



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Der Zugang zur deutschen Sprache an der Universität“

verfasst von / submitted by

Michelle Spieß

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 190 333 299

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

Lehramtsstudium UF Deutsch,
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A.

Eigenständigkeitserklärung

Ich, Michelle Spieß, versichere hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe. Stellen, die aus fremden Quellen wortwörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, sind als solche deutlich gekennzeichnet.

Wien, 2017

Unterschrift der Verfasserin

DANKSAGUNG

Viel zu selten bedanke ich mich bei jenen Personen, die es am meisten verdienen. Daher möchte ich die Gelegenheit nutzen und mich bei denjenigen bedanken, die mich während meines gesamten Studiums begleitet und unterstützt haben.

Mein größter Dank gilt meiner Familie. Ein großes Dankeschön an meine Großeltern, an meine Schwester und die kleinen ‚Minihofer‘, denen ich die letzten Monate einfach viel zu wenig Zeit schenkte. Im Besonderen möchte ich jedoch meinen Eltern für die Liebe, die sie mir entgegenbringen, danken. Ihr gebt mir das Gefühl, immer willkommen zu sein. Ihr habt mich durch meine gesamte Studienzeit begleitet, mich sowohl finanziell als auch emotional unterstützt. Habt euch mit mir über meine Erfolge gefreut, seid mir an schlechten Tagen zur Seite gestanden und habt mir immer wieder Mut zugesprochen. Ohne euch wäre all dies nicht möglich gewesen. Danke für alles, Mama und Papa!

Vor allem möchte ich auch meinem Freund Michael danken, der mich immer wieder mit seinen Worten ermutigte und motivierte. Der mich in meinen Prüfungsphasen mit Schokolade versorgte und mich allein durch seine Anwesenheit, besonders in schwierigen Zeiten, beruhigte. Vielen Dank, dass du meine verzweifelten Anrufe ertragen, über meine Launen hinweggesehen und mich immer, so gut es nur ging, beruhigt und emotional unterstützt hast.

Ebenso danke ich meinen Freunden, die mich auf meinem Weg begleiteten. Ein Dankeschön gilt Nicole, die sich immer über das Voranschreiten meines Studiums und über mein Wohlbefinden erkundigte. Ein Danke gebührt meinen Mitbewohnerinnen Christina und Larissa für die gegenseitige Motivation, den aufmunternden Gesprächen und den Spaß, den wir gemeinsam hatten. Unsere gemeinsame Zeit ist einfach viel zu schnell vergangen!

Meinem Studienkollegen Mike, mit dem ich fast mein gesamtes Studium zusammen absolviert habe, gilt ein großer Dank. Die Stunden, die wir gemeinsam in Übungen und Seminaren verbrachten und unsere Ausflüge, die meist bei Burger und Bier endeten, haben mir meine Studienzeit erheitert.

Außerdem möchte ich mich bei den UntersuchungsteilnehmerInnen für die investierte Zeit und für die Bereitschaft, mir ihre persönlichen Erlebnisse, Erfahrungen und Ansichten mitzuteilen, bedanken.

Abschließend bedanke ich mich bei Univ.-Prof. Mag. Dr. İnci Dirim, die sich dazu bereit erklärte, meine Diplomarbeit zu betreuen und mich mit konstruktivem Feedback letztendlich an das Thema der Diplomarbeit heranführte.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	- 1 -
1.1	Einführung in die Thematik.....	- 1 -
1.2	Erkenntnisinteresse	- 3 -
1.3	Forschungsstand.....	- 4 -
1.4	Struktur der Arbeit.....	- 6 -
2	METHODISCHE VORGEHENSWEISE	- 8 -
2.1	Qualitative Forschungsmethode	- 8 -
2.2	Grundprinzipien eines qualitativen Interviews	- 9 -
2.3	Leitfadeninterview	- 9 -
2.4	Problemzentriertes Interview	- 10 -
3	SPRACHE IM BILDUNGSSYSTEM	- 12 -
3.1	Migration in Hinsicht auf Schule	- 12 -
3.2	Ausgangslage	- 14 -
3.3	Monolingualer Habitus	- 15 -
3.3.1	Habitusbegriff nach Bourdieu.....	- 15 -
3.3.2	Habitusbegriff nach Gogolin.....	- 16 -
3.4	Die monolinguale Bildungseinrichtung und deren Folgen	- 18 -
3.4.1	Auswirkungen an Schulen	- 19 -
3.4.2	Auswirkungen an Hochschulen und Universitäten	- 21 -
4	BILDUNGSSCHANCEN	- 25 -
4.1	PISA.....	- 26 -
4.1.1	Ergebnisse	- 26 -
4.1.2	Ursachen	- 27 -
4.1.3	Abhilfe	- 28 -
4.2	Bildungspolitik.....	- 28 -
4.3	Ungleiche Bildungschancen.....	- 32 -
4.3.1	Ursachen ungleicher Bildungschancen	- 34 -
5	DISKRIMINIERUNG	- 36 -
5.1	Diskriminierung an den Bildungsinstitutionen.....	- 37 -
5.2	Formen von Diskriminierung	- 38 -
5.2.1	Unmittelbare (direkte) Diskriminierung	- 38 -
5.2.2	Mittelbare (indirekte) Diskriminierung.....	- 39 -
5.3	Arten von Diskriminierung	- 39 -
5.3.1	Personale/individuelle Diskriminierung.....	- 39 -
5.3.2	Institutionelle Diskriminierung	- 40 -
5.3.3	(Neo-)Linguizismus.....	- 41 -

6	EMPIRIE	- 44 -
6.1	Untersuchungsdesign	- 44 -
6.1.1	Interviewleitfaden	- 44 -
6.1.2	Zielgruppe	- 45 -
6.2	Finden der Probanden	- 45 -
6.2.1	Durchführung der Interviews	- 45 -
6.2.2	Sicherung der Daten	- 46 -
6.2.3	Auswertung der Daten.....	- 47 -
6.3	Auswertungsprozess	- 48 -
6.3.1	Grounded Theory	- 48 -
6.3.2	Typenbildung.....	- 49 -
6.4	Auswertungsschritte.....	- 52 -
7	AUSWERTUNG DER DATEN.....	- 55 -
7.1	Beschreibung der InterviewteilnehmerInnen	- 55 -
7.1.1	Erster Kontakt mit der deutschen Sprache	- 57 -
7.1.2	Anwendung der deutschen Sprache.....	- 57 -
7.1.3	Aneignung der deutschen Sprache	- 57 -
7.1.4	Auswirkungen der Erfahrungen auf den weiteren Bildungsweg	- 58 -
7.1.5	Hilfestellungen als Lehrperson	- 58 -
8	TYPENBILDUNG	- 59 -
8.1	Die Degradiererte.....	- 59 -
8.1.1	Persönliche Ressourcen	- 60 -
8.1.2	Äußere Einflüsse.....	- 61 -
8.1.3	Anforderungen	- 64 -
8.1.4	Fazit	- 66 -
8.2	Die Optimisten.....	- 67 -
8.2.1	Persönliche Ressourcen	- 68 -
8.2.2	Äußere Einflüsse.....	- 72 -
8.2.3	Ansprüche	- 75 -
8.2.4	Fazit	- 76 -
8.3	Die Kämpfer	- 77 -
8.3.1	Persönliche Ressourcen	- 78 -
8.3.2	Äußere Einflüsse:.....	- 84 -
8.3.3	Ansprüche	- 88 -
8.3.4	Fazit	- 91 -
8.4	Die Selbstbewussten	- 92 -
8.4.1	Persönliche Ressourcen	- 93 -

8.4.2	Äußere Einflüsse	- 95 -
8.4.3	Ansprüche	- 98 -
8.4.4	Fazit	- 100 -
8.5	Verbesserungsvorschläge	- 101 -
8.5.1	Förderprogramme durch StudentInnen	- 101 -
8.5.2	Sprachförderkurse durch Universität.....	- 102 -
8.5.3	Lernbetreuung	- 103 -
8.5.4	Vorlesungen in anderen Sprachen.....	- 103 -
8.5.5	Feedback.....	- 103 -
8.5.6	Ausweitung DaF/DaZ-Bereich auch in anderen Fächern	- 103 -
8.5.7	STEOP	- 104 -
9	CONCLUSIO	- 106 -
10	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	- 109 -
11	TABELLENVERZEICHNIS.....	- 109 -
12	LITERATURVERZEICHNIS.....	- 110 -
13	ANHANG.....	- 120 -
13.1	Einfaches Transkriptionssystem	- 120 -
13.2	Interviewleitfaden	- 122 -
13.3	Transkripte.....	- 125 -
13.3.1	Interview 1	- 125 -
13.3.2	Interview 2	- 142 -
13.3.3	Interview 3	- 154 -
13.3.4	Interview 4	- 164 -
13.3.5	Interview 5	- 173 -
13.3.6	Interview 6	- 182 -
13.3.7	Interview 7	- 194 -
13.3.8	Interview 8	- 210 -
13.3.9	Interview 9	- 222 -
14	ABSTRACT	- 236 -

1 EINLEITUNG

1.1 Einführung in die Thematik

„Der offizielle Umgang, den sich Deutschland mit den Sprachen Zugewanderter leistet, trägt Züge von Kapitalvernichtung. Eine Sprachpolitik und Sprachbildungspolitik, die nicht auf Kapitalvernichtung setzen würde, sondern auf die Vermehrung des sprachlichen Reichtums in Deutschland, könnte aus dem Vollen schöpfen. Sie müsste sich nur darum bemühen, die unter den Menschen vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten aufzugreifen und anzuerkennen, sie zur vollen Entfaltung zu führen und ein Klima zu schaffen, in dem jeder Mann, jede Frau die sprachliche Vielfalt um sie oder ihn herum als Reichtum zu erleben im Stande ist.“
(Gogolin, 2001, S. 11)

Die im vorliegenden Zitat von Ingrid Gogolin angesprochene Problematik, die demnach in Deutschland vorliegt, lässt sich auch auf Österreich übertragen. Die Zuwanderungen aus dem Ausland sind im letzten Jahrzehnt gestiegen.

2016 zogen 174.310 Menschen aus dem Ausland nach Österreich, davon kamen 84.847 Personen aus EU-Staaten und 73.027 Menschen sind Drittstaatsangehörige. Die restliche Zahl von 16.436 Personen setzt sich aus Zuwanderern aus Amerika, Asien und Ozeanien zusammen (vgl. Statistik Austria, 2017). Im Jahr 2015 belief sich die Zahl der Einwanderer auf insgesamt 240.410, woraufhin 88.340 Asylanträge in Österreich gestellt wurden (BMEIA, 2016, S. 22). Somit liegt Österreich nach Deutschland und Schweden als Top-Einwanderungsland in der EU an dritter Stelle. Dem Integrationsbericht 2016 ist zu entnehmen, dass davon 8.277 Anträge von minderjährigen Personen eingereicht wurden (vgl. BMEIA, 2016, S. 30). Im Schuljahr 2015/16 belief sich die Zahl der in Österreich schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen auf 1.124.633, davon bringen 262.777 SchülerInnen andere Erstsprachen als Deutsch mit (vgl. Statistik Austria, 2016).

Die Zahlen lassen darauf schließen, dass wir in einer sprachlich heterogenen Gesellschaft leben, deren Schülerschaft ebenfalls eine sprachlich vielfältige ist. Trotz der Tatsachen verfolgt ein Großteil der österreichischen Schulen das Bild der monolingualen SchülerInnen. Die monolinguale Schule, gekennzeichnet durch das Festhalten an der deutschen Sprache als Sprachnorm, erwartet von den SchülerInnen eine rasche Aneignung und eine einwandfreie Anwendung der Schul- und Bildungssprache¹ Deutsch.

¹Dabei sei auf den Begriff ‚Bildungssprache‘ verwiesen, welcher im Rahmen des Modellprogramms FörMig (‚Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘) neu formuliert wurde. Gogolin, Neumann und Roth versuchen sich dabei einer Erläuterung. Als Bildungssprache verstehen sie die Sprache der Schule, die an Bildungsinstitutionen für die Vermittlung des Unterrichtsstoffes angewendet wird und sich von der mündlichen Alltagssprache der SchülerInnen unterscheidet (vgl. Gogolin/Neumann/Roth, 2003, S. 51, vgl. Gogolin et al., 2013a, S. 11).

Kommt es durch die SprecherInnen zu einer Normabweichung, werden diese zurechtgewiesen und als nicht-zugehörig kenntlich gemacht. Nicht zuletzt folgt daraus, dass lebensweltlich mehrsprachige SchülerInnen, die diese Normanforderungen nicht erfüllen können, Benachteiligungen hinsichtlich ihrer Bildungschancen erleben. Resultierend aus mangelnden Deutschkenntnissen, die bei der Einschulung festgestellt werden und die zugleich mit vermeintlich fehlenden kognitiven Fähigkeiten in Verbindung gebracht werden, besuchen in Österreich Kinder mit nicht deutschen Erstsprachen häufiger Sonderschulen als Kinder, die Deutsch als Erstsprache aufweisen. Zudem befinden sich SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch häufiger in Neuen Mittelschulen und Polytechnischen Schulen als im AHS- oder BHS-Bereich (vgl. ÖIF, 2016, S. 10; Gomolla, 2013, S. 91-92; Gogolin 2008, Springsits, 2015, S. 94).

Chancenungleichheiten im Bildungssystem werden insbesondere durch Erhebungen wie der PISA-Studie deutlich. Demzufolge werden SchülerInnen, die aus Familien stammen, die sozioökonomisch schlechter gestellt oder jene, die eine Migrationsgeschichte aufweisen, vom und im Bildungssystem benachteiligt und im schlimmsten Fall davon ausgeschlossen. Die monolinguale Ausrichtung der Schule und die daraus entstehenden ungleichen Bildungschancen tragen das Moment der Diskriminierung in sich, womit die Frage nach Antidiskriminierung bedeutend wird und bleibt. Daher liegt es neben offiziellen und öffentlich zugänglichen Antidiskriminierungsstellen auch an den Bildungsinstitutionen, gegen diskriminierende Handlungen vorzugehen und ihre Mitglieder vor diesen zu schützen (vgl. Schulze/Yildiz 2009).

Trotz erschwelter Bedingungen an den Schulen gehen viele Personen mit nicht-deutscher Erstsprache einem Studium an der Universität nach. Die Zahl an ausländischen Studierenden an den Universitäten in Österreich belief sich im Wintersemester des Jahres 2014/15 auf 71.000 (vgl. ÖIF, 2016, S. 10). Die im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft durchgeführten ‚Studierenden Sozialerhebung 2015‘ unterscheidet hierbei zwischen Bildungsin- und BildungsausländerInnen. Die Erfassung ausländischer Studierender basiert demnach auf dem Ort, an dem die reguläre Schullaufbahn abgeschlossen wurde (vgl. IHS, 2016, S. 32). In der vorliegenden Arbeit wird daher in Anlehnung an die ‚Studierenden Sozialerhebung‘ auf die Begriffe ‚Bildungsin- und BildungsausländerInnen‘ zurückgegriffen.

21 % der Studierenden sind jene, die ihre Schulbildung nicht in Österreich abgeschlossen haben und zählen somit zu den BildungsausländerInnen. Die restlichen 79 % der Studierenden werden den BildungsinländerInnen zugeschrieben, also diejenigen, die ihre Schulbildung in Österreich vollendet haben. Nach den Zahlen der ‚Studierenden

Sozialerhebung 2015' weisen 7 % der BildungsinländerInnen einen Migrationshintergrund auf. 61 % der BildungsausländerInnen geben Deutsch als Erstsprache an, 39 % haben hingegen andere Erstsprachen als Deutsch (vgl. IHS, 2016, S. 32).

Obgleich den Zahlen zufolge Hochschulen migrationsbedingt vielsprachig sind, nehmen viele wissenschaftliche Forschungen und Abhandlungen viel eher Bezug auf die monolinguale Ausrichtung der Schulen und der damit einhergehenden Bildungsbenachteiligungen. Das weitgehend einsprachig ausgerichtete Studienangebot der Universitäten wird dagegen außen vor gelassen. Demnach finden sich vergleichsweise wenige Studien, welche sich auf migrationsbedingt mehrsprachige Studierende und deren Sprachressourcen beziehen. Aufgrund dieser Umstände ist es mein Vorhaben, mich in meiner Diplomarbeit und Forschung mit den Sprachen lebensweltlich mehrsprachiger StudentInnen zu befassen und den Zugang, die diese zur deutschen Sprache erleben, zu untersuchen. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Inwiefern erleben Lehramtsstudierende mit nicht-deutscher Erstsprache den Zugang zur deutschen Sprache an der Universität als positiv?

1.2 Erkenntnisinteresse

Vor und zu Beginn meines Studiums hatte ich keinen Zugang zum Begriff ‚Deutsch als Zweitsprache‘. Erst im Zuge meines Studiums kam ich aufgrund diverser Lehrveranstaltungen damit in Kontakt. Überraschenderweise stellte ich fest, dass ‚Deutsch als Zweitsprache‘ einen gängigen Begriff in der universitären Ausbildung, insbesondere im Unterrichtsfach Deutsch, darstellt. Infolgedessen wurde mir bewusst, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und eine sprachlich heterogen zusammengesetzte Schülerschaft an den Schulen, besonders im Großraum Wien, die Norm darstellt, jedoch diesbezüglich noch viele Ungereimtheiten bestehen.

Im Laufe meines Studiums machte ich mit vielen Personen Bekanntschaft. Vor allem in Gesprächen mit lebensweltlich mehrsprachigen StudentInnen wurde deutlich, dass diese nicht selten Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache in Bezug auf Verständnis und Anwendung der Wissenschaftssprache Deutsch haben. Offen wurde erwähnt, dass fehlende Sprachkenntnisse oder Akzente zu Benachteiligungen oder Diskriminierungen an der Universität führen und keine Möglichkeiten der Sprachförderung gegeben sind. Die Tatsache, dass hierin noch viele Fragen offen stehen, führte mich zu der Überlegung,

meine Diplomarbeit im DaZ-Bereich zu verfassen, um im Rahmen dessen, die Forschung unterstützen zu können.

Ziel der Arbeit ist es, auf den monolingualen Habitus, der an Österreichs Schulen präsent ist, und auf dessen Auswirkungen im universitären Bereich, aufmerksam zu machen.

Um an ein Ergebnis zu gelangen, werden ausgewählte Personen mittels eines Leitfadeninterviews befragt. Zentral für die Untersuchung ist, dass die zu befragenden Personen ein Lehramtsstudium an der Universität Wien betreiben, da sie im Interview über das monolinguale Studienangebot an den Bildungsinstitutionen, einschließlich der Universität, berichten und diese Situationen reflektieren sollen. Dabei sollen die Befragten über ihre Erfahrungen, die sie an der Universität hinsichtlich der deutschen Sprache gesammelt haben, erzählen. Zusätzlich soll es Teil der Reflexion sein, welche Rollen die Studierenden als zukünftige Lehrpersonen in Bezug auf den monolingualen Habitus der Bildungseinrichtungen spielen. Die erhobenen Daten werden im Anschluss anonymisiert ausgewertet und anhand erstellter Kriterien analysiert.

Bei der Auswertung der Interviews ist herauszufinden, wie StudentInnen der Universität Wien mit nicht-deutschen Erstsprachen den Zugang zur deutschen Sprache erfahren. Wie erleben Studierende den Ablauf des Studiums und wie bewältigen sie dieses, wenn Deutsch als Sprachnorm gesetzt ist? Welche Möglichkeiten werden den Studierenden geboten, um die deutsche Sprache zu erlernen bzw. zu perfektionieren? Wie empfinden StudentInnen Prüfungen, Abschlussarbeiten etc., die in der deutschen Sprache erstellt und zu absolvieren sind? Wie ist es, die deutsche Wissenschaftssprache anzuwenden? In welchem Ausmaß können Studierende ihre Erstsprachen an der Universität einsetzen? Diese und noch weitere Fragen werden mich während meiner Forschung beschäftigen.

Am Ende der Arbeit soll gesagt werden können, wie positiv LehramtsstudentInnen mit nicht deutscher Erstsprache den Zugang zur deutschen Sprache an der Universität Wien erleben.

1.3 Forschungsstand

Im Fokus der bisherigen Forschungen zum Thema ‚monolingualen Habitus‘ steht die Bildungsinstitution Schule. Ingrid Gogolin, die in Bezug dessen als Vorreiterin gilt, beschäftigt sich mit den monolingualen Ausrichtungen und Denkweisen der Schulen. Gogolin kritisiert dabei die als Norm angesehene und vorausgesetzte Unterrichtssprache

Deutsch ohne Rücksichtnahme auf die mehrsprachige und kulturell heterogene Schülerschaft.

Viel weniger stehen hingegen Hochschulen und Universitäten im Fokus der Untersuchungen. Bisherige Beschäftigungen mit dem Thema machten darauf aufmerksam, dass jedoch auch Studierende der Hochschulen und Universitäten ihr Studium unter dem Aspekt des monolingualen Selbstverständnisses bewältigen müssen. Folglich stellt Deutsch an den Hochschulen die zentrale Wissenschafts- und Forschungssprache dar.

Inci Dirim weist in ihrer Ausarbeitung zu ‚Rassialisierende Effekte? Eine Kritik der monolingualen Studieneingangsphase an österreichischen Universitäten‘ (2013) auf die Erwartung an die StudentInnen, die Wissenschaftssprache Deutsch in Wort und Schrift zu beherrschen, hin. Dass dies einen Prozess darstellt, der an Unterstützung und Zeit bedarf, wird allmählich erkannt. Dennoch sind es gerade die Vorlesungsinhalte und (Aufnahme)Prüfungen, die vorwiegend in der Wissenschaftssprache Deutsch formuliert sind, die heftig kritisiert werden. Abzuleiten ist daraus, dass Studierende mit anderen Erstsprachen als Deutsch aufgrund „monolingualer und ihre sprachlichen Bedürfnisse nicht berücksichtigender Studienangebote und Prüfungen im österreichischen Bildungswesen“ (Dirim, 2013, S. 208) von Benachteiligungen betroffen sein können. (Dirim, 2013, S. 202 - 208)

In den Jahren 2011-2013 wurde unter der Leitung von Inci Dirim und Marion Döll und unter wissenschaftlicher Mitarbeit von Magdalena Knappik das Projekt „Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen“ an sieben österreichischen Pädagogischen Hochschulen durchgeführt, welches Teil des gleichnamigen Projekts des BMUKK darstellt (vgl. Institut für Germanistik, o.J.; vgl. Knappik / Dirim, 2013).

Im Rahmen des Projekts wurden ExpertInneninterviews mit DozentInnen und PraxisbegleiterInnen geführt, um den Bedarf an Unterstützungsmaßnahmen hinsichtlich der sprachlichen Anforderungen im Studium an der PH zu untersuchen und gleichzeitig den Anteil der Lehrpersonen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zu erhöhen. Dabei galt es zu erheben, was es für migrationsbedingt mehrsprachige Studierende bedeutet, in monolingual organisierten Bildungsinstitutionen die Wissenschaftssprache Deutsch anzuwenden. Der Fokus des Projekts lag demnach auf der wissenschaftssprachlichen und professionsspezifischen Schriftkompetenz im Deutschen bei Studierenden mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Die Ergebnisse zeigten, dass beispielsweise Grammatikfehler von Studierenden nicht-deutscher Erstsprachen als schwerwiegender empfunden und negativer beurteilt werden als (schrift)sprachliche Fehler von

StudentInnen mit deutscher Erstsprache und sogar den Ausschluss vom Studium bedeuten können (vgl. Knappik, 2016, S. 241; BMB, 2015).

Woraufhin das Zentrum für Sprachstandsdiagnostik der Universität Wien ein Diagnoseinstrument und verschiedene Angebote zur sprachlichen Unterstützung entwickelte (vgl. Institut für Germanistik, o.J.).

Da vergleichsweise wenige Studien hinsichtlich der monolingualen Handlungsweisen an der Universität vorliegen, ist es umso wichtiger, hierfür einen Beitrag zu leisten. Bisherige Forschungen wie das ‚Projekt, Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen‘ gehen bereits in die richtige Richtung. In Bezug darauf ist auch in dieser Diplomarbeit der Hochschulbereich der Mittelpunkt der Untersuchung. Jedoch stehen in der Forschung, die für diese Arbeit durchgeführt wurde, die Sichtweisen der Studierenden, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, im Fokus. In den Gesprächen mit den LehramtsstudentInnen wurde ermittelt, welche Eindrücke die Studierenden von der deutschen (Wissenschafts)Sprache und deren Anwendung an der Universität bereits gewinnen konnten. In diesem Zusammenhang wird der Faktor Diskriminierung und Benachteiligung aufgrund von Sprache aufgegriffen und erhoben, ob und inwiefern dies lebensweltlich mehrsprachige StudentInnen an der Universität bereits beobachten konnten. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, den Zugang zur deutschen Sprache an der Universität zu erforschen.

1.4 Struktur der Arbeit

Die vorliegende Diplomarbeit besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Der theoretische Teil gliedert sich in fünf Kapitel.

Nach dem ersten Kapitel, welches eine Einführung in das Thema darstellt, folgt das Kapitel zwei. Im zweiten Kapitel wird die methodische Vorgehensweise, die zur Datenerhebung und –auswertung herangezogen wurde, beschrieben. Hinsichtlich dessen wird auf die qualitative Forschungsmethode näher eingegangen und die Grundprinzipien eines qualitativen Interviews erläutert. Zudem sind Merkmale des Leitfaden- und des problemzentrierten Interviews zu finden.

Kapitel drei beschäftigt sich mit dem Thema des monolingualen Habitus. Dabei wird zunächst eine Begriffsdefinition dessen angeführt, um danach die Kennzeichen und Auswirkungen des monolingualen Bildungssystems zu behandeln.

Im Kapitel vier wird auf die durch das monolingual konzipierte Bildungssystem resultierenden ungleichen Bildungschancen eingegangen. In diesem Zusammenhang werden Ergebnisse der PISA-Studie näher untersucht und die aktuellen Forderungen der Bildungspolitik thematisiert.

Kapitel fünf beschäftigt sich mit den Diskriminierungsstrukturen der Bildungseinrichtungen. Das Kapitel widmet sich den unterschiedlichen Arten und Erscheinungsformen diskriminierender Handlungen. Im Zuge dessen werden die individuelle und institutionelle Diskriminierung und der (Neo-)Linguizismus betrachtet.

Im zweiten Abschnitt der Diplomarbeit, welcher den empirischen Teil der Arbeit darstellt, werden zunächst das Untersuchungsdesign, die Zielgruppe und die Durchführung der Befragungen beschrieben. Zudem wird das Auswertungsverfahren, mittels dessen die Analyse der Interviews vorgenommen wurde, erläutert.

Den Hauptteil des zweiten Abschnittes stellen das Kapitel sieben und acht dar, welche sich mit der Auswertung und Analyse der Interviews beschäftigen. Im Zentrum steht dabei eine Beschreibung der UntersuchungsteilnehmerInnen herauszuarbeiten, den Kern der Aussagen zu erfassen und diese verständlich aufzubereiten.

Die Beantwortung der Forschungsfrage und ein Ausblick sind der Conclusio, welche im letzten Kapitel zu finden ist, zu entnehmen.

2 METHODISCHE VORGEHENSWEISE

Um an Daten zu gelangen, die es erlauben, die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit zu beantworten, ist die Anwendung einer empirisch qualitativen Forschungsmethode nötig. Relevant für die vorliegende Arbeit und für die Erhebung der Daten ist der Einsatz eines problemzentrierten Leitfadeninterviews. Um zu ermitteln, wie und ob der monolinguale Habitus, der an den Schulen zu beobachten ist, auch an der Universität auftritt und wie dies von Studierenden nicht-deutscher Erstsprachen erlebt wird, werden ausgewählte Personen mittels eines Leitfadeninterviews befragt. Mithilfe einer Adaption der ‚Grounded Theory‘ nach Strauss und Glaser und der Typenbildung nach Kuckartz werden die erhobenen Daten im Anschluss anonymisiert ausgewertet und analysiert².

2.1 Qualitative Forschungsmethode

Wesentliche Merkmale der qualitativen Forschungsmethoden sind grundsätzlich Daten, die qualitativ nicht quantifizierbar sind und vorwiegend mündlich und nicht standardisiert zur Verfügung stehen (vgl. Schmelter, 2014, S. 41). Anstelle von Fragebögen werden für die Forschung vorwiegend Interviews eingesetzt, um somit die subjektiven Sichtweisen der Befragten besser erfassen zu können (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri, 2014, S. 110).

Das Untersuchungsfeld der qualitativen Forschung wird nach Möglichkeit natürlich gestaltet. Den TeilnehmerInnen soll es, hauptsächlich erfolgt dies in Dialogform, möglich sein, sich selbst zum Untersuchungsgegenstand äußern zu können. Die daraus entstehenden Texte werden im Anschluss interpretativ aufbereitet und analysiert. Da aufgrund dieser Vorgehensweise eine große Zahl an Daten vorliegt, ist die Auswertung der Daten mit einem großen Aufwand verbunden, sodass nur eine kleine Gruppe an ProbandInnen für die Untersuchung herangezogen wird (vgl. Schmelter, 2014, S. 41).

Das Ziel einer solchen Methode besteht darin, mithilfe verbaler Befragungen an möglichst tiefgründige Daten zu gelangen. Haltungen, Meinungen, Kognitionen und Emotionen der Befragten gilt es zu erfassen (vgl. Riemer, 2014, S. 22). Angestrebt wird ein Verständnis der Handlungen, die die UntersuchungsteilnehmerInnen im untersuchten Feld ausführen. Außerdem soll dadurch ermöglicht werden, Zusammenhänge, Muster, Typen etc. zu ermitteln und zu beschreiben (vgl. Schmelter, 2014, S. 41).

² Eine genaue Erläuterung des Auswertungsprozesses in Anlehnung an die ‚Grounded Theory‘ und der ‚Typenbildung‘ ist im Kapitel 6.3. zu finden.

2.2 Grundprinzipien eines qualitativen Interviews

Für die Planung, Durchführung und Auswertung der Interviews verweist Helfferich auf die vier Grundprinzipien eines qualitativen Interviews. Die Grundprinzipien sind: Kommunikation, Offenheit, Zurückstellung eigener Deutungen und Reflexionsfähigkeit (vgl. Helfferich, 2011, S. 24).

Der Interviewende muss sich in die Rolle des Kommunikationspartners begeben und eine offene Haltung gegenüber den Anschauungen des Interviewpartners hervorbringen. Zudem liegt es an dem Interviewer seine eigenen Deutungen zurückzustellen. Die Äußerungen des Interviewpartners dürfen nicht nach „Maßgabe“ des „eigenen Normalitätshorizontes“ gedeutet werden. Schließlich ist es notwendig sich Reflexionsfähigkeit anzueignen (vgl. Helfferich, 2011, S. 24). Dem Interviewer wird somit nahegelegt während des Gesprächs seine Rolle als Interviewleiter zu reflektieren und dies auch bei der Analyse der Texte beizubehalten (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri, 2014, S. 110).

2.3 Leitfadeninterview

Für die Durchführung der Interviews wurde die Interviewform ‚problemzentriertes Leitfadeninterview‘ verwendet.

Merkmale des Leitfadeninterviews sind zuvor formulierte Fragen, die als Anhaltspunkte während des Interviews dienen und Struktur und Richtung des Interviews vorgeben (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri, 2014, S. 111). Trotz der vorgegebenen Struktur bietet das Leitfadeninterview nach Uwe Flick eine offene Gestaltung der Interviewsituation. Diese gibt den befragten Personen Raum, ihre Ansichten und Meinungen offenkundig mitteilen zu können, als dies mit standardisierten Interviews oder Fragebögen möglich wäre (vgl. Flick, 2011, S. 194-195).

Leitfadeninterviews erscheinen in unterschiedlichen Arten und Typen. Uwe Flick unterscheidet dabei das (Flick, 2011, S. 194):

- fokussierte Interview
- halbstandardisierte Interview
- problemzentrierte Interview
- Experteninterview
- ethnographische Interview

Für die Forschung der vorliegenden Diplomarbeit steht das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel im Fokus.

2.4 Problemzentriertes Interview

Witzel, Vertreter und Erfinder des problemzentrierten Interviews, äußert sich dazu:

„In dem Bemühen eine Gesprächsstruktur zu finden, die es ermöglicht, die tatsächlichen Probleme der Individuen systematisch zu eruieren, zielt das Adjektiv „problemzentriert“ auf das zentrale Kriterium der Methode, das der *Problemzentrierung*“ (Witzel, 1985, S. 239).

Ausgehend von einem Leitfaden steht vor allem das Thematisieren biographischer Daten in Hinblick auf ein bestimmtes Problem im Fokus (vgl. Flick, 2011, S. 210).

Witzel gibt vier zentrale Kommunikationsstrategien an, die in der Anwendung des problemzentrierten Interviews verfolgt werden. Dazu zählen der Gesprächseinstieg, allgemeine Sondierungen, spezifische Sondierungen und Ad-hoc-Fragen (Witzel, 1985, S. 245).

Die zentralen Schritte werden im Folgenden nach den Erklärungen von Siegfried Lamnek erläutert (vgl. Lamnek, 2010, S. 333-334):

- **Einleitung**
Zu Gesprächsbeginn wird die Gesprächsstruktur und das zu behandelnde Thema bzw. Problem bestimmt.
- **Allgemeine Sondierung**
Die zu befragende Person wird durch den Interviewer zum Sprechen ermutigt. Dies kann beispielsweise durch die Aufnahme von Alltagselementen oder Erzählungen seitens des Interviewers erreicht werden. Zugleich sollen dadurch etwaige emotionale Vorbehalte, die der/die Befragte hinsichtlich eines bestimmten Themas hat, gemindert werden.
- **Spezifische Sondierung**
Es liegt im Ermessen des Interviewers mit Verständnis auf die Erzählungen des Befragten zu reagieren. Dabei ist zwischen drei Arten der aktiven Verständnisgenerierung zu wählen.
 - **Zurückspiegelung**
Der Interviewer begegnet der/m Befragten mit einer Zusammenfassung oder Interpretation des gerade Erzählten. Der Forschende tut dies in seinen eigenen Worten. Dem befragten Subjekt ist es so möglich, „die Deutungen des

Forschern zu kontrollieren, zu modifizieren oder zu korrigieren“ (Lamnek, 2010, S. 334).

- Verständnisfrage

Der Interviewer stellt der/m Befragten eine Verständnisfrage, um widersprüchliche oder unklare Aussagen zu klären.

- Konfrontation

Die befragte Person wird mit möglichen Widersprüchlichkeiten oder Unklarheiten direkt konfrontiert, wobei darauf zu achten ist, dass eine angenehme Gesprächsatmosphäre bestehen bleibt.

- Direkte Fragen

In dieser Phase wird der Einsatz von Ad-hoc Fragen geltend gemacht. Der Interviewer stellt der/dem Befragten direkte Fragen zum Thema.

Neben den vier Kommunikationsstrategien gibt Witzel vier Instrumente des Interviewverfahrens an, die zur adäquaten Datenerfassung beitragen. Dies geschieht unter Einbeziehung des Kurzfragebogens, des Leitfadens, der Tonbandaufzeichnung und des Postskripts (vgl. Flick, 2011, S. 210; Witzel, 1985, S. 236).

Nach Lamnek dient der *Kurzfragebogen* zur ersten Datenerhebung und Datenerfassung. Der Einsatz des Kurzfragebogens macht es möglich, beispielsweise an soziale Hintergrunddaten zu gelangen und diese für Interpretationszwecke zu nutzen (vgl. Lamnek, 2010, S. 335).

Witzel weist darauf hin, dass „biographisch geladene Fragen“ den Einstieg in das Gespräch erleichtern. Zudem kommt es dadurch zu einer ersten Annäherung an das Thema bzw. an die Problemstellung (vgl. Witzel, 1985, S. 236).

Witzel sieht den *Leitfaden* nicht als „Skelett für einen strukturierten Fragebogen“, sondern die erstellten Fragen sind der „leitende Faden für die Problemzentrierung des Interviews“ (Witzel, 1985, S. 236).

Der Leitfaden umfasst Fragen, die passend zum zu untersuchenden Problem vorab vom Interviewer erstellt wurden und so als Gedächtnisstütze und Orientierung während der Interviewsituation fungiert, so Lamnek. Somit können mithilfe des Interviewleitfadens Themen, die die befragte Person von selbst erwähnt und erörtert hat, von der Liste genommen werden und brauchen nicht mehr explizit erfragt werden. Zudem können dadurch nicht besprochene Themenbereiche ermittelt und angesprochen werden (vgl. Lamnek, 2010, S. 335).

Das *Tonband* dient beim Interview für die Aufzeichnung und Sicherung des Gesprächs. Die Aufnahmen werden im Anschluss transkribiert (vgl. Lamnek, 2010, S. 335).

Witzel nimmt Bezug auf die Vorteile eines Aufzeichnungsgerätes während des Interviews. Mit Einsatz dessen ist es dem Interviewer möglich, seine Konzentration in vollem Umfang auf das Gespräch zu lenken und zugleich situative und nonverbale Gegebenheiten aufzunehmen (vgl. Witzel, 1985, S. 237).

Das *Postskript* wird vom Interviewer zuzüglich zum Transkript nach dem Gespräch erstellt. Inhalte des Postskripts sind Angaben zu den Gesprächen, die vor und nach den Aufzeichnungen mit dem Aufnahmegerät geführt wurden. Zusätzlich können auch nonverbale Reaktionen wie Mimik, Gestik usw. der befragten Person protokolliert werden (vgl. Lamnek, 2010, S. 335).

Nach Witzel liegt die Funktion des Postskripts darin, dass dieses Einzelheiten beinhaltet, die es ermöglichen, ein besseres Verständnis einzelner Gesprächsabschnitte zu erhalten oder „das Gesamtbild der Problematik inhaltlich abzurunden“ (Witzel, 1985, S. 238).

3 SPRACHE IM BILDUNGSSYSTEM

Der empirische Teil dieser Diplomarbeit erschließt sich aus den theoretischen Grundlagen, die in diesem Kapitel erläutert werden. Zunächst ist es von Bedeutung darzulegen, was es für Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen als Deutsch bedeutet, ihren Schulalltag in einem Bildungssystem, wie es in Österreich zu finden ist, zu meistern. Damit sich dem Begriff des monolingualen Habitus gewidmet werden kann, ist es vorerst notwendig, die grundlegende Problematik der Normalitätsvorstellungen und der Gruppenkonstruktion durch das Bildungssystem darzustellen, um danach auf die in Österreich monolingual ausgerichtete Schulsituation überzugehen und mit dem Begriff ‚Monolingualer Habitus‘ zu arbeiten.

3.1 Migration in Hinsicht auf Schule

„Die Welt verändert sich in schnellem Tempo. Schule und Bildungssystem, aber auch die Ausbildungsgänge von pädagogischen Fachkräften und die Erziehungs- und Bildungswissenschaften müssen sich auf die Herausforderungen ihrer Zeit und dabei die Zukunft ihrer ‚Klientel‘ mit in den Blick nehmen. Nun zeichnen sich Schule, Bildungs- und Ausbildungssystem leider *nicht* durch eine schnelle Reaktionszeit aus. Im Gegenteil: Nur zögerlich und oft mit ungeeigneten Konzepten und unzureichenden Mitteln wurde in der Vergangenheit mit Veränderungen, die *gängige Normalitätsvorstellungen und Normalisierungspraxen* in Frage stellten, umgegangen“ (Leiprecht/Steinbach, 2015, S. 7).

In diesem Zitat von Leiprecht und Steinbach wird von einer Herausforderung für das Schul- und Bildungssystem gesprochen, die sich in Hinsicht auf Migration herauskristallisiert. Wie sie zusätzlich erwähnen, wird Migration, vor allem für das Arbeitsfeld Schule, nach wie vor nicht als Normalfall betrachtet, was darauf zurückzuführen ist, dass Migration lange Zeit „bildungspolitisch als ein gruppenspezifisch eingrenzbare pädagogisches Sonderproblem konstruiert wurde“ (Leiprecht/Steinbach, 2015, S. 7).

In diesem Zusammenhang möchte ich, wie dies auch Leiprecht und Steinbach in ihrem Text vollziehen, kurz auf das Zustandekommen einer Klassifikation in ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ eingehen. Oft wird in Texten mit zwei Begriffen gearbeitet, die eine Konstruktion von Gruppen hervorbringt: ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ werden von ‚österreichischen Jugendlichen‘ unterschieden. Die Bezeichnung ‚Menschen/Jugendliche mit Migrationshintergrund‘ verleiht den Jugendlichen einen Status, der sie gegenüber den ‚österreichischen‘ Jugendlichen unterscheidet und ihnen zugleich den Status ‚österreichisch‘ zu sein abspricht, unabhängig davon, ob ihr Geburtsort Österreich ist, sie in Österreich aufgewachsen oder hier zur Schule gegangen sind. Die Bezeichnung konstruiert demnach eine Klassifikation in ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘/‚Sie‘ und schafft somit „Etikettierungen, die Vorstellungen von homogenen Gruppen transportieren“ (vgl. ebd., S. 10-11).

So wird diese Problematik auch im Text ‚Das Anliegen der Migrationspädagogik‘ (vgl. Mecheril, 2015) angesprochen. Mecheril beschäftigt sich damit, wie ein ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ unter Berücksichtigung von Migration konstituiert wird und über welche Macht und welchen Einfluss Bildungsinstitutionen diesbezüglich verfügen, um diese Ordnungen zu wiederholen, produzieren oder zu verändern. Laut Mecheril stellt die Schule eine Institution dar, die es schafft, eine Ordnung zu vollziehen, Individuen in Positionen zu bringen, die eine Kategorisierung vorantreibt und am Hervorbringen von Unterschieden in den Bildungsvoraussetzungen der jeweiligen Gruppen beteiligt ist (vgl. Mecheril, 2015, S. 36-44).

In der vorliegenden Diplomarbeit wird demzufolge auf den Begriff ‚mit Migrationshintergrund‘ verzichtet. Stattdessen wird mit dem Terminus ‚lebensweltlich mehrsprachig‘ gearbeitet, der auf Ingrid Gogolin zurückzuführen ist (vgl. Gogolin, 1988). Die Bezeichnung ‚lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘ ist als Ableitung des Begriffs ‚lebensweltliche Zweisprachigkeit‘ zu betrachten. Gogolin möchte damit die besondere Sprach-Lebens-Situation der Kinder auffassen und umschreiben (vgl. Gogolin, 1988, S. 9).

Die lebensweltliche Zweisprachigkeit bezeichnet demnach:

„spezifischen Potenziale [...], die die Schüler nach ihren lebensweltlichen und sprachlichen Erfahrungen in den Bildungsprozeß einbringen und soll bedeuten, daß dieser spezifische Sprachbesitz gebraucht wird, um im Einwanderungsland dauerhaft gesellschaftlich handlungsfähig zu sein“ (Gogolin, 1988, S. 10).

Daraus abzuleiten ist der Terminus ‚lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘ den Ingrid Gogolin folgendermaßen beschreibt:

„Mit ‚lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘ ist eine durch alltäglichen Umgang mit mehr als einer Sprache gekennzeichnete Lebenslage bezeichnet. Diese unterscheidet sich zumindest graduell von ‚fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit‘, sowohl im Hinblick auf Sprachaneignung als auch im Hinblick auf den Sprachgebrauch“ (Gogolin, 2013, S. 354).

In diesem Zusammenhang fordert Gogolin ein Schulsystem, welches die Kinder in deren Entfaltung und Förderung der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit unterstützt (vgl. Gogolin, 1988, S.10).

3.2 Ausgangslage

Obgleich zu erkennen ist, dass eine multilinguale Schülerschaft in Österreich immer mehr der Realität angehört und keine Abweichung der Norm darstellt, ist, wenn auch in den letzten Jahren versucht wurde, sich mit entsprechenden Vorhaben an die mehrsprachige Situation anzupassen, zu bemängeln, dass das österreichische Schulsystem weiterhin einsprachig orientiert ist (vgl. Schrodtt, 2014, S. 62; vgl. Kroon/Vallen, 1991, S. 126-127). Zu finden ist ein Schulsystem, welches trotz einer mehrsprachigen Schülerschaft Deutsch als vorherrschende und oft auch als alleinige Unterrichts- und Bildungssprache ansieht (vgl. Springsits, 2016, S. 248.) Deutsch ist daher oftmals die einzige Sprache, die offiziell an den Schulen im Unterricht als auch außerhalb des Unterrichts verwendet werden darf (vgl. Knappik, 2013 S. 28).

Die Generelle Auffassung von „Einsprachigkeit als Normalität und Mehrsprachigkeit als Ausnahme und Abweichung“ (Dirim/Mecheril, 2010, S. 108) ist, wie Dirim und Mecheril anmerken, charakteristisch für das österreichische und deutschsprachige Bildungssystem (Dirim/Mecheril, 2010, S. 108-109).

Inci Dirim ist es in diesem Zusammenhang ein Anliegen darauf hinzuweisen, dass von SchülerInnen, die der deutschen Sprache, insbesondere der Bildungssprache Deutsch nicht (ausreichend) mächtig sind, erwartet wird, dass diese trotz mangelnden Sprachwissens dem bildungssprachlichen Unterricht folgen und daran aktiv teilnehmen

können. Deutsch soll von lebensweltlich mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen möglichst rasch gelernt und gekonnt werden (Dirim, 2015, S. 29). Zu beachten ist hierbei, dass die deutsche Sprache, die im Unterricht verwendet wird, nur gering der von den SchülerInnen im Alltag angewandten Sprachform gleicht (Dirim/Mecheril, 2010, S. 106).

Ebenso spricht Paul Mecheril von der Überzeugung von einer homogenen Schülerschaft und diese Überzeugung mag, trotz der offensichtlich heterogenen Realität, nicht weichen. Eine einsprachige Schülerschaft wird als Regelfall angesehen und soll „in ihren Grundstrukturen unangetastet“ (Mecheril, 2010, S. 58) bleiben. „Die Schule [...] geht von einer »Gleichartigkeitsnormalität« aus und versteht Differenz und Heterogenität eher als »Störung«“ (Mecheril, 2010, S. 55).

Das Resultat des Homogenitätsdenkens vonseiten der Schule ist das Entstehen genereller Benachteiligungen, die sich in der Bildung lebensweltlich mehrsprachiger SchülerInnen niederschlagen. Diese Bildungsbenachteiligungen sind nicht lediglich den Kompetenzen und Leistungen der Schülerschaft zuzuschreiben, sondern wie Gomolla und Radtke appellieren, werden die Benachteiligungen in der Bildungsinstitution selbst produziert (vgl. Gomolla/Radtke, 2009, S. 21; Mecheril, 2010, S. 74).

Im Zusammenhang mit der dargestellten Ausgangslage, nämlich der sprachlich heterogenen Schülerschaft und dem monolingualen Schulsystem, wird der Begriff des ‚Monolingualen Habitus‘ geprägt. Zunächst müssen die Grundlagen von Bourdieus Konzept des Habitus geklärt werden, um anschließend mit dem Habitusbegriff nach Gogolin arbeiten zu können.

3.3 Monolingualer Habitus

3.3.1 Habitusbegriff nach Bourdieu

„Im allgemeinsten Sinne ist mit Habitus die Haltung des Individuums in der sozialen Welt, seine Dispositionen, seine Gewohnheiten, seine Lebensweise, seine Einstellungen und seine Wertvorstellungen gemeint. Vermittels des Habitus sind die Menschen in der Lage, an der sozialen Praxis teilzunehmen und soziale Praxis hervorzubringen. Das Individuum bewegt sich in der sozialen Welt nicht aus innerer Freiheit [...], nicht als selbstständiger Kalkulator der eigenen Lebensführung [...], nicht durch mehr oder weniger folgsamen Vollzug von Regeln oder Normen [...] Sondern das Individuum ist ein auch in seinem Inneren vergesellschaftetes Individuum, ausgestattet (und auch begrenzt) durch präformierte Denk- und Handlungsdispositionen, die es zur sozialen Praxis befähigen“ (Fuchs-Heinritz / König, 2014, S. 89-90).

Wie Lenger, Schneickert und Schumacher beschreiben ist der Habitus jedem Subjekt inne und lässt sich somit als Träger gesellschaftlicher Strukturen bezeichnen (vgl. Bourdieu 1970, 1982, 1987 nach Lenger/Schneickert/Schumacher, 2013, S. 14).

Bourdieu weist darauf hin, dass die Strukturen des Habitus zur Grundlage der Wahrnehmung und Beurteilung aller späteren Erfahrungen werden (vgl. Bourdieu, 1997, S. 101). Nach Bourdieu gewährleistet der Habitus:

„die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen und die Übereinstimmung und Konstanz der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten Normen zu gewährleisten suchen“ (Bourdieu, 1997, S. 101).

Bourdieu charakterisiert demnach den Habitus als ‚Wahrnehmungs-, Denk und Handlungsschemata‘ eines Subjekts, „in denen sämtliche inkorporierten früheren sozialen Erfahrungen zum Ausdruck kommen“ (Lenger/Schneickert/Schumacher, 2013, S. 19).

In diesem Zusammenhang sei auf den Habitusbegriff nach Gogolin hingewiesen.

3.3.2 Habitusbegriff nach Gogolin

Der Habitus, beruhend auf einer grundlegenden und tiefsitzenden Überzeugung, dass die Gesellschaft und insbesondere deren Schülerschaft einsprachig orientiert ist, ist in der Struktur und Form der meisten Schulen zu finden. Demnach entsprechen SchülerInnen mit nur einer Erstsprache, die vorzugsweise Deutsch ist, den Normvorstellungen. Dies nennt Gogolin den ‚monolingualen Habitus‘ – „die tiefsitzende Angewohnheit, Monolingualismus als Norm in einer Nation zu übernehmen“ (Gogolin, 1997, S. 41).

Gogolin verwendet den Begriff des monolingualen Habitus vorrangig als „kollektiven Habitus der Schule bzw. des Lehrerkollegiums“ (Henkelmann, 2012, S. 137). Ausgehend von diesem Habitus, der in den individuellen Handlungen als Grundlage fungiert, wird der Unterricht gestaltet, Ziele festgelegt und SchülerInnen beurteilt (vgl. Henkelmann, 2012, S. 137).

Seinen Ursprung findet der monolinguale Habitus im Europäischen Nationalstaat und allen Nationalstaaten, die im 18. Jahrhundert gegründet wurden (vgl. Gogolin, 1997, S. 41). Aus dem im 19. Jahrhundert nationalstaatlich verfassten deutschen Bildungswesens, so Gogolin, geht ein monolinguales Selbstverständnis hervor, welches bis in die Gegenwart nicht von dieser Überzeugung abgewichen ist. Infolgedessen ist es unmöglich, auf die Anforderungen, die eine sprachlich und kulturell vielfältige Schülerschaft mit sich bringt, angemessen zu reagieren (vgl. Gogolin, 2008, S. 3).

Im Zusammenhang mit dem monolingualen Schulsystem spricht Gogolin von einer ‚Vernatürlichung‘ (vgl. Gogolin, 2008, S.3). Darunter sind festgefahrene Denkweisen und Praktiken zu verstehen, die darauf beharren, „daß sich die Schule einsprachig organisieren müsse, daß sich Bildung im Medium einer Sprache vollziehe und daß die Entfaltung von Einsprachigkeit in der Nationalsprache der ganze Zweck der Bildung sei“ (Gogolin, 2008, S. 3). Gogolin appelliert, dass sich von diesen verinnerlichten ‚Normalitätsannahmen‘, die auf der Annahme von einsprachigen Individuen und Staaten basieren, abgewandt werden muss, da aufgrund dieser von der Allgemeinheit Maßstäbe konstituiert werden, die für die Bewertung der individuellen Sprachkompetenz herangezogen werden und den ‚Marktwert‘ dessen definieren (vgl. Gogolin, 2001, S. 2). Deutsch wird auf diesem Markt als die offiziell zulässige Sprache angesehen. Grund für ein hohes Ansehen einer Sprache, in diesem Zusammenhang das Deutsche, nennt Gogolin die „Altansässigkeit einer Sprache und ihrer Sprecher, verbunden mit der deutschen Staatsbürgerschaft“ (Gogolin, 2001, S. 2). Eine weitere Bedingung, die eine Sprache zu erfüllen hat, um Anerkennung zu erlangen, ist, dass diese in den offiziell gültigen Fremdsprachenkanon der Schule aufgenommen wird (vgl. ebd., S. 2). Der Beherrschung dieser Sprachen wird ein hoher Wert an Bildung zugesprochen. Im Gegensatz dazu werden Mehrsprachigkeit und nicht deutsche Sprachen als normwidrig wahrgenommen und nur teilweise akzeptiert bzw. sind andere Sprache mit niedrigerem Prestige ausgestattet. Dies gilt insbesondere für Sprachen, die migrationsbedingt mehrsprachige Kinder und Jugendliche mitbringen. Nur selten werden Sprachen wie das Türkische explizit an den Schulen und als Fremdsprachenunterricht angeboten, vielmehr und wenn überhaupt sind diese Sprachen als „gering geschätztes ‚schulisches Sonderangebot““ (ebd., S. 3) vorzufinden (vgl. ebd., S. 2 - 3).

Gogolin äußert sich dazu:

„Es erfolgt auf diese Weise nicht die Erhebung in den Rang eines allgemeinen Bildungsguts; die Legitimierung durch ein offizielles, allgemein gültiges Zertifikat bleibt diesen Sprachen versagt. Die Sprachen Zugewanderter auf deutschem Boden sind in diesem Sinne illegitime Sprachen; die Praxis, sie alltäglich neben dem Deutschen oder zusammen mit ihm zu gebrauchen, gilt als illegitimer Sprachgebrauch“ (ebd., S. 3).

Ingrid Gogolin findet hierzu folgende Worte: „Im monolingualen Selbstverständnis liegt nach meiner These eines jener Momente struktureller Trägheit der Institutionen des Bildungswesens, deren Überwindung es im multilingualen Kontext bedarf“ (Gogolin, 2008, S. 30). Gogolin spricht hier von einem Selbstverständnis, das dem Habitusbegriff von Bourdieu gleichzusetzen ist.

„Es gehört zu den Wesensmerkmalen des Habitus, daß seine Formen ihren Inhabern so erscheinen, als gehören sie zur Natur der Sache. Sind Praktiken und Praxisformen dauerhaft, mithin vom Habitus bestimmt und erzeugt und in Einklang mit den Habitusformen der Klasse oder Gruppe, so ist ihre Genesis vergessen – und: sie bedürfen der Rechenschaft nicht mehr, denn sie treten wie »objektiver Sinn« in Erscheinung“ (Gogolin, 2008, S. 41).

Darauf stützt sich Gogolin, wenn sie zu erklären versucht, wie sich das Habituskonzept auf die Schule und deren Mitglieder übertragen lässt. Wie Bourdieu betont, wurden bei der Habitusformierung bestimmte Praktiken inkorporiert, die mit dem Habitus des Individuums eng verbunden sind. Mithilfe dieser Praktiken ist es möglich, auf neue Gegebenheiten zu reagieren und gleichzeitig mit diesen angemessen umzugehen, ohne dabei die Stabilität des Habitus zu gefährden (vgl. ebd., S. 31).

Nach Gogolin ist auch Lehrpersonen ein Habitus inne. Dabei kann von einem (fach)spezifischen Habitus gesprochen werden, der sich durch Aus- und Fortbildungen, sozialer Lage und Umständen der Berufsausübung bildet und sich von anderen Berufsgruppen unterscheidet. Ausgehend von dieser Annahme sieht Gogolin die inkorporierten habituellen Praktiken als Ursache für das Festhalten an dem monolingual ausgerichteten Schulalltag an (vgl. ebd., S. 31-32). Die Überzeugung von sprachlich homogenen SchülerInnen bleibt bestehen und die eigentlich mehrsprachig konzipierte Schulklasse wird dabei übersehen. Obgleich ein unangemessenes Handeln seitens der Lehrenden in den häufigsten Fällen zufolge des Habitus nicht absichtlich vollzogen wird, bleiben aufgrund der verinnerlichten Ansichten und Praktiken der Lehrpersonen, den SchülerInnen die richtige Aneignung der deutschen Sprache verwehrt (vgl. Gogolin, 1997, S. 40).

„Das sprachliche Selbstverständnis der Gesellschaft und der Schule ist kein Gegenstand der Lehrerbildung [...]. Daher rührt es, dass die Mehrzahl der Lehrkräfte in dieser Hinsicht nicht professionell handelt, sondern eben habituell – ganz so, wie ein Mensch, der nicht für den Lehrberuf ausgebildet ist“ (Gogolin, 2006, S. 295).

Daraus entsteht die Forderung, die Vorstellung des monolingualen Habitus zu überwinden und sie zu einer Akzeptanz der Sprachenvielfalt und zu einem Sprachgefühl hin zu verändern (vgl. Gogolin, 2006, S. 294).

3.4 Die monolinguale Bildungseinrichtung und deren Folgen

Kennzeichen der monolingualen Schulphilosophie ist die Ausrichtung auf nur eine Schul- und Bildungssprache – nämlich Deutsch (vgl. Springsitz, 2015, S. 94). „Deutsch ist die Sprache, in der das schulisch kodifizierte Wissen gelehrt wird“ (Gogolin, 2008, S. 24). Dass dies nicht nur in Deutschland Gültigkeit hat, sondern auch in Österreich die Norm darstellt, zeigt Krumm auf, indem er darauf hinweist, dass der „monokulturelle Habitus des

österreichischen Bildungssystems“ (Krumm, 2007, S. 198) beständig ist und an den Schulen noch immer ein Nebeneinander der unterschiedlichen Sprachen anstelle eines ‚Gesamtsprachenkonzepts‘ herrscht. Von einem für Sprachenvielfalt offenes Bildungssystem, so Krumm, ist Österreich noch weit entfernt (vgl. Krumm, 2007, S. 198). Vielmehr wird von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen an österreichischen Schulen erwartet, dass diese ohne gezielte sprachliche Förderungen die gleichen Deutschkenntnisse aufweisen wie diejenigen, die Deutsch als Erstsprache angeben (Fereidooni, 2011, S. 57).

Kommt es durch die SprecherInnen zu einer Normabweichung, werden diese zurechtgewiesen und als nicht-zugehörig gekennzeichnet. Sprache kann demnach einen Ausschluss von Personen, die diese Normanforderungen nicht erfüllen können, sei es durch das Sprechen einer anderen Sprache oder durch aufweisen einer Sprachvarietät, bewirken (vgl. Springsits, 2015, S. 94).

3.4.1 Auswirkungen an Schulen

Die monolinguale Ausrichtung resultiert in einer Ignoranz der migrationsbedingten sprachlichen Vielfalt an den Schulen und bewirkt, dass die besondere sprachliche Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Erstsprachen nicht beachtet wird (vgl. Stanat, 2006, S. 193).

„Eine Folge kann die explizite Verbannung von Mehrsprachigkeit aus dem schulischen Raum sein“ (Gogolin, 2006, S. 295). Infolgedessen wird den SchülerInnen explizit verboten, sowohl im Unterricht als auch in den Pausen, andere Sprachen als Deutsch zu verwenden. Gogolin vermerkt, dass aufgrund solcher Regelungen eine monolinguale Normalität hergestellt werden möchte, die es so nicht gibt. Vielmehr bewirken diese Vorschriften Verunsicherungen im Sprachbewusstsein der SchülerInnen und können somit negative Konsequenzen im Bereich des Lernens und des Schulerfolgs mit sich ziehen (vgl. Gogolin, 2006, S. 295).

Um darauf hinzuweisen, welche Auswirkungen dies auf das sprachliche Selbstverständnis der lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen hat, sei auf Inci Dirims und Paul Mecherils Text ‚Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf‘ (2017) verwiesen.

Um die Matura positiv zu absolvieren, ist es notwendig die Prüfung im Unterrichtsfach Deutsch, welche einen verpflichtenden Teil im Rahmen der Matura darstellt, zu bestehen. Neben Deutsch wird eine Fremdsprache geprüft, die aus dem Fremdsprachenkanon der jeweiligen Schule zu wählen ist, wobei beispielsweise das Türkische nicht zum Kanon zählt. Die Tatsache, dass das Deutsche bei der Maturaprüfung eine Pflichtprüfung

darstellt und andere migrationsspezifische Sprachen hingegen nicht zugelassen sind, macht deutlich, dass Deutsch als Maturasprache nicht nur essentiell für den beruflichen Werdegang nach Abschluss an höheren Schulen ist, sondern „Deutsch als Maturafach symbolisiert auch die Bedeutung dieser Sprache als Natiolekt“ (Mecheril/Dirim, 2017, S. 451). Würde beispielsweise das Türkische in die Matura aufgenommen werden, würde deren Stellenwert am sprachlichen Markt steigen und bedrohlich für den Natiolekt, also die Sprache, deren mutmaßliche Aufgabe es ist, die StaatsbürgerInnen miteinander zu verbinden, sein (vgl. Mecheril/Dirim, 2017, S. 450 - 451).

Dirim und Mecheril äußern sich in diesem Zusammenhang folgendermaßen: „Dem Deutschen wird auf eine geradezu naive Weise Integrität bescheinigt“ (ebd., S. 456).

Demzufolge ist es untersagt, nicht offiziell anerkannte Minderheitensprachen in den Räumlichkeiten einer öffentlichen Schule zu verwenden. Die Anweisung, Migrationssprachen ausschließlich im privaten Bereich zu benutzen, wird oft mit dem Begriff ‚Deutschgebot‘ versehen. Das ‚Deutschgebot‘ an Österreichs Schulen wird praktiziert, um migrationsspezifischen Sprachen das Handwerk zu nehmen, die vermeintlich ‚Interkulturelle Konflikte‘ erzeugen. Unterschwellig wird damit vermittelt, dass durch die ausschließliche Verwendung der deutschen Sprache Konfliktpotenziale verhindert werden können (vgl. ebd., S. 451-456).

Nach Mecheril und Dirim ist Schule ein Ort, an dem SchülerInnen bzw. SprecherInnen von Migrationssprachen zu erkennen bekommen, dass ihre Sprachen zwar als Kommunikationsmittel im privaten Bereich dienen, diese aber an der Institution Schule nicht angewandt werden dürfen und somit keinen funktionalen Wert haben. Durch das Verbot bestimmte Sprachen an der Bildungseinrichtung zu sprechen, wissen die SchülerInnen über ihren Status als ‚Migrationsandere‘ Bescheid und bringen in Erfahrung, wie ‚legitim‘ bzw. ‚illegitim‘ ihre Sprachverwendung ist (vgl. ebd., S. 459). Die SchülerInnen lernen, dass ihren mitgebrachten Sprachen an der Institution Schule nur wenig Achtung zukommt und deren Verwendung in der Öffentlichkeit auf Ablehnung stößt (Gogolin, 2011, S. 4). Das Gebot, die Anwendung nicht-offiziell anerkannter Minderheitensprachen in den öffentlichen Räumen der Bildungsinstitutionen zu unterdrücken, führt bei Kindern und Jugendlichen dazu, dass diese ihre eigene Identität anzweifeln. Fragen wie, „Warum wird unsere Sprache abgelehnt“ bzw. „Warum ist diese nicht wichtig genug“, sind dabei mehr als verständlich (vgl. Purkarthofer, 2013, S. 118). Wie dies deutlich macht, ist Sprache eng mit Prozessen von Zugehörigkeitskonstruktionen verbunden, die diskriminierende Effekte implizieren können (vgl. Dirim, 2016, S. 197).

Dirim und Mecheril möchten darauf hinweisen, dass lebensweltlich mehrsprachige Kinder und Jugendliche mit der Positionierung in ‚Andere‘ und ‚Nicht-Andere‘ konfrontiert werden.

Diese Zuschreibungen werden in der Gesellschaft geltend gemacht und in der Schule aufgegriffen und bestätigt. Somit ist es der Institution Schule möglich, „die Sprachpraxen ihrer Schüler_innen in unterschiedliche gesellschaftliche, ökonomische und kulturelle Positionen“ (Mecheril/Dirim, 2016, S. 15) zu überführen und damit gesellschaftliche Ungleichheiten zu reproduzieren (vgl. Mecheril/Dirim, 2016, S. 14 - 15).

Im Zusammenhang damit soll der Blick auf die Hochschule gerichtet werden.

3.4.2 Auswirkungen an Hochschulen und Universitäten

Nach Inci Dirim stellt an den Universitäten Deutsch die einzige Sprache der Wissenschaft und Forschung dar, obwohl auch die Hochschule eine migrationsbedingt mehrsprachige ist. Dirim hinterfragt das monolingual ausgerichtete Studienangebot und die ebenso ausschließlich einsprachig konzipierte Studieneingangsphase der Universität. Ersichtlich ist, dass hierbei zur Vermittlung der Vorlesungsinhalte und bei der Abnahme von Prüfungen die Wissenschaftssprache Deutsch verwendet wird (vgl. Dirim, 2013, S. 198).

Dirim sieht in der Folge, einer ausschließlich deutschsprachigen STEOP, ein Hervorrufen einer akademischen Elitebildung. Studierende, die der deutschen Wissenschaftssprache nicht ausreichend mächtig sind, werden bereits in der Studieneingangsphase vom Studium ausgeschlossen und somit benachteiligt. Wie auch in anderen Bildungseinrichtungen kommt es dadurch zu Kategorisierungen und einer Begünstigung von Diskriminierungshandlungen (vgl. Dirim, 2013, S. 200).

Eng Verbunden mit der Wissenschaftssprache der Universitäten ist die Bildungssprache, die an den Schulen gelehrt, gelernt und gesprochen wird. Die Hochschulsprache stellt somit eine Erweiterung der schulischen Bildungssprache dar. Obgleich Studierende an der Universität zugelassen wurden, ist nicht von der Annahme auszugehen, dass alle die deutsche Wissenschaftssprache angemessen einzusetzen wissen. Insbesondere für Studierende nicht-deutscher Erstsprachen stellt die Aneignung der Hochschulsprache eine besondere Hürde dar. Da auf diese Schwierigkeiten aufmerksam gemacht wurde, besteht vonseiten der Universität immerhin das Bemühen, Studierende an das wissenschaftliche Arbeiten mit Texten heranzuführen (vgl. ebd., S. 202 - 203).

Von DozentInnen der Universität wird in diesem Zusammenhang berichtet, dass oftmals Studierende, die andere Erstsprachen als Deutsch sprechen, ihre Schulbildung aber in Österreich absolviert haben, ungenügende sprachliche Fertigkeiten im Deutschen mitbringen. Hierbei zeigen sich Probleme sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen. Zurückzuführen sei dies auf das österreichische Schulsystem, welches migrationsbedingt

sprachlich heterogene Kinder und Jugendlichen beim Erwerb der Bildungssprache nicht ausreichend unterstützt (vgl. ebd., S. 204).

Deutlich wird dabei, dass StudentInnen mit fehlenden Sprachkompetenzen eine Benachteiligung an der Universität erleben. Wie Dirim berichtet, wird dies vor allem bei Vorlesungsprüfungen ersichtlich. So ist erkennbar, dass 50 Personen von rund 250 TeilnehmerInnen, die Prüfung nicht positiv absolvierten. Eine Analyse der Namen durch Dirim zeigt auf, dass diese 50 StudentInnen mit hoher Wahrscheinlichkeit andere Erstsprachen als Deutsch aufweisen (vgl. ebd., S. 204 - 205).

So kommt Dirim zu folgendem Fazit:

„Da dieses Ergebnis vermutlich keine Ausnahme darstellt, lässt es damit verallgemeinernd die Hypothese zu, dass durch das monolingual deutsche und nicht auf die sprachlichen Bedürfnisse der Studierenden abgestimmte Studienangebot im österreichischen Hochschulsystem über die Zulassungsprüfungen hinaus weitere Benachteiligungen der Studierenden mit Migrationshintergrund stattfinden, die als Diskriminierung gedeutet werden können“ (ebd., S. 205).

Nach Dirim stellt die Studieneingangs- und orientierungsphase, aufgrund der nicht vorhandenen Möglichkeit diese in anderen Sprachen als Deutsch abzulegen, ein besonderes Moment der Benachteiligung und Diskriminierung dar. Obwohl die STEOP den Grundsatz der Gleichbehandlung folgt und Studierenden scheinbar gleiche Ausgangsbedingungen zugesprochen werden, entsteht aufgrund der erwarteten sprachlichen Voraussetzungen Ungleichbehandlung. Nur bei positiver Absolvierung aller Prüfungen der STEOP werden die HochschülerInnen zum Studium zugelassen (vgl. ebd., S. 207 - 208). „Damit ist die STEOP als eine mit dem Label der Gleichberechtigung maskierte Form der Ungleichbehandlung und Diskriminierung anzusehen“ (ebd., S. 209).

Im Zusammenhang dessen sei auf das Projekt „Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen“, welches im Zeitraum von 2011-2013 unter der Leitung von Inci Dirim und Marion Döll und unter Mitarbeit von Magdalena Knappik durchgeführt wurde, hingewiesen.

Wie Knappik betont, wird von lebensweltlich mehrsprachigen Studierenden erwartet, dass diese in der Sprache der Hochschule kommunizieren. Ihren mitgebrachten Sprachen wird dabei nur wenig Bedeutung zugestanden (vgl. Knappik, 2016, S. 239).

Bestandteil der Untersuchung war, die sprachlichen Anforderungen im Studium an der Pädagogischen Hochschule zu analysieren. Dabei galt es an sieben Pädagogischen Hochschulen durch 35 Experteninterviews mit DozentInnen und PraxisbegleiterInnen an die Erkenntnis zu gelangen, welche Unterstützungsmaßnahmen hinsichtlich der sprachlichen Anforderungen im Studium an der PH erforderlich sind. Im Fokus stand die Frage, was es für migrationsbedingt mehrsprachige StudentInnen bedeutet, in von

Monolingualität geprägten Bildungsinstitutionen, die deutsche Wissenschaftssprache anzuwenden. Das Ziel des Projekts war es demnach, die wissenschaftssprachlichen und professionsspezifischen Schriftkompetenzen im Deutschen bei lebensweltlich mehrsprachigen StudentInnen zu untersuchen (vgl. Knappik, 2016, S. 241; BMB, 2015). Die Ergebnisse der Untersuchung machen deutlich, dass die korrekte Anwendung der Standardsprache und der Umgang mit der Wissenschaftssprache für viele Studierende eine Herausforderung bedeutet. Beispielsweise können dialektbedingte Interferenzen zu Fallfehlern in der Standardsprache führen. Die Forschungen zeigen auf, dass standardsprachliche Defizite, die Studierende mit Erstsprache Deutsch aufweisen, ihre Begründung im Dialekt der StudentInnen finden und als Ursache einer Stresssituation gesehen werden. Standardsprachliche Abweichungen von Studierenden mit deutscher Erstsprache werden demnach anders und milder beurteilt als Abweichungen, die von migrationsbedingt mehrsprachigen Studierenden erzeugt werden. Als Folge entsteht nach Dirim eine Hierarchisierung der sprachlichen Abweichungen (vgl. Dirim, 2016, S. 196 - 197).

Bezugnehmend auf die vorliegende Problematik äußerten sich die ExpertInnen in den Interviews dazu, dass sie zuversichtlich in die Zukunft der Studierenden blicken, deren sprachlichen Interferenzen dialektal bedingt sind und sie optimistisch sind, dass diese die erforderlichen Kompetenzen noch während ihrer Studienzeit erlangen. Weniger zuversichtlich äußerten sie sich auf die Frage, ob StudentInnen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und deren sprachlichen Abweichungen vermeintlich migrationsbedingt sind, die Qualifikationen noch im Laufe des Studiums erreichen (vgl. Knappik, 2016, S. 241; Dirim, 2016, S. 197).

In diesem Zusammenhang wurde im Rahmen der Erhebungen von den Lehrerenden und PraxisbegleiterInnen erwähnt, dass einer lebensweltlich mehrsprachigen Studentin aufgrund eines Genusfehlers der positive Abschluss eines Praktikums und infolgedessen auch der positive Abschluss des Studiums verwehrt blieb (Dirim, 2016, S. 197).

Somit ist ersichtlich, dass Studierenden mit Deutsch als Erstsprache die Kompetenz zugesprochen wird, die Standardsprache Deutsch im Laufe ihres Studiums zu perfektionieren, wohingegen Studierenden mit anderen Erstsprachen als Deutsch diese Sprachkompetenz zu erlangen, in den Augen der ExpertInnen, nicht möglich ist. Wie Khakpour hervorhebt, wird hiermit deutlich, dass „die legitime Sprecher*innenposition nicht davon abhängt, wie „fehlerfrei“ eine Sprache beherrscht wird, sondern inwieweit so positionierten Sprecher*innen zugestanden wird, Fehler machen zu dürfen“ (Khakpour, 2016, S. 215).

Nach Knappik sind diese Anschauungen im monolingualen Denken der Bildungsinstitutionen begründet. Hochschulen und Universitäten fordern von allen Studierenden, unbeachtet ihrer sprachlichen Ressourcen und sprachlichen Voraussetzungen, das Beherrschen der deutschen Wissenschaftssprache in Wort und Schrift. Defizitäre Modifikationen der Wissenschaftssprache Deutsch werden sanktioniert, jedoch in unterschiedlichem Ausmaß. Abhängig davon, ob die sprachlichen Interferenzen dialektal oder migrationsbedingt begründet sind. Studierende erlangen als Folge dessen das Bewusstsein, dass die Gefahr eines Ausschlusses von der Institution erhöht ist, wenn ihr Sprechen und Schreiben eine vermeintlich migrationsbedingte Normabweichung darstellt. Nach Knappik findet demzufolge ein Subjektivierungsprozess statt (vgl. Knappik, 2016, S. 242).

