, Alan Cheung & Qianying Xuan. 2023. The impact of study abroad on pre-service and in-service teachers' intercultural competence: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education* 127, 104091. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104091.

Huddy, Leonie. 2016. Unifying national identity research: Interdisciplinary perspectives. In Jürgen Grimm, Leonie Huddy, Peter Schmidt & Josef Seethaler (Hrsg.), *Dynamics of National identity. Media and Societal Factors of What We Are*, 9–21. London & New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315746111-3.

Hur, Jung Won, Hyeon Jean Yoo, Sangah Lee & Suhyun Suh. 2024. Promoting Intercultural Competence and Cultural Responsiveness: The Impact of Short-Term Study Abroad on In-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education* 49(12), 41–59. https://doi.org/10.14221/1835-517X.6219.

Hyesun, Cho, Reem Al-Samiri & Junfu Gao. 2022. *Transnational Language Teacher Identities in TESOL. Identity Construction Among Female International Students in the U.S*. New York: Routledge.

Jackson, Jane. 2008. *Language, Identity, and Study Abroad: Sociocultural Perspectives*. London: Equinox.

Jackson, Jane. 2017. Second language teacher identity and study abroad. In Gary Barkhuizen (Hrsg.), *Reflections on Language Teacher Identity Research,* 114–119. New York et al.: Routledge.

Kinginger, Celeste. 2004. Alice Doesn't Live Here Anymore: Foreign Language Learning and Identity Reconstruction. In Adrian Blackledge & Aneta Pavlenko (Hrsg.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts,* 219–242. Bristol & Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Kinginger, Celeste. 2009. *Language Learning and Study Abroad: A Critical Reading of Research*. 1. Aufl. Basingstoke et al.: Palgrave Macmillan.

Kinginger, Celeste. 2013. Identity and Language Learning in Study Abroad. *Foreign Language Annals* 46(3), 339–358.

Kinginger, Celeste. 2015. Student mobility and identity-related language learning. *Intercultural Education* 26(1), 6–15. https://doi.org/10.1080/14675986.2015.992199.

König, Katharina. 2014. *Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion: eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen*. Berlin: De Gruyter.

Kramsch, Claire. 1998. *Language and culture.* Oxford: Oxford University Press.

Krumm, Hans-Jürgen. 2010. Identität. In Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 122. Stuttgart: UTB.

Krumm, Hans-Jürgen. 2020. Mehrsprachigkeit und Identität. In Ingrid Gogolin, Dominique Rauch, Sarah McMonagle & Antje Hansen (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, 131–135. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_19.

Kuckartz, Udo & Stefan Rädiker. 2024. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. 6. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Küsters, Ivonne. 2022. Narratives Interview. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, 893–900. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_56.

Lamnek, Siegfried. 2010. *Qualitative Sozialforschung.* 5. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Misoch, Sabina. 2019. *Qualitative Interviews*. 2. Aufl. München & Wien: De Gruyter Oldenbourg.

Mitchell, Rosamond & Nicole Tracy-Ventura. 2022. From Language Teaching Assistant Abroad to Language Professional: A Longitudinal Study of Career Entry. In Gary Barkhuizen (Hrsg.), *Language teachers studying abroad*: *identities, emotions and disruptions*, 212–226. Bristol & Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Mitchell, Rosamond, Višnja Pavičić Takač, Emre Güvendir, Griet Boone & Anu Härkönen. 2021. The Impact on Language Identity of a Study Abroad Experience. In Rosamond Mitchell & Henry Tyne (Hrsg.), *Language, Mobility and Study Abroad in the Contemporary European Context*, 171–188. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003087953.

Mitchell, Rosamond. 2021. Language and Student Mobility in Europe. In Rosamond Mitchell & Henry Tyne (Hrsg.), *Language, Mobility and Study Abroad in the Contemporary European Context*, 1–12. New York: Routledge.

Mocanu, Vasilica & Enric Llurda. 2024. Multilingual ELF and European identity. Contributions from study abroad through the Erasmus programme. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–15. https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2357716.

Mpofu, Nhlanhla. 2024. Exploring Fulbright Foreign Language Teaching Assistants' pedagogical growth in United States universities. *Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa* 20(1), 1–9. https://doi.org/10.4102/td.v20i1.1392.

Norton, Bonny & Kelleen Toohey. 2002. Identity and Language Learning. In Robert Kaplan (Hrsg.), *The Oxford handbook of applied linguistics*, 115–123. Oxford: Oxford University Press.

Norton, Bonny. 2013. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. 2. Aufl. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Peker, Hilal, Metin Torlak, Esma Toprak-Çelen, Gamze Eren & Meral Günsan. 2020. Language teacher identity construction of foreign language teaching assistants. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)* 7(1), 229–246.

Roccas, Sonia. 2016. Identification with groups and national identity: Applying multidimensional models of group identification to national identification. In Jürgen Grimm, Leonie Huddy, Peter Schmidt & Josef Seethaler (Hrsg.), *Dynamics of National identity. Media and Societal Factors of What We Are*, 22–43. London & New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315746111.

Sanz, Cristina & Alfonso Morales-Front. 2018. *The Routledge handbook of study abroad research and practice*. Boca Raton: Routledge.

Simpson, Andrew. 2007. *Language and National Identity in Asia.* Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780199267484.001.0001.

Tabouret-Keller, Andrée. 1997. Language and Identity. In Florian Coulmas (Hrsg.), *The Handbook of Sociolinguistics*, 315–326. Oxford: Blackwell Publishing.

Taylor, Florentina. 2013. *Self and Identity in Adolescent Foreign Language Learning*. Bristol & Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Thim-Mabrey, Christiane. 2003. Sprachidentität – Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In Nina Janich & Christiane Thim-Mabrey (Hrsg.), *Sprachidentität – Identität durch Sprache*, 1–18. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Tullock, Brandon. 2018. Identity and Study Abroad. In Cristina Sanz & Alfonso Morales-Front (Hrsg.), *The Routledge handbook of study abroad research and practice*, 262–274. Boca Raton: Routledge.

Verdugo, Richard & Andrew Milne. 2016. *National Identity: Theory and Research*. Charlotte: Information Age Publishing.

Weedon, Chris. 1987. *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford: Blackwell.

Wenger, Etienne. 1998. Communities of practice: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Werani, Anke. 2023. *Sprache und Identität. Eine Einführung.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

Wette, Rosemary & Gary Barkhuizen. 2022. Study Abroad as a Site of Transformative Learning: Post-Sojourn Knowledge and Identity Change of Two Cambodian Teachers. In Gary Barkhuizen (Hrsg.), *Language teachers studying abroad: identities, emotions and disruptions*, 45–57. Bristol & Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Wolf-Farré, Patrick & Johanna Holzer. 2025. Was sind Sprachbiographien? Zu Fragen von Definition, Validität und Vergleichbarkeit. In Andreas Bieberstedt, Klaas-Hinrich Ehlers, Lea-Marie Kenzler & Ingrid Schröder (Hrsg.), *Sprachbiographieforschung. Ein aktuelles Forschungsparadigma in Theorie und Praxis* (Sprache in der Gesellschaft. Beiträge zur Sprach- und Medienwissenschaft 36), 43–70. Berlin: Peter Lang.

7 Internetquellen

Neuhäuser, Stephan, Alexandra Reidinger & Brigitte Stockinger-Resch. 2025. *Handbook for Assistants 2025/26.* URL: https://www.weltweitunterrichten.at/dl/trmsJmoJkMKJqx4KJKJmMJlk/2025_26_Handbook_EN_pdf [Zugriff: 23.09.2025].

OeAD. o.D. Tätigkeit. *Weltweit unterrichten*. URL: https://www.weltweitunterrichten.at/portal/sprachassistenzoutgoing/taetigkeit [Zugriff: 23.09.2025].

France Éducation International. o.D. *Devenir assistant de langue française à l'étranger.* URL: https://www.france-education-international.fr/partir-letranger/devenir-assistant-de-langue-francaise-letranger [Zugriff: 23.09.2025].

France Éducation International. 2024. *Le guide de l'assistant de langue en France 2024–2025.* URL: https://www.france-education-international.fr/document/le-guide-de-lassistant [Zugriff: 23.09.2025].

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. o.D. *Statut des assistants de langues vivantes*. URL: https://www.education.gouv.fr/bo/2023/Hebdo35/MENE2321486C [Zugriff: 02.10.2025].

8 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Dimensionen der Second Language Identity (Benson et al. 2012: 179) 20
Abb. 2: Die Wechselbeziehung der vier Hauptkategorien (Barkhuizen 2022: 16) 22
Abb. 3: Die Vorgehensweise einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker 2024: 132) 41

Tabelle 1: Merkmale der Probandinnen (Eigene Darstellung) 37
Tabelle 2: Kategorien (Eigene Darstellung) 40

9 Anhang

9.1 Interviewleitfaden

Etappe 1:

Impulsfrage für die narrative sprachbiographische Haupterzählung

Etappe 2:

Vertiefung relevanter Themen: Nachfragen basierend auf der ersten Erzählung, mit Fokus auf Identität und Sprachassistenz

Etappe 3:

Gezieltes Nachfragen, falls bestimmte Aspekte aus der bisherigen Erzählung noch nicht angesprochen wurden:

1. Motivation für die Sprachassistenztätigkeit
a) Warum hast du dich für die Tätigkeit als Sprachassistenz entschieden? Hattest du dabei ein bestimmtes Ziel oder eine Erwartung? b) Warum hast du dich gegen ein Erasmus-Auslandsstudium entschieden?
2. Sprachliche Identität
a) Inwiefern hat sich die Sprachassistenz auf dein sprachliches Selbstkonzept ausgewirkt? b) Inwiefern hat sich die Sprachassistenz auf den Stellenwert der Sprachen, die du sprichst, ausgewirkt? c) Wie hat sich dein Sprachgebrauch oder Sprachverhalten nach der Sprachassistenz verändert? d) Würdest du Französisch als Teil deiner Identität bezeichnen? Hat sich dieses Verständnis durch die Sprachassistenztätigkeit geändert? e) Inwiefern hat sich die Sprachassistenz auf dein Selbstverständnis als mehrsprachige Person ausgewirkt?
3. Nationale und kulturelle Identität
a) Inwiefern hatte die Sprachassistenztätigkeit vor Ort einen Einfluss auf dein nationales Zugehörigkeitsgefühl, sowohl zu Österreich als auch zu Frankreich?

b) Inwiefern hast du durch deine Tätigkeit ein verändertes Verhältnis zur französischen Kultur oder zur österreichischen Kultur entwickelt? c) Empfindest du dich nach deiner Tätigkeit als „interkultureller“? d) Hast du bestimmte kulturelle Modelle aus dem Gastland übernommen?
5. Persönliche Entwicklung durch die Sprachassistenztätigkeit
a) Inwiefern hast du dich durch die Sprachassistenztätigkeit persönlich verändert? b) Wie hast du dich vor Ort selbst wahrgenommen? c) Wie hast du dich vor Ort wahrgenommen gefühlt?

9.2 Datenschutzmitteilung

Forschungsvorhaben: Masterarbeit mit dem Arbeitstitel

„Multidimensionale Identitätsaushandlung durch Mobilität: Eine Sprachbiografie-Studie mit ehemaligen Sprachassistentinnen“

Hiermit bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben ausreichend informiert wurde. Es ist mir bewusst, dass meine Teilnahme an der Datenerhebung freiwillig ist und ich diese jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann. Ich bin damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet wird und später in Schriftform übertragen werden kann. Ich wurde darüber informiert, dass meine Aussagen abschnittweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden können. Dazu wird folgendes vereinbart (bitte eine der folgenden Optionen auswählen und ankreuzen):

☐ Meine Aussagen dürfen in pseudonymisierter Form abschnittweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden, wobei keine Rückschlüsse auf meine Person gezogen werden können.

Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Interviewpartner/in für eine Datenerhebung zur Abfassung einer Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Der Schutz Ihrer persönlichen Daten ist mir bei dieser Datenerhebung ein besonderes Anliegen. Ihre Daten werden ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs 5 FOG) erhoben und verarbeitet. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich. Die Daten können von der Betreuerin/dem Betreuer und/oder der Begutachterin/dem Begutachter der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Es besteht das Recht auf Auskunft durch die/den Verantwortlichen dieser Datenerhebung über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie das Recht auf Datenübertragbarkeit.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragen der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutz-behörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

_____ _____

Datum, Ort Unterschrift

9.3 Kategoriensystem

Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anwendung	Ankerbeispiel
Biografischer Hintergrund	Erfassung der bisherigen Sprachlern- und Auslandserfahrungen	a) Kodierung von Aussagen, die die sprachliche Sozialisation betreffen b) Kodierung von Aussagen, die schulische oder private Auslandsaufenthalte vor der Sprachassistenz betreffen	a) „Damals haben wir miteinander nur Ungarisch gesprochen“ (IP2: 29) b) „War dann auch insgesamt viermal als Au-Pair in Frankreich.“ (IP4: 47)
Gründe für und Erwartungen an die Sprachassistenz	Erfassung der Motive und Erwartungen, die zur Bewerbung der Tätigkeit führten	Kodierung von Aussagen, die Ziele, Erwartungen, die Abgrenzung zu Erasmus und soziale Einflüsse betreffen, die zur Entscheidung für die Tätigkeit als Sprachassistent:in führten	„Beziehungsweise fand ich auch den Praxisaspekt sehr cool, […]“ (IP5: 127–128)
Sprachliche Identität	Erfassung der sprachlichen Identitätsaushandlung unter Berücksichtigung der Einschätzungen hinsichtlich Sprachfähigkeiten, Sprachgewichtungen und Mehrsprachigkeit	a) Kodierung von Aussagen, die die eigene Sprachfähigkeit betreffen b) Kodierung von Aussagen, die die Nutzung der Sprachen im Alltag betreffen c) Kodierung von Aussagen, die die emotionale Gewichtung der Sprachen betreffen d) Kodierung von Aussagen, in denen sich die Befragten als mehrsprachig oder nicht-mehrsprachig bezeichnen	a) „Aber ich weiß, ich bin extrem gut in der Sprache.“ (IP6: 199–200) b) „Also da hast du nonstop Kontakt mit französischsprechenden Menschen und musst das natürlich immer tun.“ (IP1: 285–286) c) „[…] wenn man dann einige Zeit im Ausland verbringt […] ist es dann trotzdem schon sehr nah am Herzen.“ (IP1: 62–63) d) „Das heißt, ich würde schon sagen, dass ich mehrsprachig bin.“ (IP4: 210)

Nationale und kulturelle Identität	Erfassung der nationalen Identitätsaushandlung unter der Berücksichtigung der Wahrnehmungen zur Zugehörigkeit zu Österreich oder Frankreich, sowie zu kulturellem Wissen und Integration kultureller Gegebenheiten	a) Kodierung von Aussagen, die die Zugehörigkeit zu Österreich oder Frankreich verdeutlichen b) Kodierung von Aussagen, die das Wissen über österreichische und französische kulturelle Normen betreffen c) Kodierung von Aussagen, die eine Integration gewisser Aspekte der Gastlandkultur in den eigenen Alltag betreffen	a) „Wow, ich bin Teil dieser Nation […].“ (IP6: 206–207) b) „Oder 1. Mai zum Beispiel, dass ich eigentlich nicht wusste, was das ist […].“ (IP6: 237) c) „Ich lese fast nur noch auf Französisch.“ (IP6: 273)
Persönliche Entwicklung	Erfassung der Auswirkungen auf die Persönlichkeit	Kodierung von Aussagen, die sich auf persönliche Entwicklungen durch die Sprachassistenz beziehen	„Man muss über sich hinauswachsen.“ (IP1: 267)
Lehrer:innenidentität	Erfassung der Auswirkungen auf die berufliche Persönlichkeit sowie der Positionierungen in der Sprachassistenzfunktion	a) Kodierung von Aussagen, die sich auf die berufliche Entwicklung beziehen b) Kodierung von Aussagen, die sich auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung an der Gastschule beziehen	a) „Einfach auch mein Unterricht ist jetzt glaube ich viel authentischer […]“ (IP4: 101) b) „Man ist halt, finde ich, auch von den Schülern ja ganz anders wahrgenommen worden.“ (IP4: 339–340)

9.4 Transkriptionen

9.4.1 Transkription IP1

S1: Okay, also könntest du mir deine Sprachbiografie erläutern? Gab es mögliche Schlüsselmomente, die dich sprachlich geprägt haben? Wie bist du mit den verschiedenen Sprachen in Berührung gekommen? Wie war die Reihenfolge des Spracherwerbs?

IP1: Mhm, okay, also meine Muttersprache, meine Erstsprache ist Deutsch und meine, also beide meiner Eltern sprechen Deutsch als Erstsprache. Ähm, ich bin eigentlich mit Hochsprache aufgewachsen, so die ersten Lebensjahre und, also ich bin ursprünglich auch aus einem städtischen Gebiet und dann umgezogen aufs Land. Das heißt, ich habe eigentlich / Dann war irgendwie so / Ich finde es ganz lustig, weil irgendwie Dialekt,Umgangssprache war mir gar nicht so wahnsinnig bekannt und ich habe dann wie / Also das war wirklich interessant, das ist wie eine zweite Sprache ein wenig zu lernen. So in der Volksschule vor allem dann, auch im Kindergarten, aber eher dann in der Volksschule bin ich einfach / Da waren so viele Kinder, die eigentlich nur Dialekt gesprochen haben und gar nicht Hochsprache konnten. Und da habe ich dann irgendwie langsam angefangen, und verstanden habe ich es eh immer schon, und dann habe ich dann langsam auch angefangen, irgendwie selbst auch Dialekt zu sprechen, weil ich eigentlich sonst mit meinen Eltern immer Hochsprache gesprochen habe. Und ähm ja, das war das, das ist mal jetzt. Deutsch. Und Englisch lernt man dann eh so ab der Volksschule mehr oder weniger. Da habe ich aber jetzt noch nicht wirklich einen Bezug dazu gehabt. Das war dann erst so ab dem Gymnasium. Da hat mir Sprache / Sprachen haben mir eigentlich immer recht viel Spaß gemacht. Und ähm in Englisch war ich auch ja recht motiviert, das zu lernen. Wir haben auch eine sehr gute Englischlehrerin gehabt. Also wir waren da, ich würde sagen so ab 14 Jahren, war es auch in meinem Freundeskreis eigentlich so, dass wir schon probiert haben, so Filme und Serien auf Englisch zu schauen. Also, das, man wollte irgendwie so nah wie möglich an eine Sprache herankommen Und dann war mir eigentlich eh klar, weil ich glaube ich recht sprachenaffin bin, dass ich gern in der Oberstufe noch weitere Sprachen lernen möchte. Also in der Unterstufe habe ich auch Latein gelernt. Ist jetzt vielleicht ein Spezialfall, weil es eine tote Sprache ist. Das hat mich jetzt auch, also ja, das war bis zu einem gewissen Grad ganz interessant, aber ist halt trotzdem sehr abstrakt, wenn es eine tote Sprache ist. Und ich wollte dann halt einfach gern noch zusätzlich Französisch lernen. Ähm, und ehrlich gesagt, in der Schule hat mir die Sprache sehr, sehr gut gefallen. Der Unterricht war aber ehrlich gesagt schrecklich. Also ich habe, wir hatten eine Lehrerin, die war relativ kurz vor der Pension eigentlich und mir hat die Sprache und die Kultur immer sehr gefallen und ich habe auch schon in der Oberstufe dann immer wieder gedacht, naja, ich könnte mir schon vorstellen Französisch zu studieren, aber so die Schulbildung, also was wir im Unterricht gemacht haben, das war eigentlich eher demotivierend, würde ich sagen. Und wir haben dann eben so ein Freifach aber gehabt mit einer anderen Lehrerin und die hat irgendwie uns Sprache total lebendig näher gebracht und hat Sprache wirklich Spaß gemacht und da, ja, und irgendwie dadurch bin ich eigentlich, ist mein Interesse gestiegen und in der Oberstufe habe ich auch Russisch gelernt. Zwei, ich glaube, zwei Jahre waren es, als Wahlpflichtfach. Also das sind ja dann nur zwei Stunden pro Woche. Das war auch sehr spannend, wenn man / Generell alle waren eigentlich recht sprachaffin in unserer Klasse und das war also auch ein sehr schöner und lustiger Unterricht. Wobei ich sagen muss, Russisch ist nie ganz zu mir durchgedrungen. Ich kann sicher bis heute noch die Buchstaben ganz gut lesen, aber ich weiß fast gar nichts mehr. Also wirklich, ich war, wir hatten sicher auch nie ein Niveau, nicht mal A1 würde ich behaupten, Aber es war sicher interessant, so als Eingang in eine fremde Kultur und in eine fremde Sprache. Und ich finde, ich finde, ich finde es nichtsdestotrotz spannend. Aber ich kann es halt einfach überhaupt nicht und man verliert dann und vergisst einfach sehr, sehr viel. Also nach den zwei Jahren habe ich einfach auch wahrscheinlich Sachen wieder vergessen. Aber in jedem Fall war mir klar, wenn ich so zum / Also ich wollte unbedingt Sprachen studieren und ich habe eigentlich immer geschwankt zwischen Englisch, Deutsch und Französisch. Weil also für mich war klar, ich möchte eben Lehramt studieren, zwei Sprachen, nur die Frage welche. Und ich habe dann, im Endeffekt habe ich mich für Französisch entschieden, weil ich mich da irgendwie, ähm, weil mich da die Kultur, die Literatur und ja noch mehr interessiert hat als Englisch. Und Deutsch war sowieso immer klarer Favorit. Also ich mag die deutsche Sprache sehr gerne, auch die deutsche Literatur. Und ja, und im Laufe des Studiums bin ich draufgekommen, dass ich eigentlich noch gern mich vertiefen möchte. Und es ist halt schwierig, wenn man noch nie eine Auslandserfahrung gemacht hat bis dahin. Dann, finde ich, kann

man eigentlich / Ja, genau, also im Prinzip, wenn du, ich wollte halt einfach noch ein bisschen authentischer Französisch lernen. So wie man es halt wirklich im Alltag spricht. Und jetzt nicht unbedingt so die universitäre / Ich finde, an der Universität redet man öfters mal so ein bisschen Kunstsprache unter Anführungszeichen, die ich ähm, ja, das wollte ich halt einfach nicht. Ich wollte einfach so ein bisschen dieses ähm, Französische im Alltag einfach hören und da einfach besser werden. Deshalb wollte ich dann eben auch nach Frankreich gehen und Sprach- oder das Sprachassistenzprogramm war dann eigentlich so eine super Möglichkeit, wo ich das dann machen konnte. Und das war, würde ich auch echt sagen, also davon zehre ich eigentlich bis heute so, was meine Französischkenntnisse betrifft. Aber auch irgendwie den Bezug, den ich dadurch zur Sprache bekommen habe. Also die Sprache ist mir sicher immer näher gekommen und irgendwie ja, das klingt jetzt vielleicht ein bisschen klischeehaft, aber die, wenn man dann einige Zeit im Ausland verbringt und viel dann die Sprache nutzt, viel das Französische nutzt, dann ist das, kommt das dann, wie soll ich sagen, ist es dann trotzdem schon sehr nah am Herzen. So fast wie ja, so sicher die die zweite Sprache nach Deutsch würde ich behaupten. Ja, das glaube ich, ist alles.

S1: Okay. Gut. Danke schön für diese ausführliche Erklärung. Ich habe ein paar Fragen. Du hast gesagt, dass du (...) dass dir die Sprache und Kultur einfach gefallen hat, vom Französischen.

IP1: Ja.

S1: Könntest du da noch genauer darauf eingehen, was du dir da vorgestellt hast unter der französischen Kultur und warum dir die Sprache und Kultur gefallen hat?

IP1: Ja, also ich bin ehrlich gesagt sehr literaturinteressiert und ich glaube, das war so mein erster Zugang. Also ich habe so ein paar französische Klassiker gelesen und das war das eine, was, warum mein Interesse dann einfach größer wurde. Ansonsten französische Kultur sicherlich auch. (...) Also Kultur ist ein unglaublich weiter Begriff. Sicherlich gute Literatur wahrscheinlich und vielleicht sicherlich auch Theater, Theaterbetrieb. Das ist sicher etwas, was mich auch interessiert. Und. Ja, genau. Sonst noch irgendwas?

S1: Ja, war das deine einzige Auslandserfahrung? Die Sprachassistenz?

IP1: Ja, genau.

S1: Okay. Und kannst du mir noch erklären, warum du dich dazu entschieden hast, als Sprachassistenz ins Ausland zu gehen und nicht ein Auslandsstudium zu machen?

IP1: Also ehrlich gesagt hat es, glaube ich, mehrere Gründe gehabt. Sicher auch einen pragmatischen. Weil ich meine, man könnte jetzt im Nachhinein sagen, man könnte zwar sagen, dass ich dadurch unter Anführungszeichen ein Jahr verloren habe, was ich nicht finde, weil ich es, weil ich sicher dazugewonnen habe. Aber im Prinzip wird es natürlich / Von der Uni wurde ja nichts angerechnet. Das heißt, es war wirklich etwas, was ich ganz zusätzlich zum Studium gemacht habe. Das ist jetzt nicht inkludiert in meiner Studienkarriere. Das ist etwas, was noch dazukommt. Also sechs Jahre plus das Jahr, wo ich in Frankreich war. Aber, erstens, ich wollte hinaus auf dieses Pragmatische. Ich habe eigentlich schon / Ich glaube, das Auslandsjahr kann man ja dann machen, wenn man noch gewisse Lehrveranstaltungen offen hat. Das muss man ja anrechnen. Und als ich mir darüber Gedanken gemacht habe, war es da unter Anführungszeichen auch schon ein bisschen zu spät dafür. Und zweitens hat mich das auch jetzt gar nicht so gereizt, weil ich eher lieber in einem schulischen Umfeld eigentlich sein wollte. Und das erleben wollte, wie Schule funktioniert, wie es mit Kindern ist zu arbeiten und sowas.

S1: Okay. Und abgesehen von diesen pragmatischen Faktoren, hattest du ansonsten ein bestimmtes Ziel oder bestimmte Erwartungen an die Sprachassistenz oder an die Effekte der Sprachassistenz?

IP1: Also ich habe schon gehofft, dass es mir auch sprachlich weiterhelfen wird, also dass ich mich wirklich auch verbessere. Aber auch, weil ich finde, im Lehramtsstudium hat man eigentlich recht wenig Praxiserfahrungen und einfach auch da als Lehrerin mehr oder weniger Erfahrungen zu sammeln.

S1: Ganz allgemein, würdest du dich als mehrsprachige Person bezeichnen? Und hat sich dieses Verständnis durch die Sprachassistenztätigkeit geändert?

IP1: Natürlich, wenn ich jetzt an mehrsprachig denke, dann denke ich in erster Linie an Kinder, die mehrsprachig erzogen worden sind. Das bin ich nicht. Also ich bin nur mit Deutsch aufgewachsen. Aber ich glaube nichtsdestotrotz, dass ich eigentlich, nachdem man ja dann trotzdem wirklich sich mit einer Sprache intensiv auseinandersetzt, wenn man sie studiert, wenn man im Ausland lebt, also zu einem gewissen Grade in einer, wo ich sage mehrsprachig jetzt mal weitläufig definiert, würde ich schon sagen, dass ich mehrsprachig bin. Ist halt immer die Frage, inwieweit, also welches Niveau du dafür haben musst, um dich als mehrsprachig zu bezeichnen. Also ich weiß es halt nicht. Ich glaube jetzt nicht nur, dass nur weil man andere Sprachen an sich lernt in der Schule, dass man gleich mehrsprachig ist. Das würde ich, weiß ich nicht. Ich will da jetzt gar nicht / Also da habe ich keine Expertise einfach dazu. Aber ich glaube, wenn man so eine gewisse Flüssigkeit hat, wenn man so ein gewisses Niveau erreicht hat, vielleicht ist es eventuell in Ordnung, sich schon auch als mehrsprachig zu bezeichnen. Wenn es wirklich Teil deines Lebens ist, die Sprache. Also ich glaube also, nach meinem Verständnis sollte diese andere Sprache dann auch irgendwie Teil deines Lebens sein. Ich glaube, das ist sie. Weil ich eben das studiere, weil ich natürlich dann auch in meinem Berufsalltag weiter damit zu tun haben werde als Lehrerin. Ja.

S1: Würdest du dann sagen, dass sich durch die Sprachassistenztätigkeit / Weil du hast ja angesprochen, du sprichst auch Englisch und ein bisschen Russisch und auch Französisch, hat sich da, wenn wir uns jetzt all diese Sprachen geordnet vorstellen, hat sich da was verändert, ganz allgemein gesagt, verändert, was die Anordnung betrifft oder die Wichtigkeit?

IP1: Ja, also nicht nur die Sprachassistenztätigkeit, aber sicherlich auch schon durchs Studium. Aber bestimmt auch sehr beeinflusst durch die Sprachassistenz. Also im Endeffekt muss ich sagen, Englisch war natürlich die erste lebende Fremdsprache, die ich gelernt habe, aber Französisch hat sie mittlerweile einfach verdrängt. Also ich meine, ich kann jetzt nicht schlecht Englisch, aber trotzdem merke ich, dass ich mich einfach in Französisch sicherer fühle und dass mir also wirklich in der Hinsicht verdrängt. Manchmal denke ich mir wirklich, es ist ein Kampf in meinem Kopf. Wenn ich an ein englisches Vokabel denke, fällt mir oft nur mehr das Französische ein. Also nicht bei, jetzt nicht bei ganz grundlegenden Sachen. Aber wenn es ein bisschen komplexer wird, dann muss ich echt sagen, ist Französisch einfach an erster Stelle und ich habe es vielleicht nicht als erstes gelernt, aber es liegt mir sicher mehr die Sprache jetzt mittlerweile. Mhm.

S1: Okay, super. Das heißt, würdest du dann Französisch auch / Also hat sich da etwas geändert, wenn wir uns Französisch als Teil deiner Identität vorstellen. War Französisch schon immer, hast du das schon immer als Teil deiner Identität angesehen oder hat sich da etwas verändert?

IP1: Also ich glaube, es hat sich definitiv was verändert. Also es war sicherlich, natürlich, wenn man eine Leidenschaft für etwas hat, ein Interesse für eine Sprache hat, dann ist sie sicherlich bis zu einem gewissen Grad auch Teil deiner Identität. Aber ich finde, durch diesen Aufenthalt im Ausland ist das wesentlich verstärkt worden, weil einfach, weil ich halt wirklich über einen längeren Zeitraum im Ausland war und deshalb wirklich ganz direkt in Berührung gekommen bin. Und ich glaube auch, dass ich in der Zeit mich in vielerlei Hinsicht entwickelt habe. Also das ist sicher auch für meine Identität prägend gewesen, diese Zeit, in sprachlicher Hinsicht, aber eben auch in anderen, denke ich.

[…]

S1: Gab es in der Sprachassistenz, aber gern auch schon davor, bestimmte Schlüsselmomente, in denen du dir / Oder die dein sprachliches Selbstkonzept beeinflusst haben. Also wie du dich selbst wahrnimmst, was deine vielleicht Sprachkompetenz betrifft.

IP1: Also ich finde, im Laufe der Sprachassistenz ist es halt, man wird immer flüssiger im Sprechen. Und ich glaube, dass man schon, also ich habe das einfach so erlebt, in der Schulzeit, aber auch noch im Studium. Man hat so gewisse Hemmungen, was Sprechen betrifft, vor allem, also vor allem im mündlichen Sprachgebrauch. Und da gab es schon irgendwie immer Schlüsselmomente in der Hinsicht. Also ganz konkret muss ich jetzt überlegen, aber es gab immer wieder Momente, wo ich mir gedacht habe, wow, jetzt ist es wirklich schon, jetzt funktioniert es flüssig, ich kann sehr schnell antworten. Ich kann auch, wie soll ich sagen, so ich mag das ganz gerne so, man hat dann irgendwie so gewisse Floskeln, Füllwörter. Und wenn man das dann auch irgendwie so, also diese französischen Pendants mehr oder weniger beherrscht, das hat mir eigentlich immer ein ganz gutes Gefühl gegeben, weil da hat man sich irgendwie dann, ja, da hat man sich dann sozusagen auf sprachlicher Ebene irgendwie zugehörig gefühlt. Ja.

S1: Hat die Sprachassistenztätigkeit deine Sicht auf das Lernen von Sprachen Sprachenlernen geändert?

IP1: Ja, also es ist, also vor allem als Lehrperson habe ich auch einige Erkenntnisse gemacht, wie es ist, Deutsch als Fremdsprache zu lernen. Das ist das eine. Also da werden einem Dinge auch vor Augen geführt, wie zum Beispiel, ich finde es interessant, im Deutschen mit den Komposita. So, wenn wir jetzt ein langes Wort sehen wie Frauenwahlrecht oder so, dann ist das für uns ganz klar. Wir können jeden Teil des Wort Frau/Wahlrecht können wir mehr oder minder (...) herausziehen und können uns dadurch die Bedeutung, dadurch erschließt sich dann die Bedeutung. Und für Kinder, die Deutsch als Fremdsprache lernen, die sehen das überhaupt nicht. Da muss man gewisse, auf gewisse Dinge hinweisen. Ich finde es immer noch sehr interessant, wie es sich unterscheidet, wenn man etwas als Erstsprache lernt oder eben als Fremdsprache. Das ist das eine. Also das ist so als Lehrerin. Und was, was mich selbst betrifft, was war jetzt noch mal die Frage? Noch mal ganz kurz.

S1: Deine Sicht auf das Sprachenlernen.

S2: Ja, genau. Das, was ich auch erlebt habe, ist einfach, ich finde es sehr angenehm, wenn man das so in einem mehr oder weniger natürlich / Also es ist, wenn man es nicht direkt explizit lernt, sondern einfach ich höre / Während meines Aufenthalts habe ich oft einfach Wörter sicher mal 20, 30-mal hören müssen, bis mir aufgefallen ist, ich verstehe das jetzt eigentlich gerade gar nicht. Was ist das für eine für eine Floskel? Zum Beispiel dieses *machin*, dieses Dingsbums. Ja, und das ist mir gar nicht so bewusst aufgefallen. Und irgendwann einmal fällt es dann auf und dann fragst du nach. Und da lernt man so nebenbei, so *en passant*, ohne dass man sich bewusst mit Dingen auseinandersetzt. Das finde ich eigentlich interessant und auch oft, dass ich dann ja, also dass man eben nicht sich wirklich hinsetzt und sagt okay, ich schreibe mir jetzt dieses Vokabel auf in einem Heft oder so, sondern dass man das einfach durch Hören und Sprechen im Alltag irgendwie langsam dann aufgreift. Aber natürlich muss man sicherlich irgendwann einmal nachfragen, aber trotzdem, dieses in einem recht, also ohne wirkliches Lernsetting.

S1: Und findest du das wirksamer?

