



# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Eine bildungsbiographische Studie zur Anerkennung  
äußerer und innerer Mehrsprachigkeit.“

verfasst von / submitted by

Franziska Sterl

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

Wien, 2018 / Vienna, 2018

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

A 190 299 333

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

Lehramtsstudium UF Psychologie und Philosophie  
UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Dr. Alisha M. B. Heinemann



# EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert und mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe. Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Franziska Sterl

Wien, März 2018



# DANKSAGUNG

Ich möchte mich bei meiner Betreuerin Dr.<sup>in</sup> Alisha M. B. Heinemann bedanken, deren strukturierte Arbeitsweise und unterstützende Beratung mir stets eine große Hilfe war.

Ebenfalls möchte ich meiner Familie, besonders meinem Onkel, meiner Tante und meiner Großmutter enormen Dank aussprechen, ohne deren liebevolle Hilfe und Unterstützung die Absolvierung meines Studiums nicht möglich gewesen wäre. Besonderer Dank gilt meiner Mutter, die mich in allen Lebenslagen stets unterstützte.

Daneben danke ich auch meinen Freundinnen, die mir jederzeit mit Rat und Tat beiseite standen und immer ein offenes Ohr für mich hatten.

Auch meinem Freund möchte ich hiermit für seine stets motivierenden Worte danken.



„Sprache ist nicht nur ein »technisches« Kommunikationsmittel, sondern auch ein Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung.“  
(Dirim & Mecheril 2010a, S.100)



# INHALTSVERZEICHNIS

|                                                                           |           |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>EINLEITUNG.....</b>                                                    | <b>1</b>  |
| <b>1. RELEVANZ DER FRAGESTELLUNG .....</b>                                | <b>5</b>  |
| <b>1.1. BEGRIFFSKLÄRUNG MEHRSPRACHIGKEIT .....</b>                        | <b>9</b>  |
| 1.1.1. INNERE MEHRSPRACHIGKEIT .....                                      | 10        |
| 1.1.2. ÄUSSERE MEHRSPRACHIGKEIT .....                                     | 11        |
| 1.1.3. DIALEKT .....                                                      | 12        |
| 1.1.4. DIE DEUTSCHE STANDARDVARIETÄT .....                                | 13        |
| <b>1.2. ANERKENNUNGSTHEORIE .....</b>                                     | <b>14</b> |
| 1.2.1. HONNETHS ANERKENNUNGSTHEORIE .....                                 | 14        |
| 1.2.2. BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHER ZUGANG ZUM<br>ANERKENNUNGSBEGRIFF ..... | 17        |
| <b>1.3. BOURDIEUS KONZEPT VON SPRACHE.....</b>                            | <b>22</b> |
| <b>1.4. ZUR WERTSCHÄTZUNG VON MEHRSPRACHIGKEIT .....</b>                  | <b>26</b> |
| <b>2. METHODOLOGIE.....</b>                                               | <b>29</b> |
| <b>2.1. QUALITATIVE VERFAHREN .....</b>                                   | <b>29</b> |
| <b>2.2. BEFRAGUNG.....</b>                                                | <b>30</b> |
| <b>2.3. INTERVIEWMETHODE.....</b>                                         | <b>32</b> |
| 2.3.1. PRINZIP KOMMUNIKATION .....                                        | 32        |
| 2.3.2. PRINZIP OFFENHEIT .....                                            | 33        |
| 2.3.3. PRINZIP FREMDANNAHME .....                                         | 33        |
| 2.3.4. PRINZIP REFLEXIVITÄT .....                                         | 34        |
| <b>2.4. DAS NARRATIVE INTERVIEW .....</b>                                 | <b>36</b> |
| <b>2.5. BEGRÜNDUNG DER WAHL DER INTERVIEWMETHODE.....</b>                 | <b>40</b> |
| <b>2.6. EMPIRISCHES VORGEHEN .....</b>                                    | <b>42</b> |
| <b>2.7. FESTLEGUNG DER STICHPROBE .....</b>                               | <b>44</b> |

|        |                                                        |     |
|--------|--------------------------------------------------------|-----|
| 2.8.   | AUSGESTALTUNG DER INTERVIEWSITUATION .....             | 45  |
| 2.9.   | AUSWERTUNG.....                                        | 47  |
| 2.9.1. | GROUNDING THEORY METHODOLOGIE IM ÜBERBLICK .....       | 47  |
| 2.9.2. | GROUNDING THEORY METHODOLOGIE NACH JULIET CORBIN ..... | 49  |
| 2.9.3. | KODIERVERFAHREN .....                                  | 51  |
| 2.10.  | KODIERVORGANG .....                                    | 54  |
| 3.     | INTERPRETATION.....                                    | 59  |
| 3.1.   | UMFELD .....                                           | 59  |
| 3.2.   | NAME .....                                             | 62  |
| 3.3.   | ANERKENNUNG INNERER MEHRSPRACHIGKEIT .....             | 66  |
| 3.4.   | PRODUKTION LEGITIMER UND ILLEGITIMER SPRACHEN .....    | 70  |
| 3.5.   | FÖRDERUNG DER ERSTSPRACHEN .....                       | 73  |
| 3.6.   | NEGATIVE ERFAHRUNGEN AUS DER SCHULE .....              | 75  |
| 3.7.   | POSITIVE ERFAHRUNGEN AUS DER SCHULE .....              | 77  |
| 3.8.   | ERWARTUNGEN .....                                      | 79  |
| 4.     | SCHLUSS .....                                          | 83  |
|        | ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....                            | 87  |
|        | LITERATURVERZEICHNIS .....                             | 89  |
|        | ANHANG.....                                            | 95  |
| I.     | ZUSAMMENFASSUNG .....                                  | 95  |
| II.    | ABSTRACT .....                                         | 97  |
| III.   | LEBENS LAUF.....                                       | 99  |
| IV.    | TRANSKRIPTE .....                                      | 101 |

# EINLEITUNG

An österreichischen Bildungsinstitutionen partizipieren Kinder und Jugendliche mit diversen Ressourcen und unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen, die alle gleichermaßen Anerkennung erfahren sollten. Dabei ist „gleichermaßen“ das Stichwort, denn bei der Vermittlung von Anerkennung können auch Situationen der Differenzzuschreibung entstehen, weshalb der Anerkennungsbegriff in einschlägiger Fachliteratur nicht immer als positiv konnotierter Begriff erwähnt wird. Dennoch ist Anerkennung eine Art menschliches Bedürfnis, dem besonders das Bildungssystem entgegenzukommen hat. Auch Axel Honneth beschreibt dieses Grundbedürfnis der Anerkennung als theoretisches Konzept für Persönlichkeitsentwicklung. (vgl. Honneth 2010, S. 265) Er geht davon aus, dass „sich die Ich-Bildung des Subjekts über Stufen der Internalisierung eines sozialen Reaktionsverhaltens vollzieht, das den Charakter der intersubjektiven Anerkennung besitzt“ (Honneth 2010, S. 265), weshalb Menschen besonders bei der Persönlichkeitsentwicklung nach dieser Anerkennung streben und sie deshalb einen besonderen Stellenwert im Bildungsbereich einnehmen sollte. Hier soll sich dem Anerkennungsbegriff aus migrationspädagogischer Sicht genähert werden, um zu zeigen, wie mit den Differenzen umgegangen werden kann, die durch Anerkennungsverhältnisse entstehen.

Anerkennung kann in diesem Kontext als soziale Wertschätzung, die sich als moralischer Akt im alltäglichen Geschehen begreift, bezeichnet werden. (vgl. Honneth 2010, S. 109 ff) Diese soziale Wertschätzung kann heute mehr denn je Thema für das Bildungssystem sein, da versuchsweise gezeigt wird, dass künftig folgende bildungspolitische Maßnahmen das Gegenteil jener bewirken würden.

Die zentrale Fragestellung dieser Diplomarbeit im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache versucht zu zeigen, wie die derzeitige Situation bezogen auf die Anerkennung von äußerer und innerer Mehrsprachigkeit an österreichischen Bildungsinstitutionen aussieht und wie anerkannt sich mehrsprachige Individuen beim Sprechen anderer Sprachen als der deutschen Standardvarietät darin von ihren Lehrkräften oder Mitschülern und Mitschülerinnen empfinden, wie der monolinguale Habitus an österreichischen Schulen dazu beiträgt und auch wie Prestige innerhalb von Sprachen wahrgenommen wird. Die Forschungsfragen, die diese Diplomarbeit beantworten soll, können wie folgt formuliert werden:

Wie thematisieren junge Erwachsene in österreichischen Schulen ihre eigene Mehrsprachigkeit allgemein? Inwiefern nehmen sie sich den Raum oder erhalten Möglichkeiten, um sich in ihren anderen Erstsprachen neben dem Deutschen oder in den Dialekten ihrer Erstsprache, in diesem Fall Deutsch, zu äußern? Wie können sie diese konkret im Unterricht miteinbringen? Erleben sie sich beim Nutzen anderer Sprachen als der deutschen Standardvarietät als respektvoll anerkannt? Welche Möglichkeiten gäbe es, um diese subjektiv empfundene Anerkennung zu fördern?

In dieser Diplomarbeit soll es also im Kern darum gehen, inwiefern junge Erwachsene eine Wertschätzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten im österreichischen Bildungssystem erfahren. Hier ist zu beachten, dass die Begriffe „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ weitgehend synonym verwendet werden. Dabei ist immer die Rede von der dritten Anerkennungsform nach Honneth (2010), und zwar der „sozialen Wertschätzung“, die im Folgenden noch konkreter behandelt wird.

Um die Fragen zu beantworten, werden subjektive Einschätzungen von österreichischen Dialektsprecherinnen und Dialektsprechern (innersprachliche Mehrsprachigkeit) und denen von Menschen mit einer oder mehreren anderen Erstsprache als Deutsch (äußere Mehrsprachigkeit) erhoben.

Auch Personen, die sowohl Deutsch als auch eine weitere Sprache von Geburt an sprechen, können der äußeren Mehrsprachigkeit zugeordnet werden und für die vorliegende Forschung interviewt werden.

Ziel dabei ist es zu zeigen, wie durch Anerkennung geschaffene Differenzen überwunden werden können, um einen bestmöglichen Schulunterricht für alle daran teilhabenden Individuen zu ermöglichen.

Nach einer kurzen theoretischen Verankerung des Themas wird der Versuch unternommen alle grundlegenden Begriffe zu definieren.

Im Anschluss werden Daten aus einer Interviewerhebung vorgestellt, in der sowohl junge Erwachsene befragt wurden, die nur der inneren Mehrsprachigkeit zugehörig sind, als auch jene, die auch zur äußeren Mehrsprachigkeit zählen. Dabei werden sechs Personen mittels narrativer Interviews zu ihren jeweiligen Bildungsbiographien und den damit verbundenen Anerkennungsverhältnissen in österreichischen Bildungsinstitutionen befragt.

Im letzten Kapitel werden die Analyseergebnisse komprimiert dargestellt und Forschungsdesiderate aufgezeigt. Auch aktuelle bildungspolitische Maßnahmen werden im Schluss noch einmal thematisiert, um einen aktuellen Bezug dieser

Forschungsarbeit zur derzeitigen Lage von Anerkennungsverhältnissen der Bildungspolitik in Österreich zu verdeutlichen.



# 1. RELEVANZ DER FRAGESTELLUNG

Weil in den letzten Jahrzehnten die Mehrsprachigkeit einen immer größeren Stellenwert an österreichischen Schulen einnimmt, beschäftigt sich auch die aktuelle Forschung vermehrt mit dem Thema der Mehrsprachigkeit. Nicht nur die Sprachwissenschaft und die Didaktik befassen sich immer mehr mit der Einbettung von Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulsystem und den dazugehörigen sprachpolitischen Maßnahmen, sondern auch für die Erziehungswissenschaft gewinnt die Beschäftigung mit Sprache einen immer größeren Stellenwert. (vgl. Dirim & Mecheril 2010a, S. 99)

Allerdings geht es hier nicht nur um die Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen, sondern auch um verschiedene Varianten von Sprachen und ihr jeweiliges Prestige in der Gesellschaft, das erst durch unterschiedliche Anerkennung von Sprachen entstehen kann. Das beschreiben Dirim & Mecheril (2010a) wie folgt:

Sprache bezeichnet ein Feld systematischer Unterscheidungen, in dem sich zunächst unterschiedliche Sprachen, Sprachvarianten sowie Dialekte und Kommunikationsformen finden. Allerdings werden diese Sprachen und Sprachvarianten in unterschiedlichem Maße anerkannt. Alle Kinder erwerben an den Orten ihres Aufwachsens auf eine sehr ähnliche Weise – zunächst in der Interaktion mit Bezugspersonen – Sprache(n). Inwiefern sich die Kinder in den weiteren sozialen Umgebungen, in die sie eintreten, Gehör verschaffen können, hängt jedoch nicht nur davon ab, wie weit ihr Sprachverständnis gediehen ist, wie differenziert ihre Äußerungen sind und wie weit ihr Wortschatz ausgefächert ist. Welchen Zugang die Kinder zu den gesellschaftlichen Kontexten erhalten, hängt nicht nur von ihrer allgemeinen Sprachkompetenz und dem relativen Grad dieser Kompetenz ab, sondern ganz entschieden davon, ob die Sprache, in der sie diese Kompetenz besitzen, anerkannt wird. (ebd. S.100-101)

Auch wenn sich in der Sprachunterrichtspolitik in Österreich in den letzten Jahren einiges verändert hat, besteht trotzdem immer noch eine Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen.

„Obwohl es in Österreich im Gegensatz zu den meisten anderen europäischen Ländern keinen vorgeschriebenen Schulsprachenkanon gibt, sondern die Lehrpläne ca. 20 Sprachen als ‚lebende Fremdsprachen‘ aufführen, fördert das Bildungswesen einen sehr engen Kanon von Schulfremdsprachen und damit eine Elitemehrsprachigkeit“. (Krumm 2014, S. 24) Das bedeutet, dass in der Schule nur gewisse Fremdsprachen angeboten werden, was wiederum diesen Sprachen ein gewisses gesellschaftliches Prestige verleiht. Einige

Sprachen werden jedoch in Schulen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts überhaupt nicht angeboten. Sprachen, die beispielsweise im österreichischen Bildungswesen angeboten werden, sind unter anderem Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch und Ungarisch. „Schon hier fällt auf, dass Serbisch und Türkisch, die beiden stärksten Migrantensprachen in Österreich, in dieser Liste fehlen.“ (ebd. S. 24) Dadurch wird den Schülern und Schülerinnen ein problematisches Bild von Fremdsprachen vermittelt, das eine Differenzierung in legitime und illegitime Sprachen bewirken kann.

Wertschätzung allein kann hier aber nicht als ausreichende Lösung dafür betrachtet werden. Mehrsprachigkeit muss systematisch als Ressource für Bildungserfolg mithergezogen werden. Mehrsprachigkeit muss „als Bildungsziel deklariert, gefördert und in den Schulen institutionalisiert werden“ (Fürstenau 2011, S. 46).

Im schulischen Alltag sollte Mehrsprachigkeit besonders als ein Potenzial angesehen werden, das gefördert gehört. Bereits Wandruszka (1979) formuliert dieses Anliegen wie folgt:

Der Lehrer muß sich als Erzieher zur Mehrsprachigkeit begreifen. Er muß die von den Kindern mitgebrachten Sprachen, Dialekte, Regiolekte, Soziolekte in ihrem Eigenwert erkennen und anerkennen, er muß seine Schüler von da aus in eine andersgeartete Bildungssprache einführen, muß ihnen das Bewusstsein ihrer wachsenden Mehrsprachigkeit geben, des ganzen Reichtums unserer sprachlichen Möglichkeiten. (Wandruszka 1979, S. 18)

Die Schule darf den monolingualen Unterricht nicht als Grundlage sehen, um „die Sprachen der Kinder nicht durch die sozial dominante Sprache der Schule zu ersetzen“ (Fürstenau 2011, S.35), sondern sollte die Kinder unabhängig von ihrer mitgebrachten Sprache und Sprechweise in die Bildungssprache einführen. Mehrsprachigkeit sollte sich auch in Bildungsinstitutionen entfalten können, was ein Umdenken in Bezug auf schulischen Sprachenunterricht und einer besonderen sprachlichen Bildung bedarf. Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen zu etablieren ist deshalb sinnvoll, weil sie „ein Faktum gegenwärtiger gesellschaftlicher Kontexte“ (Dirim & Mecheril 2010a, S. 115) ist. Wenn man ihr im pädagogischen Kontext nicht mit einem Redeverbot begegnen möchte, muss man die Pluralität von Sprachen, die in Österreich faktisch existiert, nicht nur zur Kenntnis nehmen, sondern ihr auch

grundlegend Anerkennung besonders im Schulunterricht entgegenbringen. (vgl. ebd. S. 115)

Dennoch ist der monolinguale Habitus im österreichischen Bildungssystem immer noch vorherrschend. Meist ist im Schulunterricht in Österreich nur Platz für die Standardvarietät des Deutschen. Deshalb besteht Interesse darin, aufzuzeigen, auf welche Weise Abweichungen wie beispielsweise innere und äußere Mehrsprachigkeit ihren Platz im Bildungssystem finden.

Die Bearbeitung dieses Themas erscheint sinnvoll, da das Entgegenbringen von Wertschätzung oder das Ausbleiben von Anerkennung schwere Folgen für die mehrsprachigen Individuen haben kann. Besonders im Bereich des Schulsystems ist das Thema der Wertschätzung für Schüler und Schülerinnen mit vom Deutschen verschiedenen Erstsprachen von großer Bedeutung, da diese Wertschätzung ihre weiteren Erfolgsmöglichkeiten und Chancen beeinflussen kann, was auch in den folgenden Kapiteln genauer behandelt wird.

Da sich Unterschiede, etwa in den sprachlichen Dispositionen, durch schulische Präferenzen zu Benachteiligungen und Unterscheidungen entwickeln, die sich zu Differenzen und Identitäten relativ dauerhaft verfestigen, trägt das System der Schule durch seine sprachlichen Erwartungen und Anforderungen zu einer systematischen Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit bei. (Dirim & Mecheril 2010a, S. 108)

Die Institution Schule sollte sich daher vermehrt auf „Wertschätzung sowie Eröffnung von Möglichkeiten der Nutzung von Mehrsprachigkeit“ (ebd. S. 109) fokussieren, um die möglichst besten Resultate im Bezug auf die schulischen Leistungen, die Entwicklung von Kompetenzen und des eigenen selbstbewussten Subjekts zu ermöglichen und um möglichst gleiche Chancen für alle Schüler und Schülerinnen zu schaffen.

Die fehlende Anerkennung der Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen kann „möglicherweise Auswirkungen auf das (sprachliche) Selbstkonzept, also die Sichtweise des Schülers von seinen eigenen Stärken und Schwächen“ (Jeuk 2015, S. 24) zur Folge haben. Das daraus resultierende negative „Selbstkonzept bezüglich der Leistungs- und Lernfähigkeit geht in der Regel mit schlechteren Schulleistungen einher“ (ebd. S. 24) und beeinflusst die Wahrnehmung von Erfolgen maßgeblich. Schüler und Schülerinnen mit negativem Selbstkonzept neigen vermehrt dazu, „Erfolge als Zufall zu interpretieren und nicht der eigenen Leistungsfähigkeit zuzuschreiben“ (ebd.

S. 24). Um genau ein solch negatives Selbstkonzept der Schüler und Schülerinnen im schulischen Alltag zu vermeiden und Möglichkeiten zu entwickeln, wertschätzenden Umgang mit Sprechern und Sprecherinnen aller Sprachen und ihrer Varietäten im Schulunterricht zu etablieren, sollen subjektive Einschätzungen von jungen Erwachsenen erhoben werden.

Das Entwickeln eines negativen Selbstkonzeptes beeinflusst beispielsweise auch die Motivation, weitere Sprachen zu erlernen. Zur Motivation gehören nach Jeuk (2015) „die Interessen und die Leistungsbereitschaft, die persönlichen Wünsche, die unmittelbare Lernmotivation, emotionale Beziehungen zu Sprechern der Zielsprache, individuelle positive oder negative Lernerfahrungen usw.“ (ebd. S. 37).

Hilbert Meyer (2013) definiert zehn Merkmale guten Unterrichts. Ein Merkmal benennt er „Lernförderliches Klima“. Dieses ist gewährleistet „durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge“ (Meyer 2013, S. 17). Meyer spricht hier von gegenseitigem Respekt, ohne den ein lernförderliches Klima nicht zustandekommen kann beziehungsweise die Schüler und Schülerinnen ihre Motivation am Lernen verlieren können. Seine Definition von gegenseitigem Respekt, ohne den guter Unterricht nicht stattfinden kann, lautet wie folgt:

Respekt kommt vom lateinischen ‚respicere‘ und heißt so viel wie ‚etwas überdenken, zurückschauen, etwas berücksichtigen‘. Respekt ist mithin kein dumpfes Tolerieren, sondern ein geistiger Vorgang: die Achtung eines Menschen, den man ‚durchschaut‘ hat. Erkennbar wird der Respekt an der gegenseitigen Höflichkeit (vgl. Groeben 2000). Das Gegenteil von Respekt ist die Demütigung. Nichts ist schlimmer! In empirischen Erhebungen wird sie nur selten erfasst, in autobiografischen Berichten zur Schulzeit ist von ihnen umso häufiger und nachdrücklicher die Rede. (ebd. S. 47)

Der hier von Hilbert Meyer (2013) beschriebene Respekt kann mit dem Verständnis von Anerkennung in dieser Studie sehr gut verglichen werden. Dabei geht es schließlich auch nicht um ein Tolerieren, welches anerkennendes Verhalten natürlich voraussetzt, sondern um ein aktives und vollkommen bewusstes Verhalten.

Die erhobene subjektive Wahrnehmung von Anerkennung im österreichischen Bildungssystem der Forschungsteilnehmer und Forschungsteilnehmerinnen kann besonders bei der schulischen Arbeit von Nutzen sein.

Es kann gewinnbringend sein, auch die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen zu kennen, um die Unterrichtsgestaltung möglichst adäquat zu erarbeiten. Eine exakte Analyse der jeweiligen sprachlichen Voraussetzungen ermöglicht eine spezifischere Arbeit im Hinblick auf Schule. Dem voran bedarf es allerdings Anerkennung aller sprachlicher Voraussetzungen von Schülern und Schülerinnen, um daraufhin Didaktik und Methodik konkreter planen und umsetzen zu können.

Um mögliche Unterschiede in der Wertschätzung der inneren und äußeren Mehrsprachigkeit aufzuzeigen, muss zunächst erläutert werden, wie genau diese Begriffe definiert werden und was unter diesen verstanden werden kann. Demnach muss zuerst eine Begriffsbestimmung vorgenommen werden.

## 1.1. BEGRIFFSKLÄRUNG MEHRSPRACHIGKEIT

„Mehrsprachigkeit“ als Begriff bezeichnet „verschiedene Formen von gesellschaftlich oder institutionell bedingtem und individuellem Gebrauch von mehr als einer Sprache“. (Riehl 2014, S. 15) Mehrsprachigkeit kann als Oberbegriff für den Erwerb verschiedener Sprachen im Lebenslauf eines Individuums oder aber für die tatsächliche Verwendung der verschiedenen Sprachen im Alltag von Personen verstanden werden. Die Begriffe „Zweisprachigkeit“ und „Bilingualität“ werden in der deutschsprachigen Forschung oftmals als Synonyme des Begriffs „Mehrsprachigkeit“ verwendet.

In der Deutsch als Zweit- und Fremdsprachenforschung wird lange Zeit davon ausgegangen, dass man nur von Mehrsprachigkeit sprechen kann, wenn Individuen zwei oder mehrere verschiedene ausschließlich offiziell anerkannte Sprachen zur Kommunikation verwenden. Die Mehrsprachigkeits-Forschung befasst sich allerdings auch damit, „ob es sich nicht auch da um Mehrsprachigkeit handelt, wo nicht eigentliche Sprachen, sondern Varietäten ein und derselben Dachsprache involviert sind“. (ebd. S. 16)

Es kann demnach zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit unterschieden werden. Der Begriff der „inneren Mehrsprachigkeit“ wurde von Wandruszka (1979) geprägt, welcher damit „ein dynamisches Polysystem [...], in dem die Sprachen verschiedener Sprachgemeinschaften, der verschiedenen Lebenskreise, denen wir angehören, ineinandergreifen und

sich vermischen“ (Wandruszka 1979, S. 314), beschreibt. Der Unterschied zwischen den beiden Formen der Mehrsprachigkeit besteht wesentlich im Prestige, aber auch andere Differenzen sind festzumachen. Auch „der Abstand zwischen den Sprachsystemen“ (Riehl 2014, S. 17), also die Ähnlichkeit der Sprachen, unterscheidet die innere von der äußeren Mehrsprachigkeit. Durch diese Ähnlichkeit beziehungsweise nahe Verwandtschaft der Sprachen oder Varietäten bei der inneren Mehrsprachigkeit miteinander sind natürlich viele homophone Wörter zu finden und „ein Großteil der grammatischen Strukturen sind gleich, so dass es viele Überlappungen gibt und die Sprecher damit weniger Varianten speichern müssen als bei typologisch sehr verschiedenen Sprachsystemen wie etwa Deutsch und Chinesisch“. (ebd. S. 17)

#### 1.1.1. INNERE MEHRSPRACHIGKEIT

„Mit innersprachlicher Mehrsprachigkeit ist die Tatsache gemeint, dass kompetente SprecherInnen einer Sprache über unterschiedliche Varietäten dieser Sprache verfügen – und gerade im deutschsprachigen Raum spielt diese innersprachliche Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext eine wichtige Rolle.“ (de Cillia 2014, S. 9) Von innerer Mehrsprachigkeit ist dann die Rede, wenn ein Individuum eine Kultursprache und beispielsweise einen Dialekt beherrscht und auch verwendet. Das könnte zum Beispiel der Fall sein, wenn eine Person, die Deutsch als ihre Erstsprache bezeichnet, mit dem Vorarlbergerischen aufgewachsen ist. Sie beherrscht dann sowohl die deutsche Standardvarietät als auch den Dialekt, der in der bestimmten Region der Herkunft gesprochen wird. Diese Sprecher und Sprecherinnen verwenden den Dialekt und die Standardvarietät meist abwechselnd in unterschiedlichen Kontexten. (vgl. Riehl 2014, S.17)

Die deutsche Sprache weist generell viele verschiedene Varietäten auf. Dabei kann unterschieden werden „nach geographischen, diatopischen (räumlichen) Kriterien Dialekte, nach diastratischen schichtspezifische Sozioloekte, nach staatlichen/ regionalen Kriterien plurizentrische oder pluriareale Varietäten, nach funktionalen Kriterien Fachsprachen, nach situationellen Register, nach

dem Geschlecht genderspezifische Variation oder nach dem Alter zum Beispiel ‚Jugendsprache‘. (de Cillia 2014, S. 11)

Dennoch soll in diesem Zusammenhang ausschließlich die Varietät Dialekt im Mittelpunkt stehen, weil weitere Ausführungen anderer Varietäten den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würden.

### 1.1.2. ÄUSSERE MEHRSPRACHIGKEIT

Von äußerer Mehrsprachigkeit wird gesprochen, wenn ein Individuum zwei oder mehrere Kultursprachen spricht, das können zum Beispiel zwei verschiedene Standardvarietäten wie Türkisch und Englisch sein. Kultursprache meint eine Sprache mit internationalem Prestige wie zum Beispiel Italienisch, wobei als Gegenbeispiel, als Sprache mit regionaler kommunikativer Reichweite, Ladinisch zu nennen wäre.

Wenn eine Person beispielsweise Kroatisch, Serbisch und Deutsch seit der Geburt oder Kindheit gelernt hat, würde das auch unter die äußere Mehrsprachigkeit fallen. Es kann durchaus auch der Fall sein, dass eine Person, die mit der äußeren Mehrsprachigkeit aufwächst, mehr als nur zwei Kultursprachen beherrscht. (vgl. Riehl 2014, S.17)

Äußere Mehrsprachigkeit meint das, was in der Forschungsliteratur meist nur unter Mehrsprachigkeit angeführt wird, da die Unterscheidung von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit in der Forschung noch nicht all zu lange stattfindet. Es herrscht jedoch auch keine Einigkeit darüber, wer als mehrsprachig oder bilingual gilt. Meistens werden Sprachkompetenz oder Sprachverwendung als Kriterien herangezogen, um zu definieren, wer als bilingual gilt.

