



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Macht der (Pausen-)Sprache an Schulen“

Deutsch als Pflicht? – ein bildungswissenschaftlicher Beitrag
zur aktuellen politischen Diskussion in Österreich

verfasst von / submitted by

Julia Börner BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

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

A 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Dr. phil. Reinhold Stipsits

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1 Begriffsbeschreibung.....	7
1.1 „Sprache“ als „verbindende Sprache“ im schulischen Kontext	7
1.2 „Erstsprache“ bzw. „Muttersprache“ als Weg zu Sprache(n)	8
1.3 „Mehrsprachigkeit“ als eine dem Menschen innewohnende Fähigkeit.....	10
1.4 „Deutsche Sprache“ als „legitime“ Sprache in Österreich	12
2 Einführung in die theoretischen Grundlagen.....	14
2.1 Die (Re-)Produktion der „legitimen“ Sprache(n) nach Pierre Bourdieu	15
2.2 Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie	19
2.3 Die Bedeutung von Sprache(n) bei Wilhelm von Humboldt	20
2.4 Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen	23
3 Empirischer Teil	25
3.1 Das ExpertInneninterview	25
3.2 Der ExpertInnenbegriff.....	27
3.3 Erkenntnisinteresse des ExpertInneninterviews	28
3.4 Auswahl der ExpertInnen im Zuge des Erkenntnisinteresses	29
3.5 Planung und Durchführung der ExpertInneninterviews	31
3.5.1 Entwicklung eines Interviewleitfadens	31
3.5.2 Feldzugang und Erhebung	33
3.6 Auswertungsverfahren der rekonstruktiven Sozialforschung.....	34
3.6.1 Transkription.....	35
3.6.2 Paraphrase	36
3.6.3 Kodieren.....	37
3.6.4 Thematischer Vergleich	38
3.6.5 Soziologische Konzeptualisierung.....	39
3.6.6 Theoretische Generalisierung	40
4 Ergebnisse und Diskussion.....	41
4.1 Ergebnis A	41
4.2 Ergebnis B	45
4.3 Ergebnis C	47
4.4 Ergebnis D	50
5 Gesamtdiskussion und Schlussfazit.....	55

6 Ausblick.....	61
Literaturverzeichnis.....	63
Internetquellenverzeichnis	65
Abstract	68
Erklärung zum eigenständigen Verfassen der Masterarbeit.....	69
Anhang	70
Anhang A: Transkripte der einzelnen ExpertInneninterviews.....	70
Anhang B: Auswertungen der einzelnen ExpertInneninterviews	92
Anhang C: Lebenslauf	118

Einleitung

„Des Weiteren soll das Prinzip ‚Schulsprache Deutsch‘ Eingang in die Hausordnung der diversen Bildungseinrichtungen finden. Somit kann sichergestellt werden, dass nicht nur während des Unterrichts, sondern auch in den Pausen und auf dem gesamten Schulareal deutsch gesprochen wird“
(Oberösterreichische Volkspartei online, Bereich Arbeitsübereinkommen 2015-2021).

In den letzten Jahren, so verdeutlichen Statistiken, ist in Österreich ein Anstieg von jeweils einem Prozent an SchülerInnen zu vernehmen, welche im Alltag überwiegend andere Sprachen als Deutsch benutzen (vgl. Statistik Austria online, Bereich Bildung in Zahlen 2012-2015). Der Anteil an SchülerInnen mit anderen im Alltag gesprochenen Sprachen als Deutsch betrug im Schuljahr 2014/2015 etwa 22 Prozent (vgl. Statistik Austria online, Bereich Bildung in Zahlen 2014/2015). Ein Großteil der österreichischen Schulen zeichne sich demnach durch eine beträchtliche sprachliche Vielfalt aus, wie die Zahlen ebenfalls verdeutlichen (vgl. Schule-mehrsprachig online, Bereich Hintergrundinformationen). Aufgrund dieser Annahme liegt die Vermutung nahe, dass in Österreichs Schulen eine sprachliche Vielfalt vorherrscht. Ein Blick auf die Verteilung der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den jeweiligen Bundesländern zeigt, dass Wien mit rund 48 Prozent einen deutlich höheren Anteil dieser aufweist, wie beispielsweise Oberösterreich – hier wird auf rund 18 Prozent verwiesen (vgl. Schule-mehrsprachig online, Bereich Informationsblätter Nr.2). Im Vergleich zu Wien ist in Oberösterreich ein eher geringer Anteil zu erkennen, wodurch sich die anfangs genannte Formulierung eines neuen Arbeitsabkommens zwischen den politischen Parteien der Österreichischen Volkspartei (ÖVP) und der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ) in der oberösterreichischen Landesregierung auf den ersten Blick als nicht schlüssig darstellt.

Die Landespartei der FPÖ in Oberösterreich führt in diesem Zusammenhang einen prozentualen Anstieg von „nicht deutsch sprechenden“ SchülerInnen an sowie eine höhere Arbeitslosenquote unter Menschen mit Migrationshintergrund aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse in Österreich (vgl. FPÖ Oberösterreich online, Bereich Aktuelles (a)). Hieraus, so heißt es weiter, bestehe die Notwendigkeit einer einheitlichen Sprache an Schulen, so dass sich das Prinzip „Schulsprache Deutsch“ an dem für die FPÖ wichtigsten Aspekt für schulischen und beruflichen Erfolg – „das Beherrschen der deutschen Sprache“, orientieren solle (vgl. ebd.). Mit der Umsetzung einer Schul- bzw. Pausensprache Deutsch versprechen sich die befürwortenden

Parteien eine Verbesserung der Deutschkenntnisse „nicht deutsch sprechender“ SchülerInnen sowie von deren Eltern, um so eine gelingende Integration – durch Sprache – zu erreichen (vgl. FPÖ Oberösterreich online, Bereich Aktuelles (b)).

Für das österreichische Bundesministerium für Bildung (BMB) stelle eine gesetzlich geregelte Deutschpflicht an Schulen und besonders in Pausen nicht nur ein Verbot anderer Sprachen dar, es werde darüber hinaus das Recht auf Privatsphäre (Art. 8 EMRK) sowie die Rechte des Kindes (Art. 1 BVG) außer Kraft gesetzt (vgl. DiePresse online, Bereich Politik und Innenpolitik). Gerade mit dem Wissen, dass über 20 Prozent der SchülerInnen in Österreich eine andere Sprache neben Deutsch in ihrem Alltag verwenden, erweckt es den Anschein, dass sich die vom BMB beschriebene Aufgabe von Schule mit der Forderung mancher politischen Partei ebenfalls widerspreche (vgl. BMB online, Bereich Bildungsanliegen). Auf der Internetseite des Ministeriums heißt es:

„Es ist Aufgabe der Schule, alle Kinder und Jugendlichen unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen (sprachlichen) Voraussetzungen bestmöglich zu fördern“
(ebd.).

Die hier beschriebene Aufgabe österreichischer Schulen verdeutlicht ebenso, dass die aktive Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt ein wichtiges Bildungsanliegen darstellt (vgl. Netzwerk SprachenRechte, Verband für angewandte Linguistik Österreich, österreichische Gesellschaft für Sprachdidaktik, Stellungnahme).

Aus bildungspolitischer sowie erziehungswissenschaftlicher Sicht werden Stimmen laut, die den Vorschlag einer Deutschpflicht als „diskriminierend und schädlich“ bezeichnen (vgl. DiePresse online, Bereich Bildung und Schule (a)). Kinder würden in den Pausen ohnehin nicht „das Deutsch“ lernen, welches sie im Unterricht benötigen, so die Erziehungswissenschaftlerin Ursula Neumann (vgl. ebd.). So heißt es auch aus juristischer Perspektive, dass die Schulpausen und damit auch die in der Pause geführten Gespräche keinen Verkehr mit öffentlichen Stellen darstellen würden, „sondern der Sphäre des Privaten zuzuordnen sind“ (Mayer 2016: 12; vgl. ebd.). Demnach stellt die Kommunikation in Schulpausen eine Form privater Gespräche dar, so dass mit einer Deutschpflicht die Verwendung der (anderen) Erstsprache zu unterlassen sei (vgl. ebd.). Diesbezüglich spricht auch Neumann davon, dass eine Deutschpflicht den SchülerInnen – insbesondere jenen mit anderen Erstsprachen, ein Verbot anderer (Erst-)Sprachen signalisiere (vgl. DiePresse online, Bereich Bildung und Schule (a;b)). Damit gehe das Verbot einher, die von SchülerInnen mitgebrachten Sprachen zu sprechen (vgl. ebd.). Dabei stehe innerhalb der Forderung nach einer gemeinsamen Sprache an Schulen und in Pausen vor allem die Integration eben jener SchülerInnen im Vordergrund, deren Erstsprache offenbar

nicht die deutsche Sprache ist (vgl. FPÖ Oberösterreich online, Bereich Aktuelles (b)). Der wissenschaftliche Bereich der Linguistik sowie dazu gehörige Netzwerke und Verbände, sehen die Anerkennung und das Aufgreifen der mitgebrachten Sprachen im Zuge von Migration dagegen als Voraussetzung erfolgreichem Deutscherwerbs (vgl. Netzwerk SprachenRechte, Antwortschreiben).

Die gesetzliche Regelung einer Deutschpflicht an Schulen und in Pausen werde mit der Änderung des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) verfolgt, indem der Begriff „Schulsprache“ den jenen der „Unterrichtssprache“ ersetze (vgl. FPÖ Oberösterreich online, Bereich Aktuelles (c)). Dadurch werde sichergestellt, dass nicht nur während des Unterrichts, sondern auch „vor, zwischen und nach den Unterrichtseinheiten auf dem gesamten Schulareal deutsch gesprochen wird“ (Oberösterreichischer Landtag, Beschluss betreffend eine Deutschpflicht auf dem Schulareal, Beilage 94/2016). Mit dieser Darstellung einer vermeintlichen einsprachigen Schule und der damit einhergehenden Unterdrückung mitgebrachter Sprachen, würden letztendlich schlechte Voraussetzungen sowohl für den Deutscherwerb als auch für die individuelle und gesellschaftliche Integration geschaffen (vgl. Netzwerk SprachenRechte, Antwortschreiben).

An dieser Stelle kann wohl die bildungswissenschaftliche Relevanz der Thematik festgemacht werden, da aus den vorherigen Ausführungen eine Diskrepanz zwischen dem erwähnten Bildungsauftrag von Österreichs Schulen auf der einen und der Forderung nach einer Deutschpflicht an Schulen und in Pausen auf der anderen Seite, zu erkennen ist. Zudem lassen sich zum derzeitigen Stand noch keine wissenschaftlichen Explikationen sowie Stellungnahmen zur aktuellen Debatte in Österreich im bildungswissenschaftlichen Bereich auffinden. Daher liegt die Vermutung nahe, dass konkrete Untersuchungen zu den Auswirkungen einer Deutschpflicht an Schulen und in Pausen mit dem Fokus auf SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch – welche offensichtlich als Zielgruppe dieser Forderung fungieren – auf Österreich bezogen noch nicht vorliegen. Vor diesem Hintergrund ergibt sich für diese Masterarbeit folgende Forschungsfrage:

„Inwiefern könnte sich die Forderung nach Deutsch als Schul- und Pausensprache bzw. einer Deutschpflicht an Schulen auf SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch auswirken?“

Die Forschungsfrage soll mittels einer theoretischen und empirischen Auseinandersetzung Beantwortung finden. Im theoretischen Teil gilt es zunächst für das Forschungsvorhaben relevante Begriffe zu erläutern. Dazu zählen die Begriffe „Sprache“, „Erstsprache“ und „Mehrsprachigkeit“ sowie der Begriff der „deutschen Sprache“. Neben den begrifflichen

Klärungen dient der theoretische Teil der Beschreibung ausgewählter Theorien, welche aus dem skizzierten Problemaufriss und der gewählten Fragestellung hervorgehen. Hierfür eignen sich zum einen die Ausführungen zur „Produktion und Reproduktion legitimer Sprachen“ des Soziologen Pierre Bourdieus aus dessen Werk „Was heisst Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches“ (2005) [1990]. Zum anderen werden die theoretischen Darlegungen des Erziehungswissenschaftlers Hans-Christoph Kollers (1999; 2010; 2012) über Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie [1767-1980] herangezogen. Darüber hinaus stehe laut Koller der humboldtsche Bildungsgedanke im engen Zusammenhang mit der Sprachtheorie Humboldts, so dass diese in Hinblick auf die Bedeutung von Sprache(n) innerhalb der Bildungs- und Sprachtheorie ebenfalls mit einbezogen wird.

Unter Berücksichtigung des theoretischen Hintergrunds sowie der Forschungsfrage dieser Masterarbeit, wird im darauffolgenden empirischen Teil die qualitative Forschungsmethode des ExpertInneninterviews im Zuge des Forschungsprozesses Anwendung finden. Neben der Begründung der ausgewählten Untersuchungsmethode sowie der Planung und Darstellung des Forschungsprozesses, erfolgt anschließend die Erklärung der zu Rande gezogenen Auswertungsmethode, der rekonstruktiven Sozialforschung. Daran anknüpfend werden in einem Ergebnis- und Diskussionsteil relevante Ergebnisse und deren Interpretation dargestellt, bevor anhand einer Gesamtdiskussion die wichtigsten Punkte nochmals zusammengetragen werden um schließlich die Beantwortung der Forschungsfrage darzustellen.

Die Ziele dieser Masterarbeit sind vielschichtig: Zum einen sollen aus den Aussagen der interviewten ExpertInnen Annahmen formuliert werden, welche einen bildungswissenschaftlichen Beitrag zur kritischen Auseinandersetzung sprachlicher Herrschaftsverhältnisse im Bildungssektor leisten (vgl. Mecheril/Quehl 2015: 170). Zum anderen soll dadurch ein Teil zur Forschungslandschaft zu Migration und Bildung in Österreich im universitären Kontext beigetragen werden (vgl. Khan-Svik et al. 2011: 4).

1 Begriffsbeschreibung

Um die eingangs genannte Forschungsfrage dieser Masterarbeit untersuchen zu können, widmet sich das erste Kapitel der Klärung relevanter Begriffe. Wie aus dem einleitenden Problemaufriss hervorgegangen, stehen die Begriffe „Sprache“, „Erstsprache“ sowie „Mehrsprachigkeit“ im Fokus der aktuellen Diskussion über eine Deutschpflicht an Schulen bzw. der Forderung nach Deutsch als „Pausensprache“. Ebenso nehmen diese Begriffe eine zentrale Rolle im Zuge des Forschungsvorhabens, so auch innerhalb der Klärung der Forschungsfrage ein. Darüber hinaus wird speziell der „deutschen Sprache“ innerhalb der Debatte ein besonderer Stellenwert zugeschrieben, weshalb dieser Begriff bzw. die Vorstellung der „deutschen Sprache“ als „gemeinsame Sprache“ an Österreichs Schulen ebenfalls Betrachtung finden wird.

1.1 „Sprache“ als „verbindende Sprache“ im schulischen Kontext

Der Begriff „Sprache“, vielmehr das Phänomen „Sprache“, stellt innerhalb der Diskussion um eine Deutschpflicht an Schulen in Österreich, den Recherchen nach zu urteilen, den Hauptaspekt der Debatte dar. Dabei wird Sprache von den befürwortenden Parteien nicht nur als Mittel zur Kommunikation verstanden (vgl. FPÖ Oberösterreich online, Bereich Aktuelles (b)). Vielmehr wird Sprache eine verbindende bzw. integrierende Eigenschaft zugesprochen, welche vor allem im schulischen Kontext eine wichtige Rolle spielt (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund ließe sich Sprache zum einen als „technisches Kommunikationsmittel“ sowie aufgrund ihrer integrierenden Eigenschaft als „ein Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung“ verstehen (Dirim/Mecheril 2010: 100).

Wie bereits erwähnt, steht innerhalb der Forderung nach einer gemeinsamen Schul- bzw. Pausensprache die Funktion von Integration durch Sprache im Vordergrund. Um ein mögliches Verständnis von Sprache als Zugehörigkeitsgefühl aus der aktuellen Diskussion hervorzuheben und zu beschreiben, wird hierfür eine ähnliche Auseinandersetzung an einer Schweizer Schule zum Thema herangezogen.

Dem Sprachwissenschaftler Georges Lüdis zufolge, werde im schweizerischen Basel ebenfalls darauf geachtet, dass SchülerInnen auf Schul- und Pausenhöfen untereinander viel deutsch sprechen (vgl. Lüdi 2008: 199). Dabei stehe die Vertretung möglichst vieler Sprachgruppen sowie gleichzeitig die Vermeidung der Dominanz einer Nationalität im Vordergrund (vgl. ebd.). Deutsch stelle dabei die „verbindende Sprache“ dar, die automatisch gesprochen werde, so Lüdi (vgl. ebd.). Aus dem damit verbundenen Ziel von Deutsch als „verbindende Sprache“,

ergeben sich vier Funktionen von Sprache welche neben dem Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, Gefühl von Gruppenzugehörigkeit und der kognitiven Entwicklung, ebenso die Gewinnung neuen Wissens und Erkenntnissen eben durch Sprache innerhalb der Schule einbezieht (vgl. Lüdi 2008: 119f.). Gleichzeitig verdeutlicht der Sprachwissenschaftler, dass Sprache als ein Hauptträger sozialen Handelns darzustellen sei und so Verständigung und Kooperation ermögliche (vgl. ebd.: 120).

In Anlehnung an Lüdys Ausführungen und dem damit verbundenen möglichen Verständnis von Sprache innerhalb der Debatte, wird Sprache im Zuge dieser Masterarbeit zum einen als „ein Trägermedium von Informationen, aber auch von Identität, Persönlichkeit, Geschichte und Kultur“ verstanden (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum online, Folder „Tipps zum Umgang mit Mehrsprachigkeit“). Zum anderen können durch Sprache aber auch Zugehörigkeits- und Machtverhältnisse verdeutlicht werden (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 100). In diesem Zusammenhang verdeutlichen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht İnci Dirim und Paul Mecheril, dass Sprache einen Raum, in dem soziale bzw. „systematische“ Unterscheidungen erfolgen, darstelle (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 100f.). In diesem Feld bewegen sich laut beiden AutorInnen unterschiedliche Sprachen, Sprachvarianten sowie Dialekte und Kommunikationsformen, welche in unterschiedlichen Maße Anerkennung finden (vgl. ebd.: 101).¹ Dieses Verständnis auf das Prinzip „Schulsprache Deutsch“ übertragen, wird die deutsche Sprache hervorgehoben. Gleichzeitig würden andere Sprachen – die mitgebrachten Sprachen der SchülerInnen – in den Hintergrund gestellt werden. So signalisiert der mit der Anordnung einer Deutschpflicht ursprünglich verfolgte Zugehörigkeitsaspekt, neben der Betonung von sprachlichen Unterscheidungen an Schulen, gleichzeitig das „Verbot“ der Kommunikation in anderen Sprachen als der deutschen Sprache. Andere Sprachen fänden daher keine direkte Anerkennung, so auch die SchülerInnen, die andere Sprachen als Deutsch benutzen. Dies führe wiederum zu der von Dirim und Mecheril beschriebenen Funktion von Sprache, der Herstellung und Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen (vgl. ebd.: 100).

1.2 „Erstsprache“ bzw. „Muttersprache“ als Weg zu Sprache(n)

Innerhalb der Verwendung des Begriffs „Erstsprache“ findet sich verstärkt der Verweis auf den Begriff „Muttersprache“ wieder (vgl. Krumm 2008; vgl. Limbach 2008a; vgl. Lüdi 2008). Der

¹ Die von Dirim und Mecheril angesprochenen „systematischen“ Unterscheidungen spielen in den folgenden Ausführungen des Kapitels zwar eine weitere Rolle, da diese aber nur gering ist, werden sie nicht extra einer Begriffsbeschreibung unterzogen.

Begriff „Muttersprache“ ist nach den Ausführungen des Sprachwissenschaftlers Hans-Jürgen Krumm mit den Begriffen „Kindheits- und Familiensprache“ sowie „Erstsprache“ gleichzusetzen (vgl. Krumm 2008: 29). Demgegenüber weist die Arbeitsstelle für Migration und Schule im BMB auf die Verwendung des Ausdrucks „Erstsprache(n)“ hin, um die Bezeichnung „SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache“ zu ersetzen (vgl. Schule-mehrsprachig online, Bereich Informationsblätter Nr.1). Der Arbeitsstelle für Migration und Schule zufolge, werden in statistischen Erhebungen erstmals seit den Schuljahren 2003/2004 „die im Alltag gebrauchten Sprache(n)“ ermittelt, um mit der „expliziten Möglichkeit einer Mehrfachnennung von Sprachen [...] der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit vieler SchülerInnen“ gerecht zu werden (Schule-mehrsprachig online, Bereich Informationsblätter Nr.2). Aufgrund des dargestellten Verständnisses sowie im Hinblick auf das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit, erscheint die Verwendung der Bezeichnung von „SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ in diesem Kontext angebracht. Ebenfalls schließt der Begriff „Erstsprache“ innerhalb der Arbeit die von Krumm genannten anderen Bezeichnungen mit ein (vgl. Krumm 2008: 29).

Durch die Erstsprache werde neben der personalen auch die soziale Identität eines Menschen sprachlich vermittelt (vgl. Krumm 2008: 29.). Laut Krumm und der ehemaligen Vorsitzenden des Deutschen Sprachrats Jutta Limbach, lernt der Mensch in seiner Erstsprache „‘wir‘ zu sagen“ sowie Familie, Freunde und Heimat zu definieren (vgl. ebd.; vgl. Limbach 2008a: 19f.). Wie bereits durch die Ausführungen zum Begriff „Sprache“ aufgezeigt wurde, kann durch Erstsprache ebenfalls eine Bindekraft entwickelt werden, die dem Menschen Zugehörigkeit – zum Beispiel zu Religion und einer Werte- und Sprachgemeinschaft – und kulturelle Identität erfahren lässt (vgl. ebd.). Schließlich, so schreibt Krumm weiter, „prägt unsere Erstsprache auch unsere kognitive Entwicklung, indem sie uns die erste Wahrnehmung der Welt bewusst macht“ (Krumm 2008: 29; vgl. Limbach 2008a: 19). Überdies kann ein Mensch auch mehrere Erstsprachen gleichzeitig erwerben, wenn beispielsweise „die Eltern in unterschiedlichen Sprachen mit ihm [dem Kind; Anm. JB] kommunizieren oder wenn die Umgebungssprache eine andere als die in der Familie gesprochene(n) Sprache(n) ist“, so die Arbeitsstelle für Migration und Schule (Schule-mehrsprachig online, Bereich Oft gefragt). An dieser Stelle eignet sich eine weitere Bezugnahme auf die Ausführungen des Sprachwissenschaftlers Georges Lüdi. Die Forderung nach einer Deutschpflicht an Schulen und insbesondere in Pausen und der in diesem Zusammenhang beschriebenen Funktionen von Sprache, ließe auf den allgemeinen Spracherwerb folgende Auswirkungen nach sich ziehen:

„Wer der Sprache nicht mächtig ist – auch in ihrer schriftlichen Ausprägung –, kann nicht aktiv an der Gestaltung seiner Welt teilnehmen“ (Lüdi 2008: 120).

Lüdi spricht von den daraus resultierenden Konsequenzen einer „Sprachhohnmacht“ oder „Sprachlosigkeit“ (vgl. ebd.). „Sprachhohnmacht“ stehe in Verbindung mit der kognitiven Entwicklung durch Sprache, welche in einer Sprache beginne, aber in der Schule durch eine andere Sprache statfinde. Damit verbunden sei eine mangelnde Sprachkompetenz, die schließlich zu „Sprachhohnmacht“ führe (vgl. Lüdi 2008: 120). „Sprachlosigkeit“ äußere sich, in dem ein spracharmes familiäres Umfeld mit mangelnder sprachlicher Zuwendung außerhalb der Familie zusammenfalle (vgl. ebd.) – „beispielsweise wenn ein Kind den grössten Teil des Tages in einer Krippe verbringt, in der zu wenige Hortnerinnen zu viele Kinder verschiedenster Herkunft zu betreuen haben“ (Lüdi 2008: 120). Diese Kinder würden in beiden Sprachen, Muttersprache und Zweitsprache, „sprachlos“ sein. Die „Sprachlosigkeit“ in der Erstsprache bzw. Muttersprache erschwere den Erwerb der Zweitsprache nachhaltig, so Lüdi (vgl. ebd.). Laut Limbach kann der Erstsprache demnach eine weitere wichtige Rolle auch beim Erwerb anderer Sprachen zugeschrieben werden (vgl. Limbach 2008a: 22). So wurde in den vorherigen Ausführungen von Lüdi bereits deutlich, dass der Erwerb bzw. das Beherrschen der Erstsprache, das Erlernen einer Zweitsprache stark beeinflusst (vgl. Lüdi 2008: 120; vgl. Limbach 2008a: 22). Aus diesem Grund sei die Erstsprache „aus vielen Gründen unserer besonderen Pflege und Aufmerksamkeit wert“ (Limbach 2008a: 25).

Anhand vorgebrachter Ausführungen, wird der Begriff „Erstsprache“ innerhalb dieser Masterarbeit als die erste Sprache, die ein Mensch erwirbt, verstanden, deren Beherrschen ebenfalls für das Erlernen anderer Sprachen notwendig ist (vgl. Krumm 2008: 29; vgl. Limbach 2008a: 19-22).

1.3 „Mehrsprachigkeit“ als eine dem Menschen innewohnende Fähigkeit

„Der Mensch ist das Wesen, das mehrere Sprachen lernt“ (Wandruszka 1979: 13).

Mit diesem Satz beginnt der österreichische Sprachwissenschaftler Mario Wandruszka (1979) seine Ausführungen über „Die Mehrsprachigkeit des Menschen“. Diese Annahme sieht Wandruszka darin begründet, dass „Wir“ alle mehrere Sprachen sprechen, weil „Wir“ in mehreren, oftmals verschiedenen (Sprach-)Gemeinschaften leben, deren Sprachen „Wir“ im Laufe des Lebens lernen (vgl. Wandruszka 1979: 13; vgl. Christ 2009: 31). Anders formuliert: aufgrund der menschlichen Vielfalt auf der Erde, könne es keine „uns allen gemeinsame Sprache“ geben (vgl. Wandruszka 1979: 13). Deshalb sei der Mensch bereits in dessen

Erstsprache mehrsprachig, da diese historisch, sozial, regional und fachlich geschichtet sei und mehrere Sprachen enthalte, die als „Sondersprachen“ bezeichnet werden können, wie der Fremdsprachendidaktiker Herbert Christ ebenfalls auf Wandruszka bezogen schreibt (vgl. ebd.: 14f.; vgl. Christ 2009: 31). Zu diesen „Sondersprachen“ zählen laut Christ Dialekte, Regiolekte, Gruppensprachen, Fachsprachen, Hochsprache sowie Standardsprache oder Idiolekte (vgl. Christ 2009: 31). Zusätzlich könne der Mensch weitere Sprachen wie Zweit- oder Fremdsprachen erwerben (vgl. ebd.: 32).

Neben Mehrsprachigkeit als einer menschlichen Eigenschaft, stelle Mehrsprachigkeit zudem ein Bildungsanliegen an Österreichs Schulen dar (vgl. Netzwerk SprachenRechte, Verband für angewandte Linguistik Österreich, österreichische Gesellschaft für Sprachdidaktik, Stellungnahme). Aus einer Stellungnahme zur Forderung der Deutschpflicht an Schulen heraus, habe das BMB mitgeteilt, dass „die aktive Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt ein wichtiges Bildungsanliegen der österreichischen Schulen darstellt“ (ebd.). Daran anknüpfend schreibt Wandruszka LehrerInnen die Rolle der ErzieherInnen zur Mehrsprachigkeit zu, die von den Kindern mitgebrachten Sprachen, Dialekte, Regiolekte, Soziolekte in ihrem Eigenwert erkennen und anerkennen müssen (vgl. Wandruszka 1979: 18). Letztendlich müssen LehrerInnen bzw. ErzieherInnen deren SchülerInnen in eine „andersgeartete Bildungssprache“ einführen und ihnen das Bewusstsein ihrer „wachsenden Mehrsprachigkeit“ geben, – „des ganzen Reichtums ihrer sprachlichen Möglichkeiten“ verdeutlichen (Wandruszka 1979: 18; vgl. ebd.). Folglich wird „Mehrsprachigkeit“ in dieser Arbeit als die Fähigkeit beschrieben, „dass jemand mehr als eine Sprache benutzt, um Alltagssituationen kommunikativ zu bewältigen“ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum online, Folder „Tipps zum Umgang mit Mehrsprachigkeit“). In der Sprachwissenschaft habe sich damit zusammenhängend der Begriff „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ durchgesetzt, wie auch schon innerhalb der Beschreibung des Begriffs „Erstsprache“ deutlich wurde (Schule-mehrsprachig online, Bereich Oft gefragt). So treffe die Tatsache, dass ein Mensch mehr als eine Sprache in seinem Alltag verwendet, nicht nur auf Menschen mit Migrationshintergrund, sondern auf die Mehrheit der Weltbevölkerung zu (vgl. ebd.). Neben den einleitend aufgezeigten Zahlen von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch an Österreichs Schulen, vertritt das BMB ebenfalls die Tatsache einer sprachlichen Vielfalt und Pluralität in Österreich. Demnach heißt es auf der Homepage des Ministeriums: „Österreichs Schulen sind mehrsprachig“ (BMB online, Bereich Bildungsanliegen).

Dass Mehrsprachigkeit nicht nur die Vielfalt von unterschiedlichen (National-)Sprachen bedeutet, zeigen auch İnci Dirim und Paul Mecheril in deren Ausführungen zu „Sprache(n) der Migrationsgesellschaft“ (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 103). Die AutorInnen verdeutlichen, dass Mitglieder einer Gesellschaft nicht nur die Sprachen Deutsch, Türkisch oder Italienisch sprechen, es werde vielmehr „ein bestimmtes Deutsch, ein bestimmtes Türkisch, eine bestimmte Mischung gesprochen“ (Dirim/Mecheril 2010: 103; vgl. ebd.). Dies zeige den Umstand einer „inneren Mehrsprachigkeit“, die auch eine interne Vielfalt einzelner Sprachen kennzeichnet (vgl. ebd.). Dirim und Mecheril verweisen an dieser Stelle ebenfalls auf Wandruszka, der laut beiden AutorInnen mit seinem Beispiel der deutschen Sprache an der „inneren Mehrsprachigkeit“ anknüpft (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 103f.). In einem autobiografischen Rückblick bezeichnet der Sprachwissenschaftler seinen Grundschullehrer als dessen ersten Fremdsprachenlehrer (vgl. ebd.: 104). Der Sprachgebrauch des Grundschullehrers unterschied sich offenbar deutlich von dem der BewohnerInnen des Dorfes Wandruszkas. Dabei handelte es sich um die deutsche Sprache und ihre „Varietäten“ (vgl. ebd.). Wandruszka verwende statt „innere Mehrsprachigkeit“ den Ausdruck „muttersprachliche Mehrsprachigkeit“, so Dirim und Mecheril (vgl. ebd.).

1.4 „Deutsche Sprache“ als „legitime“ Sprache in Österreich

Wie anhand der vorherigen Ausführungen gezeigt werden konnte, wäre die Auffassung einer „deutschen Sprache“ als *die* deutsche Sprache nicht möglich, da sich *die* deutsche Sprache ebenfalls durch eine innere sprachliche Vielfalt kennzeichnet (vgl. Wandruszka 1979; vgl. Christ 2009; vgl. Dirim/Mecheril 2010). Umso fraglicher erscheint die spezielle Hervorhebung *der* deutschen Sprache als gemeinsame Sprache an Österreichs Schulen, insbesondere in Pausen. Aus den bisherigen Darstellungen und der Debatte heraus, ergibt sich an dieser Stelle die Frage, welche „deutsche Sprache“ mit der Forderung nach der deutschen Sprache als gemeinsame Sprache überhaupt gemeint ist?

Historisch gesehen kann davon ausgegangen werden, dass es die eine deutsche Sprache nicht geben könne, so der Germanist Peter Wiesinger (vgl. Wiesinger 1988: 9ff.). In seinem Werk „Das österreichische Deutsch“ geht Wiesinger u.a. der Frage nach, ob es aufgrund der staatlichen Verteilung eine einzige deutsche Sprache geben kann, oder ob eher von mehreren staatsgebundenen Varianten der deutschen Sprache ausgegangen werden könnte (vgl. ebd.: 9). Mit Blick auf Österreich ließen sich laut Wiesinger zwei verschiedene Auffassungen von Sprachklassifizierungen erkennen, welche sich bei ein und denselben grundsätzlichen Gegebenheiten gegenüberstünden: der kulturhistorische und der nationalpolitische Standpunkt

(vgl. ebd.: 10). Der kulturhistorische Standpunkt beinhalte dem Autor zufolge die Teilung des Sprachvolkes in Staatsvölker, so dass eine Sprache mit staatsgebundenen Varianten entstehe. Der nationalpolitische Standpunkt enthalte die Auffassung einer Einheit von Volk, Sprache und Kultur, innerhalb derer Volkscharakter und kulturelle Äußerungen des Volkes durch eine Sprache manifestiert werde (vgl. Wiesinger 1988: 9). In Bezug auf den Status der deutschen Sprache hebt der Autor die nationalpolitische Beurteilung der staatsgebundenen Varianten gegenüber dem „gemeinsamen Grundbestand“ der deutschen Sprache hervor (vgl. ebd.). Ist nun in Österreich von der deutschen Sprache die Rede, empfiehlt Wiesinger eher den Ausdruck „österreichisches Deutsch“, ausgehend von der Tatsache verschiedener österreichischer Varianten der deutschen Schrift- und Standardsprachen (vgl. ebd.: 11).

Die nationalpolitische Beurteilung der deutschen Sprache Wiesingers ließe sich ebenso auf die Diskussion über *die* deutsche Sprache als Schul- bzw. Pausensprache in Österreich übertragen. Innerhalb der Debatte wird ein „allgemeiner Vorrang der deutschen Sprache als die ‘*offizielle Sprache*‘ der Republik Österreich begründet“ (Parlamentsdirektion Österreich online, Bereich Entschliessungsantrag: 4). Demnach sei die deutsche Sprache die Sprache des „*österreichischen Volkes*“ (vgl. ebd.: 5; Hervoh. im Original). Mit dieser Tatsache verbunden, hätte die Anordnung der Schulsprache Deutsch grundlegende Bedeutungen für die gelungene Integration fremdsprachiger SchülerInnen an österreichischen Schulen, so die befürwortenden Parteien (vgl. ebd.).

Anhand der Ausführungen zu den für das Forschungsvorhaben dieser Masterarbeit relevanten Begriffen, sowie innerhalb der Debatte über eine Deutschpflicht an Österreichs Schulen und in Pausen, könnte die eingangs formulierte Diskrepanz zwischen der Forderung nach einer Deutschpflicht und dem vom BMB festgeschriebenen Bildungsanliegen der Schulen in Österreich, an dieser Stelle bereits bestätigt werden. Um die Annahme einer Diskrepanz theoretisch zu fundieren, erfolgt im nachstehenden Teil der Arbeit die Darstellung der forschungsbezogenen theoretischen Grundlagen.

2 Einführung in die theoretischen Grundlagen

Mit der bisweilen noch politischen Forderung in Österreich nach einer Deutschpflicht an Schulen und in Pausen gehen Erwartungen wie Vermeidung von Vorurteilen und Gruppenbildungen durch eine erfolgreiche Integration „nicht deutsch sprechender“ SchülerInnen sowie eine Verbesserung des schulischen und beruflichen Erfolges durch das Beherrschen einer gemeinsamen Sprache an Österreichs Schulen einher (vgl. FPÖ Oberösterreich online, Bereich Aktuelles (b)). Demnach werde die Anordnung der deutschen Schulsprache als integrierender Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags der österreichischen Schulen für fremdsprachige SchülerInnen begründet (vgl. Parlamentsdirektion Österreich online, Entschliessungsantrag: 5). Im vorhergehenden Kapitel konnte bereits dargestellt werden, dass die Anordnung der deutschen Sprache auf dem gesamten Schulareal neben der beschriebenen Integrationsfunktion auch eine Funktion der Ausgrenzung einnehmen könnte, die das Sprechen anderer Sprachen untersage (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 100f.). Der Soziologe Pierre Bourdieu nennt damit zusammenhängend eine weitere Eigenschaft von Sprache, etwa die Herstellung und Ausübung von Machtverhältnissen, wie die Unterscheidung von „legitimer“ und „illegitimer“ Sprachen (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 101; vgl. Thompson 2005: 2). Diese Unterscheidung erscheint laut Dirim und Mecheril vor allem im Umgang mit Sprachen in Bildungsinstitutionen wie der Schule bedeutsam:

„Denn die Schule ist die Institution, die die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen auf differenzielle Weise anspricht, aufnimmt oder auch ignoriert“ (Dirim/Mecheril 2010: 105; vgl. ebd.).

Aufgrund der von den befürworteten Parteien verfolgten Zielsetzung innerhalb der Debatte – einer Deutschpflicht –, entsteht der Eindruck, dass das Beherrschen der deutschen Sprache als „legitime Sprache“ als Zugangsvoraussetzung zu Bildungsinstitutionen sowie generell zu Bildung in Österreich angesehen werde. Bereits die deutsche Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin bezeichnete diesen Umstand als den „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ (vgl. Gogolin 1994). Damit verbunden sei ein homogenes Verständnis von Schule, welches Schule gleichzeitig als einen Ort versteht, an dem die Unterscheidung zwischen „legitimen“ und „illegitimen“ Sprachen hergestellt werde (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 108). Dabei gehe es vor allem um die Beherrschung einer bestimmten deutschen Sprache – der „legitimen Sprache“ (vgl. ebd.). Anhand der theoretischen Ausführungen zur „Produktion und Reproduktion der legitimen Sprache“ Pierre Bourdieus in dessen Werk „Was heisst sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches“ (2005) [1990] wird im Folgenden diesem

Verständnis nachgegangen (vgl. Bourdieu 2005: 47-72). Aufgrund der Komplexität werden hierfür u.a. die Interpretationen des Soziologen John B. Thompson herangezogen, welche dieser in seinen einführenden Worten für Bourdieus „Ökonomie des sprachlichen Tausches“ formulierte (vgl. Thompson 2005: 1-36).

