



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der Einfluss von Identität und Machtstrukturen auf den
Zweitspracherwerb im Alltag“

verfasst von / submitted by

Alena Soucek, BA

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

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

A 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann
degree(s) first name family name

Hiermit bestätigte ich, dass die vorliegende Masterarbeit von mir selbst verfasst wurde und dazu keine anderen, als die angegebenen Behelfe verwendet wurden.

Wien, Jänner 2016

1. Einleitung	6
2. Theoretische Grundlagen	8
2.1. Sprache	8
2.1.1. Die Rolle von Sprache	8
2.1.2. Konstruiert Sprache Realität?	10
2.1.3. Sprache als symbolisches, soziales und kulturelles Kapital	11
2.2. Identität	15
2.2.1. Konstruktion von Identität - Identität als Konstrukt	15
2.2.2. Welche Rolle spielt Identität im Fremd- und Zweitsprachenerwerb?	16
2.2.3. Mehrsprachige Identität	18
2.2.4. Theorie der sozialen Identität	19
2.3. Macht	21
2.3.1. Sprache im Kontext von Macht	21
2.3.2. Sprachliche Diskriminierung im Alltag	23
2.3.3. Das Recht zu sprechen	24
2.4. Studie von Bonny Norton Peirce	26
2.4.1. Investment statt Motivation?	26
2.4.2. Ziel und Vorgangsweise der Studie in der Tradition des Poststrukturalismus	28
2.4.3. Diskussion der Daten	30
3. Methodische Grundlagen	34
3.1. Forschungsziel	34
3.1.1. Stichprobe	34
3.1.2. Vorgangsweise	35
3.2. Datenerhebung	36
3.2.1. Qualitative Sozialforschung	36

3.2.2. Das qualitative Interview	39
3.2.3. Narratives Interview	40
3.2.4. Leitfadeninterview	42
3.2.5. Tagebuch-Studie	43
3.3. Datenauswertung	45
3.3.1. Grounded Theory	45
3.3.2. Constructivist Grounded Theory von Kathy Charmaz	46
3.3.3. Vorgangsweise	47
3.3.4. Gültigkeit	47
3.3.5. Theoretisches Vorwissen und Theoretical Sampling	48
3.3.6. Kodieren	49
3.3.7. Analyse von schriftlichen Texten	51
4. Darstellung der Untersuchungsergebnisse	53
4.1. Yari	53
4.2. Nesrin	56
4.3. Bojan	61
4.4. Alesya	64
4.5. Diana	68
4.6. Farid	71
5. Diskussion der Daten	78
5.1. Einfluss von identitätsstiftenden Merkmalen	78
5.2. Die Rolle des Englischen beim Spracherwerb	80
5.3. Interaktion mit Personen mit Deutsch als Erstsprache	81
5.4. Das Recht zu Sprechen	82
5.5. Sprache als Instrument zur Demonstration von Machtverhältnissen	83

5.6. Gründe in sozialen Interaktionen zu Schweigen	84
5. 7. Methodenkritik	85
5.8. Zusammenfassung der Ergebnisse	87
6. Literaturverzeichnis	88
Anhang A: Zusammenfassung / Abstract	94
Anhang B: Interviewtranskript	95
1. Interview mit Alesya	95
2. Interview mit Bojan	109
Anhang C: Curriculum Vitae	122

1. Einleitung

Migration, Integration und Sprache sind in Anbetracht der politischen Situation und den großen Flüchtlingsströmen, von denen tagtäglich berichtet wird, aktueller denn je. Ängste werden geschürt und Zweifel kommen auf, ob Europa diesem Ansturm und seinen Folgen gewachsen ist. Eng verbunden mit dieser Diskussion ist die Forderung nach einem raschen Erwerb der Deutschen Sprache als erster Schritt zur Integration. Spracherwerb - oder vielmehr *Zweitspracherwerb* - erfolgt jedoch nicht nur während der Teilnahme an einem Deutschkurs, sondern auch zu einem bedeutenden Teil in sozialen Interaktionen im Alltag außerhalb der Kurssituation.

Wie ich in der vorliegenden Arbeit aufzeigen möchte, hängt ein erfolgreicher Zweitspracherwerb nicht nur von der Motivation und der Bereitschaft der Lernenden zum Vokabellernen ab, sondern auch wesentlich von dem Lernkontext und dem sozialen Umfeld, in dem eine Sprache gelernt wird. Ob es eine Situation im Supermarkt, ein Termin auf der Bank oder im Magistrat, ein Arztbesuch oder die vertraute Frage nach dem Weg ist - es entstehen laufend Situationen, die die Lernenden in eine Kommunikation mit Personen mit Deutsch als Erstsprache führen. Wie in jeder sozialen Interaktion findet auch hier weit mehr als ein reiner Informationsaustausch statt - soziale Faktoren, Selbstbilder und Identitätsstrukturen sowie bestehende Machtverhältnisse - alles spielt in Interaktionen eine Rolle.

Welchen Einfluss diese Faktoren auf den Erwerb einer Zweitsprache haben, versuche ich im Rahmen dieser Masterarbeit aufzuzeigen.

Ich beziehe mich stark auf die Werke von Bonny Norton Peirce, die fordert, dass in Forschungen zum Zweitspracherwerb die Lernenden nicht unabhängig von dem Lernkontext, in dem die Sprache erworben wird, betrachtet werden können. Durch die enge Verknüpfung von Sprache, Identität und Macht kann auch meiner Meinung nach der Zweitspracherwerb im Alltag und außerhalb der Kurssituation nur in Abhängigkeit von dem sozialen Umfeld, in dem er erfolgt, untersucht werden.

Aus diesem Grund habe ich mich entschieden, die Situation von Deutschlernenden in Wien hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit dem Erwerb der deutschen Sprache in alltäglichen Situationen zu

analysieren. Ich orientiere mich hierbei an der Vorgangsweise von Norton Peirce und arbeite ebenfalls einerseits mit schriftlichen Textproduktionen und andererseits mit leitfadengestützten Interviews. Die gesammelten Daten werte ich mit der Methode der Grounded Theory aus.

In Kapitel 1 gebe ich einen Überblick über die theoretischen Konzepte zu den Bereichen Sprache, Identität und Macht, auf die ich mich in der vorliegenden Arbeit beziehe. Zudem präsentiere ich eine kurze Zusammenfassung der Studie von Norton Peirce, die mir als Grundlage für meine eigene Untersuchung dient. In Kapitel 2 gehe ich genauer auf die Methoden ein, die ich zur Datenerhebung und Datenauswertung heranziehe. Ebenso erläutere ich an dieser Stelle den genauen Ablauf und die Rahmenbedingungen meiner Studie näher. Eine beschreibende, fallspezifische Darstellung der Untersuchungsergebnisse anhand der individuellen Erfahrungen der sechs TeilnehmerInnen findet sich in Kapitel 3. Im letzten Teil meiner Arbeit, Kapitel 4, versuche ich die Ergebnisse thematisch darzustellen und in Bezug zu den in Kapitel 1 vorgestellten Theorien zu stellen. Norton Peirce hat die Situation und den Fremdsprachenerwerb der Frauen außerhalb des Klassenraums untersucht, aber auch Konsequenzen für den Unterricht selbst präsentiert. In der vorliegenden Untersuchung beschränke ich mich darauf, ein Bild von den Erfahrungen der Lernenden mit der deutschen Sprache in ihrer sozialen Welt außerhalb des Kurses zu zeichnen, da es sonst den Rahmen dieser Masterarbeit sprengen würde.

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Sprache

2.1.1. Die Rolle von Sprache

„Language is the place where actual and possible forms of social organization and their likely social and political consequences are defined and contested. Yet it is also the place where our sense of ourselves, our subjectivity, is constructed.“

Weedon (1997:21)

Sprache erfüllt viele Aufgaben. Sie dient zur Kommunikation, zur Aushandlung alltäglicher sozialer Interaktionen, über Sprache wird Meinung und Zugehörigkeit ausgedrückt und Realität abgebildet. Allein aus der Allgegenwärtigkeit von Sprache lässt sich der Gedanke ableiten, dass Sprache auch ein elementarer Teil im Prozess der Identitätsbildung ist, da sie nicht nur zum Austausch und zur Gefühlsverarbeitung dient, sondern auch auf symbolischer Ebene wirksam wird. So können Zugehörigkeiten zu bestimmten Gruppen auch dadurch symbolisiert werden, dass bestimmte Slangs bei Jugendlichen oder spezifisches Vokabular in Fachsprachen gezielt oder unbewusst verwendet werden. Wie hier deutlich wird, ist nicht nur der Inhalt einer Aussage, sondern auch die Ausdrucksform von Bedeutung. Sprache kann daher auch als Mittel zur Abgrenzung zu bestimmten Gruppen, Inhalten oder Situationen verwendet werden und verweist somit bereits auf den Machtkontext, in dem Sprache in sozialen Situationen wirksam wird. Über Sprache werden viele Punkte ausgehandelt und Informationen ausgetauscht, die über das laut Ausgesprochene hinausgehen. Neben den zentralen Punkten *wie* etwas formuliert oder *was* ausgedrückt wird, sind auch die Fragen *wer* der Träger des Gesprochenen ist und in *welchem Kontext* das Gespräch stattfindet, ausschlaggebend in der Analyse von Fremd- und Zweitsprachenerwerb. So werden zum Einen anhand der verwendeten Sprache Zuschreibungen über bestimmte Merkmale wie Herkunft

oder Bildungsgrad getroffen und der „ausländische“ Akzent reicht häufig schon in der ersten Begegnung zur Bewertung als „fremdländisch“. So ist es von ausschlaggebender Bedeutung *welche* Sprache der „Fremde“ spricht, denn prestigeträchtige Sprachen wie Englisch, Französisch, Italienisch oder Spanisch werden oftmals positiver als andere Sprachen wahrgenommen. Dies hat auch einen Einfluss auf die Identität der SprecherInnen selbst, denn „(...) prestigehohe Sprachen können leichter in ein positives Selbstbild eingebaut werden“ (Oppenrieder/Thurmair 2003: 48). Zum Anderen ist auch entscheidend *wer* in einer Interaktion *spricht* und *wer zuhört* (vgl. Bourdieu 1977:648). Sprache findet somit immer in einem Machtkontext statt, der bei der Analyse von Sprache und Spracherwerb berücksichtigt werden muss.

Auch Bourdieu geht davon aus, dass das, was gesprochen wird, nicht von dem, der es spricht, getrennt werden kann. Also Sprache und SprecherInnen hängen zusammen und die SprecherInnen können nicht unabhängig von dem sozialen Kontext und den sozialen Beziehungen, in denen er oder sie sich befindet, gesehen werden. So kann es auch von entscheidender Bedeutung sein, ob der Sprecher eine Frau oder ein Mann ist (vgl. Bourdieu 1977:648). Somit werden durch Sprache auch alle Formen von sozialen Beziehungen und sozialer Organisation, sowie soziale und politische Konsequenzen definiert. Sprache ist auch der Ort, an dem individuelles Empfinden und Subjektivität konstruiert wird (vgl. Norton 2000:9). Gleichzeitig interagiert Sprache mit vielen anderen Elementen der sozialen Welt, wie Geschlecht, Ethnizität, soziale Herkunft und kulturelle Identität. Aus diesen Faktoren bildet sich auch die soziale Identität heraus, die somit untrennbar mit Sprache verbunden ist. Sprache vermittelt das Gefühl von Zugehörigkeit und stellt auch ein zentrales Gruppenmerkmal dar, das die Verbindung zu einer Gruppe oder auch die Abgrenzung zu einer anderen Gruppe symbolisieren kann. Sprache unterstützt somit die Bildung einer kollektiven Gruppenidentität gleich auf zweierlei Art und Weise: Einerseits fördert sie die Kohärenz einer Gruppe, da diese meist von engen Beziehungen der Mitglieder untereinander lebt, die auf Basis von sprachlichem Austausch entstehen. Andererseits fungiert Sprache als Merkmal einer Gruppe, um sich von anderen Gruppen, die eine andere Sprache, Dialekt oder sprachliche Ausdrücke und Merkmale verwenden, abzugrenzen (vgl. Oppenrieder/Thurmair 2003:41ff). Sprache spielt nicht nur bei der Entwicklung einer Gruppenidentität, sondern auch bei der Konstruktion der eigenen Identität eine wesentliche Rolle, wodurch sich auch das Erlernen einer neuen Sprache auf die Identität des Lernenden auswirkt. Dieser Umstand lässt daher den Rückschluss zu, dass nicht nur

der Spracherwerb die Bildung der eigenen Identität beeinflusst, sondern dass auch diese auf den Erwerb einer neuen Sprache einwirkt, da die soziale Identität sich in der sozialen Welt bildet und somit nicht unabhängig von sozialen Beziehungen und Interaktionen, Erfahrungen und Begegnungen mit Anderen gesehen werden kann.

2.1.2. Konstruiert Sprache Realität?

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die
Grenzen meiner Welt“

Wittgenstein (1922:5.6)

Sprache ist das Werkzeug, mit dem die objektive Realität abgebildet und fassbar gemacht wird. Gleichzeitig aber konstruiert Sprache Realität, denn jede Sprache ist auch ein Ausdruck der Sprechenden und deren Gesellschaft. Somit kann Sprache als kulturelles Produkt die Realität nur im Rahmen ihrer sprachlichen Möglichkeiten wiedergeben und hat ihre eigene Form und Ausdrucksweise, Wirklichkeiten abzubilden. Sprache kann somit nicht objektiv sein, denn sie kodiert die Realität nach ihrem jeweiligen sprachlichen System. Sprache kodifiziert und kategorisiert Inhalte und schafft somit gemeinsame kulturelle Erfahrungen, die von den Mitgliedern der jeweiligen sprachlichen Kultur geteilt werden. Mitglieder einer anderen Kultur besitzen somit eine andere sprachliche Codierung, die auf ihren Umgang mit der außersprachlichen Realität einwirkt. Sprache beeinflusst somit das Denken und die Wahrnehmung der außersprachlichen Wirklichkeit und dient somit nicht nur der Wiedergabe von Erfahrungen, sondern definiert diese auch gleichzeitig (vgl. Pavlenko 2014:13).

Die Theorie des „linguistischen Determinismus“ von Sapir und Whorf (vgl. Whorf 1986) besagt, dass die Art und Weise, wie ein Mensch denkt, stark durch die Grammatik und den Wortschatz seiner Muttersprache beeinflusst oder bestimmt wird. Dies bedeutet, dass die verschiedenen Sprachen die außersprachliche Realität unterschiedlich bezeichnen und damit auch unterschiedliche

Interpretationen zulassen. Die Theorie von Sapir und Whorf hat starke Kontroversen hervorgerufen und einige ihrer angeführten Beispiele werden heute als widerlegt betrachtet.

Sprache in ihrer Realität konstruierenden Funktion beeinflusst die Entwicklung kultureller und sozialer Werte, Normen und Vorstellungen einer Gesellschaft, da sie den Rahmen vorgibt *wie* über etwas gesprochen werden kann. Auch soziale Konstruktionen über Geschlecht werden maßgeblich durch Sprache beeinflusst. Aneta Pavlenko geht ebenfalls davon aus, dass Sprache eine konstituierende Rolle inne hat und „that it is the speech communities that produce gendered styles, while individuals make accommodations to those styles in the process of producing themselves as gendered subjects“ (Pavlenko 2014:134). Für einen erfolgreichen Spracherwerb bei erwachsenen ImmigrantInnen bedeutet das für Pavlenko, dass es nötig ist, sich bis zu einem gewissen Grad zu assimilieren und eine Repositionierung und „Selbstübersetzung“ in der neuen Gesellschaft zu erlauben. „Self-translation, in this view, refers to the reinterpretation of one’s subjectivities in order to position oneself in new communities of practice“ (Pavlenko 2001:133). Dies bedeutet somit auch gleichzeitig eine Rekonstruktion von Identität oder zumindest von bestimmten Teilaspekten der Identität, wie zum Beispiel die Annahme oder Verweigerung der jeweiligen gesellschaftlichen Konstruktion von Geschlecht und ihren spezifischen Rollenbildern. Geschlecht - um bei diesem Beispiel zu bleiben - ist ein soziales und kulturelles Konstrukt, welches erst in der Verbindung mit der sozialen Welt zum Tragen kommt und somit eines von vielen Elementen darstellt, die in der Beziehung zwischen den Lernenden und dem Lernkontext eine Rolle spielen.

2.1.3. Sprache als symbolisches, soziales und kulturelles Kapital

„Die wichtigste Form des Symbolischen ist die Sprache.“

Rehbein (2006:194)

Sprache ist - neben ihren anderen Funktionen - auch eine Form von kulturellem und symbolischem Kapital. Beide Kapitalformen lassen sich nicht nur in ökonomisches Kapital umwandeln, sondern

werden in der Gesellschaft auch als soziale Ressource erkannt. Die Unterscheidung des Begriffs Kapital in verschiedene Formen stammt von Pierre Bourdieu, ein französischer Soziologe und Sozialphilosoph, der diese Kapitaltheorie 1977 erstmals veröffentlichte. In seinem 1983 auf Deutsch erschienenen Aufsatz „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital“, erklärt Bourdieu die Differenzierungen zwischen den einzelnen Kapitalformen. Bourdieu erntete für diese Unterscheidung nicht nur positive Kritik, da die Beibehaltung des Begriffs Kapital dazu führt, dass auch die immateriellen Kapitalformen weiterhin wirtschaftlich interpretiert werden. Bourdieu wehrte sich gegen diese Interpretation und hielt an dem Begriff fest, denn seiner Ansicht nach können auch kulturelles und soziales Kapital tatsächlich in ein ökonomisches Kapital transformiert werden: „Es ist nur möglich, der Struktur und dem Funktionieren der gesellschaftlichen Welt gerecht zu werden, wenn man den Begriff des *Kapitals in allen seinen Erscheinungsformen* einführt, nicht nur in der aus Wirtschaftstheorie bekannten Form. (...) Dieser wirtschaftswissenschaftliche Kapitalbegriff reduziert die Gesamtheit der gesellschaftlichen Austauschverhältnisse auf den bloßen Warentausch“ (Bourdieu 1983:183).

Nach Bourdieu kann Kapital in drei verschiedene Formen unterschieden werden:

- das ökonomische Kapital
- das kulturelle Kapital
- das soziale Kapital

Ökonomisches Kapital ist materiell und lässt sich direkt in Geld umwandeln, die anderen Kapitalformen sind jedoch immaterieller Natur. Bourdieu erklärt kulturelles Kapital an dem Beispiel des schulischen Erfolgs. „Dabei wurde der “Schulerfolg“ d.h. der spezifische Profit, den die Kinder aus verschiedenen sozialen Klassen und Klassenfraktionen auf dem schulischen Markt erlangen können, auf die Verteilung des kulturellen Kapitals zwischen den Klassen und Klassenfraktionen bezogen“ (Bourdieu 1983:185). Er führt jedoch auch weiter aus, dass die Konvertierung des Bildungsgrads in ökonomisches Kapital auch von dem sozialen Kapital abhängig ist, das die Familie investieren kann. Ein wesentlicher Unterschied zwischen kulturellem und sozialem Kapital ist, dass kulturelles Kapital inkorporiert und somit körpergebunden ist. Das bedeutet, dass diese Kapitalform nur persönlich im Zuge eines Verinnerlichungsprozesses erworben werden kann und in den Zeit investiert werden muss (vgl. Bourdieu 1983:187). Die Höhe dieses Kapitals verbessert auch die Chancen, materiellen und symbolischen Gewinn daraus zu ziehen. Aus

diesem Grund ist Sprache sowohl als kulturelles Kapital als auch als soziales Kapital von wesentlicher Bedeutung, da sie die Interaktion und das Eingehen von sozialen Beziehungen ermöglicht oder zumindest erleichtert. Wie Migranten und Migrantinnen dieses Kapital in Form von Sprache überhaupt erwerben können und mit welchen Hürden sie im Alltag konfrontiert sind, ist eine andere Frage und soll im Rahmen dieser Arbeit näher erläutert werden. Bei Untersuchungen des Zweitspracherwerbs von Migranten und Migrantinnen zeigte sich eine paradoxe Situation, denn:

On the one hand, immigrant language learners need access to the social networks of target language speakers in order to practice and improve the target language; on the other hand, they have difficulty gaining access to these networks because common language is an *a priori* condition of entry into them (Norton 2000:47).

Linguistische Kompetenz bedeutet nicht nur eine grammatikalisch korrekte Ausdrucksweise, sondern auch das Wissen wann man spricht, wann man schweigt und wann man was und in welcher Weise formuliert. Das bedeutet, es braucht auch eine gewisse Situationskompetenz, die aber wiederum auch nur in den jeweiligen Situationen erlernt werden kann (vgl. Bourdieu 1977:646).

Als soziales Kapital bezeichnet Bourdieu „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“ (Bourdieu 1983:191). Das bedeutet, dass Formen des Sozialkapitals als Ressourcen betrachtet werden können, „die auf der *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* beruhen“ (Bourdieu 1983:191). Die Höhe des sozialen Kapitals hängt demnach sowohl von der Anzahl der sozialen Beziehungen ab, die die jeweilige Person „tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht“ (Bourdieu 1983:191)

Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang auch von symbolischem Kapital, als das die bereits thematisierten drei Kapitalformen fungieren können. Damit jedoch das symbolische Kapital auf dem Markt der sozialen Beziehungen wirksam werden kann, muss es von den Interaktionspartnern als solches erkannt und anerkannt werden (vgl. Bourdieu 1998:108). Nach Bourdieu ist es auch die Anerkennung durch Andere, die ein zentraler Antrieb in alltäglichen Interaktionen ist, denn „die soziale Welt vergibt das seltenste Gut überhaupt: Anerkennung, Ansehen, dass heißt ganz einfach

Daseinsberechtigung“ (Bourdieu 1997:309). Das symbolische Kapital kommt in täglichen sozialen Handlungen zum Tragen, die ihrerseits stets in einem Machtkontext stattfinden, in dem das symbolische Kapital den individuellen Marktwert bestimmt. „Bekannt und anerkannt sein, heißt auch die Macht innehaben anzuerkennen, zu würdigen, zu dekretieren, was gekannt und anerkannt zu werden verdient (...)“ (Bourdieu 1997:311).

Die soziale Welt wird durch Sprache geformt und „die Sprache, mit der über die soziale Welt gesprochen wird, ordnet Menschen, Ereignisse und Eigenschaften sozial ein, definiert damit die Gestalt der sozialen Welt. (...) Der herrschenden Sprache zufolge sind die Herrschenden zur Ausübung von Herrschaft berechtigt“ (Rehbein 2006:191f). Oder anders formuliert: „Sprechen kann Handeln sein oder sich auf das Handeln beziehen, also eigenständig vorkommen. Aber das Handeln hat stets auch eine symbolische Komponente, einen Sinn“ (Rehbein 2006:190). Sprechen bedeutet Handeln und gibt diesem seine Bedeutung, denn „das Handeln hängt zu einem Großteil von den Worten ab, mit denen man darüber spricht“ (Bourdieu 1993:62 zit. nach Rehbein 2006:190).

Wirksam wird symbolisches Kapital auch auf der Ebene von Macht, denn je mehr symbolisches Kapital man besitzt, desto größer ist auch die symbolische Macht, über die man verfügt. Wesentlich ist das nach Bourdieu, weil sich objektive Machtbeziehungen meist in symbolischen Machtbeziehungen reproduzieren (vgl. Rehbein 2006:192ff). Bourdieu hat sich in seinen Werken auch auf die Beziehung zwischen Identität und symbolischem Kapital und somit auch symbolischer Macht konzentriert. Die verschiedenen Aspekte von Macht finden immer in einem sozialen Kontext statt und sind deshalb wesentlich bei der Betrachtung von Sprache. Sprache als symbolisches und kulturelles Kapital eröffnet den BesitzerInnen Möglichkeiten, neues Kapital zu erwerben und Profit daraus zu ziehen. Bourdieu spricht hier von einem sprachlichen Markt, denn „beim Sprechen herrscht nicht nur ein Kommunikationsverhältnis, sondern auch ein ökonomisches Verhältnis, in dem es um den sozialen Wert der Sprechenden und ihrer Produkte geht“ (Rehbein 2006:195f).

2.2. Identität

2.2.1. Konstruktion von Identität - Identität als Konstrukt

Identität ist ein soziales Konstrukt, das sich in einem wechselseitigen Prozess von Selbstreflexion und der Reaktion von Anderen auf das eigene Verhalten herausbildet. Identitätsarbeit impliziert immer eine Innen- und Außenwahrnehmung, „was bedeutet, dass Identitätsentwicklung immer auch als Aushandlung zwischen Subjekt und sozialer Umwelt zu betrachten ist“ (Hugger 2009:22). Um sich und seine soziale, kulturelle oder nationale Identität wahrnehmen zu können, braucht es immer das „Andere“. Es braucht den Vergleich mit etwas Fremden, um das „Eigene“ zu erkennen: „The process of social comparison involves awareness of the relative status of the social identities of both the in-group and the out-group“ (McNamara 1997: 563). Das Fremde oder das Andere spielt eine wesentliche Rolle im Prozess der Selbstidentifikation, denn Identität wird erst durch die Abgrenzung zu einer anderen Gruppe möglich. Die positiven und negativen Reaktionen von anderen Individuen auf das eigene Verhalten stellen Entscheidungskriterien dar, anhand derer Identitäten gebildet werden. Auch Hugger sieht für die Bildung von Identitäten soziale Anerkennung als wesentliches Orientierungsmuster (vgl. Hugger 2009:22). Gerade für MigrantInnen wird aufgrund der steten Fremdwahrnehmung als „Andere“ eine klare Zuordnung notwendig, die in einem ständigen Aushandlungsprozess und entlang von Zugehörigkeitsgrenzen stattfindet (vgl. Riegel & Geisen 2007:8). Die Selbstverortung von Menschen mit Migrationshintergrund geschieht in Bezug auf verschiedene Kriterien wie Geschlecht, Ethnizität und Sprache, die nebeneinander existieren und sich gegenseitig überlagern können (vgl. Riegel & Geisen 2007:11). Die Selbstpositionierung kann aber nicht nur aus identifikatorischen Gründen erfolgen, sondern auch als Reaktion auf Zuordnungen von außen, zum Beispiel um sich gegen Zuschreibungen zu wehren oder abzugrenzen. Aber das Aushandeln von Zugehörigkeiten setzt Handlungsfähigkeit und Entfaltungsmöglichkeiten im sozialen Raum voraus, die jedoch immer im Kontext der herrschenden Machtverhältnisse und der Frage des Zugangs zu sozialen Ressourcen stattfinden. Diese Aushandlungsprozesse stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander und bedingen sich gegenseitig (vgl. Riegel & Geisen 2007:12f). Identität ist somit auch nicht statisch und unveränderlich, sondern dynamisch, multipel und unterliegt einer lebenslangen Transformation (vgl. Pavlenko 2014:136). Von zentraler Bedeutung in der Migrationssoziologie zum Bereich Identität ist Meads Identitätskonzept von 1968, das der Idee des Symbolischen Interaktionismus folgt und sich auf die wechselseitigen Prozesse zwischen Individuum und Gesellschaft fokussiert,

die in Kommunikation und Interaktion wirksam werden. Krappmann entwickelte 1975 aufbauend auf der Theorie von Mead ein interaktionistisches Identitätskonzept, das Identität nicht als stabile Größe definiert, sondern als angelernte Rollenbilder, die für eine erfolgreiche soziale Interaktion notwendig sind (vgl. Hochgerner 2006:16).

2.2.2. Welche Rolle spielt Identität im Fremd- und Zweitsprachenerwerb?

Bonny Norton verwendet in ihrer Studie den Begriff Identität „to reference 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“ (2000:5). Weiters sieht Norton eine zentrale Verbindung und wechselseitige Beeinflussung von Identität und Sprache: „I foreground the role of language as constitutive of and constituted by a language learner’s identity“ (2000:5). Wie bereits im Kapitel 1 ausführlich diskutiert, konstruiert Sprache Realität und ist das wichtigste Instrument, um diese wahrzunehmen. Folglich lassen sich auch Identität, die sich durch Erfahrungen in der sozialen Welt bildet und verändert, und Sprache, mit der in dieser sozialen Welt kommuniziert wird, nicht von einander trennen. Aus diesem Grund beeinflusst die (soziale) Identität auch den Zweitsprachenerwerb und kann bei der Erforschung dieses Prozesses nicht außer Acht gelassen werden. Norton verwendet in diesem Zusammenhang auch das Wort „agency“, da sie die Lernenden als individuelle Agierende sieht, die in der neuen Situation als Fremdsprachenlernende ständig dabei sind, ihre Identitäten, Selbstbilder, Ziele und Position neu auszuhandeln und zu konzeptuieren und konstruieren. Die L2-Lernenden müssen mehr Selbstbilder und Identitäten in Einklang miteinander bringen, als ein L1-Lernender und MuttersprachlerInnen. Die Beziehung zu ihren Sprachen sind viel komplexer, als die Beziehung von MuttersprachlerInnen zu ihrer jeweiligen Sprache, denn das Erlernen einer neuen Sprache und das Leben in einer unbekannten Kultur verändert auch die Haltung zur eigenen Muttersprache, wodurch auch das bisherige Konzept von Identität in Frage gestellt und neu ausgehandelt werden muss (vgl. Pavlenko 2001:292). Als Beispiel führt Pavlenko die Erfahrung von japanischen StudentInnen in den Vereinigten Staaten an: Das Erlernen der Mehrheitssprache wurde als sehr wichtig angesehen, da es, als symbolisches Kapital betrachtet, den Eintritt/Zugang zur Partizipation an der jeweiligen Kultur

und Gesellschaft ermöglichte. Ihre eigene Muttersprache war dennoch wichtig, da sie eine Form von Einzigartigkeit und Individualismus verkörperte. Als die StudentInnen dann in die USA kamen, um ihr Englisch zu verbessern, fühlten sie sich aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse und ihres Akzentes als „Bürger zweiter Klasse“. Zurück in Japan definierte sich ihr Verhältnis zur englischen Sprache neu, denn in Japan gehörten sie auf einmal zu den besten EnglischsprecherInnen und wurden als Experten der amerikanischen Kultur betrachtet. Erst in Japan entwickelte sich das Gefühl, dass die englische Sprache und die amerikanische Kultur Teil ihres eigenen Selbsts wurden - Englisch und die damit verbundene Kultur wurden Teil der Identität der japanischen Studenten. Dieses Beispiel zeigt sehr deutlich, dass Sprache als symbolisches Kapital eine Seite von Identitätskonstruktion ist und dadurch mit Konflikten im Prozess des Spracherwerbs und der Sozialisation in der neuen Kultur verbunden ist. Und dieser Prozess entwickelt und verändert sich immer in Beziehung mit den eigenen Erwartungen und den Erfahrungen in der Aufnahmegesellschaft. Als handelnde Akteure sind die Lernenden immer aktiv in diesen Prozess involviert, aber auch die MuttersprachlerInnen liefern einen wichtigen Beitrag dazu, denn wenn die Bemühungen der Lernenden in sprachlicher Kommunikation zurückgewiesen werden und ihnen nicht als berechnete/kompetente SprecherInnen begegnet wird, so wird es nicht möglich sein, die Sprache auf diesem Weg zu erlernen. Denn selbst wenn die Struktur einer Sprache beherrscht wird, ist es nicht möglich, eine sprachliche Identität zu entwickeln und sich selbst als kompetenter, zum Sprechen berechtigter Lernender wahrzunehmen (vgl. Pavlenko 2001:293f.). Kommunikation und soziale Interaktion sind somit zwei elementare Aspekte im Prozess der sozialen Identitätsbildung. Diese ethnische und soziale Identität, die so eng mit Sprache und Kultur verbunden ist, ändert sich, wenn Personen in ein neues Land migrieren und im Zuge dieser Migration eine neue Sprache lernen. Diese Veränderungen erfolgen dann, wenn die Erfahrungen mit den Erwartungen nicht übereinstimmen und das Selbstbild („Self-Image“) nicht verwirklicht werden kann. Die Identitäten, die den Lernenden in der neuen Sprache (L2) zur Verfügung stehen, befinden sich aus den oben genannten Gründen häufig in Widerspruch zu den bereits existierenden Identitäten und Selbstbildern. So zeigt sich dieser Konflikt vor allem bei erwachsenen MigrantInnen, die sich im Einwanderungsland auf einmal in der Position des inkompetenten Arbeiters, Elternteils oder Studenten befinden (vgl. Pavlenko 2001:285).

2.2.3. Mehrsprachige Identität

Eine mehrsprachige Identität entsteht durch Zugehörigkeiten zu mehreren sprachlichen und kulturellen Kontexten, die sich überlagern und überschneiden, aber einander nicht ausschließen (vgl. Krumm 2007:10). Jugendliche MigrantInnen weichen von dem Idealtypus der klaren Zugehörigkeit ab, wobei aber das Problem besteht, dass dieser Aushandlungsprozess in einem System passiert, das Einwertigkeit in der Zugehörigkeit als Grundlage hat (vgl. Hugger 2009: 32). In diesem Sinne bedeutet Einwertigkeit auch Einsprachigkeit und mehrsprachige Menschen werden somit als Normabweichler wahrgenommen und stehen damit automatisch außen vor (vgl. Krumm 2007:6). Bei Menschen (vor allem Jugendlichen) mit Migrationshintergrund wird oft von Mehrfach- oder Hybrididentitäten gesprochen und dem Problem, sich für einen sprachlich-kulturellen Kontext zu entscheiden. Mehrsprachigkeit kann somit nicht nur als identitätsstiftend, sondern auch als identitätsbedrohend erlebt werden. Eine identitätsstiftende Wirkung kann dann eintreten, wenn Mehrsprachigkeit gesellschaftlich als Identitätsmerkmal anerkannt wird. Problematischer ist jedoch die Situation, wenn die Kultur und die Gesellschaft eine klare Positionierung fordern und den Gedanken einer natio-kulturellen Identität verfolgen. Das Gefühl „zwischen zwei Stühlen“ zu sitzen, wird in Studien von vielen Befragten bestätigt.