IP1: Sagen wir mal so ich finde, das ist halt mit einer / Ich finde es authentischer, zum einen, und ich glaube in der Hinsicht ist es recht effizient, weil ich kann manche Dinge mit einer Erinnerung verknüpfen. Wenn ich nur das Wort im Vokabelheft habe, dann habe ich keine Erinnerung dazu. Aber wenn ich jetzt das Beispiel, ich kann mich noch erinnern, ich habe dann irgendwann einmal bei einem Kollegen nachgefragt, was heißt *machin* eigentlich? Und da habe ich eine stärkere Erinnerung daran. Also ich habe daran eine Erinnerung und deshalb merke ich mir das bis heute. Ja.

S1: Ja. Gut, dann können wir schon weitergehen. Glaubst du, dass die Sprachassistenztätigkeit einen Einfluss auf deine nationale Identität hatte, also dein Zugehörigkeitsgefühl zu Österreich als Land?

IP1: Das glaube ich schon. Also zum einen finde ich es ganz gut, weil man halt über den Tellerrand blicken kann. Also man entfernt sich ein wenig von der nationalen Identität und betrachtet vielleicht Dinge auch differenzierter. Man hat irgendwie dann auch immer einen / Also ich habe dann oft einfach auch so diesen Vergleich mit Frankreich oder mache ich bis heute, ich versuche, mich von gewissen Phänomenen, von gewissen Diskursen oder so ein bisschen, mal einen Schritt zurückzugehen, zu schauen, wie läuft das eigentlich in Frankreich ab und wie läuft es in Österreich ab? Das ist das eine. Aber zum anderen eigentlich, wenn man längere Zeit im Ausland lebt, würde ich auch behaupten, dass irgendwie trotzdem, dass die nationale Identität auch wieder gefestigt wird. Weil im Ausland wird man ja sozusagen, hat man ja, trägt man so einen gewissen, hat man so einen Stempel, so das ist jetzt, du bist Österreicher, Österreicherin und da muss man sich dann sehr viel damit auseinandersetzen. Also ich habe ganz viele Gespräche gehabt über Österreich, über irgendwelche Vorurteile, die die Menschen über Österreich haben. Und da muss man sich dann auch wieder, also da muss man sich sehr, sehr viel mit der eigenen nationalen Identität auseinandersetzen und was für mich, was eigentlich auch dazu geführt hat, dass sie irgendwie auch gestärkt wurde. Also eigentlich klingt es ein bisschen widersprüchlich, aber es ist mir wirklich so vorgekommen. Zum einen wird sie gestärkt, weil man jetzt in einem neuen Umfeld ist. Und da ist man dann auf einmal, trägt man das Etikett Österreicher und gleichzeitig hat man dann immer, wenn man zurückkommt, hat man vielleicht auch ein bisschen, kann man so ein bisschen das distanziert sehen. Aber gleichzeitig würde ich auch sagen, also es ist wirklich, es ist schwierig zu benennen und vielleicht auch zu erklären, hat man auch eine gestärkte Identität, also dass man sich vielleicht dann mehr als Österreicher, als Österreicherin wahrnimmt, weil man schon mal der andere war, die andere.

S1: Genau. Ja. Also du hast jetzt schon angesprochen, dass man dann auch noch mal konfrontiert wird mit der österreichischen Kultur vielleicht auch. Hast du durch die Tätigkeit, würdest du sagen, dann auch ein verändertes Verhältnis zur österreichischen Kultur und auch zur französischen Kultur entwickelt?

IP1: Also ich finde es interessant. Ich habe glaube ich einen besseren Einblick in beide bekommen, weil ich glaube, du kannst einfach nur Kultur so richtig erfahren, abgesehen von Literatur, ich mag Theater auch ganz gern. Das muss man vor Ort einfach sehen, ja, man muss einfach die Möglichkeit nutzen. Und ich war dann recht oft im Theater und da habe ich dann schon also einen besseren Einblick bekommen, in die französische Kultur und Kulturlandschaft auch und gleichzeitig aber auch in die österreichische, weil man und das ist interessant, ich glaube an sich, dass man oft recht ignorant ist, was die eigene Kultur betrifft. Also, wie soll ich sagen, es gibt halt so einige, wie soll ich sagen, es können Werke sein, es können Motive sein, es kann Musik sein, Filme alles Mögliche, die haben auch so dieses Etikett "Österreich". Und das kennt man als Österreicher vielleicht gar nicht unbedingt. Oder es interessiert einen nicht wahnsinnig, weil, ich weiß nicht, weil es vielleicht gerade sozusagen zu österreichisch sein könnte. Also weißt du, worauf ich hinauswill? Man hat so ein bisschen die Ignoranz, was die eigene Kultur betrifft. Also Beispiel vielleicht. Beispiel ist zum Beispiel, wenn ich jetzt denke, ich habe dann eine Unterrichtseinheit über Friedensreich Hundertwasser machen müssen und war mir natürlich ein Begriff. Ich kenne die Gebäude in Wien, aber ich war eigentlich, zum Beispiel bei diesem Hundertwasser Village, da war ich noch nie. Obwohl das eigentlich so ganz in meiner Nähe ist. Ich habe wirklich nichts über seine Architektur und über die Philosophie, die dahintersteht, habe ich überhaupt nichts gewusst. Also das meine ich so, ignorant gegenüber der eigenen Kultur ein wenig. Und dadurch, dass ich in Frankreich war, musste ich mich dann aber auseinandersetzen. Dann war es auf alle Fälle sehr spannend und ergiebig. Aber das hat es, ich musste dafür in die Fremde, in die Ferne. Dafür, dass ich dann das dann auch gesehen habe.

S1: Genau, ja dass man es dann nochmal aus der Außenperspektive sieht. Und zur französischen Kultur, könntest du dann auch darauf noch eingehen?

IP1: Ob sich etwas verändert hat?

S1: Verändert hat. Vielleicht hattest du Vorstellungen, die /

IP1: Ja, also.

S1: Vielleicht hattest du Vorstellungen, die vielleicht falsch oder etwas unerwartet waren.

IP1: Also ich sage jetzt mal was ganz Konkretes zum Theater vielleicht auch. Da hatte ich ganz andere Vorstellungen, muss ich sagen. Also ich habe irgendwie so eine Art Hochkultur vorgestellt, so (...) ganz streng, so sehr klassisches Theater gespielt wird, da steht Sprache im Vordergrund und da hat man die Originaltexte und da werden die Klassiker gespielt und wenig, also das war halt mein Vorurteil, das ich da hatte. Und dann bin ich total vom Gegenteil überzeugt worden als sehr, sehr moderner, sehr ja moderner Theaterbetrieb, sehr gewagt. Sachen, die ich, wo ich mir denke, ich weiß nicht, ob man das jetzt hier in Wien so aufführen würde in diesen Inszenierungsarten, wirklich gewagt, sehr, sehr provokant. Und das war auch sehr erfrischend, das zu sehen. Da bin ich sicher auch eines Besseren belehrt worden.

S1: Und abschließend zur nationalen, interkulturellen Identität. Inwieweit würdest du dich nach deiner Sprachassistenztätigkeit als interkultureller bezeichnen?

IP1: Ähm. (5) Ja. Also vielleicht schon ja. Ich bin mir nicht ganz sicher, aber, also im Vergleich zu vorher, meinst du jetzt?

S1: Im Vergleich zu vorher.

IP1: Ja, bestimmt, das in jedem Fall. Ich glaube, dass man Kultur, muss man wirklich auch live vor Ort in Präsenz erleben. Und das kann man ja nicht, wenn ich, wenn du in Wien oder in Österreich lebst, dann kannst du, dann hast du schwer Einblick in andere (...) Kulturlandschaften, Theaterbetriebe, was auch immer, Musikszene und so weiter. Und wenn man dann wirklich vor Ort ist und das dann wirklich so erleben kann, so aus erster Hand, hat man dann diese Erfahrungen, dann ist es schon anders. Ich würde schon sagen, da ist sicher mein interkulturelles Bewusstsein sicher auch gewachsen.

S1: Gut. Und zur persönlichen Identität abschließend. Inwieweit glaubst du hat sich deine Identität, das ist natürlich jetzt sehr abstrakt, oder deine Persönlichkeit auf irgendeine Art und Weise durch die Sprachassistenztätigkeit geändert?

IP1: Ja, also ich glaube schon, dass ich vor, also ich finde, das hat jetzt nichts per se mit Frankreich zu tun, sondern einfach nur mit der Tatsache, dass man im Ausland ist, dass man kein eigenes Umfeld hat. Das muss man sich erst erarbeiten. Ich habe keine / Ich habe jetzt noch / Wenn du hinkommst, hast du weder Freunde noch Familie dort. Und dann musst du dir das erarbeiten. Und ich bin ehrlich gesagt eigentlich eher so ein zurückhaltender, vielleicht auch in manchen Situationen schüchterner Mensch, der eigentlich jetzt nicht, wie sagt man heutzutage, so *outgoing* ist. Und du bist dann aber, du musst es dann aber sein. Wenn du nicht nicht vereinsamen willst, dann musst du über deinen Schatten springen. Man muss über sich hinauswachsen. Und da würde ich sagen, ich bin in jedem Fall mutiger geworden und auch aktiver, was es betrifft, Menschen kennenzulernen und auf Leute zuzugehen. Also da habe ich mich in jedem Fall weiterentwickelt.

S1: Das heißt, das war jetzt wahrscheinlich deine Selbstwahrnehmung, oder?

IP1: Mhm.

S1: Glaubst du dann auch, dass sich die Fremdwahrnehmung durch die Sprachassistenz geändert hat? Also glaubst du, sehen dich andere Personen von außen anders?

IP1: Also in meinem Freundeskreis und meiner Familie wurde mir immer wieder gesagt, dass also, im übertragenen Sinn haben sie, habe ich immer wieder gehört, ich wäre aufgeblüht in der Zeit dort und wäre aus mir selbst herausgekommen. Also das habe ich auch von eben von Menschen aus meinem Umfeld gehört. Ja.

S1: Und noch mal zurück zur Sprache, zur französischen Sprache. In deinem persönlichen Leben, in deinem Alltag. Gab es da Unterschiede zwischen dem Vor und dem Nach der Sprachassistenz, was die französische Sprache in deinem Alltag betrifft? Also welche Rolle sie spielt, davor, während und danach.

IP1: Also ich meine, davor war es sicherlich so, ich hatte wenig Möglichkeit zu authentischen (...) Spracherfahrungen, weil ja, wenn man will, du kannst noch in den Urlaub nach Frankreich fahren, aber das ist halt auch eine sehr begrenzte Erfahrung. Du bist an der Uni, okay, da hast du auch einen gewissen Austausch mit französischen Lehrenden. Aber das war halt alles eher wenig, würde ich behaupten. Und während der Zeit ist es natürlich sehr, sehr intensiv. Also da hast du nonstop Kontakt mit französischsprechenden Menschen und musst das natürlich immer tun. Du musst zuhören, du musst reden, du musst dich irgendwie an Gesprächen beteiligen. Also da habe ich sicherlich auch / Da war Französisch sozusagen omnipräsent. Also dauernd ist man da / Es ist auch anstrengend nämlich auch, wenn man ständig in der in der Fremdsprache reagieren muss. Aber war natürlich auch sehr gewinnbringend und ergiebig für mich, weil dadurch konnte ich natürlich immer, konnte ich mich einfach steigern, was meine Sprachkenntnisse betreffen. Und jetzt würde ich auch sagen, dass es in jedem Fall besser ist als vorher, weil ich glaube ich, ich zehre wirklich an diesem, an diesen Kenntnissen, die ich mitgenommen habe. Beziehungsweise ich habe auch einfach, Freundschaften sind entstanden und mit diesen Menschen bin ich immer noch in Kontakt. Dadurch habe ich auch Möglichkeit, jetzt also fernab vom Studium, mit Menschen Französisch zu sprechen. Genau.

S1: Mhm. Hast du vielleicht sogar bestimmte Floskeln mitgenommen hierher, die du in deinem Alltag so sagst, auch wenn du gar nicht irgendwie jetzt von Franzosen umgeben bist?

IP1: Also du meinst so, wenn ich wirklich für mich bin? Ja, ja, doch, das würde ich schon, würde ich schon sagen. So, ich glaube, es sind eh manchmal Füllwörter, Floskeln, Schimpfwörter, manchmal auch, ehrlich gesagt, ich weiß nicht. Das ist auch interessant bei Schimpfwörtern, manchmal glaube ich, das schafft auch eine gewisse Distanz, und da hat man weniger Hemmungen, vielleicht ein Schimpfwort in einer anderen Sprache zu sagen, wäre so mein Eindruck. Also das, das habe ich schon irgendwie mitgenommen. Und ich, also zum Beispiel ein ganz konkretes Beispiel, das ist kein Schimpfwort, aber ich finde das so schön und das, und ich versuche das jetzt teilweise und das ist schrecklich, weil mir fällt das auf, ich versuche das dann oft ins Deutsche zu übersetzen, also ganz direkt, und das klappt natürlich dann nicht. Also dieses, man sagt: *Oui, c'est n'importe quoi.* Das kannst du halt jetzt nicht übersetzen. Du sagst: Ah, das ist irgendwas, weil das ist halt kein gutes sprachliches Bild im Deutschen. Das ist sehr, sehr abstrakt. Aber im Französischen funktioniert die Redewendung mehr oder weniger so, Redewendung unter Anführungszeichen, aber diese, diese Floskel. Und die benutze ich sicherlich einfach so auch auf Französisch. Aber selbst in der eingedeutschten Fassung passiert mir das im Gespräch, wenn ich schnell rede und auf irgendwas reagiere, sage ich: Das ist ja irgendwas. Aber das ist bei uns eben keine, keine fixe Redewendung. Und das finde ich interessant, dass das, dass das dann irgendwie so ein bisschen, dass das Französische irgendwie in meinem Deutsch sichtbar wird.

[…]

S1: Gut. Danke.

IP1: Gerne.

9.4.2 Transkription IP2

S1: So, also würdest du mir bitte von deiner Sprachbiografie erzählen?

IP2: Gut. Also ich bin im Endeffekt zweisprachig aufgewachsen, mit Deutsch und Ungarisch, wobei Ungarisch meine Erstsprache war. Also ich habe zu Hause nur Ungarisch gesprochen, weil mein Papa aus Ungarn ist und meine Mama selber zweisprachig mit Deutsch-Ungarisch aufgewachsen ist und sich bewusst dafür entschieden hat, mit uns nur Ungarisch zu sprechen. Das heißt, ich habe Deutsch im Endeffekt im Kindergarten gelernt, und zwar so, dass meine Mama die Kindergärtnerin gekannt hat und mit ihr ausgemacht hat, ich komme in den Kindergarten, ohne ein Wort Deutsch zu sprechen. Ich bin früh in den Kindergarten gekommen. Also ich glaube schon mit drei Jahren, aber in einem relativ kleinen Kindergarten. Also es war so ein Privatkindergarten, das heißt, es war vom Lernen her relativ angenehm, würde ich behaupten. Und im Endeffekt, meine ersten Worte auf Deutsch waren: Puppe meins. Genau. Sonst die nächste Sprache, mit der ich in Berührung gekommen bin, war Englisch, weil ich Familie in Amerika habe und die waren auf Besuch. Und ich war als Kind voll irritiert, weil da muss ich drei, vier gewesen sein, ich ein englisches Kinderbuch bekommen habe und mir gedacht habe, die können das Buch nicht verstehen. Und ich habe dann angeboten, dass ich meine Kinderbücher mitnehmen kann für die englischsprachigen Kinder, damit sie Kinderbücher haben, die man verstehen kann. (...) Genau. Ich würde da jetzt nicht sagen, dass ich da Englisch schon wahnsinnig gut gelernt habe. Ich meine, meine Eltern haben mit meinem Verwandten zwar nur Englisch geredet, aber ich glaube, dafür waren die zu selten bei uns. Also, dass ich das jetzt wirklich, wirklich gelernt hätte. (...) Ja, In der Volksschule habe ich eigentlich schon relativ gut Deutsch geredet. Es gibt aber einige Videoaufnahmen, wo man noch hört, dass wir im Deutschen einen ungarischen Akzent haben. Das ist tatsächlich recht witzig zum Anhören, hat sich aber dann mit sechs, sieben Jahren völlig gelegt. Also erste, zweite Volksschulklasse ist es denn eigentlich völlig weggegangen. Wobei ich sagen würde, dass während der Volksschulzeit die dominante Sprache definitiv das Ungarische war. Also dass das die Sprache war, wo ich glaube, auch, weil wir Geschwister untereinander miteinander gesprochen haben. (...) Also ich habe zwei kleinere Schwestern und mittlerweile reden wir nur Deutsch miteinander. Damals haben wir miteinander nur Ungarisch gesprochen und ich würde auch sagen, dass die Umgebungssprache, die meine Eltern zu Hause uns geschaffen haben, also nur nicht außerhalb von zu Hause, definitiv Ungarisch war. Ganze Kinderbücher, Videokassetten und so war alles auf Ungarisch. (...) Genau. Und dann in der Volksschule habe ich eigentlich nur Deutsch gehabt. Dann bin ich nach [redacted] ins Gymnasium gekommen, habe dort als nächste Sprache Englisch dazu bekommen. Das war zu dem Zeitpunkt nicht wahnsinnig aufregend. Also es war eher sehr motivierend, weil es halt in der Familie schon da war. (Unv.) und es kommt jetzt auch dazu. Und ich würde sagen, sowie ich im Gymnasium war und meine Schwester in die Volksschule gekommen ist, hat sich dann begonnen, dieses Sprachverhältnis ein bisschen zu verändern. Das heißt, ich würde bis dahin sagen, dass wir in erster Linie Ungarisch untereinander gesprochen haben, da hat sich das dann zu Deutsch geändert. Also damit, dass meine kleine Schwester in die Volksschule, die Kleine in den Kindergarten gekommen ist, war dann irgendwie immer mehr, dass wir untereinander mehr und mehr Deutsch gesprochen haben. (...) Genau. Und ja, also in der AHS hatte ich in der dritten Klasse, das ist die 8. siebte oder achte Schulstufe, siebte Schulstufe, siebte Schulstufe habe ich Französisch gelernt. Das ist bei uns in [redacted] die Langversion von Französisch. Das heißt, wir können im Endeffekt wählen, unter Anführungszeichen, zwischen Kurzfranzösisch, das ist von der fünften Klasse an, also drei Jahre Französisch und Langfranzösisch. Das ist von der dritten Klasse an, also in Summe sechs Jahre Französisch. Und zu dem Zeitpunkt habe ich schon für mich festgestellt, Sprachen liegen mir sehr viel mehr als Mathematik und die anderen Auswahlmöglichkeiten wären gewesen sonst Mathematik oder Latein. Und Französisch klingt von diesen drei Optionen definitiv am besten. Und ich muss sagen, ganz am Anfang hätte ich nicht gedacht, dass ich Französisch studiere. Ganz am Anfang Französisch habe ich das Gefühl gehabt, das geht super einfach. Also ich habe relativ früh entschieden, ich brauche keine Hausaufgaben zu machen, weil das geht auch ohne das sehr, sehr gut. Und dann? Dann war ich konfrontiert, hat sich gezeigt, ohne Lernen geht das nicht so super. Also ich glaube, dass das Lernen in Französisch war eine mittlere Katastrophe. Also ich glaube meine eine Lehrerin hat zweimal oder dreimal meine Eltern angerufen mit: Ich mache keine Aufgaben. Und das Problem war, bei der ersten Schularbeit habe ich ohne irgendwas zu tun ein Sehr gut gehabt. Und bei der zweiten Schularbeit kam das *Passé Composé* und das *Futur* dazu, und das ist dann nicht mehr so gut gegangen, ohne zu lernen. (...) Und. (...) Dann von meinen Eltern eine Freundin hat Französisch, Ungarisch auf Deutsch unterrichtet

und zu der bin ich dann zu Zwangsnachhilfe geschickt worden und das war super. Aber sie war sehr altmodisch und das hat mir gar nicht gefallen. Also da war sehr dieses: Okay gut, so schnell wie möglich wieder weg. Und ich glaube spannend vielleicht von der Sprachebiografie ist es insofern, weil sie mit mir nur Französisch geredet hat. Also ich war im ersten Lehrjahr Französisch. Meine Französischprofessorin hat mit uns auch in erster Linie Französisch gesprochen, hat aber bei Grammatik auf Deutsch zurückgewechselt. In den ersten zwei Jahren, danach hat sie auch die Grammatik auf Französisch erklärt und die Nachhilfelehrerin hat mit mir wirklich ausschließlich auf Französisch gesprochen und das Ganze sehr in mich hineingedrängt. Aber ich würde sagen, dass ich durch diese Nachhilfe auch eine sehr solide Basis habe. Also ich würde sagen, didaktisch ihre Methoden waren jetzt nicht die besten und ich habe so viel Panik vor ihr gehabt, aber ich habe bei ihr auf jeden Fall viel gelernt. Genau. Also in Summe war Französisch meine vierte Sprache. Ich meine, ob es jetzt wirklich den / Es gibt ja diesen Drittsprache-Effekt. Ob der jetzt wirklich auf Französisch oder Englisch zugetroffen hat, ist schwer zu sagen, weil das Ungarische sehr weit weg ist von den romanischen und germanischen Sprachen. Also ich habe letztens irgendwann mal was gelesen, dass, wenn das sehr, sehr weit weg ist, es nicht unbedingt zustande kommen muss. Wobei ich sagen würde, dass zum Beispiel für Vokabeln lernen die Sprachen davor schon viel geholfen haben, im Französischen. Und genau da unterscheiden sich die Wörter, die vorkommen, also zum Beispiel gab es im Deutschen nicht haben das *necéssaire*, das ist, glaube ich, im Deutschen und im Englischen nicht. Im Ungarischen ist das *nécessaire* das Handtäschchen. (...) Und das sind dann so Dinge oder Vokabeln, da gibt es Verknüpfungen, das geht besser. Also da kann man einfach mehr andocken oder ich weiß nicht. Nicht im Sinne von das andere ist besser. Aber ich glaube, da kann man mehr Verknüpfungen herstellen zwischen den Sprachen. Also ich glaube, dass war in Französisch sicher ein Vorteil am Anfang. Aber ich habe schon auch, wie gesagt, mitlernen müssen. Ich würde sagen, meine Französischlehrerin in der Schule, ich habe sie sowohl in Englisch als auch Französisch, war sehr, sehr gut, also die hat didaktisch sehr coole Sachen gehabt. Sie hat von Anfang an eigentlich größtenteils nur Französisch mit uns gesprochen und dann auf ganz Französisch gewechselt. Also wie schon gesagt, am Anfang war die Grammatik auf Deutsch. Das hat dann geswitcht zu komplett und sie hat sehr viele Alltagsgegenstände mitgehabt. Also keine Ahnung. Wir haben zum Beispiel beim Einkaufen, hat sie selber in Frankreich so leere französische Käseboxen und Milchboxen usw. gesammelt und mit denen haben wir dann das Einkaufen gelernt. Und da waren wir zum Beispiel auch / Damals gab es in Frankreich so kleinere Milchpackungen und da waren wir wirklich in der Notwendigkeit zu sagen, ich brauche zwei Packungen Milch, weil eine Packung Milch für die Einkaufsliste, die sie erstellt hat, nicht gereicht hätte. Oder wir haben für Rezepte eingekauft. Und dann stand dort oben ein Liter Milch und sie hat nur diese 330 Milliliter Flaschen gehabt. Und dann haben wir erklären müssen. Also es war sehr / Sie hat einfach eine Umgebung geschaffen, wo man die Sprache nützen hat müssen. Das war schon sehr cool. (...) Genau. Und dann im Endeffekt, was sie auch super gemacht hat, meine Französischlehrerin, sie hat einen Austausch organisiert und in meinem Jahrgang sind sogar zwei / Was ist der Plural von Austausch? Keine Ahnung. Es sind sogar zwei geworden. (...) Und das war richtig, richtig cool gemacht, weil sie das so organisiert, dass wir einen Schüleraustausch hatten. Das ist / Ich bin ein Jahr, Schwachsinn. Also ich bin einmal zuerst eine Woche, 1 bis 2 Wochen. Ich glaube, der erste war zweieinhalb Wochen lang, der zweite war eine Woche lang. Für eine Woche zu einer Familie gegangen. Alleine, wo es ein gleichaltriges Kind gab. Und danach ist das Kind halt zu uns gekommen. Wieder für eineinhalb bis zwei Wochen. (...) Und damit waren wir halt in einer nur französischsprachigen Umgebung. Man muss dazu sagen, was davor schon wahr ist / Dieser Austausch wäre in der siebten Klasse geplant gewesen. Im Jahr davor gab es eine französische Schülerin, die in Österreich keinen Austauschschüler mehr hatte. Irgendwie ist es da zu einer Komplikation gekommen, dass die Familie, dass zwei Schüler auf zwei Familien aufgeteilt worden sind. Und die eine Schülerin war aber selber Austauschschülerin in Österreich und hat damit niemanden aufnehmen können. Und hat meine Mama das Jahr davor schon eine Austauschschülerin für eine Woche bei uns aufgenommen. Also da hat meine Klassenvorständin gefragt, ja wer könnte die nehmen, weil nächstes Jahr haben wir mit der Schule wieder einen Austausch. Und da haben wir in der elften Klasse das erste Mal die [redacted] bei uns gehabt. (...) Die sprachlich total witzig war, weil plötzlich neben Ungarisch und Deutsch das Französische im Alltag da war. Und es war einfach witzig zu beobachten, wie, wie der allgemeine Sprachaustausch geht. Weil die [redacted] war wirklich nicht beeindruckend gut im Deutschen. Und meine Mama kann ein bisschen Französisch immer noch. Es war damals recht witzig, weil die [redacted] ist angekommen und mit uns mit dem Auto heimgefahren. Und meine Mama hat ihr erklärt, dass bei uns im Wald in der Nacht die *chèvres,* die Ziegen, herumhüpfen, während sie eigentlich sagen wollte, glaube ich, die *chevreuils*, die Hirsche, die in der Nacht unterwegs

sind. Also es waren da schon einige sehr lustige Hoppalas, aber nichts wirklich Schlimmeres. Nichts, was danebengegangen wäre. Und meine Mama hat in der Schule Französisch gelernt und auch ganz ein bisschen französisch reden. Der Rest der Familie gar nicht. Also das war teilweise, wie die Kommunikation passiert ist, war sehr, sehr lustig und gleichzeitig sehr motivierend. Jemanden zu Hause zu haben, wo man gezwungen ist, Französisch zu reden und es zu verwenden und genau. Also da wirklich zu sprechen und zu versuchen zu übersetzen. Die [redacted] war dann bei uns für, die war zwei Wochen da, im Dezember. Und im Jahr darauf in der siebten Klasse / die [redacted] hat sich in der Schule relativ schlecht angestellt, die hat irgendwie selbst in Frankreich wiederholen müssen. Und im Jahr darauf bin ich dann zu ihr gekommen. Also ich war dann bei der [redacted] für ein bis zwei Wochen. Ich glaube, das war ehrlich gesagt, gar nicht so sehr eine sprachliche Überraschung, sondern eher ein kultureller Schock. (...) Ich meine sprachlich / Ich glaube, am Anfang war es überfordernd, dass wirklich nur Französisch rundherum ist. Ich glaube, die Position umgekehrt herum mit: Sie spricht Französisch und wir unterhalten uns auf Deutsch sehr viel einfacher als umgekehrt. Alle sprechen Französisch. Aber ich glaube schon, dass das der Sprache gut tut, weil ich finde, dass man vor allem Hemmungen überwindet zu sprechen. Ich glaube, ich habe im Französischen gemerkt, dass ich oft sehr nervös werde und das überdenke und dann nicht rede. Und wenn man in einem Umfeld ist, wo man halt nur Französisch reden kann, da hat man oft gar nicht die Zeit, oder zumindest ich nicht, die Zeit, so viel zu überlegen. (...) Weil ich dann eh schon reden muss und dann merkt man halt okay, es ist nicht jeder Fehler ein Weltuntergang. Und genau. Ich glaube, von dem her hat es schon gutgetan, dort zu sein. Und ja, und ich würde sagen, dass wir auch viele Wörter dazugelernt haben. Ich glaube aber, dass ich genauso viele ziemlich schnell wieder vergessen habe. Also ich weiß, dass meine Familie sehr, in der ich war, sehr außergewöhnlich gegessen hat. Und dann gab es irgendwann mal rohen Entenschinken. (...) Also ich glaube, da waren zwar Vokabeln schnell wieder hier damals, aber ich glaube, das ist damals schnell wieder schnell in den Hintergrund getreten. Und bei der Familie war es cool, weil sie mich wirklich sehr am Alltag teilnehmen haben lassen. Also wir sind ins Kino gefahren. Die Mutter ist mir mit dem Auto durch, damals war ich in [redacted]. Da haben wir uns [redacted] angeschaut und da war halt die Sprache nur Französisch. Also es ist / Ich habe mich da auch sehr daran gewöhnt, dass ich nicht alles verstehe und es trotzdem funktioniert, obwohl ich nicht 100 Prozent jedes Wort mitkriege. Und ich glaube, das einzige, also das sprachliche Hoppala, was mir hängengeblieben ist, war, dass jemand gefragt hat, ob ich die (unv.) Und ich habe mir gedacht, sie redet von tatsächlichen Servietten, und ich war voll irritiert, warum ich das mitnehmen sollte. Genau. Und die [redacted] hat sich irgendwie dann wieder blöd aufgeführt. Auf jeden Fall hat sie dann nicht nach Österreich dürfen. Das heißt die [redacted] ist dann nicht noch ein zweites Mal zu mir gekommen. Stattdessen habe ich den [redacted] bekommen. Bei dem war eine Klassenkameradin von mir, aber der [redacted] hat mit ihr nicht geredet und wir sind nicht ganz dahintergekommen wieso. Und meine Mama hat gesagt, für die auch kein Problem, wenn die Klassenkameradin ihn nicht haben will, weil sie nimmt den zu uns. Ein Kind mehr oder weniger, nachdem wir zu dritt sind, fällt nicht auf. Weil er wird bei uns schon reden müssen, weil es sonst / Eben in meiner Familie mit fünf Leuten gehst du ein bisschen unter. (...) Das heißt, es ist in der siebten Klasse dann der [redacted] aus Frankreich zu mir gekommen. Ich würde sagen, der [redacted] war von den ganzen Austauschschülern der lustigste. Vor allem, weil man bei meiner Mama wirklich nicht damit davonkommt, nicht zu sprechen. Also meine Mama (unv.) in alles, was geschehen ist. (...) Und ich glaube, das Wichtigste, was wir dort in Erinnerung geblieben ist, ist, dass der [redacted] zu meiner Mama gekommen ist und versucht hat, auf Deutsch zu erklären. Und er hat schon versucht, mit ihr Deutsch zu reden, hat aber dann immer wieder französische Wörter eingebaut. Dann hat er gesagt: Die Schule ist ein richtiges Bordell und meine Mama war kurz irritiert, was mit der Schule los ist und was in unserer Schule vorgeht. Und ja, also der [redacted] war wirklich cool. Die [redacted] hat wirklich gar nicht Deutsch geredet, sie hat das auch gar nicht wirklich versucht. Sie bleibt auf Französisch. Der [redacted] hat immer wieder probiert und das war schon sehr, sehr lustig. Ich würde sagen, dass unsere Schule vom Französischen her stärker war als unsere Partnerschule vom Deutschen her. (...) Also ich habe das Gefühl, dass es nicht überall so in Frankreich ist, in [redacted] (...) in der Schule, wo ich war, waren sie, also vom Deutschen her nicht wahnsinnig weit. Aber der [redacted] war sehr, sehr lustig. Und im Endeffekt, obwohl er bei meiner Klassenkollegin solche Schwierigkeiten hatte, da ist es eigentlich ganz gut gegangen. Es hat zwar ein paar Tage gedauert, aber dann war er tatsächlich, glaube ich, der Lustigste. Aber ich muss dazu sagen, dass vieles eher so kulturelle Unterschiede waren. Was zum Beispiel witzig war, ist / Meine Mama hat schwarze Linsen gekocht, Belugalinsen und das hat er nicht gekannt. Und meine Mama hat ihm zum Kosten einen Löffel geben, also Löffel mit Linsen, damit er es kostet und er hat diese gekochten Linsen in seiner Hosentasche eingesteckt. (8) Und dann irgendwann

in der Früh / Meine Schwester hat ihm erklärt, dass man Kürbiskopf sagen kann. In der Früh hat er dann irgendwann darauf bestanden, dass er seinen Kürbis vergessen hat und Kürbis mit Haube verwechselt. Da waren wir alle voll irritiert, was jetzt los ist. Der [redacted] war ein wirklich ein bisschen kürzer bei uns. Der war nur eineinhalb Wochen. (...) Und dann im letzten Jahr, also in der achten Klasse, der Abschlussklasse, hatte ich noch einmal die Möglichkeit, an einem Schüleraustausch teilzunehmen. Das war bei dem geschuldet, dass die Klasse unter uns einfach sehr, sehr schlecht sich benommen hat. (...) Die Direktorin ihnen verboten hat, auf Schüleraustausch zu gehen oder einem Großteil der Klasse. Die haben in der Containerklasse die Wand umgeschmissen und die Konsequenz daraus war, dass sie nicht nicht auf Austausch gehen durften. Und da sind einige von uns Achtklässlern eingesprungen. Also alle, die in Französisch mündlich maturiert haben. Wir haben dann noch einmal nach Frankreich dürfen und dieser letzte Austausch / Es hat bei uns eigentlich immer gewechselt zwischen [redacted] und [redacted]. Der letzte war dann in [redacted] bei der [redacted]. Ich würde sagen, dass da das Französische, was cool war, dass es da schon relativ war: Okay, gut, dann bin ich halt zwei Wochen in Frankreich und dann rede ich dort Französisch. Da war schon ziemlich die Angst weg von Französischsprechen. Also beim ersten war noch sehr, ich weiß, wir sind in einem Zug, dass wir damals so basic Vokabeln wiederholt wie Löffel, Gabel, Messer, Teller. Also das haben wir auf Dauerschleife uns Schüler abgefragt. Weil wir so Panik hatten, dass wir dorthin kommen und dann keine Ahnung, nicht Löffel sagen können. Dann haben wir gedacht, ist alles vorbei.

S1: Ja. (...)