Um die gewählte Forschungsfrage dieser Masterarbeit weiter zu untersuchen, wird im zweiten Teil dieses Kapitels auf die theoretischen Ausführungen von Wilhelm von Humboldts Sprachtheorie Bezug genommen. Da die sprachtheoretischen Überlegungen Humboldts an dessen Bildungstheorie anknüpfen, wird deshalb ein kurzer Überblick über diese gegeben. Hierbei liegt der Schwerpunkt vor allem in der Verdeutlichung der Bedeutung von Sprache(n) im Bildungsprozess des Menschen sowie die Bedeutung der Erstsprache für den weiteren Spracherwerb. Sowohl den humboldt'schen Bildungsgedanken als auch dessen sprachtheoretischen Überlegungen [1767-1980] werden mit Hilfe der Ausführungen des Erziehungswissenschaftlers Hans-Christoph Kollers (1999; 2010; 2012) dargestellt.

2.1 Die (Re-)Produktion der „legitimen“ Sprache(n) nach Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieus Verständnis von Sprache gründe in der Annahme, dass durch Sprache Machtverhältnisse verschiedenster Arten hergestellt und sichtbar werden (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 101f.; vgl. Thompson 2005: 2). Dieses Verständnis Bourdieus wird ebenfalls in dessen Ausführungen zur Entwicklung und Erhaltung der „legitimen Sprache“ deutlich (vgl. Bourdieu 2005: 47-72).

Laut Thompson betone Bourdieu, dass Sprache immer aus einem historischen Kontext heraus zu betrachten sei, da dieser gleichzeitig mit gesellschaftlichen Veränderungen und Wandlungen verbunden ist (vgl. Thompson 2005: 5). So wolle Bourdieu vor allem deutlich machen:

„[...] dass die Sprache selbst ein soziohistorisches Phänomen ist, dass der sprachliche Austausch eine profane, praktische Aktivität wie viele andere darstellt und dass Sprachtheorien, die den soziohistorischen und praktischen Charakter der Sprache nicht beachten, dies zu ihrem eigenen Schaden tun“ (Thompson 2005: 5).

Werde dieser Aspekt außer Acht gelassen, entstehe die „Illusion des Sprachkommunismus“ (vgl. ebd.: 6). Dieser Ansicht nach gäbe es in Wirklichkeit keine völlig homogene Sprach- oder Sprechgemeinschaft (vgl. Thompson 2005: 6). Innerhalb der „Illusion des Sprachkommunismus“ handle es sich um die historisch entstandene Idealisierung einer bestimmten Sprachpraxis, deren Existenz bestimmte gesellschaftliche Voraussetzungen habe (vgl. ebd.). Durch die Erhebung einer bestimmten Sprachpraxis zum normativen Modell des

„korrekten Gebrauchs“ von Sprache, werde die Illusion einer gemeinsamen Sprache erzeugt (vgl. ebd.). Allerdings übergehe die Illusion einer gemeinsamen Sprache den von Bourdieu als wichtig beschriebenen Aspekt der soziohistorischen Bedingungen, unter denen sich eine besondere Sprache oder Sprachpraxis als die „herrschende“ und „legitime“ Sprache durchgesetzt habe:

„Ihre idealisierte Sprach- oder Sprechgemeinschaft ist ein Objekt, das durch bestimmte soziohistorische Bedingungen, die ihm zum Status der einzig legitimen oder ‚offiziellen‘ Sprache einer bestimmten Gemeinschaft verholfen haben, *vor-*konstruiert wurde.“ (Thompson 2005: 6; Hervorh. im Original; vgl. ebd.).

Die Durchsetzung der „herrschenden“, „legitimen“ Sprache als eine besondere Sprache oder Sprachpraxis wird an dieser Stelle aus einem historischen Prozess heraus gesehen (vgl. ebd.). Unter den soziohistorischen Bedingungen betrachtet, scheint laut Thompson vor allem aus einem kolonialen Kontext heraus, die „siegreiche“ Sprache als selbstverständlich vorausgesetzt zu werden, während „andere Sprachen oder Dialekte ausgeschaltet oder ihr untergeordnet wurden“ (Thompson 2005: 6; vgl. ebd.). Ausgehend von dem beschriebenen Verständnis von „*der*“ Sprache, betont Bourdieu die gleichzeitige Übernahme der „*offiziellen*“ Definition der „*offiziellen* Sprache einer bestimmten politischen Einheit“ (Bourdieu 2005: 49; Hervorh. im Original; vgl. ebd.). Eine bestimmte politische Einheit stellt laut Bourdieu die Einheit aller Staatsangehörigen innerhalb territorialer Grenzen dar, denen die offizielle Sprache als legitim vorgeschrieben wird (vgl. ebd.). Demnach verdeutlicht dies, dass Bourdieu den Zusammenhang zwischen der „siegreichen“, „*offiziellen*“ Sprache mit der Entstehung moderner Nationalstaaten ansieht. Genauer gesagt wird dieser Zusammenhang mit der Entstehung moderner Nationalstaaten und der Erhebung der Amtssprache zur Nationalsprache gesehen, wie am Beispiel der Entwicklung der französischen Sprache gezeigt wird (vgl. Thompson 2005: 6f.). Hierbei wird die Verdrängung von Sprachen und Dialekten in einigen Provinzen Frankreichs beschrieben sowie die Definition der in den „gebildeten“ Pariser Kreisen weiterentwickelten Sprache als Amtssprache (vgl. ebd.: 7). Aufgrund von Verdrängungen lokaler Dialekte, sei es in schriftlicher und mündlicher Form, entwickelte sich die Situation einer „Zweisprachigkeit“ (vgl. ebd.). Diese „Zweisprachigkeit“ äußerte sich durch das Sprechen von lokalen Dialekten der Bauern und Angehörigen der unteren Klassen, während die höheren Klassen wie Adel, Bürger und Kleinbürgertum Zugang zur Amtssprache, der „*offiziellen*“ Sprache hatten (vgl. Thompson 2005: 7). Bourdieu bezeichne diesen Prozess laut Thompson, als „die Politik der sprachlichen Einigung“, welche den oberen Klassen im Sinne Bourdieus ein faktisches Monopol auf die politische Macht beschaffte (vgl. ebd.). Veranlasst durch die Erhebung der

Amtssprache zur Nationalsprache – im Sinne Bourdieus der offiziellen, legitimen Sprache des entstehenden Nationalstaats – kam die sprachliche Einigung denjenigen zu Gute, die die Sprachkompetenz der Amtssprache bereits innehatten, so dass lokale Dialekte untergeordnet und entwertet wurden (vgl. Thompson 2005: 7). Daraufhin folgte die Standardisierung und „Einpaukung“ der Amtssprache, um so schließlich ihre Legitimierung als offizielle Sprache des Nationalstaates als keine rein politisch-strategische Angelegenheit mehr anzusehen (vgl. ebd.). Nach Bourdieu werden mit der Entstehung des (National-)Staats ebenfalls die Bedingungen zur Entstehung eines einheitlichen, „von der offiziellen Sprache beherrschten sprachlichen Marktes geschaffen“ (Bourdieu 2005: 50; vgl. ebd.). Die „obligatorische“ Staatssprache werde demnach zur theoretischen Norm „offizieller“ Räume wie Bildungswesen, öffentlichen Verwaltungen und politischen Institutionen (vgl. ebd.). An dieser theoretischen Norm werden alle anderen Sprachpraxen gemessen, so dass sich im Falle mehrerer Sprachpraxen eine einzige legitime Sprachpraxis durchsetzen und der sprachliche Markt vereinheitlicht werden müsse. Verschiedene Dialekte würden so an der legitimen Sprache oder am legitimen „Sprachgebrauch“ gemessen (vgl. ebd.).

„Die Integration in ein- und derselben ‚Sprachgemeinschaft‘, die ein Produkt politischer Herrschaft ist, ständig reproduziert von Institutionen, die imstande sind, die allgemeine Anerkennung der herrschenden Sprache durchzusetzen, ist die Voraussetzung für die Entstehung sprachlicher Herrschaftsverhältnisse“
(Bourdieu 2005: 50).

Hieraus geht hervor, dass auch eine Reihe anderer Faktoren wie die Entwicklung des Bildungssystems und die Entstehung eines einheitlichen Arbeitsmarktes ebenso zur Legitimierung der offiziellen Sprache beitrugen (vgl. Bourdieu 2005: 50; vgl. Thompson 2005: 7). Demnach spielte das Bildungssystem im Prozess der Entwicklung, Legitimierung und Durchsetzung der offiziellen Sprache eine entscheidende Rolle (vgl. Bourdieu 2005: 53). Das Bildungssystem müsse „jene Übereinstimmung schaffen, aus denen schließlich die Gemeinschaft des Bewusstseins entsteht, das einende Band der Nation“ (Davy 1950: 233, zit.n. Bourdieu 2005: 53). In diesem Zusammenhang wird die Aufgabe des „Schulmeisters“ – der LehrerInnen – als sprachlicher und geistiger Mentor angesehen und weiter klar definiert:

„Täglich arbeitet er (der Lehrer) [die LehrerInnen; Anm. JB] kraft seines Amtes an jenem Vermögen, das den Ausdruck jedweden Gedankens oder Gefühls gestattet: an der Sprache. Kinder, die diese Sprache kaum kennen oder gar Dialekt [...] sprechen, lehrt er die eine und einzige, klare und geregelte Sprache [...]; so

arbeitet er am Aufbau des gemeinsamen Bewusstseins einer ganzen Nation“

(Davy 1950: 233, zit.n. Bourdieu 2005: 54).

In dem das Bildungssystem durch die Vermittlung der offiziellen, „richtigen“ Sprache zur Anerkennung der legitimen Sprache verhalf, wurden gleichzeitig volkstümliche Ausdrucksweisen durch das Bildungssystem entwertet (vgl. Bourdieu 2005: 54). Eine Maßnahme zur Beherrschung der legitimen Sprache stellte laut Bourdieu die „Gewöhnung“ dar, nämlich durch den längeren Umgang mit der legitimen Sprache und durch „Einpauken“ expliziter Regeln (vgl. ebd.: 69; vgl. Thompson 2005: 7).

Die wohl wichtigste Voraussetzung für die „Produktion legitimer Sprachkompetenz“, die anerkannte Sprache, erscheint nach Bourdieu die Zusammensetzung der beiden Hauptfaktoren „Familie“ und „Bildungssystem“ (vgl. Bourdieu 2005: 69). Dabei spiele vor allem die unterschiedliche Verteilung des kulturellen Kapitals eine entscheidende Rolle (vgl. ebd.). Unter kulturellem Kapital verstehe Bourdieu „Wissen, Fähigkeiten und sonstige erworbene kulturelle Güter wie z.B. Bildungsabschlüsse“ (Thompson 2005: 16). Die unterschiedliche Verteilung des kulturellen Kapitals werde aufgrund der Beherrschung des Bildungsmarktes durch die sprachlichen Produkte der „herrschenden Klasse“ tendenziell verfestigt (vgl. Bourdieu 2005: 69). Mit einem geringen Anteil an kulturellem Kapital innerhalb der Familie, geht laut Bourdieu eine geringere Neigung an „Bildungsinvestitionen“ sowie eine „schwache Leistung“ am Bildungsmarkt einher (vgl. ebd.). Angesichts dessen kommt es zu einem vorzeitigen Ausschluss bzw. „Selbstausschluss“ vom sprachlichen Markt bzw. dem Bildungsmarkt:

„[...] diejenigen, die am wenigsten bereit und in der Lage sind, die Bildungssprache zu akzeptieren und für sich zu übernehmen, sind dieser Sprache und den Kontrollen, Korrekturen und Sanktionen des Bildungssystems auch am wenigsten lange ausgesetzt“ (Bourdieu 2005: 69; vgl. ebd.).

Durch die Konstruktion einer gemeinsamen Sprache wird, wie aus den vorherigen Ausführungen zu entnehmen ist, ein ganzer Komplex von sprachlichen sowie sozialen Unterschieden sichtbar (vgl. Bourdieu 2005: 60). Bourdieu sieht darin den „*eigentliche[n; Anm. JB] Wert der sozialen Verwendungen der Sprache*“ (Bourdieu 2005: 60; Hervorh. im Original). Verbunden mit der konstruierten gemeinsamen Sprache werde die Sprechfähigkeit mit der „*gesellschaftlich bedingten Art und Weise der Realisierung dieser Fähigkeit*“ gleichgesetzt (ebd.; Hervorh. im Original; vgl. ebd.). So sei die Fähigkeit des Sprechens und die sozialen Bedingungen des Spracherwerbs ebenfalls unterschiedlich (vgl. ebd.). Die Sprachkompetenz

der SprecherInnen sei zwar ausreichend um Sätze bilden zu können, gleichzeitig aber völlig unzureichend, um Sätze zu bilden, auf die „gehört“ wird bzw., die Anerkennung finden (vgl. Bourdieu 2005: 60). Die soziale Akzeptanz der Sprachkompetenz beschränke sich daher nicht nur auf die Grammatikalität, denn „Sprecher[Innen; Anm. JB] ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt“ (Bourdieu 2005: 60).

2.2 Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie

Um neben dem Verständnis einer „legitimen“ Sprache im Sinne Bourdieus, die Bedeutung von Sprache(n) innerhalb des Bildungsprozesses des Menschen zu erschließen, widmet sich der zweite Teil des Kapitels dem Bildungsgedanken Wilhelm von Humboldts. Auf eine der bekanntesten und gleichzeitig auch treffendsten Formulierung des klassischen humboldt'schen Bildungsgedankens verweist der Erziehungswissenschaftler Hans-Christoph Koller (1999; 2010; 2012). Demnach heißt es in Humboldts ersten Schriften, den „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ (1792):

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Natur ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“ (Humboldt 1792/1980: 64, zit.n. Koller 2010: 74; vgl. ebd.; vgl. Koller 1999: 51).

Aus diesem Zitat geht hervor, dass Bildung bei Humboldt als „höchste und proportionirlichste“ Entfaltung aller menschlichen Kräfte „zu einem Ganzen“ verstanden werden kann (vgl. Koller 2010: 75). Humboldt gehe es dabei um die individuellen „Kräfte“ und Entwicklungspotenziale des Einzelnen – genauer noch „um die Entwicklung derjenigen Anlagen und Möglichkeiten [...], die den Menschen *als Menschen* ausmachen [...]“ (Koller 1999: 51; Hervorh. im Original). Um zur „höchsten und proportionirlichsten“ Entfaltung der Kräfte des Menschen zu gelangen, bedarf es laut Humboldt eines Gegenstandes - einer „Welt ausser sich“, an der er sich „abarbeitet“ und die zugleich außerhalb seiner selbst liege (vgl. Humboldt 1793/1980: 235f., zit.n. Koller 2010: 80). Dieser Gegenstand wird von Koller als ein Widerpart verstanden, „eine ‚Welt‘, die ihm Widerstand entgegensetzt und den ‚Stoff‘ zur Ausprägung seiner als bloßen ‚Form‘ verstandenen Kräfte liefert“ (Koller 1999: 52; vgl. ebd.). Das Wissen um eine „Welt ausser sich“ reiche allein nicht aus, eher gehe es um die Auseinandersetzung mit sich selbst – dem „Ich“, und der „Welt“ (vgl. Koller 1999: 52; vgl. Koller 2010: 80). So heißt es weiter:

„Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, [...] einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“ (Humboldt 1986: 34; Humboldt 1793/1980: 235f., zit.n. Koller 2010: 80).

Wie aus diesem Zitat hervor geht, versteht Humboldt den Bildungsprozess des Menschen weniger als die vorher beschriebene Form der Auseinandersetzung, sondern mehr als eine Art „Wechselwirkung“ zwischen „Ich“ und „Welt“ (vgl. Koller 2010: 80).

2.3 Die Bedeutung von Sprache(n) bei Wilhelm von Humboldt

Anders als seine bildungstheoretischen Überlegungen, fand Wilhelm von Humboldts Sprachtheorie in pädagogischen Rezensionen längere Zeit weniger Beachtung (vgl. Koller 1999). Dagegen stehe Humboldts Sprachtheorie nicht nur im engen Zusammenhang mit dessen Bildungstheorie, überdies sind seine sprachtheoretischen Überlegungen aufgrund der Frage nach der Aktualität des humboldtschen Bildungsbegriffs von großer Bedeutung (vgl. Koller 1999: 70; vgl. Koller 2010: 12; vgl. Koller 2012: 14).

Mit den Worten Kollers gesprochen, beschreibt Humboldt einen weiteren Gegenstand zur Entwicklung aller menschlichen Kräfte, den „der Sprache(n) als Gegenstand und Medium von Bildungsprozessen“ (Koller 2010: 84; vgl. ebd.). Demnach setze die Sprachtheorie Humboldts an der Bedeutung von Bildung als „Wechselwirkung“ von „Ich“ und „Welt“ an (vgl. Koller 2012: 12). Sprache stelle dabei das entscheidende Medium innerhalb der Auseinandersetzung – „Wechselwirkung“ – zwischen dem Ich und der Welt dar (vgl. ebd.; vgl. Koller 2010: 85). In diesem Zusammenhang schreibt Koller der Sprache zwei wichtige Aufgaben zu:

„Das betrifft sowohl das Verhältnis des Menschen zu den Dingen, d.h. die *welterschließende* Aufgabe der Sprache, als auch das Verhältnis zu anderen Menschen, also die Sprache in ihrer *kommunikativen* Funktion.“ (Koller 2012, 12; Hervorh. im Original).

Dem Zitat Kollers zufolge werde die Funktion der welterschließenden Aufgabe von Sprache bei Humboldt in der Rolle als „Vermittlerin“ sowohl zwischen Ich und Welt, als auch in ihrer kommunikativen Funktion zwischen Ich und Du angesehen (vgl. ebd.; vgl. Koller 2010: 85). Die Besonderheit dieser humboldt'schen Auffassung von Sprache liege in der Funktion des menschlichen Denkens, in der Sprache als „das bildende Organ des Gedanken[s; Anm. JB]“ beschrieben wird (vgl. Humboldt 1979: 426; vgl. Koller 2010: 85). In diesem Zusammenhang

verweist Koller auf das zugrundeliegende Verständnis von Sprache bei Humboldt als „Organ“, mit dem die Gedanken überhaupt erst hervorgebracht werden (vgl. ebd.). Sprache wird daher weniger als Werkzeug aufgefasst, „um bereits fertig vorhandene Gedanken auszudrücken“ (Koller 2010: 85; vgl. ebd.). Ausgehend von Humboldts Ausführungen und Kollers Interpretationen wird Sprache dabei eine „innewohnende Kraft“ zugesprochen, welche vor allem durch die humboldt'sche Formel von Sprache als „Weltansicht“ zum Ausdruck komme (vgl. Humboldt 1979: 434; vgl. Koller 2010: 85). Entsprechend dieser Formel stelle Sprache eine eigene Sichtweise der Welt dar, die durch jeweils unterschiedliche didaktische Auffassungen dieser Sprache fest verbunden sei und die „Vorstellungs- und Empfindungswelt“ ihrer SprecherInnen anhaltend präge (vgl. Koller 2010: 85; vgl. Koller 2012: 13). Entscheidend innerhalb dieser Sprachauffassung ist, dass Humboldt nicht von „der“ Sprache ausgeht. Sein Interesse gelte vielmehr „den“ Sprachen im Plural, so dass die Verschiedenheit der Sprachen bereits in der Sprachtheorie Humboldts thematisiert und hervorgehoben werde (vgl. Koller 2010: 85). Die Verschiedenheit der Sprachen bringe laut Koller mit sich, „dass im Blick auf die Bedeutung der Sprache für das Verhältnis der Menschen zur Welt nicht von einer einzigen, sondern von einer Vielzahl und ‚Verschiedenheit der Weltansichten‘ auszugehen ist“ (Koller 2010: 85f.). Die Betonung der Aneignung von verschiedenen Weltansichten, eben durch das Erlernen verschiedener Sprachen, stelle eine unmittelbare Relevanz für die Bildungstheorie Humboldts dar (vgl. Koller 2010: 86). Ausgehend von der Annahme Sprache als Gegenstand und Medium innerhalb der bildenden „Wechselwirkung“ zwischen Ich und Welt, komme an dieser Stelle der Pluralität und Verschiedenheit von Sprache eine wichtige Bedeutung für eben diese „bildende Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt bzw. mit anderen Menschen“ zu (Koller 2010: 86; vgl. ebd.). Aus Humboldts sprachtheoretischen Schriften gehe ebenso hervor:

„Durch die Mannigfaltigkeit der Sprachen wächst unmittelbar für uns der Reichthum der Welt und die Mannigfaltigkeit dessen, was wir in ihr erkennen; es erweitert sich zugleich dadurch für uns der Umfang des Menschendaseyns, und neue Arten zu denken und empfinden stehen [...] vor uns da“ (Humboldt 1960-81: 111, zit.n. Koller 2010: 86).

Indem Sprachen dem Ich neue Denkweisen und Empfindungen ermöglichen, und dadurch zur Erweiterung der Grenzen der eigenen Weltansicht beitragen, bereichere die Verschiedenheit und Vielfalt der Sprachen die bildende „Wechselwirkung“ von Ich und Welt (vgl. Humboldt 1981: 111; vgl. Koller 2010: 86; vgl. Koller 2012: 13). Vor diesem Hintergrund stelle laut Koller das Erlernen fremder Sprachen für Humboldt einen bzw. „den“ Grundmodus von

Bildung dar, der in der „Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht“ bestehe (vgl. Humboldt 1979: 225; vgl. Koller 2010: 86; vgl. Koller 2012: 13). Wenn nun jede Sprache eine eigene Weltansicht mitbringe, stelle das Erlernen einer fremden Sprache ein „Sich-Hineinspinnen“ in deren Wirklichkeit dar, so die humboldt’sche Metapher nach Koller (vgl. Koller 2010: 86; vgl. Humboldt 1979: 224).

Um erneut an den humboldt’schen Bildungsprozess des Menschen anzuknüpfen, läge deren Grundstruktur in der Erweiterung der eigenen Weltansicht durch die Auseinandersetzung mit fremden Sprachen (vgl. Koller 2010: 86). So heißt es in den Ausführungen Humboldts weiter:

„Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher als die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht seyn und ist es in der That bis auf einen gewissen Grad, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweise eines Theils des Menschen enthält“ (Humboldt 1979: 434).

An dieser Stelle verweist Koller auf den zugrundliegenden Kontext von Sprache innerhalb Humboldts sprachtheoretischen Auseinandersetzungen (vgl. Koller 2010: 86). Sprache(n) würden bei Humboldt weniger im Kontext von Nationalsprache(n) wie Deutsch, Englisch oder Französisch angesehen werden (vgl. ebd.). Koller beschreibt den humboldt’schen Gedanken von Sprache(n) eher als „jede Form gruppenspezifischer oder sogar individueller Sprech- und Ausdrucksweisen“ (Koller 2010: 86). Daher meint Bildung als Auseinandersetzung mit fremden Sprachen nicht nur den Fremdsprachenunterricht (vgl. ebd.: 86f.). Bildung als Auseinandersetzung mit fremden Sprachen bringe das Verständnis eines jeden Dialogs mit anderen Menschen zum Ausdruck, „in dem sich ein Subjekt auf die fremde ‚Weltansicht‘ seines Gegenübers einlässt und auf diese Weise seine eigene ‚Weltansicht‘ erweitert oder sogar überschreitet“ (Koller 2010: 87; vgl. ebd.).

Aus Humboldts bildungs- und sprachtheoretischen Überlegungen heraus, bestehe der Bildungsprozess des Menschen sowohl innerhalb der Auseinandersetzung – der „Wechselwirkung“ – mit „Ich“ und „Welt“ in der Entfaltung aller individuellen menschlichen „Kräfte“, als auch in der Erweiterung und „Transformation“ der individuellen Weltansicht, und zwar durch die von Humboldt beschriebene Konfrontation mit neuen bzw. „fremden“ Sprachen (vgl. Koller 2013: 14). Folglich kann deutlich gemacht werden, dass Humboldts Sprachtheorie in seine Bildungstheorie mit einfließt, da Bildung überhaupt erst durch Sprache ermöglicht wird (vgl. ebd.).

2.4 Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen

Unter Bezugnahme auf Pierre Bourdieu konnte deutlich gemacht werden, dass durch die Erhebung einer Sprache zur Amtssprache, die wiederum zur Nationalsprache erhoben wird, eine „legitime“ Sprache im Zusammenhang mit der Konstituierung von Nationalstaaten entsteht. Die „legitime“ Sprache wird daher zur theoretischen Norm, an der alle anderen Sprachpraxen gemessen werden. Das Bildungssystem habe ebenfalls zur Entwicklung, Legitimierung und Durchsetzung der „legitimen“ Sprache beigetragen, um das nationalstaatliche Bewusstsein zu festigen. Gleichzeitig folgte durch die Anerkennung und Vermittlung der „richtigen“ Sprache innerhalb des Bildungssystems die Unterscheidung zwischen legitimer und „illegitimer“ Sprache wie Dialekt oder Akzent. Werden nun Bourdieus Ausführungen auf die Anordnung der Schulsprache Deutsch übertragen, ließe sich annehmen, dass es um die Beherrschung eines bestimmten Deutsch gehe. Ein bestimmtes Deutsch, wobei die Eltern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und die über wenige Ressourcen verfügen, diesen „Mangel“ zu kompensieren versuchen (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 108). Gleichzeitig sind die Eltern laut Dirim und Mecheril nur schwer in der Lage, dieses bestimmte Deutsch zu vermitteln, auch wenn sie mit ihrem Kind Deutsch sprechen würden (vgl. ebd.). Eine Deutschpflicht an österreichischen Schulen hätte demnach die Integration nur jener SchülerInnen zur Folge, die in der Lage wären, dieses bestimmte Deutsch zu erlernen bzw. zu beherrschen. Gleichzeitig ließe sich eine Ausgrenzung bzw. ein „Selbstausschluss“ derjenigen SchülerInnen verstehen, die aufgrund wenig vorhandener Ressourcen und anderer Erstsprachen als Deutsch nicht in der Lage sind, dieses bestimmte Deutsch zu erlernen und zu beherrschen. Zudem könnte angenommen werden, dass durch die Hierarchisierung der deutschen Sprache in Schulen, die Unterdrückung und fehlende Anerkennung der mitgebrachten Sprachen verstärkt werde.

Durch die bildungs- und sprachtheoretischen Ausführungen Wilhelm von Humboldts konnte überdies verdeutlicht werden, dass das Medium Sprache eine wichtige Funktion im Bildungsprozess des Menschen darstellt. Denn nur durch Sprache kann der Mensch all seine Kräfte entwickeln, sich so die Welt erschließen und sich bilden. Bildung meint bei Humboldt nicht nur die Erschließung der Welt, vielmehr geht es ihm um die Bildung durch Sprachen, genauer durch fremde Sprachen. Nur so kann der Mensch die „Verschiedenheit der Weltansichten“ erlangen, um dadurch seinen Horizont zu erweitern. Die Betonung der Vielfalt von Sprachen bei Wilhelm von Humboldt erscheint aufgrund gesellschaftlich-kultureller Entwicklungen in der heutigen Zeit erneut an Aktualität zu gewinnen (vgl. Koller 2010: 88).

Bezogen auf die Forderung nach einer Deutschpflicht an Österreichs Schulen sowie vor dem Hintergrund ansteigender Zahlen an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Österreich, kann laut Koller von einer „multikulturellen Gesellschaft“ gesprochen werden (vgl. ebd.: 88f.). Aufgrund dieser Tatsache sei es laut dem Erziehungswissenschaftler angemessen, die Pluralität an Sprachen, Lebensformen und Wertorientierungen in der heutigen Gesellschaft – im humboldt’schen Sinne – „als Vielfalt und Verschiedenheit von sprachlichen Weltansichten zu begreifen und Bildung im Sinne der Erweiterung der je eigenen Weltansicht als entscheidende Voraussetzung für die Bewältigung solcher Pluralität anzusehen“ (Koller 2010: 88f.; vgl. ebd.).

Desweiteren ließe sich aus der Bedeutung von Sprache(n) bei Wilhelm von Humboldt schließen, dass Bildung „nur“ durch Sprache möglich wäre, so dass gerade die Erstsprache als erste Sprache des Menschen eine wichtige für dessen Bildungsprozess einnehmen könnte (vgl. Krumm 2008: 29; vgl. Limbach 2008a:19). Durch die gesetzliche Anordnung der Deutschpflicht auf Österreichs Pausenhöfen werde die Kommunikation von SchülerInnen in deren Erstsprache untersagt, die wiederum von großer Bedeutung für das Erlernen von Zweitsprachen, so auch der deutschen Sprache ist (vgl. Lüdi 2008: 120; vgl. Limbach 2008a: 22). So wurde bereits im ersten Kapitel zur Darstellung der Begriffe „Sprache“ und „Erstsprache“ innerhalb der Debatte angesprochen, dass der/diejenige, der/die (Erst-)Sprache(n) in mündlicher und schriftlicher Ausprägung nicht mächtig sei, nicht aktiv an der Gestaltung der eigenen Welt teilnehmen könne (vgl. Lüdi 2008: 120).

3 Empirischer Teil

Nachdem eine theoretische Fundierung des Themas vorgenommen und erste Annahmen dargestellt werden konnten, wird sich im Folgenden der Beantwortung der Forschungsfrage dieser Masterarbeit gewidmet. Diese lautet wie folgt:

„Inwiefern könnte sich die Forderung nach Deutsch als Schul- und Pausensprache bzw. einer Deutschpflicht an Schulen auf SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch auswirken?“

Obgleich bereits einige Aussagen über mögliche Auswirkungen einer Deutschpflicht an Schulen und in Pausen anhand der angeführten Theorie abgeleitet werden konnten, bedarf es noch weiterer Aussagen. Dies insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen politischen Debatte in Österreich. Für diese Erhebung fand die qualitative Forschungsmethode des ExpertInneninterviews Anwendung. Im folgenden Kapitel benötigt es zunächst der Beschreibung des ExpertInneninterviews, um anschließend den ExpertInnenbegriff zu klären, welcher das Forschungsinteresse der Methode darstellt sowie die Wahl des ExpertInneninterviews ebenfalls zu begründen. Daran anknüpfend wird die Auswahl der Personen, die innerhalb dieser Forschung als ExpertInnen angesehen werden, begründet sowie Planung und Durchführung des ExpertInneninterviews dargestellt. Abschließend werden die einzelnen Analyseschritte der dafür verwendeten Auswertungsmethode, der rekonstruktiven Sozialforschung, anhand ausgewählter Beispiele veranschaulicht. Die Ausführungen zum Verfahren des ExpertInneninterviews orientieren sich in der Anwendung vordergründig an Michael Meuser und Ulrike Nagel (2009; 2013) sowie Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz (2005; 2014), welche auf Meuser und Nagel Bezug nehmen. Das Auswertungsverfahren der rekonstruktiven Sozialforschung richtet sich neben Meuser und Nagel (2009; 2013) nach Ralf Bohnsacks Einführungen in qualitative Methoden (2010). Zudem fließen innerhalb der Verschriftlichung der ExpertInneninterviews ebenso die Transkriptionsregeln nach Antje Langer (2013) mit ein.

3.1 Das ExpertInneninterview

Das ExpertInneninterview wird in dieser Masterarbeit als eine Methode der qualitativen Sozialforschung angesehen (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 1). Genauer noch handelt es sich hierbei um eine Form des ExpertInneninterviews, das im Bereich der rekonstruktiven Sozialforschung angesiedelt ist, worauf innerhalb der einzelnen Auswertungsschritte noch

genauer eingegangen wird (vgl. ebd.: 2). Bogner und Menz (2009) bezeichneten diese Variante in früheren Arbeiten als „theoriegenerierendes“ ExpertInneninterview (vgl. ebd.).

Das Erhebungsverfahren des ExpertInneninterviews wird im Rahmen dieser Masterarbeit als eigenständiges Verfahren und nicht im Rahmen eines Methodenmix verwendet (vgl. Meuser/Nagel 2013: 457). Grund dafür liegt im Forschungsinteresse, welches sich auf Inhalte und Varianten des ExpertInnenwissens in einem Problemfeld bei VertreterInnen unterschiedlicher Institutionen in einer vergleichenden Perspektive richtet (vgl. Flick 2007: 217).

Die Methode des ExpertInneninterviews fand Anwendung aufgrund der Rekonstruktion komplexer Wissensbestände (vgl. Meuser/Nagel 2013: 457) sowie subjektiver Deutungen und Interpretationen (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 2) zur Beantwortung der dieser Masterarbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage. Das Erkenntnisinteresse des ExpertInneninterviews liegt dabei in der Erfassung und Rekonstruktion von praxisgesättigtem „ExpertInnenwissen“ und der induktiven Schlussfolgerung von Hypothesen (vgl. Bogner/Menz 2005: 39). Demnach dient dieses Verfahren „als ein Instrument der Datenerhebung, das auf einen spezifischen Modus des Wissens bezogen ist – auf Expert[Inn; Anm. JB]enwissen“ (Meuser/Nagel 2013: 459).

Die Wahl der Methode begründet sich durch das besondere Erkenntnisinteresse des ExpertInneninterviews – das ExpertInnenwissen, welches sich aufgrund dessen von anderen Formen des Interviews wie dem narrativen, fokussierten, problemzentrierten und biographischen Interview unterscheidet (vgl. Meuser/Nagel 2013: 457ff.). Im Gegensatz zum biographischen Interview steht innerhalb des ExpertInneninterviews nicht die Person der Expertin beziehungsweise des Experten in der biographischen Motiviertheit im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern als AkteurInnen in einem Funktionskontext eingebunden (vgl. Meuser/Nagel 2009: 469; vgl. Flick 2007: 214).

Darüber hinaus zeichnet sich das Erhebungsverfahren durch dessen Aktualität aus, dass laut Bogner, Littig und Menz, ExpertInnenwissen und Expertisen in (post-)modernen Gesellschaften eine zentrale Rolle spielen (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 10). Demnach handeln Menschen nicht mehr nur in technischen und wissenschaftlichen Bereichen, vielmehr „in praktisch allen Bereichen des Lebens [...] nicht (mehr) intuitiv oder traditionsgeleitet, sondern auf Basis wissenschaftlicher Expertise“ (Bogner/Littig/Menz 2014: 10; vgl. ebd.). Hierin zeichnet sich der Status der Expertin beziehungsweise des Experten aus, welche sich zudem, laut den AutorInnen, dadurch kennzeichne, dass ExpertInnen maßgeblich bestimmen „aus welcher Perspektive und mithilfe welcher Begrifflichkeiten in der Gesellschaft über

bestimmte Probleme nachgedacht wird. Genau diese Praxisrelevanz macht die Expert[Innen; Anm. JB]en für viele empirische Forschungsprojekte und Forschungsfragen interessant“ (Bogner/Littig/Menz 2014: 15; vgl. ebd).

3.2 Der ExpertInnenbegriff

Da das Interesse des Interviewverfahrens auf den Eigenschaften der interviewten Personen als ExpertInnen für ein bestimmtes Handlungsfeld liegt sowie die Einbeziehung der ExpertInnen als RepräsentantInnen einer bestimmten Gruppe in der Untersuchung, bedarf es der Klärung auf wen die Zuschreibung des ExpertInnenstatus zutrifft (vgl. Flick 2007: 214). Laut Bogner, Littig und Menz definiert sich das ExpertInneninterview über den Gegenstand seines Forschungsinteresses, den ExpertInnen (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 9). Demnach ist der ExpertInnenbegriff ausgehend vom Erkenntnisinteresses des jeweiligen Forschungsvorhabens her zu definieren (vgl. Meuser/Nagel 2013: 460; vgl. Meuser/Nagel 2009: 470). Im Rahmen des Forschungsvorhabens und dem Erkenntnisinteresse dieser Masterarbeit erfolgt die Zuschreibung des ExpertInnenstatus der ausgewählten Interviewpersonen anhand der begründeten Annahme, dass diese Personen sachkundig sind und über „Spezialwissen“ – „ExpertInnenwissen“ – verfügen (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 9; vgl. Meuser/Nagel 2013: 459). Meuser und Nagel formulieren dies treffend:

„Eine Person wird zum Experten gemacht, weil wir wie auch immer begründet annehmen, dass sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann bzw. jedefrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist“ (Meuser/Nagel 2013: 461).

Von diesem Verständnis aus ist „Experte-Sein“ keine personale Eigenschaft oder Fähigkeit (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 11). Der ExpertInnenstatus ist eine Zuschreibung, die in der Praxis stattfindet, in dem bestimmte Personen aufgrund des spezifischen Forschungsinteresses mittels der Interviewanfragen als ExpertInnen verstanden werden (vgl. ebd.). Davon ausgehend sind die interviewten Personen innerhalb des ExpertInneninterviews als FunktionsträgerInnen und nicht als Privatpersonen von Interesse (vgl. Meuser/Nagel 2009: 469). Dabei stehen die ExpertInnen für Problemperspektiven, welche typisch für den institutionellen Kontext sind, in welchem sie dieses Wissen erworben haben und in dem sie handeln (vgl. ebd.). Aus diesen Überlegungen heraus ergibt sich für Bogner, Littig und Menz folgende Definition:

„Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren

Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren“ (Bogner/Littig/Menz 2014: 13; Hervorh. im Original).

Gleichzeitig verweisen die AutorInnen innerhalb dieser Definition auf die Besonderheit am ExpertInnenwissen, die neben der besonderen Reflexivität, Kohärenz oder Gewissheit, auch insbesondere darin gründet, dass diese spezielle Form von Wissen in besonderer Weise praxiswirksam und dadurch orientierungs- und handlungsleitend für andere AkteurInnen wird (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 13f.).