Eine Untersuchung von Hans-Joachim Schubert anhand von 55 biographischen Interviews mit Studierenden mit türkischen Wurzeln in Berlin hat gezeigt, dass die Befragten in kultureller Hinsicht mehrfach integriert und nicht nur zum Beispiel „Deutsche“ sind. Schubert gibt an, dass sie sogar dazu in der Lage sind, zwischen ihren ethnischen Zugehörigkeiten situationsbedingt zu wechseln:

Sie spielen im Alltag ständig, je nach Situation, „Deutsche“, „Türken“ oder „Türken-Deutsche“, um individuelle Ziele ohne Reibungsverluste zu realisieren. Diese spontanen Anpassungsleistungen gelingen den Studierenden, weil sie deutsche *und* türkische soziale Normen und kulturelle Werte (Mehrfachintegration) sehr gut *kennen* und deshalb *instrumentell* verwenden können. (Schubert 2006:295)

Keiner von den Interviewten bezeichnet sich uneingeschränkt als „Deutsche/r“, da sie einerseits in einem türkisch geprägten Familienfeld aufgewachsen sind und andererseits die Erfahrung gemacht

haben, dass ihnen von Deutschen bestimmte Eigenschaften als Türken zugeschrieben werden. Sie werden somit mit Zuschreibungen konfrontiert, die ihnen zeigen, dass sie als „anders“ wahrgenommen werden, nämlich nicht als Türken und nicht als „vollständige Deutsche“: „Identifikation als Deutsche: ja - soziale Anerkennung durch die Deutschen: nicht wirklich“ (Schubert 2006:299). Diese Studie zeigt sehr deutlich den Identitätskonflikt, den MigrantInnen mit sich und ihrer sozialen Umwelt aushandeln müssen und der sich auf verschiedenen Ebenen zeigt. Für meine Arbeit ist in erster Linie die sprachliche Ebene von Interesse und wie sich diese Problematik im Spracherwerb zeigt, denn zu dem Zeitpunkt des Erlernens fehlen nicht nur die sprachlichen Mittel, sondern auch das Wissen über die sozialen Normen und Werte, die die sprachliche Interaktion steuern. Für eine anerkannte und erfolgreiche Sprachbeherrschung braucht es jedoch beides: „Die Eigenschaften, die die perfekte Sprachbeherrschung ausmachen, lassen sich mit zwei Wörtern zusammenfassen: Distinktion und Korrektheit“ (Bourdieu 1990:38 zit. n. Rehbein 2006:194). Die Fähigkeit allein, grammatikalisch korrekte Sätze zu formulieren, ist soziologisch betrachtet zum Sprechen nicht ausreichend, denn diese Sätze müssen auch von den anderen Interaktionspartnern anerkannt und akzeptiert werden.

2.2.4. Theorie der sozialen Identität

„Just as, at the level of relations of groups, a language is worth what those who speak it are worth, so too, at the level of interactions between individuals, speech always owes a major part of its value to the value of the person who utters it.“

Bourdieu (1977:652)

Das Konzept der sozialen Identität kennt die Wissenschaft schon länger, es wurden jedoch unterschiedliche Definitionen entwickelt. Eine der bekanntesten Theorien stammt von Tajfel, einem

Sozialpsychologen, der 1974 die Annahme aufgestellt hat, dass soziale Identität der Teil des Selbstkonzepts ist, der aus der Teilnahme an sozialen Gruppen entsteht. Auf diesem theoretischen Konzept aufbauend entwickelten Giles und Johnson in den achtziger Jahren ihre ethnolinguistische Identitätstheorie, in der sie sich auf Sprache als zentrales Merkmal von Gruppenzugehörigkeit und sozialer Identität fokussierten (vgl. Hansen & Liu 1997:567f). In der Fremdsprachenforschung fand der Begriff soziale Identität auch einige Beachtung, jedoch kritisierte Bonny Norton Peirce bereits in den 1990er Jahren, dass die Fremdsprachenforschung (SLA) keine Theorie zur sozialen Identität entwickelt hat, die die Lernenden und den Lernkontext miteinander verbindet und nicht getrennt voneinander betrachtet. 1991 hatte Norton Peirce dies in ihrer Studie über die Lernerfahrungen von fünf Frauen, die nach Kanada immigriert sind und dort englisch gelernt haben, untersucht. Von Januar bis Dezember 1991 hat Norton mittels Tagebucheintragungen, Einzel- und Gruppeninterviews, Befragungen und Hausbesuchen aufgezeichnet, welche Erfahrungen die Frauen in Interaktion mit MuttersprachlerInnen gemacht und wie sie auf mögliche Sprachsituationen reagiert haben. Weiters hat Norton Peirce untersucht, ob und wie sich die Frauen selbst Situationen der Interaktion geschaffen haben und wie ihnen auch zum Teil die Möglichkeit zum Sprechen von den KommunikationspartnerInnen verwehrt wurde. Bonny Norton Peirce hat anhand dieser Studie versucht, eine Theorie der sozialen Identität aufzustellen, in deren Mittelpunkt die Machtverhältnisse zwischen den Lernenden und den Personen mit Erstsprache stehen. Die sozialen Strukturen werden ständig in jeder alltäglichen Interaktion reproduziert, und Sprache spielt hierbei eine wesentliche Rolle, da sie die soziale Identität der LernerInnen gleichzeitig konstituiert, als auch von ihr konstituiert wird. „Language is the place where actual and possible forms of social organization and their likely social and political consequences are defined and contested. Yet it is also the place where our sense of ourselves, our subjectivity, is constructed“ (Weedon 1987:21 zit. nach Norton Peirce 1995:15). In ihrer Definition von sozialer Identität setzt Norton Peirce diese mit Subjektivität gleich. Sie orientiert sich hierbei an Christine Weedon, welche die Begriffe „Subjekt“ und „Subjektivität“ gezielt in ihren Arbeiten eingesetzt hat, um sich von dem vorherrschenden, humanistischen Verständnis des Einzelnen abzugrenzen.

While Western humanist philosophy stressed the essential, unique, fixed, and coherent CORE of an individual, Weedon's view (1997), like that of other poststructuralists, was that the individual (i.e. the subject) was diverse, contradictory, dynamic, and changing over historical time and social space. (...)

Weedon (1997) argued that subjectivity is discursively constructed, and is always socially and historically embedded (Norton/Tookey 2011:417).

Sie spricht von drei Charakteristika von Subjektivität, die sich aber bis auf die Begrifflichkeiten, nicht wesentlich von früheren Theorien sozialer Identität unterscheiden (Norton Peirce 1995:12):

1. „the multiple nature of the subject“
2. „subjectivity as a site of struggle“
3. „subjectivity as changing over time“

Soziale Identität ist das Produkt gesellschaftlicher und sozialer Beziehungen. Es wird in wissenschaftlichen Theorien auch oft von multiplen Gruppenzugehörigkeiten gesprochen, die Familie, Beruf, Klasse, Geschlecht, Sexualität, Alter und andere Gruppen inkludieren (vgl. McNamara 1997:564). Auch Norton Peirce sieht die Konzeption von sozialer Identität als einen ständigen Aushandlungsprozess, da sich die verschiedenen Facetten einer Identität eines Individuums - zum Beispiel als Mutter, Frau, Angestellte, Ausländerin - in Interaktion mit anderen Personen neu positionieren. Diese Positionen können auch in Konflikt mit anderen Individuen stehen und nicht von ihnen akzeptiert werden - ein Punkt, an dem die Machtstrukturen eine wichtige Rolle spielen, denn eine Person positioniert sich nicht nur selbst, sondern wird auch gleichzeitig von ihrer Umwelt positioniert (vgl. Norton Peirce 1995:15f).

2.3. Macht

2.3.1. Sprache im Kontext von Macht

„In soziologisch definierten Organisationsformen zusammenzuleben bedeutet immer auch, Macht auszuüben und Machtausübung zu verspüren.“

Hamel (2007:143)

Soziale Faktoren prägen wesentlich die Beziehungen zu einer Sprache und es ist unter anderem entscheidend, ob die Lernenden männlich oder weiblich, jung oder alt, katholisch oder muslimisch sind. Sprache ist ein ethnischer Marker und Zeichen für eine Gruppenmitgliedschaft (Pavlenko 2002, Norton Peirce 1995, Norton 2000). Jeder Sprache sind mehrere identitätsstiftende Merkmale inhärent, die den Lernenden im Sprachlernprozess angeboten werden (vgl. Pavlenko 2002:285). Sprache und ihre SprecherInnen können Personen, die die Sprache neu lernen, den Zugang zu sozialen oder materiellen Ressourcen und Institutionen verweigern oder zumindest erschweren. Eine häufige Form von sprachlichem Gatekeeping ist die Verweigerung von Kommunikation mit Lernenden, die durch soziale Faktoren wie ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, Alter und sozialer Status verstärkt wird. Pavlenko verweist auf zahlreiche Beispiele, in denen MigrantInnen von Diskriminierungserfahrungen auf sprachlicher Ebene aufgrund von gewissen sozialen Faktoren berichten. So berichtet sie von einigen Englisch-Lernenden aus China und Japan in Australien, die von rassistischen Erfahrungen aufgrund ihres Aussehens erzählten. Bosnische StudentInnen mit hellerer Haut- und Haarfarbe hingegen wurden eher in den Kreis der australischen StudentInnen aufgenommen. Aber nicht nur rassistische, sondern auch sexistische Erfahrungen können die Einstellung zu der neuen Sprache stark ins Negative wandeln. Pavlenko schreibt von einer afroamerikanischen Frau, die für einen Sprachkurs nach Spanien fuhr und dort von spanischen Männern immer wieder sexuellen Belästigungen ausgesetzt war. Nach diesen Erfahrungen hat sich ihre Einstellung zur spanischen Sprache negativ verändert. Ähnliche Reaktionen wurden auch bei anderen Befragten in Russland, Japan und Costa Rica festgestellt. So verweist Pavlenko auf ein Beispiel von weiblichen Russischlernenden, bei denen sich aufgrund negativ erlebter Erfahrungen mit männlichen Russischsprechenden der Wunsch und die Bereitschaft zur Interaktion mit russischsprechenden Personen in Russland verringert hatte, wodurch die weiblichen Studentinnen bei der mündlichen Sprachproduktion deutlich schlechter abschnitten als ihre männlichen Kollegen, die solchen Erfahrungen nicht ausgesetzt waren (vgl. Pavlenko 2001:287/288). Diese Beispiele zeigen deutlich, dass soziale Faktoren wie Geschlecht, Ethnie, Alter oder sozialer Status die Interaktion mit MuttersprachlerInnen den Fremd- und Zweitsprachenerwerb und die Redepraktiken der Lernenden beeinflussen können. Teutsch-Dwyer sieht ebenfalls soziale Faktoren als entscheidend beim Zweitsprachenerwerb: „Learners create their own language and their own communicative strategies based on their perceptions of their positions as male or female in the

social reality imposed on them in the new cultural, social, and linguistic environment" (2014:178). Hansen und Liu schreiben über den gleichen Ansatz, den Norton in ihrer Studie vertritt, folgendes:

Pierce (Anm. 1995), building on work by Heller (1987), also states that it is through language that learners gain or are denied access to social networks wherein opportunities for speaking are created and that language is the medium through which learners develop and negotiate their identity, thus, social structures play an important role in enabling a learner to use the target language (Hansen & Liu 1997:570).

Der Zugang zu sozialen Netzwerken benötigt die Akzeptanz der anderen Mitglieder der Gruppe und kann über Sprache gegeben oder auch verweigert werden - häufig auch, ohne sich dessen bewusst zu sein.

2.3.2. Sprachliche Diskriminierung im Alltag

„Power relations play a crucial role in social interactions between language learners and target language speakers“

Norton Peirce (1995:3)

Diskriminierung von MigrantInnen kann auch auf sprachlicher Ebene in ganz alltäglichen Situationen stattfinden, ohne dass man sich darüber im Klaren ist. So werden Rollenbilder im Alltag kreiert, die durch Zuschreibungen mittels eines bestimmten sprachlichen Ausdruck geschaffen werden. Ein Beispiel für sprachliche Diskriminierung sind gewisse Charaktere in Film und Fernsehen, die je nach Rolle mit einer anderen Form von sprachlichem Ausdruck belegt werden. Pavlenko bringt an dieser Stelle das Beispiel von Disney-Filmen, in denen die „Guten“ schönes und klares Deutsch/Englisch sprechen, während die Bösewichte hingegen meist mit Akzent oder anderen Sprachvarianten dargestellt werden. Diese meist ausländisch klingenden Akzente wirken

stigmatisierend und produzieren negative Konnotationen, die in Folge auf die Gruppe übertragen werden, die mit diesem Akzent spricht, ohne dass es den ZuseherInnen bewusst ist. Die Differenzierung zwischen Gut und Böse anhand des sprachlichen Ausdrucks ist im medialen Bereich häufig zu beobachten und fördert in alltäglichen Situationen Vorurteile und Abgrenzungen aufgrund der Sprache. Ein weiteres Beispiel ist in Comics zu finden, in denen fast alle Helden englischsprachig sind. Dieser Umstand wird von den KonsumentInnen nicht hinterfragt und als selbstverständlich wahrgenommen (vgl. Pavlenko 2002:291). Bei vielen dieser Beispiele spiegeln sich über die Sprache und die Art der Kommunikation die herrschenden Machtverhältnisse wieder, die sich nicht nur auf die einzelnen SprecherInnen einer Sprache, sondern auch auf die jeweilige Sprache selbst beziehen. Pavlenko berichtet von einer Studie von dreijährigen spanischsprechenden Kindern in den USA, die einen bilingualen Kindergarten besuchten. Die meiste Zeit unterhielten sich die Kinder auf Spanisch, aber wenn sie in die Rolle von bekannten englischsprachigen Helden wie Mickey Mouse, Superman oder Barbie schlüpften, wurde zu Englisch gewechselt. Von klein auf wird dadurch ein bestimmtes Bild der englischen Sprache vermittelt und eine sprachliche Identität geschaffen (vgl. Pavlenko 2001:291). Anhand dieser Beispiele lässt sich deutlich zeigen, dass Sprache Realität schafft und sich in bereits existierenden Macht- und Wissensstrukturen reproduziert (vgl. Pavlenko 2001:283).

2.3.3. Das Recht zu sprechen

„That those who speak regard those who listen as
worthy to listen, and that those who listen regard
those who speak as worthy to speak“

Bourdieu (1977:648)

Die Frage wie die Kommunikation zwischen Fremd- und Muttersprachlern stattfindet und welche Mechanismen dabei in Kraft treten, ist ein wichtiger Punkt in der Fremdsprachenforschung. Denn ein wesentlicher Faktor, der die soziale Interaktion steuert, ist die Aushandlung des

Machtverhältnisses zwischen den AkteurInnen. Die Machtbeziehungen zeigen sich in der Kommunikation nicht nur dadurch, über was, wie und wie lange geredet wird, sondern auch wer mit wem redet und vor allem wer redet und wer zuhört: „That those who speak regard those who listen as worthy to listen and that those who listen regard those who speak as worthy to speak“ (Bourdieu 1977:648). Das „Recht zu Sprechen“ wird meist von Sprechern der Zielsprache gegeben oder mit einer guten Sprachkompetenz erst „erworben“. Norton Peirce verweist auf die zentrale Bedeutung des Machtverhältnisses bei der Betrachtung der Situation des Zweitsprachenerwerbs zwischen LernerInnen und MuttersprachlerInnen. Sie kritisiert, dass in der Fremdsprachenforschung die Beachtung von Machtstrukturen weitgehend fehlt, die aufzeigen „how inequitable relations of power limit the opportunities L2 learners have to practice the target language outside the classroom“ (Norton Pierce 1995:12). Auch Pierre Bourdieu sieht Macht als einen zentralen Aspekt in der Interaktion und den Handlungen im alltäglichen Leben:

In place of *grammaticalness* it puts the notion of *acceptability*, or, to put it another way, in place of „the“ language (*langue*), the notion of the *legitimate* language. In place of *relations of communication* (or symbolic interaction) it puts *relations of symbolic power*, and so replaces the question of the *meaning* of speech with the question of the *value* and *power* of speech. Lastly, in place of specifically linguistic competence, it puts symbolic capital, which is inseparable from the speaker's position in the social structure (Bourdieu 1977:646).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die verschiedenen sozialen Faktoren großen Einfluss auf die sprachlichen Praktiken ihrer Sprecher haben. Der Wert dieser sprachlichen Handlungen hängt von dem bestehende Machtverhältnis zwischen den Akteuren ab und setzt sich aus zwei Faktoren zusammen: Der korrekten Verwendung von Sprache und der Anerkennung des Gesagten durch das Gegenüber. Bourdieu sagt weiter, dass das Verständnis von linguistischer Kompetenz auch immer unter der Beachtung folgender zwei Variablen definiert werden sollte: „an awareness of the right to speak“ and „the power to impose reception“ (Bourdieu 1977:649).

2.4. Studie von Bonny Norton Peirce

2.4.1. Investment statt Motivation?

„The notion of investment conceives of the language learner, not as ahistorical and unidimensional, but as having a complex social history and multiple desires.“

Norton Peirce (1995:9)

Mit dem Begriff „Motivation“ wurde in der Fremdsprachenforschung weitgehend versucht, die Bereitschaft der Lernenden, die Zielsprache zu erwerben, quantifizierbar und messbar zu machen. Es wurden verschiedene Konzepte zur Lernermotivation entwickelt wie 1972 die Theorie von Gardner und Lambert (vgl. 1972), auf der viele theoretischen Überlegungen aufbauen. Sie gehen davon aus, dass Motivation dazu dient, bestimmte Ziele zu erreichen, wie eine erfolgreiche Etablierung am Arbeitsmarkt oder die Teilnahme an sozialen und gesellschaftlichen Prozessen (vgl. Norton 2000:10). Norton äußerte jedoch Kritik an den damals gängigen Motivationstheorien, weil bei diesen das Verhältnis zwischen Lernenden und dem Lernkontext sowie der Einfluss von Macht und Identität auf den Spracherwerbsprozess außer Acht gelassen wurde. Norton Peirce verweist an dieser Stelle auf Pierre Bourdieu und den von ihm geprägten Begriff des „kulturellen Kapitals“. Sie sieht Sprache als kulturelles Kapital, das - wenn man es besitzt - im sozialen Kontext erst gewisse Möglichkeiten und den Zugang zu sozialen sowie materiellen Ressourcen eröffnet (vgl. Norton Peirce 1995:17). Wenn Lernende in den Erwerb einer Sprache investieren, so tun sie es in der Erwartung, ihre Ziele und Wünsche damit leichter erfüllen zu können, wie ökonomischen oder sozialen Fortschritt. Die bereits erwähnten Beispiele treffen somit auch hier zu, aber die Frage nach Motivation kann nicht erklären, warum manche hoch motivierte Lernende in bestimmten Situationen schweigen und das Reden in der Zielsprache verweigern. Norton Peirce ersetzt in ihren Studien den Begriff Motivation durch *Investment*, da „the conception of investment rather than motivation more accurately signals the socially and historically constructed relationship of the women to the target language and their sometimes ambivalent desire to learn and practice

it“ (Norton Peirce 1995:17). Sie sieht den Begriff Motivation als zu eng gesteckt und auf die Lernbereitschaft und das Engagement, die Sprache bewusst zu lernen, beschränkt. Mit dem Konzept des Investments versucht Norton Peirce darauf hinzuweisen, dass für einen erfolgreichen Spracherwerb neben Lernbereitschaft noch weitere Dimensionen, wie Identität und sozialer Kontext, eine zentrale Rolle spielen. Das Investment der Lernenden ist nicht starr und in Stein gemeißelt, sondern kann sich - ebenso wie die soziale Identität der Lernenden - im Laufe von Zeit und Raum verändern (vgl. Norton Peirce 1995:18).

In den Studien von Norton Peirce bestätigten sich ihre theoretischen Annahmen, denn es zeigten sich in den Gesprächen mit den Probanden, dass in manchen Situationen der sprachliche Misserfolg nicht ausreichend mit dem Konzept von Motivation erklärt werden konnte. Alle Teilnehmerinnen dieser Studie zeigten ein hohes Maß an Motivation und Bereitschaft, die englische Sprache zu lernen und dafür im Unterricht und zu Hause zu üben. Aber alle Frauen fühlten sich in bestimmten Situationen unwohl und unsicher auf Englisch zu kommunizieren und vermieden es in bestimmten Situationen, die Zielsprache zu verwenden. Diese Situationen waren von Person zu Person unterschiedlich, so fühlte sich die Peruanerin Felicia sehr unwohl vor anderen PeruanerInnen, die bereits fließend die Sprache beherrschten, Englisch zu sprechen. Zudem weigerte sie sich vor fremden Personen zu sprechen, um von diesen nicht als Ausländerin erkannt zu werden. Katarina jedoch fühlte sich als Professorin sehr unwohl, sich mit anderen Personen mit einer akademischen Ausbildung, wie ihren Lehrern, Ärzten oder anderen Professoren in Englisch zu unterhalten. In beiden Fällen war die soziale Identität als Peruanerin oder Professorin sehr präsent, die es in bestimmten Situationen verhinderte, dass die beiden Frauen sich als legitimierte Sprecherinnen fühlten. „Despite being highly motivated, there were particular social conditions under which the women in my study were most uncomfortable and unlikely to speak“ (Norton Peirce 1995:19). Das Verständnis von sozialer Identität als ein vielseitiges Konzept, das sich in einem ständigen Aushandlungsprozess befindet, hat demnach einen wesentlichen Einfluss, wann und warum LernerInnen sprechen oder schweigen. Für Norton Peirce machen diese Faktoren die soziale Identität und auch den Zweitspracherwerb von MigrantInnen so komplex:

The notion presupposes that when language learners speak, they are not only exchanging information with target language speakers but they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the

social world. Thus an investment in the target language is also an investment in a learner's own social identity, an identity which is constantly changing across time and space. (Norton Peirce 1995:18)

2.4.2. Ziel und Vorgangsweise der Studie in der Tradition des Poststrukturalismus

„Poststructuralism (...) theorises the role of language in construction and reproduction of social relations, and the role of social dynamics in the process of additional language learning and use.“

Pavlenko 2002:282

Das Hauptaugenmerk der Studie von Norton Peirce im Rahmen ihrer Doktorarbeit lag auf den Beziehungen der Lernenden mit der sozialen Welt, in der sie die neue Sprache lernen. Ich habe bereits von ihrer Kritik an der Fremd- und Zweitsprachenforschung gesprochen, die in dem Prozess des Spracherwerbs dem Lernkontext weitgehend wenig Beachtung schenkt. Weiters fokussierte sie sich auf den Einfluss von Identität und den Machtstrukturen zwischen den Lernenden und Sprechern mit Englisch als Muttersprache, die in sozialen Situationen und Interaktionen wirksam werden und somit den Zweitspracherwerb beeinflussen (vgl. Norton 2000:2-16).

Norton Peirce folgt in dieser Studie der Tradition des Poststrukturalismus. Die Philosophie des Poststrukturalismus nahm ihren Anfang in den 1960er Jahren in Frankreich, als Reaktion auf die nur wenig ältere Theorie des Strukturalismus. Einer der bekanntesten Theoretiker des Poststrukturalismus ist der Philosoph Michel Foucault, der mit seiner Theorie des Diskurses viel Aufsehen erregte. Die Ansätze des Poststrukturalismus spielten auch in anderen wissenschaftlichen Disziplinen eine wichtige Rolle wie in der Feminismustheorie der amerikanischen Philosophin Judith Butler (vgl. McNamara 2012:475). Von zentraler Bedeutung in der Fremdsprachenforschung ist die Betrachtungsweise des Poststrukturalismus von Sprache als „symbolic capital and the site of identity construction, the view of language acquisition as language socialisation and the view of L2 users as agents whose identities are dynamic and fluid“ (Pavlenko 2002:283). Daran wird deutlich,

dass Spracherwerb in sozialen Diskursen stattfindet, die ihrerseits in bestehenden Macht- und Wissenstrukturen eingebettet sind (vgl. Pavlenko 2002:283).

Von Januar bis Juni 1990 hat Norton Peirce einen sechsmonatigen Englischkurs in Kanada geleitet und nach Beendigung des Kurses von Juli bis Dezember 1990 mit vierzehn von sechzehn KursteilnehmerInnen erste Befragungen durchgeführt. Mit zwölf Personen führte sie anschließend persönliche Interviews und fünf Frauen willigten ein, auch bei ihrer Tagebuchstudie mitzumachen. In den ersten sechs Monaten wurden mit diesen Frauen Interviews geführt und in den darauffolgenden sechs Monaten parallel dazu auch mit Tagebucheintragungen gearbeitet. Die Teilnehmerinnen dokumentierten ihre Erfahrungen in der englischsprachigen Kommunikation mit Personen mit Englisch als Erstsprache in Form von Tagebuchnotizen und vertieften diese in persönlichen Gesprächen und Interviews. Das Forschungsinteresse bestand darin herauszufinden, wie ausländische Frauen in den sozialen Strukturen außerhalb des Klassenraums handeln und reagieren, um Englisch zu sprechen und welche Möglichkeiten zur Interaktion sich die Frauen schaffen, welche verweigert und welche ihnen ermöglicht werden. Zudem wurde ihr „Investment“ in Englisch untersucht und wie sich ihre soziale Identität in diesem Prozess verändert hat. Die zentralen Fragen der Studien waren (vgl. Norton 2000:24-33) :

- Wie beeinflussen Erfahrungen und soziale Faktoren das Investment der Lernenden in den Spracherwerb?
- Welche Möglichkeiten der Interaktion mit MuttersprachlerInnen gibt es für die Lernenden außerhalb des Klassenraums?
- Wie ist diese Interaktion sozial konstruiert?
- Wie verhalten sich Lernende innerhalb dieser Strukturen, um sich Möglichkeiten des Sprechen zu kreieren oder sie zu verweigern?
- Und wie verändern sich ihre Identitäten in diesem Prozess in Raum und Zeit?

Die fünf Frauen sind unterschiedlichen Alters und kommen aus vier verschiedenen Ländern und auch ihre Motivation nach Kanada auszuwandern, hat unterschiedliche Gründe. Eva und Katarina kommen aus Polen, Mai aus Vietnam, Martina aus der ehemaligen Tschechoslowakei und Felicia

aus Peru. Mai hat sich für die Migration entschlossen, um eine bessere Zukunft zu haben. Gute Englischkenntnisse waren für sie vor allem wichtig, um sich zu Hause gegen die starren patriarchalen Strukturen ihres Bruders zu wehren und eigenständig über ihr Leben zu entscheiden. Evas Gründe waren anderer Natur, so kam sie aus wirtschaftlichen Gründen und aufgrund besserer Ausbildungsmöglichkeiten nach Kanada. Katarina wollte Englisch lernen, um wieder möglichst das Leben zu haben, das sie in Polen gelebt hatte. Sie hat viele Jahre studiert und als Lehrerin gearbeitet, was ihr nun in Kanada nicht mehr möglich war. Zu dem Verlust des akademischen Status kam auch ihre Sorge, dass ihre Tochter den Bezug zu ihrer Heimat und ihrer Muttersprache verlieren würde. Der zentrale Antrieb für Martina in Bezug auf den Erwerb ihrer Sprachkenntnisse war der Wunsch, ihre Familie in öffentlichen und auch privaten Situationen zu unterstützen. In der Familie war es ihre Aufgabe, Probleme im privaten Bereich wie Konflikte mit dem Vermieter ihrer Wohnung oder Hürden ihrer Kinder im schulischen Bereich zu lösen. Die fünfte der Frauen, Felicia, kam mit ihrem erfolgreichen Mann nach Kanada und musste sämtlichen Komfort, den sie in ihrem Heimatland genossen hatte, zurück lassen, denn die symbolischen und materiellen Ressourcen zählten in Kanada nicht mehr so viel. Der niedrigere Lebensstandard fiel Felicia sehr schwer und wirkte sich stark auf ihr Investment in Englisch aus. Bei Felicia sowie Katarina wurde ihr Investment durch ihre Wahrnehmung als Mutter und Frau und dem Wegfall ihrer symbolischen Ressourcen massgeblich beeinflusst (vgl. Norton 2000: 60-107).

2.4.3. Diskussion der Daten

Such biographical insights are important in understanding the relationship between identity and language learning.

Norton (2000:48)

In dem folgenden Teil möchte ich nun anhand von Martina und Eva beispielhaft aufzeigen, zu welchen Ergebnissen Norton Peirce in ihrer Studie gekommen ist, um zu verdeutlichen, wie sich Identität, soziale Faktoren und das soziale Umfeld der Lernenden, den Spracherwerb beeinflussen.

Martina

Anhand der Darstellung der einzelnen Frauen zeigt Norton Peirce den Prozess der Entwicklung der sozialen Identität, ihr Investment und ihre verbale kommunikative Kompetenz auf. Als Martina 1989 mit ihrer Familie nach Kanada immigrierte, um ihren Kindern ein besseres Leben zu ermöglichen, konnte sie kein Wort Englisch und war in kommunikativen Situationen in allen Bereichen von ihren Kindern abhängig. Für Martina war es sehr wichtig, die englische Sprache zu erlernen, da sie für die ganze Organisation des Alltags und des Haushalts zuständig war und somit auch im öffentlichen Raum kommunizieren und sich zurecht finden musste. „I wish to argue that Martina’s investment in English was largely structured by an identity as primary caregiver in the family. [...] Martina had the responsibility for dealing with the public world, she was also anxious to understand the Canadian way of life-things get done in Canadian society“ (Norton Peirce 1995:21). Ihre soziale Identität formiert sich aus vielen Aspekten, die als Filter wirken und erklären, wie sich Martina in kommunikativen Situationen verhält, reagiert und wie sie sich selbst Möglichkeiten schafft, in englischer Sprache zu kommunizieren. „To illustrate this point, I will address some of the multiple sites of Martina’s identity formation: She was an immigrant, a mother, a language learner, a worker, a wife. As a socially constructed immigrant woman, Martina never felt comfortable speaking“ (Norton Peirce 1995:21). Martina hat sich selbst nicht als legitime Sprecherin betrachtet, aber sie hat in bestimmten Situationen ihr Schweigen gebrochen, die einen Konflikt mit Teilen ihrer sozialen Identität ausgelöst haben. Ihre Position als Mutter hat gleich in zweifacher Weise dazu geführt, dass Martina begonnen hatte, Englisch zu reden. Martina sprach Englisch, um einerseits für ihre Kinder zu sorgen und die alltäglichen Verpflichtungen als Mutter zu erfüllen und um andererseits in Konfliktsituationen mit ihren jugendlichen Arbeitskolleginnen, die jünger als ihre eigenen Kinder waren, zu bestehen. „Martina’s social identity was a site of struggle. By setting up a counterdiscourse in her workplace and resisting the subject position immigrant woman in favor of the subject position mother, Martina claimed the right to speak“ (Norton Peirce 1995:23).

Eva

Eva kam ebenfalls 1995 aufgrund der besseren Arbeitschancen von Polen nach Kanada. Eva arbeitete in Kanada in einem Restaurant, aber sie war unter ihren ArbeitskollegInnen die Einzige,

die nicht fließend Englisch sprechen konnte. Zu Beginn ihrer Arbeit kommunizierte Eva nicht mit ihren KollegInnen:

Eva accepted the subject position immigrant; she accepted that she was not a legitimate speaker of English and that she could not command reception of her interlocutors. As she herself said, when she first arrived in Canada, she assumes that if people treated her with disrespect, it was because of her own limitations. (...) She conceded to these rules of use in her workplace, rules that Eva herself accepted described as normal (Norton Peirce 1995:24).

Diese Einstellung änderte sich erst, als sich ihre soziale Identität wandelte und sie sich selbst als multikulturelle Bürgerin und Sprecherin wahrnahm. Im Zuge dieses Prozesses konnte Eva ihr Recht zu Sprechen wahrnehmen und auch einfordern. Wenn ein Gast im Restaurant sie auf ihren Akzent ansprach, reagierte sie nicht mehr beschämt, sondern wütend über die Kommentare zu ihrer Aussprache und äußerte ihren Unmut gegenüber dem Gast. Dass Eva sich in diesem Moment wehren konnte, lag nicht an ihren verbesserten sprachlichen Kompetenzen, sondern an der veränderten Wahrnehmung ihrer selbst.

Wie ich versucht habe in diesem Kapitel aufzuzeigen, ist Spracherwerb außerhalb einer Kurssituation nicht getrennt von dem sozialen Umfeld, in dem er erfolgt, erforschbar und es können daher meiner Meinung nach auch keine Strategien oder Erklärungen für das Erlernen einer Sprache außerhalb eines Kurses gegeben werden, ohne dieses zu beachten.

Die enge Verknüpfung von Sprache, Identität und Macht lässt den Schluss zu, dass es einen wechselseitigen Einfluss der drei gibt. Bonny Norton versucht dies in ihrer Langzeitstudie mit ausländischen Frauen in Kanada aufzuschlüsseln und zu zeigen, dass für einen erfolgreichen Spracherwerb nicht nur Motivation, Ausdauer und Vokabeltraining ausschlaggebend sind, sondern vor allem auch die Bedingungen, unter denen die Personen eine Zweitsprache lernen. Sie zeigt auch auf, dass Spracherwerb mit bestimmten Erwartungen verknüpft ist, deren Erfüllung mit dem Erwerb der Sprache erhofft wird. An diesem Punkt treffen sich die Ansätze von Norton und die Aussagen von Bourdieu, dass Sprache nicht nur kommunikatives Kapital darstellt, sondern sich auch in symbolisches, soziales, kulturelles und materielles Kapital umwandeln lässt.

In ihrer Studie hat sich Norton von der damals gängigen Spracherwerbstheorie distanziert. Sie argumentiert, dass „SLA theorists have not questioned how relations of power in the social world affect social interaction between second language learners and target language speakers“ (Norton Peirce 1995:12). Ich halte diesen Ansatz für sehr interessant und wesentlich, da Sprache, Identität und sozialer Raum untrennbar miteinander verbunden sind und daher auch in der Forschung über Spracherwerb beachtet werden müssen. Ich habe mich entschieden, die Studie von Bonny Norton Peirce als Vorlage für die von mir durchgeführte Untersuchung im Rahmen meiner Masterarbeit zu nehmen und die Situation von Deutschlernenden in Wien hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit dem Erwerb der deutschen Sprache außerhalb des Klassenraums zu analysieren. Ich orientiere mich hierbei an der Vorgangsweise von Norton Peirce und arbeite ebenfalls mit Tagebucheintragungen und leitfadengestützten Interviews. Norton hat die Situation und den Fremdsprachenerwerb der Frauen außerhalb des Klassenraums untersucht, aber auch Konsequenzen für den Unterricht selbst präsentiert. In der vorliegenden Untersuchung beschränke ich mich darauf, ein Bild von den Erfahrungen der Lernenden mit der deutschen Sprache in ihrer sozialen Welt außerhalb des Kurses zu zeichnen.

