universität wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

## „Welche familiären und sozialen Rahmenbedingungen werden von erwachsenen MigrantInnen beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch als (nicht) förderlich erlebt?"

## Eine qualitative Untersuchung im Lebensraum Wien


verfasst von / submitted by

Joanna Marta Cebula, 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: | Dr.in Maria Bettina Heinemann |

# Inhaltsverzeichnis


## I EINLEITUNG I 4

**1 Gründe der Migration I 8**

1.1 Geschichte der Migration nach Österreich seit 1945 I 11

1.2 Rechtliche Bedingungen der Migration in Österreich I 15

## II THEORETISCHE GRUNDLAGEN I 17

**2 Begriffsklärungen/ Definitionen** I 17

2.1 MigrantIn I 17

2.2 Spracherwerb I 20

2.2.1 Erstspracherwerb I 20

2.2.2 Zweitspracherwerb I 21

2.3 Spracherwerbshypothesen I 23

2.3.1 Kontrastivhypothese I 24

2.3.2 Identitätshypothese I 25

2.3.3 Interlanguagehypothese I 26

2.3.4. Die in dieser Arbeit aufgestellten Hypothesen im Lichte der Interlanguagehypothese I 27

**3 Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb** I 28

3.1 Affektive Einflussfaktoren I 28

3.1.1 Motivation I 29

3.1.2 Einstellungen I 33

3.1.3 Input I 35

**4 Pierre Bourdieus soziologische Instrumente im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb erwachsener MigrantInnen I 38**

4.1 Habitus I 39

4.2 Kapitalsorten I 43

4.2.1 Ökonomisches Kapital I 43

4.2.2 Soziales Kapital I 44

4.2.3 Kulturelles Kapital I 45
4.3 Sprache(n) sozialer Akteure als Unterscheidungsmerkmal und Machtinstrument – im Kontext des Zweitspracherwerbs I 49

## III EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG I 53

**5 Zur Methode der Grounded Theory I 53**
5.1 Theoretisches Sampling, Feldzugang I 57
5.2 Auswertung des Datenmaterials im Prozess der Datenerhebung I 60
**6 Deutscherwerb im Kontext der jeweiligen Lebenssituationen, Handlungsmöglichkeiten und Diskriminierungserfahrungen I 62**
6.1 „Ich war im Flüchtlingslager" – Zum Kapitalwert einer Wohnung I 72
6.2 „Und von wem sollte ich also dort dann Deutsch lernen?" – Zur Relevanz des Zugangs zu der deutschen Sprache I 74
6.3 "(…) haben mich alle natürlich gelobt um mich zu motivieren" Anerkennung als Einflussfaktor, der zur Motivation führt I 77
6.4 „Und nur nach der Herkunft darf man nicht gehen" – Zu Rassismuserfahrungen der Befragten I 81
**7 Zusammenfassungen des ausgewerteten Datenmaterials I 84**

## IV Conclusio I 86

## V Anhang I 88
## Literaturverzeichnis I 88
## Internetquellen I 95
## Interviewleitfaden I 96
## Abstract I 97

# I EINLEITUNG

Meine mittlerweile sechsjährige Tätigkeit als DaF-Trainerin im Bereich der Erwachsenenbildung hat mir die Möglichkeit eröffnet, sich mit der Materie des Zweispracherwerbs erwachsener MigrantInnen näher auseinander zu setzen. Aus der Praxis kommend bin ich jeden Tag mit den fördernden und hemmenden Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb konfrontiert. Diese werden oft im Kurs zum Thema. Die TeilnehmerInnen sprechen oft über ihre Migrationserfahrungen, ihre Lebenssituation, nicht selten über ihre marginalisierte Position in Österreich, sowie den Zusammenhang zwischen ihrer Lebenssituation und dem Zweitspracherwerb.

Die Rahmenbedingungen unter denen der Zweitspracherwerbsprozess stattfindet, sind relevante Einflussfaktoren, die über Erfolg oder Misserfolg entscheiden können. Dieser spiegelt sich nach dem Besuch eines Deutschkurses etwa in den beurteilten ÖSD Prüfungen wieder, wobei die ÖSD Prüfung ein möglicher Indikator von vielen ist, der für die Messung von Erfolg herangezogen werden kann.

Die KursteilnehmerInnen klagen oft darüber, dass ihre knappen, zur Verfügung stehenden, finanziellen Ressourcen, die ständige Sorge ums Überleben, sowie die prekäre Wohnsituation, für sie große Hürden und Barrieren in Bezug auf das Lernen darstellen. Die Gewichtung der Einflussfaktoren die beim Deutscherwerb als förderlich oder hinderlich erlebt werden und Eingang in das Thema des Zweitspracherwerbs finden, ist von Fall zu Fall unterschiedlich: Angefangen bei menschlichen Faktoren, wie dem Lebensalter, den sozialen Rahmenbedingungen, Familienkonstellationen, zeitlichen Ressourcen, über Motivation, Zugangsmöglichkeiten zu sprachlicher Weiterbildung, sowie der Einstellung zu der deutschen Sprache und zu der Mehrheitsgesellschaft. Diese Vielzahl an vielschichtigen Einflussfaktoren, die ineinander greifen, lässt sich nicht in mathematischen Kausalbeziehungen darstellen, soll jedoch als Hintergrundinformation dienen und zum besseren Verständnis des Zweitspracherwerbs bei Erwachsenen beitragen.

Heutzutage, im Zeitalter der Globalisierung, gehört die Migration, ob freiwillig oder unfreiwillig vollzogen, zur Normalität. In diesem Zusammenhang nimmt der Anteil der MigrantInnen in der Bevölkerung ständig zu. Somit gewinnt der Zweitspracherwerb immer mehr an Bedeutung. Dabei liegt der Schwerpunkt der Sprachförderung jedoch oft auf Kindern und Jugendlichen. Erst in den letzten Jahren hat die Bedeutung der Integrationskurse für Erwachsene zugenommen. Vor allem seit dem Jahr 2009 wurde etwa in Österreich mit der Umsetzung arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen begonnen. Diese zielen im Kontext des Erlernens der deutschen Sprache auf erwachsene MigrantInnen ab. Bei diesen Erwachsenen handelt es sich auch um Bezugspersonen, um Freunde und Familienmitglieder, die einen wesentlichen Beitrag zum Bildungserfolg der Kinder leisten. Die Elterngeneration der Migranten nimmt sowohl am Eingliederungsprozess als auch an den täglichen schulischen Belangen der Kinder teil (vgl. PLUTZAR 2008; HEWIGHORST 2009). Sie besitzt eine hohe Bildungsaspiration und großes Interesse für das schulische Lernen ihrer Kinder, jedoch sehr oft, wie sie selbst zu bedenken geben, sind sie der Aufgabe der schulischen Anforderungen, aufgrund ihrer fehlenden Deutschkenntnisse, nicht gewachsen.

Für viele MigrantInnen stellen Deutschkenntnisse bei der Unterstützung ihrer Kinder in schulischen Anforderungen eine große Hürde dar. Um ihren Kindern adäquate Unterstützung im schulischen Bereich zu geben, müssen Eltern selbst die deutsche Bildungssprache, also jenes Deutsch, was für Bildungsinstitutionen relevant ist, beherrschen.

Die an den Deutschkursen teilnehmenden MigrantInnen äußern den Wunsch gut Deutsch sprechen zu können. Gleichzeitig bringen alle - auch wenn sie gleicher Nationalität sind - unterschiedliche Lernerfahrungen mit. Vor allem aber befinden sie sich in einer unterschiedlichen Lebenssituation, die einen relevanten Einfluss auf den Zweitspracherwerb hat. Während manche über ausreichende finanzielle Ressourcen verfügen und sich somit ungestört dem Erwerb der deutschen Sprache widmen können, befinden sich andere, etwa Flüchtlinge, in marginalisierten Positionen und müssen in erster Linie ums Überleben kämpfen. Die Frage lautet nun, unter welchen Bedingungen das Lernen im

Erwachsenenalter besonders erfolgversprechend sein kann? (vgl. NEIDHARDT 2006). Diese beschäftigt nicht nur die Erwachsenenpädagogik sondern auch die Lernpsychologie.

Aus dem möglichen Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Lebenssituationen der in Österreich lebenden MigrantInnen und dem Erwerb der Zweitsprache Deutsch ergibt sich folgende Forschungsfrage:

„Welche familiären und sozialen Rahmenbedingungen werden von erwachsenen MigrantInnen beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch als (nicht) förderlich erlebt?“

Die Hypothesen dazu lauten folgendermaßen:

1. Familiäre, soziale und finanzielle Absicherung haben große Auswirkungen auf den Spracherwerb.
2. Es wird angenommen, dass durch schlechte Wohnverhältnisse der Zweitspracherwerb wesentlich beeinträchtigt werden kann.
3. Es wird angenommen, dass das Zusammenleben mit einem/r deutschsprachigem/r Partner/in/Bezugsperson und der damit einhergehende potentiell tägliche Zugang zur deutschen Sprache einen positiven Einfluss auf den Zweitspracherwerb hat.
4. Die Fähigkeit zu sozialem Netzwerken und die, verschiedenen, unterschiedlich ausgeprägten, von Bourdieu konstruierten Kapitalsorten, haben Einfluss auf den Zweitspracherwerb.

In diesem Zusammenhang soll im Zuge der Arbeit, mithilfe der gewonnen empirischen Ergebnisse herausgefiltert werden, welche Einflussfaktoren von den erwachsenen MigrantInnen beim Zweitspracherwerb als förderlich und welche als hemmend erlebt werden. Darüber hinaus ist anzumerken, dass die jeweilige Einstellung zum Lernen untrennbar mit dem Habitus eines Akteurs verbunden ist. Warum und wie ein Individuum in jeweiligen Lebenssituationen handelt, was es

zum Lernen motiviert, was es vom Lernen ablenkt, hängt von der jeweiligen Persönlichkeit ab, die durch unsere Lebensgeschichte geprägt ist (vgl. KASTNER 2011:73f.).

Die vorliegende Arbeit setzt sich aus drei Hauptteilen zusammen. Zunächst wird auf die Gründe der Migration eingegangen. Anschließend werden ein kurzer Abriss der Geschichte der Migration in Österreich seit 1945 und die rechtlichen Bestimmungen der Migration skizziert. Die jeweiligen Gründe der Migration und die rechtlichen Bestimmungen der Migration sollen als Basis zur Hervorhebung der unterschiedlichen Lebenslagen der MigrantInnen und deren möglichen Einfluss auf den Deutscherwerb dienen.

Im theoretischen Ansatz werden alle Begrifflichkeiten geklärt, mit denen in weiterer Folge gearbeitet wird. Folgend wird der aktuelle Forschungsstand im Schnittpunkt des Zweitspracherwerbs gezeigt. Die Hypothesen des Zweitspracherwerbs, sowie ausgewählte prozessrelevante Einflussfaktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen, werden näher beleuchtet, um sie in Anlehnung an die durchgeführten Interviews zu analysieren. Es wird beschrieben, wie die Einflussfaktoren von den MigrantInnen erlebt werden. In weiterer Folge werden die jeweiligen Kapitalformen, die einem Akteur zu Verfügung stehen können, dargelegt, um im Laufe der Arbeit analysieren zu können, wie sich diese auf den Zweitspracherwerb erwachsener MigrantInnen auswirken. Denn die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht, sowie die Verhältnisse, in denen ein Akteur aufwächst, sind relevante Faktoren, die einen erheblichen Einfluss auf den späteren Zweitspracherwerb haben. Der Habitus wird in dieser Arbeit, bezüglich der jeweiligen Einstellung zur sprachlichen Weiterbildung, dargelegt. Hierbei wird auch auf die jeweiligen sprachlichen Register der sozialen Akteure als Unterscheidungsmerkmal und Machtinstrument, im Kontext des Zweitspracherwerbs, eingegangen.

Der empirische Teil wird das Kernstück der Arbeit sein. Die empirische Untersuchung wird mit der Grounded Theory durchgeführt. Diese, auf das Datenmaterial fokussierte Methode ermöglicht „(…) eine Theoriebildung, die von

den Daten selbst ausgeht und somit in den Daten verankerte Theoriekonzepte schafft“ (HEINEMANN 2014:121).

Die Grounded Theory, die in qualitativen Forschungen ihre Anwendung findet, zeichnet sich dadurch aus, dass Datenerhebung sowie Datenanalyse gleichzeitig durchgeführt werden. Mit der Grouded Theory können Theorien gebildet werden, die das jeweilige menschliche Verhalten erklären. „Diese Theorien sind `gegenstandsbezogen`, weil sie direkt aus der Situation (dem Gegenstand), der Wirklichkeit heraus entwickelt werden“ (BÄSSLER 2014:14).

Im empirischen Teil werden zunächst die ProbandInnen vorgestellt und in weiterer Folge die geführten Interviews präsentiert. Anschließend werden die gewonnen Ergebnisse zusammengefasst und in Verbindung mit den theoretischen Grundlagen, die eine Basis für die empirische Analyse bilden, reflektiert.

## 1 Gründe der Migration

Migration wird im weitesten Sinne als Wanderung verstanden. Treibel definiert Migration als einen auf Dauer angelegten bzw. dauerhaft werdenden „Wechsel in eine andere Gesellschaft beziehungsweise in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen“ (TREIBEL 1999:21).

Die Wanderungsbewegungen sind so alt, wie die Menschheit selbst. Die Motivationen für die Migration sind mannigfaltig. Die Suche nach einer besseren Ausbildung in einem anderen Land, die Arbeitssuche, die Flucht vor Verfolgung, oder Vorfälle wie ethnische Säuberungen sind einige Gründe, aus denen sich Menschen zu Wanderungen entscheiden, beziehungsweise sich zur Auswanderung oder zur Flucht gezwungen sehen. Erwähnenswert ist aber, dass der Schutz vor Verfolgung und die Suche nach Arbeit nach Treibel als Hauptgründe der Migration genannt werden (vgl. TREIBEL 1999:21).

In dieser allgemeinen Formulierung spielt das Push-Pull Modell eine relevante Rolle, welches in diesem Theoriespektrum ein erklärungsfähiges Grundmuster der Migration bietet. Die Schubfaktoren (Push-Faktoren) sind in Herkunftsländern angesiedelt, sie können unterschiedlichster Art sein und bewegen die Menschen ihr Land zu verlassen. Die Sogfaktoren (Pull-Faktoren), hingegen sind in den Zielländern angesiedelt, diese versprechen bessere Lebensperspektiven und wirken somit auf die Betroffenen, die in der Regel aus weniger stabilen und ärmeren Ländern kommen, anziehend (vgl. FASSMANN/ MÜNZ 1996:46; NUSCHELER 2004:102). Im Zentrum dieses Modells stehen nationale Einkommensunterschiede, die ein entscheidendes Argument für die Migration sind.

Die Gründe der Migration, sind wie schon angedeutet sehr vielfältig: „Angefangen bei persönlicher Disposition, Familienkonstellation, Einkommenssituation, Netzwerkeinbettung, Verwertbarkeit von Qualifikationen im Aufnahmeland, Verfügung über ausreichende Ressourcen für `die Zeit ohne Arbeit`, Aufnahmeregelungen im Zielland über politische Bedingungen im Herkunfts- wie im Aufnahmeland“ (DZIEDZIC 2010:131).

Während jedoch die sogenannten WirtschaftsmigrantInnen, wie etwa die GastarbeiterInnen `nach dem Prinzip ökonomischen Rationalismus` handeln und in der Hoffnung auf eine Verbesserung ihrer Lebenssituation, ihren Lebensmittelpunkt freiwillig in ein anderes Land verlagern, sehen sich Flüchtlinge zur Migration gezwungen. An dieser Stelle sei die wichtige Differenzierung zwischen frei- und unfreiwilliger Migration erwähnt. In diesem Zusammenhang macht Dziedzic darauf aufmerksam, dass die Migration als ein komplexes Bündel unterschiedlicher Gründen gesehen werden soll, in dem sich die Aspekte der gesellschaftlichen Strukturen vermischen. Dabei geht es sowohl um die Aspekte der Mikro- als auch der Makroebene, die sich gegenseitig beeinflussen und ineinander greifen (vgl. DZIEDZIC 210:130f.).

So unterschiedlich wie die Motive für Migration sind auch die Lebenssituationen der MigrantInnen im Zielland. Die letztgenannten hängen eng mit dem rechtlichen Aufenthaltsstatus zusammen. Während die europäischen BürgerInnen und

Angehörige des Europäischen Wirtschaftsraums aufgrund ihrer Staatsangehörigkeit bessere Chancen auf dem Arbeits- und Wohnmarkt haben, befinden sich hingegen die Schutzsuchenden sowie die Drittstaatsangehörigen in einer marginalisierten Position. Über die ungleiche Behandlung der jeweiligen MigrantInnen in Österreich, können wir in der Einleitung des österreichischen Migrations- und Integrationsbericht lesen:

*„Die rechtliche Gleichstellung der EU-BürgerInnen (Maastricht-Vertrag 1995) sowie die gewünschte Mobilität im Rahmen des EU-Binnenmarktes ergaben neue Vorzeichen für die Wahrnehmung und den Umgang mit der Mobilität von Menschen über nationalstaatliche Grenzen hinweg. So etablierte sich ein neues rechtliches Kategorisierungsschema von AusländerInnen: dabei wird zwischen den StaatsbürgerInnen aus dem Europäischen Wirtschaftsraum (EWR), die aufenthalts- und beschäftigungsrechtlich den österreichischen StaatsbürgerInnen gleichgesetzt sind, und so genannten Drittstaatsangehörigen, die den fremdenrechtlichen Regelungen unterliegen, unterschieden. (FASSMANN/ STACHER/ STRASSER 2003:12).*

Das obige Zitat verdeutlicht, mit welchen Schwierigkeiten MigrantInnen zu kämpfen haben, die nicht unter die oben stehenden Kriterien fallen. Man kann schlussfolgern, dass keinen EU-Pass zu besitzen eine Schlechterstellung einer Person bedingt.

Diejenigen, die ihren Lebensmittelpunkt frei- oder unfreiwillig in ein anderes Land verlagert haben, mussten oft ihre Familie, Freunde und ihre sozialen Netzwerke zurück lassen. Dadurch haben sie auch `die Erfahrung der sozialen Entwurzelung` persönlich erlebt (vgl. HEINEMANN 2014:28f.).

Wie sich die jeweiligen Migrationserfahrungen und die unterschiedlichen gegenwärtigen Lebenssituationen der in Österreich wohnenden MigrantInnen auf den Erwerb der deutschen Sprache auswirken, wird im weiteren Laufe der Arbeit entwickelt.

Anschließend werden die unterschiedlichen Lebenssituationen der MigrantInnen seit 1945, sowie deren potenzieller Einfluss auf den Deutscherwerb, dargelegt.

## 1.1 Geschichte der Migration nach Österreich seit 1945

Österreich blickt auf eine lange Einwanderungsgeschichte zurück. Diese lange Tradition der Zuwanderung kann auch mit konkreten Zahlen belegt werden und wurde schon mehrmals ausführlich dargestellt (vgl. TRAIBEL 1999; FASSMANN/ MÜNZ 1996; MÜNZ/ ZUSER/ KYTIR 2003). Für die vorliegende Arbeit ist jedoch ausschließlich die Migration nach 1945 relevant, denn seit dieser Zeit befinden sich noch gegenwärtig Personen in Österreich, die sich mit Migrationserfahrungen und dem Zweitspracherwerb persönlich oder durch die Familienmitglieder auseinandersetzen mussten beziehungsweise noch immer müssen. Somit wird folglich die Geschichte der Migration in Österreich seit 1945 kurz skizziert.

„Österreich ist zum Einwanderungsland geworden – nicht freiwillig, aber faktisch“, schreiben in Bezug auf die Zuwanderung nach Österreich Fassmann und Münz. (FASSMANN/ MÜNZ 1996:209). In den Jahren von 1945 bis 1950 kamen eine Million Schutzsuchende aus Ostmitteleuropa und dem Balkan nach Österreich. Von dieser Gruppe blieben rund 540.000 für längere Zeit im Land (vgl. FASSMANN/ MÜNZ 1996:212). Große Wanderungswellen folgten auch in den späteren Jahren. Österreich leistete mehrmals humanitäre Hilfe für Schutzsuchende aus verschiedenen Ländern. Dadurch konnten rund 180.000 ungarische Flüchtlinge in den Jahren 1956/57 in Österreich Schutz finden, 20.000 von ihnen ließen sich auch dauerhaft im Zielland nieder. Die nächste Flüchtlingswelle wurde durch die Niederschlagung des „Prager Frühlings“ 1968/69 verursacht. Damals reisten rund 160.000 Tschechen und Slowaken über Österreich weiter, 12.000 von ihnen suchten hier um Asyl an. Demnach war damals Österreich für viele Schutzsuchende ein „Tor zum Westen“ (MÜNZ/ ZUSER/ KYTIR 2003:23).

Etwa zehn Jahre später, nach der Verhängung des Kriegsrechts in Polen, kamen in den Jahren 1981/82 ungefähr 120.000 Polen nach Österreich. Rund 33.000 von ihnen stellten in Österreich Asylanträge. (vgl. MÜNZ/ ZUSER/ KYTIR 2003:23; FASSMANN/ MÜNZ 1996:211f.). In den 1970er Jahren, nahm Österreich mittels einer Quotenregelung Schutzsuchende aus Überseeländern auf, wie etwa aus Chile, Argentinien, Uganda, Afghanistan und aus dem Iran (vgl. FASSMANN/ MÜNZ 1996:212; FASSMANN/ MÜNZ 1992:9).

Anfang der 1990er Jahre setzte erneut eine Flüchtlingswelle nach Österreich ein. Die starke Zuwanderung war die Folge der Kriege in Kroatien, Bosnien und Herzegowina. Um den Genoziden zu entkommen, wurden die Menschen zur Massenflucht getrieben (vgl. MÜNZ/ ZUSER/ KYTIR 2003:25). In der heutigen Zeit lösen die kriegerischen Konflikte in Syrien weitere Flüchtlingswellen aus. Somit steigen auch in Österreich die Flüchtlingszahlen[1] und der Erwerb der deutschen Sprache nimmt an Bedeutung zu.

Neben dem Zustrom politischer und Kriegsflüchtlinge, wurde Österreich in den 1960er Jahren durch den Arbeitskräftemangel zum Zielland für ArbeitsmigrantInnen. 1962 wurde das erste Anwerbeabkommen mit Spanien abgeschlossen. Später schloss die Republik Österreich weitere Verträge mit der Türkei und mit Jugoslawien ab. Das GastarbeiterInnen System beruhte auf der Rotation temporärer Arbeitskräfte. Die GastarbeiterInnen wurden „eingeladen“, wenn billige, anspruchslose Arbeitskräfte gebraucht wurden und sie sollten das Land wieder schnell verlassen, wenn die Konjunktur nachließ. Dabei machen Münz, Zuser und Kytir darauf aufmerksam nach welchen Kriterien die GastarbeiterInnen ausgewählt wurden:

*„Bei der Auswahl der ausländischen Arbeitskräfte interessierten weniger die Qualifikationen als vielmehr die körperlichen Eignungen der MigrantInnen, da vornehmlich Personal für Hilfsarbeiten und angelernte Arbeiten gesucht wurde“ (MÜNZ/ ZUSER/ KYTIR 2003:22).*

[1] http://www.unhcr.at/unhcr/in-oesterreich/fluechtlingsland-oesterreich.html (Stand: 20.04.2016)

Diese Verfahrensweise mutet nach humanitären Maßstäben befremdend an.

Das System der Rotation, des jährlichen Austauschs der GastarbeiterInnen funktionierte jedoch nicht wie geplant, denn besonders nach dem Anwerbestopp im Jahre 1974 blieben viele GastarbeiterInnen dauerhaft in Österreich (vgl. MÜNZ/ ZUSER/ KYTIR 2003).

Der Terminus GastarbeiterInnen bezieht sich auf die MigrantInnen in den 1960er und 1970er Jahren, die nach Österreich kamen. In Bezug auf die Diktion der GastarbeiterInnen schreiben Fassmann, Stacher und Strasser konkret, dass sie „euphemistisch“ klingt. Denn die Arbeitskräfte wurden nicht wie Gäste privilegiert behandelt, sondern nicht selten sogar ausgebeutet (vgl. FASSMANN/ STACHER/ STRASSER 2003:10). GastarbeiterInnen wohnten überwiegend in überfüllten Wohnungen, in sehr prekären, kräftezehrenden Zuständen. In diesen Unterkünften fehlten oft sanitäre Einrichtungen. Pflegerl bezeichnet die überfüllten Massenquartiere der GastarbeiterInnen als „Elendsbaracken, als trübselig und verwahrlost, desolat und stallähnlich“ (PFLEGERL 1977:64).

Die Situation der Benachteiligung der GastarbeiterInnen auf dem Wohnungsmarkt resultiert daraus, dass der Wohnungsmarkt stark mit dem Arbeitsmarkt gekoppelt ist. Da die GastarbeiterInnen vorwiegend in unsicheren Billiglohnsektoren tätig waren, hatten sie aufgrund ihrer finanziellen Ressourcen nur eingeschränkte Dispositionsmöglichkeiten (vgl. KOHLBACHER/ REEGER 2003).

Obwohl sich die Wohnqualität der heutigen MigrantInnen, die etwa aus dem EU-Raum kommen, dank der bestehenden unbefristeten Aufenthaltsmöglichkeit im Gegensatz zu den GastarbeiterInnen in den 1960er und 1970er Jahren merklich verbessert hat, weisen noch immer MigrantInnenhaushalte im Vergleich zu InländerInnenhaushalten eine schlechtere Wohnqualität auf. Dies kann mit konkreten Zahlen untermauert werden. Denn während im Jahr 2000 nur 5,7 % der InländerInnen die Wohnstandardkategorie C oder D nutzten, wohnten 30,4% der ausländischen Bevölkerung in Wohnungen der Kategorien C oder D (vgl. KOHLBACHER/ REEGER 2003:95). Das Leben auf beengtem Wohnraum, in

dem praktisch keine Rückzugmöglichkeit zum Lernen besteht und wo zusätzliche Wohnqualitätsprobleme, wie etwa schlechte Lichtverhältnisse auftreten, wirkt sich individuell unterschiedlich auf den Zweitspracherwerb aus.

Die unterschiedlichen Lebenslagen und Wohnverhältnisse der MigrantInnen werden im Laufe der Arbeit immer wieder hervorgehoben, denn in Bezug auf die Sprachaneignung spielen sie eine relevante Rolle und wirken sich mit unterschiedlichen Tendenzen auf den Zweitspracherwerb aus. Da die eigene Wohnung einen psychischen Komfort bietet, treten durch diese auch andere wichtige Sozialisationsmöglichkeiten in Erscheinung, wie zum Beispiel die Freizeitgestaltung (vgl. PFLEGERL 1977:62) und dadurch der vermehrte sprachliche Zugang zur deutschen Sprache.