IP2: Und bei dem Austausch war das sehr viel entspannter. (...) Genau. Ich habe mir schon etwas leichter getan, weil es leichter war, freier zu sein, also selbstständig unterwegs zu sein. In Paris hat die Familie sehr viel Angst um uns gehabt. Also da war das sehr viel, sehr viel geregelter und sehr viel klarer. (...) Aber ich muss sagen, bei keiner meiner Französischfamilien von mir, die haben wirklich nur Französisch im Endeffekt mit mir gesprochen. Es gab einige in meiner Klasse, die erzählt haben, dass die Familie auf Englisch versucht hat, mit ihnen zu reden. Das ist aber bei mir gut gegangen. Die Familie, wo ich als letztes war, da war die Mutter Französischprofessorin. Die hat mir dann versucht, mehr Französischgrammatik in Teilaspekten näherzubringen. Aber ich finde, was ich bei der Sprachassistenz gemerkt habe, und auch bei ihr, ist, wenn man das als Muttersprachler versucht, gewisse Dinge zu erklären, grammatikalische Phänomene, ist das nicht so einfach. Also vor allem für jemanden, der das als Zweitsprache hat, zu vermitteln. (...) Also ja, insofern hat das nicht ganz so geklappt. Und ich muss sagen, dass ich vor ihr ab und zu ein bisschen Angst hatte, weil einfach die Sprache, das Französische, was sie verwendet hat, oft zu hoch war. Wenn sie Grammatik auf Französisch erklärt hat, und das nicht so, wie meine Französischlehrerin an deutschsprachige Schüler angepasst hat, war es ab und zu ein bisschen wild. (...) Aber ja. Also das sind so / Und danach, ich habe zuerst etwas anderes studiert, bevor ich zu Französisch gekommen bin. Es war ein bisschen Pause dazwischen und dann haben wir in [redacted] Aufnahmeprüfung gehabt. Das ist mittlerweile, wenn man eine schriftliche Matura hat, weggefallen. (...) Da war ich relativ nervös. Ich glaube, was für mein Französisch auf der Uni ein bisschen blöd war, ist dass Covid ziemlich flott gekommen ist, ziemlich schnell da war und dass dieses ständig Französischsprechen, was ich in der Schule hatte, ist wegfallen. Also wir haben Französisch auf der Uni im Endeffekt nur oder meistens nur bei der Sprachausbildung. (...) In der Sprachausbildung haben wir eine Lehrerin, die supertoll ist, didaktisch, aber beim Benoten sehr, sehr streng. Also ich glaube, dass ich da eher nervös geworden bin zu sprechen, Also wenn ich in der Schule gerne gesprochen habe, ist es ist in der Uni dann ziemlich weggefallen. Da habe ich gemerkt, es ist wirklich diese Panik da mit: Oh Gott, ich mache so viele Fehler. Und diese Feststellung, ich glaube, die hatte ich in der Schule / Zumindest in der achten Klasse habe ich das Gefühl gehabt, na so schlimm sind die Fehler ja nicht. Man versteht mich ja eh, in Frankreich ist das ist ja gar kein Problem, die kommen ja alle mit den Fehlern klar. Auf der Uni ist mir bewusst geworden, dass das nicht ganz so leichte Fehler sind und dass das Fehler sind, die durchaus sehr herausstechen. Auch wenn ich der Meinung bin, das macht keinen Unterschied. (...) Und ich glaube, auf der Uni habe ich mich dann zum Beispiel grammatikalisch sehr weiterentwickelt und ich würde sagen, dass ich also sprachlich sehr viel weitergekommen bin. Aber gleichzeitig habe ich ziemliche Panik davor bekommen zu sprechen. Und durch Covid war das Ganze komplett online. Wir haben auch in der Sprachausbildung weniger Französisch geredet, als es sonst der Fall gewesen wäre. In den Schulpraktika, also bei uns im Bachelorstudium, sind oft auch Praktika, das Orientierungspraktikum, drei

Praktika im Bachelor, und ich habe bis auf das letzte Praktikum, glaube ich, alle im Onlinedienst gehabt und habe in erster Linie Arbeitszettel erstellt. Also da war das Französische auch nicht wirklich viel. Und ich habe dann in der Klasse gemerkt, also beim ersten Praktikum: Ich habe vor der Klasse Angst Französisch zu sprechen. Das will ich aber vermeiden. Also für meine Unterrichtszeit oder wenn ich unterrichte, weil ich mir gedacht habe, ich habe dieses französische Umfeld super gefunden. Und ich möchte das eigentlich schon auch so machen, dass ich, wenn ich in der Klasse stehe, primär Französisch spreche. Ich glaube, dass so ein Schritt-für-Schritt-Zugang clever ist. Also ähnlich wie meine Lehrerin, zuerst nur Grammatik auf Deutsch oder gewisse Konzepte auf Deutsch und danach auf Französisch wechseln. Aber eigentlich ist mein Ziel, mit den Schülern nur Französisch zu sprechen. (...) Genau. Und deswegen habe ich im Endeffekt am Ende für die Sprachassistenz entschieden, weil ich mir gedacht habe: Gut, da habe ich einerseits Unterrichtserfahrung drinnen, das hat mir bei Covid ein bisschen gefehlt und eigentlich bin ich jetzt mit dem Bachelor fertig und bin mir aber nicht ganz sicher, ob Unterrichten das Richtige für mich ist. (4) Und andererseits die Sprache, weil ich brauche mehr Kontakt mit der Sprache. Ich muss wieder ein bisschen dazu gezwungen werden zu reden, weil ich kann nicht jedes Mal, wenn ich in die Klasse gehe, mir denken, ich traue mich eigentlich nicht Französisch zu reden. Also, wenn ich Französisch unterrichte. (4) Ich habe bei der Sprachassistenz auch ziemliches Glück gehabt, weil mein Freund ist dann dazugekommen zur Sprachassistenz. Für uns ist die Bewerbungsfrist verlängert worden bis Juni. Und er hat sich da entschieden, er macht auch mit und wir sind wirklich in die gleiche Stadt gekommen. Also ich habe in [redacted] unterrichtet und er im Endeffekt im Dorf daneben. Wir haben uns zum Beispiel eine gemeinsame Wohnung nehmen können. Das war richtig cool. Die Wohnung, in der wir waren, war super. Wir haben voll das Problem mit der Wohnungssuche gehabt. Das war eine Katastrophe und haben die Wohnung, die wir im Endeffekt hatten, über Willhaben, gefunden. Aber es war absoluter Glücksgriff. Also das, wo wir waren, war so ein c*oproprieté*. (...) Sie hat uns also / Die Vermieterin hat uns am Anfang auch darauf aufmerksam gemacht, wir sollen die Wohnung nur nehmen, wenn wir kein Problem mit Katzen haben. Weil die Katzen von den Nachbarn sind gewohnt, dass sie in die Wohnung reinspazieren können. Ich meine, es war für uns ein wahnsinniger Pluspunkt, weil wir beide Katzen mögen. Katzen, ohne dass man sich selber ein Tier zulegt. (...) Und das Gute war, dass die Nachbarn alle so lieb waren. Es waren kleine Wohnungen in einem relativ alten Gebäude und einem gemeinsamen Innenhof und die Nachbarn waren echt super lieb. Also wir sind angekommen und am zweiten, dritten Abend hat ein Nachbar schon gemeint, er er ist Jazzmusiker und heute am Abend gibt es eine Band im Innenhof. Ob wir zuhören wollen und der andere Nachbar hat Wein mitgebracht. Der war Winzer oder Weinverkäufer. Und ich glaube, ich würde sagen, sprachlich war da, dass da einfach schnell einmal das Französisch wieder da war. Also das Französisch sprechen. Ich habe persönlich einen kurzen Breakdown bei unserer Bäckerin gehabt, weil ich irgendwas nicht verstanden habe, was sie mir zu schnell gesagt hat. Ich habe mir gedacht, was ist denn jetzt los? Ich habe dann erklärt, ich bin aus Österreich. Es tut mir echt leid, ich verstehe das nicht. Sie muss das noch mal langsam erklären. Aber die Bäckerin war super süß. Und die war / Also, wir haben in der Nachbarschaft direkt die Bäckerei und wir waren immer bei ihr und ab dem Zeitpunkt hat sie sich entschieden, so, sie nimmt sich meiner an und hat mir dann immer alles erklärt und erklärt, was gerade in der Bäckerei, was es gerade gibt, was typisch ist. (...) Und was die Spezialitäten sind. Also das war richtig, richtig süß. Und hat uns Bäckerei-Vokabular beigebracht, Es war total nett und total lustig. (...) Ich meine, ich hätte mich in der Sprachassistenz in Summe noch mehr Französischreden erwartet. Was nur so ein bisschen blöd war, also ich habe mit meinem Freund ausgemacht, dass wir nur Französisch miteinander reden. Das hat genau genommen gar nicht geklappt. Also ich glaube, witzigerweise reden wir jetzt mehr Französisch miteinander als während der Sprachassistenz. (4) Und was ich sagen möchte, dass wir zu zweit waren und eine Wohnung hatten und wahnsinnig viel Besuch aus Österreich, also wirklich extrem viel Besuch. Ich glaube, im Endeffekt haben wir drei Monate lang Besucher gehabt. (...) Ist dann dieser Anschluss in Frankreich fast untergegangen. Also der Anschluss waren dann eher unsere Nachbarn und die waren super süß. Und da gab es einige, die gleich ziemlich (unv.) Aber wirklich einen Freundeskreis oder so zu suchen ist eigentlich fast untergegangen, weil sehr viel Zeit darauf gegangen ist, eben Gästezimmer oder Wohnzimmer, Doppelbett alles vorbereiten, einkaufen, nach Gästen wieder zusammenräumen und da war nirgendwo eine Pause. Aber dann waren wir froh, dass wir ein bisschen Atemluft bekommen haben und Zeit für uns beide hatten. Und dadurch natürlich, also Französisch ist / Definitiv hat sich das Französisch immer weiterentwickelt. Ich würde sagen, dass sich das Basisvokabular, so Alltagsgespräche, sehr gefestigt hat. Das war super. Aber ich glaube, wir haben fast noch ein bisschen mehr ursprünglich davon erwartet. Ich denke immer: Okay, gut, in der Uni haben wir keine Ahnung von In-vitro-Fertilisation gesprochen oder

Altensterben in Frankreich. Ja, Ich weiß nicht, wieso ich mir gedacht habe, dass das in der Sprachassistenz wieder aufkommen wird. Weil ich glaube, dass wir diese Gespräche im Alltag eher selten führen. (...) Also in der Sprachassistenz würde ich behaupten, dass sich vor allem eben Alltagsvokabular gefestigt hat. Besuche beim Bäcker. Da waren definitiv auch neue Sachen dabei, zum Beispiel Floskeln, die ich nicht gekannt habe: *Avec ceci* (…) Ich war das erste Mal mit einer Freundin dort, die Französisch studiert und wir haben beide nicht verstanden, was sie von uns will. Wir sind im ersten Moment so dagestanden: *Avec saucisses.* Okay, Würste. Aber das macht keinen Sinn, weil wir haben gerade *Pain au chocolat* bestellt. Es macht absolut keinen Sinn, dass sie nach *saucisses* fragen sollte. Also, es war durchaus im Alltag, da waren sehr viele neue Sachen dabei. Und ich würde auch sagen, dass sich, ich glaube akzenttechnisch was verändert hat, in Frankreich, bei mir. Ich bin der Meinung, dass man für einen eigenen Akzent meistens ein bisschen dauert, bis man den um sich herum hört. Und der ist, den man gewohnt ist. Und ich weiß, dass ich in Frankreich immer mehr gemerkt habe: Okay, das sind die Laute, wo ich bei mir definitiv Unterschiede zu den Franzosen höre und wo ich dann auch gemerkt habe, eben dass wir nicht nicht so akzentfrei Französisch sprechen, wie ich davor gedacht hätte. Beziehungsweise ich habe irgendwie schon gewusst, dass wir sicher einen Akzent haben, den wir nicht hören. Aber da habe ich das erste Mal den einfach mehr gehört. (...) Genau. Und ich würde sagen so gesprochene Features vom Französischen wie das *Chai pas* sind sehr viel aktueller geworden und einfach sehr viel mehr präsent geworden. Also in Summe / Und ich bin zurückkommen und ich habe gemerkt vom Französischreden hat es mir viel gegeben im Sinne von: Ich habe diese Angst nicht mehr und ich habe das Gefühl, okay, ich traue mich zu sprechen. Und ja, im ersten Jahr nach der Sprachassistenz war relativ viel bei uns los. Ich merke jetzt, dass es mir abgeht, das Französisch sprechen. Und ich habe jetzt mit meinem Freund entschieden / Mein Freund studiert auch unter anderem Französisch, dass wir im Alltag mehr Französisch reden und ich merke, das tut gut. Also ich merke, da kommt einfach viel von der Sprache wieder, wo ich dann merke, da war ich aber während der Sprachassistenz schon einmal besser. Also in Summe, ich glaube jetzt noch abschließend würde ich sagen, was sprachbiographisch interessant ist, dass während in der Volksschulzeit definitiv Ungarisch meine dominanteste Sprache war, würde ich jetzt sagen, das ist definitiv Deutsch ist. Also mit meinem Papa reden wir jetzt im Endeffekt nur Ungarisch, aber untereinander, also wir drei Mädchen reden im Endeffekt nur (…) Deutsch und mit meiner Mama auch primär Deutsch. Also ich bemühe mich mit meiner, also mit meiner Mama und auch mit meiner Oma, bewusst mehr Ungarisch zu reden, weil ich merke, dass da einfach Sachen immer mehr in Vergessenheit geraten. Und das andere Mal, also als Kind war Ungarisch akzentfrei. Mittlerweile, wenn ich jetzt schnell nach Ungarn gehe, dann kommt schon, dann kann schon einmal gefragt werden: Wo genau aus Ungarn bist du her? Also dass gewisse Dinge einfach nicht mehr so präsent sind, also ich bemühe mich, bewusst mehr Ungarisch im Alltag zu sprechen, damit es erhalten bleibt. Aber es ist halt definitiv nicht mehr die dominanteste Sprache. Und ja, ansonsten es ist für dich vermutlich auch keine Überraschung / Also sprachlich sind wir alle drei völlig unterschiedlich. Also beide meine Schwestern haben Französisch gelernt, aber sich beide sehr viel schwerer getan mit dem Französischen als ich. Genau. Ja. (...) Jetzt habe ich ewig lang gesprochen.

S1: Ja, Super. Sehr gut. Ein paar Fragen hätte ich. Du hast zu deiner ersten Austauschwoche, glaube ich, gesagt, dass das ein kultureller Schock für dich war?

IP2: Ja, wobei man dazu sagen muss, ich glaube vieles / Ich glaube, gewisse Aspekte waren Kultur und gewisse Aspekte waren einfach von sozioökonomischen Umständen, die sehr unterschiedlich waren. Ich werde versuchen, ein bisschen zu dividieren. Ich glaube, also soll ich das genauer erklären oder?

S1: Erzählen, was du, warum du das als kulturellen Schock bezeichnet hättest?

IP2: Also es war noch so Dinge, die mich völlig irritiert haben, zum Beispiel, ich habe das mit der Schüssel nicht gewusst, dass man Kaffee in einer Schüssel bekommt und ich war / Am ersten Morgen hat meine Austauschmutter mich gefragt, ob ich Kaffee oder Kakao und ich habe gesagt: Kaffee. Und sie hat mir eine Müslischüssel mit Kaffee und Milch gegeben und ich war völlig irritiert. Was möchtest du jetzt von mir? Und dann hat sie mir noch einen kleinen Löffel dazugegeben. Und wie geht es mit meinem Kaffeelöffel? Das kommt mir aber sehr schräg vor. Zu dem Zeitpunkt habe ich die Taktik angewendet: Ich warte und beobachte, was die anderen mit ihrer Müslischüssel mit Kaffee anstellen und

bin draufgekommen: Okay, die tunken Croissant mit Butter und Marmelade in den Kaffee ein und essen das dann. Und meine Französischprofessorin hat mir erklärt: Na, das ist ganz typisch. Das ist ganz, ganz normal, dass du einfach das Croissant oder auch dein Baguette in den Kaffee reintunkst, bis der Kaffee weg ist und dann trinkst den letzten Schluck aus. Das war etwas, wo ich völlig irritiert war. Was ist denn jetzt genau los? Was soll ich jetzt tun? Ich glaube, viel von dem Schock war eher sozioökonomisch geschuldet, weil die Familie war wahnsinnig wohlhabend. Das heißt also, [unv.] Wir sind noch im Sommerhaus. Aber Sie haben sich gedacht, dass es warm genug ist mit Anfang September, Ende August, dass wir bei dem bleiben, weil da haben sie jetzt zwei Pools. Aber dafür habe ich ja jetzt kein eigenes Ankleidezimmer, sondern nur ein Zimmer mit eigenem Bad. Also ich hätte halt nicht genug Gewand mit, dass sich ein eigenes Ankleidezimmer ausgehen würde. Und sie haben Haushälterin gehabt, die, wenn wir nach Hause gekommen sind, uns schon Kekse gebacken hat, jeden Tag frische Kekse. Und zum Beispiel mit dem Gewand haben wir die dreckige Wäsche am Abend vor die Haustür, also nicht Haustür, vor die Zimmertür legen müssen. Und die Haushälterin hat am Abend die Wäsche eingesammelt, in der Nacht gewaschen, gebügelt und in der Früh wieder sauber hingelegt. Also das war eher das, was mich aufgeregt hat und zum Beispiel täglich 50 Euro bekommen für zum Brunchen. Das war völlig / Also das war für mich völlig fremd und zu Hause habe ich mein Zimmer mit meiner Schwester geteilt. Also das war eine völlig andere Welt und ich muss zu meiner Mama gesagt haben: Ich glaube, die [redacted] muss bei uns einen halben Herzinfarkt im Jahr davor gehabt haben, weil bei uns hat sie kein eigenes Zimmer mit Bad oder Ankleidezimmer gehabt, sondern sie hat bei uns im Wohnzimmer kann man das Sofa ausklappen und sie hat das Wohnzimmer für sich alleine gehabt. Die Woche also genau.

S1: Also eher im familiären Rahmen quasi.

IP2: Genau, genau. (Unv.) Die Mutter war aus Korsika und viele / Sie haben zum Beispiel ein Tischbuch gehabt. Das Gebetsbuch, das war für mich befremdlich und überraschend. Lebensmitteltechnisch war die Mutter sehr klar. Sie will die korsische Küche zeigen. Als typische Schülerin habe ich erwartet, keine Ahnung, Baguette, Käse, Croissant.

S1: Okay. (4) Könntest du auch vielleicht noch darauf genauer darauf eingehen, warum du dich dann schlussendlich fürs Französischstudium entschieden hast? Gab es da bestimmte Gründe?

IP2: Im Endeffekt muss ich sagen, so froh, dass ich bin, dass ich es studiert hat, ich liebe es. Ganz ehrlich, ich weiß aber nicht, ob ich es nochmal machen würde. Ich glaube, da war nicht so viel Überlegung dahinter. Ich habe also als Erststudium Alte Geschichte gemacht. Das war ein Fehlgriff. Vor allem als Erststudium ist das nicht zu empfehlen. Ich war danach im Ausland, ich habe danach in Ungarn ein Praktikum gemacht zur Restauration und habe in Ungarn ein Praktikum im Museum gemacht, wo ich Kinderführungen gemacht habe. Okay, Lehramt taugt mir eigentlich, das könnte ich mir gut vorstellen. Zu dem Zeitpunkt dachte ich, ich bin viel zu schüchtern, um vor Gruppen zu reden und durch die Kinderführungen habe ich mir gedacht, Lehramt wäre eigentlich cool und welche Fächer? Und dann habe ich überlegt, was habe ich in der Schule gemacht und bin gekommen auf Französisch habe ich gern gehabt und eine weitere Sprache ist ja eigentlich nicht / Das weiter zu üben, das ist ja gar nicht schlecht, das irgendwie zu perfektionieren, das ist irgendwie ganz praktisch. Während ich das noch immer glaube und es ist wirklich ein super cooles Studium, ich glaube, was ich mir nicht überlegt habe, ist, dass wenn ich nicht Lehramt machen möchte, dass man mit Französisch nicht so wahnsinnig viel weiter machen kann. Egal wie cool das Studium ist oder wie lustig es ist, dass einfach die Möglichkeiten relativ begrenzt sind, wenn man nicht unterrichten möchte. Deswegen weiß ich nicht, ob ich das jetzt noch einmal machen würde. Aber gleichzeitig, es taugt mir so und ich habe so eine Freude damit. Also keine Ahnung. Ich glaube schon, dass ich richtig bin und damit, dass ich unterrichte beim Richtigen bin. Ich glaube, wenn mir unterrichten nicht gefallen hätte, dann wäre es blöder gewesen. Also wenn ich bei der Sprachassistenz darauf gekommen wäre, das will ich eigentlich nicht.

S1: Okay. Und du hast auch bis jetzt auch noch mal darauf eingegangen, dass Deutsch und Ungarisch immer recht dominant waren. (5) Könntest du vielleicht noch mal genauer auf den Stellenwert unterschiedlicher deiner vier Sprachen eingehen und ob sich durch die Sprachassistenz, was sich da geändert hat?

IP2: Ja, sicher. Also ich muss gleich vorwegnehmen, es gibt ja dieses Bild mit keine Ahnung, Ungarisch ist meine Kopfsprache oder Herzsprache. Das kann ich gar nicht, damit, das ist das, womit ich mir sehr schwer tu, also den Körperteilen zuzuschreiben. Ich würde sagen, Stellenwert / Es ist halt / Ich glaube, als Kind war so Ungarisch die Sprache, die im Alltag, also ich gehe jetzt als kleines Kind jetzt vor, vor Kindergarten, vor Volksschule. Da war, also eben Film, Buch, ich würde auch sagen, Küche ist bei uns sehr ungarisch geprägt, war auf jeden Fall sehr, sehr dominant und definitiv hier und danach war es eher dieses: Okay, Umgebungssprache Deutsch und mit den Freunden Deutsch reden und Familiensprache Ungarisch. Ich glaube, was sich beim Ungarischen vor allem verändert hat war Prestige. Ungarisch ist definitiv in [redacted] definitiv keine Prestige-Sprache. Und du hast schon mitbekommen in der Schule, ja, das ist jetzt nicht so eine coole Sprache wie, keine Ahnung, Spanisch oder Französisch. Französisch würde ich sagen hat bei mir als Kind, zehn elf, sehr viel Prestige gehabt. Also da war sehr diese Sprachstereotype, so eine schöne Sprache und komplizierter als Englisch. Also es ist schon, wenn man Französisch kann, ist das schon irgendwie ein bisschen cooler, als wenn man Englisch kann. (...)

S1: Wenn du jetzt quasi die Sprachen ordnen würdest. Wie war das vor und nach der Sprachassistenz? (4)

IP2: Mhm. Ordnen nach was?

S1: Nach Wichtigkeit oder nach /

IP2: Ich könnte dir sagen, wie es vom Nutzen her war.

S1: Ja.

IP2: Also ich glaube meist genutzt, vor der Sprachassistenz, habe ich Deutsch, weil es einfach auf der Uni die präsenteste Sprache ist, danach gefolgt von Englisch. Ich glaube, weil mit Englisch alles / Also ich glaube, in dem Moment, wo man Instagram aufmacht, ist man Englisch ausgesetzt und ich studiere Englisch als Zweitfach. Also von daher definitiv Englisch als zweitgenutzte Sprache, weil ich nicht mehr so viel zu Hause war. Danach Ungarisch, wenn ich mit meinem Papa rede und dann teilweise auch mit meiner Mama. Unter uns Geschwistern ist es eher komisch, weil da ist es mittlerweile eher an dem Punkt, wo ich sagen würde, eher wenn man nicht verstanden werden wollte, dann reden wir Ungarisch. (...) Danach Ungarisch und danach Französisch, weil Französisch vor der Sprachassistenz definitiv weit unter Ungarisch war. Also das war wirklich nur in der Sprachausbildung in der Uni. (...) Während der Sprachassistenz ist Französisch definitiv sehr, sehr viel weiter raufgegangen. Also ich würde / Da ist jetzt schwer zu sagen, ob Deutsch tatsächlich die meistgenutzte Sprache in Summe war oder Französisch die meistgenutzte Sprache, weil das ja der Fall war, dass Deutsch die Sprache war, die wir zu Hause gesprochen haben. Also mit meinem Freund untereinander und im Umgebungsfeld, also außerhalb war alles französisch. Wir haben dann versucht, genau das ist schwer zu sagen, welches von den beiden höher war. Ich glaube, es hängt ein bisschen vom Zeitpunkt ab. Ich glaube, es gab Zeitpunkte, wo ich mehr Französisch gesprochen habe und Zeitpunkte, wo ich mehr Deutsch gesprochen habe. Wir haben in Frankreich beide sehr bewusst versucht, französische Medien vorzugsweise zu konsumieren. Wir haben nur Französisch gelesen, Filme nur auf Französisch geschaut. Also das in Frankreich sehr bewusst (...) erhöht und verstärkt. Ich würde sagen, während der Sprachassistenz waren sie zwar vermutlich vom Nutzen her am höchsten. Ich würde sagen, dass Englisch nach wie vor einfach durch die Passiv-Nutzung auf Platz zwei war. Also ich glaube, wir haben mehr Englisch-Input gehabt als beim Ungarischen und Ungarisch war auf die Telefonate mit dem Papa öfters beschränkt.

S1: Okay, verstehe.

IP2: Genau. Also das war definitiv während der Sprachassistenz und jetzt muss ich sagen, bin ich wieder ziemlich am Anfang zurück. Wobei es jetzt sein könnte / Jetzt ist definitiv Deutsch die meistgenutzte Sprache. (...) Gefolgt von Englisch. Es kann sein, dass ich vielleicht jetzt im Alltag mittlerweile mehr Französisch verwende, weil ich mit meinem Freund Französisch spreche, als Ungarisch. Weil jetzt halt

im letzten Jahr selten daheim war und Ungarisch selten genutzt habe. Ich bin jetzt dazu übergegangen, mit meiner Oma durchgehend auf Ungarisch zu reden und zu motivieren, dass sie mit mir auch Ungarisch spricht, weil die Erstsprache meiner Oma Ungarisch ist, aber die ist seit 56 in Österreich, das heißt, sie redet mit uns Enkelkindern mittlerweile eher Deutsch. Aber ich würde sagen, seit vor der Sprachassistenz hat sich das Französisch-Input und auch von mir selber das Französisch definitiv vom Stellenwert her, vom Nutzen her erhöht. Ist aber definitiv nicht so hoch wie während der Sprachassistenz.

S1: Okay, okay. (...) Gut, dann kommen wir auch schon zu den vorgefertigten Fragen, wo der Fokus ja auf der Identität liegt. Bevor wir da jetzt näher darauf eingehen, ohne das, was du unter Identität verstehst. Hast du das Gefühl gehabt, dass du dort eine andere Identität hattest als hier in Österreich? Also was zum Beispiel deine Selbst und Fremdwahrnehmung betrifft? (...)

IP2: Vor allem Fremdwahrnehmung. Ich tue mir mit Identität und vor allem mit nationaler Identität sehr schwer, weil ich irgendwie das Gefühl gehabt habe als Kind beim Aufwachsen, ich gehöre nirgends wirklich dazu, weil in Ungarn waren wir Österreicher und in Österreich waren wir halt die Ungarn. Also damit / Unsere Familie ist wirklich sehr auf der ganzen Welt verstreut. Das heißt, ein Großteil meiner Familie lebt in Amerika, ein Teil meiner Familie lebt in Deutschland. Es ist also jetzt wirklich / Und selbst bei meiner eigenen Familie jetzt irgendwie Wurzeln zu finden ist relativ schwer, weil meine Mama ist mit Ungarisch als Erstsprache aufgewachsen, und meine Mama ist aus dem Burgenland und war im Burgenland deutschsprachige Minderheit, die unter der Maria Theresia aus dem Sudetendeutschland angesiedelt worden sind. Also das jetzt wirklich als Ungarn zu bezeichnen ist schwer. Aber ich persönlich habe jetzt null Connections zu Deutschland. Bei meinem Papa ist es so, der ist zwar aus Ungarn, aber der hat in Ungarn einer slowenischen Sprachminderheit angehört, seine Familie. Die Sprache ist passenderweise tot, mittlerweile fast ausgestorben und die Sprache gibt es mittlerweile einfach fast nicht mehr. Also da wirklich zu sagen, ich sehe mich als Ungarin, es ist schräg, ich sehe mich als Österreicherin, ist auch irgendwie schräg. Wenn du in Österreich mitbekommst, ja irgendwie ganz dazugehören tust du nicht. Und wenn die Frage aufkommt, wer ist zweisprachig aufgewachsen, wer hat einen Migrationshintergrund, dann fühlst du dich irgendwie immer nicht ganz zugehörig. Also nicht ganz. Diese Selbstwahrnehmung ist, glaube ich, relativ schwer zu beantworten. Spannend ist mit der Sprachassistenz definitiv die Fremdwahrnehmung. Also ich würde sagen, in Österreich bin ich definitiv immer die Ungarin. Und wenn irgendwelche Fragen zum Thema Ungarn aufgekommen sind, dann war ich zu fragen. Wobei ich vielleicht dazu sagen muss, dass ich vieles einfach nicht weiß. Also zum Beispiel Essen habe ich über meine Mama mitbekommen und ich bin jetzt letztens draufgekommen, dass das, was ich als ungarische Küche identifiziert habe, eher burgenländische Küche ist und Burgenland hat zu Ungarn gehört. Also natürlich sind sehr viele Schnittstellen mit der ungarischen Küche. Ich glaube aber, dass sich zwischen altösterreichischer Küche und altungarischer Küche grundsätzlich sehr viele Schnittstellen da sind. Also ich glaube, dass Stereotypenspeisen sind Gulasch und das Gulasch bei uns in Ungarn ist eine Suppe und nicht wie in Österreich Eintopf. Ja, das auf jeden Fall. Aber zum Beispiel altungarische Küche ist unter anderem Mariensuppe. Und ich würde sagen, dass haben wir in Österreich genauso. Also ich finde, da merkt man durchaus, dass da sehr viele Schnittflächen zwischen beiden sind und das hat sich in Frankreich auf jeden Fall sehr geändert. Während ich in Österreich die Ungarin war, war ich in Frankreich ganz klar die Österreicherin oder die Deutsche, weil ich glaube, dass Österreich nicht immer ganz angekommen ist, was das ist und wo wir dazugehören. Es war dann auch sehr schnell ja, die Deutsche, die deutsche Sprachassistentin. (...) Genau. Da muss ich sagen, das war am Anfang schräg. Wenn jemand fragt, woher kommst du eigentlich, ich in Österreich eigentlich gewohnt bin, dass ich dann sage: Ja, also ich bin schon in Österreich geboren, aber mein Papa ist aus Ungarn und meine Mama ist zweisprachig aufgewachsen. Das ist immer der Anfangssatz. Dass ich in Frankreich wahrgenommen habe, dass es nicht darum geht, woher meine Eltern kommen und was meine Erstsprache ist, sondern dass sie mitbekommen habe, ich bin kein Franzose. Jetzt ist eigentlich nur das, was sie wissen wollen, ist: Österreich. Das war super befremdlich am Anfang, einfach in Österreich, wo immer diese Erklärung dazu kommt, und das plötzlich wegfällt.

S1: Hattest du denn das Gefühl, dass du dadurch ein verändertes Verhältnis zur österreichischen Kultur noch einmal bekommen hast? (...) Oder vielleicht auch, was dein Zugehörigkeitsgefühl betrifft? Oder

dass du vielleicht doch noch mal Österreich oder die österreichische Kultur aus einer anderen Perspektive siehst?

IP2: Schwer zu sagen. Also ich würde sagen, bei österreichischer Kultur, da ist meine Mama superwichtig. Meine Mama ist unter anderem Fremdenführerin für ganz Österreich. Das heißt, ich glaube, sehr viele österreichische Kulturgüter bei uns zu Hause sehr präsent waren. Und ich glaube, ich habe oft das Gefühl, mich im Moment sehr zu identifizieren. Also, wenn ich, keine Ahnung, bei uns über, ich weiß nicht, in der Steiermark über die Osterjause erzählt habe, bin ich sehr, sehr steirisch und sehr überzeugt in dem Moment steirisch. Weil das ist, was wir jedes Jahr / Also, was ich sehr gern habe und womit ich sehr große Freude habe. Und da habe ich auch Freude, das zu kommunizieren. (...) Wenn ich über die über ungarische Speisen rede oder ungarische Geschichte vor allem rede, bin ich genauso begeistert darüber, bin in dem Moment sehr, sehr ungarisch. Also wenn es da um Triathlon geht, dann bin ich plötzlich super ungarisch. Ich glaube, das ist eher so ein Moment, wo ich mich sehr verbunden fühle. Aber das habe ich ehrlich gesagt nicht in Frankreich zum ersten Mal gehabt. Das habe ich in Österreich ziemlich genauso, wo es Dinge gibt / Und ich glaube, dass es in Österreich diese Unterscheidung im kleinen (unv.) zum Beispiel mit eben: Bist du aus Oberösterreich, aus der Steiermark. Und dass dann oft da auch zur eigenen Identitätskonstruktion, ich glaube, auch eine gewisse Eingrenzung entsteht. Ja, und wir haben die Osterjause und das habt ihr nicht und ihr habt dafür keine Ahnung was. Womit man dann diese Identität als [redacted], als [redacted] konstruiert.

S1: Was jetzt noch mal den Alltag nach der Sprachassistenz betrifft, hast du schon gesagt französische Sprache ist jetzt schon präsenter als davor. Hast du vielleicht auch irgendwas übernommen aus dem französischen Alltag, was jetzt nicht mit Sprache unbedingt zu tun hat?

IP2: Ja, definitiv Kochen. Also wir kochen viele, viele Alltagsrezepte. Also was in Frankreich, in den Supermärkten sehr viel mehr, mehr präsent war, waren zum Beispiel Teige. Wir haben also eine Wahnsinnsauswahl an Teigen, die wir in Frankreich das erste Mal gegessen haben und gekocht haben. Und ich war in der Gastroschule und habe sehr viele Rezepte von den Schülern bekommen. Ich glaube schon kochen definitiv. Ich glaube auch gewisse französische Produkte, die wir abgehen in dem Moment, wo ich in Frankreich bin oder irgendwo anders in Frankreich ist, die definitiv so sind. Ja, das hätte ich gern wieder. Das ist lächerlich. Zum Beispiel habe ich. (...) Zum Beispiel in Frankreich haben sie diese abgepackte Handseife mit Lavendel und die riecht so gut dort. Und wir haben bei uns die zwar die Frosch-Lavendelseife, aber die riecht einfach nicht vergleichsweise. Das heißt, die nehme ich mir jedes Mal mit. Ich glaube auch, aber das habe ich davor schon gehabt, ein bisschen die Essgewohnheiten / Also bei uns in Dijon haben sie eher am Abend größer gegessen und das habe ich geliebt. Also es war super am Abend. Das immer erst aus dem Haus zu gehen und dann erst wirklich gescheit zu essen, das hat mir schon sehr getaugt. Aber da muss ich sagen, das habe ich davor schon gehabt und ich weiß nicht unbedingt, ob das französisch ist, weil das ist in Ungarn auch üblich, dass man später isst. (...) Also ob das jetzt wirklich Frankreich ist, ist die Frage. Bei ein paar anderen Dingen ist es halt schwer, das immer ganz klar zu identifizieren oder zu sagen, ist es definitiv Frankreich? Ich glaube französische Musik ist vielleicht noch mehr präsent geworden. Da haben die Schüler viel gezeigt. Das ist schon cool. Wobei ich mir mit Französisch teilweise noch immer sehr schwertu. Das ist teilweise ein bisschen zu viel für meinen Geschmack. (...) Genau. Und sonst habe ich noch Kontakt zu unseren Nachbarn. (...) Ja.

