



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Lehrende mit Migrationshintergrund: die Erfahrungen von
Lehrpersonal an Wiener Regelschulen“

verfasst von / submitted by

Claudia Lehmann

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

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

UA 066 814

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

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.in Dr.in İnci Dirim

1.	EINLEITUNG	3
1.1	FORSCHUNGSFRAGEN UND STRUKTUR	6
2	DIFFERENZORDNUNGEN: MACHT- UND SUBJEKTBEZIEHUNGEN IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT UND WIE MAN HANDLUNGSFÄHIG BLEIBT	8
2.1	DIFFERENZKATEGORIE SPRACHE(N)	14
2.1.1	<i>Nationalstaaten und monolingualer Habitus: Stabilität > Fortschritt</i>	<i>15</i>
2.1.2	<i>Schule als Ort sprachlicher (Il-)Legitimation</i>	<i>20</i>
2.1.3	<i>Native Speakerism</i>	<i>23</i>
2.1.4	<i>(Neo-)Linguizismus.....</i>	<i>27</i>
2.2	DIFFERENZKATEGORIE MIGRATIONSHINTERGRUND – EINE (SELBST)KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG	31
3	LEHRER'INNEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND	37
3.1	ERWARTUNGEN AN LEHRER'INNEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND	38
3.1.1	<i>Kompetenzen und Professionalisierung</i>	<i>41</i>
3.2	(Aus-)WIRKUNGEN DER ZUGESCHRIEBENEN ROLLENBILDER IN DER PRAXIS	43
3.3	SPRACHLICHE HETEROGENITÄT UND DEUTSCH IN- UND AUßERHALB DES KLASSENZIMMERS	49
4	DEUTSCH UNTERRICHTEN + MIGRATIONSHINTERGRUND = X	53
5	METHODIK.....	56
5.1	INTERPRETATIVE SOZIALFORSCHUNG	57
5.1.1	<i>Das narrative Interview</i>	<i>58</i>
5.1.2	<i>Gesprächsablauf des narrativen Interviews.....</i>	<i>61</i>
5.2	BIOGRAPHIEFORSCHUNG UND BIOGRAPHISCHE FALLREKONSTRUKTION	63
5.3	PROZESS DER DATENERHEBUNG	66
5.4	EIGENES FORSCHUNGSPARADOXON UND DATENAUSWERTUNG.....	68
6	AUSWERTUNG	71
6.1	FALLREKONSTRUKTION VON PADIDEH BEHNAZ – LEISTUNGSDRUCK ALS TREIBENDE KRAFT	71
6.1.1	<i>Selbstpräsentation</i>	<i>71</i>
6.1.2	<i>Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte</i>	<i>76</i>
6.1.2.1	Die elterliche Migrationsgeschichte als biographisches Hintergrundrauschen	76
6.1.2.2	Erster Kontakt mit Deutsch im Kindergarten	77
6.1.2.3	Schule, Studium und Leistungsanspruch	78
6.1.2.4	Mehrsprachigkeit, Muttersprachen und Perfektion	83
6.1.2.5	Migrationshintergrund.....	84
6.1.2.6	Berufsalltag	88
6.2	FALLREKONSTRUKTION VON KATARINA BABIC – MEHRSPRACHIGKEIT ALS SELBSTERMÄCHTIGUNG	92
6.2.1	<i>Selbstpräsentation</i>	<i>92</i>

6.2.2	<i>Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte</i>	95
6.2.2.1	Mehrsprachigkeit zwischen ‚müssen‘ und ‚wollen‘	95
6.2.2.2	Schulzeit bis zur Matura.....	98
6.2.2.3	Studium und Berufswahl auf Umwegen	102
6.2.2.4	Berufliches Professionalitätsverständnis	106
6.2.2.5	Mehrsprachigkeit beim Unterrichten und der Umgang mit Sprechverboten.....	108
6.2.2.6	Migrationshintergrund und Diskriminierung	113
7	DISKUSSION	114
8	LITERATURVERZEICHNIS	125
9	ANHANG	130
9.1	ABSTRACT	130
9.2	TRANSKRIPTE DER INTERVIEWS	131

1. Einleitung¹

Innerhalb der letzten Jahre wird im bildungspolitischen Diskurs in Österreich immer wieder eine Aussage wie ein Mantra wiederholt: „Der Erwerb der deutschen Sprache ist Grundvoraussetzung für eine gelungene Integration.“² Ohne Deutsch funktioniert nichts in Österreich, könnte man meinen. Diese Linie schlägt sich vor allem im Bildungssektor nieder. So gehen seit Herbst 2018 Kinder ohne ausreichende Deutschkenntnisse in gesonderte Deutschförderklassen, können deswegen nur an bestimmten Unterrichtsfächern teilnehmen und haben keinen richtigen Anschluss an den Klassenverband.³ Die FPÖ macht bereits schon seit einigen Jahren Stimmung für ihre Vorstellung vom komplett deutschsprachigen Schulhof und will das Sprechen anderer Sprachen außer Deutsch in den Pausen verbieten.⁴ Besonders kontrovers wurde ein Gesetzesentwurf zur bedarfsorientierten Mindestsicherung diskutiert bei dem der Bezug ebenjener an ausreichende Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 geknüpft werden sollte.⁵

Der deutschen Sprache wird in Österreich folglich eine besondere Bedeutung als Sprache des Landes, als Nationalsprache, zugesprochen. Dies schlägt sich unter anderem im *monolingualen Habitus* (Gogolin 2008) des Schul- und Bildungssystems nieder. Dass die Schule ein an sich monolingualer Ort sei, entspricht aber keineswegs der Realität. Laut des statistischen Jahrbuchs für Migration und Integration 2018 sprechen in Wien rund 51% der Schüler’innen eine andere Umgangssprache als Deutsch außerhalb der Schule.⁶ Dennoch bildet der Ort Schule diese Vielfalt der österreichischen Migrationsgesellschaft bei weitem nicht ab. Der Anteil der Kinder mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch ist in der Volksschule und der

¹ Teile des Kapitels stammen aus meinem Exposé zu dieser Masterarbeit, das ich im Rahmen des Seminars „Methodologie und Forschungspraxis im Feld DaF/Z“ im WS 18/19 geschrieben habe.

² <https://www.integrationsfonds.at/sprache/> [zuletzt besucht am 06.02.21]

³ <https://derstandard.at/2000084490603/Deutschfoerderklassen-eher-segregierend> [zuletzt besucht am 06.02.21]

⁴ https://diepresse.com/home/bildung/schule/5529339/Deutschpflicht_Leider-Gottes-gibt-es-Probleme-mit-dem-Minister [zuletzt besucht am 06.02.21]

⁵ <https://www.news.at/a/mindestsicherung-sozialhilfe-10580365> [zuletzt besucht am 06.02.21]

⁶ <https://kurier.at/politik/inland/integrationsbericht-neun-von-zehn-zuwanderern-fuehlen-sich-integriert/400116950> [zuletzt besucht am 06.02.21]

Mittelschule besonders hoch (58,5 % und 72,8 %), während der Anteil in der allgemeinbildenden höheren Schule nur bei 39,4 % liegt.⁷

Die institutionelle Schlechterstellung von migrantischen Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch ist vielfach belegt (Mecherli et. al. 2010, Dirim et. al 2016) und die Gründe dafür wurden auch immer wieder von Forscherenden in der Bildungspolitik angeprangert, nicht zuletzt bei den Deutschförderklassen. Sprache ist in Österreich folglich immer noch ein besonders wichtiges Differenzmerkmal anhand dessen eine machtvolle Unterscheidung in das natio-ethno-kulturelle ‚Wir‘ und ein ‚die Anderen‘ erzeugt wird.

Als eine der ‚Lösungen‘ dieser Bildungsmisere werden Lehrer*innen mit Migrationshintergrund stilisiert, weil sie migrationsanderen Kindern, Jugendlichen und deren Eltern als Brückenbauer, positive Vorbilder und – begründet in der eigenen Migrationsgeschichte – interkulturell kompetente Individuen dienen können (Akbaba/Bräu/Zimmer 2013). Diese Annahmen und Hoffnungen in Bezug auf Lehrende mit Migrationshintergrund werden seitdem vielfältig be- und erforscht (Georgi/Ackermann/Karakaş 2011), beispielsweise zum Stellenwert, den Lehrende mit Migrationshintergrund im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse einnehmen können (Karakaşoğlu/Wojciechowicz/Gruhn 2013), aber auch, wie sich deren eigener Bildungsweg gestaltet und welche Erfahrungen im Laufe der Lehramtsausbildung, dem Studium und der Zeit danach gemacht werden (Schlickum 2013, Bandorski/Karakaşoğlu 2013, Kul 2013, Akbaba 2013/2017, Göbel 2013, Georgi 2013, Thoma 2018).

Innerhalb der bestehenden Forschung werden Lehrer*innen mit Migrationshintergrund allerdings nicht in Bezug auf die Fächer, die sie unterrichten, untersucht, sondern meist generell in ihrer Rolle als Pädagog*innen. Ich interessiere mich aber vor allem aufgrund der Forschung von Nadja Thoma (2018) für eine bestimmte Gruppe von Lehrenden: Ebenjene, die einen zugeschriebenen Migrationshintergrund haben, Deutsch sprechen und das Schulfach Deutsch an einer Regelschule, d.h. an einer öffentlichen Schule in Österreich, unterrichten.

⁷ https://www.kleinezeitung.at/politik/innenpolitik/5495901/Wiener-Schulen_51-Prozent-haben-nicht-Deutsch-als-Umgangssprache[zuletzt besucht am 06.02.21]

Thoma hat mit ihrer Dissertation „die Bedeutung von Sprache(n) und sprachlicher Heterogenität für Bildungsprozesse in Migrationsgesellschaften“ (2018:13) mit einem sprachenbiografischen Ansatz anhand von migrantischen Germanistikstudierenden herausgearbeitet, die später aufgrund ihres Fachstudiums als Expert*innen für die deutsche Sprache als Lehrende, Übersetzer*innen, Journalist*innen etc. arbeiten werden.

Die Studie zeigt, dass zukünftigen Lehrer*innen mit Migrationshintergrund bereits während ihres Studiums die Legitimation, Deutsch als ordentliche Lehrer*innen zu unterrichten, abgesprochen wird, da sie bereits prekär positioniert sind und durch das Studium zu „Vertreter*innen der nationalen Sprachenordnung“ (Thoma 2018:339) werden, was aber genau durch die Position als Migrationsandere nicht anerkannt wird. Dadurch, dass das Germanistikstudium bereits durch sprachideologische Zugänge, wie z.B. die Nationalsprachenideologie oder die Muttersprachen/Native-Speaker-Ideologie, strukturiert ist, müssen migrantisch positionierte Germanistikstudierende permanent gegen die „Perfektion in Deutsch als Distinktionskriterium“ ankämpfen und sich laufend positionieren (Thoma 2018:342).

Weiters deuten Thomas Ergebnisse entgegen anderer Studien (Akbaba 2013 und 2017, Schwendowius 2015), deren Ergebnisse die „Zuschreibungen einer besonderen Eignung für eine professionelle Tätigkeit an Schulen in Migrationsgesellschaften hervorheben“ (Thoma 2018:339), darauf hin, dass sich Ausgrenzungsmechanismen gegenüber den Studierenden nicht auf die Sprache bezogen, sondern auf ihre nation-ethno-kulturelle Zugehörigkeit (Thoma 2018:339). Sie schlussfolgert, dass es eine Verbindung von besonderer sprachideologischer Wirksamkeit gibt, die den Professionalisierungsdiskurs der zukünftigen Lehrenden umrahmt und ihnen aufgrund ihrer prekären Zugehörigkeit den Zugang nicht aus Gründen der Sprachkenntnis, sondern aufgrund von Zuschreibungen innerhalb der Migrationsgesellschaft verweigert (Thoma 2018:339).

Deutschlehrer*innen mit Migrationshintergrund sind also permanent gefordert, sich in der Migrationsgesellschaft zu positionieren und als Vertreter*innen der Nationalsprache wirkt diese Positionierung sogar als doppelte Belastung (Thoma 2018:14).

1.1 Forschungsfragen und Struktur

Diese Arbeit baut in kleinerem Umfang auf den Ergebnissen und Methoden der Dissertation Nadja Thomas (2018) auf. Dabei möchte ich mich auf die spezifische Gruppe der Deutschlehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ an Wiener Regelschulen fokussieren, denn sie tragen eine doppelte Belastung mit sich: Einerseits unterrichten sie das Fach Deutsch, haben eine entsprechende Ausbildung absolviert und sind somit Expert*innen für Sprache und Sprachvermittlung, andererseits wird ihnen aufgrund ihrer Nicht-Zugehörigkeit zur Monolingualität die deutsche Muttersprachlichkeit abgesprochen, dessen Wichtigkeit sich immer noch hartnäckig hält, aber in der Forschung weitestgehend als diskriminierend bezeichnet wird (Davies 2003, Bonfiglio 2010).

In Anlehnung an Thoma (2018) ist auch im Blick zu behalten, dass die migrationsgesellschaftliche Positionierung von Lehrer*innen durch ihren zugeschriebenen Migrationshintergrund von vornherein vielleicht nicht mit einer professionellen Lehrtätigkeit an einer österreichischen Schule vereinbar ist. Die Nicht-Muttersprachlichkeit in Deutsch könnte auch nur eine untergeordnete Rolle spielen und die Zugehörigkeit zum natio-ethno-kulturellen ‚Anderen‘ wichtiger sein, denn der Umstand des Zusatzes „mit Migrationshintergrund“ ist behaftet mit vielen gesellschaftlichen Zuschreibungen, Erwartungshaltungen und Vorurteilen, denen die Lehrer*innen tagtäglich begegnen müssen (Knappik/Mecherli 2016). Die Frage ist, was im schulischen Kontext wirkmächtiger ist – die Sprache(n) oder die Zuschreibung des Migrationshintergrundes?

Als professionelle PädagogInnen sind sie außerdem innerhalb der Bildungsinstitution Schule tätig, die den monoligualen Habitus entgegen aller migrationsgesellschaftlicher Realität aufrechtzuerhalten gewillt ist und die strukturelle Benachteiligung Migrationsanderer befördert. Aufgrund der bereits vorliegenden Forschung kann hier bereits geschlussfolgert werden, dass Deutschlehrer*innen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Biografie, ihrer Auseinandersetzung mit Deutsch im persönlichen, gesellschaftlichen und professionellen Kontext gezwungen sind, sich in dieser paradoxen Anordnung zu positionieren. Mich interessiert, wie sich Lehrende mit Migrationshintergrund innerhalb dieses Spannungsfeldes zwischen sprachlicher Identität, beruflicher Professionalität und den verschiedenen Zuschreibungen

innerhalb der Migrationsgesellschaft positionieren und mit welchen Strategien sie ihren Platz innerhalb des Gefüges finden.

Dazu formuliere ich folgende Forschungsfragen:

- Welche Erfahrungen machen Deutschlehrende mit zugeschriebenem Migrationshintergrund an Wiener Regelschulen bezogen auf
 - a) ihren Migrationshintergrund
 - b) ihre Sprache(n) im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht
 - c) ihre Position in der Bildungsinstitution Schule
- Mit welchen Strategien begegnen sie diesen verschiedenen Spannungspunkten?

Die Arbeit ist wie folgt gegliedert: Zuallererst erläutere ich die dieser Arbeit zugrunde liegende Theorie der Differenzordnung von Mecheril (2008) und ihre Bedeutung für Migrationsgesellschaften mit ihren Macht- und Subjektbeziehungen. Dabei greife ich auch auf Ideen und Theorien von Michel Foucault und Judith Butler zurück. Anschließend stelle ich im Sinne der Differenzordnung zwei Differenzkategorien. Die Differenzkategorie Sprache(n) erläutert die drei Konzepte *monolingualer Habitus* (Gogolin 2008), *Native Speakerism* (Holliday 2006) und *Linguizismus* (Dirim 2010) und deren Auswirkungen auf Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und die Bildungsinstitutionen, in denen sie tätig sind. Die Differenzkategorie Migrationshintergrund evaluiere ich anschließend kritisch und lege besonderes Augenmerk drauf, warum sie als Zuschreibung problematisch ist.

Danach diskutiere ich die Methodik der Forschungsarbeit, die in der interpretativen Sozialforschung angelegt ist, und das narrative Interview (Schütze 1983) und die Biographische Fallrekonstruktion (Rosenthal 2014) nutzt. In diesem Teil der Arbeit reflektiere ich außerdem auch meine Position als Forscherin gegenüber meinen zwei Interviewpartnerinnen und bespreche mein eigenes Forschungsparadoxon. Anschließend stelle ich biographische Fallrekonstruktionen von zwei Lehrer*innen mit Migrationshintergrund, die in Wien an Regelschulen Deutsch unterrichten, vor und diskutiere selbige im Zuge ihrer Positionierung innerhalb der Differenzordnung und der Forschung mit Hinblick auf die zuvor aufgeworfenen Forschungsfragen.

2 Differenzordnungen: Macht- und Subjektbeziehungen in der Migrationsgesellschaft und wie man handlungsfähig bleibt

Als theoretischen Unterbau dieser Forschungsarbeit habe ich mich für die Perspektive der *Differenzordnung* Paul Mecherils entschieden, der diesen Begriff bereits 2008 prägte. Dieses Konzept umfasst in vielerlei Hinsicht das Zusammenspiel von verschiedenen Subjektpositionen, Macht- und Differenzverhältnissen. Differenzordnungen sind dadurch gekennzeichnet, dass

diese Ordnungen eine im Innenraum von gesellschaftlicher Realität angesiedelte, projizierte und wirksame Macht darstellen, die dort, also intern Sinn schaffen. Sie führen Unterscheidungen ein, die das gesellschaftliche Geschehen symbolisch und materiell, diskursiv und außer-diskursiv für Mitglieder von Gesellschaften begreifbar machen. Erfahren, begriffen und verstanden wird mit Hilfe von Differenzordnungen gesellschaftliche Realität und die eigene Position in ihr. Differenzordnungen strukturieren und konstituieren Erfahrungen, sie normieren und subjektivieren, rufen, historisch aufklärbar, Individuen als Subjekte an. (Mecheril 2008)

In der migrationsgesellschaftlichen Realität dienen Differenzordnungen dazu, machtvoll Unterscheidungen vorzunehmen und natio-ethno-kulturell ‚Andere‘ im Gegensatz zum hierarchisch geprägten ‚Wir‘ zu erschaffen. Sie beeinflussen maßgeblich, wie wir uns als Subjekte innerhalb von Zugehörigkeiten verhalten und bestimmen, was als ‚richtig‘ und ‚falsch‘ gilt. Differenzordnungen sind biografisch strukturiert, vererbt und basieren auf eingeübten und erlernten Praxen, wie beispielsweise die drei großen Klassifikationen von Gender, Race und Class (vgl. Mecheril 2008). Dirim und Mecheril (2018:39ff.) sprechen auch von fossilisierten, selbstverständlichen und als unveränderbar empfundenen Differenzordnungen. Darunter verstehe ich beispielsweise heteronormative Familienstrukturen (Vater-Mutter-Kind) oder die Unterschiede zwischen Osten und Westen in Deutschland („Ossis“ und „Wessis“). All diese Beispiele und wie sie die ihnen zugehörigen Subjekte beeinflussen, wirken als ‚normal‘. Werden sie infrage gestellt, kommt dies im schlimmsten Fall einer existenziellen Bedrohung auf der Seite ihrer Verteidiger*innen gleich.

Differenzordnungen strukturieren die Hierarchien und Machtstrukturen unserer Migrationsgesellschaft. Mecheril (2008) bestimmt drei Merkmale, die Differenzordnungen als machtvoll kennzeichnen: Erstens ist es nicht möglich, sich

ihnen zu entziehen. In ihnen wird diszipliniert, habitualisiert und gebunden. Zweitens stellen sie Zusammenhänge dar, die aufzeigen, „dass bestimmte Zugehörigkeiten und Identitätspositionen politisch und kulturell gegenüber anderen privilegiert sind“ (Mecheril 2008). Drittens verlangen sie von ihren Subjekten Exklusivität, das ‚Entweder-Oder‘: Subjekte können und dürfen sich nur innerhalb der Logik der Differenzordnung verstehen. Mehrfachzugehörigkeiten sind problematisch und nicht möglich, weil sie das Verständnis der Differenzordnung in Frage stellen und dadurch ihre Machtposition angreifen.

An dieser Stelle halte ich es für wichtig, das *Subjekt* in der Differenzordnung genauer zu betrachten, da dieser Begriff bei Mecheril (2008) immer wieder auftaucht. Hierbei geht der Blick zu Foucault, der sich mit dem Prozess der *Subjektivierung* beschäftigt (vgl. Foucault 1994:243ff.). Kurz ausgedrückt geht es darum, wie Menschen zu Subjekten gemacht werden. Eng dazu steht sein Verständnis von *Macht* und ihrer Wirkung zwischen den Subjekten.

Rose (2015:325ff.) erklärt Foucaults Äußerungen folgendermaßen: Macht ist nichts, was sich verallgemeinern lässt, es gibt nicht die eine Macht an sich, sondern sie existiert ausschließlich in der Handlung zwischen Subjekten. Dabei muss das Subjekt allerdings als solches handlungsfähig bleiben, da es die Machtausübung ihm gegenüber als etwas vorteilhaftes sehen muss, was seine persönliche Freiheit nicht einschränkt, sondern sogar befördert. In diesem Sinne ist Macht produktiv und organisiert alles Soziale, da „Machtverhältnisse aus Beziehungen, aus Verhältnissen zwischen Individuen oder Gruppen bestehen, die sich nur mittelbar gegenseitig beeinflussen“ (Rose 2015:326).

In der Differenzordnung muss für die Subjekte ein Gefühl von Handlungsfähigkeit bestehen bleiben, sie müssen aber dennoch akzeptieren, innerhalb der gesteckten Grenzen zu leben und sich mit diesen Grenzen identifizieren. Ein Beispiel dafür ist eine Aussage, die ein Protagonist in Ulli Gladiks Dokumentarfilm „Inland“⁸ tätigt und

⁸ Der 2019 veröffentlichte Dokumentarfilm „Inland“, der österreichischen Filmemacherin Ulli Gladik „begleitet drei FPÖ-Fans vor und nach der Nationalratswahl in Österreich: Eine Kellnerin, einen Arbeitslosen und einen kleinen Beamten. In roten Arbeiterfamilien sozialisiert, setzen sie jetzt ihre Hoffnungen auf die FPÖ. Alle drei haben großes Unbehagen gegenüber „den Ausländern“. Gleichzeitig sehnen sich nach einem besseren Leben für die „kleinen Leute“.“ (<https://inland-der-film.at/>, zuletzt besucht am 06.02.21)

die ich hier aus meinem Gedächtnis wiedergeben will: Gegen Ende des Films fragt die Filmemacherin den Protagonisten, ob er mit Kürzungen der Sozialhilfe einverstanden wäre, auch wenn er – selbst auf finanzielle Unterstützung durch den Staat angewiesen – dann mit großer Wahrscheinlichkeit ebenfalls von diesen Kürzungen betroffen wäre. Er antwortet mit ja. Es wäre ihm lieber, wenn Ausländer*innen in Österreich weniger bekämen, auch wenn er dadurch selbst weniger zum Leben hätte. Hier zeigt sich der machtvolle Mechanismus der Differenzordnung: Obwohl das Subjekt durch Maßnahmen, die anderen schaden, selbst Schaden nimmt, bleibt es durchaus scheinbar handlungsfähiger gegenüber all jenen, die es als ein bisschen weniger handlungsunfähig betrachtet als sich selbst. Die persönliche Freiheit wird hier aus Sicht des Protagonisten nicht beschnitten, sondern befördert. Das Gefühl der Macht täuscht allerdings bei genauerem Hinsehen.

Foucault bestimmt Macht als etwas, das durch den Diskurs zirkuliert und beeinflusst wird, was auch für Differenzordnungen von Bedeutung ist.

Allgemein bezeichnet ‚Diskurs‘ den Fluss von Wissen über etwa große Themen wie ‚Menschsein‘ oder auch Wissen darüber, was es heißen kann, ‚Frau‘ zu sein. In Diskursen wird Wissen über einen Gegenstand prozessiert. [...] Der Gegenstand eines Diskurses wird im und vom Diskurs hervorgebracht. Das diskursive Wissen schafft soziale Wirklichkeiten, also Zusammenhänge, die das Handeln von Menschen ermöglichen und verhindern (Dirim/Mecheril 2018:23).

Durch den ‚linguistic turn‘ ist Sprache nicht Reflektion, sondern aktiv in der Gestaltung und Realisierung von Wirklichkeit (vgl. Ebd.). Der Diskurs erschafft also Wahrheiten und im Diskurs werden diese Wahrheiten ausgehandelt.

Rose (2015:326f) führt weiter aus, dass „in Diskursen Bedeutungen verhandelt werden, die nicht nur Gegenstände bezeichnen, sondern auch helfen, Ordnung(en) zu stiften, Grenzen des Sagbaren zu errichten und Objekte des Wissens [...] als solche hervorzubringen“. Dies gilt insbesondere für machtvolle Unterscheidungen durch und in Differenzordnungen, beispielsweise Dinge, die das Subjekt in seiner sozialen Wirklichkeit beeinflussen und positionieren: Herkunft, Aussehen, Sprache, sexuelle Orientierung, Klassenzugehörigkeit, Wohnort, Erziehung, Bildung, etc. Hier besteht die Gefahr des Diskurses darin, dass bestimmtes diskursives Wissen in diesen Kategorien als ‚normal‘ und ‚natürlich‘ wahrgenommen wird, obwohl diese Kategorien selbst niemals eine „immer schon vorhandene objektive Realität dar[gestellt]“ haben (Dirim/Mecheril 2018:23).

Dies zeigt sich insbesondere im Diskurs um die Differenzkategorie Migrationshintergrund, welche im Verlauf dieser Forschungsarbeit noch ausführlich besprochen wird. „Der Diskurs ist insofern doppelt produktiv, nämlich auf den Ebenen der Erzeugung von ‚Dingen‘ und von Subjekten, die es ohne das Wissen über diese Dinge nicht gäbe“ (Dirim/Mecheril 2018:23). Dies bezeichnet Foucault auch als „Normalisierungsmacht“ (Foucault 1994:838, s. auch Rose 2015:327), „deren zentrale Wirkung darin bestehe, einen Macht-Wissen-Komplex über Subjekte und deren Individualität hervorzubringen, in denen das Subjekt selbst immer auch das ‚Prinzip der eigenen Unterwerfung‘ darstellt“ (Rose 2015:327).

In der Differenzordnung stehen wir vor demselben Problem, weil viele Ordnungskategorien einen Naturalisierungsprozess durchlaufen haben und jetzt ‚normal‘ sind, beispielsweise die Farb- und Motivauswahl für Mädchen- und Jungenkleidung (Prinzessin vs. Dinosaurier). Laut Rose (2015:327) stellt eben genau diese Natürlichkeit einen „zentralen Machteffekt“ dar, dem wir als Subjekte – den diskursiven Strukturen der Gesellschaft, in der wir leben – unbewusst unterworfen sind. Diskurse „ereignen sich in bestimmten Machtverhältnissen, und produzieren Machtverhältnisse“ (Dirim/Mecheril 2018:23). Das heißt, dass das Wissen, das in Diskursen über und von Subjekten (re)produziert und erworben wird, dazu genutzt werden kann, die Handlungsmöglichkeiten von anderen Subjekten einzuschränken. Geschieht dies in strukturellen und institutionalisierten Verhältnissen, beispielsweise im Bildungssystem, und sorgt dort für ein ungleiches Verhältnis zwischen den Subjekten, dann sprechen wir von *Dominanzverhältnissen* (vgl. Ebd.).

Ein Beispiel für die Zirkulation von Macht im Diskurs, ist die Hervorbringung des ‚Wirtschaftsflüchtlings‘. In einem Artikel des österreichischen Nachrichtenmagazins profil⁹, der sich mit der Suche nach der Definition des Begriffs befasst, zeigt sich das Problem: Beide Möglichkeiten - Flucht aus Armut oder kein Flüchtling im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention - die immer wieder im Diskurs genannt werden, können die umfassende Problematik nicht erfassen. Trotzdem wird der Begriff vor allem von Politiker*innen verwendet, beispielsweise sagte der österreichische Bundeskanzler Werner Faymann 2016, „er wolle Wirtschaftsflüchtlinge bereits an der Grenze

⁹ <https://www.profil.at/wirtschaft/begriff-wirtschaftsfluechtling-8239115> [zuletzt besucht am 06.02.21]

aufhalten“.¹⁰ Der Diskurs erzeugt ‚Andere‘, die im Diskurs klar, in der Realität aber nur diffus von dem ‚Wir‘ abgegrenzt werden können. Bin ich als Deutsche in Österreich nicht theoretisch auch ein Wirtschaftsflüchtling?

„Der Wirtschaftsflüchtling bleibt eine rein moralische Zuschreibung. Ein Begriff, der uns das Gefühl vermittelt, dass manche Menschen ein Recht haben und andere nicht. Indem wir sie – vorgeblich streng und rational – in Kriegs- oder Wirtschaftsflüchtlinge teilen.“¹¹ Die Differenzordnung funktioniert hier wie beim Beispiel des Protagonisten des Films „Inland“: Innerhalb einer bereits prekär gestellten Gruppe werden weitere hierarchische Unterscheidungen vorgenommen, die einer Gruppe, den ‚echten‘ Flüchtlingen, mehr Anspruch auf Schutz einräumt als denen, die aus vermeintlichen wirtschaftlichen Gründen ein Land verlassen.

Diskurse sind machtvoll und ambivalent. Dabei ist die Unterwerfung, die Subjektivierung, aber auch notwendig, da wir nicht frei sein können, ohne uns zu einem gewissen Teil zu unterwerfen. Um frei zu sein, muss das Subjekt eine andere Grenze beachten und nicht überschreiten. Die Differenzordnung verlangt von uns dasselbe: Wenn wir dazu gehören wollen, müssen wir uns unterwerfen, die Grenzlinien akzeptieren und realisieren, dass sie uns unbewusst beeinflussen, um handlungsfähig zu sein.

Dennoch gibt es innerhalb von Foucaults durchaus dystopisch anmutenden Konzepts der Subjektivierung einen Handlungsspielraum, der den Begriff der Differenzordnung von Mecheril bereichert und auch zentral für diese Forschungsarbeit ist.