3.3 Erkenntnisinteresse des ExpertInneninterviews

Neben der Zuschreibung des ExpertInnenstatus der ausgewählten Interviewpersonen im Rahmen des Forschungsinteresses, ist laut Meuser und Nagel zudem eine weitere Unterscheidung bezogen auf den Verwendungszusammenhang des ExpertInneninterviews im Forschungsprozess nötig (vgl. Meuser/Nagel 2009: 470). Die Unterscheidung zielt auf unterschiedliche Wissensbestände ab und liegt in der Frage, ob die ExpertInnen zu ihren eigenen Handlungen und deren institutionellen Maximen und Regeln befragt werden („Betriebswissen“), oder ob sie über die Kontextbedingungen der Handlungen anderer Auskunft geben sollen („Kontextwissen“) (vgl. Meuser/Nagel 2009: 470; Hervorh. im Original). Das Erkenntnisinteresse auf Betriebswissen gerichtet, verstehen sich die interviewten ExpertInnen als EntwicklerInnen und ImplementeurInnen, die an entscheidender Stelle für die Entwicklung, Verabschiedung und Umsetzung von Programmen und Maßnahmen oder aber auch einer Blockierung, Verantwortung tragen (vgl. ebd.: 471). Durch den Einsatz von ExpertInneninterviews „lassen sich strukturelle Bedingungen der Programmimplementierung rekonstruieren und damit Informationen gewinnen, auf deren Basis praktikable Maßnahmen entwickelt werden können“ (Meuser/Nagel 2009: 471). Steht Kontextwissen im Fokus des Erkenntnisinteresses sind nicht die Handlungen der ExpertInnen selbst der Untersuchungsgegenstand, „sondern die Lebensbedingungen, Handlungsweisen, Entwicklungen bestimmter Populationen, auf die das Expert[Inn; Anm. JB]enhandeln gerichtet ist und über die jene durch ihre Tätigkeit ein spezialisiertes Sonderwissen erworben haben“ (ebd.). Das Kontextwissen der ExpertInnen dient in diesem Zusammenhang einer Problemstrukturierung (vgl. ebd.).

Überdies raten Meuser und Nagel in der Forschungspraxis dazu, die ExpertInnen unter beiden Aspekten zu interviewen, da das Kontextwissen überwiegend explizites Wissen beinhalte und sich das Betriebswissen hingegen durch eine Mischung von explizitem und implizitem Wissen auszeichne (vgl. Meuser/Nagel 2009: 471f.). Da es sich im Kontext dieser Arbeit zum einen um die mögliche Umsetzung einer Deutschpflicht handelt, zum anderen mögliche Auswirkungen einer solchen auf SchülerInnen aufgezeigt werden sollen, kann davon ausgegangen werden, dass im Zuge der ExpertInneninterviews beide Wissensformen erfragt werden.

3.4 Auswahl der ExpertInnen im Zuge des Erkenntnisinteresses

Wie bereits erwähnt, erfolgte die Auswahl der ExpertInnen anhand des Verwendungszusammenhanges des ExpertInneninterviews im Forschungsprozess (vgl. Meuser/Nagel 2009: 470). Innerhalb des Forschungsprozesses dieser Masterarbeit galt es demnach verschiedene Perspektiven von DirektorInnen und LehrerInnen von österreichischen Volks- und Neue-Mittelschulen einzuholen, um abschließend die Forschungsfrage *„Inwiefern könnte sich die Forderung nach Deutsch als Schul- und Pausensprache bzw. einer Deutschpflicht an Schulen auf SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch auswirken?“* zu beantworten.

Die Zuschreibung des ExpertInnenstatus der ausgewählten DirektorInnen und LehrerInnen erfolgte anhand der begründeten Annahme, dass diese Interviewpersonen sachkundig sind sowie über „Spezialwissen“ innerhalb deren Handlungsfeld verfügen, welches nicht jedermann und jederfrau zugänglich ist (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 9; vgl. Meuser/Nagel 2013: 459ff.). Die DirektorInnen und LehrerInnen standen dabei als FunktionsträgerInnen innerhalb des Handlungsfeldes Schule und nicht als Privatperson im Interesse der Forschung (vgl. Meuser/Nagel 2009: 469). Zudem richtete sich die Auswahl der DirektorInnen und LehrerInnen nach dem Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch innerhalb der ausgewählten Schulen.

Überdies handelte es sich bei der Befragung um ExpertInnen aus zwei unterschiedlichen Bundesländern. Neben Direktorinnen und LehrerInnen aus Wien, wurden ebenfalls ein Direktor und eine Lehrerin aus Schulen des Bundeslandes Oberösterreich interviewt. Die Wahl des Bundeslandes Oberösterreichs gründete vorwiegend im „Ursprung“ der aktuellen Debatte durch das Arbeitsabkommen zwischen den dortigen Landesregierungen der FPÖ und ÖVP. Zusammenfassend handelte es sich um folgende Charakteristika der befragten ExpertInnen:

ExpertIn	Schule / Berufliche Tätigkeit	Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch
E1	Lehrerin einer Neuen-Mittelschule in Oberösterreich	85 Prozent
E2	Direktorin einer Volksschule in Wien	60 Prozent
E3	Direktorin einer Neuen-Mittelschule in Oberösterreich	30 Prozent
E4	Direktor einer Neuen-Mittelschule in Oberösterreich	Laut Homepage sind insgesamt 161 SchülerInnen an dieser Schule – davon 2 mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, laut Experte.
E5	Lehrer einer Volksschule in Wien	50 Prozent

Um unterschiedliche Perspektiven auf die Forderung nach einer Deutschpflicht an Schulen und in Pausen einzuholen, lag das Erkenntnisinteresse der ExpertInneninterviews sowohl in der Erfassung des Betriebswissens, als auch des Kontextwissens. Die Erfassung beider Wissenstypen geschah anhand der differenzierten Eruiierung vor dem Hintergrund der Positionen bzw. Tätigkeiten der interviewten ExpertInnen im Handlungsfeld Schule – hieraus ergab sich die Auswahl der interviewten ExpertInnen. Diese wurden nicht als einzelne Person auf beide Wissensformen hin befragt, sondern vielmehr aufgrund der von Meuser und Nagel im vorherigen Punkt beschriebenen Funktion beider Typen. Dies ist insofern zu verstehen, dass es das Kontextwissen bei den LehrerInnen zu erfassen gelte, und bei DirektorInnen beide Wissensformen vorzufinden wären. Begründet wird diese Auffassung durch die von der FPÖ vorgeschlagen Umsetzung einer Deutschpflicht an Schulen und in Pausen, dass neben der gesetzlichen Änderung des SchUG, die Aufnahme einer „Sprachempfehlung“ in die jeweilige Schulhausordnung erfolgen solle (vgl. FPÖ Oberösterreich online, Bereich Aktuelles (b)). Folglich obliege es SchulleiterInnen bzw. DirektorInnen diese „Empfehlung“ in die jeweilige Schulhausordnung aufzunehmen (vgl. DiePresse online, Bereich Bildung und Schule (a)). Hier trifft Meuser und Nagels Beschreibung von Betriebswissen zu, in dem die DirektorInnen als ExpertInnen Verantwortung tragen, dass Maßnahmen „entwickelt, verabschiedet und

umgesetzt oder aber auch blockiert werden“ (Meuser/Nagel 2009: 471), so dass mit Hilfe der ExpertInneninterviews „Maxime“, Regeln und „Logiken“ des Handelns der ExpertInnen rekonstruiert werden können (vgl. ebd: 472).

Zusammen mit den DirektorInnen wären demnach insbesondere LehrerInnen die ExpertInnen, welche nach der Aufnahme der Empfehlung in die Schulhausordnung für die Umsetzung dieser mitverantwortlich wären. Wonach auf das Kontextwissen bezogen nicht die Handlungen der ExpertInnen selbst, sondern die Handlungsweisen und Auswirkungen, „auf die das Expert[Innen; Anm. JB]handeln gerichtete ist“ (Meuser/Nagel 2010: 471) – in diesem Fall auf SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch – im Fokus des Interesses stehen (vgl. ebd.).

3.5 Planung und Durchführung der ExpertInneninterviews

Nachdem bereits in Bezug auf die Auswahl der ExpertInnen nach Bogner, Littig und Menz Eingang fanden, erfolgte zudem die Entwicklung eines Leitfadens unter Berücksichtigung dieser AutorInnen (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 27). Die Entwicklung des Leitfadens, der innerhalb des ExpertInneninterviews vor allem als Checkliste und Richtschnur diene, wird im Folgenden abgebildet.

3.5.1 Entwicklung eines Interviewleitfadens

Da das ExpertInneninterview im Rahmen der qualitativen Sozialforschung angesiedelt ist, handelt es sich um ein leitfadengestütztes offenes Interview (vgl. Meuser/Nagel 2013: 464), oder auch teilstrukturiertes Interview genannt (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 27). Die Leitfadenkonstruktion dient dabei der Vorbereitung und Durchführung des Interviews, sodass diesem eine doppelte Funktion zugeschrieben wird:

„Sie dienen der Strukturierung des Themenfeldes der Untersuchung sowie als konkretes Hilfsmittel in der Erhebungssituation. Leitfäden sind also bereits vor der Erhebung ein wichtiges Instrument im Forschungsprozess; zugleich übernehmen sie in der Interviewsituation eine zentrale Orientierungsfunktion“
(Bogner/Littig/Menz 2014: 27f.; vgl. ebd.).

Dabei ist es nach Meuser und Nagel wichtig vorab Informationen über Regeln, Bestimmungen, Gesetzesgrundlagen sowie Pressestimmen einzuholen, um den Gegenstand des Interviews festzulegen (vgl. Meuser/Nagel 2013: 464). Mit Verzicht eines Leitfadens und der thematischen Vorstrukturierung wie beispielsweise innerhalb der Methode des narrativen Interviews, laufe der/die InterviewerIn Gefahr, sich den ExpertInnen gegenüber als „inkompetente“

GesprächspartnerIn dazustellen (vgl. Meuser/Nagel 2009: 472). Meuser und Nagel sprechen überdies von einer „thematischen Kompetenz“, welche die Entwicklung des Leitfadens den/der InterviewerIn verschaffe (vgl. ebd. 473).

Zwar unterscheidet sich das ExpertInneninterview in dessen Zielrichtung und methodischer Anlage vom biographischen Interview, so können dennoch narrative Passagen enthalten sein (vgl. Meuser/Nagel 2009: 473). Die narrativen Passagen erweisen sich überdies als Schlüsselstellen für die Rekonstruktion von handlungsleitenden Orientierungen (ExpertInnenwissen) – auch als Herausforderung der Narration durch die Interviewführung bezeichnet (vgl. ebd.; vgl. Meuser/Nagel 2013: 465). Zudem liege das Wissen, welches in narrativen Passagen zum Vorschein komme, auf der Grenze von praktischen und diskursiven Bewusstsein (vgl. Meuser/Nagel 2009: 474). Für das Gelingen des ExpertInneninterviews ist laut Meuser und Nagel entscheidend, dass:

„[...] eine flexible, unbürokratische Handhabung des Leitfadens, die diesen nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas, sondern eines thematischen Tableaus verwendet. Die Relevanzstrukturen der Befragten sollen zur Geltung kommen, nicht die eigenen“ (Meuser/Nagel 2009: 474).

Demzufolge sollten sich die im Interview gestellten Fragen auf das „Wie“ des Entscheidens und Handelns konzentrieren, um so allgemeine Prinzipien und Maximen zu erfassen (vgl. ebd.). Innerhalb der Fragen sollte auch deutlich werden, dass die Fragen auf das überpersönliche, institutionenbezogene Wissen abzielen (vgl. ebd.). Nur so werde die „offizielle institutionalisierte Wirklichkeit“ deutlich, sowie dargestellt, inwieweit der/die ExpertIn „im Spannungsfeld von wahrgenommenen institutionellen Vorgaben und eigener Regelinterpretation handelt“ (Meuser/Nagel 2009: 474). Ebenso erweisen sich Berichte über Störungen und Konflikte als aufschlussreich, da sich anhand der Art und Weise der Bewältigung dieser, Mechanismen des „normalen Funktionierens“ ablesen lassen (vgl. ebd.; vgl. Meuser/Nagel 2013: 465). Folglich enthält der Leitfaden gemäß dem Prinzip der offenen und flexiblen Interviewführung anzusprechende Themen, aber keine detaillierten und ausformulierten Fragen (vgl. Meuser/Nagel 2013: 464).

Zudem kann festgehalten werden, dass bei ExpertInneninterviews häufig eine personen- bzw. funktionsbezogene Anpassung der Leitfäden in Hinblick auf die interviewten Personen notwendig ist (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 30). Diese unterscheiden sich zumeist in deren beruflichen Positionen, Disziplinen oder Ausbildungen in relevanter Weise, so dass eine Anpassung der Fragen erforderlich sei (vgl. ebd.). Bogner, Littig und Menz sprechen von einem allgemeineren „Basisleitfaden“, auf dessen Grundlage speziellere Fassungen für die jeweils

anderen Gespräche erstellt werden (vgl. ebd.). Denn laut den AutorInnen geht es im ExpertInneninterview vordergründig darum Gesprächssituationen herzustellen, in denen die interviewten Personen zu Schilderungen angeregt werden, „in denen sie ihre Relevanzen und Einschätzungen entwickeln und offenlegen können – und zwar in Bezug auf bestimmte, in der Forschungsfragestellung konkretisierten Themen“ (Bogner/Littig/Menz 2014: 32; vgl. ebd.).

3.5.2 Feldzugang und Erhebung

Im Gegensatz zu biographischen Interviews oder Gruppendiskussionen ist der Feldzugang bei ExpertInneninterviews laut Meuser und Nagel leichter zu organisieren (vgl. Meuser/Nagel 2013: 464). So geschieht eine erste Anfrage eher schriftlich bzw. per E-Mail. Im Zuge des Forschungsprozesses dieser Masterarbeit wurden die ausgewählten ExpertInnen ebenfalls per E-Mail kontaktiert. Darin enthalten waren zum einen eine knappe und präzise Information über das Forschungsprojekt, durch welche den ExpertInnen die Gelegenheit gegeben wird, Interesse an einem Interview zu erkunden (vgl. Meuser/Nagel 2013: 464). Zum anderen wurde darüber Auskunft gegeben, wie die Interviewerin auf die einzelnen ExpertInnen aufmerksam geworden war und in welchen Zusammenhang diese mit dem Forschungsgegenstand dieser Masterarbeit stehen.

Bei den meisten ExpertInnen kam es durch häufigeren E-Mail-Kontakt zu verbindlichen Terminvereinbarungen – nur in den seltensten Fällen wurde telefonisch nachgefragt. An dieser Stelle kann zudem erwähnt werden, dass alle kontaktierten ExpertInnen zu einem Interview bereit waren und Kontaktaufnahme beziehungsweise Terminvereinbarung unkompliziert verliefen. Mit Ausnahme von einer Expertin, die in einem Caféhaus interviewt wurde, fanden die Interviews in den jeweiligen Institutionen statt, wo die Personen angestellt waren oder auch als LeiterInnen fungierten. Demnach wurden die DirektorInnen und LehrerInnen in den jeweiligen Schule interviewt.

Die ExpertInneninterviews begannen mit der von Bogner, Littig und Menz genannten „*Einleitungs- bzw. Vorstellungsphase*“ (vgl. Bogner/Littig/Menz 2013: 59; Hervorh. im Original). Dabei wurde der Dank für die Gesprächsbereitschaft, die Vorstellung der Interviewerin sowie der institutionelle Kontext nochmals erklärt (vgl. ebd.). Anschließend folgte die Erläuterung des Themas der zugrundeliegenden Untersuchung, die Klärung des zeitlichen Interviewrahmens und die Erklärung des Interviewverlaufs (vgl. ebd.: 60). Wichtig an der Stelle war auch die Frage nach der Dokumentation der Gespräche, wobei die von Bogner, Littig und Menz als gängigste Form bei Interviews vorgeschlagene Tonaufnahme, nach

Einverständnis der interviewten Personen, gewählt wurde (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 40). Während der unmittelbaren Gesprächssituation wurden zudem von Seiten der Interviewerin jeweils Interviewprotokolle angefertigt, um den wenig interpretationsbedürftigen manifesten Informationsgehalt sowie inhaltsbezogene Zusammenfassungen zu verschriftlichen (vgl. ebd.: 41).

Nach der Einleitungs- und Vorstellungsphase wurde das Interview mit einer „*Einstiegsfrage*“, folglich einer ersten Aufforderung an der/die InterviewpartnerInnen sich zu äußern, eröffnet (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 41; Hervorh. im Original). Zum Einstieg diente die Frage nach der Funktion der interviewten ExpertInnen: „Könnten Sie zum Einstieg schildern, was Ihre Aufgabe hier in der Organisation ist und wie Ihr beruflicher Hintergrund aussieht?“ (Bogner/Littig/Menz 2014: 61; vgl. ebd.).

Das Interview endete mit einer Abschlussfrage, die als Aufforderung für mögliche Bilanzierungen oder Ergänzungen dienen sollte: „Alles in allem – haben Sie den Eindruck, dass wir noch Punkte, die aus Ihrer Sicht relevant sind, für unsere Untersuchung vergessen haben? Hätten Sie noch etwas zu ergänzen?“ (Bogner/Littig/Menz 2014: 61). Nach dem offiziellen Dank und dem Abschalten des Aufnahmegerätes wurde das Interview offiziell beendet (vgl. ebd.). Zum Ende jedes Interviews wurden „Post-Interview-Memos“ erstellt, in denen neben Anmerkungen hinsichtlich der Interviewführung und den Gesprächsverläufen, auch wichtige Eindrücke der Interviewsituation, räumlichen Umgebung, nonverbalen Ausdrucksweisen seitens der interviewten Personen sowie Gesprächsatmosphäre notiert wurden (vgl. ebd.). Diese Memos halfen vor allem bei der Auswertung und der Erinnerung an Besonderheiten des Interviews (vgl. ebd.). Darüber hinaus dienten sie ebenfalls der eignen Reflexion, um diese, wenn nötig, in das nächste Interview mit einfließen zu lassen.

3.6 Auswertungsverfahren der rekonstruktiven Sozialforschung

Insbesondere im Fall des theoriegenerierenden ExpertInneninterviews wie innerhalb dieses Forschungsprozesses angewendet, bedarf es einer komplexen Auswertung (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 41). Diese folgte dabei der Logik der rekonstruktiven Sozialforschung und ist laut Bogner, Littig und Menz ein grundlegender Teil der qualitativen Sozialforschung (vgl. ebd.: 76). Orientiert wurde sich an dem zentralen Grundsatz der qualitativen Sozialforschung:

„Die Realität ist nicht einfach eine Ansammlung von Dingen und Relationen, sprich von ‚einfach‘ vorliegenden Fakten, die durch die Forschung möglichst wirklichkeitsgetreu und verzerrungsfrei abgebildet werden kann und soll. Die Wirklichkeit ist vielmehr ein Resultat vielfältiger Aushandlungsprozesse über die Bedeutung der Dinge, kurz gesagt: eine Interpretationsleistung der Subjekte bzw. deren Konstruktion“ (Bogner/Littig/Menz 2014: 76).

Die qualitative Sozialforschung interessiert sich demnach für Deutungen und Interpretationen, da diese als „wesentliche Basis für das Funktionieren der sozialen Wirklichkeit gelten“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund begründen Meuser und Nagels die Verortung des ExpertInneninterviews aufgrund der Analyse von implizitem und explizitem Wissens (vgl. Meuser/Nagel 2013: 463).

Im Unterschied zur einzelfallinteressierten Interpretationen orientierte sich die Auswertung von ExpertInneninterviews nach Meuser und Nagel an „thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen“ und nicht an der „Sequenzialität von Äußerungen je Interview“ (Meuser/Nagel 2013: 466; Meuser/Nagel 2009: 476). Anhand dieser Orientierung gewinnt der Funktionskontext der ExpertInnen an Gewicht, da deren Äußerungen von Anfang an im Kontext ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen verortet werden (vgl. ebd.; vgl. ebd.) Die Stelle, an der sie innerhalb des Interviews geäußert werden, ist dabei nicht von Bedeutung (vgl. ebd.; vgl. ebd.). Die Vergleichbarkeit der Interviews wird zum einen durch den gemeinsam geteilten institutionellen-organisatorischen Kontext der ExpertInnen weitgehend gesichert, zum anderen durch die leitfadenorientierte Interviewführung (vgl. ebd.; vgl. ebd.). Der Leitfaden dient dabei als Orientierung von möglichen Gesprächsthemen der ExpertInnen auf forschungsrelevante interessierende Themen (vgl. ebd.; vgl. ebd.).

Wie die einzelnen Auswertungsschritte nach Meuser und Nagel aussehen, wird im Folgenden dargestellt und anhand von exemplarisch gewählten Beispielen aus den geführten ExpertInneninterviews zur Nachvollziehbarkeit veranschaulicht.

3.6.1 Transkription

Meuser und Nagel beginnen mit der Auswertung der in der Regel auf Tonband aufgezeichneten Interviews in Form der Transkription (vgl. Meuser/Nagel 2013: 466). Die Transkription der gesamten Tonaufnahme ist eher eine Ausnahme, so dass diese anders als beim biographischen Interview laut Meuser und Nagel als weniger aufwendig angesehen wird (vgl. ebd.). Überdies

wurden prosodische und parasprachliche Ereignisse wie beispielsweise die Laute „Ähm“ und „Äh“ nur in Grenzen notiert (vgl. ebd.).

3.6.2 Paraphrase

In einem zweiten Schritt erfolgte eine erste Sequenzierung des Textes nach thematischen Einheiten (vgl. Meuser/Nagel 2013: 466). In Hinblick auf die Forschungsfrage wurde entschieden, welche Teile eines Interviews transkribiert und paraphrasiert werden (vgl. ebd.). Wichtig dabei war, dass die Paraphrase dem Gesprächsverlauf folgen und ebenfalls wiedergeben musste, was der/die ExpertIn insgesamt äußerte (vgl. Meuser/Nagel 2013: 466), wie beispielsweise in dieser Sequenz eines Interviews gezeigt wird:

Transkription: „E1: Bei uns an der Schule ist es eben so, wenn die Kinder dann immer aufgefordert werden ‚sprich Deutsch‘, dann ist das immer automatisch finde ich für sie ein Verbot ‚na i derf ned in meiner eigenen Sprache in meiner eigenen Muttersprache sprechen‘ [...] Ich mein das ist ja nicht so die Kinder wollen ja Deutsch lernen, es ist nicht so, dass die jetzt nicht Deutsch sprechen, weil sie das nicht Lernen wollen. Und das ist eins wenn sie, gerade wenn Kinder aus einer anderen Nation, aus der Nation wo sie herkommen dabei sind, da ist es irgendwie, dann sprechen sie halt schnell mal eine andere Sprache, aber sie machen das halt nicht, weil sie sagen, sie wollen nicht Deutsch lernen. Und zu einer gelungenen Integration, ich glaub da zählt am Anfang was ganz Anderes als zum Beispiels bei uns an der Schule, dass die wohl miteinander auskommen gleich. Es gibt so viele Konflikte unter den Schülern und wo, ja ich glaub da würde ich jetzt nicht an erster Stelle anführen, dass die da jetzt in der Pause Deutsch sprechen“ (E1, Z. 137-151).

Aus dieser Transkription formulierten Paraphrase lauten wie folgt:

E1; Zeilennummer	Paraphrase
137-151	Die Expertin empfindet, die Aufforderung Deutsch zu sprechen, signalisiere den SchülerInnen gleichzeitig ein Verbot der anderen (Erst-)Sprachen, der Sprachen der SchülerInnen.
141-147	Der Wille zum Deutsch lernen wird den SchülerInnen innerhalb der Verständigung in deren Erstsprachen von der Expertin nicht abgesprochen,

	vielmehr sieht sie die Erstsprachen der SchülerInnen als eine Gemeinsamkeit dieser an.
147-151	Für eine gelungene Integration stehe laut dieser Expertin nicht die deutsche Sprache als Pausensprache. Es müsse vor allem um den Umgang mit Konfliktsituationen gehen, welcher allerdings nicht mit der Aufforderung Deutsch in der Pause zu sprechen, erreicht werde.

3.6.3 Kodieren

Meuser und Nagel beschreiben das weitere Vorgehen des Kodierens als einen nächsten Schritt der Verdichtung des Materials (vgl. Meuser/Nagel 2013: 466). Dieser bestand darin die paraphrasierten Passagen thematisch zu ordnen und möglichst „textnah“ vorzugehen, in dem die Terminologien der/die Interviewten aufgegriffen sowie Begriffe oder Redewendungen direkt übernommen wurden (vgl. ebd.). Die Zuordnung ein oder mehrerer Kodes innerhalb einer Passage war von der Anzahl der jeweils angesprochenen Themen abhängig (vgl. Meuser/Nagel 2013: 466). Durch Heranziehung der obigen angeführten Paraphrasen aus dem ausgewählten Interviewbeispiel ließen sich folgende Kodierungen herausarbeiten:

Zeilennummer	Paraphrase	Kodierung
137-140	Die Expertin empfindet, die Aufforderung Deutsch zu sprechen, signalisiere den SchülerInnen gleichzeitig ein Verbot der anderen (Erst-)Sprachen, der Sprachen der SchülerInnen.	Deutschpflicht signalisiert Verbot anderer (Erst-)Sprachen
141-147	Der Wille zum Deutsch lernen wird den SchülerInnen innerhalb der Verständigung in deren Erstsprachen von der Expertin nicht abgesprochen, vielmehr sieht sie die Erstsprachen der SchülerInnen als eine Gemeinsamkeit dieser an.	Wille zum Deutsch lernen Erstsprache(n) als Gemeinsamkeit der SchülerInnen

147-151	Für eine gelungene Integration stehe laut dieser Expertin nicht die deutsche Sprache als Pausensprache. Es müsse vor allem um den Umgang mit Konfliktsituationen gehen, welcher allerdings nicht mit der Aufforderung Deutsch in der Pause zu sprechen, erreicht werde.	Deutsch als Pausensprache steht nicht für eine gelungene Integration sowie der Konfliktvermeidung.
---------	---	--

3.6.4 Thematischer Vergleich

In einem nächsten Schritt, dem thematischen Vergleich, ging die Ausweitung über die einzelnen Texteinheiten hinaus (vgl. Meuser/Nagel 2013: 467). Das Vorgehen folgte dabei der Logik der Kodierung, thematisch vergleichbare Textpassagen wurden nun aber aus den verschiedenen Interviews gebündelt (vgl. ebd.). Die einzelnen ExpertInneninterviews sind nach einzelnen Themen aufgeteilt worden, um diesen anschließend einzelne Aussagen zuzuordnen. Weiterhin wurde dabei an einer textnahen Kategorienbildung festgehalten und auf eine theoriesprachliche Abstraktion verzichtet (vgl. Meuser/Nagel 2013: 467).

Werden nun die im vorherigen Schritt zugeordneten Kodierungen einzelner ExpertInneninterviews exemplarisch zusammengefasst dargestellt, ergeben sich daraus beispielsweise folgende Themen:

Interview	Kodierung	Thematischer Vergleich
E2, Z.49-53	Erstsprache(n) wichtig für weiteren (Zweit-)Spracherwerb Aufbauen auf Erstsprache(n) bei weiterem Spracherwerb	Bedeutung der Erstsprache(n) für weiteren Spracherwerb der Kinder/SchülerInnen
E5, Z.31-66	(Er-)lernen der Erstsprache(n) auf „gutem Niveau“ Aufbauen auf Erstsprache(n) für weiteren (Zweit-)Spracherwerb	„Gute“ Beherrschung der Erstsprache(n) wichtig, um für weiteren (Zweit-)Spracherwerb darauf aufzubauen

Aufgrund der Verdichtung einer Fülle von Daten durch den thematischen Vergleich war eine Überprüfung und gegebenenfalls eine Änderung der vorgenommenen Kodierung notwendig (vgl. Meuser/Nagel 2013: 467). Desweiteren galt es, stetig die Ergebnisse des thematischen Vergleichs an den Passagen der Interviews auf Validität zu prüfen, in dem auf eine vorgängige Stufe zurückgegangen wurde, „um die Angemessenheit einer Verallgemeinerung, ihre Fundierung in den Daten, zu kontrollieren“ (ebd: 467; vgl. ebd.).

3.6.5 Soziologische Konzeptualisierung

Nach diesen ersten Schritten erfolgte eine Ablösung von den einzelnen Texten sowie von der Terminologie der Interviewten (vgl. Meuser/Nagel 2013: 467). In Anlehnung an Meuser und Nagel wurden im Schritt der soziologischen Konzeptualisierung Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb des gesamten ExpertInneninterviews – „im Rekurs auf theoretische Wissensbestände“ – begrifflich gestaltet (vgl. ebd.). Es sind Aussagen über Strukturen des ExpertInnenwissens getroffen und innerhalb einer Kategorie das Besondere des gemeinsam geteilten Wissens der ExpertInnen verdichtet und explizit gemacht worden (vgl. ebd.).

Exemplarisch galt es anhand des Thematischen Vergleichs im vorherigen Schritt Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus zu filtern:

Thematischer Vergleich	Soziologische Konzeptualisierung
Bedeutung der Erstsprache(n) für weiteren (Zweit-)Spracherwerb der Kinder/SchülerInnen	ExpertInnen, die einen hohen Anteil an SchülerInnen anderer Erstsprachen als Deutsch an den jeweiligen Schulen verzeichneten, hoben die Bedeutung der Erstsprachen(n) der SchülerInnen bzw. Kinder bezogen auf den weiteren (Zweit-)Spracherwerb hervor.
„Gute“ Beherrschung der Erstsprache(n) wichtig, um für weiteren (Zweit-)Spracherwerb darauf aufzubauen	ExpertInnen, die einen niedrigen Anteil an SchülerInnen anderer Erstsprachen als Deutsch an den jeweiligen Schulen verzeichneten, gingen auf die Bedeutung der Erstsprache(n) gar nicht ein.

Erstsprache(n) als gemeinsame Sprache der SchülerInnen mit anderen Erstsprach(n) als Deutsch	ExpertInnen, die einen hohen Anteil an SchülerInnen anderer Erstsprachen als Deutsch an den jeweiligen Schulen verzeichneten, sprachen den Erstsprache(n) der SchülerInnen eine Gemeinsamkeit dieser zu.
„Gefahrenpotenzial“ durch Kommunikation in anderen (Erst-)Sprachen	ExpertInnen, die einen niedrigen Anteil an SchülerInnen anderer Erstsprachen als Deutsch an den jeweiligen Schulen verzeichneten, haben bezogen auf die Erstsprache(n) der SchülerInnen das „Gefahrenpotenzial“ von unbekannten Gesprächsinhalten hervorgehoben.

Auch hier ist es laut Meuser und Nagel wichtig zu erwähnen, dass zwar die Anschlussmöglichkeit an theoretische Diskussionen gegeben, die Verallgemeinerung dagegen auf das vorliegende empirische Material begrenzt ist (vgl. Meuser/Nagel 2013: 467).

3.6.6 Theoretische Generalisierung

In der letzten Stufe zur Auswertung von ExpertInneninterviews, der soziologischen Konzeptualisierung, wurden die aufgestellten Kategorien in ihrem internen Zusammenhang theoretisch geordnet (vgl. Meuser/Nagel 2013: 467). Die Darstellung der Ergebnisse erfolgte nach Meuser und Nagels Beschreibung aus einer theoretisch informierten Perspektive auf die empirisch generalisierten „Tatbestände“ (vgl. ebd.) und findet in einem nächsten Kapitel eine ausführliche Darstellung.

Indem „Sinnzusammenhänge zu Typologien und zu Theorien verknüpft“ wurden, konnte das rekonstruktive Vorgehen der Auswertungsmethode sichtbar gemacht werden (Meuser/Nagel 2013: 467; vgl. ebd.). Zugleich betonen Meuser und Nagel, dass innerhalb des Auswertungsprozesses jede Stufe des Verfahrens durchlaufen werden muss und keine ausgelassen bzw. übersprungen werden darf (vgl. ebd.).

4 Ergebnisse und Diskussion

An den letzten Auswertungsschritt der theoretischen Generalisierung anknüpfend, werden im folgenden Ergebnis- und Diskussionsteil zum einen Ergebnisse, die für die Beantwortung der Forschungsfrage *„Inwiefern könnte sich die Forderung nach Deutsch als Schul- und Pausensprache bzw. einer Deutschpflicht an Schulen auf SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch auswirken?“* relevant erscheinen, dargestellt (vgl. Peters/Dörfler 2015: 47-62). Zum anderen werden die ausgewählten Ergebnisse hinsichtlich ihrer inhaltlichen Bedeutung diskutiert und mit wesentlichen Punkten aus dem anfänglichen Theorieteil dieser Masterarbeit in Verbindung gebracht (vgl. ebd.). Dabei erfolgt die Darstellung der wesentlichen Ergebnisse mittels einzelner Präsentationen von spezifischen Aussagen der ExpertInnen sowie der anschließenden Diskussion des jeweiligen Ergebnisses (vgl. ebd.: 61f). An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass sich die folgenden Annahmen etwa nur auf die im Zuge dieses Forschungsvorhabens befragten ExpertInnen und den jeweiligen Schulen beziehen. Eine allgemeine Aussage kann dadurch nicht getroffen werden.

Anhand der einzelnen Auswertungsschritte, wie im vorherigen Kapitel dargestellt, konnten für die Beantwortung der Forschungsfrage folgende Ergebnisse aus den ExpertInneninterviews gewonnen werden:

4.1 Ergebnis A

Die Deutsche Sprache als gemeinsame (Umgangs-)Sprache im Unterricht – Verständigung in anderen (Erst-)Sprachen als gemeinsame Sprache(n) und Erholung in Pausen

Präsentation:

Speziell bei Fragen zur jeweiligen Meinung der ExpertInnen aus ihrer beruflichen Rolle heraus sowie generell im gesamten Interviewverlauf zeigte der thematische Vergleich eine zugeschriebene Bedeutung der deutschen Sprache als gemeinsame (Umgangs-)Sprache im Unterricht durch jeden der fünf ExpertInnen (vgl. E1, Z.64-66; vgl. E2, Z.70; vgl. E3 Z.114; vgl. E4, Z.107-108; vgl. E5, Z.42-43). Die deutsche Sprache als gemeinsame (Umgangs-)Sprache im Unterricht wurde vor allem in Verbindung mit der Funktion einer gemeinsamen Verständigung aller SchülerInnen und LehrerInnen sowie speziell in Gruppen von den ExpertInnen hervorgehoben (vgl. ebd.) wie auch Expertin 3 erklärte: „Also ich finde, ich habe genug zu tun und möchte das nicht kontrollieren, ob Schüler sich in ihrer Muttersprache unterhalten. Mich stört es auch überhaupt nicht. Wo ich das nicht will, ist, wenn ich dabei bin, oder wenn eine andere Lehrkraft dabei ist und die reden zum Beispiel Türkisch. Dann sage ich:

„ich möchte das nicht, denn ich möchte das verstehen was ihr sagt“. Aber wenn die Schüler in der Pause in ihrer Sprache sprechen, ist das absolut kein Problem“ (E3, Z.20-25).

ExpertInnen 1 und 4 benannten überdies die Funktion der deutschen Sprache zur Vermeidung von Konfliktsituationen und unbekannter „gefährdeter“ Gesprächsinhalte, welche nach Meinungen dieser in der Kommunikation in anderen (Erst-)Sprachen zu erwarten wären (vgl. E1, Z.39-41; vgl. E4, Z.84-98). In diesem Zusammenhang sprach Experte 4 von einem „rigorosen“ Verbot der Kommunikation in anderen (Erst-)Sprachen als Deutsch an dessen Schule, um die SchülerInnen eben vor unbekannten Gesprächsinhalten zu schützen (vgl. E4, Z.84-98). Expertin 1 erhielt ebenso die Anweisung des Direktors ihrer Schule, in Situationen, in denen SchülerInnen andere (Erst-)Sprachen verwenden, mit der Aufforderung „Sprich doch bitte Deutsch!“ auf die Benutzung der deutschen Sprache auch außerhalb des Unterrichts zu verweisen (vgl. E1, Z.35-39). Dieser Auftrag stehe allerdings im Widerspruch mit ihrer Einstellung als LehrerIn, wie Expertin 1 selbst betonte (vgl. E1, Z.39-40). Expertin 1 ging es eher darum in Konfliktsituationen Deutsch zu sprechen, da sie erfahrungsgemäß Schwierigkeiten hatte, die Kinder/ SchülerInnen in solchen Situationen „zu bändigen“ (vgl. E1, Z.39-51). Eine Ausweitung auf die Pause hielt sie allerdings für fraglich (vgl. E1, Z.51-53).

Zwei ExpertInnen betonten demgegenüber deren Einstellungen aus beruflicher Sicht *für* die Verständigung in anderen (Erst-)Sprachen in Pausen, mit der Bedeutung einer gemeinsamen Sprache der SchülerInnen anderer Erstsprachen (vgl. E2, Z.69-80; vgl. E3, Z.20-29). Den jeweiligen SchülerInnen sei es selbst überlassen, welche Sprachen sie in den Pausen verwenden, so Expertin 3 (vgl. E3, Z.114-116). Vier von sechs ExpertInnen sahen die Ausweitung der Kommunikation in der deutschen Sprache in Pausen für nicht notwendig, da Deutsch ohnehin im (Deutsch-)Unterricht gesprochen werde (vgl. E1, Z.57-64; vgl. E2, Z.69-80; vgl. E5, Z.41-42). Expertin 3 erzählte, an ihrer Schule werde in den Pausen prinzipiell Deutsch gesprochen, begründet mit dem Beispiel eines „türkischen“ und „österreichischen“ Kindes. Beide sprechen in den Pausen miteinander Deutsch, da sie die Pause gemeinsam verbringen und jeder den Anderen verstehen will (vgl. E3, Z.49-55). Ebenfalls sei ihr aufgefallen, dass SchülerInnen aus verschiedenen Ländern der Verständigungswillen miteinander Deutsch sprechen. Umgekehrt redeten andere SchülerInnen mit jenen Englisch, so dass in diesem Fall Englisch die gemeinsame Sprache werde (vgl. E3, Z. 55-60; vgl. ebd.). Das könne laut Expertin 3 nur als Vorteil angesehen werden, da die SchülerInnen in diesem Fall Fremdsprachen üben würden (vgl. ebd.). Zudem Lernen SchülerInnen dadurch schneller Sprachen, wodurch eine „schnelle internationale Verständigung“ möglich sei (vgl. E3, Z.77).