3. Methodische Grundlagen

3.1. Forschungsziel

Die vorliegende Studie im Rahmen meiner Masterarbeit zu *„Einfluss von Identität und Machtstrukturen auf den Zweitspracherwerb im Alltag außerhalb des Klassenraumes“* orientiert sich nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch an der Studie zu Spracherwerb, Investment und sozialer Identität von Bonny Norton Peirce. Wie ich im vorhergehenden Kapitel versucht habe zu erläutern, ist für die Untersuchung von Spracherwerb die Einbeziehung von Identität, Machtstrukturen sowie der soziale Kontext, in dem der Spracherwerb stattfindet und sich Macht und Identität manifestieren, von wesentlicher Bedeutung. Aus diesem Grund möchte ich in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Norton Peirce versuchen, die Situationen und Erfahrungen, die Deutschlernende in Wien im Bezug auf den Erwerb der deutschen Sprache außerhalb des Klassenraumes machen, zu skizzieren und den Einfluss von sozialer Identität, Macht und dem sozialen Raum zu untersuchen.

3.1.1. Stichprobe

Die Anzahl der TeilnehmerInnen an meiner Studie umfasst sechs Personen unterschiedlicher Nationalität, die nach Wien gekommen sind, um hier zu studieren. Alle sechs Befragten haben zur gleichen Zeit an der Österreichischen Orientgesellschaft im Rahmen des Vorstudienlehrgangs einen B2-Kurs absolviert, mit dem Ziel die nötige B2-Prüfung des Österreichischen Sprachdiploms (ÖSD) bzw. die Ergänzungsprüfung Deutsch (EPD) zu schaffen, um die Berechtigung zu erlangen, ihr Studium in Wien zu beginnen. Dennoch war das Sprachniveau der TeilnehmerInnen zum Zeitpunkt der Befragung sowie ihre Aufenthaltsdauer in Wien zum Teil sehr unterschiedlich.

Farid, Nesrin und Yari kommen alle drei aus dem Iran, aber während Farid und Yari zum Zeitpunkt des Interviews bereits seit über einem Jahr in Wien lebten, war Nesrin erst seit gut drei Monaten in Österreich, was sich auch in ihren sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten gezeigt hat.

Alesya kommt aus der Ukraine, Diana aus Russland und Bojan aus Serbien. Diese drei waren zum damaligen Zeitpunkt ebenfalls erst zwischen sechs und acht Monaten in Wien.

Alesya, Diana und Farid haben zudem ihren B2-Kurs bei mir persönlich gemacht, da ich ebenfalls an der Österreichischen Orientgesellschaft diese Niveaustufe unterrichtete. Auf diesem Wege ist auch der Kontakt entstanden, jedoch habe ich die Befragungen mit meinen ehemaligen KursteilnehmerInnen erst zwischen drei und vier Monaten nach Kursende durchgeführt. Dennoch ist dieser Umstand bei der Auswertung zu beachten, denn womöglich waren diese drei Teilnehmerinnen aufgrund des größeren Vertrauensverhältnisses auch verstärkt bereit, offen auf meine Fragen zu antworten und eventuell mehr preiszugeben, als die anderen Befragten. Nesrin, Bojan und Yari erklärten sich bereit, bei meiner Untersuchung mitzumachen, nachdem ich in verschiedenen B2-Kursen meine Masterarbeit und mein Vorhaben vorgestellt hatte.

3. 1.2. Vorgangsweise

Wie ich bereits erwähnt habe, orientiere ich mich bei meiner Vorgangsweise an der Studie von Bonny Norton Peirce, da sich meiner Meinung nach ihre gewählten Methoden sehr gut dazu eignen, die Erlebnisse und die Lebenswelt der Befragten zu erfahren. So arbeite ich einerseits mit schriftlichen Textproduktionen und andererseits mit Leitfadeninterviews. Die tagebuchähnlichen Texte sollten die TeilnehmerInnen eigenständig zu Hause anfertigen und mir zur Analyse überlassen. Um den Befragten den Einstieg zu erleichtern, habe ich mich entschieden, ihnen ein paar wenige, sehr offen gehaltene Leitfragen mitzugeben, zu denen sie Erfahrungen aufschreiben sollten. Der Fokus bei den Fragen lag auf den individuellen Erfahrungen in Interaktionen mit MuttersprachlerInnen und ihren Gefühlen in solchen Situationen. Die ursprüngliche Idee war, dass die TeilnehmerInnen zwei bis drei Wochen Zeit haben, um die Erfahrungen zu notieren, die sie in diesem Zeitraum machen. Nach diesen Wochen wird ein Interview geführt, in dem auch auf Inhalte der Textproduktionen eingegangen werden kann. Danach wiederholt sich dieser Vorgang und die Befragten sollen wieder in einem Zeitraum von zwei bis drei Wochen tagebuchähnliche Eintragungen zu ihren Erfahrungen mit der deutschen Sprache außerhalb des Klassenraums notieren, um am Ende ein zweites Interview zu führen. Der Gedanke dahinter war das Ziel, mögliche Veränderungen im Verhalten der Studenten oder der Art ihrer Erfahrungen, feststellen zu können. Da aber diese Vorgangsweise mit einigen Problemen verbunden war, habe ich im Laufe der Studie die Vorgehensweise geändert und den Umständen angepasst. Ein Problem war die mangelnde Textproduktion von Seiten der TeilnehmerInnen, dessen Grund ich in der sprachlich

eingeschränkten Ausdrucksmöglichkeiten, sowie der damit verbundenen Unsicherheit vermute. Aus diesem Grund habe ich mich entschlossen, meine Stichprobengröße von drei auf sechs zu verdoppeln und nur ein langes Interview zu führen, sowie bei der Textproduktion weg von Tagebucheintragungen hin zur gezielten Beschreibung von Erfahrungen in drei von mir vorgegeben Bereichen zu gehen:

- eine Situation im Alltag (beim Einkaufen, in der U-bahn, etc.)
- eine Situation zu Hause (in der WG, im Studentenwohnheim, mit Nachbarn, etc.)
- eine Situation in der Arbeit oder im Studium

Ein wesentlicher Punkt war auch die Beschreibung der Gefühle, die die jeweiligen Situationen bei den Personen ausgelöst haben. Diese Vorgangsweise hat dann sehr gut funktioniert und die TeilnehmerInnen waren zu teilweise sehr langen Gesprächen bis zu eineinhalb Stunden bereit. Da ich aber dadurch mehr mündliches, als schriftliches Material gesammelt habe, liegt der Fokus meiner Auswertung auf den Interviews, wobei die Textproduktionen natürlich auch in meine Analyse einfließen. Die Analyse der Daten erfolgte nach der Grounded Theory. Die Wahl der Methoden zur Datenerhebung und Datenauswertung möchte ich im Folgenden noch näher erläutern und somit meine Entscheidung transparent und nachvollziehbar machen.

3.2. Datenerhebung

3.2.1. Qualitative Sozialforschung

Die Grundannahme der qualitativen Forschung ist die „Untersuchung der sinnhaften Strukturierung von Ausdrucksformen sozialer Prozesse. Es geht also darum zu verstehen, was Menschen in einem sozialen Kontext dazu bringt, in einer bestimmten Weise zu handeln, welche Dynamik dieses Handeln im sozialen Umfeld auslöst und wie diese auf die Handlungsweisen zurückwirkt.“ (Froschauer/Lueger 2003:17). Die qualitative Sozialforschung musste und muss sich auch heute immer wieder der Kritik aussetzen, nicht genug wissenschaftlich zu arbeiten und die Kriterien von Wissenschaftlichkeit nicht zu erfüllen. So argumentieren die Vertreter der

quantitativen Forschung, dass induktives Vorgehen nicht zielführend sei, da keine Aussagen für die Allgemeinheit getroffen werden können. In ihren Augen widerspricht das dem wissenschaftlichen Fortschritt, da keine Hypothesen gebildet werden, die nach dem Falsifikationsprinzip überprüft werden können. Dieser Kritik wird widersprochen, da sich nach Meinung der qualitativen Sozialforschung ihre Erkenntnisse durch Typisierung durchaus generalisieren lassen. Es wird aber davon abgesehen, die identifizierten Handlungsmuster zu quantifizieren und als ein allgemeingültiges Konstrukt zu betrachten, da sie auch immer ein wissenschaftliches Konstrukt sind und somit nie allen Handelnden genau entsprechen (vgl. Lamnek 1995:204). Häufig wurde und wird die qualitative Sozialforschung als Vorstufe einer quantitativen Forschung verstanden, da nur diese „nach strengen Kriterien verifizierte Ergebnisse und Hypothesen“ hervorbringt (Glaser und Strauss 1979:91). In dieser Perspektive liegt der Fokus auf dem Überprüfen von Hypothesen und weniger auf dem Prozess des Entdeckens von Hypothesen zu dem jeweiligen Forschungsfeld. Glaser und Strauss bezeichnen daher die qualitative Sozialforschung als „eine Strategie, die auf die Entdeckung gegenstandsspezifischer Theorien gerichtet ist“ (1979:92). Der zweite Kritikpunkt bezieht sich auf die Auswertung der Daten, die aus der Sicht der quantitativen Forschung willkürlich und subjektiv ist. Es gibt keine objektiven Maßstäbe, die eine Interpretation beliebig wiederholbar und kontrollierbar machen. Auch in diesem Punkt sieht die qualitative Seite die Kritik nicht als berechtigt, da die Interpretation meistens nicht von einer Einzelperson, sondern innerhalb einer Forschungsgruppe erfolgt, die ebenfalls in der untersuchten Gesellschaft sozialisiert wurde und somit befähigt ist, über die wissenschaftliche Richtigkeit der Interpretation zu entscheiden (vgl. Lamnek 1995:204). Ein großer Teil, der in der qualitativen Sozialforschung angewendeten Methoden zur Datenauswertung, sind interpretative Analyseverfahren, deren Vorgangsweise auf dem deutenden Verstehen von Sinnstrukturen liegt. Diese Herangehensweise ist eine im Alltag ständig eingesetzte Kompetenz, um das Handeln der anderen Menschen zu verstehen und eine passende Reaktion darauf zu finden (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013:14f). Natürlich sind dem deutenden Verstehen damit auch Grenzen gesetzt und man läuft Gefahr den Text nach subjektiven Erfahrungen, Wertvorstellungen und sozialen sowie kulturellen Erwartungen zu interpretieren. Diesen Grenzen muss in der Interpretation entgegen gehalten werden und das beginnt bereits in der Auswahl der zu analysierenden Sinnenebene, von denen zwischen folgenden drei differenziert wird (vgl. Kleemann et al 15ff):

1. Der subjektive Sinn der Probanden, der die persönlichen Motive und Intentionen und weniger das faktische Handeln umfasst.
2. Die gesellschaftlichen Sinnstrukturen, in denen sich Common-Sense-Wissen, kulturell geprägte Werte- und Normvorstellungen und Deutungsmuster widerspiegeln.
3. Die Gruppen- und milieuspezifischen Sinnstrukturen aus der direkten Umwelt der Probanden, sowie ihre persönliche Positionierung in der Gesellschaft.

Diese Sinnstrukturen werden von den Subjekten anhand ihrer Erfahrungen in alltäglichen Situationen entwickelt und zeigen sich in ihren Handlungen und Äußerungen. Für die Forschenden ist das Erkennen dieser Sinnstrukturen zu Beginn schwierig, denn „aufgrund eigener Standortgebundenheit können Forschende diese kontextspezifischen Sinnstrukturen nicht unmittelbar erfassen“ (Kleemann et al 2013:19).

Um diese Sinnstrukturen, die dem jeweiligen Verhalten zugrunde liegen, freilegen zu können, verfolgen die verschiedenen Auswertungsverfahren unterschiedliche Methoden. Die verschiedenen Analyseverfahren sind in ihrer Vorgehensweise nicht immer ganz deutlich voneinander abgrenzbar und unterscheiden sich vor allem in der Frage, welche Informationen gesucht werden.

Während die Konversationsanalyse nach der Herstellung von Ordnung in Interaktionen fragt, richtet die Narrationsanalyse ihr Augenmerk darauf, wie Interaktionen den Lebensverlauf von Subjekten beeinflussen. Der Objektiven Hermeneutik geht es darum, die für den jeweiligen Untersuchungsgegenstand typischen sozialen Strukturen (latente Sinn- und Bedeutungsstrukturen) in Handlungen und Äußerungen zu erkennen. Die Dokumentarische Methode fokussiert auf kollektiv geteilte Anschauungen und Wissensbestände, die dem Handeln von Personen zugrunde liegen (Kleemann 2013:198).

Das Hauptmerkmal der qualitativen Methodologie ist das Prinzip der Offenheit. Dies zeigt sich auch in der Anwendung und Entstehung des theoretischen Konzepts, das nicht bereits im Vorhinein formuliert, sondern durch die Interpretation des gesammelten Materials entwickelt wird (Lamnek 1995:199). Die qualitative Inhaltsanalyse gilt als ein weiteres, sehr anerkanntes Auswertungsverfahren. Vergleicht man sie und die Grounded Theory miteinander, ergeben sich vor allem Unterschiede in der Vorgangsweise. Zu Beginn der Datenauswertung mit qualitativer

Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) wird an das Material ohne theoretische Vorannahmen herangegangen, um möglichst offen für empirisch begründete Kategorien zu sein (vgl. Lamnek 1995:207). Bis zu diesem Punkt verfolgen die qualitative Inhaltsanalyse und die Grounded Theory die gleiche Vorgangsweise, im weiteren Verlauf jedoch entspricht die qualitative Inhaltsanalyse nicht mehr einer klassischen qualitativen Interpretation, denn das Material wird zergliedert und Kategorien zugeteilt, um es analytisch zu erfassen. Der Einzelfall wird somit zu einer Sammlung von Merkmalsausprägungen und nicht als Ganzes betrachtet (vgl. Lamnek 1995:207). Lamnek sagt dazu, dass sich daran zeigt, dass sich die qualitative Inhaltsanalyse an der quantitativen Forschung orientiert: „Zwar wird nicht im eigentlichen Sinne quantifiziert, doch ist in Ablauf und Systematik der Versuch erkennbar, der Methodologie quantitativer Forschung nachzueifern. Gleichwohl ist seine [Mayring Anm.] Methode begründet als qualitative zu bezeichnen, weil sie in den Grundlagen dominant an diesem Paradigma orientiert ist“ (Lamnek 1995:217).

Aufgrund dieser Überlegungen und den verschiedenen Schwerpunkten der erwähnten Analyseverfahren, habe ich mich entschieden meine gesammelten Daten mit Grounded Theory auszuwerten, auf die ich etwas später noch genauer eingehen werde.

3.2.2. Das qualitative Interview

Der Grundsatz von qualitativer Interviewführung ist, den Fokus auf die Meinungen, Interpretationen und Lebenswelten der befragten Personen zu richten und nicht direkt nach den, für das Forschungsvorhaben relevanten Inhalten zu fragen. Hierbei gibt es unterschiedliche Grade an Offenheit in der Fragestellung. Froschauer und Lueger (2003) zeigen anhand einer Untersuchung der Führungsstruktur in einer Firma auf, wie an so eine Fragestellung heran gegangen werden kann. Eine Möglichkeit besteht darin, die einzelnen Personen die Führungsparadigmen oder das, was sie unter „Führung“ verstehen, erklären zu lassen. Die andere mögliche Vorgangsweise ist noch offener, denn bei dieser Vorgehensweise wird das Hauptinteresse - hier „Führung“ - gar nicht explizit angesprochen, sondern den Interviewten wird überlassen, welche Themen sie als relevant und erzählenswert erachten. So kann allgemein über den „Arbeitsalltag“ gesprochen werden und ob und wie das eigentliche Thema angesprochen wird, wird den befragten Personen überlassen. „Auf diesem Weg erfahren Sie nicht nur etwas über ‚Führung‘ sondern darüber hinaus etwas über die

Bedeutung, den Kontext oder damit verbundenen Handlungsstrategien“ (Froschauer/Lueger 2003:16f). Um diesen Grad an Offenheit in der Forschung auch zu erreichen, muss eine möglichst authentische und natürliche Kommunikationssituation während des Interviews hergestellt werden.

„Mit dem Aufbau der Kommunikationsbeziehung entscheidet sich, welche Tiefenschicht der Datengewinnung erreicht wird. [...] Für die eigenen Aktivitäten wichtige Wissensbestände manifestieren sich erst, wenn die Gesellschaftsmitglieder weitgehend in eigener Regie ihre Konzeption von gesellschaftlicher Wirklichkeit entwickeln können. [...] Man kann nicht auf bedeutungsstrukturierende Daten hoffen, wenn man unter dem Primat wissenschaftlicher Zielsetzungen den Darstellungsspielraum des Forschungsobjekts beschneidet“ (Hoffmann-Riem 1980:347).

Dass heißt also, dass die kommunikativen Regeln im Alltag auch innerhalb der Befragungssituation hergestellt werden müssen und die Kommunikation zwischen InterviewerIn und Befragten anleiten. Dies erfordert eine Zurücknahme des Forschers innerhalb der Interviewsituation, um den Befragten die Möglichkeit zu geben, nach ihren Kommunikationsregeln zu agieren. Aufgrund dieser Überlegungen ist die logische Folgerung die Interviewform mit der größtmöglichen Gestaltungsfreiheit zu wählen. Daher liegt die Wahl des narrativen Interviews nahe, das als Form des qualitativen Interviews der Forderung nach Offenheit meines Erachtens nach am ehesten entgegen kommt.

3.2.3. Narratives Interview

Das narrative Interview ist eine von Fritz Schütze (1977) entwickelte, spezielle Form des qualitativen Interviews, in dem die Befragten ihre Gedanken, Erfahrungen und momentanen Erinnerungen erzählen ohne direkte Fragen zu beantworten. Das narrative Interview fokussiert sich in erster Linie auf persönliche Erlebnisse, die während des Interviews rekapituliert werden und wird daher mehrheitlich in der Biographie- und Lebenslaufforschung eingesetzt. Mit dieser Interviewform können die ForscherInnen an die bekannten, im Alltag verwendeten Kommunikationsformen der Befragten anschließen und somit eine möglichst authentische Gesprächssituation erzeugen (vgl. Lamnek 1995:71). Ein wesentlicher Punkt des narrativen

Interviews ist, die Befragten dazu zu bringen von ihren Erlebnissen zu *erzählen* und nicht zu *berichten*. Durch den eigenen Aufbau der Erzählung ergibt sich von selbst ein *Zwang zur Detaillierung*, um die Geschichte für die InterviewerInnen nachvollziehbar zu machen (vgl. Lamnek 1995:72). „Der Erzählende befindet sich in einer Situation, in der er zur Preisgabe immer neuer Informationen gebracht wird, wobei mit jedem neuen Detail die Plausibilität der Erzählung steigt. (...) Nur sprachlich hochkompetente, intellektuelle, versierte zu Befragende können mitten in einer angefangenen Erzählung auf ein anderes als das echte Ende des Handlungsablaufs ausweichen“ (Lamnek 1995:72). Auch unangenehme, tabuisierte, sozial unerwünschte Ereignisse oder Handlungen, die die Erzählenden peinlich berühren können, werden nun in diesem Kontext berichtet. Dennoch besteht auch bei dieser Interviewform die Möglichkeit, dass zwar das Vorliegen eines Tabus erkannt wird, ohne dass es jedoch konkret thematisiert wird (vgl. Küsters 2009:31). Das Relevanzsystem wird somit nicht vom Interviewenden vorgegeben, sondern vom Befragten selbst aufgebaut. Dies ist auch bei den schriftlichen Tagebucheinträgen der Fall - was wichtig und was unwichtig ist, wird den Befragten überlassen. Sehr wichtig ist beim narrativen Interview (sowie auch bei allen anderen Formen der Befragung), dass sich die Interviewer und die Befragten auf der gleichen sprachlichen Ebene begegnen. Es kann zwar davon ausgegangen werden, dass alle Personen über eine narrative Kompetenz verfügen, aber die verwendeten sprachlichen Mittel und Codes können sozialisations-, -schicht-, und/oder persönlichkeitsbedingte Unterschiede aufweisen. In diesen Fällen ist es wichtig, die sprachlichen Formulierungen an der jeweiligen Sprachverwendung zu orientieren und trotzdem die gleiche Bedeutungsebene herzustellen (vgl. Lamnek 1995:73). Ein zentrales Problem beim narrativen Interview kann bei der Arbeit mit Personen, die in einer Fremdsprache erzählen, die eventuell reduzierten sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten sein. Daher spielen bei der Wahl der geeigneten Interviewform, neben dem Prinzip der Offenheit, auch andere Faktoren eine wesentliche Rolle. Da es sich bei den Probanden um Personen handelt, die gerade dabei sind Deutsch zu lernen und zudem teilweise erst sehr kurz in Österreich leben, haben mich meine Überlegungen zu dem Schluss geführt, dass die Interviewsituation vielleicht irritierend und ungewohnt und eventuell auch mit Stress, Nervosität und Unsicherheit verbunden ist, da die Gespräche auf Deutsch geführt werden. Aus diesem Grund habe ich mich entschlossen, keine narrativen, sondern leitfadengestützte, semistrukturierte Interviews zu führen.

3.2.4. Leitfadeninterview

Das wesentliche Merkmal von Leitfadeninterviews ist der vorab entwickelte Fragenkatalog des Interviewenden, der das Interview strukturiert und Themen und Fragen bereit hält, die im Interview angesprochen werden sollen. Von zentraler Bedeutung ist hierbei allerdings, dass die notierten Fragen und Anhaltspunkte weder standardisiert vorgegeben, noch mittels Fragebogen den Befragten vorgelegt werden. Der Leitfaden dient hier vielmehr dem Interviewenden als Erinnerungshilfe und Stütze während des Interviews, um keine Punkte zu vergessen. So ist auch die Reihenfolge der Themen und Fragen nicht vorgegeben, um den GesprächspartnerInnen die Möglichkeit zu geben, das Interview selbst zu gestalten und die Richtung des Gesprächs zu beeinflussen. Dadurch wird versucht, das Interview möglichst offen zu halten, um neue Perspektiven und Themen zuzulassen (vgl. Kleemann et al 2013:208). Dennoch garantiert auch das Leitfadeninterview nicht, keine Fehler in der Interviewsituation zu machen und durch Suggestivfragen, Unterbrechungen oder Wortvorgaben das Gespräch zu beeinflussen (vgl. Kleemann et al 2013:210). Bei der Interviewanalyse ist es wichtig, nicht nur auf eventuelle Fehler des Interviewenden und einer dadurch entstandenen Verzerrung des Gesagten zu achten, sondern auch auf die Reaktionen der GesprächspartnerInnen in Form von Sprecherwechsel, Wortwahl oder Pausen (vgl. Kleemann et al 2013:211). Diese Interaktionskontrolle bei der Datenanalyse ermöglicht es, gewisse Einflüsse des Interviewenden sichtbar zu machen. Der Leitfaden, an dem sich das Gespräch weitestgehend orientiert, gliedert das Interview in thematisch unterteilte Sequenzen, die die Verlaufslogik offen legen (vgl. Kleemann et al. 2013: 216f). Im Zuge der Datenauswertung gibt es weitere relevante Punkte, die sich nicht auf die inhaltliche Bedeutungsebene beziehen. Ein wesentlicher Punkt hierbei ist es, auf den Verwendungskontext der sprachlichen Ausdrücke zu achten und nicht nur auf die Formulierung. „Anstatt eine reine Inhaltswiedergabe durchzuführen, wird analysiert, wie die Beforschten über einen bestimmten Gegenstand sprechen“ (Kleemann et al 2013: 20). So hilft eine formalsprachliche Analyse mittels Wortlaut- und Kontextvariationen, die verschiedenen Deutungsmöglichkeiten herauszuarbeiten (vgl. Kleemann et al 2013:229).

Im Rahmen der vorliegenden Studie, werde ich mich nicht ausführlich mit einer formalsprachlichen Analyse beschäftigen, da aufgrund der eingeschränkten Sprachkenntnisse der Befragten meines Erachtens die Aussagekraft von Wortwahl, Pausen, Wortlauten und anderen formalsprachlichen Aspekten vermindert ist. Dennoch ist es wichtig darauf zu achten, was überhaupt thematisiert wird

und auch auf einem geringeren sprachlichen Niveau ist es möglich, Aussagen über die Sprachverwendung und die unterschiedlichen Formen, WIE über bestimmte Sachverhalte gesprochen wird, zu treffen. Wesentlich ist eine detaillierte Transkription der Interviews, auch wenn es eine sehr zeitintensive und anstrengende Vorgehensweise ist, da es die weitere Datenauswertung sehr unterstützt. Dennoch ist es durchaus im Interesse der Forschenden, wenn die Transkription nur soweit genau erfolgt, wie sie für das Untersuchungsziel erforderlich ist (vgl. Kleemann et al 2013:32).

3.2.5. Tagebuch-Studie

Das Schreiben von Tagebüchern ist ein weltweit verbreitetes Phänomen des Erzählens persönlicher Erfahrungen und Erlebnissen. Als erstes wurden Tagebuchstudien in der Psychologie zum Erkenntnisgewinn über Emotionen und wechselnden Stimmungen im Alltag eingesetzt, seit den 1980er Jahren werden sie auch in der Zweitsprachenforschung verwendet (vgl. Dörnyei 2007:156). Dörnyei fasst nach Niall Bolger (Bolger/Davis/Rafaeli 2003) die Vorteile einer Tagebuchstudie folgendermaßen zusammen: „In general, Diaries offer the opportunity to investigate social, psychological, and physiological processes within everyday situations and,[...] asking research participants to keep regular records of certain aspects of their daily lives allows the researchers to capture the particulars of experience in a way that is not possible using other methods“ (Dörnyei 2007:156).

Tagebuchforschungen bieten den Vorteil, dass die Schreibenden individuell auswählen, welche Situationen sie beschreiben wollen und diese im Schreibprozess noch einmal reflektieren und sich damit auseinandersetzen können. Tagebuchstudien ermöglichen einen Blick auf die zeitlichen Veränderungen in Prozessen und wie Personen auf bestimmte Reize oder Situationen reagieren, und ob sich ihre Reaktionen und Verhaltensweisen im Laufe der Untersuchung verändern. Sie können auch verstärkt Hintergrundinformationen liefern, die in einer direkten Befragung vielleicht nicht zur Sprache kommen oder den Befragten in der Situation des Interviews nicht (oder nicht in der korrekten Form) einfallen oder als wichtig erscheinen. Die Arbeit mit schriftlichen Texten beutet nicht nur den Einsatz von Tagebüchern, sondern inkludiert auch die schriftliche Antwort auf Fragen, Kommunikation im Internet, oder Beschreibungen von bestimmten Situationen oder Erzählungen über die alltäglichen Aktivitäten: „These texts, like published autobiographies, may elicit thoughts,

feelings, and concerns of the thinking, acting subject as well as give researchers ideas about what structures and cultural values influence the person“ (Charmaz 2006:36). Hierbei ist es den TeilnehmerInnen der Studie offen gelassen, ob sie ihre Eintragungen handschriftlich oder elektronisch verfassen. Aber diese Methode hat auch Nachteile, so ist der Schreibprozess komplett der Kontrolle der ForscherInnen entzogen und auch die Situation, in der die Texte entstanden sind, kann nicht überprüft werden. So können die Tagebucheintragungen unzureichend oder oberflächlich sein, da die TeilnehmerInnen die Motivation verlieren, keine Zeit haben und die Texte dann nachträglich verfassen mit einem zeitlichen und emotionalen Abstand, der die Qualität der Beiträge beeinträchtigen kann. Auch die Länge und eingehende Beschreibung der eigenen Erfahrungen können sehr unterschiedlich sein, da auch die Verschriftlichung von Gefühlen nicht für alle Personen gleich angenehm und leicht ist (vgl. Dörnyei 2007:157f). Um das Schreiben zu Erleichtern und die Thematisierung der gewünschten Bereiche zu forcieren, können die ForscherInnen Schlüsselfragen vorgeben oder die TeilnehmerInnen zum Beispiel anhand der W-Fragen (Wo? Wann? Wie? Wer? Warum?) eine Situation oder Erfahrung beschreiben lassen. Ebenso ist es wichtig, mit den Befragten in regelmäßigem Kontakt zu stehen (vgl. Dörnyei 2007:159).

Wie bereits beschrieben, erlebt in der qualitativen Sozialforschung der Prozess der Datenerhebung eine ständige Anpassung an die Entwicklung der Studie. So kann die Durchführung der Forschung einer Transformation unterliegen, je nach dem, was die parallele Datenauswertung sowie die Erfahrungen während der Datenerhebung zeigen. Im Laufe meiner Untersuchung hat sich gezeigt, dass die Idee des Tagebuchschreibens andere Voraussetzungen braucht und in dem kleinen Rahmen meiner Studie nicht funktioniert. Daher wird in der Datenauswertung der Fokus auf dem mündlichen Datenmaterial liegen, auch wenn die Texte, die mir zur Verfügung stehen, natürlich in der Auswertung und den Resultaten miteinbezogen werden.

3.3. Datenauswertung

3.3.1. Grounded Theory

Grounded Theory ist ein Auswertungsverfahren, das in den 1960ern von Anselm Strauss und Barney Glaser entwickelt wurde, die dann jedoch in den darauffolgenden Jahren unterschiedliche methodologische Positionen vertraten (vgl. Strübing 2014:3). Das Ziel von Grounded Theory ist es, durch Kodieren und Analysieren des Datenmaterials, die latenten Prinzipien, Beziehungen, Beweggründe und Motivationen hinter den manifesten Inhalten zum Vorschein zu bringen. Die Größe der Stichprobe ist hierbei entscheidend für die Anzahl an Muster und Variationen, die entdeckt werden können (vgl. Dörnyei 2007: 260). Die Grounded Theory nimmt in ihrem Ansatz stark auf den Pragmatismus und symbolischen Interaktionismus Bezug, auch wenn es für die praktische Anwendung nicht unbedingt nötig ist, diese Theorien zu kennen.

Die Grounded Theory hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einer der am häufigsten angewendeten Analyseverfahren in der qualitativen Sozialforschung entwickelt. Grounded Theory wird nicht als präskriptives Verfahren verstanden, das eine ganz genaue Technik erfordert, sondern vielmehr „als eine konzeptuell verdichtete, methodologisch begründete und in sich konsistente Sammlung von Vorschlägen, die sich für die Erzeugung gehaltvoller Theorien über sozialwissenschaftliche Gegenstandsbereiche als nützlich erweisen haben“ (Strübing 2014:2) Dies hat auch dazu geführt, dass sich in der Theorie weiterführende Ansätze geformt haben, wie die im Zeichen des Poststrukturalismus stehenden Ansätze von Kathy Charmaz und Adele Clarke. Charmaz sowie Clarke verbinden die Methode der Grounded Theory mit der Theorie des Konstruktivismus. Clarke äußert Kritik an der ursprünglichen Methode der Grounded Theory, denn „in most grounded theory work, there has been inadäquate reflexivity about research process and products per se and their relations to various nexes of power and authority, especially vis-à-vis the production of official and unofficial knowledges“ (Clarke 2005:12). Bei Adele Clarke führte die Kritik zu einer Entwicklung ihrer Situationsanalyse, deren Ziel es ist „eine bestimmte Situation von Interesse mittels Spezifikation, Re-Repräsentation und anschließender Untersuchung der markantesten Elemente in dieser Situation sowie die Beziehungen zwischen ihnen zu analysieren“ (Clarke 2011/2005:223). Um diese jeweiligen Situationen von Interesse auswerten zu können, werden sogenannte Situations-

Maps erstellt, die schon alleine durch ihre visuelle Darstellung von der herkömmlichen Vorgehensweise weggehen und eine neue Betrachtungs- und Denkweise von den ForscherInnen fordern. Zudem helfen Maps, sich leichter und schneller in einer Situation zu „bewegen“, als es in einem analytischen Text oder einer Erzählung darüber möglich wäre. „Die wichtigen sogenannten kontextuellen Elemente befinden sich genau genommen *in der Situation selbst*. (...) Und als solche können wir sie *mappen* und analysieren“ (Clarke 2011:223). Auf die Situationsanalyse von Clarke möchte ich im folgenden nicht näher eingehen, jedoch auf den konstruktivistischen Ansatz von Kathy Charmaz, der in meinem Verständnis von Grounded Theory eine wichtige Rolle spielt.

3.3.2. Constructivist Grounded Theory von Kathy Charmaz

Kathy Charmaz verbindet in ihrer *Constructivist Grounded Theory* (2006; 2008) die Konzepte der Grounded Theory und des Konstruktivismus miteinander und erweitert somit die klassische Grounded Theory um den Aspekt der sozialen Konstruktion in Forschungssituationen (vgl. Charmaz 2008:398). Von zentraler Bedeutung ist daher die Aussage von Charmaz, dass „the researcher and the researched coconstruct the data - data are a *product* of the research process, not simply observed objects of it. Researchers are part of the research situation, and their positions, privileges, perspectives, and interactions affect it“ (Charmaz 2008:402). Auch der Idee von Objektivität der Forschung und der Daten widerspricht Charmaz, denn ihrer Meinung nach kann weder die Auswertung der Daten vollkommen objektiv erfolgen, noch sind die Daten *selbst* objektiv:

From my constructionist view, objectivity is a questionable goal, and what researchers define as objective still reflects partial knowledge and particular perspectives, priorities, and positions. Subjectivities are embedded in data analysis, as well as in data collection. Methodological procedures neither make research objective nor preclude responsibility to locate research relative to time, place, and situation (Charmaz 2008:402).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Charmaz eine Auswertung immer als ein interpretatives Bild einer Studie sieht und nicht als eine exakte Wiedergabe der Verhältnisse, denn sowohl die Einstellungen und Aussagen der TeilnehmerInnen als auch

die der Forschenden sind eine Konstruktion von Realität und eine Analyse dieser kann nur eine interpretative sein (vgl. Charmaz 2006:10).

3.3.3. Vorgangsweise

Die Vorgangsweise bei einer Studie mit Grounded Theory wird von Corbin und Strauss sehr detailliert beschrieben (vgl. Corbin/Strauss. 1990). Nach ihrer Meinung ist es sehr wichtig, diese Schritte und Prozesse auch zu befolgen, da es sonst leicht passieren kann, dass die Grounded Theory inkorrekt oder nur teilweise angewendet wird. Die offene Herangehensweise der Grounded Theory an das Datenmaterial hat nämlich dazu geführt, dass sehr viele qualitativ-empirische Studien die Grounded Theory heranziehen, auch wenn nicht ersichtlich wird, wie genau bei der Datenauswertung vorgegangen wurde (vgl. Strübing 2014:1). Aus diesem Grund halte ich es für notwendig im Folgenden noch genauer auf diese Theorie und ihre Methodik einzugehen.