Butler (2001:8) spricht von *Subjektivierung* (engl. *subjectivation*), welche „den Prozess des Unterworfenenseins durch Macht und zugleich den Prozess der Subjektwerdung“ bezeichnet. Rose (2015:326) betont, dass auch Butler den Vorgang wie Foucault als etwas Ambivalentes beschreibt. Wichtig ist außerdem, dass wir uns als Subjekte die Diskurse, von denen wir abhängig sind, nicht ausgesucht haben, „der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält“ (Ebd.). Beispielsweise sind Bezeichnungen wie ‚mit Migrationshintergrund‘, Mann oder Frau, Deutsch oder Österreichisch, einheimisch oder fremd selbst- oder

¹⁰ https://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/4903015/Analyse_Wer-ist-eigentlich-ein-Wirtschaftsfluechtling [zuletzt besucht am 06.02.21)

¹¹ S. profil-Artikel in Fußnote 9.

fremdzugeschrieben. Für Butler wie auch Foucault geht eine Sichtbarkeit des Subjekts immer mit einer Reduktion einher. Rose (2015:330) weist darauf hin, dass dies bei beiden besonders zentral ist: „Denn gelingen kann diese Anrufung samt ihrer normativen Implikationen nur insofern sich das ‚Subjekt‘ auch zur Norm hin (um-)wendet, also die Anrufung selbst anerkennt und sich – angesichts der Wichtigkeit für andere sozial anerkennungsfähig zu sein bzw. zu werden – entsprechend identifiziert bzw. identifiziert zeigt.“

Das heißt aber auch, dass man durch die Zurückweisung der Anrufung den Subjektivationsprozess nicht rückgängig machen kann und dass Diskurse wesentlich von Traditionen und Kategorien bestimmt sind, die weit zurückreichen und als ‚normal‘ verstanden werden (vgl. Rose 2015:330). Dies sieht man beispielsweise an dem fortwährenden Diskurs um die ‚richtige‘ Art des Genderns in der deutschen Sprache, wo es oft mehr als nur um ein Sternchen oder einen Bindestrich geht, da hier klassische, naturalisierte Vorstellungen von Mann und Frau zurecht diskutiert und verändert werden.

Diskutabel ist zudem, wie viel von dem, was als Normalität verstanden wird, wirklich existiert und von den Subjekten letztendlich inkorporiert wird (vgl. Ebd.). Hier lässt sich leicht der Vergleich mit dem Migrationshintergrund herstellen, oder auch mit der Verortungspraxis in Gesprächen („Woher kommst du?“), denn eine Ablehnung der Anrufung führt dazu, dass die geltende Normalität in Frage gestellt wird, auch wenn es für diese gar keine gesicherte, von allem Subjekten der Migrationsgesellschaft geteilte Vorstellung gibt. Die Normalität wird wesentlich von der Differenzordnung beeinflusst, aber es gibt an diesem Punkt auch eine Chance: Denn „[j]ede Norm muss, damit sie sich als Norm stabilisieren kann, wiederholt werden, nur indem und insofern als sie aktualisiert, aufgeführt und verkörpert wird, kann eine Norm ihre Legitimität absichern, was sie auf die Subjekte, die dieser Norm entsprechend handeln, angewiesen macht“ (Ebd.). Durch Reformulierung ergibt sich als ein Spielraum, in dem die Norm gleichzeitig auch verändert werden kann, eben auch, weil man das, was die Norm dem Subjekt als Ideal vorgibt, sowieso niemals erreicht werden kann (vgl. Butler 2006:139).

In diesem Wechselspiel von machtvollen Normen und dem Subjekt zeigt sich auch, dass eines ohne das andere nicht sein kann: Die Norm braucht das Subjekt so sehr wie das Subjekt die Norm braucht. Dies ist bei Butler (2001:12) durch den

„Überlebenswunsch“ eines jeden Subjekts gekennzeichnet, dass immer nach sozialer Anerkennung sucht, aber sich dadurch auch potentiell angreifbar und ausbeutbar macht. An dieser Grenze besteht aber trotzdem die Möglichkeit, sich in einem kleinen Rahmen gegenüber der Subjektivation zu positionieren und sie zu verändern, wenn auch nur in begrenztem Rahmen:

Was an widerständigem Handeln möglich erscheint, ist vielmehr eine Praxis der Grenzbearbeitung, eine Praxis des kritischen Fragens und einer kritischen Haltung, die genau jene bislang gültigen Grenzziehungen zwischen dem ‚Normalen‘ und dem ‚Verwerflichen‘ zum Gegenstand der Auseinandersetzung macht, indem sie ihnen nur begrenzt entspricht. (Rose 2015:332)

Ein langsames, aber beharrliches Verschieben der Grenzen der Differenzordnungen ist möglich und eben jener Bereich der Verschiebung ist für diese Forschungsarbeit besonders relevant: Verschiedene Differenzkategorien¹² treffen in den Subjekten – den Lehrer*innen mit Migrationshintergrund – aufeinander: Die Sprache(n) und der Migrationshintergrund. Inwiefern handeln sie, um die Grenzen zu verschieben und für sich selbst einen Handlungsspielraum innerhalb dieser Differenzordnungen zu finden?

2.1 Differenzkategorie Sprache(n)

Wie im vorigen Kapitel angedeutet, nehme ich in diesem Kapitel die Differenzkategorie Sprache(n) in Bezug auf die Migrationsgesellschaft in Österreich genauer in den Blick. Dazu greife ich auf Konzepte wie den *monolingualen Habitus* von Gogolin (2008), *Native Speakerism* von Holliday (2006) und die Diskriminierungspraxis (*Neo-*)*Linguizismus* von Dirim (2010) zurück.

Diese Forschungsarbeit setzt sich mit dem Stellenwert von Sprache(n) in der Migrationsgesellschaft und ihrer Rolle in Bezug auf Lehrer*innen mit Migrationshintergrund auseinander, die die österreichische Staatssprache Deutsch unterrichten.¹³ Allerdings wird in Österreich nicht ausschließlich Deutsch gesprochen, die Sprachlandschaft ist alles andere als homogen. Die durch die Europäische Charta

¹² Der Begriff ‚Differenzkategorie‘ geht auf Khakpour (2016) zurück und ich verwende ihn in Bezug auf Sprache(n) und den Migrationshintergrund.

¹³ Die deutsche Sprache ist in Österreich gemäß der Bundesverfassung, Artikel 8 als Staatssprache verankert. S. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40066723> [Zuletzt besucht am 06.02.21]

der Regional- und Minderheitensprachen zusätzlich anerkannten Minderheitensprachen sind die österreichische Gebärdensprache, Burgenlandkroatisch, Slowenisch, Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch und Romanes.¹⁴ Dennoch ist auch dies kein vollständiges Bild. Laut der Volkszählung 2001 durch Statistik Austria zählen Kroatisch, Serbisch und Türkisch zu den am meisten gesprochenen Umgangssprachen außer Deutsch.¹⁵ In Österreich werden folglich viele verschiedene Sprachen gesprochen, aber es gibt eine hierarchische Anordnung, die wesentlich durch den Staat Österreich bestimmt ist.

Aus diesem Grund beschäftigt sich dieses Kapitel mit Sprache(n) als machtvolle Differenzkategorie in der Migrationsgesellschaft, denn „Sprache ist als Instrument sowohl Voraussetzung und Mittel für die Konstruktion von Differenzordnungen als auch Ausdruck deren Auswirkungen“ (Dirim/Knappik/Thoma 2018:51). Mittels Sprache schaffen die herrschenden Subjekte Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Beim Kräfteressen zwischen (National-)Sprache und anderen Sprachen werden diese und deren Sprechende hierarchisch positioniert (vgl. Ebd. 2018:53). In der Migrationsgesellschaft stellen sich nun ganz im Sinne von Differenzordnungen folgende Fragen: Wer gehört dazu und wer nicht? Wer entscheidet das? Wer darf in welchem Kontext sprechen? Welche Sprachen sind wann und wie ‚erlaubt‘?

All dies wird in modernen Nationalstaaten vor allem durch und anhand von Sprache definiert. Die Personen, die Lehrer*innen, die in dieser Forschungsarbeit zu Wort kommen, müssen sich in diesem komplizierten hierarchisch organisierten Geflecht aus Sprache(n), Nation, Kultur, Migration, Bildung und Herkunft zurechtfinden.

2.1.1 Nationalstaaten und monolingualer Habitus: Stabilität > Fortschritt

An diesem Punkt können wir festhalten, dass Österreich ein multilinguales Land ist. Betrachtet man das hiesige Bildungssystem, ergibt sich aber ein vollkommen anderes Bild. Dieses ist geprägt von dem, was Gogolin (2008) als *monolingualen Habitus* bezeichnet, d.h. die vorherrschende und bestimmende Sprache der Bildung ist

¹⁴<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxc?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20001589> [Zuletzt besucht am 06.02.21]

¹⁵http://www.statistik.at/web_de/static/bevoelkerung_2001_nach_umgangssprache_staatsangehoerigkeit_und_geburtsland_022896.pdf [Zuletzt besucht am 06.02.21]

Deutsch. Sehr vereinfacht ausgedrückt ist der prägende Diskurs der Leistungsgesellschaft: Wer es in Österreich zu etwas bringen will, wer ‚integriert‘ sein möchte, der muss Deutsch sprechen können.¹⁶

Wenn man sich die Bildungspolitik der letzten zehn Jahre ansieht, dann fallen verstärkt Diskussionen auf, in denen Deutsch nicht nur als Eintrittskarte für eine gelungene Integration bezeichnet wird, sondern auch die Einhaltung von Deutsch als scheinbare Sprache der Mehrheit gegenüber anderen, weniger wertigen Sprachen gefordert wird. Siehe dazu der immerwährende Vorschlag der FPÖ, Deutsch als Pflichtsprache in Schulpausen festzulegen¹⁷, die versuchte Gesetzesänderung bei der Bedarfsorientierten Mindestsicherung, bei der Deutsch auf B1-Level nachgewiesen werden sollte um die volle Leistung zu erhalten¹⁸, die Abschaffung der Führerscheinprüfung auf Türkisch¹⁹, das Mantra ‚Deutsch vor Schulantritt‘, das sich in der Bildung von Deutschförderklassen niederschlug, die allerdings nicht den gewünschten Erfolg brachten²⁰. Diese Liste lässt sich noch lang fortsetzen. Ich erinnere mich auch an die Aussage eines meiner Studienkolleg’innen, der in einem Seminar einmal sagte, dass er sich glücklich schätzen könne, muttersprachlichen Unterricht in Türkisch gehabt zu haben, weil sein Vater mit ihm lange Zeit nur Deutsch und kein Türkisch gesprochen hätte, obwohl die Erstsprache seines Vaters Türkisch ist. Sonst würde er wohl jetzt kein oder nur sehr wenig Türkisch sprechen. Hier wird deutlich, wie stark die Differenzkategorie Sprache wirkt, da sein Vater Deutsch mehr Wichtigkeit als seiner eigenen Erstsprache beimisst, wenn er möchte, dass sein Sohn es in Österreich ‚zu etwas bringt‘. Das Türkische wird dem Deutschen hierarchisch untergeordnet.

Gogolin (2008) argumentiert, dass die Entstehung des monolingualen Habitus eng mit der Entstehung des Nationalstaats verbunden ist. Dazu skizziert sie die Entwicklungen

¹⁶ Siehe die Aussage „Der Erwerb der deutschen Sprache ist Grundvoraussetzung für eine gelungene Integration“ von der Website des Österreichischen Integrationsfonds (<https://www.integrationsfonds.at/sprache/>, zuletzt besucht am 06.02.21).

¹⁷ Vgl. FPÖ pocht auf Deutschpflicht in Pausen, <https://volksgruppen.orf.at/v2/diversitaet/stories/2946106/> [Zuletzt besucht am 06.02.21]

¹⁸ Der Verfassungsgerichtshof Österreich hat diese Klausel der geplanten neuen Mindestsicherung am 17.12.2019 abgelehnt. S. <https://orf.at/stories/3147915/> [Zuletzt besucht am 06.02.21]

¹⁹ <https://www.ard-wien.de/2018/07/30/aus-fuer-fuehrerscheinpruefung-auf-tuerkisch-in-oesterreich/> [Zuletzt besucht am 06.02.21]

²⁰ <https://orf.at/stories/3128099/> [Zuletzt besucht am 06.02.21]

in Deutschland im 18. und 19. Jahrhundert, die ähnlich auch in Österreich und dem Rest von Europa stattfanden. Im 18. Jahrhundert etablierte sich die bürgerliche Schicht und diese „bedurfte der gemeinsamen vereinheitlichten Verkehrssprache, denn sie gebrauchte das Mittel der Verständigung zur Ausübung von Unternehmertum, Handel, gesellschaftlicher Leistungsfähigkeit bei zunehmender Ausweitung und Intensivierung von Markt- und Kommunikationsbeziehungen“ (Gogolin 2008:36). Eine gemeinsame Sprache im Sinne der eigenen Organisation war maßgeblich, allerdings war die Realität multilingual: Der gebildete Adel beispielsweise sprach meist mehrere Sprachen während im pragmatischen Alltag vieler oft Mundart gesprochen wurde (vgl. Ebd.). Die Lösung dieses Problems war die Etablierung eines öffentlichen und verpflichtenden Bildungssystems – in Österreich wurde beispielsweise 1774 die Schulpflicht durch Kaiserin Maria Theresia eingeführt – was eine „Emanzipation des Bürgertums gegenüber Adel und Ständen bedeutete und die Position der deutschen Sprache wesentlich bestärkte“ (Ebd.). Die Hoffnung des Bürgertums war vor allem, durch den Zugang zu Bildung elitäre Beschränkungen zu überwinden (vgl. Ebd.). Bildung konnte so außerdem vom Faktor Herkunft entkoppelt werden (vgl. Ebd., 37).

Im 19. Jahrhundert veränderte sich diese anfängliche Euphorie und das Verständnis von dem, was eine Nation ausmacht: Es ging weniger um Fortschritt als darum, das Erreichte zu verteidigen und zu stabilisieren (vgl. Ebd.). Das mächtigste Werkzeug dazu war (und ist immer noch) das erschaffene staatliche Bildungssystem.

Bildung hat ihren Anteil daran, die benötigten neuen, effizienten Funktionseliten hervorzubringen, und gewinnt zugleich zunehmend statusgebende Relevanz. Im Bildungssystem lag also nicht der Ursprung des Wandels des Verständnisses von der deutschen Nation und der Funktion ihrer vereinheitlichten Sprache, aber einer der gesellschaftlichen Orte, an denen dieser Wandel sich manifestiert. (Ebd.)

Deutsch ist also der ‚Klebstoff‘ der Nation, der den Mythos der Gemeinsamkeit am Leben erhält und vernatürlicht wurde, um den erkämpften Status des Bürgertums aufrecht zu erhalten und zu verteidigen. Das monolinguale Schulwesen ist laut Gogolin ein Prozess, der wesentlich durch die Nationwerdung bestimmt und im Zuge dessen Deutsch als gemeinsames verbindendes Element auserkoren wurde (vgl. Ebd.).

Bereits Bourdieu befasste sich durch seine Kapitaltheorie mit der Rolle von Sprache und inwiefern mithilfe von Sprache Macht ausgeübt wird. Andere Sprachpraxen oder

Dialekte sind der legitimen Sprache untergeordnet. Bourdieu hat dies an der Entwicklung der Nationalsprache in Frankreich selbst nachgezeichnet (vgl. Ausführungen von Thompson 2017:206): Mit der offiziellen Nationalsprache wurden all jene Gruppen begünstigt, die diese Sprachvarietät bereits beherrschten, wozu hauptsächlich Angehörige des Adels und der Oberschicht gehörten. Lokale Dialekte wurden entwertet und nicht mehr als gleichwertig zur Nationalsprache angesehen. Bei der folgenden Standardisierung der Sprache ging es aber auch um eine Vereinheitlichung des Bildungssektors, bei dem einheitliche schulische und universitäre Abschlüsse den Zugang zum Arbeitsmarkt wesentlich eingrenzen. Regionale Varietäten und Dialekte wurden so immer weiter verdrängt, da sie auf dem Arbeitsmarkt nicht den gleichen Wert wie die Standardvarietät besaßen. Bourdieu (2017:186) spricht hier auch von „sprachliche[n] Machtverhältnisse[n]“.

Der monolinguale Habitus ist die Möglichkeit, ein bestehendes System, eine imaginierte Gemeinschaft wie die Idee von der Nation, aufrecht zu erhalten und mithilfe von Machtausübung durch Institutionen wie die Schule ein Bild von jenen zu zeichnen, die diese Stabilität vermeintlich stören. Gogolin (2008:30) schlussfolgert,

In schulischer Hinsicht ist, so scheint es, die Durchsetzung des monolingualen Mythos vollkommen gelungen. Die Beherrschung der Nationalsprache und die Erfüllung der Aufgabe einer Orientierung der Schülerschaft auf sie hin als berufstypische Fähigkeit und Haltung gelten offenbar so sehr als gesichert, daß man sie nur dann (besorgt) thematisiert, wenn die Gefahr gesehen wird, daß sie infrage stünden.

Thompson (2017:231) beschreibt nach Bourdieus Gedanken, dass wenn früher „interpersonale Beziehungen“ eine Möglichkeit waren Macht auszuüben, sind es in den modernen Gesellschaften die Institutionen, beispielsweise Schulen und Universitäten, aber auch Organe des Rechtssystems wie die Polizei, die das strukturelle staatliche Gewaltmonopol innehat. Diese tragen dazu bei, die Stabilität des herrschenden Systems zu sichern. Hierbei spielt insbesondere das Bildungssystem eine große Rolle (vgl. Thompson 2017:231f.): Noten, Zeugnisse und Versetzungsempfehlungen sorgen für machtvollere Unterscheidungen und die „Aufrechterhaltung von Ungleichheiten“. Außerdem bilden sich Antworten für den Erfolg und das Scheitern aus der Logik des Systems selbst heraus:

Darüber hinaus liefert dieser Mechanismus eine praktische Rechtfertigung der bestehenden Ordnung, denn er kaschiert den Zusammenhang zwischen den

Qualifikationen, die die Einzelnen erworben haben, und dem kulturellen Kapital, das ihnen kraft ihrer sozialen Herkunft als Erbe zugefallen ist. Denen, die am meisten vom System profitieren, vermittelt er die Überzeugung von einem in ihrem Wesen begründeten Wert, und denen, die am wenigstens von ihm profitieren, macht er es unmöglich, die Grundlage ihrer eigenen Deprivation zu begreifen. (Thompson 2017:232)

Die, die sich im monolingualen Habitus des Bildungssystems problemlos zurechtfinden, werden davon profitieren, die, die am Bildungssystem scheitern, weil sie andere ‚Startbedingungen‘ haben, suchen die Fehler bei sich selbst. Ein gefährlicher Kreislauf, der die Gruppe, die schon stark ist, weiter erstarken lässt und die Kluft vergrößert.

Dirim und Mecheril (2010:106) argumentieren: „Die Selbstverständlichkeit der Bevorzugung der einen Sprache hängt historisch eng mit dem Prozess der Durchsetzung der Idee der Nation zusammen.“ Die Trias ‚Sprache-Kultur-Volk‘ konstituiert sich wechselseitig und in deren Mitte steht die Schule als Zentrum, „die mit imaginativen, auf Vorstellungen und Mythen gründenden Verfahren arbeitet und den wirkungsreichen Glauben an das >>wir<< mitproduziert“ (Ebd.). Die Institution Schule hat die vereinheitlichte Sprache nicht notwendig gemacht, sie trug maßgeblich dazu bei, die Idee der Nation und der gemeinsamen Sprache mit Bildung zu verbinden. Der ursprüngliche gesellschaftliche Wandel, der sich im 18. Jahrhundert vollzog, manifestierte sich zwar maßgeblich durch den Zugang zu Bildung, ging aber auch einher mit einer Homogenisierung des Arbeitsmarkts und Bildungsabschlüssen (vgl. Ebd.). Die offizielle und somit legitime Sprache zu sprechen wurde zu einer „Selbstverständlichkeit“ (Ebd.).

Wenn also heute im bildungspolitischen Diskurs in Österreich darüber gesprochen wird, wie selbstverständlich es ist, dass man Deutsch sprechen muss, wenn man in Österreich leben will, dann gründet sich diese Selbstverständlichkeit aus einem Wunsch der Stabilität heraus, um das imaginierte Gemeinsame der Nation Österreich zu bewahren. Monolingualität ist in Nationalstaaten wie Deutschland, Österreich, aber auch Frankreich und der Türkei aus deren Geschichte heraus ideologisch begründet (vgl. Ebd., 108). Die Lehrer*innen an Bildungseinrichtungen im Nationalstaat unterliegen dem monolingualen Habitus und sorgen als Vertreter*innen der Institution und somit der Sprache der Nation für die Einhaltung und Stabilisation dessen. Formen der Multilingualität greifen dieses innere Konzept an und stellen es infrage, was sich

gut daran beobachten lässt wie, bereits eingangs kurz erwähnt, in der österreichischen Bildungspolitik mit Mehrsprachigkeit umgegangen wird.

2.1.2 Schule als Ort sprachlicher (Il-)Legitimation

Die Schule steht als wichtige Institution im Zentrum der Vorstellung der Nation und ist ein Ort, an dem sprachliche Homogenisierung stattfindet (vgl. Dirim/Mecheril 2010:106). Shure und Mecheril (2018:65) beschreiben Schule als „Teil staatlicher und organisatorisch-institutioneller Vorgaben und Prozesse“ und als „Bestandteil, Bühne und Ort sozialer Praxis“. Einerseits muss die Schule staatlich geregelte Aufgaben erfüllen, beispielsweise nach national oder föderal festgeschriebenen Curricula arbeiten und nicht frei über ihren Unterrichtsstoff entscheiden, da die Schüler*innen bei Verlassen der Schule einen möglichst einheitlichen Bildungsstand haben sollen, beispielsweise die Matura. Andererseits ist die Schule ein Ort, an dem Menschen zusammenkommen, sich kennen lernen, miteinander agieren, gemeinsam Dinge erleben und sich austauschen. „Die Schule wird institutionell und interaktiv ‚gemacht‘ und sie ist ebenso ein produktiver Raum der Herstellung, Wiederholung oder auch Veränderung“ (Ebd.). Sprachlich gesehen kann Schule folglich für einige als Ort der Entfaltung und für andere als Ort der Einschränkung verstanden werden. Denn

Schule ist ein Raum der Normierung. In diesem Raum wirken Normen und Normierungsprozesse in direkter und auch subtiler oder versteckter Art und Weise. Zugleich wird durch die Herstellung und Ausbildung des ‚Normalen‘ auch das ‚Nicht-Normale‘ oder das ‚Andere‘ hergestellt. (Mecheril/Shure 2018:84)

Dirim und Mecheril (2010:106f.) betonen, dass die nationale Schule maßgeblich dazu beiträgt, legitime und illegitime Sprachen herzustellen:

Die nationale Schule ist nun produktiv nicht nur im Hinblick darauf, dass sie die Vorrangstellung der offiziellen Sprache begründet und befördert. Mit dieser Praxis der Unterweisung im Offiziellen - der legitimen Sprache, der legitime Identitäten zugeordnet sind - sind von Beginn an differenzielle Ansprachen verknüpft, die bestehende Unterschiede zwischen den Sprechweisen der Schüler bestätigen, bekräftigen und in soziale Ungleichheiten verwandeln bzw. soziale Ungleichheiten ratifizieren.

Dadurch, dass das System Schule im monolingualen Habitus agiert werden andere Sprachen außer Deutsch abgewertet und als nicht gleichwertig betrachtet. Anhand von sprachlichen Aspekten, wie z.B. Dialekten oder Akzenten, wird zudem auf weitere

Eigenschaften geschlossen, die aber damit nicht unmittelbar in Verbindung stehen. Daraus entstehen Differenzen zwischen den Schüler'innen, denn ‚Deutsch ist nicht gleich Deutsch‘ und wer sich nicht an der sprachlichen Norm orientiert, der fällt in der strukturierenden Ordnung des monolingualen Habitus aus der Reihe.

Die Sprache der Schule wird im bildungswissenschaftlichen Diskurs als *Bildungssprache* beschrieben (vgl. Mecheril/Quehl 2015). Unter Bildungssprache verstehen Gogolin, Neumann und Roth (2003 in Dirim/Mecheril 2010:106) eine ‚Fachsprache‘, die in ihrer Mündlichkeit konzeptionell schriftliche Merkmale vereint. Die hohe Wichtigkeit der Beherrschung der Bildungssprache Deutsch lässt sich aus den Aussagen des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung herauslesen:

Der Erwerb bzw. die Kenntnis der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch stellt die Grundlage für die Beteiligung an allen Bildungsprozessen dar und bildet damit eine wesentliche Voraussetzung für Schulerfolg und spätere Integration in den Arbeitsmarkt sowie für die Teilhabe am politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben in Österreich.²¹

Hier bestätigt sich der monolinguale Habitus, denn auch wenn andere Sprachen durch z.B. Konzepte wie muttersprachlichen Unterricht oder durchgängige Sprachbildung unterrichtet werden, die Fähigkeit zur Bildungssprache Deutsch steht trotzdem hierarchisch über anderen Sprachen.

Schwierig wird es, wenn die ‚Startbedingungen‘ für Schüler'innen nicht dieselben sind, denn die Institution Schule erwartet, dass Schüler'innen bereits Deutsch in dem Maße sprechen, dass sie dem Unterricht folgen können, weil die Schule an sich in ihrer Monolingualität nicht als Ort gedacht ist, an dem Deutsch erworben werden soll (vgl. Dirim/Mecheril 2010:107f.). Dies lässt sich auch nach wie vor in Österreich anhand der Deutschförderklassen beobachten, denn hier sollen gezielt Schüler'innen mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen gefördert werden, damit sie am Regelunterricht teilnehmen können. Die Institution Schule im modernen Nationalstaat erhebt

²¹ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung,
<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsd/bsd.html> [Zuletzt besucht am 06.02.21]

Monolingualität folglich zur erstrebenswerten Normalität (vgl. Dirim/Mecheril 2010:109).

Zwei- und Mehrsprachigkeit sind nur im begrenzten Maße anerkannt und auch hier lassen sich Hierarchien erkennen (vgl. Dirim/Khakpour 2018:215f.). Als erste Fremdsprachen werden häufig Englisch, Französisch und Spanisch angeboten, im Gegensatz zu Türkisch, Kroatisch oder Polnisch. Letztgenannte können zumindest im muttersprachlichen Unterricht eine Rolle spielen – ich erinnere an die Anekdote meines Studienkolleges im vorigen Kapitel. Gesetzlich gesehen gibt es in Österreich aber keinen rechtlichen Anspruch darauf, auch in einer anderen Herkunftssprache unterrichtet zu werden (vgl. Ebd., 216). Anerkannte Minderheitensprachen sind von dieser Regel ausgenommen (vgl. Ebd.). Der Einbezug von Minderheitensprachen und o.g. prestigeträchtigen Fremdsprachen in den Unterricht ist laut Dirim und Khakpour (2018:221) zwar vorhanden, aber wenig evaluiert bzw. erst dann, wenn es darum geht die Kompetenz der deutschen Sprache zu bestimmen. „Damit wird deutlich, dass den Migrationssprachen oft bestenfalls eine Unterstützungsfunktion für die Aneignung des Deutschen zugebilligt wird, sie aber kaum als eigenständige Kommunikationsmittel mit einem eigenständigen Bildungswert verstanden werden“ (Ebd.). Problematisch ist zudem auch die Verbindung von Mehrsprachigkeit und ‚Kultur‘, wenn dadurch Sprache mit kulturellen Eigenschaften besetzt und somit als ‚anders‘ hervorgehoben wird (vgl. Ebd., 220).

Abschließend betrachtet muss Schule im Gesamtzusammenhang verstanden werden:

Die Schule als Ort und Gegenstand der Auseinandersetzung um die Frage der Sprache(n) ist nicht allein mit einer außerhalb der Schule produzierten, sozusagen importierten Ungleichheit konfrontiert; eher ist es so, dass die Schule auf der Ebene der Schulorganisation, der curricularen und didaktischen Aspekte und schließlich auch auf der Ebene des Handelns der einzelnen Lehrer/innen als Teil des Gesamtzusammenhangs verstanden werden muss, der die (Wert)Differenzen zwischen den sprachlichen Praxen der Migrationsgesellschaft produziert. (Dirim/Mecheril 2010:105f.).

Lehrer*innen sind in dieses Geflecht miteingebettet und tragen – bewusst oder unbewusst – dazu bei Ungleichheiten zu (re)produzieren. Die Schule ist ein wesentlicher Teil einer sprachlichen Differenzordnung, die die Monolingualität der Nation befördert und im Zuge dessen andere Sprachen abwertet. Lehrer*innen sind als Akteur*innen dieser Differenzordnung unterworfen und eben auch selbst nicht frei von

ihr. Deutschlehrer'innen mit Migrationshintergrund, die eine andere Sprache als Deutsch als Erstsprache sprechen, sind damit konfrontiert, ein monolingual ausgerichtetes Schulsystem zu unterstützen, dass ihre sprachliche Lebensrealität und die vieler Schüler'innen weitestgehend ignoriert.

2.1.3 Native Speakerism

Fordert das deutschsprachige Bildungssystem eine Konformität zur Monolingualität ein, stellt sich gleichzeitig die Frage, dass wenn Deutsch die legitime Sprache ist, wer den Status als legitime/r Sprecher'in für sich beanspruchen darf und kann. Dazu möchte ich an dieser Stelle das Konzept *Native Speakerism* aus der angloamerikanischen Sprach- und Bildungsforschung erläutern, dass auch im deutschsprachigen Raum seit einiger Zeit Beachtung erfährt (Khakpour 2016, Knappik 2016, Thoma 2018).

Es gibt verschiedene Ansichten und Abstufungen, wer und was genau mit Native Speakerism umfasst wird, die Kernaussage des Konzepts ist aber immer gleich: Es gibt unüberwindbare Differenzen zwischen dem *Native Speaker*, im deutschsprachigen Diskurs oft mit *Muttersprachler'in* übersetzt, und dem *Non Native Speaker*, der/dem *Nichtmuttersprachler'in* (vgl. Khakpour 2016:210). Nichtmuttersprachler'innen haben niemals die Chance, das sprachliche Kompetenzlevel von Muttersprachler'innen zu erreichen (vgl. Ebd.). „Damit wird von einer mystifizierten Vorstellung von Sprachkompetenz ausgegangen, die ausschließlich >>natürlich<<, also durch die Geburt, erlangt werden kann und sich allen anderen Aneignungsprozessen entzieht“ (Ebd.). Die Bedeutungsverknüpfung zwischen Native Speaker und Sprachkompetenz wird nicht hinterfragt, gilt allgemein als bekannt und muss nicht erklärt werden. Deshalb geht Khakpour (2016:210) davon aus, dass dies auf hierarchisch begründete Unterschiede zurückgeführt werden kann, die mittels eines vermeintlichen Sprachkompetenzlevel als Native Speaker/Muttersprachler'in bewertet und zugeschrieben werden. Khakpour (2016:211) weist auch zurecht darauf hin, dass die Forschung ein ambivalentes Verhältnis zum Konstrukt Native Speaker/Muttersprachler'in hat, denn „es gilt nach wie vor als Maßstab (linguistischer) Sprachkompetenz und wird gleichzeitig einer beständigen Kritik unterzogen“.