Neben der von Expertin 3 angesprochenen internationalen Verständigung durch das Erlernen anderer Sprachen, wurde die Kommunikation in den anderen (Erst-)Sprachen der SchülerInnen untereinander mit den Worten „Herzenssprache“ und die „Sprache des Heimatlandes“ angesehen, vorausgesetzt jene SchülerInnen sprechen die gleichen (Erst-)Sprachen (vgl. E3, Z.28; vgl. E5, Z.40). Dieser Aspekt sei vor allem für die Integration und das Wohlfühl der SchülerInnen innerhalb der Schule wichtig, so Expertin 2 (vgl. E2, Z.180-181).

Weiter stellte die Kommunikation der SchülerInnen in anderen (Erst-)Sprachen in Pausen für die ExpertInnen 2 und 3 eine Art „Erleichterung“ und „Erholung“, sogar ein Gefühl der „Erlösung“ jener SchülerInnen dar (vgl. E2, Z.78; vgl. E3, Z.25-29). Beide ExpertInnen verwiesen auf die Tatsache, dass Deutsch die Unterrichtssprache nicht nur im Deutschunterricht darstelle und SchülerInnen den ExpertInnen nach „genug“ bzw. die meiste Zeit ihres Schulalltags Deutsch sprechen würden (vgl. ebd.). Gerade jene SchülerInnen mit nur wenigen Deutschkenntnissen, wären mit viel Mühe und hoher Konzentration gefordert, dem Unterricht zu folgen, so ExpertInnen 2 und 3 (vgl. E2, Z.75-80; vgl. E3, Z.25-29). Daher stelle gerade die Zeit in den Pausen eine Erholung dar, wo es den SchülerInnen „endlich“ möglich sei, sich in ihren (Erst-)Sprachen zu unterhalten (vgl. ebd.). Eine Deutschpflicht an Schulen und in Pausen würde dem Aspekt der Erholung gegenüber zusätzliche Anstrengungen für SchülerInnen und auch Lehrkräfte an den Schulen bedeuten, so ExpertInnen 2 weiter (vgl. E2, Z.95-102). So konnte sich neben dieser, Experte 5 ebenso vorstellen, dass durch eine Deutschpflicht SchülerInnen untereinander heimlich in ihren (Erst-)Sprachen kommunizieren würden, was wiederum zusätzlichen Stress und Anstrengung für beide Seiten, für die Lehrkräfte auch in Hinblick auf die Kontrolle, bedeutete (vgl. E2, Z.95-102; vgl. E5, Z.89-98). Allein die Art der Einhaltung und Überprüfung im Falle einer Deutschpflicht in Pausen sei darüber hinaus laut beiden ExpertInnen sehr fraglich (vgl. E2, Z.80-88; vgl. E5, Z.89-98).

Diskussion:

Die Bedeutung bzw. Festlegung der deutschen Sprache als Unterrichtssprache schien für die insgesamt fünf befragten ExpertInnen außer Frage zu stehen, wie beispielsweise wiederholte Aussagen, dass im Unterricht ohnehin Deutsch gesprochen werde, bekräftigten. Überdies verdeutlichte Ergebnis A die auf den ersten Blick zwar recht ähnlich wirkenden, doch unterschiedlichen Sichtweisen der ExpertInnen auf die Funktion der deutschen Sprache vor allem in Pausen. Während einige ExpertInnen den Gemeinschaftssinn und Zugehörigkeitsaspekt der deutschen Sprache in der Schule und den Pausen betonten (vgl. E2; vgl. E3; vgl. E5), sahen zwei ExpertInnen die vordergründige Stellung der deutschen Sprache

in der Konfliktvermeidung zwischen SchülerInnen und auch innerhalb deren Gesprächen auf anderen (Erst-)Sprachen (vgl. E1; E4). In diesem Sinne stehe hier zwar auch das Gemeinwohl im Vordergrund, allerdings wird dabei die Verständigung in oder sogar generell andere/n (Erst-)Sprachen als Verunsicherung bzw. als „Gefahrenpotenzial“ dargestellt (vgl. ebd.).

Durch Benennungen wie „Stück Heimat“ oder „Sprache des Heimatlandes“ ging es den Aussagen einzelner ExpertInnen nach zu urteilen um die Vermittlung von (Gruppen-)Zugehörigkeit sowie das Verständnis von Sprache als Hauptträger sozialer Handlungen, unabhängig der Erstsprachen, Verständigung und Kooperation unter allen SchülerInnen sowie den Lehrkräften zu ermöglichen (vgl. Lüdi 2008: 199f). Weiter wurde die Bedeutung der Erstsprache gerade für Kinder/ SchülerInnen dahingehend deutlich, dass anhand der Bezeichnungen „Herzessprache“ sowie „Sprache des Heimatlandes“ durch Erstsprache personale und soziale Identität sprachlich vermittelt werden (vgl. Krumm 2008: 29; vgl. Limbach 2008a: 19f).

Aussagen über die Vermeidung des „Gefahrenpotenzials“ von Gesprächen in anderen (Erst-)Sprachen enthalten einerseits eine eher negative Konnotation anderer (Erst-)Sprachen. Zugleich könnten aufgrund der negativen Zuschreibung Zugehörigkeits- und Machtverhältnisse durch Sprache deutlich werden (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 100). Bestärkt wird diese Annahme zudem durch den Verweis von Experte 4 auf ein ausgesprochenes Verbot der Kommunikation in anderen (Erst-)Sprachen an dessen Schule. Dadurch wird der deutschen Sprache an dieser Schule ein besonderer Stellenwert zugeschrieben, wobei andere (Erst-)Sprache zugleich keine direkte Anerkennung erfahren (vgl. ebd.). Diese Vermutung könne demnach durch eine generelle Deutschpflicht an Schulen und in Pausen verstärkt werden. Darüber hinaus ließe sich aufgrund von Aussagen über zusätzlichem Stress und Druck durch eine Deutschpflicht in Pausen sowie der im Gegensatz dazu angesprochene erholsame Aspekt in der Verständigung in anderen (Erst-)Sprachen, annehmen, dass sich eine Deutschpflicht für jene SchülerInnen weder für die Motivation zum Sprachen (Er-)Lernen noch für das Klassen- bzw. Schulklima im Allgemeinen als förderlich herausstellt.

Ebenso schien die Zuschreibung der deutschen Sprache als gemeinsame Sprache im Unterricht, welche besonders von beiden ExpertInnen aus den jeweiligen Volksschulen betont wurde, mit der entsprechenden Altersgruppe an den Schulen im Zusammenhang zu stehen. Daher wäre anzunehmen, dass die Direktorin und der Lehrer aus den Volksschulen, die deutsche Sprache als verbindende gemeinsame Sprache im Unterricht ansehen, um gerade den jungen SchülerInnen aufgrund ihrer sprachlichen Vielfalt ein Einheitsgefühl zu vermitteln. Auffällig

war zudem, dass Experte 4 bezogen auf andere (Erst-)Sprachen als Deutsch weder auf die Bedeutung der Erstsprache noch auf den Aspekt der sprachlichen Vielfalt zu sprechen kam. Immerhin hätte er an seiner Schule auch zwei SchülerInnen, welche Deutsch nicht als Erstsprachen hätten. So wäre es doch sehr interessant gewesen zu erfahren, wie jene die Verständigung untereinander erleben, gerade in diesem Fall wo nur zwei SchülerInnen an einer Schule nicht Deutsch als Erstsprache haben. Annehmbar wäre, dass die Kommunikation in Pausen für beide umso „erholsamer“ bzw. bedeutungsvoller erscheint, da nur sie diese Sprache(n) sprechen. Voraussetzung hierfür wäre, dass beide SchülerInnen die gleiche Erstsprache sprechen würden.

4.2 Ergebnis B

Eine Deutschpflicht in Pausen erzielt (k)eine Verbesserung der Deutschkenntnisse – diese führt eher zum (Er-)Lernen von „schlechtem“ oder „gebrochenem“ Deutsch

Präsentation:

Der thematische Vergleich bezogen auf eine Ausweitung der deutschen Sprache auf Pausen im Zuge einer Deutschpflicht verdeutlichten die Ansicht einer Expertin, dass in Pausen nicht „das korrekte Deutsch“ gesprochen und gelernt werde, welches die SchülerInnen im Unterricht benötigen und lernen würden (vgl. E1, Z.70-74/Z.95-105). Laut Expertin 1 entwickle sich unter SchülerInnen eine Art „Jugendsprache“ in Pausen, welche dem Deutsch, das sie eigentlich lernen sollten, nicht entspreche – beispielsweise der Ausdruck „geh ma Billa“ (vgl. E1, Z.98-101). So gesehen, stelle sich ihrer Meinung nach die Verständigung der SchülerInnen in deren (Erst-)Sprachen nicht als fehlender Wille zum Deutsch lernen dar (vgl. E1, Z.141-147).

Im Gegensatz zu Expertin 1 argumentierte Experte 4, er sehe den Vorteil einer Deutschpflicht in Pausen in der Verbesserung der Deutschkenntnisse eben jener SchülerInnen mit anderen (Erst-)Sprachen (vgl. E4, Z.107-109). Dagegen sprach Experte 5 vom fehlenden „Lehrwert“ einer Deutschpflicht allgemein, in Pausen besonders (vgl. E5, Z.71-81). Eine Verbesserung der deutschen Sprache werde damit nicht erzielt, vielmehr würden die Kinder/ SchülerInnen „gebrochenes Deutsch“ sprechen und so „schlechtes Deutsch“ lernen (vgl. ebd.). Diese Meinung teilte Expertin 2 ebenfalls, aber vor allem in Hinblick auf fehlende Erstsprachenkenntnisse, was wiederum durch eine Deutschpflicht verstärkt werde (vgl. E2, Z.60-69). Eher sei laut ExpertInnen 2 und 5 auf eine sprachliche Durchmischung der SchülerInnen in den Klassen bzw. in den Schulen zu achten (vgl. E2, Z.24-30; vgl. E5, Z.79-81). Experte 5 sprach direkt von einer „Problematik“ hinter der Forderung nach einer

Deutschpflicht: „[...] warum soll ich, wenn da jetzt 10 türkische Kinder in eine Klasse gesetzt werden, wie kann ich denn die dazu bringen nicht Türkisch zu sprechen. Das ist ja auch ein absoluter Unsinn. Da geht es ja darum, dass die Klassen so eingeteilt sein sollten, dass eben genau diese Problematik so gar nicht entstehen kann. Weil das würde, das schafft natürlich dann auch diese Ressentiments und mehr Probleme. Eigentlich. Wenn dann ja die Welten aufeinanderprallen wollen“ (E5, Z.44-50). Deshalb habe Experte 5 von Anfang an versucht, die „Ursprungssprachen“ der Kinder/ SchülerInnen wertzuschätzen, in dem er mit ihnen gern eine „Sammlung“ macht, welche Sprachen er als Lehrer und alle SchülerInnen beherrschen (vgl. E5, Z.50-53). Expertin 2 sprach sich ebenso für eine Verständigung der SchülerInnen in ihren (Erst-)Sprachen statt „schlechtem Deutsch“ aus (vgl. E2, Z.49-54). Für SchülerInnen mit wenig Deutschkenntnissen bzw. mit anderen Erstsprachen als Deutsch sei es umso wichtiger „richtiges Deutsch“ zu hören, nicht nur von den Lehrkräften, sondern auch von den Kindern/ SchülerInnen (vgl. E2, Z.69-77). Die Kinder/ SchülerInnen lernen die deutsche Sprache – Sprachen generell – miteinander und voneinander (vgl. E3, Z.49-57/Z.74-77). Demnach lernten SchülerInnen mit wenig Deutschkenntnissen am besten von SchülerInnen mit (sehr) guten Deutschkenntnissen, so dass in den Pausen automatisch Deutsch gesprochen werde (vgl. E2, Z.69-80; vgl. E5, Z.79-81). Expertin 3 gab diesbezüglich zu, wenn sie als Direktorin die SchülerInnen dazu anhalten würde in den Pausen Deutsch zu sprechen, hätten sie und ihre KollegInnen sich ebenfalls daran zu halten (vgl. E3, Z. 105-116). Weder Expertin 3 noch die KollegInnen, so räumte sie ein, redeten außerhalb des Unterrichts im „perfekten Deutsch“. So gesehen müssten sie nach der Schrift sprechen, was ihrer Meinung nach wiederum „unnatürlich“ wäre (vgl. ebd.). Auch Experte 5 erklärte, dass er seinen Dialekt zwischen den Stunden ebenfalls mit den Kindern/ SchülerInnen teile (vgl. E5, Z.55-61).

Diskussion:

Auffällig innerhalb dieses Ergebnisses war eine mehrheitliche Negation eines der Ziele einer Deutschpflicht insbesondere in Pausen, etwa die Verbesserung der Deutschkenntnisse (vgl. FPÖ Oberösterreich online, Bereich Aktuelles (b); vgl. E1; vgl. E2; vgl. E3; vgl. E5). Wie auch aus erziehungswissenschaftlicher Sicht bereits angesprochen, begründeten dies die ExpertInnen mit der Annahme einer anderen Form der Kommunikation in Pausen – eine Art „Jugendsprache“, die mit der deutschen Sprache im und für den Unterricht nicht gleichzusetzen wäre (vgl. DiePresse online, Bereich Bildung und Schule (b)). Lediglich Experte 4 vertrat als Einziger der Befragten die Ansicht, durch eine Deutschpflicht in Pausen eine Verbesserung der Deutschkenntnisse von SchülerInnen mit anderen (Erst-)Sprachen zu erzielen. Indes sprach

Experte 4 an späterer Stelle von einer Einschränkung der Redefreiheit der SchülerInnen anderer (Erst-)Sprachen, wenn jene sich nicht in deren Sprachen unterhalten dürften, obwohl er nach eigenen Angaben an seiner Schule die Verständigung in anderen (Erst-)Sprachen „rigoros“ verbiete. Mit einem Anteil an zwei SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch erschienen seine Äußerungen im ersten Moment als in sich widersprüchlich.

Interessant war auch, dass Expertin 3 die Annahme vertrat, dass wenn sie als Direktorin ihre SchülerInnen dazu anhalten würde, auch in den Pausen Deutsch zu sprechen, sich Selbst und ihre KollegInnen gleichzeitig dazu anhalten müsste, sich ebenfalls an diese Deutschpflicht zu halten. Denn weder Expertin 3 noch ihre KollegInnen redeten außerhalb des Unterrichts im „perfekten Deutsch“, wobei hier wieder die Frage aufkam, welches Deutsch innerhalb der Forderung eigentlich gemeint wäre (vgl. Wiesinger 1988).

4.3 Ergebnis C

Eine Deutschpflicht an Schulen und in Pausen wirkt sich (negativ) auf den weiteren (Zweit-)Spracherwerb aus und bestärkt die Annahme der Eltern „Deutsch ist die gute Sprache hier“

Präsentation:

Aufgrund der im Ergebnis B vertretenen Annahme, eine Deutschpflicht in Pausen führe zur Kommunikation im „schlechten“ Deutsch, sprachen sich einige ExpertInnen für die Kommunikation in anderen (Erst-)Sprachen aus, statt einer Verständigung in einem „schlechten“ oder „gebrochenem“ Deutsch jener SchülerInnen (vgl. E2, Z.49-54; vgl. E5, Z.78-80). Expertin 2 sah einen Grund dafür in den fehlenden Erstsprachenkenntnissen jener SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch (vgl. E2, Z.60-69). Laut ihren Aussagen traf sie bei den Einschreibungen in den letzten Jahren vermehrt auf Kinder, die neben schlechten Deutschkenntnissen keine Erstsprache mehr besaßen, auf die sie hätten aufbauen können (vgl. ebd.). Dabei betonte sie die Bedeutung der Erstsprache für den weiteren (Zweit-)Spracherwerb: „je sicherer ich die Muttersprache kann, desto besser kann ich darauf aufbauen und eine Zweitsprache lernen“ (E2, Z.48-49). Dass Kinder ihre Erstsprachen nicht mehr beherrschen würden, läge laut Expertin 2, vor allem an den Einstellungen der Eltern, die denken würden: „Deutsch ist die gute Sprache hier, weil das wird hier verlangt und wenn ich eine andere Erstsprache hab, dann hat mein Kind vielleicht einen schlechten Beginn oder das funktioniert dann nicht so gut“ (E2, Z.56-58) oder „Mein Kind spricht Deutsch“ (E2, Z.62). Demnach würden die Eltern denken, sie täten ihrem Kind „etwas Gutes“, wenn sie innerhalb der Familie nicht in den jeweiligen Erstsprachen kommunizieren würden (vgl. E2, Z.60-69). Zudem

verdeutliche diese Einstellung, dass die Eltern oftmals selbst nicht mehr in deren Erstsprachen sprechen könnten (vgl. ebd.). Aus diesem Grund empfand es Expertin 2 als sehr wichtig den Kindern/ SchülerInnen in den Pausen die Möglichkeit zur Verständigung in ihren Erstsprachen zu geben (vgl. E2, Z.49-59). Daher sei es ihr ein wichtiges Anliegen auch den Eltern klar zu machen, wie wichtig die Erstsprachen gerade für ihre Kinder seien und dass sie daher mit ihnen in ihren Erstsprachen und nicht in einem „schlechten“ Deutsch sprechen sollten (vgl. ebd.). Denn gerade die Einstellung der Eltern „Na na wir sprechen Deutsch und das ist ganz wichtig“ (E2, Z.167-168) sei laut Expertin 2 dafür verantwortlich, dass sich die Kinder schämen würden, wenn sie nach Übersetzungen in deren Sprachen gefragt werden würden (vgl. E2, Z.161-172). Die deutsche Sprache zu sprechen, war für Expertin 2 zwar auch wichtig, nur betonte sie die „Wichtigkeit“ der Erstsprache als eine Art „Herzenssprache“, was die Zweitsprache wiederum nicht hergeben würde: „wenn man die nicht hat, geht menschlich, sozial und auch emotional so viel verloren für die Kinder, das kann man im Leben nicht mehr aufholen“ (E2, Z.170-171; vgl. ebd.). Dies zeige sich besonders in dem Fall, wenn Kinder „ohne Sprache“ an die Schule kommen – „Die Muttersprache nicht gut, die Zweitsprache aber daher auch überhaupt nicht gut“ beherrschen (E2, Z.199-200; vgl. ebd.). Weiters erklärte sie: „Kinder können das was sie sagen wollen, oft gar nicht ausdrücken. Das finde ich das Allerschlimmste. Also da müssen, sind wir denke ich alle gefordert, dass das möglichst selten oder gar nicht passiert“ (E2, Z.200-203).

Auf eine Deutschpflicht in Schulen und Pausen bezogen, verdeutlichte Experte 5 den bestehenden Wunsch hinter dieser Forderung, „die Fähigkeit einer deutschen Sprache zu stärken“ (E5, Z.33), allerdings erfordere dies die bestmögliche Beherrschung der Erstsprachen der Kinder/ SchülerInnen (vgl. E5, Z.33-35). Demnach setze er sich für die Forderung ein, dass SchülerInnen die Möglichkeit bekommen, ihre Erstsprachen auf einem „guten Niveau“ zu lernen, um auf dieser aufbauen zu können (vgl. E5, Z.38-40). Für ihn zählte neben der Bedeutung der Erstsprachen für den weiteren (Zweit-)Spracherwerb ebenso dazu, dass die Erstsprache für viele Kinder/ SchülerInnen „die Sprache des Heimatlandes“ darstelle (vgl. E5, Z.40). An weiterer Stelle erklärte Experte 5 es für sinnvoller, statt vielleicht noch mehr „gebrochenes“ Deutsch zu reden, die deutsche Sprache gemeinsam mit den Eltern zu lernen, welche Sprachkurse besuchten und dann gemeinsam mit ihren Kindern üben könnten (vgl. E5, Z.99-103). Damit zusammenhängend sah Expertin 1 auch keinen Profit für Eltern, wenn deren Kinder zum Deutsch sprechen in den Pausen verpflichtet werden würden (vgl. E1, Z.83-90). Dadurch werde eher der Wunsch der Eltern bestärkt, ihre Kinder sprechen Deutsch und nicht in deren Erstsprachen, wie Expertin 2 erklärte (vgl. E2, Z.102-111).

Experte 4 sprach dagegen von einem Profit der Deutschpflicht sowohl für SchülerInnen als auch deren Eltern (vgl. E4, Z.110-132). Seiner Meinung nach fehlte den Eltern mit anderen Erstsprachen oftmals der Wille zum Deutsch lernen, so habe ein Schüler mit einer anderen (Erst-)Sprache als Deutsch aus seiner Schule durch die eigenen Erfolge in der deutschen Sprache, seinen Vater dazu motivieren können, regelmäßig Deutschkurse zu besuchen (vgl. E4, Z.110-132). Der Vater war seither sehr bemüht die deutsche Sprache zu lernen: „Die Kinder, den Hussein, den wir haben, der hat innerhalb von eineinhalb Jahren wirklich schon sehr gut Deutsch gelernt. Der spricht zum Teil auch schon Mundart. Man kann mit ihm schon fast alles besprechen, weil er in der Muttersprache kaum mehr, er sagt, er denkt auch kaum mehr in der Muttersprache, er sagt er denkt und träumt auch schon Deutsch ((lacht))“ (E4, Z.110-114; vgl. ebd.).

Diskussion:

Aus der Präsentation des Ergebnisses geht hervor, dass die Auseinandersetzung mit einer Deutschpflicht an Schulen insbesondere in Pausen mit der Bedeutung der Erstsprache(n) für den weiteren (Zweit-)Spracherwerb diskutiert wurde. Der Erstsprache(n) wurde/n innerhalb der ExpertInneninterviews neben der sprachlichen Vermittlung personaler und sozialer Identität, wie in Ergebnis A aufgezeigt werden konnte, eine wichtige Rolle beim Erwerb der Zweit- und anderen Sprachen zugeschrieben (vgl. Lüdi 2008: 120; vgl. Limbach 2008a: 22; vgl. Krumm 2008: 29). Darüber hinaus ließen sich Auswirkungen einer gesellschaftsbedingten übergeordneten Stellung der deutschen Sprache zur „legitimen Sprache“ u.a. in österreichischen Bildungsinstitutionen erkennen (vgl. Bourdieu 2005). Zwei ExpertInnen verdeutlichten diese Annahme durch die Einstellungen der Eltern, Deutsch sei die „gute Sprache“ in Österreich. Darin könnte eine erfahrene abwertende Haltung den Eltern gegenüber aufgrund anderer Erstsprachen als der deutschen Sprache in Österreich liegen. Dadurch könnte sich ein gesellschaftlicher Druck bemerkbar machen und auch stetig wiederholen. Aus diesen Erfahrungen heraus würden Eltern die Kommunikation in ihren anderen Erstsprachen wie im familiären Umfeld meiden, so dass die Kinder ihre Erstsprachen nicht (mehr) sprechen bzw. gar nicht erst richtig erlernen könnten (vgl. Lüdi 2008: 120). An dieser Stelle lässt sich eine Verbindung zu den theoretischen Ausführungen Bourdieus in dieser Masterarbeit aufzeigen. Aufgrund der Konstruktion der deutschen Sprache als gemeinsame bzw. legitime Sprache innerhalb der österreichischen Gesellschaft sowie des Bildungssystems in Österreich, kommt es möglicherweise zur Gleichsetzung der Sprechfähigkeit mit der „*gesellschaftlich bedingten Art und Weise der Realisierung dieser Fähigkeit*“ (Bourdieu 2005: 60; Hervorh. im Original).

Die Sprachkompetenz der SprecherInnen – der Eltern in diesem Fall – beinhaltet im bourdieu'schen Sinne nicht gleichzeitig eine Anerkennung dieser Kompetenz (vgl. ebd.). Da in den Schulen vordergründig die deutsche Sprache verwendet wird, die in Österreich die „legitime“ Sprache in Bourdieus Sinne darstellt, verwundert die von Expertin 2 geschilderte Einstellung der Eltern „Deutsch ist die gute Sprache hier“ oder „Mein Kind spricht Deutsch“ keineswegs. Die Notwendigkeit Deutsch in der Schule zu lernen und zu sprechen, sei damit nicht angezweifelt. Es scheint Expertin 2 viel mehr darum zu gehen, die Eltern neben dem (Er-)Lernen der deutschen Sprache für die Kommunikation in deren Erstsprachen zu ermutigen. Folglich kommen Kinder „ohne Sprache“, wie Expertin 2 berichtete, was an die von Lüdi beschriebenen Auswirkungen wie „Sprachohnmacht“ oder „Sprachlosigkeit“ erinnert, welche im Falle einer Deutschpflicht an Schulen und in Pausen auftreten bzw. sich verstärken könnten (vgl. Lüdi 2008: 120).

Bei den Aussagen von Experte 4, der in einer Deutschpflicht an Schulen und in Pausen eine Verbesserung der Deutschkenntnisse sah, machte es anhand des von ihm beschriebenen Beispiels des Schülers Hussein den Eindruck, als sehe Experte 4 den Verlust der Erstsprache jenes Schülers eher positiv. Seine Begeisterung während seiner Schilderung sowie auch seine Reaktion am Ende des Beispiels, ließen darauf schließen. Allerdings ist fraglich, ob das schnelle Erlernen der deutschen Sprache, wie Experte 4 erklärte, auf die von ihm selbst ernannte Deutschpflicht an dessen Schule zurück zu führen ist. Wie schon mehrmals erwähnt, verzeichnete Experte 4 einen sehr geringen Anteil an SchülerInnen mit anderen (Erst-)Sprachen als Deutsch an seiner Schule. Hierzu sei wieder darauf zu verweisen, dass dem einen Schüler Hussein als einer von zwei mit anderen Erstsprachen als Deutsch, unabhängig einer Deutschpflicht, keine andere Möglichkeit eingeräumt werde, als die deutsche Sprache schnell zu (er-)lernen und in dieser zu kommunizieren.

4.4 Ergebnis D

Eine Deutschpflicht an Schulen und in Pausen weist auf ein Verbot anderer (Erst-)Sprachen und einer geringen Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen hin

Präsentation:

Vier von Fünf ExpertInnen verwiesen auf den Zusammenhang zwischen der Untersagung anderer (Erst-)Sprachen an Schulen und in Pausen durch eine Deutschpflicht, und der fehlenden Anerkennung der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen (vgl. E1; vgl. E2; vgl. E3; vgl. E5). So sprach Expertin 1 von einem Verbot anderer Erstsprachen der SchülerInnen, welches

„automatisch“ mit einer Deutschpflicht signalisiert werde: „Na i derf ned in meiner eigenen Muttersprache sprechen“ (E1, Z.139-140; vgl. E1, Z.137-140). Aus ihrer Sicht als Lehrerin sei Mehrsprachigkeit dagegen „immer ein super Thema [...] und jeder sagt ja, wenn das Kind jetzt dann noch perfekt Englisch spricht, ist es super“ (E1, Z.181-183). Auf eine Deutschpflicht bezogen, verstand Expertin 1 deshalb nicht, wieso die Kinder/ SchülerInnen, die ihrer Meinung nach bereits zwei Sprachen „perfekt“ sprechen würden, die eine Sprache, die sie fließend beherrschten, nicht mehr sprechen dürften (vgl. E1, Z.183-185). Denn diese Kinder/ SchülerInnen wären „ja auch schon mehrsprachig“ (E1, 185-186). Expertin 1 betonte die Mehrsprachigkeit der Kinder/ SchülerInnen auf die genauso großen Wert gelegt werden sollte. Dagegen würden die Sprachen der Kinder/ SchülerInnen abgewertet werden, in dem es hieße: „diese [Sprache; Anm. JB] hier gefällt ma“ (E1, Z.190; vgl. E1, Z.188-190). In diesem Zusammenhang sprach auch Expertin 2 davon, dass die Schule gefordert sei, den Sprachen der Kinder/ SchülerInnen ebenfalls „einen Stellenwert zu geben. Zu sagen, das ist wichtig und ,wow du kannst zwei Sprachen, wenn du in die Schule kommst und das ist ein Wahnsinn. Ich habe dafür zwölf Jahre Schule gebraucht, damit ich zwei Sprachen, ein bisschen die Zweite kann. Dafür kann ich sehr gut die Erstsprache und du auch und jetzt lernen wir die Zweitsprache“ (E2, Z.173-177).

Neben Expertin 1 betonte Expertin 3 ebenfalls einen anderen Zugang zu Sprache(n) an ihrer Schule (vgl. E3, Z.94-103). Generell würden an ihrer Schule andere Sprache(n) als „Ergänzung“ und „neue Perspektive“ angesehen und so auch den SchülerInnen vermittelt (vgl. ebd.). In Klassen, in denen viele SchülerInnen mit anderen Erstsprachen sind, würden jene ihren MitschülerInnen ebenso einen „Grundwortschatz“ ihrer Sprachen beibringen, so dass sie es „einfach als Erweiterung oder als zusätzliches Angebot“ erlebten (vgl. E3, Z.96-97). Die SchülerInnen mit deutscher Erstsprache fühlten sich dadurch nicht „ausgesperrt, sondern sie finden das toll, wenn sie zum Beispiel einen Urlaub in Kroatien machen, dass sie dann schon ein paar Dinge sagen können“ (E3, Z.97-99). Daher pflege Expertin 3 an ihrer Schule den Zugang: „je mehr Sprachen ich kann, umso besser kann ich mit Leuten, mit anderen Menschen kommunizieren“ (E3, Z.100-101). Auch Experte 5 und dessen KollegInnen würden das (Er-)Lernen von Sprachen sowie das (Er-)Lernen der deutschen Sprache eher als Form des Angebots und nicht in Form eines Verbots verstehen (vgl. E5, Z.71-81). Darüber hinaus verwies Experte 5 darauf, dass die Forderung nach einer Deutschpflicht an Schulen und in Pausen im Bereich der Kinderrechte „absolut unverständlich“ sei (vgl. E5, Z.125-126). Zudem war er der Meinung, dass wenn es bei solch einer Forderung an der Umsetzung fehle, „warum soll man es dann überhaupt tun. Unnötig“ (E5, Z.134-136). Experte 4 räumte ein, dass mit Blick auf jene

SchülerInnen, die keine andere Verständigungsmöglichkeit hätten als die (Erst-)Sprachen, diesen durch eine Deutschpflicht das Wort verboten und ihnen gleichzeitig die Redefreiheit genommen werde würde (vgl. E4, Z.94-98). So appellierte Experte 5: „bitte, lassen wir den Kindern bitte ihre Sprachen, ihre Sprachenvielfalt“ (E5, Z.136-137) und vertrat gleichzeitig den Standpunkt: „Es ist ja auch ein Sprachschatz, den wie hier an unserer Schule haben mit dem Ganzen. [...] von dem Schatz, den die Kinder mitbringen, von diesen ganzen Muttersprachen, denn das ist ja etwas, von dem kann ja dieses Land auch als Ganzes profitieren“ (E5, Z.138-142).

Diskussion:

Bereits in Ergebnis C konnte zum einen aufgrund möglicher negativer Erfahrungen eine abwertende Haltung der Eltern ihren Erstsprachen gegenüber deutlich werden. Zusätzlich wurde durch Ergebnis D die geringe Wertschätzung der anderen (Erst-)Sprachen innerhalb der Schule laut, welche mit der Einführung einer Deutschpflicht mitgebrachte Sprachen bzw. die Mehrsprachigkeit der Kinder/ SchülerInnen nicht anerkennt. Eine Deutschpflicht an Schulen und in Pausen wurde offensichtlich von einigen ExpertInnen mit einem Verbot anderer (Erst-)Sprachen bzw. der Sprachen der Kinder/ SchülerInnen gleichgesetzt. So ließe sich eine mehrheitliche Meinung der ExpertInnen verdeutlichen, eine Deutschpflicht werde mit dem Verbot anderer (Erst-)Sprachen als der deutschen Sprache in Verbindung gebracht. Wie bereits in der Diskussion zu den vorherigen Ergebnissen, wäre vor allem dieser Aspekt ein deutliches Beispiel für Dirim und Mecherils beschriebene Darlegung von Machtverhältnissen *durch* Sprache – in diesem Fall innerhalb der Institution Schule (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 100). Verdeutlichen ließe sich dies anhand der Zuschreibung eines besonderen Stellenwertes der deutschen Sprache durch eine Deutschpflicht an Schulen und in Pausen – insbesondere im Zusammenhang mit dem von den ExpertInnen genannten einhergehenden Verbot anderer (Erst-)Sprachen. Diese Art von Verbot würde zudem die fehlende Anerkennung und Wertschätzung der anderen (Erst-)Sprachen der SchülerInnen innerhalb der Institution Schule signalisieren (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 100).

Darüber hinaus wird ein problematisches Verständnis von Mehrsprachigkeit innerhalb der Schulen deutlich. Zum einen stellt Mehrsprachigkeit ein Bildungsanliegen der Schulen in Österreich dar, zum anderen werde mit einer Deutschpflicht die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen aberkannt, die aufgrund anderer Erstsprachen und dem Zweitspracherwerb der deutschen Sprache bereits mehrere Sprachen können. Eher scheint in Schulen mehr Wert auf

den Erwerb gesellschaftlich anerkannter Sprachen bzw. für das österreichische Bildungssystem typische Fremdsprachen an Schulen wie Englisch, Französisch, Spanisch oder Russisch, gelegt zu werden, als beispielsweise Kroatisch oder Dari. Vor diesem Hintergrund erscheint die Haltung mancher ExpertInnen verständlich, wenn diese eine Anerkennung und Förderung der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen innerhalb und durch die Schule fordern. Damit zusammenhängend kann an dieser Stelle auf die Ausführungen zur „Mehrsprachigkeit“ innerhalb dieser Masterarbeit verwiesen werden. Unter der Annahme von Mehrsprachigkeit als menschliche Eigenschaft, beschrieb Wandruszka LehrerInnen als ErzieherInnen zur Mehrsprachigkeit, indem sie die von den Kindern mitgebrachten Sprachen (Dialekte, Regiolekte und Soziolekte mit eingenommen) in ihrem Eigenwert (an-)erkennen müssen (vgl. Wandruszka 1979: 18). So scheint dieses Verständnis auch in einigen Schulen der jeweiligen ExpertInnen vorhanden zu sein, in dem diese für einen höheren Stellenwert der mitgebrachten Sprachen der Kinder/ SchülerInnen plädieren und sich die Vielfalt von Mehrsprachigkeit in Schulen nicht nur auf den Erwerb unterschiedlicher Nationalsprachen beschränke (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 103).

Neben einer Verbindung zu Wandruszka sowie zu Dirim und Mecheril, finden die Ausführungen zu Humboldt ebenfalls Verknüpfung. Besonders lässt sich hier die Betonung von Expertin 3 mit dem humboldt'schen Denken über Sprache(n) verbinden, wobei die Bereicherung durch die Vielfalt von anderen (Erst-)Sprachen an ihrer Schule von der Expertin hervorgehoben wurde (vgl. Koller 2010: 85; vgl. Koller 2012: 12). Der gegenseitige Profit der sprachlichen Vielfalt von SchülerInnen ermöglichte laut Expertin 3 in Anlehnung an Humboldt, die Erweiterung der eigenen Denkweisen und Weltansicht (vgl. ebd.). Schließlich stellt das Erlernen fremder Sprache nach Humboldt den Grundmodus von Bildung dar und sollte daher als Gewinn eines neuen Standpunktes „in der bisherigen Weltansicht“ angesehen werden (vgl. Humboldt 1979: 225; vgl. Koller 2010: 86; vgl. Koller 2012: 13).

Auffällig war überdies, dass Experte 4 aufgrund der von ihm geäußerten Tatsache, er verbiete die Kommunikation in anderen (Erst-)Sprachen an seiner Schule, sich überhaupt nicht zum Aspekt der Mehrsprachigkeit von SchülerInnen mit anderen (Erst-)Sprachen als Deutsch äußerte. Gerade auch mit Bezug auf die zwei SchülerInnen mit anderen (Erst-)Sprachen an seiner Schule, schien es doch verwunderlich, dass er nicht auf die Sprachen jener SchülerInnen eingegangen war. Daraus ließe sich die fehlende Präsenz der Thematik Mehrsprachigkeit an dieser Schule aufgrund des sehr niedrigen Anteils an SchülerInnen anderer Erstsprachen als Deutsch schließen. Gleichzeitig könnte er sich als Direktor aus diesem Grund womöglich noch

nicht mit den unterschiedlichen Aspekten einer Deutschpflicht auseinandergesetzt haben. Für Experte 4 steht offensichtlich die deutsche Sprache im Vordergrund, so dass auch die zwei SchülerInnen mit anderen Erstsprachen von ihm angehalten werden, die deutsche Sprache während und außerhalb des Unterrichts zu verwenden.

5 Gesamtdiskussion und Schlussfazit

Zielsetzung dieser Masterarbeit stellte die Generierung von Hypothesen anhand von Aussagen der ExpertInnen dar, die auf Grundlage der gewählten Forschungsfrage dieser Arbeit interviewt worden sind. Mithilfe der ExpertInneninterviews galt es möglichst verschiedene Perspektiven zur aktuellen politischen Diskussion in Österreich einzuholen. Aus diesen Perspektiven heraus wurden Annahmen formuliert, um auf mögliche Auswirkungen einer Deutschpflicht an Schulen bzw. der Forderung nach Deutsch als „Pausensprache“ für SchülerInnen anderer Erstsprachen als Deutsch zu schließen. Demnach kann zu einer abschließenden Beantwortung der Forschungsfrage gelangt werden.