S1: Und abschließend zu diesem kulturellen Themenbereich. Würdest du dich jetzt danach als interkultureller bezeichnen oder findest du, warst du davor schon? Hattest du davor schon ein interkulturelles Verständnis? Was hat sich da geändert?

IP2: Ist irgendwie schwer zu sagen ist. (4) Ich würde sagen, ich habe definitiv mehr Wissen über französische Normen. Also in dem Sinne ja, definitiv interkultureller als vorher in dem Sinne von, es sind mehr so Alltagsgeschichten, wie ist der typische Gesprächsablauf bei einem Einkauf an der Kasse? Das ist so eine Kleinigkeit und man lernt, natürlich lernt man einkaufen, aber so schnelle Floskeln, finde ich, kriegt man eher dort mit. Auch dieses: Okay, Geschäfte haben am Sonntag offen, dafür ist Montag ein gefährlicher Tag. Ich glaube, das wird einem dann doch noch mal ganz anders bewusst, wenn man dort ein Jahr ist und das erste Mal draufkommt, das betrifft mich ja tatsächlich stärker und ich muss das

tatsächlich an meinem Montag mitbedenken, dass das der Tag ist, wo nicht nur einmal es blöd läuft und dann ist halt nichts offen, sondern wo es halt wiederholt geschieht. Und ich mich darauf einstellen kann, dass das wiederholt geschieht. (...) Ich glaube, für solche gewisse Normen ist sicher mehr Bewusstsein da. Bin mir definitiv bewusster als davor. Ich glaube aber, dass das in Summe relativ schwer zu sagen ist, weil zum Beispiel, obwohl meine Familie in Amerika lebt, ich oft schwer sagen kann, ist es wirklich kulturell anders oder ist es in der Gegend, in der Region oder nur in meiner Familie etwas, was so abläuft und so die Norm ist? (...) Das ist irgendwie oft schwer zu sagen. Und ich denke mir bei Frankreich oft: Ich muss sehr aufpassen, dass ich nicht generalisiert von in Dijon versus zu in Frankreich. Das ist in Frankreich so, weil ich durch den Schulaustausch und die verschiedenen Austauschprogramme gemerkt habe, dass das doch sehr unterschiedlich ist. Auch Schulsystem zwischen [redacted] und [redacted] waren Welten. Also es ist völlig anders abgelaufen. Also ich würde jetzt nicht sagen, dass ich durch mein Sprachassistenzprogramm ein Experte für Kultur überall in Frankreich geworden bin, Aber ich kann ein bisschen was dazu erzählen, wie ich es erlebt habe und was da so die Normen sind, die ich mitbekommen habe. Ich hoffe, dass diese Antwort irgendwas weiterhilft.

S1: Sehr gut. Und abschließend, das ist die Abschlussfrage jetzt. (...) Was hat denn die Sprachassistenz mit dir persönlich gemacht hat? Gab es da Veränderungen, was deine Persönlichkeit betrifft?

IP2: Ich glaube sehr viel, also definitiv sehr viel mehr Selbstbewusstsein, wenn es um Sprechen geht. Ich glaube, davor war ich wirklich wahnsinnig nervös. Ich trau mich nicht, weil alle anderen sind besser als ich und dann mache ich so blöde Fehler und ich mache *fautes de base*. Das war so ein Lieblingsbegriff von uns auf der Uni und das kann ich nicht. Ich kann nicht sagen ich studiere Französisch und dann mache ich solche *fautes de base*, weil das ist ja voll peinlich. Also ich glaube, da bin ich definitiv sehr viel selbstbewusster geworden. Ich glaube, auch sehr viel ruhiger. Ich glaube, was mir viel gegeben hat, ist leider nicht französisch, ist dieses selbstständig werden in einem Umfeld, wo du kein soziales Netz hast. Weil ich habe ja kurz erzählt, dass ich in Ungarn ein Praktikum gemacht habe. Ich habe in Ungarn Familie, das heißt ich habe da kurzerhand bei meiner ungarischen Oma während der Zeit gewohnt und dann bin ich dort bei ihnen / Im Museum haben meine Großeltern die Leute gekannt. Das war immer ein Netz, wo ich wusste, wenn irgendetwas nicht klappt, kann ich mich an die Person wenden und die werden das schon für mich regeln. Die wohnen da, die leben da. Und das Gleiche war in Amerika. Wenn ich in Amerika war, ich habe bei meinen Tanten gewohnt und selbst wenn ich nicht dort gewohnt hätte oder auch in Ungarn, wenn ich kurz nicht bei meiner Oma gewohnt hätte, sondern halt getrennt. Es war immer ganz klar, ich habe Ansprechpersonen, an die ich mich richten kann und die das alles für mich erledigen und die genau wissen, wie das geht. Und das war in Frankreich aber nicht der Fall und ich glaube, das war schon viel zum Selbstständigwerden, zum Lernen. Okay, ich habe jetzt niemandem, der in Frankreich erklären kann, wie dort das Banksystem funktioniert. Ich muss das halt mit den Leuten dort ausdiskutieren.

S1: Okay, ja, super. Danke. Dann können wir das Interview an der Stelle beenden. Vielen Dank.

IP2: Perfekt.

9.4.3 Transkription IP3

S1: Gut. Also, könntest du mir von deiner Sprachbiografie erzählen, wie du mit welchen Sprachen wann in Berührung gekommen bist?

IP3: Also Muttersprache bei mir ist Deutsch. Das ist also meine Erstsprache. Und die erste Fremdsprache, die ich gelernt habe, war Englisch. Das war in der Volksschule. Wobei ich ehrlich gesagt nicht mehr genau weiß, ob das in der ersten Klasse / Ah nein, jetzt ist es mir eingefallen. Nein, ich habe im Kindergarten schon Englischkurse gehabt. Also da ist einmal wöchentlich, glaube ich, eine Elementar-Englischpädagogin gekommen und hat mit uns so ganz den Grundwortschatz und auf spielerisch mit uns geübt oder halt erste Berührungen mit Englisch ermöglicht. Und dann der Volksschule habe ich Englisch gehabt, aber ich weiß wie gesagt nicht mehr, ob das von der ersten Klasse weg war oder ob das erst in einer späteren Klasse gekommen ist. Da kann ich aber nochmal nachfragen, falls du es genau wissen möchtest. In der / Die zweite Fremdsprache ist dann im Gymnasium dazu gekommen. Das war erst in der fünften Klasse Gymnasium. Das heißt in der neunten Schulstufe dann, genau. Da habe ich dann vier Jahre Französisch im Gymnasium gehabt, immer so drei oder vier Stunden wöchentlich und ja, genau. Und habe aber eigentlich keine außerschulischen, wirklichen Berührungspunkte mit beiden Fremdsprachen gehabt. Also meine Schwester ist drei Monate nach England gegangen und hat dort / Also während der Schulzeit noch. Das hätte mich eigentlich auch immer interessiert, aber es hat nie so gut gepasst, weil da immer nur ganz wenige Schüler gehen durften und dementsprechend habe ich außerschulisch eigentlich keine Berührungspunkte mit der Sprache gehabt. Erst dann, als ich nach der Matura entschieden habe, eigentlich eher durch einen Zufall, dass ich Französisch studieren möchte. Ich wollte eigentlich Musik und Deutsch studieren auf Lehramt und habe dann die Musik-Aufnahmeprüfung nicht geschafft und habe für das eine Jahr, wo ich dann nochmal das probieren wollte, also ein Jahr nochmal üben und lernen für die Aufnahmeprüfung. Und währenddessen habe ich halt ein anderes Fach anfangen müssen und habe Französisch gewählt, weil ich dort sehr gute Erinnerungen an meine Schulzeit gehabt habe. Ich habe zwar verschiedene Lehrpersonen gehabt, die beide auf ihre Art und Weise voll super waren und voll motivierend waren. (...) Genau. Und dann habe ich mich für Französisch entschieden und es war eigentlich nur, eigentlich wäre es nur so ein Ersatzfach gewesen, bis ich dann die Musik-Aufnahmeprüfung schaffe und habe mich aber dann ziemlich schnell in das Studium ja irgendwie verliebt. Also es hat mir dann / Es hat mir dann voll Spaß gemacht. Es waren ja die Kontakte natürlich zu den anderen Mitstudierenden waren super, weil man so ein kleines Institut / Ja, Romanistik ist ein kleines Institut in [redacted], da kennt man ziemlich schnell einmal jeden und vor allem die Sprachkurse mit den Native Speakern waren einfach cool für mich, weil das war eigentlich das erste Mal so wirklich, außer die Sprachreise in der siebten Klasse im Gymnasium nach Nizza aber ausgenommen, also das ausgenommen, war das war das das erste Mal wirklich Kontakt mit Native-Speakern in der Sprache und das hat mich einfach fasziniert. Und ich habe mir dann auch ziemlich leicht getan beim Studium Französisch. Also es war jetzt nicht so, dass ich mich gequält hätte und das hat dann auch dazu beigetragen, dass ich gesagt habe nach einem Jahr: Okay, ich habe da jetzt schon so viel geschafft und es hat so Spaß gemacht, ich möchte jetzt eigentlich gar nicht noch einmal Musik probieren, sondern werde Französisch fertig studieren und genau. Die Praktika, die wir dann gehabt haben ab dem dritten Semester, haben mich darin bestärkt, weil ich einfach gesehen habe, dass man bei dem Fach / Ich hab schon immer in Gymnasien unterrichtet bei den Praktika. Jetzt unterrichte an einer Mittelschule nämlich Französisch. Das ist etwas ganz Anderes. Aber während der Praktika eben in den Gymnasien. Und es ist zwar schon / Ich habe da schon immer den Eindruck gehabt, es ist natürlich ein Fach, wo man den Schülern, wo die Schüler viel lernen müssen. Aber trotzdem habe ich die Möglichkeiten gesehen gegenüber Deutsch, was man in Französisch halt spielerisch machen kann und wie man mit kulturellen / Ja wie man das Kulturelle einbringen kann, im Unterricht und mit Musik auch viel arbeiten kann. Was man in Deutsch eher nicht hat und wo es halt mehr, ja, wo es halt mehr um Grundkompetenzen wie Leseverstehen und so weiter geht. (...) Ja, also es hat jedes Fach was für sich, aber Französisch hat man dann in den Praktika auf einmal noch mehr zum Taugen angefangen, weil man denkt ja eigentlich / Und dann hast du eben oft gewisse Schüler drin gehabt, die so wissbegierig waren und die das so aufgesaugt haben, weil eine Fremdsprache an sich, so was Faszinierendes ist. Was du bei Deutsch, ja sicher, auch hast, wenn Schüler literaturbegeistert sind. Aber in Französisch waren dann zum Teil auch die Schüler, die sich schon schwer beim Lernen getan haben, aber die trotzdem das Faszinierende an der Fremdsprache erkannt haben. Und das hat dann eigentlich ziemlich Spaß gemacht während der Praktika, genau. Und dann eben

gegen Ende meines Bachelorstudiums dann immer mehr gehört, immer mehr Erfahrungsberichte gehört von Sprachassistenz. Dass es so bereichernd sein soll und so cool sein soll und wollte eigentlich nie ins Ausland gehen. Ich wollte wirklich nicht ins Ausland gehen, weil ich jetzt nicht die reiselustige Person bin und eigentlich sehr gern zu Hause bin. Aber die / Ja, es hat einfach ein paar Personen gegeben, eine Professorin, die ich in Deutsch gehabt habe, aber die auch Französischer als Zweitfach gehabt hat, die mich sehr motiviert hat oder bestärkt hat, dass ich das machen soll und eben die Vorteile gegenüber Erasmus hervorgehoben hat. Und ich habe dann von anderen Mitstudierenden mitbekommen, dass Erasmus zum Teil gar nicht so easy ist, wenn man jetzt im Ausland auch noch schauen muss, dass man seine ECTS macht und studiert und da war ich jetzt sowieso nie so, so überehrgeizig, was das betrifft, vor allem seit Corona eigentlich nicht mehr so. Und dann hat mir das immer mehr eingeleuchtet, dass Sprachassistenz wirklich eine coole Möglichkeit wäre, dass ich mal Zeit in dem Land verbringe, wo ich die Sprache eben studiert habe. Und das war für mich schon / Ja, mit der Zeit, also die letzten zwei Jahre von meinem Studium, ist mir das immer mehr gedämmert, dass ich das echt machen muss, dass ich zumindest ein paar Monate in Frankreich gelebt habe oder in einem französischsprachigen Land, damit ich die Sprache auch authentisch unterrichten kann. Es ist mir dann immer mehr aufgefallen. Ich war zwar schon wirklich gut, was die Grammatik und das auch das Mündliche schon auch betrifft, aber ich habe mich nie ganz zu 100 % verbunden gefühlt mit der Sprache. Also irgendwas hat mir gefehlt und ich habe dann genau gewusst, es ist genau das. Also ich muss dort einmal gelebt haben. Und auch wenn es mir Angst gemacht hat am Anfang. Also wie gesagt, ich wollte nie in ein anderes Land ziehen. Ich wollte nicht unbedingt, sondern ich habe eigentlich mehr Kontakt zu der Sprache gesucht und vor allem das Gefühl gesucht, dass ich mich mit dem verkörpern kann und dass ich / Dass mich das, dass ich eine emotionale Verbindung zu der Sprache habe. Das war mein Ziel dahinter. Genau. Ja. Und jetzt ist mittlerweile bald drei Jahre aus, dass ich. Nein, vor zwei Jahren bin ich zurückgekommen. Und wenn ich jetzt erzählen soll, wie mir das rein sprachlich. Aber ich kann es nicht nur auf rein sprachlicher Ebene beschreiben, sondern es ist genau das passiert, was ich eigentlich wollte, dass ich eben die emotionale Verbindung zu der Sprache bekommen habe und dass ich mich voll damit identifizieren kann, weil ich einfach so viele Erinnerungen in der Zeit gemacht habe und natürlich meine Sprache in so vielen Hinsichten erweitert habe. Meine Sprachkompetenz. (...) Ja, und weil es aber auch eine Zeit war, wo, natürlich, wo du jeden Tag oder fast jeden Tag aus deiner Komfortzone ausbrechen musst. Und das macht einen ja dann auch unglaublich stolz. Also das wirst du auch erlebt haben in deiner Zeit als Sprachassistentin. Es macht einen stolz und das sind dann so Sachen, die brennen sich irgendwie ein oder die behält man halt in Erinnerung. Und das verknüpft man dann mit der Sprache, dass man eben dort eine Zeit gehabt hat, wo man irrsinnig viel persönlich dazugelernt hat und wo man einfach die Beziehung zur Sprache erst so richtig (...) gebaut hat. Genau. Genau. Und jetzt seit / Also jetzt bin ich das zweite Jahr in einer Mittelschule in Steinach als Lehrperson tätig und habe seit dem heurigen Jahr auch Französischstunden in der Mittelschule. Aber das ist bei uns so, also Französisch ist bei uns nur en Wahlfach und jetzt zwei Klassen und jeweils zwei Stunden, aber nur alle zwei Wochen. Das heißt effektiv hat jede Klasse eine Stunde Französisch in der Woche und da geht halt wirklich wenig weiter. (...) Man muss ganz anders aufbauen. Also man kann nicht die Schulbücher verwenden, die die Kinder im Gymnasium verwenden, sondern man muss großteils selbst Materialien erstellen. Aber ich muss sagen / Und man spielt halt ganz viele Spiele, weil es nur über das geht, mit positiven Erfahrungen. Wir haben sehr viele schwache Schüler, weil im gleichen Ort ein Gymnasium ist. Das heißt, das Gymnasium zieht sehr viele Kinder an und wir kriegen dann halt die, die nicht ins Gymnasium gehen können und dementsprechend haben viele Lernschwierigkeiten oder Motivationsschwierigkeiten. Und deswegen geht ganz viel nur übers Spielen. Und da muss ich sagen, habe ich viel aus meiner Zeit als Sprachassistentin her, weil da hat man ja sehr viel Spiele gespielt mit den Kindern im Deutschunterricht, Deutsch als Fremdsprache Und das kann ich jetzt zum Teil sehr gut nutzen. (...) Genau.

S1: Okay, sehr gut. Du hast ganz kurz erwähnt, dass du viel persönlich dazugelernt hast. Kannst du dann noch mal kurz genauer beschreiben, was du da genau gelernt hast?

IP3: Ja, also rein persönlich jetzt war das natürlich. ja, einfach auch das, was ich schon beschrieben habe, dass man jeden Tag aus seiner Komfortzone rausgehen muss, weil man ja am Anfang jeden Tag neue Leute kennenlernt. Und wenn man jetzt nicht so eine extrovertierte Person ist, dann ist es eine Herausforderung. Und wenn man das aber positiv meistert und die Kontakte knüpft, dann ist man stolz

auf sich. Da habe ich in der Hinsicht total viel gelernt. Und aber auch das Auftreten irgendwo vor einer Klasse, also als Lehrperson, dass ich da / In den Praktika in Österreich, natürlich habe ich da schon ein wenig geschnuppert. Aber es war halt trotzdem eine andere Situation, weil man als Sprachassistentin wirklich das Gefühl hat, man kann da jetzt, ja, man kann da jetzt etwas Wertvolles vermitteln. Man ist die Person, die eine ganze Sprache irgendwie näherbringt, eine Kultur näherbringt. Und da habe ich schon ein anderes Selbstverständnis irgendwie bekommen als Lehrperson. Also das ist vielleicht nicht ganz persönlich, sondern eher mehr beruflich, aber das hat mir sehr viel, sehr viel geholfen, schon vor meinem ersten Unterrichtsjahr. Mehr als mir die Praktika geholfen haben, weil es halt einfach so regelmäßig war und jeden Tag in der Woche war. Und ich habe auch, das vielleicht auch noch, das war gar nicht so / Das hat gar nichts mit der Schule eigentlich zu tun gehabt. Ich habe dort versucht, dass ich auch mit der lokalen Bevölkerung in Anführungszeichen Kontakte knüpfe und habe mich in einem Tischtennisverein angemeldet. Ich war nicht so die Person, die in der Zeit viel auf Reisen gegangen ist, weil es, wie schon gesagt, es ist nicht so mein Ding. Ich habe schon ein paar Sachen also Kurztrips gemacht, vor allem als meine Familie da war. Aber ich habe die Zeit eher genutzt, eben dass ich in dem Verein Kontakte geknüpft habe und dass ich / Ich habe dort auch Meisterschaft gespielt, Tischtennismeisterschaft. Weil ich das daheim auch mache und ich habe dann gemerkt, über das habe ich eigentlich am meisten Französisch gelernt, weil ich dort wirklich stundenlang in Kontakt mit der Fremdsprache gewesen bin und da ja in einer sehr umgangssprachlichen Form. Also so wird vielleicht die Lehrpersonen nicht immer mit einem gesprochen haben, sondern ja wie den Leuten halt der Schnabel gewachsen ist. Also das war, hat sprachlich sehr viel gebracht für mich und kulturell und persönlich. Genau.

S1: Wenn du jetzt sagst, es hat sprachlich viel gebracht, würdest du dich ganz allgemein als mehrsprachige Person bezeichnen und wie hat da die Sprachassistenz etwas geändert daran?

IP3: Ich würde mich auf jeden Fall als mehrsprachige Person bezeichnen. (...) Weil die Sprachen, also die Fremdsprachen, die gelernt haben, ja regelmäßig benutze, also Französisch in der Schule, aber auch seit Frankreich eigentlich ist mein ganzes Social Media oder zumindest mein halbes Instagram und mein ganzes Snapchat und ein bisschen was von Tiktok auf Französisch eingestellt. Also ich benutze eigentlich jeden Tag Französisch und auch manchmal so, wenn ich irgendwie, aber wenn ich Selbstgespräche führe, manchmal mache ich das auf Französisch, weil ich will einfach in Kontakt mit der Sprache bleiben und ich will nicht, dass die Beziehung, die ich aufgebaut habe in der Zeit, dass sie abbricht, weil bei mir geht es ganz viel über Beziehung zu einer Sprache und ob ich mich mit dem identifiziere. Und wenn ich das gerade nicht kann, aus welchem Grund auch immer, dann kann ich mich nur schwer motivieren. Und da ich es als Lehrperson brauche, schaue ich einfach, dass ich immer eine Beziehung zu der Sprache habe und Englisch, weil ich ja, ich schaue viele englische Serien und ein Teil von Instagram ist auch Englisch.

S1: Und wenn du jetzt Englisch mit Französisch vergleichen würdest, was die Wichtigkeit oder den Stellenwert in deinem Leben betrifft. (...) Wie gibt es da Unterschiede? Durch die Sprachassistenz?

IP3: Ja, also das ist wieder ein ähnlicher Punkt. Also mit Englisch habe ich auf keinen Fall, ist die emotionale Komponente überhaupt nicht gegeben. Also das ist für mich eine nützliche Sprache. Bin froh, dass ich es kann, dass ich es gelernt habe. Ich habe es aber sehr gut können. Eigentlich noch besser als jetzt. Ich habe das Cambridge Certificate damals gemacht in der achten Klasse und seitdem, glaube ich, abgebaut. Aber für mich ist es halt eine nützliche Sprache, weil ich Serien damit schauen kann. Ich schaue Serien nicht sehr gern, wenn sie synchronisiert sind und ja in der Schule haben wir / Also wir haben voriges Jahr zwei Kinder gehabt, die haben gar kein Deutsch gesprochen, aber sehr gut Englisch, weil sie beide eine Zeit lang in England verbracht haben, obwohl sie eigentlich Slowakisch als Muttersprache haben. Aber die haben sehr gut Englisch gesprochen und da war halt auch, damit man denen Deutsch beibringen kann, waren halt gewisse Dinge auf Englisch notwendig. Und dass man eine Beziehung zu ihnen aufbaut, war Englisch notwendig. So also für mich ein Werkzeug, Englisch. Aber Französisch ist definitiv ein Teil von meiner Persönlichkeit, seitdem ich in Frankreich war. Also die acht Monate haben einfach Französisch zu einem Teil von meiner Persönlichkeit gemacht. Zum einen Teil von meiner Identität und was mich stolz macht. Also, wo ich mir denke, voll cool, dass ich das kann eigentlich. Ich habe voll viel Zeit zum Studium eingesteckt und ich habe die Herausforderung der

Sprachassistenz auf mich genommen, weil für mich war es wirklich so, ich war so nervös, bevor ich dort hingefahren bin. Ich habe jetzt nicht so die Vorfreude oder so gehabt. Wie gesagt, ich habe mich eigentlich dazu überredet, weil ich mir gedacht habe, ich muss in dem Land unbedingt gelebt haben, wo ich die Sprache unterrichten soll. Ich war voll nervös und deswegen umso stolzer bin ich, wenn ich jetzt darüber nachdenke, dass ich Französisch so gut kann.

S1: Ja, ich glaube, da kann man auch stolz sein. (...) Jetzt unabhängig von der Sprache. (...) Würdest du sagen, die französische Kultur oder französische Gewohnheiten etc. sind jetzt präsenter in deinem Alltag? Nach der Sprachassistenz? Gibt es da vielleicht irgendwas, was dir einfallen würde?

IP3: Hm, das ist eigentlich eher weniger. Also. (5) Nein, eher nicht. Also ich bin. (...) Wenn ich Französisch unterrichte, dann knüpfe ich sehr wohl an die kulturellen Erfahrungen an und an den zum Teil / Oder gewisse Persönlichkeiten, die ich dort kennengelernt habe und versuche das nicht als Klischee zu transportieren. Aber halt so ein bisschen die Essenz aus den ganzen Menschen, die ich dort kennengelernt habe, die so zu beschreiben den Kindern. Ohne das als Klischee. Das sage ich immer dazu, ich will keine Klischees vermitteln. Aber so in meinem Alltag jetzt eigentlich nicht. Bis auf das, dass ich seitdem viel mehr französische Musik höre. Genau.

S1: Also mehr als vor der Sprachassistenz?

IP3: Definitiv ja.

S1: Okay.

IP3: Also weil ich dort auch, weil ich dort auch Empfehlungen bekommen habe, von Leuten, die ich kennengelernt habe und wo ich gehört habe. Also wo ich, die ich gern mögen habe, wo ich mir gedacht habe, damit ich den besser kennenlerne, höre ich die Musik, die der Mensch hört, einfach damit ich mich damit ein bisschen, ja,

S1: Okay. Und (...) inwieweit, glaubst du, hat die Sprachassistenz also, dass du als Sprachassistenz gearbeitet hast, hatte das einen Einfluss auf deine (...) Auf dein Zugehörigkeitsgefühl zu Österreich wiederum, also auf deine nationale Identität? Hast du da etwas gemerkt? Dass du dich vielleicht stärker oder weniger zu Österreich, mit Österreich verbunden fühlst?

IP3: Ähm. (...) Doch. Der Unterschied ist nicht so groß. Aber das hat ja eigentlich schon angefangen in der Zeit, wo ich in Frankreich war. Wenn man / Wir haben, glaube ich, in der Schule Österreich transportieren oder vermitteln müssen und haben versucht irgendwie die (...), ja die Besonderheiten von unserem Land so zu vermitteln. Und ich habe dann auch einerseits, die meisten Schüler waren Unterstufenschüler, aber ich habe dann auch Schüler gehabt, die in dieser Vorbereitungsklasse waren auf's Studium. (...) Und denen habe ich dann so eine richtige Art Vortragsreihe gehalten über Österreich, weil mich die Professorin, die habe ich gar nicht gehabt, die Professorin. Aber die ich war so froh, dass ich da war und die hat eben meine Professorin gefragt, ob sie mich ausleihen kann, also quasi. Und habe dann eben so, fast wie auf der Uni ein bisschen, über Österreich / Und so ist es dann schon mehr ins Politische gegangen und ins Gesellschaftliche und so, was man halt (unv.) machen kann und was auch so in der Oberstufe eher weniger interessant war, weil es ja darum gegangen ist, dass sie die Fremdsprache lernen. Aber da war es wirklich / Ich glaube, das habe ich sogar auf Französisch gemacht, weil es wirklich nur darum gegangen ist, dass man, dass man eben möglichst wirtschaftlich, politisch, gesellschaftlich über Österreich erfährt. Das Einzige, was ich nicht auf Französisch gemacht hab, nämlich Radiohören. Ich habe jeden Tag in der Früh das Ö1-Journal gehört, manchmal sogar mehrmals am Tag. Zu dem habe ich mich aber nicht zwingen müssen, sondern irgendwie habe ich das Bedürfnis gehabt, dass ich nicht verpasst, was währenddessen in unserem Land passiert. Und schon das ein oder andere Gespräch aber auch über unser ja über Österreich geführt, das jetzt mehr so kritisch war, oder wo es halt in politische Richtung geht und gesellschaftlich und so gesehen, ja, ich habe mich, habe eine andere Beziehung zu Österreich bekommen, ein bisschen zumindest. Also einen genaueren Blick vielleicht.

Und mehr den Blick von außen und nicht so als selbstverständlich hinnehmen und dann auch ja (...) darüber oder sich darüber informieren oder am aktuellen Stand, was gerade so passiert im Land. Das mache ich seitdem sicher mehr, je nachdem wie stressig das ist in der Schule. Aber doch. Ich habe ein bisschen ein anderes Bewusstsein als Österreicherin. Dadurch, dass es von außen mal so gesehen habe. Quasi.

S1: Ja, ja. Würdest du dich dann auch seitdem als Interkultureller bezeichnen und wenn ja, inwiefern? (...)

IP3: Ja, interkulturell. Kannst du mir vielleicht ein bisschen erklären, was du damit meinst?

S1: Also dass du einfach ein besseres Verständnis für verschiedene Kulturen dadurch erlangt hast.

IP3: Hm, ja doch, so der direkte Vergleich. Ich denke jetzt noch viel darüber nach, was so den Österreicher, den Österreicher, die Österreicherin ausmacht und wie die Franzosen im Vergleich sind. Eben vor allem in so Momente, wo ich mit den Schülern darüber spreche. Aber ob es außerhalb der Schule / Doch ich denk ich denk über das nach und ob man überhaupt oft so einen krassen Unterschied merken kann und in welchen Bereichen das ist. Doch das vielleicht schon. Ja, ich denke, ich denke sicher jetzt darüber nach. Und davor, habe ich weniger nachgedacht.

S1: Mhm. Ist vielleicht jetzt eine abstrakte Frage. Ich kann es vielleicht noch näher eingrenzen, aber hattest du das Gefühl, dass du dort vor Ort eine andere Identität eingenommen hast als hier in deinem Alltag? Also vielleicht, was deine Selbstwahrnehmung und auch die Fremdwahrnehmung betrifft. Also hast du dich selbst dort anders wahrgenommen, als du dich hier wahrnimmst?

IP3: Hm. (5) Ja, also grundsätzlich ist mir bewusst, oder bin ich der Meinung, dass man sich sowieso in jedem sozialen Kontext irgendwie, dass man eine andere Person ist oder anderen Teil von seiner Person zeigt. So, und das war dort natürlich (...) insofern so, als dass man in jedem Kontext, wo man war, andere Rolle gehabt hat. Also in der Schule war ich die Sprachassistentin, die Informationen über Österreich präsentiert hat, und die versucht hat, möglichst lustig die Sprache zu vermitteln. Und wo ich wirklich, wo ich so viel Wertschätzung oft erfahren habe von den Lehrpersonen und teilweise auch von den Kindern. Ja, sie haben nicht immer so gern Deutsch gelernt. Ich weiß nicht, wie das bei dir war, aber es hat schon Momente gegeben, wo es witzig war. (...) Da habe ich mich, wie gesagt, ein bisschen anders wahrgenommen als jetzt als Praktikantin in der Schule in Österreich. Also da mit wertgeschätzter gefühlt und nicht wie ein Lehrling oder so ja, so wie sagt man? (...) Ja, wo man halt einfach nur am Anfang steht und noch nichts kann quasi. Und der jetzt das Versuchskaninchen oder der die Schüler als Versuchskaninchen irgendwie braucht. Das habe ich nie so gern mögen. Aber da muss man durch. Das war in Frankreich anders. Das hat mir viel Spaß gemacht, dass ich da was vermitteln können habe, dass ich was beitragen können habe und dass vor allem die Lehrpersonen natürlich sehr interessiert waren. Und (...) ja, mit jeder Bekanntschaft, die man gemacht hat, hat man irgendwie einen neuen Teil seiner Persönlichkeit entwickelt irgendwie, weil es ja. (...) Ja, zum Beispiel in der WG mit einer Senegalesin zusammengewohnt. Da habe ich auch wieder eigentlich in Frankreich noch einmal eine ganz andere Kultur kennengelernt. (...) Insofern, da haben sich auch andere Persönlichkeitsanteile von mir so entwickelt. Aber ich habe mich jetzt nicht grundsätzlich, ich würde (unv.)**.** Mein Selbstbewusstsein habe ich auf jeden Fall gestärkt dadurch, dass ich so viele, so oft aus meiner Komfortzone raus musste. Das auf jeden Fall. Aber so als ganz andere Personen wie in Österreich habe ich mich jetzt nicht wahrgenommen.

S1: Und von anderen, hast du dich da anders wahrgenommen gefühlt? Dort vor Ort?

IP3: In Frankreich?

S1: Ja.

IP3: Ja, ich war sehr dankbar, oder habe mich sehr gefreut, dass so viel Wertschätzung eigentlich entgegengekommen ist. Aber wenn du jetzt meinst, ob ich mich anders wahrgenommen gesehen habe? Ja, als Österreicherin, als die, die Deutsch spricht. Das natürlich, stimmt. Also das ist das Offensichtlichste, was man vergisst. Weil im Tischtennisverein ist es natürlich sehr viel um Österreich gegangen, wenn wir miteinander geredet haben und sie haben mir immer Komplimente gemacht, dass ich fast keinen Akzent habe, aber wenn der Akzent ein bisschen rausgekommen oder durchgekommen ist, dann war das natürlich wieder Thema. (...) Ja, eigentlich ist man ständig jeden Tag, egal mit wem man / Außer in der WG, da bin ich einfach als ich wahrgenommen worden, weil, die [redacted], also meine WG-Kollegin, weil die ja selber neu in Frankreich war. Also da bin ich dann gar nicht als anders oder als ausländisch irgendwie vorkommen, sondern wir waren beide im gleichen Boot und da war ich eigentlich mehr ich selber, als in der Schule, weil dort alles wirklich immer darum gegangen, dass ich, da bin ich halt ja in meiner Rolle als Österreicherin wahrgenommen worden. Das schon, ja.

S1: Und wie hat sich durch die Sprachassistenz dann deine Sichtweise auf Mehrsprachigkeit oder mehrsprachige Personen geändert?

IP3: Mhm, eigentlich nicht. Ich bin schon im Studium ziemlich dafür sensibilisiert worden, dass Mehrsprachigkeit oft auch viel mit Wertung zu tun hat. Also dass manche Sprachen als wertvoller angesehen werden als andere. Und das war mir irgendwie in der Schule dann schon bewusst, dass die jetzt vor allem so Interesse daran haben, was ich ihnen vermittle, weil es Deutsch ist. Und Deutsch doch als, ja, vielleicht jetzt nicht als Kultursprache gesehen wird, aber als wichtiger wirtschaftlicher Partner vielleicht auch. Und dass ich mir dann gedacht habe, ja eigentlich sind viele von den Schülern, die da vor mir sitzen, mehrsprachig und werden aber nie so eine Wertschätzung für ihre Sprache erfahren, weil es wird nie / Ich meine, wenn du jetzt arabisch kannst oder so, wirst du nie irgendwo als Sprachassistent wo hingehen und dann eine Klasse vor dir haben und freuen sich darauf, dass du ihnen Arabisch vermitteln kannst oder so. Das habe ich mir schon manchmal gedacht, ja und das ist mir vielleicht dann noch bewusster geworden. Aber jetzt eigentlich seit ich in der Schule unterrichte, weil einfach bei uns ja mehrsprachige Kinder sind und weil man merkt, dass manche Sprachen einfach nicht so viel zählen wie andere. Und das ist der einzige Wermutstropfen daran, wenn ich Französisch unterrichte und wenn ich manchmal so über meine eigene Mehrsprachigkeit nachdenke, denkt man so: Okay, du kannst Deutsch, Englisch und Französisch. Das sind halt so die Kultursprachen. Und ein bisschen mischt sich da manchmal das Gefühl ein, dass ich so leicht / Ich will nicht sagen, dass ich versnobt bin. Aber dass ich so typisch weiß bin, dass man gewisse Sprachen kann und andere Sprachen halt nicht einmal der Rede wert findet. Dass man sich die beibringen würde, weil man einfach, weil es im internationalen Kontext vielleicht nicht so wichtig sind oder weil es einfach aus europäischer Sicht abgewertet werden. Muss man ehrlich sagen.