Holliday (2006:385) beschreibt Native Speakerism als „pervasive ideology within ELT [English Language Teaching], characterized by the belief that ‚native-speaker‘ teachers represent a ‚Western culture‘ from which spring the ideals both of the English language and of English language teaching methodology“. Holliday bezieht sich in erster Linie nicht auf die Sprachkompetenz, sondern auf Kulturalisierung, bei der Native Speaker den westlichen Unterrichtsstil und somit auch die Vermittlung westlicher Werte und Vorstellungen besser vermitteln können als ihre Non Native Speaker-Kolleg*innen.

Das Ideal des Native Speaker hat nicht nur Einfluss auf den Unterricht, sondern findet auf allen Ebenen von der Professionalisierung von Sprachlehrer*innen statt, z.B. in der Ausbildung, aber auch in der Einstellungspolitik, wenn Non Native Speaker gezielt von Jobangeboten ausgeschlossen werden (vgl. Holliday 2006:385f.). Holliday (2006:386) diskutiert weiters die problematische Herstellung des „generalized Other to the unproblematic Self of the ‚native speaker“ und verweist auf die kolonialistischen Tendenzen der Aufwertung von westlichen Vorstellungen vom Unterrichten. Native Speakerism trägt im erheblichen Maße dazu bei, den Native Speaker als sprachlichen Maßstab anzusehen, der eben auch nur vom Native Speaker selbst gelehrt werden.

Davies (2003) untersucht den Native Speaker im Kontrast zum Non Native Speaker und versucht eine genauere Kategorisierung vorzunehmen. Für ihn ist der Native Speaker als nicht erreichbares Ideal nicht unbedingt etwas negatives, sondern ein nützlicher Mythos (vgl. Davies 2003:214). Davies argumentiert, dass die Unterschiede zwischen Native und Non Native Speaker im Wesentlichen darin liegen, wie sich Non Native Speaker im Verhältnis zu Native Speaker selbst sehen und ihre eigene Sprachkompetenz und ihre Zugehörigkeit definieren (vgl. Ebd., 215). Khakpour (2016:211) kritisiert, dass Davies zwar auf „Majoritäts- Minoritäts Beziehungen“ eingeht, aber den Native Speaker als Konstrukt als tendenziell linguistische Fragestellung verortet.

Gegensätzlich zu Davies sehen dies auch Brutt-Griffler und Samimy (1999:416), die betonen, dass die Idee vom Native Speaker sehr wohl sozial und kulturell konstruiert ist. Besonders wichtig ist dabei die Kategorie nationale Herkunft und Akzent, „die als sozial konstruiert und ausschlaggebend dafür gelten, ob jemand als Native Speaker anerkannt wird oder nicht“ (Khakpour 2016:212). Khakpour (2016:212) betont, dass

demzufolge nichtsprachliche Faktoren bestimmen, wer als legitime/r Sprecher'in gilt. Sehr vereinfacht ausgedrückt, bedeutet dies, dass Native Speaker nicht nur eine Sprache auf dem angeborenen ‚native‘ Level beherrschen, sondern der Status ‚native‘ auch mit anderen sozialen und kulturell stereotypisierten Merkmalen einhergeht. Dies lässt sich zum Beispiel auf die Differenzkategorie Migrationshintergrund beziehen, wenn beispielsweise einer Lehrperson aufgrund von ihrem Aussehen und/oder ihrer Herkunft das Attribut ‚fremd‘ zugeschrieben wird, aber – wenn wir nach Davies (2003:214) Definition des Native Speaker argumentieren – „native speaker by birth (that is by early childhood experience)“ ist.

Bonfiglio (2010:218f.) untersucht den Zusammenhang zwischen Native Speaker und Nation und argumentiert, dass ersteres entwickelt wurde, um Hierarchisierungen zu begründen und auszubauen. Dabei bezieht er sich auf Bourdieus Konzept der symbolischen Gewalt, denn „native language nationality [...] is erected by psychological, social, political, historical, and cultural anxieties that have been projected upon language“ (Ebd., 218). Khakpour (2016:213f.) merkt an, dass Bonfiglio hier von Ängsten spricht, die auf die Sprache projiziert werden, aber nichts mit der Sprache an sich zu tun haben, trotzdem wirkmächtig die Grenze zwischen dem ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘ ziehen, beispielsweise durch einen Akzent. Bonfiglio (2013:54) argumentiert die mythische Verbindung von Sprache und Nationalismus durch die Verwendung von scheinbar körperlichen Zusammenhängen, die so auch heute noch Besitzansprüche auf eine Sprache untermauern:

Organic metaphors were thus taken from body and nature to construct the myths of imagined congenital communities that still persist today. The nationalist adhesives that fuse self and nation are fabricated from myriad ideologies of ownership and exclusive possession. [...] It interrupts liberal circulation in the international theatre of multilingualism and maintains the allophone at a safe distance from the nativist center.

Der deutschsprachige Diskurs um Native Speakerism dreht sich um den Begriff *Muttersprache* und durch die Idee, dass das Kind die Sprache der Mutter lernt, was ebenso einen biologischen Bezug wie das englische ‚mother tongue‘ hat (vgl. Ahrenholz 2010:3f). „Mit dem Begriff *Muttersprache* scheint dabei eine emotionale Dimension verbunden zu sein, die in dem Ausdruck *Erstsprache* nicht miterfasst ist“ (Ahrenholzer 2010:4), weshalb im sprachwissenschaftlichen und linguistischen Bereich von *Erstsprache* gesprochen wird und dabei vor allem auf die zeitliche

Reihung des Sprach(en)erwerbs hingewiesen wird (vgl. Ahrenholzer 2010:4). Ahrenholzer (2010:4f.) betont aber auch, dass beide Begriffe häufig nicht ausreichend voneinander abgegrenzt verwendet werden. Khakpour (2016:214) merkt hier an, dass der Begriff Erstsprache nicht dazu geeignet ist, „das Konstrukt der Singularität jener Sprache in Frage zu stellen [...], in die eine Person >>hineingeboren<< wird, und es so kaum leisten kann, Sprachaneignung im Kontext migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit zu fassen“.

Knappik und Dirim (2013) schlussfolgern anhand ihres Projekts „Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen“, dass sehr wohl eine hierarchische Unterscheidung zwischen Lehramtsstudierenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache sowie Dialektsprecher*innen gemacht wird. Bei Studierenden mit Dialekt gingen die interviewten Expert*innen davon aus, dass diese bis zum Studiumsende die Standardsprache sicher sprechen könnten, wohingegen bei DaZ-Sprecher*innen mit Migrationshintergrund dies strenger und weniger optimistisch beurteilt wurde (vgl. Knappik/Dirim 2013:21). Außerdem wird die Erwartungshaltung an Lehramtsstudierende, dass man ‚perfektes Deutsch‘ sprechen muss, in erster Linie an jene gestellt, die keine Erstsprachler*innen sind (vgl. Ebd., 22). Bei Deutsch als Erstsprache-Sprecher*innen²² wird diese Frage nicht gestellt, da ihnen diese Kompetenz ‚angeboren‘ wird und sie die sprachliche Perfektion bereits innehaben.

Native Speakerism erstreckt sich auch auf die Ausbildung in Bildungsberufen und die „Superiorisierung“ von Deutsch als Erstsprache-Sprecher*innen wird maßgeblich durch ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit bestimmt (Ebd., 22f.). Dialekte werden in Österreich als zugehörig betrachtet, weshalb Dialektsprecher*innen von der Inferiorisierung im Gegensatz zu DaZ-Sprecher*innen nicht betroffen sind, auch wenn sie dem Anspruch an ‚perfektem Deutsch‘ nicht genügen (vgl. Ebd., 23). Knappik (2016:244) benennt dies als „Vertrauensvorschuss“. Sie zeigt anhand eines Fallbeispiels desselben Projekts, dass die Forderung nach sprachlicher Perfektion nur für Studierende gilt, die durch das biologisierte Konstrukt von „Sprache, Nation, Geburt und geografischem Ort“ im Nationalstaat Österreich diskursiv als natio-ethno-

²² Bezeichnend für den Diskurs ist auch, dass es für Deutsch als Erstsprache keine gängige Abkürzung gibt wie z.B. DaZ für Deutsch als Zweitsprache. ‚DaE‘ ist mir bis jetzt in keiner von mir gelesenen wissenschaftlichen Publikation untergekommen. Daran lässt sich bereits ablesen, über ‚wen‘ mehr gesprochen wird.

kulturell Andere positioniert werden (Knappik 2016:236f.). Khakpour (2016:215) schlussfolgert, „dass die legitime Sprecher*innenposition nicht davon abhängt, wie >>fehlerfrei<< eine Sprache beherrscht wird, sondern inwieweit so positionierten Sprecher*innen zugestanden wird, Fehler machen zu dürfen“.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Sprache im Blickwinkel des Konzept Native Speakerism eng verbunden ist mit dem Besitzanspruch auf und der ‚perfekten‘ Beherrschung von eben jener Sprache im nationalstaatlichen Kontext. Außerdem ist der Status Native Speaker überhöht und auch im Diskurs ‚geschützt‘ von möglichen Fehlern. Khakpour (2016:217) diskutiert – angelehnt Mecherils differenztheoretische Perspektive (2008), die auch Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit ist – dass es in dem Diskurs keine Möglichkeit auf „Selbstbezeichnung“ gibt und ein/e Nichtmuttersprachler*in nicht zur/zum Muttersprachler*in werden kann. Dies verweist einmal mehr auf die Vernatürlichung von Differenzordnungen, denn auch Sprache wird im nationalstaatlichen Kontext als Differenzkategorie verwendet, die in ein ‚Wir‘ und ein ‚Andere‘ unterscheidet. Lehrer*innen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen und die Deutsch als Fach unterrichten, werden folglich durch ihre fehlende Zugehörigkeit zur Muttersprachler*innen-Gruppe in eine Position gebracht, nach deren Logik sie den Beruf nicht ausüben, geschweige denn die Nationalsprache lehren könnten. Ich schließe mich Khakpours Worten (2016:218) an, denn „[d]er Rückgriff auf das Differenzmerkmal Sprache als vermeintlich unschuldige Kategorie wird [...] eingesetzt, um Differenzkategorien wie *race* [sic!], *class* und/oder *natio-ethno-*kulturelle Zugehörigkeit zu verdecken und muss in einer intersektionalen Analyse ebenso Berücksichtigung finden“.

2.1.4 (Neo-)Linguizismus

Als drittes theoretisches Konzept möchte ich nach dem Einfluss des monolingualen Habitus auf das österreichische Bildungssystem und den paradoxen Anforderungen an und Positionierungen von Deutschsprecher*innen durch Native Speakerism näher auf den Begriff (Neo-)Linguizismus von Dirim (2010) eingehen.

Im weitesten Sinne sind die Handlungen von Subjekten, die durch den monolingualen Habitus und Native Speakerism hervorgerufen werden – Menschen werden aufgrund

von sprachlicher Andersartigkeit diskriminiert – der Kern von Linguizismus. Dirim (2010:91f.) definiert den Begriff wie folgt:

[...] zu verstehen ist darunter eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung. Die Sprache einer Elite wird dabei zur Norm erhoben; die sprachlichen Merkmale der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppen abgewertet.

Dirim (2010:97) erweitert das Konzept um den *Neo-Linguizismus*:

Der Neo-Linguizismus richtet sich gegen Menschen, die nicht die Nationalsprache eines Staates in monolingualer Form und als ‚native speaker‘ sprechen, in Form von unbewussten oder bewusst vollzogenen Handlungen, wenn die nationalstaatlich vorgesehene Monolingualität in den verschiedenen Stadien der Entwicklung des Staates bedroht zu sein scheint und durch den die genannten Menschen ausgegrenzt bzw. unterdrückt und diskreditiert werden. Ziel dieser linguizistischen Handlung wäre die Sicherung der Nationalsprache als ein Element, das zu dem Erhalt des Nationalstaats beiträgt.

Der Neolinguizismus ist deutlich schwieriger zu erkennen als der offen diskriminierende Linguizismus und arbeitet vor allem damit, nicht als diskriminierend, sondern als hilfreich verstanden zu werden. Laut Dirim (2010:109) argumentiert der Neolinguizismus mit ‚Sprachgeboten‘. Sprachen werden nicht explizit verboten, aber Anweisungen werden so ‚verpackt‘, dass alle Teilnehmenden einen Nutzen davon haben, eine gemeinsame Sprache zu sprechen und sich an die Norm anzupassen. Natio-ethno-kulturell ‚Andere‘ werden nicht ausgegrenzt, sondern ihre Inklusion ist sogar vorgesehen, nur eben nicht mit all ihren mitgebrachten Dispositionen, die das Selbstverständnis des Nationalstaats auf die Probe stellen, sondern in Form von einer sprachlichen Assimilation („Die Kinder sollen mit Türkisch keine Zeit verlieren, sondern lieber Deutsch lernen“, vgl. Ebd.). Deutsch wird zudem zum unerreichbaren Standard erhoben, der der Realität nicht standhält, wie bereits ausführlich im letzten Kapitel zu Native Speakerism diskutiert.

Dirim, Knappik und Thoma (2018:57) warnen, „die Funktionalisierung von Sprache als Anzeichen natio-ethno-kulturell kodierter Zugehörigkeit [...] läuft Gefahr, linguizistische Denktraditionen zu reproduzieren“. Unter der ‚Funktionalisierung von

Sprache‘ verstehen die Autorinnen z.B. die Differenzkategorie Migrationshintergrund, wo Herkunft, Sprachkompetenz und Bildung wesentlich miteinander verbunden werden.

Linguizistische Denktraditionen sind tief in der kolonialen Geschichte verortet (vgl. Dirim 2010/2016, Dirim/Knappik/Thoma 2018). Nicht nur mit überlegener Physis und äußeren Merkmalen wie Hautfarbe und dem Konstrukt ‚Rasse‘ wurde die scheinbare Überlegenheit der ‚Weißen‘ argumentiert, sondern auch anhand der verschiedenen Sprachen demonstriert. Dies lässt sich durch Forschungen aus dem anglo-amerikanischen Bereich zur Sprachpolitik verschiedener Kolonialmächte nachverfolgen (vgl. Dirim 2010:92). „In der kolonialen Praxis [...] werden Sprachen analog zu Rasse-Typologien vereindeutigt – sie verweisen auf vermeintlich distinktive und hierarchisch gegliederte Zugehörigkeiten [...]“ (Dirim/Knappik/Thoma 2018:58). Der Nationalsozialismus argumentierte Sprachverbote, z.B. im Elsass, genauso (vgl. Dirim 2016:203f.). (Neo-)Linguizismus ist eine spezielle Form des Rassismus, bei der von „Sprache als Sprachversteck für Rasse“ gesprochen werden kann (Leiprecht 2001 zitiert nach Dirim 2016:204).

Der Neolinguizismus lässt sich als rassistische Diskriminierung getarnt unter dem Mantel der Idee ‚Deutsch sprechen ist unabdingbar für das (dauerhafte) Verbleiben in Deutschland oder Österreich‘ zusammenfassen, bei der ein Anspruch an einen undefinierten, sprachlichen Perfektionismus gepaart mit physischen Eigenschaften dazu führt, dass natio-ethno-kulturell ‚Andere‘ von vornherein keine Möglichkeit haben, ‚dazuzugehören‘.

Heinemann und Dirim (2016:199) erklären anhand des Satzes „Sie sprechen bestimmt (schlecht) über mich“ ein aktuelles linguizistisches Denkmuster, dass meiner Meinung nach im migrationsgesellschaftlichen Diskurs in Deutschland und Österreich eine große Rolle spielt. Betroffen sind davon vor allem delegitimierte Sprachen wie Türkisch, Arabisch oder Kroatisch, die im Gegensatz zu legitimen Sprachen wie Deutsch, Englisch, Französisch oder Spanisch stehen. Das Nicht-Verstehen von Mitmenschen, z.B. im öffentlichen Nahverkehr, wird hier gleich gesetzt mit der Annahme, das Gesprochene wäre zum Nachteil der Personen, die die Sprache nicht verstehen. Außerdem wird angenommen, dass der Inhalt des Gesagten negativ gegenüber der eigenen Person wäre – und das obwohl man überhaupt nicht weiß, worüber eigentlich gesprochen wird.

Was hier passiert, ist eine Hierarchisierung von Sprache und deren Sprechenden. Allein durch das Nicht-Verstehen werden negative Zuschreibungen gemacht, obwohl nicht einmal klar ist, ob die Zuschreibenden überhaupt direkt gemeint werden. Die Rechnung lautet „Jemand spricht nicht Deutsch = dieser jemand spricht (schlecht) über mich“ (Dirim/Heinemann 2016:199). „Die Vorstellung: >>Sie sprechen über *uns*!<< - unterstellt [...] Respektlosigkeit, deutet aber auch auf eine subjektiv empfundene Bedrohung hin“ (Ebd., 204).

Heinemann und Dirim (2016:201f.) übertragen nun das Setting des öffentlichen Nahverkehrs in den institutionellen Bildungsraum der Schule und fragen, inwiefern ‚Deutschsprechgebote‘ Sprecher*innen von delegitimierten Sprachen hierarchisch positionieren. Sogenannte linguizistische ‚Deutschsprechgebote‘ stammen von „Repräsentant_innen der Mehrheitsgesellschaft, die mit Macht ausgestattete relevante Positionen besetzen, von denen aus sie normativ bestimmen können, zu welchem Zeitpunkt es angemessen ist, diese oder jene Sprache zu nutzen“ (Ebd., 201). Das sind beispielsweise Schuldirektor*innen oder Lehrer*innen. Wird nun im Klassenzimmer das Argument angeführt ‚Wir sprechen alle auf Deutsch, damit wir einander verstehen‘, dann ist dies im Sine des monolingualen Habitus ein nationales ‚Wir‘, dass andere Sprachen als Bedrohung der sichernden Einheitlichkeit betrachtet (vgl. Ebd., 203).

Heinemann und Dirim (2016:203) betonen zurecht, dass hier nicht die Lehrer*innen oder ihr Unterricht in Frage gestellt wird, sondern die Nation als Konstrukt als solches. Mehrsprachigkeit und Migration werfen Wellen auf einer glatten Wasseroberfläche und Maßnahmen wie ‚Deutsch vor Schulantritt‘ unterstützen den Diskurs, dass andere Sprachen außer den legitimen (Fremd)-Sprachen bedrohlich sind und Sprecher*innen dieser unterstellt wird, dass sie schlecht über ihre Mitmenschen sprechen würden.

Lehrer*innen spielen hierbei als Repräsentant*innen der nationalstaatlichen Ordnung in der Bildungsinstitution Schule eine besondere Rolle. Sie sind eingebunden in die dominierenden Differenzordnungen, aber durch ein eigenes Selbstverständnis dieser Zugehörigkeit und der Möglichkeit, in ihrem Klassenzimmer in direktem Umgang mit Schüler*innen einen Handlungsspielraum zu haben, der wie bereits bei Butler erklärt, Möglichkeiten zur Grenzverschiebung und widerständigem Handeln birgt, können sich individuell innerhalb des monolingualen Habitus an der Schule Räume bilden, die Mehrsprachigkeit als Bereicherung und nicht als Bedrohung ansehen (vgl.

Heinemann/Dirim 2016:06ff.). Insofern hat diese Forschungsarbeit eine linguizismuskritische Komponente:

„Linguizismuskritik ist eine spezielle Richtung der Rassismuskritik, deren Ziel es ist, aufzudecken, inwiefern in der postkolonialen Zeit in kolonialer Denktradition unter Bezugnahme auf Unterschiede zwischen Sprachen, Dialekten, Soziolekten, Akzenten und anderen hierarchisierend unterschieden, inferiorisiert und an der Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen gehindert werden.“ (Dirim 2016:198)

2.2 Differenzkategorie Migrationshintergrund – eine (selbst)kritische Auseinandersetzung²³

Diese Forschungsarbeit beschäftigt sich mit den Erfahrungen, Sichtweisen und Strategien von Deutschlehrer*innen *mit Migrationshintergrund*. Dieser additive Zusatz wurde zum ersten Mal 1998 von Ursula Boos Nünning verwendet, weil es zu dem Zeitpunkt keinen Begriff für Menschen gab, die zwar die deutsche Staatsbürgerschaft besaßen, aber durch ihre ausländischen Eltern nicht als Erstsprachler*innen galten (vgl. Knappik/Mecheril 2018:169). Der ursprüngliche Bezeichnungscharakter des Migrationshintergrundes sollte die Lücke zwischen Staatsbürger*innen und Nicht-Staatsbürger*innen schließen. In Österreich wurde der Begriff erstmals 2008 verwendet (vgl. Ebd.).

Wer einen Migrationshintergrund²⁴ hat, wird in Deutschland und Österreich unterschiedlich erfasst. In Österreich hat jemand einen Migrationshintergrund, wenn die Person selbst oder beide Elternteile im Ausland geboren wurden, d.h. auch jemand mit österreichischem Geburtsort zählt dazu. Im Bundesland Wien und in Deutschland wird dies sogar noch enger definiert: Hier liegt bereits ein Migrationshintergrund vor, wenn „zumindest ein Elternteil oder sie selbst im Ausland geboren wurden oder bei

²³ Teile des Kapitels stammen aus meinem Exposé zu dieser Masterarbeit, das ich im Rahmen des Seminars „Methodologie und Forschungspraxis im Feld DaF/Z“ im WS 18/19 geschrieben habe.

²⁴ Ich möchte an dieser Stelle auf Dirims Ausführungen (2017) zu den grammatischen und semantischen Unterschieden hinweisen, die entstehen, wenn man ‚XY hat einen Migrationshintergrund‘ oder ‚XY hat Migrationshintergrund‘ sagt. Bei letzterem besteht aufgrund von der festschreibenden und fixierenden Bedeutung des Nullartikels in der deutschen Sprache die Gefahr, den Migrationshintergrund zu naturalisieren und somit auch die Zuschreibung und Ausgrenzung zu normalisieren, die mit der Bezeichnung einhergehen. Ich werde deshalb – wenn ich die Bezeichnung Migrationshintergrund verwende – grammatisch sichtbar machen, dass ich ihn als additiven Zusatz verstehe, beispielsweise durch ‚einen Migrationshintergrund haben‘ oder ‚mit Migrationshintergrund‘.

denen bei der Geburt im Inland zumindest ein Elternteil nicht die österreichische Staatsbürgerschaft hatte“ (Knappik/Mecheril 2018:170).

Im gesellschaftlichen Diskurs in Deutschland und Österreich ist der Zusatz ‚mit Migrationshintergrund‘ weit verbreitet und wird nicht nur als statistischer Wert sondern vor allem als Differenzkategorie verwendet, die Menschen mit und ohne Migrationshintergrund unterscheidet (vgl. Ebd., 2018:160). Der Begriff erschafft laut Knappik und Mecheril (2018:171) Zugehörigkeiten, „weil der eigene Geburtsort und Geburtsort der Eltern zu einem unterscheidenden Merkmal werden, durch das eine von der ‚sesshaften‘ Gesellschaft abgegrenzte Gruppe konstruiert wird“.

Horvath (2017:206) betont außerdem den Unterschied zum angloamerikanischen Begriff „ethnicity“: Die Problematik des Migrationshintergrunds ist, dass er nicht selbstgewählt, sondern zugeschrieben wird. Weiters beschreibt Horvath (2017:198) den Migrationshintergrund als „historisch zu situierende ethnisierende Differenzkategorie [...], die sich gerade aufgrund einer gewissen Unentschiedenheit und Mehrdeutigkeit durchsetzen konnte, aus demselben Grund aber zusehends ‚unbrauchbar‘ werden könnte“. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff ist also deswegen wichtig, weil er eine überaus heterogene Gruppe bezeichnet und versucht, diese als homogen darzustellen.

Laut Akbaba (2013:188) „erscheint es plausibel, Migrationshintergrund als soziale Konstruktion im Kontext von Zugehörigkeits-, Dominanz- und Ungleichheitsverhältnissen zu betrachten“. Die Bezeichnungspraxis Migrationshintergrund ist in ihrer Bedeutung folglich sehr ambivalent, was allerdings im öffentlichen medialen und politischen Diskurs häufig nicht beachtet wird. Dieser ist „durchzogen von essentialisierenden und kulturalisierenden Zuschreibungen und Klassifikationen“ (Horvath 2017:198).

Knappik und Mecheril (2018:171ff.) arbeiten drei wichtige Argumente heraus, warum die Bezeichnungspraxis ‚mit Migrationshintergrund‘ problematisch ist. Erstens werden dadurch Differenzen festgeschrieben, was die beiden Autoren anhand des ‚PISA-Schocks‘ in Deutschland und Österreich genauer erläutern. Die PISA-Studie von 2001 ist deswegen relevant, weil sie Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund größeren Förderbedarf attestiert als ihren Klassenkamerad*innen ohne Migrationshintergrund (vgl. auch Dirim/Mecheril

2010:121f.). Der Bericht essentialisiert den Migrationshintergrund als Ursache für die schlechteren Leistungen und sorgt dafür, dass die Verantwortung nicht z.B. bei Lehrer*innen oder der Schule selbst gesucht wird, sondern bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Der Bericht suggeriert, dass nicht die Art, wie die Schule mit der Tatsache der Migration und der gesellschaftlichen Heterogenität umgeht das Problem ist, sondern dass sich Menschen mit Migrationshintergrund nicht in das bestehende Bildungssystem integrieren können.

Zweitens werden heute sämtliche Migrationsbewegungen mithilfe kapitalistischer und wirtschaftlicher Maßnahmen bewertet:

Die neue migrationspolitische Rationalität kennt zwei überlappende Schlüsselargumente zur Legitimation der Notwendigkeit geregelter Immigration. Das wandernde und wanderungsfähige ‚Humankapital‘ ist zu einem der begehrtesten Ressourcen im globalen Wettstreit um die Sicherung des nationalen Wohlstandes und der nationalen Konkurrenzfähigkeit geworden. (Knappik/Mecheril 2018:173)

Menschen mit Migrationshintergrund werden politisch instrumentalisiert und Migration wird mit Begriffen wie ‚gesteuerter Zuwanderung‘ belegt (vgl. Ebd.). Dadurch wird eine Klassifizierung in ‚gut‘ und ‚schlecht‘ vorgenommen. ‚Gut‘ ist, wer Steuern zahlt und dem Staat nicht auf der Tasche liegt; ‚Schlecht‘ ist, wer Ressourcen verbraucht (Grundversorgung, Krankenversicherung, Sozialhilfe etc.), aber im wirtschaftlichen und leistungsorientierten Sinn nichts zum Wohlstand der Gesellschaft beiträgt (vgl. Ebd.).

Drittens trägt die Bezeichnungspraxis ‚mit Migrationshintergrund‘ dazu bei, dass im Bildungsbereich eine Gruppe von ‚Anderen‘ geschaffen wird, deren „Bildungsmisserfolg“ und „Bildungsbenachteiligung“ mit ihrem Migrationshintergrund erklärt wird (Knappik/Mecheril 2018:174). Dies hat mitunter rassistische, diskriminierende und ausschließende Effekte, vermittelt das Bild, dass Menschen mit Migrationshintergrund maßgeblich selbst für ihre eigenen Probleme verantwortlich zu machen sind und verhindert weiterführend eine Beschäftigung mit der Verantwortung von Bildungsinstitutionen und deren Akteur*innen (vgl. Ebd., 2018:174f.). Festzuhalten ist an dieser Stelle aber auch, dass gerade mithilfe der Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ Zugehörigkeiten und geschaffene Differenzen sichtbar gemacht werden können und die Zahlen somit als Grundlage für Kritik, vor

allem an Bildungsinstitutionen, genutzt werden können (vgl. Knappik/Mecheril 2018:171).

Horvath (2017:206ff.) unterscheidet drei Bedeutungsebenen im bildungspolitischen Diskurs, die den Migrationshintergrund als Differenzkategorie konstituieren. Die erste Bedeutungsebene ist „die Betonung des Geburtsorts, die statistische Definition des Migrationshintergrunds“ (Ebd., 2017:207), die übergeht in die zweite Ebene der Ethnisierung. Anstatt auf die Problematik von Migration einzugehen wird im schulischen Kontext z.B. die Wichtigkeit von Deutschkenntnissen thematisiert und wie sich Interkulturalität auf Integration auswirkt, diskutiert (vgl. Ebd.). Vor allem die Diskussion um Mehrsprachigkeit und der Stellenwert von Deutsch in der Migrationsgesellschaft in Österreich und Deutschland lässt sich nicht diskutieren, ohne auf gesellschaftliche Macht- und Dominanzverhältnisse hinzuweisen (vgl. Mecheril et. al. 2010). Diese sind durch den ethnisierenden Charakter des Migrationshintergrundes gekennzeichnet, wenn man z.B. von Menschen mit Migrationshintergrund der dritten oder vierten Generation spricht (vgl. Horvath 2017:207f.).

Als dritte Bedeutungsebene nennt Horvath (2017:208) den sozio-ökonomischen Status, der mit den anderen beiden Ebenen fest verbunden ist. Wie bereits Knappik und Mecheril (2018) betont er die PISA-Studie, die einerseits versucht hat, den Migrationshintergrund als statistisches Mittel zu benutzen, ihn aber gleichzeitig mit dem sozialen Hintergrund verknüpft (vgl. Horvath 2017:208f.). Die Bezeichnung Migrationshintergrund bewegt sich zwischen statistischem Mittel und der „doppelten Konfundierung in Bildungskontexten - mit sozialem Hintergrund einerseits und Vorstellungen ethnischer Zugehörigkeit andererseits“ (Ebd. 2017:209).

Horvath (2017:212ff.) betont außerdem, dass die Kategorie Migrationshintergrund bald der Vergangenheit angehören könnte, weil sie die Realität als ursprünglich statistisches Mittel nicht mehr abbilden kann. Es kommt zu einer „Untererfassung“ (Ebd. 2017:212), da Kinder und Jugendliche, die heute als solche ‚mit Migrationshintergrund‘ bezeichnet werden, oft schon in dritter oder vierter Generation in Deutschland und Österreich leben und somit in der Statistik nicht mehr erkennbar sind. Problematisch ist außerdem, dass statistisch gesehen auch Menschen einen Migrationshintergrund haben, die prestigeträchtige, dominante Sprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch sprechen und entweder bilingual mit Deutsch

aufgewachsen sind oder Deutsch als Zweitsprache erlernt haben. Auch Kinder mit deutschem Migrationshintergrund und mindestens einem Elternteil aus Deutschland werden in der österreichischen Statistik erfasst, was aufzeigt, wie ambivalent die Bezeichnungspraxis ist. Hier spricht Horvath (2017:212) von einer „Übererfassung von Gruppen, die [...] nicht unter den als problematisch entworfenen Typus des ‚Migrantenkinds‘ fallen“. Des Weiteren lassen sich Tendenzen erkennen, dass die Differenzkategorien Sprache und Religion, insbesondere der Islam, zunehmend an Bedeutung in der Migrationsgesellschaft gewinnen. (vgl. Horvath 2017:214).