3.3.4. Gültigkeit

In quantitativ orientierten Verfahren sind Reliabilität, Validität und Objektivität einer Studie die drei zentralen Gütekriterien. In der qualitativen Forschung und somit auch bei der Anwendung der Grounded Theory müssen andere Gültigkeitskriterien heran gezogen werden, da sowohl die Datenauswahl, als auch die Theoriebildung anderen Annahmen folgt. So kann allein das Kriterium der Wiederholbarkeit bei einer Studie, die davon ausgeht, dass Realität in jedem Moment aus der Interaktion des Subjekts und der momentanen sozialen Welt konstruiert wird, nicht eingefordert werden (vgl. Strübing 2014:6). Wie bereits erwähnt, ist auch Objektivität ein kaum zu erfüllendes Kriterium, da weder die Datenauswertung noch die Daten selbst ganz objektiv sein können. Gütekriterien beziehen sich auf die Qualität von Forschungsergebnissen, sind aber selbst keine Maßnahmen, um qualitativ hochwertige Ergebnisse zu erreichen (vgl. Strübing 2014:79f). In Anbetracht dessen, dass im Sinne der Grounded Theory Realität als ein Prozess betrachtet wird, der auch hinsichtlich der zeitlichen Dimension einem fortlaufenden Wandel unterliegt, ist das Ziel nicht, eine allgemein gültige Theorie zu bilden. Im Vordergrund steht die praktische Relevanz der Ergebnisse, die es ermöglichen soll, soziale Prozesse zu erklären und teilweise auch kontrollieren zu können (vgl. Strübing 2014:85f). Auch Glaser und Strauss formulieren die Wichtigkeit der

praktischen Relevanz: „Die Praxis bringt also in gewisser Weise den Test und die Validierung der Theorie“ (Glaser und Strauss 2005:248).

3.3.5. Theoretisches Vorwissen und Theoretical Sampling

In der Grounded Theory beginnt die Auswertung der Texte nicht - wie häufig üblich - erst nach einer vollständigen Sammlung aller Daten, sondern der Prozess der Datenerhebung sowie der Datenauswertung verläuft parallel (vgl. Dörnyei 2007:124). Die Auswertung startet bereits nach dem ersten Interview, da sich die Vorgangsweise der weiteren Befragungen an den Ergebnissen der Vorherigen orientiert, denn „the grounding of concepts in the reality of data, is what gives this method its theory-observation congruence or compatibility“ (Corbin/Strauss. 1990:420).

Das Konzept der Grounded Theory fordert, dass die neue Theorie ausschließlich aus den analysierten Daten heraus entwickelt wird. Dies wirft die Frage auf, wie mit theoretischem Vorwissen umgegangen werden soll. Da kein Forscher frei von bereits vorhandenem Wissen ein Datenmaterial bearbeiten kann, geht es vor allem um einen transparenten und bewussten Umgang mit dem eigenen Vorwissen. Auch Strauss und Corbin betonen in ihren weiterführenden Veröffentlichungen zu Grounded Theory, dass Vorwissen positiv und wichtig ist, solange dadurch nicht der Zugang zu dem empirischen Material und der mögliche Gewinn daraus, eingeschränkt werden. Sie inkludieren bei dem Begriff Wissen jedoch nicht nur theoretisches und wissenschaftlich begründetes Wissen, sondern auch Alltagswissen, welches im Laufe der Zeit durch Erfahrungen erworben wurde. Das Wissen aus beruflicher und persönlicher Erfahrung wird zu einer vollständigen Interpretation der Daten benötigt (vgl. Strauss/Corbin 1996:25f). Auch Strübing betont den, durch Erfahrung erworbenen Wissensschatz, als anerkannte Form von Wissen: „Wissen ist im Kern immer schon theoretisch, und Alltagstheorien und wissenschaftliche Theorien bilden keinen harten Dualismus, sondern zwei Pole eines Kontinuums des Theoretisierens“ (Strübing 2014:60).

In der Grounded Theory wird von *Theoretical Sampling* gesprochen, welches das Herausarbeiten von Hypothesen und Konzepten anhand des empirisch gewonnenen Datenmaterials im Zuge des Analyseprozesses meint. Der Ansatz des Theoretical Sampling macht noch einmal deutlich, dass die Theorie aus den erhobenen Daten gewonnen wird und nicht mit vordefinierten Kategorien und Vermutungen an das Material herangegangen werden soll (vgl. Kleemann et al 2013: 25).

Theoretisches Sampling meint den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozeß der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind. Dieser Prozeß der Datenerhebung wird durch die im Entstehen begriffene – materiale oder formale – Theorie kontrolliert (Glaser und Strauss 1998:53).

3.3.6. Kodieren

Das Kodieren ist die wesentliche Verbindung zwischen dem Datenmaterial und der Theorie, in der definiert wird, was in den gesammelten Daten passiert und sich gleichzeitig langsam herauskristallisiert, welche Bedeutung in den Daten liegt (vgl. Charmaz 2006:46). Das Erstellen von Konzepten und das Vergleichen von Ereignissen und Phänomenen mit diesen, ermöglicht erst die Basis für das Formulieren einer Theorie. Aus den Konzepten entwickeln sich im Laufe der Forschung Kategorien, aber nicht aus allen Konzepten müssen sich zwangsläufig Kategorien bilden. Je länger die Studie andauert, desto komplexer können die Konzepte werden, aus denen sich die Kategorien herausbilden, die sich dann im Zuge des Forschungsvorhaben zu einer Theorie formieren. Der Fokus sollte bei der Analyse des Datenmaterials nicht nur auf Regelmäßigkeiten, sondern auch auf vermeintlichen Abweichungen liegen.

Kathy Charmaz betont die Wichtigkeit von Sprache, die die Art und Weise, was und wie kodiert wird, beeinflusst.

We know the empirical world through language and the actions we take toward it. In this sense, no researcher is neutral because language confers form and meaning on observed realities. Specific use of language reflects views and values. We share one language with colleagues and perhaps another with friends; we attribute meanings to specific terms and hold perspectives. Our codes arise from the language, meanings, and perspectives through which we learn about the empirical world, including those of our participants as well as our own (Charmaz 2006:47).

Der große Vorteil der Grounded Theory liegt darin, dass diese Methode eine tiefergehende Analyse

eines untersuchten Phänomens ermöglicht. Sie wird häufig eingesetzt, um theoretisches Wissen zu generieren, wenn noch wenig Informationen über ein bestimmtes Thema vorhanden sind. Aber natürlich weist diese Vorgangsweise auch Nachteile auf, so ist sie anspruchsvoll, arbeitsintensiv und verlangt von den ForscherInnen hohe analytische Fähigkeiten. Aus diesem Grund ist eine Arbeit im Team als Kontrollinstanz sowie genaues und transparentes Analysieren notwendig. Glaser und Strauss weisen daraufhin, dass Forscher nicht alleine mit Grounded Theory arbeiten sollten, sondern immer im Team. Ebenso ist es wichtig, den Forschungsprozess mit persönlichen Memos zu begleiten, um nicht den Überblick zu verlieren (vgl. Glaser/Strauss 1979:74). Diese Memos dienen allerdings nicht dem Produzieren von noch mehr Daten, sondern soll den Prozess der Datenanalyse während des Kodierens erleichtern und den ForscherInnen helfen, den Überblick zu bewahren (vgl. Strübing 2014:33).

Das Kodieren der Daten wird in der Grounded Theorie „als (...) Prozess der Entwicklung von Konzepten in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material“ (Strübing 2014:15) verstanden, da nicht mit bereits bestehenden theoretischen Modellen gearbeitet wird, denen die Daten zugeordnet werden können. Stattdessen müssen diese Kategorien und Modelle erst im Prozess der Analyse des Materials aus eben diesem herausgefiltert werden. „Die Leitidee des Kodierprozesses ist die Methode des ständigen Vergleichens („constant comparative method“) der Daten miteinander“ (Strübing 2014:15) Diese Grundidee des ständigen Vergleichens, wurde später von Corbin und Strauss in drei Phasen unterteilt (vgl. Corbin/Strauss 1990:422f und Dörnyei 2007:260ff).

a. Offenes Kodieren - Initial Coding:

Offenes Kodieren bezeichnet den ersten Schritt in der Interpretation des vorhandenen Datenmaterials. Die Daten werden in einzelne Texteinheiten aufgesplittert, um dann daraus Kategorien zu bilden, denen die jeweiligen Textpassagen zugeordnet werden können. Wie genau kodiert wird oder nach welchem Schema vorgegangen wird, obliegt den Forschenden und hängt zum großen Teil auch von der Art der gesammelten Daten ab. So entscheidet das Datenmaterial, ob zum Beispiel mittels einer Zeile-für-Zeile Kodierung an das Material heran gegangen wird, oder besser von Vorfall zu Vorfall kodiert werden soll. Die zentralen Fragen bei der Entstehung von Kategorien sind in allen Fällen: „What is this piece of data an example of? What is going on? What

principles underlie these actions/statements? What do they actually mean?“ (Corbin/Strauss 1990:422)

b. Theoretisches Kodieren - Focused Coding:

Im zweiten Schritt wird versucht, weitere Zuordnungen zwischen den einzelnen Kategorien zu finden. Diese Zuordnungen können unterschiedlicher Natur sein und zum Beispiel aufgrund von Ähnlichkeiten, Konsequenzen, kausalen Zusammenhängen oder dem Kontext erfolgen. „A major intent of grounded theory strategy is to systematically seek the full range of variation of the phenomena under scrutiny“ (Corbin/Strauss 1990:423).

Kathy Charmaz bezeichnet diesen zweiten Schritt als *focused coding*, bei dem bestimmt wird, welche Codes am sinnvollsten sind, um die Daten akkurat und komplett zu kategorisieren (vgl. Charmaz 2006:57).

c. Selektives Kodieren - Axial Coding:

Die letzte und auch wichtigste Stufe wird als selektives Kodieren bezeichnet. Anhand der bereits entwickelten Kategorien werden die Daten nun selektiv kodiert und die Verbindungen zwischen den Gruppen untersucht. „The central theme needs to be central both from our own and the participants' perspective, because we need such a focal point to be able to bring together the other categories in a coherent manner“ (Dörnyei 2007:261). Durch den Fokus auf den Verbindungen zwischen den Kategorien untereinander, wird in dieser Phase nun versucht, die Daten wieder zu einem Ganzen zusammen zu fügen und die essentiellen Fragen *Wann? Wo? Wie? Wer? Warum und mit welchen Konsequenzen?* zu klären (vgl. Corbin/Strauss 1998:125).

3.3.7. Analyse von schriftlichen Texten

„Much textual analysis is without context, or worse, out of context. How do you place texts into context?“ (Charmaz 2006:39). Kathy Charmaz diskutiert in *Constructing Grounded Theory* die Analyse von schriftlichen Texten und beschreibt einige wesentliche Aspekte im Umgang mit diesen. Wichtig ist hierbei in erster Linie, dass die Textproduktionen in dem Kontext, in dem sie entstanden sind, betrachtet werden. Die Beschreibung des Zeitrahmens, der handelnden Akteure und der Situation sowie vertiefende Interviews mit den Autoren, sind die ersten Schritte. Charmaz liefert

einen Fragenkatalog, der dabei helfen soll, die Textproduktionen zu analysieren, wobei betont wird, dass nicht nur der Inhalt der Textproduktionen wichtig ist, sondern auch die Struktur und die Beziehung zwischen Struktur und Inhalt (vgl. Charmaz 2006:39f.):

- Unter welchen Umständen, wie und von wem wurde der Text produziert?
- Welche Erwartungen des Autors transportiert der Text?
- Wie reflektieren diese Bedeutungen den sozialen, historischen und organisatorischen Kontext?
- Was ist die Struktur des Textes und was sagt diese Struktur aus?
- Welche konzeptuellen Bedeutungen liegen darin?
- Wie stellt die Textproduktion Realität dar und welche Realität wird repräsentiert?
- Wie wird die Sprache verwendet?
- Wer profitiert von dem Text in welcher Weise und warum?
- Welche unausgesprochene Information kann herausgelesen werden?

Im folgenden Kapitel möchte ich nun aufzeigen, zu welchen Ergebnissen ich unter Anwendung der soeben vorgestellten Methoden gekommen bin.

4. Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Einführend möchte ich noch einmal betonen, dass eine qualitative Studie keine quantifizierten Ergebnisse zum Ziel hat. Aus diesem Grund werde ich die Daten fallspezifisch aufbereiten und die Resultate anhand der jeweiligen Person darstellen. Ich orientiere mich in diesem Punkt ebenfalls an der Vorgangsweise von Bonny Norton (2000; Norton Peirce 1995), die die Ergebnisse ihrer Studie Fall für Fall darlegt. Die folgende Darstellung der Analyse folgt der zeitlichen Reihenfolge, in der die Interviews stattfanden.

4.1. Yari

Yari lebte zum Zeitpunkt des Interviews erst seit drei Monaten in Österreich, da es einfacher war, hierher zu kommen, als nach Deutschland zu gehen. Sein Ziel ist es hier in Wien einen PhD zu machen und eine gute Arbeit zu finden. Er möchte international arbeiten und andere Länder kennenlernen und viel Kontakt mit anderen Menschen haben. Yari kam nach Österreich, weil er etwas Neues kennenlernen wollte. Er sagte von sich, dass er neugierig ist und das Leben spannend sein muss, auch wenn es Risiko bedeutet, denn *„Menschen leben nur einmal“*. Im Iran unterrichtete er an der Universität im Bereich Informatik: *„viele Kurse, nicht nur ein Kurs, viele Kurse... Netzwerk und Programmieren.. ja vier. Deshalb äh kann ich nicht an der Schule unterrichten, immer langweilig, immer ein Buch (lacht)“*, denn *„zuerst ich muss schockiert... dann andere Schock geben“*. Yaris Investement in die deutsche Sprache ist in dem Wunsch begründet, immer etwas Neues zu lernen, da ihm sonst langweilig wird. Die Idee, dass man alles schaffen kann, prägt sein Verhalten und um Erfolg zu haben - in diesem Fall ist Erfolg der Erwerb der deutschen Sprache und der Eingang in die Kommunikation mit ÖsterreicherInnen - muss man genau und konsequent sein: *„Wenn ich etwas mache, wenn ich etwas anfangen, mach ich alles mit Information“*. Er plant genau und versucht, sich viele Informationen und Wissen anzueignen, um vorbereitet zu sein und auch um auf unerwartete Situationen besser reagieren zu können. Für Yari gab es nach seinen Aussagen bei seiner Ankunft in Österreich keine Überraschungen, denn es war so, wie er es erwartet hatte. Mit den richtigen Informationen kann man solche Situationen seiner Meinung nach vermeiden. Es zeigt

sich immer wieder seine Einstellung, dass man alles selber schaffen kann, wenn man motiviert ist und sich bemüht.

Erwerb der deutschen Sprache

Er besuchte einen B2-Kurs und lernte auch selbstständig sehr viel zuhause, wobei es ihm sehr wichtig war, alles präzise und mit Regeln zu lernen: *„Ich kann nicht so gut Deutsch sprechen, aber ich versuche viel Grammatik, viele Regeln richtig lernen und deshalb kann ich gut verstehen und dann meine Meinung die andere geben.“* Sein Kursleiter versuchte ihn von dieser Methode abzubringen, da er der Meinung war, dass das nicht das Deutsch ist, was Yari im Alltag braucht, aber Yari ließ sich nicht davon abhalten. Zuhause lernte er mit Büchern und mit Filmen und Zeichentrickfilmen und schaute manche Episoden mehr als zweihundert Mal, um alles zu verstehen und sich zu merken. Yari ist von seiner Vorgehensweise überzeugt und ist auch sehr selbstbewusst, wenn es um die Durchsetzung seiner Meinung geht. Er fand seine Bestätigung im Austausch mit anderen Deutschlernenden oder den anderen KursteilnehmerInnen, die seiner Meinung nach alle nicht so gut waren wie er: *„bisher konnte nicht jemand mir helfen, weil ich kann nicht... ich war besser, aber ich war besser.“* So erzählte Yari von einer Situation im Deutschkurs, in dem er seinen Lehrer auf Zusatzinformationen hinwies, die zeigten, dass er sich ein sehr detailreiches Wissen zu diesem Thema angeeignet hatte. Die Reaktion des Lehrers war: *„Wahnsinn!“* Sein Bedürfnis nach Neuem, nach Risiko und Spannung sind für ihn sehr wichtig und das erfolgreiche Meistern dieser Herausforderungen sind eine wichtige Bestätigung für ihn.

Der Anfang mit der deutschen Sprache war auch für ihn schwierig, da ihm das Verstehen Probleme bereitete, aber es war nur *„ein bisschen Problem, aber für mich war okay. (...) ich konnte alles aushalten“*. Am Anfang entwickelte er aufgrund seiner geringen Sprachkenntnisse eine Strategie in der Kommunikation mit Deutschsprechenden. Er stellte etwaige Fragen so, dass die Antwort, wenn möglich, entweder *Ja* oder *Nein* lauten musste, da er seine eigene Meinung noch nicht formulieren konnte. Auf diese Weise konnte er auch vermeiden, dass sein unzureichendes Deutsch allzu deutlich wurde. Das Nicht-verstehen der Anderen, war für ihn *„ganz schlimm“*, weil er neugierig ist und wissen möchte, was die Leute erzählen. Diese Erklärung unterscheidet sich stark von den anderen TeilnehmerInnen, weil es ein positives Selbstbild vermittelt und keine negativen Gefühle hervorruft, die sich kritisch auf die eigene Persönlichkeit beziehen und Gefühle von Unsicherheit, Hilflosigkeit und Dummheit auslösen. Für Yari ist es *„natürlich“* einfacher mit AusländerInnen auf Deutsch zu

reden, als mit MuttersprachlerInnen und er versucht mit allen Deutschlernenden auf Deutsch zu reden und dabei sein Deutsch dem sprachlichen Niveau der Leute anzupassen. Mit Deutschlernenden ist es leichter, *„weil sie sprechen falsch, ich spreche falsch“*, aber *„ich verstehe, sie verstehen mich, aber wir wissen, dass wir sprechen ganz falsch“*. Probleme hingegen gab es, wenn er mit anderen iranischen Deutschlernenden versuchte Deutsch zu sprechen, denn es gab eine große Konkurrenz zwischen ihnen, wer besser spricht. Er beschrieb es als ein kulturelles Problem: *„Ich kenne die Leute von meine Land und nach eine Stunde sie kämpfen miteinander. lacht. Du sprichst falsch! (...) vielleicht ah jemand ein Fehler macht, (lacht) du hast Fehlern gemacht!“* Aus diesem Grund korrigiert er seine iranischen KollegInnen nicht: *„Deshalb suche ich nicht nach andere Fehler korrigieren“*, er selbst sei jedoch froh, wenn seine GesprächspartnerInnen seine Fehler korrigieren. Yari erzählte, dass das Niveau im B2-Kurs sehr heterogen war und viele Leute seiner Meinung nach eigentlich noch nicht bereit für B2 waren. Er schilderte, dass er im Kurs fast alle Wörter verstand und die Fragen des Lehrers beantworten und unbekannte Wörter erklären konnte: *„Viele Worte in diese Buch ist mir klar, ich verstehe ganz und wenn ich die Lehrer sagt, was ist das? Was bedeutet das? Sagen, immer sag es und andre Leute ah sagen mir, sagen mir, wozu Buch im Kurs“*.

Deutsch im Alltag und in Interaktion mit MuttersprachlerInnen

Yari empfand es als schwierig mit ÖsterreicherInnen in Kontakt zu kommen. Im Alltag wurde ihm zwar geholfen, aber sie waren in ihren Antworten lösungsorientiert und es entstand kein richtiges Gespräch. Er wünschte sich *„mehr als ein halbes Gespräch“*, jedoch war dafür sein Deutsch etwas hinderlich und es konnte zu Situationen kommen, in denen er sich vielleicht unwohl fühlte, wenn er nicht richtig verstehen konnte: *„Wenn ich über etwas oder ein Thema ah keine Ahnung habe, fühle ich mich nicht gut. Vielleicht wenn du über etwas sprichst, das ich verstehen nicht (...) fühle ich mich nicht gut.“* Yari vermittelte eine distanzierte Position zu Schwäche und Unsicherheit und stellte auch bei dem zweiten Beispiel zu unangenehmen Gefühlen ein ‚vielleicht‘ an den Satzanfang: *„Vielleicht ah ich war traurig, warum ich kann nicht, warum ich nicht gut sprechen kann.“* Yari hatte keine Scheu nachzufragen, wenn er etwas nicht verstand, auch wenn es gerade am Telefon zu Missverständnissen oder Schwierigkeiten kommen kann, wie er in seinem Text schrieb.

*Jemand von Bank hat mich angerufen und mir gesagt, bitte komm zu uns einige
Unterlagen unterschreiben. Ich habe nach Adresse gefragt, er hat mir Adresse*

gesagt. Aber die Straßennamen waren für mich unklar. Ich habe einige Male nach der Straßennamen gefragt und ich wiederholte, was ich gehört hatte und er hat mir zugestimmt. Aber ich wusste, dass ich falsch verstanden habe. Ich wiederholte mehrmals und in aller Wiederholung hat er mir ‚richtig‘ gesagt. Aber das war nicht richtig, deshalb habe ich dann eine Email geschrieben und habe gesehen, dass es eine andere Namen war.

Yari erzählte und schrieb von anderen Situationen, in denen er gleich zu Anfang darum bat, dass langsamer und klarer gesprochen wird, „*aber sie sprechen wie sie wollen*“ und nahmen keine Rücksicht auf seine Sprachkenntnisse. Dennoch hatte er auch weiterhin kein Problem damit, das zu artikulieren und um eine deutlichere und langsamere Aussprache zu bitten. Er verknüpfte damit nicht das Gefühl dumm zu sein, sondern vermittelte viel mehr, dass es sein „Recht“ ist - das Recht zu sprechen und zu *verstehen*. Yari diskutierte mit seinem Lehrer, wenn sie beide unterschiedlicher Meinung waren, zum Beispiel über einen Ausdruck im Deutschen: „*Er (der Lehrer Anm.) hat gesagt: ‚Duden ist richtig‘ (...) Ich hab gesagt: ‚Meine Wörterbuch ist besser‘*“. Er nahm sich auch hier das Recht zu sprechen: „*Vielleicht Muttersprachler denken, wir wissen alles, aber nein nicht so (lacht).*“ Zu dieser Zeit ging er weder auf die Universität, noch arbeitete er, damit er sich auf Deutsch konzentrieren konnte. Alle Situationen von denen er erzählte, hatten etwas mit der deutschen Sprache zu tun, Deutsch stand im Fokus all seiner Erzählungen.

4.2. Nesrin

Das zweite Interview führte ich mit einer aus dem Iran stammenden Studentin. Nesrin war zu diesem Zeitpunkt erst drei Monate in Wien und besuchte einen B2-Deutschkurs. Sie hatte bereits vor einem Jahr begonnen, im Iran Deutschkurse zu absolvieren, jedoch hatten sie diese Kurse nicht auf ein Leben in einem deutschsprachigen Land vorbereitet, sodass ihre Anfangszeit in Österreich für sie sehr schwer war. Ihre positiven Erfahrungen mit Deutsch in ihrem Heimatland standen in großer Diskrepanz mit den negativen Erlebnissen mit der deutschen Sprache in Österreich. Im Iran empfand sie das Deutschlernen als sehr leicht und es machte ihr Spaß: „*In Teheran (...) in der Kurs ich kann sprechen (...) meine Note ist gut und wenn ich eine Lehramtsprüfung abm teilnehme (...) die Lehrer hat mir gesagt, das ist sehr gut.*“ Die Ankunft in Österreich hingegen war „*sehr*

schrecklich“ für Nasrin, da sie gar nichts verstand und das war für sie sehr schwierig und enttäuschend. Ein weiterer Unterschied in der Kurssituation zwischen dem Iran und Österreich war, dass sie hier - im Gegensatz zum Iran - im Kurs immer Deutsch sprechen musste, damit die Lehrer ihre Meinung verstanden.

Negative Erlebnisse und Sprachlosigkeit

Sehr gravierend wirkte sich für Nesrin und ihre sprachliche Entwicklung auch eine äußerst negative Erfahrung mit einem männlichen Nachbarn in ihrem Wohnheim aus. Am ersten Tag war sie noch optimistisch und der Umstand, dass auf ihrer Etage nur junge Männer und keine Mädchen wohnten, störte Nesrin nicht weiter, da die Männer alle sehr nett zu ihr waren und sie freundlich begrüßten. Diese Nachbarn waren alle Österreicher und in der Hoffnung ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, verweigerte sie den Kontakt zu ihnen auch nicht. Jedoch gab es einen Nachbarn, der zu aufdringlich wurde und damit bei ihr ein starkes Unwohlsein erzeugte. Seine Aufdringlichkeit ging so weit, dass er sie in ihrem Zimmer besuchte und dann länger blieb als Nesrin wollte. Es war für sie eine „*sehr schlechte Situation*“ und sie erzählte: „*Es stört mich und äh ich habe ganzen Tag (...), ich habe Angst*“. Wenn sie sich in der Gemeinschaftsküche trafen, nützte er ihrer Meinung nach den Umstand aus, dass „ich kann nicht Sprache, sprechen.“ Die Erfahrung sich aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht wehren zu können, erzeugte in Nesrin ein Gefühl der Machtlosigkeit und Fremdbestimmung, das sich in einigen weiteren Situationen und Beispielen zeigte. Obwohl Nesrin offiziell schon B2 Niveau gemacht hatte, hatte sie Angst die deutsche Sprache vor allem gegenüber MuttersprachlerInnen und guten SprecherInnen zu verwenden. Stattdessen zog sie sich lieber zurück und schwieg. Nesrin versuchte so, Situationen, in denen sie auf sprachlicher Ebene machtlos war, zu entgehen. Im weiteren Verlauf des Interviews wurde noch deutlicher, dass diese Zurückgezogenheit in einem starken Widerspruch zu ihrem Verhalten in ihrer Muttersprache Persisch stand. Diese Erfahrung wirkte sich auch auf die Kontakte mit ihren Nachbarn aus, denn nun verweigerte sie einen Austausch mit den anderen österreichischen Männern auf ihrer Etage, da sie Angst hatte, dass diese auch so wären wie der erste Nachbar. Daher wollte sie nun keinen Kontakt mehr mit den anderen haben: „*Ich möchte nicht Kontakt und, Kontakt, nein, nein*“. Nesrin sagte selber, dass das sehr schlecht für ihre Sprachkenntnisse war, aber trotzdem blieb sie nun lieber den ganzen Tag im Zimmer und traf sich nur mit iranischen Männern und iranischen Freunden.

Schwierigkeiten und Ängste beim Sprachverwendung

In ihrem Wohnheim wohnte sie in einer Wohngemeinschaft mit mehreren Personen, die alle aus dem Iran kamen. Daher sprach sie dort auch immer Persisch oder Englisch, da in ihrem Wohnheim auch viele ausländische Leute wohnten, deren Deutschniveau noch sehr gering war. Nesrin betonte mehrmals, dass sie viel Deutsch sprechen sollte, aber ihre vielen iranischen Kontakte dabei nicht hilfreich waren, da sie dadurch ihre Deutschkenntnisse nicht verbessern konnte. Nesrin hatte im Iran begonnen, Deutsch zu lernen, da sie in Deutschland leben und studieren wollte. Sie studierte bereits im Iran Technische Medizin und erhielt auch drei Zulassungen für deutsche Universitäten. Jedoch bekam sie von der deutschen Botschaft in Teheran kein Visum ausgestellt, mit der Begründung, dass ihre Motivation nach Deutschland zu gehen, nicht „gut“ genug sei. Dieser Umstand führte Nesrin schlussendlich nach Österreich, auch wenn sie zu Beginn kein gutes Bild von den ÖsterreicherInnen hatte, da ihr Freunde und Lehrer gesagt hatten, dass in Österreich die Menschen nicht nett seien und keine Zeit und Lust hätten, sich mit Ausländern zu beschäftigen. Immer wieder griff Nesrin während des Interviews den Punkt auf, dass die Leute in Wien die ganze Zeit Witze über Ausländer machen und diese, unter anderem wegen ihrer Sprachkenntnisse, auslachen. Sie erzählte, dass sie Menschen in deutscher Sprache hörte, die sich über Ausländer lustig machten, jedoch war ihr persönlich so etwas noch nicht passiert. Umso überraschter war sie, als sie auch positive Erfahrungen im Kontakt mit ÖsterreicherInnen machte. Im Interview sagte Nesrin, dass die Leute hier in Österreich nett sind und *„das ist besser für meine denken“*. Dieses Zitat zeigt gut, dass Spracherwerb untrennbar mit dem sozialen Kontext, indem er stattfindet, verbunden ist.

Bevor Nesrin nach Österreich gekommen war, verbrachte sie ein paar Wochen in Spanien, da sie dort Familie hat. Das Bild, das sie von dem Land und seinen Bewohnern zeichnete, brachte deutliche Unterschiede zu Österreich hervor. Der Kontakt in Spanien war einfacher und selbst fremde Leute begannen auf der Straße ein Gespräch mit ihr. Ebenso waren die Reaktionen auf ihre mangelnden Sprachkenntnisse anders als in Österreich, denn zum einen wurde das Gespräch auch weitergeführt, wenn Nesrin nicht antworten konnte und zum anderen bekam sie Komplimente und positives Feedback für das Spanisch, was sie bereits beherrschte. In Österreich empfand Nesrin die Situation gegenteilig, denn es war sehr schwer für sie in Kontakt mit MuttersprachlerInnen zu kommen und im Alltag hatten die Leute keine Zeit und gaben nur kurze Antworten. Das positive Feedback in Spanien ließ Nesrin ihr Selbstbild eher aufrecht erhalten als in Österreich und ihre

Ängste griffen daher in Österreich stärker, was sie verstummen ließ. Dennoch ließ sie sich nicht von ihrem Wunsch abbringen, nach Österreich zu gehen, obwohl ihr Spanien besser gefiel. Diese Eigenständigkeit und Entscheidungsfähigkeit konnte sie nun aufgrund der Sprache in Österreich noch nicht verwirklichen. Im Alltag versuchte Nesrin immer Deutsch zu sprechen, aber das führte dazu, dass sie immer weniger sprach, denn auch Englisch verwendete sie kaum, da sie es durch das Deutschlernen immer mehr vergaß. Nesrin erzählte, dass sie viel Angst empfand, wenn sie auf Deutsch sprechen musste: *„Ich habe Angst viele Zeit, vor sprechen, vor telefonieren, vor alle“*. Sie hatte Angst, dass es für ihre Gesprächspartner langweilig ist und dass sie ihre schlechte Sprache lustig finden: *„Ich habe viel Angst, wenn ich spreche. Ich denke, dass ist sehr langweilig für ähm, zum Beispiel für Sie. Ich denke, Sie denken, dass ist sehr witzig und für Sie nicht gut Sprache. Ich denke.“* Auf der einen Seite fürchtete Nesrin alle Situationen, in denen sie mit deutschsprechenden Personen reden musste, andererseits wusste sie wie wichtig dieser Kontakt ist, damit sie ihr Deutsch verbessern kann. *„ich möchte viel Kontakt machen, aber bisher ich... mumm ich kann nicht... ich weiß es nicht was sagen.“* Dieses Verhalten stand in starker Diskrepanz zu der Person, die sie in ihrer Muttersprache war:

Ich habe viele Thema für sprechen. In meiner Muttersprache ich kenne viel Thema, ich kann mit viele Thema sprechen zum Beispiel mit in Politische, mit alle Thema. Aber hier.. ich kann nicht ahm... heute ich muss, ich muss mehr hören, nicht sprechen.

Widerspruch von Selbstbildern und ihrer Realisierung

Das Schweigen führte Nesrin in eine weitere unangenehme Situation, nämlich Pausen im Gespräch: *„Und ich hasse dieses Schweigen, weil diese ist für mich, wenn ich kann nicht sprechen oder wenn ich kann nicht die Wörter finden“*. Schweigen bedeutete für Nesrin zu scheitern und wurde von ihr womöglich als Beweis für ihre vermeintliche Unfähigkeit gesehen: *„Ich denke, ah, ich bin dumm. Weil ich bin nicht gute Sprecher“*. Sehr dominant in ihren Aussagen ist der Gedanke, was die anderen über sie denken. Nesrin ging davon aus, aufgrund ihrer Sprachkenntnisse von anderen beurteilt und bewertet zu werden. Und da ihr Deutsch noch nicht so gut war und sie viele Fehler machte, erwartete sie eine negative Beurteilung, die sie versuchte zu umgehen, in dem sie nicht so viel interagierte. Sie verband Sprachkenntnisse und Ausdrucksfähigkeit mit Intelligenz, daher löste

es in ihr auch starke negative Gefühle aus, wenn sie in einer Situation nichts verstand, sich nicht mitteilen konnte oder Fehler machte. *"Zum Beispiel, ähm.. für heute, ich möchte diese ,von mir aus‘ benutzen, ja? Und wenn ich diese Satz benutzen, ich denke, das ist richtig und das ist falsch und was denkst Alena (lacht). Ist das richtig? und ich kann nicht benutzen."* Mehrmals im Interview verwies Nesrin auf die Interviewsituation als Beispiel für ihr schlechtes Deutsch: *„Ich kann nicht eine Satz ah richtig sagen (...) wie heute.“* Vielleicht versuchte Nesrin durch die bewusste Thematisierung ihrer sprachlichen Schwächen, einer negativen Beurteilung vorzubeugen. Ein weiteres großes Problem für Nesrin war, dass sie aufgrund ihrer Sprachkenntnisse auf Deutsch so viel weniger ausdrücken konnte als sie wollte: *„Ich habe eine schlechte Eigenschaft, weil ich möchte viel schnelle spreche und denken (...) und ich habe viel Stress (...) und wenn ich schnell spreche, ich äh Fehler.“*

Ihre Angst vor Gesprächen auf Deutsch lässt sich vielleicht damit näher bringen, dass ihre Ausdrucksmöglichkeiten im Deutschen mit ihren Erwartungen und Selbstbildern kollidierten, denn sie führten zu einer Einschränkung ihrer Persönlichkeit. So beschrieb sich Nesrin als eine sehr kommunikative und soziale Person, der es leicht fällt mit anderen Leuten ins Gespräch zu kommen, die gerne und viel redet und sich über alle Themen, wie auch politische, zu unterhalten weiß. Und nun konnte sie all das nicht verwirklichen, da ihre Deutschkenntnisse dazu nicht ausreichten.