Die befragten DirektorInnen und LehrerInnen aus Volksschulen sowie Neue-Mittelschulen aus den Bundesländern Wien und Oberösterreich sind sich über mögliche Auswirkungen einer Deutschpflicht an Schulen und in Pausen für SchülerInnen anderer Erstsprachen offensichtlich nicht ganz einig. DirektorInnen und LehrerInnen beider Schultypen sprechen zum einen von einer Verschlechterung der Deutschkenntnisse aufgrund einer Deutschpflicht, da u.a. die Verständigung in den Erstsprachen der Kinder/ SchülerInnen vor allem in den Pausen notwendig ist. Die Ausweitung der im SchUG festgeschriebenen deutschen Sprache als Unterrichtssprache verpflichtend in den Pausen zu verwenden, schränkt daher die Verständigung in den Erstsprachen ein und wirkt sich nachweisbar auf den weiteren (Zweit-)Spracherwerb aus. Grund dafür sind fehlende Erstsprachenkenntnisse, welche für den Erwerb der deutschen Sprache ebenfalls bedeutsam sind. Zum anderen wurde von einer Verbesserung der Deutschkenntnisse sowohl der SchülerInnen als auch deren Eltern durch die Pflicht, Deutsch neben der gesetzlich festgelegten Unterrichtssprache (SchUG) auch in den Pausen zu verwenden, gesprochen.

Während manche VertreterInnen beider Schultypen eine Deutschpflicht als ein Verbot anderer (Erst-)Sprachen bezeichnen, wurde dieser Aspekt bei anderen VertreterInnen kaum bis gar nicht thematisiert. Begründet durch die ebenfalls angesprochene Funktion bzw. Bedeutung der Kommunikation in der Erstsprache als gemeinsamer Verständigungssprache für SchülerInnen ohne Deutsche Erstsprache, wirkt sich ein Verbot dieser sowohl auf die Integration als auch auf das Wohlfühl der SchülerInnen gerade mit anderen Erstsprachen negativ aus. Demnach wird Integration und Wohlfühl durch Anerkennung und Förderung der Erstsprachen vermittelt, um so auch ein Gefühl der Zugehörigkeit zu schaffen (vgl. Lüdi 2008: 199f). Dieser Aspekt wurde vor allem in den Gesprächen mit ExpertInnen aus den jeweiligen Volksschulen deutlich, so dass die Bedeutung der (Erst-)Sprachen gerade bei SchülerInnen jüngeren Alters womöglich

noch mehr hervorgehoben und berücksichtigt wird. So sprach eine Direktorin von einer ihrer Meinung nach anderen Stellung des Prinzips „Schulsprache Deutsch“ in höheren Klassen, wobei eher der Aspekt der Berufsvorbereitung in den Vordergrund gestellt werde. Aber auch hier wäre ein anderer Ansatz statt der Forderung nach einer Deutschpflicht notwendig. Volksschulen stellen laut der Direktorin keine greifbare Gruppe für die Forderung dar.

Mit der eher negativen Auswirkung einer Deutschpflicht auf Integration und Wohlgefühl der SchülerInnen anderer Erstsprachen wurde zusätzlich eine geringe Wertschätzung sowie fehlende Anerkennung der anderen (Erst-)Sprachen an Schulen deutlich, was gleichzeitig durch die Forderung verstärkt wird. Eine geringe Wertschätzung sowie fehlende Anerkennung der mitgebrachten Sprachen der Kinder/ SchülerInnen führt ebenfalls zu einer negativen, oftmals auch mit Scham verbundenen Einstellung der Eltern deren Erstsprachen gegenüber. Diese Einstellung einer deutschen Sprache als „gute Sprache“ in Österreich, veranlasst die Eltern kaum bis gar nicht mehr mit ihren Kindern in der Erstsprache zu kommunizieren, wodurch die Kinder wiederum meist „schlechtes“ Deutsch gelernt bekommen, wenn die Eltern Deutsch nicht ausreichend beherrschen. Aufgrund der beschriebenen Situation kam es laut einer Expertin schon vor, dass Kinder „ohne Sprache“ zu den Einschreibungen in die Volksschulen gekommen sind. Ihnen fehlte es an Erstsprachenkenntnissen, wodurch die Kinder gleichzeitig eine Zweitsprache – die deutsche Sprache – nicht gut (er-)lernen können. DirektorInnen und LehrerInnen zumeist aus Volksschulen appellieren daher für den Miteinbezug der Eltern, um neben einer guten Beherrschung der deutschen Sprache, die Erstsprache ebenfalls bestmöglich zu fördern. Folglich signalisiert eine Deutschpflicht an Schulen und in Pausen ein Verbot anderer (Erst-)Sprachen als der deutschen Sprache, verbunden mit einer fehlenden Wertschätzung dieser, und so die Festigung der bestehenden Einstellung „Deutsch ist die gute Sprache hier“. Dabei spielen sowohl die Auswirkungen auf den Erst- und Zweitspracherwerb als auch auf die Integration der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen – und auch deren Familien – eine wichtige Rolle. Die einleitend erwähnte Zielformulierung einer Deutschpflicht an Schulen und in Pausen in Österreich von den befürwortenden Parteien, die Verbesserung der Deutschkenntnisse „nicht deutsch sprechender“ SchülerInnen sowie deren Eltern (vgl. FPÖ Oberösterreich online, Bereich Aktuelles (b)), kann an dieser Stelle einerseits bestätigt, aber auch widerlegt werden. Das gleiche gilt für die ebenfalls von den Parteien vertretene Annahme eine gelingende Integration *durch* Sprache – der deutschen Sprache – zu erreichen (vgl. ebd.).

Überdies besteht bei DirektorInnen und LehrerInnen von Volks- und Neue-Mittelschulen beider Bundesländer dagegen Einigkeit in einem Verstoß gegen die Redefreiheit der

SchülerInnen anderer Erstsprachen, wenn diese zum Teil auch wegen fehlender Deutschkenntnisse zum Deutsch sprechen außerhalb des Unterrichts verpflichtet werden. So müssen die vorhandenen Deutschkenntnisse von SchülerInnen anderer Erstsprachen beachtet werden, um jenen mit einer Deutschpflicht nicht „das Wort zu verbieten“. Schilderungen über ein Verbot anderer (Erst-)Sprachen sowie einem Verstoß gegen die Redefreiheit, die mit einer Deutschpflicht an Schulen und in Pausen einhergehen, können auf bereits dargestellte Äußerungen zur Debatte innerhalb der Einleitung dieser Masterarbeit hinweisen. Bisherige kritische Stimmen zur Forderung nach einer gesetzlich geregelten Deutschpflicht verwiesen ebenso auf ein Verbot anderer Sprachen – der mitgebrachten Sprachen der SchülerInnen – und die außer Kraftsetzung des Rechts auf Privatsphäre (Art. 8 EMRK) sowie die Rechte des Kindes (Art. 1 BVG) (vgl. Netzwerk SprachenRechte; vgl. BMB online; vgl. Mayer 2016). Dies wurde damit erklärt, dass die Anerkennung und das Aufgreifen der mitgebrachten Sprachen im Zuge von Migration als Voraussetzung zum erfolgreichen Deutscherwerb anzusehen sind. Weiters stellen Schulpausen einen nicht öffentlichen Raum dar, in dem Gespräche im privaten Bereich stattfinden (vgl. Mayer 2016: 12). Demnach sind Pausengespräche nicht als Verkehr mit öffentlichen Stellen anzusehen, so dass das Prinzip der Deutschpflicht in Pausen, die Verwendung der Erstsprachen in privaten Gesprächen der SchülerInnen untersagt (vgl. ebd.). Den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit zufolge, sind die befragten DirektorInnen und LehrerInnen aus Volksschulen und Neue-Mittelschulen beider Bundesländer ebenfalls dieser Meinung.

Neben der Beantwortung der Forschungsfrage konnte die eingangs formulierte Annahme, dass das geforderte Prinzip „Schulsprache Deutsch“ mit dem Bildungsanliegen österreichischer Schulen – die bestmögliche Förderung aller Kinder und Jugendlichen unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen (sprachlichen) Voraussetzungen (vgl. BMB online, Bereich Bildungsanliegen) – im Widerspruch stehe, ebenfalls gestützt werden. Dieser Widerspruch lässt sich durch der von einigen DirektorInnen und LehrerInnen angesprochenen Diskrepanz zwischen dem Bildungsziel zur Förderung von Mehrsprachigkeit und der Forderung nach einer Deutschpflicht an Österreichs Schulen, aufzeigen. Einerseits stehe hinter dem Prinzip „Schulsprache Deutsch“ für manche ExpertInnen offensichtlich der Wunsch die Fähigkeit der Beherrschung der deutschen Sprache zu stärken. Um diesen „Wunsch“ zu erreichen, müsste wiederum auf die bestmögliche Beherrschung der Erstsprache(n) der Kinder/ SchülerInnen Wert gelegt werden, wodurch ebenso die Motivation zum Zweitspracherwerb verstärkt wird. Deshalb sprachen einige ExpertInnen davon, dass die Verständigung unter SchülerInnen

anderer (Erst-)Sprachen in deren Erstsprachen in Pausen sogar notwendig ist, um sowohl die Erstsprache(n) als auch in diesem Fall die Zweitsprache Deutsch zu (er-)lernen. Diese Erklärung ist auch im Einklang mit den Ausführungen Lüdis, Limbach und Krumm, laut denen der Erwerb bzw. das Beherrschen der Erstsprache einen nachhaltigen Einfluss auf den Erwerb einer Zweitsprache aufweist (vgl. Lüdi 2008: 120; vgl. Limbach 2008a: 22; vgl. Krumm 2008: 29). So verwies Limbach ebenfalls auf die Tatsache, dass die Erstsprache aus vielerlei Gründen besonderer Pflege und Aufmerksamkeit bedarf, wie ebenfalls die Äußerungen einzelner ExpertInnen verdeutlichen (vgl. Limbach 2008a: 25).

Hinsichtlich der angesprochenen Diskrepanz verwies ein Teil der DirektorInnen und LehrerInnen beider Schultypen auf die Problematik der Mehrsprachigkeit an Schulen. Demnach wird das Beherrschen vieler Sprachen an Schulen zwar positiv angesehen. Allerdings handelt es sich laut den ExpertInnen hierbei um gesellschaftlich anerkannte Sprachen wie Französisch, Englisch oder Spanisch und weniger um die „mitgebrachten“ Sprachen der SchülerInnen anderer (Erst-)Sprachen als Deutsch. Anzunehmen wäre, dass Mehrsprachigkeit an Schulen vor diesem Hintergrund eher die Vielfalt unterschiedlicher (National-)Sprachen sowie der Erwerb von Zweit- und Fremdsprachen zugesprochen werde (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 103f.; vgl. Wandruszka 1979: 13ff.; vgl. Christ 2009: 31f.). Dabei ist gerade in Hinblick auf eine Deutschpflicht vielmehr auf den Umstand einer „inneren“ bzw. „muttersprachlichen Mehrsprachigkeit“ der SchülerInnen zu verweisen (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 104). Innerhalb einzelner ExpertInneninterviews entstand der Eindruck eines Plädoyers an das System Schule zur Anerkennung der Mehrsprachigkeit von SchülerInnen. Denn mit einer Deutschpflicht an Schulen und in Pausen wird nicht nur das Verbot der Kommunikation in anderen (Erst-)Sprachen als der deutschen Sprache signalisiert. Eine Abwertung der Mehrsprachigkeit – der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen mit anderen (Erst-)Sprachen – wird dadurch ebenfalls deutlich und auch verstärkt. Daraus ließe sich auf ein andauerndes Verständnis von Bildungsinstitutionen mit einer „homogenen Sprach- oder Sprechgemeinschaft“ im bourdieu’schen Sinne schließen (vgl. Thompson 2005: 6).² Ein Teil der DirektorInnen und LehrerInnen schienen zwar bemüht einen anderen Zugang zu Sprache – beispielsweise Humboldts Verständnis der Bedeutung von Sprache(n) im Bildungsprozess – an den jeweiligen Schulen zu schaffen und zu vermitteln, dennoch scheint der Gedanke Bourdieus im System Schule noch immer vorherrschend zu sein. In diesem Sinne kann die Annahme vertreten werden, dass im Falle einer gesetzlich geregelten Deutschpflicht, das österreichische Bildungssystem durch die Anordnung der Schulsprache Deutsch zur allgemeinen Anerkennung

² Hier nochmals der Hinweis auf den fehlenden Anspruch auf Allgemeingültigkeit.

der herrschenden, legitimen Sprache – „[...] der deutschen Sprache als die ‚*offizielle Sprache*‘ der Republik Österreich“ (Parlamentsdirektion Österreich online, Bereich Entschliessungsantrag) – beiträgt und so fortwährend „die Voraussetzung für die Entstehung sprachlicher Herrschaftsverhältnisse“ (Bourdieu 2005: 50) schafft. So konnte mit der vorliegenden Masterarbeit sowohl eine Verbindung als auch die Aktualität der Theorie Bourdieus unterstrichen werden.

Im Gegensatz dazu zog ein anderer Teil der DirektorInnen und LehrerInnen aus Volksschulen und Neue-Mittelschulen aus der sprachlichen Vielfalt von SchülerInnen an Österreichs Schulen einen gegenseitigen Profit aller SchülerInnen. Durch die Kommunikation in anderen (Erst-)Sprachen lernen die SchülerInnen voneinander und miteinander (Fremd-)Sprachen. Erweitert mit der humboldt'schen Fassung des Bildungsbegriffs des Menschen, sehen jene DirektorInnen und LehrerInnen die Auseinandersetzung mit (fremden) Sprachen an den jeweiligen Schulen als Ergänzung sowie Erweiterung der eigenen Weltansicht und das Erlernen fremder Sprachen, gleichzeitig als Gewinn aller SchülerInnen an (vgl. Koller 1999: 90-93; vgl. Koller 2010: 84-86). Demnach stellen Sprache(n) mit den Worten Humboldts beschrieben für einen Teil der DirektorInnen und LehrerInnen Gegenstand und Medium von Bildungsprozessen dar, um sich verschiedene Weltansichten anzueignen (vgl. ebd.). So konnte im Gegensatz zum Verständnis innerhalb der aktuellen politischen Debatte über eine Deutschpflicht an Schulen und in Pausen anhand der ExpertInneninterviews ebenfalls die Aktualität der Betonung der Vielfalt von Sprachen wie bei Wilhelm von Humboldt aufgezeigt werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Untersuchung der vorliegenden Masterarbeit auf mögliche Auswirkungen einer Deutschpflicht an Schulen und in Pausen in Österreich bestehende kritische Annahmen und Argumente zur bisweilen noch politischen Forderung bestätigen sowie zugleich weitere Aspekte darstellen konnte. Sowohl die Bedeutung der Erstsprache(n) für den weiteren (Zweit-)Spracherwerb als auch in diesem Falle andere Erstsprachen als Deutsch als gemeinsame Verständigungssprache von SchülerInnen; ein Signal des Verbots anderer (Erst-)Sprachen und der damit verbundenen geringen Anerkennung der Erstsprachen; sowie dem Verstoß gegen die Redefreiheit der Kinder/ SchülerInnen aufgrund der verpflichtenden Verständigung in der deutschen Sprache, wurden angeführt. Außerdem konnte ein weiterer Gesichtspunkt dargestellt werden, der in bestehenden Argumentationen auf die politische Diskussion bezogen noch nicht Erwähnung fand. DirektorInnen und LehrerInnen aus Volks- und Neue-Mittelschulen aus den Bundesländern Wien und Oberösterreich sehen in der Kommunikation in den anderen Sprachen der SchülerInnen untereinander eine Art

Erholung für diese. Aufgrund der vertretenen Tatsache der mehrheitlichen Verständigung in der deutschen Sprache während des (Deutsch-)Unterrichts, reden SchülerInnen ohnehin die meiste Zeit Deutsch, was wiederum für SchülerInnen mit geringen Deutschkenntnissen als Stress und Anstrengung erklärt wurde, so dass gerade die Zeit in den Pausen für jene eine Erholung bietet. Folglich stellen Pausen offenbar einen Raum dar, der den Druck der SchülerInnen die deutsche Sprache zu beherrschen und zu benützen, verringert, wobei die Motivation gleichzeitig vorhanden bleibt bzw. bestärkt wird. Denn allein die Möglichkeit zur Verständigung in anderen (Erst-)Sprachen der Kinder/ SchülerInnen in Pausen trägt zu einer stärkeren Wertschätzung der sprachlichen Vielfalt an Schulen in Österreich bei. Dementsprechend kann abschließend mit den Worten eines Volksschullehrers gesagt werden:

„Und ja, [...] bitte lassen wir den Kindern bitte ihre Sprachen, ihre Sprachenvielfalt. Es ist ja auch ein Sprachschatz, den wir hier an unserer Schule haben [...]. Von dem Schatz, den die Kinder mitbringen, von diesen ganzen Muttersprachen [...] kann ja dieses Land auch als Ganzes profitieren“ (E5, Z.136-142).

6 Ausblick

Ob die eruierten Annahmen über mögliche Auswirkungen einer Deutschpflicht an Österreichs Schulen bzw. der Forderung nach Deutsch als „Pausensprache“ auf SchülerInnen anderer Erstsprachen tatsächlich tragfähig sind, müsste durch weitere Untersuchungen abgesichert werden. Diese könnten folgendermaßen gestaltet sein:

Zum einen ließe sich an das qualitative Vorgehen dieser Masterarbeit eine quantitative Untersuchung anschließen. Die Annahmen, welche anhand der ExpertInneninterviews zur Beantwortung der Forschungsfrage generiert worden sind, könnten in einer nächsten quantitativen Analyse einer möglichen Falsifizierung bzw. Verifizierung unterzogen werden. Dabei könnten die bestehenden Annahmen in Hypothesen formuliert, welche durch einen Fragenkatalog und anschließender Auswertung einer Hypothesenüberprüfung unterzogen werden können.

Zum anderen besteht die Möglichkeit die dargestellten Auswirkungen innerhalb einer weiteren qualitativen Forschung genauer zu analysieren, in dem die Forschungsfrage sich konkret auf die eruierten möglichen Auswirkungen bezieht. Beispielsweise wurde sowohl durch die Theorie als auch durch die ExpertInneninterviews die Bedeutung der Erstsprache für den weiteren (Zweit-)Spracherwerb deutlich. Demnach könnten weitere Forschungen die Fragen untersuchen:

„Inwiefern wirkt sich das Prinzip der Schulsprache Deutsch auf die Erstsprache von SchülerInnen anderer Erstsprachen als Deutsch aus?“ und damit verbunden „Welche Auswirkungen lassen sich daraus auf den weiteren (Zweit-)Spracherwerb ableiten?“.

Darüber hinaus wurde der Aspekte des Zugehörigkeitsgefühls bezogen auf die Verständigung der SchülerInnen anderer Erstsprachen untereinander aufgezeigt, da die Erstsprachen als eine Art „Sprache des Heimatlandes“ und „Herzenssprache“ bezeichnet wurden. Hier ließe sich ein Bezug auf den Zusammenhang von Sprache und Identität erkennen, was wiederum als ein weiterer Untersuchungsgegenstand dienen kann. Eine passende Forschungsfrage wäre demnach:

„Inwiefern könnte sich die Forderung nach Deutsch als Schul- und Pausensprache bzw. einer Deutschpflicht an Schulen und in Pausen, auf das Identitätsgefühl sowie die Identitätsentwicklung von SchülerInnen anderer Erstsprachen auswirken?“.

Anhand des Forschungsvorhabens dieser Masterarbeit konnten neben der Beantwortung der Forschungsfrage weitere Fragen bezüglich der geforderten Deutschpflicht an Schulen und in

Pausen in Österreich eruiert werden. Es stellte sich heraus, dass generell die Auseinandersetzung mit der Frage nach möglichen Auswirkungen einer Deutschpflicht an Schulen und in Pausen auf SchülerInnen anderer Erstsprachen als Deutsch, für alle der befragten DirektorInnen und LehrerInnen beider Schultypen prinzipiell von einer genauen Darstellung des Nutzens einer solchen Forderung sowie der Kontrolle zur Einhaltung dieser abhängt. Um über mögliche Auswirkung nachdenken zu können, bedarf es daher einer dringenderen Antwort auf die Frage nach dem Nutzen sowie der Kontrolle einer Deutschpflicht an Schulen und in Pausen. Damit einhergehend wäre die Frage nach möglichen Sanktionierungen bei Nichteinhalten der „Pflicht“ einer weiteren Untersuchung wert.

Desweiteren könnte aufgrund der Aussage einer Expertin, die Volksschule wäre ihrer Meinung nach keine greifbare Gruppe für diese Forderung, ein nächstes Forschungsvorhaben sich auf generell höhere Alter- bzw. Klassenstufen beziehen. Damit verbunden, könnte der von dieser Expertin ebenfalls genannte Aspekt einer besseren Berufsvorbereitung durch die Benutzung der deutschen Sprache auch in Pausen mit einfließen.

Eine weitere Anschlussmöglichkeit würde sich durch den Experten anbieten, der eigenen Angaben zufolge in seiner Schule ein Verbot anderer Erstsprachen ausgesprochen habe. Hier kann die Frage aufgeworfen werden, ob eine solch vertretene Meinung des „rigorosen“ Verbots anderer Erstsprachen bei einem sehr geringen Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, sich auch bei anderen Schulen mit ähnlicher Charakteristik vorfinden lässt.

Literaturverzeichnis

- BOHNSACK, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8.Auflage. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- BOGNER, Alexander/ MENZ, Wolfgang (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: BOGNER, Alexander/ LITTIG, Beate/ MENZ, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2.Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.33-70.
- BOGNER, Alexander/ LITTIG, Beate/ MENZ, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- BOURDIEU, Pierre (2005) [1990]: Was heisst sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Mit einer Einführung von John B. Thompson. 2.Auflage. Wien: Wilhelm Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung Ges.m.b.H..
- CHRIST, Herbert (2009): Über Mehrsprachigkeit. In: GOGOLIN, Ingrid/ NEUMANN, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.31-49.
- DIRIM, İnci/ MECHERIL, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: ANDRESEN, Sabine/ HURRELMANN, Klaus/ PALENTIEN, Christian/ SCHRÖER, Wolfgang (Hrsg.): BA/MA Kompakt: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.99-115.
- FLICK, Uwe (2007): Leitfaden-Interviews. Das Experten-Interview. In: Ders.: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH, S.214-219.
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/ LANGER, Antje (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/ LANGER, Antje/ PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4.Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S.437-455.
- GOGOLIN, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York: Waxmann.
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1979) [1963]: Schriften zur Sprachphilosophie. In: Ders.: Werke in fünf Bänden. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Band 3. 5.Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S.144-757.
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1981) [1767-1835]: Kleine Schriften zur Sprachphilosophie. In: Ders.: Werke in fünf Bänden. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Band 5. 1.Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S.100-113.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2008): Sprache und Identität. In: LIMBACH, Jutta/ VON RUCKTESCHELL Katharina (Hrsg.): Die Macht der Sprache. Berlin, München: Langenscheidt KG. München: Goethe-Institut e.V., S.29-30.

- KRUMM, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: GOGOLIN, Ingrid/ NEUMANN, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.233-248.
- KOLLER, Hans-Christoph (1999): Bildung in einer Vielfalt von Sprachen. Zur Bildungs- und Sprachtheorie Wilhelm von Humboldts. In: Ders.: Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink, S.51-93.
- KOLLER, Hans-Christoph (2010): Der Bildungsbegriff des Neuhumanismus: Humboldt. In: Ders.: Grundbegriffe, Theorien und Methoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 5.Auflage. Stuttgart: W.Kohlhammer GmbH, S.70-92.
- KOLLER, Hans-Christoph (2012): Zur Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts. In: Ders.: Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer, S.11-15.
- LANGER, A. (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/ LANGER, Antje/ PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4.Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S.515-526.
- LIMBACH, Jutta (2008a): Hat Deutsch eine Zukunft? Unsere Sprache in der globalisierten Welt. München: Verlag C.H. Beck oHG..
- LIMBACH, Jutta (2008b): Mehrsprachigkeit. In: LIMBACH, Jutta/ VON RUCKTESCHELL Katharina (Hrsg.): Die Macht der Sprache. Berlin, München: Langenscheidt KG. München: Goethe-Institut e.V., S.28.
- LÜDI, Georges (2008): Migration – Sprache – Sprachohnmacht. In: LIMBACH, Jutta/ VON RUCKTESCHELL, Katharina (Hrsg.): Die Macht der Sprache. Berlin, München: Langenscheidt KG. München: Goethe-Institut e.V., S.119-130.
- MECHERIL, Paul/ QUEHL, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: KNAPPIK, Magdalena/ THOMA, Nadja (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript Verlag, S.151-177.
- MEUSER, Michael/ NAGEL, Ulrike (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: PICKEL, Susanne/ PICKEL, Gert/ LAUTH, Hans-Joachim/ JAHN, Detlef (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, S.465-480.
- MEUSER, Michael/ NAGEL, Ulrike (2013): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/ LANGER, Antje/ PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4.Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S.457-471.

Oberösterreichischer Landtag. Beschluss betreffend eine Deutschpflicht auf dem Schulareal; Beilage 94/2016, XXVIII. Gesetzgebungsperiode. Initiativantrag der unterzeichneten Abgeordneten betreffend eine Deutschpflicht auf dem Schulareal.

PETERS, Jan H./ DÖRFLER, Tobias (2015): Aufbau und Inhalt der schriftlichen Arbeit. In: Abschlussarbeiten in der Psychologie und den Sozialwissenschaften. Schreiben und Gestalten. Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH. S.1-74.

THOMPSON, John B. (2005) [1991]: Einführung. In: BOURDIEU, Pierre: Was heisst sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Mit einer Einführung von John B. Thompson. 2.Auflage. Wien: Wilhelm Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung Ges.m.b.H., S.1-36.

WANDRUSZKA, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: R. Piper & Co. Verlag.

WIESINGER, Peter (Hrsg.) (1988): Die deutsche Sprache in Österreich. Eine Einführung. In: Ders.: Das österreichische Deutsch. Wien: Böhlau Verlag GmbH und Co.KG., S.9-30.

Internetquellenverzeichnis

Bundesministerium für Bildung Österreich, Bereich Unterricht und Schule, Bildungsanliegen, SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch:
URL:https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.html
[Stand:10.11.2016].

Bundeskanzleramt Österreich, Bereich Bundesrecht, Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz, Fassung vom 14.01.2017. Siehe § 16.(1) Unterrichtssprache:
URL:<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [Stand:14.01.2017].

DiePresse.com, Bereich Politik, Innenpolitik. 24.10.2015:
URL:http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/4850485/Ministerium-widerspricht-OO_Schulsprache-Deutsch-unzulaessig?direct=4850916&_vl_backlink=/home/politik/innenpolitik/4850916/index.do&selChannel=&from=articlemore [Stand:23.10.2016].

DiePresse.com, Bereich Bildung, Schule (a). 28.01.2016.
URL:http://diepresse.com/home/bildung/schule/4913934/Schulen_Steiermark-empfiehl-Deutsch-als-Pausensprache [Stand:23.10.2016].

DiePresse.com, Bereich Bildung, Schule (b). 26.01.2016:
URL:http://diepresse.com/home/bildung/schule/4912688/Sprachforderung_Deutschpflicht-in-Pause-ist-schaedlich [Stand:23.10.2016].

Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ) Oberösterreich, Manfred Haimbuchner Homepage, Bereich Aktuelles (a). 17.02.2016: URL:<http://www.fpoee-ooe.at/gutachten-bestaetigt-deutsch-als-schulsprache-moeglich/> [Stand:20.10.2016].

- Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ) Oberösterreich, Manfred Haimbuchner Homepage, Bereich Aktuelles (b). 01.03.2016: URL:<http://www.fpoe-ooe.at/schulsprache-deutsch-in-hausordnung/> [Stand:20.10.2016].
- Freiheitliche Partei Österreich (FPÖ) Oberösterreich, Manfred Haimbuchner Homepage, Bereich Aktuelles (c). 22.09.2016: URL:<http://www.fpoe-ooe.at/gutachten-decktd-deutschpflicht-an-schulen/> [Stand:20.10.2016].
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1986): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. I. Klassische Problemformulierungen. In: TENORTH, Heinz-Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft. Weinheim, München: Juventa-Verlag, S.32-38: URL:<http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~aeschule/HumboldtTB.pdf> [Stand:03.04.2017].
- KHAN-SVIK, Gabriele/ MECHERIL, Paul/ SPRUNG, Annette/ YILDIZ, Erol (Hrsg.): Bildungsforschung (in) der Migrationsgesellschaft. Ausgewählte Beiträge einer Tagung an der Universität Graz, 5. Und 6. Mai 2011: URL:https://www.uibk.ac.at/iezw/aktuelles/publikationen/onlinepublikationen/tagungsband_bildungsforschung_in_der_migrationsgesellschaft_2011_graz.pdf [Stand:14.11.2016].
- MAYER, Heinz (2016): „Reden S’ deutsch! ... Mir san in Wean!“ In: Kreidekreis: das Informations- und Diskussionsorgan der ÖLI-UG – Österreichische LehrerInnen Initiative – Unabhängige GewerkschafterInnen für mehr Demokratie. 1/2016, S.12-13: URL:<http://www.oeliug.at/news/kreidekreis-%C3%B6lizeitung/kreidekreis-2016/> [Stand:14.11.2016].
- Netzwerk SprachenRechte, Antwortschreiben an Hrn. LH Pühringer, 06.03.2016. URL:http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2015/11/20160306-verbal-NWSR_Antwort-an-LH-Pu%CC%88hringer.pdf [Stand:19.10.2016].
- Netzwerk SprachenRechte, Verband für angewandte Linguistik Österreich (verbal), österreichischen Gesellschaft für Sprachdidaktik. Stellungnahme zur Einführung des Prinzips „Schulsprache Deutsch“ im oberösterreichischen Arbeitsübereinkommen zwischen ÖVP und FPÖ, 04.11.2015: URL:http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2015/11/Verbal_Netzwerk_Sprachenrechte_O%CC%88GSD_Stellungnahme_OO%CC%88_FINAL.pdf [Stand:20.10.2016].
- Oberösterreichische Volkspartei (OÖVP) (2015): Mit Mut und Entschlossenheit – Oberösterreich weiter entwickeln. Arbeitsübereinkommen 2015-2021, S.31: URL:https://www.ooevp.at/fileadmin/ooevp/dateien/2015/O%C3%96_weiter_entwickeln_Arbeits%C3%BCbereinkommen_O%C3%96VP_u_FP%C3%96.pdf [Stand:19.10.2016].
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. Folder „Viele Sprachen? Kein Problem! - Tipps zum Umgang mit Mehrsprachigkeit“, 2011: URL:https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachen_inumik_folder_22077.pdf?5i83fp [Stand:10.11.2016].

Österreichischer Integrationsfonds, Statistisches Jahrbuch 2016, S.105-115:
URL:<http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/migrationintegration-2016.pdf>
[Stand:20.11.2016].

Parlamentsdirektion Österreich. Entschliessungsantrag, Verankerung des Prinzips
„Schulsprache Deutsch“. 13.10.2016:
URL:https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/A/A_01871/imfname_565312.pdf
[Stand:05.01.2017].

Schule-mehrsprachig.at, Bereich Oft gefragt, Migration und Sprache, Kann man mehr als eine
Muttersprache haben?: URL:<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=385>
[Stand:17.01.2017].

Schule-mehrsprachig.at, Bereich Oft gefragt, Migration und Sprache, Was versteht man unter
Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit?: URL:<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=385> [Stand:10.12.2016].

Schule-mehrsprachig.at, Bereich Hintergrundinformationen, Informationsblätter, Nr.1: Gesetze
und Verordnungen. Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen
mit anderen Erstsprachen als Deutsch, S.18: URL:<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=84> [Stand:17.01.2017].

Schule-mehrsprachig.at, Bereich Hintergrundinformationen, Informationsblätter, Nr.2:
SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht der
Schuljahre 2008/09 bis 2014/15, S.3: URL:<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=84> [Stand:20.11.2016].

Schule-mehrsprachig.at, Bereich Hintergrundinformationen, Home: URL:<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=61> [Stand:17.01.17].

Statistik Austria, Bereich Bildung in Zahlen 2012/2013 – Schlüsselindikatoren und Analysen.
2014, S.12:
URL:http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=461 [Stand:19.11.2016].

Statistik Austria, Bereich Bildung in Zahlen 2013/2014 – Schlüsselindikatoren und Analysen.
2015, S.12:
URL:http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=508 [Stand:19.11.2016].

Statistik Austria, Bereich Bildung in Zahlen 2014/2015 – Schlüsselindikatoren und Analysen.
2016, S.12:
URL:http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=722 [Stand:19.11.2016].

Abstract

An Österreichs Schulen wird laut dem Schulunterrichtsgesetz die deutsche Sprache als Unterrichtssprache verwendet. Außerhalb des Unterrichts, sprich in den Pausen steht es den SchülerInnen frei, in welcher Sprache sie miteinander kommunizieren. Die oberösterreichische Landesregierung schlägt nun vor, durch das Prinzip „Schulsprache Deutsch“ die Kommunikation in den Pausen ebenfalls in der deutschen Sprache verpflichtend vorzuschreiben, wodurch der Eindruck einer „einsprachigen Schule“ entsteht. Österreich zeichnet sich dagegen durch eine sprachliche Vielfalt aus, wobei neben Deutsch auch andere (Erst-)Sprachen im Alltag der SchülerInnen verwendet werden. Daher stellt sich die Frage, welche Auswirkungen das Prinzip „Schulsprache Deutsch“ für SchülerInnen mit eben anderen (Erst-)Sprachen als der deutschen Sprache nach sich ziehen würde? Anhand geführter ExpertInneninterviews mit DirektorInnen und LehrerInnen aus Volks- und Neue-Mittelschulen in den Bundesländern Wien und Oberösterreich fanden sich unterschiedliche Meinungen sowie Widersprüchlichkeiten innerhalb der politischen Forderung sowie bezogen auf das Bildungsanliegen der Schulen in Österreich wieder.

Erklärung zum eigenständigen Verfassen der Masterarbeit

Ich bestätige mit meiner Unterschrift, dass Ich die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst habe und dass die dabei verwendeten Quellen im Literaturverzeichnis vollständig angeführt sind. Die vorliegende Arbeit wurde zudem nicht für den Zeugniserwerb im Rahmen einer anderen Lehrveranstaltung verwendet.

Datum:.....

Unterschrift:.....

Anhang

Anhang A: Transkripte der einzelnen ExpertInneninterviews

ExpertInneninterview 1

Interview mit einer Lehrerin an einer Neuen-Mittelschule in Oberösterreich

Datum der Aufnahme: 29.10.2016

Dauer der Aufnahme: 00:16:33

Ort der Aufnahme: Kaffeehaus

Kürzel der Interviewerin: I

Kürzel der Transkribierenden: E1

1 **I:** Im Zuge meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der aktuellen politischen Debatte einer
2 Deutschpflicht an Schulen bzw. mit der Forderung Deutsch als Pausensprache. Zu Beginn möchte ich
3 dir ein paar kurze Fragen zu deiner beruflichen Tätigkeit stellen und dann folgt der Hauptteil des
4 Interviews. Du bist Lehrerin, an welcher Schule unterrichtest du denn?

5

6 **E1:** Genau, ich unterrichte an der NMS X in Y.

7

8 **I:** Und wie lange unterrichtest du schon an dieser Schule?

9

10 **E1:** Diese Schule ist mein zweites Schuljahr.

11

12 **I:** Wie hoch schätzt du den Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund an dieser Schule bzw.
13 auch in deiner Klasse?

14

15 **E1:** An der Schule allgemein weiß ich das eigentlich gar nicht, ich könnte mal raten ich könnte mal
16 schätzen ungefähr 85 Prozent. Und ich habe eben seit heuer auch eine eigene Klasse, als Klassenlehrerin
17 Klassenvorstand und da habe ich äh 100 Prozent MigrantInnen. Das sind Kinder die schon in Österreich
18 aufgewachsen sind aber deren Eltern aus anderen Ländern kommen.

19

20 **I:** Ja was hältst du in deiner Rolle als Lehrerin von der Forderung Deutsch als Pausensprache bzw. einer
21 generellen Deutschpflicht an Schulen?

22

23 **E1:** ((denkt nach)) hmm, ja was ich davon halte ich jetzt schwer zum sagen, i (3) ich habe mir ich hab
24 das ja schon während der Ausbildung immer wieder gehört, während der Lehrerausbildung da hat es
25 mich irgendwie gar nicht beschäftigt, jetzt natürlich in Y, wo wir so viel Kinder mit

Migrationshintergrund haben an der Schule ist es irgendwie schon ein relevantes Thema auch für uns an der Schule wo das sehr sehr diskutiert wird, wo wo der allgemeine äh die allgemeine Stimmung schon sehr dafür ist, wo wir das wobei bei uns ist das ja gar nicht irgendwo in der Schulordnung gestanden, das war nirgends drinnen da hat man überlegt eben heuer bei der Konferenz ob man das irgendwie hineinnimmt und da hat es dann geheißen ähm na wir machen das einfach so wir sagen das einfach das ist verpflichtend, steht aber nirgends irgendwo drinnen. Ähm so persönlich, ich mein ich na klar ich muss jetzt natürlich auch weil mir das von oben vom Herrn Direktor die Anweisung hab Deutsche äh muss gesprochen werden, dann muss ich natürlich auch wenn ich jetzt irgendwie sage die Kinder höre muss ich immer wieder aufsagen sprich doch bitte Deutsch weil das irgendwie einfach ein Auftrag ist für uns Lehrer. Mir persönlich ähm ja ich habe glaub ich seitdem im Vergleich zum ersten Dienstjahr schon eine andere Einstellung. Früher war ich immer froh, weil es gibt bei uns an der Schule auch sehr viele Probleme, die Kinder kommen aus sozialschwachen Familien, also die haben zuhause oft sehr viele Probleme und wenn es dann doch eine Situation wo es einen Konflikt gibt bei uns an der Schule, dann ist so dann dann dann bin ich halt einmal zum Konflikt gestoßen und und da haben die nicht deutsch gesprochen und ich wusste eigentlich gar nicht wo jetzt das Problem ist weil die sich irgendwie angeschrien haben in ihrer Muttersprache und dann muss ich wieder sagen ja dann ist halt schwierig die Kinder sind dann voll in Rasche sind kaum zu bändigen und dann ist halt schwierig, weil ich da nicht versteh was da eigentlich für ein Problem ist. Das ist schon so das einzige Mal wo ich mir gedacht habe es wäre gut, wenn du jetzt jetzt Deutsch gesprochen hätten hättest damit ich gewusst was los war. Allgemein was halte ich davon ähm für mich persönlich ist es nicht so wichtig sag ich jetzt mal, vor allem auch in Hinblick auf das was bringt das überhaupt? Ja.