Neben der Gruppe der Asylsuchenden und ArbeitsmigrantInnen, die seit 1945 nach Österreich migriert sind, existiert noch eine weitere Einwandererschicht, nämlich sogenannte gesellschaftliche Eliten, wie etwa Wissenschaftler, Techniker, Künstler, Diplomaten, Mitarbeiter internationaler Organisationen. Nach Fassmann und Münz wird diese Gruppe von MigrantInnen im Vergleich zu den oben genannten „(…) kaum zur Zielscheibe von Fremdenfeindlichkeiten und Gewaltakten“ (FASSMANN/ MÜNZ 1996:27f.). Obwohl sie laut Fassmann und Münz weniger Bereitschaft zur Assimilation aufbringen, als die weniger qualifizierten Arbeitskräfte werden sie trotzdem bevorzugt behandelt (ebd.). Diese These bezieht sich etwa auf die Stellung prominenter Profi-Künstler, die nach einem unverhältnismäßig kurzen Zeitraum die österreichische Staatsbürgerschaft erhalten. Sie erhalten die Staatbürgerschaft beispielsweise deshalb, weil sie für das Land einen hohen kulturellen oder gesellschaftlichen Mehrwert darstellen sollen.

In der Hoffnung auf ein besseres Leben, sind viele MigrantInnen seit 1945 nach Österreich eingewandert. Ihre unterschiedlichen Lebensgeschichten und Lebenslagen haben auch unmittelbaren Einfluss auf den Zweitspracherwerb. Der Zusammenhang zwischen den Lebensbedingungen und dem Zweitspracherwerb wird in vorliegender Arbeit immer wieder hervorgehoben und weiter entwickelt.

Folglich wird auf die Lebenssituationen der MigrantInnen eingegangen, die mit dem rechtlichen Status eng zusammenhängen.

## 1.2 Rechtliche Bedingungen der Migration in Österreich

Die Zuwanderung nach Österreich erfolgt unter bestimmten rechtlichen Bestimmungen. Wer nach Österreich einwandern will benötigt eine Aufenthaltsbewilligung (Bewilligung zur Zuwanderung). Diese setzt eine Wohnmöglichkeit, sowie einen gesicherten Lebensunterhalt voraus. Mit dem Aufenthaltsrecht geht jedoch nicht automatisch das Recht auf Arbeit einher. Von diesen Regelungen sind jedoch europäische BürgerInnen und Angehörige des Europäischen Wirtschaftsraums ausgenommen, ihnen bietet sich ein unbeschränkter Zugang zum Arbeitsmarkt und zu angemessenen Wohnräumlichkeiten in Österreich. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Migration der GastarbeiterInnen in den 1960er und 1970er Jahren nach Österreich unter den Regelungen der Rotationspolitik (vgl. FASSMANN/ MÜNZ 1996:219fff) erfolgte. Nach dem Rotationsprinzip durften die GastarbeiterInnen nur für eine bestimmte Zeit in Österreich bleiben.

Durch die Einführung der Rot-Weiß-Rot Karte im Jahr 2011 wurde ein neues Zuwanderungssystem geschaffen. Diese Regelung ermöglicht jedoch lediglich Schlüsselkräften[2] und SaisonarbeiterInnen aus den Drittstaaten die Einreise nach Österreich. Dank dieser Karte wird ihnen automatisch der Zugang zum Arbeitsmarkt gewährt. Dieses System veranschaulicht, dass die Zuwanderungspolitik zwischen „guten“ und „schlechten“ MigrantInnen differenziert. Zu der Gruppe der „guten“ MigrantInnen zählen alle diejenigen, die den Wohlstand des Ziellandes sichern. Diese Gruppe der ZuwandererInnen wird auch von der Mehrheitsgesellschaft bevorzugt behandelt. „Schlechte“

[2]Als Schlüsselkräfte werden hoch qualifizierte Arbeitskräfte bezeichnet. Online verfügbar unter: http://www.migration.gv.at/de/formen-der-zuwanderung/dauerhafte-zuwanderung-rot-weiss-rot-karte.html (Stand: 20.04.2016)

MigrantInnen sind solche, die „`*unsere*` Ressourcen verbrauchen“ (CASTRO VARELA/ MECHERIL 2010:31).

In diesem Sinne kann die Bevorzugung der Gruppe „guter“ MigrantInnen auf die ökonomisch orientierte Zuwanderungspolitik zurückführt werden. Daraus wird ersichtlich, welches Ungleichgewicht in Bezug auf die Behandlung der MigrantInnen besteht. Die Flüchtlinge sind diejenigen, die sich demnach auf der untersten sozialen Ebene befinden. Bis der Asylantrag bewilligt wird, werden die meisten Flüchtlinge in Gemeinschaftsunterkünfte gebracht. Die Flüchtlinge befinden sich in ähnlicher marginalisierter Situation, wie die Gastarbeiter in den 1960er und 1970er Jahren. In einem Lager müssen sich mehrere Personen einen Raum teilen. Die Gemeinschaftsunterkünfte, in denen die Flüchtlinge unterbracht werden, entsprechen selten humanitären Standards. Solche Umstände lösen psychosoziale Probleme aus (vgl. CASTRO VARELA/ MECHERIL 2010:31fff). Die prekären Wohnverhältnisse wirken sich mit individuell unterschiedlichen Tendenzen auf den Zweitspracherwerb aus. Die eingeschränkte Bewegungsfreiheit und der sporadische Zugang zu der Mehrheitsgesellschaft sind zusätzliche Hürden für die Flüchtlinge, welche sie aus dem sozialen und kulturellen Leben ausschließen.

In diesem Zusammenhang macht Gogolin darauf aufmerksam, dass die MigrantInnen „nicht auf der Basis von Rechten“ sondern „auf der Basis von Erlaubnissen“ (GOGOLIN 1988:31) im Einwanderungsland leben. Somit sind die Lebenssituationen der MigrantInnen durch Unsicherheit gekennzeichnet, denn die Aufenthaltsbewilligung kann ihnen wieder entzogen werden. Die Verarbeitungsstrategien, die aus den bedrängten Lebenssituationen resultieren, sind individuell unterschiedlich und sie haben auch unterschiedliche Auswirkung auf den Zweitspracherwerb.

Die Ausgrenzung der MigrantInnen aus dem gesellschaftlichen Leben im Einwanderungsland kann zu starker Orientierung auf die eigene ethnische Gruppe und zur Sprachloyalität mit dieser Gemeinschaft führen. Gogolin betont, dass starke Solidarität mit der eigenen ethnischen Gemeinschaft eine „zurückweisende Einstellung“ (vgl. GOGOLIN 1988:35) zur Zweitsprache

bewirken kann. Die Sprachloyalität mit der eigenen ethnischen Gemeinschaft bewirkt, dass das Pendel mehr in die Richtung der jeweiligen Erstsprache ausschlägt.

Eine andere mögliche Verarbeitungsstrategie der bedrängten und durch Unsicherheiten gekennzeichneten Lebenslagen kann assimilative Tendenzen nach sich ziehen. Dauerhafte Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung sowie der Linguizismus[3] können „(…)zur Distanzierung von der eigenen Ethnie und ihren Ausdrucksformen führen“ (GOGOLIN 1988:35). In diesem Zusammenhang führt Gogolin aus, dass durch das mögliche niedrige Prestige einer jeweiligen Sprache und durch die Wahrnehmung ihrer begrenzten Funktionalität der Gebrauch der Erstsprache ins Hintertreffen gelangt. Somit würde das Pendel wahrscheinlich zugunsten der Zweitsprache ausschlagen (ebd.).

# II THEORETISCHE GRUNDLAGEN

## 2 Begriffsklärungen/ Definitionen

Um die Mehrdeutigkeit der zentralen Begriffe, die im Bereich des Spracherwerbs Verwendung finden und für diese Arbeit relevant sind zu vermeiden, scheint es sinnvoll sie zu klären. Damit wird auch ein besseres Eintauchen in die behandelte Materie ermöglicht. Zunächst wird auf den Gebrauch des Begriffs MigrantInnen eingegangen.

### 2.1 MigrantIn

*„Migrant/in ist eine Bezeichnung, die von Diskursen um Identität, Fremdheit, ethnische und kulturelle Differenz hervorgebracht wird und in die unterschiedliche*

[3] Linguizismus stellt eine Form des Rassismus dar, „die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt“ (DIRIM 2010:91). Linguizismus kommt im privaten Bereich beispielsweise durch abwertende Bemerkungen oder Witze zum Vorschein, offiziell wird dieser durch Verbot einer bestimmten Sprache in der Öffentlichkeit wirksam.

*Unterscheidungsweisen eingehen. Deshalb ist `Migrant/in´ eine mehrwertige Bezeichnung" (CASTRO VARELA/ MECHERIL 2010:38).*

Der Begriff ist sehr diffus und kann unterschiedlich akzentuiert werden: er kann Wanderungen zwischen Staaten thematisieren, auf die jeweilige Herkunft oder auch auf „kulturelle oder ethnische Differenzen verweisen (…)" (ebd.).

Castro Varela und Mecheril machen darauf aufmerksam, dass durch den Gebrauch der Bezeichnung MigrantIn „(…) in erster Linie nicht die Wanderungserfahrungen, sondern eher eine vermutete und zugeschriebene Abweichung von Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biografie, Identität und Habitus" artikuliert wird (CASTRO VARELA/ MECHERIL 2010:38). Diese Begründung untermauern die Autoren mit der Tatsache, dass nicht alle, im kontinentalen Raum wandernde, Personen als MigrantInnen betrachtet werden, während andere die keine Wanderungserfahrungen erlebt haben, sehr wohl als solche bezeichnet werden.

Darüber hinaus führen Castro Varela und Mecheril aus, dass `MigrantInnen` als: Fremde, abartige, nicht-Normale, „(…) von einem imaginären Normaltyp (…)" (CASTRO VARELA/ MECHERIL 2010:37), abweichende Persönlichkeiten bezeichnet werden. Damit die MigrantInnen auch Fremde bleiben und ich ergänze – auch weiterhin als Fremde, abartige Wesen bezeichnet werden können - werden immer wieder „(…) symbolischen Grenzen zwischen `Ihr` und `Wir` (…) neu gezogen und bestätigt" (Rommelspacher 2002:5; zit. nach CASTRO VARELA/ MECHERIL 2010:35). In diesem Zusammenhang betonen Castro Varela und Mecheril, dass durch Wanderungen, in erster Linie nicht die administrativen, sondern die „(…) symbolischen Grenzen der Zugehörigkeit" problematisiert werden (vgl. CASTRO VARELA/ MECHERIL 2010:35).

Sobald die administrative Grenze eines Staates passiert wird, bekommt ein(e) MigrantIn eine andere soziale Position, aus eine(m)r „InländerIn" wird ein(e) „AusländerIn". Bei der Grenzüberschreitung wird auch gleich ersichtlich, wer von seinem Pass in einem Zielland profitieren kann und wem, aufgrund seiner

Staatszugehörigkeit, eine weniger privilegierte soziale Position zugeschrieben wird (vgl. CASTRO VARELA/ MECHERIL 2010:35f.).

Die scheinbar unsichtbare Grenzziehung bewirkt eine Abwertung derjenigen MigrantInnen, die als „Anderen“ bezeichnet werden; *„Das „Wir“ entspricht dabei der Norm, dem Maßstab, an dem alles gemessen und gegebenenfalls als anders bezeichnet wird, wenn es von der Norm abweicht. Abweichungen von der Norm führen dabei per se zu einer Abwertung, denn sie sind ein Verstoß gegen die `normale` Ordnung“ (HEINEMANN 2014:152).*

Heinemann macht darauf aufmerksam, dass die jeweilige Norm, an der alles gemessen wird, von denjenigen Individuen festgelegt wird, die sich in der dominanten Position befinden. In ihrer privilegierten Position „(…) sichern sich die Mehrheitsangehörigen das Privileg in der Norm zu leben und ihre Normalität als verbindlich für die Anderen zu definieren“ (Rommelspacher 2009:39; zit. nach HEINEMANN 2014:150). Dabei wird die jeweilige Lebenssituation der MigrantInnen gar nicht berücksichtigt, es wird auch nicht darauf eingegangen, wie sie sich selbst sehen. Diese Vorgehensweise bezeichnet Terkessidis (2004) als „Entantwortung“ (vgl. HEINEMANN 2014:152).

Der Vorgang der Entantwortung *„(…) zeigt sich darin, wenn es reicht, bestimmte Bilder unhinterfragt aus Medien oder Mainstreamdiskursen zu übernehmen und Individuen dann als Teil einer homogenen Gruppe mit bestimmten dieser Gruppe zugeschriebenen Eigenschaften angesprochen werden“ (HEINEMANN 2014:152).* Als ein Beispiel dafür könnte folgende Ansprache dienen: „Du als Türke, weißt doch bestimmt, wie man einen Döner macht“ (ebd.).

Castro Varela bringt es auf den Punkt, welche Grundhaltung von den MigratInnen in einem Zielland erwartet wird:

*„Migrant(inn)en müssen quasi beweisen, dass sie die angebliche postulierte soziale Harmonie nicht gefährden. Dass dies unmöglich ist, veranschaulicht hervorragend die Figur des „Schläfers“: je besser integriert er scheint, desto*

*größer ist die potenzielle Gefahr, die von ihm ausgeht“ (Castro Varela 2008:84; zit. nach HEINEMANN 2014:29).*

Folglich werden die Termini Erst- und Zweitspracherwerb näher beleuchtet, sowie ausgewählte Hypothesen des Zweitspracherwerbs präsentiert.

## 2.2 Spracherwerb

Der Spracherwerb, der als sehr komplexer Lernprozess zu betrachten ist, gehört im Vergleich zu anderen natürlichen Lernvorgängen zweifellos zu den langwierigsten Lernprozessen (vgl. KLEIN 2000). Da viele Menschen im Laufe ihres Lebens nicht nur eine, sondern zwei oder sogar mehrere Sprachen lernen, ist es wichtig zwischen den Spracherwerbsformen zu unterscheiden. „Eine erste nahe liegende Unterscheidung ist demnach, ob bereits eine Sprache erworben wurde oder nicht. Im ersten Falle sprechen wir von Zweitspracherwerb, im zweiten von Erstspracherwerb“ (KLEIN 1992:15). Da die Begrifflichkeiten Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb in der gängigen Literatur nicht einheitlich verwendet werden, wird zunächst eine Bedeutungsklärung dieser beiden Bezeichnungen vorgenommen.

### 2.2.1 Erstspracherwerb

Diejenige Sprache, die man als aller erste, von Geburt an lernt, wird als Erstsprache bezeichnet. Als Synonym für die Erstsprache wird in der gängigen Literatur oft der Begriff Muttersprache verwendet. Der Gebrauch dieses Begriffs weist auf den familiären Kontext der Sprachaneignung hin und wird in Verbindung mit emotionalen Konnotationen gesetzt. Ahrenholz macht zu Recht darauf aufmerksam, dass die Bezeichnung Muttersprache die jeweilige Erwerbssituation der Sprache verzerrt, an der meist auch andere Bezugspersonen beteiligt sind (vgl. AHRENHOLZ 2014:3). Die Bezeichnung Muttersprache wird auch zur Abgrenzung eines staatlich verordneten Sprachgebrauchs verwendet. Während jedoch in romanischen Sprachen der Begriff Muttersprache Verwendung findet,

heißt es in der polnischen Sprache hingegen Vatersprache (jezyk ojczysty) (vgl. ebd.). Es scheint auch nicht unproblematisch zu sein, den Begriff Muttersprache durch Herkunftssprache zu ersetzen. Denn auch beim Gebrauch dieses Begriffs schwingen verschiedene Konnotationen mit. Da beispielsweise aus der Türkei sowohl türkisch- als auch kurdischsprachige MigrantInnen nach Österreich kommen, kann die Herkunft im Kontext der Migration in Frage gestellt werden, sie gibt keine eindeutige Auskunft bezüglich der mitgebrachten Sprache (vgl. FÜRSTENAU 2011: 31f.).

### 2.2.2 Zweitspracherwerb

Der Terminus Zweitspracherwerb kann unterschiedlich akzentuiert werden. Aus der Perspektive der MigrantInnen kann er auf die Verkehrssprache des Ziellandes hinweisen (vgl. OKSAAR 2003:14). Der Zweitspracherwerb findet zeitversetzt oder neben dem Erwerb der ersten Sprache statt, jedoch unter anderen Bedingungen als der Erstspracherwerb. Denn während der Erwerb der ersten Sprache sich parallel mit der kognitiven und sozialen Entwicklung vollzieht, sind diese beim Zweitspracherwerb „(…) zwar nicht völlig, aber doch weithin abgeschlossen (…)“ (KLEIN 1992:36). Wie weit die soziale und kognitive Entwicklung abgeschlossen ist, hängt davon ab, wann der Zweitspracherwerb einsetzt. Da der Zweitspracherwerb sowohl gesteuert als auch ungesteuert stattfinden kann, ist es wichtig zwischen den beiden Erwerbsformen zu differenzieren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der ungesteuerte Zweitspracherwerb sich in ähnlicher Weise wie der Erstspracherwerb in alltäglichen Interaktionen vollzieht, wobei der gesteuerte Zweispracherwerb hingegen hauptsächlich in Lehr- Lernsituationen vorliegt. Bei der Sprachaneignung im institutionellen Kontext sind die Lernenden stets mit „Form und Inhalt“ (vgl. RÖSLER 2012:21) konfrontiert. Jedes neue Substantiv wird gleich mit der Pluralform sowie mit dem dazugehörigen Genus mitgeliefert. Die grammatischen Phänomene werden nacheinander eingeführt, ausführlich erklärt und geübt.

Im Gegensatz zum ungesteuerten, „naturwüchsigen“ (vgl. KLEIN 1992:28) Zweitspracherwerb, äußern sich die Lernenden im gesteuerten Sprachlernsituationen nur über Themen und grammatische Phänomene, die sie bereits gelernt haben. Dafür sorgt die so genannte Progression. Diese erlaubt es mit den grundlegenden grammatischen Phänomenen und Begriffen der Zweitsprache zu beginnen und geht zu immer komplexeren Inhalten über (vgl. FEARNS 2003:173). So werden die Lernenden meistens erst dann aufgefordert, beispielsweise über das vergangene Wochenende zu erzählen, nachdem sie die Perfekt Formen gelernt haben. Dabei sollte erwähnt werden, dass die so beschriebene ideale Variante des gesteuerten Zweitspracherwerbsprozesses, in erster Linie von einschlägig ausgebildeten Lehrenden gestaltet wird.

Ungesteuerter Zweitspracherwerb erfolgt, wie bereits angedeutet, in und durch authentische, alltägliche Kommunikation mit Deutschsprachigen. Die Sprachaneignung erfolgt praktisch unbewusst, beiläufig, ohne formalen Unterricht. Und obwohl die Lernenden im ungesteuerten Zweitspracherwerb manchmal auf ihre Fehler hingewiesen werden, spricht das jedoch nicht gegen die Unterscheidung zwischen gesteuertem und ungesteuertem Zweitspracherwerb (vgl. KLEIN 1992:30). Denn es macht einen wesentlichen Unterschied, ob der Sprachaneignungsprozess in Alltagssituationen oder im formalen Unterricht stattfindet.

In alltäglichen Spracherwerbssituationen begegnen die Lernenden der Zweitsprache in Form von Schallwellen. Aus diesem Lautstrom, welcher sich aus komplexen lexikalischen und grammatischen sprachlichen Einheiten zusammensetzt, müssen die Lernenden die sprachlichen Einheiten zerlegen, um sie in Hinsicht auf ihre Semantik und Struktur zu verstehen. Diesen Prozess, der die rezeptive Seite betrifft, bezeichnet Klein 1992 als Analyseproblem. Im ungesteuerten Zweitspracherwerb müssen die Lernenden, auch wenn sie nur über begrenzten Wortschatz verfügen, zum Ausdruck bringen, was sie in jeweiligen Situationen wollen oder brauchen, was andere brauchen. Dieser Prozess, der die produktive Seite betrifft wird vom Klein als Syntheseproblem bezeichnet (vgl. AHRENHOLZ 2014:9; KLEIN 1992).

Während im institutionellen Kontext zunächst das Sprachniveau der jeweiligen KursteilnehmerInnen festgestellt und somit der Schwierigkeitsgrad des Materials und das Tempo des Unterrichts angepasst wird, müssen sich die Lernenden im ungesteuerten Zweitspracherwerb, welcher sich in der alltäglichen Kommunikationen vollzieht, selbst die neuen Regeln über die zu erlernende Sprache aneignen (vgl. KLEIN 1992:32). Hiermit wurden die zwei Erwerbssituationen erwähnt. Somit wurde die wesentliche Differenzierung zwischen gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb vorgenommen.

Es ist festzuhalten, dass die Zweitspracherwerbsverläufe auf unterschiedliche Weise stattfinden und zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. In ungesteuerten Sprachaneignungssituationen kann es durchaus vorkommen, dass ein(e) MigrantIn über umfangreichen Wortschatz verfügt, welcher für seine/ ihre tägliche Bedürfnisse vollkommen ausreicht. Was jedoch die Grammatik betrifft, äußert sich der- oder diejenige nicht normgerecht. Defizite etwa bezüglich des richtigen Genus oder der richtigen Deklination sind als Nebenwirkungen des ungesteuerten Spracherwerbs zu betrachten (vgl. RÖSLER 2012:20). Ohne lenkende Maßnahmen durch eine Lehrkraft kann die Sprache stagnieren (vgl. CHRIST 2009:35). Dieses Phänomen wird nach Selinker als Fossilierung bezeichnet, und ist sehr oft in Deutschkursen zu beobachten, wenn MigrantInnen nach vielen Jahren des ungesteuerten Lernens versuchen ihre Deutschkenntnisse im institutionellen Kontext zu verbessern. Ihre Sprache befindet sich in einem Zwischenstadium, durch gezielte Steuerung kann sie normalisiert werden.

## 2.3 Spracherwerbshypothesen

Wie in den vorangehenden Kapiteln bereits angedeutet, ist der Zweitspracherwerb „(…) ein ziemlich verwickeltes Phänomen, das von vielen Faktoren bestimmt wird und dessen systematische Beschreibung, ganz zu schweigen von seiner Erklärung, außerordentlich schwierig ist“ (KLEIN 1992:35). Es hat auch nicht an Versuchen gefehlt dieses verwickelte Phänomen des

Zweitspracherwerbs durch unterschiedliche Hypothesen zu erklären. Vordergründig ist festzuhalten, dass sowohl Hypothesen entwickelt wurden, die sich mehr auf die Struktur der Zweitsprache konzentrieren als auch solche, die sich an den Lernenden selbst und ihrer soziokulturellen Umgebung orientieren. Folglich werden drei „große Spracherwerbshypothesen“ (vgl. RÖSCH 2011:23), kurz skizziert, denn sie spielen im Bereich der Zweitspracherwerbsforschung nach wie vor eine relevante Rolle. Anhand dieser Hypothese wird auch ersichtlich, welche Rolle das Weltwissen sowie die Erstsprache beim Zweitspracherwerb erwachsener MigrantInnen einnehmen.

### 2.3.1 Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese gehört zu den ersten „großen Hypothesen“, sie wurde von Fries (1947) initiiert und von Lado (1957) weitergeführt.
Vordergründig kann gesagt werden, dass im Mittelpunkt dieser Hypothese nicht die Lernenden selbst, sondern zwei verschiedenen Sprachsysteme stehen. Diese Hypothese besagt, dass der Zweitspracherwerb von der Struktur der Erstsprache in dem Sinne beeinflusst wird, dass ähnliche strukturelle und grammatische Einheiten der beiden Sprachen leicht und mühelos zu erlernen sind, wobei unterschiedliche Sprachelemente zu Lernschwierigkeiten führen. Juhasz (1970), ein wichtiger Vertreter dieser Hypothese, spricht im Falle normgerechter Äußerung, also bei der Übertragung der Strukturen von der Erstsprache auf die Zweitsprache, von einem positiven Transfer. Von einem negativen Transfer oder einer Interferenz spricht er, wenn eine Normverletzung in der Zielsprache sichtbar wird (vgl. MERTEN 1997:73ff.).

Diese Hypothese hat jedoch ein klares Manko, denn Lernschwierigkeiten werden nicht nur durch große Strukturunterschiede, sondern auch durch ähnliche Sprachelemente, die sogenannten False Friends, hervorgerufen: „Es gibt Lernschwierigkeiten und Fehler, wo große strukturelle Unterscheide vorliegen; aber solche Strukturen werden oft auch sehr leicht gelernt. Und umgekehrt gibt es Lernschwierigkeiten und Fehler oft gerade dort, wo die Strukturen sehr ähnlich sind“ (KLEIN 1992:38).

Diese Feststellung schwächte die starke Version der Kontrastivhypothese ab. In ihrer schwachen Version besagt sie, dass die Erstsprache sowohl positiv als auch negativ auf den Zweitspracherwerb einwirkt, was ziemlich trivial ist, so Klein (ebd.).

An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass die Kontrastivhypothese besonders beim Zweitspracherwerb erwachsener Lernender eine wichtige Rolle einnimmt. Da mit zunehmendem Alter auch die jeweilige Sprachbewusstheit zunimmt, „(…) ist damit zu rechnen, dass die Lernenden eher auf grammatische Systeme bereits gelernter Sprachen zurückgreifen“ (JEUK 2015:33).

### 2.3.2 Identitätshypothese

Während bei der Kontrastivhypothese zwei verschiedene Sprachen im Mittelpunkt stehen, ist es für die Identitätshypothese unerheblich, ob bereits eine weitere Sprache gelernt wurde. Die radikalste Form der Hypothese besagt, dass der Erstspracherwerb und der Zweitspracherwerb den gleichen Prinzipien folgen. Die Identitätshypothese basiert auf Chomskys These, die von einem angeborenen Spracherwerbsmechanismus ausgeht, aufgrund dessen prinzipiell jede Sprache, in jedem Alter erlernbar ist (vgl. MERTEN 1997:77).

Die radikalste Form der Identitätshypothese, die von niemandem vertreten wird (vgl. KLEIN 1992:36) besagt, dass es „(…) für den Spracherwerb keine Rolle spielt, ob bereits eine Sprache gelernt wurde oder nicht, denn Erst- und Zweitsprache folgen den gleichen universal- grammatischen Prinzipien“ (MERTEN 1997:78).