„Es ist eine Subjektwerdung, für die das Wissen um die eigene Ausschließbarkeit von der Institution konstitutiv ist, ein Wissen, das besagt, dass die eigene Ausschließbarkeit gekoppelt ist an Abweichungen von einer als ‚muttersprachlich‘ und fehlerfrei, ‚perfekt‘ imaginierten Norm. Da Normabweichungen mit dieser Konsequenz leichter attestiert werden, wenn ein ‚Migrationsstatus‘ zugeschrieben wird, scheint die Gefahr der eigenen Ausschließbarkeit für Studierende mit zugeschriebenem Migrationshintergrund größer und prekärer zu sein als für Studierende mit ‚Einheimischenhintergrund‘“ (Knappik, 2016, S. 242).

Somit wird deutlich, dass das Bildungssystem in Österreich eine einwandfreie Aneignung und Verwendung der deutschen (Bildungs- und Wissenschafts)Sprache fordert (vgl. Mecheril/Dirim, 2010, S. 108). Werden Abweichungen der sprachlichen Norm ersichtlich, entstehen ungleiche Bildungschancen, die vor allem für SchülerInnen und StudentInnen nicht deutscher Erstsprachen bedeutend werden und sie, wie Knappik betont, in ihren ‚Sagbarkeitsfeldern‘ einschränkt (vgl. Knappik, 2016, S. 242).

4 BILDUNGSCHANCEN

Aufgrund der einsprachig orientierten Bildungsinstitutionen, werden Bildungsbenachteiligungen konstruiert, die sich in den PISA-Tests widerspiegeln.

„Im 20. Jahrhundert hat in Deutschland ein deutlicher Anstieg der Bildungsbeteiligungsquoten stattgefunden. Gleichzeitig hat die Bildungsforschung immer wieder darauf hingewiesen, dass der Zugang zu einzelnen Schulformen nicht allen Kindern und Jugendlichen in gleicher Weise offen steht. Seit der Veröffentlichung der PISA Ergebnisse ist die Thematik sozialer Disparitäten in der empirischen Bildungsforschung aktueller als je zuvor“ (Stanat, 2006, S. 189).

Die Ungleichheiten in der Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund³ und Kindern und Jugendlichen ohne Migrationsgeschichte werden durch die PISA-Studie deutlich und sind somit Anlass für viele empirische Untersuchungen. Die letzten PISA-Erhebungen machten sichtbar, dass sich der Abstand zwischen den beiden Gruppen zwar verkleinert hat, jedoch immer noch erkennbare Unterschiede in den Leistungen der SchülerInnen mit und ohne Migrationserfahrungen bestehen (vgl. Stanat, 2006, S. 189; Diefenbach, 2002; Gogolin / Neumann / Roth, 2003). Um diese Diskrepanzen noch weiter zu verringern und den SchülerInnen bestmögliche Bildungschancen zu ermöglichen, braucht es unter anderem Unterstützung durch die Bildungspolitik.

Im Jahr 2000 wurden die vermeintlich guten PISA-Ergebnisse als Bildungserfolg dargestellt. Obwohl sich Österreich bereits 2000 mit seinen Ergebnissen im unteren Bereich platzierte, kam es erst 2003 zum ‚PISA-Schock‘. Der verzeichnete Bildungserfolg schwand, zu offensichtlich war der Abstand den Österreich im Vergleich zu den anderen Ländern erreichte (vgl. Bauer/Hauer/Neuhofer, 2005, S.110-111). Somit wurde deutlich, dass bereits im Jahr 2000 die „starke Selektivität des österreichischen Bildungssystems nach sozialer und ethnischer Herkunft“ (Bacher, 2005, S. 37) gegenwärtig war (vgl. Bacher, 2005, S. 37). Mit Verspätung versuchte Österreich bildungspolitisch zu handeln und dringlich notwendige Maßnahmen zu setzen (vgl. Bauer/Hauer/Neuhofer, 2005, S.110-111).

³ In den nächsten zwei Unterkapiteln werden bewusst die Begriffe ‚Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund‘ eingesetzt, um die Unterschiede, die in den Ergebnissen der PISA-Studie vorliegen, sichtbar und deutlich zu machen. Gleichzeitig soll zu einer kritischen Reflexion der Begriffe angeregt werden.

4.1 PISA

Unter PISA ist eine Studie zu verstehen, die international eingesetzt wird, um die Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenzen der SchülerInnen im Alter von 15-16 Jahren zu erheben. PISA, auch unter ‚Programme for International Student Assessment‘ bekannt, wird alle drei Jahre durchgeführt, wobei Österreich im Jahr 2015 bereits zum sechsten Mal teilnahm. Das Ziel von PISA ist es, internationale Vergleiche anzustellen und zu überprüfen, ob SchülerInnen in ihrer bisherigen Schulzeit in den angeführten Bereichen ausreichend unterwiesen wurden. Desweiteren soll festgestellt werden, ob sie „für das lebenslange Lernen und die Berufswelt gut vorbereitet sind“ (BIFIE, 2011-2017a). Erfasst werden die Daten mithilfe eines Fragebogens bestehend aus Multiple-Choice-Fragen und offenen Fragen (vgl. Baumert/Stanat/Demmrich, 2001, S. 17). Die bisherigen Erhebungen fanden in Papierformat statt, seit 2015 wird die Studie am Computer durchgeführt (vgl. Suchan/Breit, 2016, S. 3). Neben den Wissensfragen, die die SchülerInnen zu beantworten haben, werden Angaben zu deren Hintergründen, beispielsweise schulische, „demografische, sozial-ökonomische, familiäre und individuelle Faktoren (z.B. Bildung und Beruf der Eltern, Migrationshintergrund, Lern- und Leistungsmotivation)“ (Suchan/Breit, 2016, S. 1), die Einfluss auf die schulische Leistung der Jugendlichen nehmen können, erhoben (vgl. Suchan/Breit, 2016, S. 1).

4.1.1 Ergebnisse

Ergebnisse der PISA-Studie lassen erkennen, dass ein großer Leistungsunterschied zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund besteht. Festzustellen ist, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den Risikogruppen stark vertreten sind (vgl. BIFIE, 2013).

Bereits im Jahr 2000, als Österreich das erste Mal an der Erhebung teilnahm, wurde deutlich, dass SchülerInnen mit Migrationserfahrungen schlechter abschneiden als ihre MitschülerInnen ohne Migrationshintergrund.

2000 belief sich die Zahl der Teilnehmenden mit Migrationshintergrund auf 11,1 %, bereits im Jahr 2015 wuchs diese Zahl auf 20 % an (vgl. Schwantner/Toferer/Schreiner, 2013, S. 49; Kurier, 2016). Zu beachten ist, dass zwei Drittel der SchülerInnen, der zweiten Migrationsgeneration zugeordnet werden und ein Drittel außerhalb Österreichs geboren wurde. Zwischen den SchülerInnen der 1. bzw. der 2. Generation zeigt sich in den Ergebnissen nur ein geringer Unterschied. Vergleicht man die Ergebnisse der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und denjenigen mit Migrationshintergrund, so lässt sich ein deutlicherer Unterschied feststellen (vgl. Schwantner/Toferer/Schreiner,

2013, S. 49). Zwar hat sich in den letzten Jahren die Kluft zwischen den Ergebnissen der SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund verkleinert, dennoch ist Österreich eines der OECD-Länder, in dem ein erheblichen Abstand zwischen den Leistungen der beiden Gruppen deutlich wird (vgl. Kurier, 2016).

4.1.2 Ursachen

Der Auswertung des BIFIEs zufolge ist ein Drittel der besseren Leistung, die die SchülerInnen ohne Migrationsgeschichte erbringen, ein Resultat der gesellschaftlichen und familiären Kontexte (vgl. BIFIE, 2013). Das BIFIE weist darauf hin, dass die unterschiedlichen Leistungen der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nicht nur auf den Migrationshintergrund selbst zurückgeführt werden können. Dem ‚Nationalen Bildungsbericht 2015‘ zufolge können ungleiche Bildungschancen dem sozioökonomischen Status, der elterlichen Bildung oder aber auch dem Stadt-Land-Unterschieden zugrunde liegen (vgl. BIFIE, 2015, S. 120). Entscheidend ist demnach auch die Alltagssprache der SchülerInnen. So wurde in Erfahrung gebracht, dass nicht nur die soziale Lage oder die kulturelle Distanz zu ungleichen Bildungschancen führen, sondern vor allem die sprachlichen Kompetenzen im Deutschen eine große Rolle spielen (vgl. Baumert/Stanat/Demmrch, 2001, S. 374).

„Nach den theoretischen Ausgangsannahmen von PISA tragen die soziale Lage, das Bildungsniveau, die kulturellen Ressourcen und Aktivitäten sowie der Migrationsstatus von Familien sowohl gemeinsam als auch in jeweils besonderer Weise zur Entstehung und Weitergabe von Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung und im Kompetenzerwerb bei“ (Baumert/Stanat/Demmrch, 2001, S. 379).

Schulduweisungen für die schlechten Ergebnisse, die Österreichs SchülerInnen bei der PISA-Erhebung erbrachten, kamen von PolitikerInnen, die die Ursache dafür in den SchülerInnen mit Migrationshintergrund sahen. Die Ergebnisse der PISA-Studie machen zwar deutlich, dass Jugendliche mit einer Migrationsgeschichte weniger gute Leistungen vorweisen als Jugendliche ohne Migrationsgeschichte. Da jedoch Länder wie z.B. Kanada höhere Einwanderungszahlen aufweisen und in der PISA-Erhebung bessere Ergebnisse als Österreich bringen, zeigt sich, dass eine hohe Zahl an SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht zwingend ein schlechtes Ergebnis bedeutet. Wesentlich ist daher die Unterstützung seitens der Schule und Gesellschaft, die den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zukommen sollte (vgl. Bauer/Hauer/Neuhofer, 2005, S. 124 – 125).

4.1.3 Abhilfe

Um Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken und Chancengleichheit zu garantieren, liegt es an der Bildungspolitik, entsprechende Handlungen und Maßnahmen zu tätigen. Denn ein „im Sinne von Chancengleichheit gut funktionierendes Schulsystem ermöglicht es allen Jugendlichen, unabhängig von ihrer Herkunft grundlegende Kompetenzen zu erlangen“ (Schwantner/Toferer/Schreiner, 2013, S. 49), die dazu beitragen, dass den Jugendlichen die Integration in allen gesellschaftlichen Bereichen erleichtert wird. Die Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist daher eine wesentliche Aufgabe des Bildungssystems (vgl. BIFIE, 2011-2017b). Um gleiche Bildungschancen zu gewährleisten, wird im ‚Nationalen Bildungsbericht 2015‘ als zentrales Ziel der österreichischen Schulpolitik angegeben, „den starken Zusammenhang zwischen Schulleistungen bzw. Kompetenzerwerb und der familiären Herkunft der Schüler/innen zu reduzieren“ (BIFIE, 2015, S. 178). Demnach sollen lebensweltlich mehrsprachige Kinder und Jugendliche die gleichen Unterrichtsbedingungen wie SchülerInnen mit Erstsprache Deutsch genießen können (vgl. BIFIE, 2015, S. 178).

4.2 Bildungspolitik

Damit Kinder mit Migrationshintergrund bereits in jungen Jahren möglichst früh mit der deutschen Sprache in Kontakt treten, wird bereits im Kindergarten der Fokus auf Sprachförderung gelegt (vgl. Fleck, 2013, S. 18).

Seit 2010 besteht ein letztes verpflichtendes Kindergartenjahr. Dieses soll nach Vorhaben der ÖVP auf ein zweites verpflichtendes Kindergartenjahr ausgebaut werden. So wird seitens der ÖVP gefordert, dass Kinder, die Sprachdefizite im Deutschen aufweisen, ab dem fünften Lebensjahr verpflichtend einen Kindergarten besuchen (vgl. BMFJ, 2016).

„Früh investieren statt spät reparieren – das ist das Motto für Familienministerin Sophie Karmasin und Integrationsminister Sebastian Kurz, die den Startschuss für den Ausbau der Elementarpädagogik in Österreich geben. Das zweite Kindergartenjahr kommt: verpflichtend für jene, die es brauchen. Die vorschulische Sprachförderung wird erweitert“ (ÖVP, 2013).

Elfie Fleck betont, dass mit der Bemühung um frühkindliche Förderung in der Sprache, die Erwartung einhergeht, dass Kinder mit Migrationshintergrund bereits bei Schuleintritt die deutsche Sprache beherrschen und sich dadurch „die vielfach als lästig empfundene Pflicht“ (Fleck, 2013, S. 19), die Kinder in der Schule an die deutsche Sprache heranzuführen, erübrigt. Obgleich die Anstrengungen seitens der Politik fortschrittlich sind, sei nicht zu vergessen, dass eine Unterstützung zur Deutschförderung nicht nur im Kindergarten wichtig ist, sondern dass die Aneignung einer Sprache, in diesem Fall

Deutsch, einen Prozess beschreibt, der jahrelang andauert und nicht mit Übertritt von Kindergarten in die Schule vollendet ist. Demzufolge braucht es Sprachförderprogramme etc., die mit der vorschulischen Deutschförderung beginnen und durchgehend in der Schulkarriere bis ins Erwachsenenalter angewendet werden (vgl. Fleck, 2013, S. 19).

Nach Elfie Fleck wurden lange Zeit die sprachliche Eingliederung und die spezifischen Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von der Bildungspolitik nicht weiter beachtet – wohl in der Hoffnung, dass sich das ‚Problem‘ mit der Zeit von selbst erledigen würde (vgl. ebd., S. 23). Nun bemüht sich die Bildungspolitik darum, Veränderungen im Schulsystem vorzunehmen. Dabei setzt die Regierung an, folgende Punkte zu erneuern (vgl. ebd., S. 24):

- Alle Lehrpersonen sollen verpflichtend auf die Arbeit mit lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen vorbereitet werden.
- Auch muttersprachlichen LehrerInnen soll eine entsprechende linguistische und fachdidaktische Ausbildung zuteilwerden.
- Eine sprachlich und kulturell vielfältige Lehrerschaft ist zu begrüßen, um ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der lebensweltlich mehrsprachigen Schülerschaft und der (noch) zum Großteil einsprachigen Lehrenden herzustellen.
- Befürwortet wird eine Zusammenarbeit mit Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘.
- Grundsätzlich möchte damit ein positiver Zugang zu sprachlicher und kultureller Vielfalt erreicht werden.

In den letzten Jahren wurde daran gearbeitet, diese Forderungen umzusetzen, wobei die Bemühung um einen muttersprachlichen Unterricht zunächst warten musste. Nach Fleck hat die Bildungspolitik die Pflicht, mit Unterstützung von professionell ausgebildetem Personal, den Kindern und Jugendlichen, wenngleich sie eine andere Erstsprache als Deutsch mitbringen, sie in ihrer Kompetenzentwicklung nach besten Kräften zu unterstützen und dabei auf die mitgebrachten Sprachressourcen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu achten (vgl. ebd., S. 25).

In der Lehrplanbestimmung für Deutsch als Zweitsprache vom Bundesministerium für Bildung findet man folgende Anforderung an den Unterricht:

„Der Deutschunterricht muss Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Lern- und Lebenserfahrungen ihrer sprachlichen und kulturellen Sozialisation so fördern, dass damit eine grundlegende Voraussetzung für deren schulische und gesellschaftliche Integration geschaffen wird. Die zuerst erworbene Sprache ist in hohem Maß Grundlage für den Erwerb einer Zweitsprache, daher soll die Muttersprache beim Zweitspracherwerb nach Möglichkeit berücksichtigt werden. Die Einbindung des Zweitspracherwerbs in das interkulturelle Lernen soll kooperatives Von- und Miteinanderlernen aller Schülerinnen und Schüler ermöglichen“ (BMB, 2016/17, S. 18).

Diese Zeilen machen ersichtlich, dass das Bundesministerium für Bildung bemüht ist, den DaZ-Unterricht in dem Sinne zu gestalten, damit dieser Kinder und Jugendliche bei der Eingliederung in die Gesellschaft und Schule unterstützt. Weiters wurde das Bewusstsein geschaffen, dass die Erstsprache bei der Aneignung der Zweitsprache eine wichtige Rolle spielt und diese somit nicht außer Acht gelassen werden darf. Demzufolge wurden vom BMB Aspekte herausgearbeitet, die im Mittelpunkt des Unterrichts stehen sollen (vgl. BMB, 2016/17, S. 18):

- Freude an der Zweitsprache gewinnen
- die Kompetenz, die deutsche Sprache immer besser verstehen zu können
- das Können sich differenziert in der deutschen Sprache mitteilen und am Unterricht beteiligen zu können
- Texte verstehen, lesen, schreiben und verfassen können
- Aneignung von Arbeits- und Lerntechniken, die beim Erwerb der Zweitsprache hilfreich sein können.

Elfie Fleck verweist dabei auf Aussagen von SprachwissenschaftlerInnen wie Gogolin (2008) oder Cillia (2013), wenn sie davon spricht, dass sich die schulische Förderung der Erstsprachen positiv auf die Aneignung der zweiten Sprache und Fremdsprachen auswirkt. Gleichzeitig kann dies Fortschritte und Gelingen in der Schule bewirken und zur Folge haben, dass dabei die kognitive und emotionale Entwicklung der SchülerInnen angeregt wird. Nach Fleck wurden diese Erkenntnisse bei der Entwicklung und Formulierung der Lehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht einbezogen (vgl. Fleck, 2013, S. 14-15).

Im Jahr 2000/2001 wurden infolge einer Bearbeitung der Lehrpläne für die AHS-Unterstufe „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist und ein Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht“ (BMB, 2016/17, S. 5) verordnet. Seit dem Schuljahr 2006/2007 gibt es an der AHS-Oberstufe die unverbindliche Übung ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (vgl. Fleck, 2013, S. 12). Daraufhin wurden auch für die AHS-Oberstufe ‚Lehrpläne für Deutsch als Zweitsprache und für den muttersprachlichen Unterricht‘ entworfen. Diese Lehrpläne werden jedoch erst Anfang des Schuljahres 2017/2018 – 2018/2019 verbindlich (vgl. BMB, 2016/17, S. 5).

Trotz der Bemühungen des Bundesministeriums fehlt es an einem gemeinsamen Plan, zu dem sich alle Parteien und Politiker bekennen und vertreten. Da dies nicht der Fall ist und noch immer Ungereimtheiten bestehen, wie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an den Schulen professionell eingebunden werden sollen und

welche Rolle dabei ihre Erstsprachen spielen, wird es weiterhin zu Meinungsverschiedenheiten im Umgang mit lebensweltlich mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen kommen (vgl. Brühl, 2016; Fleck, 2013, S. 18). „Gerade im Bildungsbereich trennen die Regierungsparteien traditionell ideologische Welten“ (Schrodt, 2014, S. 68). Folglich sind unterschiedliche Vorschläge und Ansuchen seitens der Politik festzustellen. So fordert die FPÖ, dass eine Grenze von 30% ‚Ausländeranteil‘ in einer Schulklasse nicht überschritten werden darf und eine „Einführung reiner Ausländerklassen zum Schutz der Inländer“ (Kravagna, 2009) nötig ist, da der hohe Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund einen „Super-GAU für Österreicher mit deutscher Muttersprache“ (Kravagna, 2009) darstellt (vgl. Bitzan, 2009).

Im Gegenzug dazu äußern sich die Grünen, dass separate Klassen, insbesondere Vorbereitungsklassen, für SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht erwünscht sind. Argumentiert wird, dass es dadurch zu Ausgrenzungen kommt und Kinder und Jugendliche in ihrer Aneignung der Deutschkompetenzen beeinträchtigt (vgl. Muhr, 2014).

Außenminister Kurz äußert sich zur Mehrsprachigkeit, dass sie „im späteren Berufsleben“ einen Gewinn darstellt, jedoch „niemals in dem Sinn, dass sie Deutsch ersetzt“ (Die Presse, 2013). Die deutsche Sprache, so Kurz, hat „Priorität“ und ist „Amts- und Umgangssprache in Österreich“ (Die Presse, 2013).

Sandra Frauenberger, SPÖ-Stadträtin, plädiert hingegen, dass die Sprache Deutsch zwar „im Wiener Integrationskonzept einen ‚hohen Stellenwert‘ hat, jedoch die ‚Mehrsprachigkeit‘ als Chance“ (Die Presse, 2013) aufgefasst werden soll. Frauenberger zufolge werden mehrsprachige Klassen begrüßt, um damit auch die Erstsprachen der SchülerInnen zu würdigen (vgl. Die Presse, 2013).

Mit dem Integrationsplan 2016 wurde ein 50 Punkte-Plan erstellt, der sich auch an die schulische und sprachliche Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund richtet. Deutsch wird dabei als „Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungskarriere“ (BMEIA, 2015, S. 9) bezeichnet. Angestrebt werden Sprachfördermaßnahmen an den Schulen, die auch als Lernvorbereitung für Kinder mit Flüchtlingsstatus dienen sollen. Diese Maßnahmen stellen „gesetzlich einzurichtende verpflichtende Sprachförderklassen am Vormittag“ und „Sprachförderkurse am Nachmittag“ (BMEIA, 2015, S. 9) dar.

Zudem sollen für:

„Kinder, die nach dem letzten Kindergartenjahr noch Deutschdefizite aufweisen“ und „SchülerInnen, die nach Österreich zuwandern und noch schulpflichtig sind und als QuereinsteigerInnen eingestuft werden“, „vor Schulbeginn bzw. während der schulischen Sommerferien eigene **verpflichtende Sommerkurse** zur Sprachförderung eingeführt werden“ (BMEIA, 2015, S. 9).

Die Umsetzung einer gezielten Sprachförderung, setzt professionell geschulte Lehrkräfte voraus, die im Umgang mit lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen adäquat agieren können. Zudem ist es erforderlich, Lehrkräfte in der Sprachförderung auszubilden, da eine solche während des gesamten Unterrichts erfolgen sollte (vgl. BMEIA, 2015, S. 9).

Dasselbe gilt für den muttersprachlichen Unterricht, in dem die SchülerInnen in der Aneignung der sprachlichen Kompetenzen in deren Erstsprachen unterstützt werden. Um diesen anbieten zu können, sind pädagogisch ausgebildete Personen erforderlich, die sowohl die Erstsprachen der SchülerInnen als auch die deutsche Sprache korrekt anwenden können. Multilinguale Lehrpersonen können zudem auch als Orientierungshilfen und Ansprechpartner für SchülerInnen und Eltern tätig werden. Mehrsprachige PädagogInnen sind in Österreichs Schulwesen jedoch nur selten vertreten (vgl. Fischer, 2015, S. 2-3).

Ähnlich der politischen Parteien gibt es nach wie vor Bildungsinstitutionen, „die nur ein Minimum an Unterstützungsmaßnahmen anbieten“ (Schrodt, 2014, S. 129). Nach Schrodt liegt die Problematik darin, dass das gesamte Bildungssystem und die Bildungspolitik mit der multikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaftszusammensetzung noch immer nicht vertraut sind, obwohl die Umstände bereits seit Jahrzehnten bekannt sind (vgl. Schrodt, 2014, S. 129). Heidi Schrodt stellt fest, dass: „Die Realität in sämtlichen Bildungsinstitutionen [...] ernüchternd“ (Schrodt, 2014, S. 129) ist.

4.3 Ungleiche Bildungschancen

„Eine zentrale bildungspolitische Herausforderung ist es, allen Kindern gleiche Bildungschancen zu gewährleisten – unabhängig von individuellen und familiären Merkmalen wie beispielsweise sozialer Status oder kultureller Hintergrund“ (BIFIE, 2011-2017).

Um allen Kindern und Jugendlichen Chancengerechtigkeit, unabhängig vom sozialen Status, zu garantieren, ist eine auf die Individualität der SchülerInnen ausgerichtete durchgängige Sprachförderung an den österreichischen Schulen und eine gesetzliche Verankerung dessen notwendig. Dem Integrationsbericht 2016 ist zu entnehmen, dass Sprachfördermaßnahmen, die vor allem jenen Kindern und Jugendlichen zukommen

sollten, die Schwierigkeiten in der Aneignung und im Umgang mit der deutschen (Bildungs-)Sprache aufweisen, eine wichtige Maßnahme darstellt, um gerechte Bildungschancen in Österreichs Schulsystem zu gewährleisten (vgl. BMEIA, 2016, S. 43 - 44).

In Bezug dessen sei auf eine Studie von Gomolla und Radtke (2002) hingewiesen, in der sie das Aufkommen institutioneller Diskriminierung im Zuge von Selektionsentscheidungen an entscheidenden Übergangsschwellen im Grundschulbereich untersuchen (vgl. Gomolla, 2006, S. 101).

Im Fokus der Forschung stand, Mechanismen der Diskriminierung im Bildungssystem aufzuzeigen. Dabei galt zu erheben, inwiefern die Organisation Schule bei der Verteilung des öffentlichen Gutes ‚Bildung‘ beteiligt ist (vgl. Gomolla / Radtke, 2009, S. 13-14).

Aufgezeigt werden konnte, dass Schulen an der Herstellung von Bildungsungleichheiten teilhaben und Muster der Diskriminierung „entlang von Normalitätserwartungen in Bezug auf die Schul- und Sprachfähigkeit“ (Ceri, 2008, S. 56) den gesamten Bildungsweg beeinflussen (vgl. Ceri, 2008, S. 56).

Dabei sind insbesondere drei Entscheidungsstellen für die Schulbildung und für die Bildungskarriere der Kinder sowohl mit als auch ohne deutscher Umgangssprachen bedeutend (vgl. Gomolla, 2006, vgl. S. 101):

- die Einschulung
- die Überweisung an Sonderschulen
- der Übergang in die Sekundarstufe I

Anja Steinbach verweist darauf, dass bereits der Schulantritt der Beginn eines erschwerten Bildungswegs sein kann. Werden Kinder mit sprachlichem Förderbedarf nicht ausreichend und entsprechend geschult, wird oft eine Zurückstellung in den Kindergarten oder eine Überstellung in die Sonderschule veranlasst. Um eine Zurück- oder Überstellung zu rechtfertigen, wird mit vermeintlichen Lernstörungen der Kinder argumentiert (vgl. Steinbach, 2009, S. 58).

Geringe Sprachkenntnisse im Deutschen werden daher, wie Gomolla betont, mit „fehlender Schulreife oder geringen kognitiven Fähigkeiten gleichgesetzt“ (Gomolla, 2013, S. 91-92), die jedoch oftmals auf die fehlenden Unterstützungsmaßnahmen seitens der Bildungsinstitutionen zurückzuführen sind (vgl. Steinbach, 2009, S. 58).

Als Resultat finden sich vergleichsweise viele lebensweltlich mehrsprachige SchülerInnen an Sonderschulen⁴ wieder. Im Schuljahr 2015/16 verzeichnete die Statistik Austria rund 1.124.633 SchülerInnen, darunter 262.777 SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, an Österreichs Schulen. Der Anteil der SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache an Sonderschulen belief sich auf 33,2 % (vgl. Statistik Austria, 2016), dies bedeutet, dass jede/r dritte Schüler/in an der Sonderschule andere Erstsprachen als Deutsch mitbringt.

Weiters wird sprachlich heterogenen Kindern beim Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe, selbst bei guten Noten, vorwiegend der Besuch einer Neuen Mittelschule empfohlen (vgl. Gomolla, 2013, S. 94). Demnach haben an der Neuen Mittelschule 29,7 % der SchülerInnen nicht Deutsch als Erstsprache. Im Vergleich dazu, sind nur 19,4 % lebensweltlich mehrsprachige SchülerInnen an den AHS-Unterstufen vertreten (vgl. Statistik Austria, 2016). Begründet wird dies mit dem Argument, dass ohne perfekte Deutschkenntnisse ein positiver Abschluss eines Gymnasiums nicht möglich wäre (vgl. Steinbach, 2009, S. 60).

Weiters ist der Statistik zu entnehmen, dass 19,4 % der SchülerInnen an der AHS-Oberstufe und 18,5 % der SchülerInnen im BHS-Bereich andere Erstsprachen als Deutsch mitbringen. Hingegen beläuft sich der Anteil der SchülerInnen nicht-deutscher Umgangssprachen an den Polytechnischen Schulen auf 32,3 % (vgl. Statistik Austria, 2016).

Den Zahlen zufolge, sind migrationsbedingt mehrsprachige SchülerInnen oftmals weniger an Höheren Schulen vertreten als SchülerInnen, deren Erstsprache Deutsch ist. Demzufolge haben SchülerInnen mit nicht-deutschen Umgangssprachen geringere Chancen auf eine positive Bildungskarriere, die es ihnen erlauben würde, ein Studium an einer Hochschule aufzunehmen.

4.3.1 Ursachen ungleicher Bildungschancen

Vielfach wurde versucht zu erklären, welche Aspekte für Bildungsungleichheiten verantwortlich sind. Dabei ist zu beachten, dass nicht nur eine Ursache dafür zu finden ist, sondern es sich um eine Ansammlung an Einflüssen handelt, die zu Bildungsbenachteiligungen führen (vgl. Ditton, 2016, S. 283).

⁴ Inklusive jenen SchülerInnen, die an anderen Schulen nach dem Sonderschullehrplan unterrichtet werden (vgl. Statistik Austria, 2016).

Insbesondere aber, sind es Selektionsvorgänge, Klassen- und Kategoriebildungen des Bildungssystems, die Bildungsungleichheiten entstehen lassen (vgl. Grundmann et al., 2016, S. 57).

Ingrid Gogolin hält fest:

„Gemeinsam ist allen Bildungssystemen die gesellschaftliche Selektions- und Allokationsfunktion. [...] Die Auslese mag sehr unterschiedlich organisiert sein, aber sie ist ein Funktionselement jedes Bildungssystems“ (Gogolin, 1994, S. 195).

Und auch Georg Auenheimer äußert sich dazu:

„In Deutschland findet bereits in der Schule eine Segregation entlang ethnischer Trennungslinien statt. Unser Schulsystem verschärft soziale Segregation statt sie zu mindern“ (Auenheimer, 2007, S. 85).

Dies zeigt, dass nicht vorwiegend das soziale und kulturelle Milieu, in dem die Kinder aufwachsen oder die Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen ausschlaggebend für die Bildungsbenachteiligung ist, sondern die defizitorientierte Denkweise der Bildungsinstitutionen, maßgeblich zu ungleichen Bildungschancen beitragen (vgl. Steinbach, 2009, S. 90).

Dirim und Mecheril greifen auf den Begriff der ‚produktiven Positionierung‘ zurück, wenn sie von einer Schlechterstellung der lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen durch das Schulsystem sprechen. SchülerInnen anderer Erstsprachen als Deutsch finden sich demnach im Vergleich zu SchülerInnen deutscher Erstsprache in untergeordneten Positionen wieder. Diese Positionierungen, so Mecheril und Dirim, sind bedingt durch die Unterscheidungspraxis zwischen Migranten und Nicht-Migranten in der Gesellschaft, die auch im Schulsystem aufgegriffen und weitergeführt wird. Zudem wird sowohl der Habitus der lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen als auch der Habitus der SchülerInnen mit deutscher Erstsprache bestärkt, indem die SchülerInnen lernen, was es bedeutet, ‚Migrant/in‘ bzw. ‚Nicht-Migrantin‘ zu sein. Demzufolge erzeugt das Bildungssystem Klassen und Kategorien und verleiht Personen mit Migrationshintergrund den Status der ‚Anderen‘ (vgl. Mecheril/Dirim, 2010a, S. 122 - 123).

Im Zusammenhang damit ist festzustellen, dass das österreichische Bildungssystem ein diskriminierendes Moment in Bezug auf BildungsteilnehmerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache in sich trägt (vgl. Steinbach, 2009, S. 60).

Obgleich Benachteiligungen, wie eine mögliche Zurückstellung, Überweisung an eine Sonderschule oder eine fehlende Empfehlung an ein Gymnasium nicht unweigerlich für alle lebensweltlich mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen gelten, werden dennoch,

aufgrund der immer noch erheblichen Unterschiede im Bildungserfolg der SchülerInnen nicht-deutscher Erstsprachen, Änderungen im Schulsystem und eine Anpassung der pädagogischen Ausbildung an die Herausforderungen der gegenwärtigen Zeit dringlich empfohlen. Die Notwendigkeit einer frühen und allen Bildungsformen durchgehenden sprachlichen Förderung der Kinder und Jugendlichen mit anderer Erstsprache als Deutsch ist deutlich (vgl. Steinbach, 2009, S. 91).

5 DISKRIMINIERUNG

Hormel und Scherr verstehen unter Diskriminierungen vorsätzlich getätigte Handlungen und Äußerungen, die sich in erniedrigender Absicht gegen Mitglieder einer bestimmten sozialen Gruppe wenden (Hormel/Scherr, 2010, S. 7).

Albert Scherr definiert den Begriff ‚Diskriminierung‘ folgendermaßen:

„Im alltäglichen Sprachgebrauch wird unter Diskriminierung ein benachteiligendes Handeln und ein abwertendes Sprechen verstanden, dessen Grundlage die Annahme vermeintlicher Andersartigkeit ist“ (Scherr, 2016, S. 4).

Scherr versteht darunter eine:

„[...] Verwendung von kategorialen, das heißt vermeintlich eindeutigen und trennscharfen Unterscheidungen zur Herstellung, Begründung und Rechtfertigung von Ungleichbehandlung mit der Folge gesellschaftlicher Benachteiligungen [...]“ (Scherr, 2016, S. 3).

Die Diskriminierung von Personen hat zur Folge, dass diesen „der Status des gleichwertigen und gleichberechtigten Gesellschaftsmitgliedes bestritten“ (ebd., S. 3) wird. Die daraus resultierende Benachteiligung gilt weniger als ungerecht, vielmehr wird dies als „unvermeidbares Ergebnis ihrer Andersartigkeit“ (ebd., S. 3) gesehen (vgl. ebd., S. 3).

Gomolla und Radtke erklären den Begriff ‚Diskriminierung‘ unter den Aspekt der Unterschiede. Für sie geht es dabei darum, Unterscheidungen zu tätigen und diese zu beurteilen. Jede Unterscheidung, so Gomolla und Radtke, trägt das Moment der ‚Asymmetrie‘ in sich, da aufgrund der getroffenen Unterscheidung eine Komponente mehr als die andere begünstigt wird (vgl. Gomolla/Radtke, 2009, S. 15).

Gomolla und Radtke sprechen von:

„unbedachten Handlungen oder Äußerungen, die kränken, über bössartige, auch körperliche Übergriffe auf einzelne Individuen, deren Integrität mißachtet wird, bis zur offenen oder latenten Ungleichbehandlung ganzer Bevölkerungsgruppen durch staatliche Stellen“ (Gomolla/Radtke, 2009, S. 16).

Getätigt werden können diskriminierende Handlungsweisen von einzelnen Personen, Gruppen oder Organisationen. Die Täter sind mit einer Macht ausgestattet, die es ermöglicht, Diskriminierungen vorzunehmen. Den Diskriminierten fehlt diese Macht, sie hingegen sind Träger von Kennzeichen, die sie in die Opferrolle zwingen und die den Tätern die Möglichkeit bietet, diskriminierende Handlungen auszuüben (vgl. ebd., S. 16). Gomolla und Radtke äußern sich dazu, dass Diskriminierung „eine asymmetrisch angelegte Interaktionssituation“ bedingt, „in der soziale Ordnungen hergestellt und fortgeschrieben werden“ (ebd., S. 16). In die Rolle der Betroffenen fallen insbesondere Minderheiten, die aufgrund bestimmter und verschiedener Attribute als solche kategorisiert werden. „Aktuell betroffen sind in allen europäischen Staaten Zuwanderer, die nach Nationalität, Hautfarbe, Sprache und Religion unterschieden werden“ (ebd., S. 16). Infolge, so Gomolla und Radtke, wird den Opfern das alltägliche Leben erheblich erschwert (vgl. ebd., S. 16).

5.1 Diskriminierung an den Bildungsinstitutionen

Koch und Dollase sprechen davon, dass Diskriminierungen an den Bildungseinrichtungen auf unterschiedliche Arten und Erscheinungsformen auftreten. Um eine Struktur in das Diskriminierungsgeschehen zu bringen, müssen verschiedene Faktoren berücksichtigt werden. Koch und Dollase zählen dazu (Koch/Dollase, 2009, S. 337 - 338):

- das entsprechende Diskriminierungskriterium
- die betroffenen Bildungseinrichtungen
- die Personengruppen, die sowohl die Täter als auch die Opfer umfassen
- die Art der Benachteiligung
- deren Erscheinungsform
- Ursachen und Folgen der diskriminierenden Handlungen

Unter den *Diskriminierungskriterien* fallen Merkmale, die von der Gesellschaft mehrheitlich als Normabweichung angesehen werden. Dazu zählen zum Beispiel die ethnische Herkunft, das Geschlecht, die Religion oder körperliche Beeinträchtigungen einer Person. Zu Diskriminierungskriterien können unter anderem auch Alter, Krankheit oder die Verwendung einer bestimmten Sprache werden (vgl. Koch/Dollase, 2009, S. 338).

Die betroffenen *Bildungsinstitutionen*, an denen die diskriminierenden Handlungen vollzogen werden, stellen der Kindergarten, die Pflichtschulen, weiterführende Schulen, Hochschulen etc. dar (vgl. ebd., S. 338).

Die *Personengruppen*, die sowohl von Diskriminierung betroffen sein können als auch selbst zu den diskriminierend Handelnden zählen, sind eng mit der betroffenen Bildungsinstitution verbunden (vgl. ebd., S. 338).

Zu unterscheiden ist zwischen den *Arten der Benachteiligung*. Dazu zählen unmittelbare, mittelbare, institutionelle, personale, bewusste oder unbewusste diskriminierende Handlungen (vgl. ebd., S. 338).

Diskriminierung kennzeichnet sich durch verschiedene *Erscheinungsformen*. Je nach Art der Benachteiligung kann es sich bei einer Diskriminierung beispielsweise um eine „unmittelbare, individuelle Handlung der Nichtbeachtung, des Ausschlusses oder der Ablehnung (bis hin zur Aggression)“ (ebd., S. 338) handeln (vgl. ebd., S. 338).

Zu den *Ursachen* einer diskriminierenden Handlungsweise zählen beispielsweise Vorurteile oder Konflikte innerhalb oder außerhalb einer Gruppe (vgl. ebd., S. 338).

Diskriminierungen beeinträchtigen das gesellschaftliche Leben der Betroffenen maßgeblich. Die *Folgen* von Diskriminierungen können psychische Belastungen sein, die wiederum zu gesundheitlichen Problemen führen. Diskriminierungen auf Ebene der Bildungsinstitutionen können Auswirkungen auf gerechte Bildungschancen haben (vgl. Lüders/Schlenzka, 2016, S. 37).

5.2 Formen von Diskriminierung

Diskriminierende Handlungen können unterschiedlich auftreten. Dabei ist zwischen der unmittelbaren und der mittelbaren Diskriminierung zu unterscheiden. Auf der Homepage der HELP-Redaktion des Bundeskanzleramtes lässt sich eine Definition derselben finden.

5.2.1 Unmittelbare (direkte) Diskriminierung

„Eine unmittelbare Diskriminierung liegt vor, wenn eine Person aufgrund ihres Geschlechts, ihres Alters, ihrer ethnischen Zugehörigkeit, ihrer Religion, ihrer Weltanschauung oder ihrer sexuellen Orientierung in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstige Behandlung erfährt, als eine andere Person erfährt, erfahren hat oder erfahren würde“ (HELP, 2017).

Beispielsweise wäre die absichtliche Schlechterstellung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, z.B. die Überstellung an die Sonderschule aufgrund fehlender Deutschkenntnisse, als unmittelbare Diskriminierung zu beschreiben (vgl. Koch/Dollase, 2009, S. 343).

5.2.2 Mittelbare (indirekte) Diskriminierung

„Im Falle einer mittelbaren Diskriminierung erfolgt die Ungleichbehandlung einer Person nicht offensichtlich wegen eines der oben genannten Diskriminierungsgründe, sondern aufgrund einer dem Anschein nach neutralen Regelung, die benachteiligende Auswirkungen haben kann. Allerdings liegt dann keine mittelbare Diskriminierung vor, wenn die betreffende Regelung durch ein rechtmäßiges Ziel sachlich gerechtfertigt ist und die Mittel zur Erreichung des Zieles angemessen und erforderlich sind“ (HELP, 2017).

Unter mittelbarer Diskriminierung fallen Handlungen oder Regelungen, die an sich vorurteilslos gestaltet sind, jedoch insofern zu Benachteiligungen führen, wenn aufgrund der Gleichbehandlung ungleiche Bedingungen geschaffen werden. Werden beispielsweise im Schulwesen alle SchülerInnen, sowohl SchülerInnen mit deutscher Erstsprache als auch migrationsbedingt sprachlich heterogene SchülerInnen, gleich behandelt, werden diejenigen benachteiligt, denen es nicht möglich ist, die Erwartungen zu erfüllen (vgl. Koch/Dollase, 2009, S. 343).

5.3 Arten von Diskriminierung

Wie Personen von und in der Gesellschaft und vor allem im Bildungswesen diskriminiert werden, kann auf unterschiedliche Arten und Ebenen erfolgen. Nachfolgend wird Bezug auf die Begriffe: „Personale/Individuelle Diskriminierung“, „Institutionelle Diskriminierung“ und „(Neo)Linguizismus“ genommen.

5.3.1 Personale/individuelle Diskriminierung

Nach Kemper handelt es sich dann um eine personale Diskriminierung, wenn die diskriminierenden Handlungen von einem Individuum getätigt werden. Dazu zählen diskriminierende Äußerungen, Gewaltausübungen oder wenn Personen aus Gründen der Diskriminierung ausgeschlossen oder marginalisiert werden. Die Diskriminierung kann dabei aus bewussten und unbewussten Handlungen hervorgehen (vgl. Kemper, 2010). Infolge einer individuellen Diskriminierung werden im Bildungssystem beispielsweise SchülerInnen oder StudentInnen mit anderen Umgangssprachen als Deutsch durch diskriminierende Handlungen von MitschülerInnen, KommilitonInnen, LehrerInnen oder DozentInnen direkt benachteiligt (vgl. Koch/Dollase, 2009, S. 341).

Eine individuelle Diskriminierung kann, so Zülfükar Cetin, aus institutionellen Diskriminierungsweisen hervorgehen (vgl. Cetin, 2012, S. 24). Jedoch ist zwischen individueller und institutioneller Diskriminierung zu unterscheiden. Im Gegensatz zur individuellen Diskriminierung liegt in der institutionellen Diskriminierung der Grund für

Diskriminierung nicht in den Handlungsweisen der Einzelpersonen, sondern in den Strukturen von Organisationen und Institutionen (vgl. Kemper, 2010).

5.3.2 Institutionelle Diskriminierung

Unter der institutionellen Diskriminierung ist Albert Scherr zufolge eine Benachteiligung zu verstehen, die nicht auf Taten und Handlungen der Einzelpersonen fußt, sondern den Vorgangsweisen der Institutionen und Organisationen zuzuschreiben ist. Dabei kommt es zu Diskriminierungen und Benachteiligungen, selbst „wenn die handelnden Personen in der Institution“ (Scherr, 2016, S. 6) nicht vorsätzlich diskriminierende Handlungsweisen ausführen. Im Bildungswesen kann von einer institutionellen Diskriminierung gesprochen werden, wenn beispielsweise aufgrund der monolingualen Denkweise der Bildungseinrichtungen verabsäumt wird, SchülerInnen und Studierende mit anderen Umgangssprachen als Deutsch, in deren sprachlichen Entwicklung zu begleiten (vgl. Scherr, 2016, S. 6).

Nach Gomolla lässt sich:

„[...] unter dem Begriff der *institutionellen Diskriminierung* der *Beitrag des institutionellen Settings an der Herstellung, Verfestigung und Modifizierung sozialer Differenzen* genauer erfassen. Das Forschungsinteresse richtet sich v. a. auf die Einbettung von Diskriminierung in der ‚normalen‘ *Alltagskultur von Organisationen* und in der *Berufskultur* der in ihnen tätigen Professionellen“ (Gomolla, 2010, S. 77).

Gomolla betont:

„Die entscheidende Ursache der Diskriminierung liegt in der Institutionalisierung der Mitgliedschaftsrolle selbst und ihrer Spezifikation. Es sind nicht die (richtigen oder falschen) Gewohnheiten *des Personals*, auch nicht die Merkmale der Klienten (Schüler und Eltern), welche die Operationen der Organisation strukturieren, sondern die in der Mitgliedschaftsrolle institutionalisierten Erwartungen *an das Personal* wie *an die Klienten* steuern den Prozeß des Organisierens“ (Gomolla/Radtke, 2009, S. 274).

Die Erwartungen, die Grundschule und Gymnasium an die SchülerInnen stellen, führen dazu, dass um Mitgliedschaftsbedingungen gerungen werden muss, die lebensweltlich mehrsprachige SchülerInnen, aufgrund fehlender Sprachkenntnisse, oft nicht erfüllen können. Beispielsweise zeigt sich dies in der vorschnellen Überstellung in eine Sonderschule der Kinder mit nicht-deutscher Erstsprachen. Daraus lässt sich ableiten, dass die Schule nicht um die Wahrung der Nationalität, sondern der Normalität bemüht ist. Normabweichungen, Defizite und zusätzliche Bedürfnisse, die problematisch werden könnten, sind tabu. Vielmehr werden gute Leistungen, soziale Integration, Elternmitarbeit und ein anregungsreiches Milieu erwartet (vgl. Gomolla/Radtke, 2009, S. 274).

5.3.3 (Neo-)Linguizismus

„In an age when discrimination in terms of race, colour, religion or gender is not publicly acceptable, the last bastion of overt social discrimination will continue to be a person's use of language" (Milroy, 1998, S. 64 - 65).

Elspass und Maitz nehmen in ihrem Text ‚Sprache und Diskriminierung‘ (2011) auf das Zitat von James Milroy Bezug und verweisen darauf, dass Personen neben den Merkmalen wie ihrer Hautfarbe, ihrem Glauben, ihrem Geschlecht etc. auch wegen ihres Sprachgebrauchs diskriminiert werden. Anlass zur Diskriminierung aufgrund des Sprachgebrauchs können somit Sprachfehler, Sprachakzente, Sprachvarietäten oder Sprachen selbst sein (vgl. Elspass/Maitz, 2011, S. 2).

In diesem Zusammenhang sei auf den Begriff ‚Linguizismus‘ hingewiesen, der von Inci Dirim aufgegriffen wird. Linguizismus ist als „spezielle Form des Rassismus“ (Dirim, 2010, S. 91) wahrzunehmen. Personen, die eine bestimmte Sprache sprechen oder einen bestimmten Akzent aufweisen, werden mit Vorurteilen und Sanktionen konfrontiert. Linguizismus kann, so Dirim, „als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen“ eine gesellschaftliche Klassifikation bewirken (vgl. Dirim, 2010, S. 91).

Birgit Springsits fasst den Linguizismusbegriff noch weiter. Springsits plädiert dafür, dass der Begriff auch Handlungen rassistischer Natur gegenüber Personen, „denen eine bestimmte Sprachverwendung zugeschrieben wird oder die einer bestimmten Sprachgruppe zugeordnet werden, selbst wenn die Kompetenzen in den Sprachen völlig falsch eingeschätzt werden“ (Springsits, 2015, S. 93), umfasst. Beispielsweise wird zwangsweise von unzureichenden Sprachkompetenzen ausgegangen, nur wenn eine Person einen ‚Migrationshintergrund‘ mitbringt (vgl. Springsits, 2015, S. 93).

Der Linguizismus hat zum Ziel, die Verwendung gewisser Sprachen und Sprachvarietäten in der Öffentlichkeit zu verhindern und stellt somit ein Instrument dar, das durch Sprache soziale Ungleichheiten produziert. Als Norm wird dabei die Sprache einer Elite angesehen, die Sprachen der schwächer gestellten Gruppen hingegen geringgeschätzt (vgl. Dirim, 2010, S. 91).

Der Linguizismus tritt sowohl als offener als auch als verdeckter Linguizismus auf und kann sowohl im privaten als auch im öffentlichen Bereich sichtbar werden. Beispielsweise durch verächtliche Wortäußerungen oder durch Verbote eine bestimmte Sprache in der Öffentlichkeit zu verwenden (vgl. Dirim, 2010, S. 92).

Wesentlich für den offenen Linguizismus ist, dass der Verwendung einer bestimmten Sprache mit Bestrafungen entgegengewirkt wird. Vermehrt trat dies zur Zeit des Nationalsozialismus auf. Ein Beispiel für staatlich angeordnete linguizistische Maßnahmen hatte sich im Elsass ereignet, wo die französische Sprache, angetrieben von offiziellen Organen, abgewertet wurde und es zur Verbrennung von Büchern kam. Die Verwendung des Französischen stand unter Strafe (vgl. ebd., S. 92-93).

Der zeitgenössische Linguizismus ist als verdeckter Linguizismus zu betrachten. Im Unterschied zum offenen Linguizismus operiert der verdeckte Linguizismus „hinter einem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen, er täuscht über Ausgrenzungen und Unterdrückung hinweg“ (ebd., S. 96). Da der verdeckte Linguizismus nur schwer zu erkennen ist, unterscheidet er sich maßgebend vom offenen Linguizismus und ist, so Dirim, in „Anlehnung an das Konzept des Neo-Rassismus“ als Neo-Linguizismus zu benennen (vgl. ebd., S. 96).

Betroffen von den Auswirkungen des Neo-Linguizismus sind Personen, die dem monolingualen Denken des Staates nicht entsprechen. Personen, die die Nationalsprache des Staates nicht in „monolingualer Form und als ‚native speaker‘“ (ebd., S. 97) beherrschen und somit als Bedrohung für die Monolingualität des Staates gelten, welche durch den vollzogenen (Neo-)Linguizismus aufrecht erhalten werden soll (vgl. ebd., S. 97).

Auch an den Bildungseinrichtungen ist der Linguizismus zu erkennen, indem beispielsweise SchülerInnen verboten wird, nicht anerkannte Minderheitensprachen zu sprechen. Deutlich zeigt dies ein Schild, das auf ein Sprachverbot des Türkischen verweist (vgl. ebd., S. 101):

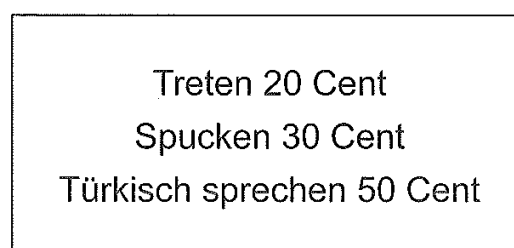


Abbildung 1: Schild Sprachverbot

Demnach wird das Sprechen der türkischen Sprache auf eine Ebene mit körperlichen Angriffen gesetzt. Wobei, zu deuten an dem höheren Bußgeld, welches zu entrichten ist, wenn gegen eines der Vorschriften verstoßen wird, die Verwendung des Türkischen den größten Verstoß darstellt (vgl. ebd., S. 102).

Dirim fasst zusammen, wodurch der Neo-Linguizismus gekennzeichnet und zu erkennen ist (vgl. ebd., S. 109):

- Anstatt Verbote werden Gebote ausgesprochen. Es kommt zu Aussagen, wie: „Wir halten uns alle daran Deutsch zu sprechen“ (ebd., S. 109).
- Der Neo-Linguizismus begründet sein Vorgehen damit, indem er von Vorteilen für Personen, die nicht den Vorstellungen der Monolingualität des Staates entsprechen, spricht. So wäre es z.B. für SchülerInnen anderer Erstsprachen als Deutsch von Nutzen, in der Pause Deutsch zu sprechen.
- Gefordert wird vom Neo-Linguizismus, dass Personen mit anderen Sprachen als Deutsch frühestmöglich die deutsche Sprache erlernen. Die Beschäftigung mit einer Minderheitensprache hingegen wird als vergeudete Zeit angesehen. Die ‚Anderen‘ werden somit nicht explizit ausgeschlossen, sondern „durch eine bestimmte Sprachen ausschließenden Inklusion ihrer Dispositionen beraubt“ (ebd., S. 109).
- Deutsch wird im Neo-Linguizismus auf eine Ebene gehoben, die nicht zu erreichen ist und zudem nicht mit der sprachlichen Realität kongruiert. Zum Beispiel soll das Verfassen eines Briefes gekonnt werden, selbst wenn in alltäglichen Situationen SMS zum Einsatz kommen.
- Ein Merkmal des Neo-Linguizismus ist es, die sprachlich vielfältige Realität der Gesellschaft unbeachtet zu lassen und den eigentlichen Wert unterschiedlicher Sprachen nicht zu erkennen. Der Neo-Linguizismus verfolgt den Leitsatz: „German only“ (ebd., S. 109).

Wie Hormel und Scherr betonen, ist es notwendig, dass

„Diskriminierungen im Sinne von Benachteiligungen und Bevorzugungen, die nicht auf Unterschieden der individuellen Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft beruhen, abzulehnen und zu überwinden sind. Denn sie widersprechen grundlegenden Gleichheits- und Gerechtigkeitsnormen, die im Selbstverständnis moderner Gesellschaften verankert sind“ (Hormel/Scherr, 2010, S. 7).

Es gilt daher Linguizismus aufzudecken.

6 EMPIRIE

6.1 Untersuchungsdesign

In der vorliegenden Diplomarbeit wird mithilfe des problemzentrierten Interviews gearbeitet. Als geeignet scheint diese Interviewform, da hiermit, wie Uwe Flick betont, „die Auseinandersetzung mit subjektiven Sichtweisen“ (Flick, 2011, S. 213) möglich ist. Der vorab erstellte Interviewleitfaden erlaubt es dem Interviewer, sich zu orientieren und die Interviewpartner in eine gewisse Richtung zu lenken, um ein Abschweifen von der eigentlichen Fragestellung zu verhindern. Jedoch ist es aufgrund der halbstandardisierten Interviewform und offen gestalteten Fragen möglich, eine angenehme Gesprächsatmosphäre zu gewähren und an viel Information seitens der Befragten zu gelangen. Den Befragten wird dadurch ermöglicht, frei zu sprechen und ihre persönliche Meinungen und Erfahrungswerte preiszugeben (vgl. Witzel, 1985, 236-237).

6.1.1 Interviewleitfaden

Bei der Erstellung des Interviewleitfadens⁵ wurde darauf geachtet, dass den befragten Personen genügend Raum für eigene Erzählungen gegeben wird. Allerdings sollte mithilfe der vorab entworfenen Fragestellungen ein roter Faden in den Interviews ersichtlich sein, der auch bei der Auswertung der Interviews Erleichterung bringen soll. Die Fragen dienen demnach als Anregung für Erzählungen und sollen die InterviewteilnehmerInnen in eine Richtung lenken, die für das zu untersuchende Themengebiet und Forschung relevant sind.

Die Fragestellungen wurden anschließend in unterschiedliche Themenkomplexe zusammengefasst, um dem Interview eine bessere Struktur zu verleihen.

Der Interviewleitfaden wurde eigens konzipiert und nach Fertigstellung meiner Diplomarbeitsbetreuerin vorgelegt, um dadurch etwaige Fehler zu vermeiden. Nach Durchsicht des Leitfadens und einer Überarbeitung dessen, erfolgte ein Pretest, welcher dazu diente, das Verständnis der Fragestellungen zu sichern und um die tatsächliche Dauer des Interviews einschätzen zu können.

⁵ Der Interviewleitfaden ist dem Anhang zu entnehmen.

6.1.2 Zielgruppe

Nachdem untersucht werden soll, wie Studierende mit nicht-deutschen Erstsprachen den Zugang zur deutschen Sprache an der Universität erleben, galt es, Studierende mit anderen Erstsprachen als Deutsch für die Erhebung zu gewinnen. Dabei war es zunächst notwendig, die Zielgruppe einzugrenzen. Die Forschung konzentriert sich demnach auf Studierende mit nicht-deutschen Erstsprachen, die ein aufrechtes Lehramtsstudium an der Universität Wien betreiben.

Bei der Auswahl der UntersuchungsteilnehmerInnen wurde darauf geachtet, dass sich die Kombination der Unterrichtsfächer der befragten Lehramtsstudierenden untereinander möglichst unterscheiden, um einen breiteren Untersuchungsgegenstand zu erhalten.

6.2 Finden der Probanden

Durch Aufrufe über Facebook konnten freiwillige UntersuchungsteilnehmerInnen gefunden werden. Bereits beim ersten Aufruf meldeten sich drei Personen, die sich dazu bereit erklärten, an dem Interview teilzunehmen. Weitere InterviewtenehmerInnen ließen sich durch erneute Aufrufe über Facebook finden. Zudem war es mithilfe zweier Interviewpartnerinnen und meiner Mitbewohnerin möglich, mit weiteren Personen in Kontakt zu treten und sie als TeilnehmerInnen für die Erhebung zu gewinnen.

Alle UntersuchungsteilnehmerInnen wurden vorab mittels E-Mail-Korrespondenz über das Thema und über den Ablauf des Interviews informiert. Die Vereinbarungen über Termine und Treffpunkte, welche ebenso per E-Mail erfolgten, verliefen ohne Probleme.

6.2.1 Durchführung der Interviews

Zu Beginn der Gespräche wurden den UntersuchungsteilnehmerInnen erneut die Inhalte der Diplomarbeit erläutert und mit dem Interviewablauf vertraut gemacht. Zudem wurde vor jedem Interview das Einverständnis der Befragten eingeholt, um das Gesprochene während der Erhebung aufzunehmen.

Der Großteil der Gespräche fand in einem Café oder im Arkadenhof der Universität Wien statt. Drei Interviews wurden in den Räumlichkeiten der Universität geführt. Mit der Wahl der Orte wurde versucht, zu einer ungezwungenen und angenehmen Gesprächsatmosphäre beizutragen. Außerdem war es ein Anliegen, das Gespräch vor der eigentlichen Interviewsituation mit Plaudereien aufzulockern. Dadurch kam es bereits

vor den Gesprächsaufnahmen zum Austausch der Lebensumstände und zu Einblicke in die persönliche Geschichte der Befragten. Für die Forschung relevante Inhalte der Unterhaltungen wurden anschließend im Postskript festgehalten, jedoch nicht zur Analyse und Auswertung der Interviews herangezogen.

Der Interviewleitfaden erwies sich während den Erhebungen als hilfreich und machte es möglich, eine ungefähre Gesprächsabfolge einzuhalten. Eine strikte Abfolge war jedoch nicht möglich bzw. nicht notwendig. Vielmehr wurden die Fragestellungen an die Situation angepasst. Einige Fragen wurden während des Interviews von den Befragten selbst angesprochen, wodurch diese nicht mehr explizit erfragt wurden. Ebenso kam es bei manchen Gesprächen zum Auslassen bestimmter Fragen, da diese aufgrund der erzählten Erfahrungsberichte der Interviewpartner nicht relevant erschienen. Im Gegensatz dazu wurden andere Themenbereiche wiederum mit Fragen ergänzt, die nicht im Leitfaden ersichtlich sind, jedoch bedeutend für den Gesprächsverlauf und die Vertiefung des Gesprächs waren.

Alle TeilnehmerInnen wiesen eine hohe Bereitschaft auf, ihre Erfahrungen und Meinungen mitzuteilen. Nahezu alle Gespräche, bis auf eines, welches aber durch genaueres Nachfragen und Einwurf mehrerer Detailfragen in Bewegung gebracht wurde, verliefen ohne Stocken. Auch kam es während den Gesprächen zu keinen Missverständnissen oder Problemen.

Durchschnittlich nahmen die Interviews 26 Minuten in Anspruch. Wobei das kürzeste Interview 17:08 Minuten, das längste 42:40 Minuten dauerte.

6.2.2 Sicherung der Daten

Die Sicherung der Daten erfolgt durch vier Instrumente, die nach WITZEL beim problemzentrierten Interview notwendig sind. Der Interviewleitfaden, Tonband, Transskript und Postskriptum. Alle vier Instrumente wurden bei und nach der Durchführung der Interviews angewendet. Der Interviewleitfaden wurde während des Interviews zur Orientierung herangezogen und die Interviews wurden mithilfe einer App am Smartphone aufgenommen. Nach den Gesprächen wurden die Aufzeichnungen auf einem weiteren Medium gesichert und anschließend transkribiert. Zudem wurden Postskripte über die Gespräche, die vor und nach dem Interview getätigt wurden, erstellt.

6.2.3 Auswertung der Daten

Für die Auswertung der Daten wurde mit einer Transkriptionssoftware gearbeitet. Die Transkription erfolgte nach dem einfachen Regelsystem.

6.2.3.1 Transkription

„Transkription (lat. trans-scribere = umschreiben) bedeutet das Übertragen einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form. Ein Transkript entsteht immer durch das schlichte Abtippen des Aufgenommenen von Hand. Meist handelt es sich dabei um Gespräche, Interviews oder Diktate“ (Dresing/Pehl, 2015, S. 17).

Ziel der Transkription eines Gesprächs ist, dessen Flüchtigkeit zu überwinden und dessen Inhalt schriftlich festzuhalten. Mithilfe eines Transkripts ist es möglich, folglich eine Analyse des Gesprächsinhaltes vorzunehmen (vgl. Dresing/Pehl, 2015, S. 17).

Zu unterscheiden ist dabei zwischen einem detaillierten und einem einfachen Transskript. Das Feintranskript zeichnet sich durch ein komplexes Regelsystem aus, das sich nicht nur auf den semantischen Inhalt des Gesprächs, sondern auch auf die Prosodie bezieht. Hier wird zum Beispiel auch Bezug auf die Details der Aussprache genommen oder auch non-verbale Phänomene komplexer dargelegt (vgl. ebd., S. 18-19).

Im Unterschied dazu steht das einfache Transkript. Das einfache Transkript verzichtet in der Regel auf das Anführen non-verbaler Reaktionen. Meist wird der Text geglättet dargestellt, um eine gute Lesbarkeit zu gewährleisten. Vorrangig eines solchen Transkripts ist der Gesprächsinhalt (vgl. ebd., S. 18).

Für die Darstellung der vorliegenden Daten wurde das einfache Transkript, welches von Dresing und Pehl herausgearbeitet wurde, gewählt, da die Konzentration auf dem semantischen Inhalt der Gespräche liegt. An dieser Stelle sei hingewiesen, dass das Transkriptionssystem von Dresing und Pehl nicht vollständig übernommen wurde, sondern abgeändert und durch eigene Regeln erweitert wurde⁶.

⁶ Eine Übersicht des Transkriptionssystems ist im Anhang zu finden.

6.3 Auswertungsprozess

6.3.1 Grounded Theory

In Anlehnung an das Analyseverfahren ‚Grounded Theory‘ wurde die Auswertung der Interviews vorgenommen. Das vorliegende Material wurden gemäß des Verfahrens kodiert und kategorisiert und danach in Einbezug der Typenbildung, orientiert an der Theorie nach Kuckartz ‚Typologische Analyse‘, geordnet aufbereitet, um die in sich doch unterschiedlichen Daten, angemessen darzustellen und einen Vergleich dessen zu ermöglichen. Die einzelnen Fälle konnten somit beschrieben und auch gruppenweise untereinander verglichen werden.

Im Folgenden sollen die wichtigsten Merkmale und die Vorgehensweise der ‚Grounded Theory‘ und der Typenbildung vorgestellt werden.

In den 1960er Jahren wurde die ‚Grounded Theory‘ von den beiden Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelt (vgl. Demirkaya, 2014, S. 221).

Bei der ‚Grounded Theory‘, beschrieben als gegenstandsverankerte Theorie, wird induktiv, d.h. aus dem Material abgeleitet, eine Theorie erstellt (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 7). Demzufolge steht am Beginn des Prozesses ein Forschungsbereich, bei dem nicht bereits im Vorfeld, sondern erst aus dem Gegenstand selbst eine Theorie formuliert wird (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 8). Das Ziel, welches die ‚Grounded Theory‘ verfolgt, ist folglich „das Erstellen einer Theorie, die dem untersuchten Gegenstandsbereich gerecht wird und ihn erhellt“ (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 9).

Um Texte zu erschließen, werden innerhalb der ‚Grounded Theory‘ drei Herangehensweisen unterschieden. Das ‚offene Kodieren‘, ‚axiale Kodieren‘ und das ‚selektive Kodieren‘. Dennoch sollen diese Verfahren „weder als klar voneinander trennbare Vorgehensweise noch als zeitlich eindeutig getrennte Phasen des Prozesses (miss-)verstanden werden“ (Flick, 2011, S. 387). Viel eher soll es möglich sein, die Methoden immer wieder erneut und in Kombination einzusetzen (vgl. Flick, 2011, S. 388).

Das ‚offenen Kodieren‘ ist der erste grundlegende Schritt, in dem erste, vorläufige Konzepte erstellt werden. „In diesem Zweck werden die Daten zunächst zerlegt: Aussagen werden in ihre Sinneinheiten (einzelne Worte, kurze Wortfolgen) zergliedert, um sie mit Anmerkungen und vor allem mit «Begriffen» (Kodes) zu versehen“ (ebd., S. 388). Das Material wird dadurch in einzelne Teile zerlegt, analysiert, gezielte Fragen

werden an den Text gestellt, Ähnlichkeiten werden herausgearbeitet, benannt und kategorisiert (vgl. Strauss/Corbin, 1996, S. 44).

Das ‚offene Kodieren‘ wird beim Analysieren eines Textes nicht durchgehend eingesetzt, vielmehr werden damit besonders informative oder schwer verständliche Textstellen erschlossen (vgl. Flick, 2011, S. 390). Dies kann entweder „Zeile für Zeile, satz- oder abschnittsweise geschehen“ (Flick, 2011, S. 392).

Anschließend gilt es, die entwickelten Kategorien, zu spezifizieren. Dies erfolgt beim ‚axialen Kodieren‘. Hierbei werden relevante Kategorien einer genaueren Analyse unterzogen (ebd. S. 393-395). „Eine Reihe von Verfahren, mit denen durch das Erstellen von Verbindungen zwischen Kategorien die Daten nach dem ‚offenen Kodieren‘ auf neue Art zusammengesetzt werden.“ (Strauss/Corbin, 1996, S. 75).

Beim letzten Schritt, dem ‚selektiven Kodieren‘, ist es das Ziel, eine Kernkategorie herauszuarbeiten. Die Kernkategorie stellt das zentrale Phänomen dar, „um das herum alle anderen Kategorien integriert sind“ (Strauss/Corbin, 1996, S. 94).

6.3.2 Typenbildung

„Jede *Typologie* ist das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird [...]“ (Kluge, 1999, S. 26-27).

Der Bildung von Typen kommt im wissenschaftlichen Bereich eine wichtige Rolle zu, vor allem in den empirischen Sozialwissenschaften ist die Typenbildung von hoher Relevanz (vgl. Kluge, 1999, S. 13; S. 23). Empirische Daten zu gruppieren und mittels Einsatz der Typenbildung aufzubereiten, bringt den Vorteil, dass das Wesen, das Charakteristische einer Gruppe deutlich zum Vorschein gebracht wird (vgl. ebd., S. 23). Hierbei werden ähnliche Elemente einem Typus zugeordnet. Dabei spricht man von ‚interner Homogenität‘. Im Gegensatz dazu sollen sich die gebildeten Typen möglichst stark voneinander unterscheiden. Darunter ist eine ‚externe Heterogenität‘ zu verstehen (vgl. ebd., S. 27).

Das Ziel des Vorgehens ist es, eine Struktur in die Vielzahl der empirisch erhobenen Daten zu bekommen.

„Die Unterscheidungskriterien müssen deshalb derart gewählt werden, daß sich eine im Verhältnis zum Umfang der untersuchten Elemente möglichst geringe Anzahl von Typen ergibt und gleichzeitig eine hinreichende Unterschiedlichkeit zwischen den gebildeten Gruppen gewährleistet wird, so daß die unterschiedlichen Teilgruppen auch sichtbar werden“ (ebd., S. 27).

Zudem soll dadurch eine bessere Übersicht über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Daten, innerhalb und zwischen den einzelnen Fällen gewährleistet werden (vgl. Kelle/Kluge, 2010, S. 84).

Kluge führt vier Stufen der Typenbildung an, die zusammen zu einem ‚Stufenmodell der empirisch begründeten Typenbildung‘ führen (vgl. Kluge, 1999, S. 260-261; Kelle/Kluge, 2010, S. 92)

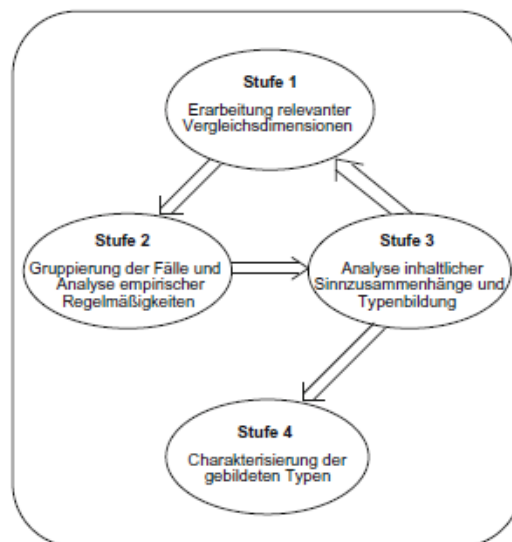


Abbildung 2: Stufenmodell

Obgleich die Stufen des Stufenmodells methodisch aufeinander aufbauen, handelt es sich hierbei nicht um ein lineares Auswertungsmodell, wie dies vor allem der Pfeil von Stufe drei zu Stufe eins illustriert. Die jeweiligen Stufen müssen nicht strikt nach dem vorgegebenen Schema bearbeitet werden, sondern können auch mehrfach durchlaufen werden (vgl. Kluge, 1999, S. 260-261; Kelle/Kluge, 2010, S. 92).⁷

⁷ Das angegebene Stufenmodell lässt sich mit den Auswertungsschritten, die von Kuckartz angeführt werden, vergleichen (siehe Kapitel 6.3.2.1.).

1. Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen:

In diesem Schritt werden Kategorien bzw. Merkmale aus dem Material herausgearbeitet und festgelegt, um eine Gruppen- und Typenbildung vornehmen zu können.

2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten:

Stufe zwei verfolgt die Absicht, Fälle anhand ihrer Merkmale zu gruppieren und sie in Hinsicht empirischer Regelmäßigkeiten zu analysieren.

3. Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung:

Die empirischen Gruppen müssen auf inhaltliche Sinnzusammenhänge überprüft werden. Dabei müssen sowohl die einzelnen Fälle und die einzelnen Gruppen miteinander und untereinander verglichen werden, um die interne Homogenität bzw. die externe Heterogenität zu untersuchen. Die empirischen Gruppen werden auf wenige Typen reduziert.

4. Charakterisierung der gebildeten Typen:

Die gebildeten Typen werden anhand ihrer Merkmale und der inhaltlichen Sinnzusammenhänge beschrieben.

6.3.2.1 Typologische Analyse

Eine Bildung empirischer Typologien wird im Rahmen dieser Diplomarbeit in Anlehnung an das Verfahren ‚Typologische Analyse‘ von Udo Kuckartz vorgenommen. Kuckartz, der bei der Analyse empirischer Daten computerunterstützt arbeitet, entwickelte für die systematische Verwaltung und Auswertung umfangreicher qualitativer Daten das Datenbanksystem ‚winMAX‘. Bei der Kodierung des Textmaterials orientiert er sich an die Verfahrensweise der ‚Grounded Theory‘ (vgl. Kluge, 1999, S. 195). Nach Udo Kuckartz kann so eine „methodisch kontrollierte Typenbildung“ gewährleistet werden (vgl. Kluge, 1999, S. 179).

Die typologische Analyse umfasst vier Auswertungsschritte (Kuckartz, 2010, S. 100):

„Phase A) Thematisches Codieren und Themenanalyse

Phase B) Dimensionalisieren und Feincodierung (das „Wie“ Codieren“)

Phase C) Typenbildung und Charakterisierung der Typologie

Phase D) Typenbasierte Fallanalyse“

Kuckartz gibt vier Punkte der Typenbildung an (Kuckartz, 2010, S. 103):

- Definition des der Typenbildung zugrunde liegenden Merkmalsraums,
- eigentliche Konstruktion der Typologie,
- Beschreibung der einzelnen Typen der gebildeten Typologie
- Zuordnung der Personen des Samples zu den gebildeten Typen

In dieser Arbeit wird, wie dies auch Udo Kuckartz in seiner Analyse vollzieht, das Textmaterial mithilfe einer Adaption der ‚Grounded Theory‘ erschlossen. Auf eine computergestützte Analyse wird jedoch verzichtet.

6.4 Auswertungsschritte

Bei der Auswertung des Textmaterials wurde zuerst eine Einzelfallanalyse, orientiert an die Vorgehensweise der ‚Grounded Theory‘, durchgeführt. Um den Text zu erschließen und eine Interpretation desselben anzustellen, galt es, sich an spezifische Fragen zu orientieren (Flick, 2011, S. 393):

- **„Was?** Worum geht es hier? Welches Phänomen wird angesprochen?
- **Wer?** Welche Personen, Akteure sind beteiligt? Welche Rollen spielen sie dabei? Wie interagieren sie?
- **Wie?** Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen (oder nicht angesprochen)?
- **Wann? Wie lange? Wo?** Zeit, Verlauf und Ort;
- **Wie viel? Wie stark?** Intensitätsaspekte;
- **Warum?** Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich erschließen?
- **Wozu?** In welcher Absicht, zu welchem Zweck?
- **Womit?** Mittel, Taktiken und Strategien zum Erreichen des Ziels.“

Die wichtigsten Passagen wurden mithilfe des ‚offenen Kodierens‘ analysiert. Im Folgenden soll ein Beispiel aus einem der Interviews das Vorgehen verdeutlichen:

Also es war schon (1), die ersten eineinhalb bis zwei Jahre (2) war es schon so (3), dass ich mir oft / (4) hab ich mich lieber nicht gemeldet (5), weil ich mir gedacht habe (6): ‚Äh, na, bevor ich zum Stottern anfangen oder ein falsches Wort sage (7), hmm lieber nicht (8)‘... (Interview 1, Seite 132, Zeile 28-30).