Sehr eng definiert Leonard Bloomfield (1933: 56) Bilingualismus als ‚native like control oft two languages‘. Ulrich Weinreich (1974: 73) zufolge wechselt der ideale Bilinguale – abhängig von Gesprächssituationen, -partner\_innen und -themen – von einer Sprache zur anderen. Für Einar Haugen (1969: 6) beginnt Bilingualismus an jenem Punkt, wo Sprecher\_innen einer Sprache vollständige und sinnvolle Äußerungen in einer anderen Sprache treffen können. Colin Baker (2006: 9) bezeichnet jemanden, der oder die beide Sprachen in verschiedenen Kontexten ungefähr gleich gut beherrscht, als equilingual oder ambilingual oder als balanced bilingual. [...] Folgt man Mario Wandruszka (1979) Konzept der innersprachlichen Mehrsprachigkeit, kann auch, wer über unterschiedliche Varietäten verfügt, als mehrsprachig gelten. (Busch 2013, S. 45-46)

Auf Wandruszkas (1979) Konzept von Mehrsprachigkeit wird in dieser Arbeit besonderes Augenmerk gelegt. Es soll weiters auch von equilingualen Personen die Rede sein, wenn von äußerer Mehrsprachigkeit gesprochen wird. Diese Personen können beide oder mehrere Sprachen etwa gleich gut.

### 1.1.3. DIALEKT

Spricht man von innerer Mehrsprachigkeit, sind nicht nur Dialekte mit den Varietäten gemeint. Darunter könnten beispielsweise auch Soziolekte fallen. In dieser Arbeit ist allerdings ausschließlich die Varietät Dialekt relevant, weshalb die Nennung anderer Varietäten ausbleibt.

Der Begriff Dialekt muss in diesem Kontext allerdings soziolinguistisch aufgefasst werden, denn er „kann definiert werden als eine regional bestimmbare Varietät einer Sprache, die von einer sprachsoziologisch höher stehenden Varietät überdacht ist“. (Riehl 2014, S. 17) Der Dialekt und die jeweilige höher stehende offiziell anerkannte Sprache befinden sich in einem Verwandtschaftsverhältnis, weshalb sie auch Ähnlichkeiten in Morphologie, Phonologie und Syntax aufweisen. Wenn also ein Dialekt und die Standardvarietät gesprochen werden, ist der Abstand der Sprachsysteme weniger groß als wenn von der äußeren Mehrsprachigkeit die Rede ist.

Die Begriffe Mundart und Dialekt werden meist als Synonyme verwendet. Wirft man einen Blick in das „Etymologische Wörterbuch des Deutschen“ so findet man unter dem Begriff „Dialekt“ diese Definitionen: „Sprache der Unterhaltung, Umgangssprache, Sprachstil, Mundart, lat. Dialectos ‚Mundart‘ wird im 17. Jh. als Terminus der Sprachwissenschaft (anfangs meist in lat. Form und Flexion) entlehnt; gleichzeitig wird der entsprechende dt. Ausdruck Mundart (s.d.) gebildet“, (Pfeifer 2005, S. 222) wobei bei de Cillia 2014 Umgangssprache und Dialekt keineswegs die gleiche Bedeutung hat. Er beschreibt die Umgangssprache als „Varietät zwischen Standard und Dialekt in Österreich“. (de Cillia 2014, S. 13)

Schlägt man den Begriff „Dialekt“ im „Duden“ (2011) zur deutschen Rechtschreibung nach, so findet man ebenfalls den Begriff „Mundart“ als Erklärung darin und umgekehrt unter dem Begriff „Mundart“ findet sich der Begriff „Dialekt“ als Erklärung.

Der Dialekt scheint demnach im Gegensatz zur Standardvarietät etwas rein Mündliches zu sein, was auch der Begriff der „Mundart“ implizieren würde.

#### 1.1.4. DIE DEUTSCHE STANDARDVARIETÄT

„Im schulischen Kontext und im Kontext der Vermittlung der Bildungssprache geht es vor allem um die Vermittlung der Standardvarietäten, auch wenn man sich dessen bewusst sein muss, dass die Grenzen zwischen den Varietäten fließend sind“. (de Cillia 2014, S. 11) Demnach wird in der Schule hauptsächlich die Standardvarietät unterrichtet. Sie wird aber auch als Kommunikationsmittel in anderen Fächern, nicht nur im Deutschunterricht, vorausgesetzt. Es kann also Folgendes konstatiert werden. „Ihre zentrale Funktion im Bildungssystem ist die der Bildungssprache“. (ebd. S. 10)

Doch was genau kann unter der Standardvarietät verstanden werden, wenn es doch so viele verschiedene Arten gibt, Deutsch zu sprechen?

„Der Terminus Standardvarietät (älter auch: Hochsprache, Literatursprache, Schriftsprache, Gemeinsprache, Einheitssprache) ist gegenüber dem koexistierenden Terminus Standardsprache zu bevorzugen, da er im Unterschied zu letzterem die Einbettung dieser Varietät in das Varietätengefüge einer Sprache signalisiert.“ (Dittmar & Schmidt-Regener 2001, S. 521)

Deshalb wird in dieser Arbeit ausschließlich von der deutschen Standardvarietät die Rede sein und der Begriff „Standardsprache“ nicht verwendet.

Nach Dittmar & Schmidt-Regener (2001) wird unter einer Standardvarietät „das Subsystem einer Sprache verstanden, dessen Normen den höchsten Verbindlichkeitsgrad für alle Angehörigen einer politisch definierten Kommunikationsgesellschaft besitzen, da sie im Regelwerk kodifiziert und deshalb präskriptiv sind“. (ebd. S. 521) Sie wird häufig in offiziellen Kommunikationssituationen verwendet. Ihre überregionale Reichweite unterscheidet sie beispielsweise vom Dialekt. Sie tritt auch vermehrt in geschriebener Form auf. In der alltäglichen Kommunikation, also der Alltagssprache, erscheint sie aber selten bis nie in ihrer kodifizierten Norm. (vgl. ebd. S. 521-522) Weiters kann man die Standardvarietät als „eine

kodifizierte Sprache, die ihre Verbindlichkeit als offizielle Nationalsprache eines Staates erhält und in der Regel prestigebesetzt ist“ (ebd. S.525), bezeichnen.

Die deutsche Standardvarietät weist eine Plurizentrität auf, denn es existieren drei Varietäten und zwar das Schweizer, das Österreichische und das Deutschländische Standarddeutsch. (vgl. de Cillia 2014, S. 10)

Wenn aber in dieser Arbeit von der deutschen Standardvarietät die Rede ist, wird ausschließlich die österreichische Variante damit gemeint sein, weil sich die Forschung auf Personen bezieht, die in Österreich zur Schule gegangen sind.

Generell sollte die Plurizentrität des Deutschen in den Schulen ihren Platz finden. „Diese Plurizentrität des Deutschen – darauf weisen empirische Befunde hin – wird etwa in Lehrplänen, Lehrmaterialien und auch im Unterricht kaum bis gar nicht berücksichtigt.“ (ebd. S. 10) Die verschiedenen Standardvarietäten des Deutschen sollten zumindest im Deutschunterricht kurz behandelt werden, um den Schülern und Schülerinnen zu zeigen, dass weder die eine noch die andere Standardvarietät die einzig richtige sei. Alle haben ihre Daseinsberechtigung und ihre Richtigkeit. Eben diese Vermittlung kann wieder Anerkennung für andere Formen der Sprache schaffen.

Um zu erklären was in diesem Zusammenhang unter dem Begriff „Anerkennung“ verstanden werden kann, wird in den folgenden Kapiteln ein kurzer Überblick über Anerkennungstheorien gegeben.

## 1.2. ANERKENNUNGSTHEORIE

Zum Verständnis des Begriffs der Anerkennung oder Wertschätzung soll unter anderem auf Axel Honneths Anerkennungstheorie eingegangen werden. Im Folgenden werden außerdem auch pädagogische Ansätze genannt und diskutiert.

### 1.2.1. HONNETHS ANERKENNUNGSTHEORIE

Der deutsche Sozialphilosoph Axel Honneth arbeitet in seinem für den Begriff der Anerkennung wichtigsten Werk „Kampf um Anerkennung. Zur moralischen

Grammatik sozialer Konflikte“ ein Personenkonzept aus, das intersubjektivitätstheoretisch ist. Bei Honneth sind die Anerkennung der anderen und die Bildung von Identität sehr stark von einander abhängig.

Der Anerkennungsbegriff ist in der Forschungsliteratur, trotz vermehrter Beschäftigung mit dem Thema in den letzten Jahren, keineswegs unumstritten. Im Deutschen beispielsweise scheint der Begriff „im Wesentlichen nur jenen normativen Sachverhalt zu bezeichnen, der mit der Verleihung eines positiven Status verknüpft ist“. (Honneth 2010, S. 109)

Im Englischen und Französischen hingegen umfasst der Begriff der Anerkennung „zusätzlich noch die epistemische Bedeutung des Wiedererkennens oder Identifizierens“. (ebd. S. 109)

Honneth ist bei den vielen begrifflichen Unstimmigkeiten der Meinung, „daß es sich bei der Anerkennung um einen moralischen Akt handeln soll, der in der sozialen Welt als ein alltägliches Geschehen verankert ist“. (ebd. S. 110) Er geht dabei von vier Prämissen aus.

Erstens soll unter der Anerkennung stets „die Affirmierung von positiven Eigenschaften menschlicher Subjekte oder Gruppen verstanden werden“. (ebd. S. 110) Zweitens verweist Honneth darauf, dass der Handlungscharakter der Anerkennung entscheidend ist. „Ein Akt der Anerkennung kann sich nicht in bloßen Worten oder symbolischen Äußerungen erschöpfen, weil erst durch die entsprechenden Verhaltensweisen die Glaubwürdigkeit erzeugt wird, die für das anerkannte Subjekt normativ von Bedeutung ist.“ (ebd. S. 110)

Bei der dritten Prämisse geht Honneth davon aus, dass der Akt der Anerkennung als ein distinktives soziales Phänomen betrachtet werden muss, „welches dementsprechend nicht als Nebenprodukt einer andersgerichteten Handlung zu verstehen ist, sondern sich als Ausdruck einer eigenständigen Absicht begreifen lassen muß“. (ebd. S. 111) Man kann also nur dann von Anerkennung sprechen, wenn der primäre Zweck eines beliebigen Aktes affirmativ auf die Existenz einer oder mehrerer anderer Personen gerichtet ist. Die vierte Prämisse von Honneth besagt, dass die Anerkennung einen Gattungsbegriff darstellt, der in verschiedene Unterarten differenziert werden kann.

Honneth unterscheidet zwischen drei Formen der Anerkennung und zwar den Liebesbeziehungen, den Rechtsverhältnissen und der sozialen Wertschätzung. In dieser Arbeit wird hauptsächlich die dritte Form der Anerkennung, die der sozialen Wertschätzung, diskutiert.

Neben der Anerkennung in Liebesbeziehungen und der rechtlichen Anerkennung sind menschliche Subjekte „auch noch einer sozialen Wertschätzung, die es ihnen erlaubt, sich auf ihre konkreten Eigenschaften und Fähigkeiten positiv zu beziehen“ (Honneth 1994, S. 196), bedürftig.

Diese Anerkennungsform verlangt „daher ein soziales Medium, das Eigenschaftsdifferenzen zwischen menschlichen Subjekten auf allgemeine, nämlich intersubjektiv verbindliche Weise zum Ausdruck bringen können muß“. (ebd. S. 197) Eine solche soziale Wertschätzung, wie Honneth sie definiert, ist allerdings eng verknüpft mit dem kulturellen Selbstverständnis von Gesellschaften.

Das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft gibt die Kriterien vor, an denen sich die soziale Wertschätzung von Personen orientiert, weil deren Fähigkeiten und Leistungen intersubjektiv danach beurteilt werden, in welchem Maße sie an der Umsetzung der kulturell definierten Werte mitwirken können; insofern ist diese Form der wechselseitigen Anerkennung auch an die Voraussetzung eines sozialen Lebenszusammenhangs gebunden, dessen Mitglieder durch die Orientierung an gemeinsamen Zielvorstellungen eine Wertgemeinschaft bilden. (ebd. S. 198)

Wenn also die soziale Wertschätzung durch gesellschaftliche ethische Zielvorstellungen geprägt ist, bedeutet das, dass sie ebenso wie andere Anerkennungsformen, beispielsweise die der Rechtsverhältnisse, eine historisch variable Größe darstellt.

Das Ausmaß der sozialen Wertschätzung hängt damit also nicht nur von den Persönlichkeitsidealen eines Charakters ab, sondern berücksichtigt immer auch einen sozialen Werthorizont, der von der Gesellschaft definiert wird. Deshalb meint Honneth, dass „je mehr die ethischen Zielvorstellungen für verschiedene Werte geöffnet sind, und ihre hierarchische Anordnung einer horizontalen Konkurrenz gewichen ist, um so stärker wird die soziale Wertschätzung einen individualisierenden Zug annehmen und symmetrische Beziehungen schaffen können“. (ebd. S. 198)

Soziale Wertschätzung wird also stark von gesellschaftlichen Normen und Wertvorstellungen geprägt beziehungsweise beeinflusst. Demnach müssen

sich Wertvorstellungen einer Gesellschaft verändern, dem „Neuen“ oder „anderen“ gegenüber offen sein, damit soziale Wertschätzung für unterschiedliche Menschen gleichermaßen stattfinden kann.

Das ist natürlich auch von großer Bedeutung für die Bildungswissenschaften und nicht zuletzt auch für das soziale Umfeld in Schulen. In der Schule geht es schließlich nicht nur um die Vermittlung von Inhalten und Wissen, sondern auch soziale Werte und Normen sollen thematisiert werden. „Liebe, Recht und Solidarität sind zentrale, auch pädagogisch signifikant bedeutsame Anerkennungsverhältnisse, in denen sich Einzelne in befriedigenden und erfüllenden Selbstverhältnissen erfahren können.“ (Castro Varela & Mecheril 2010, S. 89) Es ist also auch von Bedeutung, Anerkennungsverhältnisse von den Lehrkräften zu erfahren. Wenn diese nämlich mit gutem Beispiel vorangehen und allen Schülern und Schülerinnen gleichermaßen Anerkennung entgegenbringen, so lernen die Kinder und Jugendlichen ebenfalls diese Anerkennung auch ihren Mitmenschen gegenüber zu erbringen.

### 1.2.2. BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHER ZUGANG ZUM ANERKENNUNGSBEGRIFF

In pädagogischen Diskursen tritt der Begriff der Anerkennung in den letzten Jahren vermehrt in den Vordergrund. Dort „wird die Frage, welche positive Orientierung eine Pädagogik auszeichnen kann, die durch Differenz, Vielfalt und Ungleichheit gekennzeichneten gesellschaftlichen Verhältnissen entspricht, in den letzten Jahren mehr und mehr mit Bezug auf den Topos der Anerkennung beantwortet“. (Castro Varela & Mecheril 2010, S. 90)

Die Erziehungswissenschaft diskutiert den Anerkennungsbegriff in etwa seit Mitte der 1990er Jahre, allerdings „eine wirklich intensive theoretische Auseinandersetzung findet indes nur in Ansätzen statt, wohl nicht zuletzt deshalb, weil Anerkennung im pädagogischen Handeln als selbstverständlich vorausgesetzt wird“. (Borst 2003, S. 101) Doch allein die Voraussetzung dieser Anerkennung kann nicht ausreichend sein, denn sie muss auch tatsächlich realisiert werden.

Verschiedene Teilgebiete der Bildungswissenschaften befassen sich mit dem Anerkennungsbegriff, wie unter anderem die Feministische Pädagogik, die Integrative Pädagogik, die Interkulturelle Pädagogik und die Migrationspädagogik.

In dieser Arbeit soll jedoch hauptsächlich von der Migrationspädagogik die Rede sein, weil der Begriff „Migration“ ein sehr weitgefasster ist und Personen nicht ausschließlich auf ihre „Kultur“ reduziert werden, wie das in der Interkulturellen Pädagogik beispielsweise der Fall ist, was wieder eine Unterscheidung zwischen „unsere Kultur“ und „andere Kulturen“ schafft. Diese „anderen Kulturen“ würden dann wieder etwas „Fremdes“ implizieren und dadurch „trägt der affirmative Bezug auf »kulturelle Differenz« zur Stärkung des national-ethnischen Unterscheidungsschemas bei und verhindert nicht nur, dass der Sinn des Handelns und der Sinn des (zum Teil und gelegentlich ethnisierten) Selbstverständnisses von z.B. Migrationsanderen expliziert wird“. (Kalpaka & Mecheril 2010, S. 87)

Das erscheint besonders für den Raum Schule äußerst problematisch, denn „sobald Kultur als unveränderliche, wesenhafte Eigenschaft von Menschen und im Zusammenhang größerer sozialer Einheiten, etwa als Nationalkultur und dadurch eher statisch gedacht wird, liegt der Rede und dem Gebrauch von »Kultur« ein Verständnis zugrunde, das äquivalent zu Rassekonstruktionen ist“. (Kalpaka & Mecheril 2010, S. 87)

Aus migrationspädagogischer Perspektive muss also mit dem Konstrukt der kulturellen Differenz und etwaigen kulturellen Zuschreibungen ein reflexiv-kritischer und skeptischer Umgang praktiziert werden, denn „das Motto dieser von stereotypen Zuschreibungen Abstand nehmenden Leitlinie lautet: ‚Jede ist anders anders‘.“ (Arens & Mecheril 2009, S. 7-9) Bildungsinstitutionen haben die Aufgabe, die Heterogenität der Schüler und Schülerinnen symbolisch und faktisch anzuerkennen. (vgl. Arens & Mecheril 2009, S. 7-9)

Der von der Kindern eingebrachten Heterogenität hat die Schule zunächst in der Weise Rechnung zu tragen, dass sie sie symbolisch wie faktisch anerkennt (das deutlich schlechtere Abschneiden von Schülerinnen und Schülern im österreichischen Schulsystem, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, kann auf mangelnde bzw. ungleiche Strukturen der Anerkennung zurück geführt werden) und ihnen im angemessenen Rahmen ihrer Fertigkeiten, Kenntnisse und Interessen Bildungsprozesse ermöglicht (die diesen Rahmen freilich nicht schlicht konservieren, sondern transformieren werden – das ist das Wesen der Schulbildung). (Arens & Mecheril 2009, S. 7-9)

Demnach wird in dieser Arbeit besonders die Perspektive der Migrationspädagogik behandelt, weil diese sehr kritisch und reflexiv mit anderen Sichtweisen umgeht und diese oftmals in Frage stellt. Wenn in weiterer Folge in dieser Arbeit von „Migration“ die Rede ist, dann deshalb, weil eine Perspektive damit verbunden ist, die mehr als nur ein Phänomen erfasst und sie sich deshalb besonders für pädagogische Überlegungen eignet.

Der Ausdruck »Migration« erfasst eine Vielzahl von Phänomenen, die für eine Gesellschaft charakteristisch sind, in der Aus- und Einwanderung, das Entstehen von Zwischenwelten oder »Fremdheit« erfindende Diskurse von großer Bedeutung sind. Weil es sich hierbei um Phänomene handelt, die bildungsrelevant sind, da sie auf Bildungsverläufe wirken und für Bildungsinstitutionen von Bedeutung sind, sind »Migrationsgesellschaft« und »Migration« terminologisch angemessene Referenzen pädagogischen Nachdenkens. (Mecheril 2010, S. 11)

Die Beschäftigung mit Migration in Zusammenhang mit Bildung und der damit verbundenen Institution Schule verlangt nach einer „Hinterfragung der Selbstverständlichkeit, mit der etwa die mehrsprachige Schülerschaft zumeist ausschließlich in einer Sprache, nämlich der Sprache der Mehrheit, unterrichtet wird“. (Arens & Mecheril 2009, S. 7-9)

Es geht also um eine bestimmte legitime Sprache, die in der Schule verwendet und auch verlangt wird, die sogenannte Bildungssprache, die im folgenden Kapitel noch näher erläutert werden soll.

Doch problematisch kann ebenfalls gesehen werden, dass die Schule die Monolingualität, die sie mit eben dieser „legitimen Sprache“ auch fördert, als Normalfall und damit Mehrsprachigkeit als Ausnahme betrachtet. Die Schule produziert damit legitime und illegitime Sprachen. (vgl. ebd. S. 109)

Sinnvoll wäre es aber, wenn angemessene Konzepte für einen mehrsprachigen Unterricht entwickelt werden würden, „in denen die Grundlagen dafür gelegt werden, dass von allen Schülern und Schülerinnen das Vermögen zu respektabler Kommunikation in der mehrsprachigen und pluralen Gesellschaft erworben werden kann“. (Arens & Mecheril 2009, S. 7-9)

Wenn, wie es dem Grundsatz zum Beispiel der Interkulturellen Pädagogik entspricht, die Partizipation von kulturellen Minderheiten nicht allein auf das Recht der Teilhabe an einer in den Bildungsinstitutionen repräsentierten dominanten Kultur beschränkt werden soll, sondern vielmehr die Notwendigkeit der Veränderung des Bildungssystems in Richtung einer differentiellen Ansprache der Minderheiten in den Vordergrund rückt, dann liegt den pädagogischen Überlegungen implizit oder explizit zumeist der Gedanke der Anerkennung zugrunde. (Castro Varela & Mecheril 2010, S. 93)

Doch auch im einsprachigen Schulunterricht ist die Anerkennung der Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund eine Bedingung für Lernerfolge, denn „Stigmatisierungen können sich negativ auf die sprachliche Entwicklung und das schulische Lernen auswirken“. (Fürstenau 2011, S.37)

Demnach wäre Anerkennung, hier besonders in Bezug auf die Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen, in Bildungsinstitutionen dann gewährleistet, wenn auch Minoritäten im Schulunterricht mitangesprochen und einbezogen werden und sich somit wertgeschätzt fühlen können.

Im Allgemeinen „zielt Anerkennung unter Bedingungen von Differenz auf Verhältnisse, in denen einander Fremde für Bedingungen der Möglichkeit zur Selbstdarstellung der je anderen eintreten“. (Castro Varela & Mecheril 2010, S. 93)

Dabei muss als Voraussetzung gelten, dass die anderen als Subjekte ernst zu nehmen sind. Bei diesen Verhältnissen muss der Status der anderen Person relevant sein und auch ernstgenommen werden. (vgl. ebd. S. 93-94)

Dieser Subjektbegriff meint nicht die Hervorhebung wesenhafter Eigenschaften bestimmter Individuen, sondern es geht „um die Frage, in welchen Weisen Individuen Möglichkeiten zukommen, ihr sozial vorstrukturiertes Vermögen wirksam werden zu lassen und sich in affirmative, aber auch transformative Welt- und Selbstverhältnisse zu begeben“. (ebd. S. 94) Erst in solchen Handlungsfeldern, in denen sich Individuen aufhalten, entwickeln sie ihr Dasein als Subjekt. „Nur ihrer selbst bewusste Subjekte können andere Individuen als selbstbewusste Subjekte anerkennen. Subjektivität und gegenseitige Anerkennung sind demnach prozessual unauflöslich ineinander verschränkt.“ (Scherr 2013, S30)

Deshalb ist eine Betrachtung des Subjektbegriffes aus pädagogischer Sicht nicht wegzudenken, wenn man über Anerkennungsverhältnisse spricht.

Jedoch sind auch die sozioökonomischen Verhältnisse und „die Dialektik zwischen (manipulierbarer) Psyche und Gesellschaft in ihren weittragenden

Konsequenzen“ (Borst 2003, S. 103) nicht außenvorzulassen, denn „individuelle Anerkennung nämlich ist stets von gesellschaftlicher Bestätigung und dem Zugang zu individuell und gesellschaftlich wertvollen Gütern abhängig“. (ebd. S. 103)

Soziale Ungleichheitsverhältnisse müssen immer reflektiert werden, wenn von einer Theorie der intersubjektiven Anerkennung die Rede ist. Deshalb formuliert Winkler (1998):

Es kann also nicht darum gehen, andere allein in ihrer Differenz anzuerkennen, vielmehr müssen Anerkennungsdiskurse über die Fähigkeit von einzelnen und Gemeinschaften nachdenken, wie sie sich entwickeln und verändern können; vor allem muß zur Debatte gestellt werden, auf welchen Bedingungen Anerkennungsprozesse beruhen und welche Regeln dann etabliert werden können, um solche Veränderungsprozesse organisieren und bewerten zu können. Dies schließt im Kern an das schon als überholt abgetane, in der Aufklärung entworfene Projekt der Moderne an, Gesellschaft im Blick auf ihre Entwicklungsdynamik zu begreifen und voranzutreiben. (Winkler 1998, S. 161)

Das bedeutet konkret aber für die Pädagogik, dass Anerkennung auch im Schulunterricht einen Platz finden muss, da diese als menschliches Ausdrucksvermögen und „als Kategorie demokratischen Handelns zu etablieren“ (Borst 2003, S. 104) gilt.

Es wäre also auch wichtig, aufzudecken wie diese Anerkennungsprozesse funktionieren und wer überhaupt wen anerkennen kann. Innerhalb dieser Auseinandersetzung um Sprache und Anerkennung geht es immer auch um Zugehörigkeiten und Identitäten. (vgl. Dirim & Mecheril 2010a, S. 105)

Im Disput über die Sprache(n), die als legitime Sprache(n) der Migrationsgesellschaft gilt (gelten), artikuliert sich ein Kampf um Zugehörigkeiten: Wer gehört zu »uns«? Aber noch viel mehr: Wer sind »wir«? Sind »wir« auch die, die in erster Linie Russisch sprechen? Sind »wir« auch die, die Deutsch-Türkisch sprechen? (ebd. S. 105)

Die Schule als Bildungsinstitution beeinflusst die Eingebundenheit der Machtbeziehungen enorm, indem sie „die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen auf differenzielle Weise anspricht, aufnimmt oder auch ignoriert.“ (ebd. S. 105)

Jedoch nicht nur die Schule und die darin unterrichteten Sprachen entscheiden darüber, welche Sprachen als anerkannt gelten oder nicht, auch die Politik und die Medien beispielsweise beeinflussen das Prestige verschiedener Sprachen in unserer Gesellschaft, denn „deutsch-englische

Mehrsprachigkeit wird selten als Problem oder ‚doppelte Halbsprachigkeit‘ bezeichnet“. (Fürstenau 2011, S. 33) Das verdeutlicht auch die Studie von Dannerer (2013), in der sie folgendes Ergebnis beschreibt:

Insgesamt wird die äußere Mehrsprachigkeit von der Mehrheit der Befragten global als positiv eingestuft, allerdings deuten die Begründungen durchaus auf dahinterstehende Werturteile und Hierarchien hin, wie sie auch aus anderen Arbeiten bekannt sind: Mehrsprachigkeit ist positiv, wenn man Deutsch gut kann und auch dann, wenn die L1 eine der schulischen Fremdsprachen (v.a. Englisch) ist. (Dannerer 2013, S. 64)

Doch auch der Zusammenhang von Anerkennung der verschiedenen gesprochenen Sprachen eines Individuums und dem damit verbundenen Selbstbewusstsein ist von zentraler Bedeutung.

Von der Anerkennung sind also sowohl das Selbstbewusstsein als auch die Freiheit der Individuen selbst abhängig, weshalb Winkler (1998) folglich dazu formuliert: „Anerkennung verlangt Öffnung, fordert also die Initiation von Bildungsprozessen, weil nur in einem solchen ‚Werden‘ Selbstbewusstsein in Freiheit als Leistung des individualisierten Subjekts erzeugt werden und entstehen kann“. (Winkler 1998, S. 161) Anerkennung schafft also Selbstbewusstsein, das wiederum wichtig ist für die Weiterentwicklung des Subjekts. Es ist also äußerst wichtig, im Schulsystem Anerkennung aller Sprachen und Sprachvarianten zu vermitteln, um die Bildung des Subjekts und des Selbstbewusstseins zu ermöglichen.

Spricht man von Zusammenhängen zwischen Sprache, Selbstbewusstsein, Prestige und Anerkennung, ist damit auch immer eine soziale Komponente von Sprache mitgemeint. Deshalb soll im Folgenden auf Pierre Bourdieus Konzept von Sprache eingegangen werden, weil er sich im Besonderen mit der sozialen Dimension von Sprache auseinandersetzt.