In ihrer schwachen Form lässt sich die Hypothese nur dann aufrechterhalten „wenn man Unterschiede in der kognitiven und sozialen Entwicklung sowie alles, was daraus für die Sprache folgt, für marginal hält“ (KLEIN 1992:36). An dieser Stelle betont Klein, dass zwischen Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb nicht nur einige Gemeinsamkeiten, sondern auch große Unterschiede vorliegen, somit wäre es nicht wirklich sinnvoll die Aneignungsprozesse der Erst- und

Zweitsprache vergleichen zu wollen (vgl. KLEIN 1992:37). Aufgrund der zahlreichen Differenzen zwischen den beiden Sprachen, ist es vernünftiger diese zu ermitteln statt sich auf einseitige These zu konzentrieren, so Klein.

### 2.3.3 Interlanguagehypothese

Während sich die Kontrastivhypothese und die Identitätshypothese im Wesentlichen auf Sprachsysteme konzentrieren und dem Spracherwerber eine weniger wichtige Rolle zumessen, versucht die Interlaguagehypothese dieses Verhältnis auszugleichen und stellt eine Verbindung zwischen der Kontrastivhypothese und der Identitätshypothese dar. Es wird angenommen, dass sich die Interferenzen aus Erst- und Zweitsprache in der Interlanguagehypothese nicht ausschließen. Das erworbene Wissen wird für den Zweitspracherwerb genutzt und die Parallelen zwischen Erst- und Zweitsprache sind nicht nur sichtbar, sondern sie verweisen auch auf eine Grundstruktur des Spracherwerbs. Mit Hilfe dieser Grundstrukturen können feste Erwerbsstufen sowie „allgemeingültige externe Faktoren für den Erwerbsverlauf“ dokumentiert werden (RÖSCH 2011:25).

Demnach definieren Decke-Cornill und Küster Interlanguage als *„(…) eine Sprache im Prozess des Erwerbs, in die sowohl Elemente des sprachlichen Vorwissens (in der Regel der Erstsprache) als auch Elemente der Zielsprache als auch schließlich von beiden unabhängige Elemente eingehen. Diese Sprache auf Probe wird im Idealfall laufend revidiert und im Zuge der Verarbeitung des Inputs reorganisiert. Die Interlanguage - Hypothese integriert also die Kontrastiv- oder Identitätshypothese und überschreitet sie und ist damit geeignet, der Vielfalt der Spracherwerbsfaktoren Rechnung zu tragen“ (DECKE-CORNILL/ KÜSTER 2014:35).*

Damit die Lernenden nicht auf einer Entwicklungsstufe stehen bleiben, betonen Decke Cornill und Küster, dass die Interlanguage im *Idealfall laufend revidiert und reorganisiert* werden soll (vgl. ebd.). Andernfalls kann der Spracherwerb fossilisieren: „Damit ist gemeint, dass bei vielen Lernern die Motivation,

sprachliche Perfektion zu erreichen, dann nachlässt, wenn die Sprachbeherrschung auf einem für sie akzeptablen Niveau angelangt ist“ (JEUK 2015:34).

### 2.3.4 Die in dieser Arbeit aufgestellten Hypothesen im Lichte der Interlanguagehypothese

Hinsichtlich der, in der Einteilung aufgestellten Hypothesen können diese vor allem mit der Interlanguagehypothese in Einklang gebracht werden. Die Gewichtung der Hypothesen tendiert zu den soziologischen Aspekten des Zweitspracherwerbs. Besondere Aufmerksamkeit ist aber dem sozialen Netzwerken und der gesellschaftlichen Interaktion mit Deutsch sprechenden Personen zu widmen. Ausgehend davon, dass lernende Personen die „Interlanguage“ bilden, um dann im weiteren Verlauf allmählich auf die Zielsprache zu wechseln, kann die Interpretation aufgestellt werden, dass der Kontakt und die soziale Interaktion mit Deutschsprachigen dem Lernprozess definitiv förderlich sind.

Dies bedeutet, dass die Loslösung von der „Interlanguage“ hin zur Zielsprache gerade durch die soziale Interaktion mit Deutschsprachigen beschleunigt werden kann. Dies wiederum würde eine bessere Lebenssituation im Zielland zur Folge haben. Ein weiterer Faktor stellt die Fähigkeit zum sozialen Netzwerken dar. Diese weiche Kompetenz kann im sozialen und beruflichen Kontext zu Erfolg führen, bedingt aber, dass die betroffene Person ein gewisses Maß an Extrovertiertheit und Umgänglichkeit besitzt.

Diese Charakterzüge können dem Zweitspracherwerbsprozess förderlich sein. Es würde eine gegenseitige Befruchtung stattfinden. Dies bedeutet, dass sowohl die soziale Kompetenz des Netzwerkens den Lernprozess bei der Zweitsprache beschleunigt, als auch die Sprachkompetenzaneignung den Prozess des sozialen Netzwerkens fördert. Als Beispiel kann der Wirtschaftszweig des Einzelhandels genannt werden, in dem die Fähigkeiten der sprachlichen Interaktion und des Netzwerkens dem unternehmerischen Erfolg dienlich sind. Somit lässt sich

feststellen, dass sprachliche wie soziale Rahmenbedingungen den Erfolg eines/ einer MigrantIn determinieren. Der Grad des Erfolgs liegt in einer entsprechend günstigen Gewichtung beider Faktoren und in der systematischen Umsetzung, vor allem in Bezug auf die Aneignung der Sprachkompetenz.

# 3 Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb

Wie in den obigen Kapiteln bereits erwähnt, kann der Zweitspracherwerb bei erwachsenen MigrantInnen auf unterschiedliche Weise erfolgen und zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Der Sprachaneignungsprozess wird auch von zahlreichen Faktoren beeinflusst. Folglich wird auf ausgewählte affektive Faktoren wie: Motivation, Einstellungen zu der Zielsprache, sowie den Zugang zu der deutschen Sprache näher eingegangen.

## 3.1 Affektive Einflussfaktoren

Affektive Faktoren können in mehr oder minder ausgeprägter Form den Zweitspracherwerb beeinflussen. Die affektiven Variablen kristallisieren sich schon im Laufe der Sozialisation heraus, jedoch im Gegensatz zu biologischen Komponenten wie etwa dem Alter, können sie sich auch verändern. Somit bilden sie ein relevantes Konglomerat von Einflussfaktoren für erwachsene MigrantInnen und können sowohl das Tempo als auch den Lernerfolg in vielfacher Hinsicht beeinflussen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die entsprechenden Handlungen, die ein Individuum setzt um eine Zweitsprache zu erlernen, eng mit den habituellen Gewohnheiten verbunden sind, die sich bereits im Prozess der Sozialisation herauskristallisieren.

Sowohl die Motivation als auch die Einstellungen zu der zu lernenden Sprache sind relevante Faktoren, die sich sowohl in positiver als auch in negativer Weise auf den Zweitspracherwerb auswirken können. Jedoch reicht der beste Wille eine Sprache zu erlernen, sowie positive Einstellungen zu der Sprache, Kultur und der Aufnahmegesellschaft nicht aus, wenn der sprachliche Zugang nicht gegeben ist.

Um eine Sprache zu erlernen, muss der Input vorhanden sein. Folglich werden die drei erwähnten affektiven Faktoren näher beleuchtet und deren Einfluss auf den Zweitspracherwerb erwachsener MigrantInnen einer kritischen Betrachtung unterzogen.

### 3.1.1 Motivation

Wode definiert Motivation als einen Willen, eine Bereitschaft, die notwendig ist, ein zukünftiges Ziel anzugehen (vgl. WODE 1988:297). Eine ähnliche Definition findet man bei Schiefele, der unter Motivation eine Verhaltensbereitschaft versteht, die durch Aspekte des menschlichen Handelns induziert werden kann (SCHIEFELE 1996:6). Zu den Aspekten gehören die Zielrichtung und Einstellung, den Wunsch haben an das Ziel zu kommen, bereit sein alle Anstrengungen in Angriff zu nehmen, sowie die nötigen Mittel einzusetzen, um das gewünschte Ziel zu erreichen. Verkürzt gesagt: ein zielgerichtetes Verhalten soll aufrechterhalten werden (vgl. APELTAUER 1997:111; HECKHAUSEN/ HECKHAUSEN 2006:3).

In diesem Zusammenhang macht Bandura (1979) darauf aufmerksam, dass bei der „Ausführung des Verhaltens“ die Verstärkung eine relevante Stellung einnimmt. Wobei die Verstärkung nicht unbedingt von außen kommen muss (vgl. SCHLAG 2004:27). Bezogen auf den Erfolg einer eigenen Verhaltensweise, betont Bandura (1977, 1997) in der Selbstwirksamkeits-Theorie die Relevanz der Selbstbestärkung (vgl. DECKE-CORNILL/ KÜSTER 2014:48). Laut Bandura hat eine Person, die zögerlich und unsicher eine Aufgabe in Angriff nimmt, weniger Chancen auf Erfolg, als eine Person die ein klares Ziel vor Augen hat und selbstbewusst ist.

Wie bereits erwähnt können Verstärker auch von außen kommen. Ein Individuum kann durch materielle Verstärker, wie etwa Geld, oder durch soziale Verstärker, wie etwa Lob, zum Lernen bewogen werden. Nicht selten wird nach dem „Premack-Prinzip“ gehandelt: erst das Lernen, dann das Computerspiel. Als Beispiel für einen verdeckten Verstärker kann eine richtig erfüllte Aufgabe angeführt werden, die sich verstärkend auf das handelnde Individuum auswirkt. In

diesem Kontext kann zwischen positiven und negativen Verstärkern differenziert werden (vgl. SCHLAG 2004:31fff). Bezogen auf die positiven Verstärker besteht die Annahme, dass sie bei selten vorkommenden Erfolgen besondere Wirkung haben. Während positive Verstärker eine unterstützende Rolle bei einem Annäherungsverhalten an erfolgreiche Handlungen spielen, untergraben negative Verstärker die jeweilige Motivation und führen zur Unterlassung einer Aufgabe. Als Beispiel eines negativen Verstärkers können „Disziplinierungsmittel“ in der Schule genannt werden. Wird ein/e SchülerIn aufgrund seines/ihres störendes Verhaltens in den Gruppenraum geschickt, bessert sich sein/ihr Verhalten das nächste Mal nicht. Diese Bestrafung wird als positiv empfunden, um dem langweiligen Unterricht zu entkommen. In der Konsequenz wird der/die SchülerIn negativ verstärkt (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie, in Anlehnung an das Konzept der Intentionalität, erklären Deci und Ryan die Steuerung motivierter Handlungen eines Individuums. Die Individuen die etwas erreichen wollen, die ausdauernd ein erkennbares Ziel verfolgen, werden nach Deci und Ryan als motiviert bezeichnet. Unabhängig von der Zeitspanne richtet sich ihr Ziel auf einen bestimmten, zukünftigen Zustand. Als amotiviert hingegen werden die Personen bezeichnet, die kein bestimmtes Ziel verfolgen. Amotivierte Verhaltensweisen gehen nicht auf Intentionen zurück. Darüber hinaus schlüsseln Deci und Ryan motivierte Handlungen weiter in intrinsische und extrinsische Verhaltensweisen auf (vgl. BRAUNE 2008:42f.).

Führt ein Individuum eine Tätigkeit aus, um eine Belohnung, etwa in Form von guten Noten zu bekommen, oder um negative Konsequenzen zu vermeiden, spricht man von extrinsisch motivierten Verhaltensweisen. Solche Handlungen werden in instrumenteller Absicht ausgeführt (vgl. BRAUNE 2008:43). Bezüglich des Zweitspracherwerbs ist ein(e) LernerIn instrumentell orientiert, wenn er/sie die deutsche Sprache lediglich aus Nützlichkeitserwägungen, um etwa bessere Arbeitsangebote zu bekommen, erwirbt (vgl. RIEMER 1997:10). Ein/e intrinsisch orientierte/r LernerIn erwirbt die Zielsprache aus Neugier, aus Interesse und ist gegenüber der Zielsprachenkultur sowie der Aufnahmegesellschaft positiv eingestellt. Er/sie erwartet keine Belohnung „von externer Seite“, die jeweilige

Tätigkeit wird zu ihrem Selbstzweck ausgeführt, der Prozess der Tätigkeit ist für intrinsisch orientierte Personen in dem Maße befriedigend, dass sie das Ende der Tätigkeit hinauszögern möchten (vgl. SCHLAG 2004:21; BRAUNE 2008:39).

Dabei kann man zwischen zwei Formen intrinsischer Motivation differenzieren. Intrinsische Handlungsveranlassungen können, je nach Interesse, in tätigkeitszentrierter oder gegenstandszentrierter Form auftreten. Widmet sich ein Individuum einer Tätigkeit, weil es durch Eigenschaften der Handlung motiviert ist und bestimmte Aktivitäten, wie etwa Lesen, gerne ausführt, spricht man von tätigkeitszentrierter Form intrinsischer Motivation. Wird eine Tätigkeit ausgeführt, weil man sich für ein bestimmtes Fach, wie etwa Fremdsprachen, interessiert, spricht man von gegenstandszentrierter Motivation. In diesem Fall ist man mehr durch Eigenschaften eines Gegenstandes einer Handlung motiviert (vgl. SCHIEFELE 1996: 52).

Im Gegensatz zu intrinsischer Motivation differenzieren Deci und Ryan (1993) zwischen mehreren Formen extrinsischer Motivation (vgl. SCHIEFELE 1996:60f.; BRAUNE 2008:44f.). Die externale Regulation extrinsischer Motivation befindet sich auf der niedrigsten Ebene. Die Verhaltensweisen auf dieser Ebene erfolgen aufgrund externaler Faktoren. Eine Person führt eine Tätigkeit aus, in der Hoffnung eine Belohnung zu bekommen oder um negativen Folgen zu entgehen. Die nächste Ebene betrifft die introjizierte Regulation. Bei dieser Form extrinsischer Motivation handelt es sich um Handlungen, die ein Individuum in Angriff nimmt, „weil es Usus ist“. Bei der identifizierten Regulation werden bestimmte Verhaltensweisen ausgeführt, weil man die verfolgten Ziele als relevant erachtet. Man hat sich mit bestimmten Zielen identifiziert und will sie erreichen. Die integrierte Regulation befindet sich auf der höchsten Ebene extrinsicher Verhaltensweisen und zeichnet sich durch die höchste Ausprägung der Selbstbestimmung aus.

Sowohl die intrinsische Motivation als auch die integrierte Regulation, die die höchste Form extrinsischer Verhaltensweisen darstellt, bilden eine Grundlage für selbstbestimmtes Handeln. Die motivierten Handlungen, „(…) die als frei gewählt erlebt werden, gelten als selbstbestimmt und autonom“ (BRAUNE 2008: 43). In

diesem Sinne können intrinsisch motivierte Handlungsveranlassungen als Prototyp für frei gewählte, selbstbestimmte Handlungen betrachtet werden. Eine wesentliche Form der intrinsischen Motivation vertritt Csikszentmihalyi in der Flow-Theorie. Nach Csikszentmihalyi (1975) wird der Zustand des völligen Aufgehens in der ausgeübten Tätigkeit als Flow-Erlebnis bezeichnet.

Beim Flow-Zustand handelt *„es sich um das selbstreflexionsfreie, gänzliche Aufgehen in einer glatt laufenden Tätigkeit, bei der man trotz voller Kapazitätsauslastung das Gefühl hat, den Geschehensablauf noch gut unter Kontrolle zu haben“ (REINBERG 2006:345).*

Befindet sich ein Individuum im Flow-Zustand, erfolgt der Handlungsablauf sehr geschmeidig, die ganze Aufmerksamkeit gilt der jeweiligen Tätigkeit. Die Gedanken an sich selbst, sowie an die Umweltreize bleiben im Hinterkopf (vgl. BRAUNE 2008:49ff; SCHIEFELE 1996:55f.). Im Flow-Zustand wird die Zeit vergessen, man geht völlig in der ausgeführten Tätigkeit auf. Vergleichbar mit der Sufi-Weisheit: „Erscheint der Tanz, verschwindet der Tänzer“, man fühlt sich mit der ausgeführten Tätigkeit eins (SCHLAG 2004:21f.).

Um den Flow-Zustand zu erleben, müssen zwei wesentliche Variablen erfüllt werden. Die Fähigkeit des Individuums und die an das Individuum gestellte Anforderung müssen in gleichem Maße ausgeprägt sein. In diesem Zusammenhang spricht Rheinberg von der `*erlebten Passung*` zwischen den beiden Komponenten (vgl. RHEINBERG 2006:347). Beide Variablen müssen für das handelnde Individuum nicht nur überdurchschnittlich hoch ausgeprägt, sondern auch im Gleichgewicht sein. Dies ist die wesentlichste Voraussetzung für das Flow-Erlebnis. Während zu hoch gestellte Handlungsanforderungen Angstzustände verursachen können, führen zu niedrig gestellte Anforderungen zu Langeweile (vgl. BRAUNE 2008:51f.; SCHIEFELE 1996:55). Das Flow-Erleben nimmt eine wesentliche Stellung beim Lernprozess ein. Je öfter es erlebt wird, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass der/die Lernende durch das eigene Interesse an spezifischen Aufgaben herangeht.

Bezüglich der Differenzierung zwischen den intrinsisch und extrinsisch

motivierten Verhaltensweisen muss festgehalten werden, dass die Unterscheidung in Einzelfällen zu Schwierigkeiten führen kann. Als Beispiel können extrinsisch motivierte Verhaltensweisen genannt werden, wie etwa Aufwärmübungen, die dann in der weiteren Folge zu intrinsisch motivierten Verhaltensweisen führen, wie etwa dem Schwimmen. Solche Handlungen, wie die oben genannten Aufwärmübungen „(…) sind zwar Glieder einer Kette, an deren Ende eine intrinsisch motivierte Aktivität steht, sie selbst bleiben jedoch extrinsisch motiviert, solange sie nur instrumentellen Charakter haben“ (SCHIEFELE 1996:59).

Des Weiteren ist zu erwähnen, dass eine Vielzahl von Verhaltensweisen einen intrinsischen und extrinsischen Charakter aufweisen kann. Als Beispiel sind Lernhandlungen zu nennen. Solche Handlungen können als selbstbestimmt oder fremdbestimmt erlebt werden. An dieser Stelle ist die Motivation als wesentliche Variable hervorzuheben und ihre Relevanz beim Lernprozess. Außerdem wird auf die nicht minder wichtige Variable der Einstellung im Kontext der Zweitspracherwerbs eingegangen.

### 3.1.2 Einstellung

Neben der Motivation gehört die Einstellung zu den affektiven Faktoren und nimmt eine nicht minder wichtige Rolle beim Zweitspracherwerb ein. Es wird angenommen, dass die positive Einstellung gegenüber der Zielsprachegesellschaft und der Kultur des Zielsprachenlandes, sowohl das Tempo als auch das Erfolgsniveau des Zweitsprachenerwerbs fördert. Man lernt eine Sprache mit weniger Erfolg, wenn sie wie ein „Gegurgel“ empfunden wird und gegenüber der Zielgesellschaft, in der Regel auch Mehrheitsgesellschaft, tradierte oder individuelle Vorurteile oder Stereotype besitzt (vgl. KLEIN 1992:48).

An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass sich die Grundlagen der Einstellung sowie andere affektive Variablen im Laufe der Sozialisation bilden. Die Einstellung bezüglich des Erlernens einer Sprache kann nicht nur in primären Netzwerken, im Kreis der Familie, sondern auch durch die Sprachpolitik eines

jeweiligen Landes vermittelt werden. Wird einem Individuum ständig vermittelt, dass seine Erstsprache die schönste und wirtschaftlich bedeutendste ist, dass sie weltweit ein hohes Prestige genießt, wird es dem Individuum wahrscheinlich schwer fallen eine andere Sprache zu erlernen. Diese Form des Ethnozentrismus kann andere affektiven Variablen, wie etwa die Motivation beeinflussen und somit den Zweitspracherwerb erheblich erschweren (WODE 1988:300). In diesem Sinne betont Riemer die Wichtigkeit des sozioökonomischen, kulturellen, sowie politischen Status der Angehörigen der Minorität:

*„Für den Fall, daß die Minorität über die zielsprachliche Gruppe dominiert, wird angenommen, daß die Minorität die Zweitsprache nicht erwirbt, sondern daß eine Dolmetscherklasse entsteht (Beispiel Kolonialismus)“ (RIEMER 1997:35).*

In diesem Zusammenhang spielt die Anpassungsbereitschaft der Angehörigen der Minorität eine relevante Rolle. Während die Bereitschaft zur Anpassung mit positiven Einstellungen zu der zielsprachigen Gesellschaft sowie der Zielsprache verbunden ist und somit die beste Voraussetzung für den Zweitspracherwerb schafft, wird die Furcht vor Assimilation mit negativen Einstellungen gegenüber der Zielsprache und ihrer SprecherInnen in Verbindung gebracht (vgl. APELTAUER 1997:112).

Das Aufgeben des eigenen Wertesystems, der Traditionen und Handlungsgewohnheiten zugunsten der in der Mehrheitsgesellschaft vorherrschenden genannten Faktoren wird als Assimilation bezeichnet. Sie findet immer dann statt, wenn von MigrantInnen erwartet wird „(…) sich mehr oder weniger bedingungslos der aufnehmenden Gesellschaft anzupassen und ihre religiösen, kulturellen und sprachlichen Gepflogenheiten innerhalb eines gewissen Rahmens weitgehend aufzugeben (…)“ (JEUK 2015:110).

Im Gegensatz zur Assimilation deutet die Akkulturation auf eine, in einem langfristigen Prozess, stattfindende Aufnahme der Wertesysteme sowie Normen der Mehrheitsgesellschaft hin - bei gleichzeitiger Erhaltung der eigenen Werte und Handlungsgewohnheiten. In Anlehnung an die Akkulturationshypothese von Schumann kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die soziale Distanz

beziehungsweise Nähe als relevante Prädiktoren bezüglich des Zweitspracherwerbs gelten. Denn das Ausmaß der sozialen Distanz zwischen den Angehörigen der Minorität und Majorität entscheidet über die Kommunikationsmöglichkeiten und schafft Platz für den Input, der die Voraussetzung des Zweitspracherwerbs ist (vgl. RIEMER 1997:35f.).

Folglich wird näher auf die nicht minder wichtige Variable des Inputs, sowie ihre Unabdingbarkeit im Prozess des Zweitspracherwerbs eingegangen. Die unterschiedliche Art des Inputs im gesteuerten und ungesteuerten Zweitspracherwerb wird einer kritischen Erläuterung unterzogen.

### 3.1.3 Input

Mit dem Input beschreibt Wode die Sprache, „der der Lerner ausgesetzt ist“ (WODE 1988:22) und die unabdingbar ist „(…)um den Lernvorgang auszulösen“ (WODE 1988:267). Ohne ihn ist der Sprachaneignungsprozess nicht möglich. In diesem Zusammenhang bildet die sprachliche Eingabe eine Voraussetzung für den Spracherwerb. Dabei muss der Input nicht nur zugänglich, sondern auch verständlich für den/die LernerIn sein. Wenn jemand das ganze Jahr über mit chinesischer Sprache aus den Fernseh- oder Radiosendungen beschallt würde, erlernt er die Sprache nicht (vgl. KLEIN 1992:54f.).

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die sprachliche Eingabe im gesteuerten Zweitspracherwerb mit dem Input im ungesteuerten Zweitspracherwerb nicht gleichzusetzen ist. Während im gesteuerten Zweitspracherwerb die Verständlichkeit der sprachlichen Eingabe durch verschiedene Hilfestellungen und linguistische Beschreibungen erleichtert wird, besteht der Input im ungesteuerten Spracherwerb aus Schallstrom und Parallelinformation. Die den Input begleitende Informationen der Gesten und Mimik sind unabdingbar, um die sprachliche Eingabe zu verstehen. In diesem Zusammenhang findet in alltäglicher Kommunikation oft die sprachliche Anpassung der Zielsprachegesellschaft an die LernerInnen der Zielsprache statt. Die sprachliche Anpassung wird als Fremdenregister definiert und zeichnet sich

durch Vereinfachung und Verdeutlichung der sprachlichen Eingabe aus (vgl. WODE 1988:274f.). Zu den charakteristischen Merkmalen des Fremdenregisters gehören: deutliches Sprechen, langsames Sprechtempo, Vermeidung von mehrdeutigen oder komplizierten Ausdrücken. Durch solche Anpassungen der sprachlichen Eingabe an das LernerInnenniveau soll die Kommunikation erleichtert werden. Diese sprachliche Anpassung verändert sich immer wieder je nach Vertrautheitsgrad, Zahl oder sozialen Status der Gesprächspartner.

Ahrenholz weist darauf hin, dass der sprachliche Zugang zu der deutschen Sprache unmittelbar mit der Arbeits- und Wohnsituation, sowie mit der Aufenthaltsdauer in Verbindung steht (vgl. AHRENHOLZ 2014:66). Die Relevanz dieser Variablen beim Zweitspracherwerb wurde auch im Heidelberger Forschungsprojekt bestätigt. Im Rahmen dieses Projekts wurde die Sprachaneignung bei italienischen und spanischen ArbeiterInnen untersucht, die ohne Deutschkenntnisse nach Deutschland eingereist waren. Bezüglich der Arbeitssituation wurde ermittelt, dass sowohl die Art der Tätigkeit als auch die Art des Arbeitsplatzes von Bedeutung sind. Die Zusammenarbeit am Arbeitsplatz mit Vertretern der Gesellschaft der Zielsprache bietet nämlich vielseitige Kommunikationsmöglichkeiten und fördert den Spracherwerb. Als nicht minder wichtig hat sich die Art der ausgeübten Tätigkeit erwiesen. Während in der Industrie, bei Akkordarbeit, der Arbeitsprozess standardisiert ist und dadurch die Kommunikation durch Gesten ersetzt werden kann, verlangen etwa Bauarbeiten nach einem gegenseitigen Absprechen von bestimmten Arbeitsvorgängen. Im letzteren Fall findet die Kommunikation am Arbeitsplatz statt (vgl. KLEIN/ BECKER/ DITTMAR 1978:173).

Gleichzeitig wird die erwähnte Variable der Wohnsituation bezüglich des Spracherwerbs betont. Die niedrigste syntaktische Entwicklung wurde bei denjenigen ArbeiterInnen festgestellt, die in Wohnheimen leben, in denen sie sich hauptsächlich ihrer Erstsprache bedienen. In solchen Sammelunterkünften, in denen hauptsächlich MigrantInnen unter sich bleiben, kann laut Wode die Ausprägung lernbegünstigender affektiver Grundlagen nicht gefördert werden (vgl. WODE 1988: 328). Demgegenüber bildet eine PartnerInbeziehung mit einem/r zielsprachigem/r PartnerIn eine Grundlage für günstige

Lernbedingungen.