S1: So und als kurze Abschlussfrage noch nochmal zur persönlichen Identität oder zur Persönlichkeit. Inwiefern fühlst du dich anders, wenn du Französisch sprichst, als wenn du deutsch sprichst?

IP3: Ja, also seit Frankreich, auf jeden Fall bin ich dem Land einfach näher, weil, also im Studium, wenn ich Französisch gesprochen habe, es war halt hauptsächlich auf der Uni oder wenn ich mit Studienkollegen geübt oder trainiert habe, da war das halt, wie gesagt, da hat mir die Verbindung gefehlt. Da war das halt eine Sprache und man hat halt gelernt und geübt, damit man die Prüfungen besteht. Aber seitdem ich dort war, fühle ich mich viel mit den ganzen Erinnerungen und der Persönlichkeit irgendwo, die die dort gehabt oder die ich dort dazugewonnen habe, die Persönlichkeitsanteile, denen fühle ich mich halt viel näher und das gilt irgendwie auch für das Selbstbewusstsein.

S1: Okay, gut, das war es dann eigentlich auch schon. Dann würde ich das Interview an dieser Stelle beenden. Vielen Dank.

9.4.4 Transkription IP4

S1: Also könntest du mir bitte von deiner Sprachbiografie erzählen? Wie bist du wann mit welchen Sprachen in Berührung gekommen? Gab es bestimmte Schlüsselmomente?

IP4: Also ich bin einsprachig aufgewachsen, also nur mit Deutsch. Meine beiden Eltern haben immer mit mir Deutsch gesprochen. Auch sonst im Umfeld wurde immer mit mir Deutsch gesprochen, Also Oma, Opa, Tante, Onkel und so weiter (...) Eine weitere Sprache habe ich dann eigentlich erst beginnend in der Volksschule mit Englisch / Genau. In der Volksschule habe ich dann angefangen, Englisch zu lernen. Aber das ist halt so, wie es wahrscheinlich bei jedem ist. Jetzt nicht besonders viel. Ich glaube, im Kindergarten hatten wir auch ab und zu mal so englische Tage, wo wir im Kindergarten sogar schon ein bisschen in Berührung damit gekommen sind. Aber jetzt nicht intensiv, sondern es war halt alles sehr spielerisch. (...) In der AHS dann war natürlich auch seit der ersten Klasse Englisch und ich bin dann erst in der Oberstufe, habe ich dann angefangen, Französisch zu lernen. Ich habe mich, habe überlegt, welche Sprache ich wählen soll. Ich habe auch überlegt damals, ob ich Latein nehme, weil ich eigentlich Medizin studieren wollte, aber habe mir dann immer gedacht, Französisch ist für mich so eine Sprache, die ich immer lernen wollte, weil eigentlich meine Mama versucht hätte, uns zweisprachig aufzuziehen, weil sie selbst zwar nicht Französin ist, aber ihr Großvater und sie eigentlich zumindest da in Berührung gekommen ist mit Französisch und dann auch selber in der Schule Französisch gelernt hat. Aber nachdem halt sonst niemand mehr mit ihnen in ihrem Umfeld Französisch gesprochen hat, war das dann für sie auch schwierig, glaube ich, das richtig beizubehalten und bei uns auch durchzusetzen. Ähm, genau. Also wie konsequent sie das dann auch versucht hat, kann ich selber gar nicht sagen. Und es war aber dann trotzdem immer so ich wusste, okay, es gibt da irgendwie einen Berührungspunkt mit dieser Sprache, mit Französisch. Und ich habe mir auch gedacht, wenn ich Latein lerne, ja, dann lerne ich das. Aber das bringt mir jetzt vielleicht nicht so viel für das alltägliche Leben, fürs Kommunizieren, fürs Verreisen und so weiter. Und dann war das für mich eigentlich der Beweggrund, Französisch zu wählen. So ein bisschen das aufzuholen, was ich vielleicht irgendwie in der Kindheit verpasst habe. Und habe dann eben vier Jahre in der Oberstufe Französisch gehabt, habe auch in Französisch schriftlich maturiert und genau, dann hat es halt mit Medizin nach der Schule nicht geklappt. Und ich habe halt schon im Vorhinein gewusst, wenn man Medizin studieren will, man braucht auch einen Plan B, weil hundertprozentig sicher ist es halt nicht, dass man es schafft und dass man reinkommt. Und dann habe ich lange überlegt und dann war das für mich eigentlich, bin ich relativ schnell aufs Lehramt gekommen, weil ich eben schon gern Nachhilfe gegeben habe während der Schulzeit. Das war dann eigentlich vorwiegend in Deutsch. Deutsch war trotzdem auch immer so eine Sprache, mit der ich mich sehr wohlgefühlt habe und auch mich kompetent gefühlt habe und eigentlich gerne Nachhilfe gegeben habe. Und Französisch habe ich tatsächlich während der Schule nie Nachhilfe gegeben. Genau. Aber eben, das war dann auch der Grund, mit, dass ich mich fürs Lehramt entschieden habe. Und Biologie war für mich so das klare Fach, was ich auf jeden Fall machen will. Und Französisch war dann so, naja, jetzt habe ich es vier Jahre gelernt, jetzt habe ich da irgendwie reingeschnuppert, aber so richtig sprechen kann ich es nicht, so dass ich mich jetzt wohlfühlen würde. So ein paar Phrasen und alles. Aber dass ich jetzt wirklich auf Französisch gut kommunizieren könnte, war halt nicht gegeben. Und dann war es für mich eigentlich klar, dass ich genau als zweites Fach Französisch nehme und im Studium muss ich sagen, also durchs Studium ist irgendwie Englisch auch immer mehr in den Hintergrund gerückt. Also ich habe dann auch wenige Berührungspunkte mit Englisch gehabt und habe mich sehr auf Französisch fokussiert und habe sicher auch nicht immer nur positive Erfahrungen gehabt, weil ich finde, dass das Studium sehr hart war und mich oft vielleicht sogar, ja, Ich weiß nicht. Ja, ein bisschen / Ich einfach kein positives Feedback von der Uni bekommen habe. Und auch da irgendwie vieles einfach mit, dass es mühsam war und so weiter verbunden war und habe mir aber trotzdem gedacht okay, ich will das jetzt durchbeißen, ich will das schaffen. Und habe dann versucht, teilweise eben Zusatzkurse zu machen auf der Uni und bin ins Ausland gegangen. War dann auch insgesamt viermal als Au-Pair in Frankreich. Das erste Mal in der Nähe von [redacted] und das war eine tolle Erfahrung. Da war ich bei einer Gastfamilie. Es war nur ein Kurzaufenthalt im Prinzip. Es war nur ein Monat, aber es hat mir extrem geholfen, viel natürlicher die Sprache zu lernen und eben auch die Sprache so zu lernen, wie man sie wirklich im Alltag in Frankreich spricht und nicht nur eben dieses Schul- und Unifranzösisch. Und das hat mir eigentlich so viel positive Erfahrungen auch wieder in Bezug mit der Sprache und auch mit der Kultur und so weitergebracht. Dass das für mich wieder mehr ein Grund war, auch weiterzumachen. Der zweite Au-Pair-Aufenthalt war

dann nicht so, nicht so positiv, aber ich habe da trotzdem für mich extrem viel dazugelernt. War auch nur kurz, war auch nur so circa einen Monat. Ähm und bin trotzdem froh, dass ich es gemacht habe, weil ich finde, dass man auch aus negativen Erfahrungen was lernen kann. Das war auch der Punkt, wo ich gemerkt habe, okay, es ist wirklich was mit der Sprache weitergegangen, weil ich das erste Mal auf Französisch gestritten habe und das ist dann irgendwie so der Punkt gewesen, wo ich denke: Okay, wenn ich zumindest irgendwie auf Französisch streiten kann, irgendwie auch argumentieren kann, irgendwie mich auch verteidigen kann, dann muss da zumindest sprachlich schon was da sein, dass da was geht. Genau der das. Das war in so einem kleinen Ort im [redacted]. Das kennt man, glaube ich, nicht wirklich. Und dann war ich eben, das dritte Mal war ich dann in in [redacted]. Das war auch, ich sage mal, mittelmäßige Erfahrung. Es war okay. War jetzt auch nicht alles immer so reibungslos mit der Gastfamilie, Aber es hat mir einfach auch wieder geholfen. Bezug zur Sprache zu bekommen, wieder auch in dieses in die Kultur und so weiter, da wirklich einen Einblick zu bekommen. Wie ist das Leben so in Frankreich. Wie leben Familien dort und so weiter. Und dann genau, der letzte Aufenthalt war dann drei Monate. Das war noch mal bei derselben Familie, wo ich das erste Mal war und das war, also das ist für mich wirklich wie eine zweite Familie geworden, weil ich einfach wirklich viel mit denen zusammengelebt habe und die mir auch wirklich viel geholfen haben, mich sprachlich sehr, sehr zu verbessern. Und ja, weil ich mit denen einfach auch viel kommuniziert habe und interagiert habe. Genau. Und dann war es eben so kurz bevor, also dann habe ich mir gedacht, okay, jetzt stehe ich so ziemlich am Ende von meinem Studium. Also ganz firm oder ganz bereit fühle ich mich immer noch nicht, dann irgendwie in der Schule auch anzufangen und Französisch zu unterrichten. Ich habe einfach immer gedacht okay, von der Uni ist eben wieder immer dieses schlechte Feedback einfach insgesamt gekommen. Ich finde, es war immer eher eine nicht so angenehme Atmosphäre und eben immer das Gefühl hat man vermittelt bekommen, dass man nicht gut genug ist. Und dann war es für mich so, okay jetzt brauche ich noch mal was, was ich machen, dass ich nochmal irgendwie ins Ausland komme, dass ich noch einmal eben wirklich gute Berührungspunkte mit der Sprache bekomme und auch wirklich das Gefühl habe, ich kann das jetzt verinnerlichen. Und das wird für mich wirklich eine wirklich natürliche Sprache. Und dann habe ich eben die Sprachassistenz gemacht und das war für mich eine wirklich großartige Erfahrung und hat mir sprachlich extrem geholfen, aber auch eben, wie es wirklich ist, im Unterricht Französisch anzuwenden, weil es ist klar, wir haben dort Deutsch unterrichten sollen und das habe ich auch. Aber ich finde, das war halt oft notwendig, auch den Kindern was auf Französisch zu erklären. Und vielleicht wäre es anders auch gegangen, aber es hat schon einfacher gemacht, wenn man eine Aktivität machen will, ihnen irgendein Spiel erklärt oder so und wenn du dann halt ja mit denen das auf Deutsch erklärst und sie aber nichts verstehen, wird es halt schwierig, dass man überhaupt mit der Aktivität anfangen kann. Und deswegen, das hat mir eigentlich ja gut geholfen. War auch spannend, eben mal im Süden zu sein, weil es doch auch ein bisschen ein anderer Akzent ist und so weiter. Und genau. Ja, so viel dazu.

S1: Okay, super. Du hast jetzt schon ein bisschen angesprochen. Die Sprachassistenz, dass du quasi die authentische Seite von Französisch kennenlernst. Gab es noch andere Erwartungen, die du hattest an diesen Auslandsaufenthalt als Sprachassistenz? Und gab es vielleicht etwas, warum du dich für die Sprachassistenz und nicht für ein normales Erasmus-Auslandsstudium entschieden hast?

IP4: Also ich habe tatsächlich überlegt, auch Erasmus zu machen. Bei mir war es dann eher auch der Grund, dass ich schon zu spät dran war, weil ich war schon zu weit fortgeschritten in meinem Studium, dass ich eigentlich nicht mehr genug Kurse dann hätte machen können im Ausland. Damit man sich dann genug ECTS anrechnen lassen kann. Und dann habe ich eben über auch von der Sprachassistenz erfahren. Und dann habe ich gedacht, eigentlich ist es sowieso besser für mich, weil ich will ja auch Lehrerin werden. Ich möchte später unterrichten und eine Unterrichtserfahrung zu sammeln im Ausland ist halt sicher von Vorteil, auch das Schulsystem besser kennenzulernen, wirklich im Schulsystem selber drinnen zu sein. Und ich weiß auch nicht, ob mir das damals vielleicht schon so bewusst war oder jetzt auch erst im Nachhinein, dass ich einfach so viel mehr erzählen kann. Einfach auch mein Unterricht ist jetzt glaube ich viel authentischer (…), weil ich halt wirklich erzählen kann, wie ist es dort in der Schule und wenn man halt, ich weiß nicht, wenn man vom Collège, Lycée und Sonstigem erzählt, dass man auch wirklich weiß, was das ist und wie es dort abläuft. Und weil Schule in Frankreich halt doch auch oft in vielen Punkten viel anders ist als in Österreich. Genau das finde ich auch, vom Unterrichten her

hat mich das einfach / War das für mich auch ein Beweggrund, das zu machen und auch Erfahrungen fürs Unterrichten zu sammeln.

S1: Du hast auch schon angesprochen, dass durch das Französischstudium, dass da Englisch ein bisschen in den Hintergrund geraten ist. Inwiefern hat die Sprachassistenz noch mal was geändert, am Stellenwert von allen Sprachen, die du sprichst.

IP4: Also bei der Sprachassistenz habe ich bewusst eigentlich versucht, darauf zu schauen, dass ich wirklich nur mit französischsprechenden Leuten was zu tun habe, damit ich einfach wirklich noch einmal mich darauf konzentriere und fokussiere, wirklich viel Französisch zu üben und ja nicht irgendwie dann in das zu verfallen, dass man vielleicht irgendwie, ja, jemanden aus Österreich oder Deutschland oder sonst irgendwo deutschsprachig trifft und dann wieder erst recht nur auf Deutsch spricht. Und was ich noch mehr versucht habe zu vermeiden, ist es eben auf Englisch zu reden, weil ich mir immer gedacht habe, ja, super Leute dort kennenzulernen aus aller Welt sozusagen, weil ja auch sehr viele Erasmusstudenten, -studentinnen dort waren. Aber ich wollte halt immer Französisch reden, einfach eben mit dem Ziel, dass ich wirklich die Sprache gut üben will, so viel in Kontakt mit der Sprache sein will wie möglich und habe es dann auch ab und zu ist, natürlich ist es dann irgendwie notwendig, sich auch auf Englisch zu verständigen, wenn man halt mit verschiedensten Leuten in Kontakt kommt. Und es waren doch auch einige Leute, die ich dort getroffen habe, die sich nicht so wohlgefühlt haben, in Französisch zu reden und die dann auf Englisch reden wollten. Und für mich war es aber immer, ich habe genau gemerkt, wenn ich auf Englisch reden muss, fühle ich mich nicht so wohl. Also das war für mich so immer, gerade wenn wir in einer Gruppe zusammengesessen sind und dann alle irgendwie ins Englische geswitcht haben und dann auf Englisch geredet haben, bin ich eigentlich fast verstummt. Ich habe zwar zugehört, ich habe auch alles verstanden. Das war für mich überhaupt kein Problem. Aber dieses selber dann mitreden ist mir dann total schwergefallen. Einfach, weil ich mich in Englisch nicht mehr so wohl gefühlt habe und mir dann wieder überlegen musste, okay, wie sagt man das noch mal. Oder wie ist das Vokabel. Was wäre jetzt das Richtige, was man verwenden muss. Und genau deswegen habe ich das Gefühl, da war ich zu viel mit Denken beschäftigt und nicht natürlich dabei beim Reden. Genau. Habe aber eben auch sehr viele Leute kennengelernt, die auch wirklich versuchen wollten, Französisch zu lernen, so wie ich. Und dann waren sie auch gerne bereit und oft haben sie mich dann auch ein bisschen so als ihre Lehrerin angesehen. Und immer wenn sie irgendwelche Fragen hatten, zu Französisch, haben sie mich das dann gefragt und ich habe dann versucht, ihnen das zu erklären. Und da habe ich gleich wieder gemerkt, okay, ich fühle mich so viel wohler, in Französisch zu sprechen und in dieser Sprache zu kommunizieren. Und ich meine ab und zu, natürlich habe ich auch auf Deutsch kommuniziert. Natürlich auch, wenn man Familie zu Hause anruft und so weiter. (...) Aber ja, ich habe schon versucht, dass wirklich Französisch da so die Sprache ist, mit der ich jetzt dort lebe und dann wirklich, dass das so meine Alltagssprache ist und hauptsächlich in Französisch kommuniziere. In der Schule war es tatsächlich so, im Collège habe ich mit den Lehrpersonen schon mehr Deutsch gesprochen, finde ich. Also sie haben schon immer gesagt, wir können auch gerne alles auf Französisch besprechen und so weiter. Aber da waren dann die auch oft sehr froh, dass sie mit mir auf Deutsch sprechen konnten, weil die eine war auch Deutsche. Das ist dann auch immer wieder, wenn die Muttersprache dieselbe ist, ist es irgendwie schneller mal, dass man auch einfach ins Deutsche verfällt und die andere war Französin, aber hat sich halt eben gefreut, dass sie mit mir dann sozusagen Deutsch üben kann. Und ich war auch im Kindergarten und in der Volksschule und dort war es dann, die haben relativ schlecht, kann ich jetzt gar nicht anders sagen, deutsch gesprochen bin ich selber, obwohl ich eben Deutsch unterrichtet habe. Und da war es dann eigentlich immer, dass wir auf Französisch kommuniziert haben.

S1: Und weil du gesagt hast, du fühlst dich auf Französisch wohler als auf Englisch, war das von Anfang an so auf der Sprachassistenz oder hat sich das entwickelt?

IP4: Nein, definitiv von Anfang an. Also ich habe mich sicher von Beginn an bei der Sprachassistenz in Französisch so viel wohler gefühlt. Also für mich war das Englisch schon wieder so weit weg. Es hat sich vielleicht sogar eher dann so, wenn wir mal länger wirklich in einer Gruppe auch mal auf Englisch geredet haben, ist es vielleicht ein für mich dann so langsam irgendwie schon ein bisschen besser geworden. Aber es war halt immer dieser Wunsch, weiter französisch zu kommunizieren und viel

Französisch zu reden, das ich eigentlich versucht habe, immer das ein bisschen zu vermeiden, auf Englisch zu reden. Genau.

S1: Und wie ist das jetzt bei dir im Alltag hier in Österreich? Wie hat sich da die Sprachassistenz irgendwie ausgewirkt, was so die Verwendung von Französisch betrifft?

IP4: Also ich finde, dass ich leider viel zu wenig Berührungspunkte jetzt im Alltag da in Österreich habe mit Französisch. Also ich finde es sehr schwierig. Also ich versuche weiter wie immer schon Filme und Serien auf Französisch zu schauen, was zu lesen auf Französisch, sei das jetzt irgendein Roman oder ein Comic oder irgendwelche Artikel im Internet, dass man sich so ein bisschen informiert. Und natürlich, wenn ich mich irgendwie vorbereite für den Unterricht, dass ich da natürlich in Berührung komme, aber so wirklich dieses, dass ich diskutiere auf Französisch, dass ich mich wirklich mit jemandem unterhalte, fließend, das geht mir total ab. (...) Englisch ist für mich auch eben schon da. Also ich versuche jetzt auch wieder bewusst auch ein bisschen daran zu arbeiten, das Englische nicht ganz zu verbannen. Es ist halt trotzdem auch eine wichtige Sprache und versuche da halt auch, wenn ich eben Serien, Filme schaue und so weiter halt alles in Originalsprache zu schauen. Das ist in Englisch einfach, weil sehr viele Serien und Filme auf Englisch gibt. Aber so richtig kommunizieren auf Englisch tue ich jetzt eigentlich mit niemandem. Genau. Und Deutsch natürlich. Ja klar. Es ist immer noch meine Alltagssprache und die Sprache, mit der ich am meisten kommuniziere. Und Französisch, ich hätte sogar versucht, einmal einen Tandempartner zu finden. Das hat sich für mich aber sehr schlecht vereinbaren lassen. Einfach mit der Schule, weil ich halt einfach doch sehr viel zu tun habe, oft dann irgendwie am Nachmittag noch was korrigieren muss und was vorbereiten muss und dann gleichzeitig einfach auch so oft krank war, dass ich dann eigentlich immer absagen musste und da keine Regelmäßigkeit reingekommen ist, dass sich das jetzt ganz verloren hat, wieder und aufgelöst hat. Wobei mir das prinzipiell sehr gut gefallen hat und ich gemerkt habe, das tut mir gut, auch auf Französisch mit jemandem zu reden. Und das eben mehr als in der Schule, weil in der Schule, wenn ich selbst mit meinen stärksten Schülerinnen kommuniziere, kommt halt nicht viel zurück. Weil da ist das Niveau einfach trotzdem noch zu schwach, dass sie jetzt wirklich mit mir eine richtige Konversation führen könnten. Genau.

S1: Und noch mal um das um auf das Wohlfühlen zurückzukommen. (...) Wenn du jetzt vergleichst. (...) Wenn du auf Französisch und auf Deutsch sprichst, fallen dir da irgendwelche Unterschiede auf? Fühlst du dich irgendwie anders? Nimmst du dich anders wahr?

IP4: Also, ich meine so prinzipiell, ich glaube, wenn ich auf Deutsch rede, ist es so halt das natürlichste, weil ich einfach mit der Sprache aufgewachsen bin. Und ich finde, es gibt auch, es gibt gewisse Wörter im Deutschen, die ich super finde und auch diesen Dialekt oder Dialekte, die es halt irgendwie im Österreichischen gibt, die ich halt besonders gern mag oder wo ich auch das Gefühl habe, man kann gewisse Nuancen ausdrücken und auch vielleicht dann auch gewisse Gefühlslagen, Stimmungslagen damit besser ausdrücken. (...) Im Französischen fehlt mir das dann vielleicht auch noch oder ich weiß nicht, es ist halt natürlich, es ist trotzdem, es bleibt für mich eine Fremdsprache, auch wenn ich mich mittlerweile schon sehr wohlfühle, Französisch zu reden. Ich finde eben gerade, wenn ich versuche, etwas so richtig was Herzliches, was Warmes auszudrücken, tue ich mir oft dann im Französischen noch schwer, weil ich immer das Gefühl habe, das ist dann sehr strukturiert, auch wenn man immer sagt, das ist so die Sprache der Liebe, aber sie ist für mich halt dann trotzdem irgendwie, man muss halt mehr drüber nachdenken, bewusst. Und das sind halt dann so gewisse Wörter, die man sagt. Und gerade das deutsche oder das österreichische Deutsch hat ja auch dieses, man redet so gerne um den heißen Brei, man redet so durch die Blume und das ist halt irgendwie / Ja, ich weiß nicht, vielleicht dadurch auch, dass man dann leichter irgendwie was ja so richtig was Herzliches, Warmes sagen kann, oder. Für mich ist es halt oft so, dass ich das Gefühl habe also genau.

S1: Würdest du dich selbst als mehrsprachige Person ganz allgemein bezeichnen und inwieweit hat die Sprachassistenz da was geändert an dieser Ansicht?

IP4: Also prinzipiell würde ich mich schon als mehrsprachig bezeichnen, weil es ist immer so die Frage, ab wann definiert man das irgendwie. Also für mich selber würde ich schon so definieren, weil ich denke, ich spreche fließend Deutsch und fließend Französisch und würde auch sagen, dass ich eigentlich, auch wenn ich immer sage, ich kann kein Englisch, aber im Prinzip schon auch gut Englisch, auf jeden Fall verstehen kann und selber auch sprechen kann. Also ich kann, in jeder Situation komme ich klar, ich kann alles irgendwie erfragen oder mich erkundigen oder selbst auch von mir geben, was jetzt irgendwie wichtig wäre. Das heißt, ich würde schon sagen, dass ich mehrsprachig bin. Die Sprachassistenz, ob sich da was verändert hat. (...) Vielleicht schon das auch ein bisschen bewusster gemacht. Auch, dass man, weil man eben, weil ich auch oft eben in die Situation gekommen bin, zu switchen, auch mit unterschiedlichen Sprachen irgendwie zu kommunizieren, weil ich halt mal jemanden getroffen habe, der Deutscher ist oder Schweizer und dann redet man halt irgendwie mal auf Deutsch und dann ist aber, kommt jemand neu in die Gruppe dazu und der versteht kein Deutsch und dann wechselt man und dann redet man auf Englisch und dann kommt wieder wer Neuer dazu. Und dann. okay, jetzt reden wir bitte alle wieder auf Französisch und dann ist wieder die Sprache Französisch. Und allein auch dieses, glaube ich, dass man zwischen diesen Sprachen wechseln kann, fühlt sich für mich schon an wie eine gewisse Mehrsprachigkeit. Ja. (...)

S1: Wie hatte die Tätigkeit als Sprachassistenz bei dir auf Auswirkungen auf deine nationale Identität, also quasi auf dein Zugehörigkeitsgefühl zu Österreich?

IP4: Ja, spannend. Also es ist für mich so auch, ich war eben mehrmals auch als Au pair in Frankreich und immer, wenn ich in Frankreich war / Also fangen wir vielleicht so an. Ich war immer jemand, der sehr schnell Heimweh hatte und immer sich eigentlich sehr wohl gefühlt hat in Österreich und das ist für mich auch so richtig mein Zuhause hier ist, eben auch, weil meine ganze Familie da ist. (...) Aber jedes Mal, wenn ich in Frankreich war und das erste Mal, als ich nach Frankreich gegangen bin, war ich auch so: Boah, schaffe ich das überhaupt? Kann ich da so lange weg sein? Und dann, als ich eben dort war, war ich eher fast traurig, zurückzukommen. Schon immer auf gewisse Weise froh und habe mich auch wieder gefreut auf Österreich. Das, was mir am meisten abgegangen ist, ist das Leitungswasser. Also es ist irgendwie basic vielleicht aber so ja. Dass gewisse Kleinigkeiten, die man halt vielleicht in Österreich einfach so gewohnt ist oder die man gar nicht hinterfragt und die ganz klar für einen sind. Also das heißt, es ist schon immer etwas gewesen, was ich auch vermisst habe und wo ich mich dann deswegen auch gefreut habe, wieder zurückzukommen. Aber jedes Mal, wenn ich jetzt wieder in Österreich war und ich finde, es war eben vermehrt wirklich seit der Sprachassistenz, weil das war ja doch ein Aufenthalt von siebeneinhalb, acht Monaten dort, zieht es mich eigentlich wieder immer nach Frankreich. Also ich will wieder dorthin. Ich will auch wieder wirklich dort leben. Eine gewisse Zeit dort verbringen, nicht nur eine Woche Urlaub dort machen, sondern wirklich das Leben dort noch einmal genießen. Also ist für mich schon ein Teil geworden und es fühlt sich schon wie eine zweite Heimat an und ich habe auch das Gefühl, dass ich gerade in Frankreich eigentlich richtig Energie tanken kann, was mir vielleicht in Österreich oft fehlt, weil ich halt hier natürlich sehr viel mit Verpflichtungen, Verantwortungen und so weiter verbunden ist. Und in Frankreich auch bei der Sprachassistenz, sicher wir hatten eine gewisse Verantwortung und eine gewisse Verpflichtung, aber es war alles so viel lockerer irgendwie und irgendwie alles so ein Abenteuer und trotzdem irgendwo schon Alltag. Und es hat sich alles so viel entspannter angefühlt, dass ich schon sagen würde, dass für mich das ja auch irgendwie zu meiner Identität dazugehört und auch irgendwie ich mich dort schon ein bisschen zu Hause fühle.

S1: Ja, und wenn du dich zurückversetzt dort vor Ort, wie war da dann deine Perspektive auf Österreich? Kannst du da (...) etwas sagen dazu?

IP4: Also eben zu einer gewissen Weise, eben, dass man vielleicht Österreich schon vermisst. Oder dass man auch eben dann eben, es war ja auch ein bisschen unsere Aufgabe, auch ein bisschen Kultur von uns quasi mitzubringen und zu vermitteln. Und dann habe ich schon auch gern erzählt, wie es ist in Österreich und was, wie Österreich aufgebaut ist, wie es dort ausschaut, was es so für Spezialitäten gibt, was es für Musiker und Musikerinnen gibt, was irgendwie besonders ist für Österreich und das schon irgendwie wahrscheinlich auch, ja, mit einer gewissen Freude auch den Kindern vermittelt. Weil die wenigsten halt auch wussten, was ist Österreich überhaupt? Wo ist Österreich und so weiter. Und

eigentlich recht wenig gewusst haben. Und das hat mich natürlich auch dann gefreut, da irgendwie ja so ein Teil, der natürlich zu mir dazu gehört, auch ein Teil von mir ist, irgendwie zu präsentieren. Und man hat, also ich habe mich vielleicht trotzdem in Frankreich natürlich nie als Französin oder so hätte ich mich jetzt trotzdem nie gefühlt. Also ich habe mich schon als Österreicherin gefühlt, die dort ist und auch wenn ich dann eben oft auch das Kompliment bekommen habe, dass man das gar nicht direkt jetzt hört oder ich schon wirklich einen ganz, ganz nur schwachen Akzent habe, wo man das fast nicht hört, dass ich jetzt nicht französischsprachig bin, man weiß es ja trotzdem für sich und man also so ein gewisses Gefühl hatte ich halt trotzdem natürlich immer, dass ich Österreicherin im Ausland bin, sozusagen. Ja.

S1: Würdest du dich dann jetzt auch als Interkultureller beschreiben selbst durch die Sprachassistenz?

IP4: Ja, ich denke schon. Also ich, also für mich ist es eben ganz wichtig, gerade wenn ich reise in ein Land auch immer ewas mitzunehmen von der Kultur, auch irgendwie das zu erleben dort und auch wirklich zu verstehen. Das ist auch für mich der Grund, warum ich das nicht mag, wenn ich irgendwo einen Urlaub mache und mir dann nur die Touristenhotspots anschauen oder nur das, was irgendwie vorgegeben ist, sozusagen, ja, das sind die To Dos und das sind die, das muss man einfach gesehen haben. Sondern ich will das eben so richtig erleben, wie die Leute dort leben, wie das Leben, der Alltag dort ist, wie es abseits von den Touristenplätzen ausschaut, eben um so ein Stück Kultur irgendwie mitzunehmen. Und ich finde, das ist halt etwas, was einen extrem bereichern kann und irgendwie auch den Horizont erweitert und man irgendwie einen Blick, einen anderen Blick auch auf die Welt und die Dinge bekommt, weil es halt in unterschiedlichen Regionen, unterschiedlichen Ländern einfach auch immer in jedem Punkt einfach ein bisschen anders vielleicht auch abläuft. Gewisse Gemeinsamkeiten gibt es vielleicht, aber auch überall so diese Eigenheiten, irgendwas Spezielles. Genau.

S1: Glaubst du, was du da etwas davon übernommen? Kulturelle Eigenheiten oder Alltagsgewohnheiten, die du jetzt noch ausübst?

IP4: Ja, also witzig finde ich es zum Beispiel, dass es / Für mich war das jetzt nie typisch, dass ich zum Beispiel in meiner Familie, als ich aufgewachsen bin, immer ein Dessert gegessen hätte oder so und in Frankreich ist es ja doch so was ganz Typisches, dass man dann auch / Das habe ich vielleicht mehr als von den Au Pair Aufenthalten gelernt, weil ich da wirklich auch mit einer Familie gemeinsam war, als jetzt vielleicht bei der Sprachassistenz, aber das ist auch so dieses, dass man dann irgendwie noch einen *yaourt* oder ein *compôte* isst, halt quasi so irgendwas Kleines oder dann halt ja irgendwie noch ein Obst am Ende oder doch ein bisschen noch Käse oder so und dass das halt, also ich glaube, kulinarisch konnte ich schon viel mitnehmen. Also es ist jetzt nicht, dass ich jeden Tag noch ein Dessert esse oder so, aber oft ist es dann schon so ein, ah ja, in Frankreich wäre das jetzt ganz typisch und ganz normal, dass ich noch eins essen würde oder so und auch sonst. Also ich glaube, kulinarisch habe ich schon sehr viel mitgenommen, auch von diesen Eigenheiten und eben weil ich auch französische Küche sehr mag. (...) Genau auch von der Musik her. Also ich höre auch im Alltag sehr viel französische Musik. Genau, weiß ich nicht, ob das deine Frage jetzt genau beantwortet.

S1: Ja ja, durch die Sprachassistenz mehr Musik? Hast du da vielleicht ein neues entdeckt oder wie war das?

IP4: Ja, als es Ist halt immer, wenn ich / Ich habe immer das Gefühl, wenn ich in Frankreich bin, dass ich mich auch intensiver damit auseinandersetze, etwas zu finden eben. Sei es jetzt eine französische Serie, ein französischer Film oder eben Musik. Und weil es natürlich irgendwie auch spannend war, zu sehen, was die Jugendlichen in der Schule irgendwie so für Musik hören, was die so auch für Interessen und Trends haben, weil das ist halt vielleicht doch was anderes als in Österreich. Ich finde, auch dadurch konnte man vielleicht etwas kennenlernen. Und ja, ich habe natürlich auch versucht, eben was zu präsentieren, was es so in Österreich typisch ist und was man so hört und wie das so abläuft. Aber habe natürlich auch versucht, eben ein bisschen auch was selber zu lernen, da was mitzunehmen.

S1: Noch mal kurz zurück auf den Bezug zu Österreich. Du hast ja angesprochen, du hast oft über Österreich gesprochen oder österreichische Gewohnheiten präsentiert. Inwiefern glaubst du, hast du dadurch vielleicht eine neue Perspektive auf die österreichische Kultur bekommen?

IP4: Ja, ich glaube, dass ich das vielleicht schon ein bisschen verändert hat. Oder dass man selber vielleicht auch was dazulernt, weil man sich dann vielleicht auch konkreter damit auseinandersetzt. Weil wenn man irgendwie in einem Land aufwächst, dann ist halt vieles einfach, es ist halt so quasi, also man denkt nicht darüber nach, sondern es ist halt für einen natürlich eben das gewohnte Umfeld und man hinterfragt das gar nicht. Und ich finde, wenn man dann halt das wirklich präsentiert und drüber redet und auch diesen Vergleich anstellt von so Handlungs- und Lebensweisen, dann kommt man da auch viel mehr selber in die Reflexion. Aha ok, warum ist denn das in Österreich so? Also jetzt wieder keine Ahnung, Beispiel Essen, dass man oft bei uns am Abend eine Jause isst. Und in Frankreich ist das ganz typisch, dass man am Abend halt eine wirklich warme Mahlzeit noch isst, weil das halt auch irgendwie ein bisschen damit zusammenhängt, dass das halt oft auch die Kinder natürlich länger Schule haben und dann später nach Hause kommen und auch die Eltern erst spät am Abend nach Hause kommen. Und in Österreich ist es halt oft so, dass man vielleicht zu Mittag eher was Warmes isst und vielleicht gemeinsam isst. Dann am Abend nur noch etwas Kaltes. Also ja, dieses, man denkt vielleicht einfach bewusster darüber nach. Also Dinge, die man vielleicht als gegeben hingenommen hat oder die einfach, über die man nie nachgedacht hat, weil sie einfach so sind, überlegt man sich dann vielleicht mehr, warum das jetzt so sein könnte und erfährt vielleicht auch mehr über seine eigenen Gewohnheiten und Traditionen, weil man sie einfach mehr hinterfragt. (4)

S1: Gut, kommen wir zur nächsten Identitätsdimension quasi. (...) Hattest du das Gefühl, dass du dich dort vor Ort selbst anders wahrgenommen hast?