### 1.3. BOURDIEUS KONZEPT VON SPRACHE

Für Bourdieu, der sich als Soziologe intensiv mit Sprache auseinandersetzt, ist weder die Grammatik noch die Semantik der Sprache zentral, sondern er betrachtet sie in Interaktion mit der sozialen Welt. „Er untersucht Sprache als ein Feld, in dem es um die Erhaltung oder Verbesserung der sozialen Position geht.“ (Rehbein 2014, S. 355)

Er beschreibt zwei Dimensionen von Sprache, die grammatische und die soziale Dimension, wobei letztere für ihn die soziologisch interessantere ist. Für ihn ist Sprache immer etwas Symbolisches, das die soziale Position zum Ausdruck bringt. Genauer formuliert besitzen sprachliche Mittel nach Bourdieu eine symbolische Gewalt. „Eine Kriegserklärung schickt Menschen in den Tod. Die Worte eines Verantwortlichen implizieren Macht.“ (Rehbein 2014, S.355) Bourdieu ist also der Auffassung, dass Sprache einen performativen Charakter besitzt, der eben diese symbolische Gewalt darstellt. „Übersprachliche Akte des Benennens, Setzens, Trennens und Zusammenführens können sich performative Machtwirkungen entfalten“ (Schmidt & Woltersdorff 2008, S.13), die zugleich erzeugen, was sie in ihrem eigentlichen Sinn auch benennen. „Sie können Bedeutungen, Klassifikationen, Auf- und Abwertungen durchsetzen“ (ebd. S.13), was genau diese performative Kraft der Sprache darstellt. Worte können immer soziale Folgen haben. Sprache kann eine Handlung sein oder sich auf eine Handlung beziehen. (vgl. Rehbein 2014, S.355)

Bourdieu befasst sich bei der Analyse von Sprache auch mit der sozialen Ungleichheit, die Sprache schafft. Sprache bringt also Machtbeziehungen mit sich, wobei zu beachten ist, „dass die Kommunikationsbeziehungen par excellence, nämlich der sprachliche Austausch, auch symbolische Machtbeziehungen sind, in denen sich die Machtverhältnisse zwischen den Sprechern oder ihren jeweiligen sozialen Gruppen aktualisieren“. (Bourdieu 2015, S. 41)

Dabei ist aber auch der sprachliche Markt nicht außer Acht zu lassen und dazu entwickelt Bourdieu ein Modell:

Jeder Sprechakt und allgemeiner jede Handlung ist eine bestimmte Konstellation von Umständen, ein Zusammentreffen unabhängiger Kausalreihen: auf der einen Seite die –gesellschaftlich bestimmten – Dispositionen des sprachlichen Habitus, die eine bestimmte Neigung zum Sprechen und zum Aussprechen bestimmter Dinge einschließen (das Ausdrucksstreben), und eine gewisse Sprachfähigkeit, die als sprachliche Fähigkeit zur unendlichen Erzeugung grammatisch richtiger Diskurse und, davon nicht zu trennen, als soziale Fähigkeit zur adäquaten Anwendung dieser Kompetenz in einer bestimmten Situation definiert ist; auf der anderen Seite die Strukturen des sprachlichen Marktes, die sich als ein System spezifischer Sanktionen und Zensurvorgänge durchsetzen. (ebd. S. 41)

Er will keineswegs die Analyse des Codes der Sprachwissenschaft entwerfen oder ersetzen, sondern er vertritt die Auffassung, dass man nicht

ausschließlich von der eigentlichen Sprachkompetenz, „losgelöst von allem, was sie den sozialen Bedingungen ihrer Produktion schuldet“ (ebd. S. 42), bei einer Analyse von Sprache ausgehen kann. (vgl. ebd. S. 42)

Für Bourdieu erfüllt Sprache ihre Funktion erst in den Sozialbeziehungen, denn „die Grammatik definiert den Sinn nur ganz partiell, und erst in der Beziehung zu einem Markt wird die Bedeutung der Rede vollständig bestimmt“. (ebd. S. 42)

Jedoch zirkuliert nicht die Sprache selbst auf dem sprachlichen Markt:

sondern Diskursformen, die stilistisch zugleich von Seiten der Produktion bestimmt sind soweit sich nämlich jeder Sprecher einen Idiolekt mit der gemeinsamen Sprache schafft, als auch von Seiten der Rezeption, soweit jeder Empfänger dazu beiträgt, die Mitteilung zu erzeugen, die er wahrnimmt und bewertet, indem er alles in sie hineinträgt, woraus seine Erfahrung individuell und kollektiv besteht.“ ( ebd. S. 43)

Bourdieu meint, dass die Konnotation in bestimmten gesellschaftlichen Beziehungen erst entstehen kann und somit auch immer „die Einzigartigkeit der individuellen Erfahrung“ (ebd. S. 43) anspricht, wonach bei jedem anderen Individuum unterschiedliche Erfahrungen wachgerufen werden können.

Das Erstaunliche oder viel mehr Paradoxe an der Kommunikation ist, „dass sie ein gemeinsames Medium voraussetzt, aber ihr Ziel nur erreicht, wenn sie [...] einmalige, das heißt sozial geprägte Erfahrungen erzeugt oder wiederaufleben lässt“. (ebd. S.43)

Für Bourdieu wird die „offizielle Sprache“ durch eine politische Einheit geschaffen. Es gibt demzufolge einen politischen Vereinheitlichungsprozess, „über den schließlich eine bestimmte Gesamtheit ‚sprechender Subjekte‘ praktisch dazu gebracht wird, die offizielle Sprache anzunehmen“. (ebd. S. 49)

Demnach schafft Politik eine offizielle Sprache, die von allen Individuen gesprochen werden muss, um sich in diesem „Kulturraum“ aufhalten zu können und die von institutionellen Bedingungen profitiert. Unter dieser Definition der offiziellen Sprache einer politischen Einheit versteht Bourdieu „diejenige Sprache nämlich, die innerhalb der territorialen Grenzen dieser Einheit allen Staatsangehörigen als die einzig legitime vorgeschrieben ist, und zwar um so zwingender, je offizieller [...] die Sprechsituation ist“. (ebd. S. 49-50)

Im Mittelpunkt steht hier die symbolische Herrschaft der offiziellen Sprache, die sich der praktischen Anerkennung des dominierenden Sprachgebrauchs verdankt. Die soziale Genese der „performativen Magie“ von Sprache und der symbolischen Autorität legitimer Benennungen, Setzungen und Trennungen wird über die sozialen Bedingungen ihrer Erzeugung, d. h. über das symbolische Kapital ihrer Erzeuger und deren Anerkennung rekonstruiert. (Schmidt & Woltersdorff 2008, S. 14)

Mit dieser von Bourdieu gemeinten „offiziellen Sprache“ könnte man in Österreich die deutsche Standardvarietät vergleichen, denn meistens wird sie auch in offiziellen Sprechsituationen vorausgesetzt.

Die offizielle Sprache steht stark in Verbindung mit dem Staat, da sie die gleichen Interessen vertreten sollen:

Die offizielle Sprache ist den gleichen Interessen verpflichtet wie der Staat, und zwar sowohl ihrer Genese, als auch ihrem gesellschaftlichen Nutzen nach. Mit der Konstituierung des Staates werden auch die Bedingungen für die Konstituierung eines einheitlichen, von der offiziellen Sprache beherrschten sprachlichen Marktes geschaffen: Diese für offizielle Räume (Bildungswesen, öffentliche Verwaltungen, politische Institutionen usw.) obligatorische Staatssprache wird zur theoretischen Norm, an der objektiv alle Sprachpraxen gemessen werden. (Bourdieu 2015, S. 50)

Demnach wird im Bildungswesen nur die von Bourdieu sogenannte offizielle Sprache verwendet. Diese offizielle Sprache kann auch mit dem heute eher gängigeren Begriff der „Bildungssprache“ verglichen werden.

Die alltägliche Vorstellung, die mit diesem Begriff häufig in Verbindung gebracht wird, ist „die Vorstellung von einer ‚besseren‘, ‚höheren‘ Sprache, deren Gegensatz die niedriger bewerteten Varianten sind – und die Letzteren sind verbunden mit der Geringschätzung der Menschen, die sie benutzen“ (Gogolin & Lange 2011, S. 108). Diese „niedriger bewerteten Varianten“ können beispielsweise als Dialekte verstanden werden. Jedoch wird Bildungssprache in erziehungswissenschaftlichen Kontexten meistens anders definiert und zwar als „Sprache, in der Bildung in Institutionen vermittelt wird“ (ebd. S. 108). Nach Jürgen Habermas Definition ist „mit Bildungssprache dasjenige sprachliche Register bezeichnet, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann“. (ebd. S. 108)

In erziehungswissenschaftlichen Kontexten herrscht keinesfalls Konsens darüber, was als „Bildungssprache“ bezeichnet werden kann.

Auch heute wird in den meisten österreichischen Schulen hauptsächlich die deutsche Standardvarietät in das Unterrichtsgeschehen einbezogen.

Hier stellt sich die Frage, ob auch andere Sprachen und sprachliche Varietäten, außerhalb der Sprachen, die im Rahmen von Fremdsprachenunterricht angeboten werden, neben der deutschen Standardvarietät berücksichtigt werden und ebenfalls auch Wertschätzung erfahren.

Diese Diplomarbeit soll deshalb aufzeigen, wie sehr sich Unterschiede in der Wertschätzung zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit äußern und wie das subjektive Empfinden der wahrgenommenen Wertschätzung junger Erwachsener in Bezug auf die persönliche Mehrsprachigkeit ist. Weiters soll auch die Perspektive der Befragten auf die eigene Mehrsprachigkeit genauer betrachtet werden.

Im folgenden Kapitel soll zunächst noch ein kurzer Überblick gegeben werden, warum die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit für mehrsprachige Individuen von Bedeutung sein kann.

#### 1.4. ZUR WERTSCHÄTZUNG VON MEHRSPRACHIGKEIT

Es entstehen einige Vorteile für mehrsprachige Individuen, weil sie unter anderem nicht nur in unterschiedlichen kommunikativen Kontexten, sondern auch in verschiedenen Sprachen in diesen unterschiedlichen Kontexten agieren können. Was für einen Sprecher oder eine Sprecherin von verschiedenen Sprachen vorteilhaft sein kann, ist eine große „Anzahl und Verschiedenheit von Spracherfahrungen und Verwendungskontexten“. (Riehl 2014, S.17)

Doch nicht nur für das Individuum selbst ist das Sprechen von mehreren Sprachen von großer Bedeutung, auch für die Gesellschaft hat Mehrsprachigkeit einen zentralen Stellenwert.

Leider wird die Auffassung teilweise immer noch vertreten, dass mehrsprachige Kinder eher Bildungsmisserfolge haben, was grundsätzlich so nicht stimmt:

Darüber hinaus haben die Debatten über internationale Leistungsstudien und das vergleichsweise schlechte Abschneiden von Kindern aus sprachlichen Minderheiten im deutschen Bildungssystem wohl dazu beigetragen, dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit häufig als ungünstige Ausgangslage bewertet wird. Der aktuelle Forschungsstand spricht jedoch eindeutig dagegen, die Mehrsprachigkeit der Kinder als Ursache für Bildungsmisserfolge zu sehen. (Fürstenau 2011, S. 33)

„Mehrsprachigkeit ist nur als mehrdimensionales Konstrukt fassbar. Hamers und Blanc (2000) nennen sechs Aspekte, die sie auf Bilingualität beziehen, die sich aber mit Einschränkungen auf mehrsprachige Situationen übertragen lassen“ (Weskamp 2007, S. 16), einer davon ist die Wertschätzung der weiteren Sprachen. Für das Individuum ist die Wertschätzung der anderen gesprochenen Sprachen insofern von Bedeutung, als dass sie die weiteren Bildungschancen und auch die Motivation zum Lernen anderer Sprachen beeinflusst.

„Eine Gesellschaft, in der Mehrsprachigkeit geschätzt wird, schafft nicht nur die motivatorischen Voraussetzungen für den Erwerb weiterer Sprachen, sondern unterstützt auch die kognitive Entwicklung durch das Erlernen dieser Sprachen“. (ebd. S.18)

Daher ist es auch für das österreichische Bildungssystem nicht unwesentlich, die Mehrsprachigkeit der Schüler und Schülerinnen vermehrt wertzuschätzen. Dafür müssen Weiterentwicklung und die Entwicklung von Offenheit in Schulsystemen stattfinden, um Chancengleichheit zu ermöglichen.

Anerkennung ist ein wichtiges Instrument dafür. Grundsätzlich sollte die Erstsprache der Schüler und Schülerinnen dabei allerdings keine Rolle spielen, ob diese beispielsweise Deutsch, Bosnisch oder Türkisch ist oder sogar alle drei parallel erworben werden. Alle Sprachen sollten gleichermaßen Anerkennung erfahren. Die sprachlichen Voraussetzungen sollten nicht insofern relevant sein, als dass sie ein erfolgreiches Absolvieren der Schullaufbahn gefährden. Die Schule sollte durchaus allen Schülern und Schülerinnen, unabhängig von der jeweiligen Erstsprache, gleiche Chancen bieten, um darin erfolgreich sein zu können. Allerdings sollte die Anerkennung von Mehrsprachigkeit durchaus zentrale Bedeutung innehaben, wenn es um die Wertschätzung aller anderer Sprachen als die deutsche Standardvarietät generell geht.

Um zu zeigen, wie junge Erwachsene die derzeitige Lage an österreichischen Bildungsinstitutionen in Bezug auf Anerkennung von Mehrsprachigkeit

bewerten, werden Interviews geführt. Im folgenden Kapitel soll erläutert werden, wie die Interviews geführt und ausgewertet werden. Eine methodologische Einordnung des Verfahrens soll ebenfalls stattfinden.

## 2. METHODOLOGIE

### 2.1. QUALITATIVE VERFAHREN

Zu Beginn des Kapitels findet eine kurze Begriffsklärung statt und insbesondere der Begriff der „qualitativen Forschung“ wird dabei genauer erläutert.

Ernst von Kardorff (1995) gibt in der Einleitung des Einführungswerkes *„Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen.“* einen kurzen Überblick darüber, was unter qualitativer Forschung verstanden werden kann:

Der Begriff ‚qualitative Forschung‘ ist ein Sammelbegriff für sehr unterschiedliche theoretische, methodologische und methodische Zugänge zur sozialen Wirklichkeit. Qualitative Forschung läßt sich auf verschiedenen Ebenen einerseits als eigenständige Ergänzung, andererseits als Gegensatz, Abgrenzung und besondere Akzentuierung im Verhältnis zur vorwiegend am einheitswissenschaftlichen (d. h. am naturwissenschaftlich-experimentellen) Paradigma orientierten experimentellen, modelltheoretischen und quantitativen Sozialforschung begreifen. (Kardorff 1995, S. 3)

Das Vorgehen qualitativer Forschungsverfahren wird im Unterschied zu quantitativen Verfahren in den Besonderheiten ihres Gegenstandes begründet. „Qualitative Forschung rekonstruiert Sinn oder subjektive Sichtweisen – im Einzelnen sehr unterschiedlich gefasst z.B. als ‚subjektiver Sinn‘, ‚latente Sinnstruktur‘, ‚Alltagstheorien‘ oder ‚subjektive Theorien‘, ‚Deutungsmuster‘, ‚Wirklichkeitskonzepte‘ oder – ‚konstruktionen‘, ‚Bewältigungsmuster‘ oder ‚narrative Identität‘.“ (Helfferich 2011, S.21)

Der Forschungsauftrag qualitativer Verfahren ist also kurz gesagt das Verstehen eben dieser subjektiven Sichtweisen. Dabei geht es im Unterschied zu quantitativen Verfahren darum, den Äußerungen der Befragten Raum für einen differenten Sinn zu geben und nicht den Sinn der Forschenden, der als Verständigungsgrundlage als gegeben erachtet wird, vorauszusetzen. (vgl. ebd. S. 22) „Diese Deutungen oder dieser Sinn sind nicht ‚objektiv‘ gegeben, sondern werden in der Interaktion der Menschen gebildet.“ (ebd. S. 22)

Die Werkzeuge, mit denen hauptsächlich gearbeitet wird, sind sprachliche Äußerungen beziehungsweise schriftliche Texte. In der vorliegenden Arbeit

werden ausschließlich sprachliche Äußerungen, in Form transkribierter Interviews, zur Analyse herangezogen.

Grundsätzlich unterscheidet sich das Erfassen des Gegenstandes in qualitativen Verfahren grundlegend von dem der quantitativen Verfahren. „Der Gegenstand kann gerade nicht über das Messen, also über den methodischen Zugang der standardisierten Forschung, erfasst werden.“ (Helfferich 2011, S. 21)

Durch diese unterschiedlichen Herangehensweisen erfuhren qualitative Verfahren in der Forschung häufig weniger wissenschaftliche Anerkennung. In den letzten Jahren jedoch:

„läßt sich eine Renaissance der lange Zeit als "unwissenschaftlich", "feuilletonistisch" und "unseriös" abgewerteten qualitativen Forschungstraditionen in den Sozialwissenschaften beobachten. Ihr inzwischen erreichter hoher Entwicklungsstand sowie die umfangreiche und kaum mehr zu überblickende Vielfalt einzelner qualitativer Forschungsansätze und -projekte lassen eine Einschätzung ihrer Bedeutung für den Forschungsprozeß und den Anwendungsbezug der Sozialwissenschaften insgesamt sinnvoll erscheinen.“ (Kardorff 1995, S. 3)

Da in der vorliegenden Arbeit mit der Methode der narrativen Interviews gearbeitet wird, soll im Folgenden genauer auf die Befragung und anschließend auf das narrative Interview im Speziellen eingegangen werden.

## 2.2. BEFRAGUNG

Die Befragung kann nach Merten und Teipen (1991) wie folgt als „ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen [...] zu verbalen Reaktionen veranlasst werden soll“ (Merten & Teipen 1991, S.110), definiert werden.

Die Datengewinnung bei der Befragung kann durch unterschiedliche Verfahren erfolgen. Fragebögen, Gruppendiskussionen und Interviews sind unter anderem Methodenvarianten der Befragung.

„Im Gegensatz beispielsweise zur Methode der Beobachtung fokussiert Befragung nicht auf die Geschehens- oder Verhaltensebene, sondern auf die Innensicht einzelner Individuen, die durch die unterschiedlichen Befragungsmethoden möglichst unverfälscht elizitiert werden soll.“ (Daase & Hinrichs & Settineri 2014, S. 103)

Da in dieser Arbeit besonderes Augenmerk auf die Innensicht der Befragten gelegt wird, erweist sich für die Analyse die Methode der Interviews als sinnvoll. Es werden subjektive Einschätzungen und Erfahrungen erhoben, dafür sind Interviews ein geeignetes Instrument zur Erfassung genau dieser Innensicht von Personen. Andere Verfahren würden die eigenerlebten Erfahrungen nicht in dieser Form erheben, daher erweisen sich Interviews als geeigneter als beispielsweise Fragebögen.

Befragungen können in der Regel mündlich, in Form eines Interviews, oder schriftlich, als Fragebogen, erfolgen. Bei der mündlichen Befragung, die in der vorliegenden Arbeit als Methode verwendet wird, besteht eine weitere wichtige Differenzierung in der Anzahl der befragten Personen. Unterschieden werden das Einzelinterview und die Gruppendiskussion. In dieser Arbeit wird ausschließlich mit Einzelinterviews gearbeitet, da diese Variante aufgrund des Zeitmanagements der befragten Personen leichter zu bewerkstelligen ist.

Mündliche Befragungen können *face to face* oder telefonisch durchgeführt werden. (vgl. Daase & Hinrichs & Settinieri 2014, S.103) Ein Teil der Befragungen dieser Forschung wurde *face to face* durchgeführt, da vier von sechs Teilnehmern und Teilnehmerinnen des Interviews persönlich verfügbar waren. Zwei Interviews wurden telefonisch durchgeführt. Die befragten Personen wurden via Skype, also Videotelefonie, interviewt.

Ein weiterer Klassifizierungsaspekt betrifft „den Grad der Offenheit bzw. Strukturierung der eingesetzten Methode“ (Daase & Hinrich & Settinieri 2014, S. 103). Man unterscheidet zwischen offenen Befragungen, geschlossenen Formen und Mischformen. „Ob eine Befragung insgesamt eher als offen oder eher als geschlossen bezeichnet wird, hängt vom Offenheitsgrad der Antwortmöglichkeiten ab.“ (ebd. S. 103) Die Befragten antworten in ihren eigenen Worten, wenn es sich um offene Fragen handelt, bei denen keine Antwortkategorien vorgegeben sind, dabei wird oft mit den typischen W-Fragen gearbeitet. (vgl. ebd. S. 103)

Bei den Befragungen der vorliegenden Arbeit waren ebenfalls keine Antwortkategorien vorgegeben, sondern die Befragten konnten ganz offen und in ihren eigenen Worten in Form von Erzählungen antworten.

## 2.3. INTERVIEWMETHODE

„Interviews werden im Unterschied zu Fragebögen eingesetzt, um Zugang zu subjektiven Sichtweisen von Menschen, ihren Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen in größerer Tiefe zu erhalten.“ (Daase & Hinrich & Settinieri 2014, S. 110) Interviews erfreuen sich heute in der qualitativen Sozialforschung großer Beliebtheit. Die Erhebungsverfahren von Interviews können allerdings äußerst vielfältig sein. Da in dieser Arbeit ausschließlich das narrative Interview eine Rolle spielt, wird in den folgenden Kapiteln nur auf dieses näher eingegangen.

Helfferrich (2011) entwickelte zur Sicherung der Qualität qualitativer Daten vier Grundprinzipien, die auf die Qualität der Interaktion in den Interviews abstellen. Diese vier Grundprinzipien dienen als Grundlage dieser Forschung. Die vier Grundprinzipien lassen sich kurz mit den Überbegriffen „Kommunikation, Offenheit, Vertrautheit und Fremdheit und Reflexivität“ (Helfferrich 2011, S. 24) zusammenfassen.

### 2.3.1. PRINZIP KOMMUNIKATION

„Der Zugang zu dem Sinn der Befragten ergibt sich in einer Kommunikationssituation.“ (ebd. S. 24) Interviews stellen generell Kommunikationssituationen dar und die Forschenden können erst in einer solchen Beziehung der Kommunikation „den Zugang zu dem Sinnsystem der Erzählperson finden“ (ebd. S. 79). Das gilt nicht nur für dialogische Interviewverfahren, sondern „auch bei monologisch angelegten, narrativen Interviews mit stark asymmetrischen Rollen geht es um Sprechen und Zuhören, um Fragen und Verstehen, um Selbstdarstellung und Fremdeinschätzung.“ (ebd. S.79-80) Es muss des Weiteren auch kommuniziert werden, dass es sich um ein Interview handelt und die Erzählung nicht privat bleibt, sodass „alle Beteiligten wissen, es handelt sich um eine Begegnung der Art ‚Interview‘ und assoziieren entsprechende Begegnungsregeln.“ (ebd. S.80) Der Text, der aus dem Interview resultiert, ist eine Koproduktion von Interviewten und Interviewenden, obwohl nur eine Person diejenige ist, die erzählt. Allerdings bringen sowohl erzählende als

auch interviewende Person „ihre eigenen [...] Relevanzsysteme und Wirklichkeitskonstruktionen ein“. (ebd. S. 80)

### 2.3.2. PRINZIP OFFENHEIT

Das Prinzip Offenheit bezieht sich auf die Ausführung dieser Kommunikation. Da sich der Sinn der Interviewten von dem der Forschenden unterscheiden kann, „muss den Interviewten ein offener Äußerungsraum angeboten werden, in dem sie ihre Inhalte in der ihnen eigenen Art und Weise ausdrücken können“. (Daase & Hinrichs & Settinieri 2014, S. 110)

Dieses Prinzip markiert eine ausschlaggebende Differenz der qualitativen Verfahren als Gegensatz zur standardisierten Erhebungspraxis, weil „der Sinn der Interviewten ein anderer sein kann als jener der Forschenden.“ (ebd. S. 110) In dem eben erwähnten Äußerungsraum ist es der interviewten Person möglich, die Kommunikation relativ selbstständig zu strukturieren. Der grundlegende Unterschied zu standardisierten Verfahren jedoch ist, dass die befragten Personen auch selbst darauf eingehen können, inwieweit die Fragestellung in ihrer Lebenswelt beziehungsweise in ihrem Relevanzsystem Platz findet. Das jedoch ist bei eingeschränkten Äußerungsmöglichkeiten, was als Gegenteil von Offenheit zu verstehen ist, beziehungsweise Antwortvorgaben nicht möglich. (vgl. Helfferich 2011, S. 114)

Eingeschränkte Äußerungsmöglichkeiten könnten beispielsweise bedeuten, dass sich „die Befragten der Erhebungslogik, der Relevanzstruktur, den vorgegebenen Frageformulierungen und den in den Antwortvorgaben enthaltenen Deutungen anpassen müssen.“ (ebd. S. 114)

### 2.3.3. PRINZIP FREMDANNAHME

Dieses weitere Prinzip ist besonders für die Positionierung von Interviewten und Forschenden relevant. Es beschreibt den Umgang näher, wie Vertrautheit und Fremdheit in Interviews gehandhabt werden soll.

Fremdheit bedeutet hier die Anerkennung der Differenz und der wechselseitigen Fremdheit der Sinnsysteme von Interviewenden und Erzählenden; ‚Fremdheit‘ steht hier als Gegenbegriff für ‚vertraut‘, ‚schon bekannt‘ und ‚sich von selbst verstehend‘. Sich auf diese ‚Fremdheitsannahme‘ einzulassen, bedeutet auch, alles das, was im eigenen Denken als selbstverständlich geltende Normalität abgelagert ist, nicht als für die Erzählperson ebenfalls gültig zu übertragen. (Helfferich 2011, S. 24)

Das zweite und dritte Prinzip sind miteinander verbunden, „denn Offenheit heißt gerade Offenheit für Fremdes“. (Helfferich 2011, S. 131) Beim Prinzip der Fremdannahme steht also die Differenz der Bezugssysteme im Fokus. Es ist im Vorfeld davon auszugehen, dass „die Deckungsgleichheit und die Differenz zwischen dem Vorverständnis der Erzählperson und dem der Interviewenden nicht vorab gewiss ist“. (ebd. S. 130) Die qualitative Methode setzt „gerade dort an, wo Unterschiede in dem Vorverständnis, in den Interpretationsrahmen und Relevanzsystemen zwischen Befragten und Befragenden anzunehmen sind.“ (ebd. S. 130)

#### 2.3.4. PRINZIP REFLEXIVITÄT

Das vierte und letzte Prinzip für qualitative Interviews nach Helfferich (2011) beinhaltet „die Reflexion des eigenen Parts im situativen Verstehensprozess während des Interviews und die Reflexion der Texterzeugung im rekonstruierenden Verstehensprozess während der Interpretation“. (Helfferich 2011, S. 24)

Die Gütekriterien der quantitativ-standardisierten Forschung, die davon ausgehen, „dass ein Instrument unabhängig vom Kontext und von den Erhebenden bei denselben Personen identische Messdaten erbringt“, (ebd. S. 154) können für die qualitative Forschung so nicht übernommen werden. Die qualitativen Daten sind immer kontextabhängig. Würde man ein Interview wiederholen, wären die beiden Versionen niemals identisch. Auch der Einfluss der interviewenden Person ist ausschlaggebend in der qualitativen Forschung, diese wird jedoch nicht als Mangel angesehen. „Die Unmöglichkeit von Objektivität ist ja nicht ein Mangel, sondern Ausgangspunkt qualitativer Forschung, daher kann es nicht um anzustrebende Objektivität gehen, sondern um einen anzustrebenden Umgang mit Subjektivität.“ (ebd. S. 155) Bei der qualitativen Forschung stehen also nicht Produkte allein im Fokus,

sondern die Produktion selbst in bestimmten Kontexten wird dabei zum Forschungsgegenstand.

Demnach stellt „die Versionenhaftigkeit der produzierten Daten (Texte) [...] in der qualitativen Forschung kein wissenschaftslogisches Problem dar, weil sie nicht auf Beliebigkeit, sondern auf spezifische Produktionen hinweist.“ (ebd. S. 155)

Im Besonderen ist die Umsetzung der Reflexivität in den Erhebungssituationen von großer Relevanz, denn eben in diesen „bedeutet sie vor allem Selbstreflexion, also das Wahrnehmen und Vergegenwärtigen, welches Vorwissen, welche impliziten Annahmen und unbewussten Erwartungen, welchen ‚Normalitätshorizont‘ und welche Aufmerksamkeitshaltungen, welche Ängste und Bewältigungsstrategien man als Interviewende oder Interviewender in die Situation einbringt“. (ebd. S. 157) Wichtig dabei ist schlussendlich, dass diese Aspekte im Bewusstsein aktiv präsent sind. „Das Bewusstmachen macht die Aspekte verfügbar in dem Sinne, dass sie ihre Macht verlieren, die Aufmerksamkeit für fremde und zuwider laufende Deutungen zu verschließen und das Verhalten zu lenken, ohne dass die Interviewenden es merken.“ (ebd. S. 157)

Auch für die anschließende Interpretation der Daten ist das Prinzip der Reflexivität indirekt relevant. Die Interviewenden müssen während der Interpretation wissen, dass der Kontext bei der Erzeugung des Textes einen wichtigen Faktor darstellt. Jedoch meint Kontext hier „nicht nur die Äußerungen der Erzählperson gerade an dieser Stelle, sondern auch die Fragen und das gesamte Verhalten der Interviewenden und das wechselseitige Reagieren der Akteure aufeinander“. (ebd. S. 157) Die Kommunikation zwischen Interviewenden und Erzählenden muss für eine gelungene Reflexion in der qualitativen Forschung eine Komponente der Erkenntnis bedeuten.