An dieser Stelle kann festhalten werden, dass das Ausmaß des Kontakts über die Kommunikationschancen entscheidet. Diese Erkenntnis wurde auch bei der Untersuchung der Variable der Freizeitgestaltung bestätigt. Es wurde festgestellt, dass die ProbandInnen, die mit einem/r zielsprachigen PartnerIn zusammen leben, sich weniger vereinfachter Sprachstrukturen bedienen (vgl. RIEMER 1997:41f.). In diesem Zusammenhang betont Wode, dass einzig und allein der Umstand des Zusammenlebens mit einem/r zielsprachigen PartnerIn nicht viel besagt:

*„Erst aus den Konsequenzen, die sich daraus ergeben, wird die spracherwerbliche Relevanz des Zusammenlebens deutlich. Es steigert die Lernmotivation, öffnet vielfältige Kontaktmöglichkeiten und stärkt die Integrationsbereitschaft“ (WODE1988:320).*

Die postulierte Variable des Kontakts in der Freizeit sollte sich positiver auf den Zweitspracherwerb auswirken, als der Kontakt mit der Zielsprachengesellschaft am Arbeitsplatz. Dies wird dadurch erklärt, dass durch den/die zielsprachige PartnerIn dem/der Lernenden zusätzliche Kontakte zur Mehrheitsgesellschaft ermöglicht werden und somit auch die soziale Distanz zwischen Minorität und Majorität geringer wird. Zu den gleichen Erkenntnissen ist Keim gekommen, die die zweitsprachige Interaktion von türkischen ArbeitsmigrantInnen untersucht hat. Die Bedeutsamkeit des Kontakts mit der zielsprachigen Gesellschaft in der Freizeit hat sich auch in ihrer Studie bestätigt (vgl. RIEMER 1997:43f). Diese Erkenntnisse betonen die postulierte Bedeutung der Variable des Inputs im Prozess des Zweitspracherwerbs erwachsener MigrantInnen.
Während die Arbeits- und Wohnsituation großen Einfluss auf den Lernerfolg haben, wurde im Heidelberger Forschungsprojekt zwischen der Aufenthaltsdauer und dem Spracherwerb kein erkennbarer Zusammenhang festgestellt. Nachdem sich das Syntaxniveau in den ersten 2 bis 3 Jahren stabilisiert hat, tritt eine Steigerung des Erwerbsniveaus erst dann ein, wenn es zu einer Veränderung bestimmter sozialer Faktoren im Leben eines Individuums kommt (vgl. KLEIN/ BECKER/ DITTMAR 1978:174).

# 4 Pierre Bourdieus soziologische Instrumente im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb erwachsener MigrantInnen

Im nächsten Unterkapitel werden ausgewählte soziologische Instrumente Pierre Bourdieus im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb erwachsener MigrantInnen näher beleuchtet. Zunächst werden der Begriff des Habitus und die von Pierre Bourdieu konstruierten unterschiedlichen Kapitalsorten, die den jeweiligen Habitus formen, dargelegt. Folglich wird die Sprache der sozialen Akteure als klassenspezifisches Unterscheidungsmerkmal und gleichzeitiges Machtinstrument näher betrachtet.

Durch den Habitus, der sich im Rahmen einer klassenspezifischen sozialen Schicht formt, wird ein bestimmter Lebensstil, eine Art und Weise der kulturellen Gepflogenheiten, werden Freizeitgestaltungsvorlieben, sowie eine Vorstellung über die zukünftige Berufslaufbahn geprägt (vgl. KUNZE 2008:25f.).

*„In dem durch die Klassenerfahrung entstandenen Habitus sind folglich Möglichkeiten und Grenzen gleichermaßen angelegt: Einerseits sorgt er für bestimmte Wünsche, Ansprüche und Erwartungen, andererseits schließt er bestimmte Umgangsweisen mit der sozialen Welt aus“ (KUNZE 2008:26).*

Die Einprägung klassenspezifischer sozialer Praxen geschieht in jeder Gesellschaft auf drei unterschiedliche Arten. Mit der ersten Form der Einprägung beschreibt Fröhlich – der zu den besten Kennern der Werke Bourdieus zählt (vgl. SCHMITZER 2007:11) - das „*unmerkliche Vertrautwerden“* mit bestimmten soziokulturellen Praxen einer bestimmten Klasse. Die zweite Ebene der Inkorporierung der jeweiligen Kultur und des Sozialen wird durch „*ausdrückliche Überlieferung“* erreicht. Diese geschieht kraft Anordnung, wie etwa „Sprich nicht mit vollem Mund“, „Sitz gerade“ etc. Die dritte Form der Inkorporierung bestimmter sozialer Schemata geschieht durch das Lernen mittels „*strukturaler Einübung“*. In Kabylien (Nordalgerien), wo Bourdieu seine Konzepte teilweise durchführte und entwickelte, gehörten unter anderem die schweigende Teilnahme

an und Beobachtung von Männerdebatten zu den strukturalen Übungen (vgl. FRÖHLICH 2007:44). Auf diese Weise prägen sich die Kinder einige bestimmte praktische Schemata ein, die dann zu ihrer zweiten Natur werden und als natürliche, selbstgewählte Haltung wahrgenommen werden.

*"Durch familiäre Erziehungsprozesse und kindliches Imitationslernen werden die Grundlagen des elterlichen Lebensstils an die nächste Generation weitervermittelt. In dem Individuum, das sich in der frühkindlichen Entwicklung befindet, werden grundlegende Dispositionen angelegt, die für die spätere kulturelle Kompetenz und soziale Stellung von großer Bedeutung sind" (JANNING 1991:30).*

In diesem Sinne ist der Habitus, welcher sich aus den ihm zur Verfügung stehenden Kapitalien formt, eine „(…) Ursache und Motor für das Verhalten der Menschen" (KUNZE 2008:7). Demnach eignen sich die erwähnten Analyseinstrumente zur Untersuchung meiner eingangs gestellten Forschungsfrage: „Welche familiären und sozialen Rahmenbedingungen werden von erwachsenen MigrantInnen beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch als (nicht) förderlich erlebt?"
Die erwähnten soziologischen Instrumente sollen in dieser Arbeit als eine Grundlage für die Analyse des empirischen Teils dienen.

## 4.1 Habitus

Der Habitus wird in dieser Arbeit aufgrund seines Erklärungswerts, im Kontext der familiären und sozialen Rahmenbedingungen erwachsener MigrantInnen beim Zweitspracherwerb, näher betrachtet.

Der Begriff Habitus ist nicht neu. Aristoteles definierte den Begriff als „dauerhafte Gewohnheit", welche sich aus Lebenserfahrungen eines Individuums bildet (KUNZE 2008:10f.). Eine ähnliche Definition vertritt Thomas von Aquin, der den Habitus als „(…) eine Vermittlungsinstanz zwischen der Veranlagung, der Potenz zu etwas und der Ausführung einer Handlung" definierte (KUNZE 2008:11).

Der Habitus ist einem Individuum nicht angeboren, sondern ist eine Konsequenz, welche sich im Laufe seiner Sozialisation herausbildet. Dabei spielen die primären sozialen Netzwerke bei der Bildung des Habitus eine relevante Rolle. Die alltäglichen Gespräche in der Familie, die Umgangsweisen der Eltern mit fremden Personen, das Beibringen der Manieren bei Tisch, die Bevorzugung bestimmter Speisen und Sportaktivitäten, sowie die Weiterbildungsgewohnheiten formen den jeweiligen Habitus (vgl. KUNZE 2008). Im Laufe der familiären Sozialisation wird der Habitus so tief inkorporiert, dass er von dem jeweiligen Individuum als natürliche Grundhaltung wahrgenommen wird. Somit bildet der Habitus eines Akteurs eine Grundlage für die Charakteristiken des Wahrnehmens, Denkens und Handelns. In diesem Zusammenhang macht Kunze auf die klassenspezifisch geprägten Verhaltensbesonderheiten aufmerksam (vgl. KUNZE 2008:7ff.).

Eine aus der Arbeiterfamilie stammende Person wird andere Freizeitgestaltungsvorlieben, Lerngewohnheiten haben, als ein Individuum aus einer höheren sozialen Schicht. Somit ist der jeweilige Habitus gleichzeitig „(…) für die Reproduktion von Chancenungleichheit und die Begrenzung der biographischen Gestaltungsmöglichkeiten verantwortlich (…)“ (KUNZE 2008:5). Darüber hinaus sind die unterschiedlichen Einstellungen zum Lernen sowie die unterschiedlichen Lerngewohnheiten auf den jeweiligen Habitus zurückzuführen.

Da der Habitus ein Ergebnis sozialstruktureller Praxen ist, können die jeweiligen sozialen Praxen ohne ihn nicht erklärt werden. Durch die feste Verankerung der habituellen Dispositionen, wird dreiviertel unserer Handlungen automatisch ausgeführt (vgl. SCHWINGEL 2005:64). Der Habitus als Dispositionssystem beeinflusst nicht nur die soziale Praxis der Akteure, sondern auch ihr Denken und das jeweilige Handeln. Im Zusammenhang mit der Funktion des einverleibten Habitus, weist Heinemann darauf hin, dass nicht nur die Teilnahme an einer Weiterbildung, sondern vor allem die Art und Weise, wie ein Akteur an der jeweiligen Weiterbildung teilnimmt, ausschlaggebend ist. Des Weiteren ist unter anderem zu beachten, ob er sich dazugehörig fühlt, oder welche Erwartungen und Einstellungen er bezüglich der Weiterbildung hat. Haltung und Einstellung

gegenüber dem Lernen sind durch den jeweiligen Habitus bedingt (vgl. HEINEMANN 2014:60). Schwingel schreibt dazu: „nicht die Praktiken an sich, sondern der Spielraum dessen, was an Praxis möglich (und unmöglich) ist, wird durch den Habitus festgelegt“ (SCHWINGEL 2005:71). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der jeweilige Habitus nicht die einzelne Praktiken, sondern die Form in welcher sie ausgeführt werden, bestimmt.

Im Habituskonzept kommen die anthropologischen Annahmen eines Individuums zum Vorschein. Die spezifischen Verhaltensweisen sowie Dispositionen des Wahrnehmens, Denkens und Handelns sind durch klassenspezifische Praxen geprägt. Somit verortet sich das soziale Individuum „(…) in einer diesen Praxen angemessenen Klassenlage“ (KUNZE 2008:7) wieder. In diesem Sinne trennt Schwingel drei Aspekte des Habituskonzepts in:

*1. die Wahrnehmungsschemata, welche die alltägliche Wahrnehmung der sozialen Welt strukturieren (…), 2. die Denkschemata, zu denen a) die `Alltagstheorien` und Klassifikationsmuster zu rechnen sind, mit deren Hilfe die Akteure die soziale Welt interpretieren und kognitiv ordnen, b) ihre impliziten ethischen Normen zur Beurteilung gesellschaftlicher Handlungen, d.h. ihr „Ethos“ (…), und c) ihre ästhetischen Maßstäbe zur Bewertung kultureller Objekte und Praktiken, kurz ihr „Geschmack“ (…), 3. schließlich die Handlungsschemata, welche die (individuellen oder kollektiven) Praktiken der Akteure hervorbringen (SCHWINGEL 2005:62).*

Die jeweilige Kreativität eines Akteurs im sozialen Raum hat auch ihre Grenzen (vgl. FRÖHLICH 2007:43f: KUNZE 2008:9f.). Sie kann sich nur in Rahmen einer bestimmten sozialen Position eines Akteurs entwickeln. Somit bilden die strukturierten Dispositionen eine Grundlage für die soziale Stellung. Gleichzeitig sind sie verantwortlich für die jeweiligen Lebensstile. Die jeweiligen Existenzbedingungen sind im Wesen eines Akteurs so tief verwurzelt, dass sie zur seiner `zweiten Natur` werden und ein System von Grenzen bilden. Zu den Handlungsmöglichkeiten und der Kreativität eines Akteurs innerhalb seiner Grenzen führt Bourdieu aus:

*„Wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person verwehrt ist. Mit anderen Worten: Der Habitus ist ein System von Grenzen. Wer z.B. über einen kleinbürgerlichen Habitus verfügt, der hat eben auch, wie Marx einmal sagt, Grenzen seines Hirns, die er nicht überschreiten kann. Deshalb sind für ihn bestimmte Dinge einfach undenkbar, unmöglich; es gibt Sachen, die ihn aufbringen oder schockieren. Aber innerhalb dieser seiner Grenzen ist er durchaus erfinderisch, sind seine Reaktionen keineswegs immer schon im voraus bekannt“ (BOURDIEU 1997:33).*

Da jeder soziale Akteur sich am besten in den ihm vertrauten sozialen Raum zu Recht findet, ist höchstwahrscheinlich der Raumwechsel mit Unsicherheit und einem sich fremd fühlen verbunden (vgl. KUNZE 2008:28). Denn der Habitus ist, nachdem er sich im Laufe der Sozialisation einverleibt hat, als dauerhafte Disposition nicht ablegbar. In diesem Zusammenhang macht Heinemann auf den jeweiligen Habitus der MigrantInnen in einem Zielland aufmerksam, in dem sie andere gesellschaftlichen Strukturen vorfinden, als sie ihnen bis dahin bekannt waren. Ihr Habitus, der als Produkt einer primären Sozialisation fungiert, ist auf die Umstände in jeweiligem Zielland nicht abgestimmt (vgl. HEINEMANN 2014:61).

In diesem Zusammenhang betont Janning: *„auch wenn der Habitus die Mittel bereitstellt, unendlich verschiedene Situationen zu bewältigen, so bleibt das Individuum doch letztendlich den sozialen Bedingungen seiner Primärsozialisation verhaftet“ (JANNING 1991:30).*

Bezogen auf den gesteuerten Zweitspracherwerb bringen die MigrantInnen unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen mit. Ihre Lerngewohnheiten sowie Lernerfahrungen sind kulturell aber auch individuell und aufgrund der sozio-ökonomischen Stellung unterschiedlich. Es kommt auch vor, das MigrantInnen aus bildungsentfernten Schichten keine Vorstellung von einem Deutschkurs haben. Diese Hürde, sowie die nicht selten von den MigrantInnen selbst erwähnte schwierige finanzielle Situation, stellen schwierige Rahmenbedingungen für den Zweitspracherwerb dar.

Folglich wird auf die unterschiedlichen Kapitalsorten näher eingegangen. Diese geben über die unterschiedlichen Lebensstile sowie das Handeln sozialer Akteure Auskunft. Die unterschiedlichen Kapitalien, welche einem Individuum im Verlauf der Sozialisation zur Verfügung stehen, entscheiden darüber, welchen Habitus und welche Positionierung ein Akteur im sozialen Raum einnimmt.

## 4.2 Kapitalsorten

Der im vorangegangenen Kapitel beschriebene Habitus, welcher „(…) sich im Zuge der Verinnerlichung der äußeren gesellschaftlichen (materiellen und kulturellen) Bedingungen des Daseins“ formt, (SCHWINGEL 2005:66), steht in unmittelbarem Zusammenhang mit den unterschiedlichen Kapitalsorten. Denn der Habitus wird von den beschriebenen Kapitalien, welche Bourdieu als „(…) akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, `inkorporierter` Form (…)“ definiert, geformt (BOURDIEU 1983:183).

### 4.2.1 Ökonomisches Kapital

Das ökonomische Kapital, das monetären Ursprungs ist, umfasst „(…) verschiedene Formen des materiellen Reichtums (…)“ (SCHWINGEL 2005:88). Es „(…) eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts (…)“ (Bourdieu 1983:185). Das ökonomische Kapital wird von Bourdieu als Grundlage für die Transformation des kulturellen und sozialen Kapitals, gesehen. Eine entsprechend lange Bildungszeit und der Erwerb bestimmter Kulturgüter, setzen den Besitz ökonomischen Kapitals voraus. Dieses wird auch immer wieder eingesetzt, um soziale Netzwerke zu zementieren und zu vergrößern (vgl. KUNZE 2008:22f.).

Bezogen auf das ökonomische Kapital, betont Bourdieu, dass „auch scheinbar unverkäufliche Dinge“ ihren Preis haben (BOURDIEU 1997:52). Somit hängen nicht nur die Bildungsmöglichkeiten, sondern auch die Positionierung der sozialen Akteure in den jeweiligen Beziehungsgeflechten vom ökonomischen Kapital ab.

In diesem Zusammenhang weist Heinemann darauf hin, dass die Lebenssituationen vieler MigrantInnen nicht nur durch ihre prekäre finanzielle Situation, sondern auch durch die Benachteiligung und Diskriminierung im Arbeits- und Wohnsektor geprägt werden (vgl. HEINEMANN 2014:67). Darüber hinaus stellen die fehlenden ökonomischen Ressourcen für viele MigrantInnen eine große Hürde dar, die sie an der Finanzierung ihrer Weiterbildung hindert. Zusätzliche Sorgen um ihre Existenz und der damit verbundene Stress können sich negativ auf den Zweitspracherwerb auswirken.

### 4.2.2 Soziales Kapital

Das soziale Kapital ist die nächste Form der von Bourdieu konstruierten Kapitalien. Es bestimmt die Chancenverteilung in der Gesellschaft. Bourdieu definiert soziales Kapital als „(…) die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind (…)“ (BOURDIEU 1983:190).

Bourdieu betont: *„für die Reproduktion von Sozialkapital ist eine unaufhörliche Beziehungsarbeit in Form von ständigen Austauschakten erforderlich, durch die sich die gegenseitige Anerkennung immer wieder neu bestätigt. Bei der Beziehungsarbeit wird Zeit und Geld und damit, direkt oder indirekt, auch ökonomisches Kapital verausgabt“ (BOURDIEU 1997:67).*

In den wissenschaftlichen Kreisen können der Aufbau sowie die Reproduktion des sozialen Kapitals durch Einladungen auf diverse Kongresse, wohlwollende Rezensionen sowie Diskussionen erfolgen (vgl. FRÖHLICH 2007:58).

Die Ausdehnung sowie Ausnutzung der potenziellen sozialen Ressourcen führen zu einem Multiplikatoreffekt bei der Reproduktion anderer Kapitalsorten. Aus der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, kann ein Individuum Vorteile ziehen (SCHWINGEL 2005:92; KUNZE 2008:21). In diesem Zusammenhang weist Gulas darauf hin, dass nicht die „Zugehörigkeit zu einer Gruppe“ (BOURDIEU

1983:190f.), „(…) sondern die durch Beziehungen erlangten und möglichen Ressourcen (…)“ als soziales Kapital betrachtet werden (GULAS 2007:74). Das jeweilige soziale Beziehungsgeflecht kann einem Individuum zur Akkumulation anderer Kapitalsorten verhelfen, es gibt ihm auch emotionalen Rückhalt, verleiht Informationen, die unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten im sozialen Raum aufzeigen (vgl. GULAS 2007:75).

Demzufolge, macht Heinemann darauf aufmerksam, dass die Diversität der sozialen Beziehungen bei vielen Migrantinnen sehr gering ist, und oft nur die jeweilige ethnische MigrantInnen-Community umfasst. Da der Umfang an „Vitamin B“, wodurch umgangssprachlich das soziale Kapital beschrieben wird, über das Profitpotential eines bestimmten Individuums entscheidet, bleiben Aufstiegsmöglichkeiten vielen MigrantInnen verwehrt (vgl. HEINEMANN 2014:68). Mit dem Mangel an sozialen Beziehungen ist untrennbar der Zugang zur deutschen Sprache verbunden. Denn, wie im Kapitel 3.1.3 bereits beschrieben, kann der Zweitspracherwerb ohne den Input nicht zu Stande kommen. Demzufolge haben MigrantInnen mit geringen Umfang an sozialen gesellschaftlichen Beziehungen in der Zielgesellschaft auch weniger Möglichkeiten in alltäglicher Kommunikation ihre Deutschkenntnisse zu üben oder zu verbessern.

### 4.2.3 Kulturelles Kapital

Das kulturelle Kapital existiert in drei Dimensionen. Die erste, von Bourdieu, konstruierte Form des kulturellen Kapitals wird als das *inkorporierte* Kulturkapital bezeichnet. Das inkorporierte Kapital widerspiegelt sich „(…) in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus (…)“ eines Individuums (BOURDIEU 1983:185). Diese Form des kulturellen Kapitals umfasst vielseitige Fähigkeiten, sämtliche Wissens- und Umgangsformen, `guten` Geschmack etc. Die Verinnerlichung des kulturellen Kapitals findet schon in der Kindheit, im Laufe der Sozialisation, statt. Beispielsweise gelten Museumsbesuche in höher gestellten Kreisen als selbstverständliche, kulturelle Erziehungsmaßnahme. Auf diese Weise wird einem bestimmten Individuum schon von Kindesbeinen an der

richtige Umgang mit Kunst vermittelt (vgl. KUNZE 2008:17f.). Solche unbeabsichtigte Erziehungsmaßnahmen werden so stark verinnerlicht, dass sie zum Besitztum eines Individuums werden, „(…) zu einem festen Bestandteil der `Person`, zum Habitus (…)“ (BOURDIEU 1983:187).

Das im Laufe der Sozialisation akkumulierte Wissen ist körpergebunden. Somit kann das inkorporierte Kapital nicht vererbt werden oder einer anderen Person kurzfristig weiter gegeben werden (vgl. BOURDIEU 1983:187; FRÖHLICH 2007:57). Das kulturelle Kapital in einverleibter Form „(…) ist auf vielfältige Weise mit der Person in ihrer biologischen Einzigartigkeit verbunden und wird auf dem Wege der sozialen Vererbung weitergegeben, was freilich immer im Verborgenen geschieht und häufig ganz unsichtbar bleibt“ (BOURDIEU 1983:187). Die Einverleibung des kulturellen Kapitals findet, wie bereits erwähnt, sowohl in der primären Sozialisation, in familiären Kreisen, als auch in institutionellen Einrichtungen statt. Der Lernprozess erfordert Zeit, die von einem Individuum selbst investiert werden muss. Um die nötige Zeit für die Arbeit `an sich selbst`, investieren zu wollen, muss einem Individuum die Wichtigkeit dieser Kapitalform von Kindesbeinen an vermittelt werden (vgl. HEINEMANN 2014:72).

Art und Ausmaß der Einverleibung wird den sozialen Akteuren in Rahmen ihrer Primärsozialisation vermittelt. Diese findet gewöhnlich in einer Familie statt, die einer bestimmten sozialen Klasse angehört. Anzumerken ist, dass der Kanon dessen, was an sozialstrukturellen Praxen als Relevant betrachtet wird, von der jeweiligen sozialen Klasse abhängig sein kann. Denn die entsprechende soziale Klasse ist im Stande nur diejenigen Handlungsmöglichkeiten und Werte zu vermitteln, die ihrer sozialen Lage angemessen erscheinen und aus ihrer Sicht als wichtig betrachtet werden (vgl. KUNZE 2008:10).

Darüber hinaus macht Kunze auf die unterschiedlich lange Bildungszeit sozialer Akteure aufmerksam. Sie weist darauf hin, dass aufgrund fehlender Ressourcen nicht alle Eltern ihren Kindern eine entsprechend lange Bildungszeit einräumen können (vgl. KUNZE 2008:18). Ein bestimmtes Individuum kann seine Bildung so lange genießen „ (…) wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann (…)“ (BOURDIEU 1983:188).

Bezogen auf den Kontext der MigrantInnen, bilden die von ihnen mitgebrachten interkulturellen Kompetenzen einen Teil des inkorporierten kulturellen Kapitals (vgl. HEINEMANN 2014:71). Sie bringen zwar eine wirtschaftliche Bereicherung, jedoch genießen nicht alle interkulturellen Fähigkeiten in einem Zielland eine gleich hohe Anerkennung. So wird beispielsweise eine türkisch sprechende Person weniger Ansehen bekommen als ein französisch sprechendes Individuum.

Die nächste Form des kulturellen Kapitals, das *objektivierte* kulturelle Kapital drückt sich in Form von Büchern, Kunstwerken, Gemälden, Musikinstrumenten etc. aus. Es liegt die Vermutung nahe, das das objektivierte kulturelle Kapital, welches in Geld umtauschbar ist, nicht nur zur Erweiterung des ökonomischen Kapitals beitragen kann, sondern sich auch indirekt auf die Relevanz der Akkumulation des inkorporierten kulturellen Kapitals auswirkt. Durch den Besitz sowie den Gebrauch bestimmter kultureller Güter, wird den Kindern in der Primärsozialisation unbewusst die Relevanz der Anhäufung des inkorporierten kulturellen Kapitals vermittelt.

Gerhard Fröhlich bezeichnet Objekte und Gegenstände als Lehrmeister, die ein `Aufforderungscharakter` besitzen (vgl. FRÖHLICH 2007:45). Einen ähnlichen Aufforderungscharakter wie ein stehendes Musikinstrument besitzt eine Hausbibliothek. Die im Regal stehenden Bücher laden ein bestimmtes Individuum zum Lesen ein. Durch den Besitz bestimmter, vornehmer kultureller Güter werden Kinder in begüterten Schichten von Kindesbeinen an mit dem richtigen Umgang von Malerei, Musik etc., vertraut gemacht. Um bestimmte Vernetzungen und Anspielungen bezüglich kultureller Güter, die durch Wiedererkennungseffekte verschlüsselt sind, zu verstehen, muss man sich eines entsprechenden Codes bedienen. „Dieser Code wird allein über die jahrelange Erprobung und Vermittlung kultureller Werte im Schoß der Familie weitergegeben“ (KUNZE 2008:68).

Solche Erfahrungen werden Kindern, denen der Zugang zu Bildung verwehrt wird, vorenthalten. In diesem Zusammenhang betont Bourdieu, dass folglich die

Primärerziehung in der Familie „(…) entweder als positiver Wert, als gewonnene Zeit und Vorsprung, oder als negativer Faktor, als doppelt verlorene Zeit, weil zur Korrektur der negativen Folgen nochmals Zeit eingesetzt werden muss (…)“ zu sehen ist (BOURDIEU 1983:186f.).

Die dritte Dimension des kulturellen Kapitals bezeichnet Bourdieu als *institutionalisiertes* kulturelles Kapital. Diese Form des kulturellen Kapitals umfasst sämtliche schulische und akademische Titel. „Durch den schulischen oder akademischen Titel wird dem von einer bestimmten Person besessenen Kulturkapital institutionelle Anerkennung verliehen“ (BOURDIEU 1997:62).

In diesem Zusammenhang macht Bourdieu (2005) darauf aufmerksam, dass die jeweiligen Bildungstitel vor allem das sämtliche in der Primärsozialisation „(…) und nicht etwa durch die Schule selbst (…)“, erworbene Wissen ausdrücken (KUNZE 2008:19f.). Demnach widerspiegelt sich in den jeweiligen Bildungstitel die soziale Position eines bestimmten Individuums. Dementsprechend können aus der bestimmten sozialen Position und dem institutionell anerkannten kulturellen Kapital Profite gezogen werden. Die materiellen oder symbolischen Profite hängen nicht selten von dem Seltenheitswert bestimmter Bildungstitel ab (BOURDIEU 1997:63).