I: Was denkst du denn was es bringt?

E1: Also ich habe mich eigentlich mit der Frage was will man damit eigentlich erreichen, dass Deutsch gesprochen wird noch nie auseinander gesetzt muss ich jetzt ehrlich sagen ((schmunzelt)) und man ich weiß nicht wenn es jetzt irgendwie das heißen äh wenn das Argument heißen würde fürs Deutsch lernen ich mein klar im Deutschunterricht und auch in in in jedem anderen Unterrichtsfach, ich glaub es geht jetzt gar nicht so darum, dass die Kinder jetzt nirgendwo anders jetzt Deutsch sprechen, weil in die Unterrichtsfächer muss ja Deutsch gesprochen werden, weil sonst könnte man sich gar nicht unterhalten. Ich habe in meiner Klasse ähm sieben verschiedene Nationen also wenn da jeder so irgendwie in seiner Sprache sprechen würde, könnte man nicht unterrichten. Was bringt das jetzt, wenn die Kinder in den Fünf-Minuten-Pausen Deutsch sprechen, allein für den Sprachanreiz ((überlegt)) da trau ich mir jetzt eigentlich gar nicht zu sagen, weil das weiß ich eigentlich nicht aber ich denke mir jetzt, wenn bei uns an der Schule ist das so, wenn die Kinder kriegen das irgendwie somit, sie reden in der Pause, wenn sie irgendjemand haben, mit dem sie sich in einer anderen Sprache unterhalten können, dann dann reden sie auch gern auch in der anderen Sprache oder auch Deutsch und das ist irgendwie wenn man sie dann

63 dazu verpflichtet sprich Deutsch und sprecht ihr zwei Deutsch sie können es ja eh. Also ich glaub nicht,
64 dass sie da gerade in drei Sätzen so viel dazu lernen. Also ja.

65

66 **I:** Es werden beispielsweise Argumente geliefert, wo gesagt wird, dass man die Beherrschung der
67 deutschen Sprache generell wichtig für die schulischen und beruflichen Erfolge ansieht und eben hast
68 du auch schon angesprochen mit der Forderung nicht nur die Deutschkenntnisse der SchülerInnen mit
69 Migrationshintergrund dadurch verbessert werden, sondern das davon sogar die Eltern profitieren, die
70 noch nicht gut Deutsch sprechen können.

71

72 **E1:** Also dass die Eltern davon profitieren, wenn die Kinder in der Pause Deutsch sprechen, das
73 bezweifle ich jetzt einmal sehr. Bei uns gibt es auch die Eltern viele können sehr gut Deutsch und viele
74 Mütter können es auch nicht, und ich glaub nicht dass sie wegen den jetzt besser Deutsch können, wenn
75 das Kind in der Pause Deutsch spricht oder weil es dann zuhause vielleicht sich denkt ich muss Deutsch
76 sprechen ich glaub nicht, also das ist ((schüttelt Kopf)) Ähm jetzt ist mir gerade noch was eingefallen
77 ((lachend)), was ich jetzt noch dazu, was hast du vorher gesagt ((fragend)) irgendwie bin ich gerade (.)

78

79 **I:** dass die Beherrschung der deutschen Sprache sowohl für die schulischen als auch beruflichen Erfolge
80 angesehen wird.

81

82 **E1:** ah ja genau. Ahm ja also Deutsch sprechen im Deutschunterricht das ist extrem wichtig, aber ich
83 glaub das steht auch nicht zur Diskussion dar, aber in der Pause spielt die Beherrschung der deutschen
84 Sprache ich mein es gibt so aus ähm es entwickelt sich irgendwie so eine neue Jugendsprache, weil die
85 Kinder und es ist jetzt auch spannend wenn man jetzt zum Beispiel sagt, die Beherrschung der deutschen
86 Sprache, ist dass das Deutsch was man eigentlich was sie lernen sollten, weil in der Pause reden sie halt
87 dann sprechen sie dann „geh ma Billa“ oder ((schmunzelnd)) und sie also da ist die Frage ob sie das
88 Deutsch ist was sie dann wirklich später dann irgendwie ihnen weiterhilft im Beruf oder so. Weil das
89 glaub ich ja sie sprechen ja dann nicht schön hochdeutsch und formulieren jeden Satz ähm korrekt im
90 korrekten Deutsch, also das ist ja nicht der Fall. Also vom ja...

91

92 **I:** Zusammenfassend könnte man praktisch sagen, dass in Pausen eine ganz andere sprachliche
93 Kommunikation stattfindet als im schulischen als im Unterricht beispielsweise?

94

95 **E1:** ja würde ich schon, also ganz anderes jetzt nicht aber es wäre halt eine (.) ich mein natürlich ich
96 habe jetzt auch in meiner Klasse einen Schüler, der spricht kein Wort deutsch und für den ist das
97 natürlich schon, ich mein für den ist das was Anderes, wenn er natürlich jetzt Bosnisch spricht mit
98 denjenigen die auch von ahh diese Sprache Bosnisch können, dann ja das ist natürlich finde ich nicht so
99 vorteilhaft als wenn sie schon, als wenn er sagt zum Beispiel ich würde mit dem gleich von Anfang an

Deutsch gesprochen, der würde sicher sehr viel mehr mitbekommen und davon profitieren. Aber das ist was anderes, weil die anderen Schüler mit Migrationshintergrund, die kommen ja nicht und können kein Wort Deutsch, die sprechen ja Deutsch und waren in der Volksschule und in Österreich und vielleicht auch schon im Kindergarten und die ich mein es geht extrem schnell, dass Kinder Deutsch lernen, weil wenn die ein Jahr da sind können die lernen die ein Jahr lang als außerordentliche Schüler, das heißt wir haben die bekommen noch keine Note und so nächstes Jahr könne die schon ganz normal mitmachen wie jedes andere Kind. Auch wenn die nicht (schwer zu verstehen: ggf. Noten) (09:29) in der Stunde nicht in den Pausen nicht deutsch gesprochen wird, glaub ich jetzt auch.

I: (.) Du hast das kurz auch schon angesprochen, ich würde eben noch mal genauer von dir wissen worin du die Folgen eben genau bei den SchülerInnen mit Migrationshintergrund beziehungsweise für die SchülerInnen deren Erstsprache nicht Deutsch sind, siehst? Ob das den Vorstellungen zu einer gelungenen Integration wie es auch heißt ähm behilflich ist, oder ob du als Lehrerin sagst, weil eine Forderung hat ja dann gleichzeitig auch immer was mit einem Verbot zu tun.

E1: Ja ((nickend)).

E1: Bei uns an der Schule ist es eben so, wenn die Kinder dann immer aufgefordert werden sprich Deutsch, dann ist das immer automatisch finde ich für sie ein Verbot „na i derf ned in meiner eigenen eigenen Sprache in meiner eigenen Muttersprache sprechen“ und ich glaub eine gelungene Integration ich glaub da kommt es in erster Linie mal auf jedenfalls auf die Deutschkenntnisse drauf an. Ich mein das ist ja nicht so die Kinder wollen ja Deutsch lernen, es ist nicht so, dass die jetzt nicht Deutsch sprechen, weil sie das nicht Lernen wollen. Und das ist eins wenn sie, gerade wenn die Kinder aus einer anderen wo wo aus anderen Nationen aus der Nation, wo sie herkommen, dabei sind da ist es irgendwie dann sprechen sie halt schnell mal eine andere Sprache, aber sie machen sie halt nicht, weil sie sagen sie wollen nicht Deutsch lernen. Und zu einer gelungenen Integration, ich glaub da zählt am Anfang was ganz anderes als zum Beispiel bei uns an der Schule, das die wohl miteinander auskommen gleich. Es gibt so viele Konflikte unter den Schülern und wo ja ich glaub da würde ich jetzt nicht an erster Stelle anführen, dass die da jetzt in der Pause Deutsch sprechen.

I: Und siehst du die Konflikte, die du angesprochen hast als Herausforderung für dich als Lehre also in deiner Rolle als Lehrerin?

E1: Ja ich fand es schon herausfordernd, ähm in dem ähm ja sie natürlich sie ja das ist jetzt mal das Kleinste sie belasten ja sogar den Unterricht ich mein wenn die Kinder irgendwas belastet, wenn sie wieder einen Streit gehabt haben vorher oder ja dann sind sie natürlich nicht dabei im Unterricht, aber ich meine klar man versucht ihnen auch ein Leben zu ermöglichen wo man sagt man versucht sie auch

137 zu integrieren und und schauen dass sie ja das sie später mal aus der Schule kommen einen Job
138 bekommen, dass sie das machen können, was sie sich vorstellen, aber das ist hat extrem schwierig wenn
139 man gerade wenn in einer Schule, wo man so einen hohen Migrantenanteil hat und und da wäre halt
140 einmal, ich mein da wäre es einmal wichtig, dass die Kinder mit jemanden sprechen können, der sie
141 auch mal versteht in ihrer eigenen Sprache. weil da können sie sich glaub ich, ich glaub wir haben
142 Dolmetscher für Türkisch und noch eine Sprache, ich glaub ich weiß gerade nicht ich glaube eh Bosnisch
143 und und die denen können sie sich dann ganz anders mitteilen. Und da ist glaub ich auch ganz wichtig,
144 dass man ihnen das bietet zum Beispiel und nicht immer nur fordert Deutsch und ja aber ich will nicht
145 sagen, dass man nicht Deutsch sprechen soll, das finde ich trotzdem auch wichtiger, aber ich finde die
146 Debatte in den Pausen in denen fünf Minuten vergeht ja ich weiß nicht, ob das das Wichtigste ist was
147 sie brauchen, die Kinder.

148
149 **I:** Du hast es auch gerade angesprochen, dass es für die Kinder vielleicht auch hilfreich wäre sich in der
150 eigenen Erstsprache untereinander zu unterhalten, also gibt es deiner Meinung nach vielleicht auch
151 mögliche Alternativen zu der Forderung, dass man sich sag ich mal konkret mit dem mit einer
152 Deutschpflicht in den Pausen als Ziel vor allem als Unterstützung für die Kinder, also mögliche
153 Alternativen zu einer gelungenen Integration der Kinder und auch zur Forderung einer Deutschpflicht?

154
155 **E1:** Ja ich mein es heißt ja immer, also die Mehrsprachigkeit ist ja immer ein super Thema ((hustet))
156 und jeder sagt ja wenn das Kind jetzt dann noch perfekt Englisch spricht, ist es super. Ich denke mir nur
157 bei uns Lernen kommen Kinder, die könnten schon zwei Sprachen eigentlich perfekt sprechen, warum
158 verbietet mir jemand da eine Sprache zu sprechen, die sie auch schon fließend können, das heißt es wäre
159 hier ja auch schon mehrsprachig, da müssen wir zum Beispiel dann noch weiß ich nicht in einem andern
160 Schulplan Chinesisch lernen und warum sind warum sind die Sprachen, die sie können und die sie ähm
161 auf die man großen Wert legt, weil ihre Mehrsprachigkeit, ist die irgendwie ist total genauso, man tut
162 die Sprachen immer ein bisschen abwerten von den Kindern, zum Beispiel weiß ich nicht „diese hier
163 gefällt ma“ ja und das versteh ich eigentlich nicht warum man das macht, weil man kann halt das Kind
164 jetzt, perfekt eine andere Sprache und nicht Chinesisch und oder Russisch, gerade (...).

165
166 **I:** Gibt es noch etwas was du mir erzählen möchtest?

167
168 **E1:** Nein, gerade fällt mir nichts mehr ein.

169
170 **I:** Ja dann vielen Dank!

171
172 **E1:** Bitte ((lächelt)).

ExpertInneninterview 2

Interview mit einer Direktorin einer Volksschule in Wien

Datum der Aufnahme: 26.01.2017

Dauer der Aufnahme: 00:18:18

Ort der Aufnahme: Büro der Direktorin

Kürzel der Interviewerin: I

Kürzel der Transkribierenden: E2

1 **I:** Ja wie gesagt, ich studiere Bildungswissenschaft an der Universität Wien und schreibe jetzt an meiner
2 Masterarbeit und habe mir da zur Aufgabe genommen, die aktuelle politische Diskussion über eine
3 Deutschpflicht an Schulen, mit besonderen Augenmerk auf Deutsch als Pausensprache und der
4 Schwerpunkt dabei liegt dabei auf dem Verständnis von Sprache in der Debatte und auch auf der
5 Tatsache der sprachlichen Vielfalt in Österreichs Schulen. Und ich würde Sie zu Beginn gern fragen, ob
6 Sie Ihre Aufgabe beziehungsweise Ihre Funktion hier an der Schule kurz beschreiben können?

7
8 **E2:** ((interessiert nickend)) Gerne ((lächelt)), also mein Name ist X, ich bin Schulleiterin in der Y im
9 zweiten Bezirk und zwar jetzt das neunte Jahr. Davor war ich 22 Jahre lang Lehrerin im 12. Bezirk. Ähm
10 ich komme aus einer Schule als Lehrerin wo äh der Anteil an Kindern mit einer anderen Erstsprache als
11 Deutsch sehr sehr hoch war, in dieser Schule wo ich war. Und hier bei uns ähm in der Vorgartenstraße
12 ist es so ein ein wirklich fifty-fifty ungefähr in den Klassen, manchmal ein bisschen mehr und manchmal
13 ein bisschen weniger.

14
15 **I:** Das wäre dann meine nächste Frage gewesen ((lächelt)).

16
17 **E2:** Ja? ((lächelt))

18
19 **I:** (.) wie hoch sie den Anteil schätzen?

20
21 **E2:** Also es sind, ich glaub es sind derzeit glaub ich 60 Prozent Kinder mit einer anderen Erstsprache
22 als Deutsch und 40 Prozent Kinder mit deutscher ähm Muttersprache. Ähm Schulweit, also wenn wir
23 alle Kinder zusammenzählen, sind es äh 283 Kinder im Moment. Aber in den Klassen sind ein bisschen
24 Unterschiede, also das kann ich jetzt nicht genau sagen, aber das ist in etwa überall so 60-40ig. Und das
25 ist eine sehr gut zusammengestellte Mischung, muss man sagen, wo man wirklich sehr gut arbeiten
26 kann.

28 **I:** Ähm meine Frage wäre jetzt, was sie in ihrer beruflichen Rolle als Direktorin von der aktuellen
 29 Forderung einer Deutschpflicht an Schulen besonders der Forderung nach Deutsch als Pausensprache in
 30 ihrer beruflichen Rolle davon halten?
 31

32 **E2:** Also in meiner Rolle als als Lehrerin schon und jetzt als Leiterin äh war ich sehr mit diesem Thema
 33 immer beschäftigt natürlich das ist eh ganz klar, wenn man mit diesem Kindern zu tun hat, die äh große
 34 Schwierigkeiten haben oft, die mit **null** Deutschkenntnissen herkommen [*Telefon läutet im*
 35 *Hintergrund*] was ich sagen muss aber wesentlich besser geworden ist seit es das verpflichtende
 36 Kindergartenjahr gibt. Weil wir jetzt gerade Einschreibungen haben. Kinder die gar nicht Deutsch
 37 können, die nicht einmal verstehen grün gelb rot und blau, die Farben benennen können, was eines der
 38 ersten Dinge ist, äh die gibt's fast gar nicht mehr, also das sind höchstens eine Handvoll zwei, drei, vier
 39 Kinder von den 80, die ich einschreibe, die das nicht können. Also das hat sich sehr verbessert, aber äh
 40 ich hab viel an Fortbildung auch in diese Richtung gemacht äh und ich weiß vom wissenschaftlichen
 41 Standpunkt, sprachwissenschaftlichen Standpunkt ähm, dass es ganz ganz wichtig ist seine
 42 Muttersprache gut zu können. Nämlich je sicherer ich die Muttersprache kann, äh desto besser kann ich
 43 darauf aufbauen und eine Zweitsprache lernen. Daher ist es hier auch am Standort ganz wichtig, den
 44 Eltern vor allem den Eltern [*Telefon läutet erneut*] dass das ganz wichtig ist, dass es nicht sinnvoll ist,
 45 ein [*Handy in ihrer Jackentasche läutet*] oh jetzt kommt alles zusammen [*drückt den Anruf weg*] ähm
 46 dass man den Eltern vor allem sagt, wie wichtig es ist, dass sie mit ihren Kindern die Muttersprache
 47 sprechen und nicht ein schlechtes Deutsch, wo sie vielleicht glauben, sie tun den Kindern etwas
 48 Gutes, weil das ist in vielen Köpfen drinnen „Deutsch ist die gute Sprache hier, weil das wird hier
 49 verlangt und wenn ich eine andere Erstsprache hab, dann hat mein Kind vielleicht einen schlechten
 50 Beginn oder das funktioniert dann nicht so gut“ Das muss man in den Köpfen der Eltern klar machen,
 51 ähm das wie wichtig das ist ,das sehen wir jetzt in den letzten zwei drei Jahren, gerade aufgrund der
 52 Einschreibung wieder häufig, dass die Eltern sagen „Wir, ich als Mutter, als Vater, Wir haben ich hab
 53 sag jetzt bosnisches Muttersprache, Serbisch, Türkisch, aber mein Kind kann es nicht mehr gut. Mein
 54 Kind spricht Deutsch“. Und die Kinder kommen dann und können aber auch Deutsch schlecht, haben
 55 aber keine Muttersprache mehr auf die sie aufbauen können, weil entweder die Eltern das auch nicht
 56 mehr so gut sprechen oder eben nicht mehr tun einfach. Und das ist, also das ist ganz schlimm. Ähm ich
 57 verstehe äh warum die Politik sagt in der Schule wird Deutsch gesprochen, dann lernt man es endlich,
 58 aber die Muttersprache ist wichtig und daher sprechen bei uns auch die Kinder die Muttersprache, wenn
 59 sie mit wem zusammenkommen, die es können. Bei uns wird es keinesfalls verboten, ähm wir versuchen
 60 sie natürlich mit all dem was im Unterricht vor kommt Deutsch zu sprechen. So viel wie möglich, so oft
 61 wie möglich. Äh und vor allem das richtige zu hören, dafür sind eben je mehr deutschsprachige Kinder
 62 dann natürlich da sind, umso leichter geht das. Dass nicht nur die LehrerIn eine ist, die Deutsch wirklich
 63 gut spricht, sondern eben auch andere Kinder. Aber ein Verbot meiner Meinung nach und auch hier am
 64 Standort ist das die Meinung, bringt gar nichts. Und in der Pause, das sag ich noch, in der Pause schon

gar nicht ((lächelt)) weil da da ich eh so angestrengt bin, weil es ist einfach die Unterrichtssprache Deutsch und sie hören ja eh zum großen Teil deutsch, so angestrengt, und dann endlich treffe ich meine Freundin im Garten, in der Gartenpause, die vielleicht gar nicht in meine Klasse geht und mit der, das das ist auch illusorisch, wie wir soll man das machen. Wie soll man das kontrollieren ((lächelt fragend)), da seh ich zwei Kinder ich höre sie polnisch reden, weil sie sich endlich getroffen haben und dann sag ich „Nein Nein ((Zeigefinger hebend)) und du sprichst jetzt deutsch“ als das ist ((Kopf schüttelnd))...das kann ich mir nicht vorstellen, das wird es immer geben und wenn man selber im Ausland war, als Erwachsener Mensch auch, ähm und weiß dort die Sprache nicht spricht und dann im Urlaub versucht zu lernen oder zu sprechen, ist man so froh, wenn man dann einmal das Hirn ausschalten kann und die Sprache, die allein und automatisch funktioniert, reden kann. Also an dem merkt man das sehr ((lächelt)).

I: Ja weil sie es eben auch schon angesprochen haben, dass die Muttersprache eben auch wichtig ist für den weiteren Spracherwerb, was glauben sie denn wären mögliche Auswirkungen, wenn man wirklich eine Deutschpflicht in Pausen einführen würde, für die SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch?

E2: hmm also eine Auswirkung, ich könnte mir vorstellen, dass es anstrengend ist für die Kinder, weil sie ihre Muttersprache gar oder ihre Sprache gar nicht mehr sprechen dürfen, weil es verboten ist und sie das heimlichtun, weil ich glaube nicht, dass das nicht vorkommt, sondern sie tun das dann halt irgendwie heimlich und haben dann da so ein Stress und ich glaube auch das ist wirklich sehr anstrengend für alle, die das überprüfen wollen. Weil also den Stress möchte ich weder den Lehrerinnen und Lehrern und mir antun, dass ich wirklich jeden nachgehen müsste, zu sagen das will ich nicht. Wiewohl es sehr wohl Eltern gibt, die zum Beispiel sagen, dass sie nicht möchten, wir hatten das jetzt bei zwei chinesisch sprachigen Kindern, sie sollen nicht in eine Klasse gehen, sondern in zwei verschiedene Klassen, wenn das möglich ist. Als Wunsch der Eltern, damit sie eben miteinander nicht chinesisch sprechen. Solche Dinge gibt's schon auch. Ähm wenn das der Wunsch der Eltern ist, kann ich auch wiederrum verstehen, dass sie es nicht fördern wollen jetzt in dem Fall, dass die miteinander reden, dass die Eltern Angst haben, sie reden halt miteinander nur ihre Sprache überhaupt, wenn sie so selten vorkommt, weil es sind insge- wir haben jetzt zwei chinesisch sprachige Kinder und da kämen zwei dazu, also mehr sind es im Haus einfach nicht, in dieser Sprache halt. Äh aber wenn die dann sich am Gang treffen oder im Garten treffen und dann soll ich ihnen verbieten ((schmunzelt)) und sagen, also ich würde sagen in der Altersgruppe, wo die Kinder hier sind zwischen sechs und zehn Jahren geht das nicht. Also das durchzusetzen, dass also das würde ich für verschwendete Energie halten.

I: Und nehmen Sie an, dass das dann in höheren Altersstufen einen anderen Effekt hätte?

E2: Also ich könnte mir vorstellen, wenn die Schüler und SchülerInnen älter sind, dass man mit ihnen sprechen kann und dass, es müsste glaube ich ein gemeinsamer Beschluss sein, so äh nicht „ab jetzt wird in der Schule nur deutsch gesprochen, wenn nicht dann wehe wehe ((Zeigefinger hebend))“. Sondern ähm „ich rede jetzt mit euch, wie stellt ihr euch das vor? Ihr wollt einen Job in Österreich, ihr wollt hier bleiben, dann werdet ihr eine gute Sprache, also gute sprachliche Kenntnisse brauchen ähm es könnte euch helfen, wenn ihr in der Pause auch nur Deutsch sprecht, wollen wir das einmal einführen, probieren? Ab jetzt einen Monat lang wird nur Deutsch gesprochen“ so auf diese Art eher, mit den Schülern und Schülerinnen. So dass man nicht und auch es wird immer gebrandmarkt so „Versuch einmal ob du das was du in der Schule, im Schulleben, von dreiviertel acht bis weiß ich nicht wann, manche Schüler vielleicht bis fünfzehn oder sechzehn Uhr Unterricht haben oder später, brauchst ob du das in der deutschen Sprache hinbekommst“. So als als Text und dass man das dann wieder anschaut und evaluiert, sagt „so wie ist es euch gegangen?“. Also ob man das in der ersten dann, also in der fünften Schulstufe schon kann, weiß ich nicht, aber ich könnte mir so vorstellen sechste, siebte, achte Schulstufe mit den Schülern und Schülerinnen gemeinsam wäre das als Projekt durchaus denkbar. Und dann aber muss man auch die die nötige Freiheit auch geben, um auch zulassen, dass es eben rauskommt „das war schrecklich für uns. Das war furchtbar, weil...und wir wollen das jetzt gerne wieder anders“ weil wir beschränken uns auf bestimmte, oder es gibt eine Muttersprachenpause zum Beispiel ((schmunzelt)) aber das würde ich nur mit Kindern, mit den älteren Schülern gemeinsam ausmachen. Weil ich glaube nicht, dass man das über die Köpfe wirklich eben eben wer, außer wenn es die Kinder wirklich selber wollen, oder probieren wollen, kann das eben sanktionieren und aufpassen drauf und hmmm ((Kopf hin und her bewegend)) das geht einfach nicht, das ist unmöglich. Und die Kleinen glaub ich, da mag es vielleicht Eltern geben, die das für sinnvoll halten würden, also dass ich könnte mir vorstellen, dass es im Elternverein, wenn man das bespricht oder so durchaus „Ja ja machen wir das“ und vielleicht so bei den Kleinen, wenn ich das mit jetzt so überlege, dass man sagt „Wir probieren eine Pause, wo wir nicht die Muttersprache sprechen“ möglicherweise aber ich glaube sie sind zu jung...zwischen sechs und zehn, eher in der vierten so als Projekt sowas vielleicht in einer Klasse mal, aber sonst glaube ich nicht (.) [*Hausmeister kommt rein und legt eine Uhr auf den Tisch*] danke (.).

I: Ja wir wären dann aber eigentlich schon am Ende.

E2: Jaaaa ((sehr erfreut)).

I: Gibt es noch Punkte, die Sie ansprechen möchten, wo Sie denken die sind jetzt noch wichtig in der Thematik besonders zu dem Schwerpunkt?

E2: Also ich fände eben ganz wichtig und das immer schon und das ist ein ein zweischneidige Sache nämlich, dass ähm manche Kinder ihre Muttersprache als nicht so wertvoll empfinden, wenn sie in die

Schule kommen und sagen „ähm jetzt spreche ich deutsch, weil das ist hier eben gefordert und das will ich“ und wenn man fragt „na wie heißt denn das dann auf Türkisch oder wie heißt denn das“ dass sie dann verschämt sind und das ja gar nicht tun. Ähm das ist die eine Seite, weil eben da auch oft von den Eltern kommt dieses „Na na wir sprechen Deutsch und das ist ganz wichtig“. Es ist auch wichtig, aber die Muttersprache hat einen einen äh Grad an Wichtigkeit, dass kann die Zweitsprache nie nie hergeben, weil das ist so die Herzenssprache, wenn man die nicht hat, geht menschlich, sozial und auch emotional so viel verloren für die Kinder, das kann man im Leben nicht mehr aufholen. Das ist das eine und das andere ist die andere Seite von dem und die zweite Seite ist, dass da die Schule auch gefordert ist, ähm dieses Sprachen einen Stellenwert zu geben. Zu sagen, dass ist wichtig und „wow du kannst zwei Sprachen, wenn du in die Schule kommst und das ist ein Wahnsinn. Ich habe dafür zwölf Jahre Schule gebraucht, damit ich zwei Sprachen, ein bisschen die Zweite kann. Dafür kann ich sehr gut die Erstsprache und du auch und jetzt lernen wir die Zweitsprache [*Handy läutet erneut*], dass man das wirklich [*holt Handy aus der Jackentasche, drückt den Anruf weg*], dass man das wirklich hier äh dem die Wichtigkeit gibt und und weil das hat nicht dann nur sprachliche Auswirkungen, sondern ich glaube auch für die Integration Auswirkungen. Wenn ich als mit meiner Sprache anerkannt bin. Und und weiß, dass ist okay, ich ich kann diese Sprache und diese Sprache, die eine besser, die andere vielleicht weniger gut, aber ich lerne hier gerade und das ist völlig okay.

I: Zumal Mehrsprachig auch ein Bildungsziel an den Schulen in Österreich darstellt...

E2: Genau! Genau, richtig ((nickt zustimmend)). Es es, das das möchte ich vielleicht auch noch sagen, das äh es halt, dass es oft nicht auf die Sprache ankommt, ob in einer Familie Bildung einen hohen Stellenwert hat oder nicht. Weil es gibt genau ganz rein deutschsprachige Familien ((klopft auf den Tisch)), bei denen Bildung nicht ganz so in den Mittelpunkt steht wie in anderen Familien und es gibt nicht deutschsprachige Familien, wo das wahnsinnig im Mittelpunkt steht, die genau das Richtige tun und sagen „so da müssen wir“ und solche, denen es auch wenig wichtig ist. Und da muss glaube ich die Politik anders angreifen, dass sozial irgendwie, das soziale Gefüge, weil es da schon Leute gibt, die sagen ähm „Mama und Papa sind bei AMS und da werde ich auch hingehen“. Und das ist die Zukunftsperspektive und damit brauch ich mich in der Schule weniger anstrengen und mich mit der Sprache auch nicht konfrontieren und solche Dinge. Und das ist das ist ganz schlimm, wenn wenn wenn sowas ist. Das finde ich ganz schlimm sozial, oder wenn jemand ohne Sprache kommt. Die Muttersprache nicht gut, die Zweitsprache aber daher auch überhaupt nicht gut. Kinder können das was sie sagen wollen, oft gar nicht ausdrücken. Das finde ich das allerschlimmste. Also da müssen, sind wir denke ich alle gefordert, dass das möglichst selten oder gar nicht passiert

I: Dann vielen Dank für das Interview.

ExpertInneninterview 3

Interview mit einer Direktorin einer technischen Mittelschule in Oberösterreich

Datum der Aufnahme: 04.12.2016

Dauer der Aufnahme: 00:08:17

Ort der Aufnahme: Büro der Direktorin

Kürzel der Interviewerin: I

Kürzel der Transkribierenden: E3

1 **I:** Ja, ähm, also wie gesagt, im Zuge meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der aktuellen
2 politischen Debatte über die Deutschpflicht an Schulen bzw. über die Forderung Deutsch als
3 Pausensprache. Und das Ziel meiner Masterarbeit ist es, möglichst viele Perspektiven zu dieser Debatte
4 einzuholen und das besondere Augenmerk liegt dabei auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund bzw.
5 die eine andere Erstsprache haben als Deutsch. Und Sie sind die Direktorin (.)

6
7 **E3:** Ja.

8
9 **I:** (.) der technischen Neuen-Mittelschule in Y. Wie hoch schätzen Sie denn den Anteil an SchülerInnen
10 mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an Ihrer Schule?

11
12 **E3:** Also wir haben momentan einen Stand von 30 Prozent. Wobei aber mit nicht-deutscher
13 Muttersprache sind auch Kinder, die hier geboren sind? Aber die einfach Eltern haben, die aus einem
14 anderen Land kommen. Genau.

15
16 **I:** Und was ist denn Ihre Meinung, in Ihrer Rolle als Direktorin zu der Deutschpflicht in Pausen, zu der
17 aktuellen Debatte?

18
19 **E3:** Also ich finde, ich habe genug zu tun und möchte das nicht kontrollieren, ob Schüler sich in ihrer
20 Muttersprache unterhalten. Mich stört es auch überhaupt nicht. Wo ich das nicht will ist, wenn ich dabei
21 bin, oder wenn eine andere Lehrkraft dabei ist und die reden zum Beispiel Türkisch. Dann sage ich, „Ich
22 möchte das nicht, denn ich möchte das verstehen was ihr sagt.“ Aber wenn die Schüler in der Pause in
23 ihrer Sprache sprechen, ist das absolut kein Problem. Dann haben ja wir auch eine Anzahl von
24 Asylwerberkindern, die wirklich ganz ganz wenig Deutsch können und für die ist es dann so richtig eine
25 Erlösung, wenn sie in der Pause sich treffen und in ihrer Muttersprache können. Das ist einfach so bissl
26 wie ein Stück Heimat und ich würde das echt vermessen fühlen, sie daran zu hindern.

27
28 **I:** Wird darüber denn auch im Lehrerzimmer diskutiert, über die Forderung?

E3: Ahhh. Nicht wirklich. Also es ist bei uns kein Thema. Wir haben einmal insofern darüber diskutiert, das eine Lehrer gesagt hat, falls ich als Direktoren den Antrag stellen würde – wir verlangen nur mehr Deutsche Sprache als Pausensprache – würde sie sich sehr dagegen wehren. Aber ich würde den Antrag auch nicht stellen. Und zwar in erster Linie aus dem Grund, weil ich mir denke, das muss ich ja dann auch kontrollieren. Und diese Pausenpolizei – das ist nicht mein Ding.

I: Okay, gut. Und wie sehen Sie denn diese Forderung, eben hinsichtlich der Auswirkung auf SchülerInnen, die sich eben nur mit Deutscher Erstsprache verständigen können? Die Deutsch nicht so gut beherrschen. Wenn sie dann in der Pause Deutsch sprechen sollten. Also, ja. Wie sieht das aus. Weil, es ist ja das große Argument dazu, dass dadurch die Deutsche Sprache gefördert werden soll, gerade auch bei den Kindern, die sie noch nicht so gut beherrschen und damit sich diese Schüler auch besser integriert fühlen. Wenn sie dazu angehalten werden, in der Pause nur Deutsch zu sprechen.

E3: Also bei uns sprechen die Schüler prinzipiell Deutsch, wenn sie, wenn also da ein türkisch Kind und ein österreichisches Kind gemeinsam die Pause verbringen, wird nur Deutsch gesprochen. Weil sie das so möchten, dass jeder den anderen versteht. Das ist wirklich. Das kommt wirklich nur dann vor zum Beispiel, wenn Schüler die nicht in den Religionsunterricht gehen, sich dann zusammensetzen und das sind eben ein Teil türkische Kinder, die sprechen dann miteinander Türkisch. Aber sonst wird in den Pausen prinzipiell Deutsch gesprochen. Mir fällt es auf, dass Asylwerberkinder, die aus verschiedenen Ländern kommen miteinander Deutsch sprechen, damit sie sich verstehen. Oder umgekehrt, dass manche Schüler von uns Englisch sprechen mit den Asylwerberkindern, dass Englisch eine gemeinsame Sprache wird. Und ich meine, das ist ja zum Beispiel auch nur von Vorteil, wenn die Schüler Englisch sprechen – da üben sie ja genauso die Fremdsprache.

I: Also steht da schon eher das miteinander lernen ...

E3: Genau.

I: (.) im Vordergrund?

E3: Das steht im Vordergrund.

I: Okay. Und es ist auch nicht der Fall, dass SchülerInnen zu Ihnen zum Beispiel kommen und sagen, sie fühlen sich unwohl, weil eben andere SchülerInnen untereinander in einer anderen Sprache sprechen?

E3: Absolut. Das ist mir noch nie passiert. Was für mich ganz interessant ist, wie schnell österreichische Kinder, türkische oder kroatische Schimpfwörter lernen. Also die können das besser, als wie ich. Weil

67 ich bin unfähig, dass ich mir das merke. Also da ist sehr schnell eine internationale Verständigung
68 möglich.

69

70 **I:** Das ist ja von Vorteil.

71

72 ((beide lachen))

73

74 **E3:** Nicht unbedingt, weil ich glaube, es ist schön, wenn sie zum Beispiel grüßen können in einer
75 anderen Sprache. Schimpfwörter sind für mich jetzt nicht unbedingt das Wichtigste.

76

77 **I:** Gibt es denn Ihrer Meinung nach, auf die Debatte bezogen, mögliche Alternativen, statt zu sagen,
78 man stellt das jetzt gesetzlich fest, dass eben nicht nur die Unterrichtssprache auf Deutsch gehalten
79 werden soll, sondern das generell auch Gespräche in der Pause, nur auf Deutsch geführt werden sollen?

80

81 **E3:** Ich glaube, wir machen in unserer Schule einen ganz anderen Zugang. Wir zeigen unseren Schülern,
82 dass eine andere Sprache eigentlich auch eine Ergänzung ist, oder eine neue Perspektive. Und in
83 manchen Klassen, wo also viele Schüler mit anderen Sprachen drinnen sitzen, wird das so betrieben,
84 dass diese Schüler auch den Mitschülern einmal so einen Grundwortschatz beibringen. Und diese
85 Schüler erleben das einfach als Erweiterung oder als zusätzliches Angebot. Und nicht, sie fühlen sich
86 dadurch nicht ausgesperrt, sondern sie finden das toll, wenn sie zum Beispiel einen Urlaub in Kroatien
87 machen, dass sie dann schon ein paar Dinge sagen können. Also wir legen eher einen anderen Zugang
88 – je mehr Sprachen ich kann, umso besser kann ich mit Leuten, mit anderen Menschen kommunizieren.

89

90 **I:** Zumal es ja auch das eigentliche Bildungsziel von österreichischen Schulen ist.

91

92 **E3:** Genau. Und Sie werden das ja feststellen, dass wir zum Teil furchtbar Deutsch sprechen.

93

94 ((beide lachen))

95

96 **E3:** Und das ist es für Sie nicht verständlich ist. Dann frage ich mich, ist das Deutsch, wenn wir im
97 tiefsten Dialekt miteinander kommunizieren, das versteht ja auch ein Teil der Schüler nicht. Und
98 eigentlich müssten wir dann immer total nach der Schrift sprechen und das ist ja wirklich irgendwie
99 unnatürlich.

100 Wir pflegen eine Umgangssprache im Unterricht, einfach auch aus dem Grund, damit das auch jeder
101 Schüler versteht, der drinnen sitzt, aber in der Pause darf wirklich jeder so reden, wie er möchte.