## 2.4. DAS NARRATIVE INTERVIEW

Das narrative Interview kann nach Helfferich (2011) wie folgt beschrieben werden:

Besteht in dem Hauptteil aus einer ‚Stegreif‘- oder Spontanerzählung, die von Interviewenden mit einer Aufforderung initiiert wird, gefolgt meist von dialogisch angelegten Nachfrage- und Bilanzierungsteilen. Besonderheit: Im Hauptteil hat die Erzählperson das monologische Rederecht, die Interviewenden halten sich zurück. (Helfferich 2011, S. 36)

Der Forschungsgegenstand des narrativen Interviews ist das textorientierte Sinnverstehen. Die Erzählperson beurteilt, ob Äußerungen als ausreichend empfunden werden. Die Situationsdefinition des Interviews kann als wissenschaftliches Setting beschrieben werden. Das Rederecht erhält hauptsächlich die Erzählperson und ist demnach als monologisch zu beschreiben. Es wird bei dieser Variante des Interviews nicht aufdeckend gearbeitet, wie das zum Beispiel beim problemzentrierten Interview der Fall wäre. Die Interviewenden bringen wenig aktives Engagement in die Interviewsituation mit ein.

Das narrative Interview ist eine relativ flexible Methode, in der keine grundlegenden Vorgaben gemacht werden. Besonders beim narrativen Interview, im Vergleich zum problemzentrierten Interview beispielsweise, sollte die Fremdheitsannahme, die bereits im vorigen Kapitel näher erläutert wurde, berücksichtigt werden. Es wird vor dem Interview kein beziehungsweise kaum Vorwissen eingebracht. (vgl. Helfferich 2011, S. 45)

Das narrative Interview legt besonderen Wert auf den Monolog der Erzählperson, daher ist auch die Einstiegsfrage in dieser Interviewform relativ offen gehalten beziehungsweise soll diese ausschließlich als Redeimpuls dienen. Die interviewende Person tritt vermehrt in den Hintergrund. Sackmann (2013) meint, um möglichst unverfälschte Ergebnisse beziehungsweise Berichte zu erhalten, soll sich „der Interviewer anfangs auf einen Erzählstimulus konzentrieren [...], der nur eine formale Grundstruktur liefere“. (Sackmann 2013, S. 68) Die Interviewenden beschränken sich im ersten Teil des Interviews auf interessiert Zuhören, das durch kurze Äußerungen oder Gesten der Zustimmung ausgedrückt werden kann. Dadurch kann die interviewte Person seine beziehungsweise ihre Themen- und Bedeutungssetzungen nach Belieben wählen. Die Erzählperson

präzisiert die Ereignisabfolge selbst in der Narration. (vgl. ebd. S. 69)  
„Methodologisch bedeutsam für das narrative Interview ist, dass sich der Geschehensablauf in der Erzählung wieder findet.“ (ebd. S. 69)

Der geringe Einfluss der interviewenden Person auf die Erzählung, kann deshalb als Vorteil gewertet werden, da die Daten narrativer Interviews „eine hohe Vergleichbarkeit“ aufweisen, weil eine geringe Verzerrung durch Interviewereffekte gegeben ist. (vgl. ebd. S. 69)

Nachdem die Erzählperson mit der Narration am Ende ist, beginnt die interviewende Person nachzufragen. „Erst im letzten Teil des Gesprächs (nach der großen Erzählung) versucht der Interviewer mit gezielten Nachfragen Sachverhalte aufzuklären, die ihm bei der Erzählung vorher unklar geblieben sind, oder er versucht, Widersprüche zu entwirren.“ (ebd. S.69)

Der Erzählstimulus zu Beginn des narrativen Interviews ist grundsätzlich als ein sehr allgemeiner gedacht. Zum Beispiel „fordert der Interviewer seine Gesprächspartnerin auf, ihr Leben zu erzählen.“ (ebd. S.68) Jedoch wird in narrativen Interviews der Erzählstimulus nicht immer so offen formuliert. „In Varianten des narrativen Interviews wird versucht, beim primären Erzählstimulus bereits eine Fokussierung des Interviews zu erreichen.“ (ebd. S.69) Bei der vorliegenden Arbeit wurde ebenfalls versucht, durch einen Erzählstimulus eine Fokussierung der Narration zu erzielen.

„Als zwei Vorteile der Methode des narrativen Interviews gelten die Darstellbarkeit subjektiver Relevanzsetzungen im Interviewverlauf durch die offene Art der Thematisierung und die Möglichkeit der Rekonstruktion realen Erlebens und Handelns über Korrespondenzen zwischen Leben und erzähltem Leben.“ (Sackmann 2013, S. 70)

Spricht man vom narrativen Interview, ist es unerlässlich den Soziologen Fritz Schütze zu erwähnen. Er entwickelte das narrative Interview Ende der 1970er Jahre. Seine Arbeit war stark von den US-amerikanischen Einflüssen der Soziologie geprägt. Auf der Basis vieler verschiedener Einflüsse entwickelte er eine eigenständige qualitative Forschungsmethode. (vgl. Küsters 2009, S. 18) Den soziologischen Ansätzen, die Schütze beeinflussten, ist „die Annahme, dass die soziale Wirklichkeit nicht außerhalb des Handelns der Gesellschaftsmitglieder ‚existiert‘, sondern jeweils im Rahmen kommunikativer Interaktionen hergestellt wird“ (ebd. S. 18) gemein. Will man nun die soziale Wirklichkeit untersuchen, so

„müssen die kommunikativen Interaktionen sinnverstehend analysiert werden.“  
(ebd. S. 18)

Schütze konzipierte im Anschluss an die von ihm ausgeübte Kritik an standardisierten Befragungen und an offenen Leitfadeninterviews, diese waren seiner Ansicht nach nicht ausreichend, um die soziale Wirklichkeit zu erfassen, das narrative Interview. (vgl. ebd. S.21) Er setzte „bei einem Forschungsprojekt an der Universität Bielefeld dann erstmals das narrative Interview, das der Generierung von Stegreiferzählungen dient, als Erhebungsverfahren ein.“ (ebd. S. 23)

Für Schütze (1987) von besonderem Interesse ist die Nähe des Stegreiferzählens zur eigenerlebten sozialen Realität:

Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen sind diejenigen vom soziologisch interessierenden faktischen Handeln und Erleiden abgehobenen sprachlichen Texte, die diesem am nächsten stehen und die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns und Erleidens auch unter der Perspektive der Erfahrungsrekapitulation in beträchtlichem Maße rekonstruieren: d.h., insbesondere seine Zeit-, Orts- und Motivationsbezüge, seine elementaren und höherstufigen Orientierungskategorien, seine Aktivitäts- und Reaktionsbedingungen, seine Planungsstrategien, seine grundlegenden Standpunkt- bzw. Basispositionen und seine Planungs- und Realisierungskapazitäten. Es liegt deshalb nahe, Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen unter Interviewbedingungen in Gang zu setzen und möglichst lückenlos (z.B. mit Mitteln der Tonbandaufnahme) aufzuzeichnen. Nur auf diese Weise kann sich die Sozialforschung in einem geregelten professionellen Handlungsvorgang einen ganz wesentlichen Teilbereich der Datenbestände der sozialen Realität aneignen. (Schütze 1987, S. 14)

Dieser Teilbereich der sozialen Realität, die das narrative Interview durch das Stegreiferzählen in der Lage ist zu erfassen, wird den Erzählpersonen oftmals erst im Laufe des Erzählens beziehungsweise danach bewusst.

Dieser Teilbereich beziehungsweise die Erfahrungsbereiche, die durch Stegreiferzählungen zu erfassen versucht werden, können nach Schütze (1987) wie folgt beschrieben werden:

Er besteht aus prozessualen Erscheinungen, die dem Erleben der Alltags- bzw. Existenzwelt besonders nahestehen: aus individuellem und kollektivem Handeln und Erleiden aus Sicht des Handlungsurhebers und Leidensbetroffenen. Das Handeln und Erleiden hat den Charakter zeitlich langfristiger sozialer Prozesse, die in der Regel über einzelne Gesprächssituationen, Begegnungen, Interaktionsepisoden hinausgehen und im Kern aus „autohistorischen“ bzw. autobiographischen, beziehungsgeschichtlichen und/oder kollektivhistorischen Abläufen bestehen. Die zeitlich langfristigen Prozesse des Handelns und Erleidens weisen einen Außenaspekt simultan und sequenziell ablaufender diskreter Ereignisse und einen Innenaspekt der Veränderung von Zuständen individueller und kollektiver Identitäten auf, die z.T. nicht direkt erwartet und in ihrem Verlauf überblickt, sondern erst im nachhinein in ihrem Charakter und ihrer Ablaufsform dem bzw. den Betroffenen deutlich werden können. (ebd. S. 14-15)

Die Besonderheit des narrativen Interviews ist demnach, dass Forscher und Forscherinnen damit in der Lage sind Erfahrungsbereiche bei den Betroffenen aufzudecken, die ihnen zuvor nicht als solche bewusst waren.

Spricht man vom narrativen Interview fallen oft die Begriffe „eine Geschichte erzählen“ beziehungsweise eine „Erzählung hervorbringen“. Deshalb soll im Folgenden eine kurze Begriffsklärung nach Schütze (1987) vorgenommen werden, was genau unter diesen gängigen Begriffen in diesem Zusammenhang verstanden werden kann:

Eine erzählte ‚Geschichte‘ ist eine Abfolge von tatsächlichen oder fiktiven Ereignissen, die (a) in einer Beziehung zeitlicher und bedingter Aufeinanderfolge zueinander stehen, die (b) allesamt, wenn auch sicherlich nicht in allen Aspekten, von mit Intentionen und Selbstbewußtsein begabten Wesen zumindest erfahren oder gar ‚erlitten‘, mit Notwendigkeit jedoch zum Teil auch hervorgerufen werden und die (c) in gerafftem Zusammenhang von einer oder mehreren Personen faktischen oder möglichen Adressaten berichtet werden. (ebd. S. 60)

Man spricht demnach von einer erzählten Geschichte, wenn alle diese drei Faktoren zutreffen. Man könnte weiters sagen, dass Geschichten immer den Gegenstand von Erzählungen bilden, „in denen in grundsätzlicher Anlehnung an die chronologische Abfolge der Geschichten-Ereignisse über letztere berichtet wird.“ (Schütze 1987, S. 60)

An einer Erzählung nehmen grundsätzlich mehrere Personen teil. Schütze (1987) bezeichnet die verschiedenen Teilnehmer und Teilnehmerinnen als Personal der Erzählung und beschreibt diese wie folgt:

[...] zunächst den Erzähler als den Produzenten der Erzähldarstellung; sodann die Zuhörer, welche dem Erzähler ein monologisches Rederecht einräumen, Rezeptionssignale aussenden, auf die jeweiligen Erzählabschlüsse (innerhalb und am Ende der Erzähldarstellung) durch eigene Kommentare reagieren und auf diese Weise kooperatives Kommunikationsverhalten dokumentieren; weiterhin die Ereignisträger innerhalb des berichteten Ereignisablaufs, welche die berichteten Vorgänge erleiden müssen oder diese selbst als Akteure hervorbringen oder vorantreiben; und schließlich vor allem den Geschichtenträger, in dessen Handlungs- und Erleidensraum die berichteten Ereignisse in Erscheinung treten (und der oftmals diese z.T. hervorruft und zentral gestaltet), der in zentraler Weise von der Veränderungswirkung der Geschichtenereignisse betroffen ist und der deshalb die zumindest graduelle Umgestaltung seiner individuellen und der ihn umgebenden kollektiven Identitäten erleben muß. (ebd. S.61 – 62)

In den folgenden Interviews ist der Erzähler beziehungsweise die Erzählerin mit dem Geschichtenträger beziehungsweise der Geschichtenträgerin ident, da von eigenerlebten Ereignissen ausgegangen wird und nach eigenem Erleben gefragt wird, was häufig der Fall in narrativen Interviews ist.

In mündlichen Stegreiferzählungen eigenerlebter Ereignisse ist der Erzähler mit dem Geschichtenträger in der Regel identisch: der Erzähler versetzt sich dann im Erzählvorgang in die eigenen Handlungs- und Erleidensabläufe zurück und muß sich seinen eigenen Veränderungsprozessen in der Spanne zwischen Damals und Jetzt stellen. Die grundsätzliche Erzählperspektive, d.h. die Darstellungssicht, aus welcher der Erzähler berichtet, ist dann auf den Handlungs- und Erleidensraum des Erzählers als Geschichtenträgers beschränkt; [...] (ebd. S. 62)

Auch in dieser Arbeit ist die Darstellung der Erzählperson auf den eigenen „Handlungs- und Erleidensraum“ beschränkt, weil ausschließlich die subjektive Innensicht, das heißt, die persönliche Wahrnehmung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen erforscht und im Folgenden analysiert wird.

## 2.5. BEGRÜNDUNG DER WAHL DER INTERVIEWMETHODE

Da es eine Besonderheit des narrativen Interviews ist, auf Erlebnisabläufe aus subjektiver Sicht zurückzugreifen, wurde dieses gegenüber anderen offenen Interviewmethoden in der vorliegenden Forschung vorgezogen. Die befragten Personen sollen „Erlebnisse mit sozialwissenschaftlich interessierenden lebensgeschichtlichen, alltäglichen, situativen und/oder kollektiv-historischen Ereignisabläufen“ (Glinka 2016, S. 11), die sie persönlich erlebten, wiedergeben. Da in der vorliegenden Arbeit die wahrgenommene Wertschätzung in Bezug auf die Erstsprachen oder die Dialekte in der Deutschen Sprache versucht zu erfassen wird, erweist sich das narrative Interview als besonders geeignete Methode dafür.

Es können besonders subjektive lebensgeschichtliche Ereignisse mit diesem Instrument erhoben werden, was für die vorliegende Arbeit sehr sinnvoll erscheint, da die subjektiven Wahrnehmungen von verschiedenen Personen behandelt werden. Aus diesen Gründen erscheinen narrative Interviews passender, als Befragungen anderer Art. Die Erfahrungen von Personen mit den verschiedenen Erstsprachen in Bildungsinstitutionen eignen sich gut, um mittels Stegreiferzählungen in den narrativen Interviews erhoben zu werden. Den befragten Personen wird damit Raum gegeben, um sich in ihren Erzählungen auf die ihnen wichtig erscheinenden Aspekte zu beziehen. Dies bietet außerdem den Befragten die Möglichkeit Themen und Aspekte frei zu wählen. Damit können Wahrnehmung und Ansichten erfasst werden, die bei anderen Formen von Interviews nicht in dieser Form erhoben werden können, weil die konkreteren

Fragestellungen dafür keinen Platz einräumen. Die Erzählperson kann in ihren Narrationen selbstständig Schwerpunkte setzen. Sie kann Situationen genau erläutern, die ihr besonders wichtig erscheinen.

Glinka (2016) beschreibt den Vorteil dieser Methode und damit auch die Erfahrungsbereiche, die durch diese Stegreiferzählungen erfasst werden können wie folgt:

Es ist also diese allgemeine Fähigkeit der Erfahrungsrekonstruktion innerhalb des Stegreiferzählvorgangs, die das Erhebungsinstrument ‚narratives Interview‘ in der sozialwissenschaftlichen Forschung begründet. In der Interaktionssituation ‚narratives Interview‘ werden Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen hervorgehoben und vom Forscher mit dem Tonband als in sich geschlossene Gestalt aufgezeichnet. Auf diese Weise werden dem Forscher empirisch gegründete Datenbestände aus den für ihn relevanten Teilbereichen der sozialen Realität zugänglich. (Glinka 2016, S. 105 – 106)

Genau dieser Bereich der sozialen Realität, der durch das narrative Interview zugänglich wird, ist das Wesentliche dieses Erhebungsinstruments, denn dieser kann mit anderen ähnlichen Verfahren nicht in gleicher Form erfasst werden. In den Teilbereichen der sozialen Realität, die mittels narrativem Interview aufgedeckt werden, „sind die prozessualen Erscheinungen enthalten, die in einer besonderen Weise mit dem Alltagserleben des Informanten verbunden sind“. (ebd. S.106) Bei den eben erwähnten prozessualen Erscheinungen, „die für einen Teilbereich aus der sozialen Realität charakteristisch sind, handelt es sich um längerfristige soziale Prozesse im Handeln und Erleiden“. (ebd. S.106)

Damit können „seine Handlungsentwürfe und –realisierungen wie auch um die gesellschaftlicher Kollektivitäten“ (ebd. S.106) gemeint sein. Demnach können die Narrationen anschließend vielseitig analysiert werden.

Ein weiterer positiver Aspekt im Vergleich zu anderen Erhebungsinstrumenten, den narrative Interviews mit sich bringen, ist, „dass diese in der Stegreiferzählung thematisierten Prozesse dem Forscher darüber hinaus einen Zugang sowohl zur Außen- als auch zur Innenperspektive des Informanten auf die prozessualen Erscheinungen ermöglichen.“ (ebd. S. 107)

Das Handeln und das Erleben in der sozialen Welt der Erzählpersonen kann mittels narrativem Interview gut erforscht werden. Besonders ist, „dass in Stegreiferzählungen das Handeln und das Erleiden in der sozialen Welt des Informanten aus seiner subjektiven Erkenntnisperspektive rekonstruiert werden. Ein solcher Teilbereich sozialer Realität kann von den standardisierten,

verteilungstheoretisch orientierten Erhebungsinstrumenten lediglich an seiner Oberfläche erfasst werden.“ (ebd. S. 107)

Weiters geht es in narrativen Interviews darum im Erzählen das Prozesshafte der eigenerlebten sozialen Realität der Erzählpersonen zu erfassen.

Das Handeln und Erleiden im realen Lebensalltag – ob individuell oder kollektiv betrieben bzw. erfahren – ist in der Ausgestaltung seiner Formen stets prozeßhaft. Die Formen des Handelns und Erleidens weisen eine ausgeprägte zeitliche Ablaufsstruktur des Davor und Danach, der Planung, der Erfüllung, der Enttäuschung, der Schicksalhaftigkeit auf. Ihre zunächst noch unbekannten und zeitlich komplexen Verlaufskonturen können nicht von standardisierten Fragebogenerhebungen erfaßt werden, die eher auf statische Zustandsbilder von der sozialen Wirklichkeit ausgerichtet sind und die für die Konstruktion ihrer gezielten (mehr oder weniger geschlossenen) Fragen bereits sehr viel Wissen über diese Zustände voraussetzen. (Schütze 1987, S. 15)

Deshalb kommt auch in der vorliegenden Forschung das narrative Interview zum Einsatz, da das Prozesshafte der sozialen Realität für diese von Bedeutung ist. Das Prozesshafte ist deshalb von Bedeutung, weil die befragten Personen über bereits Vergangenes reflektieren und ihre heutige Sichtweise dadurch begründet werden kann. Es wird nicht ausschließlich eine Momentaufnahme damit erfasst, sondern auf die Prozesshaftigkeit des Handelns und auf ein daraus resultierendes Vor und Nach dem Handeln wird dabei ein Augenmerk gelegt. Das Davor und Danach des Handelns oder Erlebens ist von zentraler Bedeutung und soll deshalb weitgehend analysiert werden.

## 2.6. EMPIRISCHES VORGEHEN

Die vorliegende Arbeit wurde mit dem Ziel verfasst, subjektiv wahrgenommene Anerkennungsverhältnisse von jungen Erwachsenen im Schulalltag aufzuzeigen. Die Befragten wurden gebeten ihre Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit zu erläutern und dafür auch konkrete Situationen aus der Schulzeit zu erzählen. Es werden Erfahrungen zu Situationen der Anerkennung und zu jenen der Demütigung erläutert und konkrete Situationen können dadurch miteinander verglichen oder beschrieben werden.

Dafür werden junge Erwachsene befragt, deren Erstsprache eine andere als Deutsch ist, beziehungsweise werden auch junge Erwachsene befragt, die zweisprachig aufgewachsen sind, somit Deutsch und eine andere Sprache seit der Kindheit gesprochen haben sowie andere, die eine Varietät der deutschen

Sprache, das heißt, einen Dialekt von Kindesalter an gesprochen haben, demnach also innersprachlich mehrsprachig sind.

Eine Voraussetzung für die Auswahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen war der Besuch der Schule in Österreich, weil der Fokus dieser Arbeit auf die Erfahrungen speziell im österreichischen Bildungssystem abstellt.

Es wurde mit jeder Person ein Interview geführt, welches aufgenommen und anschließend mit der Audiotranskriptions-Software F5 transkribiert wurde und sich im Anhang dieser Arbeit befinden.

Bei Erzählungen unter Interviewbedingungen geht es darum, zeitlich komplexe soziale Prozesse in ihrem Innen und Außen im Stegreif des Erinnerungsflusses zu erfassen, genau (möglichst mit Tonträgern) aufzuzeichnen und in textanalytisch bearbeitbarer Datenform (möglichst in einer genauen Transkription) aufzubereiten. (Schütze 1987, S. 16)

Für das Transkribieren der Interviews wurde das Werk „Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende“ von Dresnig und Pehl (2013), das auch auf der Internetseite der Audiotranskriptions-Software F5 als PDF-Datei zugänglich ist, als Grundlage herangezogen. Grundsätzlich wurden die einfachen Transkriptionsregeln verwendet, wobei hauptsächlich die Erweiterungen zu den einfachen Regeln beachtet wurden. Zu diesen zählen folgende:

1. Wort- und Satzabbrüche werden mit / markiert: „Ich habe mir Sor/ Gedanken gemacht“. Wortdoppelungen werden immer notiert.
2. Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Hierbei steht (.) für circa eine Sekunde, (..) für circa zwei Sekunden, (...) für circa drei Sekunden und (Zahl) für mehr als drei Sekunden.
3. Verständnissignale und Fülllaute des Interviewers („mhm, ja, aha, ähm“ etc.) werden transkribiert. Alle Äußerungen des Befragten werden transkribiert. Dies bedeutet auch Fülllaute wie Mhm und Ähm.
4. Sprechüberlappungen werden mit // gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfes folgt ein //. Der Text, der gleichzeitig gesprochen wird, liegt dann innerhalb dieser // und der Einwurf der anderen Person steht in einer separaten Zeile und ist ebenfalls mit // gekennzeichnet.
5. Dialekte werden so geschrieben, wie sie gesprochen werden. (Dresnig & Pehl 2013, S. 23)

Das Datenmaterial, das die Grundlage zur Auswertung bildet, umfasst sechs Einzelinterviews mit jeweils unterschiedlicher Länge. Die Länge der Interviews variiert zwischen zehn und vierzig Minuten.

Bei den Interviewteilnehmern und Interviewteilerinnen wurde darauf geachtet, dass sie möglichst verschiedene beziehungsweise unterschiedliche Erstsprachen haben, um hier auch Vergleiche und Unterschiede zwischen den Sprachen besser erfassen zu können.

Die Erstsprachen der teilnehmenden Personen umfassen Bosnisch, Serbisch, Albanisch, Arabisch und Türkisch sowie niederösterreichischen und tirolerischen Dialekte.

Alle teilnehmenden Personen wurden zu Beginn der narrativen Interviews darüber informiert, dass das Interview für Forschungszwecke mittels Diktiergerät aufgezeichnet wird und wurden um ihre Zustimmung dazu gebeten. Weiters wurden die Befragten über ihre Anonymität informiert. In der vorliegenden Arbeit wurden alle persönlichen Daten anonymisiert und zur besseren Unterscheidbarkeit wurden den Interviewten Buchstaben zugewiesen.

## 2.7. FESTLEGUNG DER STICHPROBE

Es wurden insgesamt sechs Personen befragt, die alle verschiedenen im Voraus festgelegten Merkmalen entsprachen, um daraus folglich von eigenerlebten Erfahrungen berichten zu können und eine gewisse Vergleichbarkeit zu garantieren. Diese Merkmale lauteten wie folgt:

Die Erzählpersonen

- haben alle eine oder mehrere Schulen in Österreich besucht,
- sind zwischen achtzehn und dreiundzwanzig Jahren alt,
- sprechen entweder einen österreichischen Dialekt, eine andere Erstsprache als Deutsch, sind zweisprachig aufgewachsen, wobei eine der beiden Sprachen Deutsch ist, oder sprechen einen österreichischen Dialekt und eine andere Erstsprache als Deutsch.

Die Altersbegrenzung lässt sich dadurch rechtfertigen, dass Personen zwischen achtzehn und dreiundzwanzig Jahren sich leichter an den Schulalltag zurück erinnern können als ältere Personen. In dieser Forschung soll es jedoch um eine Momentaufnahme der derzeitigen Lage an österreichischen Bildungsinstitutionen und deren damit verbunden Folgen gehen, weshalb junge Erwachsene befragt werden, deren Erinnerung an die Schulzeit dem aktuellen Schulsystem entspricht. Die sprachlichen Voraussetzungen für die Teilnahme an den Interviews lassen sich durch das Forschungsvorhaben erklären. Da die Wertschätzung anderer Sprachen als Deutsch oder österreichischer Dialekte im österreichischen Bildungssystem hier im Fokus steht, werden ausschließlich Personen befragt, die

von persönlichen Erfahrungen berichten können. Andernfalls könnte die subjektiv wahrgenommene Wertschätzung nicht ermittelt werden.

Die Beschränkung auf das österreichische Bildungssystem ist natürlich unter anderem wegen Interessensgründen aus der Sicht der Interviewerin zu rechtfertigen. Es besteht aus persönlicher Sicht der Interviewerin ein besonderes Interesse am österreichischen Bildungssystem, weil dieses mit der Berufswahl und dem späteren Arbeitsumfeld jener zusammenhängt. Der Zugang zu Personen, die in anderen Ländern eine Schule besucht haben, würde sich auch eher schwer gestalten und würde einen längeren Zeitraum in Anspruch nehmen.

## 2.8. AUSGESTALTUNG DER INTERVIEWSITUATION

Die erste Kontaktaufnahme mit den Personen, die am Interview teilnahmen und demnach über eigenerlebte Erfahrungen berichteten, vollzog sich durch ein erstes telefonisches Gespräch. Danach wurden Treffpunkt und Datum für die Durchführung der Interviews vereinbart. Zwei der Interviews mussten via Videotelefonie-Programm Skype geführt werden, da es für die betreffenden Personen nicht anders möglich war. Die Interviewsituation gestaltete sich allerdings nicht anders, auch wenn die zu befragenden Personen physisch nicht anwesend waren. Die Qualität von Ton und Internetverbindung stellten keinerlei Probleme während des Interviews dar. Die aufgezeichnete Tonqualität auf dem Diktiergerät von den via Skype geführten Interviews wurde vorab mit einer der Forscherin vertrauten Person getestet und überprüft.

Bei den Interviews, die via Skype geführt werden, wird vorab ein kurzes einführendes Gespräch geführt, bevor die Interviewsituation gestartet wird.

Die Erzählpersonen werden zu Beginn des Interviews darüber informiert, dass die Interviews anonym sind und ein grobes Skizzieren des Anliegens des folgenden Interviews wird vorgenommen.

Weiters wird den Erzählpersonen erklärt, wofür die Interviews verwendet werden. Es wird ein kurzer Überblick über die Forschung gegeben, jedoch nicht ganz konkret, da eine zu genaue Darstellung der Fragestellung die Antworten der teilnehmenden Personen im Interview nicht beeinflussen sollte. Erst nach der Klärung etwaiger Unklarheiten wurden die Aufzeichnungen und die eigentlichen Interviewsituationen gestartet.

Die Interviews starteten mit einer offenen Einstiegsfrage, die jedoch einen Schwerpunkt vorgab. Diese Einstiegsfrage lautet wie folgt:

„Ich wollte dich bitten, mir etwas aus deiner Kindheit und Jugend zu erzählen. Welche Erfahrungen hast du mit dem Thema Sprache und Mehrsprachigkeit gemacht? Erzähle mir einfach alles, was dir dazu einfällt. Auch Erfahrungen, die du zum Beispiel im Kindergarten oder in der Schule damit gemacht hast.“

Im Laufe der Erzählung konnte dann sehr offen näher auf bestimmte Ereignisse eingegangen werden. Konkret konnten Anerkennungs- und Demütigungserfahrungen mit unterschiedlichen Sprachen erfragt werden. Da es bei narrativen Interviews keinen Leitfaden gibt, musste die Interviewerin relativ spontan im Erzählvorgang Nachfragen stellen. Zu Beginn ist sie lediglich ZuhörerIn und gibt den Erzählpersonen den Raum selbst zu entscheiden, über welche Vorkommnisse sie berichten möchten.