Auswertung:

- 1) Einleitung
- 2) zeitliche Abgrenzung
- 3) Aufnahme von bereits Gesagtem; Wiederholung
- 4) Bezugnahme auf Häufigkeit

Kode: Unsicherheit

- 5) Aufgreifen der Fragestellung
- 6) Begründung der Zurückhaltung

Kode: Hemmung

- 7) Bezugnahme auf und Begründung der Scheu
- 9) Vermeiden der Ausübung

Für die Auswertung und Analyse der Daten wurden drei Kernkategorien festgelegt, die Struktur in die Analyse des Textmaterials bringen. Die Subkategorien wurden abhängig vom jeweiligen Auswertungsmaterial erstellt. Die Hauptschwerpunkte sind demnach: Persönliche Ressourcen, äußere Einflüsse und Ansprüche. Die Kernkategorien mit den dazugehörigen Subkategorien fungierten als Kodierleitfaden.

Persönliche Ressource	Äußere Einflüsse	Anforderungen
Die Kernkategorie ‚Persönliche Ressource‘ beschäftigt sich mit der Frage, welche Ressourcen die Befragten (nicht) mitbringen.	Der Fokus liegt auf den äußeren Einflüssen. Wie empfinden die Studierenden die Einwirkungen von außen?	In der Kernkategorie ‚Anforderungen‘ war es die Aufgabe Antworten auf die Fragestellungen, welche Anforderungen die Befragten an sich selbst und andere stellen und wie sie Anforderungen der Universität wahrnehmen, gesucht.
▪ Erfahrungen ▪ Hemmungen ▪ Schwierigkeiten ▪ Verständnis ▪ Herausforderung ▪ Zweitsprache ▪ Erstsprache ▪ Wissenschaftssprache ▪ Resilienz	▪ Unterstützung ▪ Lehrende ▪ Lehrveranstaltungen ▪ Familie und Freunde ▪ Benachteiligung ▪ Ungerechtigkeit	▪ Erwartungen an sich selbst ▪ Erwartungen an andere ▪ Universitäre Erwartungshaltung ▪ Deutschniveau ▪ Interesse ▪ Voraussetzungen

Tabelle 1: Kodierleitfaden

Für die Auswertung der empirischen Daten wurden vier Gruppen gebildet. Dabei wurden die Personen jeweils einem Typus, ausgehend von den grundlegenden Einstellungen zu den Strukturen der Universität, welche sich aus den Interviews herauskristallisierten, und den Erfahrungsberichten der Befragten, zugeordnet. Im Mittelpunkt stand dabei, möglichst ähnliche Biographien einer Gruppe zuzuteilen. Bei der Analyse wurde deutlich, dass der Inhalt mancher Interviews weniger aufschlussreich als bei manchen anderen Interviews war. Dennoch konnten alle befragten Personen einer Gruppe zugeteilt werden. Bei der Darstellung der Ergebnisse werden direkte Zitate aus den Interviews verwendet, die wortwörtlich wiedergegeben werden und zur Veranschaulichung des Gesagten dienen sollen.

Typen	Beschreibung
Die Degradierete (Interview 2)	Steht den universitären Strukturen skeptisch gegenüber und erlebte an der Universität direkte Benachteiligungen. Schätzt die Anforderungen der Universität an die Studierenden als sehr hoch ein und bemängelt die angebotenen Unterstützungsmaßnahmen für Studierende mit Lernbedarf im Deutschen.
Die Optimisten (Interview 5 und 7)	Generelle Zufriedenheit mit den Unterstützungsangeboten der Universität und Unterstützung durch Professoren, Freunden und Bekannten. Zeigen eine hohe Bereitschaft, ihre Deutschkenntnisse noch weiter zu verbessern.
Die Kämpfer (Interview 1, 4 und 9)	Sehen noch Verbesserungsbedarf in den Strukturen der Universität. Erlebten zu Beginn ihres Studiums hinsichtlich der Anwendung der deutschen Sprache Unsicherheit. Zeigen sich sehr ehrgeizig und leistungsorientiert.
Die Selbstbewussten (Interview 3, 6 und 8)	Großes Vertrauen in sich selbst und in ihre Fertigkeiten. Erbringen selbst sehr gute Leistungen und erwarten dies auch von anderen Studierenden. Ein gutes Deutsch gilt als Grundvoraussetzung, um ein Lehramtsstudium zu betreiben.

Tabelle 2: Typenbeschreibung

7 AUSWERTUNG DER DATEN

Im ersten Teil der Ausarbeitung wird versucht, die befragten Personen zu charakterisieren und den Werdegang der Befragten zusammenfassend darzustellen. Dabei liegt der Fokus auf die Fragen: Wie haben die UntersuchungsteilnehmerInnen die Aneignung der deutschen Sprache erlebt? In welchen Situationen wird Deutsch verwendet? Welche Schwierigkeiten haben sie in der Schule erlebt und inwiefern wirken sich diese Erlebnisse auf ihre weiteren Bildungsweg aus? Wurden Unterstützungs- und Fördermaßnahmen angeboten? Inwiefern sind sie als zukünftige Lehrpersonen bereit, SchülerInnen mit geringen Deutschkenntnissen in der Aneignung zu unterstützen? Diese Gegenüberstellung ist notwendig, um einen ersten Eindruck von der Lebenswelt der Interviewten zu bekommen und um anschließend zur Typenbildung überzugehen.

7.1 Beschreibung der InterviewteilernehmerInnen

Befragt wurden neun Personen, die zum Untersuchungszeitraum (Mai – Juni 2017) zwischen 24 und 40 Jahre alt waren. Bis auf drei Personen, die erst seit 2015 bzw. 2016 an der Universität Wien studieren, befinden sich alle Befragten am Ende ihres Lehramtsstudiums. Zusätzlich ist zu erwähnen, dass zwei der befragten Personen bereits an einer Schule unterrichten.

Interview 1: Die befragte Person ist weiblich, 24 Jahre alt, ist in Österreich geboren, absolvierte ihre Schullaufbahn in Österreich und lebt derzeit in Österreich. Ihre Erstsprache ist Serbisch. Deutsch lernte sie mit drei Jahren im Kindergarten. Seit 2012 studiert sie die Unterrichtsfächer Deutsch und Geschichte.

Interview 2: Person Nummer zwei ist weiblich, 27 Jahre alt, in Bosnien geboren, absolvierte ihre Schullaufbahn in Deutschland und Bosnien und lebt seit 2009 in Österreich. Ihre Erstsprache ist Bosnisch. Deutsch lernte sie mit ihrer Schwester und perfektionierte die Sprache im Kindergarten. Seit 2009 studiert sie an der Universität Wien, seit 2015 die Unterrichtsfächer Deutsch und Geschichte.

Interview 3: Die Person ist männlich, 25 Jahre alt, ist in Österreich geboren, absolvierte seine Schullaufbahn in Österreich und lebt derzeit in Österreich. Seine Erstsprache ist Bosnisch. Deutsch lernte er in der Volksschule. Seit 2011 studiert er die Unterrichtsfächer Geschichte und Geografie.

Interview 4: Die befragte Person ist weiblich, 27 Jahre alt, in Österreich geboren, absolvierte ihre Schullaufbahn in Österreich und lebt derzeit in Österreich. Ihre Erstsprache ist Albanisch. Deutsch lernte sie durch ältere Geschwister, im Kindergarten und in der Schule. Seit 2009 studiert sie die Unterrichtsfächer Deutsch und Psychologie/Philosophie.

Interview 5: Die Person ist weiblich, 28 Jahre alt, nicht in Österreich geboren, absolvierte ihre Schullaufbahn in Bosnien und lebt seit 2013 in Österreich. Ihre Erstsprache ist Bosnisch. Den ersten Kontakt mit Deutsch hatte sie durch TV-Serien und Cartoons. Deutsch lernte sie mit 14 Jahren in der Schule in Bosnien und durch Deutschkurse in Österreich. Seit 2015 studiert sie die Unterrichtsfächer Englisch und Geschichte.

Interview 6: Person Nummer sechs ist weiblich, in Österreich geboren, absolvierte ihre Schullaufbahn in Österreich und lebt derzeit in Österreich. Ihre Erstsprache ist Bosnisch. Deutsch lernte sie durch ältere Verwandte und im Kindergarten. Seit 2012 studiert sie die Unterrichtsfächer Deutsch und Geschichte.

Interview 7: Die interviewte Person ist weiblich, 37 Jahre alt, nicht in Österreich geboren, absolvierte ihre Schullaufbahn in der Slowakei und lebt derzeit in der Slowakei. Ihre Erstsprache ist Slowakisch. Deutsch lernte sie in der Grundschule in der Slowakei. Seit 2001 studiert sie an der Universität Wien, gegenwärtig studiert sie die Unterrichtsfächer Musik und Spanisch.

Interview 8: Die Person ist männlich, 40 Jahre alt, in Österreich geboren, absolvierte die Volks- und Hauptschule in Mazedonien und lebt derzeit in Österreich. Seine Erstsprache ist Mazedonisch. Deutsch lernte er an der Polytechnischen Schule in Österreich und mithilfe der Zeitung ‚täglich Alles‘. Studiert seit 2009, seit 2016 studiert er die Unterrichtsfächer Informatik und Mathematik.

Interview 9: Die befragte Person ist weiblich, 26 Jahre alt, in Österreich geboren, absolvierte ihre Schullaufbahn in Österreich und lebt derzeit in Österreich. Ihre Erstsprache ist Albanisch. Deutsch lernte sie mit Schuleintritt. Studiert seit 2010 die Unterrichtsfächer Spanisch und Deutsch.

7.1.1 Erster Kontakt mit der deutschen Sprache

Bei den befragten Personen fand die Aneignung der deutschen Sprache zum Großteil im Kindergarten bzw. mit Eintritt in die Schule statt. Keine/r der TeilnehmerInnen gab an, dass Deutsch bereits vor dem Kindergarten- bzw. Schulbeginn erlernt wurde. Lediglich manche übten mit näheren Verwandten, Deutsch zu sprechen oder näherten sich mithilfe von Fernsehsendungen, Radio oder Zeitschriften dem Deutschen an.

7.1.2 Anwendung der deutschen Sprache

Deutsch wird bei den Befragten für Berufliches, für Beamtenwege und zum Lernen verwendet oder um mit österreichischen Freunden und teilweise mit Verwandten zu kommunizieren. Die Erstsprachen verwenden die UntersuchungsteilnehmerInnen meist in privaten Gesprächen mit Familienangehörigen.

7.1.3 Aneignung der deutschen Sprache

Die Aneignung der deutschen Sprache erfolgte teils einfach, teils mit Hürden. Ein paar der Interviewten hatten Probleme beim Erwerb der deutschen Sprache. Andere hingegen nicht. Einige berichten, dass sie beim Erlernen von Lehrpersonen ermutigt und unterstützt wurden. „Eben, ich habe sehr viele Lehrer gehabt, die mir immer wieder gesagt haben, dass ich alles schaffen kann, wenn ich es will“ (Interview 9, S. 234, Zeile 23-25).

Bei manchen kam es aufgrund ihrer Sprachschwierigkeiten in der Schule zu Benachteiligungen, die sich in schlechten Noten, herablassenden Bemerkungen der Lehrpersonen oder Schwierigkeiten im Übergang an eine höhere Schule äußerten, wie die nachfolgenden Zitate zeigen:

„Das heißt 1. September Polytechnikum. Weil woanders kommt man eh nicht unter, auch wenn die Noten gut waren“ (Interview 8, Seite 210, Zeile 12-14).

„Also zum Beispiel in meiner Volksschulzeit war das eben so, dass meine Volksschullehrerin zu meiner Mutter gemeint hat, dass ich nicht für eine höhere Schule gemacht bin, dass ich quasi die Intelligenz nicht besitze dafür und hat gemeint: ‚Es müssen nicht alle Akademiker werden und ich müsste das auch nicht werden‘“ (Interview 9, Seite 224, Zeile 30-34).

„Da hat meine Volksschullehrerin damals gesagt, sie glaubt nicht, dass das Gymnasium etwas für mich ist“ (Interview 1, Seite 126, Zeile 9-11).

„Mathe war ich nicht so gut. Und da hat die Mathelehrerin gemeint, dass ich die Beispiele nicht verstehe, also von der Sprache her. Nicht, dass ich das kognitiv nicht checke, sondern einfach von der Sprache her“ (Interview 3, Seite 2, Zeile 29-32).

„Also da wurde zum Beispiel oft gesagt: „Ok, ja. Du hast einen Zweier in Deutsch, aber das ist wahrscheinlich, weil das nicht deine Muttersprache ist“ (Interview 4, Seite 166, Zeile 2-4).

7.1.4 Auswirkungen der Erfahrungen auf den weiteren Bildungsweg

Erfahrungen dieser Natur wirkten sich unterschiedlich auf die UntersuchungsteilnehmerInnen aus. Bei manchen führten die negativen Erlebnisse, welche sie an den Schulen erfahren haben, zu Unsicherheiten an der Universität. Die sich darin zeigten, dass die StudentInnen zunächst gehemmt waren, vor mehreren Personen zu sprechen oder nachzufragen, da es ihnen peinlich war. Dies wird durch die folgenden Zitate deutlich:

„Also es war schon, die ersten eineinhalb bis zwei Jahre war es schon so, dass ich mir oft / hab ich mich lieber nicht gemeldet, weil ich mir gedacht habe: „Äh, na, bevor ich zum Stottern anfangen oder ein falsches Wort sage, hmm lieber nicht“ (Interview 1, Seite 132, Zeile 28-30).

„Oder wenn ich / oft habe ich mir schon gedacht, ich habe so schnell geredet, wenn ich etwas gesagt habe, dass das irgendwie total unlogisch war. Gerade in den ersten zwei Jahren war es mir voll peinlich“ (Interview 1, Seite 132, Zeile 31-33).

„Es ist halt so, im ersten und zweiten Jahr war ich immer so ein bisschen ängstlich, wie ich etwas abgegeben habe, war ich immer so: „Oh mein Gott, wie kommt das an? Schauen wir mal“ (Interview 1, Seite 133, Zeile 27-29).

„Wenn ich ehrlich bin, am Anfang des Studiums ist es eben so, dass man eben Angst hat oder sich nicht traut, weil man nicht irgendwie blöd rüberkommen will oder /. Und ich hab immer das Gefühl gehabt, alle sind so gescheit und ich bin die einzige, die es nicht checkt“ (Interview 9, Seite 227, Zeile 16-19).

Andere befragte Personen hingegen berichten, dass durch die negativen Erfahrungen ihr Ehrgeiz geweckt wurde, Deutsch besser zu lernen.

7.1.5 Hilfestellungen als Lehrperson

Auf die Frage, ob und inwiefern die Befragten als zukünftige Lehrpersonen dazu bereit seien, lebensweltlich mehrsprachige SchülerInnen in der Aneignung der deutschen Sprache zu unterstützen, waren sich alle befragten Personen einig, den SchülerInnen bestmöglich helfen zu wollen. Viele waren der Meinung, dass sie aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen und ihrer mitgebrachten Mehrsprachigkeit, den Lernprozess der deutschen Sprache bei SchülerInnen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, besser nachvollziehen zu können, als Lehrpersonen, die diesen Weg nicht gegangen sind.

„Und dann / ich glaube, dass ich hilfreich sein könnte. Dass ich kann, also von Erfahrung sagen, wie man das besser machen kann und hilft und ja. Ich werde immer so viel helfen, wie ich kann“ (Interview 5, Seite 181, Zeile 27-29).

8 TYPENBILDUNG

8.1 Die Degradierete

Schlüsselkategorie	Subkategorie	Ankerbeispiele
Persönliche Ressourcen	Erstsprache als Anwendung im Privaten	„Ich mag dann nicht, dass jemand weiß, dass ich aus Bosnien bin, das ist dann für mich etwas Privates.“
	Universitärer Einsatz der Erstsprache zur Wissensübertragung	„[...] und da konnte ich auch mein Wissen, das ich hatte, Bosnisch auch anwenden [...]“
	Schreiben als Katastrophe	„Das war die größte Katastrophe bei mir, das Schreiben.“
Äußere Einflüsse	Empfinden der fehlenden Unterstützung	„Also niemand hat sich da jetzt die Mühe gemacht, sondern ich musste das wirklich alles alleine machen.“
	Unterstützung durch Lehrende und Bekannte	„Schreibcoachings haben mir sehr geholfen.“
	Starkes Empfinden der Ungerechtigkeit	„Wieso, du bist Ausländerin, wieso studierst du Deutsch?“
Ansprüche	Empfinden von hoher Erwartung der Universität an die Studierenden	„[...] das ist eine Voraussetzung in Deutsch, dass du das perfekt kannst.“
	Mehrsprachigkeit als nicht erwünscht	„Die sehen das nicht so gerne, habe ich das Gefühl halt, sie sehen das nicht so gerne, wenn jetzt jemand mit einem Akzent daherkommt.“

Tabelle 3: Beschreibung Degradierete

8.1.1 Persönliche Ressourcen

8.1.1.1 Erstsprache als Anwendung im Privaten

Sprachen sind für Person 2 ein Teil ihres Lebens. Sie spricht drei Sprachen, Bosnisch, Deutsch und Englisch, fließend. Wobei sie diese in unterschiedlichen Lebenssituationen anwendet. Im alltäglichen Leben setzt sie hauptsächlich Deutsch und Englisch ein. Englisch ist die Sprache, die sie in ihrer Freizeit verwendet, um zu lesen, Filme zu sehen oder für ihren Wissenserwerb. Die deutsche Sprache wird für Geschäftliches, im Einzelhandel oder bei Freunden, die nur Deutsch sprechen, angewendet. Ihre Erstsprache Bosnisch, verwendet sie ausschließlich in ihrem Privatleben. So erzählt Person 2: „[...] das [Bosnisch sprechen] ist dann für mich etwas Privates. Das sind meine Freunde und meine Bekannten und die Professoren, wenn es sein muss“ (Interview 2, Seite 149, Zeile 7-9).

8.1.1.2 Universitärer Einsatz der Erstsprache zur Wissensübertragung

Auf die Frage, ob sie ihre Erstsprache bisher auch in ihrem Studium im Rahmen von Lehrveranstaltungen anwenden konnte, berichtet sie, dass sie diese in ihrem Unterrichtsfach Geschichte einsetzen und ihr Wissen somit weitergeben konnte. Im Zuge eines ‚Guided Reading‘ am Institut für Geschichte war es ihr möglich, einen Kommilitonen dabei zu helfen, Texte von einem bosnischen Schriftsteller zu übersetzen. „Also das war schon interessant, sein Wissen auch so weiterzugeben, dass es trotzdem mit dem zusammengepasst hat, was auf der Uni gelehrt wird [...]“ (Interview 2, Seite 148, Zeile 27-29).

8.1.1.3 Schreiben als Katastrophe

Da Person 2 bereits in Bosnien studierte und dabei Erfahrungen sammeln konnte, für Prüfungen auf Deutsch zu lernen und auf Deutsch zu absolvieren, bereiteten ihr die Prüfungsmodalitäten an der Universität Wien keine allzu großen Probleme. Auch das Sprechen und Verstehen der deutschen Sprache stellt für sie kein Hindernis dar.

„Nein, überhaupt nicht. Vielleicht war die allererste Prüfung: ‚Ja, okay. Wie mach ich die?‘ Aber ich hatte schon die Erfahrung aus Bosnien, dass alle Prüfungen auf Deutsch waren und daher konnte ich mir eh ein Bild daraus machen, aber das erste Mal so offene Fragen beantworten, das war jetzt auch so: „Okay, an was kann ich mich erinnern?“. Das ist einfach mit jeder Prüfung besser geworden. Aber mit diesen ganzen Literaturgeschichtesachen. Da war es schon so: „Okay, okay.“. Aber ja, das ist mit der Zeit besser geworden, also verstanden hab ich immer alles, was sie von mir wollten und da gab es keine Probleme“ (Interview 2, Seite 147, Zeile 19-26).

Viel eher sieht sie im Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten eine Herausforderung. „Das Sprechen ist überhaupt kein Problem bei mir. Es war eher wissenschaftlich sachlich sein. Das war das Problem bei mir.“ (Interview 2, Seite 147, Zeile 2-3). Mittlerweile, so meint sie, hat sie auch diese Schwierigkeiten überwunden, dennoch dauerte es bis sie mit der Materie vertraut war. Ihre Schreibprobleme sieht Person 2 darin begründet, als sie immer krampfhaft versuchte, ihre schriftlichen Arbeiten auf einem möglichst hohen wissenschaftlichen Niveau zu verfassen. „Weil ich habe immer gedacht, ich muss das so unnatürlich, so wissenschaftlich machen und dabei ist natürlich eine Katastrophe dabei rausgekommen“ (Interview 2, Seite 146, Zeile 14-16).

Demnach lag die Schwierigkeit, Deutsch an der Universität zu gebrauchen, nicht in der sprachlichen Kommunikation, sondern in der schriftlichen Anwendung der deutschen Wissenschaftssprache. Person 2 betont: „Das war die größte Katastrophe bei mir, das Schreiben“ (Interview 2, Seite 145, Zeile 19-20).

8.1.2 Äußere Einflüsse

8.1.2.1 Empfinden der fehlenden Unterstützung

Person 2 spricht in Bezug auf die Aneignung und Anwendung der deutschen Wissenschaftssprache von fehlender Unterstützung durch die Universität und dessen Lehrenden. Bezugnehmend auf die Frage, ob es Unterstützungsmaßnahmen beim Erwerb der Wissenschaftssprache Deutsch durch die Universität gab, erzählt sie: „Von der Uni null, das fand ich sehr schade, weil die wussten es ist nicht meine Muttersprache, aber ich bemühe mich und alles. Die haben einfach nur gesagt: ‚Das sagt man so nicht oder das musst du ändern‘“ (Interview 2, Seite 145, Zeile 30-32). Person 2 beanstandet die Kritik, die die Lehrenden von sich geben, ohne dabei Rat an die Studierenden zu erteilen, wie diese ihre Deutschkenntnisse weiter ausbauen können. Person 2 hat das Gefühl, dass es keine Bemühungen vonseiten der ProfessorInnen gibt, bei Verständnisfragen weiterzuhelfen und Studierende, die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, in der Aneignung zu unterstützen. „Aber kein Lehrer hilft, kein Professor hilft, sondern die [StudentInnen mit sprachlichen Problemen] müssen sich immer alleine zurechtfinden“ (Interview 2, Seite 153, Zeile 4-5). Sie bezeichnet die fehlenden Unterstützungsmaßnahmen an der Universität als ein „sehr großes Minus“ (Interview 2, Seite 145, Zeile 35).

8.1.2.2 Unterstützung durch Lehrende und Bekannte

Neben den negativen Erfahrungen erfuhr Person 2 auch positive Erfahrungen an der Universität. So fasst sie zusammen: „Aber ich kann nicht für alle [Lehrenden] sprechen, es gibt auch die, die wirklich sehr toll sind“ (Interview 2, Seite 24-25, Zeile 153).

Durch die Hilfe einer Professorin an der Germanistik war es Person 2 möglich, sich sprachlich zu verbessern. Diese empfahl ihr Literatur für wissenschaftliches Arbeiten, nahm sich Zeit, sie auf Fehler hinzuweisen und gab ihr Tipps, die ihr dabei halfen, sich sprachlich weiterzuentwickeln.

Zudem berichtet sie von einer Geschichtesprofessorin, die viel Interesse für die Sprachen der Studierenden mit anderen Erstsprachen als Deutsch zeigte. Die Lehrende versuchte die verschiedenen Sprachen der Studierenden zu lernen, sie in ihrer Sprache zu begrüßen und bot den StudentInnen an, Aufgabenstellungen auch in englischer Sprache auszuführen, wenn dies erwünscht war. Die Erzählungen der Person 2 lassen darauf schließen, obgleich sie zunächst die Strukturen der Universität kritisierte, sie die Bemühungen zweier Professorinnen durchaus positiv wertet.

Außerdem nahm die Untersuchungsteilnehmerin eine Fördermaßnahme in Anspruch, die die Universität Wien Studierenden anbietet, um sie mit dem Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten vertraut zu machen. Dies stellt das vom ‚Center for Teaching and Learning‘ organisierte Schreibmentoring dar. Zusätzlich besuchte sie einen Kurs, der sie beim Verfassen ihrer Masterarbeit unterstützte. Im Zuge dieser Schreibtrainings bekam sie nützliche Hinweise, wie wissenschaftliche Arbeiten zu verfassen sind und wie Wörter richtig verwendet werden. Sie betont, dass ihr dabei die Schreibcoachings sehr gut halfen.

Außerhalb der universitären Einrichtungen bekam sie beim Erwerb der deutschen Sprache vor allem in ihrem Bekanntenkreis viel Hilfe. Ihr Schwager, der aus Deutschland stammt, unterstützte sie, indem er ihr zeigte, wie sie richtige Formulierungen vornimmt. „Und das Erste, wo ich mir halt wirklich / was mir geholfen hat, war immer mit meinem Schwager hinzusetzen, der hat gesagt: ‚Das kannst du so nicht sagen auf Deutsch, das ist kein Deutsch‘“ (Interview 2, Seite 146, Zeile 4-6).

8.1.2.3 Starkes Empfinden der Ungerechtigkeit

Person 2 berichtet von diskriminierenden Handlungen, die sie persönlich im Rahmen ihres Lehramtsstudiums erlebte. In diesem Zusammenhang berichtet sie von ihren anfänglichen Schwierigkeiten, eine Arbeit wissenschaftssprachlich korrekt zu verfassen. Dabei

bemängelt sie die fehlenden Hilfestellungen seitens der Lehrenden. „Sie haben dich so richtig, die Professoren, ich möchte keine Namen nennen oder so, die schmeißen dich einfach ins kalte Wasser und denen ist es egal, wie du es verfasst. Und dann geben sie dir auf / ‚Okay, du hast dich bemüht, hier ne Vier‘“ (Interview 2, Seite 147, 4-7).

Darin sieht sie Benachteiligungen, die ausgehend von den ProfessorInnen erzeugt werden. Dabei wird sie mit Vorurteilen gegenüber ‚ausländischen‘ Personen konfrontiert und dem Glauben, dass Studierende mit anderen Erstsprachen als Deutsch automatisch große Schwächen im Deutschen aufweisen.

„Manchmal siehst du eh in ihrem Blick [der ProfessorInnen], ja du bist eh Ausländerin“ (Interview 2, Seite 147, Zeile 32). „Sie sehen immer so Name, Nachname und dann denken sie, die kann vielleicht gar kein Deutsch und dann bum, komm ich da mit einem hochdeutschen Akzent, Dialekt, irgendwas und dann sitzen sie so: „Ääh“, das lieb ich am meisten“ (Interview 2, Seite 147, Zeile 33-36).

Um deutlich zu machen, dass die Universität ihrer Meinung nach, nicht vorurteilslos Studierenden mit nicht-deutschen Erstsprachen gegenübertritt, wiederholt sie: „Also ich mag dieses nicht – erster Eindruck. Ja, du siehst einfach nur Namen, Nachnamen und siehst das ist eigentlich eine Ausländerin“ (Interview 2, Seite 149, Zeile 26-28). Weiters spricht sie von dem Gefühl, in den Augen der Lehrenden anders angesehen zu werden: „Aber das erste Bild ist so – Ausländerin. Die kann’s vielleicht nicht, sie schauen dich einfach anders an“ (Interview 2, Seite 149, Zeile 30-31).

Zudem erzählt sie von einer Situation, die auf eine direkte diskriminierende Handlung schließen lässt. Dabei wurde sie von universitären MitarbeiterInnen mit der Aussage konfrontiert: „Wieso, du bist Ausländerin, wieso studierst du Deutsch?“ (Interview 2, Seite 150, Zeile 11). Diese Aussage hinterließ bei der befragten Person einen prägenden Eindruck. „Also ich fand das sehr, sehr schlimm“ (Interview 2, Seite 150, Zeile 13). „Das ist irgendwie sehr abwertend und nicht nett. Ich würde das nie sagen“ (Interview 2, Seite 150, Zeile 15-16). Die befragte Person beurteilt ihre Erfahrungen an der Universität mit: „Aber ja, ich habe schon Benachteiligungen erfahren. Bachelor Deutsch Philologie habe ich es am meisten erfahren“ (Interview 2, Seite 150, Zeile 32-34).

Die Untersuchungsteilnehmerin fasst die Problematik auf, die in der Studie ‚Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen‘ von Dirim, Döll und Knappik (vgl. Knappik, 2016; BMB, 2015) aufgezeigt wurde. Obwohl der Großteil der Lehramtsstudierenden Deutsch als Erstsprache haben, sind, nach Angaben von Person 2, viele mit der deutschen Sprache und deren Grammatik und Rechtschreibung nur wenig vertraut. Die befragte Person hat das Gefühl, dass deren fehlenden Sprachkenntnisse jedoch nicht beachtet werden. „Die, denen sollte man etwas sagen, obwohl sie Muttersprachler sind. Aber nein, es werden nur die Ausländer rausgepickt“ (Interview 2, Seite 151, Zeile 1-2).

Weiters sagt sie: „Denen sagen sie es, irgendwas, aber die sind Österreicher und das geht, die können Deutsch, obwohl ich weiß, dass ich es eigentlich besser kann“ (Interview 2, Seite 151, Zeile 28-30).

Die Aussage und das Empfinden von Person 2 lassen sich mit den Erkenntnissen der Studie von Dirim, Döll und Knappik vergleichen. Studierende mit nicht deutschen Erstsprachen werden demnach viel eher von Lehrenden kritisiert als Studierende mit deutscher Erstsprache. Zudem werden deren sprachlichen Fehler als schwerwiegender angesehen als sprachliche Fehler Studierender mit Deutsch als Erstsprache. Demzufolge fühlt sich die Befragte gegenüber Studierenden, die Deutsch als Erstsprache haben, oftmals ungleich behandelt. „Ja, ich fand das zum Beispiel auch nicht so fair, wenn jemand im Dialekt gesprochen hat und der wurde aber nicht benachteiligt oder kritisiert, aber ich, dass es mir peinlich sein soll“ (Interview 2, Seite 151, Zeile 22-24).

8.1.3 Anforderungen

8.1.3.1 Empfinden von hoher Erwartung der Universität an die Studierenden

Person 2 ist der Meinung, dass davon ausgegangen wird, dass mit Eintritt in die Universität die deutsche Sprache beherrscht wird, auch wenn dies nicht der Realität entspricht. „Aber nein, die gehen davon aus, du kannst das und wenn du es nicht kannst, dann hast du hier nichts verloren“ (Interview 2, Seite 146, Zeile 2-4). Der Aussage lässt sich entnehmen, so wie es Person 2 auch offen im Interview ansprach, dass sie in der Erwartungshaltung, welche die Universität an die Studierenden stellt, eine Benachteiligung für Studierende, die Lernbedarf in der deutschen Sprache aufweisen, sieht. „Und das finde ich schon eine Benachteiligung und das finde ich nicht fair von der Uni Wien“ (Interview 2, Seite 150, Zeile 2-3). Gleichzeitig spricht sie damit eine Problematik an, die für sie offensichtlich ist. Ihrer Meinung nach, wird beispielsweise von Studierenden der Anglistik nicht erwartet, dass diese die englische Sprache perfekt beherrschen. Im Gegensatz dazu wird die Erwartung an Studierende der Germanistik gestellt, Deutsch perfekt zu können.

„[...] das ist eine Voraussetzung in Deutsch, dass du das perfekt kannst. Weil man geht davon aus, du studierst Deutsch, du sollst es perfekt können, was ich nicht fair finde. Wenn man jetzt / Das ist für die eine Fremdsprache, also für uns ist das eine Fremdsprache, die wir studieren, für mich Zweitsprache, aber da kommt jetzt jemand daher und studiert Englisch und der muss es jetzt nicht so perfekt können“ (Interview 2, Seite 149-150, Zeile 33-1).

Zusätzlich zu der Anforderung, Deutsch perfekt zu beherrschen, gibt, nach Meinung der befragten Person, die Universität den StudentInnen keine Zeit, die deutsche Sprache zu lernen. Für Person 2 hingegen ist es in Ordnung, wenn Studierende mit nicht-deutschen

Erstsprachen, die Sprache zu Beginn ihres Studiums noch nicht perfekt anwenden können. Demnach sollte den Studierenden die Zeit gegeben werden, die Sprache im Laufe des Studiums anzueignen bzw. zu verbessern, was jedoch nach Ansichten der interviewten Person an der Universität nicht möglich ist. „Aber da geben sie dir keine Zeit, weil sie wollen, dass du es sofort perfekt kannst, wenn nicht, kannst du sofort einpacken.“ (Interview 2, Seite 150, Zeile 8-10)

8.1.3.2 Mehrsprachigkeit nicht erwünscht

„Die [Institut der Germanistik] sehen das nicht so gerne, habe ich das Gefühl halt, sie sehen das nicht so gerne, wenn jetzt jemand mit einem Akzent daherkommt“ (Interview 2, Seite 149, Zeile 21-22). Person 2 hat das Gefühl, dass es an der Germanistik nicht erwünscht ist, wenn Deutsch nicht die Erstsprache darstellt und als hinderlich für die Integration und den Studienerfolg gesehen wird. „In der Germanistik eher als Hindernis, weil wenn du es [Deutsch] nicht perfekt kannst, dann denken sie, du hast hier nichts zu suchen“ (Interview 2, Seite 151, Zeile 35-36). Im Gegensatz zu anderen Instituten. „Auf der Germanistik ist das so, aber Englisch / bei dem Geschichte ist das nicht so. Die sind da sehr tolerant“ (Interview 2, Seite 152, Zeile 3-4). Die Befragte scheint deutlich zu machen, dass an der Universität der positive Umgang mit und die Akzeptanz von Mehrsprachigkeit vorhanden ist, jedoch dies von Institut zu Institut unterschiedlich stark ist.

8.1.4 Fazit

Der Typ ‚Degradierter‘ zeichnet sich durch die zum Großteil negative Haltung gegenüber den Strukturen der Universität aus. Aufgrund ihrer teilweise nachteiligen Erfahrungen prägt sie das Bild der ungerechten Universität. Ein großes Minus der Universität, wie die ‚Degradierter‘ berichtet, sind die fehlenden Unterstützungsmaßnahmen, die für Studierende mit anderen Erstsprachen als Deutsch und geringeren Deutschkompetenzen notwendig wären.

Die Erlebnisse, die Person 2 sammeln konnte, bestätigen sie in der Annahme, dass Studierende mit sprachlichen Schwierigkeiten im Deutschen an der Universität benachteiligt werden. Gute Deutschkenntnisse werden vorausgesetzt, jedoch sind Fördermaßnahmen, Verständnis und die Bereitschaft der Lehrenden, die StudentInnen zu unterstützen, nur in einem geringen Ausmaß vorhanden.

Die ‚Degradierter‘ hat ihre Kindheit sowohl in Bosnien als auch in Deutschland verbracht, wodurch sie bereits im Kindesalter mit der deutschen Sprache in Kontakt kam. Ihre Schulbildung absolvierte sie zum Teil in Deutschland als auch in Bosnien. Zunächst studierte sie in Bosnien und zog danach nach Wien, um an der Universität Wien das Studium ‚Deutsche Philologie‘ aufzunehmen, welches sie 2015 mit dem Master abschloss. Ihr Lehramtsstudium ist somit ihr zweites Studium an der Universität. Ihre anfänglichen Schwierigkeiten, die sich im Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten zeigten, konnte sie mit viel Unterstützung durch ihren Schwager, Schreibmentoring und durch eigene Leistungen überwinden.

8.2 Die Optimisten

Schlüsselkategorie	Subkategorie	Ankerbeispiele
Persönliche Ressourcen	Universitärer Einsatz der Erstsprache als nicht notwendig	„Nein, weil das ist / das finde ich nicht notwendig.“
	Verständnisschwierigkeiten	„Nur eben ist es mir öfters passiert, dass jemand was gesprochen hat und ich hab nicht verstanden.“
	Schwierigkeiten selbstständig bewältigen	„Da war ein Professor, das war für mich schwierig zu verstehen, aber dann würde ich alles nach Hause wieder lesen.“
	Deutsche Wissenschaftssprache als Hürde	„Manchmal habe ich Schwierigkeiten“
Äußere Einflüsse	Unterstützung als Freundschaftsdienst	„Ja, ich habe eine Freundin, sie hilft, wenn ich etwas brauche. Wir unterstützen einander.“
	Unterstützung durch Lehrpersonen der Universität	„Und er hat es mir dann einfach zurückgeschickt. Alles korrigiert [...]“
	Kein Empfinden der Benachteiligung	„Das habe ich nicht erlebt. Das Gefühl habe ich nicht.“
Ansprüche	Akzeptanz der universitären Erwartungshaltung	„Was ich auch völlig in Ordnung finde.“
	Hohe Erwartungen an sich selbst	„Daher möchte sie, so viel wie möglich versuchen, die neue Sprache zu verbessern.“

Tabelle 4: Beschreibung Optimisten

8.2.1 Persönliche Ressourcen

8.2.1.1 *Universitärer Einsatz der Erstsprache als nicht notwendig*

Beide Personen sehen ihre individuelle Zweisprachigkeit als Ressource an. Die befragten Personen, sind sich jedoch unsicher, ob Mehrsprachigkeit an der Universität gerne gesehen wird. „Ich überlege, ob es irgendwann mal irgendwie was ausgesprochen wurde (...). Ich glaube, man, wir haben nicht wirklich / weiß ich nicht, wie das die Uni sieht“ (Interview 7, Seite 300, Zeile 29-30).

Bislang konnten Person 7 und 5 ihre Erstsprachen an der Universität nur kaum bzw. gar nicht einsetzen. Person 7 hatte im Rahmen ihres Studiengangs insofern die Möglichkeit, ihre Erstsprache Slowakisch ihren KommilitonInnen näher zu bringen, als im Chor ein Lied auf Slowakisch gesungen wurde und die Befragte infolgedessen ihre KollegInnen in der Aussprache korrigieren konnte. Von einem weiteren Einsatz der Erstsprache im Studium konnte die befragte Person nicht berichten.

Person 5 hatte bisher keine Möglichkeit Bosnisch an der Universität anzuwenden.

Obwohl Person 7 von dem Vorteil, mit Flexibilität und einem Repertoire ausgestattet zu sein, die ihre Mehrsprachigkeit mitbringt, spricht, hegt sie, wie auch Person 5, nicht den Wunsch, ihre Erstsprache an der Universität einzusetzen.

Beide Untersuchungsteilnehmerinnen erachten die Anwendung ihrer Erstsprachen an der Universität als nicht notwendig. Person 7 sieht demnach den Grund in der ‚Minderwertigkeit‘ ihrer Sprache.

I: „Würdest du dir wünschen, dass du die [ihre Erstsprache] irgendwie mehr einbringen könntest?“ (Interview 7, Seite 199, Zeile 32).

MS7: „Naja, ich mach mir bewusst, dass Slowakisch ist jetzt nicht die Sprache, die sehr viele Leute sprechen“ (Interview 7, Seite 199, Zeile 34-35).

Womit sie ihrer Sprache unbewusst einen geringeren Wert zuschreibt.

Auf die Frage, ob der Wunsch besteht, die Erstsprache im Studium einsetzen zu können, antwortet Person 5: „Nein, weil das ist / das finde ich nicht notwendig“ (Interview 5, Seite 177, Zeile 19). „Aber ich mag es besser so, weil ich hab / ich kann besser lernen, die deutsche Sprache, weil unser Plan für jetzt ist, hier zu bleiben“ (Interview 5, Seite 177, Zeile 22-24).

Die Interviewte handelt mit der Absicht, auf den Einsatz ihrer Erstsprache an der Universität zu verzichten, um somit besser Deutsch zu lernen. Auch mit dem Hintergrund, weil sie und ihr Ehemann weiterhin in einem deutschsprachigen Land wohnen wollen.

8.2.1.2 Verständnisschwierigkeiten

Die Untersuchungsteilnehmerinnen absolvierten ihre Schulbildung im Ausland, wobei beide an ihren Schulen am Deutschunterricht teilnahmen.

Person 7 berichtet über Verständnisprobleme, die sie zu Beginn ihres Studiums hatte: „Es war eigentlich ganz angenehm die Anfangszeit hier, das war kein Problem. Nur eben ist es mir öfters passiert, dass jemand was gesprochen hat und ich hab nicht verstanden“ (Interview 7, Seite 196, Zeile 8-10).

Sie erzählt im Zuge dessen von einer Lehrveranstaltung über Volksmusik, die sie in ihrem ersten Semester an der Universität besuchte. Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung wurde der österreichische Dialekt behandelt bzw. eingesetzt, was für die Befragte eine große Herausforderung darstellte. So kam es dazu, dass die gesamte Seminargruppe über einen Witz lachte, den sie aber aufgrund des Dialekts nicht verstand.

Auch in anderen Lehrveranstaltungen kam es vor, dass sie Vorlesungsinhalten aufgrund geringer Deutschkenntnisse nicht folgen konnte. Nach zwei Jahren an der Universität konnte sie aber deutliche sprachliche Verbesserungen verzeichnen.

Obwohl sich Person 7 mittlerweile sehr sicher im Deutschen fühlt, wurde sie vor einigen Semestern erneut vor eine Herausforderung gestellt. Im Rahmen einer Lehrveranstaltung galt es, sehr anspruchsvoll formulierte Texte zu bearbeiten.

„Aber das war wieder einmal, dass ich mich wirklich herausgefordert gefühlt habe und mich gefragt habe und wie viel hängt das jetzt davon, weil ich Ausländerin bin. Da habe ich schon immer wieder gefragt: ‚Und verstehst du das, und verstehst du das?‘ Und dann irgendwie, wenn das auch die Österreicher nicht verstanden haben, dann war ich erleichtert (lacht)“ (Interview 7, Seite 199, Zeile 11-15).

Hierbei zeigt sich, dass sich Person 7 trotz der vielen Jahre, die sie bereits in Österreich und an der Universität verbringt, sich selbst als ‚Ausländerin‘ betrachtet und sich mit ‚den Österreichern‘ vergleicht. Insofern erzeugt sie unbewusst eine Hierarchisierung⁸. Zugleich lässt ihre Aussage auf Unsicherheiten und wenig Vertrauen in ihr sprachliches Können schließen.

Dennoch steht Person 7, wie auch Person 5 der deutschen Sprache positiv gegenüber. „Deutsch war für mich immer positiv. [...] Deutsch war nicht das große Problem“ (Interview 5, Seite 174, Zeile 4-5). Obwohl Person 5 überwiegend keine Probleme hat, Vorlesungsinhalten zu verstehen, ist es für sie gelegentlich schwierig, den Lehrenden zu folgen. Dies führt sie auf das oftmals zu schnelle Sprechen der ProfessorInnen zurück. „Also Beispiel, wenn ich / wir bekommen eine Aufgabe zum Beispiel zu machen und ich

⁸ Die Problematik wurde in der vorliegenden Diplomarbeit auf Seite 13 und 14 aufgegriffen.

versteh nicht was war, weil manchmal / also diese Leiterin und Leiter sprechen so schnell, dass ich das nicht verstehen kann“ (Interview 5, Seite 179, Zeile 12-14).

8.2.1.3 Schwierigkeiten selbstständig bewältigen

Kommt es zu Verständnisschwierigkeiten, ziehen es beide vor, das Nicht-Verstandene zu Hause in den Vorlesungsskripten nachzulesen. „Da war ein Professor, das war für mich schwierig zu verstehen, aber dann würde ich alles nach Hause wieder lesen. Das hilft“ (Interview 5, Seite 179, Zeile 23-25).

Nur selten und nur, wenn es keine andere Möglichkeit gibt, bittet bzw. bat Person 7 ihre Kommunikationspartner darum, das gerade Gesprochene zu erklären. „Ja. Und auch, wenn ich es wirklich wichtig fand und es keine anderen Unterlagen dazu gab, dann natürlich schon. Wenn es irgendein Skriptum gab und es war nur irgendein Schmäh da hineingeworfen, dann habe ich halt nicht gefragt“ (Interview 5, Seite 196, Zeile 29-31).

Auch in ihrem Privatleben hält sie sich bedeckt, wenn es darum geht, Unklares zu erfragen.

„Ich mein, die Atmosphäre hat irgendwie ein Rhythmus eine (unv.) und wenn man ständig hineinfragt, dann ist das auch nicht irgendwie angenehm, nicht nur für mich, sondern auch für die anderen. Das heißt, ich habe mich einfach mitschwingen lassen in diesem Tempo. Ja. Vielleicht, wenn ich das Gefühl hatte, jetzt hätte / würde ich gerne etwas zu diesem Thema sagen, glaube ich, aber ich habe es nicht so ganz genau verstanden, dann habe ich gefragt, aber wenn es nur so allgemein gewesen ist, dann nicht“ (Interview 5, Seite 196, Zeile 17-24).

Person 5 scheut weniger davor zurück, bei ihren KollegInnen nachzufragen, ob sie die Aufgabenstellung eines Beispiels richtig versteht. „Und dann frage ich manchmal auch danach wieder, ob ich das gut verstanden habe oder nicht“ (Interview 7, Seite 179, Zeile 15-16).

8.2.1.4 Deutsche Wissenschaftssprache als Hürde

Person 5 spricht von der Schwierigkeit, wissenschaftsdeutsche Texte zu verstehen. Auch Person 7 erzählt, dass es für sie in den ersten Semestern schwierig war, Fachbegriffe richtig zu deuten: „Da waren schon Texte, die ich lesen müsste und dann darüber irgendwelche Gedanken schreiben sollte und das war schon ziemlich schwierig für mich“ (Interview 7, Seite 198, 25-27). Mithilfe ihres Vaters, der mit der deutschen Sprache vertraut ist und mit dem sie gemeinsam die Texte las, konnte sie die Schwierigkeiten überwinden.

Beide Personen ziehen Fachbücher oder Wörterbücher zur Hilfe und zur Erläuterung von unklaren Begrifflichkeiten heran. Zudem hilft es Person 5, wenn sie Probleme hat, Texte in der deutschen Wissenschaftssprache zu verstehen, Begriffe auf Englisch zu

übersetzen. „Manchmal habe ich Schwierigkeiten, aber dann suche ich einfach Wörter, schreib ich / also Englisch, normalerweise Englisch Übersetzung oder ich finde das Buch auf Englisch und das hilft“ (Interview 7, Seite 178, 15-17).

8.2.1.4.1 Sprechen

Person 5 fällt das Erlernen von Sprachen leicht. Dennoch hat sie insbesondere beim Sprechen der deutschen Sprache Schwierigkeiten. Dies führt dazu, dass sie bei Präsentationen ein wenig gehemmt ist, Deutsch zu sprechen. „Das ist / also das finde ich noch immer ein bisschen unangenehm. Aber es ist immer besser“ (Interview 5, Seite 177, Zeile 34-35). Die Interviewte erzählt, dass sie die deutsche Sprache noch lernt und das Sprechen noch üben muss. Da sie als Nachhilfelehrerin arbeitet, ist sie dazu angehalten, mit den Kindern Deutsch zu sprechen und dies hilft ihr dabei, ihr Deutsch zu verbessern. Dennoch möchte sie weitere Deutschkurse besuchen, um ihr Deutsch zu perfektionieren.

Bezüglich der Frage, ob sie sich schwer tat, Deutsch zu lernen und zu sprechen, antwortet Person 7: „[...] es fällt mir schon ein bisschen auch schwer, frei zu sprechen oder beziehungsweise immer wieder fehlen mir die Wörter und das hat sich aber / sagen wir, nach ein paar Monaten war das kein Thema mehr“ (Interview 7, Seite 195, Zeile 13-16). Mittlerweile, so berichtet sie, hat sie keine Hemmungen Deutsch zu sprechen oder auf Deutsch zu präsentieren.

8.2.1.4.2 Schreiben

Vielmehr sieht Person 7 die Schwierigkeit darin, schriftliche Arbeiten zu schreiben. Die befragte Person besteht daher, vor Abgabe ihrer Arbeiten, auf eine Korrektur durch einen Bekannten.

„Ich lebe jetzt hier (..) 15, 16 Jahre und ich muss mir immer noch die Arbeiten korrigieren lassen. Und es gibt schon einiges. Ich mein, vielleicht weniger grammatikalisch, was auch immer wieder, ja schon, doch. Aber viel mehr auch stilistisch. Also (..) genau diese Flexibilität in der Sprache, welche Stil verwende ich jetzt und das ist /“ (Interview 7, Seite 197, Zeile 12-16).

Person 5 hingegen sieht ihre Stärken in der Textproduktion.

8.2.2 Äußere Einflüsse

8.2.2.1 Unterstützung als Freundschaftsdienst

Beide Frauen nahmen bzw. nehmen eigens organisierte Unterstützungen in Anspruch. Person 5 besuchte zur Vorbereitung ihres Studiums einen Deutschkurs, den sie selbst finanzierte. Auch Person 7 bezahlte 1.500€ für die Korrektur ihrer Diplomarbeit, die sie im Rahmen ihres ersten Studiums verfasste.

Abgesehen davon, werden die befragten Personen von ihrem persönlichen Umfeld, d.h. von Freunden, Bekannten, Verwandten und Ehepartnern bei der Anwendung der deutschen Sprache unterstützt. Person 5 erzählt: „Normalerweise mache ich das [das Schreiben von Seminararbeiten] selbst und dann hilft mein Mann dazu“ (Interview 5, Seite 176, Zeile 15-16). „Und er hilft, er korrigiert“ (Interview 5, Seite 176, Zeile 25).

Überdies findet sie Unterstützung bei ihren StudienkollegInnen oder einer Freundin. „Ja, ich habe eine Freundin, sie hilft, wenn ich etwas brauche. Wir unterstützen einander“ (Interview 5, Seite 180, Zeile 17-18). Zudem nutzt sie gelegentlich die Möglichkeit, Englisch zu sprechen, wenn es auf Deutsch zu schwierig wird. „Alle verstehen, wenn ich ein bisschen Problem mit Verständnis habe oder (..) was zu sagen, da kann ich auch auf Englisch, wenn etwas zu kompliziert ist, sagen“ (Interview 5, Seite 174, Zeile 16-18).

Auch Person 7 nimmt die Hilfe von Freunden und Verwandten in Anspruch. Am Anfang ihres Studiums erhielt sie viel Unterstützung durch ihren Vater. Heute hilft ihr ein Freund dabei, ihre schriftlichen Arbeiten vorab zu korrigieren. „Sagen wir mal, wenn ich diesen Freund nicht gehabt hätte, der mir jede Arbeit korrigiert, dann weiß ich auch nicht, ob ich das überhaupt finanziell schaffen würde“ (Interview 7, Seite 202, Zeile 9-11).

Dies lässt darauf schließen, dass ein Studium eine große finanzielle Belastung für Studierende mit nicht-deutschen Erstsprachen und Lernbedarf im Deutschen darstellen kann, welches ohne Unterstützung aus dem Bekanntenkreis nur schwer zu bewältigen wäre.

8.2.2.2 Unterstützung durch Lehrpersonen der Universität

Person 5 erhält neben der Hilfe aus ihrem näheren Bekanntenkreis auch Unterstützung von den Lehrenden an der Universität. Demnach bot ihr eine Lehrperson an der Anglistik die Möglichkeit an, eine Seminararbeit auf Englisch anstatt auf Deutsch zu schreiben oder Präsentationen auf Englisch zu halten. Grundsätzlich legt Person 5 großen Wert darauf,

Arbeitsaufträge in der deutschen Sprache zu erledigen. Jedoch, so erzählt sie, nimmt sie das Angebot, etwas auf Englisch zu machen, gerne an, wenn ihr nur wenig Zeit zur Verfügung steht. „Wenn ich besser alles auf Deutsch zu machen, wenn ich Zeit habe. Aber wenn ich nicht so viel Zeit habe, dann mache ich es auf Englisch, weil es für mich leichter ist und ich muss niemanden zu korrigieren und so“ (Interview 5, Seite 177, Zeile 19-22).

Auch Person 7 wurde von den Lehrenden der Universität unterstützt. Die Befragte berichtet von einer Situation, in der sie eine Seminararbeit abgab, die sie vorab nicht korrigieren ließ und ohne darum zu bitten, von ihrem Professor vollständig korrigiert zurückgeschickt bekam. „Und er hat es mir dann einfach zurückgeschickt. Alles korrigiert und hat mich gebeten, dass ich das einfach, also mit Stift und / dass ich das einfach korrigiere und ihm dann noch mal abgebe“ (Interview 7, Seite 197, Zeile 31-34). Die befragte Person war sich zunächst unsicher, wie sie diese Geste deuten sollte, nahm sie letztendlich aber als sehr positiv auf. „Weil einerseits ich hätte es korrigieren lassen, ich war ihm dankbar. Andererseits ja. Das war (..) ja. (lacht)“ (Interview 7, Seite 197, Zeile 35-36).

Person 7 erzählt außerdem von einem Professor an der Romanistik, der den Studierenden die Möglichkeit bot, ihre Arbeiten in anderen Sprachen zu schreiben:

„Und wir durften sogar Sprache aussuchen, in welcher wir schreiben möchten. Also der Professor hat eben gesagt, welche Sprachen er spricht, also er hat gesagt, ‚Ja, mehr darf er nicht anbieten‘, (lacht) aber das war / hat immer total nett geklungen. ‚Ja, ich spreche das, das, das‘, (lacht)“ (Interview 7, Seite 204, Zeile 32-36).

Und auch an der Musikuniversität ist es möglich, Seminararbeiten oder Ähnliches auf Englisch zu verfassen. Zudem bieten Professoren ihre Hilfe an, wenn Studierende Schwierigkeiten haben, den Sinn von wissenschaftlichen Texten zu erfassen.

Die Bemühungen der ProfessorInnen vermitteln Person 7 den Eindruck, dass versucht wird, den Studierenden entgegenzukommen und darauf geachtet wird, dass die StudentInnen die Vorlesungsinhalte verstehen.

8.2.2.3 Kein Empfinden der Benachteiligung

Nach Aussagen der befragten Personen haben beide Frauen keine Benachteiligungen an der Universität erlebt. Außerdem haben sie nicht das Gefühl, dass andere, insbesondere Studierende mit nicht-deutschen Erstsprachen von Ungerechtigkeiten an der Universität betroffen sind. Auf die Frage, ob sie denken, dass Studierende mit anderen Erstsprachen als Deutsch bzw. mit geringeren deutschen Sprachkenntnissen an der Universität benachteiligt werden, sind sich die UntersuchungsteilnehmerInnen einig: „Das habe ich

nicht erlebt. Das Gefühl habe ich nicht“ (Interview 5, Seite 179, Zeile 31). „Nein, eigentlich nicht“ (Interview 7, Seite 204, Zeile 30).

Person 5 hat seit ihrem Studium in Österreich keine negativen Erfahrungen gemacht. Folglich hat sie sowohl zur deutschen Sprache „Deutsch war für mich immer positiv“ (Interview 5, Seite 174, Zeile 4) als auch zu den Personen, die in Österreich leben „Ja, es ist / ich finde es / die Leute sind so freundlich hier“ (Interview 5, Seite 174, Zeile 16) einen positiven Bezug. Wichtig für Person 5 ist die Bereitschaft, sich zu integrieren und die Sprache des Landes zu lernen. „Aber wenn man das nicht macht, dass / dann bekommst du diese Diskrimination“ (Interview 5, Seite 179, 33-34).

Auch Person 7 äußert sich positiv zu Österreich und erzählt, dass sie sehr froh darüber ist, in Wien zu sein: „Weil es hier so alles freundlich, freundschaftlich ist und ich würde sagen, so nette Atmosphären habe ich nicht mal in der Slowakei erlebt als Slowakin. Also da ist wirklich, wirklich nur Positives“ (Interview 7, Seite 199, Zeile 22-24).

Beide Personen wurden durch Komplimente anderer Personen ermutigt. So spricht Person 5 davon, dass sie oftmals dafür bewundert wird, wie schnell sie die deutsche Sprache lernt. „Ja, die finden es sehr gut, dass ich das so schnell, das gelernt konnte. Weil die finden, dass sie würden es nicht so schnell lernen“ (Interview 5, Seite 178, Zeile 9-10).

Auch Person 7 hat immer wieder Lob und Zuspruch von anderen Personen und ProfessorInnen erhalten, die ihr vor allem in schwierigen Zeiten halfen, weiterzumachen. „Aber es [die Komplimente] hat mir immer wieder doch Kraft gegeben und deshalb habe ich nie widersprochen und immer das nur gerne angenommen und war froh einfach jede Unterstützung bekommen zu haben“ (Interview 7, Seite 202, Zeile 2-4). Die Lehrenden haben ihr Mut gemacht und sind, so Person 7, „[...] wirklich immer sehr, sehr lieb und verständnisvoll“ (Interview 7, Seite 197, Zeile 4).

8.2.3 Ansprüche

8.2.3.1 Akzeptanz der universitären Erwartungshaltung

Person 7 akzeptiert einerseits die Erwartungshaltung der Universität, gleichzeitig zweifelt sie diese aber auch an. Die Befragte sieht sich im Vergleich zu ihrem ersten Studium ‚Instrumentale Gesangspädagogik‘ im Lehramtsstudium mehr gefordert, Deutsch richtig anzuwenden. „Also da wird schon daran geachtet, dass das wirklich alles sehr richtig ist“ (Interview 7, Seite 197, Zeile 9-10). Dabei, so sagt sie, hätte sie das Lehramtsstudium aufgrund des sehr hohen sprachlichen Niveaus, welches an der Universität vor allem im Lehramtsstudium verlangt wird, nicht geschafft, wenn sie nicht zuvor ein deutschsprachiges Studium absolviert hätte. Dennoch sagt sie: „Was ich auch völlig in Ordnung finde“ (Interview 7, Seite 201, Zeile 7).

Sie meint außerdem, dass im Lehramtsstudium generell darauf geachtet wird, dass die Studierenden ein gutes Deutsch sprechen. Zwar studiert sie an einer österreichischen Universität, jedoch bedeutet es für sie nicht zwangsläufig, dass sie auch zukünftig in Österreich unterrichten wird.

„Weil wo ist das geschrieben, ich werde in Österreich unterrichten? Weil das ist ein Studium, das mich für die ganze EU jetzt qualifiziert. Also es [hohe Erwartungen an Studierende, vor allem an diejenigen, die nicht Deutsch studieren] dürfte eigentlich jetzt nicht so sein, wenn es jetzt so ist, dann habe ich auch Verständnis. Man muss / kommt darauf an, von welcher Seite schaut man dran, nicht?“ (Interview 7, Seite 202, Zeile 23-27).

8.2.3.2 Hohe Erwartungen an sich selbst

Wie aus dem Interview hervorgeht, stellt Person 5 hohe Erwartungen an sich selbst, Deutsch zu lernen und zu können. Sie zeigt sich als sehr ehrgeizig in der immer besseren Aneignung der deutschen Sprache. Bezüglich der Frage, ob ein perfektes Deutsch wichtig für die universitäre Laufbahn ist, meint sie: „Ja, für mich besonders. Weil ich eine Lehrerin werde und ja. Das ist mein Ziel jetzt. Deutsch so viel wie möglich gut zu lernen.“ (Interview 5, Seite 178, Zeile 26-27) Daher möchte sie so viel wie möglich versuchen, die deutsche Sprache zu verbessern. „Das ist für mich wichtig.“ (Interview 5, Seite 180, Zeile 8-9)

Dass auch Person 7 hohe Erwartungen an sich stellt, Deutsch gut zu können, zeigt sich in der Aussage, die sie im Interview tätigt:

„Aber das war wieder einmal, dass ich mich wirklich herausgefordert gefühlt habe und mich gefragt habe und wie viel hängt das jetzt davon, weil ich Ausländerin bin. Da habe ich schon immer wieder gefragt: „Und verstehst du das, und verstehst du das?“. Und dann irgendwie, wenn das auch die Österreicher nicht verstanden haben, dann war ich erleichtert (lacht).“ (Interview 7, Seite 199, Zeile 11-15)

8.2.4 Fazit

Die ‚Optimisten‘ sind mit dem Lehr- und Unterstützungsangebot der Universität zufrieden. Sie kritisieren kaum und fühlen sich ausreichend unterstützt. Hilfe, unabhängig davon, ob diese von der Universität oder ihrem Freundes- und Bekanntenkreis angeboten wird, nehmen beide gerne entgegen. Beide haben noch Schwierigkeiten in der Anwendung der deutschen Sprache, jedoch sind beide gewillt, diese auszugleichen. Diesbezüglich schätzen sie den Einsatz der Lehrenden und ihrer KommilitonInnen, ihnen bei der Aneignung der deutschen Sprache zu helfen, sehr und zeigen selbst hohe Bereitschaft, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Die ‚Optimisten‘ machten an der Universität nur positive Erfahrungen und wurden mit keinen Ungerechtigkeiten konfrontiert. Auch im alltäglichen Leben fühlen sie sich willkommen und von ihrer Umgebung akzeptiert.

Vergleicht man den Werdegang der ‚Optimisten‘, sind deutliche Parallelen zu erkennen. Beide haben ihre Kindheit und ihre gesamte Schulzeit außerhalb von Österreich verbracht. Vor ihrer Schulzeit kamen beide nur gering in Kontakt mit dem Deutschen, welches sie erst durch ihr Studium in Österreich verbessern konnten.

Generell sehen die ‚Optimisten‘ nur Gutes an der Universität und blicken positiv in die Zukunft. Sie sind ehrgeizig und gewillt, ihr Deutsch zu verbessern und zu perfektionieren.

8.3 Die Kämpfer

Schlüsselkategorie	Subkategorie	Ankerbeispiele
Persönliche Ressourcen	Erstsprache als universitäre Ressource	„Ich habe das eigentlich immer nur positiv erlebt. Sicher nichts Negatives.“
	Erstsprache auf umgangssprachlichem Niveau	„Es ist Umgangssprache halt einfach.“
	Schule als prägendes Erlebnis	„Also die vier Jahre Unterstufe waren die Hölle.“
	Sprechhemmungen	„Gerade in den ersten zwei Jahren war es mir voll peinlich.“
	Wissenschaftssprachliche Startschwierigkeiten	„Da waren die Texte einfach sehr anspruchsvoll für mich.“
Äußere Einflüsse	Tutorien als Unterstützungsmaßnahme	„Da gab es ein Fachtutorium, da konnte man wirklich dann sich hineinlesen und Hilfe bekommen.“
	Hilfe durch Lehrende	„He, tut mir leid, es passt zwar inhaltlich aber sprachlich noch einmal anschauen.“
	Empfinden der fehlenden Sprachförderung	„Es gibt auf alle Fälle die Förderung für wissenschaftliches Arbeiten, für universitäres Arbeiten auf alle Fälle, aber nicht, dass du dadurch dein Deutsch verbesserst.“
	Empfinden der Benachteiligung anderer aufgrund fehlender Unterstützung	„Mich wundert immer wieder, dass StudentInnen mit ganz, ganz schwachen Deutschkenntnissen das Studium schaffen, weil es eben die Unterstützung gar nicht gibt.“
Ansprüche	Undurchsichtige Erwartungshaltung der Universität	„Wie du Deutsch redest, ist in diesem Moment egal, Hauptsache du hast deine Ausbildung.“
	Anspruch der weiteren Verbesserung	„Ja, da muss ich noch immer und ich werde wahrscheinlich mein ganzes Leben viel aufholen müssen, aber ja.“

Tabelle 5: Beschreibung Kämpfer

8.3.1 Persönliche Ressourcen

8.3.1.1 Erstsprache als universitäre Ressource

Die drei UntersuchungsteilnehmerInnen sehen ihre Zweisprachigkeit als positiv an. Wobei sich Person 1 erst an der Universität bewusst wurde, dass eine andere Erstsprache als Deutsch zu haben, eine Ressource darstellt.

„Also auf der Uni habe ich dann zum ersten Mal schon, gerade durch DaF/DaZ erst bewusst, wirklich bewusst kapiert, dass dies voll der Gewinn ist, dass ich Serbisch kann und dass das ein Vorteil sein kann und auch sein sollte eigentlich und das war mir bis vor, sagen wir mal zwei Jahren, nicht so klar. Bis vor zweieinhalb Jahren war es für mich so, Serbisch schon, ich kann es und ich kann mit der Familie kommunizieren und für das ist es wichtig. Aber für alles andere, für alle anderen Lebenslagen nach hinten“ (Interview 1, Seite 130, Zeile 14-20).

Person 9 hat ihre Mehrsprachigkeit, zumindest an der Universität, „eigentlich immer nur positiv erlebt“ (Interview 9, Seite 233, Zeile 16). An der Germanistik, so sagt sie, wird dies immer gerne gesehen. Vor allem, „[...] wenn man mal andere Erfahrungen mitbringt, wenn man mal andere Sprachen und Sprachen vor allem, die man nicht so gut kennt“ (Interview 9, Seite 233, Zeile 17-19).

Auch Person 1 ist der Meinung, dass an der Universität, explizit am Institut für Germanistik, Interesse an den Sprachen der Studierenden mit anderen Erstsprachen als Deutsch gezeigt wird.

„Und ich finde, gerade die Leute, die Fachdidaktik machen oder die DaF/DaZ explizit machen, die sind da schon sehr bedacht darauf, dass man das auch fördert und die oft dann auch die Meinungen erfragen, so: „Wie ist das denn bei euch? Wie schaut es bei euch aus?“ (Interview 1, Seite 131, Zeile 10-13).

8.3.1.2 Erstsprache auf umgangssprachlichem Niveau

Person 1 konnte ihre Erstsprache am Institut für Geschichte einsetzen. In einer Lehrveranstaltung konnte sie demnach ihre Erstsprache für das Lesen kroatisch-serbischer Texte verwenden.

„Und das war dann schon eigentlich ganz cool, weil man dann zum ersten Mal: ‚Ah cool, ich kann die Sprache schon anwenden‘ und generell so Lehrveranstaltungen, wo es echt so um Mehrsprachigkeit geht und wo vielleicht andere Worte erklärt werden oder wo ein russisches Wort oder ein kroatisches erklärt wird, weiß ich gleich, wie man das ausspricht“ (Interview 1, Seite 131, Zeile 22-26).

Person 9 erzählt von einer Grammatik-Übung an der Germanistik, worin die Lehrperson versuchte, die Erstsprachen der Studierenden mit einzubeziehen, indem diejenigen StudentInnen, die eine andere Erstsprache als Deutsch mitbringen, als ExpertInnen ihrer Erstsprachen betitelt wurden. Sie bekamen die Möglichkeit, ihre Erstsprachen zu vertiefen

und die Grammatikstrukturen der Erstsprachen den Kommilitonen näherzubringen. Die Interviewte fühlte sich als Expertin ihrer Erstsprache jedoch überfordert.

„Durch das, dass ich GAR nicht alphabetisiert worden bin, war das für MICH eine Herausforderung. Ich musste selber lernen, meine eigene Sprache lernen, damit ich es den anderen erklären kann. (lacht) Und dann bin ich echt verzweifelt am Anfang, weil das Albanisch, das ich gelernt hab, ist ja nicht, dass / ich mein, meine Eltern sind vom Land. Das haben die gelernt und das ist Umgangssprache, aber dieses hohe von der Uni oder so und in den Büchern, da war ich schon sehr überfordert“ (Interview 9, Seite 228, Zeile 30-36).

Generell bezeichnet Person 9 die Situation aber als witzig. „Also das war dann lustig irgendwie“ (Interview 9, Seite 229, Zeile 2-3).

Für Person 9 ist Albanisch die Sprache, mit der sie sich mit ihren Eltern unterhält, eine Sprache mit der sie über alltägliche Dinge spricht. „Es ist eine Umgangssprache halt einfach“ (Interview 9, Seite 229, Zeile 20-21). Ein Einsatz der Erstsprache hinsichtlich dem Verstehen und Erklären ihrer grammatikalischen Strukturen, ist ihr nicht möglich. „Wenn man / ich mein, nur weil man eine Sprache spricht, heißt das nicht, dass man alles kann und die Grammatik dahinter versteht, ja. Man kann es einfach anwenden, aber das war es dann auch (lacht)“ (Interview 9, Seite 229, Zeile 10-13).

Auch Person 1 und 4 äußern sich dazu, dass für sie eine Anwendung ihrer Erstsprache nur auf einem umgangssprachlichen Niveau möglich ist und sie sich nicht zutrauen, diese an der Universität in schriftlicher Form angemessen einzusetzen.

Person 4 wurde gegen Ende ihres Studiums von ihrem Diplomarbeitsbetreuer angeboten, ihre Erstsprache Albanisch für Interviews, die sie im Rahmen ihrer Diplomarbeit machen muss, anzuwenden und die Interviews auf Albanisch zu führen. Das Angebot lehnte sie jedoch ab, mit der Begründung, dass ihre Albanischkenntnisse für diese Aufgabe nicht ausreichend wären. Würde sie Albanisch auf einem höheren Niveau fließend sprechen und schreiben können und die Grammatik beherrschen, würde sie die Möglichkeit „auf jeden Fall [...] nutzen“ (Interview 4, Seite 169, Zeile 2-3), da dies für ihre Diplomarbeit einen großen Nutzen darstellen würde.

Person 1 antwortet auf die Frage, ob sie bisher die Gelegenheit hatte, Hausübungen oder Seminararbeiten in ihrer Erstsprache zu schreiben, dass sie es können würde, ihr es aber noch nicht angeboten wurde und sie diese Möglichkeit auch nicht als dringend notwendig empfindet. Obendrein erwähnt sie, dass ihr Serbisch eher mit einem „Standardserbisch“ (Interview 1, Seite 132, Zeile 8) zu vergleichen ist und von einem universitären Niveau weit entfernt sei. In diesem Zusammenhang spricht sie auch offen an, dass es ihr

mittlerweile, da sie sowohl an der Universität als auch in ihrer Freizeit hauptsächlich Deutsch spricht, schwerer fällt, in ihre Erstsprache „hineinzukommen“ (Interview 1, Seite 132, Zeile 8). „Ich brauche sehr viel Zeit. Im Vergleich zu den letzten, also fünf Jahren davor, vor der Uni, da war das Serbisch schon viel besser“ (Interview 1, Seite 132, Zeile 12-14).

Person 4 macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass viele StudentInnen, die ihre Erstsprache beherrschen, jegliche Möglichkeiten, die in der Erstsprache vorhanden wären, „sehr wohl in Anspruch nehmen würden, wenn es ihnen angeboten werden würde“ (Interview 4, Seite 169, Zeile 10-11).

8.3.1.3 Schule als prägendes Erlebnis

Bei Person 1, 4 und 9 kam es in der Schule zu Benachteiligungen, die sich in schlechten Noten, herablassenden Bemerkungen der Lehrpersonen oder Schwierigkeiten im Übergang an eine höhere Schule äußerten.

Person 4 wurde damit konfrontiert, dass LehrerInnen ihre Zweisprachigkeit in Zusammenhang mit schlechten Noten brachten. Sie berichtet: „Also da wurde zum Beispiel oft gesagt: ‚Ok, ja, du hast einen Zweier in Deutsch, aber das ist wahrscheinlich, weil das nicht deine Muttersprache ist‘“ (Interview 4, Seite 166, Zeile 2-4).

Auch Person 1 erlebte Ähnliches. Ihre Deutschlehrerin führte die Sprachschwierigkeiten, die Person 1 in der deutschen Sprache aufwies, auf ihre Erstsprache zurück.

„Bevor ich sitzengeblieben bin, in der 3. Klasse war das, da hat meine damalige Deutschlehrerin gesagt: ‚Sie vermutet‘, was ich glaub, das war wirklich, ‚die Erstsprache blockiert mich, dass ich Deutsch gescheit lernen kann und die Sprachen tun sich quasi gegenseitig nicht gut‘ und sie hat zu meinen Eltern gesagt, ‚sie sollen schauen, dass sie permanent nur Deutsch reden und das Serbische quasi nach hinten gedrückt werden soll.‘ Im Nachhinein, weiß ich, dass dies nicht so gescheit ist, aber es war nicht so, dass die Zweitsprache oder die Erstsprache gefördert worden ist. Es war wirklich der Fokus Deutsch, Deutsch, Deutsch und ja nicht Serbisch“ (Interview 1, Seite 126-127, Zeile 32-3).

Person 1 strebte nach der Volksschule den Besuch eines Gymnasiums an und wurde, aufgrund ihrer sprachlichen Schwierigkeiten, mit benachteiligenden Äußerungen einer Lehrperson konfrontiert. „Da hat meine Volksschullehrerin damals gesagt, sie glaubt nicht, dass das Gymnasium etwas für mich ist“ (Interview 1, Seite 126, Zeile 9-11). Obwohl Person 1 es geschafft hat, ein Gymnasium zu besuchen, gesteht sie sich ein, dass es anfänglich für sie eine sehr schwere Zeit war. „Also die vier Jahre Unterstufe waren die Hölle“ (Interview 1, Seite 126, Zeile 15-16).