Der Begriff Migrationshintergrund polarisiert und wird zu Recht kritisiert. Dennoch steht auch er im Titel dieser Forschungsarbeit. Warum? Diese Frage ist nicht ganz einfach zu beantworten, aber in erster Linie liegt das Problem daran, dass es schwierig ist, einen so ambivalenten, aber dennoch wirkmächtigen Begriff zu ersetzen. Ich verstehe den Begriff außerdem als Zuschreibungspraxis. Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, darzustellen, wie sich Deutschlehrer*innen, die einen Migrationshintergrund zugeschrieben bekommen, oder sich selbst zuschreiben innerhalb des Spannungsfeldes von Sprache(n), Bildungsinstitutionen und dem Migrationshintergrund positionieren. Das Ziel ist nicht, den Migrationshintergrund festzuschreiben, sondern zu ergründen, wie die Lehrer*innen u.a. damit umgehen. Ich schließe mich hiermit Akbaba (2013:189) an, die treffend formuliert:

Auch wenn - oder gerade weil - er konstruiert ist, verliert der Migrationshintergrund seine Wirkmächtigkeit in der sozialen Realität nicht, wenn man ihn als Begriff da vermeidet, wo er seine symbolischen Bedeutungen bereits zur Geltung gebracht hat. Ich umgehe daher die Bezeichnung Migrationshintergrund nicht auf künstliche Weise. Für Reflexionszwecke und zum Zweck der Beleuchtung seiner Entstehungs- und Verhandlungsprozesse muss Migrationshintergrund als sozial auftauchendes Bezugssystem sogar benannt werden, weil nur so die diffuse Kategorie zu kontrollieren ist.

In dieser Forschungsarbeit wird – wenn nicht explizit die Differenzkategorie Migrationshintergrund gemeint ist – ein anderer Begriff verwendet. Durch die Migrationspädagogik (Mecheril et. al. 2010) wurde anstatt der additiven Bezeichnung ‚mit Migrationshintergrund‘ stattdessen der Begriff *Migrationsandere* entwickelt. Hierbei wird der Fokus darauf gelegt, wie ‚Andere‘ erzeugt werden und inwiefern pädagogische Maßnahmen die machtvollen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen unterstützen oder verändern (vgl. Mecheril 2010:15f.). Der Begriff ist bewusst von konstruierter Natur, denn Migrationsandere „ist ein Werkzeug

der Konzentration, Typisierung und Stilisierung, das auf Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung der *in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltenden Personen* verweist“ (Mecheril 2010:17).

Wie bereits diskutiert bringt die Bezeichnungspraxis Migrationshintergrund viele Probleme mit sich. Allerdings kann nicht ausgeschlossen werden, dass es Menschen gibt, die diese Differenzkategorie annehmen und für sich nutzen, erweitern und verändern. Differenzordnungen sind nicht als statisch anzusehen und „[e]mpirische Forschung, die sich als Beitrag zur Aufklärung sozialer und pädagogischer Verhältnisse versteht, muss solche potentiellen Effekte reflektieren, um soziale Akteure nicht zur Diskursopfern zu stigmatisieren“ (Akbaba 2013:195).

3 Lehrer*innen mit Migrationshintergrund

Nachdem die Differenzkategorien Sprache(n) und Migrationshintergrund und ihre Bedeutung für migrationsgesellschaftliche Differenzordnungen näher erläutert wurden, möchte ich mich nun dem ‚Forschungsgegenstand‘ dieser Arbeit zuwenden: Lehrer*innen mit Migrationshintergrund. Dabei liegt der Fokus auf den im migrationsgesellschaftlichen Diskurs hergestellten Erwartungen an Lehrer*innen mit Migrationshintergrund und ergo wie sie in ihrer Rolle als Lehrende diesen Zuschreibungen begegnen. Dabei interessiert mich – im Sinne von Judith Butlers Konzept der Subjektivierung – insbesondere, welche Handlungsspielräume sich die Lehrer*innen in ihrem Berufs- und Lehrkontext nehmen. Zudem möchte ich weiters den Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit und der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer im Verhältnis zu Deutsch als ‚Sprache der Schule‘ näher beleuchten. Der Fokus liegt hier auf dem monolingualen Habitus und Native Speakerism.

Rotter und Schlickum (2013:64f.) identifizieren drei verschiedene Forschungsperspektiven: *die anerkennungstheoretische Perspektive*, bei der vor allem „die Frage nach den Ursachen und Einflussfaktoren für die offensichtliche Unterrepräsentanz von Lehrern und Lehrerinnen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem“ im Vordergrund steht; *die sozialkonstruktivistische Perspektive*, bei der im institutionellen Rahmen untersucht wird, wie der Migrationshintergrund als Differenzkategorie aktiv erzeugt wird, welche Möglichkeiten den Lehrer*innen mit Migrationshintergrund in diesem Kontext bleiben und wie sie diese nutzen; und abschließend *die dekonstruktivistische Perspektive*, dessen „Ziel [...] die Aufdeckung der Problematiken binärer Unterscheidungspraxen und die Offenlegung der Dilemmata der Anerkennung von Differenz [ist]“.

Mit der Forschungsperspektive der Differenzordnung und der Frage nach Subjekt und Subjektivierung orientiere ich mich an der sozialkonstruktivistischen und der dekonstruktivistischen Perspektive. Dementsprechend werde ich im Folgenden gezielt bereits erfolgte Forschungen dieser Art als theoretischen Unterbau für meine eigene Studie vorstellen.

3.1 Erwartungen an Lehrer'innen mit Migrationshintergrund

Die bildungspolitische Forderung und öffentliche Diskussion in deutschsprachigen Nationen nach (mehr) Lehrer'innen mit Migrationshintergrund gibt es schon lange (vgl. Bräu et. al. 2013:7ff.). Karakaşoğlu (2011:121) datiert dies bis in das Jahr 2006 zurück. Im Bildungsdiskurs zeichnen sich vor allem folgende Argumente und Zuschreibungen ab (vgl. Bräu et. al. 2013:7ff):

Lehrer'innen mit Migrationshintergrund verfügen aufgrund ihrer persönlichen Migrationsgeschichte über eine ‚besondere interkulturelle Kompetenz‘, weswegen sie insbesondere für heterogene Klassen als Fachkräfte geeignet sind, auch in Bezug auf den Umgang mit Eltern mit Migrationshintergrund; insgesamt sollen Lehrer'innen mit Migrationshintergrund der Institution Schule zu mehr Toleranz und „einer interkulturellen Öffnung“ (Ebd.) verhelfen und somit auch maßgeblich zum Bildungserfolg von Migrationsanderen beitragen.

Der Forderung nach mehr Lehrer'innen mit Migrationshintergrund, wenn man den Migrationshintergrund im positiven Sinne von Multikulturalität und Vielfalt versteht, ist per se keine unwichtige Forderung. Die Institution Schule sollte die migrationsgesellschaftliche Realität widerspiegeln und dies auch in ihrem Lehrerkollegium zeigen. Das Hauptargument der ‚besonderen interkulturellen Kompetenz‘ von Lehrer'innen mit Migrationshintergrund wird allerdings kritisch betrachtet und als Zuschreibung gewertet (vgl. Bräu et. al 2013:7).

Göbel (2013) schlussfolgert in ihrer Studie, dass Lehrer'innen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Biografie nicht automatisch über einen ‚Überschuss‘ an interkultureller Kompetenz verfügen und deswegen interkulturelle Konfliktsituationen besser lösen können. Karakaşoğlu, Wojciechowicz und Gruhn (2013:80) sehen dies ähnlich: „Eine lebensweltliche Migrationserfahrung führt nicht automatisch zu einem interkulturell durchdachten, die migrationsgesellschaftliche Heterogenität der Schülerschaft berücksichtigenden Unterricht.“ Das Hauptargument im bildungspolitischen Diskurs für mehr Lehrer'innen mit Migrationshintergrund ist folglich nicht haltbar und reduziert die Lehrprofession einzig und allein darauf. Dabei gehört zum Lehrberuf weitaus mehr, als nur interkulturelle Kompetenz und es ist nicht fair, diese Zuschreibung als Alleinstellungsmerkmal zu verwenden. Der Diskurs wird auf einen Faktor versteift und negiert beispielsweise auch die Tatsache, dass es

bestimmt auch Kolleg'innen ohne die Zuschreibung Migrationshintergrund gibt, die interkulturell sensiblen Unterricht gestalten können. Lehrer'innen mit Migrationshintergrund bekommen so aber von Anfang an eine wichtige Rolle im Schulbetrieb zugeschrieben, die Probleme mit sich bringen kann.

Akbaba, Bräu und Zimmer (2013) identifizieren neben der Zuschreibung von interkultureller Kompetenz diverse weitere Rollenzuschreibungen an Lehrer'innen mit Migrationshintergrund seitens der Politik. Sie sind Vorbilder, Integrationshelfer'innen, Brückenbauer'innen und Vermittler'innen, Übersetzer'innen, Vertrauenspersonen und Mutmacher'innen (vgl. Ebd., 41ff.). Gruppen und Personen, die besonders von Lehrer'innen mit Migrationshintergrund profitieren, sind Schüler'innen mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Ebd., 44). Erstere werden im bildungspolitischen Diskurs als eher mit Defiziten als mit Potentialen ausgestattete Gruppe beschrieben, bei denen Bildungserfolg als nicht selbstverständlich angesehen wird. Zweitere sind ohnedies monokulturell und müssten deswegen „Toleranz gegenüber anderen lernen und Einblicke in andere Kulturen bekommen“ (Ebd.). Auch Eltern mit Migrationshintergrund könnten beispielsweise davon profitieren, nicht nur auf Deutsch kommunizieren zu müssen und Kolleg'innen an der Schule würden Lehrer'innen mit Migrationshintergrund als Unterstützung im Zuge interkultureller Thematiken ansehen (vgl. Ebd., 45).

Hier zeigt sich eine kulturalisierende Argumentation im Diskurs um Lehrer'innen mit Migrationshintergrund, aber auch um die Schüler'innenschaft, denn es wird schlichtweg davon ausgegangen, dass beide Seiten sehr weit voneinander entfernt stehen und es zwischen beiden ‚Welten‘ – der mit und der ohne Migrationshintergrund – keine Berührungspunkte gäbe.

Insbesondere die Rollenzuschreibung als Brückenbauer'innen an Lehrer'innen mit Migrationshintergrund sehen Akbaba, Bräu und Zimmer (2013:47f.) besonders kritisch. Im Diskurs zeichnet sich eine eingeeengte und homogene Sichtweise auf Kulturen als voneinander abgrenzbare Einheiten ab, fließende Übergänge wie beispielsweise Transkulturalität werden ignoriert. Lehrer'innen mit Migrationshintergrund werden zu „Trägern ihrer >>Kultur<<“ (Ebd., 47) gemacht und gemeinsam mit Schüler'innen mit Migrationshintergrund zu einer „Zwangsgemeinschaft“ (Ebd.) gezählt. Der Migrationshintergrund wird so auch vor

andere mögliche Grenzen wie z.B. Geschlecht, Klasse, sozialer Status etc., gestellt und zugeschrieben (vgl. Akbaba/Bräu/Zimmer 2013:48).

Auch die Vorbildfunktion von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund kann zu Stigmatisierungen führen (vgl. Ebd., 51): Damit wird unterstellt, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund sich mit den Lehrer*innen besonders identifizieren, was auch das Argument einer vermeintlichen homogenen Gruppe an Menschen mit Migrationshintergrund verstärkt. Dadurch, dass im bildungspolitischen Diskurs Lehrer*innen mit Migrationshintergrund eine Vorbildfunktion zugeschrieben wird, wird Schüler*innen mit Migrationshintergrund gleichzeitig Bildungsfaulheit und fehlender Leistungserfolg unterstellt (vgl. Ebd.). Sie brauchen also positive Vorbilder, an denen sie sich orientieren können. Selbstverständlich können Lehrer*innen mit Migrationshintergrund auch motivierend wirken, aber im Großen und Ganzen werden hier Verbindungen zwischen Bildungserfolg und Migrationshintergrund geknüpft, die institutionelle Diskriminierung und die systematische Schlechterstellung Migrationsanderer ignorieren (vgl. Ebd.).

Genauso funktioniert auch die Erwartungshaltung an Lehrer*innen mit Migrationshintergrund als Integrationshelfer*innen, denn diese „baut zwangsläufig einen Defizitblick auf“ (Ebd.), weil sie Eltern und Schüler*innen mit Migrationshintergrund helfen sollen, sich im Bildungssystem zurechtzufinden. Lehrer*innen mit Migrationshintergrund werden „für einen Missionsgedanken instrumentalisiert, der auf der Konstruktion einer gewünschten Gesellschaftsordnung basiert“ (Ebd.).

Akbaba, Bräu und Zimmer (2013:52) schlussfolgern, dass die Debatte paradox geführt wird:

LmMH [Lehrer*innen mit Migrationshintergrund] sollen [...] für mehr Gerechtigkeit, Teilhabechancen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eingesetzt werden. Die Formulierungen der Erwartungen tragen aber genau zum Gegenteil bei. Mit den Zuschreibungen positiver Wirkungen, die LmMH auf Schüler*innen, Eltern und die ganze Schule haben sollen, gehen Zuschreibungen von Defiziten, Stigmatisierungen, die Verdeckung struktureller Benachteiligungen und diskursive Desintegration der Beteiligten einher.

Die Bildungspolitik ruht sich auf der Annahme aus, dass Lehrer*innen mit Migrationshintergrund weitreichende strukturelle und sozio-ökonomisch-komplizierte Rahmenbedingungen der Institution Schule und ihrer Schüler*innenschaft ohne weiteres auflösen könnten, was die Bildungsforschung, allen voran die Migrationspädagogik (vgl. Mecheril et. al. 2010), seit langem als eine zu einfach gedachte Lösung für ein komplexes Problem kritisiert. Lehrer*innen mit Migrationshintergrund sind nur „ein Baustein von Konzepten einer umfassenden interkulturellen Öffnung von Schule“ (Karakaşoğlu 2011:132). Akbaba (2017:284) schlussfolgert, dass der „Verwertungsdiskurs“ Lehrer*innen mit Migrationshintergrund im Kern mehr schadet als nützt: „Man erhofft sich Nützlichkeit, fordert Anpassung und unterbindet sie durch Marginalisierung“.

3.1.1 Kompetenzen und Professionalisierung

Die Vielzahl der Zuschreibungen an Lehrer*innen mit Migrationshintergrund lenkt den Blick auf die erworbenen Kompetenzen in der Lehrausbildung. Dabei stellt sich die Frage, ob die aktuellen Inhalte tatsächlich dazu beitragen, der Idee der interkulturell geöffneten Schule mithilfe von speziellen Qualifikationen von Lehrer*innen näher zu kommen.

Georgi argumentiert (2013:234ff.), dass Lehrer*innen mit Migrationshintergrund durch ihre Zuschreibungen als Rollenvorbilder eine doppelte Wirksamkeit entfalten: Der Migrationshintergrund hat eine inkludierende Wirkung auf alle schulischen Akteure mit Migrationshintergrund, auch wenn gar nicht klar ist, ob die entsprechenden Lehrer*innen mit Migrationshintergrund die Erwartungshaltungen nach kulturspezifischem Wissen erfüllen. Auffallend ist, dass der Umgang mit kultureller Heterogenität von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund eher intuitiv wirkt. Hier besteht insgesamt der Bedarf an einer verstärkten Auseinandersetzung mit diesen Themen, das auf dem Level der Lehraus- und Weiterbildung erfolgen sollte (vgl. Ebd.).

Karakaşoğlu, Wojciechowicz und Gruhn (2013:80) sehen „Handlungsbedarf, denn sowohl Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als auch Lehrkräfte ohne Migrationshintergrund benötigen eine gezielte Professionalisierung, um eine chancengleiche Bildungsteilhabe aller Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten.“

Die Institution Schule und die Lehrer*innenausbildung müssen hier Hand in Hand gehen.

Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund können nicht qua Herkunft als zuständig für alles Interkulturelle an der Schule erklärt und damit auf soziale Aufgaben reduziert werden. Das entspricht nicht ihrem professionellen Selbstverständnis als Vermittler fachlicher Inhalte und das birgt auch die Gefahr, dass der Rest des Kollegiums sich der Aufgabe entledigt sieht, sich konstruktiv mit migrationsbedingter Heterogenität und ihren diesbezüglichen Bildern und Selbstbildern auseinander zu setzen. (Karakaşoğlu 2011:132)

Knappik und Dirim (2012) merken an, dass ein Umdenken von Ressourcen hin zu Qualifikationen erfolgen sollte. Die Zuschreibung besonderer Kompetenzen an Lehrer*innen mit Migrationshintergrund sorgt dafür, dass etwaige Weiterbildungen und Qualifikationen obsolet werden, wenn biografische Faktoren mit besonderen Kompetenzen für den Umgang mit Schüler*innen mit Migrationshintergrund verknüpft werden (vgl. Ebd., 92ff.).

Es ist denkbar, dass der eigene Migrationshintergrund und die eigene Mehrsprachigkeit wertvolle Ressourcen für die Entwicklung der pädagogischen Professionalität darstellen. Damit aus diesen Ressourcen Qualifikationen werden, bedarf es verschiedener linguistischer und migrationspädagogischer Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote. (Knappik/Dirim 2012:93)

Rotter (2013) fragt einerseits nach den beruflichen Aufgaben von Lehrpersonen und andererseits nach den Fähigkeiten, die benötigt werden um diese Aufgaben zu bewältigen – Was müssen Lehrer*innen ‚können‘ um einen guten Job zu machen? Sie schlussfolgert, dass Reflexion ein wichtiges Werkzeug ist, dass die Gefahren, die aus einer Verstrickung der eigenen Person, den eigenen Erfahrungen und dem Handeln im professionellen Lehrkontext sichtbar machen und im Sinne einer Lehrqualifikation hilfreich sein kann (vgl. Ebd., 10f.). So können aus den eigenen Ressourcen wertvolle Qualifikationen werden. Des Weiteren betont Rotter, „dass Unterschiede zwischen Lehrkräften weniger auf den Migrationshintergrund als vielmehr auf multikulturelle Überzeugungen zurückgeführt werden können“ (Ebd., 11). Im Gegensatz zum zugeschriebenen Migrationshintergrund, der auf biografischen Merkmalen beruht, können ‚multikulturelle Überzeugungen‘ diskutiert, erlernt, erfahren, vermittelt und angewandt werden – beispielsweise in der Lehrausbildung (vgl. Ebd., 11f.). Rotter (2013:12) fordert, dass „die Lehramtsausbildungen um selbstreflexive Anteile zu erweitern bzw. bereits vorhandene deutlich auszubauen und zu stärken“ sei. Mögliche

Verstrickungen zwischen eigener und fremder Migrationserfahrung und so begründete Handlungen können so besser betrachtet und professionell verarbeitet werden. Dies gilt für Rotter (2013, 2014) für alle Lehrer*innen gleichermaßen.

Thoma (2018:337f.) erstellte sprachbiografische Portraits von Germanistikstudent*innen mit Migrationshintergrund und fand durch die von ihr geführten Interviews u.a. heraus, dass sich die Studierenden Veranstaltungen im Bereich der Migrationspädagogik als Ressource nutzen, um die eigenen biografischen Migrations- und Spracherfahrungen zu bearbeiten. „Die Erzählungen lassen die These zu, dass kritische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität in Migrationsgesellschaften Ressourcen darstellen können, um Marginalisierungserfahrungen und die eigene Positionierung in der Migrationsgesellschaft theoretisch zu reflektieren“ (Ebd., 338). Nichtsdestotrotz muss das eigene Wissen nicht immer anschlussfähig an die akademischen Zugänge sein (vgl. Ebd.). Thoma (2018:338) betont außerdem, dass die interviewten Student*innen auch das von ihr geführte biografische Interview verwendeten „um die eigene (Sprach-)Geschichte als Argument gegen gesellschaftlich und akademisch wirkmächtige Positionen zu erzählen“.

In vielerlei Hinsicht zeigt sich also, dass der Migrationshintergrund im bildungspolitischen Diskurs als Ressource wahrgenommen wird, die aber nicht automatisch eine Qualifikation im Umgang mit interkulturell bedingten Herausforderungen in der Migrationsgesellschaft und deren Bildungsinstitutionen mit sich bringt. In der Lehrausbildung wäre allerdings die Möglichkeit gegeben, sich in einem professionellen und reflektierten Rahmen über genau dies auszutauschen und entsprechende Kompetenzen zu entwickeln, unabhängig von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit.

3.2 (Aus-)Wirkungen der zugeschriebenen Rollenbilder in der Praxis

Lehrer*innen mit Migrationshintergrund werden im bildungspolitischen Diskurs als Lösung für tiefer gehende Probleme hochstilisiert, was sie mitunter in eine schwierige Lage bringt. Sie sollen selbstverständlich in heterogenen Klassen durch ihre eigenen Migrationserfahrungen und ihre sprachliche Heterogenität Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund als besonderes Rollenvorbild zur Verfügung stehen. Wie gehen sie als Lehrer*innen mit diesen Erwartungshaltungen um?

Göbel (2013:218) weist darauf hin, dass gerade Zuschreibungen und Erwartungshaltungen für Lehrer*innen mit Migrationshintergrund eine Belastung und einen Stressfaktor darstellen können, in interkulturell kritischen Situationen angemessen zu reagieren. Die Erwartungshaltung, Konflikte aufgrund der Migrationserfahrung lösen zu können, verbindet die nicht unbedingt zusammenhängenden Bereiche Profession und Biografie. Stress kann also dadurch ausgelöst werden, wenn diese Zuschreibungen gemacht werden und erwartet wird, dass die Lehrperson sich entsprechend der Erwartung nach verhält.

Die Ergebnisse mehrerer Studien (Georgi/Ackermann/Karakaş 2011, Georgi 2013, Edelmann 2013, Rotter 2014) lassen die Vermutung zu, dass das eigene Selbstverständnis von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund „mit den über sie konstruierten Differenzen in einem Zusammenhang steh[t]“ (Akbaba 2015:139). Im Großen und Ganzen stehen Lehrer*innen mit Migrationshintergrund den an sie gemachten Zuschreibungen als ‚interkulturell besonders fähige Pädagogen‘ nicht ablehnend gegenüber. Betrachtet man verschiedene Forschungsergebnisse (Rotter 2014, Akbaba 2015,2017) genauer, ergibt sich ein differenzierteres Bild, das vor allem darauf hinweist, dass der Migrationshintergrund als angepasste Schablone auf eine zutiefst heterogene Gruppe an Menschen gelegt wird. Die Unterschiede zwischen den Anforderungen der Bildungsinstitution Schule und den daraus resultierenden Handlungsspielräumen als Pädagogen unter den Bedingungen der Differenzkategorie des Migrationshintergrunds sind besonders interessant für die weitere Forschung.

Rotter (2014:251) befragte Lehrer*innen mit Migrationshintergrund nach ihrem „beruflichen Selbstkonzept“. Dies „umfasst [...] alle Kognitionen, Empfindungen und Bewertungen, die eine Lehrperson an sich selbst wahrnimmt, sich selbst zuordnet und die dann ihr Handeln, ihre Selbstdarstellung und die Interaktion mit ihrem sozialen Umfeld beeinflussen“ (Ebd.). Auffallend ist, dass die befragten Lehrpersonen in den Interviews keine deutlichen Grenzen zwischen Erwartungen, die von außen, z.B. seitens der Bildungspolitik, an sie herangetragen wurden und ihren eigenen Erwartungen an sich selbst machen (vgl. Ebd., 252). Zudem schreiben sie sich ihre Mehrsprachigkeit und eine besondere, biografisch begründete Empathiefähigkeit als wesentliches Kompetenzprofil zu, dass sie von ihren Kolleg*innen ohne Migrationshintergrund unterscheidet (vgl. Ebd.). Weiters sehen sich die Befragten nicht unbedingt als besser geeignete Vertrauensperson für Schüler*innen mit

Migrationshintergrund als ihre Kolleg'innen ohne Migrationshintergrund, aber ihnen wird diese Rolle vor allem durch Schüler'innen mit Migrationshintergrund zugeschrieben, was für einige Lehrkräfte auch als distanzloses Verhalten wahrgenommen wird (vgl. Rotter 2014:253f.). Als Rollenvorbild sehen sich viele der Befragten und verweisen auf ihren eigenen Bildungserfolg und den dadurch verbundenen sozialen Aufstieg (vgl. Ebd., 255).

An diesen Ergebnissen lassen sich bereits Rückschlüsse auf die ambivalente Position von Lehrer'innen mit Migrationshintergrund im Schulalltag schließen. Einerseits die Selbstzuschreibung an ‚besonderen Qualifikationen‘, die eine Abgrenzung vom Rest des Kollegiums bewirken, aber andererseits wird genau diesem Kompetenzprofil widersprochen, z.B. die Empathie gegenüber Schüler'innen mit Migrationshintergrund, wenn man nicht Ansprechpartner'in für ebenjene sein will.

Rotters Ergebnisse (2014:256) zeigen außerdem, dass der Migrationshintergrund nicht als Garant für „einen erleichterten oder besseren Zugang zu Eltern mit Migrationshintergrund“ führt, was wiederum auf die einengende Definition des Migrationshintergrunds hinweist, der alles andere als homogen ist. In Bezug auf ihr Kollegium sehen sich die interviewten Lehrer'innen mit Migrationshintergrund als Helfer'innen, die Klischees, Stereotypen und Vorurteile gegenüber Migrationsanderen verändern (vgl. Ebd., 256). Sie nehmen also auch eine proaktive Rolle innerhalb der Grenzen ihrer Zuschreibung ein.

Rotter (2014:257) schlussfolgert, dass der Migrationshintergrund für die von ihr befragten Lehrkräfte in Zusammenhang mit dem eigenen beruflichen Selbstkonzept steht und ein wichtiger Teil dessen ist, „aus dem sie Kompetenzen und spezifische, auf Schüler mit Migrationshintergrund bezogene Aufgaben ableiten“. Dennoch ist wichtig zu betonen, dass die Einzelfallanalyse diese Generalisierung nicht vollkommen bestätigt (vgl. Ebd.). Rotter (2014:259ff.) unterscheidet deswegen in drei verschiedene Muster von beruflicher Selbstkonzeption in Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund: Der *pädagogisch-professionelle Lernbegleiter-Typus* stellt seine erarbeiteten pädagogischen Fähigkeiten in den Vordergrund und sieht sich in erster Linie als Lehrer'in. Der zugeschriebene Migrationshintergrund ist für diesen Typus problematisch, weil er sich immer wieder damit beschäftigen und davon abgrenzen muss. Der *situative Sowohl-als-auch Typus* kennzeichnet sich durch eine zwar pädagogisch orientierte Professionalität, aber schreibt sich selbst auch Aufgaben

und Kompetenzen zu, die sich an der eigenen Migrationsgeschichte orientieren. *Der kompetente ‚Migrationsandere‘ Typus* hingegen sieht den eigenen Migrationshintergrund als „einen zentralen Bestandteil“ im beruflichen Selbstkonzept und gewichtet diesen im Verhältnis zur fachlichen Ausbildung auch höher (vgl. Rotter 2014:270).

Akbaba (2017:306) bezeichnet die Wechselwirkungen zwischen den Anforderungen und Aufgaben der Lehrprofession und der Differenzkategorie Migrationshintergrund als „migrationsdiskursive Handlungsparadoxie“. In einem Beispiel aus umfangreicher Feldforschung (Akbaba 2015:144ff.) befinden sich zwei Lehrerinnen mit Migrationshintergrund in einem unlösbaren *double-bind*: Die Lehrerinnen lehnen den Diskurs um die Differenzen von Schüler’innen mit und ohne Migrationshintergrund ab, in dem sie betonen, alle Schüler’innen gleich zu behandeln. Akbaba (2015:146) deutet dieses Verhalten so, dass die Lehrerinnen sich an die Norm anzupassen versuchen, in der der Migrationshintergrund als Differenzkategorie in ihrer Pädagogik nicht vorkommt um sich so in die gleiche Reihe wie ihre Kolleg’innen ohne Migrationshintergrund zu stellen.

Die Betonung der Gleichbehandlung aller Schüler’innen sieht Akbaba (2015:146) aber auch als „Rechtfertigungsnotwendigkeit aufgrund des zugeschriebenen Migrationshintergrunds“. Die Praxis ‚alle Schüler’innen, alle Lehrer’innen sind gleich‘, kann dazu genutzt werden, die eigene Lehrprofession zu betonen und so den eigenen oder fremdzugeschriebenen Migrationshintergrund in den Hintergrund rücken zu wollen, was als Abwehrreaktion gedeutet werden kann, um sich vor Subjektivierungen zu schützen (vgl. Akbaba 2017:301). Andererseits ‚schützt‘ das Anerkennen der Subjektivierung im Migrationshintergrund – beispielsweise, wenn Lehrer’innen mit Migrationshintergrund sich selbst aufgrund ihres Migrationshintergrunds als ‚besonders geeignet‘ beschreiben – nicht davor, in paradoxe Handlungssituationen zu kommen und Marginalisierung zu erfahren (vgl. Ebd., 302). Die Lehrerinnen befinden sich in einer Situation, in der verschiedene Handlungsmöglichkeiten eigentlich keine akzeptablen Möglichkeiten sind, weil die Forderung nach Gleichheit bei Anderssein bereits paradox ist.

Wie paradox die Situation von Lehrer’innen mit Migrationshintergrund ist, lässt sich an folgendem Beispiel nachvollziehen (Akbaba 2015:146f.): Eine der Lehrerinnen, die zuvor betont hatte, alle Schüler’innen ‚gleich‘ zu behandeln, benutzt die gemeinsame

Sprache Russisch mit einem Schüler als Bestrafung, die im Gespräch unter zwei Augen abseits des regulären Deutschgebots des Klassenzimmers passiert. Sie markiert ihn so als nicht-zugehörig, sich selbst in ihrer Rolle als Lehrerin mit Machtanspruch als zugehörig zur Norm und versucht so, ihre professionelle Rolle vor den Migrationshintergrund zu stellen (vgl. Akbaba 2015:146ff.).

In solchen Situationen ergibt sich auch die Gefahr des *Stereotype Threat*, „die Verinnerlichung von negativen Zuschreibungen an die eigene Gruppe und die Angst, diese durch das eigene Verhalten zu bestätigen“ (Knappik/Dirim 2012:92). Beispielsweise könnte der Rückgriff auf die Zweitsprache als Diskriminierung auch bedeuten, dass sich die Lehrerin in diesem Moment in die gleiche Gruppe wie ihren Schüler stellt (Menschen mit Migrationshintergrund) und ihn auch deswegen nicht auf Deutsch maßregelt, weil von seinem Verhalten auch abhängt, wie die anderen Lehrerkolleg’innen z.B. ihre Professionalität bewerten.