Da narrative Interviews grundsätzlich keinen Leitfaden benötigen, wurde darauf weitgehend verzichtet. Jedoch hatte die Interviewerin sich einige Fragen zurechtgelegt, um im Notfall Erzählfluss aktivierende Nachfragen stellen zu können. Dies ist jedoch weniger als Leitfaden zu werten, sondern als Hilfestellung während des Interviews.

Diese Fragen lauten wie folgt:

- Kannst du dich an bestimmte Demütigungs- oder Anerkennungserfahrungen mit dem Thema Sprache aus deiner Schulzeit erinnern? Kannst du dazu vielleicht eine Situation erzählen?
- Habt ihr in den Schulbüchern möglicherweise Vergleiche zu anderen Sprachen gehabt oder konntet Teile daraus für andere Schüler und Schülerinnen in andere Sprachen übersetzen?
- Habt ihr auch über Dialekte gesprochen beziehungsweise reflektiert?
- Habt ihr das Thema österreichische Dialekte im Unterricht behandelt?
- Konntet ihr beispielsweise Referate im Dialekt halten?
- Kannst du dich im Rahmen des Deutschunterrichts an Übungsformen oder Methoden erinnern, in denen gezielt über Sprache reflektiert wurde oder aber auch andere Sprachen eingesetzt werden konnten?

- Wie sind die Lehrer und Lehrerinnen mit dem Thema Mehrsprachigkeit umgegangen? Haben sie öfter bei Erklärungen andere Sprachen oder Dialekte aufgegriffen? Im Bereich der Grammatik zum Beispiel Vergleiche zu anderen Sprachen gezogen?

## 2.9. AUSWERTUNG

Die Interviews begannen mit einer offenen Frage, die einen Erzählimpuls beziehungsweise eine Narration der befragten Personen hervorrufen sollten. In den Narrationen der jungen Erwachsenen werden viele verschiedene Themen, wie beispielsweise Hierarchien unterhalb verschiedener Sprachen oder aber der Wunsch nach Förderung der Erstsprachen, aufgegriffen, die alle einer Auswertung unterzogen werden.

Davor wurden diese Interviews jedoch mit der Software F4 transkribiert, um danach mittels Grounded Theory ausgewertet werden zu können. Dafür wird die Software MAXQDA verwendet.

Das Kodieren gestaltet sich dabei als prosperierender Prozess, dessen Codesystem immer wieder einer Bearbeitung und Hinterfragung unterzogen wird, bis schlussendlich einige Kategorien entstehen, die in einer Interpretation, welche den dritten großen Teilbereich dieser Arbeit darstellt, veranschaulicht werden. Zunächst soll aber ein Überblick über die Auswertung, das Kodieren und die dabei verwendete Grounded Theory, gegeben werden.

### 2.9.1. GROUNDED THEORY METHODOLOGIE IM ÜBERBLICK

Zur Auswertung der narrativen Interviews wird die Grounded Theory Methode als Grundlage herangezogen. Die Grounded Theory wurde von den Soziologen Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss geprägt und ihr gemeinsames Grundlagenwerk „The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research“ erschien erstmals 1967. Die Grounded Theory erfuhr in den letzten Jahren, trotz immer wieder auftretender Kritik, zunehmend Akzeptanz, weil „in Zeiten gesellschaftlichen Wandels und von Globalisierung quantitative Verfahren nicht reichen, weil sie per Definition nur

erfassen, was an prüfbarem theoretischen Vorwissen und daraus abgeleiteten Hypothesen bereits existiert.“ (Mey & Mruck 2011, S.11) Die Grounded Theory Methodologie zählt ebenso wie quantitative Verfahren zur Auswertung empirischer Daten zu den wissenschaftlichen Forschungsstrategien, denn die „Entdeckung von neuen Theorien ist mindestens ebenso wichtig wie die Prüfung bereits vorliegender Theorien; insbesondere im Falle sozialwissenschaftlicher Problemstellungen für konkrete soziale Handlungsfelder ist der theoriegenerierende Ansatz gänzlich unverzichtbar.“ (Mey & Mruck 2011, S.15)

Die Grounded Theory Methodologie ist allerdings mehr als nur eine Möglichkeit der Auswertung, denn sie ist „in erster Linie ein Forschungsstil, eine Forschungshaltung [...] und erst in zweiter Linie eine ‚einfache‘ Auswertungsmethode, ein Verfahren, das angewandt werden kann (anstelle anderer ‚konkurrierender‘ Methoden).“ (Mey & Mruck 2011, S. 22) Das ist unter anderem ein Grund, warum die Grounded Theory Methodologie auch bei dieser Forschungsarbeit zum Einsatz kommt. Des Weiteren ist die Kombination von narrativen Interviews mit der Herangehensweise der Grounded Theory Methodologie hier sinnvoll, weil sowohl die Erhebung als auch die Analyse der gewonnenen Daten sehr offen ist.

Bei der Grounded Theory wird die Forschung als iterativer Prozess verstanden, der sich von sequenziellen traditionellen Vorgehen unterscheidet. Beim traditionellen Vorgehen würde man Arbeitsphasen wie Planung, Datenerhebung und Datenanalyse als separierte Arbeitsphasen auffassen, wobei hingegen bei der Grounded Theory Methodologie ein dauerhafter Wechsel zwischen Reflexion und Handeln stattfindet. (vgl. Mey & Mruck 2011, S. 23) „Analyse und Theoriebildung beginnen bereits mit dem ersten erhobenen Datenmaterial, sie dienen in all ihrer Vorläufigkeit als Startpunkt für eine fortlaufende Präzisierung der Forschungsfrage und für kontinuierliche Hypothesen- und Theoriegenerierung“. (Mey & Mruck 2011, S. 23) In dieser Studie wurde ein wenig davon abgewichen, da die Analyse der Interviews erst nach der Erhebung aller Daten begann, da diese zeitlich sehr knapp hintereinander stattfanden.

Der Grundgedanke der Grounded Theory Methodologie von Glaser und Strauss besteht im Wesentlichen darin,

dass ausgehend von Daten, die zu der Beantwortung einer Forschungsfrage hinzugezogen werden (z.B. Interviewpassagen, Protokolle, Dokumente jeglicher Art, aber auch, dem Glaserschen Diktum ‚All is data‘ folgend, z.B. Statistiken, die sich auf ein bestimmtes soziales Ereignis beziehen), einzelnen ‚Vorfällen‘ spezifische Bezeichnungen (Codes) zugewiesen werden. Durch diese Zuweisung werden die Daten zu ‚Indikatoren‘ für jeweils hinter ihnen liegende Konzepte. (Mey & Mruck 2010, S. 619)

Durch das Kodieren von Daten und deren fortlaufende Vergleiche sollen aus diesen herausgearbeiteten Codes theoretische Konzepte entwickelt werden. Diese Codes werden durch weiteres Kodieren zu Kategorien und am Ende des Kodierens wird anschließend eine Kernkategorie herausgebildet, „die in zu definierenden Beziehungen zu allen anderen herausgearbeiteten Kategorien steht. – Das so ausgearbeitete relationale Gefüge bildet die Theorie.“ (Mey & Mruck 2010, S. 619)

Die Grounded Theory Methodologie wurde in den letzten Jahren vermehrt in Forschungen eingesetzt und wurde dementsprechend seit Glaser und Strauss laufend weiterentwickelt. Es gibt viele verschiedene Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die die ursprüngliche Grounded Theory Methodologie weiterentwickelt haben, beispielsweise Juliet Corbin, Kathy Charmaz, Adele E. Clarke oder Janice Morse, um nur einige davon zu nennen. (vgl. Mey & Mruck 2011, S. 12) Aufgrund dieser Weiterentwicklungen wird davon ausgegangen, „dass es richtiger wäre, von Grounded-Theory-Methodologien im Plural zu sprechen oder zumindest anzuerkennen, dass es eine Vielzahl (nationaler, disziplinärer) Verfahrensvorschläge und Auslegungsversuche gibt.“ (ebd. S. 12)

## 2.9.2. GROUNDED THEORY METHODOLOGIE NACH JULIET CORBIN

Juliet Corbins Beitrag „Developing Grounded Theory. The Second Generation.“ im „Grounded Theory Reader“ (Mey & Mruck 2011) dient hier als Grundlage der Herangehensweise an das Datenmaterial, da Corbins Erklärungen und Argumentationen besonders anschlussfähig erschienen und sie gemeinsam mit Anselm Strauss die ursprüngliche Version der Grounded Theory mit und anschließend weiterentwickelte.

Zu Beginn ihres Beitrages thematisiert sie die häufig kritisierte Subjektivität im Forschungsprozess auf verschiedenen Ebenen. Zunächst beschreibt sie, inwiefern sich ihre Auffassung der Grounded Theory Methodologie von Anselm Strauss' unterscheidet und warum dies ein natürlicher Prozess der Weiterentwicklung war. Diese Weiterentwicklung beschreibt sie folgendermaßen: „Genaugenommen schreibt jede/r, die oder der über eine Forschungsmethode schreibt, mit Ausnahme der ursprünglichen Autor/innen, über ihre oder seine Interpretation dieser Methode, da es sich um eine Darstellung aus der Perspektive dieser zweiten Person handelt.“ (Corbin 2011, S.163)

Weiters beschreibt sie die Subjektivität in Bezug auf die Rolle des Forschenden beziehungsweise der Forschenden. Sie geht davon aus, dass Methoden oder Verfahren an das Forschungsvorhaben angepasst werden können und betont, „dass jedes Forschungsprojekt anders ist, und dass jede Person, die ein Verfahren nutzt, dieses Verfahren in jedem Projekt subjektiv und auf dieses konkrete Projekt bezogen ein wenig verändert, um es angemessener nutzen zu können.“ (ebd. S. 165)

In ihrer dritten Auflage der „Basics of Qualitative Research“ berücksichtigt sie aber auch zeitgenössische Vorstellungen und Konzepte der qualitativen Forschung. Sie beschreibt, dass es eine Vielzahl an Wirklichkeiten gibt und die dazugehörigen Forschungen angemessen angepasst werden müssen, um in der Lage zu sein, diese verschiedenen Sichtweisen zu berücksichtigen.

Es gibt nicht eine Wirklichkeit, es gibt mehrere ‚Wirklichkeiten‘, und Datenerhebung und –analyse erfordern, diese mannigfachen Sichtweisen einzufangen und angemessen zu berücksichtigen. Es mag äußere Ereignisse geben – den Vollmond, einen Krieg oder ein Flugzeug, das in ein Gebäude stürzt –, aber diese Ereignisse sind untrennbar von der Art und Weise, wie Menschen sie erleben und auf sie reagieren. [...] Daher sind es nicht die Ereignisse selbst, die den Mittelpunkt unser Untersuchungen bilden, sondern die Bedeutungen, die ihnen zugeschrieben werden, die Handlungen/Interaktionen/ Emotionen, die als Reaktion darauf vollzogen und ausgedrückt werden sowie der Kontext, in dem diese Ereignisse und Reaktionen auf sie stattfinden. Jeder Mensch schreibt Ereignissen Bedeutungen zu und reagiert auf sie vor dem Hintergrund der je eigenen Biografie, von Gender, Zeit und Ort, entlang kultureller, politischer, religiöser und beruflicher Erfahrungen. (ebd. S. 166)

Trotzdem plädiert Corbin für den Gebrauch von Konzepten, da sie uns als Grundlage „für Diskurs und für das Erreichen eines geteilten Verständnisses“ (ebd. S. 168) dienen. Sie ist der Auffassung, dass Verfahren und Konzepte für den wissenschaftlichen Diskurs von Bedeutung sind, um sich über

Forschungsergebnisse austauschen zu können und dabei ein geteiltes Verständnis von bestimmten Grundlagen entwickeln zu können. Allerdings beschreibt Corbin auch, dass Konzepte keine Anweisungen sein sollen, die jedenfalls in genau gleicher Weise berücksichtigt werden müssen, in der sie zuvor begründet wurden:

Techniken und Verfahren sind Werkzeuge, die von Forschenden verwandt werden sollen, wenn sie diese als tauglich erachten, um methodologische Probleme zu lösen. Es handelt sich nicht um eine Serie von Anweisungen, die starr befolgt werden müssen. Keine Forscherin und kein Forscher sollte Kodierverfahren in einer Weise zu befolgen versuchen, dass der fließende und dynamische Charakter qualitativer Analyse verloren geht. Der Analyseprozess ist vor allem ein Denkprozess. Er verlangt, ‚in die Schuhe der anderen zu schlüpfen‘ und sich zu bemühen, die Welt aus deren Perspektive zu sehen. Die Analyse sollte entspannt und flexibel sein und getrieben durch die Einsichten, die durch die Interaktion mit den Daten gewonnen werden, statt starr-strukturiert und von Verfahren *gelenkt*. (ebd. S. 166)

Während der Analyse der Daten wird versucht Corbins Anregungen zu befolgen und die Analyse offen und flexibel zu gestalten.

In der Analyse wird demnach in einem sehr offenen Verfahren ein Kodierschema erstellt. Wie Kodierverfahren und im weiteren einzelne Codes konkret aufgebaut und erstellt werden, wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

### 2.9.3. KODIERVERFAHREN

Das Kodieren ist das Verfahren, das zur Analyse der Daten angewandt wird. Es „stellt die Vorgehensweise dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozeß, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden.“ (Strauss & Corbin 1996, S.39) Strauss & Corbin (1996) nennen vier Punkte, warum die analytischen Verfahren für die Grounded Theory konzipiert wurden, nämlich: „eher eine Theorie zu entwickeln als sie nur zu überprüfen.“ (Strauss & Corbin 1996, S.39) Weiters um „dem Forschungsprozeß die notwendige methodische Strenge zu verleihen, die eine Theorie zur ‚guten‘ Wissenschaft macht“ (ebd. S. 39), sowie um „dem Analysierenden zu helfen, seine mitgebrachten und während des Forschungsprozesses entwickelten Verzerrungen und Vorannahmen zu durchbrechen“ (ebd. S. 39) und um „für Gegenstandsverankerung (grounding) zu sorgen; Dichte, Sensibilität und

Integration zu entwickeln, die benötigt werden, um eine dichte, eng geflochtene, erklärungsreiche Theorie zu generieren, die sich der Realität, die sie repräsentiert, so weit wie möglich annähert“. (ebd. S. 39) Um die genannten Ziele in einem solchen analytischen Verfahren zu erreichen, wird ein Gleichgewicht zwischen verschiedenen Merkmalen wie „Kreativität, Strenge, Ausdauer und vor allem theoretische Sensibilität“ (ebd. S. 39), das eingehalten werden soll, vorausgesetzt. Die Analyse der Daten in der Grounded Theory „besteht aus sehr sorgfältigem Kodieren der Daten, welches hauptsächlich, wenn auch nicht ausschließlich, durch eine mikroskopische Untersuchung der Daten geschieht.“ (ebd. S. 40) Es lassen sich drei verschiedene Typen von Kodierverfahren unterscheiden: „Das

- a) offene Kodieren,
- b) axiale Kodieren und
- c) selektive Kodieren.“ (ebd. S. 40)

Das offene Kodieren stellt jenen analytischen Prozess der Grounded Theory dar, der zur Identifizierung von Konzepten dienen soll und weiters auch Bezug auf ihre Eigenschaften und Dimensionen nehmen soll, die im Zuge dieser Analyse erstmals entwickelt werden sollen. Diese analytischen grundlegenden Verfahren, „mit denen das erreicht wird, sind: das Stellen von Fragen an die Daten, und das Vergleichen hinsichtlich Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen jedem Ereignis, Vorfall und anderen Beispielen für Phänomene.“ (ebd. S. 55) Ereignisse und Vorfälle, die einander ähnlich sind, werden benannt und in weiterer Folge zu Kategorien gruppiert. Es gibt verschiedene Wege, das offene Kodieren anzugehen. Einer dieser Wege ist jener, in dem Sätze oder ganze Abschnitte kodiert werden. Dieses Verfahren wird auch in der vorliegenden Arbeit angewandt. Da narrative Interviews geführt werden und mit dieser Erhebungsmethode im Forschungsprozess sehr dichte und große Textkorpora entstehen, ist diese Form des Kodierens gut geeignet, um die Interviews in verschiedene angesprochene Aspekte zu gliedern.

Bei dieser Variante wird nach dem Hauptaspekt in Sätzen oder Abschnitten der Interviews gefragt. Dieser Hauptaspekt wird anschließend benannt. Es entsteht eine Kategorie, die möglichst deutlich und kurz die Gedanken der Person zusammenfasst. Diese „Kategorien und die dazugehörenden

Konzepte werden dann aufgrund der Randnotizen als Kode-Notiz – ein Memo-Typ – ausformuliert.“ (ebd. S. 54)

Während des offenen Kodierens ist besonders die theoretische Sensibilität von großer Bedeutung. Zur Erhöhung genau dieser theoretischen Sensibilität wurden Techniken von Strauss & Corbin (1996) entwickelt. Dabei geht es darum, „hinter das Offensichtliche zu schauen.“ (ebd. S. 56) Unser Wissen per se, unsere Erfahrungen und unsere Vorannahmen sind dabei nicht unbedingt als etwas Nachteiliges im Forschungsprozess zu werten. Im Gegenteil, sie erweisen sich als hilfreich, wenn man theoretische Sensibilität entwickeln möchte, aber „wir müssen unsere Vorannahmen in Frage stellen, über unsere Erfahrung hinaus nach Antworten suchen und über die Literatur hinausschauen, wenn wir Phänomene entdecken und zu neuen theoretischen Formulierungen gelangen wollen.“ (ebd. S. 56) Da es um das Entwickeln neuer Theorien geht und darum, diese „in den Daten zu entdecken, benötigen wir theoretische Sensibilität – die Fähigkeit, mit analytischem Tiefgang zu ‚sehen‘, was vor uns liegt.“ (ebd. S. 56) Deshalb gibt es Techniken, die helfen sollen, Vorannahmen bei der Datenanalyse zu durchbrechen.

Jeder von uns bringt Verzerrungen, Vorannahmen, Denkmuster und Wissen aufgrund von Erfahrung und Literaturstudium in die Datenanalyse ein. Diese können unsere Sicht dessen, was in den Daten bedeutsam ist, blockieren oder uns daran hindern, von deskriptiven zu theoretischen Ebenen der Analyse fortzuschreiten. Es gibt bestimmte Techniken, die benutzt werden können, um diese Probleme zu verhindern oder zu berichtigen. Dazu gehören: das Stellen von Fragen; die Analyse eines einzelnen Wortes, einer Phrase oder eines Satzes; die Flip-Flop-Technik; das Ziehen von Vergleichen, sowohl Binnenvergleiche als auch weithergeholte; und das Schwenken der roten Fahne. Alles was man dazu braucht ist Praxis – je mehr desto besser – und kreative Vorstellungskraft. (ebd. S. 73)

Unter der Flip-Flop-Technik versteht man eine Methode mit der sich das Konzept von Herrschaft durchbrechen lässt beziehungsweise auf den Kopf stellt, weil man sich genau das Gegenteil, also das Umkehren von Hierarchien, vorstellt. Dadurch kann ein „Vergleichen an den Extrempolen einer Dimension“ (ebd. S. 64) stattfinden und das analytische Nachdenken über Daten wird damit unterstützt. (vgl. ebd. S. 64)

Das Schwenken der roten Fahne kommt dann zum Einsatz, wenn man bestimmte Wörter und Phrasen als Signale ansieht und besonders genau hinschaut, wenn diese vorkommen. Diese Phrasen können beispielsweise die

Worte „immer“ oder „nie“ sein. „Die analytische Konsequenz ist, niemals etwas für selbstverständlich zu halten.“ (ebd. S. 71)

Beim axialen Kodieren werden Subkategorien zu einer Kategorie in Beziehung gesetzt, was die zweite Phase des Kodierens darstellt. In dieser Phase werden ebenfalls wie beim offenen Kodieren Fragen gestellt und Vergleiche angestellt, wobei beim axialen Kodieren diese Vorgehensweisen fokussierter und auf das paradigmatische Modell ausgerichtet sind. (vgl. ebd. S. 92 -93)

Das bedeutet:

wir entwickeln jede Kategorie (Phänomen) in bezug auf die ursächlichen Bedingungen, die zu dem Phänomen führen, in bezug auf die spezifischen dimensional Ausprägungen dieses Phänomens hinsichtlich seiner Eigenschaften, in bezug auf den Kontext, auf die benutzten Handlungs- und interaktionalen Strategien, die im Lichte des betreffenden Kontexts eingesetzt werden, um auf das Phänomen zu reagieren, damit umzugehen und es zu bewältigen und bezüglich der Konsequenzen jeder ausgeführten Handlung/Interaktion. (ebd. S. 93)

Beim axialen Kodieren wird die Suche nach zusätzlichen Eigenschaften jeder einzelnen Kategorie fortgesetzt und ihre dimensional Ausprägungen werden notiert.

Beim selektiven Kodieren, also der dritten Phase im Kodierprozess, soll die gesamte interpretative Arbeit integriert werden, was eine Hürde für viele Forschende darstellen kann. Es wird eine Kernkategorie ausgewählt und alle Hauptkategorien werden in Beziehung zu dieser Kernkategorie gesetzt und auch untereinander in Beziehung gesetzt. (vgl. ebd. S. 117)

## 2.10. KODIERVORGANG

In der vorliegenden Arbeit wird mit dem Programm MAXQDA2018 gearbeitet, um den Forschungsprozess zu systematisieren, da damit das Kodieren effektiver, genauer und zeitintensiver möglich ist. Vor allem die Anzeige von Codeüberschneidungen ist eine nützliche und zeitsparende Funktion des Programms, die eine effiziente schnelle Auswertung unterstützt.

Für das tatsächliche Kodieren der Interviews diente die von Juliet Corbin erwähnten Phasen als Orientierung, jedoch wurden die Werkzeuge, wie von Corbin empfohlen, an die vorliegende Forschung und ihre Eigenheiten angepasst.

Es wird nicht jedes Wort einzeln kodiert, sondern nach Absätzen, weil das für diese Analyse der narrativen Interviews sinnvoller erscheint. Es werden die verschiedenen angesprochenen Themen herausgefiltert, diese bilden dann die Codes, mit denen im Anschluss weitergearbeitet wird. Während des gesamten Kodiervorgangs werden Themenbereiche hinzugefügt, wenn sich diese als relevant herausstellen. So bildete sich schnell eine Liste mit vielen verschiedenen Themen beziehungsweise Codes, die den jeweiligen gesprochenen Passagen zugeordnet werden können. Wie das Codeschema nach dem ersten Durchgang aussah, zeigt die folgende Grafik:

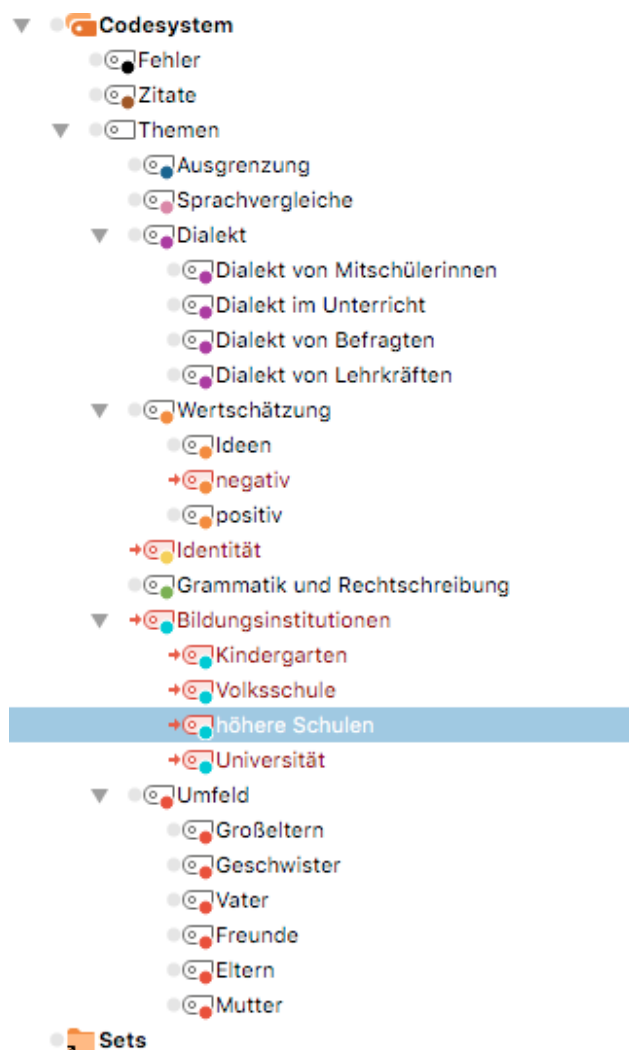


Abbildung 1: Code-System nach Themen

Je weiter der Kodiervorgang voranschritt, desto mehr Themen wurden als relevant aufgenommen, weshalb mehrere Durchgänge notwendig waren. Es wurde in weiteren Durchgängen nur nach einzelnen Themen kodiert, falls

diese für die vorliegende Forschung als relevant angesehen wurden und diese gliederten sich ebenfalls in das Kodeschema ein. Weitere Themen, die daraufhin entstanden, waren beispielsweise Folgende:

|                                           |    |
|-------------------------------------------|----|
| ▼ ● Themen                                | 0  |
| ● viel Deutsch in der Schule              | 11 |
| ▼ ● Wunsch nach Förderung der Erstsprache | 13 |
| ● tatsächliche Förderung der Erstsprache  | 8  |
| ● Hierarchie der Sprachen                 | 17 |
| ● Name                                    | 14 |

Abbildung 2: weitere Themenbereiche

Des Weiteren wurden Codememos erstellt in denen die für die Auswertung wichtigen Fragen notiert wurden.

Anschließend wird versucht diese Memos zu sortieren, „bis zweifelsfrei feststeht, welches der analytische Hauptfaden der analytischen Geschichte ist“ (Strauss & Corbin 1996, S.198) , welche dargestellt werden soll. Durch mehrmaliges Sortieren der Memos und wiederholtes Verfassen von Notizen entstand eine erstmals provisorische Gliederung, die durch eine weitere Überarbeitung umfassender wurde. In diesem Arbeitsschritt wurden die Forschungsfragen angepasst und eine Frage ergänzt, da sich herausstellte, dass die Förderung der Wertschätzung beziehungsweise Anerkennung im österreichischen Bildungssystem als zentrales Thema in allen Interviews angesprochen wird.

Nach der Erstellung des Kodeschemas und dem anschließenden Kodieren wird aufgrund der sortierten Memos eine Gliederung erstellt, anhand derer relevante beziehungsweise charakteristische Textpassagen ausgewählt werden. Diese werden im Anschluss theoretisch eingebettet und interpretiert. Wie bereits erwähnt, werden im Rahmen dieser Forschungsarbeit sechs narrative Interviews geführt, die das Datenmaterial bildeten und folglich der Analyse unterzogen werden. Die Namen der interviewten Personen werden mittels zufällig zugeordneten Großbuchstaben anonymisiert:

- Befragte A: Sie ist achtzehn Jahre alt und ist sowohl mit der bosnischen und der deutschen Sprache aufgewachsen. Ihre Eltern haben mit ihr Deutsch und Bosnisch gesprochen.

- Befragter B: Er ist ebenfalls achtzehn Jahre alt wurde in Österreich geboren und ist mit arabischer und deutscher Sprache aufgewachsen.
- Befragter C: Er ist neunzehn Jahre alt und hat zu Hause nur Albanisch gesprochen, bis er im Kindergarten erstmals mit Deutsch konfrontiert wurde.
- Befragte D: Sie ist zwanzig Jahre alt und hat in der frühen Kindheit mit ihren Eltern nur Serbisch gesprochen. Sie ist erst im Kindergarten mit der deutschen Sprache in Berührung gekommen.
- Befragte E: Sie ist zweiundzwanzig Jahre alt und ist mit der türkischen und der deutschen Sprache aufgewachsen. Ihre Eltern haben sie beim Deutschlernen unterstützt. Sie ist in Niederösterreich aufgewachsen und zur Schule gegangen, weshalb sie, ebenso wie ihre Eltern, niederösterreichischen Dialekt spricht.
- Befragte F: Sie ist dreiundzwanzig Jahre alt und in Tirol aufgewachsen und zur Schule gegangen. Ihre Eltern haben mit ihr sowohl deutsche Standardvarietät als auch tirolerischen Dialekt gesprochen.