Person 1 erzählt, dass sie aufgrund ihrer Unsicherheit im Deutschen bei Referaten sehr leise sprach und dies für andere sehr mühsam war, ihr zuzuhören. Zusätzlich hatte sie Schwierigkeiten schriftliche Texte zu verfassen, die immer mit einem ‚Genügend‘ oder ‚Nicht Genügend‘ beurteilt wurde. Demzufolge stand sie Deutsch mit einer gewissen Skepsis gegenüber.

Auch Person 9 erzählt von einem vergleichbaren Erlebnis:

„Also zum Beispiel in meiner Volksschulzeit war das eben so, dass meine Volksschullehrerin zu meiner Mutter gemeint hat, dass ich nicht für eine höhere Schule gemacht bin, dass ich quasi die Intelligenz nicht besitze dafür und hat gemeint, ‚Es müssen nicht alle Akademiker werden und ich müsste das auch nicht werden‘“ (Interview 9, Seite 224, Zeile 30-34).

Auch Person 9 spricht davon, dass ihre Schulzeit „extrem hart“ (Interview 9, Seite 223, Zeile 27) war. Sie begründet diese harte Zeit mit der fehlenden Unterstützung von zu Hause, da ihre Eltern kein Deutsch sprachen und mit der fehlenden Unterstützung in der Schule. Sowohl in der Volksschule als auch an der höheren Schule wurden keine Fördermaßnahmen getätigt. „Also es war schon ein harter Weg“ (Interview 9, Seite 224, Zeile 5). Ebenso bemängelt Person 4 die fehlenden Fördermaßnahmen an den Schulen. Demnach versuchte niemand, die Sprachprobleme der SchülerInnen zu lösen.

Person 9 besuchte nach der Volksschule eine Hauptschule und berichtet von einem schwierigen Umstieg von der Hauptschule an eine Berufsbildende höhere Schule. Obwohl sie sehr gute Noten hatte, musste sie sehr lange dafür kämpfen, an einer höheren Schule aufgenommen zu werden. Die ersten zwei Jahre an der BHS beschreibt sie als eine Herausforderung.

Person 9 berichtet von ihrem größten Problem an der Schule:

„Ich hatte am Anfang sehr große Ausdrucksschwierigkeiten. Grammatik und Rechtschreibung ist etwas, was man lernen kann. Kauft man sich ein Buch und übt das so oft man /. Da war ich relativ gut, aber ich habe immer Ausdrucksprobleme gehabt. Die habe ich eigentlich bis zur Matura getragen eigentlich und irgendwie versucht zu kompensieren“ (Interview 9, Seite 223, Zeile 28-33).

Abgesehen davon war es für sie eine Herausforderung, Fachtermini, welche beispielsweise in den Unterrichtsfächern Biologie und Chemie verwendet wurden, anzuwenden. „Wenn du schon so dich in Deutsch schwer tust und dann noch die ganzen Fachtermini, das ist dann halt schon /“ (Interview 9, Seite 224, Zeile 22-23).

Trotz der Rückschläge, die sie in ihrer Schulzeit erfahren hat, schätzt sich Person 9 als eine sehr ehrgeizige und zielstrebige Person ein, und hat es dadurch geschafft, ihre Schulbildung erfolgreich abzuschließen. Positiv hebt sie hervor, dass sie trotz fehlender

Unterstützungsmaßnahmen, dennoch sehr viel Lob und Tipps von ihren LehrerInnen erhielt und sie dadurch ermutigt wurde, weiterzumachen. „Eben, ich habe sehr viele Lehrer gehabt, die mir immer wieder gesagt haben, dass ich alles schaffen kann, wenn ich es will.“ (Interview 9, Seite 234, Zeile 23-25)

Person 4 hingegen hatte in ihrer Schulzeit Anfangs sprachliche Probleme, die in ihrem weiteren Bildungsweg nicht mehr auftraten. Dennoch berichtet sie von einem für sie prägenden Erlebnis:

„[...] da sind wir auf Sporttage weggefahren und wir waren am Schneeberg und wir haben von unserer Lehrerin eine Liste bekommen mit Dingen, die wir mitnehmen sollen und da waren so Begriffe wie Tuchent, Anorak und solche Wörter, die man auch nicht von den Medien kennt und da sind wir [die Befragte und ihre Familie] echt lange vor diesem Zettel gestanden und haben nicht gewusst, was die eigentlich von uns wollen.“ (Interview 4, Seite 2, Zeile 20-25)

Dadurch, dass niemand aus ihrer Familie den Namen ‚Schneeberg‘ kannte, wurde es ihnen, wie Person 4 berichtet, obendrein erschwert, den Sinn der Wörter ‚Tuchent‘ und ‚Anorak‘ zu erschließen.

Person 4 beurteilt die Situation folgendermaßen: „Deswegen war das / also, dass weiß ich, war damals schon für mich so ein Schock, warum ich das jetzt nicht verstehe und was ich da jetzt machen kann“ (Interview 4, Seite 165, 19-24).

8.3.1.4 Sprechhemmungen

Person 1 und Person 9 hatten an der Universität Startschwierigkeiten, die sich bei Person 1 insofern zeigten, als sie sich in gewissem Maße gehemmt fühlte, vor anderen zu sprechen. Die Befragte äußert sich zu einer Eigenschaft, welche sie als ihre „größte Hemmung“ (Interview 1, Seite 127, Zeile 33) und ihr „größtes Problem“ (Interview 1, Seite 128, Zeile 5) bezeichnet, das Rollen des ‚Rs‘, welches sie wie im Serbischen rollt. „Mich nervt das so dermaßen. Mich stört das total“ (Interview 1, Seite 127, Zeile 34). Dies führte dazu, dass Person 1 die ersten eineinhalb bis zwei Jahren an der Universität Hemmungen hatte, vor anderen Studierenden zu reden. Die Angst vor dem Stottern oder die Angst ein falsches Wort zu sagen, hatte die Wirkung, dass es ihr sehr unangenehm war, zu präsentieren. „Also es war schon, die ersten eineinhalb bis zwei Jahre war es schon so, dass ich mir oft / hab ich mich lieber nicht gemeldet, weil ich mir gedacht habe: ‚Äh, na, bevor ich zum Stottern anfangen oder ein falsches Wort sage, hmm lieber nicht‘“ (Interview 1, Seite 132, Zeile 28-30).

Weiters erzählt sie: „Oder wenn ich / oft habe ich mir schon gedacht, ich habe so schnell geredet, wenn ich etwas gesagt habe, dass das irgendwie total unlogisch war. Gerade in den ersten zwei Jahren war es mir voll peinlich“ (Interview 1, Seite 132, Zeile 31-33).

Auch Person 9 hatte gegen Anfang des Studiums Hemmungen, sich vor anderen Studierenden zu äußern oder etwas nachzufragen.

„Wenn ich ehrlich bin, am Anfang des Studiums ist es eben so, dass man eben Angst hat oder sich nicht traut, weil man nicht irgendwie blöd rüberkommen will oder /. Und ich hab immer das Gefühl gehabt, alle sind so gescheit und ich bin die Einzige, die es nicht checkt“ (Interview 9, Seite 227, Zeile 16-19).

Person 1 berichtet von ihren Erfahrungen an der Universität, die ihr dabei halfen Selbstvertrauen im Schreiben von Texten zu erlangen. „Es ist halt so, im ersten und zweiten Jahr war ich immer so ein bisschen ängstlich, wie ich etwas abgegeben habe, war ich immer so: ‚Oh mein Gott, wie kommt das an? Schauen wir mal‘“ (Interview 1, Seite 133, Zeile 27-29).

Person 1 beschreibt, wie sie ihre Unsicherheit beim Abgeben von schriftlichen Arbeiten durch positive Erlebnisse und positiven Rückmeldungen beseitigen konnte.

„Wie ich aber in Deutsch meine erste Seminararbeit geschrieben habe und wirklich etwas Positives zurückbekommen habe, also wirklich was POSITIVES. Und auch bei der STEOP, ich hab die STEOP mit einem Einser gemacht“ (Interview 1, Seite 133, Zeile 29-32). „[...] ich hab mir gedacht: ‚Boah, ich bin so gut in Deutsch‘ (lacht)“ (Interview 1, Seite 133, Zeile 34-35).

8.3.1.5 Wissenschaftssprachliche Startschwierigkeiten

Den Befragten sind anfängliche Probleme im Lesen und Verstehen wissenschaftssprachlicher Texte gemein.

Person 4 antwortet auf die Frage, wie es für sie war, die deutsche Wissenschaftssprache an der Universität zu verwenden: „Am Anfang sehr schwer“ (Interview 4, Seite 167, Zeile 15).

Person 1 hatte vor allem in ihrem Unterrichtsfach Geschichte Schwierigkeiten, Inhalte richtig zu verstehen, da „[...] einfach zum Teil das so ein Niveau gehabt hat“ (Interview 1, Seite 134, Zeile 23-24). Auch heute kommt es gelegentlich vor, dass ihr ein Fachbegriff nicht geläufig ist. „Aber gerade so Synonyme, die man nie verwendet. Und ja, das passiert schon ab und zu, dass ich das nicht weiß. Oder gerade dialektale Wörter“ (Interview 1, Seite 134-135, 36-2).

Person 9 hatte an der Universität sowohl mündlich als auch schriftlich keine Probleme, da sie dabei ihr Vokabular und ihren Wortschatz verwenden konnte. Vielmehr bereitete ihr das Lesen von wissenschaftlichen Texten Schwierigkeiten. So berichtet Person 9 ebenso von Problemen, die sich im Lesen von wissenschaftssprachlichen Texten zeigten. Sie gibt an, dass sie im Studium immer wieder mit Wörtern konfrontiert wird, die ihr nicht bekannt

sind. „[...] also solche Wörter gibt es immer wieder im Studium, die / mit denen ich konfrontiert werde, wo ich mir denke, ‚kenn ich nicht, muss ich erst lernen‘“ (Interview 9, Seite 226, Zeile 29-30).

Vor allem bezeichnet sie gewisse Inhalte einer Lehrveranstaltung zu Beginn ihres Studiums bzw. die Lehrveranstaltungsliteratur der Pädagogik-STEOP als herausfordernd. „Da waren die Texte einfach sehr anspruchsvoll für mich. Da habe ich wirklich lang und viel gelernt“ (Interview 9, Seite 231, Zeile 7-8).

8.3.2 Äußere Einflüsse:

8.3.2.1 Tutorien als Unterstützungsmaßnahmen

Person 1 weiß über Tutorien Bescheid, die den Studierenden vor allem im ersten Abschnitt zusätzlich zu den Lehrveranstaltungen angeboten werden. Im zweiten Abschnitt hingegen, so die Befragte, gibt es kaum bis gar keine Tutorien.

Person 4 fand in einem Tutorium, welches im Rahmen einer Lehrveranstaltung angeboten wurde, Hilfe bei der Textproduktion. „Da gab es ein Fachtutorium, da konnte man wirklich dann sich hineinlesen und Hilfe bekommen“ (Interview 4, Seite 167, 20-21). Ihr größtes Anliegen war es, Hilfe beim Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit zu bekommen. „Damals ist es mir darum gegangen, wie ich selbst einen Text verfasse. So, dass er wissenschaftlich klingt und nicht so einfach geschrieben ist“ (Interview 4, Seite 167, Zeile 30-31).

Person 9 besuchte im Laufe ihres Studiums Tutorien und ist selbst als Tutorin tätig. Um Hilfe beim Lesen und Verstehen von wissenschaftlichen Texten zu bekommen, nahm sie die angebotenen Tutorien in Anspruch, welche ihr dabei halfen, Prüfungen zu bestehen und ihr das Verfassen von Seminararbeiten erleichterten. Den Tutorien an der Universität spricht sie eine wichtige Rolle zu. „Alleine hätte ich das glaube ich nicht hinbekommen. Das war wirklich da, wo ich Hilfe gebraucht habe. Vor allem am Anfang des Studiums, bis man da selber reinkommt und ein gewisses Wissen hat“ (Interview 9, Seite 230, Zeile 23-25).

Da sie selbst Tutorin ist, versucht sie, die Studierenden bei Prüfungen zu unterstützen. „Und ja, da bin ich schon da und versuche denen das zu erklären“ (Interview 9, Seite 232, Zeile 35-36). Weiters erzählt sie: „Ich hab dann immer gesagt, ‚wenn dann die Prüfungen stattfinden, dass sie sehr gern auch fragen dürfen, Verständnisfragen stellen dürfen, wenn

sie die Fragen nicht verstehen oder wenn sie irgendwelche Vokabeln nicht verstehen“ (Interview 9, Seite 232, Zeile 31-34).

8.3.2.2 Hilfe durch Lehrende

Person 1 und 9 sind sich einig, dass die Lehrpersonen an der Universität bemüht sind, die Studierenden zu unterstützen, wenn es sprachliche Schwierigkeiten gibt.

Nach Person 1 sind die Lehrenden an der Universität sehr darauf bedacht, die Aneignung der deutschen Sprache zu fördern und helfen auch gerne weiter, wenn Studierende Schwierigkeiten bei schriftlichen Arbeiten aufweisen. Demnach bieten sie den StudentInnen, die Möglichkeit ihre Arbeit bei sprachlichen Fehlern zu überarbeiten. „[...] und ich habe selten einen Lehrveranstaltungsleiter kennengelernt, der gesagt hätte: ‚Sie haben nicht die Möglichkeit, dass Sie es noch mal machen‘“ (Interview 1, Seite 137, Zeile 29-30). Auch haben die Studierenden die Option, ihre Seminararbeit auf Englisch zu schreiben, wenn dies für die StudentInnen einfacher ist, so Person 1.

Die ProfessorInnen an der Universität haben auch Person 9 viel Verständnis entgegengebracht und bei Unklarheiten weitergeholfen.

8.3.2.3 Empfinden der fehlenden Sprachförderung

Wie Person 1 und 9 berichten, werden an der Universität Lehrveranstaltungen angeboten, die die Studierenden im wissenschaftlichen Schreiben fördern. Person 1 hat die Lehrveranstaltung ‚Wissenschaftliches Arbeiten‘ bereits am Anfang ihres Studiums in Anspruch genommen, welches ihr Sicherheit gab, wissenschaftliche Arbeiten zu verfassen.

Person 9 hat das Seminar ‚Kreativ und wissenschaftlich Schreiben‘ erst gegen Ende ihres Studiums besucht, als es um das Verfassen ihrer Diplomarbeit ging. Sie erzählt, dadurch Methoden und die richtige Herangehensweise kennengelernt zu haben, um eine wissenschaftlich fundierte Arbeit schreiben zu können. Dennoch äußert sich Person 9 dazu: „Ja, das war schon sehr interessant, aber grundsätzlich so sprachlich, wo ich sage, dass es mich unterstützt, war nicht wirklich was dabei“ (Interview 9, Seite 230, Zeile 11-12).

Ebenso verneint Person 4 die Frage, ob Studierende, die grundlegende Probleme mit der deutschen (Wissenschafts-)Sprache haben, sprachliche Verbesserung oder eine Vertiefung der Sprachkenntnisse mithilfe der angebotenen Maßnahmen der Universität erreichen können.

Zudem erwähnt sie, dass die Vermittlung der deutschen Grammatik und Rechtschreibung an der Universität zu wenig im Vordergrund steht. „Ich finde nicht, dass man an der Uni viel Grammatik und Rechtschreibung und vor allem Fachdidaktik lernt, also wie man jetzt anderen Grammatik und Rechtschreibung beibringt“ (Interview 4, Seite 166, Zeile 35-37). Obgleich Person 4 mit der deutschen Sprache aufwuchs, musste sie, um ihren SchülerInnen gewisse Satzstrukturen erklären zu können, sich zuvor selbst damit auseinandersetzen. Hervorgeht, dass sie, obwohl die befragte Person Deutsch schon vor Eintritt an der Universität gut sprechen und anwenden konnte, Schwierigkeiten hat, die deutsche Grammatik und Rechtsschreibung zu vermitteln. Daher ist zu hinterfragen, inwiefern Studierende mit schwachen Deutschkenntnissen in der Lage sind, die Grammatikstrukturen der deutschen Sprache angemessen zu erläutern. „Ich finde nur, man sollte schon diese Grammatikübungen für Lehramtsstudenten erweitern und wirklich vertiefen“ (Interview 4, Seite 166, Zeile 33-35).

Den Aussagen der befragten Personen zufolge werden explizite Maßnahmen zur Sprachförderung für StudentInnen, die ihr Deutsch verbessern wollen, gefordert.

Person 1 bemängelt, dass Lehrveranstaltungen wie diese nicht helfen, generell im wissenschaftlichen Arbeiten besser zu werden. „Dass man sagt, man geht jetzt mal einen wissenschaftlichen Text durch und lest jetzt mal wissenschaftlich, das war gar nicht“ (Interview 1, Seite 136, Zeile 6-7). Allerdings sieht sie ein Angebot zur Förderung als gegeben. „Aber bei mir war es jetzt so, wenn ich will, gibt es ein Angebot und wenn ich nicht will, dann nicht“ (Interview 1, Seite 135, Zeile 13-14). Jedoch kann sie nicht einschätzen, wie StudentInnen, die die deutsche Sprache erst spät gelernt haben und intensivere Unterstützung brauchen, die vorhandenen Förderangebote aufnehmen. In diesem Zusammenhang spricht Person 1, dass Angebote zur Sprachförderung an der Universität fehlen:

„Es gibt auf alle Fälle die Förderung für wissenschaftliches Arbeiten, für universitäres Arbeiten auf alle Fälle, aber nicht, dass du dadurch dein Deutsch verbesserst. Wenn du das machen willst, dann darfst du ruhig einen zusätzlichen Kurs machen – A, B, C, D, weiß ich nicht oder gerne auf die WU gehen und es dort machen. Aber prinzipiell, zu dem Germanistik Studium, dass du sagst für alle, die das Deutsch als Sprache verbessern wollen, zu wenig. Auf alle Fälle“ (Interview 1, Seite 141, Zeile 7-13).

Ebenso hätte sich Person 9 mehr Unterstützung gewünscht, wenn es um das Verständnis von Fachbegriffen und -texten geht, da sie sich dies im Selbststudium aneignen musste. Sie hätte es bevorzugt, wenn die Aneignung im Rahmen einer Lehrveranstaltung geschehen wäre bzw. mehr gefördert worden wäre. „Schon, das wäre schon super und hilfreich gewesen, wenn wir auch die Texte mal gescheit besprochen hätten und nicht

irgendwie ja, man liest es und dann war es quasi ja Eigenstudium, Selbststudium“ (Interview 9, Seite 227, Zeile 8-10).

8.3.2.4 Empfinden der Benachteiligung anderer aufgrund fehlender Unterstützung

Die Befragten konnten von keinen persönlichen Erlebnissen berichten, in denen sie Benachteiligungen erlebten, jedoch konnten sie auf Erfahrungsberichte von Bekannten oder Freunden zurückgreifen und erzählen.

Person 4 kann keine benachteiligende oder diskriminierende Handlung nennen, mit der sie persönlich und direkt konfrontiert wurde. Jedoch ist Person 4 darüber verwundert, dass Studierende, die Defizite in der deutschen Sprache aufweisen, ihr Studium trotz fehlender Unterstützungsmaßnahmen schaffen.

„Mich wundert immer wieder, dass StudentInnen mit ganz, ganz schwachen Deutschkenntnissen das Studium schaffen, weil es eben die Unterstützung gar nicht gibt. Es wird auch gar nicht Rücksicht genommen, ob jetzt eine Studentin seit einem Jahr in Österreich ist und vielleicht Hilfe brauchen könnte.“ (Interview 4, Seite 168, Zeile 5-8).

In diesem Zusammenhang erzählt sie von einer aus Russland stammenden Studentin mit der sie gemeinsam eine Übung an der Universität besuchte. Person 4 wurde in der Übung darauf aufmerksam, dass die Studentin offensichtlich Probleme hatte, deutsche Texte zu verstehen und über diese zu sprechen. Bemängelt wird, dass die Studentin trotz der klar erkennbaren Schwierigkeiten, die sie hatte, keine Unterstützung bekam.

So stellt Person 4 fest: „Es ist sicher in gewisser Maßen eine Barriere für jene, die nicht Deutsch als Muttersprache, Erstsprache haben (..)“ (Interview 4, Seite 170, Zeile 1-2).

Auch Person 1 erzählt von einer Bekannten aus Serbien, die nach Wien gekommen ist, um hier zu studieren. Ihr Studium beschreibt die Befragte als „schon sehr fachterminilastig“ (Interview 1, Seite 139, Zeile 35). Dadurch, dass die Bekannte, nach Erzählungen der Person 1, keine Möglichkeit hatte Begriffe und Teile des Studiums auf Englisch zu lernen und zu absolvieren, war es für sie unerlässlich, so gut und so schnell wie möglich, Deutsch zu lernen. Demnach wurde ihr das Studium in dem Sinne erschwert, als sie dabei keine Unterstützung seitens der Universität genießen konnte.

Person 9 betont, dass sie an der Universität keine direkte Benachteiligung erlebte. Jedoch fehlten ihr Maßnahmen, die sie dabei unterstützen, ihre anfänglichen Schwierigkeiten beim Schreiben und Verstehen von wissenschaftlichen Texten zu bewältigen. „Nein, es ist halt einfach keine Unterstützung da gewesen. Aber sonst bin ich jetzt nicht irgendwie, nein, besonders benachteiligt worden“ (Interview 9, Seite 228, Zeile 20-21).

Im Gespräch über die monolingual organisierte STEOP, welche auch im Kapitel 3⁹ der Diplomarbeit behandelt wurde, erzählt Person 9, dass es bei der STEOP nicht erlaubt ist, ein Wörterbuch zu verwenden. Auf die Frage, ob aufgrund dessen StudentInnen mit geringeren deutschen Sprachkenntnissen benachteiligt werden, antwortet sie: „Ja, also. Es ist auf jeden Fall so“ (Interview 9, Seite 232, Zeile 31). Weiters äußert sie sich dazu: „Ich denke schon, dass sie benachteiligt werden, vor allem manche trauen sich sicher nicht zu fragen. Und dann ist es halt schade, wenn sie dann die Frage falsch beantworten oder falsch ankreuzen. Weil sie es nicht verstanden haben“ (Interview 9, Seite 232-233, Zeile 37-2).

Die eigentliche Problematik, die daraus entsteht, versucht sie mit der darauffolgenden Äußerung zu erläutern: „Genau, und schlechtere Leistungen erbringen. Aber nicht, weil sie jetzt fachlich inkompetent sind, sondern weil einfach Sprachdefizite werden ja oft mit Fachdefiziten gleichgesetzt und das sollte es eben nicht geben“ (Interview 9, Seite 233, Zeile 6-8).

Auch Person 4 äußert sich im Gespräch zu dem Thema der ausschließlich in Deutsch verfassten STEOP-Prüfungen: „Ich glaube, dass viele Studierende die Fragestellungen gar nicht verstehen und deshalb auch nicht die richtige Antwort geben können. Das macht irgendwie doch einen Unterschied“ (Interview 4, Seite 171, Zeile 5-7).

Obgleich die Befragten gegenwärtig keine Probleme mehr im Deutschen aufweisen, teilen sie das Gefühl, dass Studierende mit schwachen Deutschkenntnissen aufgrund der an der Universität nicht vorhandenen sprachlichen Fördermaßnahmen Hindernisse in ihrer universitären Laufbahn erleben.

8.3.3 Ansprüche

8.3.3.1 Undurchsichtige Erwartungshaltung der Universität

„Es wird schon auf der Uni ein gewisses Maß an Niveau von Selbstständigkeit und Sprachlichkeit erwartet“ (Interview 1, Seite 141, Zeile 5-6), so Person 1. Insbesondere zu Beginn ihres Studium empfand sie das Niveau der Universität als sehr hoch, wobei sie das Gefühl hatte, dass auch ihre KommilitonInnen mit deutscher Erstsprache damit zu kämpfen hatten, „[...] weil einfach zum Teil das so ein Niveau gehabt hat, gerade im ersten und zweiten Jahr. Wo ich mir gedacht habe: ‚Wahnsinn, das ist noch so weit weg irgendwie‘“ (Interview 1, Seite 134, Zeile 23-25).

⁹ Die Thematik ist auf Seite 22 - 23 zu finden.

Dennoch ist sie der Meinung, dass man das Lehramtsstudium schaffen kann, auch wenn man Deutsch nicht perfekt spricht. In Bezug auf die Frage, ob ein perfektes Deutsch wichtig für den universitären Abschluss ist, äußert sie sich: „Ich glaub, das klingt so blöd, für den Abschluss vielleicht nicht, weil wenn du den Abschluss hast, zählt der sowieso am meisten. Wie du Deutsch redest, ist in diesem Moment egal, Hauptsache du hast deine Ausbildung“ (Interview 1, Seite 136, Zeile 22-23).

Auch Person 4 hat das Gefühl, dass es unbedeutend ist, ob Studierende in Lehrveranstaltungen sprachlich ein hohes Deutschniveau aufweisen. Obgleich die Befragte hier nicht explizit von Studierenden mit anderen Erstsprachen spricht und sie dies auch noch nicht in Lehrveranstaltungen beobachten konnte, ist anzunehmen, dass sie die Reaktionen der Lehrenden auch bei StudentInnen, die geringe Deutschkenntnisse mitbringen, gleich einschätzt. „Ja, ich merk das immer wieder, wenn Mitstudierende im Dialekt abschlittern (lacht) und komplett, ich weiß nicht, den oberösterreichischen Dialekt oder den kärntnerischen Dialekt sprechen und das stört halt niemanden, das ist eigentlich egal“ (Interview 4, Seite 169, Zeile 22-25). Sie meint, dass es darauf ankomme, welche Lehrveranstaltung besucht wird und wie offen die Vortragenden sind.

Person 9 hingegen ist der Ansicht, dass sehr wohl darauf geachtet wird, ob und auf welchem Niveau die Studierenden Deutsch beherrschen.

„Klar, da ist es Voraussetzung, dass man das kann. Dass man es beherrscht. Ja, auch in Pädagogik. Also eben wie gesagt, weil die Texte doch sehr schwer sind. Und wenn du Seminararbeiten schreiben musst über irgendwelche Themen, dann muss man das schon beherrschen“ (Interview 9, Seite 231-232, Zeile 37-3).

In diesem Zusammenhang wird die monolingual ausgerichtete STEOP erneut zum Thema. Person 9 könnte sich vorstellen, dass die STEOP auch in anderen Sprachen angeboten werden könnte, jedoch ist sie der Meinung, dass es im Lehramtsstudium grundsätzlich vorgesehen ist, dass die deutsche Sprache von den StudentInnen beherrscht wird, um die erforderlichen Lehrveranstaltungen positiv absolvieren zu können. Zudem betont sie: „Und vor allem, wenn man als Lehrer arbeiten möchte, ist es vielleicht auch nicht so schlecht, wenn man Deutsch beherrscht“ (Interview 9, Seite 231, Zeile 31-32). Dabei ergänzt sie: „Weil du musst ja auch Inhalte vermitteln“ (Interview 9, Seite 232, Zeile 12-13).

Person 9 erzählt auch von der umgekehrten Erwartung, mit der sie und eventuell auch viele andere SchülerInnen, wie die Untersuchungsteilnehmerin berichtet, in ihrer Schulzeit und auch an der Universität konfrontiert wurde. Sie berichtet, dass viele Menschen, darunter auch viele LehrerInnen und Lehrende davon ausgehen, dass Personen mit

anderen Erstsprachen als Deutsch, ihre Erstsprachen problemlos anwenden können. „Viele Schüler haben das Problem, dass sie zwar eine andere Erstsprache haben, die Lehrer und alle glauben: ‚Es beherrscht es, es kann es auch. Und es kann es auch schreiben und kann es auch lesen und versteht auch alles‘ (Interview 9, Seite 229, Zeile 14-17).

An der Universität wurde Person 9 mit solch einer Situation konfrontiert, als ein Professor der Universität in einem Seminar ein Grammatik-Beispiel auf Albanisch darlegte „und da hat er gemeint: ‚Jemand hier müsste jetzt wissen, was damit gemeint ist oder das erklären können‘, da habe ich gehofft, dass er mich nicht drannimmt (lacht)“ (Interview 9, Seite 229, Zeile 8-10). Die Situation beschreibt sie als unangenehm, da sie sich unter Druck gesetzt fühlte. „Wenn man / ich mein, nur weil man eine Sprache spricht, heißt das nicht, dass man alles kann und die Grammatik dahinter versteht, ja. Man kann es einfach anwenden aber das war es dann auch (lacht)“ (Interview 9, Seite 229, Zeile 10-13).

8.3.3.2 Anspruch der weiteren Verbesserung

Beide Personen verspürten zu Beginn ihres Studiums Unsicherheiten und kritisierten sich selbst.

Person 1 beschreibt dies:

„Also im ersten Abschnitt bist du dir noch ein bisschen unsicher, überhaupt was die Uni anbelangt. Wie viel verlangt wird? Was ist mein Niveau und wo sehe ich mich selber? Weil ich habe mich selber nie zu den Guten aber auch nie zu den Schlechten gezählt. Und eher so ein Mittelding. Am Anfang war ich mir nicht sicher, weil ich hab schon gedacht, dass ich eher schlecht bin“ (Interview 1, Seite 135, Zeile 22-26).

Auch Person 9 erzählt:

„Wenn ich ehrlich bin, am Anfang des Studiums ist es eben so, dass man eben Angst hat oder sich nicht traut, weil man nicht irgendwie blöd überkommen will oder / Und ich hab immer das Gefühl gehabt, alle sind so gescheit und ich bin die Einzige, die es nicht checkt (lacht)“ (Interview 9, Seite 227, Zeile 16-19).

Die UntersuchungsteilnehmerInnen zeigten Willensstärke und beseitigten ihre anfänglichen Schwierigkeiten durch viel Ehrgeiz. „Und dann im Nachhinein, desto mehr du wissenschaftlich arbeitest, desto mehr du gelesen hast, desto mehr Prüfungen du gemacht hast, desto sicherer wirst du und dadurch war das dann ab irgendwann gar kein Problem mehr“ (Interview 1, Seite 132, Zeile 33-36) Allerdings stellt Person 9 auch weiterhin hohe Erwartungen an sich selbst und möchte daher noch viel aufholen. Um ihren Ansprüchen gerecht zu werden und sich noch weiter zu verbessern, machte sie sich zur Gewohnheit, sich jeden Monat ein neues Buch zu kaufen. „Um einfach belesener zu werden (lacht). Weile viele einen Vorsprung ja haben. Ja, da muss ich noch immer und

ich werde wahrscheinlich mein ganzes Leben viel aufholen müssen, aber ja“ (Interview 9, Seite 229-230, Zeile 36-2).

Auch Person 1 möchte sich sprachlich noch verbessern und ihr „größtes Problem“ (Interview 1, Seite 128, Zeile 5) das Rollen des ‚Rs‘ bewältigen.

Im Gegensatz zu Person 1 und 9 ist es von Person 4 der Wunsch ihre Erstsprache Albanisch und auch andere Fremdsprachen besser zu lernen. „Wir lernen in Österreich viel zu wenig Fremdsprachen. Wir lernen nur eine zweite lebende Fremdsprache. Ich finde das unheimlich schade, weil man als junger Mensch einfach viel schneller Sprachen lernt“ (Interview 4, Seite 171, Zeile 34-37).

8.3.4 Fazit

Die ‚Kämpfer‘ sind sehr ehrgeizig, leistungsorientiert und sind gewillt ihre letzten ‚Schwächen‘ zu bewältigen. Sie sind mit dem Unterstützungsangebot der Universität grundsätzlich zufrieden. Die Hauptquelle, die zur Hilfe herangezogen wird, sind die angebotenen Tutorien, die sie in der wissenschaftlichen Textproduktion unterstützen. Dennoch sehen sie darin noch Verbesserungsbedarf, da dadurch Studierende, die deutliche Schwierigkeiten im Deutschen aufweisen, nicht ausreichend gefördert werden können. Die ‚Kämpfer‘ machten an der Universität positive Erfahrungen. Die anfängliche Unsicherheit und Hemmung, sich an der Universität vor anderen Personen zu äußern, resultiert aus den negativen Ereignissen, welche die UntersuchungsteilnehmerInnen teilweise an den Schulen erfuhren. Durch ihren Ehrgeiz konnten sie die Herausforderungen meistern und letztendlich Erfolge erzielen.

Da die Eltern der UntersuchungsteilnehmerInnen kein Deutsch sprechen konnten, verwendeten die befragten Personen Deutsch bis zu ihrer Einschulung fast nicht bis gar nicht. Den ersten Kontakt mit der deutschen Sprache hatten sie im Kindergarten, wobei die Sprache erst im Laufe der Schule optimiert wurde und an der Universität letzte Sprachschwierigkeiten überwunden wurden.

8.4 Die Selbstbewussten

Schlüsselkategorie	Subkategorie	Ankerbeispiele
Persönliche Ressourcen	Zweisprachigkeit als genereller Gewinn	„Das ist für mich NUR eine Ressource. Mehrsprachigkeit kann NIE ein Hindernis sein, meiner Meinung nach.“
	Geringer Wunsch nach Einsatz der Erstsprache	„Grundsätzlich ja, nur weiß ich jetzt nicht inwiefern ich einen Nutzen daraus haben könnte als Germanistikstudentin per se.“
	Keine sprachlichen Probleme	„Überhaupt nicht. Nein, nein. Also auch während der Schulzeit nicht und an der Uni schon gar nicht.“
Äußere Einflüsse	Keine Wahrnehmung von Unterstützungsmaßnahmen	„Also rein objektiv gesehen, kann ich sagen, ich weiß nichts davon.“
	Mögliche universitäre Ungerechtigkeit	„Das glaube ich schon, dass das sicher der Fall sein kann“
Ansprüche	Deutsch als Voraussetzung	„Es ist halt wirklich nur Deutsch.“
	Hohe Erwartungen an andere	„Bitte lerne besser Deutsch, bevor du in die Vorlesungen und so weiter gehst“

Tabelle 6: Beschreibung Selbstbewussten

8.4.1 Persönliche Ressourcen

8.4.1.1 Zweisprachigkeit als genereller Gewinn

Person 6 spricht in Bezug auf ihre Zweisprachigkeit von einem Gewinn. „Das ist für mich NUR eine Ressource. Mehrsprachigkeit kann NIE ein Hindernis sein, meiner Meinung nach“ (Interview 6, Seite 188, Zeile 6-7).

Ebenso für Person 3 ist es ein Vorteil, „[...] sozusagen ein Mehrwert. Also je mehr Sprachen du sprichst, desto positiver ist es“ (Interview 3, Seite 158, Zeile 29-30).

Auch Person 8 sieht seine eigene Mehrsprachigkeit nicht als Hindernis. „Man kann sie immer gebrauchen“ (Interview 8, Seite 218, Zeile 5). Jedoch mit dem Nachsatz, dass zumindest eine Sprache perfekt beherrscht werden sollte, um sich angemessen artikulieren zu können. Ein Hindernis ist sie nur dann, wenn Deutsch nicht auf einem angemessenen Niveau beherrscht wird.

„Das heißt ich würde es so und so sehen. Als Last sollte man es nicht ansehen, wenn man mehrere Sprachen kann, NUR, wenn man sich nicht auf Deutsch fokussiert, dann sehe ich es schon als Last an. Ich merke es ja im Unterricht, denn die (die SchülerInnen) bringen ja nicht mal zwei Sätze zusammen. „Lehrer, darf ich Klo?“. Ich weiß was er meint, aber es ist nicht einmal ein kompletter Satz“ (Interview 8, Seite 218, Zeile 19-24).

Person 6 spricht in diesem Zusammenhang von den Problemen im Deutschen, die bei Kindern und Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache auftreten können. Diese sind ihrer Ansicht nach nicht automatisch mit der Tatsache verbunden, dass die SchülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch haben. „Weil einfach manchmal, so einfach das auch klingt, das Talent auch ein bisschen mitspielt oder die Begabung oder so was, keine Ahnung“ (Interview 6, Seite 188, Zeile 11-13). „Manchmal ist schon so, entweder man kann es oder man kann es nicht“ (Interview 6, Seite 188, Zeile 14-15). Eventuell, so meint sie, ist dies an einer Wiener Schule anders als auf dem Land, da man an diesen Schulen selten ‚normales‘ Deutsch spricht und nur Fetzen davon aufnimmt. „Aber grundsätzlich bin ich nicht so der Verfechter der Theorie, ich weiß nicht, dass irgendwie Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, automatisch in Deutsch nicht so gut sind. Das sehe ich gar nicht ein“ (Interview 6, Seite 188, Zeile 20-22).

8.4.1.2 Geringer Wunsch nach Einsatz der Erstsprache

Person 6 konnte ihre Erstsprache Bosnisch bereits am Institut für Geschichte einsetzen, wodurch sie erneut Vorteile in ihrer Zweisprachigkeit sieht.

„Nein, ich habe es definitiv als Ressource hernehmen können, vor allem in Geschichte. Weil ich mich da mit Themen auseinandergesetzt habe, wo ich eben auch bosnisch sprachige, also bosnisch-serbisch-kroatische Literatur heranziehen hab können ohne Probleme und das ist sicherlich ein Vorteil. Auf jeden Fall“ (Interview 6, Seite 188, Zeile 29-33).

Auf die Frage, ob sie das Angebot befürworten würde, Vorlesungen oder Seminararbeiten auf Bosnisch zu absolvieren, sieht sie vor allem an der Germanistik keinen Nutzen, den sie daraus ziehen könnte. Grundsätzlich findet sie es aber in Ordnung, wenn es die Möglichkeit gäbe. Hingegen sieht sie solch ein Angebot am Institut für Geschichte sinnvoller.

Person 3 konnte seine Erstsprache Bosnisch im Gegensatz zu Person 6 am Institut für Geschichte im Rahmen einer Lehrveranstaltungen bisher nicht einsetzen. Dennoch würde er es befürworten, wenn die Möglichkeit bestehe, zum Beispiel eine Lehrveranstaltung in ‚Osteuropäischer Geschichte‘, die auf Anliegen des Befragten auf Serbokroatisch abgehalten werden sollte, zu besuchen. Er bedauert, dass dies an der Universität nicht angeboten wird.

Person 8 hatte noch keine Möglichkeiten seine Erstsprache an der Universität anzuwenden, da vonseiten der Universität kein Angebot vorhanden ist bzw. war. Zumal beherrscht er seine Erstsprache Mazedonisch nicht auf einem Niveau, welches ihm erlauben würde, diese, beispielsweise um Aufsätze zu verfassen, einzusetzen. Überdies betont er, dass er die Option, seine Erstsprache an der Universität zu verwenden, auch wenn es ihm angeboten werden würde, nicht annehmen würde, da nach Annahme von Person 8 der Fokus auf der deutschen Sprache liegen sollte. „Nicht verlangt und ich würde es auch gar nicht annehmen wollen, das heißt, weil ich ja eher auch der Meinung bin, man sollte sie beherrschen. Also Deutsch“ (Interview 8, Seite 216, Zeile 7-8).

8.4.1.3 Keine sprachlichen Probleme

Für alle drei Befragten stellt es kein Problem dar, an der Universität die deutsche Sprache zu verwenden. Person 3: „Ja, also ich war das [Deutsch an Bildungsinstitutionen zu sprechen] immer gewohnt und für mich war das nie ein Problem“ (Interview 3, Seite 159, Zeile 5).

Auch Person 6 antwortet auf die Frage, ob es jemals Schwierigkeiten in der Anwendung des Deutschen gab: „Nein, nein. Also auch während der Schulzeit nicht und an der Uni schon gar nicht“ (Interview 6, Seite 185, Zeile 1-2).

Die Anwendung der deutschen Wissenschaftssprache ist ebenso kein Hindernis. „Wenn man die Sprache beherrscht, wird es kein Problem sein. Man muss sich das einfach anschauen, wie das anzuwenden ist“, so Person 8 (Interview 8, Seite 215, Zeile 8-10).

8.4.2 Äußere Einflüsse

8.4.2.1 Keine Wahrnehmung von Unterstützungsmaßnahmen

Person 3 war nie, wie er berichtet, an der Universität auf Unterstützungsmaßnahmen angewiesen. Er selbst bevorzugt es, Unklarheiten selbst zu klären. Daher weiß er über Fördermaßnahmen, die an der Universität angeboten bzw. nicht angeboten werden, nicht genau Bescheid.

Dennoch ist er der Meinung, dass eine Universität die Möglichkeit der Deutschförderung bieten bzw. Studierende, die ihre Deutschkenntnisse weiter ausbauen wollen, dabei finanziell unterstützen sollte. „Das fände ich schon wichtig“ (Interview 3, Seite 159, Zeile 17).

Auch Person 6 konnte an der Universität bisher keine Unterstützungsmaßnahmen, die StudentInnen in der Deutschaneignung fördern, wahrnehmen. „Also rein objektiv gesehen, kann ich sagen, ich weiß nichts davon. Weil ich kenn schon ein paar StudentInnen, die eben da waren, nur für ein Semester oder was, und die eben Deutsch als Fremdsprache auch gelernt haben und da gibt es eigentlich nichts“ (Interview 6, Seite 185, Zeile 27-30).

Die Untersuchungsteilnehmerin verspürt zudem den Eindruck, dass es für Lehrende unbedeutend ist, ob Studierende der deutschen Sprache mächtig sind oder nicht. „Ich denke mir, solange die Professoren halbwegs gute Seminararbeiten bekommen oder das, was sie haben wollen, sagen sie gar nichts“ (Interview 6, Seite 186, Zeile 10-11). In Bezug dessen erzählt sie von GermanistikstudentInnen, deren Erstsprache Deutsch ist und dennoch in manchen Themenbereichen Unsicherheiten zeigen: „Und da hat sich NIE ein Professor in irgendeiner Art beschwert oder irgendwelche fördernden oder guten Tipps mitgegeben. Überhaupt nicht. Das ist einfach toleriert worden, das sicherlich okay ist“ (Interview 6, Seite 186, Zeile 13-16).

Person 8 vertritt die Meinung, dass es nicht Aufgabe der Universität ist, Unterstützungsmaßnahmen bereitzustellen und sich um die Aneignung der deutschen Sprache von Studierenden mit nicht-deutschen Erstsprachen zu kümmern. Dies unterliegt nach Ansicht des Befragten viel eher der ÖH, studentischen Verbindungen, anderen Instituten wie der Volkshochschule oder den Studierenden selbst. „Weil wir sind auf der dritten Stufe angelangt der Ausbildung. Also da ist es schon zu spät. Entweder mache ich es selber oder ich lasse es sein. Aber nicht Aufgabe der Uni, sich darum zu kümmern“ (Interview 8, Seite 221, Zeile 7-9). Zudem denkt er, dass sich Studierende mit Schwierigkeiten im Deutschen ohnehin gegenseitig unterstützen.

Grundsätzlich aber würde Person 8 es befürworten, wenn Prüfungen wie die STEOP in anderen Sprachen angeboten werden würden, damit Studierende zu Beginn ihres Studiums keine Zeit verlieren und ihr Studium aufnehmen können. „Also, damit eben es keine Verzögerung gibt, bin ich der Meinung, man kann / also der Professor sollte es zulassen, dass ich switchen kann zwischen den Sprachen, aber bitte wirklich / (lacht)“ (Interview 8, Seite 217, Zeile 12-14). Jedoch sieht er einen Nachweis über die erlangten Deutschkenntnisse bis zum Ende des Studiums, spätestens bis zur Diplomprüfung, erforderlich. „Ich würde es so sagen. Damit die Studenten keine Zeit verlieren, von mir aus ja. Mit dem Zusatz Diplom gibt es nur, wenn ich die Sprache [Deutsch] beherrsche“ (Interview 8, Seite 215, Zeile 24-25).

„Ja. Wenn er / in den einzelnen Zeugnissen soll es vermerkt sein, in welcher Sprache es abgelegt wurde und wenn es mindestens ein ausländisches ist, so gesehen, dann muss er bis zur Diplomprüfung nachweisen, dass er diese Sprache beherrscht. Weil immerhin hat er eine Bestätigung von einer Wiener Universität. Und muss er es können“ (Interview 8, Seite 215, Zeile 29-33).

8.4.2.2 Mögliche universitäre Ungerechtigkeit

Die Befragten selbst erfuhren an der Universität keine Benachteiligungen. Auf die Frage, ob andere Studierende, die sprachliche Schwierigkeiten im Deutschen aufweisen, an der Universität ungerecht behandelt werden, sind sich die befragten Personen uneinig.

Person 6 spricht davon, dass sie sich selbst nie benachteiligt fühlte und sie auch nicht das Gefühl hat, dass andere Personen an der Universität diskriminiert werden. „Hätte ich nicht mitbekommen“ (Interview 6, Seite 185, Zeile 31). „Überhaupt nicht“ (Interview 6, Seite 186, Zeile 34).

Ebenso erlebte Interviewpartner 3 keine persönlichen Benachteiligungen an der Universität, äußert sich jedoch auf die Frage, ob er der Meinung ist, dass Studierende mit

nicht-deutscher Erstsprache, die Probleme mit der deutschen Sprache haben, aufgrund des monolingual ausgerichteten Studienangebots Benachteiligungen erleben können:

„Ja. Das auf jeden Fall. Das glaube ich schon, dass das sicher der Fall sein kann (..). Dass, ja, dass da einfach ein Handicap ist“ (Interview 3, Seite 159, Zeile 25-26). „Ich kann das halt nicht von mir auf andere schließen, aber ich denke mir halt, wenn ich in dieser Situation wäre, ich würd das schon als Hindernis sehen“ (Interview 3, Seite 159, Zeile 28-30).

Und ergänzt: „Woran man aber selber, sag ich jetzt mal, wenig tun kann, wenn man da keine Unterstützung bekommt, finde ich“ (Interview 3, Seite 159, Zeile 26-28). Person 3 macht hiermit deutlich, dass, obwohl er selbst nicht von Benachteiligungen betroffen ist, sich sehr wohl vorstellen kann, dass einsprachig orientierte Bildungsinstitutionen Benachteiligungen hervorbringen können.

Person 3 erzählt in diesem Zusammenhang von einem Bekannten aus Bosnien. Dieser kam von Bosnien nach Wien, um an einer Universität zu studieren. Zunächst lernte der Bekannte drei Jahre ausschließlich Deutsch, um danach sein Bachelorstudium zu beginnen, welches ebenfalls drei Jahre dauern sollte. Tatsächlich aber beanspruchte das Studium sechs Jahre. „Also insgesamt hat er neun Jahre studiert. Mit Deutsch lernen und studieren. Ich finde schon, dass da / er in diesem Sinne benachteiligt war“ (Interview 3, Seite 160, Zeile 6-8).

Auch Person 8 antwortet auf die Frage, ob Studierende mit nicht-deutschen Erstsprachen an der Universität benachteiligt werden: „Natürlich sind sie benachteiligt, weil sie es eben / weil sie nicht alles studieren können, was sie wollen“ (Interview 8, Seite 217, Zeile 21-22). Dabei spricht er die Thematik Deutsch als Voraussetzung für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums an. Jedoch vertritt Person 8 die Meinung: „Aber es ist nun mal Österreich und die Sprache ist nun mal Deutsch. Das heißt man wird nicht alles studieren können, was man will und ich bin der Meinung es gibt sicher irgendwelche internationale Studien, die sich eher auf die englischsprachigen Ausländer konzentrieren“ (Interview 8, Seite 217, Zeile 22-25). Mit dieser Äußerung wird deutlich, für wie bedeutend Deutsch für die Absolvierung eines (Lehramts)Studiums an einer österreichischen Universität angesehen wird und welche Forderungen Person 8 an Studierende stellt.

8.4.3 Ansprüche

8.4.3.1 Deutsch als Voraussetzung

Person 3 empfindet die deutsche Sprache an der Universität als sehr dominant und sieht Deutsch als eine Grundvoraussetzung, um ein Lehramtsstudium aufzunehmen. Dabei setzt er in Verbindung: „Also wenn ich jetzt zum Beispiel denke, wenn ich nicht so gut Deutsch könnte, dann wäre ich halt einfach fehl am Platz“ (Interview 3, Seite 161, Zeile 36-37). Und betont: „Es ist halt wirklich nur Deutsch“ (Interview 3, Seite 163, Zeile 9).

Person 6 erzählt, dass bereits an ihrer Schule ein wissenschaftlich hohes Deutschniveau zwar nicht unbedingt gefördert aber gefordert wurde. Diese Erwartungen der Schule lassen sich auch auf die Universität übertragen. Die Untersuchungsteilnehmerin ist der Meinung, dass ein gutes Deutsch gefordert, jedoch nur gering gefördert wird. In diesem Zusammenhang äußert sie sich: „Ich weiß nicht, inwiefern man es von ausländischen Studenten irgendwie erwarten kann, dass die jetzt wirklich perfekt sind“ (Interview 6, Seite 186, Zeile 16-17).

Auf die Frage, ob gute Deutschkenntnisse als Voraussetzung für ein (Lehramts)Studium gelten, bejaht sie dies und betont, dass sie dies in gewisser Weise auch gut findet. „Man kann Dinge sicherlich kritisieren, aber wir sind an einer deutschen, also deutschsprachigen (lacht) Institution. Deshalb denke ich, ist das sicherlich auch okay. Das möchte ich auch gar nicht negativ werten“ (Interview 6, Seite 187, Zeile 5-7).

Auch Person 8 sieht sich darin gefordert, Deutsch an der Universität besser als an der Schule zu beherrschen. Bezüglich der Frage, ob an der Universität ein hohes Deutschniveau erwartet wird, äußert er sich: „Für einen Normalbürger, ja. Aber wir sind auf einer Universität. Das heißt ich erwarte mir ein Reife- und Diplomprüfungszeugnis, also die Matura. Das heißt von dem her, nein“ (Interview 8, Seite 214, Zeile 34-36). Für den Befragten sind die Vorlesungsunterlagen und Skripten in einem für ihn ‚normalen‘ Niveau verfasst und weisen „kein sehr hohes Niveau“ (Interview 8, Seite 214, Zeile 36-37) auf. „Ich hab keine Probleme und wenn einer Probleme hat, dann beherrscht er die Sprache noch nicht. Dann ist er nicht fit genug für die Uni“ (Interview 8, Seite 215, Zeile 1-2).

Auch die Professoren reagieren seiner Meinung nach angemessen auf die Sprachschwierigkeiten der Studierenden. „Wenn einer die Sprache nicht beherrscht, dann senken sie ihr Niveau nicht. [...] Das finde ich gut“ (Interview 8, Seite 220, Zeile 9-12).

Weiters erzählt er: „Also der Satz würde dann lauten, dass die Professoren es verlangen. Das heißt sie sind strikt dahinter, dass man ein gewisses Niveau hat. (Interview 8, Seite 11, Zeile 9-10)

8.4.3.2 Hohe Erwartungen an andere

Die Befragten haben hohe Erwartungen an ihre MitstudentInnen. Den Antworten der UntersuchungsteilnehmerInnen zufolge, schätzen sie das sprachliche Deutschniveau, welches an der Universität gefordert wird, als hoch ein. Da jedoch, so betont Person 6, mit der Wahl eines Lehramtsstudiums eine gewisse Verantwortung verbunden ist, sollten die StudentInnen, unabhängig von den gewählten Unterrichtsfächern, Deutsch beherrschen. „Aber (..) ich weiß nicht, also grammatikalisch und grammatisch sollte man schon sattelfest sein, finde ich. Sonst kann man es ja nicht weitergeben“ (Interview 6, Seite 191, Zeile 23-25). Für sie sind Sicherheit und ausreichende Kompetenzen in der deutschen Sprache als Lehramtsstudierende überaus wichtig.

„Ich kann mich nicht morgen in eine Klasse stellen und zwischen Dativ und Akkusativ selber noch nicht so ganz unterscheiden können. Das ist für mich / das geht nicht, das geht überhaupt nicht. Die Frage ist dann, wie soll ich dann den Schülern oder den Schülerinnen irgendwas beibringen? Wie soll das funktionieren? Das stelle ich mir schwer vor, nein“ (Interview 6, Seite 189, Zeile 31-36).

Für sie gilt daher: „Meine Meinung ist, wenn man Deutsch als Unterrichtsfach Deutsch studiert, dann sollte man sicherlich ein gewisses Vorwissen mitbringen und auch die Bereitschaft, dass man immer besser wird. (..) Sonst braucht man das gar nicht anfangen“ (Interview 6, Seite 189, Zeile 13-15).

Wie auch Person 6 fordern Person 3 und 8 von Lehramtsstudierenden, sich die deutsche Sprache anzueignen. „Das klingt so blöd, aber wenn ich sag jetzt als Lehramtsstudent sollte man doch irgendwann ausreichend Deutsch können. Also ob das jetzt noch in der STEOP sein muss, das auf gar keinen Fall aber im Nachhinein dann schon“ (Interview 3, Seite 162, Zeile 14-17).

Ebenfalls äußert sich Person 8 dazu:

„[...] Lehramt zum Beispiel, was ich studiere, da ist es bitte schon Voraussetzung, dass man die Sprache beherrscht. Weil immerhin muss man irgendwann in der Klasse sitzen. Auch wenn die Kundschaft heutzutage nicht die Sprache beherrscht, der Lehrer sollte es wenigstens (lacht)“ (Interview 8, Seite 217, Zeile 30-33).

Demnach, so meint er, gibt es zu viele StudentInnen, die die Sprache nicht gut genug können und richtet sich daher direkt an die Studierenden: „Bitte lerne besser Deutsch, bevor du in die Vorlesungen und so weiter gehst (lacht)“ (Interview 8, Seite 214, Zeile 8-

9). Er begründet diese Bitte darin, da ansonsten beidseitige Verständnisschwierigkeiten auftreten. „Es hilft auch den anderen, weil man versteht sie oft nicht. Sie bemühen sich, sie werden irgendwann auch frustriert sein, weil sie sich nicht artikulieren können. Die anderen werden sie nicht verstehen, der Professor versteht sie nicht“ (Interview 8, Seite 214, Zeile 9-12).

Zudem stellt Person 8 die Anforderung an StudentInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, bis zum Abschluss des Studiums Deutsch zu beherrschen.

8.4.4 Fazit

Die ‚Selbstbewussten‘ haben großes Vertrauen in sich selbst und sind sich ihrer Fertigkeiten bewusst.

Die UntersuchungsteilnehmerInnen haben gemein, dass sie an der Universität keine Probleme in der deutschen Sprache aufweisen. Dadurch, dass die ‚Selbstbewussten‘ selbst gute Leistungen erbringen, steigen gleichzeitig die Erwartungen an andere. Demnach erwarten sie von Lehramtsstudierenden und zukünftigen Lehrpersonen, unabhängig von deren Unterrichtsfächern und unabhängig davon, ob deren Erstsprache Deutsch ist oder nicht, sehr gute Deutschkenntnisse. Das Beherrschen des Deutschen ist für die ‚Selbstbewussten‘ von großer Wichtigkeit und eine Voraussetzung, um ein Lehramtsstudium aufzunehmen.

Die Bildungswege der ‚Selbstbewussten‘ sind unterschiedlich. Person 3 und 6 näherten sich bereits im Kindesalter der deutschen Sprache und konnten die Sprache bereits in der Volksschule auf einem passablen Niveau anwenden. Person 8 hingegen hatte, obwohl er als Kleinkind in Österreich lebte, sowohl in seinem Elternhaus als auch im Kindergarten keinen Zugang zum Deutschen. Da er seine Volksschulzeit in Mazedonien verbrachte, hatte er keinen Kontakt zur deutschen Sprache. Erst an einer weiterführenden Schule in Österreich eignete er sich Deutsch durch intensives Lernen selbst an.

8.5 Verbesserungsvorschläge

Da in einigen Interviews Verbesserungsvorschläge an die Universität gerichtet wurden, welche Vorkehrungen getroffen werden könnten, um Studierende mit schwächeren Deutschkenntnissen in der Anwendung der deutschen (Wissenschafts)Sprache zu unterstützen, ist es ein Anliegen, diese im folgenden Kapitel zusammengefasst vorzustellen. Die Vorschläge können als Empfehlung und Anregung gesehen werden.

Die gewünschten Veränderungen, die die Personen an die Universität richten, sind unabhängig von den zugeteilten Typisierungen zu sehen, da Verbesserungsvorschläge von allen befragten Personen gegeben wurden und nicht den einzelnen Typen zuzuteilen sind.

Um die Wichtigkeit der einzelnen Vorschläge aufzuzeigen, wurden die Empfehlungen nach der genannten Häufigkeit sortiert. Die Vorschläge, die am häufigsten genannt wurden, sind im Folgenden zuerst angeführt.

8.5.1 Förderprogramme durch StudentInnen

Hilfe, die von Studierenden an Studierende gehen soll, wird unabhängig voneinander fünf Mal genannt.

Lehrveranstaltungen und Schreibmentorings, in denen das wissenschaftliche Arbeiten gelehrt wird, die an der Universität angeboten und auch besucht werden, werden zwar als gut befunden, um das wissenschaftliche Arbeiten zu lernen, jedoch nicht, um Verbesserungen in der Aneignung des Deutschen zu erlangen. Von den Befragten werden deshalb Deutschförderprogramme gewünscht, in denen Studierende andere StudentInnen an das Schreiben von Seminararbeiten heranzuführen und bei der Sprachförderung unterstützen. Person 8 sieht darin eine Win-win Situation:

„Wo zumindest auch die Lehramtsstudenten, die Deutsch, Englisch und so weiter machen, die können das gerne übernehmen. Ob das jetzt gratis sein soll oder nicht, das ist ihre Entscheidung. Doppelt gewonnen. Erstens kümmert sich der Staat nicht darum, weil kostet Geld, es ist nicht seine Aufgabe und zweitens die Lehramtsstudenten können üben“ (Interview 8, Seite 221, Zeile 14-19).

Vorgeschlagen werden hierfür StudentInnen, die beispielsweise vor dem Abschluss eines Germanistikstudiums stehen oder „Vielleicht die schon weiter sind, so wie ich oder auch

Muttersprachler natürlich, die dann denen Tipps geben, wie man das machen könnte“ (Interview 2, Seite 152, Zeile 30-32).

Zudem werden Workshops befürwortet, die Erstsemestrige an der Universität begrüßen und sie über die Standards, die an der Universität verlangt werden, aufklären. Ein weiterer Vorschlag sind organisierte Gruppen, in denen sich z.B. bosnisch-sprachige StudentInnen zusammenschließen, um mit anderen Studierenden mit derselben Erstsprache das Schreiben von Seminararbeiten etc. auf Deutsch gemeinsam zu üben. Oder in denen die Möglichkeit besteht, sich untereinander auszutauschen und sich auf Deutsch zu unterhalten. „Obschon auch irgendwelche Kurse, die man dann / wo man dann das gemeinsam besprechen kann und so“ (Interview 7, Seite 202, Zeile 28-30).

Die befragten Personen sind sich darüber einig, dass viele StudentInnen gerne die Rolle als MentorInnen einnehmen würden, um andere Studierende im Deutscherwerb zu unterstützen und genauso viele das Angebot zur Deutschförderung, welches von anderen StudentInnen angeleitet wird, annehmen würden. Ob diese Arbeit bezahlt oder auf freiwilliger Basis beruhen würde, müsste vorab entschieden werden.

8.5.2 Sprachförderkurse durch Universität

Vier von neun Personen sehen einen Sprachförderkurs, welcher von der Universität angeboten wird und der sich u.a. auf die Grammatik und Rechtschreibung der deutschen Sprache konzentriert, als notwendig. Die Kosten dafür sollten entweder zur Gänze von der Universität übernommen werden oder die Studierenden sollten zumindest zum Teil finanziell unterstützt werden.

Person 7 plädiert dafür, dass diese Möglichkeit allen ordentlichen Studierenden zukommen sollte:

„Also wenn jemand schon hier studiert an der Uni, also das heißt, insbesondere wenn es schon nach / wenn er schon die STEOP hat, wenn er schon eine Aufnahmeprüfung geschafft hat. Also wenn er irgendwie Kompetenzen hat, in diesem Fach, das er sich ausgesucht hat, wirklich gut zu studieren und darin gut zu werden. Und wenn er sich zusätzlich in der deutschen Sprache verbessern möchte, dann einfach die volle Unterstützung geben“ (Interview 7, Seite 206-207, Zeile 35-3).

Die Sprachförderkurse sollen vor allem Studierenden angeboten werden, die zwar eine gute Grundlage in Deutsch haben, aber ihr Deutsch unbedingt verbessern wollen. Auch an dieser Stelle sind sich die Befragten sicher, dass das Angebot viele StudentInnen annehmen würden.

8.5.3 Lernbetreuung

Von den befragten Personen schlagen zwei von neun Personen zur Vorbereitung der (STEOP)Prüfungen ein bestimmtes Kontingent an Betreuern vor, die Studierende mit sprachlichen Schwierigkeiten im Deutschen beim Lernen begleiten. Dabei wäre es notwendig, dass es jemanden gibt, der die Vorlesungsinhalte und den Prüfungsstoff nochmals erklärt. Weiters wäre es von Vorteil, wenn diese Betreuer die Erstsprachen der Studierenden beherrschen und somit die Vorlesungsinhalte bei Bedarf auch auf Türkisch, Albanisch etc. verdeutlichen.

Die nachfolgenden Verbesserungsvorschläge wurden jeweils ein Mal genannt.

8.5.4 Vorlesungen in anderen Sprachen

Vorgeschlagen werden Vorlesungen, die, wenn es das Thema zulässt, auch in anderen Sprachen außer Deutsch und Englisch abgehalten werden, anzubieten. Beabsichtigt wird dabei die Tatsache, dass an der Universität der Fokus auf dem Deutschen liegt, aufzuheben.

8.5.5 Feedback

Bemängelt wird das fehlende Feedback der Lehrenden. Person 6 sieht es als notwendig, viel mehr mit Feedback zu arbeiten. „Feedback ist meiner Meinung nach sicherlich was Wichtiges. Und das bekommt man an der Uni sicherlich viel zu selten. Das auf jeden Fall“ (Interview 6, Seite 192, Zeile 20-21). Die Rückmeldungen sollen eingesetzt werden, damit Studierende eigenständig oder unter Umständen auch mit fremder Hilfe ihre Deutschfertigkeiten ausbauen können. Sprachliche Schwierigkeiten sollen dadurch verringert werden.

8.5.6 Ausweitung DaF/DaZ-Bereich auch in anderen Fächern

Die Bemühungen des Instituts für Germanistik, den DaF- und DaZ-Bereich auszubauen, werden ausdrücklich erwähnt. Zusätzlich wäre ein Ausbau dessen in anderen Studienrichtungen bzw. Unterrichtsfächern und im Pädagogikbereich gerne gesehen, um auch hier die Frage, was es heißt, Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache zu lernen, behandeln zu können. Womit Bezug auf den Schulalltag genommen wird. Person 9 argumentiert, dass Deutsch nicht nur im Deutschunterricht verwendet und vermittelt wird

und somit der „[...] Deutschunterricht nicht unbedingt im DEUTSCHUNTERRICHT stattfindet, sondern Deutsch lernt man in allen Fächern“ (Interview 9, Seite 234, Zeile 1-2). So ist sie der Meinung, dass die Thematik nicht nur an der Germanistik, sondern auch in allen anderen Studienrichtungen behandelt werden sollte. „Weil eigentlich ist das auf der Germanistik Thema, aber in den anderen Studienrichtungen einfach nicht. Und das werden ja genauso Lehrer“ (Interview 9, Seite 233, Zeile 34-36).

8.5.7 STEOP

Verbesserungsvorschläge, die in Bezug auf die STEOP getätigt wurden, wurden von den Befragten nicht von selbst angesprochen. Vielmehr sind diese durch genaueres Nachfragen meinerseits zur Sprache gekommen. Der Vorschlag, die STEOP auch in anderen Sprachen als Deutsch anzubieten¹⁰, wurde von den UntersuchungsteilnehmerInnen unterschiedlich aufgenommen. Die Reaktionen sollen im Folgenden kurz dargestellt werden. Ob diese als Verbesserungsvorschläge wahrgenommen werden, bleibt dahingestellt.

Vier der befragten Personen fänden es grundsätzlich gut, wenn die STEOP auch in anderen Sprachen angeboten werden würde. Dennoch finden hier Abstufungen statt.

Person 4 befürwortet den Vorschlag, die Aufgabenstellungen der STEOP auch in anderen Sprachen zu formulieren. „Das ist eine gute Idee. Ich glaube, dass viele Studierende die Fragestellungen gar nicht verstehen und deshalb auch nicht die richtige Antwort geben können. Das macht irgendwie doch einen Unterschied“ (Interview 4, Seite 171, Zeile 5-7). Darüber hinaus ist die Befragte der Ansicht, dass die STEOP zu Beginn des Studiums nicht eingesetzt werden sollte. „Aber ich finde auf der Uni sollte man am Anfang statt dieser STEOP, die nicht wirklich aussagekräftig ist, mehrere Übungen einführen, wie man wirklich als Lehrer Rechtschreibung, Grammatik und Literatur unterrichten kann, soll“ (Interview 4, Seite 170, Zeile 30-32).

Person 8 würde grundsätzlich der Möglichkeit zustimmen, Prüfungen wie der STEOP in anderen Sprachen als Deutsch abzulegen, um den Studierenden mit Lernbedarf im Deutschen den Anfang ihres Studiums zu erleichtern. Jedoch sollten sie bis zum Ende ihres Studiums die deutsche Sprache beherrschen. Auch Person 3 schließt sich dieser Meinung an.

¹⁰ Bezugnehmend auf die Ausarbeitung ‚Rassialisierende Effekte? Eine Kritik der monolingualen Studieneingangsphase an österreichischen Universitäten‘ von Inci Dirim (2013).

Person 9 setzt sich in Bezug dessen mit der Frage auseinander, welche Sprachen bei der STEOP zur Auswahl stehen sollten:

„Ich weiß nicht, wie man das machen möchte, vor allem damit die anderen, die auch eine andere Erstsprache haben, nicht benachteiligt werden. Das ist dann halt sehr schwierig, vor allem weil das Lehramtsstudium doch sehr dicht ist und es sehr viele gibt. Was man tun könnte. Naja, man könnte schon in den Studien selber an sich versuchen, eben in den Fachsprachen damit besser zu arbeiten“ (Interview 9, Seite 231, Zeile 22-27).

Zwei Personen lehnen die Idee einer STEOP, die in mehreren Sprachen angeboten wird, ab. Auch wenn Person 6 das Angebot grundsätzlich in Ordnung fände, sieht sie darin mehr eine Irritation für Studierende mit nicht-deutscher Erstsprache als einen Nutzen.

Person 5 äußert sich dazu: „Für manche / am Anfang vielleicht hilft das, aber nein, das finde ich / ich finde das hilft dir nicht, wenn du immer auf Bosnisch schreibst, das hilft dir nicht. Du musst so viel wie möglich versuchen, die neue Sprache zu lernen“ (Interview 5, Seite 180, Zeile 6-8).

In zwei Interviews wurde das Thema ‚monolinguale STEOP‘ nicht genauer behandelt.

9 CONCLUSIO

Im Mittelpunkt dieser Diplomarbeit stand die Frage, inwiefern Lehramtsstudierende mit nicht-deutscher Erstsprache den Zugang zur deutschen Sprache an der Universität als positiv erleben. Um die Fragestellung beantworten zu können, galt es zunächst mit eingehender Literaturrecherche das Thema theoretisch aufzubereiten.

Die Vielfalt an Studien und Texten, die für den Theorieteil der Arbeit maßgeblich waren, konnten zeigen, welch großen Stellenwert die deutsche Sprache an Österreichs Bildungsinstitutionen einnimmt. Ausgehend davon wird eine monolinguale Schülerschaft als Norm angesehen, wodurch klare Benachteiligungen für SchülerInnen und StudentInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch an den entsprechenden Institutionen entstehen können. Insbesondere SchülerInnen und StudentInnen mit schwachen Deutschkenntnissen werden mit (Bildungs)Ungerechtigkeit konfrontiert.

Deutsch stellt demnach die einzig offiziell anerkannte Sprache an den Bildungseinrichtungen dar. Von den SchülerInnen wird erwartet, Deutsch auf einem bildungssprachlichen Niveau zu beherrschen und auch von lebensweltlich mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen wird gefordert, sich diese möglichst rasch anzueignen. Hinzu wird von StudentInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch eine einwandfreie Anwendung der deutschen Wissenschaftssprache, die eine Erweiterung der schulischen Bildungssprache darstellt, gefordert. Allerdings bleibt den Studierenden oftmals kaum Zeit, sich mit der Anwendung dieser vertraut zu machen, was im äußersten Fall einen Ausschluss vom Studium bewirken kann.

Mitunter wurde dargelegt, dass die einsprachige Orientierung der Bildungseinrichtungen zu ungleichen Bildungschancen führen kann. Wie die letzte PISA-Studie 2015 aufzeigen konnte, besteht im Vergleich zu den vorherigen PISA-Studien ein geringerer Abstand zwischen den Leistungen der SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund, dennoch ist weiterhin ein deutlicher Unterschied vorhanden. Um diese Bildungsungleichheiten aufzuheben, liegt es an der Bildungspolitik entsprechende Maßnahmen zu tätigen. Obgleich Bemühungen seitens der Politik vorhanden sind, bleibt nach wie vor viel aufzuholen. Wie aus dem Theorieteil der Diplomarbeit zu entnehmen ist, wird im Bereich der Schule aktiv versucht, gegen Bildungsungleichheiten und gegen die Sprachdefizite der SchülerInnen im Deutschen vorzugehen. Obgleich diese Bemühungen unerlässlich sind, muss der Blick auch auf den Hochschulbereich gelenkt werden. Vorgehensweisen dieser Art werden an den Universitäten, so lässt sich aus der vorliegenden Abhandlung ableiten, vernachlässigt. Vielmehr wird es als selbstverständlich genommen, dass Deutsch von den StudentInnen einwandfrei beherrscht wird und eine Sprachförderung

diesbezüglich überflüssig ist. Bezugnehmend auf die im Theorieteil erwähnte Problematik der monolingualen Bildungseinrichtungen, die letztendlich zu Bildungsbenachteiligung und Diskriminierungen führen können, war es ein Anliegen zu erforschen, wie dies Lehramtsstudierende an der Universität tatsächlich wahrnehmen und inwiefern sie Deutsch als positiv sehen.

Allen Befragten ist gemein, dass sie Deutsch als äußerst wichtig erachten. Obgleich durch anfängliche Schwierigkeiten, vor allem aufgrund negativer Erfahrungen an den Schulen, Deutsch mit einer gewissen Skepsis verbunden war, wird die deutsche Sprache durchgehend als positiv bewertet. Einen positiven Zugang zur deutschen Sprache haben die Lehramtsstudierenden durch die intensive Beschäftigung mit der Sprache an der Universität im Laufe ihres Studiums erlangt. Sie sehen die Sprache insofern als positiv, als sie in der Anwendung des Deutschen immer sicherer wurden, ihren Wortschatz erweitern, Ausdrucksschwierigkeiten bewältigen und generelle Verbesserungen im Sprechen und Schreiben verzeichnen konnten.

Deutsch ist die Sprache mit der sich die befragten Personen mit Freunden und Bekannten unterhalten, Deutsch wird für die Wissensaneignung und für Geschäftliches angewendet und ist für die Zukunft der UntersuchungsteilnehmerInnen bedeutend.

Alle Interviewten haben zu ihrer Zweisprachigkeit eine positive Einstellung. Obwohl sie diese als Ressource sehen, besteht generell kein Bedürfnis die Erstsprache an der Universität einzusetzen. Vereinzelt wurde Interesse daran bekundet bzw. die Möglichkeit, die Erstsprache im Rahmen einer Lehrveranstaltung einzusetzen, als gut befunden.

Obwohl der Zugang zur deutschen Sprache positiv bewertet wird, werden die fehlenden Unterstützungsmaßnahmen an der Universität überwiegend bemängelt. Nur ein geringer Teil der befragten StudentInnen ist demnach mit dem Unterstützungsangebot zufrieden. Hingegen finden viele der Befragten die Fördermaßnahmen mangelhaft und sehen darin Verbesserungsbedarf. Insbesondere wird die nicht vorhandene Sprachförderung, die vor allem Studierenden, die Schwierigkeiten im Deutschen aufweisen, einen Nutzen bringen würde, beanstandet.

Einige der UntersuchungsteilnehmerInnen gaben an, (anfängliche) Schwierigkeiten in der Anwendung der deutschen Wissenschaftssprache zu haben. Um diese zu bewältigen, besuchten sie Lehrveranstaltungen, die den Fokus auf das wissenschaftliche Arbeiten legten. Diese halfen ihnen dabei, Wissen über das Verfassen wissenschaftssprachlicher Texte zu erlangen, jedoch dienten sie nicht dazu, die deutsche Sprache zu verbessern.

Demzufolge eigneten sich die Befragten die Anwendung der Wissenschaftssprache selbst an oder fanden Unterstützung bei Verwandten und Bekannten.

Im Zusammenhang damit wird Bezug auf Benachteiligungen und Diskriminierungen genommen. Bis auf eine Person wurden die wenigsten persönlich mit benachteiligenden oder diskriminierenden Handlungen an der Universität konfrontiert. Jedoch konnten viele von Erlebnissen anderer Studierenden oder Bekannten berichten, die sie als benachteiligend beurteilten. Benachteiligungen nehmen die UntersuchungsteilnehmerInnen insofern wahr, als keine angemessenen Unterstützungsmaßnahmen für StudentInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und schwachen Deutschkenntnissen vorhanden sind bzw. angeboten werden, welche sich durch gezielte Deutschförderung oder durch Einfühlungsvermögen und Unterstützung bei der Anwendung des Deutschen durch die Lehrenden beseitigen ließen.