Dies lässt sich durch die Forschungen Akbabas weiter differenzieren: Lehrer’innen mit Migrationshintergrund unterliegen der „*double binding ethnicity*“ (Akbaba 2017:272ff.), weil sie in realen Situationen in ihrem Berufsalltag zu paradoxen Handlungen aufgefordert werden. Beispielsweise ist es paradox, von Lehrer’innen mit Migrationshintergrund zu erwarten, eine mehrsprachige und interkulturelle Komponente in den Unterricht einzubauen, wenn die Schule als solches national und monolingual geprägt ist, das ‚Sprachgebot‘ Deutsch an oberster Stelle steht und bei nicht-deutschsprachigen Konversationen zwischen Schüler’innen und/oder Lehrer’innen die Annahme vorherrscht, dass dabei ausschließlich Diffamierendes über die Mitmenschen ausgetauscht wird (vgl. Heinemann/Dirim 2016 und die These, dass das Nicht-verstehen grundsätzlich negativ ist). „Assimilationsanforderungen und Marginalisierungsprozesse“ arbeiten gegeneinander und bewirken den mächtigen double bind für die Lehrer’innen (Akbaba 2017:283).

Laut Akbaba (2017:277ff.) ist der Migrationshintergrund als Differenzkategorie mächtiger als alles andere und trägt zur Subjektivierung der Lehrer’innen bei, indem er ihre Handlungen maßgeblich strukturiert. Sie identifiziert aber auch Widerstandspraktiken der Lehrer’innen, die ihnen dabei helfen, den double bind zu bewältigen (vgl. Ebd., 285.ff.). Dieses ‚Grenzmanagement‘ zeigt sich z.B. in der „Erweiterung von Zugehörigkeitsordnungen“ (Ebd., 289), wenn zwei Lehrer’innen trotzdem miteinander Türkisch im Lehrerzimmer sprechen und so einerseits die

monolinguale Ordnung stören, aber andererseits auch die an sie gestellten Ansprüche erfüllen und im mehrsprachigen Diskurs ihre Macht als Pädagogen nutzen. Neutralisierung oder „De-Thematisierung“ (Akbaba 2017:292) kann als Strategie dazu dienen, die eigene Selbstbetroffenheit vor z.B. Rassismuserfahrungen der Schüler*innen zu schützen, und durch z.B. Ironisierung eine mögliche Selbststigmatisierung der Schüler*innen zu unterbinden. Weiters dient das „Ambivalenz-Management“ (Ebd., 295) eines Lehrers mit Migrationshintergrund dazu, dass er seinen Unterricht auf eine Art und Weise gestaltet, die seinen persönlichen Überzeugungen zuwider geht. Dies spiegelt seine eigene gesplante Identität als Lehrer mit Migrationshintergrund, weil er seinen Schüler*innen die gleichen Ambivalenzen zumutet, die er selbst tagtäglich aushalten muss. Auch diese Art von ‚sich zu Eigen machen‘ ist laut Akbaba (2017:296f.) eine Strategie des Widerstands gegen die paradoxen Handlungsaufforderungen des double binds. Sie schlussfolgert außerdem, dass Identität nicht durch Unterwerfung entsteht, sondern dadurch, dass das Subjekt einen eigenen Gegenentwurf zur Macht entwickelt und sich so zwar unterwirft, aber in dieser Handlung auch den eigenen Spielraum selbst definiert (vgl. Ebd., 297). Diese Selbstdefinition ist notwendig um die Ambivalenzen, mit denen Lehrer*innen mit Migrationshintergrund kämpfen, zu bewältigen und zu bearbeiten (vgl. Ebd.).

Akbaba (2017:298) betont aber auch die Sensibilität der Lehrer*innen mit Migrationshintergrund in Bezug auf ihre eigenen Erfahrungen, die durchaus dabei helfen können, innerhalb der bestehenden Ordnung Handlungsspielräume zu erobern: „Als Subjektivierte haben es die Lehrer*innen leichter, Unterwerfungen und damit die Produkte von Diskursen zu entziffern. Die Fragilität der Subjekte beinhaltet auch das Kapital, der Fragilität der Ordnung auf die Schliche zu kommen.“

Die Wirkung des bildungspolitischen Diskurses auf und die entsprechende Erwartungshaltung an Lehrer*innen mit Migrationshintergrund zwingt dieselben zur permanenten Positionierung. „Die Bearbeitung von Grenzen wird zum Alltagsgeschäft der Lehrer*innen“ (Akbaba 2017:299), dem sie sich nicht entziehen können, da der Migrationshintergrund von außen wie auch von innen als selbstgewählter und/oder zugeschriebener Teil auf sie einwirkt und sich an den Anforderungen von Bildungsinstitutionen reibt. Desto mehr das Augenmerk auf die ‚Nützlichkeit‘ von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund gelegt wird, desto größer werden die

ambivalenten und paradoxen Handlungsaufforderungen, die sie zu bewältigen haben (vgl. Akbaba 2017:299). Dennoch ist es möglich, innerhalb der Differenzordnung Handlungsspielräume zu finden, die es Lehrer*innen mit Migrationshintergrund ermöglichen, die Ordnung zu durchbrechen und Grenzen zu verschieben.

Die ständigen Ambivalenzen im Alltag, mit denen Lehrer*innen mit Migrationshintergrund zu tun haben wirken auch auf ihre professionelle Tätigkeit in der Schule. Die besprochenen Forschungsergebnisse zeigen, dass die Differenzkategorie Migrationshintergrund mit ihren Erwartungshaltungen und daraus resultierenden Anforderungen besonders machtvoll ist. Nichtsdestotrotz finden sich an den Ecken und Enden der Subjektivierung Judith Butlers Ansätze der Subjektivation – der kleinen Momente des Widerstands.

3.3 Sprachliche Heterogenität und Deutsch in- und außerhalb des Klassenzimmers²⁵

Wie bereits diskutiert sollen Lehrer*innen mit Migrationshintergrund eine mehrsprachige Kompetenz in ihren Unterricht bringen. Sie sind in ihrem Berufsalltag oft mit einer Vielzahl an verschiedenen Erst- und Zweitsprachen konfrontiert, die sich in der Institution Schule dem Sprachgebot der Nationalsprache Deutsch unterordnen. Dazu gehört mitunter auch ihre eigene Erstsprache. Die Paradoxie der Mehrsprachigkeitsillusion und dem Deutschgebot gehört zu den besonderen Aufgaben, die Lehrer*innen mit Migrationshintergrund bewältigen sollen. Wie gehen Sie mit sprachlicher Heterogenität und der Nationalsprache Deutsch in- und außerhalb von ihren Klassenzimmern um? Auffallend ist, dass es umfangreiche Forschungen zu Mehrsprachigkeit und Lehrer*innen mit Migrationshintergrund gibt, aber sehr wenige zu der Frage, welche Bedeutung die Differenzkategorie Deutsch in Kombination mit dem Migrationshintergrund hat.

Georgi (2013:223) fragt nach den „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund. Im Umgang mit Mehrsprachigkeit zeigt sich, dass die gemeinsame Erstsprache mit den Schüler*innen einerseits als Disziplinierung

²⁵ Teile des Kapitels stammen aus meinem Exposé zu dieser Masterarbeit, das ich im Rahmen des Seminars „Methodologie und Forschungspraxis im Feld DaF/Z“ im WS 18/19 geschrieben habe.

verwendet wird, z.B. bei Gesprächen abseits der Unterrichtsthematik (vgl. auch Akbaba 2015), bei Elterngesprächen und bei der Lösung von Konflikten, aber andererseits auch als wertschätzende Ressource verstanden wird, z.B. wenn es um den Aufbau von Vertrauen zu den Schüler'innen geht, um neue Wörter vergleichend zur eigenen Herkunftssprache zu erlernen, oder darum, als Respektperson anerkannt zu werden, da man die gleiche Sprache wie die Eltern spricht (vgl. Georgi 2013:227ff.). Dennoch lehnen einige der befragten Lehrer'innen den Gebrauch von anderen Sprachen außer Deutsch im Unterricht ab (vgl. Ebd., 231ff.). Begründet wird dies damit, dass aufgrund der heterogenen Klassengemeinschaft nicht alle Schüler'innen die gleiche Erstsprache sprechen und Deutsch als Unterrichts- und Verkehrssprache genutzt werden soll, damit alle das Gesagte auch verstehen können (vgl. Ebd., 231f.).

Wie auch aus den bereits vorgestellten Forschungen zu Lehrer'innen mit Migrationshintergrund ist ersichtlich, dass die Rolle mit ihren Erwartungen an und den Zuschreibungen zu den Lehrpersonen immer ambivalent ist. Der Migrationshintergrund, die Markierung des Andersseins, steht als Differenzkategorie zwischen den Anforderungen der Lehrer'innen durch die Institution Schule und der unfreiwillig erzeugten Gruppenzugehörigkeit als natio-ethno-kulturell Andere. Die eigene Mehrsprachigkeit kann helfen, aber auch einschränken.

Außerhalb des Unterrichts und des schulischen Alltags ist das Sprechen einer anderen Sprache als Deutsch für die befragten Lehrer'innen mit Migrationshintergrund kein Problem, weder mit ihren Schüler'innen noch mit deren Eltern (vgl. Ebd., 232). Georgi (2013:233) erklärt diese Trennung zwischen Beruf und Alltag mit der Angst einer unterstellten Bevorzugung von bestimmten Schüler'innen gegenüber anderen: „Wenn Lehrkräfte dieselbe sprachlich-kulturelle Herkunft besitzen, wie die von ihnen unterrichteten Schüler/innen, besteht die Gefahr, dass ihnen seitens der Kinder anderer Herkunftssprachen eine Bevorzugung der gleichsprachigen Kinder unterstellt wird“.

Dies lässt sich auf den Einfluss des monolingualen Habitus zurückführen und verdeutlicht die Doppeldeutigkeit der Rollenerwartungen an Lehrer'innen mit Migrationshintergrund, denn trotz aller Wertschätzung und im Schullalltag oft pragmatischen Notwendigkeit für ihre eigene migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, akzeptieren und reproduzieren sie den monolingualen Habitus (vgl. Ebd.). Außerdem verdeutlicht dies die paradoxen Handlungsanforderungen (Akbaba 2017), denen die Lehrenden ausgesetzt sind: Der Einsatz der Erstsprache muss immer besonders

durchdacht und ausgewählt passieren und ist vor allem im schulischen Kontext komplex, weil verschiedene Erwartungshaltungen (Wertschätzung für Mehrsprachigkeit und Sprachgebot Deutsch) und Zugehörigkeiten (Pädagog*innen an einer nationalen Schule mit monolingualem Habitus und Pädagog*innen mit Migrationshintergrund als prekäres Merkmal) aufeinander treffen.

Schlickum (2013) ließ Studierende, angehende Lehrer*innen, aus Deutschland mit und ohne Migrationshintergrund, zum Thema Umgang mit sprachlicher Heterogenität an der Schule diskutieren. Ihre Analyse zeigt, dass keine/r der Teilnehmenden den monolingualen Habitus in Frage stellt und Migrationserfahrungen nicht dazu führen, diesen zu reflektieren (vgl. Ebd., 115f., s. auch Rotter 2014). Beispielsweise wurde das Verbot, nicht mehr in der Erstsprache in der Schule sprechen zu dürfen zwar kritisiert, aber „[n]icht Zwang, sondern Einsicht solle zur Anpassung an die gesellschaftliche Norm führen“ (Ebd., 115). Die scheinbare ‚Freiwilligkeit‘ ist hier ein Linguizismus im Sinne eines Sprachgebots. Zudem zeigte sich bei den Studierenden die Tendenz, sprachliche Kenntnisse mit der Herkunft zu verknüpfen (vgl. Ebd.). „Bei den Schülern und Schülerinnen, die in Deutschland aufgewachsen sind oder schon längere Zeit in Deutschland leben, werden schuladäquate Deutschkenntnisse vorausgesetzt. Der Wechsel in die Muttersprache wird [...] als Respektlosigkeit gedeutet“ (Ebd.). Wer sich nicht an die Sprachhierarchie anpasst, wird in Frage gestellt, das Verstehen des Gegenübers wird allein anhand von der gemeinsamen Sprache definiert. Schlickums (2013) Ergebnisse lassen die Schlussfolgerung zu, dass sich bereits während des Lehramtsstudiums eine ideologisch gefärbte Sprachhierarchie herausbildet, eine Idee, die auch vom Thoma (2018) unterstützt wird.

Mit Studierenden mit Migrationshintergrund hat sich auch Thoma (2018:15f.) beschäftigt und anhand von individuellen Sprachbiografien herausgearbeitet, welche Machtverhältnisse sich – angelehnt an den monolingualen Habitus und Native Speakerism – in Germanistikstudiengängen verbergen. Besonders relevant für diese Forschungsarbeit ist Thomas Frage nach der Selbst- und Fremdpositionierung von den Studierenden mit Migrationshintergrund im Fach Deutsch und ihrer zukünftigen Lehrtätigkeit. Germanistikstudierende mit Migrationshintergrund sind nach Thoma (2018:14) „auf doppelte Weise nicht-dominant positioniert“, einerseits durch den Migrationshintergrund und ihre Sprachbiografie, andererseits durch ihre Absicht,

zukünftig Deutsch zu unterrichten, was ihnen (s. Native Speaker-Diskurs) weitgehend abgesprochen wird. Thomas Ergebnisse (2018:339ff.) unterstützen diese These.

Zusammenfassend gesehen müssen sich die Befragten immer wieder positionieren und ihre Legitimation als Deutschstudent*innen und Deutschlehrer*innen in spe wiederholt einfordern (vgl. Ebd., 345). „Perfektes Deutsch“ ist ein wichtiges Distinktionskriterium, an dem sich die befragten Studierenden immer wieder abarbeiten müssen (vgl. Ebd., 342). Weiters „fanden sich zahlreiche Hinweise auf Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Student*innen in Hinblick auf eine zukünftige pädagogische Tätigkeit im Kontext sprachlicher Heterogenität“ (Ebd., 339f.). Dies unterstützt die bereits diskutierten Studien von Georgi (2013) und Rotter (2014), wonach das professionelle Selbstverständnis von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund mit den bildungspolitischen Erwartungshaltungen verbunden ist.

Spannend ist allerdings, dass im Gegensatz zu anderen Studien (Akbaba 2017), deren Ergebnisse die „Zuschreibungen einer besonderen Eignung für eine professionelle Tätigkeit an Schulen in Migrationsgesellschaften hervorheben“ (Thoma 2018:339), Thomas Analysen darauf hindeuten, dass sich Ausgrenzungsmechanismen gegenüber den Studierenden nicht auf die Sprache bezogen, sondern auf ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, aka den zugeschriebenen Migrationshintergrund. Sie schlussfolgert, dass es eine Verbindung von besonderer sprachideologischer Wirksamkeit gibt, die den Professionalisierungsdiskurs der zukünftigen Lehrenden umrahmt und ihnen aufgrund ihrer prekären Zugehörigkeit den Zugang nicht aus Gründen der Sprachkenntnis, sondern aufgrund von Zuschreibungen innerhalb der Migrationsgesellschaft verweigert (vgl. Ebd.). Dieses Verhältnis zwischen der Zuschreibung des Migrationshintergrunds und der Stellung der deutschen Sprache in Bildungseinrichtungen und somit auch in der individuellen Bildungskarriere ist im Hinblick auf die Differenzordnung und die (un)möglichen Handlungsspielräume ihrer nicht dominant positionierten Subjekte besonders interessant. Im Grunde könnte man an dieser Stelle behaupten, dass der Migrationshintergrund als Differenzkategorie hierarchisch höher gewichtet werden könnte als die Differenzkategorie Sprache(n), d.h. nicht das Native Speaker-Paradigma sorgt für den Ausschluss, sondern die differenzgesellschaftliche Markierung des Migrationshintergrunds.

Rotter (2014:256), stellte außerdem fest, dass insbesondere Deutschlehrer*innen mit Skepsis vor allem seitens der migrantischen Eltern konfrontiert werden. Ihre Kompetenz, das Fach Deutsch entsprechend zu unterrichten, wird angezweifelt. „Für die Eltern scheint eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund mit dem Unterrichtsfach Deutsch der schulischen Normalitätsvorstellung zu widersprechen“ (Ebd.). Sie merkt an, dass es bemerkenswert ist, „dass diese Vorbehalte nach den Schilderungen der Befragten vorrangig von Eltern geäußert werden, die selbst über einen Migrationshintergrund verfügen“ (Ebd.). Das Verhalten der Eltern lässt sich beispielsweise mit Native Speakerism erklären, wo nur Erstsprachler*innen das ‚perfekte Deutsch‘ sprechen und unterrichten können und dürfen. Nicht-Erstsprachler*innen wird diese Möglichkeit von vornherein abgesprochen. Andererseits könnte auch der Migrationshintergrund selbst eine Rolle bei der Skepsis der Eltern spielen, wie Thoma (2018) bereits angemerkt hat, und die sprachliche Kompetenz überschatten. Man erinnere sich an das Beispiel aus dem Film Inland, dass ich vor einigen Kapiteln verwendet habe, um die machtvollen Mechanismen innerhalb der Differenzordnungen zu beschreiben. Die migrationsanderen Eltern reagieren eigentlich nur so, wie es die Differenzordnung von ihnen verlangt.

Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext wird für Lehrer*innen mit Migrationshintergrund zur komplexen Anforderung. Insbesondere in Bezug auf die hierarchische Vorrangstellung der deutschen Sprache in der Schule lassen sich Tendenzen ablesen, dass die Wertigkeit von Sprache(n) aufgrund des monolingualen Habitus erfolgt, der oft nicht hinterfragt wird.

4 Deutsch unterrichten + Migrationshintergrund = X

Stell dir vor, du schickst dein Kind ans Gymnasium und jemand mit südosteuropäischem Migrationshintergrund ist seine Deutschlehrerin.²⁶

Ich möchte diesen Tweet der Journalistin und Lehrerin, Melisa Erkurt, als Gedankenexperiment nehmen, um meine theoretischen Abhandlungen zu den

²⁶ @MelisaErkurt auf Twitter am 13.10.19, <https://twitter.com/MelisaErkurt/status/1183314583991263237> [Zuletzt besucht am 06.02.21]

Differenzkategorien Sprache(n) und Migrationshintergrund und den handelnden Subjekten, den Lehrer*innen mit Migrationshintergrund, abschließend in eigenen Worten zusammenzufassen.

Die besprochenen Studien und Forschungen zeigen mit ihren vielfältigen Ergebnissen, dass unser Bildungssystem vorherrschend monolingual deutsch strukturiert ist. Dies lässt sich historisch anhand der Bildung von Nationalstaaten erklären und dem damals dringenden Bedürfnis, Kommunikation und Bürokratie zu vereinfachen. In dieser Zeit entwickelte sich auch die Idee von der Trias Nation-Sprache-Kultur, eine Verbindung, die geschaffen wurde, um Zusammenhalt und Gemeinsamkeiten unter den Bürger*innen der jungen Nationen aufzubauen. Innerhalb dieser Dominanzordnung, in der Subjekte Macht erschaffen, indem sie den Dingen um sich herum Bedeutung beimessen, werden auch heute noch Sprachen instrumentalisiert und linguizistische Diskriminierungen wie ‚Wir stellen nur Muttersprachler*innen als Lehrer*innen ein‘ existieren nach wie vor. Die Auffassung, wer Deutsch unterrichten darf und wer nicht, wird von Argumenten bestimmt, die nichts mit dem Können zu tun haben, sondern mit Merkmalen, die dazu dienen, bestimmte Positionen für Migrationsandere unerreichbar zu machen, um den Zusammenhalt der Nation, dem kollektiven ‚Wir‘ zu bewahren. Dies negiert die Tatsache, dass die Realität eine vollkommen andere und pluralistische ist.

Lehrer*innen mit Migrationshintergrund finden sich in der Schule in einer ambivalenten Situation wieder: Sie sind einerseits Autoritätspersonen und Repräsentant*innen des Bildungssystems und an Lehrpläne, Inhalte und organisatorische Strukturen gebunden. Auch sie müssen ‚Deutschgebote‘ vollstrecken. Andererseits wird von ihnen aufgrund ihrer ‚Exotik‘, ihren Migrationserfahrungen und ihrer Mehrsprachigkeit erwartet, in ein monolingual deutsches System eine wertschätzende sprachlich heterogene Komponente hinzuzufügen. Sie sollen positive Rollenvorbilder für Kinder mit Migrationshintergrund sein, die zu ihnen aufblicken sollen. Sie sollen selbstverständlich Elternarbeit leisten. Sie sollen aufklären, erklären, vermitteln. Gleichzeitig sollen sie auch ihre Lehrtätigkeit erfüllen. Sie sind in einem ständigen Zwiespalt in einem System, das ihre Konformität erwartet, aber keine Möglichkeit der Zugehörigkeit zulässt.

Was passiert also, wenn das Aussehen nicht zur Stimme am Telefon passt? Wenn Nachnamen und Geburtsorte dafür sorgen, dass man keine Einladung zum

Vorstellungsgespräch bekommt? Was passiert, wenn akademische Expertise und hervorragende Noten nicht genug sind?

Einfach gesagt: Wie positioniert man sich selbst in einem System, das keine Ambivalenzen zulässt? Welche Handlungsspielräume erschafft man sich selbst und wie verschiebt man die Grenzen der eigenen Ambivalenz?

Der zitierte Eingangstweet provoziert genau das: die Ambivalenz, die nicht sein darf. Nach den Konzepten des monolingualen Habitus und des Native Speakerism dürften Deutschlehrer*innen mit Migrationshintergrund nicht sein, es gibt sie aber doch.

5 Methodik

Der praktische Teil dieser Forschungsarbeit orientiert sich an der Forschung von Thoma (2018) und bedient sich daher in kleinerem Umfang ähnlicher Methoden der interpretativen Sozialforschung, dem narrative Interview, das ursprünglich von Schütze (1983) entwickelt wurde. Ich habe mich außerdem dazu entschlossen, eine anschließende biographische Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2014) in leicht abgewandelter Form durchzuführen. Das hat unter anderem damit zu tun, dass die möglichen Verbindungen der Differenzkategorien Sprache(n) und Migrationshintergrund komplex und individuell verschieden sein können, weshalb ich mich – im Sinne meiner Forschungsfragen nach dem persönlichen Umgang und den eigenen Strategien der Lehrer*innen – für diese Methode entschieden habe, um die jeweils persönlichen Geschichten, die mir anvertraut werden, auch als solche zu respektieren und meinen Interviewpartner*innen so viel Freiheit in ihren Erzählungen wie nur möglich zu lassen.

Ich möchte Fallgeschichten zeigen und individuelle Umgangsstrategien ans Licht bringen. Dazu eignet sich die interpretative Sozialforschung ganz besonders, da sie das eigene Forschungsinteresse in den Hintergrund und das ‚beforschte‘ Individuum in den Vordergrund stellt. Die eigene Geschichte soll selbstständig konstruiert werden, die Schwerpunktsetzung der Themen wird selbst gewählt. Dies empfinde ich als eine ermächtigende Praxis für meine Interviewpartner*innen. Außerdem habe ich in vorangegangenen Kapiteln bereits umfangreich diskutiert, warum die Differenzkategorie Migrationshintergrund komplex ist und sich im statistischen Sinne auch innerhalb der Forschung umstritten ist (S. Rotter und Schlickum 2013). Interpretative Sozialforschung kann auf der Mikroebene Tendenzen und Impulse aufzeigen, die anschließend auf der Makroebene genauer angeschaut werden können.

Im Folgenden wird zuerst ein Blick auf die Grundlagen interpretativer Sozialforschung geworfen, danach wird das narrative Interview samt Auswertungstechnik nach Rosenthal (2014) ausführlich vorgestellt, begründet, warum sich diese Vorgehensweise für diese Forschungsarbeit besonders eignet, sowie auf Vor- und Nachteile der Methode eingegangen. Danach werde ich Näheres zu den für diese Forschungsarbeit erstellten Interviews und den besonderen Umständen, unter denen

sie geführt wurden, erläutern und meine eigenen Erfahrungen mit der Technik des narrativen Interviews und meiner Position als Forscherin reflektieren.

5.1 Interpretative Sozialforschung

Grundsätzlich lässt sich die interpretative Sozialforschung zu quantitativen Methoden der Datenerhebung und Auswertung dadurch abgrenzen, dass es um eine „Logik des Entdeckens, d. h. der Generierung von Hypothesen bis hin zu gegenstandsbezogenen Theorien im Forschungsprozess, und damit der Zurückstellung von Hypothesen zu Beginn der Untersuchung“ geht (Rosenthal 2014:13). Die Hypothese ist nicht von vornherein vorhanden und soll überprüft werden, sondern wird durch die Forschung und deren Ergebnisse erst generiert.

Ein grundlegendes Merkmal interpretativer Sozialforschung ist folglich das *Prinzip der Offenheit* der Forschenden gegenüber dem, was sie erforschen, wen sie interviewen und was sie im Feld beobachten (vgl. Ebd., 13f.). Zentral ist außerdem das interpretative Paradigma der Forschung, nach dem der Mensch als handelndes und gestaltendes Subjekt betrachtet wird, dass seine Umwelt aktiv erzeugt und nicht nur auf sie reagiert (Ebd., 14f.). Forscher*innen, die nach der interpretativen Sozialforschung arbeiten, wollen in erster Linie wissen, wie Menschen im Alltag ihre eigene Welt strukturieren, ihr Bedeutung beimessen und in ihr kommunizieren (vgl. Ebd., 39).

Daraus entspringt das *Prinzip der Kommunikation* als methodische Konsequenz: Die Datenerhebung und deren anschließende Auswertung müssen so gestaltet sein, „dass diese Prozesse der interaktiv ausgehandelten und hergestellten Rahmungen und der sich vollziehenden Modifikationen sichtbar werden müssen“ (Ebd., 43).

Das Ziel interpretativer Sozialforschung ist folglich, sich in die Perspektive der ‚beforschten‘ Subjekte zu begeben und deren eigene Logik und eigenes Handeln nachzuvollziehen – das bewusste wie auch das unbewusste – und nicht aus der wissenschaftlichen Position auf sie herabzublicken (vgl. Ebd., 15). Wichtig ist dabei auch, dass auch Forscher*innen in diesem Prozess nicht befreit von ihren eigenen, sozial erworbenen Wissensbeständen sind und selbstverständlich auch unbewusst handeln und bewerten (vgl. Ebd., 20f.). Deshalb erfordert die interpretative Sozialforschung eine ständige Reflexion des eigenen Forschens aber unter der

Grundannahme, dass die Forscher'innen immer selbst in eigene Differenzen und Hierarchien eingebunden sind (vgl. Rosenthal 2014: 20f.).

„Die wissenschaftliche Interpretation [...] unterscheidet sich jedoch von den Auslegungen des Alltags dadurch, dass sie weitestgehend vom Handlungsdruck befreit ist“ (Ebd., 21). Während des Forschungsprozesses, aber vor allem bei der Datenerhebung, gibt es für die Wissenschaftler'innen wenig Möglichkeit, in der Situation zu reflektieren, aber während der Datenanalyse hat man die Möglichkeit, sich zu distanzieren und z.B. ein Transkript eines Interviews oder Notizen aus einer Feldbeobachtung mehrmals zu lesen, einige Zeit lang liegen zu lassen und/oder andere Kolleg'innen nach ihrer Interpretation zu fragen (vgl. Ebd.). Die Distanzierung, die in einer Situation der Datenerhebung unmöglich erscheint, lässt sich mithilfe der Datenanalyse und der eigenen Reflexion der Forschung einfacher ermöglichen.

Nach Rosenthal (2014:18ff.) kann die interpretative Sozialforschung verschiedenes leisten: Sie dazu beitragen, weniger bekannte Phänomene und soziale Räume in den Blick zu nehmen, auf denen im weiteren Verlauf auch quantitative Studien aufbauen können. Während die quantitative Sozialforschung versucht, die Verteilung von sozialen Phänomenen darzustellen, beschäftigt sich die interpretative Sozialforschung mit der Rekonstruktion dieser sozialen Phänomene und ihrer Wirksamkeit in konkreten Handlungen (vgl. Ebd., 25). Dabei geht es ihr nicht um statistisch belegbare Repräsentation dieser Phänomene oder der Verallgemeinerung von Ergebnissen (vgl. Ebd., 25f.).

Diese Offenheit des Forschungsprozess spiegelt sich auch in der Wahl der Erhebungs- und Auswertungsmethode wider, denn die Methode sollte möglichst viel Raum für die ‚beforschten‘ Personen lassen und ihnen die Möglichkeit geben, auf ihre eigenen Bedürfnisse einzugehen (vgl. Ebd., 52f.).

5.1.1 Das narrative Interview

Gemäß der Ausrichtung der interpretativen Sozialforschung habe ich mich für die Methode des narrativen Interviews entschieden, um meinen Interviewpartner'innen möglichst viel Gestaltungsfreiheit und Offenheit zu ermöglichen.

Das narrative Interview geht auf Fritz Schütze (1983, 1987) zurück, der sich bereits in den 1970er Jahren durch die amerikanische Richtung der Soziologie, wie z.B. der

Chicago School und der Grounded Theory von Anselm Strauss und Barney Glaser, inspiriert lassen hat und daraus erste Ansätze zur narrativen Interviewtechnik formte (vgl. Küsters 2009:18ff.). Im Gegensatz zu standardisierten Leitfadeninterviews fordert das narrative Interview dazu auf, selbst und auch weitestgehend durch den Interviewer ungestört so zu erzählen, wie man möchte (vgl. Ebd., 20f.).

Das narrative Interview ist als Erhebungsmethode vor allem für „ein Prozessgeschehen“ geeignet, an dem die zu interviewende Person entweder selbst direkt oder beobachtend beteiligt war (Ebd., 40). Küsters (2009:40) merkt an, dass man außerdem im Erzählen nur die Vergangenheit erfassen kann und alles, was im Interview erfragt wird, die Erzählung der Person selbst ist. Im Gegensatz zur Feldforschung, wo die Forscher*innen alles in der Gegenwart beobachten, ist das narrative Interview der Rückblick auf das bereits Geschehene. Dies muss aber kein Nachteil sein. Rosenthal (2014:155) betont:

Abgesehen von der Reinszenierung vergangener Situationen im Spiel ermöglicht nur die Erzählung einer Geschichte eine vergleichsweise weitgehende Annäherung an eine ganzheitliche Reproduktion des damaligen Handlungsablaufs oder der damaligen Erlebnisgestalt. Die in Erzählungen von eigenerlebten Situationen eingebetteten Kognitionen und Gefühle sind denen in den damaligen Situationen *näher* als die vom vergangenen Handlungskontext abgehobenen Argumente im Hier und Jetzt der Gesprächssituation.

Die Retrospektive führt dazu, dass Vergangenes durch den Erinnerungsprozess neu geordnet wird und von der erzählenden Person während des narrativen Interviews dementsprechend reflektiert wird.