Um zu zeigen wie die befragten Personen beispielsweise ihre Mehrsprachigkeit thematisieren, wird auf die verschiedenen Codes in den folgenden Kapiteln eingegangen.

Die auswertende Analyse der Codes erfolgte dabei folgendermaßen:

Um alle Wortmeldungen zu einem Thema zu erhalten, werden die verschiedenen Transkripte markiert und ebenfalls der Code, um hier ein Beispiel zu nennen, „Umfeld“ mit den folglich dazu passenden Subcodes wie beispielsweise „Vater“, „Mutter“, „Geschwister“, „Großeltern“, „Eltern“ und „Freunde“.

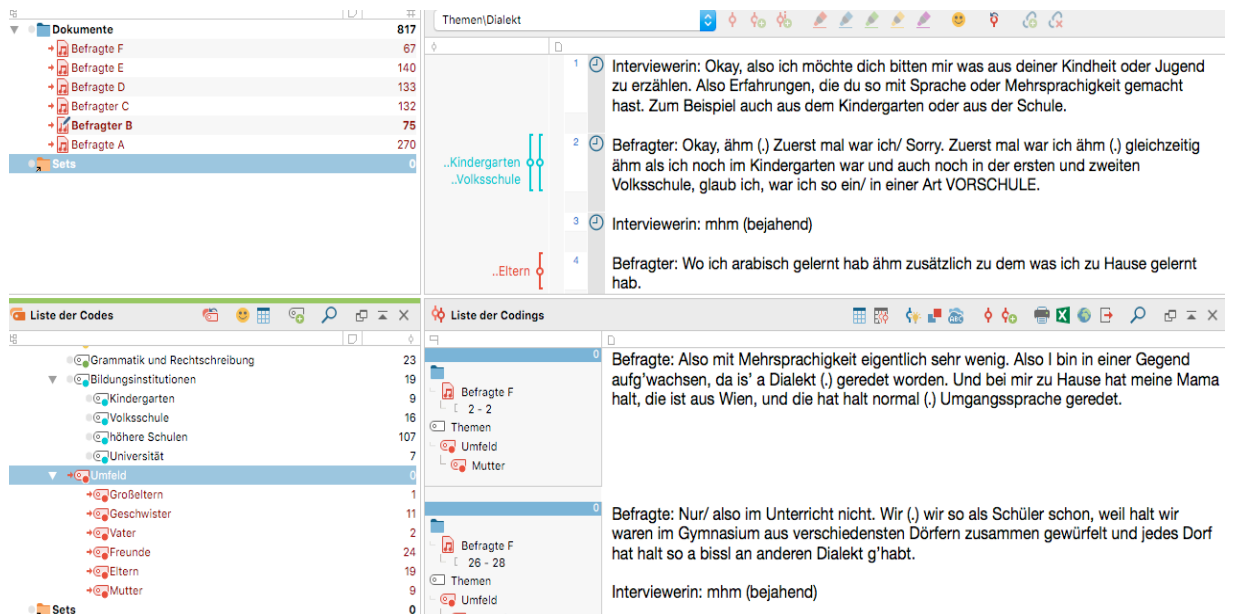


**Abbildung 3: Beispiel Umfeld**

Die Codes werden mit Hilfe der Memos in eine schlüssige Gliederung gebracht und mit den jeweiligen Forschungsfragen in Verbindung gesetzt. Die Forschungsfragen werden überarbeitet und die Daten werden selektiv nachkodiert. Es entstanden dadurch weitere Codes aus denen schließlich ein schlüssiges und auf die Forschungsfragen bezogenes Konzept entstand. Diese übrig gebliebenen Codes bildeten die Grundlage der folgenden Interpretation. Das Konzept entstand somit in verschiedenen prozessualen Schritten, in denen aufgrund neuer Erkenntnisse während des gesamten Forschungsverlaufs laufend nachkodiert wird und Adaptierungen vorgenommen werden.

### 3. INTERPRETATION

#### 3.1. UMFELD

Alle befragten Personen, die an den narrativen Interviews teilnahmen, begannen ihre Narration damit, zu erklären, welche Sprache ihre Eltern sprechen. Häufig wurde zu Beginn immer die „Mutter“ oder der in der Fachliteratur eher umstrittene Begriff der „Muttersprache“ genannt.

*„Okay also meine Eltern sprechen Serb/ ähm Bosnisch. Wollt schon Serbisch sagen. Bosnisch und meine Erst/ meine Muttersprache ist auch Bosnisch. Und meine Mama hat aber mit mir auch immer bisschen Deutsch geredet. Das heißt ich bin mit beiden Sprachen aufgewachsen. Und dann wo ich in den Kindergarten gegangen bin, war das jetzt nicht so (erstauntes seufzen) oh nein was für eine Sprache sprechen die da? Also ich bin da gut mitgekommen.“* (Befragte A, Z: 9-13)

Alle Befragten thematisieren bei der Frage nach Mehrsprachigkeit zu Beginn immer die Eltern oder deren Herkunft und die Sprachkenntnisse eben dieser, ohne dass nach den Eltern jedoch in der sehr offen formulierten Einstiegsfrage gefragt wird. Befragte A vergleicht beziehungsweise setzt die eigenen Sprachkenntnisse sogar mit denen der Mutter in Beziehung. Sie beschreibt lange, warum und wie ihre Mutter Deutsch gelernt hat und setzt das dann im Verlauf des Interviews in Beziehung zu ihren eigenen Deutschkenntnissen, indem sie erwähnt, dass ihr die Mutter die Sprache beigebracht.

Befragte E setzt ihre eigene innere Mehrsprachigkeit ebenfalls mit der der Eltern in Bezug. Als sie nach dem eigenen Dialekt gefragt wird, setzt sie das ebenfalls sofort mit dem Dialekt der Eltern, den diese sprechen, in Beziehung. *„JA. Dialekt. (Lachen) Also meine Eltern, die können zum Beispiel kein Hochdeutsch, sondern Dialekt.“* (Befragte E, Z: 40-41)

Auch Befragte F thematisiert zu Beginn ihre Mehrsprachigkeit über die Varietäten beziehungsweise Dialekte, die zu Hause von den Eltern gesprochen werden, genau wie alle anderen Befragten. Der Unterschied hier ist nur, dass sie ihre innere Mehrsprachigkeit nicht als solche wahrnimmt, weil sie sagt, dass sie mit Mehrsprachigkeit wenig Erfahrungen gemacht hat.

*„Also mit Mehrsprachigkeit eigentlich sehr wenig. Also I bin in einer Gegend aufg'wachsen, da is' a Dialekt (.) geredet worden. Und bei mir zu Hause hat meine Mama halt, die ist aus Wien, und die hat halt normal (.) Umgangssprache geredet.“* (Befragte F, Z: 6-8)

Die Narration erfolgt also nach einem ähnlichen Schema wie bei Personen, die mit mehreren unterschiedlichen Sprachen, also der äußeren Mehrsprachigkeit angehören, aufgewachsen sind. Es unterscheidet sich allerdings die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit. Junge Erwachsene, deren Eltern andere Sprachen als Deutsch sprechen, haben sich eher mit dem Thema identifiziert, als Befragte F, die der inneren Mehrsprachigkeit zuzuordnen ist, wie auch an dem zuvor genannten Zitat zu sehen ist.

Jedoch werden nicht nur die Eltern in Bezug auf Mehrsprachigkeit im Umfeld genannt. Einige Befragte nennen auch ihre Geschwister oder Großeltern und beschreiben deren Sprachkenntnisse beziehungsweise die Art und Weise, wie sie mit ihnen kommuniziert haben.

*„Ich mein', ich hab' mit meinen Eltern die meiste Zeit eh auf Arabisch gesprochen. Mit meinen Geschwistern eher auf Deutsch.“* (Befragter B, Z:21-22)

Was jedoch deutlich wird, wenn von Mehrsprachigkeit die Rede ist, dass immer eine Beziehung zwischen einem Individuum und seinem Umfeld beschrieben wird. Keine der befragten Personen hat ausschließlich über die eigene Person berichtet und den familiären Background dabei außer Acht gelassen. Wenn Mehrsprachigkeit also bei den Befragten zum Thema wurde, dann nur unter Berücksichtigung des familiären Umfelds beziehungsweise der Familienmitglieder und deren jeweiligen Sprachkenntnisse. Das kann deshalb der Fall sein, weil die Gesellschaft oftmals die eigene Herkunft oder darauffolgend die der Eltern in Gesprächen erfragt. Dadurch wird ein Konstrukt von Fremdheit erschaffen und es wird unterschieden zwischen Herkunftsverhältnissen im Sinne von „jemand ist fremd“ oder „jemand ist nicht fremd“. Das geht oftmals sogar so weit, dass man von einem Zustand sprechen kann, der über Identitäten verhandelt. Battaglia (1995) beschreibt diesen Zustand als „Mythos von der eigentlichen Herkunft und Zugehörigkeit“ (Battaglia 1995 zitiert nach Battaglia 2000, S. 189).

Dazu führte Battaglia (2000) eine explorative Studie durch. Sie beschreibt darin, dass es für die Teilnehmenden dieser Studie ganz „natürlich“ sei, wenn Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen nach ihrer Herkunft fragen. Es herrscht also unter den befragten Personen eine „hohe Bereitschaft sich zu erklären“ (Battaglia 2000, S. 198), was zeigt, dass dieser „Mythos von Herkunft“ auch in den Köpfen von Betroffenen existiert. (vgl. Battaglia 2000, S.198 ff) Deshalb, das zeigen auch die Interviews die hier interpretiert werden, „wurden auch auf nicht gestellte Fragen regelrecht mechanisch Antworten geäußert“ (Battaglia 2000, S. 199) und für die befragten Personen ist es selbstverständlich, „die gewohnten kommunikativen Muster zu durchlaufen“ (ebd. S. 199).

Zu einer Aufforderung zur Klärung der Herkunft in Gesprächen können Gesprächsteilnehmer und Gesprächsteilnehmerinnen durch das Aussehen oder aber den Namen veranlasst werden, was die folgende Abbildung auch verdeutlichen soll:

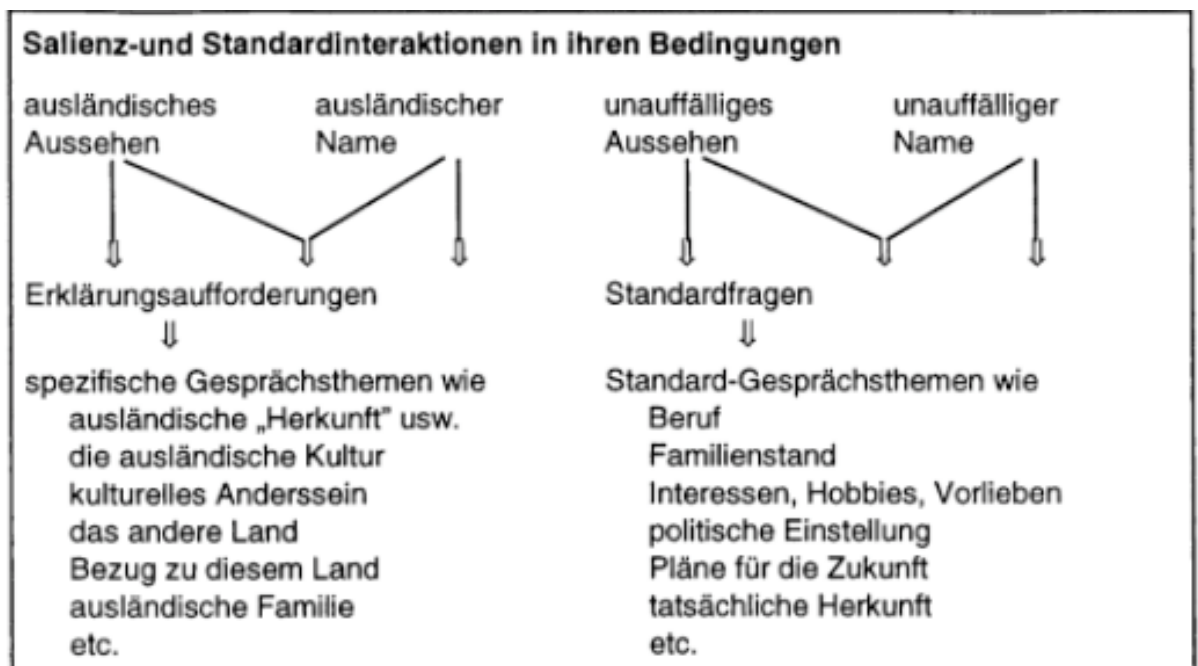


Abbildung 4: Gesprächsverlauf nach Battaglia (2000), S.188

Auch der Name stellt für die interviewten Personen dieser Forschung immer wieder Hürden dar.

### 3.2. NAME

Es wurden also nicht ausschließlich die Familienmitglieder und deren Sprachkenntnisse thematisiert, denn auch der Familienname wurde von einigen befragten Personen in Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit erwähnt. Als die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Interviews von ihren Familiennamen sprachen, wurde auch meistens das erste Mal das Thema Wertschätzung beziehungsweise Anerkennung aufgeworfen. Der Nachname gehört für die Befragten also ebenso zum Thema Mehrsprachigkeit wie auch Sprachkenntnisse. Das kann daran liegen, dass es, wie auch schon Dirim & Mecheril (2010a) beschrieben haben, bei Auseinandersetzungen um Sprache und Anerkennung immer um Zugehörigkeiten und Identitäten geht. Der Nachname einer Person gehört schließlich auch zur Identität derselben und durch ihn kann die Zuschreibung von Zugehörigkeiten passieren. Durch diese Zuschreibung von Zugehörigkeiten oder dem damit verbundenen Ausdruck von Nicht-Zugehörigkeit können Individuen weniger Anerkennung als erwünscht oder als Menschen mit „deutsch-klingenden“ Nachnamen erfahren. Das ist wiederum auf die generelle Bereitschaft zur Anerkennung der Mehrsprachigkeit dieser Personen zurückzuführen.

Einige der Befragten berichteten, dass sie sich aufgrund ihres „nicht-deutsch-klingenden“ Nachnamens nicht wertgeschätzt gefühlt hätten. Befragte A beschreibt das sogar an mehreren Stellen im Interview. Einmal erläutert sie beispielsweise, dass Menschen unbewusste Vorurteile hätten, wenn sie ihren Nachnamen hören:

*„aber ich weiß nicht. Ich hab’ so das Gefühl, weil mein Nachname halt (.) nicht Deutsch klingt also (zensiert) (.) ähm dass man da schon irgendwelche Vorurteile hat, aber unbewusst. Ich glaub nicht, dass die das so böse meinen. Und dann (.) vielleicht/ vielleicht ähm (..) Bild ich mir das auch alles ein, aber jedes Mal vor einem Referat hab’ ich dann voll Schiss irgendwas Falsches zu sagen oder ähm (.) ich weiß nicht.“* (Befragte A, Z: 170-174)

Gleich danach geht sie näher darauf ein, dass sie sich bewusstmacht, dass nur sie und eine Klassenkollegin *„eine andere Muttersprache haben und sonst sind alle Österreicher“*. (Befragte A, Z:179) Das beschreibt genau das, was Dirim & Mecheril (2010a) zum Thema Anerkennung konstatiert haben,

nämlich, dass sich ein Kampf um Zugehörigkeiten in Bezug auf Anerkennung artikuliert. Der folgende Interviewauszug, in dem sich Befragte A als Österreicherin bezeichnet, soll diese Ambivalenz, die sie selbst in Bezug auf ihre Zugehörigkeit empfindet, verdeutlichen beziehungsweise zeigen, dass sie sich gezwungen fühlt, über ihre Zugehörigkeit zu verhandeln oder sich sogar in einer gewissen Weise zu rechtfertigen.

*„Das heißt ich hab’ mich da irgendwie (.) also ich war immer in beiden Welten, würd’ ich mal sagen. Also ich war immer (kurze Pause) Österreicherin [...]“*  
(Befragte A, Z: 38-39)

Hier besteht eine Art innerer Konflikt, ob sie sich als Österreicherin zugehörig fühlt oder aber nicht, was wieder den „Mythos von Herkunft“ nach Battaglia (2000) unterstreicht. Mehrmals beschreibt die Befragte auch die Divergenz zwischen „wir“ und „den anderen“. Mit „wir“ meint sie die Freundin, die ebenfalls mehrsprachig aufgewachsen ist und sich selbst und mit „die anderen“ beschreibt sie den Rest ihrer Schulklasse. Hier stellt sich die Frage, ob eine solche Ambivalenz überhaupt existieren muss? Kann man sich nicht auch als Österreicherin fühlen und mehrsprachig aufgewachsen sein? Wieso müssen diese Zugehörigkeitsverhältnisse überhaupt existieren? Diese Zweiteilung soll Anerkennung natürlich keinesfalls bewirken, was aber passieren kann, wie sich auch in einigen Studien zeigt, wie in jener von Battaglia (2000):

Eine konventionelle Selbstdarstellung in biographischen Alltagsgesprächen ist, wie gezeigt wurde, Binationalen auf eine charakteristische Weise verwehrt. Sie werden, sofern sie durch ein nicht standarddeutsches Aussehen oder einen ausländischen Namen auffallen, aufgefordert, zunächst dieses Sich-Unterscheiden zu erklären. (Battaglia 2000, S. 202)

Nach Castro Varela & Mecheril (2010) können Individuen, die sich in solchen Konflikten befinden, kein Dasein als Subjekt entwickeln, da es ihnen nicht möglich ist, sich in Welt- und Selbstverhältnisse zu begeben, die einen transformativen und auch affirmativen Charakter aufweisen. Das ist jedoch nur der Fall, weil keine Verhältnisse geschaffen werden, in denen, wie beispielsweise in diesem Fall, Lehrkräfte für die Selbstdarstellung anderer eintreten. (vgl. Castro Varela & Mecheril 2010, S. 93)

Ein weiteres Beispiel dafür, dass aufgrund des Namens nicht ausreichend Anerkennung vermittelt wird, ist jenes, das Befragte D erzählt. Zu Beginn des

Interviews berichtet sie relativ allgemein über eine andere Behandlung, die man erfährt, wenn man einen „nicht-deutsch-klingenden“ Namen hat.

*„Also ich find’ eher/ also erst später wird man dann irgendwie/ also irgendwie anders betrachtet. Vor allem wenn man irgendwie so einen typischen zum Beispiel jugoslawischen Namen hat. [...] Zu/ Halt keine Ahnung mit dem ‚-ic‘ oder so, wenn/ Weil ich zum Beispiel hab’s nicht. Ja. Also ich find’ schon man sieht da ein bisschen einen Unterschied. [...] Also dass manche Lehrkräfte dann (...) Ich weiß nicht wie ich es erklären soll, halt so ähm (...) (Lachen) zu diesen/ also zu quasi JUGOSLAWISCHEN Kindern ähm (.) abwertender [...] // sind, // oder sich halt benehmen.“ (Befragte D, Z: 68-85)*

Sie beschreibt die Ausgrenzung am Beispiel ihrer Freundin gleich darauffolgend im Interview näher, weil ihr eigener Name ihrer Meinung nach kein „jugoslawisch-klingender“ ist. Der Nachname ihrer Freundin ihrer Meinung nach jedoch schon, weil er auf das oben erwähnte ‚-ic‘ endet. Sie beschreibt eine Situation an einer Universität, in der ihre Freundin und andere Studierende aufgrund ihres Nachnamens weniger Anerkennung beziehungsweise sogar Nachteile erfahren haben.

*„Ähm, ich hab halt eine Freundin und die hat eben Philo/ sie phil/ sie studiert auch Philosophie und da musste man ja ein Essay schreiben und halt sie hat das halt nicht bestanden und wo sie dann in die Einsicht gegangen ist, waren da/ sie hat halt gemeint, das waren alles nur ju/ jugoslawische also Studenten mit jugoslawischer Abstammung. [...] Und halt quasi wo man überall das ‚-ic‘ gesehen hat. Und die sind halt alle durchgefallen.“ (Befragte D, Z: 101-109)*

Hier beschreibt die Befragte eine Situation, in der Ausgrenzung, aufgrund von Nachnamen, an denen ein Migrationshintergrund deutlich wird, passiert. Anerkennung sollte allerdings auf Verhältnisse abzielen, in denen alle Personen als handlungsfähige Subjekte akzeptiert werden und sich als ernst genommen empfinden. (vgl. Mecheril 2010, S. 183)

Handlungsfähigkeit beschränkt sich im Rahmen eines Anerkennungsansatzes also nicht auf die schlichte Zubilligung, gleichberechtigt an öffentlichen Gütern partizipieren zu dürfen. Handlungsfähigkeit wird hier vielmehr verstanden als responsives und konstantes Verhältnis [...] zwischen Bildungs-/Handlungssubjekt und Bildungs-/Handlungsraum. Es reicht nicht aus, teilhaben zu dürfen, die Frage ist auch, woran und unter welchen Voraussetzungen. Erst wenn Individuen die spezifischen, nur im Rahmen ihrer je besonderen Lebensumstände, ihrer Geschichte und Biografie verstehbaren Dispositionen und Vermögen nicht ausblenden müssen, ist in einem anerkennungstheoretischen Sinne ein angemessener Handlungs- und Bildungsrahmen geschaffen. (Mecheril 2010, S.184)

Davon kann jedenfalls nicht die Rede sein, wenn Individuen, die einen Migrationshintergrund haben, sich dessen bewusst sind, dass sie aufgrund ihres Nachnamens Ausgrenzung erfahren.

Jedoch wird diese Ausgrenzung nicht nur durch beispielweise Lehrkräfte vollzogen. Auch bei Gruppenarbeiten unter Studierenden und Schülern und Schülerinnen kann es zu eben dieser kommen. Vorurteile sind ein möglicher Grund dafür, aber auch die Annahme, dass Mehrsprachigkeit ein Nachteil sein kann. Es wird von beispielsweise Mitschülern und Mitschülerinnen aufgrund von Namen vermutet, dass, wenn eine Person einen Migrationshintergrund hat, sie deshalb weniger gut Deutsch spricht und demnach kein Erfolg für die Gruppenarbeit garantiert ist. Diese Situation beschreibt Befragte E im Interview:

*„(...) Naja (.) Es kommt drauf an wie viele Türken es in der Gruppe gibt. Weil wenn da viele Türken sind, dann freut es sie, wenn ich auch Türkisch/ ,ah okay auch ne Türkin, cool da kömma gleich ne Gruppe machen.’ Aber bei den Österreichern ist das auch so. Zum Beispiel wennst jetzt in die Gruppe rein gehst und du musst zum Beispiel zu viert irgendwas machen, dann haben sie keine so Bedenken: ,Okay, oh Gott sie ist/ sie ist jetzt Türkin.’ zum Beispiel mal und kann aber ned wirklich Deutsch. ,Soll ich überhaupt mit ihr in die Gruppe gehen? Schaff ma das überhaupt?’ Aber wenn sie hören, ich spreche Deutsch und Dialekt oder auch Hochdeutsch: ,Ah okay passt dann mach ma die Gruppe gleich.’ Das/ [...] Das merkt man auch, also/ Die nehmen dich dann schneller in die Gruppe rein, als wenn man jetzt nur zum Beispiel hört: ,Ah okay, die spricht nicht so gut Deutsch. Ja ich weiß nicht.“ (Befragte E, Z: 412-425)*

In dieser Situation wird ebenfalls das handlungsfähige Subjekt nicht ernst genommen. Auch Zugehörigkeitsverhältnisse spricht sie hier an. Es gibt die Gruppe der „Türken und Türkinnen“ und die Gruppe der „Österreicher und

Österreicherinnen“. Sie fühlt sich genauso wie Befragte A abwechselnd beiden Gruppen zugehörig. Hier gibt es also kein Dasein des Subjektes in transformativen und affirmativen Welt- und Selbstverhältnissen. Je nachdem, zu welcher Gruppe sie sich zu einem Zeitpunkt zugehörig fühlt, wird dennoch ein „wir“ und „die anderen“ gebildet. Es gäbe hier für Lehrkräfte einfache Möglichkeiten sich einzusetzen, um diese Binarität der Strukturen aufzubrechen und für die Selbstdarstellung aller einzutreten. Es kann zum Beispiel einfach bei der Gruppenbildung im Unterricht darauf geachtet werden, dass dieses „wir“ und „die anderen“ nicht entstehen kann. Dafür könnte man die Schüler und Schülerinnen durch Zufall zu unterschiedlichen Gruppen für eine etwaige Gruppenarbeit zuordnen, sodass alle Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit erhalten mit jedem Mitschüler und jeder Mitschülerin einmal an einem Projekt zu arbeiten.

### 3.3. ANERKENNUNG INNERER MEHRSPRACHIGKEIT

Ein weiterer Aspekt, den Befragte E erstmals im Interview aufbringt, ist der, dass innere Mehrsprachigkeit mehr Anerkennung erfährt als äußere Mehrsprachigkeit. Sie beschreibt Situationen, in denen sie aufgrund ihres Namens und der Standardvarietät Ausgrenzung beziehungsweise Diskriminierung erfährt, sich allerdings sofort anerkannt fühlt, wenn sie Dialekt spricht. Sie erläutert dazu zwei sehr konkrete Beispiele.

*„Gut. (.) Ich hab gute Erfahrungen g'macht, weil die haben dann schon g'schaut. Manche haben/ eine/ eine Lehrerin/ eine Professorin hat mal gefragt: ‚Du sprichst Dialekt? Aber (.) dein Name hört sich anders an?‘ Ja ich bin Türkin, aber ich bin hier aufgewachsen. ‚Aber bist du Wienerin?‘ Nein, nein nicht von Wien. ‚Ah du sprichst so gut Dialekt.‘ Und (.) das war schon schön, weil/ ‚Ah okay die kennt sich aus, die ist integriert.‘ Diese Meinung haben die meisten dann. Nicht nur in der Uni auch wenn/ wenn ich zum Beispiel irgendwo bin. Das Schönste ist wenn man zum Beispiel Probleme mit der Technik hat und man ruft an zum Beispiel Handy und man spricht (.) ähm Hochdeutsch verstehn's as nicht, dann red'st amal a bissl lauter und a bissl im Dialekt. ‚Ah ja kein Problem, wir ändern's für Sie.‘ Und was weiß ich. Da hat/ da hatte ich schon einige Erfahrungen. [...] Also (.) auch von meiner*

*Schwester, die ist zum Beispiel verheiratet mit einem (.) ähm der aus der Türkei kommt und der hat nicht/ die Sprache nicht so. Er spricht aber gebrochen. Und wenn er zum Beispiel anruft, nehmen's as nie ernst. Dann nimmt mein Han/ meine Schwester das Handy ruft ähm ruft zurück und spricht sofort andere Sprache, sofort: „Ah ja Frau weiß ich nicht was und/“ sofort netter. [...] Also ich seh' das und merk' das. Man spürt's auch von den Blicken her. „Oh du sprichst Dialekt.“ Schön.“ (Befragte E, Z: 384-406)*

Österreichischen Dialekten wird demnach mehr Anerkennung entgegengebracht als in dem Fall Türkisch, der Erstsprache der interviewten Person.

Besonders im schulischen Bereich wird es eher toleriert, wenn Schüler und Schülerinnen Dialekt sprechen, also der inneren Mehrsprachigkeit zuzuordnen sind. In der Schule wird meistens jedoch nach einer bestimmten Varietät des Deutschen verlangt. Diese Varietät wird in der Fachliteratur häufig als „Bildungssprache“ bezeichnet. „Die Bildungssprache hat mit den Regeln schriftsprachlicher Kommunikation mehr gemeinsam als mit der Alltagssprachlichen mündlichen Verständigung.“ (Dirim & Mecheril 2010, S. 106) Diese sogenannte Bildungssprache stellt für einige Familien, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, eine Hürde dar, wie auch Dirim & Mecheril (2010a) das beschreiben.

Die Schule ist ein Ort, an dem der Fortbestand der legitimen Sprache gewährleistet wird; sie legt Wert auf die Herausbildung und Weitergabe, auf die Verfeinerung des als legitim verstandenen Sprachvermögens. Hierbei geht es um die Beherrschung des Deutschen, aber nicht nur um die Beherrschung des Deutschen, sondern die Beherrschung eines bestimmten Deutsch; eines Deutsch, das die Eltern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und die über wenige Ressourcen verfügen, diesen Mangel zu kompensieren, nur schwer in der Lage sind zu vermitteln, auch wenn sie mit ihrem Kind Deutsch sprechen. Denn an dem Gebrauch der Varietät, die es zu beherrschen gilt, partizipieren sie kaum. (Dirim & Mecheril 2010a, S. 108)

Genau das könnte allerdings auch auf Eltern, die einen Dialekt sprechen und deren Kinder der inneren Mehrsprachigkeit zugehörig sind, zutreffen. Diese Eltern partizipieren möglicherweise auch kaum am Gebrauch eben dieser Varietät, die als Bildungssprache bezeichnet werden kann. Ebenfalls kann es sein, dass diese Eltern über zu wenige Ressourcen verfügen, um dieses Defizit zu kompensieren.