Die Erwartungen der Universität an die StudentInnen Deutsch zu beherrschen, schätzen alle Befragten als sehr hoch ein. Jedoch sind sich nahezu alle UntersuchungsteilnehmerInnen einig, dass die gestellten Ansprüche angemessen sind. Aus den Interviews geht hervor, dass die Befragten es als ihre Aufgabe sehen, Deutsch auf einem guten Niveau sprechen zu können.

Die Ergebnisse der Untersuchung lassen darauf schließen, dass auch an der Universität Deutschkenntnisse großgeschrieben werden. Die Studierenden sind sich jedoch einig, dass ein gutes Deutsch, vor allem als zukünftige Lehrperson, Voraussetzung ist. Um den Anforderungen gerecht werden zu können, die die befragten StudentInnen teilweise auch an sich selbst stellen, ist es von großer Wichtigkeit, an der Universität geeignete Unterstützungsmaßnahmen zu treffen, die ALLEN LehramtsstudentInnen, die Lernbedarf im Deutschen aufweisen, zukommen und sie in der Aneignung und Anwendung der deutschen (Wissenschafts)Sprache unterstützen. Womöglich lässt sich dies, inspiriert von den Verbesserungsvorschlägen, die die UntersuchungsteilnehmerInnen tätigten, im geeigneten Maße umsetzen, um die Studierenden vor (Bildungs)Benachteiligungen zu bewahren.

Zudem wäre es sinnvoll, die Befragung auszuweiten und diese auch in anderen Studienrichtungen und an anderen Universitäten vorzunehmen, um geeignete Lösungen zu finden, die allerorts angewendet werden können und eine Stütze für die Studierenden darstellen.

10 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Schild Sprachverbot	- 42 -
Abbildung 2: Stufenmodell	- 50 -

11 TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Kodierleitfaden	- 53 -
Tabelle 2: Typenbeschreibung	- 54 -
Tabelle 3: Beschreibung Degradierete	- 59 -
Tabelle 4: Beschreibung Optimisten	- 67 -
Tabelle 5: Beschreibung Kämpfer	- 77 -
Tabelle 6: Beschreibung Selbstbewussten.....	- 92 -

12 LITERATURVERZEICHNIS

AUERNHEIMER, Georg (1994): Zur Offenheit von Schulsystemen für kulturelle Vielfalt. Gesichtspunkte für einen internationalen Vergleich. In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster/New York/München/Paris: Waxmann, S. 193-218.

AUERNHEIMER, Georg (2007): Migration und Bildungsgerechtigkeit. In: Fischer, Dietlind / Elsenbast, Volker (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Münster/New York/München/Paris: Waxmann, S. 85-92.

BACHER, Johann (2005): Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs. Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. In: SWS-Rundschau, H. 1, Jg. 45, S. 37-62, www.sws-rundschau.at/archiv/SWS_2005_1_bacher.pdf (Zugriff: 13.03.2017)

BAUER, Fritz / Hauer, Bernadette / Neuhofer, Max (2005): Österreich im PISA-Schock? In: WISO, H. 1, Jg. 28, S. 109-137, www.jku.at/soz/content/e94921/e95831/e96904/e97458/Pisabaueretal_ger.pdf (Zugriff: 22.04.2017)

BAUMERT, Jürgen; Stanat, Petra; Demmrich, Anke (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, Jürgen et al.: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Lese + Budrich.

BOURDIEU, Pierre (1997): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

CERI, Fatma (2008): Die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund. Welche Folgen hat der schulische Umgang mit sprachlichen Differenzen auf die Bildungschancen? Herbolzheim: Centaurus.

CETIN, Zülfükar (2012): Homophobie und Islamophobie: Intersektionale Diskriminierungen am Beispiel binationaler schwuler Paare in Berlin. Bielefeld: transcript.

DAASE, Andrea / Hinrichs, Beatrix / Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri et al.: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, S. 103-122.

DITTON, Hartmut (2016): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg.

Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, Wiesbaden, S. 281 – 312.

DITTON, Hartmut / Aulinger, Juliane (2011): Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung – eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung. In: Becker, Rolf (Hrsg.) Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 95-119.

DIRIM, Inci (2011): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al.: Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 91-111.

DIRIM, Inci (2013): Rassialisierende Effekte? Eine Kritik der monolingualen Studieneingangsphase an österreichischen Universitäten. In: Mecheril, Paul et al.: Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer, S. 197 – 212.

DIRIM, Inci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Sprache - Rassismus - Professionalität. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik, S. 25-48.

DIRIM, Inci (2016): „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hummrich, Merle / Pfaff, Nicole / Dirim, Inci / Freitag, Christine (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden: Springer, S. 191-207.

DIRIM, Inci / Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al.: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 121-149.

DIRIM, Inci / Mecheril, Paul (2017): Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In: Fereidooni, Karim/ El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. (Inter)national vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand, Wiesbaden: Springer, S. 447-462.

DRESING, Thorsten / Pehl, Thorsten: (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage, Marburg. www.audiotranskription.de/praxisbuch

ELSPASS, Stephan / Maitz, Péter (2011): Sprache und Diskriminierung. Einführung in das Themenheft. In: Der Deutschunterricht, H. 6, S. 2-6.

FEREIDOONI, Karim (2011): Schule-Migration-Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: VS Research.

FLECK, Elfie (2013): Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik In: De Cillia, Rudolf / Vetter, Eva (Hrsg.): Sprachenpolitik in Österreich, Bestandsaufnahme 2011. Frankfurt a.M: Peter Lang Edition, 2013, S. 9-28.

FLICK, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage, Hamburg: Rowohlt.

GOGOLIN, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann + Helbig.

GOGOLIN, Ingrid (2006): Sprachliche Heterogenität und der monolinguale Habitus der plurilingualen Schule. In: Tanner, Albert et al.: Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich: Seismo, S. 291-299.

GOGOLIN, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York/München/Paris: Waxmann.

GOGOLIN, Ingrid (2013): Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid et al.: Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 339-358.

GOGOLIN, Ingrid (2013a): Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch ‚Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert‘. In: Gogolin, Ingrid et al.: Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster/New York/München/Paris: Waxmann, S. 7-18.

GOGOLIN, Ingrid / Neumann, Ursula / Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, H. 107. Bonn: BLK.

GOMOLLA, Mechtild (2006): Institutionelle Diskriminierung und schulische Segregation. In: Leiprecht, Rudolf; / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 97-109.

GOMOLLA, Mechtild (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: Hormel, Ulrike / Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag, S. 61-93.

GOMOLLA, Mechtild (2013): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem. In: Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 5. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 87-102.

GOMOLLA, Mechtild / Radtke, Franz-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenzen in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GRUNDMANN, Matthias / Bittlingmayer, Uwe H. / Dravenau, Daniel / Groh-Samberg, Olaf (2016): Bildung als Privileg und Fluch – Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5. Auflage, Wiesbaden: Springer, S. 57-86.

HELFFERICH, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HENKELMANN, Yvonne (2012): Migration, Sprache und kulturelles Kapital. Wiesbaden: VS Verlag.

HORMEL, Ulrike / Scherr, Albert (2010): Einleitung: Diskriminierung als gesellschaftliches Phänomen. In: Hormel, Ulrike / Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag, S. 7- 20.

KELLE, Udo / Kluge, Susann (2010) Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KHAKPOUR, Natascha (2016): Die Differenzkategorie Sprache. Das Beispiel „Native Speaker“. In: Hummrich, Merle / Pfaff, Nicole / Dirim, Inci / Freitag, Christine (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden: Springer, S. 209-220.

KLUGE, Susann (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

KNAPPIK, Magdalena (2013): Unterrichten in der Migrationsgesellschaft: Welche Deutschkompetenzen brauchen Lehrkräfte? In: Barbara Haider (Hrsg.): Baustelle Mehrsprachigkeit. Herausforderung für Institutionen und Unternehmen.. Edition Volkshochschule. Wien. S. 27-37.

KNAPPIK, Magdalena (2016): Ist Autor*innenschaft möglich? Subjektivierungsreflexive Unterstützung von Studierenden im Prozess der Aneignung des wissenschaftlichen

Schreibens. In: Hummrich, Merle / Pfaff, Nicole / Dirim, Inci / Freitag, Christine (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden: Springer, S. 235-246.

KNAPPIK, Magdalene / Dirim, Inci (2013): „Native Speakerism“ in der LehrerInnenbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung H. 3, S. 20-23.

KOCH, Kai - Christian / Dollase, Rainer (2009): Diskriminierung im Kontext von Bildung und Bildungskarrieren. In: Beelmann, Andreas / Jonas, Kai J.: Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 337-355.

KÖNIG, Alexandra / Fuchs-Heinritz, Werner (2014): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz, München: UVK.

KROON, Sjaak / Vallen, Ton (1991): Monolinguale Lehrer in multilingualen Klassen. In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa. Münster/New York/München/Paris: Waxmann. S. 125-149.

KUCKARTZ, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

LAMNEK, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage, Weinheim: Beltz.

LEIPRECHT, Rudolf / Steinbach, Anja (2015): Einleitung Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache - Rassismus - Professionalität. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik, S. 7-24.

LENGER, Alexander / Schneickert, Christian / Schumacher, Florian (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. In: Lenger, Alexander / Schneickert, Christian / Schumacher, Florian (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 13-41.

LÜDERS, Christine / Schlenzka, Nathalie: Schule ohne Diskriminierung (2016): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 9, Jg. 66, S. 36-41.

MAYRING, Philipp (1985): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Jüttemann, Gerd: Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, 187-211.

MAYRING, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage, Weinheim: Beltz.

MECHERIL, Paul (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al.: Migrationspädagogik. 2010. Weinheim: Beltz, S. 54-76.

MECHERIL, Paul (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik 2015. S. 25-53.

MILROY, James (1998): Children Can't Speak or Write Properly Any More. In: Bauer, Laurie / Trudgill Peter (Hrsg.) Language Myths. Harmondsworth: Penguin Books, S. 58-65.

PURKARTHOFFER, Judith (2013): Sprach(en)regime in Unternehmen und Institutionen: Regelungen, Umgang und Erleben. In: Haider, Barbara (Hrsg.): Baustelle Mehrsprachigkeit. Herausforderung für Institutionen und Unternehmen. Wien: Die Wiener Volkshochschulen, S. 111-122.

RIEMER, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri et al.: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 15-31.

SCHERR, Albert (2016): Diskriminierung/Antidiskriminierung – Begriffe und Grundlagen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 9, Jg. 66, S. 3-10.

SCHMELTER, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri et al.: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 33-45.

SCHRODT, Heidi (2014): Sehr gut oder nicht genügend? Schule und Migration in Österreich. Wien, Graz, Klagenfurt: Molden.

SCHULZE, Erika / Yildiz, Erol (2009): Zur Gestaltung von Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Dirim, Inci / Mecheril, Paul (Hrsg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 247-264.

SCHWANTNER, Ursula / Toferer, Bettina / Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2013): PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Mathematik. Lesen. Naturwissenschaft. Graz: Leykam.

SPRINGSITS, Birgit (2015): Nein, das kann nur die Muttersprache sein. Spracherwerbsmythen und Linguizismus. In: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hrsg.):

Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 89-108.

SPRINGSITS, Birgit (2016): Warum gehen wir dann auch nirgendwo? Zuweisung unterschiedlicher und unterscheidender Subjektpositionen im ein- und mehrsprachigen Unterricht. In: Hummrich, Merle / Pfaff, Nicole / Dirim, Inci / Freitag, Christine (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden: Springer, S. 247-257.

STANAT, Petra (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, Jürgen / Stanat, Petra / Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189-219.

STEINBACH, Anja (2009): Welche Bildungschancen bietet das deutsche Bildungssystem für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund? Oldenburg: BIS-Verlag.

Strauss, Anselm / Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

SUCHAŃ, Birgit / Breit, Simone (Hrsg.) (2016): PISA 2015. Technischer Bericht. Salzburg: BIFIE.

WITZEL, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd: Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, S. 227-255.

Internetquellen

BIFIE (2011-2017): Chancengleichheit im österreichischen Bildungswesen. Homepage des Bundesinstituts Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, online: <https://www.bifie.at/buch/1191/2> (Zugriff: 02.05.2017)

BIFIE (2011-2017a): PISA-Studie. Homepage des Bundesinstituts Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, online: <https://www.bifie.at/node/162> (Zugriff: 26.04.2017)

BIFIE (2011-2017b): Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Homepage des Bundesinstituts Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, online: <https://www.bifie.at/buch/1249/5/2> (Zugriff: 27.04.2017)

BIFIE (2013): PISA 2012 – Erste Ergebnisse. Zusammenfassung, bezogen unter: <https://www.bifie.at/node/2460> (Zugriff: 26.04.2017)

BIFIE (2015): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, bezogen unter: <https://www.bifie.at/nationaler-bildungsbericht-oesterreich-2015/> (Zugriff: 08.09.2017)

BITZAN, Gerhard (2009): Wien: Vier von zehn Schülern sind Migranten. Homepage der Die Presse, online: http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/465887/Wien_Vier-von-zehn-Schuelern-sind-Migranten (Zugriff: 29.04.2017)

BMB (2015): Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen. Homepage des Bundesministeriums für Bildung, online: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachenpolitik_diversitaet.html (Zugriff: 15.04.2017)

BMB (2016-2017): Informationsblätter zum Thema Migration und Schule. Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. 11. Auflage, bezogen unter: <http://pubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=283> (Zugriff: 03.05.2017)

BMEIA (2015): 50 Punkte – Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich, bezogen unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/.../Integrationsplan_final.pdf (Zugriff: 30.04.2017)

BMEIA (2016): Integrationsbericht 2016. Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich – Wo stehen wir heute? Bezogen unter: <https://www.bmeia.gv.at/das-ministerium/presse/aussendungen/2016/08/integrationsbericht-2016/> (Zugriff: 28.03.2017)

BMFJ (2016): Karmasin und Kurz: Startschuss für das zweite verpflichtende Kindergartenjahr. Homepage des Bundesministeriums für Familien und Jugend, online: <https://www.bmfj.gv.at/ministerin/Aktuelles/Themen/OTS---Kurz-Karmasin.html> (Zugriff: 02.05.2017)

BRÜHL, Ute (2016): Was sich in der Schule ändern muss. Homepage des Kuriers, online: <https://kurier.at/politik/inland/was-sich-in-der-schule-aendern-muss/180.507.543> (Zugriff: 27.04.2017)

DIE PRESSE (2013): Ideen für mehr Sprachen in der Schule stoßen auf Kritik. Homepage der Die Presse, online: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/1404115/Ideen-fuer-mehr-Sprachen-in-der-Schule-stossen-auf-Kritik> (Zugriff: 29.04.2017)

FISCHER, Gero (2015): Zur Integration von Migranten und Flüchtlingen ins österreichische Bildungswesen – Deutsch u.a. Herausforderungen, bezogen unter: https://slawistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_slawistik/Studium/Hochschulpolitik/Schulische_Integration_von_Migranten.pdf (Zugriff: 30.04.2017)

GOGOLIN, Ingrid (1997): The "monolingual habitus" as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries, bezogen unter: <http://perlinguam.journals.ac.za/pub/article/view/187> (Zugriff: 19.03.2017)

GOGOLIN, Ingrid (2001): Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-) Welt?, bezogen unter: https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/gogolin_sprachenvielfalt/gogolin_sprachenvielfalt.pdf (Zugriff: 07.03.2017)

HELP (2017): Allgemeines zur Gleichbehandlung. Homepage des Bundeskanzleramts, online: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/186/Seite.1860100.html> (Zugriff: 04.05.2017)

IHS (2016): Studierenden- Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende, bezogen unter: www.ihs.ac.at/publications/lib/IHSPR6861196_II.pdf (Zugriff: 28.03.2017)

INSTITUT FÜR GERMANISTIK (o.J.): Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen. Homepage des Instituts für Germanistik, online: <https://germanistik.univie.ac.at/institut/projekte/diversitaet-und-mehrsprachigkeit-in-paedagogischen-berufen/> (Zugriff: 15.04.2017)

KEMPER, Andreas (2010): Diskriminierung. Homepage Andreas Kemper, online: <https://andreaskemper.org/2010/08/25/diskriminierung-8bgikaqot3ts-3/> (Zugriff: 03.05.2017)

KRAVAGNA, Simon (2009): Schulen: FPÖ will reine Ausländer-Klassen um "Super-Gau" zu bekämpfen. Homepage des das Biber, online: <http://www.dasbiber.at/content/schulen-fp%C3%B6-will-reine-ausl%C3%A4nder-klassen-um-super-gau-zu-bek%C3%A4mpfen> (Zugriff: 29.04.2017)

KRUMM, Hans-Jürgen (2007): Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, bezogen unter: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_11.pdf (Zugriff: 08.09.2017)

KURIER (2016): PISA-Studie: Jeder Dritte ist ein Risikoschüler. Homepage des Kuriers, online: <https://kurier.at/politik/inland/pisa-studie-jeder-dritte-ist-ein-risikoschueler/234.465.182> (Zugriff: 27.04.2017)

MUHR, Rudolf (2014): Sprachliche Vielfalt – schulische Einfalt. Homepage der Die Presse, online: <http://diepresse.com/home/meinung/gastkommentar/3856371/Sprachliche-Vielfalt-schulische-Einfalt> (Zugriff: 29.04.2017)

ÖIF (2016): Migration & Integration. Zahlen, Daten, Indikationen 2016, bezogen unter: www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/migrationintegration-2016.pdf (Zugriff: 22.02.2017)

ÖVP (2013): Startschuss für 2. Kindergartenjahr. Ausbau der Sprachförderung. Homepage der Österreichischen Volkspartei, online: <https://www.oevp.at/team/karmasin/Startschuss-2-verpflichtendes-Kindergartenjahr.psp> (Zugriff: 02.05.2017)

STATISTIK AUSTRIA (2016): Schulstatistik. Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2015/16, bezogen unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html (Zugriff: 21.02.2017)

STATISTIK AUSTRIA (2016a): Migration & Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren, bezogen unter: www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/migrationintegration-2016.pdf (Zugriff: 21.02.2017)

STATISTIK AUSTRIA (2017): Wanderungen mit dem Ausland, bezogen unter: https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=076742 (Zugriff: 31.07.2017)

13 ANHANG

13.1 Einfaches Transkriptionssystem

Folgende Regeln wurden bei der Transkription verfolgt (vgl. Dresing/Pehl, 2015, S. 21-22):

Die Transkription findet wörtlich statt, es wird daher auf eine lautsprachliche oder zusammenfassende Transkription verzichtet. Mögliche Dialekte werden geglättet und in das Hochdeutsche übertragen. Besteht keine Möglichkeit der Übersetzung, so bleibt der Dialekt erhalten.

Nicht transkribiert werden Wortverschleifungen. Diese werden in Übereinstimmung mit dem Schriftdeutsch gebracht. Zum Beispiel wird „hamma“ zu „haben wir“ (Dresing/Pehl, 2015, S. 21). Syntaktische Fehler bleiben hingegen bestehen und werden so übernommen „bin ich nach Kino gegangen“.

Wort- und Satzabbrüche werden geglättet. Werden Wortdoppelungen zur Betonung eingesetzt, beispielsweise bei „Das finde ich ganz, ganz schlimm“, werden diese dokumentiert. Sätze, die nicht vollendet wurden, werden beim Transkribieren berücksichtigt und mit dem Abbruchzeichen / versehen.

Lange Pausen, die über drei Sekunden andauern, werden durch drei Auslassungspunkte in einer Klammer (...) gekennzeichnet. Kurze Pausen durch zwei Auslassungspunkte (..).

Füllwörter oder Äußerungen, die Verständnis signalisieren und die der passive Sprecher von sich gibt, werden nicht berücksichtigt, beispielsweise „mhm, ähm, aha, etc.“. Eine Ausnahme stellt dabei ein zum Beispiel „mhm“ dar, das als eindeutige Antwort auf eine Frage und bedeutungstragend interpretiert wird. Diese Äußerung wird in diesem Fall transkribiert.

Äußerungen oder Wörter, die ausdrücklich betont werden, werden GROSS geschrieben.

Jeder Beitrag eines Sprechers wird in einem eigenen Absatz niedergeschrieben. Zwischen den jeweiligen Beiträgen wird eine Zeile freigelassen.

Emotionale Ausdrücke des Befragten, die bedeutungstragend für die getätigte Aussage ist, wie (lachen) oder (seufzen) werden in Klammer gesetzt und vermerkt.

Unverständliche Wörter werden mit (unv.) kenntlich gemacht. Zieht sich eine Störung über einen längeren Abschnitt der Wiedergabe, wird dessen Ursache angegeben beispielsweise (unv., Handystörgeräusch).

Der Interviewer trägt bei der Transkription das Kürzel „I“. In dieser Diplomarbeit werden die Befragten mit meinen Initialen, in meinem Fall ‚MS‘, gekennzeichnet und zusätzlich mit einer Nummer ausgestattet, die sich aus der Zahl der Interviewabfolge ergibt.

Im Rahmen dieser Arbeit werden beim Transkript keine Zeitmarken gesetzt, stattdessen werden die Zeilen nummeriert, um das Transkript besser zu strukturieren und einen guten Überblick zu garantieren, wo im Transkript, das Gesprochene zu finden ist.

Zusätzlich werden genannte Namen und Orte abgekürzt, um die Anonymität der TeilnehmerInnen zu sichern.

13.2 Interviewleitfaden

Angaben zur Person:

- Alter
- Wohnort
- Jahr des Studienbeginns

Sprache Allgemein:

- In welchem Land sind Sie geboren?
 - Wenn nicht in Österreich geboren, wann nach Österreich gekommen?
- Welche Erstsprachen haben Sie?
- In welcher Sprache wird in der Freizeit (mit Familie, Freunden usw.) gesprochen?

Aneignungsprozess der deutschen Sprache im Allgemeinen:

- In welchem Alter hatten Sie den ersten Kontakt mit der deutschen Sprache?
- Wie haben Sie den Lernprozess der deutschen Sprache im Allgemeinen wahrgenommen?
 - Besonders positive / negative Beispiele
- Welche Unterstützung hatten Sie beim Erlernen (außerhalb schulischer Einrichtungen – Eltern, Nachbarn, Kindergarten)?

Wahrnehmung und Aneignungsprozess der deutschen Sprache in Bildungseinrichtungen:

- Wie haben Sie es wahrgenommen, im Unterricht Deutsch zu sprechen?
 - Gab es Schwierigkeiten Deutsch zu verstehen oder Hemmungen bei der Anwendung?
 - Wenn ja, wurden an der Schule Maßnahmen gesetzt, um Ihnen das Erlernen der deutschen Sprache, insbesondere der Bildungssprache, zu erleichtern?
 - Gab es spezielle Fördermaßnahmen außerhalb des Unterrichts?
- In welchen Sprachen haben Sie sich zwischen den Unterrichtseinheiten unterhalten?
 - Wurde von den Lehrkräften Wert darauf gelegt, dass in den Pausen Deutsch gesprochen wird?
- Gab es in der Schule die Möglichkeit Ihre Erstsprachen anzuwenden?
- Hatten Sie das Gefühl Benachteiligungen aufgrund der Erstsprachen zu erleben?

- In Bezug auf gerechte Bildungschancen und in Bezug auf Lehrkräfte und Mitschüler (Diskriminierung)

Deutsch an der Universität

- Wie ist es für Sie Deutsch an der Universität zu sprechen?
 - Gibt bzw. gab es besonders positive bzw. negative Erfahrungen?
 - Gab bzw. gibt es Schwierigkeiten VO-Inhalte zu verstehen oder Prüfungen zu absolvieren, die in der deutschen Sprache abgehalten werden?
- Wie war es für Sie, sich die Wissenschaftssprache Deutsch, die an der Universität gefordert wird, anzueignen?
 - Gab es besondere Schwierigkeiten?
 - Glauben Sie, dass es hilfreich wäre, wenn es hierbei Unterstützung seitens der Universität geben würde z.B. eigene Lehrveranstaltungen oder TutorInnen, die bei der Aneignung und Anwendung helfen würden?
- Werden Ihre Erstsprachen an der Universität berücksichtigt?
 - Gibt es Möglichkeiten Ihre Erstsprachen anzuwenden? z.B. bei Prüfungen, in Seminare...
 - Bevorzugen Sie es bzw. würden Sie es bevorzugen Prüfungen, Hausübungen, Seminararbeiten usw. in der Erstsprache zu schreiben?
 - Fällt es Ihnen einfacher bzw. würde es Ihnen leichter fallen Gruppenarbeiten, Präsentationen, Seminararbeiten, Hausübungen, Prüfungen usw. auszuführen, wenn Sie Ihre Erstsprachen anwenden könn(t)en?
- Erleben Sie an der Universität aufgrund Ihrer Erstsprachen Benachteiligungen oder haben Sie bereits erlebt, dass Personen deswegen diskriminiert wurden?
 - Beispielsweise haben Sie diskriminierende Handlungsweisen bei Lehrenden, KommilitonInnen oder Universitätspersonal beobachten können?
 - Fühlen Sie sich anderen StudentInnen gegenüber ungleich behandelt? Besonders im Vergleich zu Studierenden mit deutscher Erstsprache.

Einstellungen zur deutschen Sprache

- Haben Sie das Gefühl, dass ein perfektes Deutsch als Voraussetzung für eine positive Laufbahn an der Universität gilt?
- Finden Sie, dass das monolingual ausgerichtete Studienangebot, also dass vorwiegend Deutsch als Lehrsprache verwendet wird, eine Hürde für Studierende mit nicht-deutschen Erstsprachen darstellt und zu Benachteiligungen führt?

- Hinsichtlich der Leistung und zwischenmenschlicher Beziehungen
- Haben Sie das Gefühl, dass Mehrsprachigkeit an der Universität als Ressource oder als Hindernis angesehen wird?
 - Generell und persönlich
- Inwiefern wurde Ihre Einstellung zur deutschen Sprache durch die Universität beeinflusst?
 - Erleben Sie dadurch einen positiven oder negativen Zugang zur deutschen Sprache?

Verbesserungsvorschläge

- Bedarf es einer Verbesserung bezüglich des sprachlichen Angebots der Universität? Zum Beispiel Deutschförderprogramme.
 - Wenn ja, welche Schritte sehen Sie als notwendig, um eine Verbesserung der Situation herbeizuführen?

Zukunft

- Was erwarten Sie von Ihnen als zukünftige Lehrperson in Bezug auf SchülerInnen mit nicht-deutschen Erstsprachen. Inwieweit sind Sie bereit, sie in der Aneignung der deutschen Sprache zu unterstützen?

13.3 Transkripte

1 13.3.1 Interview 1

2 I Mal ganz grob zu den Angaben der Person. Wie alt bist du, von wo kommst du, wo
3 wohnst du und wann hast du angefangen zu studieren?

4

5 MS1 Ich bin 24. Und ich bin aus Steyr, Oberösterreich und wohne in Wien. Und zum
6 Studieren angefangen habe ich 2012.

7

8 I Und in welchem Land bist du geboren?

9

10 MS1 In Österreich.

11

12 I Du bist zwar in Österreich geboren, aber welche Erstsprache hast du?

13

14 MS1 Ich hab BKS, also Serbisch.

15

16 I In welchen Sprachen wird in deiner Freizeit gesprochen? Also mit deiner Familie
17 und mit Freunden?

18

19 MS1 In der Jugend, also im Kleinkindalter schon überwiegend Serbisch bzw. so eine
20 Mischung aus Serbisch/Deutsch. Und mit meinem restlichen Freunden da sie nur
21 Österreicher sind, nur Deutsch.

22

23 I Ok, nur Deutsch. Und in welchem Alter hast du den ersten Kontakt mit Deutsch
24 gehabt?

25

26 MS1 Kindergarten, 3 Jahre.

27

28 I Also mit deinen Eltern hast du nur Serbisch geredet und dann im Kindergarten das
29 erste Mal Kontakt mit Deutsch gehabt. Ok, und kannst du dich noch erinnern,
30 wie du den Lernprozess im Allgemeinen wahrgenommen hast. Gibt es
31 besonders positive oder negative Beispiele?

32

33 MS1 Ich muss ehrlich sagen, aktiv erinnern kann ich mich nicht. Im Nachhinein ist es
34 eher eine Erzählung von der Mama, die sagt: Im Vergleich zu jetzt, also wie ich

1 und meine Schwester jetzt reden, sie hat gemeint, wenn wir uns selber hören
2 würden, wie wir mit 13 – 14 geredet haben, dann hätte sie gesagt, dass würden
3 wir nicht glauben können, wie schlecht damals das Deutsch war. Ich bin aber in
4 das Gymnasium gegangen. Also es waren in der Volksschule zehn
5 Migrationskinder und alles andere waren Österreicher, also eh noch ein guter
6 Durchschnitt. Das war 99, wie ich in die Schule gekommen bin und danach war es
7 so, dass ich in der Volksschule unbedingt ins Gymnasium wollte beziehungsweise
8 meine Mama wollte, dass ich ins Gymnasium gehe, weil sie gesagt hat,
9 Hauptschule ist nicht so gut, da sind nur Ausländer sozusagen. Da hat meine
10 Volksschullehrerin damals gesagt, sie glaubt nicht, dass das Gymnasium etwas für
11 mich ist.

12

13 I Von der Sprache her?

14

15 MS1 Genau. Das wird mir zu schwer sein. Ich muss ehrlich sagen, es war schwer. Also
16 die vier Jahre Unterstufe waren die Hölle.

17

18 I Also du warst dann doch im Gymnasium?

19

20 MS1 Genau. Ich war im Gymnasium, bin dann aber in der 4. Klasse Unterstufe sitzen
21 geblieben. Und ich glaube, das war dann so ein absoluter Wendepunkt, weil da
22 waren dann auf einmal / Also die Inhalte, die ich wahrgenommen habe und das
23 was ich gelernt habe, war einfach viel bewusster irgendwie, ich habe alles viel
24 klarer verstanden. Es war kein Problem mehr, in der Oberstufe war dann nie
25 wieder was, das hat dann alles voll gepasst. Und ich war zwar in Deutsch immer
26 schlecht, also ich habe immer Vierer, Fünfer bekommen, deswegen war ich immer
27 total skeptisch Deutsch gegenüber. Ich war zwar immer in der Literaturgeschichte
28 voll gut, weil das kann man schnell lernen und die Themen und Inhalte kannst du
29 schnell wiedergeben, aber Schreibtechnisch war ich voll schlecht. Und auf der Uni
30 noch. Ab und zu hört man das doch / wird einem angemerkt, dass man mehr
31 Sprachen spricht, anscheinend. Dass das ein bisschen negativ ist. Aber das war in
32 der Unterstufe auch so. Bevor ich sitzengeblieben bin, in der 3. Klasse war das, da
33 hat meine damalige Deutschlehrerin gesagt: „Sie vermutet“, was ich glaub, das
34 war wirklich, „die Erstsprache blockiert mich, dass ich Deutsch gescheit lernen
35 kann und die Sprachen tun sich quasi gegenseitig nicht gut“ und sie hat zu meinen
36 Eltern gesagt, „sie sollen schauen, dass sie permanent nur Deutsch reden und das
37 Serbische quasi nach hinten gedrückt werden soll.“ Im Nachhinein, weiß ich, dass

1 dies nicht so gescheit ist, aber es war nicht so, dass die Zweitsprache oder die
2 Erstsprache gefördert worden ist. Es war wirklich der Fokus Deutsch, Deutsch,
3 Deutsch und ja nicht Serbisch.
4

5 I Ok, und auch nicht in den Pausen oder so? Weil da hört man ja auch, dass dies
6 ganz umstritten ist, dass gefordert wird, dass zum Beispiel in den Pausen auch
7 Deutsch gesprochen wird.
8

9 MS1 Ich muss ehrlich sagen, zu meinem Beginn im Gymnasium, waren so wenig
10 Ausländer, ich habe keinen gehabt in meiner Klasse, in der Unterstufe. Erst in der
11 Oberstufe schon. Da war ein türkisches Mädchen und ein bosnisches Mädchen,
12 aber wir haben nie miteinander BKS geredet, das war gar kein Thema. Wir haben
13 ganz normal immer Deutsch geredet. Natürlich wenn wir geblödet haben, dann
14 schon ab und zu, dass wir irgendwas auf Serbisch oder Bosnisch gesagt haben,
15 aber prinzipiell wirklich gar nicht. Es waren aber wirklich sehr wenig Ausländer. Ich
16 weiß nicht, wie es in einer HAK ist oder so, aber in einem Gymnasium, an dem ich
17 war, war es zu meiner Zeit nicht so.
18

19 I Hast du irgendwelche Hemmungen gehabt oder Schwierigkeiten gehabt, Deutsch
20 im Unterricht anzuwenden. Auch von der Lehrperson jetzt auch?
21

22 MS1 Meinst du jetzt gerade oder in der Schule?
23

24 I In der Schule.
25

26 MS1 Ja, in der Schule war es oft bei Referaten. Das war halt extrem schwer für mich.
27 Ich habe zwar schon ein lautes Organ, aber da war ich dann auf einmal sehr leise.
28 Und meine Mama hat gesagt, ich hab zwar nicht gestottert, aber es war halt sehr
29 mühsam, dass man mir zuhört und mein größtes Problem und ich glaube, das ist
30 jetzt noch immer so, ich rede viel zu schnell. Aber ich bin aber weitaus besser als
31 wie 2012 war zum Beispiel. Ich habe schon einen so etwas wie einen
32 Lautstärkenregler, einen Schnelligkeitsregulierer im Kopf und weiß auch, ok, ein
33 bisschen langsamer und deutlicher. Meine größte Hemmung und ich glaube, das
34 hört man, ist das „r“. Mich nervt das so dermaßen. Mich stört das total.
35

36 I Das hört man nicht, also wenn man nicht darauf aufmerksam gemacht wird, hört
37 man das gar nicht.

1 MS1 Meine Schwester hat das nicht. Zu dieser haben sie, als wir in Serbien waren,
2 gesagt, weil die Serbien, die rollen das ja, sie kann das nicht. Sie haben sich lustig
3 gemacht, sie haben immer gesagt, du kannst gar nicht gescheit Serbisch, weil du
4 kannst es nicht rollen. Und ich kann es gescheit, aber sie kann es im Deutschen.
5 Das ist so mein größtes Problem, aber es ist schon ein bisschen besser geworden.
6 Ich muss ehrlich sagen, ich glaube wirklich erst in der Oberstufe, so ab der 5.
7 Klasse, habe ich bewusst gemerkt, dass sich mein Sprechen verbessert hat. Da
8 war auch der Dialekt auf einmal voll da. Da habe ich mit den Schulkollegen Dialekt
9 gesprochen. Das war vorher gar nicht.
10

11 I Das hast du in der Unterstufe zuvor gar nicht? Das ist erst in der Oberstufe
12 gekommen?
13

14 MS1 Genau.
15

16 I Hast du irgendwelche Fördermaßnahmen gehabt in der Schule? Dass es
17 irgendeinen Förderunterricht gegeben hat?
18

19 MS1 Nein, gar nicht.
20

21 I Und auch nicht von den Lehrpersonen eine Unterstützung?
22

23 MS1 Nein, ich hatte alt eingesessene Germanistik-Lehrer. Das war gar nicht denkbar.
24 Nicht einmal ansatzweise. Es war schon in der Unterstufe so quasi
25 Rechtschreibfehler bei den Hausübungen verbessern. Das schon. Aber es war nie
26 so ein aktives, ja man schaut darauf, dass man da eh gefördert wird. Das war nie.
27

28 I Ok. Und hast du explizit irgendwelche Benachteiligungen erlebt? Also von den
29 MitschülerInnen Diskriminierungen oder von den Lehrpersonen.
30

31 MS1 In der Unterstufe, ich muss aber ehrlich sagen, da wir mir das noch gar nicht so
32 bewusst, was das eigentlich ist. Das war aber schon eine Art Mobbing, würde ich
33 jetzt sagen. Wir haben zum Beispiel einen Burschen gehabt in der Klasse, der war,
34 also schon in der Unterstufe, da hat es einen Kroaten gegeben und einen
35 Burschen, der war Österreicher, also aus dem tiefsten Oberösterreich, sozusagen.
36 Und da sind die Eltern, glaub ich auch, ja, weiß man nicht. Da weiß man nicht, wo
37 die dazu gehören. Also schon Österreicher, aber eher rechts angehaucht und der

1 hat es schon oft an die Spitze getrieben. Das war dann ein Beispiel, das ich mir
2 immer merken werde. Er hat in der Pause einen Atlas hergenommen und ich halt
3 12 oder 13 Jahre alt und er nimmt die / Damals war es ja Serbien und Montenegro
4 und er nimmt die Karte und zerreißt sie. Und kurz danach hat sich ja Serbien und
5 Montenegro aufgelöst und damals war das ja auch in der Familie so, dass ich das
6 mitbekommen habe, das wird jetzt geteilt und aufgelöst und das war auch für die
7 Familie so, „Oh mein Gott, nein, was passiert da gerade“. Und das war
8 geschichtlich voll schlimm. Für mich war das dann so ein, „Was tut er da“. Und er
9 hat oft / ich kann mich nicht genau erinnern, was er gesagt hat, aber ich sehe oft
10 sein Gesicht in meinem Kopf noch irgendwie und ich weiß, dass mich der immer
11 so ausgelacht hat und quasi ich bin so der dumme Ausländer und der Kroat, der
12 war das nie, der hat dazugehört. Der hat Fußball gespielt, das war ein Bursche
13 und ein bisschen stmmig und größer als ich. Und ich habe dann auch nie
14 irgendwie viel geredet oder so. Das war dann schon ein bisschen mühsam. Mit
15 den Mädels hab ich mich gut verstanden, das war nie ein Thema aber das war
16 immer so: „Ma, T., hat schon wieder einen Fünfer“. Die Noten sind vergeben
17 worden und Mathe und Deutsch – Fünf. Das Sitzenbleiben war für meine Eltern
18 zum Beispiel total schlimm, das war für sie nicht denkbar. Und meine damalige
19 Deutschlehrerin hat gemeint, ich werde schon sehen, dass dies das Beste ist, was
20 mir passieren kann und dass du auch aus den tiefsten Punkten, die du hast, auch
21 irgendwann rauskommen kannst. Und das war dann wirklich so. Und es war dann
22 auch die Klassengemeinschaft ganz anders. Ich war dann die älteste und dann
23 war das so, die weiß eh schon, wie das geht. Und das mit 14 Jahren, gerade die
24 Puberttsphase war das dann so, das war voll super (lacht).

25
26 I Also das hat dir dann schon geholfen. Auch für Deutsch.

27
28 MS1 Ja. Ich habe mich dann mehr und gut mit Schülerinnen verstanden. Da war ich
29 dann auch auf Filmeabende und meine Eltern haben dann auch gesehen, ok,
30 Mädels, die jünger sind als ich, die machen nicht so viel Blödsinn, wie die
31 Gleichaltrigen sozusagen (lacht). Und sie waren auch schon viel lockerer. Sie
32 haben dann gesagt: „Passt dann fhrst du zu der Freundin Mittagessen, darfst bei
33 der übernachten, geht ihr mal fort“. Das war in der Oberstufe natürlich. Und ich war
34 dann immer um ein Jahr älter als die anderen und deswegen war es auch nicht so.
35 Das war dann quasi auch mehr Kommunikation, mehr miteinander mit den
36 Mitschülern. In der Unterstufe war das irgendwie nicht so. Ich hab zwar schon aus
37 der Volksschule zwei gute Freundinnen noch gehabt, die mit mir mitgegangen sind

1 sozusagen, mit denen habe ich noch konstant Kontakt gehabt aber das war dann
2 mit der vierten Klasse / haben viele die Schule verlassen, viele Freundschaften
3 sind auseinander gegangen und nachher dann in der neuen Klasse sind fast alle
4 geblieben, sind alle weitergegangen. Es waren vielleicht vier, die weggefallen sind,
5 oder fünf und dann waren wir so 20 Leute, die fünf-sechs Jahre so, ja.
6
7 I Und das hat dir dann auch geholfen.
8
9 MS1 Ja.
10
11 I Und wie ist das dann auf der Uni? Kannst du sagen, da gibt es Verbindungen oder
12 ist es dann wieder ganz was anderes?
13
14 MS1 Also auf der Uni habe ich dann zum ersten Mal schon, gerade durch DaF/DaZ erst
15 bewusst, wirklich bewusst kapiert, dass dies voll der Gewinn ist, dass ich Serbisch
16 kann und dass das ein Vorteil sein kann und auch sein sollte eigentlich und das
17 war mir bis vor, sagen wir mal zwei Jahren, nicht so klar. Bis vor zweieinhalb
18 Jahren war es für mich so, Serbisch schon, ich kann es und ich kann mit der
19 Familie kommunizieren und für das ist es wichtig. Aber für alles andere, für alle
20 anderen Lebenslagen nach hinten. So quasi, wenn ich einkaufen gehen, dann
21 rede ich hauptsächlich Deutsch mit meinen Eltern. Oder wenn ich etwas bestelle.
22 Ich muss ehrlich sagen, ich weiß nicht, ob das mittlerweile durch die Gesellschaft
23 so ist, weil sie ja jetzt so ein bisschen zwiegespalten ist, aber ich merke schon und
24 das war mir früher wirklich nie bewusst, wie ich in Steyr gelebt habe noch, ich
25 habe das nie so gesehen irgendwie, dass meine Eltern benachteiligt werden oder
26 dass man sie weniger wertschätzt, weil sie gebrochen Deutsch reden zum
27 Beispiel. Das ist schon ein Nachteil, jetzt sehe ich es, weil wenn meine Eltern
28 etwas bestellen oder sie fragen nach irgendwie: „Ich hätte eine Frage und könnten
29 Sie mir mal da kurz helfen?“ Egal, ob jetzt im Mediamarkt oder sonst wo. Meine
30 Eltern versuchen es zu erklären und es ist gerade ein Österreicher, der jetzt nicht
31 gerade positiv gestimmt ist gegenüber Ausländern, dann merke ich schon, dass
32 meine Eltern weniger Hilfe angeboten bekommen oder weniger Beratung und
33 wenn ich dann hingehe und mit denen Deutsch normal rede, dann wird wieder
34 gelächelt und: „Ja, schön und wollen sie noch diese Schuhe und diesen Schal?“. Und wenn meine Mama reingeht und fragt, dann sagen sie, „Sie schauen eh nur,
35 gut.“
36
37

1 I Und siehst du das auch auf der Uni so, dass Mehrsprachigkeit eher als Ressource
2 angesehen wird oder als Hindernis?
3

4 MS1 Es ist schon eine Ressource. Auf alle Fälle.

5 I Merkst du das dann auch so richtig in den Lehrveranstaltungen. Also kannst du
6 damit auch etwas anfangen?
7

8 MS1 Ja schon. Auf der Uni auf alle Fälle. Man merkt einfach auch, dass immer wieder
9 gefragt wird: „Wer spricht, denn noch eine zweite Sprache und wie sieht das denn
10 aus?“ Und ich finde, gerade die Leute, die Fachdidaktik machen oder die DaF/DaZ
11 explizit machen, die sind da schon sehr bedacht darauf, dass man das auch
12 fördert und die oft dann auch die Meinungen erfragen, so: „Wie ist das denn bei
13 euch? Wie schaut es bei euch aus?“ Man kann schon sagen, das ist schon positiv.
14

15 I Und kannst du deine Erstsprache auch anwenden, an der Uni?
16

17 MS1 Eigentlich schon. Auf der Geschichte haben wir einen Zweig, der heißt
18 osteuropäische Geschichte. Und da haben wir das Thema gehabt, da ging es um
19 Italien und den Balkan, die Verbindung. Und ich habe eine Seminararbeit
20 schreiben müssen, das war zum Teil Englisch. Also englische Texte lesen und
21 kroatisch-serbische Texte lesen. Das war dann schon, dass wir das machen
22 haben müssen. Und das war dann schon eigentlich ganz cool, weil man dann zum
23 ersten Mal: „Ah cool, ich kann die Sprache schon anwenden“ und generell so
24 Lehrveranstaltungen, wo es echt so um Mehrsprachigkeit geht und wo vielleicht
25 andere Worte erklärt werden oder wo ein russisches Wort oder ein kroatisches
26 erklärt wird, weiß ich gleich, wie man das ausspricht. Das ist dann eigentlich ganz
27 cool, weil dann weiß ich, man spricht es so und so aus, obwohl es der
28 Lehrveranstaltungsleiter es vielleicht gerade nicht richtig ausspricht. Das ist
29 irgendwie witzig.
30

31 I Und hast du auch schon mal Hausübungen oder Seminararbeiten in deiner
32 Erstsprachen schreiben können?
33

34 MS1 Nein. Also können würde ich es schon, aber gemacht habe ich es noch nicht.
35

36 I Ok, wird es angeboten?
37

1 MS1 Nein, Englisch oder Deutsch war das meistens. Ich weiß nicht, wie das auf der
2 Slavistik ist.
3

4 I Aber würdest du es dir wünschen, eine Seminararbeit mal auf Serbisch zu
5 schreiben?
6

7 MS1 (...) Ich brauch es nicht dringend. Aber ich muss ehrlich sagen, wenn ich Serbisch
8 rede, dann ist das nicht, das, ich sag mal, Standardserbisch. Das ist nicht das
9 universitäre Serbisch, das ist es auf keinen Fall. Aber ich weiß, wenn ich mit
10 Studenten rede, die zum Beispiel in Serbien studieren, egal was die studieren, die
11 reden und artikulieren sich ganz anders. Ich tu mir mittlerweile sehr schwer damit,
12 dass ich in die Erstsprache hineinkomme. Ich brauche sehr viel Zeit. Im Vergleich
13 zu den letzten, also fünf Jahren davor, vor der Uni, da war das Serbisch schon viel
14 besser. Meine Eltern merken zum Beispiel auch selber, dass ich oft deutsche
15 Worte sage, obwohl ich Serbisch spreche, rede ich mit deutschen Worten
16 dazwischen. Das macht meine Mama mittlerweile auch schon. Aber sie merkt halt
17 auch, dass das nach hinten gedrückt wird, ein bisschen. Ihnen ist aber absolut
18 klar, dass das Uni bedingt ist. Ich rede Deutsch mit Freunden, mein Freund ist
19 selber Österreicher, das heißt mit ihm und mit seiner Familie rede ich Deutsch und
20 ich muss aber auch sagen, durch ihm und seine Familie, die am Land leben, ist
21 auch der Dialekt halt viel intensiver geworden. Das war vorher wirklich nicht so.
22

23 I Also eher durch Freizeit und Familie ist das so geworden. Und wie ist es für dich,
24 Deutsch an der Uni zu sprechen. Hast du da noch irgendwelche Probleme. Du
25 hast gesagt, du hast noch in der Schule, in der Unterstufe noch Probleme gehabt
26 und es ist besser geworden. Und jetzt?
27

28 MS1 Also es war schon, die ersten eineinhalb bis zwei Jahre war es schon so, dass ich
29 mir oft / hab ich mich lieber nicht gemeldet, weil ich mir gedacht habe: „Äh na,
30 bevor ich zum Stottern anfangen oder ein falsches Wort sage, hmm lieber nicht.“
31 Oder wenn ich / oft habe ich mir schon gedacht, ich habe so schnell geredet, wenn
32 ich etwas gesagt habe, dass das irgendwie total unlogisch war. Gerade in den
33 ersten zwei Jahren war es mir voll peinlich. Und dann im Nachhinein, desto mehr
34 du wissenschaftlich arbeitest, desto mehr du gelesen hast, desto mehr Prüfungen
35 du gemacht hast, desto sicherer wirst du und dadurch war das dann ab
36 irgendwann gar kein Problem mehr. Ich habe zum Teil in den Lehrveranstaltungen
37 es kaum erwarten können, dass ich irgendwann etwas sagen kann.

1

2 I Und bei Präsentationen oder so? Wenn du vorne stehst und jeder schaut auf dich?

3 Hattest du da Hemmungen?

4

5 MS1 Es war schon im ersten Jahr, auf alle Fälle, war mir das sehr unangenehm

6 irgendwie. Einfach auch, weil ich immer geglaubt habe: „Das ‚r‘, oh mein Gott.“ Im

7 Nachhinein war es eh total sinnlos und jetzt ist es auch gar nicht mehr so. Aber ich

8 muss auch sagen, dass ich auch in einem Verein gearbeitet habe, wo ich auch mit

9 Kindern gespielt habe und mit Kindern präsentiert habe und so und da ist es viel

10 normale Nervosität, wie das beim Präsentieren ist, weggegangen. Einfach auch

11 diese Sprachängste.

12

13 I Aber hast du jemals irgendwie negative Rückmeldung bekommen von Lehrenden

14 oder Mitstudierende. Dass du sagst, ja dein Deutsch ist jetzt schlecht, sozusagen.

15

16 MS1 Auf der Uni nicht. Am Gymnasium schon.

17

18 I Ok. Aber an der Uni ist das nicht passiert?

19

20 MS1 Also eventuell, ich habe bis jetzt eine Seminararbeit noch einmal machen müssen,

21 weil sie nicht gepasst hat.

22

23 I Aber nicht vom Sprachlichen her?

24

25 MS1 Ich glaube nicht. Es hat irgendwie die Formatierung nicht gepasst, oder so. Aber

26 es ist auf keinen Fall so, dass ich den Fall so geschrieben habe, dass dieser jetzt

27 im Serbischen gewesen war, das nicht. Es ist halt so, im ersten und zweiten Jahr

28 war ich immer so bisschen ängstlich, wie ich etwas abgegeben habe, war ich

29 immer so: „Oh mein Gott, wie kommt das an? Schauen wir mal.“ Wie ich aber in

30 Deutsch meine erste Seminararbeit geschrieben habe und wirklich etwas Positives

31 zurückbekommen habe, also wirklich was POSITIVES. Und auch bei der STEOP,

32 ich habe die STEOP mit einem Einser gemacht. Ich habe zuerst Englisch

33 gemacht, Englisch und Geschichte und erst nach einem Jahr habe ich gewechselt,

34 also auf Deutsch und habe einen Einser bekommen und ich habe mir gedacht:

35 „Boah, ich bin so gut in Deutsch (lacht).“ Weil da waren ja so Essayfragen auch

36 dabei und ich habe mir gedacht: „Wahnsinn, so gut (lacht).“ Und das war schon so

37 der Gedanke: „Wenn das mein alter Deutschlehrer sehen würde in der Oberstufe.“

1 Weil für den war mein Deutsch immer grottenschlecht. Ich habe sogar / meine
2 Matura war sogar negativ, meine schriftliche. Und ich habe schon vorgedacht und
3 habe mir gedacht: „Ich werde sich einen Fünfer bekommen und wenn überhaupt
4 einen Vierer und ich nehm lieber zusätzlich mündlich, weil Literaturgeschichte
5 gefällt mir sowieso.“ Und dann habe ich einen Einser gemacht mündlich. Und das
6 war das allerschönste und leider auch letzte Erlebnis auf der Schule. Man steht ja
7 in der Reihe, wenn man offiziell noch mal hört, ob man es geschafft hat und ich bin
8 dort gestanden, voll nervös aber auch voll happy. Ich hab nicht aufhören können
9 zu grinsen (lacht), das war so der Wahnsinn und er ist dann gekommen und er hat
10 mich nie wirklich angesehen und hat nie wirklich gescheit mit mir geredet oder so
11 und dann sagt er auf einmal, so quasi: „T., das war voll gut, das hätte ich mir
12 einfach nicht gedacht und wissen Sie was, sie sind die Einzige, die es geschafft
13 hat“. Ich war nämlich die letzte, also die Einzige aus der Klasse, die es geschafft
14 hat, „die ihre schriftliche Note verbessert“. Ich habe nämlich einen Dreier
15 bekommen. Das war so göttlich.

16

17 I Und hast du dann auch irgendwelche Schwierigkeiten gehabt bei der STEOP,
18 dass du den Inhalt verstanden hast oder Probleme gehabt hast bei Prüfungen
19 oder VO-Inhalte zu verstehen?

20

21 MS1 In Deutsch ehrlich gesagt nicht so. Aber in Geschichte. Ich weiß nicht, an was das
22 gelegen ist. Aber ich habe oft das Gefühl gehabt, dass sich auch die
23 österreichischen Kollegen und Kolleginnen sich schwer getan haben, weil einfach
24 zum Teil das so ein Niveau gehabt hat, gerade im ersten und zweiten Jahr. Wo ich
25 mir gedacht habe: „Wahnsinn, das ist noch so weit weg irgendwie.“

26

27 I Von der Wissenschaftssprache her?

28

29 MS1 Genau, das kennt man so gar nicht. Und dann auf einmal so wissenschaftliche
30 Texte aus den 70er Jahren. Also das war schon. Ja, es passiert ab und zu schon,
31 dass ich /. Also das schlimmste Wort, das ich nicht gekannt habe, war, das ist total
32 peinlich und das war so nach zwei Jahren Uni, sagt irgendwer: „Koryphäe.“ Und
33 ich habe mir gedacht: „Was ist das?“ Und ich habe wirklich meinen Freund gefragt:
34 „Du, A., was heißt das?“ Und er so: „Dass ein guter / das ist ein Genie sozusagen.“
35 Und ich so: „Echt?“. Das habe ich wirklich gar nicht gekannt. Es passiert schon
36 manchmal, dass ich Worte nicht kenne. Aber gerade so Synonyme, die man nie

1 verwendet. Und ja, das passiert schon ab und zu, dass ich das nicht weiß. Oder
2 gerade dialektale Wörter.

3

4 I Hättest du dir gewünscht, dass du Unterstützung bekommst von der Uni her. Von
5 Lehrangeboten oder Tutoren.

6

7 MS1 Ich war ein Semester, das war eh das zweite oder dritte Semester, war ich in
8 einem wissenschaftlichen Arbeiten. Das war so ein /. Da war ich ein paar Mal, da
9 hab ich ein, zwei Mal was abgegeben, sozusagen und das hat mich eher dann
10 eine Sicherheit gegeben. Ich weiß aber nicht, wie es Leuten geht, die zum Beispiel
11 nicht da geboren sind und erst später gekommen sind und die überhaupt erst mit
12 Volksschulalter Deutsch gelernt haben. Da weiß ich nicht, wie die das zum
13 Beispiel auffassen. Aber bei mir war es jetzt so, wenn ich will, gibt es ein Angebot
14 und wenn ich nicht will, dann nicht. Und gerade im ersten Abschnitt, waren schon
15 oft, gerade in der ersten oder in der zweiten Einheit von irgendeiner
16 Lehrveranstaltung zum Beispiel in der Übung Schreiben, haben Leute gesagt: „Ja
17 es gibt ein Tutorium und kommst, schauts vorbei.“. Das hätte ich schon gemerkt,
18 aber im zweiten Abschnitt war das gar nicht.

19

20 I Hättest du dir da noch was gewünscht oder war das dann eh genug?

21

22 MS1 Das war genug. Also im ersten Abschnitt bist du dir noch ein bisschen unsicher,
23 überhaupt was die Uni anbelangt. Wie viel verlangt wird? Was ist mein Niveau und
24 wo sehe ich mich selber? Weil ich habe mich selber nie zu den Guten aber auch
25 nie zu den Schlechten gezählt. Und eher so ein Mittelding. Am Anfang war ich mir
26 nicht sicher, weil ich hab schon gedacht, dass ich eher schlecht bin. Ich kann mich
27 noch erinnern, ich habe im zweiten Semester von der LehrerInnenbildung dieses
28 Proseminar gemacht, das war Pädagogische Professionalität, hat das geheißen,
29 und ich habe so einen coolen Professor gehabt, der hat mir so Spaß gemacht,
30 K.M. heißt der, und der war voll lässig. Und da haben wir zum Beispiel eine
31 Hausübung abgeben müssen, das war so ‚Deine erste negative schulische
32 Erfahrung‘. Und dann hat er, wir haben das alle abgegeben, und beim nächsten
33 Mal hat er gesagt: „Es tut mir leid, aber sprachlich waren einige voll schlecht und
34 die müssen es nochmal machen.“

35 Und er ruft am Schluss noch mal die auf, die kommen sollen zu ihm und mit ihm
36 darüber reden. Und ich habe mir gedacht: „Oh Gott, ich bin sicher dabei.“. Und ich
37 war nicht dabei, das war geil. Das war wirklich gut.

1 I Aber haben dir die Tutorien, ich weiß nicht, ob du dort warst, oder hätten sie dir
2 geholfen, dass du sprachlich besser wirst von der Wissenschaftssprache her. Oder
3 ist es dort wirklich nur ums Schreiben gegangen? Aber es ist nicht wirklich um die
4 Sprache selbst gegangen?
5

6 MS1 Nein. Dass man sagt, man geht jetzt mal einen wissenschaftlichen Text durch und
7 lest jetzt mal wissenschaftlich, das war gar nicht. Wir haben zwar auf der
8 Geschichte so eine Übung, wo es um kulturelle und historische Texte geht, also da
9 geht es nur um das Lesen von dem Ganzen aber da war der Professor auch nicht
10 so dahinter. Er hat uns die Texte gegeben und du hast gewusst, du musst am
11 Schluss die Texte lesen und für das auch eine kurze Seminararbeit schreiben, also
12 eine kurze Reflexion und das war's. Also das war so ein, man liest historische
13 Texte aber man liest sie nicht auf Verständnis.
14

15 I Also es wird angenommen, dass du das eigentlich perfekt beherrscht.
16

17 MS1 Genau.
18

19 I Und würdest du sagen, dass perfektes Deutsch wirklich wichtig ist für den
20 Abschluss der Uni?
21

22 MS1 (...) Ich glaub, das klingt so blöd, für den Abschluss vielleicht nicht, weil wenn du
23 den Abschluss hast, zählt der sowieso am meisten. Wie du Deutsch redest, ist in
24 diesem Moment egal, Hauptsache du hast deine Ausbildung. Ich sehe das zum
25 Beispiel bei meinen Eltern schon, dass es in der Gesellschaft gerne gesehen wird,
26 dass man gut Deutsch spricht. Meine Mama kann sogar Ärztin sein und die Leute
27 wüssten es gar nicht, trotzdem würd sie durch das sprachliche Merkmal von der
28 Gesellschaft Widerstand merken. Meine Eltern sehen das irgendwie gar nicht so,
29 die Leute sind negativ ihnen gegenüber, aber ich sehe es. Ich sehe das.
30

31 I Hast du deine Eltern schon einmal darauf angesprochen?
32

33 MS1 Ja, aber das ist ihnen egal. Sie sagen halt, sie sind seit den 80ern da. Meine Eltern
34 sind keine Flüchtlinge, sie sind seit den 80ern da. Meine Mama war damals so alt
35 wie ich jetzt bin als sie gekommen ist und sie hat halt immer so eine Sympathie
36 gegenüber Österreichern. Mein Papa eigentlich auch, aber durch die
37 Arbeitserfahrung, die sie dann gemacht haben und dadurch, dass zum Beispiel

1 meine Mama zwar einen Fachhochschulabschluss hat in Belgrad aber der da nicht
2 angerechnet ist, war das für sie: „Ok, das war der erste Widerstand und danach
3 kann nicht viel Schlimmeres kommen.“ Und es hat dann auch nichts mehr
4 gegeben im Endeffekt. Bis dass die Leute mal schauen und mal nachfragen, was
5 haben sie gemeint, das ist ihnen egal. Mein Papa ist zum Beispiel so einer, der
6 macht auf Serbisch immer voll viele Witze und ist auch irgendwie ganz witzig oder
7 möchte es auch unbedingt sein und auf Deutsch ist es halt schwieriger (lacht). Wir
8 wissen, ah
9
10 ok, er hat das so gemeint, aber wenn ihn jemand nicht kennt, der denkt sich: „Was
11 hat der jetzt gemeint?“
12
13 I Also für die Laufbahn an der Uni, also man könnte es auch schaffen, auch wenn
14 man nicht perfekt Deutsch spricht?
15
16 MS1 Man könnte es schaffen und ich glaube auch, dass Lehrperson generell auf das
17 bedacht sind und sehen, wenn der Inhalt da ist und doch Fehler passiert sind,
18 sagen sie sicher: „He, tut mir leid, es passt zwar inhaltlich aber sprachlich noch
19 einmal anschauen.“. Ich glaube schon, dass das mehr gefördert ist. Und ich
20 glaube, in der Schule war das auf alle Fälle nicht so. Ich weiß nicht, Steyr ist eine
21 kleine Stadt und ich weiß nicht, das hat es nicht gegeben. Ich meine, ich habe
22 schon Nachhilfe gehabt, immer in Deutsch aber ab irgendeinem Zeitpunkt, ich
23 glaube ab der 6. Klasse Oberstufe, also zweite Klasse Oberstufe, habe ich das gar
24 nicht mehr in Anspruch genommen. Weil ich mir gedacht habe, wenn ich zwei
25 Monate davor oder ein Monat vor der Schularbeit gescheit Zeitung lese, dann bin
26 ich bei der Schularbeit besser als wenn ich es nicht tue. Und irgendwie ist es am
27 Schluss immer noch gegangen, dass ich einen Vierer oder einen Dreier
28 bekommen habe. Aber auf der Uni glaube ich schon, dass man gefördert werden
29 würde und ich habe selten einen Lehrveranstaltungsleiter kennengelernt, der
30 gesagt hätte: „Sie haben nicht die Möglichkeit, dass Sie es noch mal machen“.
31
32 I Also sind die Lehrenden eigentlich schon dahinter, wenn sie merken, dass es
33 sprachliche Hürden gibt?
34
35 MS1 Ja, vielleicht nicht alle. Aber ich hätte zum Beispiel keinen erlebt, der gesagt hätte /
36 Zum Beispiel bei Prof. E. war es schon so, sie hat auch so gesagt, es war davor

1 eine, die Russisch geredet oder so und die hat sie gefragt, ob sie in Englisch
2 schreiben kann und sie hat gesagt: „Ja sicher.“
3

4 I Also die Lehrenden sind halt auch sehr zuvorkommend.
5

6 MS1 Ja, das habe ich schon erlebt. Das war da einmal und in Geschichte, dass wer
7 gesagt hat: „Schreib es lieber in Englisch, wenn das leichter ist.“
8

9 I Ok. Und würdest du sagen, wenn du wirklich Probleme hättest mit der deutschen
10 Sprache, würdest du Verbesserungsvorschläge an die Uni richten? Dass du sagst,
11 es gibt wirklich Deutschförderprogramme oder wärst du bzw. bist du damit eh
12 zufrieden, was so angeboten wird?
13

14 MS1 Das Problem ist, ich habe nie so wirklich aktiv Förderprogramme gebraucht und
15 ich weiß nicht, wie viele es wirklich gibt auf der Uni. Ich weiß es gibt diese
16 Fördersprachkurse an der Uni, die du halt zahlen kannst, Sprachschulen, aber ich
17 habe nicht das Gefühl, dass ich jemals gesehen habe, ja es gibt diesen
18 Sprachförderkurs an der Uni. Habe ich nicht gesehen. Ich glaube, es wär sicher
19 gut, wenn es einen gäbe, gerade auf der Germanistik. (...) Ich glaube für Leute,
20 die als Erasmusstudenten herkommen, die unbedingt ihr Deutsch verbessern
21 wollen und die zwar eh eine gute Grundlage in Deutsch haben, ist es sicher nicht
22 blöd wenn es gibt. Ich bin mir sicher, dass sie es annehmen würden und auch
23 Leute, die weniger gut Deutsch können. Aber ich muss auch ehrlich sagen, egal
24 ob Türkisch oder Bosnisch oder sonst was, die Leute, mit denen ich geredet habe,
25 zum Teil habe ich gar nicht gewusst, dass sie eine andere Sprache reden. Außer
26 sie sind die Mädels, die komplett geschminkt sind, wo ich mir denke: „Ah ok, das
27 ist eine vom Balkan.“ Oder sie hat ein Kopftuch auf, dann weiß man auch, dass sie
28 nicht Österreicherin ist, aber selten erlebt, dass irgendjemand Sprachprobleme
29 gehabt hat.
30

31 I Ok. Also es ist schon so, dass man sich gut unterhalten kann. Aber auch für
32 Erasmusstudenten, die dann herkommen und die STEOP machen müssen, also
33 nicht gerade Erasmusstudenten aber andere Studenten, würdest du sagen, es
34 wäre leichter, wenn sie vorher noch einen Deutschkurs hätten, damit sie die
35 STEOP schaffen können? Weil es ist doch eher ein Ausschlussverfahren, die
36 STEOP. Wenn es dann wirklich nur an Deutsch liegt oder dass die STEOP dann

1 auch in anderen Sprachen angeboten wird. Zum Beispiel Türkisch, wäre das dann
2 leichter? Glaubst du?

3

4 MS1 Das Problem ist, also (...) Was ich mitbekommen habe, wenn Erasmusstudenten
5 die STEOP machen und ihr Deutsch nicht so gut ist, dann dürfen sie, wenn sie
6 vorweisen wie gut oder schlecht ihr Deutsch ist, dürfen sie ihr Wörterbuch
7 verwenden. Das weiß ich. Das geht. Das finde ich auch in Ordnung. Das Ding ist,
8 man studiert auf der Germanistik. Du sollst ja, egal, ob du in der Türkei
9 Germanistik studierst oder ob du in Serbien Germanistik studierst, du willst ja
10 Deutsch können und nicht die Grundlage der deutschen Sprache auf Türkisch
11 oder Serbisch. Das fände ich nicht gescheit, wenn es sie auf Türkisch gäbe aber
12 ich fände es gut, wenn man sagt: „Ok, ich habe davor ein bestimmtes Kontingent
13 mit Betreuern oder mit einem Betreuer gemeinsam, die Chance gehabt, dass ich
14 mein Deutsch verbessern kann und dann machen wir die STEOP oder meine
15 Prüfung.“ Das finde ich noch ok oder wenn das Wörterbuch natürlich verwendet
16 werden darf.

17

18 I Aber wenn du sagst in Geschichte. Wenn ich jetzt nicht die Fächerkombi habe
19 Deutsch und Geschichte, sondern jetzt mal Mathe und Geschichte und du nicht
20 Deutsch studieren willst auf der Germanistik. Dass du sagst, du hast dann
21 Unterstützung bei Prüfungen. Dass du sagst, dass die Fragestellung zum Beispiel
22 auch auf Türkisch ist.

23

24 MS1 Ich weiß, auf der Geschichte zum Beispiel ist es schon, im Mittelalter gibt es so
25 eine Vorlesung, da hat es immer eine gegeben in Deutsch und eine auf Englisch.
26 Also theoretisch kann man auch auf Englisch umwechseln. Und sonst (...), ja, man
27 bräuchte schon jemanden, der dir den Stoff noch einmal erklärt oder wirklich noch
28 mal den Professor fragen: „Darf ich die Frage auf Deutsch lesen und auf Englisch
29 antworten?“ Ich glaube, dass das schon geht. Aber in einer anderen Sprache,
30 dass man antwortet oder überhaupt. Nein, ich weiß nicht. Das ist schwer. Und
31 Mathe ist so, dass es überall auf der Welt gleich ist, da fällt die Sprache schon mal
32 weg. Ich weiß von einer Bekannten, die auf der TU studiert hat, Mittlerweile ist sie
33 auf der ETH in Zürich oder in Genf. Die hat es so gemacht. Die ist aus Serbien und
34 die studiert Elektrotechnik. Und es ist halt doch, diese Stromkreise, und was auch
35 immer die da so haben, sind halt schon sehr fachterminilastig und sehr schwer und
36 sie hat gar keine Möglichkeit gehabt, dass sie das auf Englisch machen kann, gar
37 nicht. Sie hat einfach akribisch genau und rechtzeitig und früh angefangen zu

1 lernen und immer mit Wörterbuch und immer mit Google Translator und hat immer
2 sich rausgeschrieben und dafür war ihr Deutsch innerhalb eines Jahres so
3 wahnsinnig gut. Aber eine Förderung auf der TU hat es insofern nicht gegeben.
4

5 I Also das hat sie alles selbst gemacht, also nicht von der Uni her, sondern wirklich
6 alles selber?
7

8 MS1 Genau. Sie hat das sozusagen für sich übersetzt und hat für sich gelernt. Aber
9 auch so gelernt, dass sie auch wirklich auf Deutsch antworten kann. Also schon
10 hart gearbeitet. Und ich weiß aber, dass es auf der TU sehr viele serbische
11 Studenten gibt oder montenegrinische Studenten gibt und die schließen sich
12 immer zusammen und die versuchen das immer gemeinsam zu lösen. Und sie
13 haben auch alle zum Teil Sprachkurse gemacht, aber nicht auf der Uni, sondern
14 meistens auf der WU oder so. Die halt gratis waren oder zum Teil, die du zahlen
15 musst aber nicht irgendwie, dass es auf der TU einen eigenen Sprachkurs für das
16 gegeben hätte. Dort finde ich es schlimmer irgendwie.
17

18 I Also wäre es wünschenswert, wenn es mehr Förderungen gibt?
19

20 MS1 Ich würde schon sagen. Es schadet ja nicht. Es gibt glaube ich / Es werden sich
21 genug junge Studenten / Es müssen ja gar nicht Professoren sein, aber genug
22 junge Studenten, die gerade vor einem Abschluss von einem Germanistikstudium
23 stehen, die vielleicht einen Job brauchen und die das einfach so machen auf der
24 Uni. Sicher, wer sagt das nicht gerne, dass er auf der Uni unterrichtet? Ich weiß
25 auch von einer guten Kollegin und Freundin auch, die studiert transkulturelle
26 Kommunikation und die findet an sich keinen Job mit BKS, Spanisch und Deutsch
27 und die arbeitet jetzt mit Flüchtlingen in so einer Ausbildungsstätte und lernt ihnen
28 Deutsch.
29

30 I Und sie würdet sich eigentlich anbieten an der Uni das zu übernehmen?
31

32 MS1 Das gäbe es dann auch. Es gibt ja auch ganze Studienrichtungen, die nur, bei
33 denen es nur um das Übersetzen geht. Und wo zum Teil die Leute die Sprache
34 auch reden. Und ich bin mir auch sicher, egal ob Mädels oder Jungs sicher das
35 Angebot auch in Anspruch nehmen würden.
36

1 I Dann zum Abschluss noch. Würdest du von dir selbst sagen, dass du den Zugang
2 zur deutschen Sprache an der Uni als positiv siehst? Im Gegensatz auch vielleicht
3 zur Schule?
4

5 MS1 Es wird schon auf der Uni ein gewisses Maß an Niveau von Selbstständigkeit und
6 Sprachlichkeit von erwartet. Das auf alle Fälle. Und ich kann nicht sagen, dass es
7 (..) Ich kann nicht sagen, dass es voll positiv ist, das Angebot und hin und her. Es
8 gibt auf alle Fälle die Förderung für wissenschaftliches Arbeiten, für universitäres
9 Arbeiten auf alle Fälle, aber nicht, dass du dadurch dein Deutsch verbesserst.
10 Wenn du das machen willst, dann darfst du ruhig einen zusätzlichen Kurs machen
11 – A, B, C, D, weiß ich nicht oder gerne auf die WU gehen und es dort machen.
12 Aber prinzipiell, zu dem Germanistik Studium, dass du sagst für alle, die das
13 Deutsch als Sprache verbessern wollen, zu wenig. Auf alle Fälle.
14

15 I Gut, dann sage ich Dankeschön.

1 13.3.2 Interview 2

2 I Also, mal ganz allgemein zu dir. Wie alt bist du? Wo wohnst du? Woher kommst
3 du? Wann hast du dein Studium begonnen?
4

5 MS2 Also 27, wohne in Wien, komme ursprünglich aus Bosnien. Zu studieren habe ich
6 angefangen in Bosnien 2008 und bin dann / habe ich dann 2009 in Wien
7 angefangen. Zuerst war ich transkulturelle Kommunikation, Deutsch, BKS,
8 Englisch. Aber ich wurde falsch eingeschrieben, wollte das eigentlich nicht, musste
9 ich noch ein Semester warten. Und dann habe ich in Deutsche Philologie
10 angefangen, Bachelor gemacht 2012 und 2015 den Master und gleich 2015 im
11 Wintersemester mit Lehramt Deutsch und Geschichte.
12

13 I Ok gut. Also du bist auch in Bosnien geboren.
14

15 MS2 Genau.
16

17 I Und in der Familie hast du dann Bosnisch gesprochen, oder wie war das dann?
18

19 MS2 Das war unterschiedlich, weil / also mit meiner Schwester Deutsch aber mit meiner
20 Mutter Bosnisch. Und in der weiteren Familie, die auch dort war, war es eher
21 Bosnisch, manchmal Deutsch, also gemischt. Das ist normal. Aber dann auch
22 später, wie ich dann wieder nach Bosnien gezogen bin, war es wieder mit meiner
23 Schwester Deutsch und vielleicht noch mit einem Cousin Deutsch und mit allen
24 anderen eher Bosnisch.
25

26 I Ok. Also deine Eltern sprechen Bosnisch. Und deine Schwester?
27

28 MS2 Deutsch, Bosnisch, Englisch.
29

30 I Und mit den Freunden?
31

32 MS2 Mit den Freunden war es eh normal Bosnisch, außer jemand hat auch in
33 Deutschland gelebt und dann konnten wir manchmal / aber das war nicht so oft,
34 also das war eher Bosnisch.
35

1 I Ok. Und wann hast du dann so den ersten Kontakt gehabt mit der deutschen
2 Sprache? War das dann in Deutschland selber?
3

4 MS2 Genau. Mit drei Jahren.
5

6 I Mit drei Jahren, ok. Und wie hast du das gelernt oder wo hast du das gelernt?
7

8 MS2 Meine Schwester hat mit mir gelernt, weil sie hat damals so einen Förderkurs
9 gemacht, wie die für Flüchtlinge jetzt hier in der Schule. Und die hat es dann auch
10 mir beigebracht aber so richtig perfektioniert, habe ich es dann im Kindergarten.
11

12 I Ok, ok. Gibt es irgendwelche besonders positive oder negative Erfahrungen in der
13 Aneignung der deutschen Sprache?
14

15 MS2 Nein, ich fand das sehr natürlich. Weil Deutsch die erste Sprache war, die ich
16 gelernt habe und dann kam erst Bosnisch. Also BKS, das wird gleich angesehen.
17

18 I Ja, dann gehen wir eh gleich über zur Sprache, zur deutschen Sprache in der
19 Schule. Also wie hast du es wahrgenommen, im Unterricht Deutsch zu sprechen?
20

21 MS2 Also ich habe erste und zweite Klasse Volksschule in Deutschland abgeschlossen.
22 Und da war es ganz normal für mich Deutsch. Aber dann bin ich nach Bosnien
23 gekommen und dann war eher die Umstellung: „Wie schaffe ich das auf
24 Bosnisch?“ Das war ein bisschen schwer, weil Deutsch ist immer ein bisschen
25 eingeflossen und ich fand das schade, dass ich nicht Deutsch machen konnte und
26 die anderen dachten ich bin eingebildet, weil ich Deutsch kann aber (...) und ich
27 hatte dann erst wieder in der ersten Klasse Oberstufe Deutsch aber das war
28 wirklich Anfängerniveau A1-Niveau und ich habe mich da eher gelangweilt aber
29 das Positive, was ich da mitgenommen habe, war die Rechtschreibung und die
30 Grammatik. Und in der dritten Klasse Oberstufe hat mir auch eine Lehrerin gesagt,
31 eine Deutschlehrerin: „Ich weiß du weißt es, aber kannst du mir auch erklären,
32 warum das so ist?“ Und ich habe dumm aus der Wäsche geschaut und habe mich
33 dann intensiv damit befasst und das war dann auch der Grund, warum ich Deutsch
34 studiert habe. Also das war, wo ich meine Sprache wieder zurückgewonnen habe.
35 Bis dahin war es nur Bosnisch, Bosnisch, Bosnisch und dann konnte ich endlich
36 wieder Deutsch sprechen und ich habe mich immer mit Deutsch wohler gefühlt.
37

1 I Hast du irgendwelche Schwierigkeiten oder Probleme gehabt mit der deutschen
2 Sprache? Weil du sagst, du hast eine Zeitlang vielleicht nicht so intensiv Deutsch
3 gesprochen in der Schule und in der Oberstufe es vielleicht etwas schwieriger war,
4 am Anfang wieder reinzukommen?
5

6 MS2 Ja, die Rechtschreibung. Die war immer. Also das war meistens Doppel „m“ oder
7 Doppelvokale, wann sie gesprochen wurden oder wann das stumme „h“ verwendet
8 wird, das stumme „e“ oder Redewendungen. Also ich hab buchstäblich übersetzt,
9 aus dem Bosnischen ins Deutsche und das durfte man nicht. Zum Beispiel diese
10 Redewendung „als ob“, die hat mir erst Schwager angeeignet, weil es immer
11 falsch war. Der, die, das hab ich manchmal vertan, aber in der Schule ist es
12 besser geworden. Also, weil ich Sprachübersetzer-Gymnasium war, sind wir B1-
13 Niveau gekommen. Also ich konnte schon / also ich habe sehr viel mitgenommen.
14 Das Futur II und Futur I haben wir nicht gemacht, aber alle anderen Zeiten haben
15 wir gemacht und dann auf der Uni haben wir das noch sehr intensiv besprochen.
16 Aber ich habe mich / so schwer war das nicht. Ich fand das eher dann auf der Uni
17 schwer, die starken Verben und das haben wir nicht so richtig in der Schule
18 gemacht. E-I –Wechsel oder Umlaute, schlafen/schläft oder lesen/liest. Das wurde
19 dann nicht so richtig erklärt. Ich wusste, dass man das so sagt, aber ich konnte es
20 nicht erklären. Das habe ich dann auf der Uni gelernt.
21

22 I Ok, gut. Hast du das Deutsch in der Schule dann meistens selber irgendwie
23 angeeignet oder hast du auch Fördermaßnahmen oder wirklich, dass das im
24 Unterricht durchgenommen worden ist?
25

26 MS2 Meine Schwester hat das für mich übernommen. Sie hat mich immer dazu
27 gezwungen, Deutsch zu sprechen. Ich habe immer Deutsch gelesen, Deutsch
28 gehört im Fernsehen und alles und ich hatte nie Probleme mit Deutsch und eben
29 nur das Schreiben, die Rechtschreibung. Und dann habe ich einen deutschen
30 Schwager bekommen und dann musste ich wieder Deutsch sprechen und das war
31 für mich so ungewöhnlich, wieder den ganzen Tag lang Deutsch zu sprechen oder
32 dann zu übersetzen. Und da habe ich gemerkt: „Ok, übersetzen ist jetzt nicht so
33 meine Stärke gewesen.“ Und dann bin ich dann wieder, nach sehr vielen Jahren,
34 wieder nach Deutschland gegangen und dann war die komplette Umgewöhnung
35 wieder deutsches Radio, überall alles auf Deutsch. Da war das dann so, ich weiß
36 ich kann es aber dann das Verwenden, die Praxis, das war dann doch so ein
37 Schock.