Grundsätzlich soll durch ein narratives Interview „die Hervorlockung und Aufrechterhaltung von längeren Erzählungen“ erzielt werden (Ebd., 151). „Erzählungen beziehen sich auf die Abfolge von tatsächlichen, in der Vergangenheit liegenden oder von fiktiven Ereignissen, die in einer Beziehung zeitlicher Abfolge oder des kausalen Zusammenhangs zueinander stehen“ (Ebd., 153). Dabei wird kein Fragenkatalog abgearbeitet, sondern der interviewten Person wird gerade zu Beginn des Interviews sehr viel Raum gelassen, um selbst zu strukturieren, was sie wann, wie und warum erzählen möchte (vgl. Ebd.). Die Idee ist, eine möglichst natürliche Gesprächssituation entstehen zu lassen (vgl. Küsters 2009:22f.). Dabei geht es um das Anregen von Erzählungen und nicht von Argumentationen, die vor allem durch Fragen nach Begründungen für das eigene oder das Verhalten anderer oder der Abfrage von

Meinungen hervorgerufen werden und stärker im Jetzt als in der Retrospektive verankert sind (vgl. Rosenthal 2014:155). Schütze (1977:39) betont beim narrativen Interview den Vorteil, dass die Interviewten dadurch auf Stehgreiferzählungen zurückgreifen müssen, denn diese „raffen die Einzelereignisse zu Darstellungsabschnitten und arbeiten die Entfaltungsrichtungen, Stadien, Alternativen und Gesamtformungen für die erlebten Ereignissequenzen heraus“.

Die Offenheit des narrativen Interviews sorgt dafür, dass die Interviewten etwas erleben, was Kallmayer und Schütze (1977:187f.) als erzählerischen Zugzwang beschreiben. Sie unterscheiden in den Zwang zur Gestaltschließung, bei dem man eben eine begonnene Geschichte auch zu Ende erzählen will; den Zwang zur Detaillierung, d. h. die Erzählenden müssen den Zuhörenden so viel Kontext und Details geben, wie zum Verständnis der Geschichte nötig und den Kondensierungszwang, bei dem die Erzählenden die für die Zuhörenden relevanten Punkte herausfiltern und Unwichtiges weglassen (vgl. Ebd.). Letzteres „steht dabei im Zusammenhang mit dem Relevanzsystem des oder der Erzählenden“ (Rosenthal 2014:156).

Kritische Stimmen betonen, dass man nicht universal davon ausgehen kann, dass die Fähigkeit zum Erzählen bei allen Menschen gleich ausgebildet ist und auch damit zu tun hat, wie man sozialisiert wurde (vgl. Küsters 2009:30f.). Ich würde ergänzend dazu sagen, dass es auch darauf ankommt, wie oft man selbst schon seine eigene Geschichte oder bestimmte Ereignisse erzählt hat und ob es so etwas wie eine Übung dabei gibt. Dies ist mir beispielsweise bei den beiden von mir geführten Interviews aufgefallen, bei denen sich der Selbstpräsentation zu Beginn sehr voneinander unterschied und einmal sehr detailliert und einmal sehr allgemein und kurz ausfiel. Ich glaube aber, dass sich die Fähigkeit zum Erzählen in jedem Menschen findet, es aber manchmal dauert, bis jemand erzählen möchte, worauf dass narrative Interview mit seiner Gesprächsführungstechnik die entsprechende Herangehensweise präsentiert. Küsters (2009:31) betont auch, dass Tabuthemen innerhalb des narrativen Interviews ein Problem für die Stehgreiferzählung darstellen können. Ich denke aber, dass es hier sehr darauf ankommt, wie die interviewte Person und der/die Interviewer*in im Sinne der Differenzordnung zueinander stehen und welche Reflexion über das Tabu beiderseitig besteht und inwiefern das Tabu wesentlich für die Forschung ist.

5.1.2 Gesprächsablauf des narrativen Interviews

Nach Rosenthal (2014:157) gliedert sich das narrative Interview in folgende Schritte:

1. Phase

Die Erzählaufforderung

Die autonom gestaltete Haupterzählung oder Selbstpräsentation

2. Phase

Erzählgenerierendes Nachfragen:

- a) internes Nachfragen anhand der in Phase 1 notierten Stichpunkte;
- b) externes Nachfragen

Interviewabschluss

(Rosenthal 2014:157)

In der ersten Phase beginnt das Interview mit der *Erzählaufforderung*, die je nach Forschungsinteresse geschlossen, also auf einen bestimmten Zeitpunkt oder auch eine bestimmte Thematik hin festgelegt, oder offen mit der Aufforderung, die jeweilige Lebensgeschichte zu erzählen, gestellt werden kann (vgl. Ebd., 157f.). Wichtig ist außerdem, dass die Erzählaufforderung eine temporale Struktur für die interviewte Person vorgibt, an der sie sich orientieren kann und damit es leichter ist, einen Einstieg in die eigenen Erinnerungen zu finden (vgl. Ebd., 158). Nach der Erzählaufforderung, die mir bei folgendermaßen aussah und die ich an Rosenthal (2014:157ff.) angelehnt habe:

Ich interessiere mich für die Lebensgeschichte von Lehrerinnen und Lehrern, die im österreichischen Schulsystem das Fach Deutsch unterrichten und selbst Deutsch als Zweitsprache gelernt haben oder bilingual mit Deutsch und einer weiteren Sprache aufgewachsen sind.²⁷ Ich bitte dich, mir deine Lebensgeschichte zu erzählen. All die Erlebnisse, die dir einfallen. Du kannst dir dazu so viel Zeit lassen, wie du möchtest. Ich werde dich erstmal nicht unterbrechen und mir nur ab und an Notizen zu Fragen machen, auch die ich später eingehen werde.

... folgt die „*Haupterzählung oder autonom strukturierte Selbstpräsentation*“ (Ebd., 160). Diese kann individuell verschieden lang ausfallen und wird von der/dem

²⁷ Ich habe in meiner Erzählaufforderung darauf verzichtet, Lehrer*innen mit Migrationshintergrund zu sagen. Das hat damit zu tun, dass ich, wie ich bereits ausführlich erklärt habe, verhindern wollte, das Interview bereits in diese Richtung zu beeinflussen und eine mögliche Zuschreibung vorzunehmen. Ich wollte den Raum für eine mögliche Selbstbezeichnung und Positionierung bewusst frei lassen.

Interviewer'in nicht unterbrochen, außer, um ein weiteres Erzählen zu ermutigen, wenn die interviewte Person ins Stocken kommen sollte (vgl. Rosenthal 2014:160).

Über die Frage, einen bestimmten Teilbereich aus der Lebensgeschichte zu erfragen, oder nach der Biographie in ihrer Gesamtheit, habe ich lange nachgedacht. Schließlich interessiert mich nur ein Teilbereich des gesamten Lebens einer Person, vornehmlich ihre Erfahrungen als Lehrer*innen mit Migrationshintergrund im Spannungsfeld von Sprache(n), Deutsch, Linguizismus und Native Speakerism. Ich habe mich nach vielen Überlegungen dennoch dazu entschlossen, ein „biographisch-narratives Interview“ (Ebd., 159) durchzuführen und dementsprechend nach der gesamten Lebensgeschichte zu fragen. Das hat vor allem damit zu tun, dass die Form des narrativen Interviews sicherstellt, dass offene Fragen meinerseits als Forscherin in den weiteren Schritten trotzdem gestellt werden können. Außerdem gibt mir eine sehr breite, biographische Erzählaufforderung die Möglichkeit, meine Interviewpartner*innen erst einmal etwas kennen zu lernen und es gibt ihnen einen größeren Rahmen, sich so mir gegenüber vorzustellen, wie sie es möchten.

Während der ersten Phase des Interviews ist es wichtig, sich als Forscher*in Notizen zu Punkten in der Haupterzählung zu machen, auf die man in der zweiten Phase des narrativen Interviews zurückkommen möchte. Ist die Haupterzählung oder autonom strukturierte Selbstbeschreibung seitens der interviewten Person beendet, dann gibt es jetzt die Möglichkeit, „*erzählgenerierte Nachfragen*“ (Ebd., 161) in Bezug auf die Ausführungen aus der ersten Phase zu stellen. Einerseits signalisiert das Nachfragen zu einzelnen Punkten und Stationen des Lebens Interesse an der interviewten Person, andererseits gibt es der/dem Forscher*in die Möglichkeit, tiefer zu bestimmten, in den Notizen festgehaltenen Sachverhalten, einzutauchen (vgl. Ebd., 161f.). Die Fragen werden außerdem wieder sequentiell zur Erzählung gestellt, sodass die interviewte Person auch wieder in ihre eigene zeitliche Abfolge des Erzählens geführt wird (vgl. Ebd., 162). Erst, nachdem all diese Fragen durchgegangen sind, können seitens der Forschenden *externe Nachfragen* gestellt werden: Themenbereiche, die bisher noch nicht von der interviewten Person selbst angesprochen wurden (vgl. Ebd.). „In allen Teilen des Nachfrageteils geht es darum, erzählgenerierende Fragen zu stellen und Meinungs- oder Begründungsfragen [...] zu vermeiden“ (Ebd.).

Wichtig ist auch der Interviewabschluss. Dabei sollte beachtet werden, das Interview nicht zu abrupt zu beenden, sondern die Interviewpartner*innen dorthin zu führen und

auch nicht mit belastenden oder negativen Themen zu enden (vgl. Rosenthal 2014:164). Ich habe angelehnt an Rosenthal (2014) in der letzten Phase des Interviews erst nach der schwierigsten und dann nach der schönsten Lebensphase/dem Lebensereignis gefragt („Wenn du auf dein bisheriges Leben zurückblickst, was ist eine Lebensphase oder ein Ereignis in deinem Leben, dass für dich besonders schwer/schön war?“). Abschließend habe ich die Interviewteilnehmer*innen jeweils gefragt, ob es noch etwas gibt, was im Interview bis jetzt noch nicht angesprochen wurde, aber was sie mir gerne noch sagen möchten. Dadurch habe ich versucht, einen positiven Abschluss für die jeweiligen Interviews zu finden.

5.2 Biographieforschung und biographische Fallrekonstruktion

Die Biographieforschung wurde im deutschsprachigen Raum wesentlich durch Schütze (1983) bestimmt. Die Grundannahme dieser Forschungsrichtung ist, dass sich alle Forschungsfragen, auch wenn sie nur scheinbar einen Teilbereich des Lebens erfassen, durch die erzählte Biographie erforschen lassen (vgl. Rosenthal 2014:177).

Drei wesentliche Hauptargumente sind hier nach Rosenthal (2014:178) zu berücksichtigen: Möchte man als Forscher*in erstens mehr über soziale Phänomene wissen, dann ist es wichtig, „ihre *Genese* – den Prozess ihrer Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung“ zu rekonstruieren. Zweitens sind die *Handlungsabläufe*, warum handeln Menschen so wie sie handeln, wesentlich und inwiefern diese biographisch eingeordnet und strukturiert werden. Drittens ist es wichtig, das, was der/die Interviewte über ihre Vergangenheit erzählt, „eingebettet in den *Gesamtzusammenhang seines gegenwärtigen Lebens* und in seine daraus resultierenden *Gegenwarts- und Zukunftspläne*“ (Ebd.). Biographieforschung rekonstruiert das beforschte Phänomen durch die Frage, wie es überhaupt entstanden ist und sich zu dem entwickelt hat, was es heute ist (vgl. Ebd.).

Rosenthal (2014:179ff.) stellt die Frage, wie Aussagen über Vergangenes aussagekräftig sein können, wenn über diese im Interview in der Gegenwart erzählt wird. Sie verdeutlicht dies anhand der dialektischen Beziehung *Erlebtes – Erinnertes – Erzähltes* (vgl. Ebd., 179). Unsere Erinnerungen sind durch unser gegenwärtiges Erleben geprägt und unsere Jetzt-Perspektive beeinflusst außerdem, an welche Dinge wir uns erinnern und wie wir diese Ereignisse und Situationen in unser gesamtes Leben

einordnen (vgl. Rosenthal 2014:180). „Vielmehr sind die auf Erinnerungen beruhenden Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen durch das Erleben in der Vergangenheit mitkonstruiert“ (Ebd.). Das bedeutet, dass wir unsere Erinnerungen, wenn wir sie anderen erzählen, nicht genauso erleben wie in dem Moment, in dem das von uns erinnerte Ereignis stattgefunden hat, „sondern nur im Wie ihrer Darbietung, d. h. nur im Wechselverhältnis zwischen dem sich in der Gegenwart der Erzählung Darbietenden und dem Gemeinten“ (Ebd., 181).

Die Biographieforschung beschäftigt sich nicht nur mit der biographischen Erzählung der Interviewten, sondern auch damit, wie sich Zuschreibung anderer Personen auf die erzählte Biographie auswirken (vgl. Ebd., 183). Dabei bestimmen viele Faktoren, wie zum Beispiel die soziale Rahmung des Gesprächs, z.B. ein Interview, ein Therapiegespräch oder ein lockerer Smalltalk unter Freunden, und auch unausgesprochene Verhaltensregeln eingebunden in die Differenzordnung der Migrationsgesellschaft, wie die Biographie von der/dem Erzähler*in konstruiert und präsentiert wird, spielen eine Rolle (vgl. Ebd., 184). Deshalb ist innerhalb der Analyse von Biographien zu berücksichtigen, in welche Differenzordnungen der/die Biograph*in und die Forscher*innen eingebunden sind und inwiefern dies die Biographie mitkonstruiert (vgl. Ebd., 185).

All diese Punkte sind bei der *biographischen Fallrekonstruktion* (vgl. Ebd., 186ff.) zu berücksichtigen. Dabei lassen sich zwei wichtige Prämissen der Analyse ausmachen: Während der *Rekonstruktion* wird die Bedeutung einzelner Teile des Interviews wird aus dem Gesamtzusammenhang erschlossen und nicht nur aus Teilfragen heraus (vgl. Ebd., 186). Die *sequenzielle Analyse* bedeutet, dass Teile des Texts bzw. der gesamte Text werden in der Abfolge ihres Entstehens (also der Sequenz) interpretiert (vgl. Ebd.).

Die biographische Fallrekonstruktion gliedert sich in folgende Schritte:

Biographische Fallrekonstruktion

1. Analyse der biographischen Daten (Ereignisdaten)
2. Text- und thematische Feldanalyse
(Analyse der Textsegmente – Selbstpräsentation/erzähltes Leben)
3. Rekonstruktion der Fallgeschichte (erlebtes Leben)
4. Feinanalyse einzelner Textstellen (kann jederzeit erfolgen)
5. Kontrastierung der erzählten mit der erlebten Lebensgeschichte
6. Typenbildung

(nach Rosenthal 2014:187)

Die Biographie wird von beiden Seiten betrachtet: Welche Bedeutung hatten die erinnerten Erlebnisse in der Vergangenheit/zu damaliger Zeit (Rekonstruktion der Lebensgeschichte)? Welche Bedeutung haben diese jetzt (thematische Feldanalyse/Textanalyse)?

Die Biographische Fallrekonstruktion ist ein sehr umfangreiches und detailliertes Verfahren, weshalb ich mich für diese Forschungsarbeit dazu entschlossen habe, den Fokus auf die Text- und thematische Feldanalyse (Selbstpräsentation/erzähltes Leben), die Rekonstruktion der Fallgeschichte (erzähltes Leben) und die Kontrastierung der erzählten mit der erlebten Lebensgeschichte zu legen, weil diese Schritte die Eigen- und Fremdwahrnehmung der eigenen Biographie am besten erfassen.

Beim Analyseschritt der *Text- und thematischen Feldanalyse* betrachten die Forschenden die autonome Selbstpräsentation oder Haupterzählung der/des Biograph'in (vgl. Rosenthal 2014:196ff.). Dies ist der erste Teil des biographisch-narrativen Interviews, bei dem nach der Lebensgeschichte gefragt und nur durch Aufforderungen zum Weitererzählen durch die Forschenden unterbrochen wird, wenn es zu längerem Stocken im Redefluss kommt. Dieser Analyseschritt beschäftigt sich mit der Frage warum so und nicht anders der/die Biograph'in ihr Leben darstellt (vgl. Ebd., 196). Handelt es sich um beliebig aneinandergereihte Ereignisse oder gibt es zwischen den verschiedenen Sequenzen eine Verbindung? Welche Themen werden hier eröffnet? Was wird präsentiert und was wird nicht präsentiert? Rosenthal (2014:198) betont, dass an dieser Stelle die Analyse der Textsorten nach Schütze (1983:6ff.) wesentlich ist, in der die Erlebnisse präsentiert werden: Wird beispielsweise beschrieben, argumentiert, bewertet oder besonders verdichtet erzählt?

Die Sequenzen werden in ihrer zeitlichen Abfolge im Interview dargestellt und in zeitliche Einheiten aufgeteilt, die durch einen Redewechsel, wie z.B. die Änderung der Textsorte oder ein neues Thema, markiert werden können (vgl. Rosenthal 2014:198).

Im nächsten Analyseschritt wird die *Fallgeschichte* rekonstruiert – *das erlebte Leben* – und der Raum für mögliche Feinanalysen eröffnet (vgl. Ebd., 202ff.). Hierbei wird auf die ersten beiden Analyseschritte zurückgegriffen und die biographischen Daten werden mit der Selbstpräsentation kontrastiert (vgl. Ebd., 202).

Nun werden auch einzelne Textsequenzen analysiert. Dabei sollte darauf geachtet werden, ob es ‚auffällige‘ Passagen sind, wo beispielsweise ein Stocken im Redefluss, lange Pausen oder Versprecher zu finden sind (vgl. Ebd., 206). Ziel dieses Analyseschritts ist es vor allem, den latenten, verborgenen Sinn zu beleuchten (vgl. Ebd.). Wie bereits in den ersten Schritten ist es auch hier wichtig, als Forscher*in zu versuchen, bereits gebildete Hypothesen auch immer wieder in Frage zu stellen und nicht nur Textstellen auszuwählen, die diese scheinbar bestätigen (vgl. Ebd.).

Im letzten Analyseschritt bringt alle vorangegangenen Analyseschritte abschließend zusammen:

Beim *kontrastiven Vergleich der erzählten mit der erlebten Lebensgeschichte* geht es zum Abschluss um mögliche Erklärungen für die Differenzen zwischen diesen beiden Ebenen, d.h. zwischen Vergangenheits- und Gegenwartsperspektive, und um den damit verbundenen Unterschied in der Temporalität und den thematischen Relevanzen von erzählter und erlebter Lebensgeschichte.“ (Rosenthal 2014:207)

Welche Differenzen lassen sich zwischen dem Erzählten und dem Erlebten finden und welche Erklärungen gibt es dafür in der Biographie? Zurückkommend auf die Forschungsfragen und das zu beforschte Phänomen lässt sich an dieser Stelle abschließend eine Typbildung vornehmen (vgl. Ebd. 207f.).

5.3 Prozess der Datenerhebung

An dieser Stelle soll es darum gehen, wie es mir als Forscherin mit der von mir ausgewählten Methode des biographisch-narrativen Interviews und der anschließenden biographischen Fallrekonstruktion ergangen ist.

Zuallererst möchte ich anmerken, dass ich diese Forschungsarbeit in einer für mich und meine Mitmenschen nicht ‚normalen‘ Zeit verfasse. Durch die Covid-19-Pandemie, die weitreichende Auswirkungen auf das soziale und wirtschaftliche Leben nicht nur in Österreich, sondern weltweit hatte und immer noch hat, war auch ich dazu gezwungen, den praktischen Teil meiner Forschung den Umständen entsprechend anzupassen. Außerdem war dies das erste Mal, dass ich ein biographisch-narratives Interview als Methode verwendet habe. Auch trotz umfangreicher Vorbereitung habe ich keine Erfahrung oder entsprechende Schulung in der Gesprächsführung und deswegen sind mir im Nachhinein auch kleinere ‚Fehler‘ unterlaufen, weil ich beispielsweise etwas nervös in dieser für mich ungewohnten Situation war. Generell ist zu berücksichtigen, dass ich wie auch meine Interviewpartner*innen auf unterschiedliche Art und Weise von der Situation betroffen sind und dies natürlich psychische und physische Auswirkungen hat, die sich auch auf die Interviews ausgewirkt haben.

Ich habe Anfang April 2020 zwei Interviews im Umfang von je ca. einer Stunde mit zwei Personen über das Videotelefonieprogramm Skype geführt. Den Ton habe ich per Bildschirmaufnahme mitgeschnitten. Beide Personen erfüllen meine Kriterien gemäß meiner Forschungsfragen und sind Lehrer*innen, die das Schulfach Deutsch an einer Wiener Regelschule (AHS und NMS) unterrichten und je mit Deutsch als Zweitsprache bzw. bilingual aufgewachsen sind. Weiteres dazu in Kapitel XX zu Auswertung der Interviews. Beide Interviewpartnerinnen habe ich durch einen Aufruf nach interessierten Interviewpartner*innen für meine Masterarbeit mit den o.g. Kriterien in den Facebookgruppen „DaF/Z Uni Wien“ und „Deutsche Philologie Uni Wien“ gefunden. Mit beiden Personen habe ich kurz per Facebook Messenger einen Termin zum Skypen vereinbart. Zu Beginn jedes Interviews habe ich über die Verwendung und Anonymität der Daten aufgeklärt und die Erlaubnis zur Tonaufnahme der jeweiligen Interviewpartnerin eingeholt. Die Interviews habe ich anschließend mit der Transkriptionssoftware f4transkript transkribiert. Die Auswertung für die biographische Fallrekonstruktion habe ich mithilfe des Programms f4analyse gemacht und einer Vielzahl an handschriftlichen Notizen.

Während des Interviews habe ich meine Interviewpartnerinnen sehen können, aber ab und ab war die Bildqualität etwas schlechter oder verzerrt. Glücklicherweise war die Tonqualität der Aufnahmen sehr gut. Dennoch muss ich selbstkritisch anmerken, dass

ein Interview per Video keinesfalls das gleiche wie ein Interview im echten Leben ist, denn die Technik sorgt dafür, dass nonverbale Signale eingeschränkter oder nicht ersichtlich sind. Beispielsweise ist mir während der Transkription aufgefallen, dass es manchmal Gesprächssequenzen gab, bei der wir uns gegenseitig das Wort abschneiden, wenn wir gleichzeitig gesprochen haben. In einem face-to-face-Interview wäre das sicherlich sehr viel seltener passiert.

Andererseits bietet das Interview per Video auch den Vorteil, dass man sich nicht treffen oder einen Anfahrtsweg zurücklegen muss. Beide Gesprächspartnerinnen waren sehr spontan verfügbar und die Termine schnell ausgemacht. Zudem war durch die ungewöhnliche Gesamtsituation einer weltweiten Pandemie auch die Bereitschaft da, mal über etwas anderes zu sprechen außer das Coronavirus, das zu dem Zeitpunkt jedes Gespräch und alle einschlägigen Nachrichtenkanäle belegte. Zudem war es weder für mich noch für meine Gesprächspartner*innen keine vollkommen ungewohnte Situation: Beide arbeiten als Lehrerinnen und waren dementsprechend gezwungen, den Schulbetrieb auf Onlinere Ressourcen zu verlagern, bei dem Videokonferenzen an der Tagesordnung sind. Ich selbst war auch gezwungen, sämtlichen Unterricht mit meinen Lernenden online stattfinden zu lassen.

5.4 Eigenes Forschungsparadoxon und Datenauswertung

Wie ich bereits im Kapitel zur Differenzkategorie Migrationshintergrund kurz angerissen habe, möchte ich an dieser Stelle meine Position als Forscherin und meine Sicht auf meine ‚Beforschten‘ darlegen. Rotter und Schlickum (2013) setzen sich kritisch mit der Tatsache auseinander, dass Forschung zu Lehrer*innen mit Migrationshintergrund zwar wichtig ist, aber auch dazu führen kann, die Differenzkategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ festzuschreiben. Sie identifizieren beispielsweise die politisch vieldiskutierte Frage nach der ‚besonderen‘ interkulturellen Kompetenz von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund als problematisch und argumentieren, dass durch diese Fragestellung die Möglichkeit eröffnet wird, die Ursachen für die Schlechterstellung von Migrationsanderen im Bildungssystem ausschließlich mit kulturspezifischen Faktoren zu begründen (vgl. Ebd., 59).

Man könnte diesen Gedanken nun wie folgt weiterdenken: Der Migrationshintergrund wird direkt als Grund für das Scheitern im Bildungssystem verantwortlich gemacht und durch die ‚spezielle Eignung‘ von Lehrer*innen mit Migrationshintergrund erhofft man sich Schüler*innen mit Migrationshintergrund zum Erfolg zu verhelfen. Lehrer*innen mit Migrationshintergrund wird anhand dieser Argumentationslinie eine Eigenschaft zugeschrieben, die an eine Erwartungshaltung seitens der Bildungspolitik geknüpft ist; sie sind ‚besonders‘ und ihr Einsatz ist ‚lösungsorientiert‘.

Dies sind ebenjene Gedankengänge, die ich mit meiner Arbeit nicht unterstützen möchte, aber ich bin mir bewusst, dass ich diese Lesart auch nicht vollkommen verhindern kann. Ich selbst möchte an dieser Stelle als Forscherin deutlich machen, dass ich den Migrationshintergrund nicht dazu nutze, um ein mich miteinbegriffenes ‚wir‘ auf der einen und ‚die Anderen‘ auf der anderen Seite zu untermauern.

Als Forscherin bin ich mir bewusst, dass ich auf einem schmalen Grat wandere: Einerseits bin ich der Meinung und schließe mich damit vielen anderen Forscher*innen an, dass man die Dinge benennen muss wie sie sind und eben durch das Aufzeigen Missstände sichtbar machen kann. Dazu gehört es meiner Meinung auch, die Bezeichnung ‚mit Migrationshintergrund‘ zu verwenden, wenn es um genau diese diskursiv erzeugte Gruppe von Menschen und z.B. deren Leben, Meinungen und Einstellungen zu bestimmten Themen etc. geht. Dabei gilt es aber für mich als Forscherin, die Differenzkategorie Migrationshintergrund immer im Hinterkopf zu behalten und sich selbstkritisch mit der Wirkung dieser auseinander zu setzen, vor allem, weil ich nicht zu jenen zähle, die mit dieser Kategorie bezeichnet werden.

Andererseits trägt meine Forschung zu Lehrer*innen mit Migrationshintergrund dazu bei, dass ich aktiv zur Festigung der Differenzkategorie beitrage, weil ich den Ausdruck verwende, auch wenn ich versuche, ein differenziertes Bild zu geben. Dieselbe Schwierigkeit ergibt sich auch, wenn ich über Sprache(n) spreche und Sprecher*innen in Erstsprecher*innen und Zweitsprecher*innen einteile. Ich stimme Rotter und Schlickum (2013:65) zu, denn „[e]ine auf Differenz und Vielfalt bezogene Forschung hat es mit dem Dilemma zu tun, die bestehenden Machtverhältnisse immer auch zu (re)produzieren und damit Ungleichheiten zu bestätigen“. Dieses Paradoxon zwischen Aufzeigen und Reproduzieren von Differenzkategorien und -ordnungen bleibt deshalb für mich als Forscherin ein konstantes Thema der Selbstreflexion

meines Forschungszugang und auch im Umgang mit und in der Auswertung der gesammelten Daten.

Die Wahl auf die Methoden der Biographieforschung, die Ansprache der Interviewpartner*innen in der Erzählaufforderung im biographisch-narrativen Interview und die anschließende biographische Fallrekonstruktion ist für mich folglich sehr bewusst so gewählt, weil ich den Anspruch habe, meinen ‚beforschten Subjekten‘ trotz all dieser Hürden die bestmöglichen Rahmenbedingungen zu geben, um über ihre Lebensgeschichte zu sprechen.

Kritisch möchte ich außerdem anmerken, dass ich innerhalb der Differenzordnung im Verhältnis zu meinen Interviewpartner*innen ‚bessergestellt‘ bin und das auch Einfluss auf meine Forschung hat, die ich – auch mit viel Reflektion und Differenzbewusstsein meinerseits – nicht ändern kann. Ich werde durch mein Aussehen und meine Erstsprache Deutsch als zugehörig zum ‚Wir‘ der Migrationsgesellschaft akzeptiert und meine Position wird nicht infrage gestellt. Im Gegensatz zu meinen Interviewpartner*innen erfahre ich keinen Rassismus und keinen Linguizismus und bin ihnen gegenüber in den verschiedensten Situationen, wie z.B. auf dem Arbeitsmarkt, privilegiert. Das führt zwangsweise zu einem Ungleichgewicht, das ich nicht ausgleichen kann. Dementsprechend habe ich mich bemüht, dies auch in der anschließenden Auswertung der Interviews immer wieder an für mich kritischen Passagen zu betonen. Das meine Präsenz als Interviewerin auch einen Einfluss auf die Antworten meiner Interviewpartnerinnen hatte, kann ich ebenfalls nicht ausschließen.

6 Auswertung

Im Folgenden stelle ich die Fallgeschichten meiner beiden Interviewpartnerinnen Padideh Behnaz und Katarina Babic vor.²⁸ Dabei orientiere ich mich an der Reihenfolge der biographischen Fallrekonstruktion von Rosenthal (2014), aber verändere bzw. verkürze die Schritte im Rahmen dieser Forschungsarbeit. Bei beiden Fallrekonstruktionen analysiere ich zuerst die Selbstpräsentation beider Interviewpartnerinnen und stelle dies auch in einer Tabelle grafisch dar. Danach widme ich mich der Fallgeschichte selbst und rekonstruiere das jeweils erlebte Leben der Interviewpartnerinnen. Bei jedem Analyseschritt werden zusätzlich Feinanalysen bedeutsamer und interessanter Interviewsequenzen durchgeführt. Die Kontrastierung von erzählter und erlebter Lebensgeschichte werde ich für meine Fälle gemeinsam in einer abschließenden Diskussion nach den Fallrekonstruktionen durchführen und an dieser Stelle auch rückführend auf meine Forschungsfragen und dem bereits erarbeiteten theoretischen Unterbau dieser Arbeit eingehen.

6.1 Fallrekonstruktion von Padideh Behnaz²⁹ – Leistungsdruck als treibende Kraft

6.1.1 Selbstpräsentation

Eingangsfrage	Eigene Lebensgeschichte erzählen
Bericht	Stationen von der Geburt bis heute: voller Name, geboren in Teheran, Eltern iranischstämmig, im Alter von 3 Jahren zieht sie mit Bruder und Eltern nach Wien, Bildungsweg in Wien (Kindergarten, Volksschule, Gymnasium mit Matura); Studium Anglistik und Germanistik auf Lehramt seit 2011 an der Universität Wien
Argumentation	Zweisprachig aufgewachsen; Farsi war Erstsprache, weil im Iran gelebt

²⁸ Ich habe mich bemüht, meine Interviewpartnerinnen und deren persönliche Geschichte umfassend und genau zu anonymisieren, sodass keine Rückschlüsse auf existierende Personen gemacht werden können.

²⁹ Name anonymisiert.