Ich bin sehr talkative. (...) Zu,m Beispiel wenn ich habe in Iran.. wenn vier bis zehn Personen sprechen oder ins Kino gehen oder ins Party ah.. ich bin zentral... ich bin zentral. (...) Ich bin immer mit die andere Leute. Viel gut Kontakt machen und ich bin sehr sofort ein Freund oder eine Freundin ähm finden.

Dennoch erzählte Nesrin in erster Linie nicht von schlechten Reaktionen auf ihre geringen Sprachkenntnisse. Viele Menschen sprachen langsamer oder verwendeten leichtere Wörter, sobald sie erkannten, dass Nesrin sie nicht so gut verstand. Manche nahmen sich jedoch nicht die Zeit, was Nesrin in der mangelnden Bereitschaft von Personen mit Deutsch als Erstsprache begründet sah, mit Leuten zu reden, die nicht gut sprechen und verstehen können. Aus diesem Grund sprach Nesrin lieber mit anderen Deutschlernenden als mit Personen, die Deutsch als Erstsprache sprechen oder schon sehr gut beherrschen, denn jene machten auch Fehler so wie sie und kannten noch nicht so viele Wörter und es war einfacher sie zu verstehen. Nesrin dachte, dass die ÖsterreicherInnen zwar mit AusländerInnen sprechen, aber in erster Linie mit jenen AusländerInnen, die Deutsch schon gut

können. Die deutsche Sprache fungiert somit als Gatekeeper und ihr Erwerb verspricht den Eintritt in die österreichische Gesellschaft.

4.3. Bojan

Als ich mit Bojan das Interview führte, lernte er seit sieben Monaten Deutsch und lebte seit drei Monaten in Österreich. Er besuchte zu diesem Zeitpunkt gerade einen B2 Kurs, bis dorthin hatte er selbstständig Deutsch gelernt. Bojan kam nach Österreich, um zu studieren, da es hier leichter ist, einen Studienplatz zu bekommen als in Deutschland. Er hatte davor bereits ein halbes Jahr in Kalifornien gelebt, aber die Studiumskosten waren zu hoch und die Entfernung zu seinem Heimatland Serbien zu groß.

Das Recht auf Deutsch zu sprechen

Die größte Hürde beim Spracherwerb lag für Bojan in den mangelnden Möglichkeiten Deutsch zu sprechen, denn „es ist so schwer hier Deutsch zu sprechen“, weil er es im Alltag fast nicht brauchte, da in Wien sehr viele Menschen leben, die BKS (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch) oder Englisch sprechen. Bojan erlebte häufig, dass er gar keine Chance bekam auf Deutsch zu reden und zu erklären, denn sobald seine Gesprächspartner erfuhren, dass er aus Serbien kommt, wechselten sie zu Serbisch oder zu Englisch. Bojan wurde das Recht zu Sprechen nicht verwehrt, aber das Recht *Deutsch* zu sprechen bekam er nicht, da sein Deutsch den Anforderungen noch nicht entsprach.

In die Bank und wenn ich, oder andere Institution oder ich weiß nicht, ich möchte in Deutsch zu erklären. Ok, es dauert und ich kann nicht gut erklären, aber ich möchte in Deutsch zu erklären, aber ich habe keine Chance, weil sie wissen ich komme aus Serbien, dann sie rufen Kollegen oder sie sprechen serbisch und sie bekommen in Serbisch oder in Englisch zu sprechen, aber jetzt ich antworte, ich spreche kein englisch.

Sein Versuch sich das Recht auf die Verwendung der deutschen Sprache zu nehmen, führte dazu, dass er die Möglichkeiten der Kommunikation einschränkte, indem er seine guten Englischkenntnisse verheimlichte. Die Möglichkeit überall Englisch sprechen zu können, machte es

für Bojan leicht, mit geringen Deutschkenntnissen in Österreich zu leben, auch wenn das seiner Meinung nach nicht nur Vorteile mit sich brachte: *„Es ist leicht, aber im andere Seite es ist, wenn man muss, zum Beispiel in Amerika ich muss Englisch zu sprechen, weil es gibt keine Chance in andere Sprache mit Menschen zu kommunizieren. Ich glaube, dann man schneller äh schneller...“*. Zudem sind die Menschen in Österreich fremden Personen gegenüber nicht so kommunikativ wie in Amerika: *„in Amerika als Kellner, wenn man als Kellner arbeiten, man muss so viel sprechen, als wenn man diese Menschen ah wissen ganze Leben“*. Im Studentenwohnheim teilte sich Bojan sein Zimmer mit einem Oberösterreicher, der dieses Bild für Bojan bestätigte:

Zum Beispiel ich habe mich gefreut, wenn ich habe gehört, dass mein Mitbewohner ist aus Österreich, aber er spricht so so wenig. (...) er spielt am Computer oder ich weiß nicht und wenn er hat sehr gut Stimmung, dann wir erzählen, sprechen zum Beispiel zehn Minuten pro Tag.

Für Bojan ist ein zentrales Thema, dass er so wenig Möglichkeiten hat Deutsch zu sprechen. Er arbeitete als Hilfskellner und konnte weder mit der Kundschaft noch mit seinen ArbeitskollegInnen viel sprechen, da meistens ein großer Stress herrschte und es keine Zeit für Gespräche gab. Zudem waren die Deutschkenntnisse der meisten seiner ArbeitskollegInnen ebenfalls noch nicht so gut, sodass sie untereinander erst recht wieder Englisch sprachen. Auch die Universität bot für ihn keine richtige Möglichkeit Deutsch aktiv zu benutzen, da sein Masterstudium auf Englisch war und auch dort viele Studierende waren, die entweder Serbisch oder Englisch sprechen konnten. Eine ähnliche Situation herrschte in seinem Studentenwohnheim, in dem es nur wenige MuttersprachlerInnen gab, die sich auch die Zeit nahmen mit ihm auf Deutsch zu reden und auch darauf Rücksicht nahmen, dass er noch nicht alles verstehen konnte. Bis jetzt schloss Bojan mehrheitlich mit ausländischen Personen Freundschaft, von denen viele ebenfalls aus Serbien kamen: *„Wir treffen uns und wir Freunden, aber ich habe ihnen nur einmal gesehen, ja. Aber ich glaube mit österreichische Menschen es ist, es gibt keine Chance.“* Seine Freunde wollten zwar auch gerne mehr Deutsch sprechen, aber da sie auch erst relativ am Anfang ihrer Bemühungen standen, Deutsch zu lernen, war es schwer, untereinander auf Deutsch zu kommunizieren.

Erlebte Folgen seiner Sprachkenntnisse im Alltag

Bojan hatte kein Problem, sich auszudrücken und seine Meinung zu artikulieren, da er in fast allen Situationen entweder auf Serbisch oder auf Englisch zurückgreifen konnte und er war daher in seinem Kommunikationsverhalten nicht so stark eingeschränkt. Zudem wurde er als kompetenter Sprecher akzeptiert - auch wenn nicht auf Deutsch. Die Reaktionen von MuttersprachlerInnen oder Personen, die fließend Deutsch sprechen, waren unterschiedlich. Manche halfen und sprachen langsamer und bei anderen hatte er das Gefühl, dass sie keine Lust hatten, auf sein Sprachniveau Rücksicht zu nehmen:

Verschiedene Menschen, verschiedene Reaktionen. Zum Beispiel es gibt Menschen, die dann sprechen langsam und möchten langsamer zu erklären oder zu helfen oder zum Beispiel meine Mitbewohner und auch es gibt ein oder zwei andere Jungen, die sind aus Österreich an meine Stock und Beispiel wenn ich rede mit ihnen, sie haben keine Lust. Ich habe ihnen gesagt, zum Beispiel du kannst mir korrigieren oder das ich ihnen nicht verstehe, aber sie haben keine Lust und sie sprechen schnell.

Bojan machte auch die Erfahrung, dass seine Sprachkenntnisse bei einer Jobbewerbungen als Grund verwendet wurden, um ihm abzusagen:

Zum Beispiel ich frage für einfache Job, man muss nicht so gut Deutsch wissen und zum Beispiel ich habe Erfahrung und dann wenn ich an Anfang spreche, (...) ah.... am Anfang sie sprechen, dass ich kann verstehen und dann, wenn sie gehört, dass ich nicht spreche, dass ist nicht meine Muttersprache, ich spreche nicht so gut, dann sie sprechen so so schnell und mit Akzent, dass ich kann nicht verstehen und dann sie mir sagen zum Beispiel ah leider du kann nicht verstehen, dein Deutsch ist nicht gut, Wiedersehen.

Bojan fühlte sich auch nicht wohl dabei, um Wiederholung oder um eine Reduzierung des Sprechtempos zu bitten. Nur wenn er den Eindruck hatte, dass es wichtig war, fragte er nach oder er bat einen Freund nachträglich um eine Übersetzung oder um Hilfe. Wenn es sich „lediglich“ um Alltagssituationen handelte, schwieg er meistens. Bei den Gründen für sein Schweigen spielten vielleicht auch seine Erfahrungen eine Rolle, nämlich dass Leute die Lust verloren mit ihm zu reden

oder daraus andere unerfreuliche Konsequenzen entstanden, wie eine Jobabsage. Dadurch reduzierten sich die Möglichkeiten mit MuttersprachlerInnen zu sprechen noch mehr. In Situationen, in denen er Deutsch sprechen musste, da keine anderen Mittlersprachen zur Verfügung stehen und er sich nicht erklären kann, entstand ein „verwirrendes“ Gefühl.

Aktive Suche nach Angeboten Deutsch zu sprechen

Bojan begann sehr bald, sich aktiv Möglichkeiten zu suchen, sein Deutsch zu verbessern und auf Deutsch zu reden. Aber er musste sich diese Situationen gezielt erarbeiten, denn „von selbst“ entstanden zu wenig Möglichkeiten. Bojan ging während seiner Anfangszeit in Wien ins ‚Sprachencafé‘, um etwas Deutsch zu sprechen. Dort treffen sich Menschen - mehrheitlich Deutschlernende -, die miteinander reden und üben. Bojan erzählt, dass zu Beginn das Sprachencafé eine gute Möglichkeit für ihn war, aber dadurch, dass die meisten Anwesenden ebenfalls Deutschlernende waren, war das Sprachniveau nicht so hoch, so dass er nach einiger Zeit aufhörte, dorthin zu gehen. Zusätzlich zum Sprachencafé und der Verheimlichung seiner Englischkenntnisse besuchte Bojan ein Seminar an der WU auf Deutsch, obwohl er sein Masterstudium an einer Fachhochschule auf Englisch absolvierte, um sein Deutsch zu trainieren. Für Bojan gab es keine Situationen, in denen er sich unwohl fühlte, Deutsch zu sprechen. Dennoch war es am Anfang ein Problem, „*weil ich zwei Monate vor, ich kann nicht eine Sätze reden in Deutsch machen*“. Dass er in so kurzer Zeit recht gut Deutsch lernte, betont Bojan im Interview mehrmals. Womöglich wirkte sich dies auch darauf aus, dass er meistens keine Probleme hatte zu sprechen und seinen Sprachkenntnissen vertraute und das Recht zu Sprechen auch einforderte.

4.4. Alesya

Alesya kommt aus der Ukraine und lebte zum Zeitpunkt des Interviews seit einem Jahr in Österreich und genau so lange lernte sie auch bereits Deutsch. Sie lernte die ersten zwei Monate in Wien selbstständig Deutsch und startete erst auf B1 mit einem Deutschkurs. Sie mag Deutsch und fühlt sich wohl mit der Sprache, auch wenn der Anfang in Wien aufgrund der Sprache „*sehr schrecklich*“ und „*brutal*“ war, aber jetzt ist es eine „*ganz normale Sprache*“.

Die Rolle des Englischen

Erleichternd kam für Alesya hinzu, dass sie zu Beginn alles auf Englisch regeln konnte, *„aber am Anfang das war sehr kompliziert für mich und ich musste zuhören, das war sehr kompliziert. Aber jetzt ist es ok. Natürlich es ist leichter auf Englisch zu reden, aber auf Deutsch es geht, ja.“*. Alesya war sehr überrascht, dass fast alle Leute hier in Österreich Englisch sprechen konnten. Sie versuchte von Anfang an im Alltag auf Deutsch zu sprechen, aber bei Kommunikationsschwierigkeiten konnte sie auf Englisch zurück greifen: *„natürlich kann ich sagen „Danke“ oder „Bitte“ oder so, aber wenn Verkäuferin oder alle Leute mit mir auf Deutsch reden, oder geredet haben, das war: ahn sorry english?“* Englisch war sehr wichtig für Alesya, weil sie damit ihre Selbstständigkeit erhalten und mit Leuten kommunizieren konnte und dadurch in ihrer Handlungsfähigkeit nicht übermäßig eingeschränkt war. Ihre Entscheidung nach Österreich zu gehen, traf sie weniger aus rationalen Gründen, sondern weil sie Wien mag: *„Ich mag Österreich. (...) Ich meine, wenn ich nach Wien gekommen bin ... das ist meine Stadt.“* In Kiew studierte Alesya an der Wirtschaftsuniversität, wo es auch ein Austauschprogramm mit der WU in Wien gab, an welchem sie teilnehmen wollte, *„aber (lacht) es war ein Morgen und ich hab aufgewacht und das war, ok ich will nicht warten, ich will gehen und ja.“* Sie setzte ihren Wunsch schnell in die Tat um, auch wenn sie von Österreich selbst wenig bis gar nichts wusste.

Im Alltag redete Alesya meistens Deutsch, mit ihren Freunden jedoch sprach sie fast nur auf Englisch, da die meisten selbst Ausländer waren und lieber Englisch sprachen, auch wenn ihr Deutsch bereits gut war. Vor allem mit engen Freunden redete Alesya auf Englisch. Bei emotionaleren oder intimeren Gespräche wurde bevorzugt zu einer Sprache gewechselt, mit der man sich wohl und sicher fühlt.

Schweigen am Arbeitsplatz

Für Alesya war es leichter mit anderen Lernenden auf Deutsch zu reden, als mit MuttersprachlerInnen, weil sie leichter zu verstehen waren, da sie das gleiche Niveau hatten und nicht in komplizierten Sätzen sprachen. Dennoch war der Lernfaktor in einem Gespräch mit MuttersprachlerInnen größer: *„Leichter natürlich mit Ausländern, aber besser mit Muttersprachlern“*. Alesya erzählte, dass es eigentlich nicht *„so stressig“* ist mit MuttersprachlerInnen zu reden:

Mhmm, das ist nicht so stressig. In meine Arbeit, das ist ein bisschen kompliziert, weil diese Leute sind aus Niederösterreich und sie haben Akzent... und das war ein bisschen überrascht für mich, denn sie sagen nicht zwei, sondern zwo. zwo, zwo immer. Aber... für mich ist besser mit Muttersprachlern zu reden.

In der Arbeit wurde nur auf deutsch geredet, keine englischen Wörter. „Es ist besser“, aber sie versuchte wenig zu reden, da sie Angst hatte:

Natürlich rede ich nicht so viel, weil ich hab Angst. Ich hab Angst ehrlich zu sein, weil sie sind sehr gut in Deutsch, es sind österreichische Leute! Natürlich hab ich Angst! Aber es geht, ich glaub ich brauch einfach Werktag und dann... werde ich viel reden (lacht).

Für Alesya war es natürlich und selbstverständlich, dass man Angst hat, mit MuttersprachlerInnen (in der Arbeit) zu reden. Diese „selbstverständliche Reaktion“ war vielleicht einerseits eine Rechtfertigung für ihre Unsicherheit, die sie nicht zugeben wollte und die auch auch sonst nicht zu dem Bild passte, welches sie von sich vermittelte. Alesya sah die mangelnde Praxis als Grund für ihre Sprechprobleme, da sie erst seit drei Wochen dort arbeitete und das nur einmal pro Woche: „Natürlich brauche ich mehr Praxis, aber... ich brauch Zeit, nur Zeit und dann schau ma mal.“

Die Gründe, warum sie Angst hatte, lagen in der Furcht, nicht richtig verstanden zu werden und dass man an ihrem Akzent auch gleich erkennt, dass sie Ausländerin ist. Aus diesen Gründen redete sie in der Arbeit nicht so viel, da alle ÖsterreicherInnen waren. Ihre klare Bejahung zu Wien und ihre Beschreibung von Wien „als IHRE Stadt“, verstärkten vielleicht ihren Wunsch nicht sofort aufgrund ihres Akzents als Ausländerin wahrgenommen zu werden, da sie sich selber nicht in erster Linie als Ausländerin fühlte. Alesya erzählte, dass ihre KollegInnen ihr ihre Hilfe anboten und immer wieder fragten, ob alles in Ordnung war. Sie versuchten auch mit ihr ein Gespräch zu beginnen, aber Alesya hielt ihre Antworten kurz, aufgrund ihrer Angst missverstanden zu werden. Ihre KollegInnen verstanden, was sie sagte, aber sie war unsicher und redete daher undeutlich, wodurch unangenehme Situationen entstanden: „Sie verstehen mich. Aber ich rede sehr leise. Ich kann nicht sehr laut reden, weil wegen Angst. Und sie sagen „Wie bitte? Nocheinmal bitte?“ (beide lachen) und ich bin rot und natürlich sage ich noch einmal und alles.“

Deutsch im Alltag

Alesyas großes Hobby war die Fotografie. Sie arbeitete auch in diesem Bereich und lernte für die Fotosessions mit Deutschsprechenden die typischen Wörter, die sie brauchte und versuchte sonst in einfachen Wörtern oder auf Englisch ihre Ideen zu erklären oder es direkt zu zeigen. Aber das stellte bisher nie ein Problem dar. Alesya wollte gerne mehr Deutsch reden und sie hoffte auf der Universität mehr österreichische Leute kennen zu lernen und deutschsprechende Freunde zu finden. Der Kontakt zu ÖsterreicherInnen sei sehr schwer herzustellen, aber „ich hab nicht probiert, ehrlich zu sein“, jedoch suchte sich während des B1-Kurses eine Tandempartnerschaft, um mehr Praxis zu bekommen. Ihre bisherigen Freunde, die sie mehrheitlich beim Fortgehen in Bars und Klubs fand, kamen meistens ebenfalls aus einem anderen Land. Alesya erzählte, dass sie versuchte, Menschen aus Russland oder der Ukraine zu meiden, um Deutsch oder zumindest Englisch zu üben, denn *„ich bin in Österreich. Ich will auf Deutsch reden.“*

Mehr Zeit - mehr Praxis - mehr Sicherheit

Bei Alesya war die Reihenfolge von Textproduktion und Interview umgedreht und sie ließ mir ihre schriftlichen Texte erst einige Wochen nach dem Interview zukommen. Zum Zeitpunkt der Textproduktion war sie bereits Studentin an der Wirtschaftsuniversität und schrieb davon, dass sie nach wie vor bei Diskussionen in der Vorlesung lieber schwieg, aber sie redete gerne mit den StudentInnen und bekam viel positives Feedback für ihre Deutschkenntnisse. Wenn sie Fehler machte, war es für sie kein Problem, denn sie wurde von ihren KollegInnen verstanden: *„Natürlich mache ich viele Fehler. Aber es ist egal. Sie können mich verstehen. Und ich versuche mehr zu üben. Deswegen rede ich immer :)“*

In der Arbeit war die Situation jedoch nach wie vor nicht so einfach, da alle MitarbeiterInnen im Dialekt sprachen. Sie nahmen jedoch auf sie Rücksicht und redeten langsam und deutlich mit Alesya:

Wenn ich meinen ersten Tag hatte, könnte ich nichts sagen. Aber jetzt rede ich gerne mit meiner Kolleginnen. Wenn ich etwas nicht verstehe, erklären sie mir alles. Manchmal fühle ich mich sehr dumm, aber ich lerne Deutsch nur 1 Jahr, sodass ist es okay :)

Auch Alesya fühlte sich dumm, wenn sie aufgrund ihrer Sprachkenntnisse nicht richtig verstand oder sich nicht so ausdrücken konnte, dass sie verstanden wurde. Aber sie gab sich gleich selber die Erklärung und Rechtfertigung, dass das ok war, weil sie erst seit einem Jahr lernte.

Wenn Alesya neue Leute kennen lernte, sagte sie, dass sie sich nicht mit ihnen auf Englisch unterhalten will, sondern lieber auf Deutsch: *„Wenn ich eine neue Person treffe und diese Person weiß, dass ich Ausländerin bin, versucht sie auf Englisch mit mir reden, aber gleich sage ich, dass ich Deutsch kenne und "Reden wir bitte auf Deutsch? :)“*. Alesya erzählte von keinen Situationen, in denen ihr das Recht zu sprechen verwehrt wurde: Auf der Universität bekam sie positives Feedback, in der Arbeit versuchten ihre KollegInnen mit ihr zu sprechen und sie hatte sich ein soziales Umfeld inklusive ihres Hobbys aufbauen können. Zeitweise musste Alesya dafür auf Englisch zurückgreifen, aber der Transfer ihrer sozialen Identität in ihr Leben in Österreich verlief vielleicht mit weniger Reibungsverlusten ab, als bei manch anderen Lernenden.

4.5. Diana

Diana ist zum Zeitpunkt unseres Interview 19 Jahre alt und kam vor sechs Monaten aus Russland nach Österreich, um hier Kunstgeschichte zu studieren. Ihre Wahl fiel auf Österreich, da die Regeln in Deutschland strenger sind und es hier für sie leichter war, auf die Universität zu gehen. Bevor sie nach Wien zog, hatte sie deutlich weniger über die Stadt und das Land gewusst als über Deutschland, das sie davor schon mehrmals besucht hatte. Sie hatte bereits in Russland am Goethe-Institut einen zweimonatigen Intensivdeutschkurs besucht und begann hier in Wien aufgrund eines Einstufungstests gleich mit B2. In ihrer Anfangszeit sprach sie nur sehr wenig auf Deutsch und ging stattdessen viel spazieren und ins Museum. Aufgrund ihrer Erfahrungen in Berlin und Hamburg war sie bereits ein bisschen die Situation in einem deutschsprachigen Umfeld zu leben, gewohnt: *„Nein, es war nicht so wie „alles ist neu“ für mich. Es war ein bisschen so wie in Deutschland. (...) Aber.. nein es war nicht wie ein neues Welt.“*

Sprachverwendung in alltäglichen Situationen

Diana versuchte in allen Situationen Deutsch zu sprechen, auch wenn sie sich im Alltag oft mit Englisch weiterhelfen konnte. Im Wohnheim sprach sie jedoch fast immer Deutsch, auch wenn ihre

Freunde meistens schlechter Deutsch sprachen als sie, da fast niemand dort Englisch konnte. In Interaktion mit MuttersprachlerInnen oder Deutschsprechenden passierte es ihr oft, dass sie zwar alles verstand, aber nicht antworten konnte und dann fühlte sie sich „dumm“:

Wenn ich mit Muttersprachler zusammen bin, dann bin ich bisschen wie ok, ok ich höre und wenn ich versuche etwas zu antworten ich hab viele Fehler und ich, ich höre, dass ich mache viele Fehler,. Aber ich kann nicht dagegen machen, ich weiß nicht wie das funktioniert.

Aus diesem Grund ging sie auch lieber in den Supermarkt einkaufen, da sie dort bereits ihrer Alltagsroutinen entwickelt hatte und es dort anonym und weniger direkter Kontakt notwendig war, um die Einkäufe zu erledigen.

Und manchmal, wenn ich etwas will, dann sag ich. Manchmal sage ich das nicht richtig. Ich lese das, ok, aber wenn sie das sagen, es klingt ganz anders manchmal. Und sie sagen was? Und ich, ah was habe ich gemacht? Ich habe das richtig gesagt? Es ist ein Gefühl, dass du nicht kannst die einfachste Dinge kaufen, aber manchmal ja, das passiert. Im Supermarkt das ist einfach, viele sagen nur die Preise, ja es ist besser. Aber ich hab Akzent und manchmal sie verstehen mich nicht, was ich sage. Und es gibt, was haben sie gesagt? Das oder diese? ahm ok irgendwas bitte. Ja diese Gefühl habe ich manchmal.

Ein anderes starkes Gefühl, das Diana mit ihren mangelnden Deutschkenntnissen verband, war das Gefühl der Peinlichkeit. Sie sagte, es ist ihr peinlich, dass sie gerade einen B2-Kurs macht, aber sich nicht so ausdrücken kann, wie es ihrer Meinung nach einem B2-Niveau entspricht: „Du sagst zu deinen Freund, du hast schon wie B2 gemacht und dann du kannst nicht die leichteste Dinge antworten“. Diana war es auch immer unangenehm, wenn sie während des Gesprächs erkennt, dass sie einen Fehler gemacht hatte, aber richtig unwohl fühlte sie sich nur, wenn sie gar nichts sagen konnte. Sie wünschte sich, öfters Deutsch sprechen zu können, auch wenn sie in ihrem Studentenwohnheim ein Mädchen aus Deutschland kennen gelernt hatte und sie sich jeden Tag trafen und zusammen auf Deutsch redeten, sodass Diana schon große Fortschritte bei sich sehen konnte. Wichtig war auch die Erkenntnis, dass sie mit diesem Problem nicht alleine war:

„Aber ich hab gemerkt, nicht nur ich. Alle, die nicht Deutsch kennen, gut Deutsch kennen, haben diese Problem. Ich merke manchmal, die Leute, die vor mir stehen, sie sagen etwas... zum Beispiel aus Italien oder Spanien, sie haben auch Akzent und es beginnt, was? Das? So, ich bin nicht alleine.“

Trotz dieser Schwierigkeiten war Diana in ihrer Kommunikation erfolgreich. So erzählte sie, dass ihr bis jetzt noch nicht passiert ist, dass ihr Gegenüber sagte, dass er nicht versteht, was Diana sagen wollte - die Kommunikation funktionierte. Gespräche, in denen man das vermitteln kann, was man möchte, werden als Erfolgserlebnisse empfunden. Häufig wird ein erfolgreiches Gespräch auch als solches wahrgenommen, in dem nicht sofort auffällt, dass man aus dem Ausland kommt und gerade erst dabei ist, die deutsche Sprache zu lernen: *„Zum Beispiel, wenn ich etwas kaufe, ich kann das schon schnell sagen und sie antworten mir auch schnell und ich verstehe, dass sie haben das nicht verstanden - yes!“*

Studium als Kontaktmöglichkeit

Diana hoffte, dass sie, wenn sie mit ihrem Studium beginnt, mehr Möglichkeiten hat, in Kontakt mit Deutschsprechenden zu kommen, was ihrer Meinung nach ein zentrales Kriterium ist, ob man eine Sprache lernt oder nicht: *„Weil, jetzt verstehe ich du kannst Deutsch lernen, nur wenn du mit Muttersprachlern sprichst.“* Die Reaktionen von deutschsprechenden Personen, wenn sie erkannten, dass Diana Verständnisschwierigkeiten hatte, sind in erster Linie positiv und sie versuchen zu helfen, in dem sie langsamer sprechen oder zu Englisch wechseln. Diana wartet es lieber, wenn ihre GesprächspartnerInnen ihr Sprechtempo drosseln, anstatt auf Englisch auszuweichen, da es für ihr Deutsch besser war. Zudem signalisierte ihr der Wechsel zur englischen Sprache, dass nach der Meinung ihres Gegenübers, ihr Deutsch für ein Gespräch nicht ausreichend war und es entstand ein unangenehmes Gefühl. Dennoch sagte sie, dass sie zufrieden ist mit der Situation, so wie sie ist: *„Alles ist ok. Ja, ich hab nicht diese Gefühl, das alles ist, ich will etwas ändern oder.. nein, alles ist gut.“*

4.6. Farid

Farid kam bereits vor über zweieinhalb Jahren aus dem Iran nach Österreich und studiert seit Herbst 2015 Landschaftsarchitektur an der Universität für Bodenkultur. Er begann in Wien Deutsch zu lernen, in dem er von A1 bis B2 Deutschkurse absolvierte. Farid baute sich im Iran im Alter von 24 Jahren ein Musikstudio auf und arbeitete viele Jahre in der Musikbranche. Als er den Wunsch verspürte, etwas in seinem Leben zu ändern, beschloss er Landschaftsarchitektur zu studieren und kam auf Anraten seiner Schwester, der Wien sehr gut gefallen hatte, nach Österreich. Die ersten drei Monate besuchte er als Tourist Städte in Österreich und Deutschland, um herauszufinden, wo er am liebsten leben möchte.

Seit über einem Jahr lebte Farid in einer Wohngemeinschaft, in der fast ausschließlich Deutsch gesprochen wurde und mehrheitlich Personen mit Deutsch als Erstsprache wohnten. Das war auch der Grund, warum er in eine WG zog, da er mehr Gelegenheiten haben wollte, Deutsch zu sprechen, um seine Sprachkenntnisse zu verbessern. Viele seiner Kontakte lernte er in Bars, öffentlichen Plätzen oder auf Partys kennen:

B: Ich hab die Leute einfach in der Party kennen gelernt eigentlich. Also ich..

I: Bist du allein auf eine Party gegangen?

B: Ja, also ich hab gedacht ok.. (...) ich war zuhause, ich hatte nix zu tun und ich wusste nicht, was ich machen muss und ich hab gedacht: ok, ich geh raus, irgendwie einfach so ins Bar. Ja mal sehen was passiert. Und bin dort gegangen und äh ja... ich weiß nicht was passiert ist, ich hab begonnen mit dem Mädchen zu reden und dann.. (...) So ich bin Freund geworden. Dann die andere Leute hab ich auch so kennen gelernt. In Party oder Bar oder irgendwo, public place. (...)

I: War das, ist es für dich einfach mit Leuten in Kontakt zu kommen. Oder mit Leuten zu reden?

B: mhm das ist nicht schwer (beide lachen)

Während der Anfangszeit als Tourist waren seine nicht vorhandenen Deutschkenntnisse kein Problem, weil er überall und mit allen Personen Englisch reden konnte. Er konnte mit Leuten in Kontakt kommen, sich unterhalten und erst als er sich an der Universität in Wien anmeldete, begannen die Schwierigkeiten bei der Eröffnung eines Kontos oder dem Abschluss einer

Versicherung. Farid erzählte, dass er immer versuchte, Deutsch zu sprechen, jedoch konnte er bei Schwierigkeiten auf Englisch ausweichen, aber heute spricht er nur noch auf Deutsch und hat „Englisch schon fast vergessen“, denn „ich leben einfach auf Deutsch“.

Widerspruch der Identitäten

Es war für Farid sehr wichtig, die Möglichkeit zu haben, mit Leuten in Kontakt zu kommen und sich mit ihnen unterhalten zu können. Als er sich entschied, in Wien zu bleiben, wurde sein Einsatz in die deutsche Sprache höher, denn er musste einige Aufgabe bewältigen, die er nur auf Deutsch lösen konnte. Hinzu kam die Erkenntnis, dass aufgrund seiner mangelnden Sprachkenntnisse, seine Professionalität und sein Wissen nicht als solches anerkannt werden. Die ersten drei Monate in Österreich waren für Farid sehr hart und er kommunizierte außer mit seinen Freunden, kaum auf Deutsch.

Ich habe mich so schlecht gefühlt, weil das war so ein großer Unterschied. Äh, als ich im Iran war, ich hab begonnen mit 16 Jahre alt zu arbeiten, also zu lernen, irgendwie zu arbeiten. Dann mit 18 Jahre alt hab ich richtig begonnen zu arbeiten und mit 24 Jahre alt ich hatte ein Musikstudio mit 2 Kollegen, ich hab das gekauft und ich hab die Leute getroffen, die jemand waren. Und dann, ich hab gesprochen, sie haben einfach mich vertraut, also ich konnte ganz, ganz äh wie gesagt, Ich sitze hier und ich rede mit jemand und er horcht was ich sage. (...) Er glaubt mir, ja. Und dann ah von dieser Situation bin ich rausgegangen und ich bin nach Österreich gekommen und ich konnte nicht einfach einfache Sachen sagen, und wenn ich was gesagt habe, sie haben - das, das ist so, so oft passiert - die Leute haben äh mir nicht geglaubt einfach, sie haben mich nicht geglaubt und äh weil ich konnte nicht ganz korrekt sprechen und sie haben gedacht, ich sag falsch, weil äh ich kann nicht auf diese Sprache das so sagen, das heißt, das ist falsch. (...) ja, und das, das war richtig schwer für mich. Ich war einfach Null hier, ich war kein, kein, niemand. Und äh das war ziemlich schwer am Anfang für mich.

Farid hatte sich im Iran sein Musikstudio aufgebaut und viel erreicht und sich Wissen und Kompetenz angeeignet, die ihm hier in Wien nun aufgrund seiner sprachlichen Ausdrucksschwächen nicht anerkannt wurden. Das Empfinden als "Null" stand in einem

Widerspruch zu seiner sozialen Identität als erfolgreicher Geschäftsmann und Musiker. Als Folge lernte Farid sehr viel, um das sprachliche Defizit möglichst rasch aufzuholen, denn *„ich brauch da einfach meine Leute, ich brauch da mein Platz und ich hatte gar nix ohne diese Sprache“*. Er brauchte die Sprache, um seine Expertise in diesem Fach zeigen zu können.

Austausch und Kommunikation als zentrale Motivation

Eine große Motivation war auch die Schwierigkeit, mit anderen Personen Freundschaft zu schließen: *„Ich hab paar Leute kennengelernt, aber ich konnte nicht als ein Freund mit diese Leute sprechen ... ich hab mich irgendwie langweilig gefühlt, weißt du. Wenn ich die Leute treffe, dann ich will was erklären, das dauert 15 Minuten, dann es interessiert kein Mensch.“* Farids Investment in die Sprache basierte auch stark auf dem Wunsch nach Interaktion, da ihm soziale Kontakte sehr wichtig waren. Er meinte, dass er irgendwie *„Glück“* hatte, da er sehr früh zwei Mädchen aus Deutschland kennenlernte, die ihm bei sämtlichen bürokratischen Hürden halfen. Farid hatte hier in Wien mehr Freunde aus Deutschland als aus Österreich. Ein Grund lag vielleicht darin, dass Deutsche - ebenfalls neu in der Stadt - in einer ähnlicheren Situation sind als Österreicher und sich erst ihren Freundeskreis erarbeiten müssen und daher offener für neue Kontakte sind. Wenn Farid mit MuttersprachlerInnen sprach, war es für ihn leichter:

Ja, also ich find, wenn ich mit Freunden einfach, wenn die Deutsch als Muttersprache sprechen und Unterhaltung wird immer cooler, weil wenn ich etwas sagen, dann ich brauch keine Erklärung, sie checken direkt. Und...wir verstehen uns mehr. Und deswegen werde ich immer näher zu die Freunde, also die aus Österreich oder Deutschland kommen.