1 I So eine Überwindung wieder zu sprechen.
2

3 MS2 Genau. Also Überwindung mit meinem Schwager okay, aber mit seiner ganzen
4 Familie und so. Aber ich war dann wieder ganz schnell in dem Alten und dann bin
5 ich wieder zurück nach Bosnien und dann war es wieder so ungewöhnlich
6 Bosnisch zu sprechen.
7

8 I Und wie du dann an der Uni warst? Gibt es da irgendwelche Hemmungen,
9 Schwierigkeiten oder Probleme?
10

11 MS2 Also auf der Uni in Bosnien war es ganz natürlich für mich, also ich habe mich
12 wieder zuhause gefühlt, weil Deutsch ja meine erste Sprache war, die ich gelernt
13 habe und ich habe schon immer Deutsch gelebt. Das war gut, weil die haben auch
14 auf Bosnisch erklärt, was welche Sachen sind. Das Einzige, was für mich war, war
15 das erste Mal auf Deutsch zu lernen. Skripten zu lernen, das war für mich schon
16 ein bisschen: „Ok ich verstehe es aber das muss ich jetzt lernen.“ Ich musste
17 wirklich ganze Grammatik oder Literatur lernen und das war für mich eher ein
18 bisschen schwerer. Aber ich bin da sehr schnell reingekommen. Und dann hier auf
19 der Uni ganze Skripten lernen und lesen und die Seminararbeiten schreiben. Das
20 war die größte Katastrophe bei mir, das Schreiben. Dieses hohe...
21

22 I Die Wissenschaftssprache.
23

24 MS2 Genau, also dieses Wissensdeutsch. Jetzt ist es eh kein Problem für mich aber es
25 hat ein bisschen gedauert, bis ich da reingekommen bin.
26

27 I Ok. Hat es da irgendwelche Unterstützungsmaßnahmen gegeben. Von der Seite
28 von der Uni her vielleicht?
29

30 MS2 Von der Uni null, das fand ich sehr schade, weil die wussten es ist nicht meine
31 Muttersprache, aber ich bemühe mich und alles. Die haben einfach nur gesagt:
32 „Das sagt man so nicht oder das musst du ändern.“ Aber jetzt nicht gesagt: „Das
33 könntest du so machen.“ Oder Tipps geben, wie man das besser aneignen könnte.
34 Also niemand hat sich da jetzt die Mühe gemacht, sondern ich musste das wirklich
35 alles alleine machen. Und das ist von der Uni ein sehr großes Minus, weil es gibt
36 so viele Studenten, die kommen aus anderen Ländern, nicht nur aus slawischen
37 Ländern, die kommen aus Polen oder Spanien, Amerika. Die bräuchten solche

1 Hilfe auch. Und das wird einfach nicht / wenn es schon Förderkurse in den
2 Schulen gibt, dann sollte es an der Uni auch so etwas geben. Aber nein, die gehen
3 davon aus, du kannst das und wenn du es nicht kannst, dann hast du hier nichts
4 verloren. Und das Erste, wo ich mir halt wirklich / was mir geholfen hat, war immer
5 mit meinem Schwager hinzusetzen, der hat gesagt: „Das kannst du so nicht sagen
6 auf Deutsch, das ist kein Deutsch“. Und da hab ich immer mehr und mehr gelesen,
7 habe immer wieder auf Deutsch gelesen und parallel auch wieder auf Englisch
8 gelesen, damit ich das auch nicht vergesse, also ich habe mit drei Sprachen die
9 ganze Zeit jongliert. Das war wow. Und dann hat mir auch das Buch ‚Umberto
10 Eco‘, wie man eine wissenschaftliche Arbeit schreibt, das hat mir dann sehr
11 geholfen. Und ich habe mir dann auch so wissenschaftliche Sprache konzentriert,
12 was ist das. Ich hatte dann Schreibmentoring, hier auf der Uni Wien und da hatten
13 wir einen guten Kurs bekommen. Und solche Sachen, sag es so natürlich wie
14 möglich. Weil ich habe immer gedacht, ich muss das so unnatürlich, so
15 wissenschaftlich machen und dabei ist natürlich eine Katastrophe dabei
16 rausgekommen. Also dieser Kurs hat mir sehr geholfen. Den habe ich aber erst im
17 Master gemacht. Das bedeutet zwei Jahre davor, hätte das auch kommen können.

18
19 I Wurde das von der Uni angeboten oder hast du das selber gesucht? Oder hast du
20 das bezahlen müssen?

21
22 MS2 Ich war Erstsemestermentorin, das gibt es von der Uni Wien, das kann man jedes
23 Semester machen und wir waren sozusagen die Ersten. Und beim
24 Schreibmentoring war es so, der damals SPL, der Zimmermann: „Wir suchen für
25 Schreibmentoring, das ist für jeden das erste Mal eine Seminararbeit schreiben
26 oder, die einfach nicht so recht wissen, wie sie das schreiben sollen,
27 Literaturrecherche und dafür wird es auch einen Kurs geben.“ Und der hat einen
28 Monat gedauert, aber es waren schon so geblockte Stunden. Zweimal in der
29 Woche und alles und dann ist eine von dem ‚Center for Teaching‘ gekommen und
30 die hat uns diese Tipps gegeben, wie wir schreiben sollen und dann habe ich noch
31 einen Kurs besucht für Masterarbeiten, so Abschlussarbeiten schreiben und die
32 hat uns dann auch geholfen. Schreibcoachings haben mir sehr geholfen.

33
34 I Ist es dann auch sprachlich gewesen? War dann der Fokus auch auf der Sprache
35 oder wirklich nur wie du Seminararbeiten verfasst, wie du zitierst, wie du es
36 wissenschaftlich formulierst oder sagen wird wie du formatierst?

1 MS2 Ja, es war eher wissenschaftlich Formatieren oder Wörter richtig verwenden. Das
2 wars bei mir. Das Sprechen ist überhaupt kein Problem bei mir. Es war eher
3 wissenschaftlich sachlich sein. Das war das Problem bei mir. Aber da hat mir auch
4 niemand so richtig geholfen. Sie haben dich so richtig, die Professoren, ich möchte
5 ich keine Namen nennen oder so, die schmeißen dich einfach ins kalte Wasser
6 und denen ist es egal, wie du es verfasst. Und dann geben sie dir auf / „Ok du hast
7 dich bemüht, hier ne Vier“. Also sagen, was genau so ist, niemand hat sich so
8 richtig hingesetzt. Nur eine Professorin hat das gemacht, die M. W., und die hat
9 mir dann auch ein paar Bücher empfohlen und da war auch Umberto Eco dabei
10 und die hat gesagt: „Das war so und so und das kannst du nicht so machen und
11 so“. Und das war wirklich die erste Professorin, die sich mit mir hingesetzt hat und
12 mich auf meine Fehler hingewiesen hat und da hat es dann so richtig Klick
13 gemacht, was ich machen muss.
14

15 I Und hast du auch Probleme oder hast du Schwierigkeiten gehabt,
16 Vorlesungsinhalte zu verstehen oder bei Prüfungen Schwierigkeiten gehabt,
17 Aufgabenstellungen zu verstehen? Oder war das dann nicht so?
18

19 MS2 Nein, da überhaupt nicht. Vielleicht war die allererste Prüfung: „Ja, okay. Wie
20 mach ich die?“. Aber ich hatte schon die Erfahrung aus Bosnien, dass alle
21 Prüfungen auf Deutsch waren und daher konnte ich mir eh ein Bild daraus
22 machen, aber das erste Mal so offene Fragen beantworten, das war jetzt auch so:
23 „Okay, an was kann ich mich erinnern?“. Das ist einfach mit jeder Prüfung besser
24 geworden. Aber mit diesen ganzen Literaturgeschichte-Sachen. Da war es schon
25 so: „Okay, okay.“. Aber ja, das ist mit der Zeit besser geworden, also verstanden
26 hab ich immer alles, was sie von mir wollten und da gab es keine Probleme.
27

28 I Also hauptsächlich bei Seminararbeiten oder Aufgaben, wo du wirklich was
29 Längeres schreiben hast müssen und Wissenschaftssprache anwenden.
30

31 MS2 Genau, das war mein Problem und das fand ich einfach nicht korrekt von den
32 Professoren. Ja. Manchmal siehst du eh in ihrem Blick, ja du bist eh Ausländerin.
33 Keine Ahnung. Sie sehen immer so Name, Nachname und dann denken sie, die
34 kann vielleicht gar kein Deutsch und dann bum, komm ich da mit einem
35 hochdeutschen Akzent, Dialekt, irgendwas und dann sitzen sie so: „Ääh“, das lieb
36 ich am meisten. Und dann kommt so eine Arbeit, hab ich mich eh blöd gefühlt, ja
37 ok, dann habe ich eh dieses Kriterium erfüllt und ich wollte einfach besser werden,

1 damit sie das nicht mehr sehen. Und jetzt ist es so, dass ich selbst Nachhilfe gebe,
2 Textsorten und alles und ich bin dann selbst Deutschlehrerin und dann stelle ich
3 sie sozusagen in den Schatten und bemerke selbst, dass das harte Arbeit war,
4 dass ich da angekommen bin.

5
6 I Und du hast du auch die Möglichkeit gehabt in deiner Erstsprache, die irgendwie
7 anwenden kannst? Zum Beispiel bei Seminararbeiten, Prüfungen, Präsentation
8 oder sonst irgendwo.

9
10 MS2 Ja, bei der Bachelorarbeit. Das war komparative Linguistik. Und da musste ich die
11 englische, deutsche und bosnische Sprache bewerben und miteinander
12 vergleichen. Und da war die Voraussetzung, dass ich halt auch die bosnische
13 Grammatik gut kann. Und ich musste das dann auch später erklären. Also ich
14 musste Vergleiche ziehen, Unterschiede oder wie man das im Deutschen am
15 besten sagen könnte und ich habe das Erweiterungscurriculum Slawistik gemacht
16 und das war dann sozusagen A1-1 von Bosnisch und / das war mich einfach so
17 langweilig aber da konnte ich es verwenden und das war für mich Easy, Cheesy,
18 Peasy einfach durch. Aber das hat mir sehr gefallen, diese komparative Linguistik,
19 weil die hat wirklich nachgefragt: „Welche Fremdsprachen könnt ihr auch?“, und
20 die mussten wir dann verwenden und dann neulich war auch ein ‚Guided Reading‘
21 in Geschichte, das war osteuropäische Geschichte und da konnte ich auch mein
22 Wissen, das ich hatte, Bosnisch auch anwenden oder die anderen, ein anderer
23 Student hatte einen Schriftsteller, der eigentlich ein bosnischer Schriftsteller ist und
24 der hat nichts gefunden außer bosnische Sachen und da habe ich ihm geholfen,
25 das zu übersetzen. Oder meine Bachelorarbeit in Geschichte jetzt, das war auch
26 Bosnien zur Zeit von Österreich-Ungarn oder osmanischen Reich und da konnte
27 ich sehr vieles Persönliches einfließen lassen, auch bosnische Wörter. Also das
28 war schon interessant, sein Wissen auch so weiterzugeben, dass es trotzdem mit
29 dem zusammengepasst hat, was auf der Uni gelehrt wird und da konnte mich auch
30 keiner fragen, ob das so ist oder nicht ist, sondern ich wusste, das ist so und das
31 war eigentlich sehr angenehm.

32
33 I Würde es dir leichter fallen, wenn du deine Erstsprache öfters verwenden
34 könntest?

35
36 MS2 Nein, eigentlich nicht. Ich sage, meine Muttersprache verwende ich mit meiner
37 Familie und mit meinem Freund und das war's. Also Familie und Freunde, die

1 auch aus Bosnien sind oder ich meine, es ist nicht so, dass ich mich jetzt wohler
2 fühle. Ich fühle mich mit allen drei Sprachen, also ich kann auch mit Englisch
3 anfangen, ich fühle mich da wohl, ich liebe Sprachen, sie sind einfach ein Teil von
4 mir geworden. Aber irgendwie ist es für mich an die Situation angepasst. Jetzt
5 werde ich natürlich Deutsch sprechen, wenn ich jetzt irgendwo bin, also im
6 Einzelhandel und die fragen: „Bist du aus Bosnien?“ „Nein, bin ich nicht. Ich bin
7 Deutsche.“. Ich mag dann nicht, dass jemand weiß, dass ich aus Bosnien bin, das
8 ist dann für mich etwas Privates. Das sind meine Freunde und meine Bekannten
9 und die Professoren, wenn es sein muss. Aber so im alltäglichen Leben benutze
10 ich Deutsch und Englisch. Auf Englisch lese ich zum Beispiel und schaue alles.
11 Das ist wirklich für mich / Teile in meinem Leben sind geteilt. Privatleben ist
12 bosnisch, außer ich habe Freunde, die nur Deutsch können, natürlich und dann
13 eben Geschäftliches und alles ist eher deutsch und ich würde sagen Entspannung
14 oder Fernsehen, Film, Lesen ist auf Englisch. Oder eben, wenn ich Freunde
15 international habe oder einfach Wissenserwerb auf ‚Wikipedia‘ lese ich auch sehr
16 gerne auf Englisch. Das ist einfach eine Sprache, die ich noch perfektioniere.

17

18 I Ok. Hast du das Gefühl, dass ein perfektes Deutsch eine Voraussetzung für die
19 universitäre Laufbahn ist?

20

21 MS2 In der Germanistik schon. Die sehen das nicht so gerne, habe ich das Gefühl halt,
22 sie sehen das nicht so gerne, wenn jetzt jemand mit einem Akzent daherkommt.
23 Da denkt man sich gleich: „Die hat ja keine Ahnung.“ Und deswegen mag ich es
24 am meisten, auch bei Behörden oder so, die sehen den Namen, Nachname und
25 dann kommt eine daher, die kann besser Deutsch als sie und dann sind sie erst
26 mal baff. Und dies ist genauso auf der Uni. Also, ich mag dieses nicht – erster
27 Eindruck. Ja, du siehst einfach nur Namen, Nachnamen und siehst das ist
28 eigentlich eine Ausländerin und wenn ich sage: „Ich hab noch die österreichische
29 Staatsbürgerschaft“, sind sie noch mehr baff, obwohl ich besser kann als sie und
30 dann haben sie natürlich ein ganz anderes Bild von dir. Aber das erste Bild ist so –
31 Ausländerin. Die kann's vielleicht nicht, sie schauen dich einfach anders an. Ok,
32 andere die, bei denen man wirklich sieht, es gibt schon welche, die sagen: „Ok ich
33 werde deine Arbeit anders benoten“, aber in Deutsch wird das jetzt nicht so / das
34 ist eine Voraussetzung in Deutsch, dass du das perfekt kannst. Weil man geht
35 davon aus, du studierst Deutsch, du sollst es perfekt können, was ich nicht fair
36 finde. Wenn man jetzt / Das ist für die eine Fremdsprache, also für uns ist das eine
37 Fremdsprache, die wir studieren, für mich Zweitsprache, aber da kommt jetzt

1 jemand daher und studiert Englisch und der muss es jetzt nicht so perfekt können.
2 Und das finde ich schon eine Benachteiligung und das finde ich nicht fair von der
3 Uni Wien. Vielleicht machen es ja die Professoren nicht mit Absicht aber ich habe
4 jetzt Schüler gehabt, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und da hat man es
5 gemerkt, da haben schon die Professoren da berücksichtigt, dass es nicht die
6 Erstsprache ist. Also wieso kann man dies nicht auf der Uni machen? Ich bin ja
7 noch / also wenn sie am Anfang des Studiums sind, ist es ok, dass sie es noch
8 nicht können, aber bis zum Schluss werden sie es ja können. Aber da geben sie
9 dir keine Zeit, weil sie wollen, dass du es sofort perfekt kannst, wenn nicht, kannst
10 du sofort einpacken. Weil wie, ich will jetzt keine Namen nennen, gesagt hat:
11 „Wieso, du bist Ausländerin, wieso studierst du Deutsch?“ Und ich so: „Ja, warum
12 kann jetzt ein Matthias, der auch kein Muttersprachler ist, Englisch studieren?“
13 Also ich fand das sehr, sehr schlimm. Weil das ist meine Entscheidung, das geht
14 dich nichts an und das ist nicht fair, nur weil man kein Deutscher ist oder kein
15 Österreicher oder Schweizer, dass man das nicht studieren darf. Das ist irgendwie
16 sehr abwertend und nicht nett. Ich würde das nie sagen. Weil es gibt so viele
17 Wissenschaftler, Sprachwissenschaftler, Germanisten, die nicht Deutsche sind
18 und die sozusagen Experten auf ihrem Fach sind. Das finde ich halt nicht fair, das
19 sollte man ein bisschen verbessern auf der Uni Wien.

20

21 I Also du hast wirklich direkte Benachteiligungen erlebt. Sei es durch die Leistung,
22 dass du schlechter benotet worden bist oder auch eben durch Aussagen, das
23 waren eigentlich diskriminierende Handlungen schon fast.

24

25 MS2 Eigentlich schon. Vielleicht haben sie es nicht mit Absicht gemacht, ich habe sie
26 nie darauf angesprochen. Aber manche waren eh / das war ganz ok mit manchen.
27 Aber ich hab dann einfach nur gesagt, jetzt ist meine Ausrede quasi, wenn ich
28 etwas falsch geschrieben habe und das ist jetzt nicht so richtiges Deutsch
29 gewesen und es wurde gesagt: „Das sagt man so nicht in Deutsch“ und ich so:
30 „Ja, ich bin Ausländerin.“ Wenn er jetzt etwas darauf sagt, dann kann ich ihn dafür
31 verklagen oder sie verklagen. „Also halten Sie mal jetzt die Klappe, ich bin
32 Ausländerin, Tschüss. Du darfst mir nichts sagen.“ Aber ja, ich habe schon
33 Benachteiligungen erfahren. Jetzt im Bachelor am meisten. Bachelor Deutsch
34 Philologie habe ich es am meisten erfahren und dann später im Master nicht so
35 sehr, aber jetzt ist es so im Bachelor Lehramt bemerke ich, dass so viele die
36 Deutschlehrer werden wollen, dass sie keine Ahnung haben von der deutschen

1 Sprache und dann denke ich mir: „Die, denen sollte man etwas sagen, obwohl sie
2 Muttersprachler sind.“ Aber nein, es werden nur die Ausländer rausgepickt.
3

4 I Also meistens dann ausgehend von Mitstudierenden oder Lehrenden?
5

6 MS2 Mitschülern, also Mitstudierenden, weil wenn die daher kommen und sagen, die
7 wissen nicht, was das ist und das ist. Und sagst du: „Das Präteritum,“ und die
8 schauen dich so blöd an und: „Ja, die Mitvergangenheit.“ Und so ja, wenn ich
9 beide Termini wissen kann, wieso kannst du sie nicht wissen? Ich bin dann schon /
10 ich bin mir sicher, das sind Sachen in Grammatik, da bin ich viel besser als die
11 meisten, weil ich das in Bosnien so gelernt habe. Wenn ich dann mit denen, mit
12 irgendwelchen Termini anfangen und das ist so und so und dann: „Äh, was?“. Das
13 finde ich nicht ok, weil die sollten schon irgendwas wissen. Also / aber das wird
14 natürlich nicht geschaut. Erst jetzt im Lehramt wird's gesehen, „Oh die kann was“,
15 weil ich jetzt sozusagen meine Sprache perfektioniert habe. Und das ist dann aber
16 nicht fair. Ich kann in allen drei Sprachen richtig gut schreiben und reden ohne
17 Probleme aber damals, ja, das war schon eine Benachteiligung.
18

19 I Fühlst du dich dann auch irgendwie ungleich behandelt gegenüber Studierende,
20 die wirklich Erstsprache Deutsch haben?
21

22 MS2 Ja, ich fand das zum Beispiel auch nicht so fair, wenn jemand im Dialekt
23 gesprochen hat und der wurde aber nicht benachteiligt oder kritisiert, aber ich,
24 dass es mir peinlich sein soll. Aber es ist mir nicht peinlich, ich kann nicht alles
25 wissen. Ich unterrichte selber Nachhilfe und ich sage selbst meinen Schülern: „Du
26 das kommt jetzt das Ausländerische aus mir raus und ich bin auch nicht perfekt,
27 ich kann auch nicht alles wissen.“ Aber jetzt, jemand sagt was im Dialekt und
28 niemand sagt denen: „Du darfst nicht im Dialekt schreiben.“ Denen sagen sie es,
29 irgendwas, aber die sind Österreicher und das geht, die können Deutsch, obwohl
30 ich weiß, dass ich es eigentlich besser kann.
31

32 I Und hast du dann das Gefühl, dass Mehrsprachigkeit an der Uni generell als
33 Ressource gesehen wird oder als Hindernis?
34

35 MS2 In der Germanistik eher als Hindernis, weil wenn du es nicht perfekt kannst, dann
36 denken sie, du hast hier nichts zu suchen. Obwohl es gibt so viele Professoren,
37 gerade auf DaF/DaZ, die nicht Muttersprachler sind, gerade I. D., die ist ja erstens

1 normal, die ist eine gefeierte Professorin, könnte man so sagen und es gibt ganz
2 viele andere auch, dann kommen sie daher: „Oh ok, du hast ein Wort falsch
3 geschrieben.“ Auf der Germanistik ist das so, aber Englisch / bei dem Geschichte
4 ist das nicht so. Die sind da sehr tolerant. Die sagen auch wenn du es auf Deutsch
5 jetzt nicht so gut kannst, kannst du es auch auf Englisch machen oder die eine
6 Professorin aus Osteuropäische Geschichte hat gesagt: „Ja, wenn du willst, kannst
7 du es auch auf deiner Muttersprache. Wenn es Polnisch ist, machen wir auf
8 Polnisch.“ Die hat auch versucht, mit denen: „Wie sagt man das dann so?“ Hat die
9 dann auch begrüßt oder hat mir immer so: „Dobro - Sehr gut,“ gesagt. Sie hat sich
10 schon dafür interessiert, welche Sprachen die anderen gesprochen haben. Hier in
11 der Germanistik habe ich noch nie gehört, dass jemand gefragt hat: „Welche
12 anderen Sprachen kannst du?“

13

14 I Also auf der Geschichte sind sie doch ein weniger offener.

15

16 MS2 Genau. Also sehr, sehr offen. Da gibt es auch sehr viele Kurse, die auf Englisch
17 angeboten werden, man kann seine Arbeiten auf Englisch schreiben und manche
18 Professoren sagen immer: „Man geht davon aus, dass heute Englisch schreiben
19 kann. Also musst du nicht mal Zitate übersetzen, lass sie so wie sie sind.“ Also sie
20 sind sehr zugänglich. Viele haben auch im Ausland studiert oder im Ausland
21 gelehrt oder Semester gemacht und deswegen ist es ein ganz anderer Zutritt.

22

23 I Ok. Würdest du irgendwelche Verbesserungsvorschläge haben, was den Zugang
24 zur deutschen Sprache anbelangt? Zum Beispiel Deutschförderprogramme?

25

26 MS2 Ja, Deutschförderprogramme im Schreiben. Weil mir hat / ich habe auch andere
27 Freunde, die erst hergekommen sind. Die mussten dann die Seminararbeiten
28 schreiben und dann haben sie das gleiche Problem wie ich. Die sagen ihnen nur,
29 dass es falsch war aber nicht, warum es falsch ist. Es wäre vielleicht toll, dass sich
30 jemand hinsetzen würde und einen Kurs anbieten würde. Vielleicht, die schon
31 weiter sind, so wie ich oder auch Muttersprachler natürlich, die dann denen Tipps
32 geben, wie man das machen könnte. Dieses Schreibmentoring ist zwar eh eine
33 gute Sache aber das geht nicht darauf ein. Also vielleicht solche Mini-Förderkurse
34 oder Workshops, dass man denen einfach sagt oder: „Hallo, Willkommen auf der
35 Uni Wien, so wird eine Seminararbeit bei uns geschrieben.“ Denn sehr oft kommen
36 sie daher und die haben nie in ihrem Leben so eine Seminararbeit geschrieben,
37 mit diesen Standards, die hier verlangt werden. Weil die Standards oder die

1 Voraussetzungen in Germanistik sind wirklich sehr, sehr hoch. Und darauf nimmt
2 niemand Rücksicht, ob die das können oder nicht und dann natürlich / ein paar Mal
3 musste ich mich mit einer Freundin hinsetzen und ihre Arbeit korrigieren, weil das
4 ist / war einfach katastrophal, was sie geschrieben haben. Aber kein Lehrer hilft,
5 kein Professor hilft, sondern die müssen sich immer alleine zurechtfinden. Das
6 finde ich nicht gut, wenn es schon so Förderkurse gibt für Mathe, Physik, Biologie,
7 Chemie, warum sollte jetzt Deutsch benachteiligt werden? Die gehen davon aus,
8 dass du es kannst. Wenn du es nicht kannst, geh weg.
9

10 I Und dann noch zum Abschluss. Würdest du von dir selbst sagen, dass du den
11 Zugang zur deutschen Sprache an der Uni als positiv siehst?
12

13 MS2 Es kommt darauf an, welches Fach man studiert. Also in Deutsch, Germanistik
14 oder in Deutsch Lehramt da ist es eine Voraussetzung, dass du es kannst und
15 wenn du es nicht kannst, wirst du anders angeschaut. Vielleicht bei manchen
16 Lehrern eh nicht, ich kann das jetzt nicht für alle sagen. Aber es ist eine
17 Benachteiligung, wenn du es nicht perfekt kannst. Obwohl manche sehr tolerant
18 sind, aber meistens sind es die Toleranten, die eh DaF/DaZ unterrichten. Aber
19 zum Beispiel in Sprachwissenschaften eher nicht. In Literatur ok, geht ja so aber
20 zum Beispiel bei Mittelhochdeutsch musst du die deutsche Sprache benutzen.
21 Oder wenn du sagst: „Das verstehe ich nicht, was bedeutet das jetzt?“ Dann: „Ja,
22 fragen Sie ihren Kollegen oder schauen Sie nach.“ Wieso kannst du es nicht
23 schnell erklären? Ich habe auch Muttersprachler, die manche Wörter nicht
24 verstehen und trotzdem. Irgendwie wollen sie sich nicht die Mühe machen. Aber
25 ich kann nicht für alle sprechen, es gibt auch die, die wirklich sehr toll sind. Oder
26 wenn du ihnen das schreibst: „Ok, ich bin nicht Muttersprachlerin“, berücksichtigen
27 die das.
28

29 I Gut, dann war's das auch schon. Danke.
30

31 MS2 Bitte.

1 13.3.3 Interview 3

2 I Also jetzt mal zu deiner Person. Wie alt bist du, woher kommst du ursprünglich,
3 dein Wohnort, welche Fächer studierst du?

4

5 MS3 Ja, ich bin seit zwei Wochen / bin ich 25 Jahre alt. Also ich habe vor zwei Wochen
6 Geburtstag gehabt. Ich wohne in Wien, bin auch hier geboren. Meine Eltern
7 stammen aber aus Bosnien. Ich bin noch mit / also sozusagen mit dem Heimatland
8 meiner Eltern sehr verbunden. Bin mehrere Mal im Jahr dort und hab dort Familie,
9 Freunde also sozusagen spreche die Sprache auch fließend, es ist meine
10 Muttersprache. Und, ja. Also meine Fächer Geo, Geschichte auf Lehramt.

11

12 I Und seit wann studierst du?

13

14 MS3 Inskribiert bin ich seit 2011. Aber da hab ich am Anfang nur Geo studiert, zwei
15 Semester lang. Dann bin ich umgestiegen von Bachelor Geo auf Lehramt Geo.

16

17 I Aha, ok. Und sprichst du dann in der Familie auch Bosnisch oder spricht ihr
18 Deutsch?

19

20 MS3 Ja. Also mit meinen Eltern spreche ich nur Bosnisch. Von klein auf. Ich habe zwei
21 ältere Schwestern, mit denen habe ich hauptsächlich Deutsch geredet. Aber das
22 war immer so ein Mischmasch. Mal Deutsch, mal Bosnisch. Aber hauptsächlich
23 Muttersprache.

24

25 I Und mit den Freunden?

26

27 MS3 Wenn es Freunde sind, die die selbe Sprache sprechen, ist es auch eher ein
28 Mischmasch.

29

30 I Ok.

31

32 MS3 Obwohl es hängt sehr von der Person ab. Also zum Beispiel mit meinem Cousin,
33 der ebenfalls hier großgeworden ist, spreche ich nur Deutsch. Da finde ich es
34 persönlich irgendwie merkwürdig mit dem auf einmal auf Bosnisch zu reden.
35 Einfach so, weiß nicht, weil wir schon, seitdem wir klein sind, Deutsch reden. Und
36 mit den anderen ist es / ja, wenn man mich auf Bosnisch anspricht, dann antworte

1 ich auf Bosnisch. Wenn mich jemand auf Deutsch anspricht, dann spreche ich auf
2 Deutsch zurück. Und bei mir genauso, manchmal rede ich so, manchmal / Das ist
3 auch zum Beispiel, wenn ich in WhatsApp schreibe, mit irgendwelchen Leuten, die
4 das ebenfalls können, dann mixen wir halt auch.
5
6 I Ok. Es ist nicht strikt irgendwie nur eine Sprache.
7
8 MS3 Nein, gar nicht. Es ist immer / teilweise auch in den Sätzen gemischt, das auch.
9 Aber es kommt beides vor.
10
11 I Ok. Und wie hast du Deutsch gelernt? Hast du das im Elternhaus schon gelernt
12 oder erst im Kindergarten?
13
14 MS3 Das weiß ich ehrlich gesagt gar nicht, aber es MUSS eigentlich in der Schule
15 passiert sein. Also, konnte ich mich halt auf Deutsch unterhalten oder es verstehen
16 durch meine älteren Geschwister. Aber wirklich so, dass ich in Kontakt gekommen
17 bin mit der Sprache erst in der Volksschule, weil den Kindergarten habe ich nicht
18 besucht. Und da kann ich mich jetzt, also wenn wir darüber reden, da kann ich
19 mich an eine Situation erinnern. Da / also ich kann mich nur daran erinnern, weil
20 meine Mutter das immer wieder erzählt, dass im Buch der ersten Klasse waren da
21 so Schafe abgebildet und die Volksschullehrerin hat gefragt: Ja wie viele Schafe
22 siehst du da?“ Und dann hab ich halt gesagt: „Drei“. Aber das deutsche Wort für
23 Schaf wusste ich nicht, also hab ich es halt auf Bosnisch gesagt. Das war so eine
24 Situation. Aber an und für sich war der Spracherwerb, ich glaube, dass ich / das ist
25 problemlos vonstattengegangen. In der Volksschule habe ich nie Probleme
26 gehabt. Ich mein es war eine Klasse, mit, also, mit Kindern, die / also der Großteil
27 hatte Migrationshintergrund. Türkisch, Exjugoslawien.
28
29 I Hat es damals auch so Förderprogramme gegeben oder Fördermaßnahmen,so
30 additiv noch dazu?
31
32 MS3 Gab es, gab es. Hab ich aber nie wahrgenommen.
33
34 I Okay.
35
36 MS3 Was mir jetzt spontan einfällt, was nicht zur Volksschule passt. Da bin ich dann
37 nach der Volksschule ins Gymnasium gekommen und da war ich in Mathe. Mathe

1 war ich nicht so gut. Und da hat die Mathelehrerin gemeint, dass ich die Beispiele
2 nicht verstehe, also von der Sprache her. Nicht, dass ich das kognitiv nicht checke,
3 sondern einfach von der Sprache her nicht checke. Ja. Das fand ich nicht damals /
4 das war einfach, weiß nicht. Das war damals mit der Lehrerin ein bisschen
5 komisch. Neue Schule, ja.
6

7 I Das war in der Unterstufe dann?
8

9 MS3 Ja, das war in der ersten Klasse. Ja, es war halt auch hauptsächlich wegen der
10 Lehrerin, find ich. Weil in der zweiten Klasse hab ich die auch noch gehabt, da
11 waren meine Noten auch im Keller, was Mathe anbelangt. Aber dann in der Dritten
12 habe ich eine andere Lehrerin bekommen, da ging es. Da hab ich auf einmal
13 Zweier geschrieben und so.
14

15 I Und hat es sonst irgendwelche Benachteiligungen gegeben. Aufgrund deiner
16 Erstsprache? Dass du sagst, Lehrperson sind eben, wie die Person, schon davon
17 ausgegangen, dass du vielleicht nicht so gut Deutsch kannst oder hast du das gar
18 nicht so erlebt?
19

20 MS3 (...) Eben nur von dieser Lehrerin schon, aber allgemein nicht. Nein, also es gab
21 immer wieder so (...) / Keine Ahnung, so (...) Situationen, wo Leute sich so
22 gewundert haben (..) „Oh du hast einen Migrationshintergrund“, oder so. Und dann
23 gab es auch wieder Leute, die sagen: „Oh, du hast so einen Akzent, von wo
24 kommst du denn?“. Weiß nicht (..), das ist so irgendwie was dazwischen.
25

26 I Und von den MitschülerInnen hast du auch keine Benachteiligungen erlebt? In die
27 Richtung hin, Mobbing oder Diskriminierung.
28

29 MS3 Nein, also in der Volksschule gar nicht. Weil da waren wir mehr oder weniger eh
30 alle (lacht) mit Migrationshintergrund. Im Gym (..) auch nicht, nein. Das ist halt die
31 einzige Situation mit dieser Lehrerin gewesen, die ich immer noch sehr als negativ
32 in Erinnerung habe. Aber sonst, bei den anderen Lehrern war das nie ein Problem.
33

34 I Ok. Hast du auch die Möglichkeit gehabt, deine Erstsprache Bosnisch in der
35 Schule zu verwenden?
36

37 MS3 Ja, mit Mitschülern.

1 I Waren da dann mehrere Schüler, die Bosnisch gesprochen haben?
2

3 MS3 Ja. Mein bester Freund in der Volksschule war auch aus Bosnien. Mit dem hab ich
4 auch ein Mischmasch geredet, mal so, mal so (...). Im Gym genauso. Es gab auch
5 muttersprachlichen Unterricht, den ich aber nicht besucht habe. Ich wollte gehen,
6 aber Mutter hat gemeint: „Nein das brauchst du nicht.“.
7

8 I Das war dann noch zusätzlich? Wie so ein Wahlfach, sozusagen?
9

10 MS3 Genau. Wahlfach, aber das wurde dann einfach im Zeugnis als teilgenommen
11 sozusagen bewertet. Das war nicht mal ein Wahlpflichtfach. Das fand aber auch
12 nicht in der Schule statt, sondern das fand außerhalb statt, weil wir haben keine
13 BKS-Lehrer gehabt in der Schule.
14

15 I Und auch so direkt im Unterricht ist auch nicht darauf eingegangen? So von den
16 Lehrpersonen, dass sie vielleicht gefragt haben, kennst du das Wort denn auf
17 Bosnisch oder wie heißt das auf Bosnisch?
18

19 MS3 Doch, doch sicher. Aber konkrete Situation fällt mir jetzt keine ein. (...) Doch. Da
20 kann ich mich daran erinnern. Da war zum Beispiel bei meiner Maturapräsentation,
21 ich weiß nicht, ob das jetzt wirklich dazu passt, aber ich erzähl es einfach
22 trotzdem. Da hab ich so ein Thema über Ex-Jugoslawien gehabt und da konnte ich
23 sehr viel sozusagen auch von der Sprache einbringen. Konnte auch einige Wörter
24 so zum Beispiel erklären, die halt diesen Fachjargon hatten. Keine Ahnung, zum
25 Beispiel Tito, also der Präsident von Jugoslawien damals, der seinen / warum der
26 seinen, diesen Spitznamen hat, hätte ich auf Deutsch nicht erklären können. Also
27 hab ich das auf Bosnisch erklärt und so war das für alle dann verständlich. Das ist
28 sehr positiv angekommen, auch beim Vorsitz und bei den anderen Lehrern. Also
29 an das kann ich mich erinnern.
30

31 I Ok. Und die Lehrer haben das dann auch verstanden, oder?
32

33 MS3 Jaja. Also ich habe es auf Deutsch erklärt. Aber mit dem Hintergrund, dass das so
34 aus der Sprache kommt.
35

36 I Aso, ok. Also ist das dann eh positiv aufgenommen worden?
37

1 MS3 Ja. Also meine Mehrsprachigkeit war bis jetzt immer positiv. Also ich habe das
2 noch nie als Belastung oder als etwas Negatives angesehen.
3

4 I Und auch auf der Uni hast du das dann auch als Ressource angesehen?
5

6 MS3 Auf der Uni (...) muss ich sagen kaum. Da ist es kaum vorgekommen, dass ich
7 das jetzt verwende. Ab und zu mal, wenn irgendein Student, wo ich dann merke,
8 der ist auch von keine Ahnung aus Bosnien, Serbien, Kroatien. Da haben wir uns
9 halt ab und zu auf Kroatisch unterhalten. Aber so nie, dass auch irgendein
10 Professor irgendwie gemeint hat: „Oh, von wo kommen Sie?“.
11

12 I Eher nicht.
13

14 MS3 Auf der Uni überhaupt nicht.
15

16 I Kannst du dann eigentlich Bosnisch gar nicht anwenden auf der Uni
17 beziehungsweise würdest du das gerne?
18

19 MS3 Ja, sicher. Also ich hätte schon den Wunsch, keine Ahnung, dass man in / zum
20 Beispiel in meinem Fall, in osteuropäischer Geschichte, dass da etwas auf
21 Serbokroatisch angeboten wird, fänd ich gut. Gibt's nicht, aber fänd ich gut.
22

23 I Und würdest du sagen, dass die Uni generell Mehrsprachigkeit eher als Ressource
24 sieht oder als Hindernis?
25

26 MS3 Schon als Ressource (...), weil ich hab auch Lehrveranstaltungen auf Englisch
27 gehabt und da hab ich auch den Eindruck gehabt, dass das sozusagen gefördert
28 wird dadurch und (...) ja, auch in Fachdidaktik eigentlich schon. Also dass da (..) ,
29 also dass da dieser Vorteil schon da ist, sozusagen ein Mehrwert. Also je mehr
30 Sprachen du sprichst, desto positiver ist es.
31

32 I Hast du das dann auch wirklich explizit von den Lehrenden auch mitbekommen,
33 dass die das auch aussprechen oder ist das deine Wahrnehmung?
34

35 MS3 Ich würde sagen, meine Wahrnehmung. Also ich wüsste jetzt nicht, dass irgendein
36 Professor das explizit angesprochen hat.
37

1 I Und wie war es dann für dich auf der Uni Deutsch zu sprechen? Bei
2 Präsentationen und Seminararbeiten schreiben, hat es da mal Probleme
3 gegeben? Oder warst du das eh schon gewohnt von der Schule her?
4

5 MS3 Ja, also ich war das immer gewohnt und für mich war das nie ein Problem.
6

7 I Ok und würdest du sagen, wenn jetzt wirklich jemand ein Problem hat mit der
8 deutschen Sprache an der Uni, dass da zu wenig Förderprogramme gibt, oder / ?
9

10 MS3 Ja, ich weiß was du meinst. Aber ich weiß halt nicht, wie das Angebot aussieht,
11 weil ich nie Probleme hatte.
12

13 I Gibt's derzeit eigentlich nichts, beziehungsweise nicht viel.
14

15 MS3 Ja, also ich finde schon, dass eine Hochschule da Möglichkeiten bieten sollte. Also
16 ich bin schon der Meinung, dass da eventuelle Kurse angeboten werden, die sag
17 ich mal von der Uni finanziell unterstützt werden. Das fände ich schon wichtig.
18

19 I Und glaubst du dass, Studierende mit nicht-deutscher Erstsprache dann von dem,
20 sagen wir mal, monolingualen Habitus von der Uni, dass da wirklich nur Deutsch
21 gelehrt wird oder auf Deutsch gelehrt wird, dass diese Studierenden
22 Benachteiligungen erleben? Von den Leistungen her, sie können sich vielleicht
23 nicht so ausdrücken, wie sie wollen.
24

25 MS3 Ja. Das auf jeden Fall. Das glaube ich schon, dass das sicher der Fall sein kann
26 (...). Dass, ja, dass da einfach sozusagen ein Handicap ist. Woran man aber
27 selber, sag ich jetzt mal, wenig tun kann, wenn man da keine Unterstützung
28 bekommt, finde ich. Ich kann das halt nicht von mir auf andere schließen, aber ich
29 denke mir halt, wenn ich in dieser Situation wäre, ich würd das schon als Hindernis
30 sehen.
31

32 I Glaubst du dass, ein perfektes Deutsch wichtig ist für die universitäre Laufbahn?
33

34 MS3 Ja.
35

36 I Also für einen positiven Abschluss.
37

1 MS3 Ja, das auf jeden Fall. Ich kann von einem Fall berichten, nicht nur von einem Fall,
2 immer wieder kommt das so vor, dass zum Beispiel / Zum Beispiel letztens war
3 mein Nachbar aus Bosnien, war hier in Wien und hat hier studiert. Der hat erst
4 einmal drei Jahre nur Deutsch gelernt und danach hat er noch / also sein Studium,
5 Wirtschaftsinformatik hat er studiert auf Bachelor, sollte eigentlich drei Jahre
6 dauern. Er hat sechs Jahre gebraucht. Also insgesamt hat er neun Jahre studiert.
7 Mit Deutsch lernen und studieren. Ich finde schon, dass da / er in diesem Sinne
8 benachteiligt war.
9

10 I Also er hat sich Deutsch eigentlich immer selber gelernt oder hat lernen müssen?
11

12 MS3 Ja, durch Kurse. Aber ich glaube diese Kurse wurden nicht von der Uni angeboten.
13 Das waren /
14

15 I Extra Kurse zum extra Finanzieren auch.
16

17 MS3 Genau.
18

19 I Ja, ok. Und hast du schon einmal mitbekommen, dass andere Studierende wegen
20 ihre Erstsprache oder so von den Lehrenden oder Mitstudierenden diskriminiert
21 wurden oder benachteiligt wurden. In den Lehrveranstaltungen Seminaren, oder
22 so. Oder hat es das eigentlich nie gegeben?
23

24 MS3 Ich muss überlegen (...) Irgendeine Situation war, aber ich weiß jetzt nicht, ob das
25 wegen der Sprache war oder (...)
26

27 I Oder vielleicht gar nicht von der Sprache her. Ich hab das auch schon öfters
28 gehört, dass vielleicht der Name, wenn man sieht, das ist jetzt nicht wirklich, sagen
29 wir mal so, ein Österreicher, dass da schon mal Vorurteile da waren. Von dem
30 Nachnamen her.
31

32 MS3 Ich glaub, tatsächlich ist mir das mal passiert. Dass ein Prof, ohne dass er mich
33 gekannt / also dass er mir vorgeschlagen hat, dass ich die Arbeit auch auf
34 Englisch schreiben kann.
35

36 I Ok.
37

1 MS3 Also ich weiß jetzt nicht, ob das damit zusammenhängt, dass ich so einen
2 Nachnamen oder Vornamen habe oder dass er das einfach so angeboten hat
3 aber. Er hat gesagt: „Man könnte, also Sie könnten die Arbeit auch auf Englisch
4 verfassen.“.

5

6 I Ok. Und wie hast du dich gefühlt dabei dann oder war das dann eh nicht so
7 tragisch?

8

9 MS3 Das war nicht so tragisch.

10

11 I Ja.

12

13 MS3 Weil ich halt geglaubt habe, dass er das einfach so gesagt hat.

14

15 I Ja, ok.

16

17 MS3 Diese Möglichkeit besteht.

18

19 I Im Prinzip gut, weil dann gibt es schon mal die Möglichkeit / wird schon mal
20 angeboten, dass man nicht verpflichtend auf Deutsch schreiben muss, sondern
21 auch auf einer anderen Sprache.

22

23 MS3 Wobei ich weiß nicht, wie das wär, wenn ich zum Beispiel Deutsch nicht so gut
24 könnte. Ob ich mich da auch so positiv (unv., Handystörgeräusche) das weiß ich
25 jetzt nicht. Aber ich glaub als Ausschließung oder so, oder als vorurteilsbehaftet
26 würde ich das nicht sehen.

27

28 I Ok, gut. Und wie siehst du persönlich den Zugang zu der deutschen Sprache an
29 der Uni?

30

31 MS3 Ja. Dass es einfach sehr dominant ist (..). Es gibt zwar ein paar Kurse, die kann
32 man auf Englisch machen, aber das war es auch schon.

33

34 I Also Grundvoraussetzung ist eigentlich, dass man Deutsch kann.

35

36 MS3 Ja. Auf jeden Fall. Also wenn ich jetzt zum Beispiel denke, wenn ich nicht so gut
37 Deutsch könnte, dann wäre ich halt einfach fehl am Platz.

1 I Und hast du schon mal gesehen, dass es vielleicht bei Formulare zum Ausfüllen,
2 dass es die auch in anderen Sprachen gibt oder gibt's die nur in Deutsch? Habe
3 ich selber nämlich noch nicht beobachtet oder so.
4

5 MS3 (...) Ich glaube nicht (...). Ich glaube ich habe nur deutsche Formulare gesehen.
6

7 I Und kannst du dich noch erinnern an die STEOP? Die ist auch nur auf Deutsch
8 abgehalten worden und würdest du das befürworten, wenn es zum Beispiel die
9 Möglichkeit gibt, dass zumindest die Aufgabenstellungen auf Türkisch oder
10 anderen Sprachen angeboten werden? Weil gerade die STEOP ist irgendwie so
11 ein Ausschlussverfahren.
12

13 MS3 Ja (...). Hinter dem Hintergrund schon, also dass das ein Ausschlussverfahren ist,
14 dann ja. Aber (...), weiß nicht. Das klingt so blöd, aber wenn ich sag jetzt, als
15 Lehramtsstudent sollte man doch irgendwann ausreichend Deutsch können. Also
16 ob das jetzt noch in der STEOP sein muss, das auf gar keinen Fall aber im
17 Nachhinein dann schon.
18

19 I Dann schon. Dass es vielleicht am Anfang noch Hilfestellungen gibt?
20

21 MS3 Ja.
22

23 I Schon.
24

25 MS3 Vor allem wegen diesem Ausschlussverfahren.
26

27 I Ja, dann sind wir eh schon ziemlich am Schluss. Kurze Frage dann noch. Gibt es
28 Verbesserungsvorschläge, die du an die Uni richten könntest bezüglich dem
29 sprachlichen Angebot an der Uni oder dem Einsatz der Erstsprache.
30

31 MS3 Ja, dass das / dass es diese Möglichkeit gibt, dass man, wenn das Thema zum
32 Beispiel passt, dass man das in der Erst/Muttersprache abhält. Zum Beispiel eben
33 osteuropäische Geschichte, wenn etwa Jugoslawien ist, dass das zum Beispiel ein
34 Professor anbietet, der diese Sprache auch kann. Dass dann die zum Beispiel / ich
35 habe ein Seminar zu osteuropäische Geschichte zu Rumänien gemacht. Der Prof
36 war Schweizer, aber der hat so viel über Rumänien geforscht, dass der
37 Rumänisch konnte und der hätte das sicher auf Rumänisch halten können. Und

1 das fänd ich cool. Also wenn man da jetzt zum Beispiel als Rumänischstudent
2 nach Wien kommt und ein Seminar zu seinem Heimatland macht, dass das auch
3 in Rumänisch abgehalten wird. Das fänd ich zum Beispiel super, wenn es um
4 Bosnien geht.

5

6 I Ja, wenn es das mal geben würde.

7

8 MS3 Ja, das fände ich toll. Ja, dass es vielleicht ein bisschen aufgebrochen wird, dass
9 man nur Deutsch verwendet. Es ist halt wirklich nur Deutsch. Und ein paar
10 englischsprachige Seminare, die fast unbedeutend sind.

11

12 I Und, da fällt mir noch eine Frage ein. Hast du schon mal Texte oder so, die in der
13 Wissenschaftssprache gehalten worden sind, hast du da schon mal
14 Verständnisschwierigkeiten gehabt, oder war das nie das Thema? So Fachtermini,
15 die du da vielleicht nicht verstanden hast?

16

17 MS3 Ja, gab es sicher.

18

19 I Und hast du dann Hilfestellungen bekommen? Oder hast du das dann selber
20 herausgefunden?

21

22 MS3 Selber, ich hab da nie nachgefragt. Hab das versucht, das selber irgendwie
23 zusammenzubasteln.

24

25 I Ok. Hättest du dir auch gar nicht gewünscht, dass es da jemanden gibt, der dir
26 da beisteht?

27

28 MS3 Ich bin nicht so der Typ, der da jetzt ständig den Professor wegen irgendwas fragt.
29 Ich bin da jemand, der da selber dann versucht, das zu bewältigt.

30

31 I Ok, super. Dann sind wir es schon.

32

33 MS3 Danke.

34

35 I Dankeschön.

1 **13.3.4 Interview 4**

2 I So, dann lege ich dir das da her. Ich hoffe, das hört man (lacht).

3

4 MS4 Ich hoffe es auch.

5

6 I Aber das wird schon passen. Mal ganz allgemein zu deiner Person einmal. Wie alt
7 bist du? Von wo kommst? Von wo kommst du ursprünglich her? Deine
8 Studienfächer?

9

10 MS4 Also, ich bin 27 Jahre alt. Komme aus Neunkirchen. Wohne seit zwei Jahren in
11 Wien. Und ursprünglich / meine Eltern sind aus Mazedonien. Meine
12 Muttersprache ist Albanisch. Ja, sonst noch was?

13

14 I Was studierst du?

15

16 MS4 Achso, ja. Ich studiere Deutsch, Psychologie und Philosophie auf Lehramt und
17 unterrichte derzeit Deutsch an einer Schule. Ja.

18

19 I Und seit wann studierst du? Wann hast du angefangen?

20

21 MS4 Schon lange (lacht). Seit 2009 (lacht).

22

23 I Ok (lacht). Gut, also ich kann dich beruhigen, ich habe auch 2011 angefangen. Du
24 bist in Österreich geboren?

25

26 MS4 Ja.

27

28 I Und deine Erstsprache? Ist die dann Albanisch?

29

30 MS4 Ja, das ist eigentlich. Meine Erstsprache ist Albanisch. Aber eigentlich ist es nicht
31 meine Erstsprache, wenn man die Definition für Erstsprache kennt, weil ich
32 Albanisch weder Grammatik noch Rechtschreibung beherrsche.

33

34 I Ok, ok.

35

36 MS4 Also für mich ist Deutsch meine Erstsprache und Albanisch.

1 I Ok und hast du schon im Elternhaus Deutsch gelernt, oder?
2
3 MS4 Ja, also meine Eltern können fast gar nicht Deutsch sprechen, jetzt mittlerweile
4 schon, aber damals konnten sie es gar nicht. Deutsch sprechen habe ich gelernt
5 durch meine Geschwister, die in der Schule Deutsch sprechen gelernt haben.
6
7 I Ok und hast du das im Kindergarten / warst du im Kindergarten?
8
9 MS4 Genau im Kindergarten.
10
11 I Hast du das dann schon gekonnt?
12
13 MS4 Genau, die grundlegenden Sachen habe ich im Kindergarten schon gekonnt und
14 alles andere habe ich in der Schule und im Kindergarten gelernt.
15
16 I Und wie war das dann in der Schule? Hat es da irgendwelche Schwierigkeiten
17 oder Hemmungen gegeben, Deutsch zu sprechen?
18
19 MS4 Hemmungen nicht, aber ich kann mich an ein Ereignis gut erinnern, da sind wir auf
20 Sporttage weggefahren und wir waren am Schneeberg und wir haben von unserer
21 Lehrerin eine Liste bekommen mit Dingen, die wir mitnehmen sollen und da waren
22 so Begriffe wie Tuchent, Anorak (lacht) und solche Wörter, die man auch nicht
23 von den Medien kennt und da sind wir echt lange vor diesem Zettel gestanden und
24 haben nicht gewusst, was die eigentlich von uns wollen.
25
26 I Also gemeinsam mit den Eltern?
27
28 MS4 Ja, genau. Und auch die Geschwister. Wir haben alle diesen Zettel angeschaut
29 und keiner hat die Wörter gekannt. Das war auch blöd, weil wir auch nicht gewusst
30 haben, was der Schneeberg ist und wo der Schneeberg ist. Deswegen war das /
31 also, dass weiß ich, war damals schon für mich so ein Schock, warum ich das jetzt
32 nicht verstehe und was ich da jetzt machen kann.
33
34 I Aber so generell im Unterricht waren keine Probleme da? Zum Beispiel beim
35 Sprechen oder beim Schreiben dann?
36

1 MS4 Nein, beim Sprechen und Schreiben nicht. Ich kann mich nur erinnern, dass früher
2 die Gesellschaft ein bisschen anders war. Also da wurde zum Beispiel oft gesagt:
3 „Ok ja, du hast einen Zweier in Deutsch, aber das ist wahrscheinlich, weil das nicht
4 deine Muttersprache ist.“
5
6 I Also ist das immer auf das bezogen worden?
7
8 MS4 Genau. Aber es hat nie jemand geschaut, was sind die Schwächen und kann man
9 die nicht irgendwie (aufholen?).
10
11 I Also so Förderunterricht hat es eigentlich explizit nicht gegeben?
12
13 MS4 Nein.
14
15 I Und hast du sonst irgendwelche Benachteiligungen erlebt in der Schule?
16
17 MS4 Nein, sonst nicht.
18
19 I Auch nicht so irgendwie, sagen wir mal, Diskriminierung oder Mobbing auf die Art?
20
21 MS4 Nein, gar nicht.
22
23 I Und hast du auch die Möglichkeit bekommen, dass du deine /, dass du Albanisch
24 auch im Unterricht einsetzen kannst, dass du vielleicht irgendwie sprechen kannst,
25 schreiben kannst?
26
27 MS4 Nein, überhaupt nicht.
28
29 I Und wie war das dann auf der Uni Deutsch zu sprechen? Zum Beispiel bei
30 Präsentationen? Da steht man dann doch wieder vorne und jeder sieht einem an.
31 Hat es da Probleme gegeben?
32
33 MS4 Nein. Kann ich auch nicht sagen, dass es Probleme gab. Ich finde nur, man sollte
34 schon diese Grammatikübungen für Lehramtsstudenten erweitern und wirklich
35 vertiefen. Ich weiß nicht (..). Ich finde nicht, dass man an der Uni viel Grammatik
36 und Rechtschreibung und vor allem Fachdidaktik lernt, also wie man jetzt anderen
37 Grammatik und Rechtschreibung beibringt.

1 I Und hättest du das persönlich gebraucht? Dass du sagst, du hättest Unterstützung
2 in der Grammatik gebraucht?
3

4 MS4 Ja, weil ich schon auch mit der deutschen Sprache aufgewachsen bin und für mich
5 gewisse Satzstrukturen und –muster klar sind, aber wenn ich sie meinen Schülern
6 erklären möchte, dann muss ich selber mal nachlesen.
7

8 I Ja.
9

10 MS4 Das wär eigentlich die Aufgabe der Uni gewesen.
11

12 I Und wie war das dann für dich mit der deutschen Wissenschaftssprache, die zu
13 lernen oder anzuwenden?
14

15 MS4 Am Anfang sehr schwer.
16

17 I Ja. Und hat es da Unterstützung gegeben?
18

19 MS4 Ja, da gibt es diese Tutorien, die /in ich weiß gar nicht (..). In Methode 1 oder 2, ich
20 weiß nicht die Übung. Da gab es ein Fachtutorium, da konnte man wirklich dann
21 sich hineinlesen und Hilfe bekommen.
22

23 I Und hat dir das dann dabei geholfen ein bisschen / ?
24

25 MS4 Ja, zumindest bei meiner ersten Seminararbeit. (lacht)
26

27 I Ok. Also da geht es dann eigentlich mehr drum um das Schreiben, wie man
28 Seminararbeiten verfasst oder auch wie man Text liest?
29

30 MS4 Damals ist es mir darum gegangen, wie ich selbst einen Text verfasse. So, dass er
31 wissenschaftlich klingt und nicht so einfach geschrieben ist.
32

33 I Ja. Angenommen es gibt doch StudentInnen, die doch Probleme mit der
34 deutschen Sprache haben und mit der Wissenschaftssprache dann nicht so
35 zurechtkommen, würdest du sagen, dass dieser Kurs dann genutzt hätte, das zu
36 vertiefen oder zu verbessern zumindest?
37

1 MS4 Nein.
2
3 I Also da gibt es noch Aufholungsbedarf?
4
5 MS4 Mich wundert immer wieder, dass StudentInnen mit ganz, ganz schwachen
6 Deutschkenntnissen das Studium schaffen, weil es eben die Unterstützung gar
7 nicht gibt. Es wird auch gar nicht Rücksicht genommen, ob jetzt eine Studentin seit
8 einem Jahr in Österreich ist und vielleicht Hilfe brauchen könnte.
9
10 I Hast du da explizit schon etwas mitbekommen von anderen Studierenden?
11
12 MS4 Ja, ich hatte mal eine russisch / also eine Studentin aus Russland in meiner Übung
13 und da hat man halt schon gemerkt, dass sie sich echt schwer getan hat, Texte zu
14 verstehen und über die Texte zu sprechen. Sie hat sich halt selbst durchschlagen
15 müssen und selber kämpfen müssen.
16
17 I Und von den Lehrenden ist da auch keine Unterstützung gekommen, also hat sie
18 wirklich selber alles schauen müssen.
19
20 MS4 Ja.
21
22 I Ok. Gut. Und (..) hast du dein / hast du es schon mitbekommen, dass
23 Erstsprachen an der Universität berücksichtigt werden? Ob man die auch
24 einsetzen kann bei Prüfungen oder Vorlesungsinhalte, also bei Seminararbeiten?
25
26 MS4 Bis vor kurzem nicht. Aber mein Diplomarbeitsbetreuer hat mir angeboten, dass
27 ich mein Interview auf Albanisch führe, aufzeichne.
28
29 I Und hast du das auch angenommen?
30
31 MS4 Nein (lacht). Deutsch ist einfacher für mich.
32
33 I Ok (lacht). Ok, gut. Aber das ist schon mal ein Angebot. Und würdest du, aber so
34 Seminararbeiten, wenn es angeboten werden würde, würdest du diese dann auf
35 Albanisch schreiben oder eher auf Deutsch?
36

1 MS4 Also wenn ich Albanisch schreiben und sprechen könnte, also wirklich so (unv.)
2 und die Grammatik beherrschen würde, dann würde ich auf jeden Fall dieses
3 Angebot nutzen. Weil man natürlich / so wie in meinem Bereich, in meiner
4 Diplomarbeit geht es hauptsächlich darum, wie albanische / also Menschen mit
5 albanischer Muttersprache die deutsche Sprache empfunden haben, als sie sie
6 zum ersten Mal kennengelernt haben, wie sie die Sprache gelernt haben und so
7 weiter. Und da wäre es natürlich interessant, wenn man mit den Menschen
8 Albanisch reden kann, weil sie sich dann natürlich viel besser ausdrücken können.
9 Aber ich kann es nicht und deswegen /. Ich denke aber, dass viele Studenten, die
10 die Muttersprache, die Erstsprache beherrschen, dass sie das sehr wohl in
11 Anspruch nehmen würden, wenn es ihnen angeboten werden würde.
12

13 I Ja. Und würdest du sagen, dass ein perfektes Deutsch wichtig für die universitäre
14 Laufbahn ist? Auch für den Abschluss vielleicht? Ja, generell für die Uni. Oder
15 schafft man es auch /
16

17 MS4 Es kommt darauf an, in welcher Lehrveranstaltung man ist und wie offen die
18 Vortragenden sind.
19

20 I Hast du da selber schon etwas erlebt? Oder bei anderen Mitstudierenden?
21

22 MS4 Ja, ich merk das immer wieder, wenn Mitstudierende im Dialekt abschlittern (lacht)
23 und komplett, ich weiß nicht, den oberösterreichischen Dialekt oder den
24 kärntnerischen Dialekt sprechen und das stört halt niemanden, das ist eigentlich
25 egal.
26

27 I Ok. Und mit anderen Sprachen als Deutsch?
28

29 MS4 Bin ich jetzt nicht so in Kontakt gekommen.
30

31 I Und das Studienangebot an der Uni ist ja eher monolingual ausgerichtet, also
32 eben, dass halt Deutsch die einzig wahre Sprache ist. Und glaubst du, dass da
33 Studierende mit nicht-deutscher Erstsprache Schwierigkeiten haben oder
34 Benachteiligungen erleben? In dem Sinne, dass sie Deutsch sprechen müssen
35 oder dass sie Seminararbeiten oder Vorlesungsinhalte auf Deutsch abgehalten
36 werden und abgehalten werden müssen.
37

1 MS4 (...) Gute Frage (...) Es ist sicher in gewisser Maßen eine Barriere für jene, die
2 nicht Deutsch als Muttersprache, Erstsprache haben (...). Aber welche Lösungen
3 gäbe es denn stattdessen? Was könnte man machen?
4

5 I Ja, vielleicht, dass man sagt, man hat Studierende mit, sagen wir mal, Türkisch mit
6 Erstsprache, dass die vielleicht den anderen Studierenden dabei helfen, zumindest
7 unterstützen Vorlesungsinhalte dann zu verstehen, wenn es irgendwelche
8 Probleme gibt oder Prüfungen, dann / oder gemeinsam zu lernen. Dass es da
9 vielleicht Gruppen gibt oder so zum Lernen.
10

11 MS4 Das würde sicher helfen.
12

13 I Gibt es irgendwelche Verbesserungsvorschläge, die du an die Uni richten
14 würdest? Vielleicht Deutschförderprogramme oder eben solche Tutoren oder
15 Tutorien, die das anbieten, in anderen Sprachen zum Beispiel, zu lehren oder
16 noch mal den Stoff zu wiederholen?
17

18 MS4 Ja. Also, die Idee, dass jemand jetzt die Vorlesungsinhalte auf Türkisch, Albanisch
19 oder was auch immer, das wär sicher von Vorteil. Von denen, die die Erstsprache
20 dann auch wirklich beherrschen.
21

22 I Ja.
23

24 MS4 Das ist mit dieser Diversität, mit dieser Vielfalt / Türkisch ist so und Albanisch
25 genauso. Ob man dann wirklich eine Gruppe zusammenbekommt, die das dann
26 alle /.
27

28 I Ist das schwierig?
29

30 MS4 Ja. Aber ich finde auf der Uni sollte man am Anfang statt dieser STEOP, die nicht
31 wirklich aussagekräftig ist, mehrere Übungen einführen, wie man wirklich als
32 Lehrer Rechtschreibung, Grammatik und Literatur unterrichten kann, soll. Diese
33 Seminare, die einem angeboten werden, bringen einen nicht wirklich weiter.
34

35 I Ja. Und weil du auch die STEOP jetzt angesprochen hast. Wäre es sinnvoll, wenn
36 man die vielleicht auch in anderen Sprachen anbieten würde? Zum Beispiel die
37 Aufgabenstellungen? Weil es doch dann eher so / du bist doch am Anfang des

1 Studiums und dann ist die STEOP eher so ein Ausschlussverfahren, dass du
2 sagst, es wäre dann möglich in anderen Sprachen zu antworten? Vorausgesetzt
3 die Lehrenden verstehen das auch. Nicht nur auf Deutsch.
4

5 MS4 Das ist eine gute Idee. Ich glaube, dass viele Studierende die Fragestellungen gar
6 nicht verstehen und deshalb auch nicht die richtige Antwort geben können. Das
7 macht irgendwie doch einen Unterschied. Dagegen oder mit, oder (unv.)
8

9 I Und siehst du den Zugang an der deutschen Sprache an der Uni eher positiv oder
10 negativ? Also hat sich die Einstellung zur deutschen Sprache durch die Uni
11 irgendwie verändert? Die du in der Schule vielleicht nicht so gehabt hast, die
12 Einstellung zum Deutschen?
13

14 MS4 Viel positiver geworden.
15

16 I Ja?
17

18 MS4 Ja, schon.
19

20 I Wodurch?
21

22 MS4 Einfach, ja man wird älter (lacht). Man versteht besser die Zusammenhänge und
23 (..) ich bin irgendwann in einem Seminar draufgekommen, was man alles mit
24 Sprache machen kann und was man alles anstellen kann. Das war mir als
25 Schülerin gar nicht so bewusst.
26

27 I Mhm. Und würdest du deine Mehrsprachigkeit als Ressource sehen?
28

29 MS4 Ja.
30

31 I Kannst du das auch öfters anwenden oder wird das positiv aufgenommen?
32

33 MS4 Ich würde das gerne einfach nachholen, dass ich Albanisch besser sprechen kann
34 und viel mehr Sprachen lernen. Wir lernen in Österreich viel zu wenig
35 Fremdsprachen. Wir lernen nur eine zweite lebende Fremdsprache. Ich finde das
36 unheimlich schade, weil man als junger Mensch einfach viel schneller Sprachen
37 lernt.

1 I Gut, dann sind wir eh schon so ziemlich am Ende. Nur noch eine kurze Frage zum
2 Schluss. Du unterrichtest ja schon an einer Schule und weiß nicht, ob du dann
3 SchülerInnen auch hast, die nicht Deutsch als Erstsprache haben. Kannst du hier
4 auch von Erfahrungen erzählen, wie du ihnen das Deutsche näher bringst oder
5 dabei helfen kannst, das Deutsche zu lernen?
6

7 MS4 Anfangs dachte ich das schon, ja. Die Realität ist leider eine andere, weil / wie soll
8 ich das erklären? Also ich habe zum Beispiel am Anfang sehr oft (..)
9 grammatikalische Strukturen einfach versucht auf andere Sprachen, zu legen und
10 einen Vergleich zu ziehen oder vielleicht Gemeinsamkeiten zu finden, damit sich
11 die Schüler einfach leichter tun. Dann bin ich draufgekommen, die Schüler wissen
12 nicht, wie das im Türkischen ist oder wie das im Albanischen ist. Und dadurch
13 konnte ich ihnen das gar nicht wirklich erklären, weil sie die Muttersprache auch
14 irgendwie sprechen und das ist so eine Mischsprache geworden aus Deutsch und
15 Türkisch, Deutsch und Albanisch. Ja, die meisten sind Türkisch. Und deswegen ist
16 es / leider kann ich ihnen dabei nicht helfen.
17

18 I Aber generell bist du bereit, ihnen zu helfen? Wenn sie zu dir kommen und sagen,
19 ja sie brauchen Unterstützung.
20

21 MS4 Ja, natürlich. Ich versuche auch immer wieder, obwohl es eine Oberstufe ist,
22 Grammatikübungen und Rechtschreibübungen zu machen, damit sie einfach das
23 ganze trainieren und vielleicht ein Sprachgefühl bekommen. Also das ist sehr
24 schwer.
25

26 I Ok. Dann war es das. Dankeschön.

1 **13.3.5 Interview 5**

2 I Gut, dann ganz allgemein mal zu deiner Person. Wie alt bist du, wo wohnst du und
3 woher kommst du?

4

5 MS5 Ich bin 29 / nein, 28 Jahre alt (lacht) und ich komme aus Bosnien-Herzegowina
6 und ich wohne in Wien, seit 2013 und mein Studium habe ich 2015 angefangen.

7

8 I Ok und welche Fächer hast du?

9

10 MS5 Englisch und Geschichte

11

12 I Ok. Und wie war das für dich, die deutsche Sprache zu lernen?

13

14 MS5 Es war nicht so schlecht. Ich habe einen Kurs für vier Monate gemacht, aber früher
15 habe ich auch im Gymnasium für vier Jahre Deutsch gelernt. Das hat viel
16 geholfen. Aber ich lerne noch immer, ich habe noch immer Schwierigkeiten,
17 besonders beim Sprechen. Also mit Schreiben ist es leichter für mich, aber beim
18 Sprechen muss ich noch üben und vielleicht noch ein paar Kurse machen.

19

20 I Und mit deinen Freunden sprichst du Deutsch?

21

22 MS5 Ja, das ist abhängig / also ich habe Freunde hier, das ist meistens die Freunde,
23 die ich auf Studium kennengelernt habe aber mein Mann ist aus Bosnien und ja,
24 wir sprechen also Deutsch, Bosnisch oder Englisch.