Erzählung	Eltern haben ihr auch Englisch beigebracht, weil sie in die USA auswandern wollten; Komplizierter Visaprozess und Umzug nach Österreich und Entschluss der Eltern, in Wien zu bleiben.
Erzählung+ Evaluation	Deutsch nach zwei Monaten im Kindergarten gelernt; „Ich konnte nach zwei Monaten schon wirklich sehr gut Deutsch“
Argumentation	Ihr Deutsch ist so gut, weil sie mit ihren Eltern nicht auf Deutsch spricht; sie bekommt Lob für ihren fehlenden Akzent
Evaluation	Ihr Deutsch ist so gut, weil sie keine falsche Grammatik durch ihre Eltern als Nichterstsprachler*innen gelernt hat, wie es bei machen DaZ-Sprecher*innen der Fall wäre.
Erzählung	Sprachenlernen ist ihr schon immer leichtgefallen; Sie hat in der Schule schnell Englisch gelernt und war immer eine der Besten
Evaluation	Sie kann Farsi, Deutsch und Englisch gleich gut, aber nicht „perfekt“; Sie bezeichnet sich in allen drei Sprachen nicht als Muttersprachlerin; Deutsch und Farsi sind ihre Erstsprachen
Bericht	aktueller Arbeitsort ist eine AHS im 21. Bezirk in Wien; drittes Berufsjahr als Lehrerin
Argumentation	das erste ihrer drei Berufsjahre war das Unterrichtspraktikum und das zählt noch nicht als echtes Berufsjahr, weil man als Anfänger noch sehr unerfahren ist
Bericht	Auslandserfahrungen in England und den USA
Selbstabschluss der Biographin	„Im Großen und Ganzen wars das. (...) von meiner Biographie her.“

Padideh beginnt ihre Selbsterzählung formal mit ihrem Namen, ihrem Geburtsdatum und -ort, ihrer Migration nach Österreich, ihrem absolvierten Bildungsweg und ihrem Studium. Ein großer Fokus liegt bereits hier auf ihrem Bildungsweg. Das zeigt, dass Bildung einen hohen Stellenwert in ihrem Leben einnimmt. Außerdem wirkt diese erste Selbstvorstellung geradezu routiniert und sie macht auf mich an Eindruck, als sei es nicht das erste Mal, dass sie ihre Geschichte erzählt. Hier steht die Annahme im Raum, dass Padideh sich mir gegenüber gleich zu Beginn als Person präsentieren möchte, die mit beiden Beinen im Leben steht und als gefestigt in ihrer Biographie

wirkt. Padideh macht außerdem keine nennenswerten Pausen während sie berichtet. Ich stelle hier die Hypothese in den Raum, dass sie sich auch so selbstbewusst, nicht-ambivalent nach außen hin präsentieren möchte. Ihre Biographie soll mir linear erscheinen.

Im weiteren Verlauf verliert Padideh diese anfängliche Gradlinigkeit in ihrer Selbsterzählung, wenn sie über ihre Migrationsgeschichte und ihre Beziehung zu den drei Sprachen Farsi, Englisch und Deutsch spricht. Diese Themenfelder nehmen zwei Drittel ihrer Selbsterzählung ein und sind geprägt von einem Muster, dass ich hier Erzählung plus Argumentation mit anschließender (Selbst)Evaluation nennen möchte.

Sie erzählt, dass sie zweisprachig aufgewachsen ist. Direkt danach argumentiert sie, dass Farsi ihre Erstsprache sei, weil sie im Iran geboren wäre und ihre Mutter ihr auch Englisch beigebracht hätte und erzählt, dass ihre Eltern ursprünglich in die USA immigrieren wollten und Österreich anfangs nur als Zwischenstation gesehen haben. Nach fünf Jahren beschließen ihre Eltern, das Unterfangen zu beenden, weil ihr Vater bereits fünf Jahre in Wien gearbeitet hatte. An diesem Punkt würde ich sagen, dass Farsi und Englisch beide ihre Erstsprachen sind. Jedoch wirkt es so, als würde sie Farsi geradezu als Erstsprache mit ihrem Geburtsort im Iran argumentieren müssen. Dies könnte auf ein schwieriges Verhältnis zu Farsi als Sprache und ihrer Herkunft aus dem Iran hindeuten. Dadurch, dass Padideh sieben Jahre alt war, als ihre Eltern sich entschlossen hatten, dauerhaft in Österreich zu bleiben, denke ich nicht, dass dies ein für sie einschneidendes Erlebnis gewesen ist. Vielleicht, weil sie sehr jung war und sich bereits gut zurechtgefunden hatte, oder auch, weil sie die Entscheidung ihrer Eltern damit begründet, dass ihr Vater in Österreich arbeitete und z.B. nicht damit, dass sie und ihr Bruder als Kinder Wien als ihr Zuhause angesehen haben.

Danach erfolgt ein Bruch in Padidehs Selbsterzählung und sie spricht über ihre Deutschlernerfahrungen. Sie evaluiert, dass sie bereits nach zwei Monaten im Kindergarten „wirklich sehr gut Deutsch“ sprechen konnte. Padideh argumentiert gleich danach, dass ihr Deutsch vor allem so gut wäre, weil sie mit ihren Eltern zuhause nie auf Deutsch gesprochen hätte und deswegen auch keine ‚falsche Grammatik‘ gelernt hat, wie das bei machen DaZ-Sprecher*innen der Fall wäre. Zudem erwähnt sie, dass sie häufig Lob für ihren fehlenden Akzent bekommt, wenn sie Deutsch spricht. Interessant ist hier, dass Padideh betont, dass sie ‚richtiges‘ und grammatisch korrektes Deutsch gelernt hat, mit großer Wahrscheinlichkeit nach von hauptsächlich

Erstsprecher'innen im Kindergarten. Mein Eindruck ist, dass sie stolz ist, wie schnell und umfassend sie als Kind die Sprache gelernt hat. Gleichzeitig grenzt sie sich aber von ihren Eltern ab, mit denen sie nur Farsi gesprochen hat und vielleicht sogar heute noch tut – dies ist aus ihrer Selbsterzählung nicht eindeutig zu definieren. Dies könnte damit zu tun haben, dass sie sich in der deutschen Sprache mehr zuhause fühlt. Diese Hypothese würde die bereits gemachte Annahme unterstützen, dass sich Padideh mit Farsi als Erstsprache schwertut und nicht so genau weiß, welchen Stellenwert sie Farsi in ihrer Selbsterzählung beimisst. Erwähnenswert ist außerdem, dass ihre positiven Ausführungen direkt nach einer Erzählung über das Scheitern des Visumverfahrens ihrer Eltern für die USA folgen, als müsste sie das familiäre Scheitern mit etwas positivem über sich selbst überdecken. Andererseits kann dies auch damit zu tun haben, dass sie diese Zeit als Kind bestimmt sehr anders als ihre Eltern in Erinnerung hat und vielleicht nicht als Wendepunkt ansieht.

Besonders spannend sind die nächsten beiden Sequenzen, bei denen es weiterhin um das Thema Sprachen geht. Padideh erzählt, dass ihr das Sprachenlernen schon immer leichtgefallen wäre. Englisch hat sie in der Schule schnell gelernt und war meist eine der Klassenbesten. Gleich darauf erfolgt aber ein weiterer Bruch in ihrer Selbsterzählung: Weist Padideh vorher auf ihr gutes Deutsch hin, was sie sich selbst ohne ihre Eltern erarbeitet hat und was auch von außen durch andere bestätigt wird (kein Akzent), evaluiert sie ihre Sprachfähigkeiten in allen drei Sprachen Farsi, Englisch und Deutsch als nicht gut genug:

Ich würd sagen, ich kann alle drei Sprachen gleich gut. Ähm, ich kann keine, also das ist mein eigener Eindruck, keine perfekt. Ja, obwohl ich diese zwei Sprachen studiert hab, aber ich weiß, ich werd, das ist meine eigene Eindruck nie auf dem Level von einem Muttersprachler sein. Weder Deutsch, noch Farsi, noch Englisch, obwohl halt Deutsch und Farsi meine Muttersprachen sind. Ja, das sind sozusagen meine Erstsprachen. (...) ähm ja! (Absatz 44)

Padideh misst ihr eigenes Sprachkönnen daran, ob etwas ‚perfekt‘ ist. Für sie ist Sprachperfektion nur durch den muttersprachlichen Status zu erreichen. Sie selbst schreibt sich diesen Status nicht zu, nicht mal in Farsi, obwohl diese Sprache im wissenschaftlichen Sinne ihre Erstsprache wäre. Weiters bezeichnet sie an dieser Stelle Deutsch auch als ihre Muttersprache neben Farsi. Englisch wird in dieser Reihung – im Gegensatz zu Beginn der Selbstevaluation wo sie Englisch als Zweitsprache mit

den Migrationsinteressen ihrer Eltern begründet – nicht mehr als wesentlich dargestellt.

Diese Sequenz zeigt, wie hoch ihr Anspruch an sich selbst ist und dass Leistung ein wesentlicher Faktor ist, wie sie sich selbst (und vermutlich auch andere) sieht. Zudem wird deutlich, dass Padideh eine sprachliche Identitätskrise hat. Obwohl sie in Österreich aufgewachsen ist und Deutsch ohne Akzent spricht, reicht ihr das selbst nicht. Die längere Pause am Ende ihrer Selbstevaluation und das betonende ‚Ja!‘ deuten auf eine Denkpause hin, als müsste sie das soeben Gesagte selbst erst einmal verdauen, aber auch, als wolle sie das Thema gegenüber mir als Interviewerin abschließen. Dies deute ich so, als wäre das Thema sprachliche Identität für Padideh mit Erinnerungen und biographischen Erlebnissen behaftet, die für sie nicht in ihre Selbsterzählung mir gegenüber passen.

Dafür spricht auch, dass sie in den letzten Sequenzen das Thema vollständig von der Sprachenfrage wegführt und geradezu nüchtern berichtet, dass sie an einer AHS im 21. Wiener Gemeindebezirk arbeitet und dort ihr drittes Dienstjahr (im Beruf der Lehrer’in) macht. Gleich darauf relativiert sie dies wieder und scherzt, dass das erste Jahr nicht richtig zählen würde, denn es wäre ja das Praktikumsjahr und da wisse man nicht, was man tue. Auch hier gibt es ein Muster: Padideh erzählt etwas, relativiert aber gleich darauf ihren eigenen Erfolg, wie sie es auch bei ihren sprachlichen Fähigkeiten tut. Geradezu nonchalant erwähnt sie ganz am Ende ihrer Selbsterzählung, dass sie zwei Mal im Ausland gelebt hat. Danach schließt sie ihre Selbsterzählung selbst ab.

Diese letzten Sequenzen wirken so, als wolle Padideh wieder den Anschluss zum Beginn ihrer Selbsterzählung finden wollen. Aus dem kreuz und quer soll wieder ein Kreis werden. Gerade die verschiedenen Textsorten zeigen, dass Padideh in Bezug auf ihre sprachliche Identität nicht gefestigt ist und sich selbst und ihre Fähigkeiten oft hinterfragt. Hierfür spricht das bereits erwähnte Muster aus Erzählung plus Argumentation und/oder Evaluation. Padideh will ein in sich geschlossenes Bild mir gegenüber präsentieren, ‚scheitert‘ aber an der eigenen Ambivalenz. Ihre Selbsterzählung lässt den möglichen Schluss zu, dass ihre eigene sprachliche Identität ein schwieriges Thema für sie ist, in dem sie sich bis jetzt noch keine für sie stimmige Erzählung zurechtlegen konnte. Ein anderes mögliches Thema ist Anpassung an die

gesellschaftlichen Strukturen und Erwartungen, insbesondere in Bezug auf Leistung. Dafür spricht Padidehs Betonung auf ihrem Bildungsweg und ihre Auslandserfahrung. Eine andere Hypothese ist, dass ich im Gegensatz zu Padideh nie innerhalb der Differenzordnung deplatziert werde und ihr nun als Vertreterin dieser Seite gegenüber sitze. Ob ich es will oder nicht, ich kann diese Rolle ihr gegenüber nicht ablegen und das wird auch einen Einfluss auf ihre Selbstpräsentation gehabt haben und auch, wie sie über ihre Deutschkenntnisse und ihre Ausbildung spricht.

6.1.2 Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte

Bei der Analyse von Padidehs Selbstpräsentation hat sich schon gezeigt, dass sie mir als Interviewerin ein rundes, in sich geschlossenes Bild präsentieren will, aber an ihrer eigenen Ambivalenz, vor allem bezogen auf die sprachliche Identität, scheitert. Hier stellt sich die Frage, warum sie ihre Biographie so ‚rund‘ darstellen möchte und welche Rolle diese Ambivalenz in ihrer erlebten Lebensgeschichte spielt. Ich versuche jetzt, Padidehs Perspektive hinzuzufügen und ihre Relevanzsetzung zu rekonstruieren. Als grobe Themenfelder lassen sich die elterliche Migrationsgeschichte, die eigene sprachliche Identität, der eigene Bildungsweg mit Schwerpunkt auf ihrer Zeit in der AHS und ihr Studium, erste Berufserfahrungen und eigener und zugeschriebener Migrationshintergrund identifizieren.

6.1.2.1 *Die elterliche Migrationsgeschichte als biographisches Hintergrundrauschen*

Nach ihrer Selbstpräsentation frage ich Padideh, ob sie sich noch erinnern kann, warum ihre Eltern aus dem Iran in die USA immigrieren wollten. Im Nachhinein bin ich mir nicht mehr ganz sicher, warum ich das gefragt habe, betrifft es doch ihre Eltern und nicht sie. Padideh erzählt mir trotzdem ausführlich von den Beweggründen ihrer Eltern und berichtet, dass ihre Eltern in Wien blieben, weil es auch hier nach deren Maßstäben ‚sicher‘ genug war, um ein Leben in Freiheit und Sicherheit zu führen. Im Nachhinein empfinde ich diese Frage als ein Fettnäpfchen, in das ich selbst hineingestiegen bin und möchte hier kurz erläutern, warum ich das so bewerte.

Padideh ist in Wien aufgewachsen und kann sich an die Zeit im Iran höchstwahrscheinlich nicht erinnern, weil sie mit zwei Jahren umgezogen ist. Die Verwandten, die ihre Eltern nach Österreich eingeladen haben, um ein Visum zu bekommen, bezeichnet sie nicht als Familie, sondern entfernte Verwandte, die ihren Eltern damals einen Gefallen getan haben, damit diese den Iran und das Regime verlassen konnten. Ich glaube, dass sie Wien als ihr Zuhause sieht und nicht den Iran. Dafür spricht auch, dass Padideh im weiteren Verlauf des Interviews ihre Migrationsgeschichte nicht weiter erwähnt, ihr zugeschriebener Migrationshintergrund aber eine Rolle spielt, was ich noch ausführlicher rekonstruieren werde.

Mit meiner Frage habe ich Padideh in eine Situation gebracht, die ein bei Menschen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund bekanntes Muster aktiviert. Ich habe unbewusst eine Positionierung ihrerseits vorgenommen, obwohl ich genau das vermeiden wollte, sie hat diese Positionierung mit einer Rechtfertigung beantwortet. Hätte ich nicht die Frage nach den Migrationsgründen gestellt, sondern vielleicht danach, wie Padideh ihre frühesten Kindheitserlebnisse in Wien rekonstruiert, hätte sie sich nicht für etwas rechtfertigen müssen, was sie nicht entschieden hat, sondern ihre Eltern.

Biographisch gesehen ist die elterliche Migrationsgeschichte für Padideh ein Hintergrundrauschen, mit dem sie immer wieder konfrontiert wird und für das sie sich immer rechtfertigen muss. Das glaube ich deshalb, weil sie die Geschichte ihrer Eltern zwar ausführlich, aber stringent ohne größere Pausen beim Sprechen und ohne, dass sie ihre Gedanken wieder neu ansetzen muss, erzählt. Das deutet für mich darauf hin, dass sie darin einiges an Übung hat. Mit meiner Frage habe ich dieses Hintergrundrauschen unbewusst lauter gestellt.

6.1.2.2 Erster Kontakt mit Deutsch im Kindergarten

Über ihre Kindergartenzeit berichtet Padideh bei näherem Nachfragen nur kurz, was darauf hindeutet, dass sie darüber entweder nicht mehr viel weiß oder dort keine für ihre Biographie signifikanten Ereignisse stattgefunden haben – außer das Deutschlernen. Darüber und über ihre schnelle Auffassungsgabe beim Lernen

berichtet sie bereits in ihrer Selbsterzählung. Es scheint ihr wichtig zu sein, das zu betonen.

Ich glaube, es war sehr hart, weil ich am Anfang die Kindergarten, also die Kindergärtnerin nicht verstanden hab, die haben mit mir, glaub ich, mit Hand und Fuß kommuniziert. Ja, oder mir Sachen gezeigt. Aber, sie haben selber meiner Mutter erzählt, das immer gesagt, es ist ein Wahnsinn, wie schnell ich mir Sachen gemerkt hab und wie schnell ich von mir selber aus Dinge, wenn ich sie gehört hab, dann nachgesprochen hab und dann genau wusste, was das bedeutet. Also ich hab relativ viel Glück gehabt mit dem. (Absatz 72)

Zu Beginn stolpert man über Padidehs „ich glaube, es war sehr hart“. Dies kann damit zusammenhängen, dass sie sich vielleicht nicht mehr genau an ihre Zeit im Kindergarten erinnert. Woran sie sich aber erinnert, ist, dass die Zeit für sie nicht leicht war. Dennoch hebt sie schnell die positiven Aspekte hervor: Dass sie ihre Kindergärtner*innen bei ihrer Mutter gelobt haben, weil sie sehr bemüht war, Deutsch zu lernen. Der letzte Satz „Also ich hab relativ viel Glück gehabt mit dem“ lässt sich unterschiedlich lesen. Damit könnte Padideh ihre engagierten Kindergärtner*innen meinen oder ihr eigenes Engagement beim Deutschlernen und ihren neugierig-wissbegierigen Charakter.

In ihrer Selbstpräsentation erzählt Padideh, dass sie Deutsch eben nur im Kindergarten gelernt hat und zuhause mit ihrer Familie Farsi spricht. Im Zentrum der Kindergartenzeit stehen z.B. keine signifikanten Erlebnisse mit anderen Kindern, sondern ihre Deutschlernerfahrungen und auch die Anerkennung von außen, die sie eben durch ihr Deutsch und ihren Ehrgeiz erfährt. Schwierigkeiten während der Kindergartenzeit werden auch mit Deutsch verbunden, z.B. dass es eine Sprachbarriere zwischen den Erzieher*innen und ihrer Mutter gab. Ich denke, man kann hier schon festhalten, dass Padideh im Nachhinein ihre Kindergartenzeit mir gegenüber so präsentiert, dass sie sich bereits als Kind als ambitioniert und wissbegierig vorstellt.

6.1.2.3 Schule, Studium und Leistungsanspruch

„Ich hab gewusst, es gibt für mich keine Alternative. Entweder schaff ich die Schule sehr gut und studier oder nix.“ (Absatz 128)

Padidehs Bildungsweg zeugt von Durchhaltevermögen, Ehrgeiz und einem starken Leistungsanspruch. Sie ist Klassenbeste, Vorzeigeschülerin, maturiert und studiert mit

Auszeichnung. Ihre Schulzeit ist geprägt von großer Anstrengung und großem Leistungsdruck. Auffallend ist, dass sie bis auf ihre Lieblingslehrerin, eine Englischlehrerin, die ihr jahrelang als Vorbild diente und die auch durch ihre eigenen Auslandserfahrungen ein anderes Verständnis für Padidehs Situation hatte und somit maßgeblich ihr Selbstvertrauen bestärkte, keine positiven Dinge über ihre eigene Schulzeit erzählt. Als ich sie nach ihrer Schulzeit frage, antwortet sie mir mit „durchwachsen“ (Absatz 111). Im Interview kommt das Thema Schulzeit auch als erste Frage meinerseits, die nicht mit ihrer Selbstpräsentation zu tun hat, sondern bei der mir generell aufgefallen ist, dass sie diese Station sehr schnell abhandelt, was mich neugierig machte. Auch die Studienzeit kommt erst ganz am Ende des Interviews thematisch auf und zwar, als ich sie nach der Zeit in ihrem Leben frage, die für sie die bis jetzt schwierigste war (Absatz 308-326).

„Ich würd sagen ähm die Schulzeit definitiv war schwer, aber auch die Studienzeit. Ich würde einfach sagen, die ganzen Ausbildungsjahre waren schwierig. [...] Würd ich schon sagen. ähm ja, waren generell schwierig. Eben Unterstützung hat gefehlt. Extremer Druck halt auch / Extremer Erwartungsdruck von den Eltern äh was Schule, Ausbildung anbelangt und ähm dann macht man sich selber noch Druck und dann halt einfach daneben / Ich hab immer daneben gearbeitet. Das ist halt auch etwas, das (...) ja, ist belastend. Ja.“ (Absatz 308 – 310)

Ihr Bildungsweg ist für Padideh mit Extremen verbunden: Einerseits hohem Leistungsdruck von den Eltern und von sich selbst und andererseits erkennt sie ihre sehr guten Leistungen selbst kaum an und spricht an keinem Moment des Interviews mit Stolz über ihre eigenen Leistungen. Es wirkt so, als wäre all dies für sie selbstverständlich und nicht besonders.

Padidehs Einstieg in ihre Erzählungen über ihre Schulzeit beginnt mit der fehlenden Unterstützung ihrer Eltern. Ihre Eltern konnten ihr in der Schule nicht helfen. Einerseits, weil sie Deutsch nicht im bildungssprachlichen Sinne konnten und andererseits, weil sie das Schulsystem nicht kannten. Das, was sie wussten, war, dass Bildung wichtig ist. Diese Unwissenheit gepaart mit dem Wunsch, dass die Kinder die beste Ausbildung erhalten sollen, gab es auch bei Padidehs Eltern und laut ihr hat sich an dieser Einstellung auch heute nichts geändert:

Sie wussten nur, Gymnasium ist wichtig, es ist genau dieselbe Diskussion heutzutage, wo einfach Eltern ähm ähm migrantische Eltern die Kinder immer mehr ins Gymnasium drängen wollen, weil sie einfach Angst haben, dass die

hier nix schaffen oder sie wollen ihnen die bestmögliche Ausbildung ermöglichen, ja, damit sie besser haben. (Absatz 124)

Ich nehme an, dass das Narrativ ihrer Eltern in Padideh einen hohen Leistungsanspruch und ein schwarz-weiß-Denken etabliert hat, dass sich wie ein Faden durch ihren Bildungsweg zieht: Entweder du schaffst es, oder du schaffst es nicht.

Auch wenn Padideh nur ein einziges Mal über Leistungsdruck seitens ihrer Eltern spricht (Absatz 310), halte ich es für wahrscheinlich, dass dieser Druck des Bestehens in einem fremden Land sich über ihre ganze Ausbildungszeit gelegt hat und auch jetzt noch vorherrscht – dazu mehr, wenn wir uns ihrem Berufsalltag genauer ansehen. Padideh musste sehr schnell selbstständig werden und ihre Hausübungen allein schaffen. Das muss für ein Kind sehr viel Stress bedeutet haben.

Als Wendepunkt markiert sie für sich die zweite Klasse in der AHS, in der sie quasi über Nacht beginnt, gute Noten in den sprachlichen Fächern zu schreiben. Was genau diese Motivation war, lässt sich für Padideh nicht mehr rekonstruieren. Sie beschreibt es mit dem Sprichwort ‚ihr wäre der Knopf aufgegangen‘, also sie habe plötzlich realisiert, dass sie jetzt handeln muss.

Im Interview spricht sie außerdem über die schulische Laufbahn ihres Bruders, der im Gegensatz zu ihr große Probleme in der Schule hatte und nicht diesen intrinsischen Wendepunkt erlebt hat wie Padideh. Beide Geschwister sind im Abstand von 10 Jahren geboren, d.h. Padideh war in der zweiten Klasse der AHS 11 oder 12 Jahre und ihr Bruder zum selben Zeitpunkt Anfang 20. Vielleicht war sein Lebenslauf damals ein abschreckendes Negativbeispiel für sie. Andererseits könnte es sein, dass der elterliche Leistungsdruck auf sie durch das schulische Versagen ihres Bruders noch stärker geworden sein könnte. Als Pädagogin bewertet sie die Lage heute auch anders und evaluiert, dass ihr Bruder heute viel mehr Hilfe bekommen hätte können und es auch mehr Mittel geben würde, gegen diskriminierende Lehrer*innen vorzugehen. Als sie aber selbst als Schülerin im System war, hatte sie allerdings keine Wahl außer die ‚friss oder stirb‘-Mentalität anzunehmen (Absatz 137).

Bezeichnend für Padidehs Leistungsanspruch ist auch, dass ihr Selbstvertrauen darunter leidet, dass sie keine guten Noten in naturwissenschaftlichen Fächern erbringt:

Nur halt in Mathe hats gehapert und ähm dadurch, dass ich in eine Schule gegangen bin mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt, was ein Fehler war, im Nachhinein, ähm hab ich mir schwer getan in Biologie oder in Mathematik genauso gute Leistungen zu bringen und das war halt immer sehr schlecht für mein Selbstbewusstsein, würde ich sagen. Also (...) es war die falsche Schulwahl, ja. (Absatz 116)

Padideh bewertet ihre eigene Schulzeit nicht nur als besonders belastend, sondern glaubt auch, dass sie den falschen Schwerpunkt gewählt hatte bzw. wählen musste, weil es ihre Eltern nicht besser gewusst haben. Jetzt als Lehrerin sieht sie die Möglichkeiten der schulischen Beratung, die ihre Eltern damals nicht hatten. Ich denke, dass dieses Wissen auch für ihren beruflichen Werdegang von Bedeutung ist.

Padidehs Talente in der Schule (Sprachen) schlagen sich auch in ihrer Studienwahl nieder. Dennoch macht sie einen Umweg von drei Jahren, den sie erst erwähnt, als ich sie auf ihre Motivation zur Berufswahl als Lehrerin anspreche. Sie studiert erst drei Jahre Medizin und bricht das Studium aus nicht weiter definierten Gründen ab. Letztendlich ist dieser Lebensabschnitt für sie nicht mehr relevant: „Mittlerweile erwähn ich das gar nicht mehr, wenn ich schon über irgendwas spreche (lachend)“ (Absatz 177).

Interessant ist dennoch, warum sie ein Medizinstudium begann, obwohl sie in der Schule in den naturwissenschaftlichen Fächern nicht so gut war wie in den geisteswissenschaftlichen. Betrachtet man ihre erste Studienwahl aus dieser Position heraus, macht es keinen Sinn. Bezieht man aber die Migrationsgeschichte von Padidehs Eltern mit ein, ergibt sich ein anderes Bild. Padidehs hoher Leistungsanspruch verbunden mit ihrem schulischen Fleiß, ihre Matura mit Auszeichnung sind geradezu dafür gemacht, dem Bild einer ‚erfolgreichen‘ Ärztin mit Migrationshintergrund zu entsprechen. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass Padideh sich für ein Medizinstudium entschieden hat, um ihre Eltern glücklich zu machen, oder auch um z.B. ein nach ihren leistungsintensiven Maßstäben anspruchsvolles Studium zu absolvieren. In Diskussionen mit Freund’innen, Kolleg’innen und Kommiliton’innen, die über einen zugeschriebenen Migrationshintergrund verfügen und denen ich die betreffenden Stellen in Padidehs Transkript gezeigt habe, haben mir alle über starken Leistungsdruck innerhalb migrantischer Familien berichtet und auch bestätigt, dass Berufe wie Mediziner’in oder Jurist’in von den Elterngenerationen als prestigeträchtig betrachtet werden. Das mag auch damit zusammenhängen, dass beide

Berufsgruppen hohe Entscheidungsgewalt in brenzligen Situationen und buchstäblich Einfluss auf Leben und Tod haben. Diese Berufe geben Migrationsanderen quasi eine Möglichkeit wieder handlungsfähig zu werden und in der Migrationsgesellschaft nicht nur als Bittsteller betrachtet zu werden. Trotzdem kann man sich bezogen auf Padidehs Verschweigen ihres abgebrochenen Medizinstudiums auch fragen: Wer spricht schon gern über persönliches Scheitern? Ihr Umgang und das Nichterwähnen deutet für mich darauf hin, dass sie diesen Lebensabschnitt für sich in ihrer Biographie zu Ende erzählt hat und er für Außenstehende nicht von Relevanz ist.

Am Ende entscheidet sich Padideh für ein Anglistikstudium, dass sie mit Germanistik erweitert. Zudem entscheidet sie sich bewusst für etwas, was ihr gefällt: „Ich wollt etwas nehmen, was ich gut kann und das war halt noch von der Schulzeit in meinem Kopf, dass ich das eigentlich könnte“ (Absatz 177). Hier spricht Padideh auch das erste und einzige Mal positiv über ihre Studienzeit: Sie hat etwas gefunden, was sie gern macht. Ansonsten berichtet sie vor allem über die Hürden des Studiums und identifiziert einerseits den hohen Anspruch des Studiums (Anglistik) und andererseits ihre finanzielle Situation ohne Studienbeihilfe durch ihr abgebrochenes Medizinstudium.

Äh, Studienzeit war extrem schwer, eben auch wegen meinem Studienwechsel, wo ich dann wieder von null anfangen hab. Das heißt, ich hab drei Jahre verloren. Das war so wie, ja, drei Jahre (...) zerknüllt und in den Müll geworfen sozusagen und dann nochmal anfangen. Das heißt, mir ist die Studienbeihilfe weggefallen und ich musste dann noch mehr arbeiten. Und nebenbei hab ich dann versucht, die Zeit aufzuholen, also so schnell wie möglich zu studieren. Also das war schon sehr, sehr belastend muss ich sagen. Ja. (Absatz 314)

Padideh bewertet ihre drei Jahre Medizinstudium im Nachhinein als verschwendete Zeit. Zudem versucht sie, ihr zweites Studium so schnell wie möglich abzuschließen. Auffällig ist auch hier, dass Padideh sich dabei großen Druck bereitet, was z.B. mit ihrer finanziellen Lage oder auch dem elterlichen Leistungsdruck zusammenhängen könnte. Auch ihre Auslandsaufenthalte sind entsprechend durchgeplant, beispielsweise studiert sie Deutsch in England, um schneller fertig zu sein. Padideh fasst ihre Zeit im Studium als „ein Kampf“ (Absatz 322) zusammen. Ich denke, dass sie – anhand ihrer Rekonstruktion und Bewertung ihres Bildungsweges – vielleicht erst jetzt realisiert, dass sie einen schweren Weg hinter sich hat und sich dort auch selbst ‚durchgebissen‘ hat – ohne Hilfe ihrer Eltern.

6.1.2.4 Mehrsprachigkeit, Muttersprachen und Perfektion

Besonders auffällig erschien mir relativ zu Beginn des Interviews Padidehs Aussage, dass sie weder Farsi, noch Englisch oder Deutsch als ihre Muttersprache wahrnehmen würde und keine Sprache „perfekt“ sprechen könne (Absatz 44) und ich fragte anschließend nach einer Begründung für ihren Standpunkt.