102

103 **I:** Das ist nämlich auch sehr interessant, also, welches Deutsch damit überhaupt gemeint ist.

104

105 **E3:** Genau.

106

107 **I:** Ich komme selbst aus Deutschland und deswegen kann ich [

108

109 **E3:** Wie geht es Ihnen mit unserem Dialekt?

110

111 **I:** Also ich bin jetzt seit 6 Jahren in Österreich und mittlerweile färbt das sogar schon auf mich ab, gerade
112 so Oberösterreichisch. Also ich fühle mich wohl, ich verstehe alle, es ist natürlich dann auch immer die
113 Sache, dass wenn ich dann wieder mal nach Hause fahre, dass man dann meistens mich dann nicht mehr
114 so richtig (.).

115

116 **E3:** Genau.

117

118 **I:** Also ich fühle mich wohl und ich glaube nach 6 Jahren, versteht man dann schon die Meisten.
119 Ansonsten, möchten Sie noch etwas hinzufügen zu der ganzen Sache, oder?

120

121 **E3:** Nein, also wie gesagt, ich möchte das nur betonen, dass bei uns die Sprache absolut kein Problem
122 ist.

123

124 **I:** Ja dann bedanke ich mich schon – das wars schon.

ExpertInneninterview 4

Interview mit einem Direktor einer Neuen-Mittelschule in Oberösterreich

Datum der Aufnahme: 25.11.2016

Dauer der Aufnahme: 00:10:34

Ort der Aufnahme: Büro des Direktors

Kürzel der Interviewerin: I

Kürzel der Transkribierenden: E4

1 **I:** Im Zuge meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der aktuellen politischen Debatte einer
2 Deutschpflicht an Schulen bzw. mit der Forderung Deutsch als Pausensprache. Herr X, sie sind Direktor
3 einer Neuen-Mittelschule in Y. Wie lang sind sie schon in der Rolle des Direktors an dieser Schule?

4
5 **E4:** Das dritte Jahr, erst das dritte Jahr jetzt ((nickt)). Ich habe begonnen mit 14/15, das ist mein erstes
6 Dienstjahr gewesen dann 15/16. Wobei ich aber das Schulssystem sehr sehr gut kenne, weil ich einfach
7 äh seit äh 1918 an dieser Schule unterrichte und hab nachher äh die Direktion übernommen.

8
9 **I:** Und in welchen Fächern haben sie unterrichtet?

10
11 **E4:** Ich habe Deutsch und äh Bewegung und Sport geprüft, hab aber dann Informatik noch nach
12 gemacht, ja und wie halt der Fall ist in der Hauptschule früher, jetzt Neue Mittelschule hat man natürlich
13 dann andere Fächer, ich hab Biologie unterrichtet genauso wie Physik, Chemie oder Geographie ja je
14 nachdem wo Not am Mann war.

15
16 **I:** Also als ehemaliger Deutschlehrer bin ich ja dann hier an der richtigen Stelle ((lächelt)), ähm hoch
17 schätzen sie denn den Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund an ihrer Schule?

18
19 **E4:** Der ist bei uns ganz gering, wenn das zwischen drei und fünf Prozent sind. Es wechselt zwar immer,
20 aber diese Schüler die wir haben, ist hauptsächlich da ist schon die zweite Generation, so dass es äh ganz
21 wenige Schüler bei uns sind, die die hmm Muttersprache als alleinige Sprache haben, wir haben im
22 letzten Jahr eine Schülerin gehabt, die war Rumänin, die ist zu uns gekommen in der zweiten Klasse,
23 und hat dann erst Deutsch gelernt, ist aber in der vierten Klasse zu weit gewesen, dass sie in der dritten
24 Leistungsgruppe, weil da war noch das Leistungsgruppensystem, in der dritten Leistungsgruppe in der
25 vierten Klasse in der ersten Leistungsgruppe war in Deutsch und hat dann mit befriedigend
26 abgeschlossen sogar. Sie war eine unheimlich talentierte Schülerin und jetzt haben wir einen Asylanten,
27 der äh aus Pakistan kommt ((überlegt)), der aber auch nicht Deutsch gekonnt hat, der ist jetzt das zweite
28 Jahr bei uns, also eineinhalb Jahre weil er so mitten drin ins Schuljahr gekommen und spricht jetzt
29 eigentlich auch schon ganz gut deutsch. Und die anderen sind alle schon zweite Generation, die schon

30 zwar einen Migrationshintergrund haben, aber die äh mit Deutsch eigentliche mit der Sprache kaum ein
31 Problem gehabt haben.

32

33 **I:** Unabhängig davon ((hustet)) Entschuldigung, hmm wie ist denn Ihre Meinung in der Rolle als
34 Direktor und auch als ehemaliger Lehrer ((räuspert)) zu der aktuellen Diskussion über eine
35 Deutschpflicht in Pausen?

36

37 **E4:** Ja ich meine, das haben wir schon auch gehabt, das halt auch äh Schüler aus der Türkei zum Beispiel
38 in den Pausen auch in der Muttersprache gesprochen haben und das haben wir ganz rigoros schon
39 verboten, weil einfach die Gefahr besteht, dass sie einfach was Sprechen, was äh vielleicht einfach nicht
40 in unserem Sinne ist und auch die Mitschüler ausschließen von dem Ganzen, jetzt bin ich da schon der
41 Meinung, dass wenn es möglich ist. Ich kann nicht verordnen einen Schüler, der nicht Deutsch nur kann,
42 dass er in der Pause dann nichts spricht, im Sinne der eigenen Muttersprache sich unterhält ja das kann
43 ich nicht, aber ansonsten sobald die Möglichkeit besteht mit in Deutsch sich zu verständigen, dann bin
44 ich schon dafür, dass das auch in Deutsch geschieht.

45

46 **I:** Also sie sprechen da schon direkt von einem Verbot?

47

48 **E4:** Eigentlich schon, ja.

49

50 **I:** Also kann man annehmen, dass das auch im Lehrerzimmer bei ihnen diskutiert wird?

51

52 **E4:** Ähm das ist kaum ein Thema.

53

54 **I:** ((überrascht)) kaum ein Thema? Auch nicht [

55

56 **E4:** ((unterbricht)) das wird einmal in der Konferenz erwähnt, wenn uns das aufgefallen ist, dass sie
57 untereinander in den Pausen eben in der Muttersprache gesprochen haben und nicht Deutsch äh dann
58 wird das in der Konferenz behandelt und nachher äh ein Entschluss gefasst und da sind wir eigentlich
59 schon alle der Meinung, dass wir die Deutsch Sprache in der Pause benutzen.

60

61 **E4:** Wir haben auch Hausordnungen, aber das ist kein Thema der Hausordnung, weil es wirklich betrifft
62 halt, ja in den letzten Jahren war es vielleicht ein- zweimal der Fall braucht man nicht gleich in die
63 Hausordnung aufzunehmen, da gibt es wichtigere ((schmunzelt)) Dinge.

64

65 **I:** also sie nehme ich an finden das für förderlich und gibt es denn ihrer Meinung auch möglich
66 Alternativen, wenn man jetzt sagt, (.) [

67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100
101

E4: Sie können jetzt nicht in Deutsch sich verständigen?

I: Ja genau.

E4: Ja es ist schwierig. Es ist schon ein bisschen schwierig, ich mein man schützt ja auch die Schüler davor, wenn man wenn man jetzt äh dieses Verbot ausspricht, weil weil ja die Gespräche, den Inhalt der Gespräche ja nicht kennt, aber da ein Weg zu finden, ist schon schwierig. Äh ich mein Unterhaltung könnte ich mir vorstellen, es gibt ja Computer und da gibt's ja Sprachübersetzer und wenn ich wenn da derjenige Schüler, der nur Deutsch spricht und wenn da jetzt nehmen wir mal an mit einem Afghane kommunizieren will, dann werden sie das wahrscheinlich über einen Computer machen und mit Übersetzungsprogramm. Das ist wir haben aber Computer in der Schule am Gang, das ist eine eine Möglichkeit. Wenn der Wille da ist findet man da sicher was, aber äh eine generelle Lösung ist da sehr sehr schwierig. Drum ist es auch schwer mit einem Verbot, dass man sagt sie dürfen gar nicht anders äh kommunizieren, äh weil das ist doch da nehme ich ihnen eine Freiheit, Redefreiheit äh, das ich sage, die zwei Afghanen dürfen in der Pause gar nicht sprechen, weil sie nicht Deutsch sprechen können. Also von dem halt ich gar nichts. Eine eine schwierige Situation. *[Unterbrechung Kollegin kommt ins Direktorzimmer]* (14s)

I: Möchten sie denn noch was dazu erzählen oder ergänzen?

E4: Nachdem das bei uns fast kein Thema ist, beschäftigen wir uns auch äh eher weniger damit ja, weiß ich nicht in einer Stadtschule wird das sicherlich ein Thema sein und ein großes Thema sein, kann ich mir vorstellen. Weil da ist ja nicht nur die Muttersprache Deutsch wie ich von Wels zum Beispiel weiß, da sind ja zehn fünfzehn verschiedene Sprachen in einer Schule, ja da wird's immer schwieriger, aber da hat es dann schon natürlich auch einen sehr großen Vorteil, je schneller sie Deutsch lernen, weil da können auch die untereinander kommunizieren. Das ist schon natürlich darauf zu schauen, dass sie schnell als möglich Deutsch lernen. Und die Jugendlichen die sind jetzt es fix. Die Kinder, den Hussein, den wir haben, der hat innerhalb von eineinhalb Jahren wirklich schon sehr gut Deutsch gelernt. Der spricht zum Teil auch schon Mundart. Man kann mit ihm schon fast alles besprechen, weil er in der Muttersprache kaum mehr, er sagt er denkt auch kaum mehr in der Muttersprache, er sagt er denkt und träumt auch schon Deutsch ((lacht)). Ja.

I: Und für die Eltern von dem Hussein, ist das ein Problem oder?

102 **E4:** Da ist nur der Vater da, die sind getrennt worden und äh wir haben Deutschkurse auch für Ausländer,
103 also auch für die Asylanten jetzt hauptsächlich, dreimal in der Woche bei uns und die sind unheimlich
104 fleißig und auch mit dem Vater kann man sich inzwischen unterhalten.
105
106 **I:** Also kommt das dann bei dem Vater auch an, wenn der Junge besser Deutsch kann? [
107
108 **E4:** ((unterbricht)) Doch doch, ja schon schon. Man muss sagen äh, leider die Erfahrung gemacht, zwar
109 nicht mit unseren Türkisch stammigen stämmigen, aber wenn es eher Probleme gibt, die Sprache nicht
110 so lernen, dann ist das eher sind das eher Türkisch stämmige. Wo auch die Frauen gar nicht dazu
111 angehalten werden, dass sie die Deutsche Sprache lernen. Das und da haben wir bei den
112 Elternsprechtagen kommt entweder der Vater oder gar niemand. Aber wie gesagt, wir haben kein
113 einziges türkisch sprachiges Kind in unserer Schule.
114
115 **I:** Aber es ist ja auch spannend mal eine andere Perspektive zu sehen, wo der Migrationsanteil eben
116 nicht so hoch ist an der Schule.
117
118 **E4:** ((nickt zustimmend)).
119
120 **I:** Ja dann war es das eigentlich auch schon und ich bedanke mich.
121
122 **E4:** Hat nichts weh getan ((lächelt)).
123
124 **I:** Gut so ((lächelt)).

ExpertInneninterview 5

Interview mit einem Lehrer einer Volksschule in Wien

Datum der Aufnahme: 26.01.2017

Dauer der Aufnahme: 00:18:18

Ort der Aufnahme: Klassenzimmer des Lehrers

Kürzel der Interviewerin: I

Kürzel der Transkribierenden: E5

1 **I:** Als Einstieg würde ich Sie gerne kurz fragen, ob Sie Ihre Aufgaben beziehungsweise Funktionen an
2 dieser Schule kurz beschreiben. Auch Ihren beruflichen Hintergrund – wenn das möglich wäre.

3
4 **E5:** Ja gerne. Also ich bin Volksschullehrer hier an diesem Standort, seit 8 Jahren klassenführend, das
5 heißt also, jetzt gerade eine 3. Klasse, also seit 7 Jahren klassenführend hier am Standort; seit 8 Jahren
6 Volksschullehrer, ich bin hier am Standort weiters zuständig für Naturwissenschaften, für diesen
7 Teilbereich und bin im Dienste des Stadtschulrates für Wien Kinderrechtebeauftragter ebenfalls
8 engagiert, ansonst, ja. Ein Haufen kleinerer Aufgabenbereiche, Schulqualität allgemein, SQA-Team ist
9 mein Thema, heißt in der Schulentwicklung bin ich auch aktiv hier an unserem Standort tätig. Sonst,
10 alles was damit zusammenhängt.

11
12 **I:** Wie hoch schätzen Sie denn den Anteil an SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch
13 an dieser Schule und auch in Ihren Klassen?

14
15 **E5:** Durchaus sehr gemischt, muss man sagen, ja. Wir haben, aktuell habe ich bei mir in der Klasse ein
16 50:50 Verhältnis, was das. Grundsätzlich ist das Verhältnis, glaub ich, aber noch höher bei uns am
17 Standort, was die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache angeht. Weil wir einfach von den
18 Standortbedingungen hier in Favoriten ein sehr buntgemischtes Publikum haben und diese ganzen
19 Bauten, die rundum uns sind, sind alles neue Bauten, die entstanden sind. Und da sind natürlich vor
20 allem junge Familien eingezogen und das sind klassischer Weise nicht mehr österreichischen Familien
21 – die ziehen eher hinaus.

22
23 **I:** Dann würde ich auf Ihre berufliche Rolle zurückkommen und zwar als Lehrer und sowohl als
24 Kinderrechter. Was halten Sie denn in Ihrer beruflichen Rolle von dieser Forderung einer
25 Deutschpflicht an Schulen und explizit von der Forderung Deutsch in der Pause?

26
27 **E5:** Garnichts. ((lacht)) Ganz ehrlich gesagt – Garnichts. Ich verstehe auch diesen Hintergrund dahinter
28 nicht. Ich meine, ich verstehe, dass der Wunsch da ist, die Kinder dazu zu bringen – die Deutschen –
29 die Fähigkeit einer deutschen Sprache zu stärken. Das erfordert allerdings, dass sie ihre Muttersprache

bestmöglich beherrschen. Und genau da hängen wir. Das ist eine Forderung – also ich bin auch gewerkschaftlich aktiv, das habe ich leider nicht so gesagt ((lacht)). Es ist auch eine Forderung, die wir von der Lehrgewerkschaft von unserer Seite her, natürlich ganz stark miteinbringen, dass wir uns doch auch wünschen, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben ihre Muttersprache auch auf einem guten Niveau lernen zu können, damit sie auf dem aufbauend, die Sprache des Heimatlandes für viele, ganz klar auch hier lernen können. Sie dann dazu zu zwingen, in den Pausen nur Deutsch zu sprechen ist Unsinn, ja. Natürlich, wenn wir Kommunikationen haben in Gruppen, dann ergibt es sich automatisch, dass wir als Kommunikationssprache Deutsch wählen – das ist klar. Aber es ist eine ganz interessante Sache, warum soll ich, wenn da jetzt 10 türkische Kinder in eine Klasse gesetzt werden, wie kann ich denn die dazu bringen, nicht Türkisch zu sprechen. Das ist ja auch ein absoluter Unsinn. Da geht es ja darum, dass die Klassen so eingeteilt sein sollten, dass eben genau diese Problematik so gar nicht entstehen kann. Weil das würde, das schafft natürlich dann auch diese Ressentiments und mehr Probleme. Eigentlich. Wenn dann ja die Welten aufeinanderprallen wollen. Ja, also wir haben hier bei uns von Anfang an versucht, auch viele Sprachen, also die Ursprungssprachen der Kinder wertzuschätzen, ja. Also ich habe sehr gerne mit meinen Kindern gemacht, eine Sammlung, was wir denn schon für Sprachen beherrschen. Was wir schon können, ja. Wo dann oft einheimische Kinder so ein bisschen „duckmauserig“ waren, weil andere sprechen hald schon 3 Sprachen und sie fangen jetzt an Englisch zu lernen. Worauf ich dann Wienerisch ois Sproch eingeführt hob, jo. ((lacht)) „Kannst auch im Dialekt reden“, „Jooo, des kaun i!“ Damit hald dann da auch noch ein bisschen was dazu kommt – auch für diese Kinder, ja. Das nutzen wir. Und ich habe auch gesagt, dass einige sind in Sprachen für die Kinder klar sein soll (schwer zu verstehen) (5:35). Also wir haben so, „Kinder gebts mir noch schnell 10 Sekunden, ich brauch noch kurz was zum her richten.“ Dann zählen die Kinder 10, ja und „Auje, ich bin noch nicht fertig.“ Dann zählen sie auf Englisch, dann zählen sie auf Bosnisch, Kroatisch Serbisch, dann zählen sie auf Türkisch, dann kommt Ungarisch meistens noch. Also die Sprachen, die einfach in der Klasse vertreten sind, die kommen dann auch immer wieder vor. Da nutzen wir natürlich dann auch mal die Gelegenheit dafür, dass sie das auch mal in ihrer Muttersprache ausdrücken können.

I: Und wir denn generell an diesem Standort darüber diskutiert, also ist das ein Thema im Lehrerzimmer oder bei Konferenzen?

E5: Nein, eigentlich nicht, aber wir sind ein sehr buntgemischtes Haus, was das Clientel der Kinder angeht und wir sind, was die Pädagoginnen und Pädagogen angeht, ein sehr junges Haus. Ein durchaus sehr, ja, innovatives, modernes Haus, das durchaus mit dem umgehen kann auch. Natürlich immer wieder der Wunsch den Kindern die Möglichkeit zu geben, gut und viel Deutsch sprechen zu können, aber jetzt nicht mit dem erhobenen Zeigefinger und dem Verbot, sondern mit dem Angebot, mit dem Reden, denn es bringt ja auch nichts, wenn zwei Kinder, die gebrochen Deutsch sprechen, miteinander

Deutsch sprechen – das hat ja keinen Lehrwert, das hat ja für uns gar keinen Sinn, ja. Also pädagogisch sinnvoll ist ja dann das Gespräch, wenn halt auch Kinder dabei sind mit einem sehr guten deutschen Wortschatz und da gehen die Kinder automatisch auf Deutsch über, ist e klar.

I: Gut. Auch wenn jetzt diese Forderung oder diese Thematik an Ihrem Standort keine große Rolle spielt, was sehen Sie denn für mögliche Auswirkungen, wenn man, wie Sie schon gesagt haben, dieses Verbot in den Pausen einführen würde? Das jetzt nur mehr Deutsch gesprochen werden würde – also gerade für die SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als der deutschen Sprache.

E5: Ich befürchte, in Wahrheit würde es vor allem eines bringen, dass die Kinder noch mehr Regeln und Gesetze zu ignorieren lernen. Weil sie wissen „mit dem brauche ich mich nicht abgeben, das ist jetzt eigentlich ein Unsinn“. Wie soll das funktionieren, es ist weder kontrollierbar, noch sonst irgendwie, ja. Und ich bin immer ganz streng dagegen irgendwelche Regeln einzuführen, da man dann nicht einhalten kann – das hat keinen Sinn, ja. Das muss dann auch abgestellt werden, weil wenn eine Regel nicht eingehalten wird, dann bitte stellen wir diese Regel ab, weil tun uns ja nur selbst damit schwächen in unserer Position als Pädagogen, wenn wir nicht die Einhaltung durchsetzen können. Weil entweder wir können es, oder wir können es nicht – fertig. Das ist sinnlos. Verbesserungen in der deutschen Sprache würde es null bringen, absolut nicht. Es würde vielleicht noch mehr gebrochenes Deutsch gesprochen werden, was auch nicht wirklich einen tollen Sinn für uns hätte. Sinnvoller wären ganz andere Maßnahmen, die es hier in Favoriten auch gibt. „Mama-lernt-Deutsch-Kurse“ zum Beispiel, wo man auch die Eltern mit ins Boot holt und mit ihnen gemeinsam die Sprache übt, also, da ist doch. Da ist einiges möglich. Das ist gar kein Thema.

I: Das wäre meine Frage zu möglichen Alternativen gewesen.

E5: Genau. Diese Kurse kenne ich, die haben wir hier bei uns am Standort nicht, ich kenne es aus anderen Schulen hier in Favoriten, dass die sehr gut aufgenommen werden. Wir sind aber als Ganztagschulstandort natürlich vor allem für Kinder von berufstätigen Eltern da und die, die e im Berufsfeld sind, sind natürlich mit der deutschen Sprache viel mehr konfrontiert als jemand anders.

I: Und der Raum der Pause, ist ja auch ein ganz anderer als zum Beispiel Unterreicht. Weil man hat ja festgesetzt, dass die Unterrichtssprache, die Deutsche Sprache ist. Aber über den Unterricht hinaus, die Pause soweit ich weiß ein privater Raum und kein öffentlicher Raum. Verbessern Sie mich bitte.

E5: Muss ich sagen, weiß ich auch, da habe ich auch keine andere Definition im Kopf. Meine Ausbildung ist jetzt auch schon wieder einige Jahre her. Dass man da schon so frei geworden ist, würde mir sehr gut gefallen (.)

104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115
116
117
118
119
120
121
122
123
124
125
126

I: Ich habe da bei Recherchearbeiten dazu gelesen, dass eben auch argumentiert wird, dass es gegen das Recht der Freiheit verstößt (.)

E5: Natürlich. Im Bereich der Kinderrechte ist es für mich auch absolut unverständlich solch eine Forderung dahin zu stellen und ich denke aber auch, wie wir gemerkt haben, ist ja diese Forderung in der Öffentlichkeit ja so nicht angekommen, ja. Natürlich gibt es immer ein Clientel, das sich damit bedient fühlt, aber ja. Wir haben oft genug mit diesem Clientel und der deutschen Sprache Schwierigkeiten.

I: Gut. Gibt es noch einen Punkt, was wir aus Ihrer Sicht noch nicht besprochen haben, was Sie zu dem Thema noch hinzufügen möchten, oder?

E5: Würde mir jetzt ad-hoc nichts einfallen, was noch wichtig. Aber ich denke, die Sicht ist klar und deutlich, also wenn es keinen Sinn hat, wenn es gar nicht machbar ist, warum soll man es dann überhaupt tun. Unnötig. Und ja, damit, bitte lassen wir den Kindern bitte ihre Sprachen, ihre Sprachenvielfalt. Es ist ja auch ein Sprachschatz, den wir hier an unserer Schule haben mit dem Ganzen. Wir wollten auch, wir haben da auch schon Projekte in die Richtung gemacht und wollen das noch viel mehr stärken. Von dem Schatz, den die Kinder mitbringen, von diesen ganzen Muttersprachen, denn das ist ja etwas, von dem kann ja dieses Land auch als Ganzes profitieren.

I: Dann vielen Dank für das Interview.

Anhang B: Auswertungen der einzelnen ExpertInneninterviews

ExpertInneninterview 1

Zeilen-nummer	Paraphrase	Kodierung	Thematischer Vergleich
1-5	Frage: Berufliche Tätigkeit?	Vorstellung Einstiegsfrage	
6-12	Seit zwei Jahren ist Expertin Lehrerin an einer Neuen-Mittelschule in Oberösterreich.	Berufliche Tätigkeit	
13-14	Frage: Wie hoch schätzt du den Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen an dieser Schule bzw. in deiner Klasse?	Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund	
16-20	Expertin schätzt den Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf ungefähr 85 Prozent. Heuer hat sie eine eigene Klasse mit 100 Prozent „MigrantInnen“. In dieser Klasse sind Kinder, die schon in Österreich aufgewachsen sind, deren Eltern aber aus anderen Ländern kommen.	Hoher Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund – sprachliche Vielfalt vertreten Kinder mit Migrationshintergrund aus der zweiten Generation	Sprachlicher Vielfalt Zweite Generation
22-23	Frage: Meinung in der Rolle als Lehrerin zur Forderung?		
25-27	Expertin hat innerhalb ihrer Ausbildung von dieser Diskussion gehört – während LehrerInnenausbildung jedoch gar nicht.	Konfrontation innerhalb der Ausbildung	
28-35	Aufgrund des hohen Anteils an SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist diese Diskussion ein sehr relevantes Thema an dieser Schule, worüber auch viel diskutiert wird. Deutschpflicht an Schulen und in Pausen steht nicht in	Forderung an dieser Schule Thema. Deutschpflicht als mündliches „Gesetz“ in	Forderung an dieser Schule Thema Deutschpflicht als mündliches „Gesetz“ in

	Schulordnung, es wurde aber überlegt, diese Forderung in Schulordnung aufzunehmen. Kompromisslösung wurde gefunden in dem LehrerInnen sagen „das ist verpflichtend, steht aber nirgends“.	Schule – Empfehlung aussprechen	Schule – Empfehlung aussprechen ↕ Wille des Direktors
35-39	Expertin und ihre KollegInnen haben vom Direktor der Schule die Anweisung, dass Deutsch gesprochen werden muss und sie zur Einhaltung betroffene SchülerInnen darauf aufmerksam machen muss „sprich doch bitte deutsch“.	Auftrag und Anweisung zur Einhaltung der Deutschpflicht vom Direktor an LehrerInnen	Wille des Direktors
39-51	Wandlung der persönlichen Einstellung zur Thematik, früher hätte Expertin Deutschpflicht in Konfliktsituationen für angemessen empfunden, um das vorliegende Problem des Konfliktes zu verstehen und dementsprechend reagieren zu können. Expertin hatte sich in dieser Situation sehr unwohl und verunsichert gefühlt, da sie die betroffenen SchülerInnen aufgrund deren Verständigung in deren Erstsprachen nicht verstanden hatte. Expertin fand es als schwierig die Kinder „zu bändigen“, da sie nicht wusste wo das „Problem“ lag. In dieser Situation hätte sie sich schon gern gewünscht, dass Deutsch gesprochen wird, damit sie gewusst hätte, was los war.	Sprechen der Erstsprachen in Konfliktsituationen führt zu Verunsicherungen seitens der LehrerInnen Wunsch nach Sprechen der deutschen Sprache in Konfliktsituation – Aufklärung bzw. Konfliktvermeidung durch Deutsch Sprechen	Kommunikation in Erstsprachen bei Konfliktsituationen führt zu Verunsicherungen seitens der LehrerInnen Deutsche Sprache → Aufklärung bzw. Vermeidung von Konfliktsituationen
51-53	Persönlich empfindet Expertin Deutschpflicht nicht so wichtig, vor allem in Hinblick auf die Frage des Nutzens.		
55	Frage: Welchen Nutzen siehst du in dieser Forderung?		
57-64	Expertin hat sich noch nicht mit dieser Frage nach dem Nutzen beschäftigt. Sei das	Argument um Deutsch zu lernen, zählt nicht.	Deutsche Sprache lernen kein Ziel der Forderung

	Argument „fürs Deutsch lernen“, dann könne sie es nicht nachvollziehen, da im Deutschunterricht „und auch in [...] jedem anderen Unterrichtsfach“ deutsch gelernt bzw. gesprochen werde. Expertin glaubt, es gehe nicht darum, dass Kinder in der Schule nirgendwo anders Deutsch sprechen. In den Unterrichtsfächern „muss ja Deutsch gesprochen werden, weil sonst könnte man sich gar nicht unterhalten“.	Deutsch lernen SchülerInnen in jedem Unterrichtsfach bzw. im Deutschunterricht Deutsche Sprache als Unterrichtssprache (SchUG)	↕↕ Deutsch lernen SchülerInnen in jedem Unterrichtsfach bzw. im Deutschunterricht ↕↕ Deutsche Sprache als Unterrichtssprache
64-66	In ihrer Klasse sind sieben verschiedene Nationen vertreten, „wenn da jeder so irgendwie in seiner Sprache sprechen würde, könnte man nicht unterrichten“.	Deutsch Sprache als Unterrichtssprache Deutsche Sprache als gemeinsame Sprache im Unterricht	Deutsche Sprache als gemeinsame Sprache im Unterricht
66-74	In den Fünf-Minuten-Pausen auch noch Deutsch sprechen zu müssen, da spricht sie den Sprachanreiz der Kinder an, geht aber nicht näher drauf ein. Kinder bzw. SchülerInnen reden in den Pausen schnell andere Sprachen untereinander, wenn eine/r merkt, da spricht jemand eine andere Sprache. Kinder reden gern andere Sprachen oder auch Deutsch untereinander. Expertin sieht eine Verpflichtung Deutsch zu sprechen als unnötig, da sie weiß, die Kinder können „ja eh“ Deutsch sprechen. Wenn die Kinder dann in den Pausen mal nicht Deutsch sprechen, ist das ihrer Meinung nach kein Problem, da diese in den Pausen nicht so viel Deutsch lernen würden.	Sprachanreiz? Andere Sprache(n) als Gemeinsamkeit – deutsche Sprache ebenfalls Kinder beherrschen deutsche Sprache – Verpflichtung unnötig Deutschpflicht in Pausen kein Lernerfolg der deutschen Sprache <u>Verweis auf Ursula Neumann</u>: Kinder sprechen in den Pausen eh nicht das Deutsch, was sie im Unterricht benötigen!	Andere Sprache(n) als Gemeinsamkeit – deutsche Sprache ebenfalls Kinder beherrschen deutsche Sprache → Verpflichtung unnötig Kein Lernerfolg in Deutsch durch Deutschpflicht in Pausen
77-81	Frage: Beherrschung der deutschen Sprache wichtig für schulischen und beruflichen		

	Erfolg sowie Profit der Eltern durch Verbesserung der Deutschkenntnisse der SchülerInnen in den Pausen?		
83-90	Expertin bezweifelt das „sehr“, dass Eltern davon profitieren, wenn deren Kinder in den Pausen Deutsch sprechen müssen.	Deutschpflicht in Pausen kein Profit für Eltern – keine Verbesserung der Deutschkenntnisse der Eltern dadurch	KEIN Profit für Eltern
95-105	Deutsch sprechen im Deutschunterricht sieht Expertin als „extrem wichtig“ an, was ihrer Meinung nach auch gar nicht zur Diskussion steht. Sie zweifelt aber die Bedeutung der deutschen Sprache in Pausen an. In den Pausen entwickle sich eine „neue Jugendsprache“. Sie fragt sich, ob diese „Jugendsprache“ – „geh ma Billa“ - dann das Deutsch sein soll, was die Kinder eigentlich lernen sollen? Dann stellt sich für sie die Frage, ob diese Jugendsprache bzw. das Deutsch, was die Kinder in der Pause verwenden, das Deutsch ist, was sie dann wirklich im Beruf benötigen, was ihnen „weiterhilft“? Kinder sprechen in Pausen ja nicht das „korrekte Deutsch“.	(Deutsch-))Unterrichtssprache Deutsch Zweifel an der Bedeutung der Deutschen Sprache als Pausensprache Entwicklung einer eigenen Sprache der Kinder in Pausen - Jugendsprache als Pausensprache <u>Verweis auf Ursula Neumann</u>	Eigene Sprache der Kinder in Pause → „Jugendsprache“
107-109	Frage: Findet in Pausen dann eine andere sprachliche Kommunikation statt als im Unterricht?		
111-126	Keine „ganz andere“ Kommunikation. Es komme auf den Blickwinkel drauf an, da beispielsweise ein Schüler in ihrer Klasse der kein Wort Deutsch sprechen konnte. Dieser Schüler würde ihrer Meinung schon davon profitieren, wenn „gleich von Anfang an“ Deutsch mit ihm	In Pausen andere Kommunikationsform Deutschkenntnisse der SchülerInnen - Deutsch sprechen als Profit für SchülerInnen, die kein Wort Deutsch können.	Andere Kommunikation in Pausen → „Jugendsprache“ Sprachliche Durchmischung als Profit

	gesprochen werden würde. Dadurch bekäme der Schüler sehr viel mit. Bei anderen SchülerInnen mit Migrationshintergrund, sprich aus der zweiten oder dritten Generation, diese „können“ ja bereits Deutsch. SchülerInnen, die bereits einen österreichischen Kindergarten oder eine Volksschule besuchten, die lernen „extrem schnell“ Deutsch. SchülerInnen, die seit einem Jahr da sind, lernen ein Jahr lang als „außerordentliche“ SchülerInnen: diese bekommen noch keine Noten, können aber im nächsten Jahr „schon ganz normal mitmachen wie jedes andere Kind auch“. Wenn diese Kinder in den Pausen oder in der Stunde nicht Deutsch reden, würde das dem Erlernen der Deutschen Sprache nichts anhaben.	SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die in Österreich aufgewachsen sind, beherrschen Deutsche Sprache. Schnelles Deutsch lernen von Kindern „Außerordentliche“ SchülerInnen Verwendung anderer Sprachen in Pausen keine Auswirkung auf das Erlernen der deutschen Sprache	Verwendung anderer Sprachen in Pausen KEINE Auswirkungen auf das Erlernen der deutschen Sprache
128-133	Frage: Worin siehst du die Folgen bzw. Auswirkungen einer Deutschpflicht auf SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch?		
137-150	Bei ihr an der Schule werden die Kinder aufgefordert Deutsch zu sprechen, wenn sie in anderen Sprachen kommunizieren. Gleichzeitig spricht die Expertin aber an, dass diese Aufforderung den Kindern „automatisch“ ein Verbot signalisiere: „na i derf ned in meiner eigenen Sprache in meiner eigenen Muttersprache sprechen“. Bezogen auf eine gelungene Integration der SchülerInnen durch die Beherrschung der Deutschen Sprache komme es vordergründig auf die Deutschkenntnisse der	Aufforderung Deutsch zu sprechen Aufforderung = Signal, Verbot anderer (Erst-)Sprachen <u>Verweis auf Ursula Neumann:</u> „zudem signalisiere...“ Deutschkenntnisse der SchülerInnen Verständigung in anderen (Erst-)sprachen kein „Trotzverhalten“ der SchülerInnen.	„mündliches Gesetz“ ↕ Automatisch „VERBOT“ anderer (Erst-)Sprache

	jeweiligen SchülerInnen drauf an. Kinder wollen ja Deutsch lernen und wenn sie jetzt mal nicht Deutsch sprechen wie in den Pausen, heißt es ja nicht, dass sie nicht Deutsch Lernen wollen. Wenn sich SchülerInnen aus denselben Nationen in der Schule treffen, sprechen diese schnell mal in der jeweiligen Sprache. Aber nicht, weil sie nicht Deutsch lernen wollen.	Andere (Erst-)Sprachen als gemeinsame Sprache der SchülerInnen Wille zum Deutsch lernen	Andere (Erst-)Sprachen als gemeinsame Sprache der SchülerInnen Kinder wollen Deutsch lernen
152-153	Frage: Durch Sprechen anderer Sprachen Konflikte als Herausforderungen?		
155-172	Expertin empfindet gerade in Konfliktsituationen das Sprechen anderer Sprachen als Herausforderung. Die Kinder müssten in der Schule jedoch auch die Möglichkeit bekommen, mit jemanden zu reden, der ihre eigenen Sprachen versteht. Es solle nicht immer nur gefordert werden Deutsch zu sprechen, jedoch betont Expertin wieder, dass Deutsch zu sprechen wichtig ist, aber ob es auch in den Pausen wichtig ist, sei fraglich.	Deutsch sprechen in Konfliktsituationen hilfreich Verständigung in Erstsprache auch in Schule wichtig – Schule muss ihnen das bieten = Integration und Wohlfühlen in Schule als Schlussfolgerung Deutsch sprechen wichtig, fraglich ob auch in Pausen	Deutsche Sprache in Konfliktsituationen hilfreich Schule muss Verständigung anderer (Erst-)Sprachen zulassen → Integration und Wohlfühl
174-179	Frage: Mögliche Alternativen zur Deutschpflicht?		
181-193	Expertin spricht die Problematik an, dass ja Mehrsprachigkeit an sich immer als gut empfunden werde. Kindern müssten viele Sprachen lernen, da das toll wäre. Die Kinder an dieser Schule können aber schon mehrere Sprachen (Erstsprache und Deutsch), warum solle es dann verboten werden in der einen Sprache zu sprechen, die die	Problematik Mehrsprachigkeit (Beherrschen vieler Sprachen= toll) Andere mitgebrachte (Erst-)Sprachen und Deutsche Sprache = Mehrsprachig Forderung nach Anerkennung „ihrer Mehrsprachigkeit“	Deutschpflicht zeigt Problematik Mehrsprachigkeit an Schulen ↕↕ Beherrschen vieler (bestimmter) Sprachen toll ↓ Mitgebrachte Sprachen der SchülerInnen auch Mehrsprachigkeit →

	Kinder „fließend“ beherrschen? Die Kinder sind ja schon „mehrsprachig“. Statt die mitgebrachten Sprachen der Kinder wertzuschätzen, gehe es darum beispielsweise Chinesisch zu lernen, eben solche Sprachen auf die mehr Wert gelegt werde.	Ist-Zustand, Abwertung „ihrer Mehrsprachigkeit“ <u>Verweis auf Vetter:</u> Armutsmehrsprachigkeit	weniger Anerkennung dieser Sprachen Forderung nach Anerkennung „ihrer Mehrsprachigkeit“ der Kinder
195	Frage: Gibt es noch etwas was du hinzufügen willst?	Abschlussfrage	
197-201		Bedanken; Ende des Interviews	