IP4: Ich glaube, ich würde also jetzt so voll auf einer persönlichen Ebene, ich habe mich auf jeden Fall sehr viel freier gefühlt, sehr viel entspannter. (...) Auch vielleicht, ich glaube schon, dass das auch etwas mit mir gemacht hat und mich auch wahrscheinlich nachhaltig verändert hat. Einfach, weil ich gemerkt habe okay, man kann arbeiten, man kann quasi Verpflichtungen und Verantwortung haben und man kann gleichzeitig trotzdem ein schönes Leben führen. Und das ist mir halt oft in Österreich, vielleicht irgendwie in der Zeit vom Studium und so weiter einfach total abgegangen, weil man hat ja Zeit zum Studium halt dann schon eine gewisse Erwachsenenrolle hat und gewisse Verantwortungen und Verpflichtungen hat und man irgendwie für alles selber irgendwie verantwortlich ist und dann trotzdem die ganze Zeit auch irgendwas zu tun hat und so weiter. Also ich habe vielleicht oft wirklich vergessen zu leben und zu genießen und zu entspannen. Und das war halt in Frankreich, finde ich, da habe ich gewusst, das ist jetzt eine gewisse Zeit. Ich bin dort für sieben Monate und ich soll auch ein Abenteuer sein. Ich soll auch was erleben und ich soll das jetzt wirklich genießen und wirklich was eine schöne Erfahrung, einfach da auch sammeln.

S1: Also entspannter?

IP4: Viel, viel entspannter. Und gleichzeitig war es auch spannend, finde ich eben beruflich jetzt sozusagen das zu sehen, wie es ist, in der Schule zu stehen und dort Sprachassistentin zu sein. Man ist halt, finde ich, auch von den Schülern ja ganz anders wahrgenommen worden. Also ich war ja für die nicht eine Lehrerin, so wie sie alle anderen Lehrpersonen wahrgenommen haben, sondern halt wirklich so, die haben sich richtig gefreut, wenn ich da war, weil sie gewusst haben, wir machen jetzt irgendwas Cooles, wir machen jetzt irgendwas Lustiges, irgendwas Kreatives, irgendwas Abwechslungsreiches. Und das hat mir persönlich halt einfach auch voll viel gegeben, weil ich habe dann richtig Motivation gehabt, auch was Tolles vorzubereiten und mir richtig Gedanken darum zu machen. Wie kann ich etwas Kreatives machen? Wie kann ich etwas Lustiges machen, wie kann ich etwas Spielerisches machen und habe auch selber das Gefühl gehabt, dass ich selber sehr viel kreativer war und auch motiviert, wirklich was auszuprobieren. Auch ein gewisses Risiko einzugehen, weil ich mir halt denken, ja sicher, ich bin da jetzt sieben Monate, aber wenn es einmal nicht hinhaut, meine Güte, ich bin dann auch wieder weg und die sehe mich nie wieder. Und einfach auch dieses, ja, es ist eine Erfahrung, man sollte das irgendwie

nutzen und etwas ausprobieren und was machen. Und so hätte ich das dann irgendwie schon gesehen, Ja.

S1: Das heißt, könnte es vielleicht noch genauer darauf eingehen, wie du glaubst, dass dich die Schüler wahrgenommen haben. Also jünger hast du schon gesagt.

IP4: Also ich habe das / Also, was ich prinzipiell schon gut gefunden habe, ich glaube, sie haben mich schon als eine Respektsperson angesehen. Ich habe auch das Gefühl, dass ich mich gut durchsetzen konnte. Ich glaube schon, dass mir auch mein Sprachliches geholfen hat. Also einfach, weil ich sie auch verstanden habe und auch gewusst habe, wenn sie jetzt irgendeinen Blödsinn gesagt haben, ich konnte darauf reagieren und auch etwas sagen. Und deswegen glaube ich schon, dass ich für sie eine Respektsperson war. Und andererseits habe ich auch das Gefühl gehabt, ich musste jetzt nicht so oft disziplinieren, also in vielen Klassen auch gar nicht. Es hat einfach super funktioniert und die waren auch voll dabei und haben alle mitgemacht. Natürlich, in gewissen Situationen muss man das halt dann auch machen. Aber eben wie gesagt, ich habe auch das Gefühl gehabt, sie haben sich einfach gefreut, wenn ich da war, weil sie gewusst haben, wir machen jetzt was Abwechslungsreiches. Also sie haben mich, glaube ich, schon als Respektsperson angesehen und andererseits gleichzeitig auch als dieses okay, das ist jetzt irgendwie lockerer und das ist jetzt nicht stur Unterricht, Frontalunterricht oder so, wie sie es vielleicht auch oft gewohnt waren, sondern da passiert jetzt wieder etwas und das ist etwas anderes.

S1: Hast du auch Ideen wie du oder vielleicht hast du auch ein Gefühl bekommen, wie dich die deine Kollegen, die anderen Lehrpersonen wahrgenommen haben?

IP4: Ja, also ich finde, ich wurde jetzt nicht voll herzlich und irgendwie, ja keine Ahnung, so richtig willkommen geheißen oder empfangen. Also ich habe mich sehr gut eben mit den zwei Deutschlehrerinnen im Collège verstanden, mit denen ich viel zusammengearbeitet habe und mit denen ich auch die meisten Stunden im Unterricht hatte. Das hat super funktioniert. Ich finde es auch, fand das auch sehr lieb, weil die mich auch zum Essen eingeladen haben und ich auch wirklich ihre Familien kennengelernt habe. Der dritte Deutschlehrer, der am Collège war, mit dem habe ich jetzt nicht so viel zu tun gehabt und habe mich jetzt auch irgendwie nicht so gut verstanden. Wir waren da einfach nicht auf derselben Wellenlänge, würde ich sagen und habe auch das Gefühl gehabt, er hat mich jetzt nicht so geschätzt im Unterricht, weil er halt so sein Programm durchgezogen hat und er glaube ich nicht so richtig gewusst hat, wie soll er mich jetzt überhaupt einschätzen oder sonst was? Und das war finde ich eben bei den anderen beiden Lehrerinnen gar nicht, weil die waren auch immer, also die waren voll dankbar, wenn ich mir irgendwas überlegt habe und von mir aus eine Idee gekommen ist. Die haben aber auch manchmal gesagt okay, könntest du das und das bitte mit ihnen machen? Und das hat einfach super funktioniert. Ich finde, das war richtig gutes Teamwork. Das hat einfach gepasst. Und auch im Kindergarten und in der Volksschule habe ich mich eigentlich auch gut mit den Lehrpersonen verstanden, mit denen ich zusammengearbeitet habe. Ich habe auch das Gefühl gehabt, dass sie das schätzen, dass ich da bin, und haben auch das gut gefunden, wenn ich dann so verschiedenste Aktivitäten mit den Kindern machen konnte, haben natürlich eben manchmal auch verlangt, dass ich dann das und das mache, haben aber glaube ich auch recht schnell gesehen, dass das gut funktioniert und dass sie sich da auch auf mich verlassen können, dass ich auch das mache, was sie mir jetzt irgendwie für Anweisungen geben. Aber eben, ich war auch recht offen, da mal selber Ideen einzubringen, selber mir was zu überlegen und irgendwas kreativ quasi ich mir selber zu überlegen. Genau sonst mit den anderen Lehrpersonen finde ich eben, dass ich recht wenig zu tun hatte. Also deswegen auch dieses, ich habe mich jetzt nicht so richtig mit offenen Armen empfangen gefühlt. Mit ein paar habe ich mich ein bisschen unterhalten, aber so richtig, dass ich da jetzt in eine tiefere Konversation gekommen wäre oder privat einmal mit irgendjemandem was gemacht hat, war irgendwie gar nicht. Und auch im Lehrerzimmer war das halt so, ich glaube, das war für die meisten war es halt so, naja, okay, die ist halt jetzt da und dann ist sie halt wieder weg. Aber jetzt nicht so, dass sie jetzt voll interessiert wären. So ab und zu mal so ein kleiner Smalltalk, irgendwie so ein kurzes Gespräch, aber jetzt nicht. Also die wenigsten haben sich jetzt glaube ich wirklich interessiert dafür, dass ich da bin, wer ich bin, was ich mache, eben anders, finde ich, als die Lehrpersonen, die wirklich etwas mit mir zu tun hatten, die eben auch Deutschlehrer und -lehrerinnen waren.

Die waren schon interessiert und genau, waren auch froh, glaube ich, dass ich da war. Hätte ich jetzt schon den Eindruck gehabt.

S1: Falls du noch in Kontakt was mit also jetzt abgesehen vom Schulkontext mit vielleicht Franzosen. (...) Kannst du da vielleicht drauf eingehen, wie du dich dort wahrgenommen gefühlt hast? Gibt es da irgendwas, worauf du eingehen könntest?

IP4: Ja, ich hatte schon eben auch Kontakt mit Franzosen und Französinnen und muss sagen, es ist, glaube ich, manchmal gar nicht so leicht eben / Ich habe das zumindest auch von vielen anderen gehört, die eben dort Erasmus oder so gemacht haben, das ist gar nicht immer so leicht in Kontakt zu kommen. So allgemein irgendwie hat man öfter das Gefühl, okay, die Franzosen sind jetzt vielleicht nicht die offensten oder die Leute, die am schnellsten irgendwie auf jemanden zugehen oder irgendwie das auch zulassen. Und ich habe dann aber immer so gesagt, ja, aber wenn man es selber probiert und selber mal diesen Schritt macht und auf jemanden zugeht, habe ich immer das Gefühl, dass sie sehr warmherzig sind und auch sehr schnell irgendwie auch eben ja einen Platz für einen lassen sozusagen. Und habe eben halt versucht, bewusst aktiv auf Leute zuzugehen und auch in Kontakt zu kommen. Es war auch vorwiegend über das also dieses Kulturinstitut in [redacted], das ist das [redacted], weil das eben die Partnerstadt ist von [redacted] ist [redacted] und die haben dort eben so ein deutsch-französisches Institut und die haben immer wieder auch solche Sprachabende angeboten. Das hat so Stammtisch halt geheißen und da konnte man hingehen und einfach sich unterhalten. Und das war wirklich das erste Mal, als ich dort war, waren auch eben recht viele junge Personen dort und bin dann eigentlich ganz gut irgendwie ins Gespräch kommen. Aber man, ich finde schon, ich habe schon immer gemerkt, man muss selber auch wirklich den Schritt wagen. Man muss selber auf die Leute zugehen und sie ansprechen und selber vielleicht dann auch ein bisschen dranbleiben und nachhaken. Okay, tauschen wir Nummern aus, vielleicht sehen wir uns wieder, vielleicht machen wir wieder etwas gemeinsam. Aber prinzipiell habe dann schon das Gefühl gehabt, dass ich sehr gut aufgenommen wurde von den Leuten und die auch sehr interessiert waren. Und viele von denen wollten ja eben auch Deutsch lernen und haben sich dann auch gefreut, dass sie gewusst haben, sie können mit mir auch auf Deutsch reden. Viele haben eben auch Bezug irgendwie gehabt zu Wien, gerade so Wien irgendwie, weil sie selber schon mal in Wien waren und haben dann auch gerne eben auch erzählt, okay, ich war schon mal in Wien und habe das und das gesehen und haben aber dann natürlich auch gerne eben auch nachgefragt bei mir und waren da auch sehr interessiert, eben auch von meinem Background wo komme ich her, wie, wie ist das so, das Leben dort und genau.

S1: Und hatten Sie ein bestimmtes Bild von dir? Vielleicht Vorurteile auch, oder / ?

IP4: Also, die Leute, die ich kennengelernt habe / Ich finde es jetzt nicht so, dass es mir wirklich bewusst aufgefallen wäre. Also ich meine, es ist schon immer so, vielleicht, dass man das halt kennt, dass Österreich sehr viel mit Kultur zu tun hat und das ist halt ja auch, keine Ahnung, mit Konzerten und klassische Musik und so, dass das vielleicht ein bisschen schon irgendwie so in den Köpfen war. Aber ich hatte jetzt nicht das Gefühl, dass sie jetzt denken, ich bin jemand, der jeden Tag in die Oper geht, oder keine Ahnung, unbedingt jetzt jedes Stück von Mozart auswendig können muss oder so irgendwas. Das gar nicht. Also und sonst auch nicht. Also ich meine sicher wahrscheinlich gleich mit der Sprache natürlich, dass die Sprache, das österreichische Deutsch irgendwie anders ist als das deutsche Deutsch und die meisten von denen halt doch eher mit dem deutschen Deutsch irgendwie auch beim Lernen in Berührung und Verbindung gekommen sind. Aber ich glaube, dadurch, dass ich halt doch aus [redacted] komme und man jetzt nicht so nicht so einen starken Dialekt habe, musste ich mich jetzt auch nicht irgendwie verstellen oder so beim Sprechen. Die haben mich eigentlich meistens auch immer gut verstanden. Natürlich bemüht man sich dann auch wirklich gut zu sprechen und eher hochdeutsch zu sprechen, als dann so ein bisschen in den Dialekt zu verfallen. Aber ich hatte jetzt auch nicht den Eindruck, dass sie da jetzt spezielle Vorurteile oder irgendwie hatten oder da gewisse Klischees verankert waren in den Köpfen oder so gar nicht.

S1: Die Schüler auch nicht?

IP4: Ich glaube, die Schüler hatten zu wenig Vorstellungen, zu wenig Ahnung von Österreich. Also das sind ja so Aussagen gekommen wie: Ist Österreich ein Bundesland von Deutschland oder keine Ahnung. Also so in die Richtung. Also Sie haben wirklich teilweise gar nicht gewusst, was Österreich ist. Und auch wenn ich das dann sogar schon mal erzählt habe, manche haben es dann immer noch gar nicht richtig begriffen. Wo liegt Österreich auf einer Landkarte. Und es ist ein eigenes Land und es besteht aus neun Bundesländern und eben komischerweise viele haben dann noch eher was mit Wien anfangen können als mit Österreich und haben das aber so ja, also ich weiß nicht. Ich glaube, es gibt wahrscheinlich ein paar von den Schülerinnen, die das bis zum Schluss nicht kapiert haben. Genau wie, was Österreich ist und dass Wien ein Bundesland die Hauptstadt von Österreich ist und so, aber ich glaube, dass sie zu wenig Vorstellung hatten, um überhaupt wirklich Klischees im Kopf haben zu können. Also vielleicht, dass es mal vorgekommen ist mit, ja Skifahren oder so, dass das schon was Klassisches ist, was in Österreich irgendwie ja wirklich so ein Nationensport ist, sozusagen. Aber jetzt nicht, dass es wirklich verbreitet in den Köpfen irgendwie vorhanden war. Also das waren vielleicht einzelne Schülerinnen, die ein bisschen so eine Idee davon hatten, aber sonst nicht wirklich.

S1: Und jetzt quasi das Danach, nach der Sprachassistenz. Merkst du da bei dir persönlich, ob sich was geändert hat? Also was dich vielleicht persönlich irgendwie weiterentwickelt?

IP4: Also ich glaube, dass ich von der Sprachassistenz vor allem das mitnehmen konnte, eben dieses Entspanntsein, dieses das Leben genießen. (...) Dass man ja also auch vielleicht ist es auch irgendwie auch dieser Kontrast zwischen, dass die Franzosen und Französinnen, ich weiß nicht, oft auch mal entspannter die Dinge sehen, dass Zuspätkommen vielleicht gar nicht so schlimm ist und alles hat irgendwie so seine Zeit braucht und in Österreich halt gefühlt für mich oder auch gerade in [redacted] irgendwie alles oft sehr hektisch ist und alles so durchgetaktet. Und man muss halt irgendwie ja dort und da sein und ich weiß nicht, ich habe das Gefühl, ich habe das so ein bisschen mitnehmen können, dieses Lebensgefühl, diesen Lebensstil, den ich auch dort hatte. Und ich glaube, es fällt mir manchmal schwer, das auch beizubehalten, weil halt vieles hier jetzt sehr anstrengend und stressig und mühsam ist. Klar, weil ich halt jetzt auch irgendwie am Anfang vom Lehrerdasein bin und ich weiß einfach, dass das mit viel Aufwand verbunden ist und vieles halt neu ist und man viel machen muss und so weiter. Genau. Aber ich habe das Gefühl, ich habe zumindest mal erlebt, wie es ist, wirklich für mich gutes und entspanntes Leben zu führen und versucht das einfach so gut wie es geht zu integrieren. Auch bewusst in meiner Freizeit irgendwie drauf zu schauen, dass ich genieße, dass ich mir Freizeit nehme und dass es eben funktionieren kann, dass man Verantwortung und Verpflichtung hat und dem nachkommt, aber gleichzeitig dann auch sagt okay, Pause, jetzt ist auch wirklich Zeit zum Entspannen da. Und jetzt muss ich auch mal was anderes machen außer arbeiten. Genau. Und eben auch diese, diese Kleinigkeiten, die man so irgendwie auch kulinarisch, wie ich schon gesagt habe, dass man sich auch mal was gönnt und dann halt keine Ahnung, irgendwo ein gutes *pain au chocolat* isst. Oder auch dieses, dieses *gôuter* am Nachmittag irgendwie sich einmal gönnt, einen Kaffee und ein Croissant oder so voll.

S1: Und glaubst du nehmen dich Personen jetzt anders wahr, nachdem du als Sprachassistentin gearbeitet hast? Also hast du da vielleicht irgendwelche Rückmeldungen bekommen von anderen Personen, dass sich da die Sichtweise geändert hat?

IP4: Eine sehr spannende Frage. Und es waren immer alle auch sehr interessiert, wie es mir so ergangen ist bei der Sprachassistenz. Habe aber jetzt nicht das Gefühl, dass mich jetzt auch wirklich jemand bewusst darauf angesprochen hätte oder mir bewusst gesagt hätte, okay, du bist jetzt irgendwie anders oder du hast dich verändert. Das würde ich jetzt nicht sagen. Ich glaube schon, dass ich auch öfter dann die Rückmeldung bekommen habe, vor allem direkt nach der Sprachassistenz, ja, man merkt, du hast das richtig genossen. Die hat das richtig gefallen. Auch weil für mich irgendwie das Zurückkommen recht schwierig war. Auch dieses eben wieder reinfinden da in den Alltag. Ich glaube, das ist schon dann auch vielleicht den Leuten aufgefallen, vielleicht auch, weil ich es direkt kommuniziert habe und ich dann auch oft gesagt habe, ja, ich vermisse Frankreich, ich vermisse den Aufenthalt. Ich vermisse diese Zeit, das Leben dort. Aber das ist mir jetzt wirklich von sich aus jemand gesagt hätte, okay, du bist jetzt komplett verändert oder anders oder so eigentlich nicht. Nein, das nicht.

9.4.5 Transkription IP5

S1: Also könntest du mir von deiner Sprachbiografie erzählen? Wann bist du wie, mit welchen Sprachen in Berührung gekommen? Gab es gewisse Schlüsselmomente?

IP5: Also, genau. Ich fange einfach mal ganz, ganz von vorne an, so Basisinformationen. Meine Mutter kommt aus Frankreich. Ich bin aber geboren in Niederösterreich und habe auch immer in Österreich gelebt. Ja, dementsprechend, also mein Papa kommt aus Österreich, also hat Deutsch als Erstsprache und meine Mutter hat Französisch als Erstsprache und hat Deutsch als Zweitsprache gelernt. Hat versucht mich zweisprachig zu erziehen quasi. Hat leider nicht wirklich funktioniert. Also wie ich klein war, hat sie sehr, sehr viel mit mir Französisch gesprochen. Und wie ich ganz, ganz klein war, habe ich auch wirklich ein paar / Habe ich auch auf Französisch zurückgesprochen, immer wieder mal. Ich habe angefangen, die Vokabeln zu vermischen, Deutsch und Französisch. Aber je älter ich geworden bin, dann auch im Kindergarten, habe ich scheinbar, ich kann mich selbst nicht daran erinnern, aber ich habe meiner Mutter irgendwann zu verstehen gegeben, dass mich das eigentlich überhaupt nicht interessiert, weil halt alle Deutsch reden um mich herum und ich habe nicht eingesehen, warum ich da jetzt irgendwie Französisch reden soll, was mich sehr ärgert im Nachhinein. (...) Allerdings hat sie trotzdem weiter mit mir auf Französisch gesprochen, das heißt, ich habe immer sehr viel verstanden, aber geantwortet habe ich immer auf Deutsch. Okay, ich habe auch nie gelesen auf Französisch. Ich habe mir nie irgendwas angesehen oder sonst irgendwie was gehört, sondern es war wirklich immer nur meine Mutter, die mit mir gesprochen hat auf Französisch. Ähm, und es war immer ein bisschen für mich / Also ich habe es manchmal gemerkt, dadurch, dass ich zum Beispiel in der Volksschule hatte ich auch das Erlebnis, dass ich Mais habe ich immer als Mais ausgesprochen. Ich habe sehr lange gebraucht, bis ich das dann irgendwie richtig hinbekommen habe. Es war mir wahnsinnig unangenehm. Und grundsätzlich hatte ich halt auch immer wieder so ein bisschen das Ding, dass ich irgendwann mal wirklich damit begonnen habe, einfach Angst davor hatte, Französisch auch nur zu versuchen. (...) Einfach, weil ich auch das Gefühl hatte, meine Mutter war da immer recht streng, auch was die Aussprache anging und was ist richtig oder falsch. Und wenn du dann halt immer wieder nur gesagt bekommst, ja, nein, fängst halt an, da ist, das eher nicht so machen zu wollen. Ich hatte auch, also wir haben immer wieder auf Urlaub in Frankreich gemacht trotzdem bei Verwandten. Nicht oft, aber trotzdem ein paar Mal halt. Und ja, ich weiß nicht. Da hatte ich halt so Momente wie meine Mutter wollte unbedingt, dass ich meinen Opa auf Französisch frage, ob ich fernsehen darf. Und das war für mich wirklich totaler Horror, weil ich wirklich, ich weiß nicht, ich konnte es ja nicht so wirklich und es war mir unangenehm und es ist mir schwergefallen. Und gleichzeitig hatte ich auch irgendwie das Gefühl, dass alle aber erwartet haben, dass ich es eigentlich können sollte. Und das hat mir hat mir ein bisschen / Es hat mir ziemlich die Freude genommen an der Sprache auch. (...) Ja, das hat sich dann aber geändert in der Oberstufe. Also ich habe einmal Schule gewechselt. Ich habe die Oberstufe einmal unterbrochen. Nach der sechsten Klasse habe ich abgeschlossen. Dann habe ich ein halbes Jahr lang eine Lehre gemacht als Konditorin. Weil ich mir eingebildet habe, Schule ist scheiße. Und habe dann aber wieder, bin wieder eingestiegen, aber in eine andere Schule, und zwar in [redacted]. Und da hatte ich noch eine Französischlehrerin und die Lehrerin war toll. Also für mich war sie toll. Und da, ganz plötzlich, habe ich plötzlich angefangen, mich für die Sprache eben wieder zu interessieren. Und irgendwie hat es mir Spaß gemacht und ich habe gemerkt okay, ich kann ja doch eigentlich schon recht viel, zumindest vom Verständnis her. Und ich habe meiner Mutter gesagt, hey, weißt du was? Ich möchte auf Französisch maturieren. Und so habe ich mich dann doch wieder recht intensiv mit der Sprache auseinandergesetzt. Was mir immer noch unfassbar schwergefallen ist, gerade mit meiner Mutter auf Französisch zu reden. (...) Aber ja, aber ansonsten habe ich mich einfach plötzlich wieder mehr bemüht und es hat mir plötzlich wieder mehr Spaß gemacht. Und ich habe auch langsam dann auch realisiert, dass meine Mutter jetzt nicht die Welt von mir erwartet und so was. Und ich glaube, und das ist dann auch, also die Hemmungen sind dann auch langsam ein bisschen abgefallen. Und demnach dann auch mein Entschluss, dass ich gerne was mit Französisch studieren wollte und habe dann eben beschlossen ja, Lehramt Französisch, Deutsch. Genau. Ich werde noch mal kurz zurückspulen. Englisch hatte ich am Anfang sehr große Probleme mit, also Volksschule war ich wirklich nicht gut und Hauptschule in Englisch auch nicht wirklich. Und Oberstufe hat es dann plötzlich langsam angefangen. Aber nicht wegen der Schule, sondern weil ich angefangen habe, Serien auf Englisch zu sehen. Und vor allem Sherlock war da eigentlich ein ziemlicher Schlüsselmoment. Ich bin ein ziemliches Klischee, aber ich war total begeistert von der Serie und ich habe angefangen FanFiction zu

lesen und das alles auf Englisch und dementsprechend / So schlecht ich auch vorher war auf Englisch, so rapide hat sich das dann auch gebessert. Ich glaube im Laufe von einem Jahr habe ich dann so, so viel auf Englisch gelesen, so viel auf Englisch geschaut, dass mir Englisch dann plötzlich super leicht gefallen ist. (...) Das hält sich bis heute. Also ich schaue alles. Ich versuche halt alles in Originalsprache zu sehen. Dementsprechend viel Englisch. Ähm, ja, ich lese auch viel auf Englisch und das ist eigentlich, das ist eigentlich geblieben. Das hat sich ziemlich krass gewandelt. Also Anfang Oberstufe war wirklich noch Englisch total uninteressant für mich und das hat sich dann einfach durch meine privaten Interessen geändert. Und danach war Englisch eh leicht irgendwie. Ähm, was ich angefangen habe auch dann in der Oberstufe ein bisschen, ist Anime schauen. (...) Deswegen habe ich dann auch sehr viel auf Japanisch gesehen. Dadurch, dass ich eben Sachen gerne auf Original schaue, schaue ich die Sachen einfach mit Untertiteln. (...) Gelernt habe ich es nie, aber man schnappt halt Wörter auf und ja, aber ohne Untertitel würde nichts gehen. Aber ich bin halt trotzdem ein bisschen in Berührung gekommen mit der Sprache. Und vor ein paar Jahren habe ich angefangen mit K-Dramas, also Koreanisch ist dann auch ein bisschen dazugekommen. Hin und wieder mal kommt mir ein Chinesisches unter, aber es ist / Ähm, genau. Ja, und sonst? Was Französisch angeht, ja, also ich bin dann halt, ich habe Matura gemacht, Englisch, Französisch, auch mündlich und schriftlich beides. Und war dann nach der Matura drei Monate in Frankreich wandern. (...) Dementsprechend habe ich halt auch viel mit Französisch zu tun gehabt. Ich war aber nicht alleine, ich war mit meinem Freund. Das heißt, ich habe auch gleichzeitig Deutsch geredet und es war kein 100-prozentiges Sprachbad. (...) Ja, und dann habe ich eben auf der Uni angefangen. War dann trotz allem, auch wenn ich jetzt vielleicht unter Anführungszeichen einen Vorteil hatte gegenüber jetzt anderen, die jetzt Französisch wirklich nur in der Schule gelernt haben, vom Verständnis her zumindest, ist mir das trotz allem, am Anfang war es schon intensiv. (...) Und durch die Uni habe ich auch angefangen, Französisch zu lesen. Dadurch, dass das in den Sprachkursen ja eigentlich ein recht wichtiger Faktor ist, da bemühe ich mich auch, dass ich das weiterhin tue. Ich versuche mich abzuwechseln, zwischen Deutsch, Französisch, Englisch und ein bisschen so ein Rad durchzuziehen. Oft schaffe ich es eh nicht. Also trotz allem lese ich sehr, sehr viel auf Englisch. Weil Französisch trotz allem ein bisschen anstrengend ist auch zum Lesen. Und dann ist es irgendwie mehr Arbeit und manchmal habe ich einfach keine Lust. (...) Ja, und das lief eigentlich ganz gut. Und dann habe ich eben auch Sprachassistenz gemacht. In [redacted]. Und ich glaube, das war für mich ein ziemlich, ziemlich wichtiger Schlüsselmoment. Vor allem, was das Mündliche betrifft. Weil ich davor immer noch diese Hemmungen hatte, auch mit meiner Mutter zum Beispiel zu sprechen ein bisschen. Ich habe es einfach gemerkt. Ich habe mich viel mehr bemüht, weil ich wusste, ich sollte, ich muss. Ich habe mich auch bemüht, im Unterricht aktiv zu sein. Ich war auch immer / Also ich habe schon viel mündlich auch mitgearbeitet. Aber ja, trotz allem schwierig und nach [redacted], also das ist eigentlich lustig, weil ich hatte nicht das Gefühl, dass ich jetzt so viel auf Französisch rede, außer im Unterricht direkt, weil Deutsch schwierig war. Da, wo ich gearbeitet habe, das war fast nicht möglich eigentlich. Aber da war auch mein Freund mit und irgendwie, also privat war [redacted] für mich eine schwierige Zeit und deswegen war ich jetzt auch nicht so wirklich viel *outgoer*. Also ich habe nicht viel mit anderen Leuten gemacht eigentlich, wo ich jetzt gezwungen gewesen wäre, viel Französisch zu sprechen. (...) Aber halt gerade im schulischen Kontext war es / Also nicht alle Lehrpersonen. Im *lycée*, die hat so perfekt Deutsch können, die hat die ganze Zeit nur mit mir Deutsch gesprochen. Mit den Schülerinnen niemals. Und im College, weil ich war im Collège und im Lycée, da wiederum hat die Lehrperson wirklich nicht sehr gut Deutsch gesprochen und da hat sie von Anfang an mit mir auf Französisch gesprochen und das habe ich dann fortgeführt, auch weil es für mich ja auch nicht so schlecht ist. Und nach [redacted] habe ich dann auch wieder ein bisschen mehr einfach von mir aus Kontakt zu meiner Tante in Frankreich geknüpft zum Beispiel. Und das ist jetzt auch wieder ein neuer Punkt, wo ich einfach wirklich / Also da habe ich dann auch zwei Wochen nur Französisch gesprochen und ich bin jetzt auch zwei- bis dreimal im Jahr bei ihr mit einer Woche oder so, das merke ich dann schon auch. (...) Ja. (...) Ich glaube, das sind jetzt mal die offensichtlichen Dinge, die mir jetzt auf die Schnelle einfallen.

S1: Okay, super. Dann würde ich noch ein paar Nachfragen stellen.

IP5: Bitte.

S1: Ich weiß jetzt gar nicht mehr, ob du ein bisschen darauf eingegangen bist. Könntest du vielleicht nochmal erläutern, warum du dich dafür entschieden hast, Sprachassistenz, also diese Tätigkeit zu machen? Hattest du da bestimmte Erwartungen und vielleicht könntest du auch darauf eingehen, vielleicht gab es auch Gründe, warum du dann das normale Erasmus-Auslandsstudium nicht gemacht hast im Vergleich?

IP5: Ja, also Sprachassistenz. Ich kann mich noch erinnern, ganz am Anfang, wie ich angefangen habe zu studieren, hat das schon mal jemand vorgestellt. Und ich habe mir von Anfang an gedacht: Oh mein Gott, wie cool. (...) Hätte mich das am Anfang von meinem Studium nie getraut, auch von meinem Französischlevel her hätte ich das nicht gesehen. Und ich glaube, im Nachhinein hätte es auch wirklich nicht so gut funktioniert. Ich weiß nicht. Ich wollte eigentlich, dadurch, dass ich eben auch angefangen habe / Dass mir die Sprache wirklich viel Spaß gemacht hat und dadurch ist irgendwie auch das Interesse an Frankreich ziemlich exponentiell gestiegen. Und ich fand die Idee einfach super cool, einfach wirklich mal längere Zeit dort zu verbringen. Und ich wusste natürlich von Erasmus und habe aber von meinen Mitstudierenden so mitbekommen, dass man gerade bei Erasmus halt sehr schnell oft in so eine internationale Bubble rutscht, weil die ganzen Erasmusstudierenden kennen sich dann untereinander meistens, auch durch Studentenheimgeschichten oder eben die Tatsache, dass man halt, man lernt sich kennen durch Events und dann redet man halt oft gar nicht so viel Französisch. Ich habe das von einer Freundin von mir im Studium, habe ich das mitbekommen, die auch gemeint hat: Wenn sie sich nicht, wenn sie nicht jemanden kennengelernt hätte in Frankreich, mit dem sie dann halt sehr viel auf Französisch gesprochen hätte, hätte sie sonst fast nur Englisch gesprochen. Und von dem hatte ich ein bisschen Angst, auch wenn ich Erasmus immer noch super cool finde. Aber ich wollte halt wirklich / Ich hatte schon auch so ein bisschen den Sprachenaspekt im Hinterkopf und ich wollte mich der Sprache wirklich ein bisschen mehr aussetzen unter Anführungszeichen. Beziehungsweise fand ich auch den Praxisaspekt sehr cool, weil das für mich ein bisschen so ein Ich-muss-über-meinen-Schatten-springen-Moment war. Also ich habe mich ein bisschen dazu zwingen müssen, aber ich habe gleichzeitig gewusst, ich fühle mich doch / So viel Praxis hatten wir im Bachelor einfach nicht. Und ich wollte einfach vielleicht ein bisschen etwas an Sicherheit gewinnen. Für mich persönlich. Also für mich war es einfach so ein bisschen die herausforderndere Option. Was mich schon auch zum Zögern gebracht hat, war einfach die Tatsache, war die Länge. Weil das Problem, diese sieben Monate eben in zwei Semester schneiden und mich das von Anfang an sehr geärgert hat. Und ich habe es auch gekürzt. Also ich war nicht die vollen sieben Monate. Ich war sechs Monate. (...) Weil der letzte Monat aber sowieso nur noch eine Woche / Dadurch, dass die so lange Osterferien / Ja, man kennt es. Und dann war ich so: Nein, ich bleibe jetzt nicht. Ich wollte, wie gesagt, ich, mir fielen ein paar private Sachen / Also Privatsachen waren bei mir ein bisschen schwierig und ich war so, warum sollte ich da jetzt zwei Wochen einfach nur oder zwei 1/2 Wochen einfach nur rumsitzen, um dann noch eine Woche irgendwie im Unterricht zu stehen. Da habe ich dann eben verfrüht eben aufgehört. Aber es hat trotzdem unter Anführungszeichen nichts gebracht, was das Semester angeht. Also ich habe eben, ich habe einfach nichts machen können, ein Jahr lang. Und auch als jemand, der Studienbeihilfe bekommt und sowas ist sowas dann immer ein bisschen schwieriger. Aber ich, also ich bereue es gar nicht. Und das habe ich dann einfach in Kauf genommen. Das war dann okay für mich. (...) Was waren deine Fragen? Bin ich jetzt auf alles eingegangen?

S1: Genau deine Erwartungen. Das heißt deine Hauptpunkte waren Praxisbezug und enger Sprachkontakt?