In diesem Bereich lassen sich also Familien, deren Kinder der innersprachlichen Mehrsprachigkeit und jene, deren Kinder der außersprachlichen Mehrsprachigkeit zuzuordnen sind, vergleichen. Hier können durchaus ähnliche Verhältnisse gegeben sein. Warum erfahren diese beiden Gruppen aber dann unterschiedliche Anerkennung im Bildungswesen?

Dies verschärft die Problematik des sprachlichen Konflikts, in den Eltern und Kinder geraten, sobald sie Mitglieder der Institution Schule werden, und dessen Verlierer sie mit großer Wahrscheinlichkeit werden, solange die Schule ihnen nicht die angemessene Unterstützung im Erwerb des schulsprachlichen Deutsch gewährt, und zwar unter Berücksichtigung der Bedingungen der Lebenswelt, der prekären Verhältnisse, in denen viele Familien leben, und unter Wertschätzung sowie Eröffnung von Möglichkeiten der Nutzung von Mehrsprachigkeit. (Dirim & Mecheril 2010a, S. 108-109)

Die Eröffnung für das Nutzen von Mehrsprachigkeit muss natürlich für sowohl innersprachlich mehrsprachige Kinder passieren als auch für die, die der Gruppe der äußeren Mehrsprachigkeit angehören. Den befragten Personen zufolge passiert das jedoch fast nur im Bereich der inneren Mehrsprachigkeit. Es stellt seltener ein Problem dar, wenn Kinder in der Schule ihren österreichischen Dialekt benutzen. Befragte F, die im ländlichen Raum zur Schule gegangen ist, berichtet sogar darüber, dass ihre Lehrkräfte Dialekt im Unterricht gesprochen haben:

*„Ähm eigentlich die meisten haben den Dialekt gesprochen auch die Lehrer. [...] Auch im Unterricht, genau. Also es hat wenig Lehrer geben, die im Unterricht dann Standardsprache g'sprochen ham. [...] Also in der Unterstufe war das zum Beispiel auch mein Deutschlehrer, der hat an ziemlich starken Dialekt g'redet.“* (Befragte F, Z: 21-31)

Auch Befragte E, die ebenfalls im ländlichen Raum zur Schule gegangen ist, berichtet darüber, dass im Unterricht fast ausschließlich Dialekt gesprochen wurde:

*„Ja. Wir haben auch im Deutschunterricht nur Dialekt gesprochen. Ähm quasi Hochdeutsch haben wir nur bei den Texten g'habt, nur beim Schreiben. Sonst auch überall nur Dialekt. [...] Genau. Die Lehrer genauso.“* (Befragte E, Z: 178-184)

Im Schulunterricht der beiden Befragten ist es also selbstverständlich, dass sowohl Lehrkräfte als auch Schüler und Schülerinnen Dialekt sprechen und damit auch ihre Mehrsprachigkeit leben können. Jedoch stellt sich hier auch

die Frage, ob in Schulen am Land, in denen der Unterricht ausschließlich im Dialekt abgehalten wird, überhaupt so etwas wie eine Bildungssprache existiert, beziehungsweise ob Bildungssprache auch ein Dialekt des Deutschen sein kann?

Aus den Interviews geht hervor, dass auch in Schulen in Wien österreichische Dialekte eher toleriert werden als andere Sprachen als Deutsch, zumindest wenn die Lehrkräfte ihn verwenden. So beschreibt Befragter C zum Beispiel, dass auch wenige Lehrer beziehungsweise Lehrerinnen in seiner Schule einen Dialekt im Unterricht benutzt haben:

*„Es gab auch (.) ein, zwei Lehrer, die im Dialekt gesprochen haben, aber die meisten waren eher im Hochdeutsch. Und (.) es wurde halt auch gefragt/ also ich wurde auch mal gefragt, ob ich das auch gut verstehen kann.“* (Befragter C, Z: 221-224)

Wenn Schüler oder Schülerinnen ihren Dialekt in hauptsächlich Wiener Schulen verwendet haben oder verwenden wollten, gab es auch einige Ausgrenzungserfahrungen von Seiten der Mitschüler und Mitschülerinnen. Befragte D berichtet darüber, dass sie eine Freundin in einer Klasse hatte, die einen bregenerischen Dialekt hatte. Auf die Frage, ob ihre Freundin denn im Unterricht in ihrem Dialekt gesprochen habe, antwortet sie wie folgt:

*„Nein, hat sie nicht. Also sie hat Deutsch normal/ also Hochdeutsch. [...] Ähm ich glaub', weil die anderen sie halt nicht verstehen würden und sie sich halt, ich weiß nicht, ob ausgegrenzt oder (..) beschämend fühlen würde. Also vor allem halt in der Unterstufe. Ich glaub', in der Oberstufe ist es dann eh anders.“* (Befragte D, Z: 240-246)

Auch Befragter C berichtet darüber, dass es eine Schülerin gab, die Dialekt gesprochen hat, ihn aber dann nicht mehr verwenden wollte, aufgrund der Reaktion einiger Mitschüler und Mitschülerinnen:

*„// Wir hatten // hm ja wir hatten einen Schülerin, der hatte einen Dialekt. Also SIE hat noch immer einen Dialekt. Aber sie hat dann sich entschieden auch auf Hochdeutsch mit uns zu reden (.) , weil es da auch einige Schüler gab, die sie/ die sich d'rüber lustig gemacht haben, wie sie gesprochen hat.“* (Befragter C, Z: 305-308)

„Die monolinguale Schule ist ein Ort, an dem die Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Sprachen hergestellt wird“ (Dirim & Mecheril 2010a,

S. 108), weshalb auch hier die Eröffnung von Möglichkeiten für den Gebrauch von Mehrsprachigkeit und ein damit verbundenes wertschätzendes Miteinander dazu beitragen könnte, diese Unterscheidung von legitim und illegitim erst gar nicht entstehen zu lassen.

Dennoch erfährt der Gebrauch von Dialekten in Schulen mehr Anerkennung als der Gebrauch anderer Sprachen. Die Befragten, die eine Wiener Schule besuchten, berichten, dass die meisten Lehrkräfte nichts dagegen gehabt hätten, wenn Schüler und Schülerinnen ihren Dialekt verwendet hätten.

### 3.4. PRODUKTION LEGITIMER UND ILLEGITIMER SPRACHEN

Immer wieder ist in den Interviews der äußeren Mehrsprachigkeit angehörigen Personen das Thema aufgekommen, dass im Bildungssystem eine gewisse Hierarchie in Bezug auf Sprachen herrscht. In der Schule wird also auf verschiedene Art und Weise vermittelt, welche legitime und welche illegitime Sprachen sind. Sie ist demnach „ein Ort, an dem der Fortbestand der legitimen Sprache gewährleistet wird“. (Dirim & Mecheril 2010a, S. 108) Als „legitime Sprache“ kann in diesem Fall die deutsche Standardvarietät verstanden werden, wie mehrfach schon thematisiert wurde. Aber nicht nur diese Wertigkeit existiert, denn auch unterhalb verschiedener Sprachen entsteht eine Art Hierarchie, beziehungsweise wird verschiedenen Sprachen unterschiedliches Prestige zugeschrieben, was auch Dirim & Mecheril (2010a) beschreiben:

Aus Perspektive der gesellschaftlichen Machtverhältnisse betrachtet wird deutlich, dass Ein-, Zwei- und Mehrsprachigkeit nicht miteinander gleichzusetzen sind, dass sogar Zweisprachigkeit und Zweisprachigkeit, Einsprachigkeit und Einsprachigkeit nicht gleichzusetzen sind, da es sehr darauf ankommt, welche Sprache es ist, die im Rahmen von Ein- oder Zweisprachigkeit gesprochen wird, und welcher Wert dieser Sprache zukommt. (Dirim & Mecheril 2010a, S. 109-110)

Damit ist gemeint, dass Türkisch beispielsweise ein anderes Prestige in der Gesellschaft hat als Englisch. Wenn Kinder zweisprachig sind und eine der beiden Sprachen Englisch ist, reagiert die Gesellschaft stärker mit Anerkennung als das zum Beispiel bei der türkischen Sprache der Fall ist. Auch die Interviewteilnehmer und Interviewteilnehmerinnen thematisieren eine

unterschiedliche Bewertung von Sprachen im österreichischen Bildungssystem.

Befragte A beschreibt dazu ein konkretes Beispiel aus ihrer Schulzeit und verdeutlicht sogar, dass sie selbst, obwohl sie auch zweisprachig aufgewachsen ist, die Zweisprachigkeit mit einer anderen Sprache besser bewertet hat:

*„Ja, also ich/ In meiner Unterstufe war Englisch für mich ganz, ganz oben. Also die, die Englisch ähm/ weil ich hatte eine Schülerin, die/ also ihre Muttersprache war Englisch und das war dann WOW, sie kann Englisch sprechen. Also von den Lehrern/ also die Lehrer waren auch/ Lehrer waren sehr begeistert von ihr.“* (Befragte A, Z: 597-600)

Aber auch die Lehrkräfte reagieren unterschiedlich auf Mehrsprachigkeit und unterstützen damit dieses Fortbestehen der Dichotomie von legitimen und illegitimen Sprachen. Mit einer solchen unterschiedlichen Reaktion auf Mehrsprachigkeit werden natürlich auch unterschiedliche Anerkennungsverhältnisse vermittelt.

Die befragte Person beschreibt auch, dass sie diese Mitschülerin, deren Erstsprache Englisch ist, sogar beneidete und somit ihre eigene Mehrsprachigkeit schlechter bewertete:

*„Da hab ich mir schon gedacht WOW wär schon cool Englisch sprechen zu können. Also als Muttersprache haben zu können. Da hab ich auch gesagt: Ich werd' meine Kinder mit Deutsch, Englisch UND Bosnisch auf/ ähm erziehen, weil dann haben sie's in der Schule einfacher.“* (Befragte A, Z: 626-629)

Diese Aussage zeigt, dass die Schule diese gesellschaftlichen Machtverhältnisse in Bezug auf Sprachen unterstützt. Diese Hierarchien entstehen unter anderem auch wegen des vorherrschenden Fächerkanons in der Schule. Auch in den Interviews wird dieses Thema öfter zur Sprache gebracht. Die Sprachen, die in den Schulen der Befragten unterrichtet werden, sind meistens nur Englisch, Französisch und Spanisch. Diese Sprachen erfahren im Schulalltag demnach auch genügend Anerkennung und werden in Unterrichtssequenzen auch für Vergleiche herangezogen, wie auch Befragter B beschreibt:

*„Zu den Vergleichen, da gab es schon welche, aber eben nur sprachlich. Also grammatikalisch von den Vokabeln her. Das es da Vergleiche gibt zum*

*Deutschen zum Beispiel oder zum Englischen. (.) Aber darüber hinaus haben wir nichts dazu gemacht. Ich mein, okay ich hatte Spanisch. Da haben wir auch was natürlich über die spanische Kultur gelernt, aber eben nur weil wir SPANISCH hatten.“ (Befragter B, Z: 277-281)*

Befragte D fordert einen abwechslungsreicheren Fächerkanon und die Möglichkeit, unterschiedliche Sprachen in der Schule zu lernen, indem sie sagt:

*„Ähm ja ich glaub, es war/ es wär halt ein bisschen abwechslungsreicher, wenn wir auch Russisch oder keine Ahnung Japanisch irgendwas so (...) was Neues quasi (.) aufbringen würden.“ (Befragte D, Z: 333-334)*

Im Verlauf des Interviews geht sie auch weiterhin darauf ein, dass in der Schule eine gewisse Hierarchie unter den Sprachen hergestellt wurde:

*„Ja schon, aber jetzt bestärkt würde ich nicht sagen (Lachen) so auf die Erstsprache oder so. Also, dass man jetzt eher auf die Spanische oder Englische oder so, aber nicht auf die Erstsprache. [...] Ja halt, dass man/ Also ich denk nicht, dass sie uns bestärkt haben irgendwie mehr jetzt auf Serbisch zu reden oder so, sondern eher halt internationalere Sprachen.“ (Befragte D, Z: 308-315)*

Einerseits ist das Sprechen mehrerer Sprachen hier durchaus ein Bildungsziel, andererseits bezieht sich das immer nur auf gewisse Sprachen, also die, die vom Bildungssystem legitimiert werden. Auch die befragte Person selbst übernimmt in ihrer Antwort dieses, ihr von der Schule auferlegte, Konstrukt von legitimen und illegitimen Sprachen, indem sie beispielsweise Spanisch als internationalere Sprache bezeichnet, was zwar grundsätzlich Fakt ist, dass Spanisch zwar in mehreren Ländern gesprochen wird, sie aber durch die Aussage der Befragten aufgewertet wird im Gegensatz zu anderen Sprachen, die auch zum Beispiel in Österreich gesprochen werden. Dadurch entsteht wieder eine Unterscheidung von legitimen und illegitimen Sprachen. Sie erläutert in weiterer Folge genauer, welche Sprachen ein höheres Prestige besitzen und beschreibt auch, warum das so ist. Dabei betont sie den Fächerkanon, der an Schulen existiert und der wieder dazu beiträgt, diese Binarität von legitimen und illegitimen Sprachen zu unterstützen:

*„Ja. Also eh zum Beispiel Englisch, Spanisch, Französisch. Ich glaub' die sind eh voll weit oben und die jugoslawischen oder Türkisch eher nicht so. [...] (Lachen) Ähm ja zum Beispiel in der Schule wird's ja auch kaum praktiziert. Jetzt irgendwie als Muttersprache oder so. Also auf manchen Schulen gibt's eh den Muttersprachenunterricht, aber der ist ja auch meistens nur einmal in der Woche oder so und ja (.) Also wenn hört man ja überall nur Spanisch, Französisch, Englisch.“ (Befragte D, Z: 320-328)*

Auch Befragter C beschreibt das fehlende Erwähnen anderer Sprachen im Schulunterricht wie folgt:

*„In Deutsch und in anderen Sprachen zum Beispiel. Bei uns wird ja häufig Englisch/ aber es gibt ja auch andere.“ (Befragter C, Z: 415-416)*

Durch das Ansprechen nur weniger Sprachen werden ebenfalls legitime und illegitime Sprachen konstruiert.

### 3.5. FÖRDERUNG DER ERSTSPRACHEN

Einige der befragten Personen hatten die Möglichkeit auch ein paar andere Sprachen in Schulen zu erlernen, allerdings ausschließlich als Freifach, was wiederum zeigt, dass hier schon auch Veränderung stattfindet. Das passierte häufig unter dem Titel „Erstsprachenunterricht“. Auch dieses Angebot ist noch ausbaufähig, denn Befragte D erinnert sich zwar an die Möglichkeit von Erstsprachenunterricht, erwähnt aber auch, dass dieser nicht an der eigenen Schule stattgefunden hat:

*„Nein. Also ich glaub, es gab vielleicht Angebote, aber jetzt nicht an unserer Schule.“ (Befragte D, Z: 203)*

Befragter B beschreibt auch die Möglichkeit eines solchen Unterrichts ab der siebten Klasse, welchen jedoch die Mitschüler und Mitschülerinnen seiner Klasse aus zeitlichen Gründen nicht wahrnehmen konnten:

*„// Ich glaub // Ich glaub wir hatten eh ab der siebten gab's dann so (.) ich weiß nicht was das war, aber da konnte man sich irgendeine Sprache auswählen, die man lernen kann. Das war freiwillig. Ich glaub aber, das hat niemand gemacht, weil (.) die meisten keine Zeit hatten ähm (.) [...] Also da waren ziemlich alle. Von Arabisch bis Rumänisch zu Türkisch, aber (.) ich bin mir nicht sicher, ob das so war, dass man eine neue Sprache lernt, oder ob man*

*die Zweitsprache, die man hat, dass man da einen Intensivkurs besucht. Also ich bin mir da nicht sicher.“ (Befragter B, Z: 291-300)*

Der Wunsch nach Förderung der Erstsprache hingegen besteht bei eigentlich allen Befragten, die der äußeren Mehrsprachigkeit zugehörig sind. So beschreibt Befragte D im weiteren Verlauf des Interviews, dass sie ihre Erstsprache ein wenig „verlernt“ habe und sich nach Förderung in der Schule in dem Bereich schon gesehnt hätte:

*„Genau. Also ich würd’ schon so also wenn’s jetzt irgendwie ähm/ Also ich würd’ wollen, dass es zum Beispiel einen Muttersprachenunterricht gibt oder ich weiß nicht. Wo man halt wenigstens einmal in der Woche auch wirklich (.) die eigene Grammatik und so macht.“ (Befragte D, Z: 424-426)*

Auch Befragter C äußert ebenfalls den Wunsch nach Förderung der Erstsprache:

*„Deswegen sich auf jede einzelne einbeziehen, ohne dass jemand anderer sich vielleicht unfair behandelt fühlt, wenn seine nicht dabei ist, ist schon schwer. Aber dass man mehr Programme schafft, dass die Schüler auch freiwillig, wenn sie wollen, innerhalb der Schule an ihrer Klasse/ an ihrer Sprache teilhaben können. Das hätt’ ich mir SCHON gewünscht. Ich fand’s in der Unterstufe immer ärgerlich, dass Albanisch nicht wirklich als Kurssprache, Freifach eigentlich, zu Verfügung stand.“ (Befragter C, Z: 382-387)*

Lediglich Befragte A berichtet von einer Vielfalt an Sprachen, die zum Erlernen ausgewählt werden konnten:

*„Ja weil das war auch eine Multikulti-Schule, also wir haben Englisch, Deutsch, Französisch UND konnten dann entscheiden zwischen ähm Ungarisch ähm, Bosnisch, Serbisch, Kroatisch, ähm Italienisch gab au/ also wir haben wirklich viele Sprachen gelernt, aber // direkt //“ (Befragte A, Z: 440-442)*

Die Möglichkeit, eine weitere Sprache zu lernen, die den sonst vorherrschenden Fächerkanon von Englisch, Französisch und Spanisch überschreitet, kann auch zur Anerkennung von Mehrsprachigkeit beitragen.

Es gibt also noch viele Möglichkeiten, um die Anerkennung aller Sprachen zu fördern beziehungsweise zu etablieren. Beim Erstsprachenunterricht geht es nämlich nicht ausschließlich um die Förderung von Kompetenzen in der Erstsprache, sondern auch um die Vermittlung von Anerkennung und

gesellschaftliche Offenheit für eine Vielzahl an Sprachen, denn „welchen Zugang die Kinder zu den gesellschaftlichen Kontexten erhalten, hängt nicht nur von ihrer allgemeinen Sprachkompetenz und dem relativen Grad dieser Kompetenz ab, sondern ganz entschieden davon, ob die Sprache, in der sie diese Kompetenz besitzen, anerkannt wird.“ (Dirim & Mecheril 2010a, S. 101)

### 3.6. NEGATIVE ERFAHRUNGEN AUS DER SCHULE

Alle interviewten Personen, mit Ausnahme von Befragtem B, berichten von schulischen Situationen, in denen sie sich oder eine ihnen nahestehende Person sich aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit ausgegrenzt gefühlt haben beziehungsweise sogar bloßgestellt wurden.

Befragte A berichtet von der Aufforderung, im Schulhaus nur mehr Deutsch zu sprechen. In weiterer Folge beschreibt sie auch die Situation an der Schule ihrer Freundin, an welcher ein tatsächliches Sprachenverbot ausgehängt werden sollte.

*„// Uh // JA das war in der ersten voll ein Problem. (husten) Da/ Da haben sie das gar nicht akzeptiert. Da haben sie auch gemeint ähm: ihr sollt's alle Deutsch sprechen, sonst können wir euch nicht verstehen, die anderen Schüler können euch nicht verstehen. Und ähm (.) wir haben ab da dann auch aufgehört/ Ich kann mich auch erinnern, dass es in der HAK (.) in der (zensiert) glaub ich auch so einen Skandal gab. Die (.) ähm Direktorin wollte das glaub ich wirklich VERBIETEN, dass // im Schulhaus// [...] Ich weiß gar nicht, ob das/ Kannst du vielleicht nachschlagen. Aber das war so ein Skandal bei uns, dass die Direktorin wirklich VERBIETEN wollte, dass ähm (.) dass andere Sprachen gesprochen werden. NUR Deutsch darf gesprochen werden. Da halt (.) sonst niemand was verstehen kann und sonst andere sich ausgegrenzt fühlen und (.) und meine Freundin war halt an dieser Schule und sie hat mir das erzählt und sie haben/ sie waren aufgelöst, weil da gab's auch ihre Grüppchen, wo/ wo sie alle Bosnisch, Serbisch, Kroatisch gesprochen haben und das war dann so: Oh mein Gott, das kann man verbieten, dass da/ dass darf man?“ (Befragte A, Z: 795-810)*

Auch in einem anderen Interview wird von der befragten Person davon berichtet, dass andere Sprachen außer Deutsch in den Pausen verboten wurden:

*„Sowas nicht nein. Nur halt vielleicht, dass man eben, ich weiß nicht, in den Pausen jetzt nicht ZU viel (.) mit der Muttersprache (.) kommunizieren sollte. Halt jetzt unter den Schülern, untereinander, sondern eben auf Deutsch.“*  
(Befragte D, Z: 124-126)

Hier ist zwar nicht von einem kompletten Verbot der Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen die Rede, aber dennoch von einer Einschränkung.

Befragte F beschreibt eine ähnliche Situation, in der von ihrer Klasse und ihr ein anderer Sprachgebrauch verlangt wurde. Die Lehrkraft wollte sie und ihre Mitschüler und Mitschülerinnen motivieren sich in der deutschen Standardvarietät zu unterhalten und damit auch am Deutschunterricht teilzunehmen. Zwar geht es hier um innere Mehrsprachigkeit, aber eine Einschränkung der Sprache ist es dennoch.

*„Hm meine Deutschlehrerin in der Oberstufe, die hat immer wieder versucht ähm die Schüler dazu zu bewegen, dass sie Standardsprache sprechen, weil sie selber war glaub I aus Wien. [...] Möglicherweise war's für sie a bissi schwierig des zu verstehen, wenn wer wirklich (.) STARKEN DIALEKT g'redet hat. Ähm aber irgendwie ist das nie so angenommen worden [...] Aber I glaub', ihr wär's schon lieber g'wesen, wenn wir Standardsprache g'redet hätten oder wenigstens Umgangssprache.“* (Befragte F, Z: 202-215)

Das stellt genau in diesem Rahmen eine Besonderheit dar, weil die befragte Person zuvor davon berichtet, dass nahezu alle Lehrkräfte an ihrer Schule im Unterricht im Dialekt gesprochen haben.

Befragte E berichtet von ihrer Deutschlehrerin, die sie sogar bloßgestellt hat. Sie antwortet auf die Frage, ob sie sich schon einmal unfair behandelt gefühlt habe, wie folgt:

*„JA NATÜRLICH. Von meiner Deutschlehrerin. Die war ein bisschen so ähm (.) keine Ahnung ich sag' mal (.) gegen Ausländer. Das haben eh viele g'sagt. Und EGAL was es war. Egal ob wir nur ein Buch gelesen haben oder einen Text gelesen haben, sie hat mich immer dran genommen und ähm (.) auch wenn ich's richtig hatte, hat sie immer g'sagt: „NA nein nicht ganz. Ja da fehlt noch was.“ Obwohl es eh gestimmt hat. Und sie hat eigentlich eh immer*

*g'meint meine Aussprache ist EH gut, nur bei den Texten hat sie mir fast nur negative Sachen gegeben. Und das Schöne, das Coole daran war, bei meiner Deutschmatura hatte ich eine drei. [...] Obwohl ich bis zur Matura immer so knappen Vierer, knappen Vierer, fünf, vier, fünf, vier/ Und bei der Matura ist das ja so, dass ein anderer Lehrer sich das ja auch anschaut. [...] Und dass eben FAIR benotet wird. Und da wusste ich, okay meine ein/ eigentliche Note ist drei. Und nicht diese Fünf und Vier, die ich immer hatte. Aber das wussten alle, also sie hatte mich wirklich schon fair behandelt. [...] Extrem unfair.“* (Befragte E, Z: 51-72)

Auch Befragter C beschreibt eine ähnliche Situation, nur nicht eine seiner eigenen Schullaufbahn, sondern aus einer Unterrichtssequenz seiner Schwester. Auch seine Schwester wurde, wie auch Befragte E, von der Lehrkraft abwertend behandelt:

*„Dass ähm ihre/ ihr Klassenvorstand/ In der Volksschule ist das ja einfach nur eine Lehrerin. Nicht so gut auf sie anzusprechen war, also sie schon oft runtergemacht hat.“* (Befragter C, Z: 98-99)

All diese erniedrigenden und demütigenden Situationen hängen nach Angaben der befragten Personen mit Vorurteilen gegenüber dem Konstrukt unterschiedlicher Zugehörigkeits- und Herkunftsverhältnisse und der Abwertung anderer Sprachen zusammen. Solange solche Verhältnisse an österreichischen Schulen herrschen, kann noch nicht von einem Selbstverständnis von Differenzfreundlichkeit die Rede sein. Auch davon, „die einsprachige Ausrichtung der Schule zu überwinden“ (Dirim & Mecheril 2010b, S. 143), ist anhand dieser Beispiele noch nichts zu sehen. Doch nicht nur negative Erfahrungen wurden in den Interviews thematisiert.

### 3.7. POSITIVE ERFAHRUNGEN AUS DER SCHULE

In einem der sechs Interviews beschreibt der Befragte einen wertschätzenden Umgang in der Schule miteinander. Er berichtet zwar auch darüber, dass keinerlei Reflexion über Sprachen im Unterricht, außer der Sprachen im Fremdsprachenunterricht, stattgefunden hat, aber betont auch, dass die Lehrkräfte erfreut auf Mehrsprachigkeit reagiert haben und es hier keinerlei Demütigungserfahrungen gab:

*„(überlegt) Hm, eigentlich überhaupt nicht, nein. Also von den Lehrern/ für die Lehrer war das jetzt kein Thema. Die haben sich ähm (.) GEFREUT, dass man mit zwei Sprachen aufgewachsen ist, aber dass wir irgendetwas jetzt in der Klasse thematisiert haben oder dass sie darüber gesprochen haben, das war dann nicht wirklich ein Thema.“ (Befragter B, Z: 78-81)*

Weiters betont er, dass er sich in Bildungsinstitutionen immer anerkannt gefühlt habe. Nur außerhalb der Schule hätte er andere Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit gemacht. Er selbst denkt auch nicht, dass eine Hierarchie unter den Sprachen existiert. Nur Englisch sieht er selbst als Besonderheit, weil alle diese Sprache seiner Meinung nach beherrschen sollten:

*„Hm (überlegt) Nicht/ Okay vielleicht Englisch, weil Englisch wirklich/ Das hat man ja dann auch acht Jahre und das hat jeder, aber ich denk nicht, dass es irgendwie/ irgendwas wie Hierarchie gibt.“ (Befragter B, Z: 275-277)*

Aber nicht nur Befragter B berichtet über positive Erfahrungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit, denn auch Befragter C hat einige dieser Erfahrungen in seiner Schule gemacht:

*„mhm (bejahend) Ja unsere Schule hat generell sehr daran gearbeitet, dass wir in mehreren Sprachen (...) angewandt sind. [...] Ob das jetzt von Muttersprache aus ist, oder dann im Schulverlauf die anderen Sprachen wie Englisch, Spanisch, Italienisch, Französisch. Das hatten wir alles in unserer Schule. (.) Das war nie ein Problem bei uns, also das war immer so positiv und ja macht's nur. [...] Genau! Genau! Wir hatten auch sehr viele verschiedene Typen in unserer Schule, also aus verschiedenen Herkunftsländern.“ (Befragter C, Z: 174-187)*

Auch er beschreibt einen positiv anerkennenden Umgang mit dem Thema Mehrsprachigkeit in seiner Schule, sowohl im Bereich des Fremdsprachenunterrichts als auch im Bereich der Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen.

Möglicherweise unterscheiden sich die Ansichten von Befragtem B so gravierend von denen der anderen befragten Personen, weil in seinem Fall zwar weder wirklich über Mehrsprachigkeit reflektiert wurde, aber auch keine „kulturellen Differenzen“ im Schulunterricht sichtbar gemacht wurden. Mit dem Bildungsziel der Anerkennung und einem oftmals damit verbundenen

Sichtbarmachen von „Differenzen“ geht die Gefahr einher, das Gegenteil von dem zu bewirken, was eigentlich erwünscht war.