Für Farid war es sehr einfach in Kontakt mit anderen Leuten zu kommen, vor allem da Wien so eine internationale Stadt mit vielen Studenten ist, sodass es viele Menschen gibt, die *„die gleiche Situation haben hier... Position oder weiß nicht“*. Farid verwies in dieser Aussage auch auf den Status als Lernender, denn die Macht und Möglichkeit, die mit guten Sprachkenntnissen einhergehen, hatte Farid selbst im negativen Sinne erlebt. Von einigen schwierigen Situationen mit der deutschen Sprache erzählte Farid als *„lustige Geschichten“*, obwohl durchaus unangenehme Gefühle wie Angst damit verbunden waren, wie bei einem Beispiel auf der Bank, als er ein Konto eröffnen wollte. Da es Probleme zwischen europäischen und iranischen Banken gab, musste Farid

viel erklären und er hatte Angst einen Fehler zu machen, da es etwas mit Geld zu tun hatte. Aus diesem Grund ließ er sich alle Informationen schriftlich geben, um sie zuhause mit Google Translate zu übersetzen. Farid wollte diese Situation bewusst nicht versuchen, auf Englisch zu lösen, da er diese Informationen und Bankunterlagen auch in Zukunft auf Deutsch brauchen wird.

Kommunikation im Studium

Zum Zeitpunkt unseres Interviews studierte Farid erst wenige Wochen. Eine Herausforderung war für Farid den Dialekt seiner StudienkollegInnen zu verstehen. Vor allem bei den vielen Gruppenarbeiten kam es zu Schwierigkeiten, da seine KollegInnen durchgehend Dialekt sprachen und sich bereits Gruppen gebildet hatten, die immer zusammen blieben:

Das ist nicht äh... das Problem ist nicht deutsche Sprache, das ist anderes. Die Situation ist irgendwie äh anderes, weil sie sind zu vier aus Niederösterreich, zu vier aus Oberösterreich und vier aus Wien zum Beispiel, dann sie bleiben einfach zusammen. Sie schließen irgendwie. Und äh dann... wenn ich auch reingehe, dann ich... einfach das ist kompliziert, weil horchst du halbe Stunde diese Dialekt an, nächste halbe Stunde hörst du ganz anderes von die andere Leute. (...) jetzt ein bisschen einfach geworden, aber am Anfang, also letzte Monat, war richtig eine Katastrophe. Ich konnte nicht richtig reingehen, weil ähm es gibt auch viel Praktisch in Landschaftsarchitektur und.. äh ja, ich musse Gruppenarbeiten oder so was machen und ich konnte nicht schnell sein.

An dem Problem, dass er sich nicht wirklich im Studentenkreis integrieren konnte, zeigte sich, wie wichtig es ihm war, Kontaktmöglichkeiten zu haben:

Wie gesagt, das einzige Problem ist, äh an der Uni hab ich keine richtige Freunde. Also ich hab Freunde, wir kennen uns, wir setzen und trinken zusammen, wir feiern, aber keine Freunde. Weil sie wie gesagt, geschlossen einfach. Und diese Gruppe, jede kommt aus dieser Stadt und sie kennen sich als sie fünf Jahre alt waren. (...) Also diese Leute kennen sich richtig seit 10 oder 15 Jahre, 20 Jahre und dann sie sind fertig, sind geschlossen. Kann nicht reingehen und dann Freund werden. ... Ich hab Leute kennen gelernt, aber sie sind nicht von meinem Kurs, also sie sind 5. Semester, 4. Und auch hab ich diese Leute in Party kennen gelernt.

In seinem Kurs war er der einzige Studierende, der Deutsch nicht als Muttersprache spricht. Und in einer Vorlesung mit über 150 Personen gab es mit ihm insgesamt nur drei Personen aus dem Ausland.

Sprachliches Wissen zur Anerkennung beruflicher Kompetenzen

Auch für sein Hobby brauchte Farid die deutsche Sprache, damit er mit seiner Musik Geld verdienen konnte. Er machte eine prägende negative Erfahrung, als er mit anderen Musikern über Musik und eine mögliche Arbeit sprach. Er konnte seine Meinung den anderen Musikern gegenüber auf Deutsch nicht artikulieren und begründen, worauf er auch ihrer Aussage, dass er, Farid, im Unrecht sei, nichts entgegensetzen konnte:

Sie haben gedacht, dass sie gut sind, aber ich wusste, dass sie gar nichts wissen einfach, aber sie, Jeder hat Deutsch als Muttersprache geredet, und (...) Ich wusste, was ich sagen will, aber ich konnte nicht das auf Deutsch gut erklären und sie haben mich nicht einfach geglaubt, und äh sie haben, äh sie haben: nein, das ist falsch. Und sie haben erklärt, warum es falsch ist und ich konnte nicht verstehen, was sie gemeint haben (...) und ich hab noch weiter meine Meinung äh so dazu.... erklärt und sie haben das nicht gecheckt, weil ich konnte nicht ganz gut erklären. (...) Und dass wirklich ein, ein schlechte Erfahrung auf Deutsch, weil was, worüber ich gesprochen habe, das ist etwas, ich kann ohne Augen das schaffen einfach, das ist ganz basic, ganz easy. Und ich konnte nicht das auf deutsch sagen, es ist, das was ich, was mich genervt hat.

Seit diesem Erlebnis ging Farid nicht mehr ins Musikstudio, wo er viel auf Deutsch kommunizieren musste, sondern machte nur noch Arbeiten, zum Beispiel als DJ, bei denen er nicht viel reden musste. Er fühlte sich schon sehr sicher in Deutsch, auch wenn noch nicht zu 100 Prozent und ein Reststress blieb. So war es für ihn immer wieder ein Erfolgserlebnis, wenn er in einer Diskussion von MuttersprachlerInnen alles verstehen konnte und das motivierte ihn, weiter zu lernen.

Diskriminierung und Ausnutzung seiner „Sprachlosigkeit“

Seine Berufserfahrung im Iran und seine Erfahrung als erfolgreicher und damit fähiger Arbeiter, erklärten Farids Aussage, dass er einfache Jobs, für die nur geringe Deutschkenntnisse erforderlich waren, nicht mehr machen konnte.

Weil ich kann nicht, weil es ist so lustig, sie reden mit mir über 8 Euro zum Beispiel pro Stunde und dann sie sagen, hey, warum hast du das nicht so gemacht und dann: go home, einfach.(...) ich kann nicht, ich kann nicht mehr so für zu wenig Geld für 300 Euro pro Monat oder so, so bekommen.

Farid forderte einen respektvollen Umgang - unabhängig von seinem sprachlichen Niveau. Sprache wurde in dieser Situation zu einem symbolischen Kapital, das sich in Anerkennung und Respekt umwandeln ließ. Farid machte gleich bei seinem ersten Job in einer/m "Bar/Cafe" eine negative Erfahrung, sodass er keine weiteren Arbeiten in diese Richtung mehr probieren wollte:

Das war zuerst, der Person hat mir, mit mir auf Deutsch geredet. Ich konnte ganz gut verstehen, was sie gesagt hat, einfach 100 pro. Ich konnte nicht ganz gut wie, wie im Reden. Das ist mein Problem. Ich hab ihn verstanden, aber ich konnte nicht genau mit ihm reden und dann er hat gemeint, okay, wenn ich nicht so sprechen kann, das heißt, ich hab nicht was gut zu geben. Sie haben einfach nicht mehr vertraut äh mit mir irgendwie äh stärker zu sprechen, weil sie sicher waren, kriegen sie keine Antwort von mir.

Farid machte die Erfahrung, dass er schlechter behandelt wurde, da er sich aufgrund der Sprache nicht wehren konnte. Dieses Beispiel zeigt deutlich, dass Sprache als Instrument zur Ausgrenzung und der Konstruktion von Machtstrukturen eingesetzt wird. Farid brachte das selbst zum Ausdruck: „Und dann an sein Kraft oder Macht benutzen sie Sprache, um zu sagen, hey ich kann besser zu reden, das heisst, du musst mich horen und ich sage alles, was ich will.“

Jedoch kam Farid nun auf der Universität in ähnliche Situationen, in denen er schwieg, da er sich nicht ausdrücken konnte und das ein ähnlich negatives Gefühl erzeugte: „Ich fühle mich nicht gut, weil ich nicht zeigen/sagen kann, was ich weiß und deswegen sehe ich weniger seriös als die Anderen aus“. Auch wenn er nach wie vor Verständnisprobleme hatte, freutet er sich, wenn MuttersprachlerInnen mit ihm genauso redeten wie mit anderen, weil es ihm zeigte, dass sie ihn als

sprachlich ebenbürtig betrachteten und ihn als legitimierten Sprecher akzeptierten: *„Ich rede zu Hause auf Deutsch mit meinen Mitbewohnern und alle sprechen Deutsch als Muttersprache. Sie sprechen mit mir genauso wie sie zusammen sprechen. Ich freue mich darauf, weil ich korrekt und fließend gesprochen habe. Deshalb vertrauen sie mir beim Sprechen.“*

Nun konnte sich Farid gegen solche verbalen Angriffe zur Wehr setzen, aber jetzt wollte er solche Jobs nicht mehr machen. Er vertraute sich jetzt soweit in der deutschen Sprache, so dass ihm solche Situationen nicht mehr passieren würden, den, wie Farid sagte, er *„wird nicht wieder so, so sprachlos“* sein.

5. Diskussion der Daten

Im Folgenden möchte ich die zentralen Ergebnisse thematisch zusammenfassen und sie mit den theoretischen Konzepten aus Kapitel 1 in Kontext setzen.

5.1. Einfluss von identitätsstiftenden Merkmalen

Sprache ist der Ort, an dem soziale Mechanismen wirksam werden. Gleichzeitig ist es auch der Raum, in dem die eigene Selbstwahrnehmung, die Subjektivität und ihre Verbindungen zur sozialen Welt konstruiert und sichtbar werden (vgl. Weedon 1997:21). Durch Sprache wird Realität abgebildet und erfahrbar gemacht und die Ordnung des sozialen Raums mit seinen Regeln, Normen und Strukturen deutlich. In Abhängigkeit ihres sozialen Umfelds entwickeln sich verschiedenen Facetten von Identität, die in direktem Zusammenhang mit sozialen Faktoren wie Geschlecht, Ethnizität oder Herkunft stehen. Sprache zeigt die jeweilige Positionierung im sozialen Umfeld sowie Zugehörigkeiten oder Abgrenzungen zu bestimmten Gruppen an und ist somit ein wichtiger Teil bei der Konstruktion der eigenen Identität. Der Erwerb einer neuen Sprache sowie das Leben in einem unbekannten Land, wirken sich auf die soziale Identität aus, aber auch umgekehrt beeinflusst diese den Spracherwerb und das Investment in Sprache. Sehr deutlich wird diese Konsequenz am Beispiel von Farid, dessen berufliches Können und Wissen in Österreich nicht anerkannt wurde. Farid hatte sich im Iran ein Musikstudio aufgebaut und war damit sehr erfolgreich, während ihm in Österreich aufgrund seiner geringen Sprachkenntnisse seine Kompetenzen im musikalischen Bereich nicht geglaubt wurden, da er sich nicht adäquat ausdrücken konnte. Bei Farid stand vor allem seine Identität als erfolgreicher Geschäftsmann und Musiker im Widerspruch zu seinen Erfahrungen und den Identitäten als Lernender, die ihm in Österreich zur Verfügung standen (vgl. Pavlenko 2001:285). Auch bei Nesrin wurde sichtbar, dass es zu Schwierigkeiten und Konflikten kommen kann, wenn das, was als identitätsstiftendes Verhalten empfunden wird, nicht in die neue Lebenssituation transferiert und dort ausgedrückt werden kann. Nesrin beschrieb ihr Kommunikationsverhalten auf Persisch als Gegenteil zu ihrem Verhalten auf Deutsch. Wenn sie auf Persisch reden konnte, war sie in ständiger Interaktion mit Anderen und beteiligte sich an

vielen Gesprächen über unterschiedliche Themen. Auf Deutsch war ihr das in dieser Form noch nicht möglich und als Folge zog sie sich zurück und sprach lieber gar nicht, da sie aufgrund ihrer sprachlichen Schwächen befürchtete, andere zu langweilen und als dumm bewertet zu werden. Diese Ängste führten zu einer Einschränkung ihrer Persönlichkeit und Identität aufgrund von geringen Sprachkenntnissen.

Auch Erfahrungen in der neuen Sprache aufgrund sozialer Faktoren wie des Geschlechts, können die Einstellung zu dieser Sprache und ihren SprecherInnen verändern. Gleichzeitig kann es auch das bisherige Konzept von Identität oder eines bestimmten Aspektes in Frage stellen. Veränderungen erfolgen dann, wenn die Erfahrungen und Erwartungen nicht überein stimmen und das Selbstbild nicht verwirklicht werden kann. Nesrin machte bereits ganz zu Beginn ihrer Zeit in Wien zwei Erfahrungen, die nicht mit ihren Erwartungen und Selbstbildern im Einklang standen. So gewann sie in den Deutschkursen im Iran den Eindruck, gute Deutschkenntnisse zu besitzen. In Österreich angekommen, fühlte sie sich jedoch im Alltag überfordert und den Anforderungen in der deutschen Sprache nicht gewachsen und entwickelte eine große Scheu zu sprechen. Diese Hemmung wurde durch ein zweites negatives Erlebnis mit einem männlichen österreichischen Nachbarn gefördert, der ihre Hoffnung auf einen deutschsprachigen Kontakt als Annäherungsversuch nutzte. Diese Erfahrung wirkte sich bei Nesrin auch auf andere Kontakte mit ihren Nachbarn aus, denn daraufhin verweigerte sie einen Austausch mit den anderen österreichischen Männern auf ihrer Etage, da sie Angst hatte, dass diese auch so sind wie ihr Nachbar. Dieses Beispiel macht deutlich, dass soziale Faktoren wie Geschlecht in Interaktion mit MuttersprachlerInnen die Einstellung zur neuen Sprache und das Redeverhalten der Lernenden beeinflussen können. Nesrins Erlebnis, sich aufgrund ihrer mangelnden Sprachkenntnisse nicht wehren zu können, erzeugte ein Gefühl der Hilflosigkeit und Fremdbestimmung, das sich auf ihr Verhalten gegenüber anderen SprecherInnen der deutschen Sprache auswirkte. Sprache dient somit nicht nur der Wiedergabe von Erfahrungen, sondern definiert diese auch gleichzeitig (vgl. Pavlenko 2014:13).

5.2. Die Rolle des Englischen beim Spracherwerb

Ein zentraler Punkt, der von allen ProbandInnen thematisiert wird, ist die Rolle von Englisch in ihrem Alltag in Wien und im Prozess des Spracherwerbs. Bei der Betrachtung der Daten sollte meines Erachtens nach auch beachtet werden, dass es sich bei den TeilnehmerInnen meiner Studie um Personen handelt, die alle nach Wien gekommen sind, um ein Studium zu absolvieren oder weiterzuführen. Dieser Umstand bestimmt bis zu einem gewissen Grad auch das Umfeld und die Art der Kontakte, die die ProbandInnen in Wien haben. Zudem verstärkte dieses Bildungsniveau vielleicht auch die Möglichkeit, sich gute Englischkenntnisse anzueignen, die das Ankommen in Österreich für viele erleichterte. Es zeigte sich nämlich, dass Englisch als Mittlersprache für die meisten ProbandInnen eine sehr wesentliche Rolle spielte, da es eine Kommunikation und Interaktion ermöglichte, die auf Deutsch noch nicht machbar gewesen wäre. Englisch ermöglichte ihnen, das Kommunikationsverhalten, das sie in ihrer Muttersprache haben, leichter in ihr Leben in Österreich zu integrieren und ihre Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten. Es ist daher meiner Meinung nach ein großer Unterschied, ob beim Zweitspracherwerb eine Mittlersprache existiert. Studien dazu, die in einem englischsprachigen Land durchgeführt wurden, können aus diesem Grund auch nicht eins zu eins übernommen werden.

In den Interviews lässt sich kein Hinweis finden, ob die jeweilige Muttersprache der ProbandInnen, etwas mit der Bereitschaft von deutschsprechenden Personen zur Interaktion mit ihnen zu tun hat. Dennoch zeigt eine Aussage von Diana zu dieser Situation in Russland, dass das Prestige der jeweiligen Muttersprache durchaus eine Rolle spielt: *„Wir haben so viele Leute aus Turkmenistan, Aserbaidshan, oder diese Länder und sie sind nicht Studenten, sie arbeiten bei uns und sie sprechen fast kein Russisch und die Leute sind immer, ah ok er kennt kein Russische, also weg. Sie sind nicht freundlich zu diese Leute. (...) Ja, für europäische Leute meistens sind freundlich und sie sagen immer, kennst du dieses Wort? Nein, dann lern.“*

5.3. Interaktion mit Personen mit Deutsch als Erstsprache

Ein weiterer Punkt, der einheitlich zur Sprache gebracht wurde, sind die wenigen Möglichkeiten auf Deutsch zu kommunizieren und die Schwierigkeit mit Personen, die Deutsch als Erstsprache sprechen, in Kontakt zu kommen. Die ÖsterreicherInnen - oder die Personen, die von den TeilnehmerInnen als ÖsterreicherInnen wahrgenommen werden - werden als nett und hilfsbereit, aber sehr kurz angebunden beschrieben, die selten zu einem Gespräch bereit sind, das über eine kurze Hilfestellung hinaus geht. Einige InterviewpartnerInnen erzählten in ihren Interviews, dass sie das Gefühl hatten, dass die ÖsterreicherInnen sehr schnell die Lust an einem Gespräch auf Deutsch mit ihnen verlieren, sobald erkannt wird, dass sie noch keine sehr guten SprecherInnen sind. Vielleicht kann gesagt werden, dass die Tendenz besteht, dass ein Gespräch mit Deutschlernenden erst dann gerne geführt wird, wenn es für die Personen mit Deutsch als Erstsprache keinen Aufwand bedeutet. Eine Interaktion auf Deutsch wird somit nur dann geführt, wenn es für die Personen mit Deutsch als Erstsprache mit keinen Einschränkungen ihres Kommunikationsverhaltens verbunden ist. Sehr häufig wurde als Folge von deutschsprechenden Personen von selbst zu Englisch gewechselt, auch wenn die ProbandInnen gezielt versuchten, ihre Anliegen auf Deutsch zu erklären bzw. das Gespräch auf Deutsch zu führen. Einige ProbandInnen berichteten von verschiedenen Strategien, um ein Gespräch auf Englisch oder in ihrer Muttersprache vermeiden und auf Deutsch reden zu können. Während Alesya bei neuen Kontakten gleich zu Beginn darum bat, nicht auf Englisch zu reden, ging Bojan, der aufgrund eines längeren Aufenthalts in den USA gut Englisch spricht, noch einen Schritt weiter und behauptete in einigen Situationen, dass er kein Englisch könne. Die meisten suchten aktiv nach Möglichkeiten zur Kommunikation auf Deutsch und nahmen Angebote wie ein Sprachtandem oder das Sprachencafé wahr. Diana und Farid hatten deutschsprachige Freunde mit denen sie ihr Deutsch trainieren konnten und Yari's Fokus lag noch auf dem detaillierten Lernen von grammatischen Strukturen. Nesrin hatte am wenigsten Kontakte, auch wenn ihr bewusst war, dass das ihrer Ausdrucksfähigkeit nicht verbesserte. Dieser Umstand lässt sich vielleicht durch ihre negativen Erfahrungen und der damit verbundenen Angst, sich nicht wehren und ausdrücken zu können, erklären. Ebenso ist es für die TeilnehmerInnen der Studie einfacher, Kontakte mit Deutschen zu schließen, als mit ÖsterreicherInnen. Womöglich liegt das auch daran, dass viele deutsche Studierenden ebenfalls relativ neu in Wien sind und daher auch vermehrt Kontakt und Anschluss suchen. Für ÖsterreicherInnen, WienerInnen und Personen, die

schon lange in Wien leben, trifft das vermutlich mehrheitlich nicht zu, da sie sich bereits einen Freundeskreis aufgebaut und kein konkretes Bedürfnis nach weiteren sozialen Kontakten haben.

Alle ProbandInnen setzten große Hoffnungen in das Studium, um mehr Kontakte mit deutschsprechenden Personen zu knüpfen und mehr Gelegenheiten zu haben, ihr Deutsch zu trainieren.

5.4. Das Recht zu Sprechen

Sprache und ihre SprecherInnen können MigrantInnen, die die Sprache neu lernen, den Zugang zu sozialen oder materiellen Ressourcen und Institutionen verweigern oder zumindest erschweren. Eine häufige Form von sprachlichem Gatekeeping ist die Verweigerung von Kommunikation mit Lernenden. Das „Recht zu Sprechen“ wird meist von Sprechern der Zielsprache erteilt oder mit einer guten Sprachkompetenz erst „erworben.“ Die TeilnehmerInnen berichteten jedoch nicht davon, dass Personen mit Deutsch als Erstsprache nicht mit ihnen sprachen - aber in vielen Fällen nicht auf Deutsch. Häufig wurde - wie bereits erwähnt - zu Englisch oder zur jeweiligen Muttersprache der Lernenden gewechselt. Auch an diesem Beispiel zeigt sich, dass Interaktion mit Deutschlernenden nur stattfindet, wenn die Interaktion keine Veränderung des eigenen Kommunikationsverhalten bedeutet. Die Aussage „Das Recht zu Sprechen“ muss in Anbetracht der Situation, dass Englisch so häufig als Mittlersprache fungiert, noch um einen Aspekt ergänzt werden, nämlich um das Recht *auf Deutsch zu Sprechen*. So wurde Bojan zwar als kompetenter Sprecher anerkannt - aber nicht auf Deutsch. Häufig wurde auch die Situation beschrieben, dass auf die Verständnisschwierigkeiten der Lernenden in Interaktion mit Deutschsprechenden nur für einen kurzen Teil des Gesprächs Rücksicht genommen wird. Yari erzählte: *„Hab ich gesagt, ein bisschen langsamer bitte, ich versteh nicht so gut, ah aber sie bemerken gar nicht.“* Auch Farid merkte an, dass in Gruppen von MuttersprachlerInnen sehr schnell zum ursprünglichen Tempo zurück gekehrt wird: *„Aber wenn es gibt drei Deutsche, sie passen nicht mehr auf, sie reden einfach zusammen so schnell wie möglich.“*

Aus diesem Grund sollte meines Erachtens nicht nur von dem *Recht zu Sprechen*, sondern auch von einem *Recht zu Verstehen* gesprochen werden. Die Frage wer spricht und wer zuhört, wurde von allen drei weiblichen TeilnehmerInnen thematisiert. Sie erzählten, dass sie gerade am Anfang mehr

zuhören mussten, als aktiv an dem Gespräch teilzunehmen. So sagte Nesrin: *„Heute ich muss, ich muss mehr hören, nicht sprechen.“* und Alesya berichtete: *„Aber am Anfang das war sehr kompliziert für mich und ich musste zuhören.“* Auch Diana formulierte: *„Wenn ich mit MuttersprachlerInnen zusammen bin, dann bin ich bisschen wie ok, ok ich höre.“*

Auf das Recht zu Sprechen muss demnach teilweise auch konkret beharrt werden. Das Recht auf Deutsch zu kommunizieren, wurde nach einiger Zeit auch von einigen TeilnehmerInnen auf verschiedene Art und Weise versucht, einzufordern. Eine Strategie war, den Kontakt zu anderen SprecherInnen ihrer eigenen Sprache zu vermeiden oder zu verringern und die Kommunikation in Englisch zu verweigern.

Der Wert von sprachlichen Handlungen hängt von dem bestehendem Machtverhältnis zwischen den Akteuren ab und setzt sich aus zwei Faktoren zusammen: Der korrekten Verwendung der Sprache und der Anerkennung des Gesagten durch das Gegenüber. Pierre Bourdieu unterstreicht den Machtaspekt hinsichtlich der Verteilung der Sprechanteile in einem Gespräch. Er schreibt, dass das Verständnis von linguistischer Kompetenz auch immer unter der Beachtung folgender zwei Variablen definiert werden sollte: *„an awareness of the right to speak“* and *„the power to impose reception“* (Bourdieu 1977:649). Es ist also wichtig, dass die SprecherInnen nicht nur ihr Recht zu Sprechen einfordern, sondern dies auch in einer Weise tun können, die ihnen die Macht gibt, gehört zu werden.

5.5. Sprache als Instrument zur Demonstration von Machtverhältnissen

Die Machtbeziehungen zwischen den AkteurInnen zeigen sich in der Kommunikation nicht nur dadurch, über was gesprochen wird, sondern auch wie die Sprecherrollen verteilt sind: *„That those who speak regard those who listen as worthy to listen and that those who listen regard those who speak as worthy to speak“* (Bourdieu 1977:648). Sprache kann folglich als Instrument zur Ausgrenzung und der Konstruktion von Machtstrukturen eingesetzt werden. Dies wird auch an einem Beispiel von Farid deutlich, der die Erfahrung machte, dass er schlechter behandelt wurde als seine KollegInnen, da er sich aufgrund der Sprache nicht wehren konnte. Nesrins Erlebnis mit ihrem aufdringlichen Nachbar brachte sie ebenfalls in eine Situation, in der sie sich sprachlich nicht verteidigen konnte. Farid und Nesrin reagierten jedoch beide anders auf diese Erfahrung. Farid

erkannte das Unrecht und versuchte sich zu wehren, indem er die Stelle kündigte und nun nicht mehr bereit war, solche Arbeiten zu machen, bei denen er nicht seinen Qualifikationen entsprechend bezahlt und ihm mit Respekt begegnet wurde. Auf der Universität erlebte Farid in Seminaren wieder eine gewisse Sprachlosigkeit, da der Dialekt und die fachspezifischen Vokabeln ihm noch Schwierigkeiten bereiteten. Aber er zog sich nicht vollständig zurück, sondern kommunizierte mit seinen StudienkollegInnen abseits der Lehrveranstaltungen. Nesrin hingegen reagierte auf ihre negativen Erlebnisse mit dem Rückzug aus der Interaktion mit MuttersprachlerInnen. Hinzu kam ihre Angst, aufgrund ihrer schlechten Ausdrucksmöglichkeiten von ihren Gesprächspartnern negativ beurteilt zu werden. Diese Befürchtung und ihre Reaktion standen möglicherweise in einem wechselseitigen Verhältnis und verstärkten sich gegenseitig. Auch Farid und Bojan berichteten von Situationen, in denen ihnen wegen ihrer mangelnden Sprachkenntnisse ihre Kompetenz in anderen Bereichen wie Qualifikation im Beruf, abgesprochen wurde. Nesrins Schweigen jedoch wirkt wie ein Eingeständnis an sich selbst, dass ihre Kenntnisse der deutschen Sprache für eine „richtige“ Kommunikation unzureichend sind. Vielleicht liegt darin auch ihre Angst ausgelacht und für dumm gehalten zu werden, wenn sie spricht, da sie selber so ein negatives Bild ihrer Ausdrucksmöglichkeiten hat.

Anhand dieser Beispiele lässt sich deutlich zeigen, dass Sprache Realität schafft und bereits existierende Macht- und Wissensstrukturen etabliert und festigt (vgl. Pavlenko 2001:283).

5.6. Gründe in sozialen Interaktionen zu Schweigen

Die Befürchtung negativ bewertet zu werden, ist auch eine zentrale Motivation, nicht zu viel auf Deutsch zu interagieren. Häufig sind diese Situationen auch mit großem Stress für die Deutschlernenden verbunden, da sie Angst haben, für nicht intelligent gehalten zu werden. Dieser Aspekt schließt an der Befürchtung einer negativen Bewertung der eigenen Person anhand der Sprachkenntnisse an und ist vielleicht auch die Begründung für die oftmals artikulierte Angst, nicht verstanden zu werden. Die erlebten Reaktionen auf Verständnis- oder andere Sprachprobleme fielen jedoch in erster Linie nicht negativ aus - aber eben auch nicht positiv. Sehr selten wurde von einem bestärkenden Wort oder einem Kompliment für das bereits erreichte Sprachniveau erzählt. Weiters wurde vor allem die Angst thematisiert, dass es für die Gesprächspartner langweilig ist mit den

ProbandInnen zu reden, da diese viel mehr Zeit benötigen, um einen Satz zu formulieren. Die Befürchtung jemanden zu langweilen, inkludiert oft auch die Angst, dadurch selbst als langweilig empfunden zu werden. Ebenfalls angesprochen wurde die Sorge vor einer etwaigen Stigmatisierung als Ausländer, aufgrund des sofort hörbaren Akzents.

Diese Sorgen der TeilnehmerInnen meiner Studie machen deutlich, dass Sprache so viel mehr ist als nur ein Kommunikationsmittel. Sprache fungiert somit als Kapital, dass sich in verschiedene immaterielle Güter umwandeln lässt. So hat Sprache eine soziale und kulturelle Funktion, da sie bei einem erfolgreichen Erwerb, Eintritt in die österreichische Gesellschaft und Interaktionsmöglichkeiten mit MuttersprachlerInnen verspricht. Gleichzeitig wird Sprache aber auch als symbolisches oder materielles Kapital wirksam, da die Beherrschung der deutschen Sprache im Gegenzug Anerkennung und Chancen auf eine berufliche Selbstverwirklichung bringt. Sprache ist somit auch das Werkzeug, mit dem die objektive Realität abgebildet und fassbar gemacht wird, aber gleichzeitig schafft Sprache und die Art und Weise wie sie verwendet wird, Realität.

5. 7. Methodenkritik

Zuletzt möchte ich noch die Probleme, die im Zuge meiner Datenerhebung aufgetreten sind, kurz erläutern. Im Allgemeinen hat der schriftliche Teil meiner Untersuchung nicht so funktioniert, wie ich es geplant hatte, denn auch wenn den TeilnehmerInnen das Konzept des Tagebuchs geläufig ist, muss auch das Verfassen von Texten in dieser Textsorte vertraut sein, um sich mit dieser Art der Datenerhebung wohlfühlen. Der mäßige Erfolg dieser Erhebungsform lässt sich meiner Vermutung nach anhand mehrere Faktoren erklären.

Einer der wesentlichen Vorteile einer schriftlichen Datenerhebung ist, dass manche Bereiche, die nicht im persönlichen Gespräch angesprochen werden, eher schriftlich formuliert werden. Dieser Aspekt muss bei einer so kleinen Studie bedacht werden.

Like questionnaires, anonymous elicited texts can foster frank disclosures that a person might not wish to make to an interviewer. (...) Research participants may

not wish to discuss their genetic history, sex lives, financial situations, troubles at work, personal failures, feelings, or unfulfilled hopes and dreams but might be willing to write about them anonymously (Charmaz 2006:36).

Aufgrund der geringen Stichprobengröße und meiner Vorgehensweise war es nicht möglich, die Texte anonym zu behandeln. Sie konnten mir nur als Orientierung dienen, meine Fragen für das Interview vorzubereiten. Dieser Mangel an Anonymität bei der Verschriftlichung von Situationen, Gefühlen und Anderem war vermutlich ein Grund für die Unergiebigkeit der Texte. Der zweite Punkt, der sicher wesentlich für das Nichtgelingen war, liegt in den mangelnden Sprachkenntnissen und der damit verbundenen Angst etwas zu Verschriftlichen, da es grammatikalische Fehler aufweisen könnte und nicht das artikuliert werden kann, was man eigentlich ausdrücken will. Zumindest der letztere Aspekt kann in einem mündlichen und damit persönlichen Gespräch leichter umgangen bzw. bei eventuell auftretenden Missverständnisse in der Situation direkt geklärt werden. Damit die beiden letztgenannten Punkten, nämlich die Fehler und mögliche Missverständnisse, keine Schreibblockade oder Unsicherheit hervorrufen, braucht es meiner Meinung nach ein engeres Vertrauensverhältnis und einen viel längeren Untersuchungszeitraum, in dem die TeilnehmerInnen die Verschriftlichung ihrer Erfahrungen und Gefühle trainieren können und sich mit dieser Methode vertraut machen.

Beide Faktoren waren bei der Studie von Bonny Norton Peirce, an der ich mich in meiner Vorgehensweise orientiere, gegeben. Neben der Vertrautheit mit der der Methode und dem/r ForschungsleiterIn, ist es - wie Charmaz anfügt - auch wichtig, dass die „participants have a stake in the addressed topics, experience in the relevant areas, and view the questions as significant“ (Charmaz 2006:37). Diese Punkte waren meines Erachtens bei den TeilnehmerInnen vorhanden, da der Erwerb der deutschen Sprache für sie gerade von zentraler Bedeutung war. Das Leben in einem deutschsprachigen Umfeld und die Interaktion mit Personen, die Deutsch als Erstsprache sprechen, dominieren ihren Alltag und waren mitunter auch ihre größte Motivation, an dieser Forschung teilzunehmen.

5.8. Zusammenfassung der Ergebnisse

Abschließend möchte ich einen kurzen Überblick über die wichtigsten Ergebnisse meiner Studie geben. Ich werde jedoch an dieser Stelle auf eine vergleichende Darstellung der Ergebnisse der Studie von Norton Peirce und meinen Resultaten verzichten. Norton Peirce konnte in ihrer einjährigen Forschungsarbeiten ein viel umfassenderes Datenmaterial sammeln und auch ein großes Vertrauensverhältnis aufbauen, das tiefergehende und offenere Daten ermöglichte. Vor allem konnte Norton Peirce wegen des langen Untersuchungszeitraums einen dynamischen Prozess aufzeigen und Veränderungen in Bezug auf den Spracherwerb, Identität und Macht herausarbeiten. Da meine Studie jedoch nur eine Momentaufnahme präsentiert, sind die beiden Forschungen nur schwer vergleichbar. Ein zentrales Ergebnis von Norton Peirce, war jedoch ebenfalls in meinen Daten sichtbar. So erklärte sie, dass eine Person bereits gut Englisch sprechen muss, um überhaupt Einlass in die Kreise der Personen mit Englisch als Muttersprache zu bekommen. Es zeigte sich auch im Zuge der Auswertung meines Datenmaterials, dass die Interaktion auf Deutsch mit Lernenden von Personen mit Deutsch als Erstsprache erst ab einem gewissen Sprachniveau akzeptiert wurde. Andernfalls wurde häufig das Gespräch kurz gehalten oder auf Englisch weiter geführt. Aus diesem Grund sollte meines Erachtens nach die Frage, ob Deutschlernende das Recht zu Sprechen erfahren, um die Fragen nach dem *Recht auf Deutsch zu Sprechen* und das *Recht zu Verstehen* ergänzt werden. Weiters erscheint Sprache als Eintrittsticket in die österreichische Gesellschaft und Bedingung für die Kommunikation mit den (deutschsprachigen) Mitgliedern dieser Gesellschaft. In den Interviews wird die wichtige Rolle von Englisch als Mittlersprache beim Erwerb des Deutschen deutlich. Durch die Möglichkeit, sich auf Englisch auszudrücken verläuft der Transfer des eigenen Kommunikationsverhaltens in das Leben in Österreich mit weniger Reibungsverlusten ab und wird dadurch sehr erleichtert. Bei den Gründen, die zu Hemmungen in der Interaktion führen, steht vor allem die Angst, aufgrund der noch geringen Sprachkenntnisse negativ beurteilt zu werden, im Vordergrund. Hinzu kommt die Befürchtung, dass ihr Wissen und ihre Kompetenz im Berufsleben und Studium nicht anerkannt werden. Die Anerkennung ihres sprachlichen Wissens bedeutet somit auch die Anerkennung ihrer individuellen Stärken, Kompetenzen, Interessen, Charakterzügen, Wünsche - kurz ihrer Person. Pierre Bourdieu bringt die Wichtigkeit von Anerkennung durch Andere auf den Punkt: „Die soziale Welt vergibt das seltenste Gut überhaupt: Anerkennung, Ansehen, dass heißt ganz einfach Daseinsberechtigung“ (Bourdieu 1997:309).