Angesichts der Arbeitslosigkeit und der Bildungsexpansion weist Heinemann auf die Wertigkeit der Bildungsabschlüsse hin (vgl. HEINEMANN 2014:69). Um für eine bestimmte Tätigkeit als fähig erkannt zu werden, müssen, außer dem amtlich anerkannten kulturellen Kapital, sämtliche Zusatzfähigkeiten wie etwa Fremdsprachenkenntnisse, Computerkenntnisse oder Teamgeist nachgewiesen werden.

Bezogen auf die MigrantInnen, die in Wien Deutsch lernen, spielt ihr mitgebrachtes kulturelles Kapital relevante Rolle. Neben den erfolgreichen, gut ausgebildeten MigrantInnen, leben in Österreich Personen, die über ein sehr geringes Maß an Ausbildung verfügen. Lüle und Reifenauer, die im Verein „Piramidops/Frauentreff“ tätig sind, betonen, dass zu dieser Gruppe, meist Migrantinnen aus ländlichen Gebieten gehören. „Piramidops/Frauentreff“ bietet

als niederschwellige Institution den Migrantinnen Sozialberatung und Deutschkurse an. Laut Lüle und Reifenauer besitzen die Deutschkursteilnehmerinnen niedriges institutionalisiertes kulturelles Kapital, selten sind sie über die Sekundarstufe hinaus ausgebildet (vgl. LÜLE/ REIFENAUER 2010:53).

Demzufolge besitzen die Frauen wenig Lernerfahrung und dies wirkt sich auf den Erwerb einer neuen Sprache aus. Die mangelnden Kenntnisse über Lernmethoden und den Lernprozess erschweren den Zweitspracherwerb erheblich. Statt einer Unterstützung seitens der Familie, sind die Frauen nicht selten mit Vorwürfen konfrontiert, dass sie ihre Haushaltspflichten – wegen des Deutschkurses - nur zur Hälfte erledigen (vgl. LÜLE/ REIFENAUER 2010:55).
Aus den Statistiken des „Piramidops/Frauentreff" Vereins geht hervor, dass Migrantinnen mit geringen Lernerfahrungen auch nach 300 Stunden Deutschunterricht höchstens A1 Niveau erreichen. In diesem Zusammenhang betonen Lüle und Reifenauer, dass Migrantinnen, die Bildungsbenachteiligung erfahren haben, oft keine Vorstellung haben, was ein Weiterbildungskurs, in diesem Fall ein Deutschkurs, überhaupt bedeutet. Auch können sie sich selbst als Lernerinnen nicht wahrnehmen (vgl. ebd.).

Diese Tatsache kann auf ihre frühere Bildungsbeteiligung zurückgeführt werden. Denn durch frühere und erfolgreich abgeschlossene Lernaktivitäten werden positive Voraussetzungen für eine Weiterbildung geschaffen. Die früheren von Erfolg gekennzeichneten Lernsituationen schaffen ein positives Selbstbild bezüglich des eigenen Lernvermögens (vgl. KASTNER 2011:271).

## 4.3 Sprache(n) sozialer Akteure als Unterscheidungsmerkmal und Machtinstrument – im Kontext des Zweitspracherwerbs

*„Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt."*
*Ludwig Wittgenstein*

Der jeweilige Sprachstil ist ein Produkt, das sich in einer bestimmten sozialen

Klasse ausbildet. Es wird ein bestimmter Klassenhabitus ausgedrückt. Dieser fungiert als Unterscheidungsmerkmal der sozialen Akteure. Demnach wird ein Kind eines Anwalts einen anderen Sprachduktus haben, als ein Kind aus einer niedrigen sozialen Schicht. Während sich die *bürgerliche Sprache*, welche einem Individuum im soziokulturellen Leben Vorteile verschaff, durch Distanz, Zurückhaltung sowie Natürlichkeit auszeichnet, ist die *Vulgärsprache* durch Spott, bunte Erzählungen und Obszönität gekennzeichnet (vgl. KUNZE 2008:74).

Bourdieu untersuchte die jeweiligen Sprachstile, in dem er Angehörigen unterschiedlicher sozialer Schichten ein Foto zum Beschreiben vorlegte. Die auf dem Foto abgebildeten Hände einer alten Frau wurden von den Individuen aus höheren Schichten mit ausgeprägten, ästhetischen Äußerungen beschrieben. Ein Pariser Ingenieur bettet das Foto in kulturelle Bezüge ein und weist mit Anspielungen auf allgemeine gesellschaftliche Probleme auf: „Ich finde, daß das ein sehr schönes Foto ist. Es ist ganz Symbol der Arbeit. Es bringt mich auf die alte Bedienstete von Flaubert. Dem zugleich sehr demutsvollen Gestus dieser Frau…Schade, daß Armut und Not dermaßen entstellen“ (Pariser Ingenieur, zit. nach KUNZE 2008:50).

Die mittlere soziale Klasse, die mit weniger kulturellem Kapital ausgestattet ist, versucht sich dem legitimen Geschmack der Groß- und Bildungsbürger zu nähern. Bei der Beschreibung des Gemäldes äußert sich die niedrigere soziale Schicht sentimental und stellt das in den Vordergrund, was für sie erreichbar ist: „Die Arme! Die hat sicher sehr an ihren Händen zu leiden. Man spürt richtiggehend das Leiden“ (Bourdieu 1982; zit. nach KUNZE 2008:52).

Ein anderes Zitat eines Angehörigen des aufsteigenden Kleinbürgertums veranschaulicht den Versuch, Anspielungen zur Malerei herzustellen. Dabei werden keine bestimmten Künstler genannt: „Man könnte denken, das sei ein fotografiertes Gemälde…als Gemälde müßte das ungeheuer schön sein“ (Bourdieu 1982; zit. nach KUNZE 2008:52).

Ein Arbeiter aus der unteren Schicht beschrieb das ihm vorgelegte Foto folgendermaßen: „Na, sagen Sie mal, die hat aber komisch verkrüppelte

Hände…(…). Man könnte fast meinen, der Daumen löst sich von der Hand. (…) Die hat hart arbeiten müssen, die Oma (…)“ (KUNZE 2008:56).

Während die Äußerungen der Angehörigen der höheren Schichten abstrakter und durch Allegorien gekennzeichnet sind, versuchen sich die Angehörigen der mittleren Klassen an dem legitimen Geschmack der bürgerlichen Schichten zu orientieren. Die unteren Schichten, welche sich durch den populären Geschmack auszeichnen, äußerten Vermutungen über den Lebensverlauf der auf dem Foto abgebildeten Frau (vgl. KUNZE 2008:51fff).

In Bezug auf den Gebrauch unterschiedlicher Sprachstile durch Angehörige unterschiedlicher sozialen Klassen, schreiben Dirim und Mecheril, dass „(…) Sprache ein Raum ist, in dem soziale Unterscheidungen erfolgen“ (DIRIM/ MECHERIL 2010:101). In diesem Zusammenhang führt Dirim aus: „die Sprache einer Elite wird dabei zur Norm erhoben; die sprachlichen Merkmale der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppen abgewertet“ (DIRIM 2010:92).

Der jeweilige Sprachstil fungiert nicht nur als Unterscheidungsmerkmal zwischen Angehörigen unterschiedlicher sozialer Schichten, die unterschiedliche Sprachvarianten verwenden, sondern kann auch als Machtinstrument, um gewisse gesellschaftlich strukturierte Strukturen „aufrecht zu erhalten oder herzustellen“, eingesetzt werden (vgl. HEINEMANN 2014:54).

Bezogen auf die MigrantInnen, findet sich bei Heinemann der Hinweis darauf, dass sie sich durch den distinguierten Sprachgebrauch seitens der Zielgesellschaft ausgegrenzt fühlen können. Der Gebrauch der legitimen Sprache oder der Bildungssprache kann zu Ausgrenzung derjenigen sozialen Klassen führen, die den distinguierten Sprachstil nicht entschlüsseln können (vgl. HEINEMANN 2014:56). Ausgrenzung durch den Gebrauch des legitimen Sprachstils kann sowohl InländerInnen als auch MigrantInnen betreffen, die in einer sozialen Umgebung aufgewachsen sind, in welcher der zur Norm erhobene, distinguierte Sprachstil nicht gesprochen wurde. Somit kann dieser von bestimmten sozialen Gruppen nicht beherrscht werden. Bezogen auf die MigrantInnen, können solche Ausgrenzungsprozesse zu Sprachbarrieren mit der

Zielgesellschaft führen.

Bezüglich der Weiterbildung, die in den meisten Fällen verbal vermittelt wird, betont Bourdieu dass „(…) der Bildungsmarkt von den sprachlichen Produkten der herrschenden Klassen beherrscht (…)“ ist. (Bourdieu/ Beister 2005:69; zit. nach HEINEMANN 2014:55). Demnach kann die Ausgrenzung mittels verbaler Kommunikation auch in Bildungsinstitutionen stattfinden. Somit können pädagogisch professionell ausgebildete KursleiterInnen aufgrund ihrer distinguierten Sprachcodes Schwierigkeiten haben, sich mit Angehörigen anderer sozialen Schichten souverän zu verständigen (vgl. HEINEMANN 2014:55). Die Frage der souveränen Kommunikation kann dabei nicht auf die Grammatikalität reduziert werden. Dazu führt der französische Soziologe Pierre Bourdieu aus:

*„Die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, kann völlig unzureichend sein, um Sätze zu bilden, auf die gehört wird, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als rezipierbar anerkannt werden können. Auch hier ist die soziale Akzeptabilität nicht auf die Grammatikalität beschränkt. Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt“ (Bourdieu 1990:60; zit. nach DIRIM/ MECHERIL 2010:101).*

Folglich kann die Ausgrenzung der MigrantInnen durch verbale Kommunikation und der Anwendung fachsprachlicher Register oder des distinguierten Sprachstils geschehen. Die Ausgrenzung betrifft diejenigen MigrantInnen, die diese Sprachkompetenz nicht beherrschen und auch nicht in der Lage sind diesen Sprachstil zu entschlüsseln. Auf der anderen Seite kann es zu Ausgrenzungsprozessen kommen, „(…) wenn Weiterbildungsinstitutionen schon bei der Ansprache ihrer Zielgruppen nicht die Problematik von ZweitsprachlerInnen berücksichtigen“ (HEINEMANN 2014:56). Bezüglich dieser Form der Ausgrenzung seitens der Bildungsinstitutionen weist Heinemann darauf hin, dass ein MitarbeiterInnenteam, welches sich großteils aus InländerInnen zusammensetzt, sowie sämtliche KursleiterInnen, die für die souveräne Kommunikation mit MigrantInnen nicht sensibilisiert sind, „(…) eine abschirmende

Funktion einnehmen“ (HEINEMANN 2014:56) können. Somit werden manche Personen, die nicht in der Lage sind diese scheinbar unsichtbaren Barrieren zwischen ihnen und der Mehrheitsgesellschaft zu durchbrechen, von der Teilnahme an einer Weiterbildung abgehalten (vgl. HEINEMANN 2014:56).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Sprache nicht nur als Unterscheidungsmerkmal unterschiedlicher sozialer Milieus fungiert, sondern auch als Instrument zur Machtausübung eingesetzt wird. Im Kontext des Zweitspracherwerbs kann dies, wie bereits erwähnt, zu Sprachbarrieren führen und einen negativen Einfluss auf den Zweitspracherwerb haben. Über eine scheinbar unsichtbare Ausübung symbolischer Herrschaft mittels verbaler Kommunikation schreibt Krais:

*„Die Sprache ist ein mächtiges Medium symbolischer Herrschaft, denn auch die Wörter leisten einen `Beitrag zur Konstruktion des Sozialen` zur Etablierung und Aufrechterhaltung von Herrschaften; in der legitimen Sprache wird ebenso wie in der sprachlichen Interaktion immer auch die soziale Ordnung wirksam“ (Krais/ Gebauer 2008:11; zit. nach HEINEMANN 2014:54).*

An dieser Stelle schließe ich den theoretischen Teil ab und beginne mit dem praktischen Teil der Arbeit. Dieser besteht aus der qualitativen Untersuchung, die auf der Methode der Grounded Theory basiert.

# III EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

## 5 Zur Methode der Grounded Theory

Die Grounded Theory, die von zwei Soziologen: Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelt wurde, versteht sich als ein `Forschungsstil` (vgl. ALHEIT 1999:1), der „(…) eine systematische Reihe von Verfahren benutzt, um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln“ (STRAUSS/ CORBIN 1996:8). Dieser qualitative Forschungsstil lässt sich als eine “(…) gegenstandsbegründete oder – verankerte Theorie übersetzen.

Sie erlaubt auf der Basis empirischer Forschung in einem bestimmten Gegenstandsbereich, eine dafür geltende Theorie zu formulieren, die aus vernetzten Konzepten besteht und geeignet ist, eine Beschreibung und Erklärung der untersuchten sozialen Phänomene zu liefern“ (Böhm 2000:476; zit. nach KASTNER 2011:151).

Der Fokus der Grounded Theory liegt auf den gewonnenen empirischen Daten, aus denen wichtige Phänomene herausgefiltert werden, die zur Bildung einer Theorie führen. Somit kann man mit dieser Forschungsmethode aus dem Datenmaterial eine bereichsbezogene Theorie entwickeln und sie begründen (vgl. KASTNER 2011:150). Die Grounded Theory als qualitativer Forschungsansatz zeichnet sich durch ein systematisches Sammeln sowie eine systematische Analyse der gewonnenen Daten aus. Die aus dem Datenmaterial gewonnenen Erkenntnisse werden immer weiter ausgearbeitet und vorläufig bestätigt. Die vorläufige Theorie wird systematisch modifiziert; verworfen wird sie lediglich durch eine neue, bessere Theorie, welche anhand neuer empirischer Erkenntnisse gebildet wird (vgl. GLASER/ STRAUSS 2005:38).

Der Prozess der Datenerhebung und -analyse erfolgt in wechselseitiger Beziehung. Diese Phasen des Forschungsprozesses sollen von Anfang an simultan ausgeführt werden und sich überkreuzen (vgl. STRAUSS/ CORBIN 1996:7f.; GLASER/ STRAUSS 2005:52). Auf diese Weise befruchten sich diese Vorgänge gegenseitig (vgl. HEINEMANN 2014:125).

Demnach basiert der Forschungsprozess auf systematischen Entdeckungen, die zu einer Theoriegenerierung führen sollen. Dabei soll dem *in-Vivo Kodes* besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, welcher dem/ der ForscherIn ermöglicht bisher Unbekanntes, manchmal auch Verstörtes zu entdecken. Mit dem in-Vivo Kodes sind einzelne Wörter oder Phrasen der ProbandInnen gemeint, die zum Entschlüsseln bestimmter Probleme oder Vorlieben der Befragten führen können (vgl. STRAUSS/ CORBIN 1996:17). Die im Feld auftauchenden neuen, bisher unbekannten Phänomene und Perspektiven führen zur Theoriebildung, die im nächsten Schritt modifiziert werden kann. Demnach

versteht sich die Grounded Theory als ein Prozess, der sich in permanenter Bewegung befindet (vgl. GLASER/ STRAUSS 2005:41).

„Diese Vorgehensweise steht einem Ansatz entgegen, der noch vor der Erhebung aus vorhandener Theorie Hypothesen entwickelt und diese anschließend anhand des gesammelten Datenmaterials überprüft“ (HEINEMANN 2014:121). Auch Böhm betont in diesem Zusammenhang, dass die Grouded Theory darauf Wert legt, „(…) erst aus den empirischen Untersuchungen Theorien und dann Hypothesen zu gewinnen“ (BÖHM 1994:125). Dazu führt Heinemann aus, dass die Grounded Theory „(…) als eine Art politisch-wissenschaftliche Widerstandsbewegung (…)“ (ebd.121) begriffen werden kann, die versucht in dem Datenmaterial bisher unbekannte, neue, unerwartete Phänomene zu erkunden, zu entdecken und diese in der gewonnen Empirie zu begründen. Mit der Grounded Theory, die sich als ein explorativer Forschungsstil versteht, wird dem/der ForscherIn viel Spielraum überlassen. Darüber hinaus spielt die eigne Kreativität eine besonders relevante Rolle. „Sie ist es, die den Forscher angemessene Fragen an die Daten stellen und die Vergleiche anstellen lässt, die den Daten neue Einblicke in das untersuchte Phänomen und neue theoretische Formulierungen entlocken“ lässt (STRAUSS/ CORBIN 1996:18).

Die jeweilige Kreativität des/der ForscherIn bildet ein wichtiges Element des Forschungsprozesses und verleiht Präzision. Sie erleichtert dem/der ForscherIn im Datenmaterial relevante Phänomene zu erkunden, diese weiter auszuführen, Vergleiche anzustellen (vgl. STRAUSS/ CORBIN 1996:18). Einen kreativen Aspekt stellt die theoretische Sensibilität dar, welche persönliche, berufliche Erfahrungen sowie zielgerichteten, phantasievollen Umgang mit der Literatur einschließt. Auf der Basis persönlicher Erfahrungen können Vergleiche mit den Erfahrungen der Befragten vorgenommen werden, die zur möglicherweise relevanten Hypothesen führen können. Eine nicht minder wichtige Quelle für die theoretische Sensibilität spielt die jeweilige berufliche Erfahrung, auf die man während des Forschungsprozesses zurückgreifen kann. Außerdem gibt der angemessene Umgang mit der Literatur eine Fülle an Informationen, welche zum besseren Verständnis des untersuchten Phänomens führt (vgl. STRAUSS/ CORBIN 1996:25f.).

In diesem Zusammenhang machen Strauss und Corbin darauf aufmerksam, dass man sich in der Fachliteratur nicht vergraben soll. Da die Grundannahme der Grounded Theory das „Entdecken“ ist, sollen die Forschenden erst dann aus der Fachliteratur schöpfen, wenn sich im Forschungsprozess eine Kategorie für ihre Theorie als relevant erweist. Auf diese Weise werden die Forschenden in ihren kreativen Bemühungen nicht eingeschränkt (vgl. STRAUSS/ CORBIN 1996:33).

Die Quellen für die theoretische Sensibilität, aus denen der/die Forschende schöpfen kann, sind sehr vielschichtig. Als eine zusätzliche Quelle für die theoretische Sensibilität nennen Strauss und Corbin den analytischen Prozess. Damit meinen sie die systematische Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial. Dabei soll die Datenauswertung parallel mit der Datenerhebung verlaufen. Ein wichtiger Aspekt dabei ist das Nachdenken über gewonnene Erkenntnisse, das Generieren von Hypothesen sowie die Entwicklung theoretischer Mininetze, welche zur Theoriebildung führen (vgl. STRAUSS/ CORBIN 1996:27).

Die Grundposition der Grounded Theory ist ihre Offenheit für neue Erkenntnisse, die wiederum in der Empirie verankert werden sollen. Somit legt sie darauf Wert keine logischen Vorannahmen vorzunehmen und diese anhand vorhandener Theorie nur zu bekräftigen. Corbin und Strauss behaupten nicht, dass man sich als Forschende(r) von den theoretischen Einflüssen sowie beruflichen Erfahrungen, welche Forschende für manche Dinge blind machen können (vgl. STRAUSS/ CORBIN 1996:26), ganz unbetroffen fühlen kann. Der Grundgedanke der Grounded Theory besteht darin, dass man im Bewusstsein dieser Einflüsse eine möglichst interobjektive Interpretation des Datenmaterials vornimmt (vgl. HEINEMANN 2014:123).

Die so beschriebene Forschungsmethode, hat als Ziel nicht aus logischen Vorannahmen, sondern aus dem gewonnen Datenmaterial, eine in den Daten verankerte Theorie zu entwickeln. Die generierte Theorie kann immer wieder durch weitere empirische Belege modifiziert beziehungsweise durch andere, neue, bessere Theorie abgelöst werden. Demnach lässt sich die

Theoriegenerierung als ein *prozessuales Verständnis* verstehen, das sich immer weiter entwickeln kann (vgl. GLASER/ STRAUSS 2005:38fff).

Den AnwenderInnen der Grounded Theory bleibt es überlassen, welche Erhebungsmethode sie in ihren Untersuchungen einsetzen (vgl. HEINEMANN 2014:124). In dieser Arbeit werden zur Datenerhebung narrative Interviews eingesetzt. Ein wichtiger Aspekt dieser Methode besteht darin das der Prozess der Datenauswertung während der Datenerhebung stattfindet (BÖHM 1994:124) Folgend wird das theoretische Sampling, das im Zusammenhang mit der Grounded Theory steht, ausführlich beleuchtet. Neben dem theoretischen Sampling wird auch der Feldzugang beschrieben.

## 5.1 Theoretisches Sampling, Feldzugang

Das Theoretische Sampling ist eng mit dem Prozess der Theoriegenerierung verwoben (vgl. HEINEMANN 2014:124). Glaser und Strauss führen dazu genau aus: „Theoretisches Sampling meint den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind“ (GLASER/ STRAUSS 2005:53).

Demnach hängt das theoretische Sampling eng mit der, im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Grounded Theory zusammen. Am Anfang des Forschungsprozesses steht ein Untersuchungsbericht, „was im einzelnen untersucht werden soll, wird nicht im vorhinein festgelegt, sondern auf der Grundlage der bisherigen Auswertungen entschieden“ (BÖHM 1994:125).
In diesem Zusammenhang vergleicht Heinemann die Rolle einer Forscherin mit der Tätigkeit einer Detektivin, die in ihren Untersuchungsbereich theoretische Konzepte entwickelt, modifiziert und aufmerksam nach neuen Phänomenen sucht „(…) ohne zu wissen, wohin die Suche führen wird (…)“ (HEINEMANN 2014:127).

Durch den Sampling-Vorgang werden theoretische Konzepte gewonnen, „(…) die eine bestätigte theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen“ (STRAUSS/ CORBIN 1996:149). Ein im Forschungsprozess gewonnenes Konzept wird solange modifiziert, bis es in „seinen Eigenschaften, Bedingungen und Folgen vollständig erfasst wird (…)“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009:195; zit. nach HEINEMANN 2014:127). In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass die Grounded Theory „(…) kein perfektes Produkt (…)“ ist (GLASER/ STRAUSS 2005:41). Demnach kann sich die Theoriegenerierung permanent weiter entwickeln. Es ist unmöglich einen bestimmten Punkt zu erreichen „(…) an dem wirklich gar keine neuen Erkenntnisse mehr zu den Kategorien dazukommen (…)“ (HEINEMANN 2014:127).

Für den Zweck dieser Arbeit wurde die theoretische Sättigung nach fünf durchgeführten Interviews erreicht. Weitere Untersuchungen würden den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. In diesem Zusammenhang machen Strauss und Corbin darauf aufmerksam, dass der Forschungsprozess sich als schwierig erweisen kann, wenn man „(…) unbegrenzten Zugang zu Orten, Personen oder Dokumenten (…)“ hat (STRAUSS/ CORBIN 1996:157).

Ein weiterer Aspekt, der zum theoretischen Sampling gehört, ist eine zielgerichtete „Auswahl einer Datenquelle“ (STRAUSS/ CORBIN 1996:148). Da die Auswahl der potentiellen ProbandInnen von der gestellten Forschungsfrage abhängt (HEINEMANN 2914:125), habe ich die Interviews mit fünf erwachsenen MigrantInnen durchgeführt, die ihren Lebensmittelpunkt zum Zeitpunkt der Befragung in Wien hatten. Alle fünf Interviews wurden im Februar und März 2016 durchgeführt, transkribiert und analysiert. Sie sind auf einer CD-ROM der Arbeit beigefügt. Das Sample umfasst erwachsene MigrantInnen im Alter zwischen 24-56 Jahren. Vier der befragten ProbandInnen kommen aus meinem sozialen Umfeld, den Zugang zur fünften Person habe ich durch meine sozialen Beziehungen erhalten. Alle Befragten haben ihren Lebensmittelpunkt in Österreich und waren bereit mir über ihre familiären und sozialen Rahmenbedingungen im Kontext des Deutscherwerbs zu erzählen.

Dabei muss erwähnt werden, dass die Auswahl der jeweiligen nächsten ProbandInnen – bei den Untersuchungen mit der Grounded Theory - nicht dem Zufall überlassen wird, sondern von den sich im Rahmen der Datenanalyse herauskristallisierten theoretischen Konzepten bestimmt wird (vgl. HEINEMANN 2014:126). Den Ausgangspunkt der Befragung bildeten, die in der Einteilung formulierten Hypothesen. In diesem Sinne wurde das erste Interview mit einer Migrantin, die mit einem Österreicher verheiratet ist, durchgeführt. Im Laufe des Gesprächs, hat sich herausgestellt, dass der tägliche Zugang zu der deutschen Sprache mittels der sozialen Umgebung ihres Mannes und die gesicherten Wohnverhältnisse sehr hilfreich für den Zweitspracherwerb der Migrantin waren.

Um weitere mögliche, gleiche oder gegensätzliche Begründungen zu bekommen, wurde das zweite Interview absichtlich mit einer alleinstehenden Migrantin geführt. Ähnlich, wie im ersten Interview, betonte die zweite befragte Probandin die Relevanz des Zugangs, in Form alltäglicher Kommunikation in einer jeweiligen Sprache, die man lernt. Anhand des Datenmaterials konnte ich die jeweiligen Argumentationslinien der beiden ProbandInnen vergleichen. Auf die gewonnen Ergebnisse wird später ausführlich eingegangen. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass es bei der Untersuchung eines theoretischen Konzeptes wichtig ist darauf zu achten, dass es *"(…) in möglichst verschiedenen Kontexten untersucht wird und sich somit viele Vergleichsmöglichkeiten ergeben. Damit wird sichergestellt, daß all die Gesichtspunkte berücksichtigt werden, die einen Einfluß auf das interessierende Phänomen haben" (BÖHM 1994:125).*

In diesem Sinne habe ich weitere Interviews mit ProbandInnen geführt, die sich in anderen Lebenssituationen, als die zwei ersten genannten, befinden. „Die Suche nach möglichst gegensätzlichen Aussagen und Begründungszusammenhängen wird auch als Prinzip der `maximalen Varianz` bezeichnet" (HEINEMANN 2014:126).