ExpertInneninterview 2

Zeilen-nummer	Paraphrase	Kodierung	Thematischer Vergleich
1-8	Frage: Berufliche Tätigkeit?	Vorstellung Einstiegsfrage	
10-16	Expertin ist seit neun Jahren Schulleiterin einer Volksschule im zweiten Bezirk in Wien. Davor war sie 22 Jahre lang als Lehrerin im 12.Bezirk tätig. Die Schule im 12.Bezirk hatte einen sehr hohen Anteil an Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Den Anteil im zweiten Bezirk schätzt sie auf 50-50.	Berufliche Tätigkeit Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch	
22	Frage: Wie hoch schätzen Sie den Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen an dieser Schule?		
24-30	Expertin schätzt den Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch auf 60 Prozent und 40 Prozent der SchülerInnen haben Deutsch als Erstsprache. Sie spricht dabei von einer sehr guten zusammengestellten Mischung (60-40ig), „wo man wirklich sehr gut Arbeiten kann“.	Gute „Mischung“ an SchülerInnen anderer Erstsprachen und deutscher Erstsprache <u>Verweis auf Glattauer:</u> Durchmischung wichtig	gute sprachliche Durchmischung ↕ Gutes Arbeiten
32-34	Frage: Meinung in der Rolle als Schulleiterin zur Forderung?		
36-45	Expertin hat sich bereits in der Rolle als Lehrerin mit dieser Forderung beschäftigt. In ihrer Rolle als Schulleiterin findet sie die Auseinandersetzung mit der Thematik als selbstverständlich, da sie auch mit Kindern ohne jegliche Deutschkenntnisse zu tun hat. Es sei aber eine Verbesserung durch die Einführung des	Konfrontation innerhalb der beruflichen Rolle als Lehrerin – als Schulleiterin selbstverständlich Kinder mit „null“ Deutschkenntnissen Verbesserung durch verpflichtendes Kindergartenjahr – Grundkenntnisse in	Kinder ohne Deutschkenntnisse

	verpflichtenden Kindergartenjahres zu verzeichnen. Dadurch kommen die Kinder mit gewissen Grundkenntnissen in Deutsch in die Volksschule.	Deutsch (Farbenverständnis)	Verbesserung durch verpflichtendes Kindergartenjahr ↕ Gewisse Grundkenntnisse in Deutsch vorhanden
45-49	Expertin hat bereits viele Fortbildungen in diese Richtung gemacht und sich auch mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen in dieser Hinsicht auseinandergesetzt. Vom (sprach-)wissenschaftlichen Standpunkt her weiß sie um die Bedeutung der Erstsprache bzw. wie wichtig die Beherrschung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb ist: „je sicherer ich die Muttersprache kann, desto besser kann ich darauf aufbauen und eine Zweitsprache lernen“.	Wissen durch Fortbildungen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung Bedeutung der Erstsprache für den weiteren Spracherwerb bzw. Zweitspracherwerb wichtig Aufbauen auf Erstsprache bei Spracherwerb	Bedeutung der Erstsprache für weiteren (Zweit-)Spracherwerb Auf Erstsprache aufbauen
49-59	Vor diesem Hintergrund ist es der Expertin ein wichtiges Anliegen „vor allem den Eltern“ klar zu machen, wie wichtig die Erstsprache ist. Die Eltern sollen mit ihren Kindern mehr in der Erstsprache sprechen und nicht ein „schlechtes Deutsch“. Eltern denken, dass sie dadurch den Kindern „etwas Gutes tun“, weil sie denken „Deutsch ist die gute Sprache hier, weil das wird hier verlangt und wenn ich eine andere Erstsprache hab, dann hat mein Kind vielleicht einen schlechten Beginn oder das funktioniert dann nicht so gut“.	Förderung der Kommunikation in Erstsprache innerhalb der Familie Kommunikation in Erstsprache statt „schlechtem“ Deutsch <u>Verweis auf H.-J. Krumm:</u> Einsprachigkeitsparanoia – entspricht genau der Beschreibung von Expertin „Deutsch ist die gute Sprache hier“ in den Köpfen der Eltern	Förderung der Kommunikation in Erstsprache innerhalb der Familie Kommunikation in Erstsprache statt „schlechtem“ Deutsch Glauben der Eltern, Erstsprache „nicht gut“
60-69	In den letzten Jahren waren bei der Einschreibung vermehrt Kinder, die schlecht Deutsch konnten und keine Erstsprache	„Schlechtes“ Deutsch durch fehlende Erstsprachenkenntnisse	„Schlechtes“ Deutsch durch fehlende Erstsprachenkenntnisse

	mehr hatten, auf die sie aufbauen hätten können. Grund dafür sieht die Expertin wieder bei der Einstellung der Eltern: „Mein Kind spricht Deutsch“. Eltern sprechen selber nicht mehr gut bzw. kaum deren Erstsprachen, weil sie das entweder nicht mehr können oder einfach nicht tun.	Aufbauen auf Erstsprachen beim Spracherwerb – beim Erlernen der deutschen Sprache ⇕ Sprachhohnmacht Sprachlosigkeit ⇕ Einsprachigkeitsparanoia in den Köpfen der Eltern	Aufbauen auf Erstsprachen beim Spracherwerb – beim Erlernen der deutschen Sprache ⇕ Sprachhohnmacht Sprachlosigkeit als Folge
	Expertin sieht die Erstsprache als wichtig an, so dass die Kinder an dieser Schule auch in ihrer Erstsprache reden, wenn sie es können und „wenn sie zusammenkommen“.	Anerkennung und Förderung der Erstsprache(n)	Anerkennung und Förderung der Erstsprache(n)
69-80	Die Kommunikation in der Erstsprache wird an dieser Schule „keinesfalls“ verboten. Es wird versucht „mit all dem was im Unterricht vorkommt Deutsch zu sprechen. So viel wie möglich, so oft wie möglich“. Vor allem sei es wichtig „das richtige zu hören“. Dafür ist es auch von Vorteil viele deutschsprachige Kinder an dieser Schule zu haben, da sich die anderen Kinder so leichter tun Deutsch zu lernen und zu sprechen: „Dass nicht nur die Lehrerin eine ist, die Deutsch wirklich gut spricht, sondern eben auch die Kinder“.	KEIN Verbot der Kommunikation in Erstsprachen Deutsch als Unterrichtssprache ⇕ Daher sprechen SchülerInnen viel Deutsch Wichtig „richtiges Deutsch“ zu hören Gute Durchmischung wichtig zum Sprachenerlernen	KEIN Verbot Deutsch als Unterrichtssprache ⇕ Daher sprechen SchülerInnen viel Deutsch „richtiges“ Deutsch hören, statt „schlechtem“ Deutsch sprechen ⇕ Gute sprachliche Durchmischung wichtig zum Sprachenerlernen
	Ein Verbot der Kommunikation in der Erstsprache bringt ihrer Meinung nach gar nichts und „in der Pause schon gar nicht“. Deutsch wird als Unterrichtssprache benutzt, so	KEIN Verbot der Kommunikation in Erstsprachen – auch nicht in Pausen	KEIN Verbot in Pausen Deutsch als Unterrichtssprache

	dass die Kinder zum größten Teil Deutsch hören und reden. Expertin empfindet dies als Anstrengung für die Kinder. Deshalb sei es umso notwendiger in den Pausen „endlich“ in der Erstsprache mit FreundInnen zu unterhalten.	Deutsch als Unterrichtssprache Erstsprachen als gemeinsame Sprache – Kommunikation in Erstsprache als Erholung	Erstsprachen als gemeinsame Sprache von SchülerInnen anderer Erstsprachen Kommunikation in Erstsprache als Erholung
80-88	Die Kontrolle sei „illusorisch“ und fraglich in der Umsetzung. Expertin vergleicht es mit dem Gefühl von Erwachsenen im Urlaub: man kann die Sprache nicht, versucht sie vielleicht zu lernen und empfindet es als Erleichterung, wenn man dann einmal „das Hirn ausschalten kann und die Sprache, die allein und automatisch funktioniert, reden kann“	Kontrolle fragwürdig Kommunikation in Erstsprache als Erholung - Erleichterung	Kontrolle fragwürdig Kommunikation in Erstsprache als Erholung – Erleichterung
90-93	Frage: Worin sehen Sie die Folgen bzw. Auswirkungen einer Deutschpflicht auf SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch?		
95-102	Expertin könnte sich vorstellen, dass das Untersagen der Kommunikation in der Erstsprache oder „ihren Sprachen“ für die Kinder anstrengend sein kann. Durch das Verbot in dieser Sprache zu sprechen würden die Kinder es zudem „heimlich tun“. Das heimliche Sprechen in der Erstsprache bedeute Stress und Anstrengung für die Kinder, sowie für das Lehrpersonal dies zu überprüfen.	Untersagung der Kommunikation in Erstsprache der Kinder bedeutet Anstrengung Heimlichtuerei Stress und Anstrengung für Kinder und Lehrpersonal	Untersagung der Kommunikation in Erstsprache der Kinder bedeutet Anstrengung ⇕ Heimlichtuerei Stress und Anstrengung für Kinder und Lehrpersonal
102-115	Am Beispiel zweier chinesischer SchülerInnen, deren Eltern nicht wollten, dass sie in dieselbe Klasse gehen, verdeutlicht sie, dass auch Eltern oftmals die Erstsprache nicht fördern wollen, in der Hinsicht, dass ihre Kinder sonst nicht gut Deutsch lernen.	Wunsch der Eltern Kinder sprechen Deutsch und nicht in Erstsprachen ⇕ KEIN Verbot, wenn Kinder es doch tun	Untersagung der Erstsprachen auch Wunsch der Eltern ⇕

	Aber wenn diese dann in Erstsprache reden, dann wird das nicht verboten. Expertin meint auch, dies wäre in der Volksschule keine greifbare Zielgruppe für Forderung aufgrund der zu jungen Altersgruppe.	Volksschule zu junge Altersgruppe für Deutschpflicht	Angst, Kinder lernen nicht gut Deutsch Forderung einer Deutschpflicht vom Alter der SchülerInnen abhängig → VS „keine greifbare Zielgruppe“
117-118	Frage: Und nehmen Sie an, dass das dann in höheren Altersstufen einen anderen Effekt hätte?		
120-152	Expertin kann es sich bei älteren SchülerInnen als eine Art „gemeinsamer Beschluss“ vorstellen. Älteren SchülerInnen könne so die Notwendigkeit der deutschen Sprache für die beruflichen Werdegänge in Österreich verdeutlicht werden → Sinn dahinter erklären und SchülerInnen mit einbeziehen SchülerInnen in der Volksschule wäre zu jung dafür. Auch wenn viele Eltern das vielleicht wollen, wäre die Expertin trotzdem dagegen.	In höheren Altersstufen als gemeinsamer Beschluss – keine Pflicht oder Anordnung Einbindung der SchülerInnen in Thematik Anderen Zugang zur Thematik schaffen: Notwendigkeit der deutschen Sprache für berufliche Qualifikation in Österreich Wille der Eltern – Schulleiterin dagegen Altersabhängig	Alternative in höheren Altersstufen als gemeinsamer Beschluss Einbindung der SchülerInnen in Thematik Anderen Zugang zur Thematik schaffen: Notwendigkeit der deutschen Sprache für berufliche Qualifikation in Österreich
158-159	Frage: Gibt es noch weitere Punkte, die Sie ansprechen möchten, wo Sie denken, die sind jetzt noch wichtig?	Abschlussfrage	
161-174	Expertin spricht in dieser Hinsicht von einer „zweischneidigen Sache“, dass manche Kinder ihre Erstsprache als nicht so wertvoll empfinden mit der Begründung: in der Schule spreche ich jetzt Deutsch, „weil das ist hier eben gefordert und das will ich“. Wenn man die Kinder dann nach Übersetzungen in ihrer Sprache fragt, seien sie ganz „verschämt“. Diese Einstellung komme von den Eltern: „Na na wir sprechen Deutsch und das ist ganz wichtig“. Die Deutsche Sprache zu sprechen, ist ihrer Meinung nach auch wichtig,	Zweischneidige Sache: <i>Erste Seite:</i> Keine Wertschätzung der Erstsprache seitens der Kinder ⇕ Kinder schämen sich für Erstsprache ⇕ Grund: Einstellungen der Eltern Deutsche Sprache wichtig Erstsprache wichtig	Deutschpflicht zweischneidige Sache: <i>Erste Seite:</i> Keine Wertschätzung der Erstsprache seitens der Kinder ⇕ Grund Einstellungen der Eltern ABER: Erstsprache wichtig

	aber die Expertin betont ebenfalls die „Wichtigkeit“ der Erstsprache. Diese sei eine Art „Herzenssprache“, was die Zweitsprache nie hergeben werde. Wenn man Erstsprache bzw. „Herzenssprache“ nicht hat, dann „geht menschlich, sozial und auch emotional so viel verloren für die Kinder, das kann man im Leben nicht mehr aufholen“.	Erstsprache als „Herzenssprache“ Zweitsprache macht das nicht möglich Verlust der Erstsprache unüberwindbare Folgen in Entwicklung des Kindes	Erstsprache als „Herzenssprache“ → Zweitsprache macht das nicht möglich Verlust der Erstsprache unüberwindbare Folgen in Entwicklung des Kindes
172-183	Die andere Seite ist, dass auch die Schule gefordert sei, den Sprachen der Kinder „einen Stellenwert zu geben“. Den Kindern zu vermitteln, dass sie auf ihre Erstsprache stolz sein können: „wow du kannst zwei Sprachen, wenn du in die Schule kommst und das ist Wahnsinn“. Ebenso müsse das Erlernen einer Zweitsprache den Kindern „schmackhaft“ gemacht werden: Wir können beide sehr gut die Erstsprache „und jetzt lernen wir zusammen die Zweitsprache“. In der Schule müsse man sowohl der Erstsprache als auch dem Erlernen der Zweitsprache Wichtigkeit geben. Würde dies nicht geschehen, hätte das laut Expertin nicht nur sprachliche Auswirkungen, sondern auch für die Integration. Kinder müssen das Gefühl bekommen, sie werden mit ihren Sprachen anerkannt und mit dem Wissen, „dass ist okay, ich kann diese Sprache und diese Sprache, die eine besser, die andere vielleicht weniger gut, aber ich lerne hier gerade und das ist völlig okay“.	<i>Zweite Seite:</i> Anerkennung der (mitgebrachten) Sprachen der Kinder in Schule Wertschätzung und Anerkennung der Sprachen ↕ Motivation zum Zweitspracherwerb Keine Wertschätzung – Auswirkungen auf Sprache und Integration Gefühl der Anerkennung des Kindes MIT deren Sprachen Druckverminderung im Sprachen lernen	<i>Zweite Seite:</i> Anerkennung der (mitgebrachten) Sprachen der Kinder in Schule Wertschätzung und Anerkennung der Sprachen ↕ Motivation zum Zweitspracherwerb Keine Wertschätzung – Auswirkungen auf Sprache und Integration Anerkennung der Kinder MIT ihren Sprachen
185	Verweis Interviewerin: Mehrsprachigkeit als		

	Bildungsziel an Österreichs Schulen		
187-203	Expertin stimmt dem zu. Sie möchte dazu noch hinzufügen, dass es oft nicht auf die Sprache ankomme, ob in Familien Bildung einen hohen Stellenwert zugeschrieben werde oder nicht. Es gebe auch rein deutschsprachige Familien, bei denen Bildung nicht so sehr im Mittelpunkt stehe, und nicht deutschsprachige Familien, bei denen steht Bildung „wahnsinnig im Mittelpunkt“. Die Politik müsse genau dort ansetzen. Genauso schlimm empfindet die Expertin den Umstand, wenn jemand „ohne Sprache“ kommt: wenn jemand die Erstsprache nicht gut und die Zweitsprache daher überhaupt nicht gut kann. „Kinder können das, was sie sagen wollen oft gar nicht ausdrücken“ und dagegen müssten alle was tun.	Zusammenhang von Sprache und Bildungsniveau der Familie Unterschiedlicher Stellenwert von Bildung unabhängig von der Sprache (Deutsch – nicht Deutsch) Vererbung der Bildung als großes Problem (Zukunftsperspektive der Kinder – wenig Motivation in Schule) Erstsprache wichtig für Zweitspracherwerb ⇕ Nicht Beherrschung der Erstsprache – nicht Beherrschung der Zweitsprache → „ohne Sprache“ Sprachohnmacht - Sprachlosigkeit	Erstsprache wichtig für Zweitspracherwerb ⇕ Nicht Beherrschung der Erstsprache – nicht Beherrschung der Zweitsprache → „ohne Sprache“
205		Bedanken; Ende des Interviews	

ExpertInneninterview 3

Zeilen-nummer	Paraphrase	Kodierung	Thematischer Vergleich
1-10	Frage: Berufliche Tätigkeit?	Vorstellung Einstiegsfrage	
8-9	Expertin ist die Direktorin einer technischen Mittelschule in Oberösterreich.	Berufliche Tätigkeit	
10-11	Frage: Wie hoch schätzen Sie den Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen an dieser Schule?	Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch	
13-15	Expertin schätzt den momentanen Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch auf 30 Prozent. Dazu zählt die Expertin ebenfalls die Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache, die sehr wohl in Österreich geboren sind, aber Eltern haben, welche aus einem anderen Land kommen.	SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch Zweite Generation	Zweite Generation
17-20	Frage: Meinung in der Rolle als Direktorin zur Forderung?		
20-29	Allgemein das Sprechen anderer Sprachen sieht die Expertin als kein Problem an. Es sei denn in Situationen in denen sie oder andere Lehrkräfte anwesend sind mit dem Grund: „Ich möchte das nicht, denn ich möchte das verstehen was ihr sagt“. Dass SchülerInnen in den Pausen in ihren Erstsprachen sprechen stört die Expertin nicht. „Asylwerberkinder“ sind auch an dieser Schule und können sehr wenig Deutsch. Wenn diese sich dann in den Pausen in deren Erstsprachen	Verständigung auf Deutsch in Anwesenheit der Lehrkräfte – Aspekt des Verstehens Sprechen anderer Erstsprachen willkommen	Verständigung auf Deutsch in Anwesenheit der Lehrkräfte – Aspekt des Verstehens Anerkennung anderer Erstsprachen

	unterhalten, bezeichnet die Expertin das als „Erlösung“ für diese Kinder, da die Erstsprache als ein „Stück Heimat“ von ihr bezeichnet wird.	Kinder mit wenig Deutschkenntnissen ist Sprechen der Erstsprache in Pausen „Erlösung“ Erstsprache als „Stück Heimat“	Kommunikation in Pausen in anderen Erstsprachen als Erlösung Erstsprache als „Stück Heimat“
31	Frage: Wird über die Forderung im Lehrerzimmer diskutiert?		
33-38	Diskussion nur darüber, dass eine Lehrerin sich dagegen wehren würde, falls sie als Direktorin den Antrag „wir verlangen nur mehr Deutsche Sprache als Pausensprache“ stellen würde. Expertin würde jedoch den Antrag nicht stellen allein schon wegen der Frage nach der Kontrolle in Form einer „Pausenpolizei“.	Lehrpersonal gegen Antrag „Pausenpolizei“ als Kontrollmittel	
40-47	Frage: Worin sehen Sie die Folgen bzw. Auswirkungen einer Deutschpflicht auf SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch?		
49-68	SchülerInnen sprechen an ihrer Schule prinzipiell Deutsch. Ein türkisches und ein österreichisches Kind, die gemeinsam die Pause verbringen, sprechen nur Deutsch miteinander, weil die Kinder das wollen damit jeder den anderen versteht. In den Pausen wird prinzipiell Deutsch gesprochen. Expertin ist aufgefallen, dass „Asylwerberkinder“, die aus verschiedenen Ländern kommen, miteinander Deutsch sprechen um sich zu verstehen. Umgekehrt genauso, sprechen andere Kinder mit ihnen Englisch,	Deutsche Sprache als gemeinsame (Verständigungs-)Sprache In Pausen Deutsch Sprache ↕ Deutsche Sprache als gemeinsame (Verständigungs-)Sprache Übung der Fremdsprachen Sprachen miteinander lernen	Deutsche Sprache als gemeinsame (Verständigungs-)Sprache in Pausen Kommunikation in anderen Erstsprachen

	„dass Englisch eine gemeinsame Sprache wird“. Dies kann als Vorteil angesehen werden, da sie in diesem Fall die Fremdsprache üben.		gleichzeitig Übung von (Fremd-)Sprachen ⇕ Sprachen miteinander und voneinander lernen
70-72	Frage: Kam es vor, dass SchülerInnen zu ihnen gekommen sind und ein Unwohlsein ausgedrückt haben, weil in anderen Sprachen gesprochen wurde?		
74-77	Expertin verneint die Situation und verweist auf das schnelle Lernen österreichischer Kinder der anderen Sprachen (Türkisch, Russisch), so dass schnell eine „internationale Verständigung“ möglich ist.	Schneller Lernen anderer Sprachen ⇕ „internationale Verständigung“	Schnelles (Er-)Lernen anderer Sprachen → „internationale Verständigung“
87-90	Frage: Mögliche Alternativen zur Forderung?		
92-101	Expertin macht deutlich, dass sie an ihrer Schule einen anderen Zugang zu Sprache(n) „machen“. Sie zeigen den SchülerInnen, dass andere Sprache(n) eine Ergänzung und neue Perspektive ist. In Klassen, in denen viele SchülerInnen mit anderen Erstsprachen sind, bringen diese ihren MitschülerInnen ebenfalls einen gewissen Grundwortschatz ihrer Sprachen bei. Die SchülerInnen erleben das als Erweiterung oder zusätzliches Angebot. Zugang: „je mehr Sprachen ich kann, umso besser kann ich mit Leuten, mit anderen Menschen kommunizieren“.	Anderer Zugang zu Sprache(n) – je mehr Sprachen ich kann, umso besser ist die Kommunikation mit anderen → HUMBOLDT Andere Sprache(n) als Ergänzung und neue Perspektive → HUMBOLDT Gemeinsamer Profit von anderen Sprachen Sprachen voneinander und miteinander lernen	Anderer Zugang zu Sprache(n) – je mehr Sprachen ich kann, umso besser ist die Kommunikation mit anderen → HUMBOLDT Andere Sprache(n) als Ergänzung und neue Perspektive → HUMBOLDT ⇕ Gemeinsamer Profit von anderen Sprachen
102	Verweis Interviewerin: Mehrsprachigkeit als		

	Bildungsziel von österreichischen Schulen		
105-116	Expertin meint, sie selbst spreche zum Teil „furchtbar“ Deutsch. Deshalb stellt sie sich selbst die Frage, ob das Deutsch ist, wenn sie im „tiefsten“ Dialekt miteinander kommunizieren, denn da verstehen sie auch nicht alle SchülerInnen. So gesehen müsste sie immer nach der Schrift sprechen und das wäre „unnatürlich“. Sie und ihre KollegInnen pflegen eine Umgangssprache im Unterricht, so dass alle SchülerInnen alles verstehen. In den Pausen darf jeder/jede so reden, wie er/sie es möchten.	Frage: Ist Dialekt auch „das Deutsch“? Nach der Schrift sprechen – „unnatürlich“ Deutsch als Umgangssprache/ Sprache im Unterricht → gemeinsame Verständigung In Pausen so reden wie man möchte	
141		Bedanken; Ende des Interviews	

ExpertInneninterview 4

Zeilen-nummer	Paraphrase	Kodierung	Thematischer Vergleich
1-4	Frage: Berufliche Tätigkeit?	Vorstellung Einstiegsfrage	
6-16	Experte ist seit 1918 an einer Neuen-Mittelschule in Oberösterreich tätig. Zunächst unterrichtete er u.a. die Fächer Deutsch, Bewegung und Sport und ist jetzt das dritte Jahr Direktor an dieser Schule.	Berufliche Tätigkeit	
18-20	Frage: Wie hoch schätzen Sie den Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen an dieser Schule?	Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch	
22-36	Experte betont einen sehr geringen Anteil an dieser Schule und schätzt den momentanen Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch auf drei und fünf Prozent. Es handelt sich dabei um SchülerInnen der zweiten Generation, so dass es wenige SchülerInnen gäbe, die deren Erstsprache als „alleinige Sprache“ haben. Im letzten Jahr hatten sie eine Schülerin aus Rumänien, die erst dann Deutsch gelernt hat, aber schnelle Lernerfolge verzeichnete.	Sehr geringer Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch Zweite Generation mit Deutscher Sprache „kaum“ Probleme Schnelles (er-)lernen der deutschen Sprache	Sehr geringer Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch Zweite Generation Schnelles (er-)lernen der deutschen Sprache
38-40	Frage: Meinung in der Rolle als Direktorin zur Forderung?		
42-51	Experte sagt ganz klar, dass in Situationen in denen SchülerInnen in Pausen in deren Erstsprachen sprechen, er und dessen KollegInnen es „rigoros“ verboten haben. Seiner Meinung nach bestehe die Gefahr, das etwas gesprochen wird, was nicht in	An seiner Schule Verbot der Kommunikation in anderen Erstsprachen als Deutsch in Pausen ⇕ Gefahr, Gespräch nicht im Sinne der Lehrkräfte und	An seiner Schule Verbot der Kommunikation in anderen Erstsprachen als Deutsch in Pausen ⇕

	deren Sinne ist und auch die MitschülerInnen vom Ganzen ausschließen. Es zu verbietet geht aber nur, wenn die Verständigung der SchülerInnen auch auf Deutsch möglich ist. So kann er es nicht verbieten, wenn SchülerInnen, die nicht Deutsch können, in den Pausen dann nichts spricht.	gleichzeitig Ausschluss der MitschülerInnen Verbot nur möglich, wenn Verständigung auf Deutsch möglich ist – kein Verbot wenn nur Verständigung in anderen Sprachen möglich ist → sonst WORT VERBIETEN	1.„Gefahrenpotenzial“ der Gespräche – 2.Ausschluss der MitschülerInnen ABER: Verbot nur möglich, wenn Verständigung auf Deutsch möglich ist – wenn nicht, dann erlaubt → sonst WORT verbieten in Pausen ⇕ Zwei Seiten einer Deutschpflicht
57	Frage: Wird über die Forderung im Lehrerzimmer diskutiert?		
59-75	Experte verneint dies, aber es werde in Konferenzen schon erwähnt, wenn Gespräche in Erstsprachen in Pausen unter SchülerInnen „aufgefallen“ sind. Diese Situation wird in der Konferenz behandelt und dann ein Entschluss gefasst, da es Wille des Direktors und der Lehrkräfte ist, „dass wir die Deutsche Sprache in der Pause benutzen“. Dieses Verbot sei aber kein Thema innerhalb der Hausordnung der Schule.	Kommunikation in Erstsprachen in Pausen wird in Konferenz thematisiert – Entschluss gefasst Wille des Direktors und Lehrkräfte zur Benutzung der Deutschen Sprache in Pausen	Gemeinsamer Beschluss der Lehrkräfte in Konferenz „deutsche Sprache wird in der Pause benutzt“
77-78	Frage: Eindruck, der Experte findet die Forderung als förderlich? Mögliche Alternativen zur Forderung?		
84-98	Wieder betont der Experte, dass seiner Meinung nach ein Verbot in erster Linie zum Schutz der SchülerInnen sei, weil manche Gesprächsinhalte unbekannt bleiben. Als mögliche Alternativen schlägt der Experte Sprachübersetzer bzw. Übersetzungsprogramme vor,	Verbot der Kommunikation in anderen Sprache zum Schutz der SchülerInnen – unbekannte Gesprächsinhalte Sprachübersetzer und Übersetzungsprogramme – generelle Lösung schwierig	Verbot zum Schutz der SchülerInnen – unbekannte Gesprächsinhalte

	allerdings sei eine generelle Lösung sehr schwierig. Deshalb sei wiederum ein Verbot auch schwierig, in dem man sagt, die SchülerInnen „dürfen gar nicht anders kommunizieren“. Dadurch nehme er ihnen eine Freiheit, Redefreiheit, wenn er sagen würde, einige SchülerInnen dürfen nicht in ihren Erstsprachen reden, die gleichzeitig kein Deutsch sprechen können.	Verbot ebenfalls schwierig → Redefreiheit und Wort verbieten	Alternative: Sprachübersetzer Zwei Seiten einer Deutschpflicht – Verbot auch schwierig → Redefreiheit und Wort verbieten
100	Frage: Gibt es noch weitere Punkte, die Sie ansprechen möchten, wo Sie denken, die sind jetzt noch wichtig?	Abschlussfrage	
102-114	Experte kann sich vorstellen, dass dieses Thema in einer „Stadtschule“ von größerer Bedeutung sei könnte. Beispielsweise in Wels, wo „fünfzehn verschiedene Sprachen“ in einer Schule vorherrschen würden. In diesem Fall hätte es für den Experten einen großen Vorteil bezogen auf ein schnelles Deutsch lernen, um untereinander zu kommunizieren. Auch ein Schüler aus seiner Schule habe dadurch schnell Deutsch gelernt. Er könne kaum mehr in seiner Erstsprache sprechen und scheint stolz darauf zu sein, dass er auch schon in Deutsch träumt.	Deutschpflicht in Pausen führt zu schnelleren Deutschlernen Deutsche Sprache als gemeinsame Sprache Kommunikation untereinander Durch Verbot an dieser Schule schnelles Deutsch lernen der SchülerInnen → Folge: Erstsprache wird vernachlässigt, Kind kann nicht mehr in Erstsprache sprechen → wird von Experte positiv gesehen	Deutschpflicht in Pausen führt zu schnelleren Deutschlernen Deutsche Sprache als gemeinsame Sprache → ermöglicht Kommunikation untereinander Verbot; SchülerInnen lernen schneller Deutsch → Vernachlässigung der Erstsprache eher positiv bewertet „träumt auch schon auf Deutsch“
116	Frage: Wie empfinden es die Eltern, wenn ihr Kind die Erstsprache nicht mehr „kann“?		
118-121	Der Vater des Schülers besucht regelmäßig Deutschkurse und sei sehr	Gutes Deutsch des Kindes als Motivation für die Eltern zum Deutsch lernen – Eltern profitieren	Profit für Eltern → Motivation zum deutsch lernen

	bemüht die Deutsche Sprache zu lernen.		
123-124	Frage: Kann man also annehmen, dass der Vater davon profitiert, wenn sein Kind besser Deutsch kann?		
136-132	Experte bejaht diese Frage. Er habe aber auch schon die Erfahrung gemacht, dass manchen Eltern der Wille zum Deutsch lernen fehle und so die Kommunikation in der Schule sehr schwierig ist.	Eltern fehlt Wille zum Deutsch lernen ↕↕ Kommunikationspro-bleme in der Schule <u>Interpretation:</u> da Deutschpflicht zum schnellen und guten Erlernen der deutschen Sprache gesehen wird, mögliche Erwartung, dass auch Eltern dadurch besser Deutsch lernen	Eltern fehle Wille zum Deutsch lernen
139-143		Bedanken; Ende des Interviews	

ExpertInneninterview 5

Zeilen-nummer	Paraphrase	Kodierung	Thematischer Vergleich
1-3	Frage: Berufliche Tätigkeit?	Vorstellung Einstiegsfrage	
5-12	Experte arbeitet seit acht Jahren als Klassenlehrer an einer Wiener Volksschule.	Berufliche Tätigkeit Volksschullehrer	
14-15	Frage: Wie hoch schätzen Sie den Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen an dieser Schule?	Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch	
17-24	Experte empfindet das Verhältnis als sehr gemischt. In seiner Klasse geht er von 50:50 aus, am gesamten Standort der Schule jedoch höher.	SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch gemischtes Verhältnis	Gemischtes Verhältnis
26-29	Frage: Meinung in der Rolle als Lehrer und als Kinderrechtebeauftragter zur Forderung?		
31-66	Kurz und knapp gesagt, hält der Experte „gar nichts“ von dieser Forderung. Er verstehe zwar den Wunsch, „die Fähigkeit einer deutschen Sprache“ bei Kindern zu stärken, allerdings erfordere dies die bestmögliche Beherrschung der Erstsprachen der Kinder. Experte setzt sich für die Forderung ein, dass SchülerInnen die Möglichkeit haben ihre Erstsprache auf einem guten Niveau zu lernen und so auf diese aufbauen zu könne. Denn die Erstsprache sei für viele „die Sprache des Heimatlandes“. Wenn Kommunikation in Gruppen stattfindet, dann wird automatisch Deutsch gesprochen.	Diskrepanz der Forderung: Stärkung der Fähigkeit der deutschen Sprache ⇕ Bestmögliche Beherrschung der Erstsprache Lernen der Erstsprachen – darauf aufbauend für weiteren Spracherwerb Erstsprache= „Sprache des Heimatlandes“	Diskrepanz der Forderung (zwei Seiten der Deutschpflicht): Stärkung der Fähigkeit der deutschen Sprache ⇕ Bestmögliche Beherrschung der Erstsprache Lernen der Erstsprachen auf gutem Niveau – darauf aufbauend für weiteren Spracherwerb Erstsprache= „Sprache des Heimatlandes“

	Vielmehr sei eine sprachliche Durchmischung der Kinder innerhalb der Klassen wichtig. Experte und KollegInnen versuchen von Anfang an die vielen Sprachen der Kinder wertzuschätzen, in dem sie den Kindern bewusstmachen, dass sie schon drei verschiedene Sprachen beherrschen und das nutzen.	Deutsch als Kommunikationssprache – gemeinsame Sprache Sprachliche Durchmischung der SchülerInnen Wertschätzung der vielen Sprachen der Kinder ↕ Ihre Mehrsprachigkeit fördern → im alltäglichen Umgang in der Klasse	Deutsch als Kommunikations-sprache (in Gruppen) → gemeinsame Sprache Sprachliche Durchmischung Wertschätzung der mitgebrachten Sprachen der Kinder → Förderung ihrer Mehrsprachigkeit
68-69	Frage: Wird über die Forderung im Lehrerzimmer diskutiert?		
71-81	Über die Forderung wird nicht diskutiert, da das „junge Haus“ einen anderen Zugang hat. Sie verfolgen den Wunsch den Kindern die Möglichkeit zu geben, gut und viel Deutsch zu sprechen, aber nicht in Form eines Verbots, sondern mit dem Angebot. Es bringe ja nichts Kinder zum Deutsch reden zu verpflichten, wenn diese „gebrochenes Deutsch“ sprechen, das hätte keinen „Lehrwert“. Pädagogisch sinnvoll wäre es nur bei Kindern mit sehr guten deutschen Wortschätzen und da gehen die Kinder automatisch auf Deutsch über.	Förderung der deutschen Sprache durch Angebot diese zu sprechen und nicht als Verbot anderer Sprachen Kein pädagogischer Sinn dahinter Gute Deutschkenntnisse automatische Kommunikation auf Deutsch	Förderung der deutschen Sprache durch Angebot, statt Verbot → Verpflichtung bringt „gebrochenes Deutsch“ → kein „Lehrwert“ Kein pädagogischer Sinn in Deutschpflicht Deutschkenntnisse vorhanden, dann automatisch Kommunikation auf Deutsch → sprachlicher Durchmischung als pädagogisch sinnvoll
83-87	Frage: Worin sehen Sie die Folgen bzw. Auswirkungen einer Deutschpflicht auf SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch?		
89-112	Vor allem würden die Kinder dadurch noch mehr Regeln und Gesetze zu ignorieren lernen. Außerdem hätte es keinen Sinn Regeln einzuführen, die man nicht einhalten bzw. kontrollieren könne. Dadurch	Widerstand der Kinder den PädagogInnen gegenüber Frage nach Funktion und Kontrolle	Widerstand der Kinder den PädagogInnen gegenüber Funktion und Kontrolle der Pflicht fraglich →

	würde auch die Position der PädagogInnen geschwächt. Die Verbesserung der deutschen Sprache würde es „null“ bringen. Vielmehr würde noch mehr „gebrochenes Deutsch“ gesprochen werden, was wiederum keinen Lerneffekt hätte. Pädagogisch sinnvoll ist die Anwesenheit von Kindern mit sehr guten Deutschkenntnissen, so dass die Kinder automatisch Deutsch sprechen. Sinnvoller wäre es seiner Meinung nach das gemeinsame Lernen der Sprache mit den Eltern, beispielsweise Eltern, die Sprachkurse besuchen, üben dann gemeinsam mit ihren Kindern. Da gäbe es einige Möglichkeiten.	Pädagogische Konsequenz nicht einhaltbar Keine Verbesserung der deutschen Sprache Mehr „gebrochenes Deutsch“ Kein „Lehrwert“ Pädagogisch Sinnvoll: sprachliche Durchmischung der Kinder – Deutsche Sprache als gemeinsame Sprache Lernen der Sprache gemeinsam mit den Eltern Viele Alternativen gut und schnell Deutsch zu lernen	pädagogische Konsequenzen nicht einhaltbar Pflicht: KEINE Verbesserung der deutschen Sprache – eher „gebrochenes Deutsch“ - kein „Lehrwert“ Sprachliche Durchmischung – deutsche Sprache als gemeinsame Sprache Gemeinsames (Er-)Lernen der Sprache mit den Eltern
123-124	Frage: Recherchen haben gezeigt, dass die Forderung u.a. auch gegen gewisse Rechte verstoßen würde. Wie sehen Sie das als Kinderrechtebeauftragter?		
126-130	Forderung nach einer Deutschpflicht an Schulen und in Pausen sei im Bereich der Kinderrechte absolut unverständlich.	Verstoß gegen Rechte des Kindes	Verstoß gegen Rechte des Kindes
132-133	Frage: Gibt es noch weitere Punkte, die Sie ansprechen möchten, wo Sie denken, die sind jetzt noch wichtig?		
135-143	Wenn man diese Forderung nicht umsetzen könne, wieso sollte man es dann tun. Experte äußert die Bitte, den Kindern ihre Sprachen und Sprachenvielfalt zu lassen. Denn dies ist auch ein „Sprachschatz“, den sie beispielsweise an ihrer Schule im Ganzen haben.	Sprachen und Sprachenvielfalt der Kinder stärken, wertschätzen und sichtbar machen → „Sprachschatz“	Stärkung und Wertschätzung der Sprachen(-vielfalt) der Kinder → „Sprachschatz“

	Er und seine KollegInnen wollen dies stärken, denn „Von dem Schatz den die Kinder mitbringen, von diesen ganzen Muttersprachen, denn das ist ja etwas, von dem kann ja dieses Land auch als Ganzes profitieren“.	Profit der Sprachen für Österreich	↕ Sprachschatz der Kinder stärken → Profit für Österreich
145		Bedanken; Ende des Interviews	

Anhang C: Lebenslauf