IP5: Genau. Ja, also ich muss schon schon auch sagen, ich bin mit ein bisschen / Also dadurch, dass ich ja doch vorher auch schon genug Frankreich-Kontakt hatte und sowas, war ich, habe ich mir schon so gedacht, okay, ich gehe jetzt nicht davon aus, dass das Niveau, das Deutschniveau in den Klassen jetzt so hoch sein wird, dass ich wirklich im Unterricht nur auf Deutsch zurückgreifen kann. Mit der Erwartung bin ich schon hingegangen. Ich war schon trotz allem ein wenig bestürzt von dem nicht existierenden Niveau und was ich schon auch nicht gedacht / Ich meine, ich wusste ja vorher schon, es ist ein ganz anderes Schulsystem von wegen Ganztagsschule und das ist ja auch von den Stunden her einfach ganz anders als bei uns und Mittwoch frei (unv.) Samstag. Und ja auch von der Art des Unterrichts war ich nicht so / Also ich meine, ich kann es natürlich nicht pauschalisieren, weil ich war ja in, ich habe eins, zwei drei, vier (aufzählend) Lehrpersonen, mit vier Lehrpersonen war ich in Kontakt. (...) Und aber

gerade von meiner Mentorin, also meiner Hauptlehrperson unter Anführungszeichen, da war der Unterricht einfach sehr, ich sag einmal altbacken. Also sehr viel Frontalunterricht. Es waren sehr große Klassen und die haben im Leben noch nie von Gruppenarbeit gehört. Und ich hatte / Das war alles im *lycée*. Also meine Mentorin war im *lycée* und da habe ich auch mit einer zweiten Lehrperson zusammengearbeitet, aber nicht wirklich viel. Das war die [redacted] und die [redacted] hat gerade noch ihr Studium fertig gemacht und hat aber schon gearbeitet. Das heißt, ich habe mit ihr gesprochen über Lehramtsstudium und ihre eigenen Zugänge und so was. Und dann habe ich halt auch gemerkt, okay, das ist eigentlich, also jetzt nur, weil sie jetzt jünger ist und frisch aus der Uni kommt, kommen da jetzt nicht irgendwie mehr so, kommt kein modernerer unter Anführungszeichen Ansatz, was das Unterrichten angeht. Es war auch sehr viel Frontalunterricht, sehr viel, ganz ganz arg auf Aussprache achten. Da hat sie auch bei mir immer wieder mal, hat sie mich ermahnt unter Anführungszeichen oder dass man Sachen halt schön formulieren soll. Und das hat sie aufs Deutsche auch bezogen. Eigentlich so, wie ich es jetzt vielleicht nicht selber machen würde im Sprachunterricht. Ja voll also da, es war doch recht anders. Beziehungsweise von meiner Tätigkeit selbst habe ich es mir anders vorgestellt, als es dann im Endeffekt war. Weil ich mir, ich habe es mir so ein bisschen mehr so vorgestellt, dass ich immer wieder eine Kleingruppe habe von der Klasse. Oder dass ich mal einen Teil der Klasse, dass ich immer wieder mal was machen kann mit ihnen und sowas. Und bei mir war das halt gar nicht so. Also ich war / Also ich weiß nicht. Ich habe schon von anderen mitbekommen, dass es sehr wohl auch schon so sein kann, aber ich hatte entweder die gesamte Klasse oder ich bin einfach nur drinnen als lebendes Wörterbuch gestanden. Und im Collège hat sie mir auch einfach quasi ihre Klasse am Mittwoch / Ich hatte immer drei Unterrichtsstunden im Collège und da hieß es dann einfach, okay, ja, ich nehme, ich mache die drei Stunden einfach. Das heißt, ich habe jede Woche diese drei Stunden im Unterricht gehalten und sie ist halt drinnen gesessen und hat zugeschaut. Ja, genau. Also das war dann auch wieder ein bisschen anders.

S1: Die Erwartungen an den Unterricht wurden quasi nicht / Waren nicht so, wie du sie dir vorgestellt hast. Gut, dann wollen wir jetzt so ein bisschen den Fokus auf dich und deine Identität legen. (...) Du hast ja schon ein bisschen angesprochen bei deiner Sprachbiografie mit Französisch und Englisch und dass du Bücher liest und so weiter und dass die quasi in deinem Alltag schon vorhanden sind. Könntest du vielleicht noch darauf eingehen, inwieweit die Sprachassistenz da vielleicht etwas verändert haben könnte? Also was vielleicht auch den Stellenwert all dieser Sprachen angeht.

IP5: Ähm, ich glaube, das wird für mich, das ist jetzt wenig überraschend, aber eben vor allem das Französische betreffen. Vielleicht auch durch die Tatsache, dass / Also vor der Sprachassistenz habe ich / Ich habe ja gesagt, ich habe durch die Uni angefangen, Französisch zu lesen, aber hatte dann Zugang vor allem zu mehr so klassischer Literatur unter Anführungszeichen, weil das ja auch eher das ist, was man liest in den Sprachkursen. Und für mich war Englisch zum Beispiel immer die Sprache, in der ich meine Freizeitliteratur unter Anführungszeichen gelesen habe. Das heißt, meine ganzen Fantasy-Romantik-Romane, einfach um mein Gehirn zu entspannen. Und in Frankreich habe ich mir dann eigentlich gesagt, so würde es nicht eigentlich total viel Sinn machen, wenn ich etwas auf Französisch lesen würde, das mir halt auch so viel Spaß / Nicht, dass mir klassische Romane keinen Spaß machen, aber es ist einfach was anderes. Und warum ich nicht eigentlich sowas auch auf Französisch lese. Weil, warum eigentlich nicht? Und vielleicht würde ich dadurch noch mehr auf Französisch lesen, weil ich eh immer ein bisschen das Gefühl habe, dass ich eben zu wenig, was auch immer das heißen mag, auf Französisch lese. Ich könnte einfach mehr lesen auf Französisch. Ich weiß, es würde mir wahrscheinlich auch viel bringen dadurch, dass ich auch bei der Rechtschreibung recht schwach bin, immer noch und habe dadurch angefangen, in [redacted] Fantasybücher auf Französisch zu kaufen und zu lesen, was für mich eine ganz neue Erfahrung. Das habe ich vorher noch nie gemacht und habe zu meinem Entsetzen in meinem ersten Buch festgestellt, dass das eigentlich total schwer ist, weil natürlich in diesen klassischen Romanen von Vokabeln her geht es gut und dann kommt halt Fantasyliteratur und das ist halt ein ganz anderes Vokabelfeld. Und da bin ich / Dann habe ich realisiert, dass okay, eigentlich ist das total schwer zu lesen, aber es hat mir trotzdem viel Spaß gemacht und ich habe es dann trotzdem durchgezogen und das hat sich verändert. Also ich habe auch immer und das mache ich jetzt. Ich bemühe mich auch, dass ich das immer noch mache, also dass ich eben nicht nur die schweren unter Anführungszeichen Bücher oder die Romane, also richtige Romane lese, sondern halt auch einfach Sachen, die jetzt einfach Spaß machen auf Französisch. Das hab ich vorher gar nicht gemacht.

S1: Kommt Französisch dann noch in anderen Formen vor, in deinem Alltag, wie hat da die Sprachassistenz vielleicht etwas verändert oder verstärkt?

IP5: Also naja, also eigentlich, auf das bin ich noch gar nicht eingegangen. Tatsächlich spielt Französisch eine ziemlich große Rolle bei mir jetzt auch in meinem Job. (...) Und ich glaube, ohne Sprachassistenz und ohne der Tatsache, dass ich realisiert habe, dass ich viel besser geworden bin, auch im Mündlichen, dass ich mich viel wohler fühle, hätte ich mich auch nicht beworben. (...) Also ich bin da reingerutscht, dadurch dass der Professor / Ein Professor von mir, der [redacted] hat mir den Job angeboten vor der Sprachassistenz. Und da habe ich aber / Das war nur Studienassistentin in dem Arbeitsbereich und da habe ich aber abgesagt, weil ich eben nach Frankreich gegangen bin für die Sprachassistenz. Und er hat gesagt, ich soll mich nachher melden. (...) Ich habe zwar schon ein bisschen Zeit verstreichen lassen nach der Assistenz, aber ich habe mich dann trotzdem, ein halbes Jahr später habe ich mich gemeldet und gefragt, ob es noch relevant ist. Und gerade die Chefin in meinem Arbeitsbereich, für die war auch ein wichtiger Punkt, ob ich Französisch kann. Und ich glaube, wenn ich nicht auf dem Level gewesen wäre, wenn ich angefangen hätte zu arbeiten, hätte ich mir unfassbar schwer getan, weil viele der Projekte Kooperationen mit Frankreich haben. Und das ist halt dann auch nochmal etwas anderes, wenn du dich so wissenschaftsprachlich dich irgendwie unterhalten muss auf Französisch und alles. Und ja, also ich glaube, das wäre für mich eigentlich jetzt, wo ich darüber nachdenke, wirklich schwer gewesen, wenn nicht sogar nicht wirklich möglich. Und einfach, was mich persönlich jetzt so echt glücklich gemacht hat, ist, dass halt auch meine, dass gerade meine Mutter immer wieder betont hat, wie sehr sie findet, dass ich mich so unfassbar viel verbessert habe nach [redacted], was bei mir so die letzten Hemmungen ein bisschen / Und seitdem rede ich eigentlich fast ausschließlich mit ihr Französisch. Das habe ich vorher auch nicht gemacht, einfach weil ich mich wohler fühle. Jetzt finde ich es fast manchmal seltsam, mit ihr auf Deutsch zu sprechen. Auch wenn ich jetzt, wenn ich Tage habe, wo ich besonders müde bin, dann mache ich das trotzdem einfach. Und es ist sicher auch die Person, wo es mir wahrscheinlich eher noch am unangenehmsten ist, wenn ich Fehler mache. Aber trotz allem rede und schreibe ich auf WhatsApp zum Beispiel so, das ist eigentlich alles nur noch Französisch. Da war [redacted], da hat [redacted] eine sehr, sehr große Rolle gespielt für mich.

S1: Du hast ja auch schon angesprochen, dass deine Mutter Französin ist und mit dir Französisch geredet hat oder reden wollte. In deiner, der Kindheit auch. (...) Thema Mehrsprachigkeit. Würdest du dich als mehrsprachige Person bezeichnen? Auch schon vor dem Studium, vor der Sprachassistenz oder jetzt eben verstärkt? Wie würdest du dich da selbst einschätzen?

IP5: Eigentlich schon, aber eher verstärkt jetzt. Ich glaube, wenn man mich vor meinem Studium gefragt hätte, nicht. Einfach, weil ich das Gefühl gehabt hätte, eventuell: Okay Englisch kann jeder. Und Französisch habe ich nicht gut genug können. Für mich persönlich glaube ich, um wirklich / Ich glaube, ich hätte mich selbst wahrscheinlich nicht wirklich als mehrsprachig / Ich hätte wahrscheinlich so herumgedruckst und gesagt: Ja, ich kann halt so ein bisschen Französisch auch, aber irgendwie / Mittlerweile versuche ich doch, ein bisschen mehr einzustehen für meine sprachlichen Kenntnisse und würde jetzt schon sagen, dass ich mehrsprachig bin. Ja. Ich würde niemals von mir behaupten, dass ich Französisch auf einem Erstsprachenniveau kann. Ich tue mir auch immer noch schwer zu sagen. (Unv.) Du musst sehr gut Französisch können, bin ich mir immer noch / Es fällt mir schwer zu sagen: Ja. Weil ich immer das Gefühl habe, es reicht nicht und ich bin nicht gut genug und es könnte immer noch besser sein. Und ich habe Tage, wo es besser geht und schlechter geht und. Aber eigentlich ich, ich ja, ich arbeite dran.

S1: Und war das wirklich, also hauptsächlich das Studium oder hat die Sprachassistenz auch noch etwas geändert?

IP5: Nein, also ich bin einfach selbstsicherer geworden in dem, was ich kann unter Anführungszeichen. Also. (...) Ja, genau. Also da, da hat es wie gesagt, gerade dadurch, dass der mündliche Faktor für mich so ein Problem war, irgendwie, auch wenn ich ja nicht per se schlecht war. (...) Aber für mich selbst einfach für meine Einschätzung von mir selber und wie wohl ich mich in meiner Haut fühle, während ich Französisch spreche. Vielleicht auch durch positives Feedback, das ich in der Zeit erhalten habe von anderen Leuten oder auch von meiner Professorin, wie ich zurückgekommen bin, die gemeint hat, sie

hört, dass ich in Frankreich war und das macht halt einfach was mit einem, wenn man eine Sprache lernt. Ich finde, sowas merkt man sich dann auch. Und das, genau. Und deswegen versuche ich mich nicht mehr ganz so negativ, meine Französischkenntnisse nicht mehr ganz so negativ zu sehen, wie ich es einmal gemacht habe.

S1: Vielleicht ist das jetzt etwas abstrakt, aber vielleicht hast du ja Gedanken dazu. Wenn du jetzt vergleichst, wenn du Französisch sprichst und im Vergleich dazu Deutsch. Fühlst du dich da irgendwie anders als andere Person? Wenn ja, inwiefern?

IP5: Ähm. (...) Schon. (...) Also ich glaube es ist halt einfach die Tatsache, dass wenn ich Deutsch rede, dann rede ich halt Deutsch. Das ist halt es ist halt irgendwie nichts Besonderes. Wenn ich Französisch rede, abgesehen davon, dass es natürlich anstrengender ist, aber ich glaube, es kommt ein gewisser, das klingt jetzt blöd, aber es kommt ein gewisser Coolnessfaktor dazu, weil ich persönlich ja eigentlich cool finde, dass ich Französisch reden kann. Ja, ich kann mich sicher nicht so ausdrücken, wie ich würde, wenn ich einfach dahinreden würde. Auch gerade, weil ich glaube, ich bin jemand, der wenn er redet, viele Witze macht beziehungsweise was mir aufgefallen ist, immer mehr, ist, dass ich recht viel Denglisch rede. Also ich habe immer wieder englische Ausdrücke dabei, das mache ich in Französisch überhaupt nicht. Auch einfach, weil ich persönlich finde, wenn ich jetzt wechseln muss, zum Beispiel zwischen Französisch und Englisch, das mir dann im Englischen die Aussprache plötzlich total schwerfällt. Ähm, ja, weiß ich auch nicht warum. Hat sicher irgendwas mit der Phonetik zu tun. Ich habe keine Ahnung. Ähm, ja. (...) Also. (4) Ja, genau. Also ich kann sicher nicht alles so ausdrücken, genauso wie ich möchte. Manchmal kann das auch ziemlich frustrierend sein. Aber gleichzeitig habe ich das Gefühl, gerade vor allem, wenn es gerade gut läuft, wenn ich das Gefühl habe, okay, ich kann gerade recht flüssig reden, weil das kommt ja immer auf den Moment an, (...) kommt irgendwie so ein gewisses Selbstbewusstsein dazu irgendwie, Das weiß ich nicht. Ja, das habe ich beim Deutschen nicht. Warum auch?

S1: Okay. Hast du das Gefühl, dass die Sprachassistenztätigkeit jetzt vielleicht vor allem auch vor Ort und jetzt im Nachhinein irgendeinen Einfluss hat auf dein Zugehörigkeitsgefühl zu Österreich?

IP5: Ähm, nicht wirklich. Aber das liegt vielleicht auch einfach daran, dass ich nie so wirklich / Ich weiß nicht, Ja, ich bin Österreicherin jetzt quasi, ja, aber ich habe nie, ich habe mir nie wirklich groß über das Gedanken gemacht. Das hat für mich nie eine große Rolle gespielt. Vielleicht auch gerade, weil meine Mutter eben nicht von hier ist und irgendwie / Meine Oma kommt, also väterlicherseits, meine Oma kommt aus Deutschland. Meine Familie ist ein bisschen so ein Fleckerlteppich, was Nationalitäten angeht. Und ich habe irgendwie auch von Anfang an so wirklich, so mitbekommen, auch dadurch, dass meine Mutter recht stolz darauf ist, Französin zu sein. Ähm, das ist irgendwie etwas Cooles ist, eben nicht so zu 100 % Österreicherin unter Anführungszeichen zu sein, was ja in meinem Fall ist. Eigentlich bin ich da geboren, ich bin da aufgewachsen. Aber so von meiner Identität her würde ich mir auch / Würde es mir schwerfallen, mich jetzt wirklich einfach als das zu bezeichnen. Aber das ist einfach was, das war bei mir schon immer so der Fall und deswegen hat da die Sprachassistenz nicht wirklich was daran geändert. Weil das bei mir vorher schon so war, dass ich nicht wirklich wusste, wo ich mich selber einordnen würde, eigentlich irgendwie.

S1: Und das heißt, dort vor Ort war das dann auch gar kein Thema?

IP5: Nicht wirklich, nein. Ich meine, ich hatte das, was vermutlich viele haben, wenn sie irgendwo anders plötzlich sind und woanders arbeiten und alles ein bisschen stressig ist. Ich hatte wirklich am Anfang dieses: Mir geht es nicht so gut da, wo ich bin und ich fühle mich nicht wohl in meiner Rolle. Und das hat sich aber wirklich / Ich kann mich erinnern, bei der Vorbereitung zur Sprachassistenz, in dieser Woche hatten wir so irgendwas, wir hatten so eine Grafik, wo dargestellt wurde, wie es einem geht. Und ich habe das ziemlich genau genauso gemacht. Also am Anfang wirklich war es okay, dann hatte ich einen Absacker und dann ab Jänner habe ich mich plötzlich total wohl in meiner Haut.

S1: Hast du dann vielleicht eine neue Perspektive auf die österreichische Kultur kennengelernt. Was würdest du das sagen? Durch die Sprachassistenz?

IP5: Ich weiß nicht. Vielleicht. (7) Naja, ich nicht weitreichend würde ich jetzt einfach mal sagen. (...) Was für mich schon immer wieder mal lustig war, ist quasi dadurch, dass Österreich, wie wir, was wir so machen und wie wir halt sind jetzt. Wir ist jetzt mit Vorsicht zu genießen, das Wort. Aber, ja, ich weiß nicht, dass man halt zum Beispiel in Frankreich in manchen Klassen, die hatten doch keine Ahnung, nicht einmal wo Österreich liegt. Was halt für jemanden, der halt das Land hier so als seinen Fixpunkt hat / Und natürlich sind wir da, wo wir sind und wir sprechen das, was wir sprechen. Es war für mich schon lustig. Irgendwie. (...) Ja, wie klein und unter Anführungszeichen unwichtig, wir quasi aus der Perspektive von anderen sein können. (5) Ja, ich glaube, das wäre vielleicht noch am ehesten das, was mir so einfallen würde. (4)

S1: Das heißt, dein Verhältnis zu Österreich hat sich nicht unbedingt geändert. Wie war das zur französischen Kultur? Hat sich da was geändert? Vielleicht auch, was das Zugehörigkeitsgefühl betrifft.

IP5: Ja, ich glaube, ich habe mich. Ich weiß nicht. (...) Irgendwie, also ich, ganz pauschal gesagt, bin ich gerne in Frankreich. Das hat sich in [redacted] für mich eigentlich nur bestätigt. (...) Einfach, dass ich mich wohlfühle dort. Wobei ich mir wirklich gedacht habe: Okay, ich weiß nicht. Als Lehrerin möchte ich in diesem Land nicht arbeiten. (...) Aber ja, einfach so vom Sein her hat es für mich eigentlich nur / Ich bin einfach gern dort. Ich könnte jetzt gar nicht genau sagen, woran das liegt. (...) Vielleicht weil es sich für mich wie eine seltsame Art von irgendwie trotzdem auch Nachhausekommen anfühlt. Dadurch, dass ich ja durch meine Mutter halt eben diesen Konnex habe und auch meine Familie so und dass ich halt jetzt auch endlich das Gefühl habe, okay, ich kann jetzt wirklich in Frankreich sein und mich auch verständigen und alles. Das heißt, ich kann mich jetzt ein bisschen mehr wie zu Hause fühlen als vorher, wo es alles für mich wahnsinnig stressig war. (4) Ja. (...) Genau. (6)

S1: Hättest du dich schon immer als interkulturellen Menschen bezeichnet? Oder wie hat die Sprachassistenz auch da etwas geändert? Vielleicht?

IP5: Hm. Wie definierst du interkulturell?

S1: Das Verständnis, Verständnis für mehrere Kulturen zu haben? (...) Einfach zu verstehen, dass unterschiedliche Kulturen existieren, aber auch ineinander übergehen und so weiter.

IP5: Ähm, Also. (...) Ich. Also ich habe, vor meinem Studium gerade, hätte man mir dieses Wort gesagt, wäre ich so gewesen: Häh? Hätte nichts mit dem anfangen können. Mittlerweile ja, aber auch einfach, weil ich mich allein auf meiner Arbeit recht intensiv damit auseinandersetze. Und sicher gerade in Frankreich die sieben Monate. Man merkt halt einfach Sachen, die anders sind und man beginnt halt auch zu vergleichen, automatisch. Aber ob man es will oder nicht, wie jetzt mit Sachen, wie ich sie von zu Hause kennen, so und wie sie halt in Frankreich gelebt werden. (5) Und was für Ähnlichkeiten es trotzdem gibt auch. (...) Das vielleicht eher noch. Weil das war ja doch das erste Mal, dass ich so lange und so intensiv in Frankreich war. Weil wenn man halt arbeitet in einem Land, ist das auch noch mal was anderes, finde ich, als wenn man einfach nur dort war, so wie ich nach der Matura zum Beispiel. Und ja, ich glaube es sind gerade irgendwie finde ich einfach so Ähnlichkeiten, die die für mich dann eher prägend waren, als die Unterschiede, auf die meine Mutter immer gepocht hat. Weil Frankreich ist in allem besser. (...) Und eigentlich, ja voll. Oder eben die Sachen, die ich persönlich zum Beispiel Frankreich eben nicht besser finde. Die ich dann auch für mich, für mich selber habe entdecken können und nicht einfach, weil sie halt von meiner Mutter aufgedrückt worden sind. Ja.

S1: Ähm. Hast du vielleicht bestimmte kulturelle Modelle, nenne ich es jetzt mal, oder Alltagsgewohnheiten übernommen? Ich weiß, deine Mutter war Französin. Vielleicht hattest du das davor schon? Aber vielleicht ist dir etwas aufgefallen, was du durch die Sprachassistenz irgendwie in deinen Alltag integriert hast.

IP5: Ja, also wie gesagt, es ist Sachen wie Aperitif zum Beispiel, mit dem bin ich aufgewachsen. Also das gab es bei uns einfach immer zu Hause. (5) Spezifisch durch die Sprachassistenz? (6) Ich glaube eigentlich nicht. Mir würde zumindest nichts einfallen jetzt. Dass ich jetzt wirklich von der Sprachassistenz etwas mitgenommen habe, das jetzt in meinem Alltag so auf die Art und Weise eine Rolle spielt.

S1: Gab es dort vor Ort irgendwas, Was, was an deinem Alltag anders war als hier?

IP5: Ja, ich hatte einen Fixpunkt. Mittwoch nach der Arbeit bin ich immer in eine bestimmte Bäckerei gegangen. Ein Croissant essen, weil die dort sehr gut waren. (11) Aber sonst nicht wirklich. Wie gesagt, ich habe jetzt / Ich war jetzt sozial nicht sehr aktiv. Ich bin sicher mehr zu Fuß gegangen. (...) Das stimmt schon. Aber sonst / (...) Skin Care Routine habe ich mir angefangen in Frankreich. Die habe ich beibehalten. Aber wird jetzt nicht relevant sein.

S1: Also war das ein Zufall, oder hattest du da irgendeine Inspiration?

IP5: Nein. Ich glaube, ich war gestresst zu der Zeit. Das heißt, ich hatte sehr schlechte Haut. Und es gibt da diese, ich glaube Sephora ist, glaube ich, sogar Französisch. Ich weiß nicht, ob du die Marke kennst?

S1: Das weiß ich jetzt auch gar nicht. Aber es ist dort sehr präsent.

IP5: Ja, voll. Und ich habe mir gedacht, ich gehe da jetzt einfach mal rein. Und dann wurde ich von seiner französischen Tante angequatscht und niedergequatscht. Und dann habe ich einfach einen Haufen Sachen gekauft, die viel zu teuer waren. Von einer französischen Marke, die ich immer noch verwende.

IP5: Ich trinke mehr Wein. Das stimmt wahrscheinlich auch. Ich habe ein bisschen, ja.

S1: Ist dir sonst aufgefallen, dass du mehr französische Marken konsumierst?

IP5: (7) Nein. Wobei ich mir schon öfter gedacht habe, ich hatte dort ein Schmuckgeschäft, das ich gern mochte. Ob ich nicht von dem bestell mal, aber nichts, dass ich jetzt wirklich durchgezogen habe, außer diesen. (...) Hautgeschichten (...) Ja.

S1: Hast du dich selbst, auch wieder sehr abstrakt, hast du dich selbst dort irgendwie anders wahrgenommen.? (...) Oder hattest du ein anderes Selbstbild?

IP5: Ja. Ich glaube, ich war sehr kritisch. (...) Und am Anfang sicher auch um einiges unsicherer, als ich hier bin einfach. Das könnte aber auch einfach allgemein an einer neuen Umgebung und an meinem Einsatz, so wie ich halt Sprachassistenz kennengelernt habe, / Weil ankommen und dann gleich einmal ganze Klassen übernehmen unter Anführungszeichen, so halb, ist stressig und die Kommunikation mit meiner Mentorin war nicht sehr gut. Das heißt, ich habe auch immer wieder mal am Wochenende ganz Spontan etwas machen müssen, weil sie unbedingt schnell was gebraucht hat. (...) Ja, ich glaube schon, dass ich ein bisschen / Dass ich mich am Anfang auch ein bisschen fremd gefühlt habe, auch in der Schule und was ich ja hier, was ja hier nicht vorkommt, selbst in der Schule nicht. Also es ist schon ein Gefühl, okay, ich komme jetzt von außen, aber ich fühle mich nicht fremd und vor allem immer weniger. Je mehr Praktika man hat, desto wohler fühlt man sich einfach in der Schule. Das war in Frankreich am Anfang auf jeden Fall nicht so. Und ich glaube, ich war auch ein bisschen zu kritisch mit mir selber und habe mich deswegen am Anfang wahrscheinlich selber ein bisschen unglücklich gemacht. Und ja, nachdem ich dann aber im Jänner in meine Rolle gefunden habe, dann ist das auch wieder langsam weggegangen. Und dann, ganz plötzlich fand ich meine Rolle eigentlich ganz cool. Also wir hatten auch, wir hatten dann auch Schülerinnen aus Berlin, die haben einen Austausch gemacht und ich habe die ganze Zeit übersetzt zwischen den unterschiedlichen, also zwischen den Schülerinnen und so, wenn sie sich nicht verstanden haben, was meistens der Fall war. Und ja, ich weiß nicht. Und dann, ganz plötzlich, ich

glaube, ich habe meine Rolle als Lehrerin ziemlich oft in Frage gestellt ein bisschen. Einfach dadurch, dass ich oft das Gefühl hatte, was ich da gerade mache, hat absolut keinen Sinn. (...) Und selbst das ist dann besser geworden. (...) Ja.

S1: Das ist jetzt natürlich nur deine Einschätzung, aber kannst du auch vielleicht beschreiben, hast du irgendwie ein Gefühl bekommen, wie andere dich wahrgenommen haben?

IP5: Ich glaube, als ziemlichen Einsiedlerkrebs. Eigentlich dadurch, dass ich mich ein bisschen zurückgezogen habe. Ich hätte sicher mehr machen können. (...) Ansonsten, manchmal hatte ich wiederum das Gefühl, dass mich manche für kompetenter eingeschätzt haben als ich eigentlich, als ich mich selbst gesehen habe oder als ich, glaube ich auch war. (...) Dadurch, dass ich auch Aufgaben bekommen habe, die meiner Meinung nach absolut nicht in meiner, also die mir auf jeden Fall nicht leichtgefallen sind. (...) Ich hatte auch gegen Ende in den letzten zwei Wochen, das hat mir Spaß gemacht, da war ich ein paar Mal in einer *classe préparatoire* (...) Und da ging Deutsch plötzlich. Das war ganz arg für mich. Da habe ich plötzlich Deutsch reden können und sollen. Und da habe ich dann wirklich immer Doppelstunden gehalten, immer dasselbe. Aber das war eine riesige Präsentation zu Österreich. Aber nicht nur, aber halt viel auch Kultur und Politik, das sind Felder, wo ich mich nicht so wirklich, wo ich nicht das Gefühl habe, ich habe jetzt gerade auch politisch so jetzt die Expertise, um wirklich dort zu stehen und Fragen zu beantworten. (...) Da habe ich sehr viel Aufwand auch in diese Präsentation gesteckt und ewig viel recherchiert und sowas und bin total abgedriftet. Was wollte ich eigentlich sagen? Ah ja, aber ich glaube nicht, dass die Lehrperson das Gefühl hatte, dass ich mich nicht auskenne.

S1: Glaubst du, sie haben dich als Expertin quasi für Österreich eingeschätzt?

IP5: Irgendwie schon. Ja, genau. Ja, Voll. Und das, ohne das großartig viel zu hinterfragen. Auch oft, was die Grammatik betrifft im Deutschen und gerade auch da hatte ich immer, das waren Panikmomente für mich im Unterricht, weil ich bin jetzt nicht so gut in Grammatik, muss ich ganz ehrlich zugeben. Ich muss mir das selber echt noch mal anschauen, wie genau das eigentlich alles funktioniert. Und wenn man mich dann im Unterricht spontan fragt: Ja, warum ist das dieser Fall und warum ist das denn dann? Dann stehe ich da und bin so: Ich habe ehrlich keine Ahnung. Und das hat sie dann total überrascht manchmal, dass ich das einfach nicht weiß. Einfach weil ich das ja explizit gelernt habe, habe ich schon irgendwann mal, aber ich muss es mir einfach noch mal anschauen für meine Deutschsachen und im Französischen hätte ich es eher beantworten können, dadurch, dass ich Französisch als Fremdsprache gelernt habe. Ja.

S1: Und jetzt hier im Nachhinein nach der Sprachassistenz, hast du das Gefühl, dass du jetzt anders wahrgenommen wirst von anderen?

IP5: Ich glaube, gerade an der Uni, wird es einfach gern gesehen, wenn man eine gewisse Zeit im Ausland verbracht hat. Das habe ich schon auch an manchen ProfessorInnen gemerkt, wenn ich das mal erwähnt habe, dass ich immer sehr viel positives Feedback gekommen ist. Und das ist natürlich auch fürs Selbstbewusstsein nicht so schlecht. Genauso wie ich eben das Gefühl habe, ich rede einfach flüssiger Französisch und da wird man halt auch gleich einmal ein bisschen anders wahrgenommen. Ähm. (4) Ja. Beziehungsweise halt, dass man wahrgenommen wird als jemand, der doch schon ein bisschen mehr Erfahrung hat, dann auch im Unterricht zu stehen. Ähm. (4) Ja.

S1: Okay. Und ich glaube, auf die persönliche Weiterentwicklung / Ich glaube, da hast du eh schon gesagt, also du bist selbstsicherer geworden?

IP5: Ich rede auch ehrlich gern von meiner Zeit als Sprachassistentin, weil ich es selbst / Ich glaube, es ist schon auch ein bisschen so ein bisschen Stolz dabei, dass ich das wirklich gemacht habe und das wirklich durchgezogen habe. Ähm und ja. Und wenn mich jemand fragt: Hey, was hat dir bei Französisch viel weitergeholfen, ist das das Erste, das ich nenne. (...) Und dementsprechend dadurch, dass das

ja eben auch für mich privat auch eine Rolle spielt, wie ich mich selber sehe mit meinen Französisch-kenntnissen und blablabla, war es für mich einfach wirklich wichtig irgendwie das zu machen.

S1: Okay, gut, ich glaube, das ist ein gutes Schlusswort. Dann beenden wir das Interview an dieser Stelle. Vielen Dank.

9.4.6 Transkription IP6

S1: Gut. Also könntest du mir von deiner Sprachbiografie erzählen? Wann bist du wie mit welchen Sprachen in Berührung gekommen und gab es bestimmte Schlüsselmomente?