Ziel der Befragung im Rahmen dieser Arbeit war es, die jeweiligen sozialen und familiären Faktoren beim Erwerb der deutschen Sprache erwachsener MigrantInnen näher zu erkunden und zu erhellen. Wie werden die jeweiligen Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren beim Zweitspracherwerb erlebt? Was

bewegt und motiviert die Menschen zum Lernen? Was hindert sie daran? Wie eingangs beschrieben verlassen MigrantInnen ihr Land aus unterschiedlichen Gründen. Die Lebenssituationen der Menschen die freiwillig migriert sind, unterscheiden sich grundlegend von denen, die ihr Land verlassen mussten. Im Laufe der Untersuchung wurden aus dem Datenmaterial Ergebnisse gewonnen, die sich auf die Auswirkungen der unterschiedlichen Lebenssituationen der MigrantInnen auf ihren Zweitspracherwerb beziehen. Dabei ist anzumerken – wie schon im Kapitel 4.1 ausführlich dargestellt wurde - dass die Art der Ausführung der jeweiligen Praxen, in diesem Fall des Zweitspracherwerbs eng mit dem jeweiligen Habitus zusammenhängt.

## 5.2 Auswertung des Datenmaterials im Prozess der Datenerhebung

Für die Auswertung des Datenmaterials schreiben Strauss und Corbin das offene, das axiale und das selektive Kodieren vor. Der erste Schritt der Auswertung beginnt mit dem offenen Kodieren. Dieser Vorgang umfasst den Prozess „(…) des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten." (STRAUSS/ CORBIN 1996:43). Dieser Analyseteil bezieht sich in erster Linie auf „(…) das Benennen und Kategorisieren der Phänomene mittels einer eingehenden Untersuchung der Daten (…)" (STRAUSS/ CORBIN 1996:44).

Über diesen ersten Schritt der Analyse wird eine „konzeptionelle Ordnung" hergestellt (vgl. KASTNER 2011:162). Das erste Eintauchen in die gewonnenen Daten vergleichen Strauss und Corbin mit dem Anfang eines Puzzlespiels. Bevor man die Puzzle Stück für Stück aneinanderfügt, müssen zuerst die einzelnen Teile, nach Farben, Farbtönen, ihren Schattierungen und Großen sortiert werden (vgl. STRAUSS/ CORBIN 1996:176).

Ähnlich verhält es sich mit dem offenen Kodieren. Die ersten Beschreibungen des Datenmaterials, das mittels Kode-Notizen erstellt wurde, betreffen die grundlegenden Eigenschaften eines beobachtenden Phänomens (einer Kategorie) und dessen Dimensionen. In dem ersten Stadium der Analyse müssen

die Kode-Notizen dicht mit relevanten Informationen beschrieben werden. Für den Zweck dieser Arbeit wurden Kode-Notizen in Form von bunten Memos geschrieben. Wichtig ist die jeweiligen „(…) Eigenschaften und Dimensionen zu erkennen und systematisch zu entwickeln, weil sie die Grundlage bilden, um Beziehungen zwischen Kategorien und Subkategorien – und später auch zwischen Hauptkategorien – herauszuarbeiten." (STRAUSS/ CORBIN 1996:51). Als eine Beispielkategorie nennen Strauss und Corbin das Wort „Farbe". Schattierungen sowie Farbton einer jeweiligen Farbe können mit der Grounded Theory als ihre Eigenschaften näher betrachtet werden. Die letzt genannten können weiter dimensionalisiert werden, indem der Farbton näher bestimmt wird (ebd.).

Ein weiteres Beispiel findet sich bei Heinemann: eine Kategorie „Kontakt zu einer Institution", kann mit der Grounded Theory weiter bezüglich ihrer Eigenschaften und Dimensionen entwickelt werden. In diesem Fall ist wichtig zu notieren, Wo? Wann? Mit wem der Kontakt stattgefunden hat? (vgl. HEINEMANN 2014:131). Die Autorin gibt ein Hinweis, bezüglich der Dimensionalisierung der Eigenschaft *„mit wem?"* Um die jeweiligen Dimensionen der Eigenschaft „mit wem der Kontakt stattgefunden hat"? herauszuarbeiten, kann man sich beispielsweise folgende Fragen stellen: Geschlecht, Alter dieser Person, wirkte sie beim Gespräch abwesend oder freundlich? (ebd.).

Auf diese Weise werden aus dem vorliegenden Datenmaterial relevante Phänomene herausgefiltert, die im nächsten Schritt mit anderen Phänomenen in – Beziehung gesetzt werden. Der nächste Schritt der Analyse erfolgt mittels axialen Kodierens, welches das offene Kodieren ergänzt. Während im offenen Kodieren sämtliche Kategorien und dazu gehörige Eigenschaften, sowie ihre dimensionalen Ausprägungen benannt werden, beschäftigt sich das axiale Kodieren mit der Zusammenfügung dieser Daten auf eine neue Art. Dabei werden „(…) Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien ermittelt (…)" (STRAUSS/ CORBIN 1996:76). Dieser Schritt, der mittels systematischer Vergleiche der relevanten Phänomene erfolgt, führt zur Verdichtung der jeweiligen Kategorien.

Bei diesem Analyseprozess geht es um das „In-Beziehung-Setzen der Subkategorien zu einer Kategorie.“ (STRAUSS/ CORBIN 1996:92). Anhand dieses gefilterten und verdichteten Datenmaterials werden Schlüsselkategorien ermittelt. Auf diese Weise wird die nächste Ebene der Analyse erreicht, die als selektives Kodieren bezeichnet wird. Strauss und Corbin definieren diesen Vorgang als einen Prozess „(…) des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien.“ (STRAUSS/ CORBIN 1996:94).

Die im letzten Analyseschritt gefundene(n) Schlüsselkategorie(n) geben Auskunft darüber „Worum geht es hier? Was habe ich durch die Untersuchung gelernt? Was steht im Mittelpunkt? Welche Zusammenhänge (zu anderen Schlüsselkategorien) bestehen?“ (Böhm 2000:482f.; zit. nach. KASTNER 2011:164). Die Grundannahme der Analyse besteht darin: mittels den, im Datenmaterial herausgearbeiteten, vorläufigen Konzepten, relevante Kategorien zu bestimmen. In weiter Folge mögliche Zusammenhänge sowie Unterschieden zwischen den jeweiligen Kategorien festzustellen, um zu einer beziehungsweise mehreren Schlüsselkategorien zu gelangen. Auf diese Weise wird der jeweilige Gegenstand einer Untersuchung mit gegenstandsbezogenen Beschreibungen und Erklärungen erhellt (vgl. KASTNER 2011: 164).

# 6 Deutscherwerb im Kontext der jeweiligen Lebenssituationen, Handlungsmöglichkeiten und Diskriminierungserfahrungen

In diesem Kapitel werden zunächst die Befragten, in der Reihenfolge, in der die Interviews durchgeführt wurden, vorgestellt. Dabei wird die jeweilige Lebenssituation der ProbandInnen verkürzt beschrieben, die einen möglichen Einfluss auf den Deutscherwerb haben kann. Um die Anonymität der ProbandInnen zu gewährleisten, wurden ihre Namen geändert. Im Folgenden werden die aus dem Datenmaterial gewonnen Ergebnisse präsentiert. Dabei handelt es sich um drei Kategorien im Bereich des offenen Kodierens, um ein zentrales Phänomen, welches im Mittelpunkt des axialen Kodierens steht sowie um eine Schlüsselkategorie, die sich im letzten Schritt im Rahmen der

Datenauswertung herauskristallisiert hat. Auf diese Weise wird, mithilfe der Auswertungsergebnisse, die eingangs gestellte Forschungsfrage erhellt.

**Maria:**
39 Jahre; ausgebildete Journalistin aus Polen; Polnisch-Trainerin (Polnisch als Fremdsprache); vor 15 Jahren wegen ihres Mannes nach Österreich eingewandert; verfügt über hohe Bildungsaspirationen; studiert: Slawistik mit Russisch und Polnisch

**Galilea:**
47 Jahre; ausgebildete Künstlerin als Polen; arbeitet als Theatermalerin für die Wiener Staatsoper; hat großes Interesse für Kunst, geht oft in die Oper, ins Kino; vor 25 Jahren zu Besuch gekommen und bis jetzt in Wien geblieben; ledig; keine Kinder

**Eva:**
56 Jahre; Näherin aus Ungarn; vor 35 Jahren wanderte sie mit einem Koffer und 300 Schilling in der Tasche als Flüchtling nach Österreich ein; ihre erste Unterkunft war das Flüchtlingslager in Traiskirchen, dort hat sie ihren Ehemann kennen gelernt und mit ihm zwei Kinder in die Welt gesetzt; geschieden

**Dominika:**
35 Jahre; Schneiderin aus Polen; vor 16 Jahren aus ökonomischen Gründen nach Österreich eingewandert; am Anfang arbeitete sie als Kindermädchen, in einer Schneiderei und in verschiedenen Lokalen als Kellnerin; allein erziehende Mutter von drei Kindern

**Benni:**
24 Jahre; vor 6 Jahren aus Bangladesch nach Österreich eingewandert; besucht einen B2 Deutschkurs; studiert; beschreibt Österreich als ein sicheres Land und fühlt sich hier sehr gut aufgenommen; ledig; keine Kinder

Durch die in der empirischen Untersuchung gewonnen Ergebnisse kann nun die eingangs gestellte Forschungsfrage näher beleuchtet werden. Um möglichst

unterschiedliche Argumentationslinien bezüglich der sozialen und familiären Rahmenbedingungen im Kontext des Deutscherwerbs zu gewinnen, wurden in der Feldforschung dieser Arbeit fünf Interviews mit MigrantInnen, die sich in unterschiedlichen Lebenssituationen befinden, durchgeführt. Die jeweiligen Begründungsmuster bezüglich des Deutscherwerbs wurden genau analysiert, nach zentralen Phänomenen untersucht, um im letzten Schritt die Schlüsselkategorie zu finden. Im Folgenden werden die jeweiligen Kategorien des offenen und axialen Kodierens, sowie die Hauptkategorie ausführlich beschrieben. Zunächst wird auf die drei zentralen Kategorien, welche sich im Bereich des offenen Kodierens herauskristallisiert haben, näher eingegangen. Diese sind:

a) ***„das (nicht) vorhandene ökonomische Kapital der ProbandInnen“***
b) ***„das bei den ProbandInnen vorhandene Bewusstsein der Notwendigkeit die deutsche Sprache bis zu einem gewissen Grad zu erlernen“***
c) ***„die innere Einstellung und Motivation der ProbandInnen zum Deutscherwerb“***

Bezüglich *des (nicht) vorhandenen ökonomischen Kapitals der ProbandInnen* wurden im Datenmaterial folgende Erkenntnisse gewonnen:
Bei allen fünf ProbandInnen hat sich oben genannter Punkt als relevant herausgestellt. Das ökonomische Kapital stellt eine Grundvoraussetzung zur Verfügbarkeit der für den Spracherwerb notwendigen Ressourcen dar. Ist das ökonomische Kapital vorhanden, können Ressourcen wie Wohnraum, Kursbesuch, oder Konzentration auf das Lernen sichergestellt werden. Bei Kapitalmangel, führt dieser zu erheblichen Erschwernissen bei der Bereitstellung der Ressourcen.

Im Folgenden wird die Situation der ProbandInnen in Bezug auf das ökonomische Kapital dargestellt; Maria verfügt laut Ihren Antworten über genügend ökonomisches Kapital, welches in erster Linie durch die Familie bereitgestellt wird. Dadurch hat sie die materielle und emotionale Sicherheit sich auf den Deutscherwerb konzentrieren zu können. Sie muss nicht um das Versiegen der

ökonomischen Kapitalquelle fürchten, da die familiären Verhältnisse von ihr als sehr sicher beschrieben werden. Die Tatsache nicht selbst für ihren Lebensunterhalt aufkommen zu müssen, führt zwar zu einer relativ einseitigen ökonomischen Kapitalquelle, bedeutet aber auch, dass sie sich dem Spracherwerb im hohen Ausmaß widmen kann.

Ähnlich ist die Situation bei Galilea. Diese hat einen für sie ausfüllenden, entsprechend gut entlohnten Beruf, der für sie auch Berufung ist. Sie pflegt gute Kontakte zu den beruflichen Akteuren, ist somit in ihrem Arbeitsleben gefestigt. Somit hat sie eine gute Ausgangsbasis seitens des ökonomischen Kapitals.

Dominika hingegen musste ihren Arbeitsplatz oftmals wechseln, auch war die Arbeit meist relativ niedrig entlohnt. Die Tatsache, dass sie meist im Bereich der Reinigungsdienstleistungen und des Gastgewerbes arbeitete, führte laut ihrer Aussage auch zu hoher beruflicher Fluktuation. Somit hatte sie zwar ein gewisses vorhandenes ökonomisches Kapital, dies war aber nur zu einem Minimum gegeben und auch nicht sicher, bezüglich der Kontinuierlichkeit des Kapitalzuflusses.

Die Situation bei Eva war eine sehr schwierige. Der Aufenthalt im Flüchtlingslager und die Gründung einer eigenen Familie führten zu einer hohen finanziellen Abhängigkeit von externen Stellen. Die beruflichen Tätigkeiten führten nur zu einem sehr bescheidenen Einkommen. Eva musste in erster Linie um das materielle Überleben in Österreich kämpfen. Das ökonomische Kapital war, falls überhaupt vorhanden, nur äußerst bescheiden.

Benni wiederum war und ist seitens des ökonomischen Kapitals primär von seinen Eltern abhängig. Die Zuschüsse blieben laut seiner Aussage auch in einem Fall über einen gewissen Zeitraum aus, was zu erheblichem Stress bei dem Studenten führte: „*Und ich hatte nicht Geld und meine Eltern auch nicht Geld geschickt von Bangladesch. Und das war ein zwei Monate ich war Problem gehabt und dann war alles Ordnung und ich konnte meine Deutsch so läufen bis jetzt. Also zwei Monate ich hatte Probleme“.* Dennoch funktioniert die finanzielle Versorgung mittlerweile wieder. Nachdem sich Benni als Student hauptsächlich

dem Studium und Deutscherwerb widmet, scheint das ökonomische Kapital ausreichend zu sein.

Zu der zweiten Kategorie, welche im Rahmen des offenen Kodierens als „*das bei den ProbandInnen vorhandene Bewusstsein der Notwendigkeit die deutsche Sprache bis zu einem gewissen Grad zu erlernen“* genannt wurde, wurden folgende Erkenntnisse gewonnen: Allen fünf Personen ist gemein, dass sie um die Notwendigkeit der Erlernung der deutschen Sprache wissen. Die Ausprägung dieser Notwendigkeit gestaltet sich jedoch unterschiedlich.

Bei Maria, Galilea und Benni ist das Bewusstsein äußerst stark. Maria hatte von Anfang an einen offenen Zugang zum Deutscherwerb, verstärkt durch die familiäre Bindung an Österreich und die positive Motivation seitens des österreichischen Freundeskreises. Galileas Bewusstsein wird ebenfalls durch Sozialisation im Freundeskreis und Motivation im Beruf gestärkt – mehr noch – sie gibt im Interview ausdrücklich an, dass sie zum intellektuellen Verständnis in ihrem beruflichen und privaten Leben die deutsche Sprache können muss. Benni wiederum ist durch die tertiäre Ausbildung bewusst, dass er die deutsche Sprache in einem greifbaren Zeitraum auf ein bestimmtes Niveau bringen muss, um seinem Studium erfolgreich nachgehen zu können.

Bei Dominika geht die Stärkung des Bewusstseins mit dem praktischen Leben, also dem Beruf und etwaigen Behördenwegen, einher. Das Bewusstsein gestaltet sich allmählich heraus. Die Sprachkompetenz wird von ihr als wichtig gesehen, allerdings nicht als höheres Gut a priori eingeschätzt, sondern als ein Mittel zum Zweck, etwa um sich mit Kunden im Gasthaus unterhalten zu können.

Eva hingegen hat ein eher schwach ausgeprägtes Bewusstsein. In erster Linie zurückgedrängt durch den buchstäblichen Lebenskampf, am Anfang ihrer Zeit in Österreich. Mit der Scheidung von ihrem Mann und der alleinigen Obsorgepflicht gegenüber ihren Kindern steigert sich aber Evas Bewusstsein und ihr ist dann klar, dass sie die deutsche Sprache in einem Maße beherrschen sollte, um mit Vertretern von Behörden und Ämtern kommunizieren zu können: *„Soll ich sagen, die alltägliche Praxis. Leider ich musste das das lernen, viele*, *viele Amtwege,*

*leider wegen die Scheidung auch, und im Kindergarten mit Personal zum somit kontaktieren wegen die Kinder oder in der Schule. Und dann wir haben lange Zeit nicht in unsere Wohnung gelebt und dort ist eigentlich ich musste auch mit die amtliche Personal mich kontaktieren".*

Sie gibt auch immer wieder den Terminus der Amtssprache Deutsch im Interview an: „*Also natürlich es war eine, einmal eine muss, zweitens also ich hab gewusst hier ist die Amtssprache ist Deutsch, also ich muss Deutsch reden mit die Leute hier".*

Bei der dritten Kategorie, welche sich im offenen Kodieren herauskristallisiert hat: *„die innere Einstellung und Motivation der ProbandInnen zum Deutscherwerb"* kommen interne und externe Faktoren zum Tragen. Die internen Faktoren sind beispielsweise das a priori vorhandene Interesse am Erlernen der deutschen Sprache, hervorgerufen durch familiäre, gesellschaftliche und berufliche Bedingungen; das perspektivische Denken im Sinne der Nutzung des Deutschen im beruflichen, akademischen und sozialen Umfeld. Externe Faktoren beinhalten etwa die positive Motivation, deren Mangel oder die Entmutigung durch Mitmenschen oder die sozioökonomischen Rahmenbedingungen.

Bei Maria und Benni, sowie Galilea ist perspektivisches Denken bezüglich der deutschen Sprache und eine positive innere Einstellung vorhanden. Wie schon oben beschrieben, schöpfen diese drei Personen die positive Einstellung aus dem familiären und freundschaftlichen Rückhalt, der Sozialisation mit Freunden, der Freude am Arbeitsplatz, dem Interesse an Kunst und Kultur und der Möglichkeit des Studiums im sicheren Österreich. Dies geht einher mit sehr bis ziemlich guter sozioökonomischer Absicherung. Die Motivation, Erfolge im Erwerb der deutschen Sprachkompetenz zu erlangen ist bei diesen drei Personen hoch.

Bei Dominika ist die innere Einstellung eine Reaktion auf ihren beruflichen Werdegang und den gelebten Alltag. Die Motivation ist vorhanden, die innere Einstellung ist aber dominant utilitaristisch – Dominika muss Deutsch können, um in Österreich funktionieren zu können. Bei Eva wird die Einstellung und Motivation durch, leider oftmals externe und negative Vorkommnisse wie

Vorurteile und Abweisung, bestimmt. Auch die Scheidung spielt eine Rolle. Die Motivation wird eher erzwungen, für Eva ist es ein absolutes Muss Deutsch zu können. Sehr stark fällt hier die Reaktion auf eintretende Ereignisse auf. Ein perspektivisches Denken, also ein vorab erstellter Plan Deutsch zu lernen, ist kaum auszumachen.

In Bezug auf das axiale Kodieren wurde ***„das soziale Kapital“*** als gemeinsamer Nenner in der Feldforschung dieser Arbeit ermittelt. Das soziale Kapital bildet eine Basis für das Spektrum der guten bis schwachen Umsetzung des deutschen Spracherwerbs bei den ProbandInnen. Sind die Punkte: ökonomisches Kapital, Bewusstsein des Spracherwerbs und innere Einstellung sowie Motivation zum Deutscherwerb – welche vorher im offenen Kodieren dargelegt wurden – für sich Determinanten, ist das soziale Kapital die den vorgenannten Punkten zugrundeliegende Stufe. Sie manifestiert sich durch das Vorhandensein familiärer oder freundschaftlicher, sowie beruflicher Netzwerke. Diese wirken motivierend und unterstützend auf den Spracherwerbsprozess. Die Lernenden sehen an dem Feedback des sozialen Netzwerkes, oder der Peer-Gruppe, eine authentische Reaktion auf den Fortschritt im Erwerb der deutschen Sprache. Es sind positive Impulse, die sich in Erfolgen, seien sie im privaten oder beruflichen Bereich, manifestieren. Die Erfolge müssen nicht sogleich auf harten Fakten, wie einer Gehaltserhöhung, Beförderung oder ähnlichem, beruhen, sondern können auch in Form von freundschaftlicher, familiärer und kollegialer Integration zu Tage treten, wobei letztere sich qualitativ verbessert. Zu bedenken ist jedoch, dass bei einem Mangel an sozialen Netzwerken, beziehungsweise bei einer nur schwachen Ausprägung jener, die im offenen Kodieren erwähnten Punkte nicht so leicht umzusetzen sind. Beleuchten wir nun das soziale Kapital unserer Protagonisten:

Maria – ihr soziales Kapital ist durch den starken familiären Verbund und durch die Etablierung von Freundschaften mittels der Familie definitiv vorhanden. Maria hat eine klare Spracherwerbsperspektive und ihr soziales Netzwerk wertet Lernfortschritte laut ihrer Aussage sehr positiv. Dies wiederum wirkt für sie motivierend.

Galilea – ähnlich wie bei Maria kann sie von einem etablierten sozialen Kapital zehren. In ihrem Fall ist das die Peer-Gruppe im Beruf – der für sie ja auch Berufung ist, da sie in Kunst und Kultur thematisch aufgeht. Das soziale Netzwerk gibt ihr positives Feedback und stärkt sie in ihrer beruflichen Tätigkeit. Durch die Verbesserung der Sprachkompetenz ist auch die berufliche Position stabil und gestärkt.

Benni hat Freundschaften in Österreich etablieren können. Mit Familie und Freunden wird auch Deutsch geübt und gelernt: *„Meine Kusine hat mir ein bisschen geholfen und eine Freund. Er ist seit fünf Jahre in Wien auch, aber er hat schon in Bangladesch Deutsch gelernt. Und ich habe von ihm bisschen Hilfe bekommen. Und meine Kusine auch“.* Seine Familie unterstützt ihn durch Bereitstellung finanzieller Mittel.

Dominikas soziales Kapital ist anfangs nicht so ausgeprägt. Doch die Fähigkeit mit Kunden nach und nach in besseren sprachlichen Kontakt zu treten, bedeutet, dass in beruflicher Hinsicht eine kontinuierlich sicherere Perspektive gegeben ist. Auch pflegt sie gute nachbarschaftliche Beziehungen: *„(…) meine Nachbarn sind auch viele sind Österreicher und und. Wir leben hier wie eine eigentlich Familie jetzt“.*

Bei Eva ist ein erheblicher Mangel an sozialem Kapital festzustellen. Von Beginn an ist der Kontakt zu deutschsprachigen Personen sehr beschränkt. Halt, erfährt sie nur in weiterer Folge durch den Ehemann und die Kinder, wobei die Ehe auch keinen nachhaltigen Bestand hat. Das kaum vorhandene soziale Kapital, bedingt auch qualitativ mindere Tätigkeiten, oftmals negative, mit Vorurteilen behafteten, Reaktionen auf sie in ihrer Rolle als Migrantin. Dies wirkt auch nicht besonders motivierend auf den Spracherwerb*: „Aber ich hab sehr sehr viel und leider hab ich, ich glaube ein bisschen Pech gehabt sehr viel bösartigen Menschen kennen gelernt und und und darum ist dann die Motivation, war nicht mehr. Weil ich hab mir gedacht, gut ich hab ohne was, ohne Grund was Schlechtes bekommen, wieso? Sie haben einfach aus mir ausgetötet diese Motivation oder das genossen wirklich ob hier zu sein*Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass ein

adäquates soziales Netzwerk beziehungsweise soziales Kapital sehr fördernd für den Spracherwerb sein können. Zu beobachten ist, dass die Eigendisziplin der Protagonisten durch das soziale Netzwerk gestärkt wird. Auch die materielle Sicherheit wird teilweise gefördert. Ausschlaggebend ist wohl die mentale, emotionale Stärkung, die die Menschen des sozialen Netzwerks, die ja unseren Protagonisten wohlgesonnen sind, an jene weitergeben. Umgekehrt erschwert ein ausgeprägter Mangel an sozialem Kapital, hier sind vor allem Eva und bis zu einem gewissen Grad Dominika davon betroffen, die Umsetzung des deutschen Spracherwerbs.

Ausgehend von offener und axialer Kodierung lässt sich die Schlüsselkategorie ermitteln. Die im Datenmaterial gefundene Schlüsselkategorie ist: ***Der familiäre und freundschaftliche Rückhalt.*** Diese wird auch dem Thema dieser Arbeit gegenübergestellt. Daraus kann eine Gewichtung etabliert werden. Bevor die Schlüsselkategorie erklärt und begründet wird – eine kurze Bestandsaufnahme zu den Protagonisten in Bezug auf diese Kategorie:

Maria – der familiäre Rückhalt gibt bei ihr den Ausschlag. Der Grund weswegen sie nach Österreich kam, lag und liegt in der Ehe mit ihrem Mann. Die oben beschriebenen Aspekte im Hinblick auf den deutschen Spracherwerb fördern natürlich das Erlernen der deutschen Sprache. Doch der Hauptanker liegt in der familiären Beziehung und den Freundschaften, die im Zuge dieser Beziehung entstanden sind.

Galilea – der freundschaftliche und kollegiale Rückhalt gibt bei ihr den Ausschlag. Sie ist dadurch sehr motiviert im Beruf und in ihrem Privatleben, Fortschritte zu erzielen. Sie erachtet die deutsche Sprache als einen integralen Bestandteil hierfür. Sie kann sich ein Funktionieren im beruflichen und privaten Bereich laut Aussage ohne die Beherrschung der deutschen Sprache nicht vorstellen. Dies wiederum verleiht ihren Aktivitäten und der Interaktion mit den Menschen – ihrer Peer-Gruppe – Schwung. Im Interview zeigt sich, dass sie verhältnismäßig schnell Freundschaften und entsprechenden Rückhalt bilden konnte.

Benni – der familiäre Rückhalt ist ausschlaggebend für sein Funktionieren in

Österreich und der freundschaftliche Rückhalt motiviert ihn den Deutscherwerb zu forcieren, der wiederum für seine Ausbildung wichtig ist. Bezeichnend ist, mit welcher Sorge er, laut Aussage, auf die vorübergehend ausbleibende Versorgung mit finanziellen Mitteln seitens der Eltern reagierte.

Dominika – trotz teilweise großer beruflicher und privater Herausforderungen – Stichwort illegalisierte Arbeit und vorübergehendes Aufenthaltsverbot in Österreich – ist sie Mutter dreier Kinder und konnte sich in Österreich etablieren. Hier kann somit von einem klaren familiären Rückhalt gesprochen werden. Die Tatsache oder die Notwendigkeit für die eigene Familie sorgen zu müssen kann auch sehr motivierend wirken und oftmals sprichwörtlich „Berge versetzen“. Auch konnte sie, laut Aussage, gute Beziehungen mit ihren Nachbarn etablieren.