25

26 I Ok. Und mit der Familie dann Bosnisch wahrscheinlich?

27

28 MS5 Ja.

29

30 I Ok. Gut, in welchem Alter hast du den ersten Kontakt mit der deutschen Sprache
31 gehabt? War das dann in der Schule oder schon früher?

32

33 MS5 Ja, das war / also erster Kontakt war ganz vorher, weil ich TV geschaut habe. Also
34 wir hatten diese Satellit und dann war viel Cartoons und Cartoon-Network.
35 Natürlich hab ich geschaut. Aber erster Kontakt war mit vierzehn Jahren in der
36 Schule.

1 I In der Schule. Gibt es da besonders positive oder negative Beispiele, an die du
2 dich erinnern kannst?
3

4 MS5 Deutsch war für mich immer positiv. Beim Sprache geht es mir immer gut, also so
5 Englisch. Und Deutsch war nicht das große Problem. Wir lernen in der Schule bis
6 B1 und dann habe ich hier mit B2 angefangen.
7

8 I Ok.
9

10 MS5 Mit Kursen. Ich habe Kurse bis C1 gemacht und habe ein B2 (unv.) bestanden,
11 aber ja. Alles sehr positiv.
12

13 I Ok, alles gut gegangen. Also hast du dir dann doch leicht getan, Deutsch zu
14 lernen?
15

16 MS5 Ja, es ist / Ich finde es / die Leute sind so freundlich hier. Alle verstehen, wenn ich
17 ein bisschen Problem mit Verständnis habe oder (..) was zu sagen, da kann ich
18 auch auf Englisch, wenn etwas zu kompliziert ist, sagen.
19

20 I Also das ist kein Problem?
21

22 MS5 Ja, beim Studium auch. Was mir sehr geholfen hat, ist auch, dass wir diese
23 Prüfung vor dem Studium hatten. Wie heißt das? (...) Also das war vor erstes
24 Semester.
25

26 I Ok
27

28 MS5 Um sich an der Uni anzumelden (...).

29

30 I Ok. So eine Art Studienberechtigungsprüfung?
31

32 MS5 Ich kann mich nicht erinnern, wie das genau heißt, aber (...).

33

34 I Na, macht nichts.
35

36 MS5 Ja, aber das hat viel geholfen, weil ich dann auf Deutsch viel gelernt habe und
37 dann war ich mehr bereit für erstes Semester.

1 I Ok und hattest du dann auch einen Deutschkurs oder hast du den dann extra
2 besuchen müssen, extra bezahlen müssen?
3

4 MS5 Ich habe es früher gemacht, also vor dem Studium und deswegen habe ich das
5 selbst bezahlt.
6

7 I Aber während dem / so als Vorbereitungskurs für das Studium hat es nichts
8 gegeben?
9 MS5 Nein, das habe ich selbst gemacht.
10

11 I Ok, das hast du selbst gemacht. Und wie war das für dich, in der Schule Deutsch
12 zu sprechen? Habt ihr da Deutsch gelernt, war das ein Unterrichtsfach?
13

14 MS5 Ja, es war ein Unterrichtsfach. Also zweite Fremdsprache. Das war so bei uns.
15 Also wir haben Muttersprache, Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch als
16 zweite Fremdsprache.
17

18 I Ok.
19

20 MS5 Das funktioniert im Gymnasium.
21

22 I Ok. Und wie ist es da dir dabei gegangen?
23

24 MS5 Das war super, dass ich / ich hatte einen Lehrer, der in Deutschland studiert hat
25 und er war sehr gut. Und bei ihm (lacht) / da habe ich schon viel Grammatik
26 gelernt, weil er so auf Grammatik (..)
27

28 I So fixiert war?
29

30 MS5 Stimmt. Und das war / ich habe nicht so viel sprechen dann gelernt, das
31 Grammatik und so.
32

33 I Und eher dann so das Schreiben oder wirklich nur Grammatik?
34

35 MS5 Ja, ein bisschen schreiben, aber das war nur nebensächlich.
36

37 I Ok. Und wie geht es dir an der Uni dabei?

1 MS5 An der Uni super. Bis jetzt habe ich nicht so viel gemacht. STEOP Geschichte
2 musste ich machen, das hat super geklappt. (..) Und dann habe ich diese Epochen
3 / also ich habe Zeitgeschichte gemacht und ich hab alle Vorlesungen für Epochen
4 gemacht und mit Verständnis habe ich nicht so viele Probleme.
5
6 I Ok.
7
8 MS5 Aber ja, mit Schreiben. Es ist nicht immer mit Kommunikation / dass ich einfach
9 nicht so viel mit Leute. Aber jetzt arbeite ich, also als Nachhilfelehrerin für Englisch
10 und mit Kindern muss ich immer auch auf Deutsch reden und das hilft wirklich.
11
12 I Und beim Seminararbeit Schreiben. Wie geht es dir dabei? Hast du das schon
13 machen müssen?
14
15 MS5 Das hab ich schon gemacht. Normalerweise mache ich das selbst und dann hilft
16 mein Mann dazu. Er hat / er kennt Deutsch seit Kindheit und ihm geht Deutsch
17 wirklich gut. Das ist /
18
19 I Er ist auch aus Bosnien?
20
21 MS5 Ja. Er hat so mit vier Jahren oder so schon Deutsch gelernt.
22
23 I Achso, so früh.
24
25 MS5 Ja. Das hat ihm immer so gut gegangen. Und er hilft, er korrigiert.
26
27 I Er hilft dir dabei?
28
29 MS5 Ja (lacht). Das ist super.
30
31 I Und hat es von der Uni dann aus irgendwie so Kurse auch gegeben, die du, sagst,
32 die helfen dir dabei, Seminararbeiten zu schreiben oder so?
33
34 MS5 Also jetzt zum Beispiel mache ich ein Orientierungspraktikum und ich habe eine
35 (..) also eine Leiterin, eine Kursleiterin, sie hat Anglistik studiert und es ist möglich
36 diese Abschlussarbeit auf Englisch zu schreiben.
37

1 I Aha ok.
2

3 MS5 Und wir hatten auch Präsentation und also das Bezugsfach für das
4 Orientierungspraktikum ist Englisch, also alle Studierende sind da auch von
5 Englischabteilung. Und wenn wir etwas präsentieren müssen oder was, das kann
6 ich auch auf Englisch machen.
7

8 I Ok, das kannst du auch auf Englisch machen.
9

10 MS5 Ja, das ist super. Ja.
11

12 I Und hast du auch die Möglichkeit gehabt auch auf Bosnisch etwas zu schreiben?
13 Oder präsentieren oder so?
14

15 MS5 Nein.
16

17 I Würdest du dir das wünschen, dass es die Möglichkeit gibt?
18

19 MS5 Nein, weil das ist / das finde ich nicht notwendig. Wenn ich besser alles auf
20 Deutsch zu machen, wenn ich Zeit habe. Aber wenn ich nicht so viel Zeit habe,
21 dann mache ich es auf Englisch, weil es für mich leichter ist und ich muss
22 niemanden zu korrigieren und so. Aber ich mag es besser so, weil ich hab / ich
23 kann besser lernen, die deutsche Sprache, weil unser Plan für jetzt ist, hier zu
24 bleiben.
25

26 I Ok.
27

28 MS5 Oder ich weiß nicht, Deutschland oder / also deutschsprachige Länder.
29

30 I Und wie ist es dann für dich, wenn du wirklich dann Deutsch präsentieren musst?
31 Hast du dann irgendwelche Hemmungen dann, wenn du vorne stehst und das
32 dann sprichst?
33

34 MS5 Ja, ja. Das ist / also das finde ich noch immer ein bisschen unangenehm. Aber es
35 ist immer besser.
36

1 I Und wie sind die Rückmeldungen von den Lehrpersonen oder von den
2 Mitstudierenden? Hast du schon mal Benachteiligungen erlebt oder negative
3 Beispiele?
4

5 MS5 Nein.
6

7 I Also die nehmen das dann doch positiv auf.
8

9 MS5 Ja, die finden es sehr gut, dass ich das so schnell, das gelernt konnte. Weil die
10 finden, dass sie würden es sich nicht so schnell lernen.
11

12 I Ja. Und wie ist es dir dann dabei gegangen die deutsche Wissenschaftssprache
13 anzulernen? Also so wissenschaftssprachliche Texte zu lesen?
14

15 MS5 Manchmal habe ich Schwierigkeiten, aber dann suche ich einfach Wörter, schreib
16 ich / also Englisch, normalerweise Englisch Übersetzung oder ich finde das Buch
17 auf Englisch und das hilft.
18

19 I Ok. Da hilfst du dir eigentlich selber dabei und da gibt es nicht irgendwie auch von
20 den Lehrpersonen gibt es keine Unterstützungsmaßnahmen in derer Hinsicht?
21

22 MS5 Ja, wenn es notwendig ist, dann schon.
23

24 I Und findest du, dass ein perfektes Deutsch wichtig ist für den universitären /
25

26 MS5 Ja, für mich besonders. Weil ich eine Lehrerin werde und ja. Das ist mein Ziel jetzt.
27 Deutsch so viel wie möglich gut zu lernen.
28

29 I Und hast du das dann auch / deine Mehrsprachigkeit als Ressource gesehen.
30 Findest du es positiv, dass du mehrere Sprachen sprechen kannst?
31

32 MS5 Natürlich.
33

34 I Und von der Uni her? Wie findet die Uni das?
35

36 MS5 Also (..) ich weiß nicht wirklich. Immer bin ich mit Leuten, die mehrere Sprachen
37 kennen. Also meinen, dass es super ist, aber ja. Das finde ich auch sehr positiv.

1 I Und hast du schon mal irgendwann an der Uni Benachteiligungen erlebt? Weil du
2 vielleicht irgendetwas nicht verstanden hast auf Deutsch oder vielleicht nicht gut
3 sprechen konntest?
4

5 MS5 Ja. Manchmal passiert das. Aber dann sind meine Kollegen und Kolleginnen
6 immer hilfreich. Ich frage dann einfach und dann sind sie immer so nett und
7 erklären das für mich.
8

9 I Mhm. Ok. Und welche Benachteiligungen hast du da erlebt? Gibt es da ein
10 Beispiel?
11

12 MS5 Also Beispiel, wenn ich / wir bekommen eine Aufgabe zum Beispiel zu machen
13 und ich versteh nicht was war, weil manchmal / also diese Leiterin oder Leiter
14 sprechen so schnell, dass ich das nicht verstehen kann. Aber das stimmt mit den
15 Kollegen. Und dann frage ich manchmal auch danach wieder, ob ich das gut
16 verstanden habe oder nicht.
17

18 I Also mit Mitstudierenden lernst du dann das Deutsche besser? Ok. Und hast du
19 auch manchmal Probleme gehabt, Vorlesungsinhalte zu verstehen? Wenn du
20 sagst, die Lehrenden sprechen zu schnell?
21

22 MS5 Nein, nein. Da nicht so viel. Vielleicht, wenn ich nicht so viel auch gemacht habe.
23 Bis jetzt nicht so kompliziert. Also Epochen. Da war ein Professor, das war für
24 mich schwierig zu verstehen, aber dann würde ich alles nach Hause wieder lesen.
25 Das hilft.
26

27 I Und glaubst du, dass Studierende mit nicht-deutscher Erstsprache generell auf der
28 Uni irgendwie benachteiligt werden? Hinsichtlich auch der Leistung oder wirklich
29 auch Diskriminierung?
30

31 MS5 Ja. Das habe ich nicht erlebt. Dieses Gefühl habe ich nicht. Und was ich von
32 anderen Leuten gehört habe, ist, dass / also, es ist immer gut, wenn man versucht,
33 so gut wie möglich sich zu integrieren. Aber wenn man das nicht macht, dass,
34 dann bekommst du diese Diskrimination. Aber das ist dann dein Problem. Das ist
35 nicht das Problem von / natürlich wenn du eine andere Stadt lebst, dann wird es
36 von dir erwartet, Sprache zu lernen und sich in Kultur zu integrieren. Ja.
37

1 I Und wie wäre es für dich oder würdest du es befürworten, wenn es zum Beispiel
2 die STEOP in anderen Sprachen geben würde? Also zum Beispiel die
3 Aufgabenstellung, dass zum Beispiel die Fragen auch auf Bosnisch angeführt
4 werden? Zum leichteren Verständnis dann.
5

6 MS5 Für manche / am Anfang vielleicht hilft das, aber nein, das finde ich / ich finde das
7 hilft dir nicht, wenn du immer auf Bosnisch schreibst, das hilft dir nicht. Du musst
8 so viel wie möglich versuchen, die neue Sprache zu lernen. Das ist für mich
9 wichtig. Und dann finde ich immer besser, alles auf Deutsch zu machen. Zum
10 Beispiel ich könnte Englisch und Bosnisch studieren, aber ich wollte Geschichte,
11 weil ich da Deutsch lernen kann.
12

13 I Und würdest du irgendwelche Unterstützungsmaßnahmen befürworten? So eben
14 Deutschkurse oder Tutorien von vielleicht auch Bosnisch sprechenden
15 Studierenden, damit man sich gegenseitig helfen kann?
16

17 MS5 Ja, ich habe eine Freundin, sie hilft, wenn ich etwas brauche. Wir unterstützen
18 einander.
19

20 I Und von der Uni her? Würdest du auch irgendwas wünschen? Also, dass du
21 sagst, dass die Uni das anbietet?
22

23 MS5 Nein, wirklich nicht. Das war meine Wahl. So was zu machen und herzukommen
24 und hier zu studieren. Ich habe auch in Bosnien studiert aber ja. Das war meine
25 Entscheidung und da finde ich, dass Uni muss das nicht machen.
26

27 I Ok, gut. Und hat sich deine Einstellung zur deutschen Sprache an der Uni
28 irgendwie verändert? Also zum Positiven hin oder zum Negativen? Dass du sagst,
29 du magst die Sprache vielleicht lieber durch die Uni?
30

31 MS5 (...) Das ist für mich kommt es heraus, dass ich Sprache liebe. Ich spreche auch
32 ein bisschen Spanisch auch und das ist mein, also das ich machen gerne würde,
33 ist ein Spanischkurs zu machen. Aber das ist zu viel. Es kommt / ich mische oft
34 Englisch und Deutsch. Und am Anfang, wenn ich Deutsch gelernt habe, hab ich
35 Englisch komplett vergessen (lacht). Das war wirklich schwierig und dann ja, man
36 braucht Zeit, das zu gewöhnen.

1 I Ok. Ja, also Verbesserungsvorschläge an die Uni hast du eigentlich dann nicht?
2 Oder gibt es da was?
3

4 MS5 Nein, ich sage wieder, das war MEINE Entscheidung und dann, warum sollte das
5 die Uni machen? Also wir haben Kursangebot. Ich bekomme immer E-Mail, was im
6 Angebot ist, das kann ich machen, wenn ich will.
7

8 I Also auch so Deutschkurse, oder wie?
9

10 MS5 Ja. Deutschkurse.
11

12 I Aber die musst du selber bezahlen?
13

14 MS5 Ja, aber für Studierende ist das nicht so. Also es gibt da ein Angebot, da ist es
15 billiger.
16

17 I Und, ja. Dann sind eigentlich eh schon ziemlich am Schluss. Nur noch eine kurze
18 Frage zum Abschluss, weil du wirst ja in Zukunft Lehrerin sein und inwiefern bist
19 du dann bereit, die SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache, dann darin zu
20 unterstützen, Deutsch zu lernen? Oder in der Aneignung oder in der Anwendung
21 zu unterstützen?
22

23 MS5 Also wie würde ICH meine SchülerInnen?
24

25 I Ja, oder bist du bereit dazu, sie zu unterstützen?
26

27 MS5 Ja. Das verstehe ich ganz gut. Und dann / ich glaube, dass ich hilfreich sein
28 könnte. Dass ich kann, also von Erfahrung sagen, wie man das besser machen
29 kann und hilft und ja. Ich werde immer so viel helfen, wie ich kann.
30

31 I Natürlich, super. Dann war es das. Dankeschön.

1 13.3.6 Interview 6

2 I Dann mal ganz allgemein zu dir, zu deiner Person. Erzähl mal, wie alt bist du, von
3 wo kommst du ursprünglich her, wo wohnst du, deine Studienfächer.

4

5 MS6 Ok, also ich studier Deutsch und Geschichte Lehramt an der Uni Wien und das
6 schon seit viereinhalb Jahren, sprich ich bin im 10. Semester. Ich komme
7 ursprünglich aus Oberösterreich, aus Gmunden. Bin auch in Gmunden geboren
8 und meine Eltern kommen ursprünglich aus Bosnien. Daher eben dieser Bezug
9 zur Erst / also zu einer anderen Erstsprache eben als Deutsch und genau.

10

11 I Ok und du wohnst jetzt wo? Bist du in Oberösterreich oder in Wien?

12

13 MS6 In Wien.

14

15 I Ok, du bist in Wien. Und wenn du dann zu Hause bist bei deinen Eltern. Wie
16 sprichst du dann mit denen?

17

18 MS6 Ich spreche zu Hause hauptsächlich Bosnisch aber es ist insofern recht sonderbar,
19 weil wir auch teilweise Deutsch und Bosnisch mischen. Vor allem mit der Mama
20 aber hauptsächlich Bosnisch.

21

22 I Ok und mit den Freunden?

23

24 MS6 Gemischt. Also da auf jeden Fall gemischt.

25

26 I Ok. Also Bosnisch und Deutsch. Es kommt darauf an, wie die Freunde dann selber
27 sprechen, wahrscheinlich.

28

29 MS6 Genau. Es kommt durchaus vor, dass mal die Hälfte von einem Satz Bosnisch ist,
30 die andere Hälfte Deutsch.

31

32 I Und kannst du dich noch an die Aneignung der deutschen Sprache erinnern?
33 Wann war das zirka?

34

35 MS6 Ja und nein. Also ich weiß auf jeden Fall, soweit ich mich erinnern kann, dass es in
36 meiner Kindergartenzeit war, wo ich es auf jeden Fall intensiviert hab.

1 Grundsätzlich habe ich es nicht nur im Kindergarten gelernt, weil ich auch ein
2 bisschen ältere Verwandte, also Cousinen und so gehabt hab, die eben auch
3 schon sehr, sehr gut Deutsch konnten, dadurch hab ich das ganz gut verbinden
4 können. Mit meinen Eltern habe ich aber gar nicht Deutsch geredet zu dem
5 Zeitpunkt.
6

7 I Ok, mit denen gar nicht. Also eher dann so im Kindergarten.
8

9 MS6 Genau. Auf jeden Fall so ab dem dritten Lebensjahr zirka. Dritte, vierte (unv.).
10

11 I Ok gut. Und wie war das dann in der Schule? Hast du da irgendwelche
12 Erinnerungen daran, ob du irgendwelche Probleme gehabt hast mit der Sprache?
13

14 MS6 Gar nicht, weil ich nämlich ab dem Volksschulalter eigentlich auf einem passablen
15 Niveau war, eigentlich und ich keine Probleme gehabt habe, so gesehen.
16

17 I Ok. Und auch so vom Schreiben her oder sonst irgendwie? War gar nichts?
18

19 MS6 Nein.
20

21 I Und war das dann so, dass du in der Schule auch Bosnisch sprechen hast
22 können? War das auch ein Thema?
23

24 MS6 Nein. Gar nicht. Erstens wurde es sowieso im Unterricht und auch außerhalb des
25 Unterrichts, soweit ich mich erinnern kann, ja ich kann jetzt nicht sagen: Nicht
26 gerne gesehen“, aber es war jetzt nicht / wie soll ich sagen, ich hatte auf nicht
27 wirklich die Möglichkeit. Ich habe vielleicht zwei Kollegen gehabt, die dieselbe
28 Sprache gesprochen haben aber in dem Alter war das nicht einmal so / das ist
29 nicht im Vordergrund gestanden eigentlich, dass man in der Erstsprache sich
30 unterhält.
31

32 I Ok und auch in den Pausen und so?
33

34 MS6 Eben auch nicht. Da war ich schon sehr auf die deutsche Sprache fokussiert, weil
35 mein Freundeskreis in dem Alter einfach wirklich hauptsächlich aus autochthonen
36 Österreichern bestanden hat.
37

1 I Ok. Und weißt du, du wirst es dann wahrscheinlich nicht gebraucht haben, aber
2 weißt du, ob es dann so Förderprogramme gegeben hat? Also so Förderunterricht
3 im Deutschen für doch vielleicht Schüler, die halt nicht so gut Deutsch können
4 haben?
5

6 MS6 Doch, den hat es schon geben. Nämlich in der ersten und in der zweiten Klasse
7 Volksschule. Weil ich habe nämlich nach der Zweiten die Volksschule gewechselt,
8 aus [...] Wohngründen. Da kann ich mich erinnern, dass es auf jeden Fall in der
9 ersten und zweiten Klasse was gegeben hat, da hab ich sogar ein paar Mal
10 teilgenommen aber das war lediglich ein Ersatz für den Religionsunterricht. Soweit
11 ich mich erinnern kann.
12

13 I Also nicht, weil du das sprachlich gebraucht hast, sondern /
14

15 MS6 Da sind wir einfach alle / da haben alle daran teilgenommen, die einfach Deutsch
16 nicht als Erstsprache gehabt haben. Und ich hatte aber auch Religionsunterricht,
17 aber eben separat. Das war nochmal eine eigene Geschichte.
18

19 I Ok, ok. Und hast du das dann irgendwie als Benachteiligung gesehen oder hast du
20 das nie irgendwie so Gedanken darüber gemacht.
21

22 MS6 Nein, in dem Alter war ich sicherlich nicht in der Lage das zu reflektieren.
23

24 I Ok. Und im / also ich weiß nicht, ob du im Gymnasium warst oder in der HAK dann
25 oder sonst irgendwo.
26

27 MS6 Ich war im Gym und da hatte ich keinen Förderunterricht. Ich habe hier / doch, ich
28 habe einmal daran teilgenommen aber das war nichts. Das hat nämlich ein
29 Maturant irgendwie angeboten oder so und der Deutschlehrer hat ein bisschen
30 geworben dafür aber gebraucht habe ich das nicht und es war genau gar nicht
31 hilfreich. Ich bin einmal hingegangen und bin draufgekommen: „Ok, ich brauch das
32 wirklich nicht“, und das war es.
33

34 I Ok. Und wie war das dann auf der Uni? Hast du da irgendwelche Probleme dann
35 gehabt oder Schwierigkeiten?
36

1 MS6 Überhaupt nicht (lacht). Nein, nein. Also auch während der Schulzeit nicht und an
2 der Uni schon gar nicht.
3
4 I Ok.
5
6 MS6 Grundsätzlich schreibe ich auch gerne und beschäftige mich EH auch gerne mit
7 der Literatur. Vielleicht nicht immer (lacht) aber grundsätzlich schon.
8
9 I Und mit der Aneignung von der Wissenschaftssprache, die dann doch ein höheres
10 Niveau erfordert. Gibt es da irgendwelche Probleme oder so?
11
12 MS6 Nein, weil ich schon in der Schule eigentlich, wie soll ich sagen, nicht unbedingt
13 dazu gedrängt wurde oder so aber es wurde schon, wie soll ich sagen, gefordert.
14 Teilweise. Vielleicht nicht unbedingt gefördert aber gefordert auf jeden Fall, dass
15 man ein bisschen ein Niveau so quasi (..).
16
17 I Mitbringt?
18
19 MS6 Bringt, ja.
20
21 I Ok. Und würdest du sagen, wenn du jetzt / also man nimmt an, du hast doch
22 Probleme, würdest du sagen, dass doch genügend Unterstützung da ist für die
23 Aneignung oder?
24
25 MS6 Ich kann es jetzt nur insofern beurteilen als ich vielleicht ausländische
26 StudentInnen beobachten konnte, da weiß ich, dass es eigentlich keine
27 Förderungen gibt. Also rein objektiv gesehen, kann ich sagen, ich weiß nichts
28 davon. Weil ich kenne schon ein paar StudentInnen, die eben da waren, nur für ein
29 Semester oder was, und die eben Deutsch als Fremdsprache auch gelernt haben
30 und da gibt es eigentlich nichts. Ich kenne aber auch Kollegen, die Deutsch
31 studieren, teilweise auf Lehramt, die sicherlich nicht, wie soll ich sagen, so
32 hundertprozentig versiert sind in allen Themenbereichen und trotzdem gibt es da
33 keine zusätzliche Förderungen. Also ich hätte es nicht mitbekommen.
34
35 I Also keine (..) wie soll man sagen, Art Förderunterricht oder Seminare, wo das
36 explizit dann /
37

1 MS6 Hätte ich nicht mitgekriegt, nein.
2
3 I Und hast du das Gefühl, dass die Lehrenden da schon ein wenig dahinter sind?
4 Oder, dass es denen eigentlich so ziemlich egal ist?
5
6 MS6 Mein Eindruck ist, dass es ihnen egal ist.
7
8 I Also Deutsch wird gefordert aber nicht gefördert.
9
10 MS6 So in etwa. Ich denke mir, solange die Professoren halbwegs gute
11 Seminararbeiten bekommen oder das, was sie haben wollen, sagen sie gar nichts.
12 Weil ich habe schon während Referaten mitbekommen, wie gut eben wer ist und
13 wie halt nicht. Das bekommt man mit. Und da hat sich NIE ein Professor in
14 irgendeiner Art beschwert oder irgendwelche fördernden oder guten Tipps
15 mitgegeben. Überhaupt nicht. Das ist einfach toleriert worden, dass sicherlich okay
16 ist. Ich weiß nicht, inwiefern man es von ausländischen Studenten irgendwie
17 erwarten kann, dass die jetzt wirklich perfekt sind. Aber sonst hätte ich nichts
18 mitbekommen von Förderprogrammen oder irgendwelchen unterstützenden
19 Maßnahmen. Gar nichts.
20
21 I Und hast du dann vielleicht mitbekommen, ob es irgendwo so Benachteiligungen
22 gegeben hat für Studierende mit Deutsch als Fremdsprache oder wirklich halt
23 Zweitsprache?
24
25 MS6 Dazu fällt mir jetzt nichts ein, gar nicht.
26
27 I Und hast du generell das Gefühl, dass Studierende mit nicht-deutscher
28 Erstsprache dann an der Uni irgendwie benachteiligt werden oder werden
29 könnten? Wenn man Deutsch jetzt nicht perfekt kann?
30
31 MS6 Hätte ich nicht mitbekommen. Und ich habe aber / ich kenn StudentInnen, die / wo
32 man, sag ich mal, ja, einen Akzent raushört und man davon ausgehen kann, dass
33 sie eben, ja, nicht österreichische, sondern andere Wurzeln habe und da hat es
34 nie was gegeben. Überhaupt nicht.
35
36 I Ok. Und findest du, dass Deutsch als Voraussetzung gilt? Das Studium / halt
37 generell, egal welche Fächer du jetzt hast, nicht nur Deutsch, sondern auch

1 andere Fächerkombinationen, dass Deutsch eine Voraussetzung ist, dass man
2 das Studium auch schafft?
3

4 MS6 Ja, den Eindruck habe ich. Und zweitens denke ich auch, dass das sicherlich auch
5 gut ist. Man kann Dinge sicherlich kritisieren, aber wir sind an einer deutschen,
6 also deutschsprachigen (lacht) Institution. Deshalb denke ich, ist das sicherlich
7 auch okay. Das möchte ich auch gar nicht negativ werten. Aber ja.
8

9 I Und würdest du es befürworten, wenn es zum Beispiel Vorlesungen oder die
10 Möglichkeit gäbe, dass man Seminararbeiten oder sonst irgendwas, wie
11 Prüfungen in anderen Sprachen schreiben könnte. Zum Beispiel eben Bosnisch in
12 deinem Fall.
13

14 MS6 Grundsätzlich ja, nur weiß ich jetzt nicht inwiefern ich einen Nutzen daraus haben
15 könnte als Germanistikstudentin per se. Es ist zwar sicherlich eine nette
16 Abwechslung aber es gibt ja außerdem für die Bachelorstudenten ein
17 Erweiterungscurricula und da können sie dann eh gerne auch so was machen.
18 Also grundsätzlich finde ich es ok, klar.
19

20 I Ok und in Geschichte? Wenn man jetzt nicht nur die Germanistik hernimmt,
21 sondern auch die Geschichte?
22

23 MS6 Da wäre es sicherlich interessanter. Ja. Sicherlich. Weil einfach der Zugang ein
24 bisschen ein anderer ist, weiß nicht. Da wäre es interessanter. In Deutsch jetzt
25 finde ich nicht, in Geschichte schon.
26

27 I Gibt es da auch die Möglichkeit? Ist das schon mal angeboten worden?
28

29 MS6 Es gibt auf jeden Fall Vorlesungen auf Englisch, das weiß ich. Da hätte ich so
30 einiges mitbekommen, aber sonst in anderen Sprachen, denke ich nicht.
31

32 I Ok. Also wenn dann Englisch.
33

34 MS6 Genau, wenn dann nur Englisch. Sonst nicht.
35

36 I Sonst nicht. Ok und ist dein / Kannst du Bosnisch fließend sprechen?
37

1 MS6 Ja.
2

3 I Schon, ja. Und hast du deine Mehrsprachigkeit als Ressource gesehen oder eher
4 als Hindernis?
5

6 MS6 Das ist für mich NUR eine Ressource. Mehrsprachigkeit kann NIE ein Hindernis
7 sein, meiner Meinung nach. Weil ich vertrete sowieso die Ansicht, dass Kinder
8 oder SchülerInnen eben mit Migrationshintergrund, wenn man es so nennen, dass
9 es nicht immer UNBEDINGT mit der Ta / also, wenn sie in Deutsch nicht so gut
10 sind, sag ich mal, dass es unbedingt mit der Tatsache verbunden ist, dass sie eine
11 andere Erstsprache haben. Weil einfach manchmal, so einfach das auch klingt,
12 das Talent auch ein bisschen mitspielt oder die Begabung oder so was, keine
13 Ahnung. Ich war ja in den naturwissenschaftlichen Fächern SCHLECHT, ja.
14 Einfach nur SCHLECHT. Und das ist einfach, ja, ich weiß nicht. Manchmal ist
15 schon so entweder man kann es oder man kann es nicht. In Wien ist das vielleicht
16 eine andere Geschichte, da kann ich mir schon ganz gut vorstellen, dass das
17 sicherlich mitspielt, dass man in der Schule selten oder irgendwie nicht so oft dazu
18 kommt, dass man normales Deutsch spricht, sondern immer nur irgendwelche
19 Fetzen irgendwie aufklaubt und irgendwie, ich weiß nicht, das ist sicherlich was
20 anderes. Aber grundsätzlich bin ich nicht so der Verfechter der Theorie, ich weiß
21 nicht, dass irgendwie Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch
22 automatisch in Deutsch nicht so gut sind. Das sehe ich gar nicht ein (lacht).
23

24 I Und hast du das Gefühl, dass die Uni auch eher so in die Richtung geht, dass
25 Mehrsprachigkeit eher eine Ressource ist oder eher dann doch ein Hindernis? Wie
26 es eigentlich die Schule dann so den Blick hat, dass Mehrsprachigkeit doch
27 vielleicht ein Hindernis ist.
28

29 MS6 Nein, eigentlich nicht. Nein, ich habe es definitiv als Ressource hernehmen
30 können, vor allem in Geschichte. Weil ich mich da mit Themen auseinandergesetzt
31 habe, wo ich eben auch bosnisch sprachige, also bosnisch-serbisch-kroatische
32 Literatur heranziehen hab können ohne Probleme und das ist sicherlich ein Vorteil.
33 Auf jeden Fall.
34

35 I Ok, ja. Und findest du das Niveau, das verlangt wird, das deutsche Niveau, dass
36 das sehr hoch ist?
37

1 MS6 Das ist eine gute Frage. Ich würde grundsätzlich sagen: „Ja, ABER“ ich bekomme
2 schon mit, dass Kollegen, die Deutsch als Lehramt studieren, wie gesagt, nicht
3 immer so ganz top versiert sind in allen Themenbereichen, die trotzdem
4 durchkommen und manchmal sogar zu meinem Erstaunen. Ich meine das auch
5 gar nicht böse, aber ich bekomme das schon mit. Und dann denke ich mir schon:
6 „Ja, wie groß ist jetzt das Niveau eigentlich, wie hoch ist es?“ Ich weiß nicht, ich
7 bin da ein bisschen zwiegespalten. Ja und nein (lacht).
8

9 I Und würdest du dann Förderprogramme befürworten? Dass du sagst, das bereitet
10 einem auf das Studium vor? (..) Oder ist man selber für das verantwortlich,
11 sozusagen?
12

13 MS6 Meine Meinung ist, wenn man Deutsch als Unterrichtsfach Deutsch studiert, dann
14 sollte man sicherlich ein gewisses Vorwissen mitbringen und auch die Bereitschaft,
15 dass man immer besser wird. (..) Sonst braucht man das gar nicht anfangen.
16 Genau das ist eben das, womit ich persönlich ein bisschen ein Problem habe,
17 wenn Studierende / ja, Studentinnen, ja, nicht zwischen Dativ und Akkusativ
18 unterscheiden können, dann ist das für mich fatalst. Und nicht nur, da braucht man
19 Förderungen, sondern, „nein, du brauchst kein Förderprogramm, sondern du
20 brauchst gar nicht Deutsch-Lehramt studieren“ (lacht). Das ist meine Meinung.
21

22 I Ok und auch Studierende, sagen wir jetzt mal, mit Migrationshintergrund ist es
23 eigentlich Voraussetzung, dass sie das können?
24

25 MS6 Ich finde schon. Lehramt sowieso. Auf jeden Fall.
26

27 I Und in Geschichte zum Beispiel?
28

29 MS6 Eigentlich auch (lacht) Doch schon. Also ich finde, ob ich jetzt / wenn ich jetzt
30 Germanistik studiere, Bachelor, Master, dann ist es egal, ich finde ich eine kleinere,
31 wenn nicht sogar gar keine Verantwortung damit verbunden. Lehramt anderes. Ich
32 kann mich nicht morgen in eine Klasse stellen und zwischen Dativ und Akkusativ
33 selber noch nicht so ganz unterscheiden können. Das ist für mich / das geht nicht,
34 das geht überhaupt nicht. Die Frage ist dann, wie soll ich dann den Schülern oder
35 den Schülerinnen irgendwas beibringen? Wie soll das funktionieren? Das stelle ich
36 mir schwer vor, nein. Also da bin ich schon ein bisschen (lacht), weiß nicht, ein
37 bisschen engstirnig vielleicht. Aber so sehe ich es halt.

1 I Aber angenommen, ich weiß jetzt den Unterschied und habe jetzt trotzdem
2 irgendwie einen Akzent oder habe Probleme mich auszudrücken, findest du das
3 als / ist das ein Nachteil dann für dich? Siehst du das als Nachteil oder macht das
4 dann nichts aus?
5

6 MS6 Ich finde schon, dass das ein Nachteil ist. Weil wenn ich über mangelnde
7 Kompetenzen verfüge, dann kann ich nur solche weitergeben. Genau da hört sich
8 für mich der Spaß auf (lacht). Genau das ist ja mein Problem.
9

10 I Ok. Und bei der STEOP. Die ist ja dann eigentlich auf Deutsch. Die wird auf
11 Deutsch gehalten und auch die Prüfungen werden abgenommen auf Deutsch.
12 Würdest du das gut finden, wenn es die Möglichkeit gäbe, zum Beispiel jetzt am
13 Anfang vom Studium, man kommt jetzt von irgendwo her, kann die Sprache jetzt
14 nicht so gut, dass es die STEOP auch auf andere Sprachen gibt? Auf Englisch,
15 Bosnisch, Türkisch, was auch immer.
16

17 MS6 Ich würde sagen, wenn es wirklich jetzt nur um die STEOP geht, dann würde ich
18 es schon dabei belassen, dass es hauptsächlich deutsche Sprache alles
19 abgehalten wird. Weil die STEOP ist ohnehin eigentlich keine gute Möglichkeit sich
20 ein Bild über das Studium zu machen. Ich finde, das haben sie eigentlich schlecht
21 gemacht, die ganze STEOP-Phase, finde ich. Und das wäre, glaube ich, irritierend,
22 wenn es dann zum Beispiel noch mal auf Englisch wäre oder in irgendeiner
23 anderen Sprache, nein. Also die STEOP ist ja dazu da, sich ein Bild vom Studium
24 zu machen und da wäre es, finde ich, ein bisschen irritierend. Ich weiß nicht, weil
25 ich habe zum Beispiel einen ganz anderen Eindruck gehabt vom Studium in der
26 STEOP und wie es jetzt ist. Also das sind für mich zwei verschiedene Welten
27 eigentlich. Und ich finde das wäre schon / ich denke es wäre schon verwirrend
28 gewesen, wenn da irgendwie, wenn es da mehr Möglichkeiten gegeben hätte, was
29 die Sprachen angeht.
30

31 I Und wenn man das, die STEOP eher so als Ausschlussverfahren sieht? Dass man
32 zum Beispiel, wenn ich jetzt nicht gut genug Deutsch kann, dann habe ich ja
33 eigentlich den Nachteil oder werde ich benachteiligt, also obwohl ich das Wissen
34 habe, aber ich kann mich nicht wirklich ausdrücken oder verstehe den Sinn nicht
35 und es gibt die Möglichkeit, dass du Wörterbücher verwendest bei der STEOP,
36 aber ich brauche da immer viel mehr Zeit als die anderen. Ist das dann /
37

1 MS6 Das stimmt. Aber wie gesagt, wenn man LEHRAMT studiert, ist es ein gewisses
2 Maß an Verantwortung dabei. Und das, finde ich, muss jeder für sich selber
3 entscheiden. (...) Was die Prüfungsmodalitäten jetzt angeht, ich weiß es nicht (..)
4 ich weiß nicht.
5

6 I Und wenn ich gewillt bin, wirklich Deutsch zu lernen und das in dem Moment noch
7 nicht kann und nur an der STEOP scheitere (..) würdest du das dann eher als
8 unfair oder als selbst schuld, sozusagen, sehen?
9

10 MS6 Ich kann aus MEINER Perspektive sagen, dass die STEOP keine große
11 Herausforderung war. Und ich finde, wenn man einer solchen, ja ersten
12 universitären Herausforderung, wie der STEOP nicht gewachsen ist, dann sollte
13 man unter Umständen ein Germanistikstudium und vor allem wenn es dann auch
14 noch ein Lehramtsstudium ist, unterlassen (lacht). Finde ich.
15

16 I Und mit dem Fach Geschichte? Oder andere Fächer, es muss jetzt nicht immer
17 Deutsch sein dann.
18

19 MS6 Ich finde es trotzdem wichtig, dass auch wenn man nur Geschichte hat und
20 Biologie, Beispiel, ja. Dass man trotzdem der deutschen Sprache mächtig ist. Ich
21 mein, ein Akzent ist vielleicht jetzt nichts, wo ich sage / ich weiß nicht, das finde ich
22 jetzt nicht irgendwie schlimm. Also das finde ich ok, manche Leute können das
23 einfach schwerer loswerden, keine Ahnung. Aber (..) ich weiß nicht, also
24 grammatikalisch und grammatisch sollte man schon sattelfest sein, finde ich.
25 Sonst kann man es ja nicht weitergeben. Und das ist eben das Problem.
26

27 I Findest du es schlimm, wenn bei Präsentationen der Akzent rauskommt oder so?
28

29 MS6 Der Akzent per se nicht. Aber wenn / das mit dem Dativ und Akkusativ war ja nur
30 so ein Paradebeispiel, wie gesagt, der Akzent ist für mich total ok. Der kann ja
31 auch durchaus / ist authentisch, der ist in Ordnung. Aber wenn man sprachlich
32 einfach, grammatikalisch doch noch sehr weit hinterherhinkt, dann finde ich es
33 schwierig. Mich stört es nicht. Aber ich weiß, dass es in Zukunft sicherlich nicht,
34 also sollte nicht Usus sein.
35

36 I Gut, also wenn wir dann schon bei der Zukunft sind. Wie ist es dann für dich dann
37 als Lehrerin, oder nehmen wir mal an du wirst Lehrerin, wenn du Schüler oder

Schülerinnen hast, die dann Deutsch nicht als Erstsprache haben und die Probleme mit der deutschen Sprache haben, inwiefern würdest du sie unterstützen Deutsch zu lernen?

MS6 Das ist auch eine gute Frage. Obwohl ich an der Uni DaF/DaZ-Kurse besucht habe beziehungsweise besuche, habe ich da ehrlich gesagt, keine konkrete Vorstellung. Es wäre aber sicherlich wichtig, die Schülerinnen und Schüler, die Probleme haben, das sieht man dann eh gleich am Anfang natürlich, wenn es um Texte geht etc., die auf jeden Fall zu fördern. Meine Meinung ist die, dass ein gutes Feedback sicherlich mal ein Anfang wäre, mit den Schülern eben hier in eine gewisse Richtung zu gehen, oja. Auf jeden Fall. Gutes Feedback und dann eben anhand des Feedbacks eben schauen, ok, wirklich individuell zu schauen: „Wer braucht wo Unterstützung und Hilfe?“, und dass man da dann auf jeden Fall ansetzt.

I Und könnte man das auch auf die Universität umlegen? Dass man sagt vielleicht, dass von den Lehrenden dann immer so, oder wenn verlangt wird von den Studierenden, vielleicht, dass ein Feedback dann zurückkommt?

MS6 Feedback ist meiner Meinung nach sicherlich was Wichtiges. Und das bekommt man an der Uni sicherlich viel zu selten. Das auf jeden Fall. Das stimmt, Feedback ist wirklich selten und das wäre sicherlich von Vorteil, das schon. Dass man dann eben eigenständig daran arbeiten kann. Oder eben unter Umständen auch mit fremder Hilfe. Aber das sollte halt dann am Schluss auch wirklich so sein, dass man es auch kann.

I Ok. Und wie wäre es dann zum Beispiel mit Tutorien oder irgendwelchen Gruppen, und sagt, man schließt sich zusammen, dass jetzt bosnisch Studierende / Studenten aus Bosnien sich zusammenschließen und das dann gemeinsam zu üben? Zum Beispiel Seminararbeiten zu schreiben oder eben wissenschaftliche Texte zu lesen.

MS6 Sicherlich. Finde ich sicher gut. Alles was (lacht) soziale und (..) inhaltliche Kompetenzen halt, also die Fachkompetenz fördert, ist sicherlich gut. Also das ist auf jeden Fall zu begrüßen, finde ich.

1 I Ok. Und gibt es sonst noch irgendwelche Verbesserungsvorschläge, die du an die
2 Uni richten würdest?
3

4 MS6 Nein, aber auch nur deshalb, weil ich mitbekommen habe, dass es mittlerweile so
5 Aufnahmetests gibt für Lehramtsstudierende und ich finde das nicht mal so
6 schlecht (lacht). Das finde ich ganz gut. Das ist ein, finde ich, ein guter oder ein
7 wichtiger Schritt in die richtige Richtung.
8

9 I Und nur jetzt zum Schluss noch. Kannst du vielleicht sagen, inwiefern sich die
10 Einstellung zum Deutschen für dich an der Uni irgendwie verändert hat. Vielleicht
11 im Vergleich zur Schule. Gibt es da Veränderungen ins Positive oder ins
12 Negative?
13

14 MS6 Da hat sich nicht viel verändert. Ich kann nur sagen, dass ICH selber MEINE
15 Schreibkompetenzen zum Beispiel sicherlich erweitert habe, auf jeden Fall.
16

17 I An der Uni?
18

19 MS6 Ja, sicher. Also mein Maturaniveau und mein jetziges Niveau sind sicher zwei
20 verschiedene Welten.
21

22 I Also durch das selber lernen, oder /
23

24 MS6 Einfach durch die Praxis des Schreibens. Durch Seminararbeiten und teilweise
25 auch Prüfungen. Alleine schon durch die Erweiterung von Wortschatz, durch
26 bestimmte Prüfungen, wo es um einschlägige Themen geht. Ist schon eine große
27 Hilfe.
28

29 I Na gut. Dann war es das auch. Dankeschön.
30

31 MS6 Bitte gerne.

1 13.3.7 Interview 7

2 I Also mal ganz allgemein zu dir. Erzähl mal, wie alt bist du, woher kommst du
3 ursprünglich, seit wann studierst du, was studierst du?

4

5 MS7 Ok. Also ich heiße S., bin 37 / werde 37 Jahre alt (lacht), komme aus der Slowakei
6 und nach Österreich, nach Wien bin ich gekommen mit 21, um an der Uni /
7 Musikuni zu studieren. Deutsch lerne ich seitdem ich acht bin. Ich bin in eine
8 Sonderklasse gekommen, wollte in so eine gehen. Das war mein Wunsch. Mit
9 erweitertem Unterricht in der deutschen Sprache. Das heißt, wir hatten jeden Tag
10 eine Stunde Deutsch und plus, ab drittem Jahr, plus zwei Stunden Konversation.
11 Das heißt, bis zu sieben Stunden pro Woche.

12

13 I Hast du Deutsch gehabt? Also das heißt, das war dein erster Kontakt mit der
14 deutschen Sprache oder hast du zuvor mit deiner Familie oder so auch schon
15 Deutsch gesprochen?

16

17 MS7 Mein Vater, der hat viel in Deutschland gearbeitet und irgendwie, weiß ich nicht
18 wieso, wollte ich einfach die Sprache lernen aber ich hatte absolut gar keinen
19 Kontakt. Weil die Grenzen waren auch zu. Das heißt, man muss sich bewusst
20 machen, ich bin in die Klasse gekommen in 88', das waren noch die Grenzen zu.
21 Erst 89' sind / ist das gefallen und (..) genau (..) was wollte ich sagen noch? (..)

22

23 I Und mit deiner Mutter? Hast du dann da Deutsch gesprochen?

24

25 MS7 Nana.

26

27 I Also das wirklich nur in der Schule?

28

29 MS7 Nur in der Schule, nur in der Schule. Genau, das wollte ich noch sagen, wie die
30 Schule bei uns ist. Also wir haben 1. – 8. Klasse, das heißt zwischen sechs und
31 vierzehn Jahre. Das ist die Grundschule und dann kommst du erst in die
32 Mittelschule, das war in meinem Fall Konservatorium. Also in der Grundschule
33 habe ich sechs Jahre lang gelernt, in dieser Sonderklasse und im Konservatorium
34 habe ich weiter Deutsch gelernt und das war aber ziemlich schwaches Unterricht.
35 Also das war mehr oder weniger, sagen wir, eine Wiederholung, wo ich mich
36 gelangweilt habe und dann habe ich aber auch Matura gemacht und vielleicht da

1 habe ich ein bisschen was gelernt, wo ich die 30 Themen vorbereiten müsste und
2 über die sprechen, und so. Und dann habe ich mit zwanzig einen Freund gehabt,
3 der ist Venezolaner aber ich konnte nicht Spanisch, das heißt, wir haben Deutsch
4 gesprochen. Für ihn war das eine Fremdsprache, für mich war das eine
5 Fremdsprache, das heißt es war kein Dialekt (lacht), sehr deutlich gut gesprochen,
6 sehr angenehm. Genau, und eben nach einem Jahr von dieser Bekanntschaft bin
7 ich hergekommen. Das war der Weg hierher.
8

9 I Und hast du dich dann schwer getan Deutsch zu lernen oder war das einfach, weil
10 du das auch schon so früh gehabt hast?
11

12 MS7 Ich habe mir bewusst gemacht, einmal auch bei ihm, wo wir noch nicht Freunde
13 gewesen sind, also Freunde, Freunde (lacht), dass / es fällt mir schon ein bisschen
14 auch schwer, frei zu sprechen oder beziehungsweise immer wieder fehlen mir die
15 Wörter und das hat sich aber, sagen wir, nach ein paar Monaten war das kein
16 Thema mehr. Wo ich aber hierher nach Wien gekommen bin, im ersten Semester
17 habe ich gleich eine Lehrveranstaltung gemacht, bei einem sehr guten Kollegen,
18 Volksmusik und das war nur Dialekt pur und die ganze Klasse über irgendwas
19 gelacht und ich hab nur so (kichert).
20

21 I Also du hast es nicht verstanden dann?
22

23 MS7 Nein, nein. Keine Chance. Und das hat wieder mal, sagen wir mal, ein Jahr
24 gedauert. Sicher ein Jahr. Im zweiten Jahr habe ich gespürt, dass es sich schon
25 verbessert hat und auch das Tempo und die Internation der Sprache und so (unv.).
26 Wenn man hier lebt dann am Abend, wenn man das Fernsehen einschaltet, dann
27 ist das ein Film in der deutschen Sprache und überhaupt man gewöhnt sich
28 einfach an das Rhythmus und Tempo der Sprache und ich glaube nach zwei
29 Jahren dann, habe ich mir bewusst gemacht, jetzt hat sich viel mehr verbessert
30 und weiter habe ich lange nicht mehr so eine grundsätzliche Verbesserung
31 gespürt.
32

33 I Also die Anfangszeit war dann schwierig?
34

35 MS7 Genau.
36

1 I Hast du dann Hemmungen gehabt Deutsch zu sprechen? Wenn du zum Beispiel
2 Präsentationen gehabt hast, also vor mehreren Studierenden?
3

4 MS7 Das nicht. Also selbst zu sprechen eigentlich nicht, weil das kann man sich eben
5 auch vorbereiten, falls man irgendein Referat halten soll oder so und so Smalltalk
6 ging auch, weil ich eben auch diesen Freund hatte, mit dem ich auch nur Deutsch
7 gesprochen habe, also es war /. Und ich hatte hier auch eine Cousine, also ich war
8 hier nicht ganz so alleine. Es war eigentlich ganz angenehm die Anfangszeit hier,
9 das war kein Problem. Nur eben es mir öfters passiert, dass jemand was
10 gesprochen hat und ich hab nicht verstanden.
11

12 I Ok und hast du dann auch nachgefragt und darum gebeten, dass das dann auch
13 erklärt wird?
14

15 MS7 Nicht immer. Also wenn man irgendwie in der Gruppe gemeint hat oder gemerkt
16 hat und irgendwie gemeint hat oder gefragt hat: „Ja, hast du es verstanden?“,
17 dann habe ich schon „Ja“ gesagt, „Bitte“ aber sonst /. Ich mein, die Atmosphäre
18 hat irgendwie ein Rhythmus eine (unv.) und wenn man ständig hineinfragt, dann ist
19 das auch nicht irgendwie angenehm, nicht nur für mich, sondern auch für die
20 anderen. Das heißt, ich habe mich einfach mitschwingen lassen in diesem Tempo.
21 Ja. Vielleicht, wenn ich das Gefühl hatte, jetzt hätte / würde ich gerne etwas zu
22 diesem Thema sagen, glaube ich, aber ich habe es nicht so ganz genau
23 verstanden, dann habe ich gefragt, aber wenn es nur so allgemein gewesen ist,
24 dann nicht.
25

26 I Also eher dann, wenn du Vorlesungsinhalte oder so nicht verstanden hast, dann
27 hast du dann schon eher nachgefragt? Den Lehrenden vielleicht mal?
28

29 MS7 Ja. Und auch, wenn ich es wirklich wichtig fand und es keine anderen Unterlagen
30 dazu gab, dann natürlich schon. Wenn es irgendein Skriptum gab und es war nur
31 irgendein Schmäh da hineingeworfen, dann habe ich halt nicht gefragt.
32

33 I Und waren die Professoren dann eher offen, dass sie sagen: „Ja, ok“, sie erklären
34 dir was? Wenn du dann nachgefragt hast, dass sie das dann noch mal erklärt
35 haben?
36

1 MS7 Also ich muss sagen, die Professoren an der Musikuni, besonders in meinem
2 damaligen Fach, das war IGP, Instrumentale Gesangspädagogik, das heißt, die
3 Studierenden, die das abschließen, dürfen dann an einer Musikschule
4 unterrichten, waren wirklich immer sehr, sehr lieb und verständnisvoll. Und sogar
5 auch wo ich irgendwelche Arbeiten und Seminararbeiten abgeben sollte, sie haben
6 mir nie eine zurückgegeben: „Nein, das müssen Sie korrigieren lassen“. Also die
7 haben das einfach so akzeptiert und haben nur den Inhalt benotet und absolut
8 nicht die deutsche Sprache hineingerechnet. Was mir natürlich am Anfang sehr,
9 sehr angenehm war. Das ist jetzt anders beim Lehramtsstudium. Also da wird
10 schon daran geachtet, dass das wirklich alles sehr richtig ist und ich gebe keine
11 Arbeit ab, bevor ich das korrigieren lasse. Das ist fast (..) eben, da mache ich mir
12 das bewusst, dass / ich lebe jetzt hier (..) 15, 16 Jahre und ich muss mir immer
13 noch die Arbeiten korrigieren lassen. Und es gibt schon einiges. Also ich mein,
14 vielleicht weniger grammatikalisch, was auch immer wieder, ja schon, doch. Aber
15 viel mehr auch stilistisch. Also (..) also genau diese Flexibilität in der Sprache, also
16 welche Stil verwende ich jetzt und das ist /
17

18 I Und von wem lasst du das immer korrigieren? Ist das ein Freund? Freund,
19 Freundin? Oder gibt es da wen an der Uni?
20

21 MS7 Doch ich habe jetzt, Gott sei Dank, ein super netten Freund, der das, keine
22 Ahnung weshalb, aber immer total lieb korrigiert. (lacht) Und ich streite nicht, dass
23 er es sich nicht anders überlegt (lacht).
24

25 I Ok.
26

27 MS7 Aber es ist mir auch einmal passiert. Eben weil, das war an der Musikuni und ein
28 Lehrer, der auch diese IGP unterrichtet und auch einige Fächer für ME, also
29 Lehramt und ich habe mir gedacht, das wird schon passen (lacht) und ich habe es
30 einfach so abgegeben und ich habe ihn noch gefragt, aber in irgendeinen E-Mail:
31 „Ja, soll ich das noch korrigieren lassen oder passt das eh so?“ Und er hat es mir
32 dann einfach zurückgeschickt. Alles korrigiert und hat mich gebeten, dass ich das
33 einfach, also mit Stift und / dass ich das einfach korrigiere und ihm dann noch mal
34 abgebe. Also das war ein Mal so. Aber ich wusste jetzt nicht: „Was soll ich darüber
35 denken? Wie soll ich mich fühlen?“ Weil einerseits ich hätte es korrigieren lassen,
36 ich war ihm dankbar. Andererseits ja. Das war (..) ja (lacht).
37

1 I Hättest du es lieber gehabt, wenn er das nicht korrigiert hätte?
2
3 MS7 Mir war dann ein bisschen so blöd, weil er hat mir dann einen Zweier gegeben und
4 hat nicht gesagt, warum. Und mir war dann aber blöd zu fragen, weshalb. Weil
5 dann könnte er eventuell denken, hast du es nicht verstanden? Dann war es mir
6 eigentlich das unangenehm. „Soll ich jetzt fragen, weshalb habe ich jetzt ein
7 Zwei?“
8
9 I Aber sonst hast du eigentlich nichts dagegen gehabt, weil er es korrigiert hat,
10 sondern positiv aufgenommen?
11
12 MS7 Total, ja.
13
14 I Und hat es sonst irgendwelche Situationen gegeben, wo du zum Beispiel
15 Probleme gehabt hast, ganz am Anfang vielleicht, dir die Wissenschaftssprache
16 anzueignen? Weiß nicht, ob du Text hast lesen müssen? Wissenschaftliche, ob
17 das dann schwierig war?
18
19 MS7 Also eben in den IGP geht es sehr viel um Pädagogik und dann Fachvokabular
20 von Musik und so, da habe ich mir, bevor ich eben die Aufnahmeprüfung gemacht
21 habe, ein (..) Buch über allgemeine Musiklehre gekauft und gut durchgelesen,
22 damit ich alle Fachbegriffe verstehe, die man halt verwenden könnte und dann
23 doch eben auch, ja. Bei / nicht nur wissenschaftlich, aber so allgemeine
24 Vorlesungen so, sagen wir mal, diese Volksmusik oder Populärmusik oder weiß
25 nicht was. Da waren schon Texte, die ich lesen müsste und dann darüber
26 irgendwelche Gedanken schreiben sollte und das war schon ziemlich schwierig für
27 mich. Da hat mir aber damals noch mein Vater ziemlich geholfen, dass wir das
28 gemeinsam gelesen haben und dass ich nicht jedes Wort im Wörterbuch /. Damals
29 gab es noch /. Naja, das war 2001. Wir hatten ersten Computer in 99' gekauft.
30 Also es war / (lacht) Und Online-Wörterbuch noch gar nicht. Also und jedes Wort
31 jetzt wirklich in einem Wörterbuch zu suchen, das wäre schon ziemlich
32 zeitaufwändig. Aber da hat mir ziemlich geholfen und dann habe ich das eigentlich
33 schon ganz gut verstanden. Da gab es keine Schwierigkeiten mehr. Bis ich dann,
34 erst jetzt vor ein paar Semester, (..) wie hat das geheißen? Doch irgendein Fach
35 aus Musikwissenschaft gemacht habe und da waren wir in kleinen Gruppen und
36 haben verschiedene Texte gelesen und das habe ich echt gar, ziemlich nicht

1 verstanden. Aber da waren wir eben / also ich war die einzige Ausländerin und die
2 Österreicher haben es auch nicht verstanden.

3

4 I Und hat es da Unterstützung gegeben?

5

6 MS7 Schon, schon, schon. Genau. Und er hat auch gesagt, der Professor, das sind so
7 schwierige Texte, dass wir, wir müssen uns damit auseinandersetzen und ja.

8

9 I Ok, also da hat dann eh der Professor irgendwie schon mitgeholfen?

10

11 MS7 Ja. Ja, ja. Aber das war wieder einmal, dass ich mich wirklich herausgefordert
12 gefühlt habe und mich gefragt habe und wie viel hängt das jetzt davon, weil ich
13 Ausländerin bin. Da habe ich schon immer wieder gefragt: „Und verstehst du das,
14 und verstehst du das?“. Und dann irgendwie, wenn das auch die Österreicher nicht
15 verstanden haben, dann war ich erleichtert (lacht).

16

17 I Und hast du dann irgendwie aufgrund deiner Erstsprache, hast du irgendwelche
18 Benachteiligungen erlebt? So eine Art Diskriminierungen vonseiten der Lehrenden
19 oder Studierenden?

20

21 MS7 Nein, nein. Ich war echt / also ich bin so froh hier zu sein. In Österreich oder
22 vielleicht in Wien speziell, ich weiß es nicht. Weil es hier so alles freundlich,
23 freundschaftlich ist und ich würde sagen, so nette Atmosphären habe ich nicht mal
24 in der Slowakei erlebt als Slowakin. Also da ist wirklich, wirklich nur Positives.

25

26 I Hast du irgendwann die Möglichkeit gehabt deine Erstsprache an der Uni zu
27 verwenden, die irgendwie anzuwenden bei Seminararbeiten?

28

29 MS7 Einmal. Einmal haben wir im Chor irgendwas gesungen auf Slowakisch und da
30 durfte ich die Aussprache ein bisschen korrigieren (lacht).

31

32 I Würdest du dir wünschen, dass du die irgendwie mehr einbringen könntest?

33

34 MS7 Naja, ich mach mir bewusst, dass Slowakisch ist jetzt nicht die Sprache, die sehr
35 viele Leute sprechen. Wir sind nur fünf Millionen Einwohner und das war es. Das
36 ist alles. Wir sind jetzt hier auch nicht an Grenzen direkt. Es war mir aber schon
37 angenehm auch, weil / ich bin 1980 geboren. Das heißt noch einige Jahren habe

1 ich noch die Tschechoslowakei erlebt und Tschechisch ist, würde ich sagen,
2 meine passive zweite Muttersprache. Ich habe die nie gesprochen oder nie
3 wirklich gesprochen, oder im Alltag verwendet aber damals, es war so gemischt.
4 Obschon im Fernseher oder in Bücher und auch im Unterricht, wenn wir über
5 Dichter und Schriftsteller lernen oder irgendwelche Gedicht auswendig lernen, egal
6 ob Slowakisch oder Tschechisch. Das mussten wir beides können und verstehen
7 und so. Das heißt ich beherrsche die Sprache wirklich gut. Und es gibt in Wien hier
8 in der Nähe eine Tschechische Schule von Chomensky im 3. Bezirk. Und da habe
9 ich auch eine zeitlang Klavier unterrichtet und es besuchen sowohl tschechische
10 als auch slowakische Kinder und es war sehr angenehm doch auch diese
11 Flexibilität zu haben und auch vom Repertoire her. Vom Stoff her was man nimmt,
12 das war schon sehr angenehm. Und ich habe mir sogar auch überlegt, sollte ich
13 mich jetzt auch nicht vielleicht dort bewerben, weil da kann ich doch dann auch
14 von dieser Repertoire / also, es würde mir gefallen. Im Moment habe ich es nicht
15 getan, weil ich in der Slowakei wohne und nach Wien zu kommen vor 8 in der Früh
16 ist mir einfach zu stressig aber wenn ich in Wien wohnen würde. Ich mein,
17 andererseits auch, es ist totale Chaos dort. Ich mag wirklich sehr diese
18 österreichische Art von Ordnung in der Arbeit (lacht). Also ein bisschen Struktur
19 schadet nicht (lacht). Und das war da weniger zu spüren. Aber es hätte mir
20 gefallen.

21

22 I Also deine Mehrsprachigkeit siehst du schon als Ressource oder ist sie auch
23 manchmal ein Hindernis? Dass du mehrere Sprachen sprechen kannst?

24

25 MS7 Ist schon gut. Ja, ja.

26

27 I Und die Universität sieht das dann auch als Ressource?

28

29 MS7 Ich überlege, ob es irgendwann mal irgendwie was ausgesprochen wurde (...). Ich
30 glaube, man, wir haben nicht wirklich / weiß ich nicht, wie das die Uni sieht.

31

32 I Also du selber hast da nichts mitbekommen? Explizit dann?

33

34 MS7 Nein.

35

36 I Findest du das Niveau an der Uni, das deutsche hoch? Dass das hoch ist. Was
37 gefordert wird?

1 MS7 Wegen deutsche Sprache?

2

3 I Wegen der deutschen Sprache.

4

5 MS7 Eben (..) ich würde sagen, das hängt vom Studium ab. Bei diesen Kollegen, die
6 jetzt Pädagogik für Musikschulen lernen, achtet man jetzt nicht so sehr darauf als
7 bei den Studenten für Lehramt. Was ich auch völlig in Ordnung finde. Und ich
8 denke auch / also warum ich jetzt das studiere und warum habe ich es nicht früher
9 studiert. Also ich komme aus einer Familie, wo wirklich nur Musik und Lehrer gibt
10 (lacht) und ja. Also ich / das ist irgendwie natürlich passiert und meine Mama war
11 Lehrerin in einer Musikschule und mein Vater auch. Es war mir natürlich, dass ich
12 das selbe machen möchte. In Wien ist so eine Situation oder in Österreich
13 überhaupt. Es gibt zu viele Lehrer und zu viele Schüler aber so gut wie keine
14 Plätze. Deshalb habe ich dann später mich entschieden, wenn ich eine Stelle
15 irgendwann mal bekommen möchte. Gut, was hat Österreich nicht? Das sind die
16 Professoren für Gymnasien. Und das würde ich schon öfters gefragt, ob ich
17 eventuell ME unterrichten würde aber dafür habe ich eben keine Qualifikation und
18 da habe ich mir gedacht: „Gut, wenn ich es aber unterrichten würde, dann
19 einerseits möchte ich auch etwas lernen, also nicht selbst irgendwie nur jetzt
20 überlegen, wie ich das mache und andererseits, ja man ist qualifiziert.“ Aber ich
21 hätte es sicher nicht damals geschafft. Sicher nicht.

22

23 I Von der Sprache her?

24

25 MS7 Von der Sprache her. Also es konnte eigentlich nicht besser passieren. Also nicht
26 besser passieren, dass ich eben mit IGP begonnen habe und erst später erst
27 Lehramt dazugenommen habe.

28

29 I Ok. Also da merkt man schon einen Unterschied, dass im Lehramt mehr gefordert
30 wird. Würdest du sagen, dass ein perfektes Deutsch eine Voraussetzung ist für die
31 universitäre Laufbahn? Dass dies wichtig ist, dass man Deutsch wirklich gut kann?

32

33 MS7 Naja, perfekt ist auch jetzt so ein Wort. Ich mein, ich habe oft irgendwelche
34 Komplimente bekommen, die ich nur halb geglaubt habe oder nur halb nicht
35 geglaubt habe aber die mich immer wieder gestärkt haben. Und zwar, wo ich mich
36 selbst gefragt habe, „Werde ich das überhaupt schaffen?“. Und dann haben mir
37 irgendwelche Professoren gesagt: „Du sprichst besser Deutsch als viele

1 Österreicher.“ (lacht) Also weil, natürlich man kann jetzt verschieden auch / die
2 werden nicht Lehrer sein. (lacht) Sagen wir mal so. Aber es hat mir immer wieder
3 doch Kraft gegeben und deshalb habe ich nie widersprochen und immer das nur
4 gerne angenommen und war froh einfach jede Unterstützung bekommen zu
5 haben.
6

7 I Also die Lehrenden haben dir Mut gemacht?
8

9 MS7 Ja, ja. Das war total nett. Aber (..) Ja, es ist schon wichtig, ja sicher. Sagen wir
10 mal, wenn ich diesen Freund nicht gehabt hätte, der mir jede Arbeit korrigiert, dann
11 weiß ich auch nicht, ob ich das überhaupt finanziell schaffen würde. Das sind so
12 viele Seminararbeiten, die man abgeben muss. Und die Korrekturen, wenn man
13 jetzt nicht Freunde hat, die das tun oder dann jedes Mal jemanden anderen fragen,
14 damit man einen nicht zu viel belastet oder so. Wenn man das für sich bezahlen
15 sollte, einfach (unv.) Korrekturen, dann würde ich es wahrscheinlich auch nicht
16 wirklich, weiß nicht, ob ich das dann schaffen würde.
17

18 I Würdest du dir dann was von der Uni wünschen? Also vonseiten der Uni, dass es
19 da Angebote gibt, wie gemeinsam Seminararbeiten schreiben oder, dass man da
20 gemeinsam daran arbeiten kann.
21

22 MS7 Ja, das wäre schon sicher sehr unterstützend. Oder sagen wir eben auch für die
23 Lehramtsstudenten, die nicht jetzt Deutsch unterrichten sollen. Weil wo ist das
24 geschrieben, ich werde in Österreich unterrichten? Weil das ist ein Studium, das
25 mich für die ganze EU jetzt qualifiziert. Also es dürfte eigentlich jetzt nicht so sein,
26 wenn es jetzt so ist, dann habe ich auch Verständnis. Man muss / kommt darauf
27 an, von welcher Seite schaut man dran, nicht? Aber es wäre schon natürlich sehr
28 hilfreich, wenn da, sagen wir irgendeine Unterstützung geben würde. Obschon
29 auch irgendwelche Kurse, die man dann / wo man dann das gemeinsam
30 beprechen kann und so.
31

32 I Und so Deutschförderprogramme, oder so? Dass man da gemeinsam die
33 deutsche Sprache lernt. Gibt es so etwas an der Uni? Weißt du da was?
34

35 MS7 Es gibt eigentlich normal Deutschkurse.
36

37 I Muss man die selbst finanzieren?

1 MS7 Ja, genau. Also ich weiß zum Beispiel, wenn du so fragst, so direkt fragst, ist mir
2 eingefallen zum Beispiel. Es gibt von ÖH verschiedene Förderungen zum Beispiel
3 im ersten Semester ist mir passiert. Das war so lustig die Situation. Ich weiß nicht,
4 ob dieser Vergleich jetzt gut ist oder nicht. Das musst du dann nicht reinschreiben
5 (lacht). Ich habe am Anfang noch Visum gebraucht und das hat abgelaufen
6 vielleicht ein Monat davor, dass man schon wusste, ab dem Zeitpunkt wird man es
7 nicht mehr brauchen. Und ich wollte es verlängern lasse und bis ich das
8 bekommen würde, wäre / hätte ich es schon nicht mehr gebraucht.
9

10 I Was war das?
11

12 MS7 Visum.
13

14 I Aso, Visum. Ok.
15

16 MS7 Pendlervisum. Dann die haben gesagt: „Naja, das wird schon, das brauchen Sie
17 nicht mehr.“ Aber später habe ich einen Brief bekommen entweder zahle ich die
18 Strafe 350€ oder gehe ich für drei Tage ins Knast (lacht). Mein Vater hat mir
19 empfohlen, dass ich ins Knast gehen soll, weil ich werde Ruhe haben und warmes
20 Essen bekommen. Das war sowieso vor den Prüfungen und dann ja, werde Ruhe
21 haben (lacht). Meine Mutter hat überall nur so Kollegin gesagt, wie stolz sie auf
22 mich ist (lacht). Da habe ich noch vergessen zu sagen, ich habe auch einen Fünfer
23 ins Zeugnis bekommen, weil einige Fächer habe ich angereicht bekommen vom
24 Konservatorium und den Bescheid habe ich so drei Wochen vor den Prüfungen
25 bekommen und hab das den Professoren gesagt, dass ich eigentlich die Prüfung
26 nicht brauche, aber er hat es dann vergessen und weil ich bei der Prüfung nicht
27 erschienen bin, hat er mir einen Fünfer gegeben. Das heißt ich habe einen Fünfer
28 im Zeugnis gehabt, weshalb ich kein Stipendium weiter bekommen habe, dann
29 habe ich / sollte ich in den Knast geben, meine Mutter war stolz auf mich (lacht).
30 Gut. (lacht)
31

32 I Super Geschichte. (lacht)
33

34 MS7 Die sollte ich aufschreiben (lacht). Und dann hat jemand mir empfohlen, ich soll in
35 ÖH, da gibt es Studierende, die Recht studieren, also Jus, die haben dann ein /
36 eben von ÖH, das musste ich nicht zahlen, die haben einen voll langen Brief voll
37 mit Paragraphen geschrieben und das habe ich abgeschickt und die haben sich

1 nicht mehr gemeldet. Warum ich nichts mehr bezahlt habe oder was. Nicht
2 erschienen bin zum Eintritt in den Knast (lacht). Aber eben. Es gibt von ÖH
3 verschiedene Unterstützungen für Studenten. Und das denke ich mir, wäre auch
4 eine Unterstützung, die vielleicht, sagen wir, also vielleicht die deutsche Sprache
5 studieren die Studenten es als Job von ÖH bekommen könnten als Unterstützung
6 für andere Studenten.

7
8 I Ja.

9
10 MS7 Das wäre echt cool.

11
12 I Und, ja. Wir sind es dann eigentlich eh bald. Eine Frage habe ich noch. Weil das
13 Studium ist doch mehr auf das Deutsche ausgerichtet, also Deutsch ist die
14 Hauptsprache an der Uni und findest du, dass dann Studierende mit nicht-
15 deutscher Erstsprache irgendwie benachteiligt werden in dieser Weise? Dass es
16 zum Beispiel keine Angebote gibt in anderen Sprachen oder ist eh jeder selbst
17 verantwortlich dafür?

18
19 MS7 Jetzt weiß ich nicht, woran du hinaus willst. Aber ich glaube, nein. Da fällt mir
20 nichts ein. Aber hast du irgendwelche konkrete Beispiele, was du meinst?

21
22 I Also die ganzen Vorlesungen sind nur auf Deutsch und ob dann, wenn du das
23 Deutsche nicht so gut verstehst, wirst du dann benachteiligt auch von der Leistung
24 her, weil du versteht es einfach nicht? Du hast zwar das Wissen aber du kannst
25 dich eben nicht wirklich ausdrücken. Oder bei Prüfungen kannst es irgendwie auf
26 Deutsch schreiben. Dass es da vielleicht ein Angebot gibt, das in anderen
27 Sprachen zu schreiben. Dass es da vielleicht Benachteiligungen gibt, weil es
28 wirklich nur auf Deutsch ausgerichtet ist?

29
30 MS7 Nein, eigentlich nicht. Und sogar, ich habe es öfters erlebt, wo wir. (..) Ich überlege
31 nur wo war das, welche Fach. An der Romanistik und das war irgendeine
32 Vorlesung, keine Ahnung wozu. Und wir durften sogar Sprache aussuchen, in
33 welcher wir schreiben möchten. Also der Professor hat eben gesagt, welche
34 Sprachen er spricht, also er hat gesagt, „Ja, mehr darf er nicht anbieten“, (lacht)
35 aber das war / hat immer total nett geklungen. „Ja, ich spreche das, das, das.“
36 (lacht).