IP6: Also ich glaube, die erste Sprache, außerhalb von Deutsch, mit der ich aufgewachsen bin, in meinem Haushalt, mit der ich in Berührung gekommen bin, war Englisch. In der Volksschule, kann ich mich erinnern, haben wir ein paar Wörter gelernt. Also ich weiß noch, da haben wir *scissors* gelernt. Also keine Sätze, sondern einfach Begriffe. Dann in der Unterstufe, im Gymnasium ist es mit Englisch weitergegangen. (...) Das hat mir eigentlich immer sehr viel Spaß gemacht, der Englischunterricht. Ich habe gern geredet. Ich habe dann auch langsam angefangen, in meiner Freizeit vielleicht englische Bücher zu lesen, Serien zu schauen und so weiter. Also auch (4) englischen Content zu konsumieren zum Beispiel. Dann war die nächste Sprache schon Französisch. Da habe ich eben die kurze Variante gehabt in der AHS. Ah nein, die nächste Sprache war eigentlich Latein, weil ich lang Latein gehabt habe, das heißt, das 6-jährige. Genau da hat mir die Grammatik immer sehr viel getaugt, ehrlich gesagt. Also ich habe das sehr cool gefunden. (...) Genau das war Latein. Dann ist Französisch dazugekommen. Die Sprache habe ich schon immer ganz gern mögen und ich habe keine genaue Erklärung, woher das kommt. Aber ich habe dafür immer irgendwie eine Faszinierung gehabt und wollte es immer sprechen können. Das war so mein Ziel. Und habe das dann eben gewählt, sobald es möglich war. Bei uns an der Schule hat es, glaube ich, keine Langform Französisch gegeben, es hätte nur Italienisch geben. (...) Dann habe ich nur zwei Jahre als freies Wahlfach Spanisch gehabt. Da habe ich eine extrem nette Lehrerin gehabt. Also der Unterricht war recht cool. Ich war jetzt nie wirklich fließend drin, aber so, dass für den Urlaub irgendwie gereicht hat. Und wir waren dann auch auf Maturareise in Spanien und ich kann mich erinnern, ich habe dann das Taxi bestellt oder so [lacht] oder noch am Tisch gefragt im Restaurant. Also das war so das Erlebnis mit Spanisch. Von Spanisch ist jetzt wirklich fast nichts mehr da. Also es ist ziemlich ähnlich zu den anderen romanischen Sprachen, dass ich halt das von Französisch und Latein herleiten kann, aber vom Unterricht jetzt nicht mehr so viel. (...) Dann habe ich zu studieren begonnen und habe mich eben entschieden für Lehramt Latein und Französisch. Das heißt, die zwei Sprachen habe ich da weitergemacht und musste dann für mein Lateinstudium Altgriechisch nachholen. Das heißt, es war dann so die nächste Sprache. Da habe ich einen 1-jährigen, also zweisemestrigen Kurs an der Uni gemacht, habe das auch voll gut gefunden, weil es dann doch sehr ähnlich zu Latein ist. Habe die Grammatik immer gut gefunden. Die Etymologien interessieren mich voll, sowohl im Lateinischen als auch im Altgriechischen. (...) Das hat mir dann auch noch weiter in meinem Studium begleitet. Und dann das letzte, was ich gemacht habe, war ein viersemestriger Kurs in Österreichischer Gebärdensprache, wo ich in [redacted] bei Treffpunkt Sprachen einen Kurs gemacht habe, wo man dann mit A2 oder so aufhört. Habe jetzt nie so wirklich die Möglichkeit genutzt, es außerhalb des Kurses anzuwenden. Also es gäbe so Stammtische, wo man sich mit Menschen treffen kann um zu gebärden und das hab ich mir noch nie getraut zu machen. Also das nimmt gerade ein bisschen ab, diese Sprache und somit / Ah, du hast gefragt wegen Schlüsselmomenten. (...) Für Englisch glaube ich, das war dann echt das, wo ich angefangen habe in meiner Freizeit, mich selber damit zu beschäftigen. Also ich kann mich daran erinnern, wie ich dann einmal so ein Kinderbuch oder Jugendbuch gelesen habe auf Englisch und dann zu meiner Mama gegangen bin: Hey, was heißt das Wort? Und dann hat sie gesagt: Probier es einfach zu lesen, ohne das Wort zu kennen. Also, du musst nicht jedes Wort verstehen. Und das ist mir im Gedächtnis geblieben. Und dann habe ich echt probiert, das einfach so einfach mal zu lesen und das funktioniert eigentlich recht gut, hat recht gut funktioniert. Und Englisch war für mich immer so sehr (5) so ein Spracherwerb, der irgendwie nebenbei passiert ist. Also das hat sich nie angefühlt wie aktives Lernen immer. Natürlich habe ich irgendwann einmal Grammatik gelernt und so in der Schule, aber das war immer mehr so, das ist einfach durchs Internet irgendwie so passiert. Und das ist mir auch ziemlich leichtgefallen. In Französisch ein Schlüsselmoment war dann für mich / Während meines Studiums habe ich einen Typen kennengelernt, der halb Franzose, halb Österreicher ist und ich war dann mit dem recht lang befreundet und / Wir waren in einer Beziehung länger und haben dann / Ich habe dann irgendwann angefangen / Wir haben eigentlich zuerst nur Deutsch geredet und ich habe dann irgendwann angefangen zu sagen: Hey, probieren wir einen französischen Tag zu machen, wo wir wirklich nur Französisch reden. Und es ist mir damals schwergefallen, obwohl ich schon in der Schule Französisch gehabt habe und oft in Frankreich war und studiert habe, ist es mir trotzdem noch schwergefallen, flüssig zu reden. Und dann sind wir von diesen Französischtagen praktisch dazu übergegangen, dass wir so gut wie die ganze

Beziehung Französisch geführt haben. Und so habe ich dann angefangen, ganz fließend zu reden, Alltagssprache zu lernen, Floskeln zu kennen. Das war für mich so ein Schlüsselmoment. Genau. (4)

S1: Und die Sprachassistenz, nehme ich an, war da auch noch ein wichtiger Beitrag, oder?

IP6: Es war schon so, dass mein Französischniveau ziemlich hoch war, wo ich die Sprachassistenz gestartet habe, ehrlich gesagt. Also ich habe da schon am Anfang oft das Feedback gekriegt: Dein Französisch ist voll gut. Die Sprachassistenz war für mich dann noch mehr so, dass ich ganz viele Vokabeln gelernt. Also das war gar nicht so sehr die Flüssigkeit im Reden, auch, aber das finde ich, war weniger gewichtet als jetzt, so Vokabeln, mit denen ich sonst nie in Kontakt gekommen bin. Ich kann mich erinnern, zum Beispiel in der Schule, dann war es so: *Ah, tu emmènes ta gamelle*, also diese Brotbox oder *gamelle* auch für Hunde und Katzen. Dann, also wenn ich dann in einem französischen Haushalt war, waren das einfach neue Wörter oder *gobelet*, Becher oder gourde für die Flasche. Ich habe immer *bouteille* dazu gesagt. Ich habe das Wort *gourde* gar nicht gekannt. Da sind sehr sehr viele Vokabeln dazugekommen und auch viel Feedback würde jetzt mal sagen von Personen, die ich kennengelernt habe, so: Ah, das sagt man eigentlich gar nicht so. Ich würde eher so und so sagen. (...) Das war noch mal, also ich würde sagen, der wirkliche Schlüsselmoment war schon diese Beziehung und die Sprachassistenz war dann so wie ein Verfeinern und Polieren. So hat es sich angefühlt würde ich sagen.

S1: Und du hast kurz erwähnt, dass du oft in Frankreich warst. Waren das immer nur so Urlaubsaufenthalte oder waren da auch längere Au-Pair oder sonstige Aufenthalte dabei?

IP6: Es waren meistens Urlaube und dann ist mir gerade eingefallen, was ich vergessen habe: Ich war mal mit so 16, 17. (...) für zwei Wochen in Nizza bei so einer Sprachwoche dieses EF, Education first. (...) Das habe ich auch gemacht. Und das war auch ein Schlüsselmoment, weil das war das erste Mal, wo es nicht reiner Urlaub war in Frankreich und wo wir wirklich eben Sprachunterricht gehabt haben und dann so (...) Ausflüge gemacht haben und eben alles auf Französisch passiert ist, das war auch noch. (...) Das war auch nur ein Aufenthalt. Und ansonsten? Ich meine, ich habe dann nach meiner Matura noch ein Interrail gemacht, wo ich auch zwei Wochen in Frankreich war und dann war, glaube ich schon, die Fremdsprachenassistenz das das erste wirklich lange, wo ich dann wirklich fast ein Jahr. (...) In Frankreich gewohnt habe.

S1: Könntest du vielleicht darauf eingehen, warum du dich dazu entschieden hast, die Sprachassistenz zu machen? Hattest du da bestimmte Erwartungen daran? Und warum vielleicht auch nicht ein normales Erasmus-Auslandsstudium. Wie war das?

IP6: Also ich wollte unbedingt schon immer eine Auslandserfahrung machen, eine längere. Und die Fremdsprachenassistenz war dann bei mir deswegen, weil einmal eine Studentin in einen Kurs von uns gekommen ist, in Französischkurs auf der Uni und ein bisschen Werbung dafür gemacht hat. Also sie ist reingekommen und ich kann mich erinnern, sie hat auf Französisch darüber geredet und ich war so beeindruckt von dem Niveau von Französisch. Und ich dachte: Wow, die redet so gut. Also habe ich damals noch nicht flüssig reden können. Und das war mein Ziel und das war cool. Das ist echt eine Möglichkeit. Und dann hat sie gesagt: Ja, man kann sich gewisse Praktika dafür anrechnen lassen im Studium. Und was dann für mich noch ein zusätzlicher Grund war, ist, also, warum ich nicht Erasmus gemacht habe, also Studieren im Ausland ist, weil ich mir gedacht habe, es ist noch so viel Organisation und ich habe immer nur gehört von diesen Kursen, die man sich raussuchen muss und dann muss man schauen, mit welchem Kurs das im eigenen Curriculum zusammenpasst. Und das hat einfach immer nach extrem viel Arbeit gelungen. Und bei der Fremdsprachenassistenz habe ich das Gefühl gehabt, das war alles so zusammengefasst. Also nicht 15 verschiedene Kurse, sondern du hast irgendwie so eine Stelle, um die du dich kümmern musst. Und das hat für mich einfach leichter und schaffbar geklungen. Außerdem habe ich gern was gehabt, was nicht während meines Studiums ist, sondern dazwischen. Also ich habe das zwischen Bachelor und Master gemacht und habe das sehr genossen, das so eine Pause vom Studieren zu haben. Und ich wollte irgendwie nie Latein in Frankreich studieren, weil ich mir dachte, ich kann mir das nicht vorstellen, einen lateinischen Text ins Französische zu übersetzen. Weil

es schon ins Deutsche eine Herausforderung ist und habe aber halt jedes Semester was mit Latein gemacht. Also das war auch noch so ein Grund, wo ich mir gedacht habe, dass mag ich eigentlich nicht. (...) Genau. Also zuerst das erste Mal, dass ich damit in Berührung gekommen bin, war eben diese Studentin. Und da war es wirklich so das Sprachliche, was mich extrem interessiert. Dann, warum ich nicht Erasmus gemacht habe, eben weil es unkomplizierter war. Und dadurch, dass sie Lehramt mache und Lehrerin werden will, hat mich das natürlich total interessiert, einmal eine Erfahrung zu machen (...) wo ich wirklich lange unterrichte und lange mit Klassen zusammen bin, ohne dass ich jetzt gleich direkt in ein (...) längeres Arbeitsverhältnis gehe und sofort die ganze Verantwortung habe. Das war für mich sehr spannend, das (...) so mal in diesem Rahmen zu erleben.

S1: Das heißt zusammengefasst könnte man sagen, die zwei Erwartungen einmal sprachlich und einmal Unterrichtskontext kennenlernen?

IP6: Genau. (9)

S1: Wie würdest du es / Wir konzentrieren uns jetzt schon nur auf die Sprachassistenz. (...) Inwiefern, glaubst du, hat sich bei dir die Sprachassistenz auf den Stellenwert der unterschiedlichen Sprachen, die du sprichst, ausgewirkt? Gab es da Veränderungen, was die Wichtigkeit oder die Relevanz der unterschiedlichen Sprachen angeht? Dort vor Ort und dann auch im Nachhinein?

IP6: Ich würde schon sagen, dass durch die Sprachassistenz, ja durch dieses Jahr in Frankreich, dass es zum ersten Mal in meinem Leben passiert ist, dass Französisch über Englisch geht. Es war immer so, dass, egal wie gut mein Französisch war und dass ich wirklich meine ganze Energie eigentlich in Französisch gesteckt habe, Englisch immer leichter gegangen ist. Also ich habe es immer leichter verstanden, ohne dass ich mir Mühe geben muss. Ich habe es flüssiger gesprochen. Und in Frankreich während der Sprachassistenz war es dann so, dass das geswitcht ist, natürlich langsam. Aber dass mir dann zum Beispiel gewisse Sachen zuerst auf Französisch kommen als auf Englisch. Dass ich Französisch ganz normal verstehen, ohne dass ich mich jetzt extrem anstrengen muss und dass ich dann echt oft, wenn ich Englisch geredet habe, gedacht habe: Mir fallen gerade nur die französischen Wörter ein und ich mir dann mit Englisch schwergetan habe. Also der Stellenwert hat sich auf jeden Fall geändert. Und du hast auch gesagt, eben dann nach der Sprachassistenz / Es ist eigentlich immer ziemlich so geblieben. Also Französisch ist für mich (...) wichtiger als Englisch und es fällt mir manchmal auf, dass ich mich schwertue, also nicht extrem schwer, aber wenn ich mit Menschen rede, die kein Französisch können, dass ich manchmal denke: Oh Gott, ich würde so gern das Wort verwenden. Und das Wort gibt es im Deutschen nicht. Und dann formuliere ich das so extrem komisch, weil ich einfach ein französisches Wort verwenden will. Und im Englischen geht das halt einfach, weil die meisten so gut Englisch können, dass man das einfach sagt. Und dadurch, dass dieser Stellenwert, dieser Platz von Englisch durch Französisch ausgetauscht wurde, ist es manchmal ein bisschen eine kleine Herausforderung, wenn ich mit Menschen rede, die die Sprache nicht verstehen. Also es hat sich auf jeden Fall verändert.

S1: Könntest du auch irgendwie an etwas festmachen, wie Französisch dort in deinem Alltag vorgekommen ist und jetzt im Nachhinein in deinem Alltag vorkommt?

IP6: Ähm, ja. In Frankreich war praktisch der ganze Alltag Französisch. (...) Was mir gerade einfällt, was ich immer auf Deutsch gemacht habe, war Zählen in Frankreich. Also keine Ahnung, wenn ich so Gruppen gezählt habe oder irgendwas, es war immer Deutsch, auch wenn ich gerade Französisch geredet habe. (4) Dann ist mir aufgefallen / Aber zum Beispiel jetzt in Österreich wieder fällt mir auf, dass ich ganz oft auf Französisch fluche. Also ich bin irgendwie / Ich glaube, das ist so ein bisschen, dass man denkt: Okay, vielleicht versteht man es nicht so. Also wenn ich mir die Zehen anhaue oder irgendwas im Verkehr ist, ist es oft der erste Reflex auf Französisch. Ähm, sonst noch was Fixes zum Stellenwert? Ja, es war schon teilweise so, dass sich das ein bisschen geändert hat, dass (...) Sachen / Wie soll ich sagen? Der sprachliche Gebrauch, der nur für mich ist, also damit meine ich zum Beispiel denken, träumen, beten oder so, dann manchmal ins Französische gewechselt ist in Frankreich, was davor nicht

so war. Das war auch noch was Fixes, was ich, was ich festmachen kann. Ist es so in etwa, was du meinst?

S1: Ja, ja. (6) Würdest du dich dann auch als (...) französischsprachiger oder würdest du Französisch als Teil deiner Identität ansehen? Schon immer seit du die Sprache gelernt hast oder seit deiner Beziehung zum Beispiel oder durch die Sprachassistenz. Könntest du da vielleicht noch darauf eingehen?

IP6: Ich finde die Frage voll gut, muss ich sagen. Ich habe nämlich immer das Gefühl gehabt, so / Wenn wir im Studium geredet haben über Mehrsprachigkeit, habe ich mir immer gedacht: ich bin einsprachig, weil ich bin mit Deutsch aufgewachsen und ich darf praktisch nicht die anderen Sprachen zu meiner Identität zählen, weil die habe ich nicht gelernt von 0 bis 3, dieses L1 Dings. (...) Und dann irgendwann hat es angefangen, dass ich mir gedacht habe: Nein, ich bin eigentlich mehrsprachig, auch wenn es nicht von Geburt an ist. Ich habe diese verschiedenen Sprachen / Das war mal so was, was im Studium gekommen ist und seit meiner Sprachassistenz, also dadurch, dass ich wirklich in dem Land gelebt habe, jetzt auch mehr Freundinnen habe, die französischsprachig sind, fühlt es sich wirklich an, als wäre ich / Also Französin jetzt nicht. Also, weil ich ja wirklich jetzt nicht diesen direkten Bezug mit dem Land habe, aber dass wirklich Französisch, die Sprache Teil meiner Identität ist und dass das für mich jetzt voll schlimm wäre, wenn ich das nicht mehr sprechen dürfte oder ähm, nicht mehr so oft nach Frankreich fahren kann. Also ich war jetzt gerade wieder in Frankreich, was mir echt immer extrem wichtig ist. Also es fühlt sich an wie so eine Beziehung, die man pflegt. (...) Also da hat auch die Sprachassistenz, und das ist mir so noch nie aufgefallen (...) was dazu beigetragen, dass wirklich die Sprache, die Kultur, wenn man das so sagen kann, das Land, Teil von meiner eigenen Identität geworden ist, den ich nicht verlieren will, diesen Teil.

S1: Okay. Und Mehrsprachigkeit, habe ich das richtig verstanden, als mehrsprachig hast du dich schon im Laufe des Studiums angesehen?

IP6: Im Laufe des Studiums, ja. Während meines Bachelors. Also das war vor der Sprachassistenz schon, dass ich das praktisch für mich akzeptiert habe. Ich darf das auch sagen, obwohl es nicht meine L1 ist.

S1: Und hat die Sprachassistenztätigkeit auch etwas mit deinem sprachlichen Selbstkonzept gemacht? Also wie du selbst deine Sprachkompetenz wahrnimmst?

IP6: Ja, ich würde sagen, ich bin selbstbewusster geworden in meiner Sprache. Also in dem, was ich mir selber sprachlich zutraue. (5) Es hat aufgehört, dass ich zum Beispiel Witze mache, so: Ich bin so schlecht in der Sprache. Bin ich eigentlich nicht. Und das war in der Anfangszeit, wo man eben diese ganzen organisatorischen Sachen hat machen müssen. Also ich kann mich noch erinnern, wie dann bei der Bank war und dann so extra bewusst nicht online etwas gemacht habe mit irgendeiner Bank, sondern ich war so: Nein, ich möchte wirklich gerne hingehen und mir einfach beweisen, so, hey, ich kann das. Und es geht nicht darum, dass ich jetzt alles verstehe, sondern dass ich sage, ich habe das nicht verstanden oder was heißt das? Und ich war so stolz auf mich, wo ich das dann geschafft habe. Ich habe ziemlich viel Probleme mit dem Handy-Anbieter Orange gehabt und das war echt anstrengend. Aber ich war die ganze Zeit so: Du machst das alles in einer anderen Sprache, mit der du nicht aufgewachsen bist. Oder wo es dann um Strom gegangen ist, das war dann auch zum Teil generell mein erster Kontakt im Leben, wo ich das alles selber gemacht habe, weil ich davor in einem Studierendenwohnheim war, wo ich mir eben nicht um sowas habe kümmern müssen. Und dann war ich so: Wow, du machst das gerade auch noch auf Französisch, das ist so cool. Oder irgendwelche Nummern ansagen auf Französisch, was für mich halt noch immer einfach schwierig ist. (...) Das hat schon viel damit gemacht, wie ich meine eigene Sprachkompetenz wahrnehme. Es ist wirklich gut und da ist dann auch so ein Stolz gekommen. Wow, ich bin echt stolz auf mich und es ist auch geblieben. Also es war nicht so, dass es jetzt ein Anfangs-High war, wo ich mir dachte: Oh Wow, das ist so cool und mit der Zeit irgendwann, nein, kann ich das und das alles nicht. Natürlich gibt es extrem viele Sachen, die ich nicht kann oder Wörter, die zum hundertsten Mal höre und wieder vergesse. Oder Artikel, die ich noch immer falsch sag. Aber es macht

nichts mehr an meinem Grundselbstbewusstsein in meiner Sprache. Also es ist nicht mehr so, dass dann das ganze Fundament zerbröselt, wenn ich irgendwas nicht weiß, was Kompetenz A1 ist, sondern ich bin so: Okay, ich habe jetzt gerade nicht gewusst, ob es *le* oder la ist. Aber ich weiß, ich bin extrem gut in der Sprache.

S1: Ja, cool. Kommen wir zum nächsten Bereich, würde ich sagen. Inwiefern hat sich, glaubst du die Sprachassistenztätigkeit, auf deine, ich nenne es jetzt mal nationale Identität ausgewirkt. Hast du da was bemerkt, was dein Zugehörigkeitsgefühl zu Österreich betrifft und auch das Zugehörigkeitsgefühl zu Frankreich als Nation oder Kultur?

IP6: Mir ist aufgefallen, dass / Ich habe mich noch nie vor der Sprachassistenz in Österreich als Österreicherin gefühlt. Also das war für mich nie ein wichtiger Bestandteil, dass ich mir gedacht habe: Wow, ich bin Teil dieser Nation und es war für mich ja immer komisch, wenn Leute das gesagt haben, weil das / Also ich finde, Österreich und Nationalstolz wird einfach immer schnell gefährlich und ich finde Nationalstolz kann was Schönes sein. Aber ich finde, wir haben in Österreich so eine Achtsamkeit davor einfach aufgrund unserer Geschichte, dass ich glaube, viele Leute einfach sagen: Ich will nicht sagen, ich bin stolz Österreicherin zu sein. Und wo ich in Frankreich war, habe ich mich so österreichisch gefühlt. Also das war wirklich zum ersten Mal, dass ich gedacht habe, (...) ich bin Österreicherin. Also mir sind so viele Sachen aufgefallen, das waren zum Beispiel Essenszeiten, wo ich mir gedacht habe: Nein, ich bin um sechs am Abend hungrig und will essen. Und meine französischen Freundinnen haben nicht einmal daran gedacht, zu essen. (...) Mir sind so viele Zutaten aufgefallen, die ich in Frankreich nicht gefunden habe. Also zum Beispiel Knödel, Brot oder so, wo es nur *croutons* gegeben hat. Und dann war ich so: Wie soll ich Knödel machen? Ähm, Milchprodukte, also Schlagobers oder so. (...) Also durch die Fremdsprachenassistenz habe ich mich zum ersten Mal sehr österreichzugehörig gefühlt, weil ich irgendwie so zum ersten Mal anders war und wo ich wieder in Österreich war, war es dann so, als wäre / Nicht, als wäre ich anders. Ich war schon wieder Österreicherin und wieder Teil dieser Gruppe. Aber es hat sich so angefühlt, als hätte sich das ein bisschen geshiftet, so als würde jetzt eben dieses Französische dazukommen, wo ich mich dann vielleicht ein bisschen unverstanden gefühlt habe, teilweise in Österreich oder mir extrem viel Sachen gefehlt haben aus Frankreich. (...) Genau. Also es hat sich in beide Richtungen verändert, würde ich sagen. (...)

S1: Also das heißt, vor Ort hast du dich mehr als Österreicherin gefühlt und jetzt im Nachhinein auch vermehrt französisch, zur französischen Kultur dazugehörig? Wenn ich das richtig verstehe.

IP6: Genau.

S1: Glaubst du, hast du auch dort vor Ort eine neue Perspektive auf Österreich bekommen und wenn ja, inwiefern?

IP6: Hm. (4) Also, dass sich mein Bild zu Österreich geändert hat, also das Bild, das ich von Österreich habe, oder?

S1: Oder dass du vielleicht was Neues kennengelernt hast oder irgendwas aus einer anderen Perspektive betrachten konntest. (5)

IP6: Mir ist aufgefallen / Ich weiß nicht, ob das jetzt zu der Frage passt, aber mir ist aufgefallen, dass extrem viele Sachen, die ich einfach für ganz normal angesehen habe, also ich denke zum Beispiel an die Feiertage, an Christi Himmelfahrt oder wenn irgendwas war, dass ich eigentlich nicht gewusst habe / Oder 1. Mai zum Beispiel, dass ich eigentlich nicht wusste, was das ist und warum wir das machen und was man da eigentlich genau macht. Und dass mir das erst in Frankreich aufgefallen ist. Also wenn, dann eben so war: Und wie macht ihr das in Österreich? Dass ich mir gedacht hab: Ich weiß eigentlich gar nicht, wie das ist. Oder wenn ich gesagt habe: Ja, am 1. Mai wird der Maibaum aufgestellt und dann habe ich irgendwie so Halbfakten. Also ja, man beobachtet, bewacht den dann in der Nacht und dann sie so: Hä? Wieso und warum? Und was macht man? Aber ich weiß es eigentlich nicht. Also das ist mir

irgendwie aufgefallen. Ob sich das Bild so / (5) Fällt mir jetzt gerade nichts ein dazu, irgendwas Spezifischeres, was sich geändert hat. Ich glaube eher so Sachen, die mir klar geworden sind, also eben so mit Essen, ganz viel Essensuhrzeiten oder so, wo ich mir vorher nie Gedanken drüber gemacht habe. Das ist mir zum ersten Mal klar geworden, dass das einfach unterschiedlich sein kann.

S1: Das heißt, wenn wir jetzt den Begriff interkulturell verstehen, dass man dann eben ein Verständnis für unterschiedliche Kulturen hat und sich das bewusst macht, dass es da Unterschiede gibt und die respektieren kann und verstehen kann und sich seiner eigenen Kultur bewusst ist, würdest du dann sagen, dass du durch die Sprachassistenz interkultureller geworden bist oder dich als interkulturelle Person bezeichnest?

IP6: Also dass ich meine eigene Kultur akzeptieren und respektieren kann und trotzdem aber andere annehmen kann?

S1: Genau, ja.

IP6: Würde ich schon sagen, dass da die Sprachassistenz auch was dazu gemacht hat, weil das eben generell meine erste Erfahrung war mit einer anderen Kultur, die nicht von kurzer Dauer war und die nicht auf Urlaub und Besuchen nur beruht hat. Also würde ich schon sagen, dass das zur Interkulturalität beigetragen hat und mehr zu dem Respektieren von anderen Kulturen, weil es wirklich mal, also weil ich es wirklich mal gelebt habe und nicht nur gehört habe in der Theorie, ja schon.

S1: Weil du kurz jetzt zum Beispiel die Essenszeiten angesprochen hast, gibt es etwas, was du vielleicht von Frankreich mit in den österreichischen Alltag mitgenommen hast, was so kulturelle Modelle oder Eigenschaften oder Konzepte betrifft?

IP6: Vielleicht ein bisschen so diese Apero-Kultur, also dass man so kurz irgendwie was snackt oder so und sich dafür trifft, bevor man wirklich zu Abend isst, würde ich sagen. Dann ganz stark, das Zum-Markt-Gehen. Also in meiner Stadt, in Frankreich war es wirklich die ganze Stadt / Es war eher kleinere mit 10.000 Einwohnerinnen. Da hat sich die ganze Stadt zu einem Markt verwandelt am Samstagvormittag. Also das war wirklich für mich so beeindruckend. Und ich habe mir gedacht: Wow, da haben sich alle getroffen, geredet, Essen eingekauft für die ganze Woche. Und das habe ich in Österreich nicht so viel gemacht davor. Also ich war manchmal am Markt, aber es war irgendwie immer so ein bisschen komisch und ein bisschen außerhalb der Komfortzone. Und jetzt ist es wirklich so, dass ich einmal in der Woche zum Markt gehe und so wie ich das in Frankreich gemacht habe, mitgenommen habe. (...) Was noch?

IP6: Ich lese fast nur noch auf Französisch. Das ist jetzt vielleicht nicht so sehr von der Kultur, aber das hat sich auch ja geändert, dass ich irgendwie / Immer, wenn ich in Frankreich bin, kaufe ich immer ganz viele Bücher oder ich kriege Bücher von meinen Freundinnen und in meiner österreichischen Zeit lese ich die dann, das ist mir aufgefallen, dass sich das geändert hat.

S1: Okay. Gut, dann kommen wir schon zum letzten Teilbereich. Das wird jetzt vielleicht etwas persönlicher. Wie glaubst du, hast du dich persönlich verändert durch die Sprachassistenz, was so deine Persönlichkeit betrifft?

IP6: Schon sehr stark, muss ich sagen. Also ich habe am Anfang von der Sprachassistenz eine schwierige Zeit gehabt durch das Unterrichten, weil das war bei mir ein bisschen eine spezielle Situation, weil an der Schule, wo ich war / Also ich war an zwei Schulen und an einer von den Schulen hat es keine Deutschlehrerin gegeben, weil die war in Karenz. Und dann habe ich irgendwie so ein bisschen Druck gekriegt von der Akademie, dass ich das übernehmen soll. Allein. Und ich habe aber keinen offiziellen Vertrag dafür gekriegt. Und es waren wirklich ganz viele komplizierte Sachen. Auf jeden Fall habe ich mich dann (4) alleine vor der Klasse wieder gefunden. Im *lycée* war ich dann ganz allein als Deutschlehrerin, ohne dass ich gewusst habe, wie man das irgendwie macht und habe sehr viel Selbstzweifel

gehabt, was mein, was meinen Beruf betrifft. Habe das Gefühl gehabt, dass ich das nicht gut mache beziehungsweise gar nicht so sehr, dass der Unterricht nicht gut ist. Auch. Aber das Hauptproblem war, dass ich mir gedacht habe, das kostet mich so viel Energie. Mein erster Gedanke war die Schule. Der ganze Tag über war die Schule. Vor dem Einschlafen war es die Schule. Ich habe davon geträumt, dass ich mir gedacht habe: So ein Leben möchte ich eigentlich nicht führen und ich mir zum ersten Mal in meinem Leben gedacht habe: Ich will vielleicht gar nicht Lehrerin werden. Und in all meinen Praktika habe ich mir gedacht: Genau, das ist mein Job und es gefällt mir voll. Das find ich voll cool. Und in der Zeit von Oktober bis Dezember bis zu den Weihnachtsferien, wo ich dann zum ersten Mal wieder in Österreich war, habe ich mir echt gedacht: Es war extrem schwierig und ich hab gedacht, ich will das eigentlich gar nicht. Ab Jänner ist es dann leichter geworden und es hat dann irgendwie angefangen, dass ich mir gedacht habe: Das ist cool, ich kenne die Kinder, ich bin jetzt viel näher mit ihnen. Dadurch, dass ich immer allein war mit ihnen und dass ich extrem viel Selbstbewusstsein dazu gekriegt habe. Ich bin jetzt auch schon Lehrerin. Also ich habe jetzt (...) im April letzten Jahres angefangen, Latein zu unterrichten, kein Französisch und habe also praktisch das letzte Schuljahr mit zwei Klassen beendet und jetzt ein ganzes Schuljahr mit fünf Klassen gehabt und glaube, dass das nicht / Es war auch schwierig, aber nicht so leicht gewesen wäre, wenn ich die Fremdsprachenassistenz nicht gemacht hätte. (...) Ich habe ganz viel Selbstbewusstsein vor der Klasse gewonnen. Selbstbewusstsein generell in meiner Identität, in meinem Auftreten. (...) Ich hab viel Spontanität gelernt, dass ich einfach sage, okay / Also ich habe das nie gehabt, dass ich mir im Unterricht gedacht habe: Hilfe, was ist, wenn ich nicht mehr weiß, was ich tun soll. Weil ich mir gedacht habe: Irgendetwas finde ich immer. Ich habe ganz viele Aktivitäten gelernt, die ich im Unterricht anwenden kann aus Frankreich. Also es war sehr prägend für meine Identität als Individuum als auch für meine Lehrerinnenpersönlichkeit, die ich natürlich immer noch dabei bin, die zu entwickeln, die ist jetzt nicht schon fertig und so, aber ich habe das Gefühl gehabt, ich habe bei meinen Freundinnen, die die ganze Zeit studiert haben und dann Lehrerinnen worden sind, so wie ein paar Schritte vorausgehabt, weil ich einfach dieses Vor-der-Klasse-Sein, Unterrichten schon in einem anderen Kontext erlebt habe.

S1: Ich überlege gerade, wie ich die Frage formulieren soll, dass sie verständlich ist. Weil deine Antwort hat sich jetzt gerade hauptsächlich auf deine Selbstwahrnehmung bezogen. Ich würde jetzt auch gerne in Richtung Fremdwahrnehmung kommen. Hattest du irgendwie das / Wie hast du dich dort vor Ort wahrgenommen gefühlt? In deinem Alltag, in deinem Privatleben als auch in der Schule? Im Schulkontext?

IP6: Also unterschiedlich. Von manchen habe ich mich so wahrgenommen gefühlt, so (...) Aja, die kann das eh nicht, die ist nicht französischsprachig, die versteht das nicht. Wo ich mir gedacht habe: So, ich verstehe euch schon. Also die haben das dann immer so runtergespielt oder gesagt: Ah ja, den Witz hat sie nicht verstanden. Als wäre ich irgendwie nicht auf dem gleichen Level wie die. Das habe ich zum einen teilweise erlebt wie so, ich weiß nicht, ob Glottophobie war oder dadurch, dass ich Ausländerin war. (...) Zum anderen (...) habe ich mich teilweise sehr bestärkt gefühlt von / Also, dass die / Ich habe das Gefühl gehabt, die haben wirklich gedacht: Wow, die ist ja jetzt im Ausland und macht das alles allein und spricht die Sprache so gut und *chapeau*! (...) Also so viel mal zum Alltagsleben. Da habe ich diese zwei Sachen erlebt. Und dann im Unterricht / Ich habe mir auch Feedback von den Kindern geben lassen. (...) Witzigerweise gerade die Klassen, wo ich mit am meisten Bauchweh eingegangen bin oder so, war das so: Nein, das war voll cool und hat viel Spaß gemacht und hat schon gepasst. Vielleicht hätten wir das und das machen können. Und eine Klasse hat ein bisschen / Das war eine größere Gruppe, die haben ein bisschen gesagt, so dass ich mehr Autorität haben soll vor der Klasse und mich mehr durchsetzen soll. Das habe ich von den Schülerinnen mitgeteilt bekommen. Ansonsten, dass der Unterricht sehr spannend war, abwechslungsreich. Ja, es waren oft ziemlich ambivalente Wahrnehmungen. (...) Ja.

S1: Also quasi könnte man zusammenfassen, von den Schülern wurdest du / Also glaubst du, wurdest du von den Schülern als normale Lehrerin, sage ich jetzt mal, wahrgenommen oder war das nochmal was anderes für sie?

IP6: In der einen Schule, wo ich allein war, schon wirklich als Lehrerin, habe ich das Gefühl gehabt. Am Anfang war es ein bisschen schwierig. Am Anfang war es eher wie so ein bisschen wie das mit dem *substitute teacher.* Und dann war es aber schon so: Nein, das ist jetzt unsere Deutschlehrerin. Und in der anderen Schule, wo ich mit einer Deutschlehrerin wirklich war, im *collège,* war es schon eher so: Ah, das ist jetzt die Fremdsprachenassistentin, da ist es wurscht. Und wenn ich dann mit denen allein war, zum Beispiel, dass wir gesagt haben, die halbe Stunde bin ich mit ihnen allein, war es schon teilweise, so, dass ich das Gefühl gehabt habe, okay, die respektieren mich jetzt gerade nicht so, oder die nehmen das nicht so ernst, die machen nicht das, was ich will. (...) Genau bei denen war es schon eher so, da ist es jetzt egal, wie man es aufnimmt. (4)

S1: Gut. (4) Das war's ja. Dann kommen wir schon zum Ende des Interviews. Vielen Dank für deine ausführlichen Antworten.

9.5 Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die multidimensionale Identitätsbildung im Kontext von Sprachassistenzerfahrungen. Durch die Studie soll folgende Forschungsfrage beantwortet werden: Wie wirkt sich die Sprachassistenztätigkeit auf die Identitätsaushandlung angehender Französischlehrkräfte aus? Theoretisch stützt sich die Arbeit auf das poststrukturalistische Identitätskonzept und die Identitätsbildung im *Study-Abroad*-Kontext. Im Rahmen der empirischen Untersuchung wird ein qualitatives Forschungsdesign angewandt. Die anhand von Sprachbiografie-Interviews erhobenen Daten werden mithilfe der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) ausgewertet. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Auslandserfahrung die untersuchten Identitätsdimensionen beeinflusst hat. So werden Entwicklungen hinsichtlich der sprachlichen, der nationalen und der kulturellen Identität sowie der persönlichen Entwicklung und der Lehrer:innenidentität deutlich.

This master's thesis explores multidimensional identity formation through language assistant experiences. The study seeks to address the following research question: How does the experience as a language assistant affect the identity negotiation of pre-service French teachers? The theoretical framework draws on poststructuralist concepts of identity and research on identity development in study-abroad contexts. Empirically, the study adopts a qualitative research design. Data were collected through language biography interviews and analysed using content structuring qualitative content analysis by Kuckartz and Rädiker (2024). The findings demonstrate that the stay abroad shaped the investigated identity dimensions. In particular, the analysis highlights developments in relation to linguistic, national and cultural identity, as well as personal growth and teacher identity.