Eva – wie bei Dominika kann sie, trotz oftmals widrigster sozialer und privater Umstände, auf den Erfolg der Gründung einer eigenen Familie zurückblicken. Auch sie erfährt dadurch Rückhalt und kann in Österreich existieren, obwohl sie laut Interview so viele Rückschläge erleiden musste.

Der familiäre und freundschaftliche Rückhalt ist somit integraler Bestandsteil, um in der neuen Heimat bestehen zu können. Der Mensch ist als soziales Wesen darauf angewiesen. Die in dieser Arbeit genannten sozialen Rahmenbedingungen sind offensichtlich wichtig, um ein systematisches und strukturiertes Lernen zu fördern. Doch wenn der/die Lernende von der menschlich mentalen und emotionalen Seite nicht den Rückhalt erfährt, sind materielle Faktoren, wie ein Zimmer, eine Wohnung, ein Kurs, Geld, nachrangig zu betrachten. Der menschliche Rückhalt bestärkt unsere Protagonisten, jene können trotz oftmals schwierigster Bedingungen (siehe Eva) doch im Spracherwerbsprozess soweit erfolgreich sein, dass sie in Österreich bestehen können. Materielle Ziele können, manchmal nach geraumer Zeit, erreicht werden. Bei Maria waren diese von vornherein gegeben und beschleunigten den Spracherwerbsprozess – doch ohne die Beziehung zu ihrem Mann, wären Marias soziale Rahmenbedingungen nie zum Tragen gekommen.

Galilea konnte freundschaftlichen Rückhalt relativ schnell etablieren und diese auch im Beruf mit der Peer-Gruppe ummünzen. Benni könnte wahrscheinlich ohne den familiären Rückhalt nicht studieren. Dominika und Eva konnten trotz problematischer wenn nicht gar prekärer sozialer Rahmenbedingungen dennoch eine Familie gründen. Eva lernte im Flüchtlingslager, einem Ort mit praktisch nicht vorhandener Privatsphäre und Intimität, ihren Mann kennen. Evas Beispiel zeigt die Gewichtung, weg von sozialen, hin zu familiären beziehungsweise freundschaftlichen Rahmenbedingungen am besten auf. Ein Mangel an materiellen Rahmenbedingungen oder schlechte soziale Rahmenbedingungen, schließen späteren Erfolg im Bereich des Spracherwerbs nicht aus.

## 6.1 „Ich war im Flüchtlingslager" – Zum Kapitalwert einer Wohnung

Während eine eigene Wohnung psychischen und physischen Komfort sowie Rückzugsmöglichkeiten zum Lernen bietet, führt ein „(…) Aufenthalt im Massenquartier (…) zu einer beträchtlichen Einschränkung des normalen gesellschaftlichen Lebens (…)" (PFLEGERL 1977:63).

Darüber hinaus ist die jeweilige Wohnsituation der nach Österreich eingewanderten MigrantInnen auf ihre soziale und ökonomische Situation zurückzuführen. Eva, die in den 1980 Jahren mit einem Koffer und 300 Schilling in der Tasche nach Österreich eingewandert ist, erzählt mit Tränen in den Augen über ihre prekären Wohnverhältnisse und die erhebliche Einschränkung ihrer Privatsphäre im Flüchtlingslager, in dem sie sieben Monate verbracht hatte: *„Zimmer? Zimmer ruhiges war es überhaupt nicht. Ich war im Flüchtlingslager… in Niederösterreich. Und wir waren, weiß ich nicht wie viel Personen in eine Zimmer und eine kommt, die andere geht. Jeder hat verschiedene Probleme, manchmal unterschiedliche Nationalität, dort. Also über Ruhe kann man nicht reden".*

Im Flüchtlingslager, in dem Eva sieben Monate verbrachte, hatte sie aufgrund der überfüllten Räume keine Möglichkeiten zum Deutschlernen gehabt. Die Wohnungslosigkeit und, oder sogar vor allem der Mangel an ökonomischem

Kapital, der zusätzliche Sorgen nach sich zieht, hat sie am Lernen, wie sie selbst schildert, erheblich gehindert: *„Also kein Geld, keine Möglichkeit und musste ich natürlich konzentrieren, also mit mein Mann, Wohnung suchen, Arbeit finden“*

Mit ähnlichen Schwierigkeiten hatte Dominika zu kämpfen. Der Mangel an ökonomischem Kapital hat sie daran gehindert sich eine Wohnung zu leisten. Somit hat sie am Anfang entweder bei ihren Freundinnen oder in einem Pensionat gewohnt: *„Mit Wohnung war auch ganz schwer, da hab ich immer gesucht, leider die Wohnungen war immer teuer. Und das Geld, wo hab ich gearbeitet in Schneiderei war nicht so genug, gereicht hat in ein Monat zum leben, Wohnung zum zahlen. Das war ein Pensionat, war mehrere Zimmer, Küche gemeinsam, Badezimmer gemeinsam“.*

Über die Schwierigkeiten, welche mit der Wohnungssuche verbunden sind, klagt auch der junge Student aus Bangladesch. Es dauerte „eine Weile“ bis er eine ruhige Wohnung fand, in der er sich dem Deutscherwerb und seinem Studium widmen konnte: *„Anfang, ich konnte nicht eine gute Wohnung gefunden. Aber nach sechs Monat ich hatte eine Wohnung gefunden, aber ich bleib nicht dort lenge Zeit. Nach zwei Monate ich habe gewechselt meine Wohnung. Und ich wohne dort seit fünf Jahre bis jetzt. Es ist sehr billige Platze und ich kann konzentrieren meine Studium und es ist sehr gute Wohnung. Aber Wohnung sind sehr alte. Miete ist sehr wenig, wenig, also nicht so hoch Mitte und es ist für mich gut. Und ich kann das leisten“.*

Benni, der im Altbau wohnt ist froh darüber, dass er eine `sehr gute Wohnung` hat. Es handelt sich zwar um eine Wohnung – Kategorie C, im Altbau, Benni ist jedoch zufrieden, dass er sich die niedrige Miete, in der Höhe von 135 Euro, leisten kann.

Anders als Eva, Dominika und Benni schildert Maria ihre komfortable Wohnsituation, welche sich wiederum auf ihren Deutscherwerb positiv ausgewirkt hat. Maria, die 2001 zu ihrem Mann nach Österreich gekommen ist, konnte sich in der Wohnung ihres Mannes ungestört dem Deutscherwerb widmen: *„(…) ganz am Anfang, die ersten sechs Monate habe ich mich nur auf Deutsch konzentriert. Ich war zu Hause, habe noch nicht gearbeitet. Ich hatte ein Zimmer, wo ich in Ruhe lernen konnte“.*

Über ähnliche komfortable Wohnsituation wie Maria, berichtet Galilea. Durch ihre sozialen Kontakte hat sie eine Arbeit als Bühnenmalerin und eine Wohnung gefunden. Galilea hat am Anfang bei einer österreichischen Familie gewohnt, bei der sie ein Zimmer zur Verfügung hatte: *„(…)bei einer österreichischen Familie, ja genau. Die hatten ein relativ großes Haus und durch irgendwelche Bekannte hab ich davon erfahren und also, ich hatte ein Zimmer und Badezimmer für mich alleine".*

An diese Stelle ist es wichtig festzuhalten, dass soziale Rahmenbedingungen, wie eine Wohnung, einen großen Einfluss auf den Deutscherwerb haben. Diese Feststellung geht aus den Aussagen der ProbandInnen hervor. Diejenigen ProbandInnen, die innerhalb kurzer Zeit in gesicherten Wohnverhältnissen leben (siehe Maria und Galilea), konnten sich, laut ihren Aussagen, ungestört dem Deutscherwerb widmen. Dagegen dauerte es bei Eva, Dominika und Benni ziemlich lange bis sie eigene, ruhige Wohnung gefunden hatten, in der sie auch ungestört lernen konnten. Die Letztgenannten mussten sich in erster Linie auf die Wohnungssuche statt aufs Deutsch lernen konzentrieren.

## 6.2 „Und von wem sollte ich also dort dann Deutsch lernen?" – Zur Relevanz des Zugangs zu der deutschen Sprache

Wie bereits im Kapitel 3.1.3 beschrieben, ist der sprachliche Input unabdingbar für den Deutscherwerb. Die Befragten haben besonders die Relevanz der sprachlichen Eingabe in Form von alltäglicher Kommunikation, hervorgehoben. Folglich werden die jeweiligen Argumentationslinien bezüglich der sprachlichen Inputs an Beispielen unserer Protagonistinnen kontrastiv gegenübergestellt und näher beschrieben.

Während Maria sich mit ihrem Mann am Anfang auf Englisch unterhalten konnte, betont sie, dass sie mit der Familie ihres Mannes von Anfang an auf Deutsch kommunizieren musste: *„Mit der Familie **musste** ich aber ausschließlich Deutsch sprechen, **was eigentlich eine gute Übung für mich war**, aber in diesem Fall war ich einfach gezwungen nur Deutsch zu verwenden".* Das Modalverb

`*musste*`, kann darauf hinweisen, dass die Gespräche auf Deutsch für sie unangenehm waren. Sie spricht davon, dass sie mit der Familie ihres Mannes zwar auf Deutsch kommunizieren musste, ergänzt aber gleich, dass sie davon sprachlich profitiert hat: `*was eigentlich eine gute Übung für mich war*`.

Nicht nur durch die Familie ihres Mannes, sondern auch durch seine soziale Umgebung hat Maria einen offenen Zugang zu der deutschen Sprache gehabt: *„Also, ich habe mich von Anfang an zusammen mit meinem Mann regelmäßig mit seinen Freunden getroffen. Wie gesagt, ganz am Anfang haben wir miteinander praktisch nur Englisch gesprochen. Nach einiger Zeit, ungefähr nach drei Monaten, habe ich mich mit ihnen auf einem einfachen Niveau schon auf Deutsch unterhalten können und mit der Zeit sind natürlich unsere Gespräche lexikalisch sowie grammatisch immer komplexer geworden".*

Die `Zeit ohne Arbeit`, die sich Maria aufgrund ihrer sozialen Lage leisten konnte, hat sich positiv, wie selbst schildert, auf ihren Deutscherwerb ausgewirkt: *„Zusätzlich habe ich fast jeden Tag die deutschsprachigen Sendungen im Fernsehen geschaut. Damals hatte ich genug Zeit für so was und ich gebe zu, dass ist, das ist sehr praktisch, ich konnte davon sehr viel profitieren – sprachlich. In dieser Zeit habe ich bewusst auf die polnischen Sendungen verzichtet, auch auf die polnische Presse".*

Neben den Gesprächen mit der Familie und Freunden ihres Mannes, hatte Maria täglichen Zugang zu der deutschen Sprache durch deutschsprachige Sendungen im Fernsehen. Der sprachliche Input, den sie täglich auf unterschiedliche Weise bekam, wirkte sich positiv auf ihren Deutscherwerb aus. Die Relevanz des sprachlichen Zugangs beim Deutscherwerb wurde auch in Galileas Aussagen sichergestellt: *„Außerdem ich glaube, dass das meiste hatte ich gelernt von den Medien...von meinen Kollegen. Von Anfang an war ich in deutschsprachiger Umgebung sowohl privat als beruflich (…)"*

Anders als Maria und Galilea erzählt Eva über ihren sehr begrenzten Zugang zu der deutschen Sprache. In einem Flüchtlingslager hat sie mit mehreren Personen ein Zimmer teilen müssen. Dort hatte sie sehr begrenzten Kontakt zu der

deutschen Sprache, durch das dort arbeitende Personal, gehabt: *„Und in erste Zeit war ich im Lager. Dort habe ich sieben Monate verbracht, dort habe ich überhaupt kein Deutsch gesprochen oder gelernt. Also war nicht einmal die Möglichkeit dazu und überhaupt dort“.* In dem Flüchtlingslager hat Eva, wie sie selbst berichtet, weder Deutsch gelernt noch gesprochen. Auch später, als sie schon eine Wohnung und eine Arbeit hatte, war ihr Zugang zu der deutschen Sprache sehr spärlich: *„Als Arbeiterin war ich hauptsächlich so Putzfrau, dort musste ich auch nicht sehr viel reden. Die Aufgabe hab ich verstanden, was ist meine Aufgabe und paar gebrochene Sätze als Antwort“.*

Eva, die als Putzfrau gearbeitet hat, hatte in der Arbeit nicht viele Möglichkeiten auf Deutsch zu kommunizieren und konnte dadurch ihre Deutschkenntnisse nicht verbessern: *„Nur sie haben erklärt, also was ist dann die Aufgabe, was soll ich, welche Abteilung reinigen, was ist dann die Erwartung und manchmal dann auch nachdem sie, wie sie reden: du putzen und ich komme und du machen und ich schauen später und so solche, also das ist die richtige Deutsch?“*

Auch in ihrer sozialen Umgebung hatte Eva, nach ihren Angaben, wenig Kontakt zu der deutschen Sprache: *„Österreichische Freunde oder Bekannte, wo ich könnte eventuell schön langsam lernen oder mit Geduld und, mit, nein das leider war nicht der Fall. Also ich hab keine österreichische Freunde oder Freundinnen gehabt“.*

Sowohl privat als auch beruflich war der Zugang zu der deutsche Sprache bei Eva sehr beschränkt. Erst später, wie sie selbst berichtet, durch ihre Tätigkeit als Serviererin, hat sie mehr Gelegenheit gehabt, in Kontakt mit der Mehrheitsgesellschaft zu treten. Dies hatte auch positive Auswirkungen auf ihren Deutscherwerb: „*Später hab ich dann, dann Chance gehabt als Serviererin und dort natürlich musste dann bisschen mehr reden. Und ab und zu dann mit der Leiter auch ein bisschen sozusagen tratschen oder so, dann schön langsam, bisschen mehr“.*

Einen ähnlichen Zugang zu der deutschen Sprache bekommt Dominika, die in verschiedenen Lokalen als Kellnerin gearbeitet hat. Sie betont, dass sie hauptsächlich nur von ihren deutschsprachigen KundInnen Deutsch gelernt hat: *„Ja, eigentlich nur von solche Gespräche hab ich Deutsch gelernt. Die Leute*

*haben Verständnis gehabt, dass ich bin Ausländerin und und. Die haben auch mir viel geholfen. Die haben wiederholt, wiederholt, dass ich immer besser werde".*

## 6.3 "(…) haben mich alle natürlich gelobt um mich zu motivieren" - Anerkennung als Einflussfaktor, der zur Motivation führt

Eine Leistungsmotivation kann aus unterschiedlichen Gründen ausgelöst werden. Während die einen durch Lob und Anerkennung zum Deutscherwerb bewogen werden, kann bei anderen die jeweilige Leistungsmotivation durch `kritische Lebensereignisse` (KASTNER 2011:81) ausgelöst werden.

Bei Maria wird die Leistungsmotivation durch Lob und Anerkennung gefördert, die sie am Anfang ihres Deutscherwerbs bekommen hat. Die positive Bewertung ihrer Deutschkenntnisse seitens ihrer sozialen Umgebung wirkte für sie wie ein Ansporn für ihren weiteren Deutscherwerb: *„Als ich überhaupt begonnen hab Deutsch zu sprechen und ich muss dazu sagen, ich habe von Anfang an relativ schnell sprechen können, haben mich alle natürlich gelobt um mich zu motivieren. Und es hat gewirkt – das hat mich motiviert".*

Maria, die sehr hohe Bildungsaspirationen besitzt und mit kulturellem Kapital ausgerüstet ist, gibt mit ihrer Aussage: *haben mich alle **natürlich** gelobt um mich zu motivieren,* zu bedenken, dass es für sie selbstverständlich ist Deutsch zu erlernen.

Heckhausen definiert Leistungsmotivation als „das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in allen jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder mißlingen kann" (Heckhausen; zit. nach SCHLAG 2004:19).

In Marias Aussagen ist ihre gesteigerte Tüchtigkeit bezüglich des Deutscherwerbs sichtbar: *„Irgendwann habe ich aber bemerkt, dass ich noch*

*härter arbeiten soll um mein Sprechen zu verbessern, weil ich noch viele Fehler gemacht hab. Und das hat natürlich einige Zeit gedauert, aber mithilfe der weiteren Deutschkurse habe ich mein Sprechen, aber auch das Schreiben in den Griff bekommen".*

Aus Marias Aussage geht hervor, dass sie mit ihrer Leistung bezüglich des Deutscherwerbs nicht zufrieden ist und sie ihre Kompetenz auf ein höheres Niveau bringen will. Maria, die eine lange und erfolgreich abgeschlossene Bildungslaufbahn hinter sich hat, hat hohe Bildungsaspirationen. In diesem Zusammenhang führt Bandura aus, dass es von persönlich angelegten Standards abhängt, ob ein Individuum seine Leistungen als belohnenswert oder bestrafenswert betrachtet. „Genügen die Handlungen den inneren Standards, werden sie von der Person positiv eingeschätzt. Bleiben sie unter den Standards, werden die negativ beurteilt", so Bandura (BANDURA 1979:135).

Während Maria durch Lob und Anerkennung zum Deutschlernen motiviert wurde, spricht Eva von traurigen Veränderungen in ihrem privaten Leben, die auf ihren Deutscherwerb Auswirkung hatten. Als ein Auslöser für ihren Deutscherwerb kann ihre `Rollenbiografie` genannt werden, „die auf den sozialen Wandel und auf Lernanlässe, die daraus sowie aus der Übernahme von Rollen an sich resultieren, verweist" (KASTNER 2011:81)[4].

Solange Eva mit ihrem Mann verheiratet war, hat sich dieser um diverse Angelegenheiten gekümmert. Nach der Scheidung war sie auf sich selbst angewiesen und quasi „gezwungen" Deutsch zu lernen: *„Und später, wo leider in unserer Familie ist, also Problem bekommen und dann wir waren unter dann die Scheidung. Und wir sind später dann getrennt mit meinem Mann. Dann müsste ich dann eigentlich lernen. Und wissen und können: wie in die Schule, wie in die Kindergarden, wie im Arbeitsplatz, wie überhaupt die amtliche Wege und dann langsam, immer, immer mehr und so".*

An dieser Stelle wird Kurt Lewis Feldtheorie kurz skizziert. Denn nach Kurt Levis entsteht eine Lernmotivation in „komplexen, dynamischen `Feldern`" (KASTNER

[4] Zu den acht Dimensionen von Lernbiografien (KASTNER 2011:81)

2011:79). „Eine Person befindet sich nach dieser der Physik entlehnten Vorstellung innerhalb eines Kräftefeldes, in dem situative Kräfte auf sie einwirken. Diese Kräfte entstammen sowohl der `äußeren` Situation (der Umgebung) als auch der `inneren` Situation (der Person). Das Feld beschreibt also alle verhaltenswirksamen Bedingungen, die in der gegenwärtigen Situation und im Zustand der Person liegen und setzt sie miteinander in kausaldynamische Beziehungen“ (BECKMANN/ HECKHAUSEN 2006:107).

Marias Motivation, welche durch Lob und Anerkennung ausgelöst wurde, war sowohl intrinsischer als auch extrinsischer Natur. Wie sie selbst berichtet; wollte sie sich in Österreich sowohl integrieren als auch eine Arbeit finden: *„Es war für mich sehr wichtig, mit dem Kurs so schnell wie möglich zu beginnen, weil ich mich möglichst schnell im neuen Land einleben wollte. Mein Mann ist Österreicher und am Anfang haben wir nur auf Englisch miteinander kommunizieren können und ich wollte natürlich auch so schnell wie möglich arbeiten können und generell mich integrieren und nur mit Englisch auf Dauer war es unmöglich“.*

Aus ähnlichen Gründen wie bei Maria, wurde bei Galilea die Motivation zum Deutschlernen ausgelöst. Die ausgebildete Theatermalerin berichtet, dass sie ohne Deutschkenntnisse schwer ihrer Arbeit nachgehen konnte. In ihren Ausführungen weist sie darauf hin, dass gute Deutschkenntnisse für die Ausübung ihrer Arbeit unabdingbar sind: *„Ja, also, ohne deutsche Sprache kann ich hier nicht existieren, also kann ich mein Beruf nicht ausüben. Ich arbeite als Theatermalerin und mache die Dekorationen für die Wiener Staatsoper und da ich natürlich die, die Sachen mit dem Bühnenbildner und oft mit Regisseur besprechen muss und verstehen muss, deren Wünsche ausfüllen muss, muss ich die Sprache gut verstehen, sonst ja. Also, für mich ist das Basis für Beruf auch, also abgesehen von Talent, von malerische Begabung usw., aber wenn ich nicht verstehen würde, was er will, dann, ja, dann wird natürlich schwierig sich zu, sich zu zu verstehen zu kommunizieren“.*

Galilea, die an Kunst interessiert ist, berichtet, dass gute Deutschkenntnisse in ihrem Beruf eine sehr große Rolle spielen, sie würde aber auch die jeweilige

Sprache eines Landes lernen, um am kulturellen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können und somit ihr kulturelles Kapital zu akkumulieren: *„(…) ich bin am Kultur interessiert und Kunst und und ich kann mir einfach das Leben nicht anders, nicht vorstellen, wenn ich so quasi wie Blind und Taub durch die Gegend laufen wurde, nicht? Also, außer, ja weiß ich nicht, außer ich hatte mir absolut das Land nicht gefallen und oder eben die Arbeit selbst und ich wäre zurück, in meine Heimatland zurückgekehrt. Ich sehe da ziemlich unkompliziert.“*

Somit kann festgehalten werden, dass Marias und Galileas Einstellungen und Argumentationslinien bezüglich der Motivation beim Deutscherwerb ähnlichen Charakter aufweisen. In beiden Fällen findet eine ausgewogene Kombination aus intrinsischer und extrinsischer Motivation statt. Einerseits lernen sie Deutsch um sich in Österreich zu integrieren, andererseits brauchen sie die jeweiligen Deutschkenntnisse für die Ausübung einer Tätigkeit.

Maria, die über einen Magistertitel verfügt, besitzt auch viel Lernerfahrung. Sie hat hohe Bildungsaspirationen, für sie ist es selbstverständlich, dass sie die deutsche Sprache erwirbt. Sie hat ein klares Ziel vor Augen und ist selbstsicher. Ihre Selbstsicherheit bezüglich des Deutscherwerbs kann auf ihre bisher erfolgreich abgeschlossene Bildungslaufbahn zurückgeführt werden. In ihrer Aussage betont sie, dass es in einem Zielland überhaupt kein Problem sein sollte die Sprache des Landes zu erwerben: *„Mir war z.B. am Anfang nicht bewusst, wie viele Vorteile es gibt, ich meine, wieviel ich profitieren kann, wenn man eine Sprache in einem Land lernt, wo man sie täglich auf der Straße nicht nur hören kann, sondern auch aktiv verwenden kann und eigentlich, wenn man unter diesen günstigen Umständen eine Sprache gut beherrschen möchte, ist es meiner Meinung nach, absolut kein Problem und die Sprache wird im wahren Sinne des Wortes unsere Zweitsprache“.*

Evas Motivation bezüglich des Deutschlernens wurde dagegen durch kritische Ereignisse in ihrem Leben ausgelöst. Ein ähnliches Begründungsmuster findet sich bei Dominika, die in verschiedenen Lokalen als Kellnerin gearbeitet hat. Aus ihren Aussagen kann man ableiten, dass sie sich ähnlich wie Eva zum Lernen „gezwungen“ sah. Dominika spricht davon, dass sie hier ohne Deutschkenntnisse

keine `Überlebenschancen` hätte: *„Da hab ich kämpfen müssen mich selber zu motivieren. Willst du da bleiben? muss du lernen, muss du es schaffen. Und so ist das gekommen“.*

Während Maria und Galile eine klare Vorstellung bezüglich des Erlernens der deutschen Sprache haben, ist bei Dominika und Eva ein vorab erstellter Plan kaum sichtbar. Aus ihren Aussagen geht hervor, dass sie sie deutsche Sprache nur soweit erwerben möchten, um in Österreich bestehen zu können.

Benni, der junge Student aus Bangladesch, hat ähnlich wie Maria und Galilea ein erkennbares Ziel vor Augen und möchte es erreichen. Er ist hoch motiviert, seine Motivation bezüglich des Deutscherwerbs weist extrinsische Charakterzüge auf: *„(…) für meine Studium, es ist unbedingt. Jeder ausländische Student erstes Mal in Deutsch lernen. B2 Niveau, bis B2 Niveau“*. In seinen Aussagen betont Benni, dass der Deutscherwerb sehr wichtig ist und jeder ausländische Student muss zuerst die Sprache des Ziellandes erlernen. Aus seiner Aussage geht hervor, dass das kulturelle Kapital für den Studenten eine große Rolle spielt. Er hat einen Plan für die Zukunft, den er konsequent verfolgt: *„Ich will hier leben. Und ich werde, ich hoffe, ich schaffe meine BA Studium. Und dann ich habe auch eine Wunsch: ich mache eine MA Studium Uni Wien, an der Uni Wien“.*

## 6.4 „Und nur nach der Herkunft darf man nicht gehen“ – Zu Rassismuserfahrungen der Befragten

Stuart Hall (2004) beschreibt Rassismus als eine „(…) Markierung von Unterschieden, die man dazu braucht, um sich gegenüber anderen abzugrenzen, vorausgesetzt diese Markierungen dienen dazu, soziale, politische und wirtschaftliche Handlungen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen ausschließen und dadurch der ausschließenden Gruppe einen privilegierten Zugang sichern. Entscheidend ist dabei, dass die Gruppen aufgrund willkürlich gewählter Kriterien gebildet werden (wie etwa Herkunft oder Hautfarbe), und dass mit diesen Einteilungen eine bestimmte Zielsetzung verfolgt wird“ (ROMMELSPACHER 2009:25).

Über den konkret in Österreich stattfindenden Rassismus schreibt Markon folgendes: „Medial und politisch wird offener Rassismus, sei es anhand von kulturellen Stereotypen oder biologischen Zuschreibungen, in Österreich regelmäßig aufgefrischt. So weist etwa die Plakatserie der FPÖ (2010) mit Heinz Christian Strache als wiederkehrenden, inhaltlich provokativen Blickfang auf die Gefahr von Differenz und die Einheit bzw. Reinheit des ``Österreichischen`` hin. Der Spruch ``Mehr Mut für unser, `Wiener Blut` - Zu viel Fremdes tut niemandem gut`` verdeutlicht die der FPÖ inhärente Botschaft, dass Vermischung und Fremdes negative Auswirkungen haben und ``das Eigene`` gestärkt werden soll. Der Verweis auf den biologischen Unterschied ``unser Blut`` im Gegensatz zu ``deren Blut`` aktiviert zudem einen in Österreich bereits lange anhaltenden Diskurs zu ``Rasse``" (MARKOM 2014:48).