Das Bildungsziel des anerkennenden Umgangs mit kultureller Differenz, das für Schulen gegenwärtiger Gesellschaften von Bedeutung ist, steht immer in der Gefahr, durch die (z.B. curriculare) Festschreibung von Differenzen Bilder und Beziehungen zwischen als kulturell unterschiedlich geltenden Personen zu bestärken, die in einer beunruhigenden Form der Kritik als kulturell rassistisch bezeichnet werden [...]. (Dirim & Mecheril 2010b, S. 143)

Das sollte weder das Ziel von Anerkennung generell sein, noch aber im Speziellen im Schulunterricht unterstützt werden.

### 3.8. ERWARTUNGEN

Alle befragten Personen erachten es für sinnvoll, wenn mehrere Sprachen beziehungsweise Varianten von Sprachen und die damit verbundene sprachliche Reflexion im Schulunterricht ihren Platz finden würden. Sie befürworten ein generelles Einbetten vom Thema Mehrsprachigkeit im schulischen Unterricht und begründen das wie folgt. Befragte F beispielsweise bezieht sich dabei auf ihre eigene Unwissenheit in Bezug auf Mehrsprachigkeit und den städtischen Raum:

*„Ja, find’ I schon. [...] Ähm I denk’ es is’ sinnvoll, dass man schon (.) den Kindern (.) ähm dass schon die Kinder/ Wart’ wie sag’ I des jetzt am besten? Dass sie mit dem Thema in Berührung kommen, weil (.) auch wenn man am Land lebt, da kriegt man des vielleicht weniger mit, (.) aber wenn man dann in a Stadt kommt, ist des a ziemlicher Schock. Des weiß I von mir. Wie I noch Wien kommen bin, war des a ziemlicher Schock, dass da SO viele Leute sind, die ned Deutsch als Muttersprache haben. [...] Und eben wenn das thematisiert würde im Unterricht, (.) ähm dann wär man glaub’ I schon bissi besser vorbereitet. I bin ma ned sicher, ob man’s glaubt, (.) weil so gewusst hab’ I ja eigentlich, dass in Wien viele Leute a andere Muttersprache haben, aber irgendwie war mir das ned so ganz bewusst, dass des so viele sind, aber jetzt grad wo viele/ jetzt wo so viele Flüchtlinge da sind, die sind ja auch am Land, deswegen kommt man mehr damit in Berührung. Also I weiß EINIGE Kinder jetzt in meinem Heimatdorf, die (.) ja Flüchtlingskinder sind und halt*

*eine andere Muttersprache haben. Also I glaub', des wär jetzt auch am Land sinnvoll. Oder generell einfach sinnvoll.“ (Befragte F, Z: 239-258)*

Befragte E stimmt der Frage zu, dass sie gern mehr über, in ihrem Fall, Türkisch reflektiert hätte. In einer weiteren Antwort beschränkt sie ein Thematisieren von Mehrsprachigkeit allerdings nur auf Schulen in Wien, was dem Grundgedanken von Anerkennung allerdings nicht ausreichend gerecht werden würde:

*„(...) (überlegt) Ja. Jein, jein. Wie schon g'sagt, in meiner Schule war eben diese Ausländerfeindlichkeit nicht SO hoch, aber ich glaub' in Wien wär das schon nützlich. Weil in Wien werden wirklich (.) Ausländer schon (..) anderster gesehen. So ja Ausländer, okay ja kennt sich nicht aus, kann kein Deutsch, was weiß ich. Da wär's schon cool, wenn's in der Schule schon solche Themen hätten, wo sie/ wo sie wirklich das sehen, wie das in deren Kulturen ausschaut, die Sprache wie das ist.“ (Befragte E, Z: 340-345)*

Befragte D antwortet beispielsweise auf die Frage, ob sie es sinnvoll finden würde, im Unterricht zeitweise Vergleiche zu anderen Sprachen zu ziehen oder über mehrere Sprachen zu reflektieren, wie folgt:

*„Ja voll. Ja das schon, weil dann würde man sich auch wertschätzen/ wertschätzend fühlen. Wenn man auch über die eigene Sprache mal was erfährt, weil ich hab' jetzt nie meine Sprache so richtig gelernt. Also ich/ Jetzt die Fälle oder so. Das könnt' ich dir jetzt nicht sagen.“ (Befragte D, Z: 188-190)*

Sie beschreibt, dass sie sich wertgeschätzt fühlen würde, wenn man auch über ihre Erstsprache, in dem Fall Serbisch, reflektieren würde.

Auch Befragter C wünscht sich mehr Möglichkeiten an Schulen, um Erstsprachen zu fördern und seine Sprache in einem formalen Kontext kennenzulernen. Er meint damit den wirklichen Sprachenunterricht, in dem auch grammatikalische Regeln vermittelt werden, die er beispielsweise im Albanischen nicht beherrscht und äußert folgenden Wunsch dazu:

*„Das hätte ich mir zum Beispiel mehr gewünscht. (.) Meine Sprache auch anders kennenzulernen. In einem vielleicht formaleren/ in einer formaleren Umgebung.“ (Befragter C, Z: 391-392)*

Auch Befragter B äußert den Wunsch, dass er selbst in seiner Schullaufbahn gerne mehr über Sprachen reflektiert hätte, obwohl er sich dazu zuvor noch nicht viele Gedanken gemacht hat, wie er sagt:

*„SCHON, also (.) Ich hab’ nicht wirklich darüber gedacht, aber ich merk’ erst jetzt, dass wir dazu überhaupt nichts getan haben in der Schule. (.) Und es ist ziemlich interessant auch über andere (.) SPRACHEN was dazu zu lernen, weil Sprachen sind ja mehr als nur Wörter. Das ist ja auch Kultur, Traditionen, Verhaltensweisen. [...] Ähm, dass man auch mehr darüber macht im Unterricht. Und (.) Ja. Also ich wär dafür (Lachen)“* (Befragter B, Z: 251-259)

Befragte A hat ebenfalls Vorschläge, wie man Mehrsprachigkeit im Unterricht vermehrt etablieren könnte und benennt auch konkrete Beispiele dafür. Sie spricht von einem Durchmischen der Schüler und Schülerinnen bei Gruppenarbeiten:

*„Da vielleicht/ Vielleicht dass man auch die Gruppen da bisschen durcheinander mischt. Jetzt nicht dauerhaft, aber paar Mal so ein Durcheinander. [...] Dass man sieht, okay es ist (.) auch OKAY. Auch wenn sie (.) einen Migrationshintergrund hat. Es ist lustig, man kann ja was LERNEN.“* (Befragte A, Z: 910-916)

Ebenfalls ist ihr die Thematisierung von den im Klassenzimmer vorherrschenden Sprachen im Unterricht ein Anliegen:

*„Und da fehlt auch irgendwie/ Ich find’, wenn man das im Unterricht vielleicht machen würde/ Okay die eine Stunde lernen wir von unseren türkischen/ ähm türkischen Schülerinnen und Schülern einige Wörter.“* (Befragte A, Z: 929-931)

Alle der Befragten erachten das Ansprechen mehrerer Sprachen, also nicht ausschließlich der Sprachen, die im klassischen Fremdsprachenunterricht ohnehin unterrichtet werden, für sinnvoll.

Würden andere Sprachen vermehrt in den Unterricht miteinbezogen werden oder Mehrsprachigkeit generell öfter zum Thema werden, könnte man allgemein Anerkennung aller Sprachen etablieren und dadurch auch dafür sorgen, dass auch in Zukunft Individuen ihre eigene Mehrsprachigkeit oder auch die der anderen wertschätzen können. Diese Anerkennung, die hier verlangt wird, soll allerdings keine sein, die auf „Differenzen“ hinweist, sondern vielmehr auf ein selbstverständliches Anerkennen von Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung und ein Reflektieren über unterschiedliche Sprachen als

Normalität der Gesellschaft und das sollte eben nicht nur im Deutschunterricht passieren.

Gemeint dabei ist ein Thematisieren und ein Bewusstmachen von Mehrsprachigkeit als etwas Selbstverständliches, um einen anerkennenden Umgang zu etablieren, und nicht interkulturelles Lernen, das auf „Differenzen“ hinweist. (vgl. Dirim & Mecheril 2010b, S. 143)

## 4. SCHLUSS

Die der äußeren Mehrsprachigkeit angehörigen Individuen beschreiben die erfahrene Zuschreibung von Zugehörigkeiten und die Entstehung von einem Gefühl von „wir“ und „die anderen“ unter anderem durch ihren „nicht-deutsch-klingenden“ Namen. Die Interviewteilnehmer und Interviewteilnehmerinnen zeigen allerdings zu Beginn der Narration, dass der sogenannte „Mythos von der eigentlichen Herkunft und Hingehörigkeit“ (Battaglia 1995 zitiert nach Battaglia 2000, S. 189) auch in deren Denken verankert ist. Sie weisen zu Beginn des Gesprächs mechanisch eine Bereitschaft auf, sich und die eigene „Herkunft“ zu erklären und beschreiben dabei deren soziales Umfeld, hauptsächlich die „Herkunft“ und Sprache der Eltern, näher. Unter anderem dabei können Ähnlichkeiten zwischen den Dialektsprecherinnen und den Personen der äußeren Mehrsprachigkeit festgemacht werden. Trotz mehrerer Ähnlichkeiten zwischen den beiden Formen der Mehrsprachigkeit wird der inneren Mehrsprachigkeit vermehrt Anerkennung im österreichischen Bildungssystem entgegengebracht als der äußeren Mehrsprachigkeit, wie die Interviews zeigen. Der österreichische Schulunterricht unterstützt dabei gesellschaftliche Machtverhältnisse in Bezug auf Sprachen, wodurch legitime und illegitime Sprachen produziert werden. Auch eine Hierarchie von Sprachen innerhalb der äußeren Mehrsprachigkeit wird durch den Fächerkanon und den unterschiedlich anerkennenden Umgang mit verschiedenen Sprachen vom Deutschen im österreichischen Bildungssystem gefördert. Die befragten Personen üben daran Kritik und fordern die Möglichkeit des Erlernens mehrerer Sprachen, Erstsprachenunterricht und mehr Reflexion über Mehrsprachigkeit ohne ein Sichtbarmachen von „kultureller Differenz“ im Allgemeinen. Zwar wird an wenigen Schulen der befragten Personen ein größeres Angebot an Fremdsprachenunterricht und Erstsprachenunterricht angeboten, aber nicht an allen Schulen der befragten Personen war das möglich.

Daraus folgt, dass sich das österreichische Bildungssystem zwar bereits in einem Wandel befindet, dieser aber den täglichen schulischen Anforderungen noch nicht gerecht werden kann. Diese Forderungen nach einer Reform des Bildungssystems existieren schon seit Langem, auch Dirim & Mecheril (2010b) formulieren beispielsweise, dass eine Neuorientierung schon damals

erforderlich war. Sie sprechen hier zwar vom deutschen Bildungssystem, allerdings kann das ebenso für das österreichische gelten:

Seit mehr als drei Jahrzehnten wird in der Debatte über das Thema Migration und Bildung darauf hingewiesen, dass eine Veränderung des schulischen Bildungssystems unerlässlich ist. Die Forderung nach der grundlegenden Neuorientierung des schulischen Bildungssystems gehört zu beharrlich wiederkehrenden Positionen. (Dirim & Mecheril 2010b, S. 137)

Auch heute ist diese Position immer noch eine, deren Daseinsberechtigung nicht angezweifelt werden kann. Mehrsprachigkeit ist im Bildungssystem, trotz zahlreicher Reformen, noch nicht ausreichend verankert. Das zeigt sich unter anderem auch an der Selbsteinschätzung mehrsprachiger Schüler und Schülerinnen.

Oftmals bewerten mehrsprachige Personen ihre eigene Mehrsprachigkeit nicht als bereichernd beziehungsweise bringen ihr selbst zu wenig Anerkennung entgegen. Das kann einerseits durch die Produktion von legitimer und illegitimer Sprachen in Schulen und andererseits durch den damit verbundenen, immer noch vorherrschenden monolingualen Habitus an österreichischen Schulen verursacht werden.

Als Antwort auf die Frage nach einer Etablierung von Anerkennung von Mehrsprachigkeit kann nicht ausschließlich „das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet ihrer Herkunft, die Haltung des Respekts für Andersheit, die Befähigung zum interkulturellen Verstehen und die Befähigung zum interkulturellen Dialog nach Georg Auernheimer (2007, S. 21)“ (Kalpaka & Mecheril 2010, S. 77), welche leitende Motive der Interkulturellen Pädagogik darstellen, gelten, weil der Begriff „Kultur“ in der Fachliteratur nicht unumstritten ist und dieser die „Andersheit“ im migrationsgesellschaftlichen Diskurs voraussetzt, was nicht Ziel pädagogischen Handelns in der Migrationspädagogik sein kann.

Vielmehr sollte Differenzfreundlichkeit als Bildungsvoraussetzung etabliert werden, da es „konsequenterweise auch das Wissen um dieses machtvolle Potenzial des auf den ersten Blick »freundlichen« Bezugs auf Differenzen“ (Dirim & Mecheril 2010b, S. 143) umfasst. Dabei „stellt die Forderung nach Erweiterung und Flexibilisierung der Erwartungen einen weiteren Strang von (reflektierter, nicht festschreibender) Differenzfreundlichkeit dar“ (ebd. S.143), die aufgrund von Normalitätserwartungen Bildungsvoraussetzungen nicht

erschweren soll. Bei einem anerkennenden Umgang mit Differenzen gilt es also immer zu beachten, dass die Gefahr besteht, Differenzen dadurch festzuschreiben. (vgl. ebd. S. 143) Mehrsprachigkeit sollte also vielmehr in Schulen als Selbstverständlichkeit etabliert werden und weniger als Besonderheit hervorgehoben, was Anerkennung von Mehrsprachigkeit generell voraussetzt. Genau das muss beachtet werden, wenn man davon spricht, Sprachen und Mehrsprachigkeit im Unterricht zu thematisieren. Es sollen Differenzen nicht in einer Art aufgezeigt werden, dass ein Gegensatzpaar, im Sinne von „wir“ und „die anderen“, dadurch entstehen kann. Hierbei ist es auch irrelevant, ob man von innerer oder äußerer Mehrsprachigkeit spricht, denn alle Sprachen und ihre Varietäten sollten eine Daseinsberechtigung im österreichischen Bildungssystem haben.

Wie die positiven Erfahrungen der interviewten Personen auch zeigen, ist Selbstverständlichkeit die Voraussetzung für Anerkennung oder umgekehrt. Das zeigt sich allerdings in den Interviews vermehrt in Bezug auf österreichische Dialekte als auf unterschiedliche Sprachen.

Sofern diese Selbstverständlichkeit als zwanglose Anerkennung und als Verhältnis der Gleichberechtigung allerdings nicht gegeben ist, muß auch hier nach dem Prinzip der Gegenwirkung interkulturelles Lernen auf die Erweiterung von Toleranz und Solidarität abzielen, das heißt zeitlich begrenzt die kritische Situation bearbeiten, die durch Vorenthaltung von Gleichberechtigung eingetreten ist oder immer wieder eintritt. (Hamburger 1999 zitiert nach Dirim & Mecheril 2010b, S. 143)

Das gilt es auch heute teilweise noch zu beachten, in besonderer Weise, wenn in den folgenden Jahren bildungspolitische Maßnahmen durchgesetzt werden sollen, die eigene Deutschklassen, die ausschließlich neu zugewanderte Kinder besuchen sollen, zur Folge haben können.

Aber auch die Erfahrungen der jungen Erwachsenen, die an der Befragung teilgenommen haben, zeigen, dass eine solche angestrebte Selbstverständlichkeit, wie bereits erwähnt, noch keinesfalls im österreichischen Bildungssystem erreicht werden konnte. Dabei kann das Miteinbeziehen von vielen Sprachen innerhalb des Unterrichts unterstützend wirken. Die Monolingualität, die im österreichischen Bildungssystem vorherrscht, könnte damit überwunden werden und eine Pluralität von Sprachen vermittelt werden. Eine solche sprachliche Pluralität ist schließlich „ein Faktum gegenwärtiger

gesellschaftlicher Kontexte“ (Dirim & Mecheril 2010a, S. 115). Warum also kann sie nicht im Bildungssystem bereits ihren Platz finden und auch berücksichtigt werden? Nur dann können diese Prämissen nach Honneth (2010), die Anerkennung voraussetzen, und zwar die Affirmierung positiver Eigenschaften, der entscheidende Handlungscharakter, die eigenständige Absicht auch erfüllt werden.

Das ist keine neue Erkenntnis, denn in vielen anderen Ländern passieren Veränderungen in diese Richtung bereits im Bildungssystem, wohingegen Österreich mit den angestrebten bildungspolitischen Maßnahmen einen Rückgriff auf Differenzschemata unternimmt.

In Schweden beispielsweise findet sich ein breites minoritätensprachliches Angebot an Schulen, und in Kanada gilt es als selbstverständlich, dass in den Unterricht die nicht englischen bzw. französischen Familiensprachen einbezogen werden, z.B. in Form von freiwilligen Schülerformulierungen, die in gemeinsamer Arbeit der Schüler/innen ins Englische übertragen werden. (Dirim & Mecheril 2010b, S. 145)

Das sind Beispiele dafür, wie Schulunterricht aus migrationspädagogischer Sicht vielversprechende Ergebnisse bringen kann und den Grundgedanken von Anerkennungstheorien, wie sie bereits erwähnt wurden, maßgeblich vermitteln kann. Genau diese Möglichkeiten von Schulunterricht, welche zum Teil in anderen Ländern realisiert werden, formulieren die befragten Personen auch als Forderungen an das österreichische Bildungssystem.

Jedoch ist die derzeitige bildungspolitische Diskussion in Österreich weit davon entfernt, die monolinguale Ausrichtung der Schule zu überwinden und „Vorgehensweisen wie in Kanada ernsthaft zu etablieren, auch wenn seit Jahren von vielen Wissenschaftler/innen auf die Bedeutung der Unterrichtsarbeit in den Erst- bzw. Familiensprachen hingewiesen wird.“ (Dirim & Mecheril 2010b, S.145-146) Diese Forderungen gehen natürlich weit über bildungspolitische Diskurse hinaus und betreffen ebenfalls gesellschaftspolitische und ökonomische Kontexte.

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| Abbildung 1: Code-System nach Themen.....                       | 55 |
| Abbildung 2: weitere Themenbereiche .....                       | 56 |
| Abbildung 3: Beispiel Umfeld .....                              | 58 |
| Abbildung 4: Gesprächsverlauf nach Battaglia (2000), S.188..... | 61 |



# LITERATURVERZEICHNIS

- Arens, Susanne & Mecheril, Paul. (2009). „*Interkulturell*“ in der *Migrationsgesellschaft*. In forum schule heute. Jahrgang 23, Heft 2, 2009. S. 7-9.
- Battaglia, Santina. (2000). Verhandeln über Identität. Kommunikativer Alltag von Menschen binationaler Abstammung. In Friebe-Blum, Ellen & Jacobs, Klaudia & Wießmeier, Brigitte (Hrsg.). Wer ist fremd?: Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Borst, Eva. (2003). *Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bourdieu, Pierre. (2015). *Was heißt Sprechen?. Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Budapest: new academic press.
- Busch, Brigitta. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: UTB.
- Castro Varela, María do Mar & Mecheril, Paul (2010). Anerkennung als Erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen. In Schäfer, Alfred & Thompson, Christiane (Hrsg.). *Anerkennung*. (S.89-118). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Corbin, Juliet M. (2011). Eine analytische Reise unternehmen. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.). *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Daase, Andrea & Hinrichs, Beatrix & Settinieri, Julia. (2014). Befragung. In: Settinieri, Julia & Demirkaya, Sevilen & Feldmeier, Alexis & Gültekin-Karakoc, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung.* (S. 103-122). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Dannerer, Monika. (2013). Multiperspektivische Reflexion des (Deutsch-)Unterrichts. In: Oomen-Welke, Ingelore & Dirim Inci (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern.* (S. 59-77). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- De Cillia, Rudolf. (2014). Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht. *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Österreichisches Deutsch und Plurizentrik*, 3, 9-19.
- Dirim, Inci & Mecheril, Paul. (2010a). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Mecheril, Paul & Varela, Maria do Mar Castro & Dirim, Inci & Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hrsg.). *Migrationspädagogik.* (S. 99-120). Weinheim: Beltz.
- Dirim, Inci & Mecheril, Paul (2010b). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In Mecheril, Paul & Varela, Maria do Mar Castro & Dirim, Inci & Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hrsg.). *Migrationspädagogik.* (S. 121-149). Weinheim: Beltz.
- Dittmar, Norbert & Schmidt-Regener, Irena. (2001). Soziale Varianten und Normen. In Helbig, Gerhard & Götze, Lutz & Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* (S. 520-532). Berlin & New York: De Gruyter.
- Dresnig, Thorsten & Pehl, Thorsten. (2013) Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg. Quelle: [www.audiotranskription.de/praxisbuch](http://www.audiotranskription.de/praxisbuch) (Datum des Downloads: 13.11.2017)

Dudenredaktion (Hrsg.). (2011). *Duden. Die deutsche Rechtschreibung*. Mannheim & Zürich: Dudenverlag.

Fürstenau, Sara. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. (S. 25-50). Wiesbaden: VS Verlag.

Glinka, Hans-Jürgen. (2016) *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Gogolin, Ingrid & Lange Imke. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. (S. 107-127). Wiesbaden: VS Verlag.

Hamburger, Franz. (1999). Modernisierung, Migration und Ethnisierung. In Gemende, Marion & Schröer, Wolfgang & Sting, Stephan (Hrsg.). *Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität*. Weinheim und München: Juventa.

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

Honneth, Axel. (2010). *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin: Suhrkamp.

Honneth, Axel. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Jeuk, Stefan. (2015). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Kalpaka, Annita & Mecheril, Paul. (2010). »Interkulturell«. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In Mecheril, Paul & Varela, Maria do Mar Castro & Dirim, Inci & Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hrsg.). *Migrationspädagogik*. (S. 77-98). Weinheim: Beltz.
- Kardorff, Ernst v. (1995). Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, Uwe & Kardorff, Ernst v. & Keupp, Heiner & v. Rosenstiel, Lutz & Wolff, Stephan (Hrsg.). *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Krumm, Hans-Jürgen. (2014). Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. In Wegener, Anke & Vetter, Eva (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. (S. 23-40). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress.
- Küstners, Ivonne. (2009). *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, Paul. (2010). Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In Mecheril, Paul & Varela, Maria do Mar Castro & Dirim, Inci & Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hrsg.). *Migrationspädagogik*. (S. 179-191). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In Mecheril, Paul & Varela, Maria do Mar Castro & Dirim, Inci & Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hrsg.). *Migrationspädagogik*. (S. 7-22). Weinheim: Beltz.
- Merten, Klaus & Teipen, Petra. (1991). *Empirische Kommunikationsforschung: Darstellung, Kritik, Evaluation*. München: Ölschläger.

- Mey, Günter & Mruck, Katja. (2010). Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mey, Günter & Mruck, Katja. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.). *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, Hilbert. (2013). Was ist guter Unterricht?. Berlin: Cornelsen.
- Pfeifer, Wolfgang. (2005). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. München: dtv.
- Rehbein, Boike. (2014). Sprache. In Fröhlich, Gerhard & Rehbein, Boike (Hrsg.). *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. (S. 355-358). Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Riehl, Claudia Maria. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sackmann, Reinhold. (2013). *Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Scherr, Albert. (2013). Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. In Hafeneger, Benno & Henkenborg, Peter & Scherr, Albert (Hrsg.). *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. (S. 26-44). Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.
- Schmidt, Robert & Woltersdorff, Volker. (2008). Einleitung. In Schmidt, Robert & Woltersdorff, Volker (Hrsg.). *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu*. (S. 7-21). Konstanz: UVK.

Schütze, Fritz. (1987). Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I.

Kurseinheit 1: 3-fach Kurs. Studienbrief für die Fernuniversität Hagen.

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

Wandruszka, Mario. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.

Weskamp, Ralf. (2007) *Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.

Winkler, Michael. (1998). Anerkennung des Lebens – Denken des Anderen. Pädagogische Anregungen im Jenaer Werk Hegels. In Böhm, Winfried & Wenger-Hadwig, Angelika (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft oder Pädagogik?* (S.145-164). Würzburg: ERGON-Verl. Dietrich.

# ANHANG

## I. ZUSAMMENFASSUNG

Die Diplomarbeit „Eine bildungsbiographische Studie zur Anerkennung äußerer und innerer Mehrsprachigkeit“ geht zunächst aus theoretischer Sicht auf die Unterscheidung von äußerer und innerer Mehrsprachigkeit ein. Zunächst wird der Begriff „Anerkennung“ sowohl aus Axel Honneths Perspektive als auch in einem migrationspädagogischen Kontext näher erläutert.

Da beide Formen der Mehrsprachigkeit Ähnlichkeiten aufweisen, wirft das die Frage auf, ob diesen auch im Bildungssystem gleichermaßen Anerkennung entgegengebracht wird. Dazu werden junge Erwachsene in narrativen Interviews befragt, wie sie ihre eigene Mehrsprachigkeit thematisieren und welchen Platz diese im Unterricht hat.

Nach der Darstellung des aktuellen Standes der Forschung wurden Teilnehmer und Teilnehmerinnen für die narrativen Interviews gesucht. Diese Interviews wurden anschließend transkribiert und ausgewertet.

Die Ergebnisse dieser Arbeit bestätigen erneut die Relevanz bisheriger Forschung und legitimieren auch in Zukunft die Beschäftigung mit dieser Thematik.



## II. ABSTRACT

The diploma thesis „Eine bildungsbiographische Studie zur Anerkennung äußerer und innerer Mehrsprachigkeit“ focuses on theoretical aspects concerning the differentiation of two types of multilingualism. The first type describes multilingualism within the same language in the form of varieties, for example dialects. The second type describes multilingualism of individuals speaking more than one language. In order to illustrate the state of current research, the term “Anerkennung”, henceforth translated as acceptance, was further explained by adopting Axel Honneths’ perspective as well as focusing on research done in the field of pedagogy of migration.

Since both types of multilingualism show significant similarities, the question arises whether the two receive the same amount of acceptance within the educational system. In order to find an answer to said question, several young adults were interviewed about their individual experiences concerning their form of multilingualism and its place in the Austrian school system.

After a detailed presentation of current research in the field, the search for participants, their interviews and, furthermore, the transcription and analysis of said interviews were the next steps toward finding an answer to the main question posed by this thesis.

The results underline the importance of existing research as well as legitimize the need for further investigation concerning the topic.



### III. LEBENSLAUF

#### Franziska Sterl

---

##### Allgemeines:

- Geburtsdatum: 03.11.1990
- Geburtsort: Wien
- Staatsbürgerschaft: Österreich

##### Schulbildung/ Studium:

- 1997-2001 Volksschule Rohrwassergasse in 1120 Wien
- 2001-2009 Realgymnasium und Absolvierung der Reifeprüfung in 1120 Wien, Rosasgasse 1-3
- 2009 – 2010 Studium der Vergleichenden Literaturwissenschaften an der Universität Wien
- Oktober 2010 Lehramtsstudium mit den Unterrichtsfächern Deutsch und Psychologie & Philosophie an der Universität Wien
- April 2013 ersten Studienabschnitt abgeschlossen mit Erhaltung des ersten Diplomprüfungszeugnisses
- Sommer 2014 Absolvierung eines Erasmus-Semesters an der Humboldt Universität zu Berlin

##### Berufserfahrung:

- 2006-2009 Ferialpraxis in der Mobilkom Austria AG, Obere Donaustraße 29, 1020 Wien
- 2009-2010 Anstellung als Animatorin im Bogi Park, Gutheil-Schoder Gasse 17, 1230 Wien
- seit 2010 geringfügige Anstellung in der Buchhandlung Stöger, Obkirchgasse 43, 1190 Wien
- 2013-2014 Mitarbeit bei einem Forschungsprojekt an einer Kooperationsschule der Universität Wien im Rahmen eines pädagogischen Seminars
- 2013-2015 Kinderbasteln im Einkaufszentrum Gerngroß vor Weihnachten und Ostern der ROCK YOUR BRAND Kommunikationsagentur GmbH, Piaristengasse 8, 1080 Wien
- Sommer 2014 Betreuerin für Familienurlaub der WIJUG (Wiener Jugenderholung), Michelbeuerngasse 9A/1, 1090 Wien
- Juli-August 2017 Anstellung als Deutschlehrerin für das Projekt Sowieso Mehr! der Interface Wien GmbH, Favoritenstraße 8/1B/1, 1040 Wien



#### IV. TRANSKRIPTE

Aufgrund der größeren Datenmengen, die durch das Transkribieren der Interviews entstanden sind, befinden sich diese in digitaler Form im Anhang auf beiliegender CD.