6. Literaturverzeichnis

- Bolger, Niall; Davis, Angelina; Rafaeli, Eshkol (2003): Diary methods: Capturing life as it lived. In: *Annual Review of Psychology* 54: 1, 579-616.
- Bourdieu, Pierre (1977), The economics of linguistic exchanges. In: *Social Science Information*, 16: 1, 645-668.
- Bourdieu, Pierre (1983), Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2)* (Hrsg.) Reinhard Kreckel. Göttingen, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1990), Was heißt sprechen? Wien. zit. nach Rehbein, Boike (2006): Die Soziologie Pierre Bourdieus. UVK Verlagsgesellschaft mbH
- Bourdieu, Pierre (1993), Soziologische Frage. Frankfurt a. M. zit. nach Rehbein, Boike (2006): Die Soziologie Pierre Bourdieus. UVK Verlagsgesellschaft mbH
- Bourdieu, Pierre (1997), Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (1998), Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Suhrkamp.
- Charmaz, Kathy (2006): *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Charmaz, Kathy (2008): Constructionism and the Grounded Theory Method. In: J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Hrsg.), *Handbook of Constructionist Research*. New York: The Guilford Press, 397-412.
- Clarke, Adele (2011): *Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse*. In: Keller,

Reiner (Hrsg.) Clarke, Adele: Situationsanalyse. VS für Sozialwissenschaften, 207-229.

Clarke, Adele (2005): *Situational Analysis. Grounded Theory After the Postmodern Turn*.

University of California, San Francisco. Sage publications, Inc.

Corbin, Juliet; Strauss, Anselm (1990): Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. In: *Zeitschrift für Soziologie*. Jg.19. Heft 6. Dezember 1990, 418-427.

Dörnyei, Zoltán (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 124-162, 242-267.

Eick, David (1999), Discourses on Language and Symbolic Power: Foucault and Bourdieu. In: *Pierre Bourdieu: Language, Culture and Education. Theory into Practice*. (Hrsg.) Grenfell, Michael; Kelly, Michael & Lang, Peter.

Foucault, Michel (1986): *Die Ordnung des Diskurses*: Inauguralvorlesung am Collège de France - 2. Dezember 1970. Frankfurt/M.; Wien [u.a.] : Ullstein.

Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred, 2003: *Das qualitative Interview*. Wien: WUV.

Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publ. 1. Ausgabe.

Giles, Howard; Johnson, Patricia (1987): Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. In: *International Journal of the Sociology of Language* 68, 69-99.

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C.; Wehgarten, E. (Hrsg.) *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart, Klett.

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2005): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. (2., korrigierte Auflage.). Bern: Huber.

- Hamel, Rainer Enrique (2007), Sprachimperien, Sprachimperialismus und die Zukunft der Sprachenvielfalt. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 33, 141-172.
- Hansen, Jette G. and Liu, Jun (1997), Social Identity and Language: Theoretical and Methodological Issues Source: *TESOL Quarterly*, Vol. 31: 3, *Language and Identity* (Autumn, 1997), 567-576.
- Heller, Tamar (1987): The role of language in the formation of ethnic identity. In: Phinney, J.; Rotheram, M. (Eds.), *Children's ethnic socialization*. Newbury Park, CA: Sage, 180-200.
- Hochgerner, Josef (2006), Mütter und Töchter. Türkische Immigrantinnen zwischen Ambivalenz und Autonomie. Endbericht April 2006. Jubiläumsfond der österreichischen Nationalbank.
- Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 32. Jahrgang 1980.
- Hugger, Kai-Uwe (2009), Junge Migranten online. Suche nach sozialer Anerkennung und Vergewisserung von Zugehörigkeit. Wiesbaden VS Verlag, 17-39.
- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe; Matuschek, Ingo (2013): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. (2. Auflage.). Springer VS.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007), „Bunt ist besser als nur deutsch“. Mehrsprachigkeit und europäische Identität. Verfügbar am 16.4.2013:
http://fortbildung.phwien.ac.at/fortb_pe3/FileDownloads/ifu_02vortrag_krumm.pdf
- Küsters, Ivonne (2009): *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. (2. Auflage.). VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Lamnek, Siegfried (1995): *Qualitative Sozialforschung*. Band 2. Methoden und Techniken. (3., korrigierte Auflage.). Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion

- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Technik*. (12., überarbeitete Auflage.). Weinheim: Beltz
- McNamara, Tim (1997), Theorizing Social Identity: What Do We Mean by Social Identity? Competing Frameworks, Competing Discourses. In: *TESOL Quarterly*, Vol. 31: 3, *Language and Identity*, 561-567.
- McNamara, Tim (2012), Poststructuralism and its Challenges for Applied Linguistics. In: *Applied Linguistics* 2012: 33/5, Oxford University Press, 473-482.
- Norton Peirce, Bonny (1995), Social Identity, Investment, and Language Learning. In: *Tesol Quarterly* Vol.29: 1, 9-29.
- Norton, Bonny (2000), Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change. Pearson Education Limited.
- Norton, Bonny; Toohey, Kelleen (2011), Identity, language learning, and social change. In: *Language Teaching*. Volume 44, 412-446
- Oppenrieder, Wilhelm; Thurmair, Maria (2003), Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, Nina; Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.): *Sprachidentität und Identität durch Sprache*, Gunter Narr Verlag Tübingen, 39-60.
- Pavlenko, Aneta (2001), „How am I to become a woman in an american vein?“. Transformations of gender performance in second language learning. In: *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender*. (Hrsg.) Pavlenko, Aneta; Blackledge, Adrian; Piller, Ingrid & Teutsch-Dwyer, Marya. Mouton de Gruyter, 133-174.
- Pavlenko, Aneta (2002), Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning und Use. In: *Vivian Cook (ed.), Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters, 275-302.

- Pavlenko, Aneta (2014), *The Bilingual Mind and what it tells us about language a thought*. Cambridge University Press.
- Rehbein, Boike (2006), *Die Soziologie Pierre Bourdieus*. Konstanz: UVK Verlag.
- Reich, Hans (2009), *Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Waxmann: Münster/ New York/ München/ Berlin.
- Riegel, Christine; Geisen, Thomas (2007), *Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration - eine Einführung*. In: dies. (Hrsg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration: Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden: VS Verlag, 8-21.
- Schubert, Hans-Joachim (2006), *Integration, Ethnizität und Bildung. Die Definition ethnischer Identität Studierender türkischer Herkunft*. In: *Berliner Journal für Soziologie*, Heft 3, 291-212.
- Schütze, Fritz (1977): *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien - dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Bielefeld, Manuskript.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 19. Auflage. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlagsunion.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (1998): *Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques*. (2. Auflage.). Thousand Oaks.
- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. (3. Auflage.). Springer VS.
- Tajfel, Henry (1974): *Social identity and intergroup behavior*. In: *Social Science Information* Nr.13, 65-93.

Teutsch-Dwyer, Marya (2001), (Re)constructing masculinity in a new linguistic reality. In:
Multilingualism, Second Language Learning, and Gender. (Hrsg.) Pavlenko, Aneta;
Blackledge, Adrian; Piller, Ingrid; Teutsch-Dwyer, Marya. Mouton de Gruyter, 175-198.

Weedon, Christine (1997), *Feminist practice and poststructuralist theory*. London: Blackwell.

Wittgenstein, Ludwig (1922), *Tractatus Logico-Philosophicus*. logisch-philosophische Abhandlung.

Whorf, Benjamin L. (1986): *Sprache - Denken - Wirklichkeit: Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Anhang A: Zusammenfassung / Abstract

Sprache ist das Werkzeug, mit dem die objektive Realität abgebildet und fassbar gemacht wird. Gleichzeitig aber konstruiert Sprache Realität und bestimmt, wie diese von den Rezipienten wahrgenommen wird. Sprache ist auch der Ort, an dem sich Subjektivität bildet und somit konstituierend auf die Identität der Lernenden wirkt. Dieser Vorgang ist als ein wechselseitiger Prozess zu verstehen, denn in gleichem Maße wird auch der Spracherwerb und die Sprachverwendung von Identität beeinflusst. Bourdieu sieht Sprache als Kapital, denn der Erwerb einer Sprache bedeutet nicht nur neue Ausdrucksmöglichkeiten, sondern auch den Gewinn von kulturellem, symbolischem und ökonomischen Kapital. Bourdieu betont auch den Aspekt der Macht in sozialen Interaktionen und sprachlicher Kommunikation, der sich nicht nur dadurch zeigt, über was, wie und wie lange geredet wird, sondern auch wer mit wem redet und vor allem wer redet und wer zuhört. Das „Recht zu Sprechen“ wird meist von Sprechern der Zielsprache gegeben oder mit einer guten Sprachkompetenz erst „erworben“. Die vorliegende Arbeit bezieht sich stark auf die Werke von Bonny Norton Peirce, die fordert, dass in Forschungen zum Zweitspracherwerb die Lernenden nicht unabhängig von dem Lernkontext, in dem die Sprache erworben wird, betrachtet werden können und dies versucht, in ihrer Langzeitstudie mit ausländischen Frauen in Kanada aufzuzeigen. In Anlehnung an diese Studie von Norton Peirce wurde eine qualitative Untersuchung zum Einfluss der sozialen Identität auf den Zweitspracherwerb mit sechs Deutschlernenden durchgeführt. Die Daten wurden mit Leitfadeninterviews und schriftlichen Textproduktionen erhoben und anschließend mit Grounded Theory ausgewertet. Im Zuge der Auswertung zeigte sich die Wichtigkeit von Englisch als Mittlersprache, da dadurch das Kommunikationsverhalten in der Muttersprache mit weniger Reibungsverlusten in das Leben in Österreich integriert werden konnte. Ebenso wurde deutlich, dass ein Gespräch auf Deutsch mit Lernenden von Personen mit Deutsch als Erstsprache erst ab einem gewissen Sprachniveau zugelassen wurde. Die Hemmungen auf Deutsch zu sprechen, lassen sich auf die Angst vor einer negativen Beurteilung der eigenen Person zurückführen sowie die Befürchtung, dass aufgrund der geringen Sprachkenntnisse ihr Wissen und ihre Kompetenz in anderen Bereichen wie Studium und Beruf nicht anerkannt wird.

Anhang B: Interviewtranskript

Exemplarische Darstellung der Interviewtranskripte

1. Interview mit Alesya

I: Interviewerin

B: Befragte

I: Gut ahm.. es ging ja auch schon ein bisschen darum, in den Fragen, die ich dir geschrieben habe. Einfach so.. würde ich gern am Anfang einfach ganz allgemein wissen, warum bist du nach Österreich gekommen? Und wie lang bist du schon hier? #0:0:20.3#

B: Ich bin hier ein Jahr und warum Österreich? Ähm in Kiev hab ich in Wirtschaftsuniversität studiert und es gab eine exchange program mit ah WU und ich wollte mit diese Programm nach Wien kommen, aber (lachen) es war ein morgen und ich hab aufgewacht und das war, ok ich will nicht warten, ich will gehen und ja.... so ja.. das was vor eineinhalb Jahren #0:0:59.7#

I: Ok, hast du da Deutsch schon gekonnt? #0:0:59.7#

B: Nein, nein. #0:1:1.8#

I: Du hast Deutsch sozusagen in Österreich gelernt. #0:1:3.2#

B: Ja, nur ein Jahr. #0:1:4.7#

I: Oh wow, und wie war das für dich? Wie war das? Oder wie war dein Gefühl so der Anfang in Österreich? Alle reden Deutsch und wie war das? #0:1:15.1#

B: Um ehrlich zu sein, vor zwei Jahre hab ich nicht geglaubt, dass ich Deutsch lernen werde, weil... das war sehr schrecklich für mich, echt. Das war sehr brutal (lachen). Aber jetzt, jo, das ist ok. Ich meine... is ganz normale Sprache. Um ehrlich zu sein, ich mag nicht französisch. Ahm Spanisch ja, aber Deutsch es ist sehr nett. Ich mag Deutsch mehr als Russisch (lachen) #0:1:40.8#

I: Warum? #0:1:40.8#

B: Das klingt besser. #0:1:45.2#

I: Es klingt besser? Ah ok. Und ahm, aber nicht besser als Ukrainisch? #0:1:50.3#

B: Nein. #0:1:49.1#

I: Nein, das nicht (lachen) #0:1:52.3#

B: Nein, ich mag Ukrainisch. #0:1:54.3#

I: Das heißt aber, wenn du noch mal kurz an den Anfang zurück denkst, so der Alltag für dich, war das ein Problem für dich oder konntest du alles auf englisch regeln oder eine Wohnung zu suchen? Solche Sachen im Alltag... ja in der Apotheke..egal #0:2:11.5#

B: mhm es war kein Problem auf Englisch zu reden, weil.. alle können Englisch, so das war ok.. ja wenn ich ahm eine webside aufmache, das war ok, alles war ok, so.. Natürlich.. am Anfang es war kompliziert auf Deutsch zu rede, äh zu lesen, weil.. ich konnte nicht Deutsch, aber jetzt ist ok. Ich lese auf Deutsch mehr als auf Englisch. #0:2:44.4#

I: Ok, Wie hast du Deutsch gelernt? #0:2:45.1#

B: hm? #0:2:46.5#

I: Wie hast du Deutsch gelernt? #0:2:46.5#

B: Im Unterricht. #0:2:54.0#

I: Im Kurs. #0:2:54.0#

B: Ja #0:2:56.5#

I: Mhm, ok, welche Sprachen sprichst du noch? #0:2:56.5#

B: Russisch, Ukrainisch, Englisch, Franzö- äh oh Deutsch und ein bisschen Polnisch. #0:3:2.6#

I: Und ein bisschen Polnisch ok. Und hast du eigentlich schon einmal irgendwo im Ausland gelebt? So wie hier in Österreich? #0:3:9.0#

B: Nein, nein. #0:3:9.8#

I: Ok, warte ich hab... #0:3:15.5#

B: Ich hab viel gereist, aber nein. #0:3:14.5#

I: Ja, also nicht so leben, wo man die Sprache können muss unter Anführungszeichen. #0:3:18.2#

B: Ja. #0:3:20.4#

I: OK, warum bist du nach Österreich und nicht zum Beispiel nach Deutschland oder Italien oder Spanien, wenn die Spanisch gefällt? #0:3:27.5#

B: (lachen) Ich mag Österreich. Ich meine.. äh ich weiß wie auf Deutsch, auf Russisch, wenn du dein Finger und ähm zum Himmel puts äh #0:3:42.0#

I: streckts #0:3:42.0#

B: streckts, ja, das war Österreich für mich, aber das war super. Ich meine, wenn ich nach Wien gekommen bin und ich war viel,... (unverständlich) das ist meine Stadt. Meine Heimatstadt ist nur Kiew. Und ah ich bin nach Kiew vor drei Jahre gekommen und ja , das war ok, aber nicht für mich. Und in Wien, das ist ganz anders. #0:4:12.8#

I: Wie zu Hause #0:4:13.6#

B: Ja. #0:4:12.9#

I: Ok, schön. Das heißt, wusstest du viel über Österreich? Oder was wusstest du über Österreich bevor du hergekommen bist? #0:4:18.7#

B: Ahm (lachen) ich hab gewusst Österreich war ein Teil von österreichische Empire (beide lachen) Das Hauptstadt ist Wien. Das ist alles. Ich meine... ich hab nicht so viel... #0:4:39.7#

I: Über Kultur, Sprache, Leute..nein.. #0:4:39.8#

B: Ja, ich hab gehört, dass Österreichische Deutsch ist ein bisschen anders als Hochdeutsch, aber nur hier hab ich das erlebt. Meine, ja, eine Freundin von mir ist nach Wien ähm im Februar

gekommen und ja, sie kennt Deutsch, aber an der Uni in der Ukraine und das war sehr kompliziert für sie, weil viele Wörter sind ganz anders. #0:5:8.2#

I: Ich verstehe #0:5:9.0#

B: Aber für mich, das war ok. Ich meine, wenn sie. Wir waren in AIDA und sie wollte eine Strudel ähhh #0:5:15.8#

I: bestellen #0:5:17.3#

B: ja, bestellen und was ist Topfen? Sie hat mich gefragt, was ist Topfen? Es ist Quark auf Hochdeutsch? Oder Marillen.. #0:5:31.8#

I: Ja, diese ganzen Sachen #0:5:33.0#

B: Das war ein bisschen überrascht für sie #0:5:35.8#

I: War es für dich leichter, weil du hattest noch gar kein Wort, du hast es hier gelernt (lachen) #0:5:41.1#

B: Natürlich Österreichische. Ich hab diese Wörter hier gelernt und ich sehe das jeden Tag und natürlich ich weiß was ist das und das, aber auf Hochdeutsch #0:5:52.0#

I: Ja, (Unverständlich) ok, in welchen Situation sprichst du Deutsch? #0:6:4.1#

B: In Arbeit... ähm... ich hoffe an der Uni.... aber ich warte auf Bescheid noch... manchmal mit meine Freunden, aber meisten mit meine Freunde rede ich auf englisch. Leider. #0:6:21.2#

I: Ja, ok aber du sprichst im Alltag immer Deutsch oder gibts noch Situationen wo du Deutsch könntest, aber dann lieber Englisch verwendest? #0:6:32.6#

I: Mit meine Freunden. Sie wohnen hier fünf Jahre und sie sprechen sehr gut Deutsch, aber sie reden nur auf Englisch, weil .. äh ich hab mit einem Jungen gelernt, das war im Februar und er ist zu mir gekommen und sagt auf englisch was und ähm wir haben auf englisch reden angefangen und jetzt reden wir nur auf Englisch. Und ich kenne viele Freunde von diese Freund und natürlich reden wir nur auf englisch. Aber sie wohnen hier fünf oder sechs Jahre, so sie kennen gut Deutsch #0:7:9.2#

I: Aber im Alltag sprichst du Deutsch? #0:7:12.1#

B: Ja. ja.. Natürlich in meine Studentenheim rede meistens ich auf Deutsch oder auf Russisch, weil meine Zimmerkollegin Irina, sie ist aus Russland. #0:7:23.0#

I: Irina, ahn, sie ist deine Zimmerkollegin? #0:7:26.4#

B: Ja, wir wohnen zusammen, so wir reden nur auf Russisch #0:7:29.3#

I: Ja, natürlich. Ok, ahm gibt es Personen mit denen du auf Deutsch redest? #0:7:35.7#

B: Ja. Meine Arbeit ah in meine Studentenheim auch. mhm.. ja, mit Freunden... aber nicht mit allen, nicht mit sehr nahe Freunde? #0:7:49.7#

I: enge Freunde. ja, verstehe. Und gibt es für dich einen Unterschied ob du mit Muttersprachlern sprichst oder mit anderen Leuten, die auch Deutsch lernen? #0:8:7.4#

B: Natürlich. Es ist leichter Ausländer zu verstehen, weil wir haben die gleiche Niveau und wir sagen sehr sehr, ähm nicht so kompliziert. Aber natürlich wenn ich mit Muttersprachlern rede, mit eine Person die Deutsch Muttersprache ist und das ist leichter, für mich zu lernen. Also das ist besser. #0:8:32.0#

I: Isses leichter mit.. mit #0:8:35.5#

B: Leichter natürlich mit Ausländer, aber besser mit... #0:8:40.6#

I: ..Muttersprachlern.. ok, aber.... ist es auch für dich leichter mit Leuten, die Deutsch lernen, zu reden? Oder ist es egal für dich oder ist es manchmal ein bisschen Stress wenn man mit Muttersprachlern redet? #0:9:0.3#

B: mumm das ist nicht so stressig. In meine Arbeit, das ist ein bisschen kompliziert, weil diese Leute sind aus Niederösterreich und sie haben Akzent.. und das war ein bisschen überrascht für mich, denn sie sagen nicht zwei, sondern zwo (beide lachen) zwo, zwo, immer. Aber... für mich ist besser mit Muttersprachler zu reden. #0:9:24.2#

I: Und was machst du, wenn du was nicht verstehst? Fragst du dann? #0:9:26.1#

B: Frage ja. Aber... natürlich ich kann nicht alle Wörter verstehe, aber... ich kann das.... mhm wie sagt man... es gibt ein Sinn so ohne diese Wörter kann ich verstehen. #0:9:42.8#

I: Ja verstehe. Man kann den Sinn erkennen, begreifen. ok, ahm.. und wie... wie sind deine Kollegen auf der Arbeit? Reden die mit dir auf Deutsch? #0:9:56.4#

B: Ja, wir reden nur auf Deutsch. Keine englisch Wörter. Es ist besser. Natürlich rede ich nicht so viel, weil ich hab Angst, ich hab Angst ehrlich zu sein, weil sie sind sehr gut in Deutsch, es sind österreichische Leute! Natürlich hab ich Angst! Aber es geht, ich glaube ich brauch einfach Werkzeuge und dann... werde ich viel reden (lachen) #0:10:22.1#

I: Warum glaubst du, hast du ein bisschen Angst? #0:10:24.3#

B: Ich hab Angst, dass sie verstehen mich nicht. #0:10:28.3#

I: Ok, verstehe. #0:10:28.3#

B: ja und natürlich habe ich sehr große Akzent und ich kann nicht diese R sagen, dass ist kompliziert für mich, denn in Russisch ist es ganz anders. Wenn wir sagen R ist es stark und auf Deutsch ein bisschen kompliziert. So, ja.. #0:10:46.1#

I: Hast du manchmal, hast du Erfahrungen gemacht, wo du das Gefühl hattest, die Leute reagieren auf dich anders, weil sie merken du sprichst noch nicht perfekt Deutsch? #0:10:57.6#

B: Jaa.. aber sie zeigen das nicht... aber sie fangen ein bisschen nicht so schnell reden. So sie verstehen, dass ich bin Ausländer und ähm ja und sie sagen in hochdeutsch, aber dann in eine Stunde sagen sie etwas sehr schnell, aber es geht. #0:11:21.2#

I: Ja, man vergisst es dann sehr schnell. #0:11:22.9#

B: Ja, aber es geht #0:11:22.2#

I: Hattest du schon mal negative Erfahrungen? Wegen. #0:11:27.6#

B: Nein #0:11:28.1#

I: Weiß nicht wegen Sprache oder.. #0:11:32.0#

B: Nein, nein. Alles Leute sind sehr nett in Österreich. nein nein, echt. Wenn sie sehen, dass ich verstehe nicht oder etwas, sie sagen auf englisch oder ein bisschen nicht so schnell, ja #0:11:45.6#

I: ok, ja, ahm.... wart kurz... gibt es eigentlich, also wenn du jetzt mit jemandem ein Gespräch auf Deutsch führst? Wie ist das dein Gefühl dabei? Ist es ein Unterschied ob du auf Deutsch sprichst oder auf Englisch? #0:12:2.7#

B: Jetzt nein. Aber am Anfang das war sehr kompliziert für mich und ich musste zuhören, das war sehr kompliziert. Aber jetzt ist es ok. Natürlich es ist leichter auf Englisch zu reden, aber auf Deutsch es geht. ja. #0:12:22.7#

I: Gibt es Situationen, in denen du dich unwohl fühlst mit Deutsch? Also nicht angenehm? #0:12:29.8#

B: mhm... nein...nein.. natürlich brauche ich mehr Praxis, aber... ich brauch Zeit, nur Zeit und dann schon ma mal (lachen) #0:12:41.5#

I: Ok, aber gibt es jetzt so keine Gespräche die schwierig sind auf Deutsch zu führen? #0:12:48.9#

B: nein, nein es ist ok. Gespräch ja, vielleicht Wirtschaftsdeutsch, aber.. ich hab das nicht erlebt, aber wenn ich lese - hm? #0:13:4.5#

I: Am AMS zum Beispiel? #0:13:6.1#

B: Sie sind ganz nett und ja, es ist kein Problem. Ich sage auf Deutsch und sie antworten ok. #0:13:13.2#

I: Ok, super. Und ahm... wenn du das Gefühl hast, so wie du gemeint hast, du hast manchmal ein bisschen Angst, dass du nicht verstanden wirst, gibt es so Situationen, in denen du das Gefühl hast, du wirst nicht verstanden? Oder wenn es das gibt, was machst du dann? #0:13:32.3#

B: Mhm... Wenn ich etwas nicht verstehe #0:13:34.6#

I: Nein wenn du das Gefühl hast, die anderen verstehen nicht, was du eigentlich sagen willst. #0:13:39.3#

B: Aha... mhm... ja, in meinem Arbeit (lachen). Wenn ich mit Kunden reden und sie sind alle Österreichische und ja, ich versuche nicht so viel reden. Und ja ich sage „hallo“ oder „Grüß Gott“ oder etwas so und „Ihre Rechnung, danke schön“. ja, ich versuche nicht so viel reden. #0:14:4.2#

I: Ja. Und ahm... (Unverständlich) (Pause)... was noch... #0:14:16.6#

B: Aber wenn ich lies, das is ok. Ich hab zwei Bücher von Daniel Glattauer gelesen. Diese „Gut gegen Nordwind“ und „Alle sieben Wellen“ und es gab kein Problem, echt. Natürlich... #0:14:30.0#

I: Super, das ist nicht einfach.. #0:14:31.4#

B: Aber, nein, das ist einfach! Das ist nicht so schnell äh schwer, ja und ich hab ein paar Philosophiebücher auf Deutsch... #0:14:42.0#

I: boa haha #0:14:43.2#

B: und das war, ok, erste Seite, zweite Seite, ok das ist genug für mich, ich kann nicht das lesen. Aber Daniel Glattauer ist echt super. Das ist nicht so kompliziert.. #0:14:52.3#

I: (Unverständlich) Das ist anstrengend, sogar für mich (beide lachen). ok, eines würde mich noch interessieren, wenn du jetzt an die Ukraine denkst, gibt es da Unterschiede zu Österreich wie mit Leuten umgegangen wird, die ukrainisch nicht können? #0:15:16.2#

B: In der Ukraine? #0:15:17.6#

I: mhm #0:15:18.5#

B: Ahn, das ist sehr problematisch, echt. In der Ukraine Leute sprechen kein Deutsch und kein Englisch. Und ich war überrascht, als ich nach Wien gekommen bin, alle alte Leute reden auf englisch. Und der Ukraine nein. Deshalb haben wir nicht so viel Touristen in der Ukraine. Weil die Leute verstehen nicht. #0:15:46.1#

I: man nicht kommunizieren, das ist dann schwierig... #0:15:48.9#

B: Und Urahn, in Kiew, in Hauptstadt, keine Wörter auf Englisch. So, ich weiß nicht wie Touristen verstehe. Echt. (Beide lachen) Das ist unglaublich. #0:16:7.7#

I: Klingt nach einer Herausforderung #0:16:10.5#

B: Ja #0:16:12.3#

I: Und für deine Hobbies, brauchst du da Deutsch? #0:16:17.4#

B: Natürlich, Ja mein Hobby ist Fotografie. Und es gibt viele Leute aus Österreich, die ein Fotosession haben wollen und das ist ein bisschen kompliziert für mich. Deshalb muss ich.. viele Wörter lernen, die ich brauch. #0:16:38.8#

I: Und ok, wie... was macht das kompliziert so eine Situation? Kannst du mir das ein bisschen beschreiben? #0:16:49.1#

B: Für mich.. es ist ein bisschen kompliziert auf Russisch zu sagen, ich meine, wenn ich etwas sehe in meine Kopf und ich will etwas sagen, das ist ein bisschen kompliziert, auf Russisch, auf meiner Muttersprache und auf Deutsch, es ist unmöglich. also.. #0:17:5.9#

I: Und was machst du dann? #0:17:7.6#

B: mhm, ich versuch zu zeigen. Das ist leichter. Und ja natürlich sage ich nur leichte Wörter und ja, das ist (unverständlich) #0:17:19.0#

I: Aber ist es ein Problem in den Situationen? Wenn du es zeigst und nicht erklärst? #0:17:24.5#

B: nein, nein. Ich kann fast alles zeigen. Also.... aber natürlich will ich mehr sagen, aber ja ich kann es auf Englisch oder auf Russisch oder auf Ukrainisch sagen, aber auf Deutsch manchmal, das ist... ich kann nicht. #0:17:43.6#

I: Noch nicht. #0:17:44.9#

B: Ja noch nicht. Ich hoffe (beide lachen) #0:17:47.8#

I: Mhm, ahm.. könntest du zwei, drei Wörter finden, wenn du an Deutsch denkst? An Deutsch sprechen und hören? #0:18:0.2#

B: mhm, deutlich. #0:18:1.7#

I: Deutlich? #0:18:3.5#

B: Ja. ahm.... ich weiß nicht, das ist wie Formular. Wie Mathematikformular. Das ist logisch, superlogisch. Weil in Russisch kann man alles sagen in pdf stellen Prädikat in erste oder in zweite oder in dritte egal welche Stelle, aber auf Deutsch es ist sehr deutlich und tja sehr logisch.

#0:18:31.8#

I: Ok, und was für ein Gefühl? #0:18:33.9#

B: Für mich es ist super. Weil äh Mathematik es ist alles für mich. Ich hab ah in der Mathematikklasse studiert, dann Wirtschaftsuniversität, so das ist besser für mich. Leichter.

#0:18:47.7#

I: ok, deswegen.. #0:18:49.9#

B: ja, manche Leute sagen, dass Deutsch sehr kompliziert, aber für mich nicht. Das ist leicht. ja.

#0:18:56.8#

I: ok, und wie sind die österreichischen Leute? #0:19:1.1#

B: sehr nett. Echt. #0:19:6.0#

I. Schön einmal zu hören (lachen) #0:19:8.0#

B: Recht?? Weil Ukrainische Leute sind sehr .. kalt. Oder nicht kalt.. ah ich hab vergessen... sehr brutal. #0:19:17.5#

I: Brutal? #0:19:18.2#

B: Ja, das ist.. unfreundlich. Aber hier.. in meiner Arbeit, das war in meiner ersten Tag und..

#0:19:32.0#

I: heute? #0:19:32.3#

B: Nein nein, und alle Leute sind zu mir gekommen und sagen „Alles in Ordnung? Brauchst du meiner Hilfe?“ oder so. Das war sehr nett, echt. und heute ja, ich war mit große Sackeln, ich musste das abholen und ein paar Leute fragen „Brauchst du meine Hilfe?“ und das immer. Nicht nur in meiner Arbeit und in der Uni, überall. #0:19:59.0#

I: Ok, das ist gut, dann macht auch das Arbeiten mehr Spaß. Würdest du gerne mehr Deutsch reden?