Folglich werden konkret die, von den Befragten geschilderten Rassismuserfahrungen näher beleuchtet. Diese werden vor allem von Eva als sehr prägend bezüglich ihres Deutscherwerbs, geschildert. Eva, die nach der Scheidung, ihre zwei Kinder allein großgezogen hat, hat öfters Rassismuserfahrungen erlebt. Zu dem in Österreich erlebten Rassismus äußert sie sich folgendermaßen: *"Und hab ich sehr viel Gutes bekommen ich hab auch mit viele nette Leute kennen gelernt aber ich sag ehrlich war schon oft die Gegenteil auch, wo ich hab nicht gewusst, warum ist das diese, diese die Ausländer Feind… also das verstehe ich nicht".*

Eva ist dankbar für das „Gute", das sie hier bekommen hat *„Ich hab sehr vieles gutes bekommen, das vergesse ich nicht (…)".* Sie spricht jedoch auch von Rassismus, den sie selbst in Österreich erlebt hat. Durch die Praktiken der Ausgrenzung, die sie seitens der Mehrheitsgesellschaft erlebt hat, verschwand ihre Motivation zum Deutschlernen: *„Nur die Motivation, nach einer gewisse Zeit ist schon aufgehört bei mir, weil… Hab ich auch sehr vieles Schlechtes erlebt, wo ich war einfach abgestempelt, wie die Sklave, Ausländer, und. Sie haben nicht gefragt einmal: Wer bin ich? Was für ein Mensch bin ich? Sofort die Stempel-Ausländer. Und wenn das einmal passiert oder, zweimal dann kann man sagen,*

*das ist gut, ein Zufall. Aber wenn schon X-Mal, dann irgendwie gibt schon kein Motivations mehr".*

Ähnlich wie Eva schildert Dominika ihre Diskriminierungserfahrungen, die sie am Anfang erlebt hatte*: „Der Anfang war überhaupt nichts leicht für mich. Die Leute haben mich angeschaut wie eine Fremde immer. Was suche ich hier? Keine, es war keine, wie soll ich das sagen, Akzeptierung von der Leute. Das, ich wollte hier arbeiten (…)".* Dominika erzählt von ihrer schwierigen Zeit am Anfang, von der fehlenden Akzeptanz ihrer Person seitens der Mehrheitsgesellschaft. Sie fühlt sich ausgegrenzt, nicht dazu gehörig. Dominika glaubt auch zu wissen, was die Mehrheitsgesellschaft über sie gedacht hat: „*Die haben **sicher** immer gedacht, dass ich wollte irgendwas von dem Land was wegnehmen".*

Eva und Dominika fühlen sich in Österreich nicht gut aufgenommen. Anders als Eva und Dominika spricht Maria über ihr eigenes Wohlbefinden in Österreich. Maria, die mit einem Österreicher verheiratet ist, fühlt sich hier gut integriert, mehr noch sie fühlt sich als ein Teil der Mehrheitsgesellschaft: *„Nach fünfzehn Jahren in Österreich kann ich sagen, dass ich mich da wohl fühle. Ich sehe mich sowohl als Teil der österreichischen als auch der polnischen Gesellschaft".*

Auch der junge Student aus Bangladesch fühlt sich in Österreich gut aufgenommen: „*Ich fühle mich hier gut in Österreich, weil ich denke Leben in Österreich sehr sicher"*. Benni betont, dass er nicht nur die österreichische, sondern überhaupt die europäische Kultur und die EuropäerInnen mag: *„Ja, ich fühle mich die österreichische Gesellschaft, die Kulture, und es bei mir sehr gefällt. Und das finde ich sehr gut aus, weil österreichische Kulture und die Gesellschaft ist besonders aus andere Länder. Also, wie eine europäische Gesellschaft. Also, ich mag das".* Laut seinen Aussagen, hat er keine Diskriminierungserfahrungen erlebt: „*Nein ich hab noch nicht persönlich Diskriminierterfahrung gehabt".*

Benni möchte in Österreich bleiben, freut sich jetzt schon auf die Pension und betont, dass er in Bangladesch keine bekommen würde: „*Wie ich gesagt habe Sicherheit. Und die Krankversicherungssysteme, weil diese Systeme gibt nicht in*

*Bangla. Die müssen zahlen von eigene Tasche jede Krankheit, wenn die krank geworden, dann jedes Mal sie müssen zahlen von eigene Tasche. Und, das eine Sache auch gefällt bei mir in Österreich, die Pensionzustimme. Was in Bangladesch gibt nicht, die Pensionzustimme, ich gilt in Bangladesch nur für, wer in Bangladesch in Bundesjob bekommen…".*

Die oben beschriebenen Rassismuserfahrungen, die die Probandinnen (siehe Eva und Dominika) laut ihren Aussagen in Österreich erlebten, wirkten sich bezüglich des Deutscherwerbs besonders bei Eva negativ aus. Die fehlende Akzeptanz ihrer Person als Migrantin führte dazu, dass ihre Motivation die deutsche Sprache zu erlernen ausgelöscht wurde. Durch die Ausgrenzung, welche sie laut ihren Aussagen in Österreich erlebte, wurde ebendiese Motivation in Bezug auf den Deutscherwerb gehemmt. Wenn sich die Lernenden in Österreich sicher und gut aufgenommen fühlen (siehe Benni, Maria), möchten sie hier bleiben und sowohl die Kultur als auch die Sprache des Landes kennenlernen.

# 7 Zusammenfassung des ausgewerteten Datenmaterials

Die im Datenmaterial etablierten Kategorien lauten: Wohnverhältnisse, Zugang zur deutschen Sprache, Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache, das ökonomische und soziale Kapital sowie Rassismuserfahrungen. Die bereits erwähnten Faktoren spielen eine große Rolle beim Deutscherwerb und stehen in Wechselwirkung zueinander. Durch entsprechendes ökonomisches Kapital können Wohnverhältnisse gesichert werden. Eine nicht minder wichtige Rolle spielt soziales Kapital bei der Wohnungssuche. Die Wohnverhältnisse haben großen Einfluss auf den Zugang zur deutschen Sprache, weil sie mit der Sozialisation, beispielsweise Nachbarn und Mitbewohner, verbunden sind. Des Weiteren wirken sich die Wohnverhältnisse auf die Motivation zum Spracherwerb aus. Bei entsprechender Sozialisation mit KolegInnen, Nachbarn und Bekannten kann die Motivation gefördert oder im negativen Sinn *„ausgetötet"* werden.

Die zwischenmenschlichen Kontakte am Wohn- und Arbeitsort, sowie in der Freizeit können den Zugang zum Spracherwerb fördern beziehungsweise hemmen. Fühlen sich die MigrantInnen durch die VertreterInnen der Mehrheitsgesellschaft gut aufgenommen und willkommen, wird ihre Motivation gefördert. Wird den MigrantInnen mit Ablehnung, Ausgrenzung und Misstrauen begegnet, wird die Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache gehemmt. Eine besonders negative Ausprägung sind Rassismuserfahrungen. Diese wirken sich besonders demotivierend im Hinblick auf den Spracherwerb aus. Zusätzlich kommt die oben herausgearbeitete Schlüsselkategorie, der familiäre und freundschaftliche Rückhalt zum Tragen. Die bereits erwähnten Kategorien spielen eine große Rolle im Spracherwerb. Jedoch am stärksten gewichtet ist die Schlüsselkategorie.

Man kann folgende allgemeine Theorie generieren: die Schlüsselkategorie konzentriert sich auf die fünf ProbandInnen. Sie ist eine Grundvoraussetzung für den Spracherwerb. Der familiäre und freundschaftliche Rückhalt ist ein sehr relevanter Aspekt beim Deutscherwerb. Der Mensch als soziales Wesen ist darauf angewiesen. Die im Laufe der Arbeit genannten sozialen Rahmenbedingungen, wie beispielsweise das ökonomische und soziale Kapital haben sich als relevant bestätigt. Sie sind wichtig, um in Österreich ein strukturiertes Leben zu führen. Die Lernenden brauchen jedoch vor allem den menschlichen Rückhalt. Der familiäre und freundschaftliche Rückhalt ist die treibende Kraft, die den Menschen in ihrem Handeln Flügel verleiht. Dieser bestärkt sie in dem Maße, dass jene trotz oftmals schwierigster Bedingungen und Rückschlägen doch beim Zweitspracherwerb soweit kommen, dass sie in Österreich bestehen können. Der Rückhalt ist für die Lernenden zugleich Motor und Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache. Anhand der geführten Interviews kann festgehalten werden, dass der familiäre und freundschaftliche Rückhalt ein wichtiger Einflussfaktor beim Deutschlernen ist.

Der familiäre und freundschaftliche Rückhalt kann durch Freunde, durch den/ die EhepartnerIn oder durch eigene Kinder gegeben sein. Einerseits muss man viel Aufwand betreiben um die Kinder zu erziehen, aber wenn die Kinder heranwachsen und zum Beispiel in der Schule Erfolg haben ist das eine große

Befriedigung und somit ein Rückhalt. Vor allem deshalb, weil man es „in einem fremden Land“ geschaffen hat. Im Fall des Freundeskreises wird dieser in einem Land praktisch zur „Familie“. Diese Familie gibt wiederum der betreffenden Person Rückhalt.

Des Weiteren kommt den Wohnverhältnissen eine wesentliche Rolle beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch zu. Die Wohnverhältnisse ermöglichen Sozialisation, Kontakt zur deutschen Sprache. Andererseits kann bei prekären Wohnverhältnissen und mangelndem Kontakt zu deutschsprachigen Personen der Deutscherwerb erschwert werden.

## IV Conclusio

Die anfangs gestellte Forschungsfrage, nämlich die familiären und sozialen Rahmenbedingungen, die von erwachsenen MigrantInnen beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch als (nicht) förderlich erlebt werden bildet einen Ausgangspunkt in der Feldforschung dieser Arbeit. Diese wurde mit Hilfe der gewonnen Ergebnisse näher beleuchtet.

Anhand des ausgewerteten Datenmaterials wurden die in der Einleitung aufgestellten Hypothesen im Zuge dieser Arbeit bestätigt. Diese Hypothesen lauten: familiäre, soziale und finanzielle Absicherung, die große Auswirkungen auf den Spracherwerb haben; schlechte Wohnverhältnisse, die den Spracherwerb wesentlich beeinträchtigen können; das Zusammenleben mit einem/r deutschsprachigem/r Partner/in/Bezugsperson, welches einen potenziell täglichen Zugang zu der deutschen Sprache ermöglicht und einen positiven Einfluss auf den Spracherwerb hat; die Fähigkeit zum sozialen Netzwerken und die von Bourdieu konstruierten Kapitalsorten, die einen Einfluss auf den Spracherwerb haben. Alle vier Hypothesen sind relevant und haben mehr oder minder Einfluss auf den deutschen Spracherwerb. Die Relevanz der bereits erwähnten Hypothesen beim Deutscherwerb, hat sich in den fünf geführten Interviews bestätigt. Die im offenen und axialen Kodieren gefundenen Kategorien überlappen sich mit den Hypothesen. Diese Kategorien sind: *das (nicht)*

*vorhandene ökonomische Kapital der ProbandInnen; das bei den ProbandInnen vorhandene Bewusstsein der Notwendigkeit die deutsche Sprache bis zu einem gewissen Grad zu erlernen; die innere Einstellung und Motivation der ProbandInnen zum Deutscherwerb sowie das soziale Kapital.*

Jedoch lässt sich feststellen, dass durch die Erarbeitung der Schlüsselkategorie: ***Der familiäre und freundschaftliche Rückhalt*****,** eine neue Gewichtung vorzunehmen ist. Der familiäre und freundschaftliche Rückhalt, sind Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Aneignung deutscher Sprachkompetenz. Der Rückhalt verleiht den Lernenden enorme Motivation, dadurch kommen sie im Zweitspracherwerb soweit, dass sie in Österreich bestehen können. Aus den fünf durchgeführten Interviews kann diese Schlussfolgerung gezogen werden. Die Schlüsselkategorie ist die neu gewonnene Erkenntnis.

# V Anhang

## Literaturverzeichnis

APELTAUER, Ernst: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15. Fernstudienprojekt zur Fort –und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt. Kassel. 1997.

BANDURA, Albert: Sozial-kognitive Lerntheorie. 1. Aufl. Klett-Cotta. Stuttgart. 1979.

BÄSSLER, Roland: Qualitative Forschungsmethoden. Leitfaden zur Planung und Durchführung qualitativer empirischer Forschungsarbeiten. 3., überarbeitete u. erweiterte Aufl. Bd. 3. Research u. Consulting Verlag. Austria. 2014.

BECKMANN, Jürgen/ HECKHAUSEN, Heinz: Motivation durch Erwartung und Anreiz. In: Heckhausen, Jutta/ Heckhausen, Heinz (Hrsg.): Motivation und Handeln. 3., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Springer Medizin Verlag. Heidelberg. 2006, S. 105-142.

BRAUNE, Agnes: Motivation. In: Kiel, Ewald: Unterricht sehen, analysieren, gestalten. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn. 2008, S. 37-64.

BOURDIEU, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. VSA – Verlag Hamburg.1997.

BOURDIEU, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Verlag Otto Schwartz. Göttingen. 1983, S. 183-198.

BÖHM, Andreas: Grounded Theory - wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In: Boehm, Andreas/ Mengel, Andreas/ Muhr, Thomas (Hrsg.): Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Universitätsverlag Konstanz. 1994, S. 121-140. Online verfügbar unter:

http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1442/ssoar-1994-boehm-grounded_theory_-_wie_aus.pdf?sequence=1 (Stand: 20.04.2016)

CASTRO VARELA, Maria do Mar/ MECHERIL Paul: Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul/ Castro Varela, Maria do Mar/ Dirim Inci/ Kalpaka Annita/ Melter Claus: Migrationspädagogik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 2010, S. 23-53.

CHRIST, Herbert: Über Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid/ Neumann Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweitsprachigkeit – The Bilingualism Controversy. VS Verlag für Sozialwissenschaft. Wiesbaden. 2009, S. 31-49.

DECKE-CORNILL, Helene/ KÜSTER, Lutz: Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. 2., durchgesehene Aufl. Narr Francke Attempto. Tübingen. 2014.

DIRIM, Inci/ MECHERIL, Paul: Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (u. a). Migrationspädagogik. Verlag Beltz. Weinheim und Basel. 2010, S. 99-120.

DIRIM, Inci: „Wenn man mit Dialekt spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/ Dirim, Inci/ Gomolla, Mechtild/ Horngerg, Sabine/ Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Verlag Waxmann. Münster. 2010, S. 91-112.

DZIEDZIC, Ewa Agata: Konstrukt-Strukturen. Die gefesselte Identität. Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften. Saarbrücken. 2010.

FASSMANN, Heinz/ MÜNZ Rainer: Europäische Migration – ein Überblick. In: Fassmann, Heinz/ Münz, Rainer (Hrsg.): Migration in Europa. Historische Entwicklung, aktuelle Trends und politische Reaktionen. Verlag Campus. Frankfurt, New York. 1996, S. 13-52.

FASSMANN, Heinz/ MÜNZ Rainer: Österreich – Einwanderungsland wider Willen. In: Fassmann, Heinz/ Münz, Rainer (Hrsg.): Migration in Europa. Historische Entwicklung, aktuelle Trends und politische Reaktionen. Verlag Campus. Frankfurt, New York. 1996, S. 209-230.

FASSMANN, Heinz/ MÜNZ Rainer: Einwanderungsland Österreich? Gastarbeiter- Flüchtlinge- Immigranten. 4., erweiterte und überarbeitete Aufl. Dachs-Verlag. Wien. 1992.

FASSMANN, Heinz/ STACHER, Irene/ STRASSER, Elisabeth: Einleitung: Zweck des Berichts, zentrale Begriffe und inhaltliche Gliederung. In: Fassmann, Heinz/ Stacher, Irene (Hrsg.): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demografische Entwicklungen – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen. Verlag Drava. Klagenfurt, Celovec. Wien. 2003, S. 9-18.

FEARNS, Anneliese: Spezifische Formen des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl- Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearb. Aufl. A. Francke Verlag Tübingen und Basel. 2003, S. 169-174

FRÖHLICH, Gerhard: Die Einverleibung sozialer Ungleichheit (Habitus, Hexis). In: Elisabeth J. Nöstlinger/ Ulrike Schmitzer (Hrsg.): Bourdieus Erben. Gesellschaftliche Elitenbildung in Deutschland und Österreich. 1. Aufl. Mandelbaum Verlag. Budapest. 2007, S. 41-54.

FÜRSTENAU, Sara: Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechtild: Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 2011, S. 25-50.

GLASER, Barney/ STRAUSS, Anselm: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 2., korr. Aufl. Verlag Hans Huber. Bern. 2005.

GOGOLIN, Ingrid: Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines

sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. 1. Aufl. Bergmann und Helbig Verlag. Hamburg. 1988.

GULAS, Christian: Netzwerke im Feld der Macht. Zur Bedeutung des Sozialkapitals für die Elitenbildung. In: Elisabeth J. Nöstlinger/ Ulrike Schmitzer (Hrsg.): Bourdieus Erben. Gesellschaftliche Elitenbildung in Deutschland und Österreich. 1. Aufl. Mandelbaum Verlag. Budapest. 2007, S. 68-94.

HECKHAUSEN, Jutta/ HECKHAUSEN, Heinz (Hrsg.): Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In: Heckhausen, Jutta/ Heckhausen Heinz (Hrsg.): Motivation und Handeln. 3., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Springer Medizin Verlag. Heidelberg. 2006, S. 1- 9.

HEINEMANN, Alisha M.B.: Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“. Transcript Verlag. Bielefeld. Bd. 33. 2014.

JANNING, Frank: Pierre Bourdieus Theorie der Praxis. Analyse und Kritik der konzeptionellen Grundlegungen einer praxeologischen Soziologie. Studien zur Sozialwissenschaft. Bd. 105. Westdeutscher Verlag. Opladen. 1991.

JEUK, Stefan: Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart. 2015.

KASTNER, Monika: Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung. Verlag Löcker. Wien. 2011.

KLEIN, Wolfgang: Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 3. Aufl., unveränderter Nachdruck der 2. Aufl. Verlag Anton Hain. Frankfurt am Main. 1992.

KLEIN, Wolfgang: Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm (Ed.): Enzyklopädie der Psychologie 3. Hogrefe Verlag. Göttingen. 2000, S. 538-570. Online verfügbar unter:

http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:68574:3/component/escidoc:68575/139_2000_Prozesse_des_Zweitspracherwerbs.pdf (Stand: 20.04.2016)

KLEIN, Wolfgang/ BECKER, Angelika/ DITTMAR, Norbert: Sprachliche und soziale Determinanten im kommunikativen Verhalten ausländischer Arbeiter. In: Quasthoff, Uta: Sprachstruktur – Sozialstruktur. Zur linguistischen Theoriebildung. Kronberg/ Ts.: Scriptor. 1978, S. 158-192. Online verfügbar unter: http://www.mpi.nl/world/materials/publications/Klein/028_1978_Sprachliche_und_soziale_Determinanten.pdf (Stand: 20.04.2016)

KOHLBACHER, Josef/ REEGER, Ursula: Die Wohnsituation von AusländerInnen in Österreich. In: Fassmann, Heinz/ Stacher, Irene (Hrsg.): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demografische Entwicklungen – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen. Verlag Drava. Klagenfurt, Celovec. Wien. 2003, S. 87-108.

KUNZE, Klarissa Theresa: Der Mythos von der Chancengleichheit. Wie der Habitus die berufliche und soziale Laufbahn bestimmt. Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung. München. 2008.

LÜLE, Gül / REIFENAUER, Sabine: Überforderung per Gesetz. Erfahrungen mit der Integrationsvereinbarung. In: ÖDaF- Mitteilung 2/2010, S. 53-58.

MARKOM, Christa: Rassismus aus der Mitte. Die soziale Konstruktion der „Anderen“ in Österreich. Transkript Verlag. Bielefeld. 2014.

MERTEN, Stephan: Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main. 1997.

MÜNZ, Rainer/ ZUSER, Peter/ KYTIR, Josef: Grenzüberschreitende Wanderungen und ausländische Wohnbevölkerung: Struktur und Entwicklung. In: Fassmann, Heinz/ Stacher, Irene (Hrsg.): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demografische Entwicklungen – sozioökonomische

Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen. Verlag Drava. Klagenfurt, Celovec. Wien. 2003, S. 20-61.

NEIDHARDT, Heike: Zum lebenslangen Lernen gezwungen? Chancen und Risiken einer gesetzlichen „Bildungspflicht“ für Erwachsene. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. 2006. Online verfügbar unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc2006/neidhartdt06_01.pdf (Stand: 20.04.2016)

NUSCHELER, Franz: Internationale Migration: Flucht und Asyl. 2. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Grundwissen Politik. Bd. 14. Wiesbaden. 2004.

OKSAAR, Els: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart. 2003.

PFLEGERL, Siegfried: Gastarbeiter zwischen Integration und Abstoßung. Jugend und Volk Verlagsgesellschaft. Wien, München. 1977.

PLUTZAR, Verena: Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 5. Wien. 2008. Online verfügbar unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5_02_plutzar.pdf (Stand: 20.04.2016)

RHEINBERG, Falko: Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: Heckhausen, Jutta/ Heckhausen Heinz (Hrsg.): Motivation und Handeln. 3., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Springer Medizin Verlag. Heidelberg. 2006, S. 331-354.

RIEMER, Claudia: Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren. In: Henrici Gert/ Uwe Koreik (Hrsg.): Perspektive Deutsch als Fremdsprache. Schneider Verlag. Hohengehren. Bd.8. 1997

ROMMELSPACHER, Birgit: Was ist eigentlich Rassismus. In: Melta, Claus/ Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Bd.1. Rassismustheorie und –forschung. Wochenschau Verlag. Schwalbach/Ts. 2009, S. 25-38.

RÖSCH, Heidi: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Verlag Akademie. Berlin. 2011.

RÖSLER, Dietmar: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Verlag J.B. Metzler Stuttgart. Weimar. 2012.

SCHIEFELE, Ulrich: Motivation und Lernen mit Texten. Hogrefe Verlag. Göttingen.1996.

SCHLAG, Bernhard: Lern- und Leistungsmotivation. 2., überarbeitete Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 2004.

SCHMITZER, Ulrike: Mit Vollgas ins Leere. Bourdieu und die Illusionen der Aufsteiger. In: Elisabeth J. Nöstlinger/ Ulrike Schmitzer (Hrsg.): Bourdieus Erben. Gesellschaftliche Elitenbildung in Deutschland und Österreich. 1. Aufl. Mandelbaum Verlag. Budapest. 2007, S. 9-40.

SCHWINGEL, Markus: Pierre Bourdieu zur Einführung. 5., verb. Aufl. Julius Verlag. Hamburg. 2005.

STRAUSS, Anselm/ CORBIN, Juliet: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl. Psychologie Verlags Union. Weinheim. 1996.

TREIBEL, Annette: Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. 2., völlig neubearbeitete und erweiterte Aufl. Verlag Juventa. Weinheim, München. 1999.

WODE, Henning: Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. 1. Aufl. Max Hueber Verlag. Ismaning. 1988.

## Internetquellen

BOURDIEU, Pierre: Die feinen Unterschiede. Online verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=gQSYewA03BU (Stand: 20.04.2016).

http://www.unhcr.at/unhcr/in-oesterreich/fluechtlingsland-oesterreich.html (Stand: 20.04.2016).

http://www.migration.gv.at/de/formen-der-zuwanderung/dauerhafte-zuwanderung-rot-weiss-rot-karte.html (Stand: 20.04.2016).

## Interviewleitfaden

- Wann und warum bist du nach Österreich gekommen?
- Wie war der Anfang in Österreich für dich? (leicht, schwierig)
- Wo hast du am Anfang gewohnt?
- Hast du dort ein ruhiges Zimmer zum Lernen gehabt?
- Wann hast du angefangen Deutsch zu lernen?
- Warum hast du angefangen Deutsch zu lernen.
- Wie hast du dir die deutsche Sprache angeeignet? (im Deutschkurs?/ durch Selbststudium?)
- Hast du gerne die deutsche Sprache gelernt?
- Was hat dich zum Lernen motiviert? Was/ Wer hat dir beim Lernen geholfen?
- Gab es Situationen (Schwierigkeiten), die dich am Lernen gehindert haben? Welche?
- Hast du neben der Arbeit Zeit zum Deutschlernen gehabt?
- Wie schauen deine sozialen Kontakte zu den deutschsprachigen Personen aus?
- In welcher Form hast du in der Arbeit/ in der Freizeit Kontakt zu der Mehrheitsgesellschaft?
- Wie hast du sprachlich von diesen Gesprächen (mit der Mehrheitsgesellschaft) profitiert?
- Kannst du mir beschreiben, wie du dich in Österreich fühlst?
- Fühlst du dich als ein Teil der österreichischen Gesellschaft? Wenn ja, kannst du das genauer beschreiben. Wenn nein, warum nicht? Kannst du das genauer ausführen?
- Möchtest du mir noch etwas (vielleicht über deinen Zweitspracherwerb oder über dein Leben in Österreich) erzählen?

## Abstract

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es mit Hilfe qualitativer Forschung soziale und familiäre Rahmenbedingungen, die einen Einfluss auf den Deutscherwerb haben, zu erarbeiten.

Im theoretischen Teil wurden zunächst diejenigen Begriffe geklärt, mit denen in weiterer Folge gearbeitet wurde. Es wurden drei Hypothesen des Zweitspracherwerbs, ausgewählte Einflussfaktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen, sowie die von Bourdieu konstruierten Kapitalsorten näher beleuchtet. In den durchgeführten Interviews hat sich bestätigt, dass das ökonomische Kapital eine wesentliche Rolle beim Deutscherwerb spielt. Diejenigen ProbandInnen, die über ein sehr bescheidenes ökonomisches Kapital verfügten, konnten sich längere Zeit keine Wohnung leisten, in der sie sich dem Deutscherwerb ungestört widmen konnten.

Die empirische Untersuchung wurde mit der Grounded Theory durchgeführt. Dadurch wurden mittels des offenen und axialen Kodierens wichtige Kategorien ermittelt, wie zum Beispiel das soziale Kapital und das bereits erwähnte ökonomische Kapital. Diese stehen in Wechselwirkung zueinander und ergänzen sich gegenseitig. Die Schlüsselkategorie wurde letztendlich ermittelt. Diese bezeichnet den familiären und freundschaftlichen Rückhalt als die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Aneignung einer Zweitsprache. Des Weiteren sind auch materielle Faktoren, wie Wohnverhältnisse, relevant.