1 I Also da war eh schon ein Angebot da, in anderen Sprachen zu schreiben?
2

3 MS7 Ja, ja, ja. Und ich habe das nie wirklich so geachtet, weil in der deutschen Sprache
4 habe ich mich eh immer am leichtesten getan. Aber ich glaube sogar an der
5 Musikuni man kann sicher auch Englisch verwenden, oder so. Aber natürlich auch
6 zum Beispiel / es wird schon daran geachtet, dass man zumindest irgendwie was
7 versteht. Ich musste auch aus Deutsch eine Prüfung machen. Also das war
8 damals total nette, will ich nicht sagen lächerliche Prüfung, aber ja, es war /. Ich
9 bin reingekommen, also wir haben das schriftlich und mündlich gehabt. Jetzt ist
10 das schon strenger, aber damals, 2001, ich glaube wir mussten B1 sprechen, jetzt
11 glaube ich ist es schon B2. Schriftlich war die Prüfung so, dass ein Professor hat
12 total langsam irgendeinen Text vorgelesen über einen Komponisten und wir sollten
13 Notizen uns machen und dann irgendwas zusammenfassen, was wir halt
14 verstanden haben. Dann waren da irgendwelche fachliche Fragen, ob man das
15 Vokabular versteht und dann irgendein Bild beschreiben. Das war das Schriftliche.
16 Und das Mündliche war, dass ich reingekommen bin. Da waren zwei Professoren,
17 die haben gefragt, woher ich komme, wie ich heiße, warum ich das studieren
18 möchte und ich habe immer gewartet, wann beginnt die Prüfung und die haben
19 sich dann irgendwann mal bedankt und verabschiedet. (lacht) Ich hab jetzt
20 irgendwie nicht gecheckt /
21

22 I Was das sein soll?
23

24 MS7 Genau, genau. Also das war wirklich total nett. Sie wollten einfach nur wissen, ob
25 ich irgendwas verstehe und reagieren kann und mich ausdrücken kann und ja.
26 Und das war immer sehr lieb, wirklich.
27

28 I Und hast du damals die STEOP machen müssen? STEOP-Prüfungen?
29

30 MS7 Ja. Also 2001 gab es das noch nicht. Aber jetzt beim zweiten Studium Lehramt da
31 schon, ja.
32

33 I Hast du dann auf Deutsch schreiben müssen, oder wie war das?
34

35 MS7 Das war (...) eigentlich nur beim Spanischstudium. In Musik gibt es sowas nicht.
36

37 I Ja, stimmt. Da gibt es eh die Aufnahmeprüfung.

1 MS7 Genau. Und ich kann mich nicht erinnern, ob es auf Spanisch oder auf Deutsch
2 war. Wobei da ist es auch selbstverständlich, wenn es auf Spanisch wäre. Aber ich
3 glaube, es war irgendwie gemischt.
4

5 I Und würdest du es gut schätzen, wenn du sagst, „Ok, das gibt es, wenn die
6 STEOP jetzt nicht auf Spanisch ist, sondern auf Deutsch, dass das auch in
7 anderen Sprachen angeboten wird?“ Weil gerade am Anfang vielleicht vom
8 Studium da kann man Deutsch vielleicht noch nicht so gut, weil die STEOP dann
9 so als Ausschlussverfahren irgendwie angesehen wird, dass es das zum Beispiel
10 auf Englisch oder so gibt? Dass du die Möglichkeit hast zwischen zwei, drei
11 Sprachen zu wählen, die STEOP dann zu schreiben?
12

13 MS7 Sicher, sicher wäre es toll, ja.
14

15 I Und hast du sonst noch irgendwelche Verbesserungsvorschläge an die Uni? Die
16 sie machen könnte Deutsch lernen zu erleichtern?
17

18 MS7 Ich würde einfach wirklich den Studierenden auch die Möglichkeit geben, gratis
19 Deutschkurse zu machen. Also nicht nur das Bezahlte. Weil, ich denke (..) es
20 würde vielen nützen. Ich sicher. Und ganz ehrlich es ist schon ein bisschen teuer,
21 irgendwie so 270€ für /
22

23 I Kostet der Kurs?
24

25 MS7 Ja, für ein Semester.
26

27 I Kann sich auch nicht jeder leisten.
28

29 MS7 Genau. Also vielleicht habe ich auch zu wenig nachgeforscht, vielleicht gäbe es
30 auch irgendwas. Aber ich habe nie so was erfahren, dass es / ich habe immer nur
31 eben, „Ja, StudentInnenpreis, ja 200, weiß nicht“.
32

33 I Also wirklich einen Deutschkurs der /
34

35 MS7 Also wenn jemand schon hier studiert an der Uni, also das heißt, insbesondere
36 wenn es schon nach / wenn er schon die STEOP hat, wenn er schon eine
37 Aufnahmeprüfung geschafft hat. Also wenn er irgendwie Kompetenzen hat, in

1 diesem Fach, das er sich ausgesucht hat, wirklich gut zu studieren und darin gut
2 zu werden. Und wenn er sich zusätzlich in der deutschen Sprache verbessern
3 möchte, dann einfach die volle Unterstützung geben. Weil eben es ist (..) es
4 kommen schon eben diese Kosten dazu für die Ausländer eben, wie ich gesagt
5 habe zum Beispiel für meine Diplomarbeit im ersten Studium habe ich 1500€
6 bezahlen müssen, um einfach Korrektur lesen zu / Und das ist einfach / gut ich
7 habe das Geld mir eingespart und Gott sein Dank war das NUR die Diplomarbeit,
8 die ich da in dem ganzen Studium korrigieren lassen sollte und die anderen
9 Seminararbeiten haben sie mir akzeptiert. Das war voll nett und jetzt, wenn ich
10 nicht diesen Freund hätte dann, kann ich es mir nicht vorstellen. Es ist schon zu
11 viel.

12

13 I Und da wäre es eine Hilfe dann, wenn es was geben würde, sozusagen?

14

15 MS7 Weil eben, weil ich / Wenn man mit diesem Studium nur für Österreich ausgebildet
16 wäre, dann verstehe ich, ok, gut. Aber dann müsste auch eine Aufnahmeprüfung
17 sein und die dürften mich gar nicht studieren lassen. Eigentlich denke ich mir /
18 Genau, sie sollten mich einen Text schreiben lassen, sagen: „Ok, gut. Das ist für
19 uns nicht genug gut. Nein, du sollst das nicht studieren, such dir was anderes.“
20 Dann passt. Aber eigentlich jemanden aufnehmen und dann aber / Es ist schon,
21 ja. Ich meine, ich wehre mich nicht, weil ich weiß, dass es zu gut gemeint ist und
22 es ist schon ok. Wenn ich in der Schule bin, dann tu ich auch nicht nur irgendwie
23 was vorlegen, was ich selbst geschrieben habe. Aber also sich die Gedanken
24 machen, ja auf alle Fälle. Aber es ist nicht einfach, ja.

25

26 I Und ist dein Zugang zur deutschen Sprache / Also du hast angefangen hier
27 Deutsch, ah, Lehramt zu studieren und ist die Beziehungen zum Deutschen jetzt
28 besser oder schlechter geworden. Vielleicht im Vergleich zur Schule damals. Tust
29 du dich jetzt leichter?

30

31 MS7 Schule. Welche Schule?

32

33 I Deine Schule.

34

35 MS7 Wo ich in der Slowakei gelebt habe?

36

37 I Genau, genau.

1 MS7 Absolut. Aber das würde ich sagen nicht jetzt wegen dem Lehramtsstudium,
2 sondern weil ich hier lebe.
3

4 I Ok, also die Uni selber hat eigentlich dann /
5

6 MS7 Schon, schon. Die Uni gibt / aber nicht jetzt unbedingt das Lehramtsstudium.
7

8 I Also generell.
9

10 MS7 Ja, genau. Ich würde sagen die Uni, die gibt einem, in dem Fach, wo man arbeitet,
11 wo man sich kompetent fühlt, auch dann natürlich die Sprache zu verwenden und
12 man fühlt sich dann nicht irgendwie, man ist kompetent aber man kann nicht diese
13 Sprache. Es sind nicht zwei Dinge, sondern es vereint. Man muss sagen, ich hatte
14 zwar diese tolle Unterricht in der Sonderklasse gehabt, aber ich weiß nicht, wie
15 war das hier vor zwanzig Jahren. Wie hat man die Fremdsprachen unterrichtet, ob
16 es auch einen Unterschied zu heute gab. Aber ich würde sagen, ich habe einen
17 sehr schlechten / ich habe damals gedacht, einen sehr tollen Unterricht gehabt
18 und jetzt denke ich mir, wir haben außer Übungen aus dem Buch nichts gemacht.
19 Wir haben nie / im Deutschen noch eher. In Englisch haben wir nie frei
20 gesprochen. Also sowas, „So jetzt sprich mit deinem Sitzpartner oder in kleine
21 Gruppe oder sprechen wir über dieses Thema, oder so“, nein. Da war irgendeine
22 Frage im Buch und man sollte es beantworten. Das war es. Dadurch eben war der
23 Anfang hier auch nicht so leicht, aber leichter weil mein Freund auch Ausländer
24 gewesen ist, dann habe ich meine Gesangslehrerin, die war Ungarin, also auch
25 nicht Erstsprache Deutsch. Das heißt auch sehr klare Sprache, also kein Dialekt
26 oder so. Und mein Klavierlehrer war Deutscher.
27

28 I Also auch eine klare Sprache. Das war dann einfacher.
29

30 MS7 Genau. Aber eben, wo man dann zur Volksmusik, Populärmusik kommt und so,
31 das war dann schon schwierig.
32

33 I Gut, dann sind wir eh schon eigentlich ziemlich am Ende. Nur eine Frage noch.
34 Und zwar, wenn du unterrichtest und du hast Schüler, deren Erstsprache auch
35 nicht Deutsch ist und Schwierigkeiten haben in der Aneignung. Inwiefern wärst du
36 dann bereit, in der Aneignung der deutschen Sprache zu unterstützen?
37

1 MS7 (...) Es ist sehr einfach oder viel einfacher, wenn man Einzelunterricht leitet, weil
2 und besonders noch mit Musik und so. Da kann man viel vorzeigen und
3 nachmachen und so. Ich stell das mir in einer Klasse von 30 Kinder viel
4 schwieriger vor überhaupt darauf zu kommen, wie viel er verstanden hat oder
5 nicht. Also wenn man es schon weiß, dann hat man schon fast gewonnen. Aber
6 prinzipiell natürlich, wenn der Schüler zu mir kommt und sagt: „Ich habe das und
7 das nicht verstanden.“ Dann hat er absolute Unterstützung bei mir und ich werde
8 es ihm auf so vielen Seiten erklären, dass er das halt versteht aber ich finde eben
9 viel schwieriger, also das Kind muss sich trauen das zu sagen. Sonst ist es sehr
10 schwierig einfach zu wissen, weil man weiß nicht, ob man das nicht verstanden
11 hat, weil man nicht verstanden hat oder weil man nicht aufgepasst hat oder weil es
12 ihnen ganz egal ist.
13
14 I Aber prinzipiell wärst du schon bereit?
15
16 MS7 Ja, ja. Sicher, sicher.
17
18 I Ja, super. Dann war es das. Dankeschön.

1 13.3.8 Interview 8

2 I So. Also mal ganz allgemein zu dir. Erzähl mal. Wie alt bist du? Von wo kommst
3 du ursprünglich her? Was studierst du? Und seit wann studierst du?

4

5 MS8 Also ich bin 40 und die ersten sechs Jahr habe ich in Österreich verbracht, dann
6 haben die Eltern entschieden, die werden irgendwann Schluss machen hier mit
7 der Arbeit und ich soll eben die Grundschule, Volksschule, Hauptschule in
8 Mazedonien bei meinen Großeltern machen. Nach Ende dieser acht Jahre habe
9 ich die Sommerferien hier verbracht. Bei den Eltern, die Eltern sind seit 45 Jahren
10 hier und so zwei Wochen bevor mich mein Vater hätte zurückbringen sollen, fragt
11 mich die Mutter, ob ich nicht hierbleiben kann. Das war so zirka Mitte August. Die
12 Antwort war: „Ja, ich bleib da.“ Und das war es. Das heißt 1. September
13 Polytechnikum. Weil woanders kommt man eh nicht unter, auch wenn die Noten
14 gut waren. Ja. Die ersten sechs Monate mehr oder weniger zugehört. In Mathe
15 und in den Sachen, wo man nur Zahlen sieht oder Werken oder sowas hat man
16 positiv abgeschlossen aber dort wo die Sprache erforderlich war – ‚Nicht beurteilt‘.
17 Aber im zweiten Semester ist es gegangen. Also ich kann von mir behaupten,
18 dass ich innerhalb von sechs Monaten, ich zumindest passiv sehr gut unterwegs
19 war und innerhalb eines Jahres konnte ich dann auch an Gesprächen teilnehmen.
20 Das heißt, wenn man / die Sprache lernt man, wenn man sich bemüht. Bei mir war
21 es so, dass ich täglich auch ferngesehen habe und die Zeitung ‚täglich Alles‘, die
22 wirst du nicht kennen, weil du jung bist (lacht), habe ich mir reingezogen jeden
23 Tag, wirklich sieben Tage die Woche, die hat drei Schilling gekostet. Kurz
24 zusammengefasst, ist es wirklich eine leicht Kost für Leute, die die Sprache lernen
25 wollen. Das heißt, man kann sie wirklich (unv. Störgeräusche) und wenn man nach
26 sechs Monaten wirklich aktiv mitarbeiten kann, dann hilft das natürlich.

27

28 I Also du hast die Kindergartenzeit / Warst du im Kindergarten?

29

30 MS8 Ja, war privat.

31

32 I Ah, privat.

33

34 MS8 Deswegen nicht Deutsch gelernt, sondern Serbisch, weil die Frau aus Serbien war
35 und nicht einmal meine eigene Muttersprache, Mazedonisch, laut meiner Mutter.

36

1 I Und zuhause? Wie hast du dann da gesprochen?

2

3 MS8 Kann ich mich nicht mehr erinnern, was ich als Kind so gesprochen habe. Meine

4 Mutter sagt eben, dass ich eher Serbisch-lastig, weil ich acht bis zehn Stunden in

5 der Gruppe war und zuhause dann irgendwann um acht schlafen gegangen bin.

6

7 I Also Deutsch hast du /

8

9 MS8 Nein, nein. Null. Deutsch war null.

10

11 I Ok.

12

13 MS8 Als Kind war Deutsch null.

14

15 I Achso, ok.

16

17 MS8 Absolut null.

18

19 I Ja und dann warst du bei deinen Großeltern in der Schule, also in Mazedonien.

20 Dort die Volksschule gemacht?

21

22 MS8 Und die Hauptschule.

23

24 I Und die Hauptschule und dann bist du wieder nach Österreich gekommen und

25 hast dann das polytechnische /

26

27 MS8 Genau und erst dann habe ich mit der deutschen Sprache begonnen.

28

29 I Ok. Und wie war das dann für dich im Unterricht Deutsch zu sprechen?

30

31 MS8 Man versteht eben nichts. Es ist ein bisschen eigenartig. Kontakt miteinander kann

32 man ja nicht haben. Man kann sich nicht irgendwas erklären lassen, weil in

33 welcher Sprache soll er es erklären? Er versteht meine nicht, ich seine nicht. Aber

34 man findet ja rein. Durch Händen und Füßen, wenn / man muss sich die

35 wichtigsten 50 oder 100 Wörter selber beibringen, aneignen und dann kann man

36 die Lücken auffüllen. Wenn man einen Satz liest, der aus fünf, sechs Wörtern

1 besteht, weiß man schon irgendwann, was die restlichen ein, zwei bedeuten, was
2 gemeint ist. Wenn man sich bemüht.
3

4 I Und hat es damals Unterstützung gegeben von den Lehrpersonen?
5

6 MS8 Unterstützung in dem Sinne, dass ich im ersten Semester, ich glaube dass es nur
7 im ersten war, ich bin mir nicht mehr sicher, sieben, acht Stunden Deutschkurs
8 gegeben hat. Das heißt mich hat man rausgezogen aus dem Englischunterricht
9 und ich glaube auch ab und zu aus dem Deutschunterricht, also die zwei Fächer
10 waren es nur. Und im Deutschunterricht / im Deutschkurs kann man eher die
11 Grammatik ein bisschen behandeln. Das heißt die wichtigsten 50 oder 100 oder
12 von mir aus 200 Wörter geht man durch. Was ein Tisch ist, was eine Tafel ist, aber
13 nicht wirklich, wie man redet und so weiter. Das heißt die Grammatik wird einem
14 beigebracht aber alles andere ist learning by doing. Das heißt man muss wirklich
15 die Zeitung lesen, dass man weiterkommt.
16

17 I Und auch probieren zum Reden und Sprechen.
18

19 MS8 Ab und zu mal schätze ich mal schon, dass sie uns was gefragt hat aber als 15-
20 Jähriger, der die Sprache eh nicht beherrscht, meldet man sich eh nicht freiwillig.
21 Dass man / man redet weder im Deutschkurs noch im normalen Kurs. Aber man
22 muss durch.
23

24 I Und hat es da irgendwelche Benachteiligungen gegeben? Hast du da irgendwas /
25

26 MS8 Im Unterricht?
27

28 I Im Unterricht oder generell mit den MitschülerInnen. So eine Art Mobbing vielleicht
29 oder Diskriminierung?
30

31 MS8 Aufgrund der Sprache nicht aber wir hatten zwei Rassisten in der Klasse. Das hat
32 jeder gewusst. Aufgrund dessen schon aber aufgrund der Sprache nicht.
33

34 I Und auch von den Lehrpersonen her nicht?
35

36 MS8 Nein, die waren alle ganz normal. Und in Mathematik zum Beispiel im ersten
37 Semester habe ich ja alle Beispiele, die nur mit Zahlen zu tun hatten 100%, Text

1 nicht. Und von den Punkten her wäre es eine Drei gewesen. Und sie hat dann
2 gefragt, die Mitschüler gefragt, ob sie mir eine Zwei geben DARF und
3 witzigerweise erst vorletztes Jahr, beim Suchen der Zeugnisse, habe ich gesehen,
4 dass es eine Eins war. Nicht eine Zwei. Habe ich vergessen mittlerweile. Und im
5 zweiten Semester habe ich alle Textbeispiele verstanden.
6
7 I Ok, dann ist das schon leichter gegangen.
8
9 MS8 Ja. Dann war eine Eins (unv.)
10
11 I Super (lacht). Ja, und wie war das dann an der Uni? Du hast / du studierst
12 Lehramt und was hast du davor studiert? Oder hast du studiert?
13
14 MS8 Also Schule zuerst Fachschule Elektrotechnik, Aufbaulehrgang Elektronik. Das
15 heißt die HTL-Matura und Elektrotechnikstudium, Diplomstudium. Leider die letzte
16 Prüfung am letzten Termin nicht geschafft, dadurch kam der Studienplanwechsel
17 auf Bachelor/Master und Bachelor habe ich dann irgendwann abgehakt. Master
18 sind mir zwei Prüfungen geblieben aber aufgrund von gesundheitlichen Problemen
19 nie rechtzeitig fertig geworden. Mittlerweile haben wir schon drei
20 Studienplanänderungen, der neue Studiendekan war so nett und hat mir doch
21 alles angerechnet und statt aus zwei Fächern sind jetzt vier geworden, die noch
22 offen sind. Aber seit 2009.
23
24 I Seit 2009, ok.
25
26 MS8 Und deswegen fehlt mir noch der zweite Titel. Bachelor of Science habe ich aber
27 nicht den Diplomingenieur.
28
29 I Ok, der fehlt dir noch. Und Lehramt studierst du seit?
30
31 MS8 Seit Oktober.
32
33 I Seit Oktober 2016 jetzt?
34
35 MS8 Ja.
36

1 I Ok. Und wie war das dann für dich an der Uni Deutsch zu sprechen? Hat es da
2 irgendwelche Unterschiede gegeben im Vergleich zur Schule?
3

4 MS8 Ja, auf der Uni ist man schon gefordert, die Sprache ein bisschen besser zu
5 beherrschen als an der Schule. Ich bin der Meinung, dass es zu viele gibt, die die
6 Sprache nicht beherrschen. Die sich an und für sich schon selber darum kümmern
7 müssten, weil ich weiß es ja selber. Es ist ja nicht rassistisch gemeint, wenn ich zu
8 einem sage: „Bitte lerne besser Deutsch, bevor du in die Vorlesungen und so
9 weiter gehst (lacht).“ Es hilft auch den anderen, weil man versteht sie oft nicht. Sie
10 bemühen sich, sie werden irgendwann auch frustriert sein, weil sie sich nicht
11 artikulieren können. Die anderen werden sie nicht verstehen, der Professor
12 versteht sie nicht. Ich weiß nicht, wie das System hier ist, ob man tatsächlich auch
13 wirklich abschließen KANN. Soviel ich weiß, manche Professoren erlauben auch,
14 dass man auf Englisch redet und auf Englisch Prüfungen macht. Ich weiß es von
15 meiner Uni, dass / also Studiengang ist jetzt komplett auf Englisch umgestellt,
16 damit auch Erasmusstudenten daherkommen. Da wird auf / also es wird nur auf
17 Englisch unterrichtet und alle Unterlagen sind auf Englisch.
18

19 I Wo ist das?
20

21 MS8 TU.
22

23 I Ah, TU. Ok.
24

25 MS8 Telecommunications. Also gehe ich mal davon aus, dass man hier wahrscheinlich
26 die Chancen hat auf Englisch das abzuschließen. Wo ich aber der Auffassung bin,
27 wenn ich ein Zeugnis, ein Abschluss von einer deutschsprachigen, von einer
28 österreichischen Uni hab, dann sollte ich auch die Sprache beherrschen.
29 Ansonsten gehört es für mich angemerkt: „Er ist nicht (unv.).“
30

31 I Und findest du, dass das Deutschniveau ein hohes ist an der Uni? Wird da viel
32 verlangt?
33

34 MS8 Für einen Normalbürger, ja. Aber wir sind auf einer Universität. Das heißt, ich
35 erwarte mir ein Reife- und Diplomprüfungszeugnis, also die Matura. Das heißt, von
36 dem her, nein. Die Unterlagen sind normal geschrieben, es ist ja kein sehr hohes
37 Niveau. Natürlich wird es der ein oder andere Professor auf die Spitze treiben aber

1 es ist alles ok. Ich hab keine Probleme und wenn einer Probleme hat, dann
2 beherrscht er die Sprache noch nicht. Dann ist er nicht fit genug für die Uni.

3 I Und hat es am Anfang bei dir Probleme geben, vielleicht die
4 Wissenschaftssprache Deutsch anzueignen? Oder sie zu verstehen oder eben
5 anzuwenden?
6

7 MS8 Naja, ich bin noch nicht so tief in der Thematik, das wissenschaftlich
8 aufzuarbeiten. Weil ich habe bis jetzt nur zwei kleine Arbeiten geschrieben. Wenn
9 man die Sprache beherrscht, wird es kein Problem sein. Man muss sich das
10 einfach anschauen, wie das anzuwenden ist. Deutsch ist meiner Meinung nach
11 eine gute Sprache, mit der man ein bisschen spielen kann. Man kann sie sehr gut
12 anwenden. Man kann auch, wenn man wenig von der Thematik Ahnung hat, dann
13 kann man mit der Sprache so spielen, dass man mehr schreibt als da tatsächlich
14 drinnen ist. Also eigentlich als Wissenschaftssprache, bin ich der Meinung, ist sie
15 sehr gut geeignet. Englisch, mein Englisch ist sehr schlecht, das heißt, ich hoffe,
16 dass das nicht irgendwann erforderlich sein wird. Ich merke es, wir haben gerade
17 ein Vortrag gehabt, da ist irgendwas Youtube-mäßiges vorgespielt, ich habe
18 abgeschaltet. Ich habe meine Semesterarbeiten gerade korrigiert, von der Schule.
19

20 I Ok. Und würdest du es befürworten, wenn es die Möglichkeit gäbe, auch hier am
21 Institut, Vorlesungsinhalte oder Prüfungen in anderen Sprachen abzulegen? Muss
22 jetzt nicht gerade Englisch sein.
23

24 MS8 Ich würde es so sagen. Damit die Studenten keine Zeit verlieren, von mir aus ja.
25 Mit dem Zusatz Diplom gibt es nur, wenn ich die Sprache beherrsche.
26

27 I Damit das dann auch vermerkt ist im Zeugnis dann?
28

29 MS8 Ja. Wenn er / in den einzelnen Zeugnissen soll es vermerkt sein, in welcher
30 Sprache es abgelegt wurde und wenn es mindestens ein ausländisches ist, so
31 gesehen, dann muss er bis zur Diplomprüfung nachweisen, dass er diese Sprache
32 beherrscht. Weil immerhin hat er eine Bestätigung von einer Wiener Universität.
33 Und muss er es können.
34

35 I Und hast du die Möglichkeit gehabt, deine Erstsprache mal anzuwenden? An der
36 Uni?
37

1 MS8 Ich habe nie danach gefragt, weil meine eigene Muttersprache beherrsche ich ja
2 nicht so, dass ich mit der spielen könnte. Wenn ich schon mit meiner Oma rede,
3 muss ich schon nach jedem halben Satz schon aufhören, weil mir das Wort fehlt.
4
5 I Ok, also dann gar nicht irgendwie verlangt, oder so?
6
7 MS8 Nein. Nicht verlangt und ich würde es auch gar nicht annehmen wollen, das heißt,
8 weil ich ja eher auch der Meinung bin, man sollte sie beherrschen. Also Deutsch.
9
10 I Ok. Also Schwierigkeiten gab es sozusagen dann nicht mit der deutschen Sprache
11 an der Uni?
12
13 MS8 Nein.
14
15 I Bei der Anwendung. Auch beim Schreiben nicht, bei Seminararbeiten schreiben
16 oder sonst irgendwas?
17
18 MS8 Seminararbeiten hatte ich nicht aber diese zwei Übungen, die wir hatten, also
19 kleine Hausübungen und das ist kein Problem. Das Problem ist eher anzufangen,
20 also bei mir, wenn ich im Fluss drinnen bin, dann kann ich schon schreiben.
21
22 I Ok. Und hast du das Gefühl, dass ein perfektes Deutsch als Voraussetzung gilt für
23 eine positive universitäre Laufbahn?
24
25 MS8 Für die Absolvierung einzelner Veranstaltungen musst du die Sprache nicht
26 perfekt beherrschen, weil die Professoren werden selber bei den Prüfungen
27 ansetzen. Das Thema muss passen und nicht die Sprache. Das heißt, man wird
28 schon alles schaffen, aber ich bin der Meinung, dass es eine
29 Zusatzlehrveranstaltung sein soll, wo er beweist, dass er die Sprache beherrscht.
30 Aber für die einzelnen Veranstaltungen, da kann man sich durchkämpfen, weil ich
31 habe meine Englischsachen auf Deutsch übersetzt, damit ich sie dann lerne. Und
32 dann das Zusammengefasste wieder zurück auf Englisch, damit ich die Wörter
33 habe, dass ich dann / weil die Angabe bei den Prüfungen ist ja auf Englisch. Also
34 man muss ja die Angabe verstehen und das Antworten war, zumindest zu meiner
35 Zeit damals, also die Angabe auf Englisch aber man konnte auf Deutsch
36 antworten.
37

1 I Aha, ok.
2
3 MS8 Wie es jetzt ist, weiß ich nicht.
4
5 I Würdest du das dann auch befürworten da jetzt an der Uni? Wenn man sagt, die
6 Angaben sind auf Englisch und man kann / man muss aber auf Deutsch
7 antworten? Zum Beispiel bei der STEOP oder so, weil dann sind vielleicht / eben
8 gerade am Anfang, wenn ich sage: „Ok, am Anfang kann ich die deutsche Sprache
9 noch nicht so gut“, damit ich wenigstens mal die Angabe verstehe, damit das auf
10 Englisch angegeben ist und ich muss dann auf Deutsch antworten?
11
12 MS8 Also, damit eben es keine Verzögerung gibt, bin ich der Meinung, man kann / also
13 der Professor sollte es zulassen, dass ich switchen kann zwischen den Sprachen,
14 aber bitte wirklich / (lacht).
15
16 I Am Ende vom Studium dann können. Und hast du das Gefühl, dass, weil das
17 Studienangebot ja vorwiegend Deutsch ausgerichtet ist, dass Studierende mit
18 nicht-deutscher Erstsprache da irgendwelche Benachteiligungen erleben oder
19 erleben könnten? Wenn sie die deutsche Sprache nicht so gut können?
20
21 MS8 Natürlich sind sie benachteiligt, weil sie es eben / weil sie nicht alles studieren
22 können, was sie wollen. Aber es ist nun mal Österreich und die Sprache ist nun
23 mal Deutsch. Das heißt man wird nicht alles studieren können, was man will und
24 ich bin der Meinung es gibt sicher irgendwelche internationale Studien, die sich
25 eher auf die englischsprachigen Ausländer konzentrieren. Das heißt man muss
26 sich vorab informieren. Was kann ich studieren? Wofür bin ich geeignet und dann
27 gehe ich einfach in die Stadt, die das anbietet. So wie bei mir. Nachrichtentechnik
28 teilt sich in fünf Zweige auf. Vier Deutsch und eines ist komplett auf Englisch. Das
29 heißt man kann tatsächlich Nachrichtentechnik studieren. Wie es auf der Uni Wien
30 aussieht, weiß ich nicht aber Lehramt zum Beispiel, was ich studiere, da ist es bitte
31 schon Voraussetzung, dass man die Sprache beherrscht. Weil immerhin muss
32 man irgendwann in der Klasse sitzen. Auch wenn die Kundschaft heutzutage nicht
33 die Sprache beherrscht, der Lehrer sollte es wenigstens (lacht).
34
35 I Ok. Und findest du deine Mehrsprachigkeit, ich weiß nicht, wie gut du jetzt deine
36 Erstsprache kannst, ist das für dich eine Ressource oder war das auch schon mal
37 irgendwann ein Hindernis für dich?

1 MS8 Dass ich mehr kann?
2

3 I Mhm, dass du mehrere Sprachen sprechen kannst.
4

5 MS8 Nein, ein Hindernis kann sie nie sein. Man kann sie immer gebrauchen. Aber man
6 sollte eine zumindest perfekt beherrschen. Damit sich mit der artikulieren kann. In
7 Summe sind es bei mir vier Sprachen aber perfekt beherrsche ich eben nur die
8 deutsche. Mit Englisch komme ich durch, meine Muttersprache Mazedonisch
9 komme ich auch so durch, aber ich könnte keine Aufsätze oder dergleichen
10 schreiben und Serbisch ist, nachdem es verwandt ist mit der mazedonischen geht
11 das bei mir auch.
12

13 I Und glaubst du, dass die Uni das eher dann als Hindernis sieht, weil in vielen
14 Texten oder Studien kann man lesen, dass die Schule Mehrsprachigkeit oder
15 mehrsprachige SchülerInnen eher so als Last sehen oder als Problem. Und
16 glaubst du, dass das an der Uni auch so ist?
17

18 MS8 Das kann man höchstens als Last sehen, weil sich die Kinder, die Erwachsenen
19 nicht bemühen, zuhause auch Deutsch zu sprechen. Das heißt ich würde es so
20 und so sehen. Als Last sollte man es nicht ansehen, wenn man mehrere Sprachen
21 kann, NUR, wenn man sich nicht auf Deutsch fokussiert, dann sehe ich es schon
22 als Last an. Ich merke es ja im Unterricht, denn die bringen ja nicht mal zwei Sätze
23 zusammen. „Lehrer, darf ich Klo?“. Ich weiß was er meint, aber es ist nicht einmal
24 ein kompletter Satz.
25

26 I Und wie reagierst du dann darauf?
27

28 MS8 Mittlerweile, nachdem ich eh schon ein paar Monate dort bin / also im ersten
29 Monat habe ich ein bisschen gelächelt und habe ein bisschen Deutsch geübt aber
30 mittlerweile pfeife ich auch darauf. Weil es ja nicht einer ist, sondern 80%. Und, ja
31 auch wenn ich an dem Tag gut aufgelegt bin und keine Schmerzen habe, dann
32 bleibe ich zwei Minuten mit denen, ein bisschen veräppeln, aber eh auf die lustige
33 Art und Weise, da nimmt es mir eh keiner krumm. Aber wenn ich mal einen
34 schlechten Tag habe, gebe ich ihm den Schlüssel und sage: „Geh, pinkel dich
35 nicht an und bringe mir den Schlüssel zurück.“
36

37 I Ok. So wirklich aktiv reagieren tust du nicht darauf?

1 MS8 Hin und wieder. Aber nicht mehr so essentiell, weil ich unterrichte die technischen
2 Fächer, dafür sind die Deutschlehrer da. Keine Ahnung, was sie da treiben.
3 Natürlich in einem Unterricht muss man es als Lehrer durchmachen. Das heißt zu
4 irgendwelchen sozialen Themen und Deutschunterricht mach ich ja auch hin und
5 wieder, so fünf oder zehn Minuten. Je nachdem, wenn irgendwelche Wörter
6 auftauchen, die man grad in der Technik falsch verstehen könnte. Maß und Masse
7 brauche ich im technischen Seminar, was ich unterrichte. Und wenn einer ein
8 ‚scharfes s‘ und ‚doppel‘ und einem ‚s‘ oder von mir aus schreibt, dann weiß ich
9 nicht, was er meint, beim Text. Also im groben Überblick weiß ich schon, aber ich
10 zwinge ihn dann nachzudenken: „Was meinst du da? Das sind zwei verschiedene
11 Wörter, erkläre den Satz gescheit.“
12

13 I Und wenn es Verständnisschwierigkeiten gibt, dann zum Beispiel ein Textbeispiel
14 zu verstehen, bist du dann dazu bereit, sie zu unterstützen die SchülerInnen?
15

16 MS8 Muss ich. Wenn ich die Tests schreibe, bemühe ich mich eh normal zu schreiben,
17 dass sie es verstehen. Aber muss sagen ich bin selber auf einem etwas höherem
18 Niveau, mir fällt es schwer runterzukommen (lacht), das einfach zu schreiben. Und
19 nach nicht einmal einer halben Minute schreit schon der Erste: „Was ist das?“. Und
20 heute in Mathematik hat einer gefragt, „Was ist prompt?“. Ja, von dieser Woche
21 fällt mir sonst nichts ein. Also prompt war jetzt vor zwei Stunden. Also man muss
22 es schon hin und wieder erklären und einige haben gesagt: „Herr Lehrer, ich weiß,
23 Sie haben studiert, aber wir sind auf einer Poly. Schreiben Sie normal.“ (lacht) Und
24 wenn ich meine Zusammenfassungen diktier, sage ich einen Satz, der vielleicht
25 aus zwei Nebensätzen besteht, hat eh keiner übrissen, also im nächsten Jahr
26 muss ich es eh ein bisschen anders machen, und dann mache ich einen zweiten
27 Versuch und dann sind es immer noch zwei, drei, die es nicht verstanden haben
28 und dann mache ich es auf lustige Art und Weise, nimmt es mir eh keiner krumm,
29 aber sie wissen, dass es auch die Wahrheit ist. Dann sage ich: „Dritter Versuch,
30 Poly-Deutsch.“ (lacht)
31

32 I Ok, aber so generell bist du schon bereit dazu, sie zu unterstützen?
33

34 MS8 Ja, ja. Muss ich. Muss ich und ich bin es auch bereit. Wenn es einer nach dem
35 dritten Mal nicht kapiert, dann muss ich ja weitergehen.
36

1 I Ja. Gut, dann noch mal kurz zur Uni zurück. Hat sich deine Einstellung zur
2 deutschen Sprache irgendwie verändert an der Uni im Vergleich zur Schule
3 vielleicht? Ist sie positiver geworden oder negativer?
4

5 MS8 Von den Professoren her?
6

7 I Ja, generell für dich oder von den Professoren her.
8

9 MS8 Also ich, die Professoren machen es meiner Meinung nach gut. Wenn einer die
10 Sprache nicht beherrscht, dann senken sie ihr Niveau nicht. Das habe ich gestern
11 auch bei den Audio-Files mitbekommen, für eine Prüfung, für die ich lerne. Das
12 finde ich gut. Der eine wird schon meinen: „Hilf ihm, er versteht es nicht.“ Aber wie
13 gesagt, er muss die Voraussetzung mitbringen, damit er hier sitzen kann. Also der
14 Satz würde dann lauten, dass die Professoren es verlangen. Das heißt, sie sind
15 strikt dahinter, dass man ein gewisses Niveau hat. Wie sie es dann bei den
16 Hausarbeiten bewerten, wegen Rechtschreibfehler und dergleichen, das weiß ich
17 nicht, weil wir keinen Deutschunterricht in dem Sinne haben. Aber ich gehe auch
18 von der anderen Seite davon aus, dass die Leute, die die Sprache nicht
19 beherrschen, sowieso das zu zweit, zu dritt machen und irgendeiner fliegt schnell
20 drüber und korrigiert sich das, korrigiert das Ganze. Also wird schon eine passable
21 Arbeit dann abgegeben.
22

23 I Aber war da, in dem Beispiel mit dem Professor, der in seinem Niveau
24 weitergesprochen hat, war da eine Frage diesbezüglich, ob er das anders erklären
25 kann, oder so?
26

27 MS8 Nein, der Professor hat über irgendein Thema geredet und der Kollege hat
28 irgendwas gefragt und natürlich bringt er keine Verben, es ist kein langer Satz und
29 so weiter. Man hat an der Aussprache gemerkt, dass er Schwierigkeiten hat. Aber
30 es ist passiv das eine und aktiv das andere. Also ich habe auch die ersten sechs
31 Monate / war ich sehr gut passiv unterwegs, also nach den sechs Monaten. Aktiv
32 null. Man kann nicht davon / immer davon ausgehen, wenn einer schlecht redet,
33 spricht, dass er es auch nicht versteht. Also das ist es nicht. Deswegen bin ich der
34 Meinung, dass die meisten, die hier drinnen sitzen, in den Vorlesungen, es sicher
35 zu 90% verstehen, weil sonst geben sie eh auf. Und dann ist es eben das andere
36 Problem, das wird dann (unv.)
37

1 I Ok und würdest du dann irgendwelche Unterstützungsmaßnahmen befürworten,
2 die dabei helfen, aktiv sprechen zu lernen. Also Deutsch sprechen zu können an
3 der Uni selbst?
4

5 MS8 An der Uni selbst würde ich es nicht auf der Seite des Staates sehen, wenn dann
6 eher auf ÖH-Ebene und studentischen Verbindungen, weil es einfach nicht die
7 Aufgabe der Universität ist. Weil wir sind auf der dritten Stufe angelangt der
8 Ausbildung. Also da ist es schon zu spät. Entweder mache ich es selber oder ich
9 lasse es sein. Aber nicht Aufgabe der Uni, sich darum zu kümmern. Wir haben ja
10 auch noch genug andere Institute, also Volkshochschule.
11

12 I Und was würde es da zum Beispiel geben? Deutschkurse anbieten, oder?
13

14 MS8 Eben die ÖH könnte durchaus eben Deutschkurse anbieten. Wo zumindest auch
15 die Lehramtsstudenten, die Deutsch, Englisch und so weiter machen, die können
16 das gerne übernehmen. Ob das jetzt gratis sein soll oder nicht, das ist ihre
17 Entscheidung. Doppelt gewonnen. Erstens kümmert sich der Staat nicht darum,
18 weil kostet Geld, es ist nicht seine Aufgabe und zweitens die Lehramtsstudenten
19 können üben.
20

21 I Ja, stimmt. Man könnte eben auch Lehramtsstudenten hernehmen und die
22 könnten Tutorien veranstalten oder sonst irgendwas.
23

24 MS8 Genau.
25

26 I Gut, dann sind wir es eigentlich schon. Das war es. Dankeschön.
27

28 MS8 Bitteschön.

1 13.3.9 Interview 9

2 I Gut, dann ganz allgemein zu dir. So erzähl mal, wie alt bist du, was studierst du?

3

4 MS9 Also ich bin 26. Studiere Spanisch und Deutsch auf Lehramt.

5

6 I Seit wann studierst du schon?

7

8 MS9 Jetzt mittlerweile schon sieben Jahre. (lacht) Das lag aber daran, dass ich sehr viel
9 nebenbei gearbeitet habe.

10

11 I Und welche Erstsprachen hast du? Von wo kommen deine Eltern ursprünglich
12 her?

13

14 MS9 Meine Eltern kommen ursprünglich aus Albanien, haben dann aber im Kosovo
15 gelebt. Sind dann mit den Großeltern hergekommen und hier dann, haben die
16 Schule dann besucht. Ja. Das ist (unv.) Hintergrund. Also Erstsprache Albanisch.

17

18 I Und kannst du auch Albanisch fließend sprechen?

19

20 MS9 Nein, also meine Eltern sind auch nie in der albanischen Sprache alphabetisiert
21 worden, dadurch habe ich das auch nicht wirklich gelernt und zuhause hat sich
22 das auch so entwickelt, dass man, wenn es um die Schule gegangen ist oder den
23 Beruf, dass man auf Deutsch geredet hat und wenn es um das Familiäre geht oder
24 Zusammenleben, dann auf Albanisch. Weil dann die emotionale Bindung viel
25 stärker ist.

26

27 I Und hast du dann schon von klein auf Deutsch gelernt?

28

29 MS9 Nein. Ich habe es erst quasi mit dem Schuleintritt Deutsch gelernt.

30

31 I Und im Kindergarten? Warst du im Kindergarten?

32

33 MS9 Ich war sehr kurz im Kindergarten. Nur ein paar Monate, also / Und die Eltern
34 haben zuhause nicht wirklich Deutsch gesprochen. Das ist dann erst mit dem
35 Schuleintritt gekommen, dass die Eltern dann auch gesagt haben, sie versuchen
36 das mit uns und ja, es hat schon Schwierigkeiten gegeben am Anfang.

1 I Und sprichst du jetzt, wenn du zuhause bist, sprichst du dann Deutsch oder
2 Albanisch?
3
4 MS9 Beides.
5
6 I Beides. Also eben wie du gesagt hast, du bist privat eher Albanisch.
7
8 MS9 Ich habe eben vier Geschwister und auch alle in der Schule und Studium. Ja, also
9 wir untereinander, wenn es um die Schule geht, wie gesagt, reden wir immer auf
10 Deutsch, weil es auch total schwer ist über irgendwelche Inhalte auf der Uni oder
11 auch in der Schule darüber zu reden. Weil das einfach, ja wie soll ich sagen? Viel
12 elaboriert ist, wenn man darüber reden muss. Und zuhause, ja, wenn es um das
13 Essen geht oder so, oder wie geht es dir? Dann Albanisch.
14
15 I Und mit den Freunden sprichst du auch Deutsch?
16
17 MS9 Ich habe nur wirklich einen Freundeskreis, wo wirklich nur Deutschsprachige sind.
18
19 I Ok.
20
21 MS9 Das liegt vielleicht auch am Studium. Wenn du an der Germanistik bist, dann triffst
22 du Leute, die Deutsch sprechen (lacht).
23
24 I Und wie war das dann in der Schule Deutsch zu sprechen? Generell die
25 Aneignung der deutschen Sprache. Kannst du dich noch erinnern daran?
26
27 MS9 Wie das genau war / ich weiß nur, dass es extrem hart war. Weil zuhause eben
28 keine Hilfe bekommst. Also du bist auf dich allein gestellt. Ich hatte am Anfang
29 sehr große Ausdrucksschwierigkeiten. Grammatik und Rechtschreibung ist etwas,
30 was man lernen kann. Kauft man sich ein Buch und übt das so oft man /. Da war
31 ich relativ gut, aber ich habe immer Ausdrucksprobleme gehabt. Die habe ich
32 eigentlich bis zur Matura getragen eigentlich und irgendwie versucht zu
33 kompensieren. Und irgendwann hat es geklappt und jetzt studiere ich halt Deutsch
34 (lacht).
35
36 I Hast du dann Unterstützung bekommen von den Lehrpersonen?
37

1 MS9 Naja. Unterstützung nicht aber sehr viel Lob. Und immer gesagt, dass ich
2 weitermachen soll und haben mir Tipps gegeben. Ja, ich habe halt, wie soll ich
3 sagen? Ich bin ein selber ein sehr ehrgeiziger Mensch. Zielstrebig und habe mir
4 das versucht, selber anzueignen. Und bei meinen Eltern und meinen Geschwistern
5 (unv.) begeistert, dass ich das mache. Also es war schon ein harter Weg.
6

7 I Und hat es da Fördermaßnahmen auch gegeben? So zum Unterricht dazu oder im
8 Unterricht?
9

10 MS9 Also zu meiner Schulzeit überhaupt nicht. Gar nicht.
11

12 I Hättest du dir das gewünscht?
13

14 MS9 Ja, vor allem in der Volksschule. Das wäre, glaube ich, der erste / wirkliche Ansatz
15 gewesen, wo es wirklich was gebracht hätte. Dann wenn du in der höheren Schule
16 bist, dann wird davon ausgegangen, dass du es auch kannst. Und das, eben dann
17 in den Fachsprachen wie Biologie und Chemie, das ist dann noch viel
18 herausfordernder.
19

20 I Mit den ganzen Begriffen auch noch dazu?
21

22 MS9 Genau. Wenn du schon so dich in Deutsch schwer tust und dann noch die ganzen
23 Fachtermini, das ist dann halt schon /.
24

25 I Und kannst du dich an irgendwelche / hat es da besonders negative Beispiele
26 gegeben, oder so?
27

28 MS9 Das ich grundsätzlich mit Deutsch nicht verbinden würde, aber dadurch, dass ich
29 Migrationshintergrund hatte oder habe, habe ich immer so ein paar Lehrer gehabt,
30 die mich das auch haben spüren lassen. Also zum Beispiel in meiner
31 Volksschulzeit war das eben so, dass meine Volksschullehrerin zu meiner Mutter
32 gemeint hat, dass ich nicht für eine höhere Schule gemacht bin, dass ich quasi die
33 Intelligenz nicht besitze dafür und hat gemeint, „Es müssen nicht alle Akademiker
34 werden und ich müsste das auch nicht werden.“ In meiner nächsten Schule war
35 das / dann bin ich in die Hauptschule gekommen. Ja, habe dort eigentlich sehr
36 lange gekämpft, damit ich überhaupt dann in eine höhere Schule komm. Habe
37 aber dann auch Schwierigkeiten gehabt, dass ich aufgenommen werde. Ich habe

1 zwar lauter Sehr Gut gehabt und habe mich dann angemeldet an zwei höheren,
2 Berufsbildenden höheren Schulen. Bin an keiner aufgenommen worden. (..) Dann
3 habe ich mir gedacht, „Ja, jetzt steh ich an und was mache ich jetzt? Gehe ich jetzt
4 arbeiten? Gehe ich jetzt in die Polytechnische und mache das neunte Schuljahr?“
5 und ich wollte aber unbedingt maturieren. Ich wollte das unbedingt. Und dann
6 habe ich zu meinem Vater gesagt, er soll mich in die eine Schule fahren, wo ich
7 unbedingt hingehen wollte und dann sind wir in die Direktion gegangen und ja,
8 zuerst hat es geheißen: „Nein, wir lassen keine Personen raufrücken und Sie sind
9 ganz weit unten auf der Warteliste.“ Und dann bin ich dort eben hingekommen und
10 die Direktorin ist irgendwie vorbeigegangen, weil die von der / die Administratorin
11 wollte mich gleich abwimmeln (lacht). Und ja, dann hat sie mich halt reingerufen
12 und hat mich / und hat quasi mit mir ein Vorstellungsgespräch geführt. Und so bin
13 ich dann eigentlich in die Schule gekommen.

14

15 I Obwohl du eigentlich sehr gute Noten gehabt hast?

16

17 MS9 Genau. Auch sprachlich eigentlich. Ich mein, heute nicht mehr, dass man sie so
18 hört aber (lacht) damals. Ich mein, ich habe nie wirklich sprachlich Probleme
19 gehabt. Nur, dass es eben Ausdruck war, bei den Aufsätzen und so. Also vom
20 Sprechen her hat man nie irgendwie gemeint, dass ich das /. Ja, aber das war
21 eben / das sind so Steine gewesen, die mit dem verbunden waren. Oder, dass ich
22 eben Begabungsförderung machen wollt, weil ich der Meinung war, ich habe
23 schon Talente, auch vor allem in Sprachen und die haben zu mir gesagt, „Nein, du
24 kannst nicht in die Klasse mit Begabungsförderung rein, weil du wirst dich schwer
25 tun, wenn du nicht Deutsch als Muttersprache hast.“ Was kompletter Schwachsinn
26 ist, wenn man das heute betrachtet.

27

28 I Eben. Und wie war das dann an der höheren Schule für dich?

29

30 MS9 Ja, der Umstieg von der Hauptschule zu / also wirklich zur berufsbildenden
31 höheren Schule war dann schon eine Herausforderung, die ersten zwei Jahre. Da
32 habe ich schon ziemlich kämpfen müssen. Auch in der Fremdsprache, in Englisch.
33 Also / Aber dann in Deutsch. Deutsch war immer meine Stärke. Ich musste nur
34 einfach das mit den Ausdrucksproblemen wegbekommen. Aber ich hab dann eh
35 gut maturiert.

36

1 I Ja, und jetzt studierst du an der Germanistik. Und wie war das auf der Uni dann für
2 dich Deutsch zu sprechen? War das dann schwierig oder war das dann eh mit der
3 Schule oder mit der Matura, dass das dann wieder alles gut war?
4

5 MS9 Also weil ich doch aus einer, würd ich mal sagen, aus einer bildungsfernen Familie
6 komme, also wirklich meine Eltern sind wirklich aus der Arbeiterklasse, war das
7 Studium schon anstrengend gewesen. Also wie gesagt, man hat eben kein / nicht
8 wirklich Unterstützung zuhause. Man muss immer alles selber machen und ich
9 merke schon, dadurch dass ich in einer Berufsbildenden höheren Schule war und
10 nicht in einer Allgemeinbildenden höheren Schule war das auch schon ein großer
11 Unterschied. Und dann hat man vielleicht auch noch diesen Nachteil, dass
12 zuhause doch die Familie nicht wirklich einem helfen kann. Auch was das
13 Deutsche betrifft und da habe ich schon sehr viel machen müssen. Und auch
14 dasselbe in der Fremdsprache, weil ich ja eben Spanisch auch studiere. Und ja,
15 ich denke schon. Das war schon eine harte Zeit.
16

17 I Und was war da genau das Schwierige daran? Texte zu schreiben?
18 Seminararbeiten zu schreiben oder Präsentationen zu halten?
19

20 MS9 Also mündlich / reden tu ich sehr gerne und sehr viel und das ist überhaupt kein
21 Problem. Selber schreiben. Ja, wenn ich selber schreibe, dann ist es kein
22 Problem, weil ich dann eben quasi, wie soll ich sagen, mein Vokabular und meinen
23 Wortschatz verwende. Wenn ich aber Texte gelesen habe, teilweise war das dann
24 schon so, dass da Wörter vorgekommen sind, wo ich sehr viel auch nachschlagen
25 hab müssen. Das ist wirklich so. Vor allem bei den Fachsprachen. In
26 Sprachwissenschaft ok, da wird es vielleicht mehrere geben, die da ein Problem
27 haben aber für mich als Kind war zum Beispiel das Wort ‚solide‘ / ich hab das nicht
28 gekannt (lacht) Und als dann irgendjemand gemeint hat: „Das war sehr solide von
29 dir“, war ich / also solche Wörter gibt es immer wieder im Studium, die / mit denen
30 ich konfrontiert werde, wo ich mir denke, „kenn ich nicht, muss ich erst lernen“.
31

32 I Und dann schaust du einfach nach?
33

34 MS9 Ja. Das Problem ist eben, wenn man zuhause nie diese Wörter hört, wenn man sie
35 nicht hört, kennt man sie nicht. Und dasselbe auch im Studium. Durch das
36 Studium habe ich sehr viel gelernt und meinen Wortschatz sicher sehr erweitert.
37 Und das ist auf jeden Fall so.

1 I Und hast du dann Unterstützung auch bekommen an der Uni? Beim Texte lesen
2 oder sonst irgendwo?
3
4 MS9 Überhaupt nicht. Nein.
5
6 I Hättest dir schon gewünscht dann?
7
8 MS9 Schon, das wäre schon super und hilfreich gewesen, wenn wir auch die Texte mal
9 gescheit besprochen hätten und nicht irgendwie ja, man liest es und dann war es
10 quasi ja Eigenstudium, Selbststudium.
11
12 I Und hast du da mal nachgefragt irgendein Wort, die Lehrpersonen? Dass du
13 sagst: „Ok, du verstehst das jetzt nicht“, hast du dann die Lehrpersonen dann
14 gefragt, was das ist oder hast du immer alles selber angeschaut?
15
16 MS9 Wenn ich ehrlich bin, am Anfang des Studiums ist es eben so, dass man eben
17 Angst hat oder sich nicht traut, weil man nicht irgendwie blöd rüberkommen will
18 oder / Und ich hab immer das Gefühl gehabt, alle sind so gescheit und ich bin die
19 Einzige, die es nicht checkt (lacht). Aber ich glaube, das geht jedem so am Anfang
20 des Studiums (lacht). Und ja, wenn man dann länger dabei ist, dann traut man sich
21 halt mehr und dann sagt man: „Ok, jetzt hab ich eh schon ein gewisses Wissen“,
22 traut man sich das schon. Also da hab ich dann schon gesagt: „Ja, dass ich da
23 jetzt nicht ganz genau verstehe, was da jetzt gemeint ist“. Also da schon. Aber ich
24 glaub, dass die Zusammenhänge, die ich heute nicht verstehe, viele nicht
25 verstehen (lacht).
26
27 I Aber haben sie dir dann weitergeholfen?
28
29 MS9 Ja, klar.
30
31 I Ja, schon. Sie waren schon bereit dafür?
32
33 MS9 Ja, auf jeden Fall.
34
35 I Ok. Und kannst du da ein bestimmtes Ereignis oder an eine Erfahrung erinnern,
36 die dir vielleicht negativ aufgefallen ist oder vielleicht auch besonders positiv?
37

1 MS9 Ja. Also eine positive Erfahrung das war eben in einem Proseminar. Proseminar
2 Mehrsprachigkeit. Und da war das eben so, da haben wir darüber geredet, wie das
3 für Kinder ist, die eben Deutsch als Zweitsprache haben im Unterricht. Und da
4 habe ich ihnen damals auch erzählt von meiner Erfahrung in der Schulzeit. Dass
5 eben die Kinder, die dann in der Hauptschule waren, vor allem in Wien ist das so,
6 sehr schnell abgeschrieben werden und in eine Schublade gesteckt werden. Das
7 sind eben die, die schlussendlich nichts erreichen, auch akademisch jetzt. Und da
8 hab ich denen meine Geschichte erzählt und das ist dann schon sehr gut
9 rübergekommen und vor allem, weil dann andere einen Einblick wirklich in das
10 Leben von den Leuten, die wirklich davon betroffen sind, einen Einblick
11 bekommen. Es ist wirklich / es ist nicht nur so gesagt, es ist oft auch wirklich so.
12

13 I Und hast du auch an der Uni so Benachteiligungen erlebt? Oder hast du das
14 Gefühl gehabt, dass du irgendwie benachteiligt wirst?
15

16 MS9 Nein, eigentlich nicht.
17

18 I Wie das vielleicht an der Schule war?
19

20 MS9 Nein, es ist halt einfach keine Unterstützung da gewesen. Aber sonst bin ich jetzt
21 nicht irgendwie, nein, besonders benachteiligt worden. Im Gegensatz zu den
22 anderen.
23

24 I Ok. Und, ja hast du deine Erstsprache Albanisch an der Uni verwenden können?
25 Oder würdest du das gerne mal?
26

27 MS9 Es war mal eine sehr witzige Situation. Grammatik, die Übung Grammatik. Da war
28 das immer so, dass wir Expertengruppen bilden mussten und der Lehrende hat
29 sich die Leute rausgepickt, die Deutsch als Zweitsprache haben. Und quasi, dass
30 sie ihre Erstsprachen vertiefen und die Grammatiken vergleichen. Durch das, dass
31 ich GAR nicht alphabetisiert worden bin, war das für MICH eine Herausforderung.
32 Ich musste selber lernen, meine eigene Sprache lernen, damit ich es den anderen
33 erklären kann. (lacht) Und dann bin ich echt verzweifelt am Anfang, weil das
34 Albanisch, das ich gelernt hab, ist ja nicht das / ich mein, meine Eltern sind vom
35 Land. Das haben die gelernt und das ist Umgangssprache, aber dieses hohe von
36 der Uni oder so und in den Büchern, da war ich schon sehr überfordert. Da bin ich
37 dann auch zum Lehrenden gegangen und habe dann gesagt: „Ich habe zwar eine

1 andere Erstsprache, aber alphabetisiert bin ich jetzt nicht, dass ich das schreiben
2 kann und die Grammatik erklären kann.“ (lacht) Also das war dann lustig
3 irgendwie.
4

5 I Aber das hat er dann verstanden?
6

7 MS9 Ja, schon. Aber es hat auch eine andere Übung gegeben, wo dann ein Lehrender
8 ein albanisches Beispiel gebracht hat, das war auch in Grammatik (lacht) und da
9 hat er gemeint: „Jemand hier müsste jetzt wissen, was damit gemeint ist oder das
10 erklären können“, da habe ich gehofft, dass er mich nicht drannimmt. (lacht) Wenn
11 man / ich mein, nur weil man eine Sprache spricht, heißt das nicht, dass man alles
12 kann und die Grammatik dahinter versteht, ja. Man kann es einfach anwenden,
13 aber das war es dann auch (lacht). Das war dann schon / da habe ich mich
14 manchmal unter Druck gesetzt gefühlt und das war in der Schulzeit auch so. Viele
15 Schüler haben das Problem, dass sie zwar eine andere Erstsprache haben, die
16 Lehrer und alle glauben: „Es beherrscht es, es kann es auch. Und es kann es auch
17 schreiben und kann es auch lesen und versteht auch alles.“ Also wenn ich jetzt
18 eine Zeitung auf Albanisch lesen müsste, da wäre ich total überfordert. Weil ich
19 das Vokabular einfach nicht habe. Weil ich unterhalte mich zuhause nicht über
20 Politik oder irgendwelche literarischen Werke, also. Es ist Umgangssprache halt
21 einfach.
22

23 I Ok. Also so Zeitungen und so lest du schon auf Deutsch. Habt ihr auch zuhause
24 alle auf Deutsch.
25

26 MS9 Ja, ja. Also meine Eltern können mittlerweile sehr, sehr gut Deutsch sprechen.
27

28 I Und wie habt ihr das früher gemacht mit Bücher lesen und / waren die alle auf
29 Deutsch?
30

31 MS9 Ganz ehrlich, meine Eltern haben mir nie Bücher gekauft. Also ich weiß nicht. Bei
32 uns war das nie so Thema. Das was ich gelesen habe, war das einzige was ich in
33 der Schule gelesen habe. Und das, was ich dann für die Hausaufgabe gebraucht
34 hab. Das richtig Lesen, habe ich erst mit dem Studium gelernt. Das war eine neue
35 Welt. Und ich hab mir dann auch angewöhnt, jedes Monat ein neues Buch zu
36 kaufen. Um einfach belesener zu werden (lacht). Weile viele einen Vorsprung ja

1 haben. Ja, da muss ich noch immer und ich werde wahrscheinlich mein ganzes
2 Leben viel aufholen müssen, aber ja.

3

4 I Hat es an der Uni irgendwelche Tutorien gegeben? Die Wissenschaftssprache
5 anzueignen oder für das Schreiben, dass man da teilnehmen kann, dass man
6 gemeinsam Texte schreibt?

7

8 MS9 Zwar nicht auf der Germanistik, aber auf der Romanistik habe ich ‚Kreativ und
9 wissenschaftlich Schreiben‘ besucht. Aber das war erst spät, wie es um die
10 Diplomarbeit ging (lacht). Da hat man auch Methoden gelernt, wie man da
11 herangehen könnte. Ja, das war schon sehr interessant, aber grundsätzlich so
12 sprachlich, wo ich sage, dass es mich unterstützt, war nicht wirklich was dabei. Ich
13 hab Tutorien besucht, ich bin selber Tutorin, übrigens (lacht). Ich habe Tutorien
14 besucht, aber weil ich einfach die Inhalte / weil mir die Literatur so schwer gefallen
15 ist, dass ich dann hingehen musste. ‚Kultur- und Literaturtheorie‘ am Anfang des
16 Studiums, das war sehr herausfordernd für mich. Da bin ich glaub ich das erste
17 Mal, glaub ich, gleich in das Tutorium gegangen. Und wir sind dann gemeinsam
18 die Inhalte durchgegangen und so habe ich dann Gott sei Dank die Prüfung auch
19 geschafft und auch die Arbeit, die ich dann abgeben musste.

20

21 I Das hat dir dann schon weitergeholfen?

22

23 MS9 Ja. Alleine hätte ich das glaube ich nicht hinbekommen. Das war wirklich da, wo
24 ich Hilfe gebraucht habe. Vor allem am Anfang des Studiums, bis man da selber
25 reinkommt und ein gewisses Wissen hat.

26

27 I Und wie war das bei der STEOP für dich? Weil eben du sagst, am Anfang vom
28 Studium. Hast du irgendwelche Schwierigkeiten gehabt, dich auszudrücken, weil
29 du auch vorher gesagt hast, beim Ausdruck hast du ein bisschen Probleme gehabt
30 oder generell die Anforderungen oder die Prüfungsinhalte zu verstehen oder die
31 Angaben zu verstehen?

32

33 MS9 In Spanisch war das sehr angenehm, weil du eben eine Fremdsprache lernst und
34 wird einmal die ganze Grammatik aufge / (unv.). Also das war überhaupt kein
35 Thema. In Deutsch, wie ich das erste Mal in der Sprachwissenschaftsvorlesung
36 gesessen bin (lacht), habe ich Panik gekriegt. Aber nicht wegen dem Vokabular
37 oder so, sondern einfach, „Gott, was ist das überhaupt?“ (lacht). „Grammatik ok,

1 aber was ist Sprachwissenschaft?“ Wo es dann begonnen hat mit Morphem und
2 Morphemen und Diphthongen oder so, da war ich schon frustriert. Aber was
3 schwer war, war dann die Pädagogik, die STEOP.
4
5 I Wieso?
6
7 MS9 Da waren die Texte einfach sehr anspruchsvoll für mich. Da habe ich wirklich lang
8 und viel gelernt. Aber Gott sei Dank war es nur ein Single Choice Test. (lacht)
9
10 I Stimmt.
11
12 MS9 Da muss man ja nicht selbst produzieren. Also das ist dann einfacher gewesen
13 und heute bin ich ja Tutorin für die STEOP.
14
15 I Und würdest du es befürworten, wenn es die STEOP zum Beispiel auch in
16 anderen Sprachen geben würde oder zumindest die Angaben?
17
18 MS9 Die Frage ist, welche Sprache man auswählen würde. Weil ich mein, in meinem
19 ganzen Studium habe ich vielleicht zwei albanisch Sprechende, von denen gehört,
20 dass es sie gibt, aber nicht ich sie jemals getroffen hätte. Da vielleicht nicht. Aber
21 es gibt sehr viele, die / also Serbokroatisch zum Beispiel, das würde sicher / und
22 mittlerweile gibt es auch sehr viele, die Arabisch sprechen. Ich weiß nicht, wie man
23 das machen möchte, vor allem damit die anderen, die auch eine andere
24 Erstsprache haben, nicht benachteiligt werden. Das ist dann halt sehr schwierig,
25 vor allem weil das Lehramtsstudium doch sehr dicht ist und es sehr viele gibt. Was
26 man tun könnte. Naja, man könnte schon in den Studien selber an sich versuchen,
27 eben in den Fachsprachen damit besser zu arbeiten. Aber grundsätzlich, glaube
28 ich, ist im Lehramtsstudium schon so vorgesehen, dass man die deutsche
29 Sprache schon gescheit beherrscht. Also wenn ich die Inhalte von den
30 Vorlesungen betrachte und von den Übungen und den ganzen Seminaren, dann
31 ist das doch Voraussetzung. Und vor allem, wenn man als Lehrer arbeiten möchte,
32 ist es vielleicht auch nicht so schlecht, wenn man Deutsch beherrscht.
33
34 I Findest du, dass ein hohes Niveau verlangt wird? Ein hohes Deutschniveau?
35
36 MS9 Das ist schwierig, wenn man Deutsch studiert. (lacht) Wenn man Deutsch studiert,
37 ja. Klar, da ist es Voraussetzung, dass man das kann. Dass man es beherrscht.

1 Ja, auch in Pädagogik. Also eben wie gesagt, weil die Texte doch sehr schwer
2 sind. Und wenn du Seminararbeiten schreiben musst über irgendwelche Themen,
3 dann muss man das schon beherrschen.
4

5 I Also ist ein perfektes Deutsch, jetzt übertrieben gesagt, ist schon wichtig für die
6 universitäre Laufbahn?
7

8 MS9 Für mich schon. Für mich auf jeden Fall schon. Zumindest für das
9 Lehramtsstudium. Ich finde, da wird schon oft darauf geschaut und dadurch, dass
10 ich jetzt Tutorin bin, hat es immer wieder Anfragen gegeben bei der Prüfung, ob
11 man das Wörterbuch verwenden darf. (..) Durfte man nicht. Weil eben
12 vorausgesetzt wird, wenn du Lehramt studierst, dass du Deutsch kannst. Weil du
13 musst ja auch Inhalte vermitteln.
14

15 I Und bei der STEOP darf man das auch nicht verwenden? Hat es da nicht immer
16 geheißen, dass man da Wörterbücher verwenden darf?
17

18 MS9 Jetzt nicht. Aber vielleicht war das mal so. Aber jetzt erlaubt das irgendwie die
19 Studien (unv.) nicht. Also (...) vielleicht hängt es auch vom Lehrenden ab, aber
20 momentan nein. Also das hat / da merkt man auch schon, da wird einfach darauf
21 geschaut.
22

23 I Dass man das kann.
24

25 MS9 Ja.
26

27 I Und glaubst du, dass man dann als Studentin mit eben nicht-deutscher
28 Erstsprache in irgendeiner Weise dann benachteiligt wird? Wenn man zum
29 Beispiel nicht ein Wörterbuch verwenden darf, am Anfang vom Studium?
30

31 MS9 Ja, also. Es ist auf jeden Fall so. Ich hab dann immer gesagt, „wenn dann die
32 Prüfungen stattfinden, dass sie sehr gern auch fragen dürfen, Verständnisfragen
33 stellen dürfen, wenn sie die Fragen nicht verstehen oder wenn sie irgendwelche
34 Vokabeln nicht verstehen.“ Ich mein, verstehen auch österreichische Kinder nicht
35 oder deutschsprachige Kinder verstehen das ja genauso teilweise nicht. Und ja, da
36 bin ich schon da und versuche denen das zu erklären. Aber grundsätzlich schon.
37 Ich denke schon, dass sie benachteiligt werden, vor allem manche trauen sich

1 sicher nicht, zu fragen. Und dann ist es halt schade, wenn sie dann die Frage
2 falsch beantworten oder falsch ankreuzen. Weil sie es nicht verstanden haben.
3
4 I Und wegen dem dann auch ausgeschlossen werden vom Studium.
5
6 MS9 Genau, und schlechtere Leistungen erbringen. Aber nicht, weil sie jetzt fachlich
7 inkompetent sind, sondern weil einfach Sprachdefizite werden ja oft mit
8 Fachdefiziten gleichgesetzt und das sollte es eben nicht geben.
9
10 I Ja. Und findest du Mehrsprachigkeit an der Uni, dass das eigentlich als Hindernis
11 angesehen wird? Weil man hört ja immer, in den Schulen wird Mehrsprachigkeit
12 doch als Hindernis oder problematisch angesehen, weil eben mehr Aufwand ist
13 oder so irgendwie, dass das an der Uni auch so ist oder ist die Uni da offen, wenn
14 mehrere Sprachen gesprochen werden?
15
16 MS9 Ich habe das eigentlich immer nur positiv erlebt. Sicher nichts Negatives. Auf der
17 Germanistik ist das immer sehr gut / sehr gerne gesehen, wenn man mal andere
18 Erfahrungen mitbringt, wenn man mal andere Sprachen und Sprachen vor allem,
19 die man nicht so gut kennt. Ja. Ich denke, es ist sehr positiv und auch im
20 Spanischstudium, wo auch wirklich sehr viele aus Lateinamerika kommen und aus
21 Spanien. Und ja. Also es sind sehr viele Sprachen und Nationalitäten, die heute
22 auch im Lehramtsstudium zusammenkommen. Habe ich eigentlich nur positive
23 Erlebnisse gemacht.
24
25 I Ok. Und gibt es noch irgendwelche Verbesserungsvorschläge für die Uni? In
26 Bezug eben auf Sprache?
27
28 MS9 Die Germanistik hat sich ja schon sehr bemüht, den DaF- und DaZ-Bereich ein
29 bisschen auszubauen. Würde sicher nicht schaden, wenn man das in das reguläre
30 Germanistikstudium auch hineinnehmen würde und noch mehr ausweiten würde.
31 Ich denke, die haben ganz gut angefangen und könnte man im Lehramtsstudium
32 auch machen. Also auch im Pädagogik-Bereich. Würde das sicher nicht schaden,
33 damit auch andere Studienrichtungen was davon mitbekommen, „Was heißt es,
34 Deutsch als Zweitsprache zu lernen? Oder auch als Fremdsprache.“ Weil
35 eigentlich ist das auf der Germanistik Thema, aber in den anderen
36 Studienrichtungen einfach nicht. Und das werden ja genauso Lehrer. Und es wird
37 in der deutschen Sprache genauso in deren Fächern unterrichtet. Also. Ich denke

1 mir auch immer, dass Deutschunterricht nicht unbedingt im
2 DEUTSCHUNTERRICHT stattfindet, sondern Deutsch lernt man in allen Fächern.
3 Und da sollten auch die anderen Lehrer mithelfen. Und nicht nur sagen: „Ja, was
4 hat der Deutschlehrer wieder aufgeführt?“ Also weil er das nicht kann. Das ist /
5 Sprache verwendet man tagtäglich, in jeder Situation, also müssten da auch die
6 anderen Lehrer was lernen.
7

8 I Und hat sich deine Einstellung zum Deutschen verändert an der Uni? Im
9 Gegensatz zur Schule vielleicht?
10

11 MS9 Ich bin auf jeden Fall sicherer geworden, ich traue mir sicher viel mehr zu als
12 früher. Ich hätte früher nicht so gerne meine Defizite preisgegeben. Heute gebe ich
13 sie einfach, meine Schwächen, zu. Arbeite daran. Und ich hab auch natürlich
14 meine Stärken. So ist das ja nicht (lacht). Aber man lernt damit umzugehen und zu
15 sich selbst zu stehen und ich habe auch mein Selbstbewusstsein, so ist es nicht.
16 Aber ich weiß auch, was ich nicht so gut kann und was ich gut kann. Und dazu
17 stehe ich auch.
18

19 I Gut, dann jetzt noch eine letzte Frage. Und zwar du bist in Zukunft ja eine Lehrerin
20 und bist du dann bereit, auch SchülerInnen zu unterstützen in der Aneignung der
21 deutschen Sprache, wenn sie Probleme haben?
22

23 MS9 Das war der Grund, warum ich überhaupt Lehrerin geworden bin. (lacht) Eben, ich
24 habe sehr viele Lehrer gehabt, die mir immer wieder gesagt haben, dass ich alles
25 schaffen kann, wenn ich es will. Es war auch so. Also es war ein harter Weg, aber
26 sie haben immer / es hat immer wieder Lehrer gegeben, die an mich geglaubt
27 haben. Es hat natürlich auch andere gegeben, aber an denen habe ich
28 festgehalten und ich habe dann gesagt: „Das was mir diese Lehrer gegeben
29 haben“, oder damals auch diese Direktorin, die mich aufgenommen hat und die mir
30 eigentlich ermöglicht hat, dass ich irgendwann mal hier stehen darf, habe ich
31 gesagt, „dass muss ich auch machen. Ich muss Lehrerin werden. Ich muss
32 anderen Kindern die Möglichkeit geben, dass sie eben sowas erreichen können.“
33 Weil viele Kinder glauben eben, weil sie diese Defizite haben und weil es zuhause
34 schwer war, weil das Elternhaus es schon schwer hat. Dass sie es auch nie
35 erreichen werden. Aber was eben Blödsinn ist, weil (..) Ich mein, es ist
36 wahrscheinlich mehr Arbeit, aber sie können es genauso erreichen. Und
37 deswegen habe ich mich entschieden, Lehrerin zu werden. Und ich werde dann

1 wahrscheinlich auch ihren Lernprozess BESSER nachvollziehen können als Leute,
2 die es eben nicht durchgemacht haben. Und deswegen denke ich, dass es ganz
3 gut sein kann, wenn ich dann Lehrerin werde. (lacht)
4
5 I Gut, dann war es das auch. Dankeschön.
6
7 MS9 Gerne. Ich hoffe, das bringt dir was. (lacht)
8

14 ABSTRACT

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie Studierende mit anderen Erstsprachen als Deutsch den Zugang zur deutschen Sprache erleben und inwiefern sie diesen als positiv beurteilen. Die theoretischen Abhandlungen setzen sich eingehend mit den monolingualen Strukturen der österreichischen Bildungsinstitutionen und den daraus resultierenden Bildungsbenachteiligungen für SchülerInnen und StudentInnen nicht-deutscher Erstsprachen auseinander.

Durch Einsatz des problemzentrierten Interviews wurden die empirischen Daten erhoben. Ausgehend von den theoretischen Grundlagen wurde ein Leitfaden konzipiert, der als Orientierung während der Interviews mit den Lehramtsstudierenden diente.

Bei der Auswertung der Forschungsergebnisse galt der Versuch, die Daten in Anlehnung an die ‚Grounded Theory‘ zu analysieren und zu strukturieren, um sie anschließend mittels der Typenbildung nach Kuckartz aufzubereiten. Mithilfe der gewählten Auswertungsmethode konnte ein Vergleich der einzelnen Interviews angestellt und die grundlegenden Einstellungen der Lehramtsstudierenden mit anderen Erstsprachen als Deutsch zur deutschen Sprache ermittelt werden.