#0:20:7.5#

B: Ja #0:20:7.6#

I: Oder redest du eh schon genug Deutsch? #0:20:9.4#

B: Nein, ich will mehr reden, echt. Aber ich hoffe an der Uni finde ich mehr österreichische Freunde und können wir auf Deutsch reden (lachen), weil jetzt habe ich viele Freunde aus Kosovo, aus Ukraine, Russland... #0:20:32.4#

I: Und wo hast du sie gefunden? #0:20:35.0#

B: Ehrlich zu sein Charlie P's (beide lachen) Echt, ich hab mit eine Freund kennen gelernt in Charlie P's und dann seine Freunde. Ja, aber ich hab in kennen gelernt ... #0:20:47.3#

I: im Charlie P's (lachen) #0:20:46.8#

B: Ja (beide lachen) #0:20:50.9#

I: ok, ahm... vermisst du manchmal das Ukrainische? #0:21:4.7#

B: Nein. Echt, nein. Ich vermisse meine Familie und ah ich komme, ich fahre in die Ukraine nur meine Eltern zu besuchen, aber.... die Land nein. #0:21:19.7#

I: Und Sprache? #0:21:21.6#

B: Sprache.. Ich kann Musik hören. Das ist genug für mich. (beide lachen) #0:21:28.4#

I: Und nocheinmal eine Frage zum Anfang, wie du hier warst in Österreich... Wo du gesagt hast, du hast noch kein Deutsch können, oder wie du den A1 Kurs gemacht hast. Die Basics... #0:21:44.3#

B: Ah ich hab alleine gelernt #0:21:46.7#

I: Ah, du hast alleine gelernt? #0:21:47.8#

B: Ja, ich war hier zwei Monate und ich hab alleine ahm studiert und dann... äh. #0:21:55.3#

I: Und das hat funktioniert? #0:21:56.3#

B: Ja und ich hab mit B1 angefangen... Und hier es ist schneller Deutsch zu lernen... in Wien, in Deutschland oder in Österreich oder der Schweiz, es ist ganz schnell. Weil in der Ukraine, ehrlich zu sein, das ist unmöglich. Natürlich haben wir Goethe-Institut oder so, aber das geht nicht .
#0:22:24.4#

I: Ja, man braucht viel länger, das kenn ich. Ok und, aber wie du in dieser Zeit, wo du selber studiert hast, war es das schwer irgendwie Kontakt zu finden zu Österreichern? #0:22:42.2#

B: Dss war schwer, weil... es war kompliziert. Ich weiß nicht, .. ich hab nicht probiert ehrlich zu sein. Ah aber wenn ich in B1 Niveau war, ah meine Freundin hat mir erzählt über Tandem-Partner, diese Website, so ich hab ein paar Freunde kennen gelernt über diese Website. Und ja das war ok. Aber jetzt, ich hab vielleicht maximum zehn Leute aus Österreich und meistens meine Freunde sind Ausländer. Aber ich versuche mit russische oder ukrainische Leute nicht zu reden viel. Weil ok, ich bin in Österreich. Ich will auf Deutsch reden. Und viele Leute aus Russland aus der Ukraine ah kommen nach Wien, oder ok, egal nach Österreich oder nach Deutschland und sie reden nur mit russische Leute, nur mit ukrainische und das ist blöd. Echt. Und es ist besser für mich mit Ausländer zu sprechen, weil ich kann Englisch üben, Deutsch üben, so... #0:23:57.8#

I: Ok, verstehe. Und wie du in dieser Zeit, wie du selber Deutsch gelernt hast, hast du da auch versucht im Alltag Deutsch zu sprechen?.... Also zu Beispiel beim Einkaufen... oder hast du mehr englisch gesprochen? #0:24:15.6#

B: Nein auf Deutsch. Aber mein Freund, wir waren zusammen, und ah jetzt redet er auf englisch. In der Uni oder... das ist verrückt. Ich meine, er hat B2 gemacht, aber redet auf englisch, so... aber, wenn ich nach Wien gekommen bin, nicht nur auf Deutsch geredet... Ich versucht. Ich versuche.
#0:24:55.5#

I: Und war das schwierig am Anfang? #0:24:57.8#

B: Ja. Ja, weil, natürlich kann ich sagen „Danke“ oder „Bitte“ oder so, aber wenn Verkäuferin oder alle Leute mit mir auf Deutsch reden, oder geredet haben, das war: ahn sorry english? (beide lachen) #0:25:19.1#

I: Aber das hat funktioniert? #0:25:20.8#

B: Ja, aber jetzt ist es ok. Natürlich ich kann nicht alle Wörter verstehen, aber meistens.. Ja, das geht. #0:25:31.8#

I: Ok... ich schau einmal... wir sind schnell! #0:25:38.8#

B: Ja. #0:25:39.3#

I: Also... (pause)... Ich habe dich schon alles gefragt! Ich bin ganz irritiert. beim letzte Interview habe ich eine Stunde gebraucht. #0:25:56.9#

B: Das ist ok. #0:25:59.1#

I: Das ist auch gut. Ok... ahm..hast du die ganze Zeit im Studentenwohnheim gewohnt? #0:26:9.4#

B: Ja. Und das war echt gut, weil ich rede mit diese Leute in diese Fremdenheim nur auf Deutsch. Ja natürlich, es gibt ein paar Leute, mit denen rede ich auf englisch, weil sie kennen kein Deutsch oder A2 Niveau und sie wollen nicht auf Deutsch reden, nur auf englisch, so ist ok. Aber meistens auf Deutsch. Und das ist besser. #0:26:40.2#

I: Und das funktioniert auch gut? #0:26:43.3#

B: Ja, ja. Im Alltag es ist ok, aber ich weiß nicht wie an der Uni wird, aber.. In der Arbeit ist ein bisschen kompliziert. Weil ich arbeite nur einmal pro Woche, so... ja, ich hab nicht so viel Praxis. #0:27:2.5#

I: Wie lange arbeitest du jetzt schon dort? #0:27:5.5#

B: mhmm drei Wochen. #0:27:8.4#

I: Ah ja, das ist wirklich noch nicht lange. Das sind drei Tage im Endeffekt oder? ... Reden die Kollegen viel mit dir? #0:27:15.8#

B: Ja. Sie versuchen, aber ich „jaja ok“ (beide lachen) #0:27:21.5#

I: Verstehst du sie nicht oder? #0:27:24.0#

B: Ich verstehe sie. Aber sie sind österreichische und meine Angst. Also... aber ich hoffe... bald werde ich dauernd Deutsch reden. #0:27:35.7#

I: Aber wäre es schlimm, wenn sie dich nicht verstehen? Was würde passieren? #0:27:40.0#

B: Sie verstehen mich. Aber ich rede sehr leise. Ich kann nicht sehr laut reden, weil wegen Angst. Und sie sagen „Wie bitte? Nocheinmal bitte?“ (beide lachen) und ich bin rot und natürlich sage ich noch einmal und alles.. aber.. zuerst.. ja #0:28:4.7#

I: Mit mehr Praxis... ja cool, und heute bei der Party wirst du viel Deutsch reden oder viel Englisch? #0:28:13.8#

B: Englisch. Es ist eine Freundin von mir. Wir haben uns in B1 Kurs getroffen und das war erste Tag, ich war spät, dreißig Minuten, ich glaub. Das war Regen und ahm ich bin gekommen und es gab nur ein Platz bei diese Mädchen und ah wir waren zusammen und sie kann kein Deutsch, ich meine, sie konnte nicht reden, ich meine, ich auch. Und tja, wir reden auf Englisch, immer. Aber ich hab EPD geschafft, sie hat in Sprachzentrum B2 geschafft, aber das ist unmöglich für uns. Ich meine äh wir versuchten auf Deutsch reden, aber das war „Hallo! Wie gehts? Gut und dir?“ und dann auf englisch (beide lachen) #0:29:7.2#

I: Ok verstehe, ja. ich kann jetzt auch mein Englisch üben, weil ich habe irische Freunde in der Wohnung, genau. Na cool, Alesya, dann hast du noch eine Frage an mich? Würde ich sagen, danke für das Interview!

2. Interview mit Bojan

I: Interviewerin

B: Befragter

I: Ok, kannst du mir vielleicht zu Beginn einfach was erzählen über deine Erfahrungen mit Deutsch? Also warum du Deutsch lernst? Wie es ist jetzt in Österreich zu leben, wo alle Deutsch sprechen und ja? #0:0:18.7#

B: Erste Frage war: Warum Deutsch? Ah ich lerne Deutsch, weil möchte hier zu studieren und auch weil es ist so einfach hier zu leben, wenn man Deutsch wissen und auch man muss viel Job wissen, um Job zu finden. Aber vielleicht ich studiere auf Englisch. (beide lachen) #0:0:52.4#

I: Ah ok wirklich? #0:0:53.5#

B: Ja, aber ich muss langsam Deutsch zu lernen, weil für mein Studium in Deutsch ist sehr kompliziert und ich glaube, dass ich brauche mehr Zeit. Ah ich lerne Deutsch schon sechs oder sieben Monate, aber vor sieben Monate, letztes Jahr, kann ich eine Wort in Deutsch.. #0:1:14.1#

I: Wirklich? #0:1:14.1#

B: .. wissen und zwei Monate vor, hier ah ich habe keine Sätz in Deutsch machen, weil es ist so schwer hier Deutsch zu sprechen, weil es.. ich brauche kein Deutsch, ich brauche mit ah serbisch mit alle sprechen, es gibt so viele Menschen aus Serbien oder Kroatien und zum Beispiel, wenn ich gehe in der Bank oder zum Bank? #0:1:43.6#

I: In die Bank #0:1:43.8#

B: In die Bank (lachen) und wenn ich, oder andere Institution oder ich weiß nicht, ich möchte in Deutsch zu erklären. Ok, es dauert und ich kann nicht gut erklären, aber ich möchte in Deutsch zu erklären, aber ich habe keine Chance, weil sie wissen ich komme aus Serbien, dann sie rufen Kollegen oder sie sprechen serbisch und sie bekommen in Serbisch oder in Englisch zu sprechen, aber jetzt ich antworte ich spreche kein englisch. (beide lachen) #0:2:18.3#

I: Aja, ok. und warum bist du nach Österreich? Also warum gerade Österreich? oder egal warum gerade ein deutschsprachiges Land? #0:2:23.3#

B: Ich hab in Amerika für sechs Monate gelebt, in Kalifornien, aber es ist soweit von Serbien und ahm auch zum Beispiel Masterstudium ist so so teuer, Zum Beispiel für Finanz für Ausländer ungefähr 100.000 Euro und hier es unterschiedlich. Und auch weil ich kenne Menschen aus hier und auch ich kann, wenn ich möchte nach Serbien fahren und ja. #0:3:7.6#

I: Und wie ahm. Dadurch dass du ja schon in Amerika gelebt hast, also auch in einem Land mit einer anderen Sprache. Also wenn du jetzt die Situation vergleichst in Amerika und du musst englisch lernen oder sprechen und jetzt zu Österreich mit Deutsch. Hast du da unterschiedliche Erfahrungen gemacht oder wie war das für dich? #0:3:29.3#

B: Für Menschen ich glaube, es gibt unterschiedlich, weil wo ich habe gelebt in Südkalifornien, ahm Menschen sind so nett und freundlich. Sie sind ein bisschen Schauspieler (beide lachen). Aber allgemein, general zu sagen, Menschen sprechen mehr und Menschen sind nicht ah... ahm hier in Österreich Menschen sind mehr verschlossen. Zum Beispiel ich habe mich gefreut, wenn ich habe gehört, dass mein Mitbewohner ist aus Österreich, aber er spricht so so wenig. Man kann nicht generalisieren. Menschen sind nicht gleich, aber zum Beispiel und auch ich habe ein paar Leute von Österreichern und ich glaube, sie... ah ein bisschen verschlossen. Man kann aber in Amerika alle Menschen... es ist nicht gleich. Zum Beispiel in San Francisco oder in New York, die meisten sind verschlossen und so busy und weiß nicht. Und sie möchten nicht so viel zu sprechen. Oder zum Beispiel hier als Kellner, in Amerika als Kellner, wenn man als Kellner arbeiten, man muss so viel sprechen, als wenn man diese Menschen ah wissen ganze Leben, aber hier es ist unterschiedlich. Es ist nicht für alle Menschen, aber ich glaube general.. allgemein kann man sagen, ja. #0:5:17.3#

I: Ok, ja verstehe. und ahm wie ist es, wie war das am Anfang, als du nach Österreich gekommen bist? Das hast du noch gar kein Deutsch gekonnt. #0:5:34.5#

B: Ah, ich wohne hier in Wien seit drei Monate. #0:5:42.8#

I: Ok. Das heißt du hast Deutsch in Serbien gelernt am Anfang? #0:5:48.5#

B: Ah selbstständig #0:5:51.6#

I: Oder selbstständig, ok. #0:5:52.3#

B: Ich habe nicht Deutsch in der Schule gelernt. Ah ich begonne letzte Jahr zum Beispiel in Sommer. und ah was war die Frage? (beiden lachen) #0:6:3.6#

I: Gut, wie das war in einem Land zu leben, wo du die Sprache nicht so gut konntest? Wie war das für dich? #0:6:10.9#

B: Als ich habe gesagt, hier es ist leicht, weil es gibt so viele. Es ist leicht, aber im andere Seite es ist, wenn man muss, zum Beispiel in Amerika ich muss englisch zu sprechen, weil es gibt keine Chance in andere Sprache mit Menschen zu kommunizieren. Ich glaube, dann man schneller äh schneller.. #0:6:36.2#

I: ..lernt #0:6:37.6#

B: lernt ja. Aber hier, wenn man kann ohne Österreich leben ohne Deutsch zu leben funktioniert, es ist so schwer. Zum Beispiel, ich bib jetzt an der Uni Wien, aber ich möchte verändern und eine andere Masterstudium auf Englisch an der Fachhochschule Wien machen und das Masterstudium ist auf englisch. Ahm meine, alle Menschen, das ich hier kenne, meisten sind serbokroatische oder bosnisch oder auch in meine Studentheim sind meistens diese Menschen und Menschen sprechen englisch und dann es ist so schwer. Am Arbeit ich kann nicht Chance so viel zu sprechen, nur ein bisschen. Es ist immer so viel Stress und dann es ist sehr sehr schwer Deutsch zu lernen. #0:7:28.3#

I: Ja natürlich, das stimmt. Die Art und Weise wie du kommunizierst, wenn du zum Beispiel in Serbien bist, so wie du sprichst, kommunizierst.. ähm ob du viel redest oder wenig redest oder ja? Ist das anders in Wien oder in Österreich? #0:8:8.2#

B: Ich bin nicht sicher, dass ich verstehen gut #0:8:10.8#

I: Ok, Ich stelle die Frage später, mir fällt gerade etwas anderes ein. Wieviel kommunizierst du auf Deutsch? Oder wieviel sprichst du auf Deutsch? Hast du deutschsprachige Freunde? Oder.. #0:8:30.5#

B: Ich habe ein paar ah Nachbarinnen oder Freundinnen im Studentenheim an meine Stock. Ah, eine Mädchen ist aus Hamburg und es gibt ein paar Mädchen, das spricht gut Deutsch und zum

Beispiel mit ihnen spreche ein bisschen, wenn ich Zeit habe und ah es gibt nicht andere Chance jetzt Deutsch zu sprechen. #0:9:2.3#

I: Ok und im.. #0:9:5.3#

B: zu, zum Beispiel ich habe Mitbewohner aus Österreich (beide lachen), aber er spricht sehr wenig, er ist sehr verschlossen. Zum Beispiel wohne mit ihm, aber er spielt am Computer oder ich weiß nicht und wenn er hat sehr gut Stimmung, dann wir erzählen, sprechen zum Beispiel zehn Minuten pro Tag. (beide lachen) #0:9:29.0#

I: Oh wow, ok verstehe. #0:9:32.8#

B: Und vielleicht ein bisschen hier es gibt Menschen aus Serbien, das ah verstehen, dass ist wichtig Deutsch zu sprechen und ich habe ein paar Freunde, das möchten Deutsch zu sprechen, aber sie sind auch am Anfang als ich und aber es ist denen hilfreich. #0:9:54.4#

I: Ok, ok und Situationen im Alltag? Wie oft kommt es zu Situationen, in denen du Deutsch sprechen musst? #0:10:2.7#

B: Ganz wenig. Wenn zum Beispiel heute ich habe einen Mail für Praktikum bekommen, aber das Praktikum ist in englisch und ich kommuniziere auf englisch und zum Beispiel wenn ich in Supermarkt gehe, ich kann nicht finden oder ich weiß nicht ahm. #0:10:34.0#

I: Gab es Situationen, in denen- #0:10:36.8#

B: Oder zum Beispiel, wenn ich habe einen Teilzeitjob gesucht, habe ich in Deutsch Gespräch, gesprochen, aber es gibt Menschen, das sind nicht so nett, wenn sie... Zum Beispiel ich frage für einfache Job, mach muss nicht so gut Deutsch wissen und zum Beispiel ich habe Erfahrung und dann wenn ich an Anfang spreche, und dann sie, ich glaube, dass sie ah wie kann man diese erklären.. ah.... am Anfang sie sprechen, dass ich kann verstehen und dann, wenn sie gehört, dass ich nicht spreche, dass ist nicht meine Muttersprache, ich spreche nicht so gut, dann sie sprechen so so schnell und mit Akzent, dass ich kann nicht verstehen und dann sie mir sagen zum Beispiel ah leider du kann nicht verstehen, dein Deutsch ist nicht gut, Wiedersehen. #0:11:48.2#

I: Ok, das ist ein bisschen hart. #0:11:49.4#

B: Ich hatte diese Erfahrung. Auch es gibt Menschen, die sind nett, aber zum Beispiel. #0:11:55.0#

I: Ja, was ist öfters, wenn Leute bemerken, dass du eben nicht so viel verstehst, wie reagieren sie dann? #0:12:7.5#

B: Verschiedene Menschen, verschiedene Reaktionen. Zum Beispiel es gibt Menschen, das dann sprechen langsam und möchten langsamer zu erklären oder zu helfen oder zum Beispiel meine Mitbewohner und auch es gibt ein oder zwei andere Jungen, die sind aus Österreich an meine Stock und Beispiel wenn ich rede mit ihnen, sie haben keine Lust. Ich habe ihnen gesagt, zum Beispiel du kannst mir korrigieren oder das ich ihnen nicht verstehe, aber sie haben keine Lust und sie sprechen schnell. Mein Mitbewohner ist aus Oberösterreich und das kann ich gut verstehen. Aber andere sind, ich vergessen die Bundesland, aber er ist so schwer zu verstehen. Es gibt eine Akzent, ich weiß nicht aus andere Sprache. #0:13:13.5#

I: (lachen) ja ich weiß, es gibt echt Dialekte, die sind heftig #0:13:16.0#

B: Und ich kann nicht immer, ich ah ah ich ahm ver- äh behave #0:13:28.9#

I: verhalten #0:13:29.1#

B: Ich verhalten, als ich verstehen und ich kann nicht immer (beide lachen) und ich kann nicht immer sagen, bitte langsam, weil.. #0:13:38.1#

I: Ja, das wäre meine nächste Frage gewesen: Was du machst wenn du etwas nicht verstehst? #0:13:42.4#

B: Wenn es ist so wichtig, wichtige Dinge, dann frage Menschen das erklären mir ah auf englisch oder langsamer oder ich frag meinen Freund zu übersetzen oder ich weiß nicht, aber wenn nicht so wichtig, dann ok (lachen) #0:14:1.5#

I: ok, ich hab noch eine Frage, mit wem sprichst du lieber Deutsch? Macht es für dich einen Unterschied ob du zum Beispiel mit Muttersprachlern Deutsch sprichst oder mit anderen Leuten, die Deutsch lernen? #0:14:20.8#

B: Ahm, ich glaube, das es für mich besser ist zu Muttersprachlern zu sprechen, aber als ich habe gesagt, es gibt Muttersprachler, das ich kann gut verstehen, ohne Probleme, aber es gibt Muttersprachler, die sind so so schwer zu verstehen. #0:14:36.6#

I: Aber wie fühlst du dich? ist es für dich kein Problem auf Deutsch zu reden? #0:14:42.1#

B: Ich freue (lachen) #0:14:43.6#

I: Du freust dich, wenn du die Möglichkeit hast. Aber es ist für dich egal, also gibt es noch andere Gründe oder Erfahrungen, Situationen, Gefühle, dass du lieber mit Muttersprachlern sprichst als mit anderen Lernenden? Oder ist komplett egal? #0:15:21.8#

B: Für mich ist besser mit Muttersprachler zu sprechen, weil sie sprechen korrekt und ich kann mehr lernen. #0:15:33.0#

I: Gibt es Situationen, in denen du dich nicht wohl fühlst, wenn du Deutsch sprechen musst? #0:15:38.8#

B: Nein. #0:15:40.0#

I: Am Telefon? #0:15:40.6#

B: Nein. #0:15:42.0#

I: Auch nicht? Das is ja super. #0:15:43.8#

B: Am Anfang war Problem, dann ich habe ein paar, weil ich zwei Monate vor, ich kann nicht eine Sätze reden in Deutsch machen und dann ich zum Beispiel fragen mein Mitbewohner oder andere Leute, zum Beispiel wenn ich rufe, zum Beispiel am Anfang, dass ich habe in meinen Gehirn ah ein paar Fragen oder was ich kann erklären und dann ich üben und dann ist besser. #0:16:12.6#

I: Ok, mhm, ahm.... Gibt es irgendetwas, das du machst, um Deutsch reden zu können? #0:16:36.7#

B: Ahm was meinst du? Kannst du erklären oder kannst du Beispiel geben? #0:16:45.5#

I: Zum Beispiel ahm dich mit jemandem treffen, um Deutsch zu reden. Oder versuchen mit Leuten auf der Straße zu sprechen. Zum Beispiel. Oder.. ein Tandem.. Jemand lernt serbisch von dir, du lernst Deutsch von ihm. #0:17:4.3#

B: Ich habe am Anfang, ich habe kein Deutschkurs und es gibt hier in Wien ein gutes Sprachkaffee, aber diese Menschen sind nicht so gut mit Deutsch, aber am Anfang, ich habe keine Ahnung mit Deutsch, das war hilfreich. Und ich ah, das ist, das ist zum Beispiel gut. #0:17:26.6#

I: mhm, ok. Ja. Kannst du mir vielleicht noch ein, zwei Erfahrungen erzählen oder Situationen, ahm... mit.. in denen du Schwierigkeiten mit Deutsch hattest oder mit Personen? #0:17:46.5#

B: Mit Personen oder mit Deutsch (lacht)? #0:17:46.6#

I: Mit Personen wegen Deutsch? #0:17:50.0#

B: was ist wegen nochmal? Ich hab vergessen? #0:17:51.3#

I: Aufgrund? Bleiben wir bei Situationen mit Schwierigkeiten mit Deutsch? Ob das mit Personen ist oder einem Brief egal. #0:18:6.7#

B: Schwierigkeiten mit Deutsch.... Ich habe immer Schwierigkeiten mit Deutsche. Ich kann nicht precise.. ah #0:18:19.3#

I: ahm.. genau. #0:18:20.8#

B: genau meine ah was ich denke oder fühle ah sagen... #0:18:28.6#

I: Und wie ist das für dich? #0:18:32.0#

B: #0:18:33.9#

I: Oder wie fühlst du dich dabei, wenn du nicht genau das sagen kannst, was du willst? #0:18:38.8#

B: Ahm... ob ich fühle, dass ich ein bisschen.... ahm es gibt Menschen zum Beispiel, die kennen nicht andere Sprache zum Beispiel englisch oder oder meine Muttersprache und dann... man kann nicht erklären... ahm ich fühle, dass ich hab Probleme in Kommunikation, aber #0:19:14.7#

I: Ja und wie ist dieses Gefühl? #0:19:16.7#

B: .. ahm... es ist... ah wie kann man sagen... überrascht.. nein ah... #0:19:39.6#

I: überraschend? surprising? #0:19:34.3#

B: ah nein.. ah confused #0:19:38.3#

I: verwirrend #0:19:38.6#

B: ein bisschen ja. Aber man kann erklären ja. #0:19:44.5#

I: Du hast gesagt, du bist auf der Uni im Moment? #0:19:49.8#

B: Ahm man kann sagen... (beiden lachen) #0:19:52.6#

I: Aber machst du eine Vorlesung? #0:19:56.0#

B: ich bin an der Uni angemeldet, aber diese Programm, diese Masterstudium heißt ah (Unverständlich) Finance und das ist mehr Mathematik als Wirtschaft. Und auch an der Uni, ich hab mit österreichische Menschen gesprochen. Zum Beispiel ich habe in Serbien gearbeitet für eine Firma, österreichische Firma und meine Chef war aus Wien und mit andere Leute aus Wien und sie haben mir gesagt, es ist für mich besser, eine Fachhochschule zu besuchen, als zur Universität, weil ich kann schneller Masterstudium abschlossen und es gibt nicht so viel Unterschied zwischen Universität und Fachhochschule und ich bin jetzt an der Uni. Nur ich habe jetzt zwei Jahre um Deutsch zu verbessern, aber diese Modul, oder wie heißt das in Deutsch, es existiert nicht mehr. Aber ich kann Deutsch lernen und ah jetzt ich bin Student aus Uni um Deutsch zu lernen und nächste Woche habe ich Aufnahmeprüfung für ahm Masterstudium dieser Fachhochschule Wien und dann hoffe ich im September ich glaube, ich studiere diese Masterprogramm. Ich habe gehört von meine Freunde an der Uni es ist so theoretisch und auch man muss ah ahm... ah alle, das ganze Tag es gibt.. und ah Unterricht. Und das ist für mich soviel und dann ich entscheide mich für diese Schule. #0:22:8.7#

I: Brauchst du für deine Arbeit Deutsch? #0:22:10.7#

B: Was glaubst du, diese Arbeit, das ich arbeite Wochenende? #0:22:18.4#

I: Ja. #0:22:19.4#

B: Ahm ja ja #0:22:20.9#

I: Ja, ok. Gibt es.. #0:22:29.5#

B: Man kann.. ich arbeite als Hilfskellner und als Kellner, als ich habe gesagt, hier ist (unverständlich) anderes, man muss nicht so viel reden. Das, was du möchtest äh essen, trinken und ah nur ein paar Wörter. Und auch es ist immer Stress und ah auf Job es gibt so viele Gäste und dann ich habe so wenig Chance mit andere Kollegen zu sprechen und auch es ist meistens aus der Türkei oder ich weiß nicht, der Besitzer ist aus Türkei, und dann sie sprechen nicht gut Deutsch. Se sprechen, ich kann nicht zum Beispiel verstehen Menschen, das sprechen, sie sprechen gut englisch, aber sie sind aus Indien, aber ich kann nicht verstehen diese englisch. Es ist auch für diese Menschen, es ist schwer zu verstehen, und auch ich glaube, man kann ihnen nicht richtig lernen. #0:23:36.0#

I: Ja, das heißt deine ganzen Arbeitskollegen sind auch nicht aus Österreich oder Deutschland? #0:23:42.5#

B: Ich hab nicht so Chance zu sprechen, sie sprechen ok Deutsch , aber für mich, das ist nicht so gut und ich spreche nicht so viel mit ihnen. #0:24:2.1#

I: Warum? Aus diesem Grund? #0:24:4.0#

B: Sie sind immer beschäftigt und es gibt keine Chance und wenn ich spreche, dann mein Chef „warum“.. #0:24:18.0#

I: Hast du noch fünf Minuten, dass wir deine Notizen besprechen? #0:24:44.1#

B: Ich glaube, diese Zettel... ahm, diese Freund, aus Burgenland, ich kann nicht verstehen... #0:25:1.8#

I: Aber dieser Freund aus dem Burgenland, versucht er dann so zu sprechen, dass du ihn verstehst? #0:25:21.9#

B: Ahm... sie diskutieren zum Beispiel über (unverständlich) und ich kann nicht immer sagen, zum Beispiel „kannst du erklären?“. Ich frage, aber ich kann nicht immer fragen. Und dann sie.. ah continue.. #0:25:43.3#

I: Ahm fortsetzen. Oder sie reden weiterarbeiten #0:25:48.2#

B: Ja und dann.. Zum Beispiel hier in Deutschkurs ich verstehe alles. Weil ahm Stefan hat glaube ich kein Akzent und alle andere Schüler sprechen langsam. #0:26:13.7#

I: (lachen) er hat ein bisschen Akzent, aber vielleicht redet er in der Klasse nicht so. #0:26:14.4#

B: Ich habe mein Mitbewohner gefragt, ich habe in eine Job gesehen, was ist advanced (nicht klar verständlich).. #0:26:25.7#

I: ahm fortgeschritten #0:26:28.8#

B: fortgeschritten BSK (beide lachen) #0:26:37.2#

I: fragst du deinen Mitbewohner öfters um Hilfe mit Deutsch? #0:26:39.1#

B: mhm, ich frage... #0:26:42.7#

I: Und das ist kein Problem? #0:26:44.1#

B: Ah es ist kein Problem, aber ich fühle mich nicht so gut. Zum Beispiel wenn ich frage, meistens er antwortet zum Beispiel frage ihn „was gibts?“ wenn ich komme zu hause und er immer antwortet (lacht) nicht so viel. Das ist alles. Oder ich frage ihn und er antwortet „keine Ahnung“. Aber er möchte, zum Beispiel wenn ich habe Problem Email zu schreiben oder wenn es ist wichtig für mich und wenn ich frage für Hilfe, dann er hilft mir. #0:27:25.7#

I: Ok. #0:27:27.6#

B: Aber es gibt, du kannst diese Zettel haben, aber es gibt mehr Informationen, aber ich habe.. (lachen) #0:27:37.9#

I: Als du erzählt hast. #0:27:40.6#

B: erzählt ja. #0:27:40.5#

I: Ok, aber du hast... ja .. du hast Freunde, die du fragen kannst, wenn du etwas brauchst auf Deutsch. #0:27:50.9#

B: Ahhm alle Menschen sind be- wie heißt das? beschäftigt. Ein Mädchen an meine Stock, sie ist aus Hamburg, und ich kann gut verstehen und sie habe mir geholfen für B1 Prüfung, weil ich habe erstes Mal, zum Beispiel ich komme hier in Wien am erste Mal und zwei oder drei Monate vor, zum Beispiel von (unverständlich) Dezember bis erste März, ich habe nicht Deutsch, ich habe nur ein bisschen Deutsch gelernt, weil ich müsste ah mich für (unverständlich) Test vorbereiten und das ist Test auf Englisch. Und ich brauche für Uni Wien, ah zwischen C1 und C2 #0:28:51.5#

I: ah auf englisch? #0:28:52.2#

B: Ja und das war so schwer. Und ich .. denke bei Sprache ist wichtigste, dass man haben ah Kontinuität, oder wie heißt das. Und dann war schwer. Und sie haben mir geholfen mit schreiben. Am Anfang ich war gut in mündliche Sachen, mündliche Prüfung, Hören, Lesen, aber ah.. für mich war bisschen.. Brief... als Modell... wie heißt das? Wenn man Übungen.. das ist leicht. #0:29:52.4#

I: Ja, ja ich verstehe, was du meinst. Die Struktur ist immer gleich. Leben im Studentenwohnheim mehr Österreicher oder mehr Leute von woanders? #0:30:2.2#

B: Ich glaube, ah mehr als 70% sind Menschen aus Balkan und ja.. und in meine Stocke waren paar Menschen aus der USA. Aber ich ziehen um in September. Aber es gibt zum Beispiel in diese Studentheim, es gibt Zimmer und dann es gibt Küche, die alle Menschen benutzen und das ist Möglichkeit um... (beide lachen) #0:30:43.4#

I: Deutsch zu reden.. Das heißt, hast du im Alltag heute noch Probleme? #0:30:49.0#

B: ein bisschen. Zum Beispiel wenn ich hab bisschen gesprochen mit Menschen, ich - nicht regelmäßig - aber benutze ich ein ah... ah wie heißt das in Deutsch..... in der Nähe von Donaukanal... Park.... für (unverständlich).. Sportpark.. #0:31:18.8#

I: jaa, ok. ahm.. ja nennen wird Sportplatz. Sportplatz? Ist das ein Platz... was kannst du dort machen? #0:31:42.9#

B: Ah (unverständlich) #0:31:44.6#

I: ahm ok... ahn ich weiß! Das ist am Donaukanal und es gibt die verschiedenen Geräte und dann kannst du verschiedene Sachen machen... ah wie nennen sie das?... #0:31:56.5#

B: Jajajaja ah ich weiß nicht.... ich möchte mit Menschen zu reden auf Deutsch zum Beispiel, aber dann ich habe kennengelernt Menschen aus zum Beispiel Ukraine oder ich weiß nicht, aus andere Länder, ah und dann sie sprechen auf englisch... ja #0:32:17.8#

I: Ist es einfacher mit Menschen aus anderen Ländern in Kontakt zu kommen als mit Österreichern? #0:32:24.5#

B: Ahn ich weiß nicht, aber zum Beispiel es ist einfacher für Menschen aus meine Land, weil zum Beispiel ich habe ein paar Menschen diese Ort oder andere Ort kennengelernt und dann wir Freunde, ich weiß nicht wir rufen uns ... wie heißt das, Zum Beispiel regelmäßig, ich weiß nicht und dann wir treffen uns und wir Freunden, aber ich habe ihnen nur einmal gesehen, ja. Aber ich glaube mit österreichische Menschen es ist, es gibt keine Chance (beide lachen). Ich bin nicht sicher, vielleicht es (lachen) #0:33:15.7#

I: Ja, in Zukunft sicher. Gerade wenn du dann auch auf der Uni.. #0:33:29.2#

B: Ahm er werde schwer für mich in Zukunft Deutsch zu lernen, weil ich hab diese Masterstudium auf englisch und dann ich hoffe ich mache Praktikum in Bank oder Kellner und dann ich immer... (Telefon läutet) Andere Teilnehmer haben meine Tasche gesehen und haben keine Bücher und möchten meine.. (beide lachen) #0:34:6.1#

I: ok, also es wird in Zukunft schwer für dich Deutsch zu lernen glaubst du? #0:34:9.3#

B: Ich werde mit meine Deutschkurs nächste Monat fertig und dann ich möchte, dass ah wie, wie ich englisch gelernt... Zum Beispiel ich mache Plan, ich hoffe jeden Tag eine Dokumentationsfilm oder Serie in Deutsch mit Titel zu sehen und dann es würde besser, wenn ich habe Möglichkeit zum Beispiel ah, ein bisschen mit österreichische Menschen zu sprechen und dann vielleicht ah September, wenn ich mein Deutsch verbessert, ich gehe an Uni, aber nur für ein subject.. #0:35:13.3#

I: Für ein.. ah einen Kurs #0:35:17.5#

B: Ah ein Kurs, aber ich glaube Kurs ah Unterricht für Wirtschaft zum Beispiel ein oder zwei Stunde pro Woche, dass ist gute Möglichkeit Deutsch zu verbessern, ich weiß nicht. #0:35:31.3#

I: Und so ich weiß nicht irgendwelche Kurse zu machen? Sportkurse?... oder... #0:35:50.6#

B: jetzt so wenig Freizeit.. #0:35:52.0#

I: Mit arbeit #0:35:52.2#

B: mmm ja und wie ich habe dir gesagt, (Handy läutet) Das ist mein guter Freund, er versteht mein Problem, er studiert an der WU, er macht Masterstudium auf Deutsch und letztes mal ich habe zum Beispiel ihn kennengelernt an diese Sportpark und ich wir haben noch paar mal treffen und rufen und ich habe ihn gesagt, dass ich habe Problem, weil ich habe keine Chance Deutsch zu sprechen letztes Mal und (lachen) dann ich war überrascht, dass er spricht nur Deutsch mit mir (beide lachen). Er spricht so gut. Er studiert in auf Deutsch. Und er arbeitet in Raiffeisenbank auf deutsch.
#0:37:40.2#

I: Ah ok, cool. Ja ich weiß, in der Bank glaube ich, braucht man sogar C1. #0:37:44.1#

Ah ist unterschiedlich von verschiedene Positionen (beide lachen) .. für seine Position er braucht sehr gut Deutsch, Deutsch als Muttersprache #0:37:56.9#

I: Oh ja, wow. Ja... Ich habe glaube ich keine Fragen, ich finde es super, du hast viel erzählt und ich danke dir, dass du 20 Minuten von deinem Kurs mir geschenkt hast.

Anhang C: Curriculum Vitae

PERSÖNLICHE DATEN

Familiennamen:	Soucek
Vorname:	Alena
Geburtsdatum:	23.05.1989
Geburtsort:	Wien, Österreich
Staatsangehörigkeit:	Österreich

BERUFLICHE ERFAHRUNG

August 2014 - Februar 2015	Auslandspraktikum in Mexiko in Guanajuato. am Sprachenzentrum der Universität Guanajuato
Seit Dezember 2013	Unterrichtstätigkeit an verschiedenen Sprachinstituten
Hospitationspraktikum	Die Berater/ Unternehmensberatungsgesellschaft
Hospitations- und Unterrichtspraktikum	Österreich Institut Budapest

SCHUL- UND BERUFSBILDUNG

Seit März 2012	Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Seit Oktober 2012	Masterstudium Soziologie
Oktober 2007 - Oktober 2011	Bachelorstudium Soziologie
Juni 2007	Matura am Bundesrealgymnasium: Haizingergasse