[...] ich würd aber sagen, der Hauptgrund ist, weil ich hab das oft schon überlegt, in welcher Sprache denke ich und sobald man bewusst versucht, das irgendwie herauszubekommen, geht das nicht mehr. [...] Entweder fällt mir eine Phrase nur auf Englisch ein. Oder ich möchte was ausdrücken, was es nur im, im Persischen, also auf Farsi gibt. Und das kann ich nicht in einer anderen /, es fällt mir nicht in dem Moment ein. Oder es ist so, dass ich zum Beispiel ähm Dinge super in den Nachrichten, wenn meine Eltern auf Farsi etwas schauen im iranischen Fernsehen, das ich das zwar alles verstehe, was die sagen, aber ich könnte es nicht so hochgestochen wiedergeben und deshalb glaube ich, einem Muttersprachler würden diese Dinge einfacher fallen. (Absatz 81)

Padideh erklärt sich ‚Muttersprachlichkeit‘ als die Sprache, in der man denkt. Vielleicht meint sie damit die Sprache, die einem in dem Moment am natürlichsten erscheint, wenn man z.B. nachdenkt oder tagträumt. Durch ihre Mehrsprachigkeit gibt es dort aber nicht nur die eine Sprache, sondern gleich drei und das verwirrt sie. Die Unübersetzbarkeit von Phrasen und Wörtern in verschiedenen Sprachen deutet sie als Nachteil. Für sie müsste alles mit allem übersetzbar sein, was sprachwissenschaftlich gesehen unmöglich ist. Mich hat diese Antwort erstaunt, weil sie Sprachen von ihrer rationalen und logischen Seite aus betrachtet und nicht z.B. aus emotionaler Sicht (in welcher Sprache flucht und streitet man?).

Als Beispiel führt sie außerdem das iranische Fernsehen an, das sie zwar problemlos versteht, aber „nicht so hochgestochen wiedergeben“ (Absatz 81) kann. Dies offenbart einmal mehr, dass Padideh sehr hohe Ansprüche an sich selbst hat und auch Muttersprachlichkeit mit unerreichbarer Sprachperfektion gleichsetzt. Nicht jede/jeder, die mit Deutsch als Erstsprache aufwächst, versteht eine Nachrichtensendung, denn Spracherwerb ist an vielfältige Faktoren gebunden, die mehr sind als ‚nur‘ zwei Elternteile, die Deutsch sprechen. Zwangsweise stellt man sich hier die Frage: Warum denkt Padideh so über Mehrsprachigkeit und Muttersprachen?

Padidehs Freund bildet den Kontrast zu ihr selbst (Absatz 82-85): Er kommt aus Österreich, ist monolingual aufgewachsen und spricht ein bisschen Spanisch und

Französisch, schätzungsweise durch die Schulbildung, und ein bisschen Farsi, vermutlich durch Padideh. Sie bringt ihn als Beispiel für einen Muttersprachler und vergleicht sich indirekt mit ihm. Er steht als Gegenteil zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit, die für sie ein schwieriges und ambivalentes Lebensthema ist, denn er repräsentiert die monolinguale Einfachheit.

Auf die Frage, ob ihr Freund mehrere Sprachen sprechen würde, antwortet sie, er wäre nur mit Deutsch und nicht zweisprachig aufgewachsen. „Also er ist mit einer Sprache aufgewachsen und kann die halt ziemlich gut“ (Absatz 85). Was will sie an dieser Stelle ausdrücken? Dass sie Deutsch besser könnte, wenn sie nur mit Deutsch aufgewachsen wäre? Oder hat dies damit zu tun, dass ihre Mehrsprachigkeit kein Vorteil, sondern ein Nachteil für sie ist?

Nachdem Padideh mir zu Beginn des Interviews in ihrer Selbsterzählung und später durch meine Nachfrage ausführlich über ihr Verhältnis zu Sprachen berichtet, fällt auf, dass sie zum Ende des Interviews hin ihre Mehrsprachigkeit in Zusammenhang mit ihrem Beruf als Lehrerin positiv bewertet, weil sie dadurch ihre Schüler*innen besser versteht (Absatz 240). Die Sprache Deutsch und vor allem Padidehs Deutschfähigkeiten kommen im Rest des Interviews im Themenfeld Beruf vor und handeln von Diskriminierungserfahrungen verbunden mit ihrem zugeschriebenen Migrationshintergrund.

6.1.2.5 *Migrationshintergrund*

Wie ich bereits erklärt habe, habe ich in den narrativen Interviews nicht von mir ausgehend die Bezeichnung ‚Migrationshintergrund‘ verwendet, sondern darauf gewartet, wann und in welchem Kontext meine Interviewpartnerinnen diesen Begriff selbst ins Spiel bringen und ob sie ihn als Selbstbezeichnung verwenden. Erst danach habe ich den Begriff auch in meinen Fragen verwendet.

Padideh erwähnt den Migrationshintergrund zum ersten Mal als ich sie – nachdem sie mir über ihre Schulzeit und die Geschichte ihres Bruders berichtet hat – danach frage ob sie als Lehrerin und nun auf der anderen Seite der Institution Schule stehend, Veränderungen in dem Schulsystem in Kontrast zu ihrer eigenen Schulzeit beobachtet.

Hm, ich würde sagen, das kann man nur ähm / das kann man nur beurteilen, wenn man beides erlebt hat, beziehungsweise vielleicht bei, wenn man so eine

Biografie hat. Weil ich weiß jetzt, ich muss das so plump sagen, wie es ist als Ausländerkind hier in die Schule zu gehen. [...] Ich weiß, wie es ist, mit / als Person äh mit ähm (...) anderem sozio-ökonomischen Hintergrund zu studieren hier. Ja. Deshalb kann ich jetzt sagen, okay ja, ähm so wie es jetzt in der Schule ist, ist es vielleicht anders als es bei mir war. Was sich geändert hat. ähm es gibt wenige, aber es gibt mittlerweile ein paar Lehrer oder Lehrerinnen mit Migrationshintergrund. Das ist schon mal ein großer Unterschied. (Absatz 153 - 155)

Padideh argumentiert nach meiner Frage, dass ihre Biographie ihr die ‚Erlaubnis‘ dazu geben würde, das bestehende Bildungssystem zu kritisieren und Veränderungen aufzuzeigen. Einerseits ist es wichtig zu erwähnen, dass ich im Gegensatz zu Padideh in der Differenzordnung allein schon durch mein Aussehen (weiß, blond, blauäugig, mit Deutsch als Erstsprache) anders verortet bin und dies vielleicht unbewusst bei ihr einen Verteidigungsmechanismus ausgelöst hat. Sie und ich haben eine vollkommen verschiedene Wahrnehmung unserer Bildungswege, nicht zuletzt, weil ich im Gegensatz zu ihr in privilegierter Position stehe und deutlich weniger Hindernisse überwinden muss als sie. Andererseits ist es wichtig zu erwähnen – und darüber spricht Padideh eben auch – dass migrationsandere Lehrer*innen nach wie vor ungewöhnlich sind und Schul- und Bildungspolitik auf die Bedürfnisse von Migrationsanderen sowie wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Sprachförderung und Mehrsprachigkeit nicht reagiert. Sie identifiziert sich als ‚Ausländerkind‘ und zugehörig zu jenen, die im Schulsystem keine Wahl hatten: Durchkommen oder scheitern.

Padideh erzählt im Anschluss eine Anekdote aus ihrer Schulzeit, in der Lehrer*innen mit einem burgenlandkroatischen Hintergrund das höchste der Gefühle waren, aber nur der Nachname an die Vorfahren erinnerte. Dieses Beispiel zeigt, dass sie als Kind weitestgehend mit Lehrer*innen konfrontiert war, die kein Verständnis für ihre Situation als ‚Ausländerkind‘ mit anderer Erstsprache als Deutsch hatten.

Das zweite Mal kommen wir auf ihren eigenen Migrationshintergrund zu sprechen, als sie mir über ihre schwierige Jobsuche nach ihrem Unterrichtspraktikum und ihrem Studienabschluss erzählt. Nachdem sie sich an 65 Schulen bewirbt, aber erfolglos bleibt, bekommt sie mithilfe von einer damaligen Studienkollegin eine Stelle an einer AHS. Nachdem sie sich mehrfach dort initiativ beworben hatte, aber zwei Mal abgelehnt wurde, kommt die Schuladministration auf sie zu und stellt sie sofort ein. Sie verlässt die Anstellung aber wieder, weil sie sich als Bittstellerin und nicht gewollt fühlt.

Ich hab halt nie wirklich ähm direkt vom Direktor erfahren, warum ich die ganze Zeit abgelehnt wurde. [...] Obwohl sie jemanden gesucht haben. ähm (...) Kollegin meinte, dass es (...) dran, an zwei Sachen liegen könnte. An meinem Migrationshintergrund. [...] Und, dass der Direktor halt jetzt nicht so ähm im Fokus hat, Frauen einzustellen. ähm (lachend) ja. (...) Also das war halt interessant dann. Als ich hab dann da die Arbeit auch gemacht, bin aber halt nicht geblieben, weil ich das Gefühl hatte, ja, es hat einige Sachen nicht gepasst. ähm der Weg war sehr lang. Und ich hab halt eigentlich immer noch im Hinterkopf gehabt, dass der Direktor mich nicht unbedingt wollte, sondern ich war eine Notlösung, weil der Stadtschulrat niemanden so kurzfristig geschickt hat. Und da ist kein schönes Gefühl finde ich, weil wenn man die Ausbildung hat, wenn man wirklich viel in seine Ausbildung investiert hat, dann möchte man nicht immer so Bittsteller sein. (Absatz 212 - 217)

Padideh fühlt sich gleich doppelt diskriminiert: als Frau und als Lehrerin mit Migrationshintergrund. Ihr selbstbewusster Umgang mit der Situation und dass sie die Stelle wieder verlässt, zeigt auch, dass sie sich ihres eigenen Wertes und auch dem Wert ihrer Ausbildung bewusst ist. Dies deutet für mich auch auf einen selbstbewussten Umgang mit der eigenen migrationsanderen Ambivalenz im Bildungssystem hin.

Dieser selbstbewusste Umgang mit dem zugeschriebenen Migrationshintergrund setzt sich fort, wenn Padideh evaluiert: „Ich werde nicht die erste Wahl sein, wenn ich für eine Stelle bewerbe, wenns um Deutsch geht“ (Absatz 220) und über Diskriminierungserfahrungen in Bezug auf die Diskrepanz zwischen ihrer Herkunft, die anhand ihres Namens sichtbar wird, und ihrer Deutschkompetenz – bezogen auf ihre eigene Sprachfähigkeit und ihren akademischen Werdegang - spricht.

Dass mich Eltern gefragt haben, ja warum ich mich eigentlich für Deutsch entschieden hab zu studieren, ich hätte ja auch Wirtschaft oder so machen können. Das ist / Deutsch ist so ähm ungewöhnlich für jemanden. Ich so: Für jemanden der was? Und naja, sie / Dann sind sie halt a bisserl so ins Stottern gekommen, weils natürlich (...) (lachend) ähm nicht so cool ist, wenn man jemandem direkt ins Gesicht sagt: Naja, für jemanden, der nicht aus Österreich ist, ist es halt schon ein Wahnsinn, wenn du Deutsch studierst und das auch noch unterrichten willst, weil, das kann ja nicht sein, da musst du schon vom Mars kommen, das sowas funktioniert. (Absatz 226)

Padideh wird hier von den Eltern als nicht-zugehörig positioniert und sie erwarten von ihr eine Rechtfertigung, warum sie sich für ein Deutschstudium entschieden hat. Aus der Sichtweise der Eltern passt Padideh nicht in ihr Bild von einer autochthonen Deutschlehrer'in. Ihre Antwort ist allerdings schlagfertig, denn sie wirft die Frage

zurück auf die Eltern, die sich jetzt in der Situation sehen, ihre eigene Frage zu reflektieren. Padideh legt ihnen sarkastische Worte in den Mund, denn wer Deutsch studieren und unterrichten wolle, müsse schon vom Mars kommen, um die Erlaubnis dazu zu erhalten. Der Planet Mars steht hier sinnbildlich für das Unerreichbare, dessen Padideh sich auch bewusst ist: Sie wird immer ‚anders‘ sein und ihre hart erkämpfte Position in der Migrationsgesellschaft wird auch immer von Personen, die genauso denken wie die Eltern in ihrer Erzählung, in Frage gestellt werden.

Linguizismen finden sich auch in ihren Berufsalltag wieder, wo ein Kollege ihre Sprachfertigkeit des Deutschen kritisiert, denn man würde an ihrer Aussprache bestimmter Wörter feststellen, dass sie nicht Deutsch als Muttersprache gelernt hätte:

Meistens sind die / kommen die Leute immer mit diesem „Mah du sprichst so gut Deutsch, wo hast du das gelernt?“, was eigentlich auch nicht wirklich ein Kompliment ist für mich, aber ja, mittlerweile denk ich mir: Okay, vielen Dank, ja. Ich habe im Kindergarten gelernt. ähm aber dieses „Ja, du hast schon auch einen (...) Akzent. (...) bei, bei manchen Wörtern, die du aussprichst.“ Das ist halt / Sagen wir mal so, es trifft mich halt immer noch sehr hart, sowas. [...] Weil ich eh mein Können in Frage stelle, ja. Eben weil es nicht meine Muttersprache ist, oder weil eben ich weiß, mein, mein Name, mein (...) Geburtsort oder so ist immer verbunden mit gewissen Nachteilen. (Absatz 228 - 230)

Die Linguizismen bezogen auf die Aussage ‚Du sprichst ja super Deutsch!‘, Aussprache und Akzent sind für Padideh besonders schmerzhaft, weil sie dadurch ihr ‚Können in Frage‘ (Absatz 230) stellt. Sie bekommt den Eindruck, ihr Deutsch ist nicht genug. Die Verbindung zwischen ihrem Namen, ihrem Geburtsort und Deutsch passen nicht zur stereotypischen Vorstellung von dem, was eine Deutschlehrer’in im österreichischen Schulsystem ausmacht. Das weiß Padideh auch. Sie hat sich in ihrer Biographie vieles im klassischen Sinne ‚erarbeiten‘ können, wenn man vor allem bedenkt, dass sie in der Schule und im Studium sehr leistungsorientiert und ehrgeizig war. Die Kombination aus ihrem zugeschriebenen Migrationshintergrund und der so begründeten ‚mangelnden‘ Fähigkeit, Deutsch zu unterrichten, ist eine Hürde, die sie nicht überwinden kann. Padidehs sprachliche Identitätsproblematik wird auch durch linguizistische Unterstellungen an ihre Kompetenzen als Lehrerin von außen beeinflusst. Ich vermute, dass das nicht unwesentlichen Einfluss auf ihre Vorstellung von ‚perfektem‘ Deutsch hat, wenn man ihr unterstellt, dass ihr Deutsch nicht ‚richtig‘ wäre. Zudem ist auch anzumerken, dass sie mir ausschließlich von Diskriminierungen

erzählt, die mit Deutsch bezogen auf ihre Herkunft zu tun haben und keine, bei denen z.B. explizit ihr Aussehen eine Rolle spielt.

Padideh besetzt ihren Migrationshintergrund aber direkt nach ihren Erzählungen zu ihren Diskriminierungserfahrungen positiv: An ihrer aktuellen Arbeitsstelle wurde sie gerade wegen ihres Migrationshintergrunds eingestellt, berichtet sie (Absatz 232). Ich finde es auch wichtig zu erwähnen, dass Padidehs Erzählungen über Diskriminierungen von Erwachsenen handeln und nicht von Schüler'innen: „Sie [die Schüler'innen] haben mich nur gefragt, ja woher ich komme, aber es war nie wieder so ein großes Thema“ (Absatz 244).

6.1.2.6 Berufsalltag

Padideh unterrichtet aktuell an einer AHS im 21. Wiener Gemeindebezirk. Hatte sie sich bei ihrer Anstellung davor als ‚geduldet‘ gefühlt, fühlt sie sich an dieser AHS wohl, weil sie den Eindruck hat, dass ihre Biographie hier von ihren Schüler'innen und der Direktion beiderseits wertgeschätzt wird. Sie erzählt, dass sie an dieser Schule eine Vorbildwirkung hat und mit ihren mehrsprachigen Kompetenzen einen klaren Vorteil gegenüber anderen Lehrer'innen hat.

Auch weil ich halt mit Kindern gearbeitet habe mit Fluchterfahrung und ich das auch erwähnt habe, weil ich eben weiß, dass da sehr viele Kinder sind an dieser Schule, die aus Syrien sind, Afghanistan zum Beispiel. Und ja, ich fühl mich auch sehr wohl mit diesen Klassen. ähm Ich mag das sehr gerne, also das ist der Aspekt von meinem Beruf, den ich mag, weil (...) ja. Ich find das bereichernd, ich finds schön, ich kann mich sehr gut in sie hineinversetzen. Es muss nicht immer sein, dass man das macht, aber es ist natürlich ein Pluspunkt, dass ich einfach weiß, wie schauts bei denen ungefähr zuhause aus, welche Probleme könnten die haben äh bei der Bewältigung von Dingen. Was denken sie sich, welche kulturellen Aspekte kommen dazu, die vielleicht ähm eine Lehrkraft nicht nachvollziehen kann, weil sie eben mit dem nicht in Berührung gekommen ist, warum auch, ja. (Absatz 238)

Padideh sieht hier ihre eigene Biographie erstmals als etwas vorteilhaftes, was ihr in ihrem Beruf im Alltag im Umgang mit ihren Schüler'innen hilft und ihr einen extra Kompetenzbereich eröffnet, den Lehrer'innen ohne Migrationshintergrund für sie nicht haben. Ihre Biographie ist in weiten Teilen des Interviews geprägt von Leistungsdruck im Bildungssystem, ihrer sprachlichen Identitätskrise und Diskriminierungserfahrungen. Ich habe den Eindruck, dass ihr Lehrberuf ihr vielleicht

zum ersten Mal die Möglichkeit gibt, ihre Ambivalenz vielleicht nicht aufzulösen, aber ihr einen anderen Sinn zu geben, denn ihre Schüler*innen hinterfragen ihre Biographie nicht. Sie nehmen sie hin und Padideh befindet sich in der Klasse in der Rolle der Autoritätsperson, was auch akzeptiert wird.

Padideh berichtet aber im Anschluss an ihre Motivation zur Wahl des Lehrberufs aber auch, dass sie aufgrund ihrer Fächerwahl Deutsch und Englisch massiv viel arbeitet, da beide Fächer sogenannte ‚Korrekturfächer‘ sind (Absatz 183). Sie arbeitet zwischen 70 und 80 Stunden in der Woche bei einer vollen Lehrverpflichtung, was für sie gesundheitliche Auswirkungen hat (Absatz 189-201).

Schlafstörungen, ähm ich hab seit meinem ähm Unterrichtspraktikum starke Gastritis. Ähm zuckendes Auge kommt immer wieder sobald ähm wieder Schularbeits ähm -termine anstehen. Einfach innere Unruhe, Angespanntheit. (Absatz 193)

Hier stellt sich die Frage, warum Padideh so massiv viel arbeitet. Einerseits ist es denkbar, dass sie einen hohen Leistungsanspruch an sich selbst hat, der sich durch ihre Schul- und Studiumszeit zieht und auch im Berufsleben eine Rolle spielt. Dieser hohe Leistungsanspruch könnte daher kommen, dass sie weiß, dass sie sich aufgrund ihres Migrationshintergrunds viele Räume und Möglichkeiten deutlich stärker erkämpfen muss und sich nicht auf ihrer im Schulkontext zugeschriebenen Vorbildfunktion als ‚erfolgreiche Migrationsandere‘ ausruhen darf. Ich stelle die Hypothese auf, dass Padideh im Beruf auch die gleiche Strategie verwendet wie in ihrer Bildungskarriere: Anerkennung durch Leistung. Sie weiß aber selbst, dass diese Formel für sie als Migrationsandere nicht vollends aufgeht. Dafür spricht ihre langwierige Jobsuche und die Erfahrungen ihrer ‚Unsichtbarkeit‘ bei den vielen Bewerbungen.

Padideh erzählt mir aber – nachdem sie positiv über den Zusammenhalt in ihren multilingualen und migrationsanderen Klassen gesprochen hat – dass es an ihrer AHS auch „spezielle Klassen“ (Absatz 258) gäbe, in denen nahezu niemand einen Migrationshintergrund hätte. Diesen Abschnitt unseres Interviews möchte ich im Folgenden noch einmal genauer betrachten, denn Padideh kam hier häufiger ins Stocken und musste mehrmals ansetzen, um mir zu erklären, was sie unter diesen ‚speziellen Klassen‘ versteht.

Also die haben / Sie sind spezialisiert auf etwas, wo du vielleicht jetzt nicht zufällig (unv.) / Also wir haben Sachen. Audio ähm Kunst (unv.) je nach dem teilt sich das auf. (Absatz 264)

In der Oberstufe finden sich vor allem in den Bereichen Sport und Kunst für Padideh vor allem Kinder aus Österreich wieder oder solche, die schön länger in Österreich leben. Sie argumentiert, dass viele Sportarten mit einem sozi-ökonomischen Status verknüpft sind und man zuhause über ein gewisses finanzielles Budget verfügen muss, um den Kindern so etwas zu ermöglichen. Auch künstlerische Tätigkeiten sieht sie bei Kindern mit Migrationshintergrund eher in einer Schicht, die auch in ihrer Heimat sozial und finanziell bessergestellt ist (s. Absatz 280-282). Padideh unterscheidet zwischen Eltern mit Fluchterfahrungen und Eltern mit Migrationshintergrund, deren Kinder in der 2. oder 3. Generation in Österreich leben, die sozio-ökonomisch bessergestellt sind. Dies bedeutet, dass Padideh – vielleicht auch aufgrund ihrer eigenen Migrationsgeschichte und der ihrer Eltern – feine Unterschiede beobachtet (s. Absatz 276).

Als ich Padideh am Ende des Interviews die Möglichkeit gebe, von sich aus noch über etwas zu sprechen, was wir aus ihrer Sicht noch nicht ausreichend besprochen haben, betont sie, dass es eine dringende Änderung im Schulsystem geben muss, da sich die Demographie in Wien in den letzten 20 Jahren stark verändert hat, die Schule als Institution aber nicht (s. Absatz 332). Für sie steht fest, dass es unbedingt Veränderungen geben muss, damit Schule für alle zugänglich sein kann.

Es ist eh schon Thema in den Medien, aber ich finds nochmal wichtig zu sagen, nicht jedes Kind kann jetzt Online Learning machen. Ja. Nicht jedes Kind wird mit selbem Wissensstand durch diese drei Monate, also mit selbem Wissenstand aus diesen drei Monaten rauskommen. Es war auch vorher schon extrem schwer und jetzt ist es, find ich, noch schwerer, weil wir nicht einmal die Kinder zu Gesicht bekommen und so wissen, was machen die überhaupt zuhause oder wie machen die das? Wie arbeiten sie? Wie könnte man sie unterstützen? Und diese, diese Illusion, dass dann letzter mit, mit mir oder so da sitzt, mit Zoom und mit mir redet, die hab ich garnicht, ja. Und ich setz ich kein einziges Kind unter Druck, dass es jetzt mit mir ein Skype oder Zoomdate macht, weil ich einfach weiß, vielleicht kanns mir nicht sagen „Frau Professor, ich hab keinen Laptop oder keinen Platz, wo ich mich hinstellen kann und mit Ihnen reden kann“. Und das sind halt so Sachen, die wollen viele Lehrkräfte einfach nicht wahrhaben, ja. Auch wenn sie sie hören. Das muss man sich irgendwie einrichten. Es geht halt nicht. Und nicht jeder wird / Nicht jedes Kind wird einfach vielleicht die Disziplin, ich nenns einfach Disziplin, oder diesen innerliche, diese intrinsische Motivation verspüren, Dinge per, bis zur Perfektion zu machen, wies vielleicht ich gemacht hab damals. Nur damit ich dazugehöre oder damit ich irgendwas

erreiche, damit ich dann zur Mehrheitsgesellschaft gehöre. Ich glaub, das muss man halt auch bedenken. Und ich finds auch falsch, dass man das voraussetzt, dass jedes Kind sich kasteien muss bis es irgendwas erreicht, damit es zur Gesellschaft gehören kann. (Absatz 332)

Padideh greift ein aktuelles Beispiel aus der Coronapandemie und dem ersten Lockdown im März/April 2020 in Österreich auf, zu dessen Zeitpunkt wir das Interview führen: das plötzliche Homeschooling. Sie betont, dass sie ihre Schüler'innen nicht unter Druck setzt, da sie genau weiß, wie schwer es ist, den Anschluss zu behalten. Zudem hinterfragt Padideh hier ihr eigenes Perfektionsstreben: Sie ist sich dessen durchaus bewusst und legt diesen Maßstab nicht auf ihre Schüler'innen an. Sie bewertet ihr Perfektionsstreben nicht als falsch an sich, aber fühlte sich damals dazu gezwungen, um dazuzugehören. Padideh ist der Meinung, dass dieser Zwang für ihre Schüler'innen aufhören muss und man nicht voraussetzen kann, dass Migrationsandere grundsätzlich härter arbeiten müssen, um dazuzugehören. Das Wort ‚sich kasteien‘, also etwas entbehren müssen, beschreibt Padidehs eigene Biographie sehr gut: Sie hat sicherlich viele Dinge entbehren müssen und sich höchstwahrscheinlich ziemlich oft für ihren Bildungsweg und ihre Karriere entscheiden und konnte nicht am Wegesrand zwei Mal nach links und rechts schauen, weil sie sehr früh wusste, dass ihr solche ‚Umwege‘ im Vergleich mit Nicht-Migrationsanderen vorgehalten werden würden. Obwohl sie hier für ihre Schüler spricht, spricht sie eigentlich auch für sich und für das, was sie aus ihrer Sicht damals als Kind verdient hätte und was sie heute als Lehrerin bemüht ist, anders zu machen.

6.2 Fallrekonstruktion von Katarina Babic³⁰ – Mehrsprachigkeit als Selbstermächtigung

6.2.1 Selbstpräsentation

Eingangsfrage	Eigene Lebensgeschichte erzählen
Evaluation	„Puh, schwierig! (lachend)“
Bericht	geboren und aufgewachsen in Wien; zweisprachig mit Kroatisch und Deutsch; Mama spricht mit ihr mehr Deutsch als Kroatisch, Papa spricht beides
Erzählung	Eltern haben ihr erzählt, dass sie schon sehr früh Kroatisch und Deutsch sehr „klar“ sprechen konnte; mit Schuleintritt ist ihre Muttersprache Kroatisch weniger und Deutsch zur „dominanteren“ Sprache geworden
Aufforderung zum Weitersprechen von der Interviewerin	„Und wie geht’s weiter?“
Evaluation	„Ich bin mehrsprachig“
Bericht	Studium Französisch auf Lehramt; hilft auch beim DaZ-Unterricht
Erzählung	Unterrichten in der Deutschförderung für zwei Jahre mit Kindern, die hauptsächlich aus Syrien kamen und kein Deutsch gesprochen haben; den Fremdsprachenansatz aus dem Französischstudium auf den DaZ-Unterrichten übertragen
Fragen der Interviewerin nach Schulform	Mittelschule in Wien; „Ich weiß nicht, ob ich die nennen darf.“
Frage der Interviewerin nach den	Studiert: Französisch, Deutsch mit DaZ und Geschichte; in der Schule Deutsch, Geschichte, Physik, Chemie, Musik und Zeichnen

³⁰ Name anonymisiert.

Unterrichtsfächern in der Schule	
Erzählung	Im ersten Jahr nur Unterricht im Deutschförderkurs, im zweiten Jahr Deutschförderkurs und zur Hälfte Regelunterricht
Evaluation	„Also es ist für mich einfacher, wenn du Fragen stellst.“

Katarina tut sich schwer damit, mir ihre Biographie zu erzählen. Ihre Haupterzählung ist insgesamt sehr kurz und beginnt mit der Evaluation „Puh, schwierig!“. Zudem wird ihre Selbstpräsentation von ihr selbst mit der Aufforderung beendet, dass es für sie leichter wäre, wenn ich als Interviewerin die Fragen stelle und sie antwortet. Möglicherweise fühlt sie sich in der Situation nicht besonders wohl und erzählt mir – einer für sie fremden Person – nicht gern von ihrer Biographie. Andererseits könnte die kurze Selbstpräsentation Katarinas auch darauf hindeuten, dass sie dies bis jetzt noch niemand so direkt gefragt hat und sie daher keine Übung darin hat, sich anderen gegenüber selbst zu präsentieren. Außerdem könnte man dies auch so interpretieren, dass sie ihre eigene Lebensgeschichte vielleicht wenig oder selten gegenüber anderen Meinungen, Einflüssen und Ideen hat verteidigen musste und deshalb keine strukturierte Geschichte präsentiert hat, die sie nach außen hin präsentiert. Spontan würde ich vermuten, dass Katarina weniger mit eigenen Ambivalenzen bezogen auf ihre Mehrsprachigkeit und Migrationsgeschichte ihrer Eltern konfrontiert ist und/oder eine eigene Art der Erzählung für sich selbst dafür gefunden hat.

Ihre biographischen Daten bleiben vage: Sie wird in Wien geboren und wächst auch hier auf. Sie bezeichnet sich als „zweisprachig“ (Absatz 8) in Kroatisch und Deutsch. Ihre Mutter spricht mit ihr mehr Deutsch als Kroatisch, ihr Vater spricht mit ihr beide Sprachen. Danach erzählt sie, dass ihre Eltern ihr erzählt haben, dass sie beide Sprachen schon als Kind „sehr gut und klar“ gesprochen hat (Ebd.). Mit dem Schuleintritt spricht sie mehr Deutsch als Kroatisch, was sich auch auf ihre Sprachkompetenz in letzterer auswirkt. Kroatisch bezeichnet sie hier als ihre „Muttersprache“ (Ebd.).

Katarina wächst mit Deutsch als Zweitsprache auf und bezeichnet Kroatisch als ihre Muttersprache. Sie betont außerdem die sprachliche Verteilung innerhalb der Familie.

Mir ist nicht ganz klar, warum sie darauf hinweist, dass ihre Mutter mit ihr mehr Deutsch gesprochen hat als ihr Vater. Wesentlich ist hingegen die Bewertung ihrer Sprechkompetenz durch ihre Eltern und auch das Adjektiv ‚klar‘ sticht heraus. Dies könnte z.B. bedeuten, dass man in Katarinas Deutsch keinen Akzent hörte und vice versa oder z.B., dass sie sich dadurch vielleicht von anderen Kindern mit anderen Erstsprachen außer Deutsch abgegrenzt hat. Dass sie mir erzählt, dass ihr Kroatisch durch den Schuleintritt weniger und Deutsch dominanter wurde, drückt, meiner Meinung nach, ein Bedauern ihrerseits aus. Katarina identifiziert Kroatisch klar als ihre Muttersprache und hat in der Schule nicht die Möglichkeit, ihre sprachlichen Fähigkeiten entsprechend weiterzuentwickeln, da alles auf Deutsch stattfindet. Hier würde ich auch vermuten, dass sie zu Kroatisch über eine emotionalere Bindung verfügt als zu Deutsch.

Nach dieser Erzählung hält Katarina inne und hier beginnt ihre Selbsterzählung etwas zu stoppen. Ich fordere sie auf, weiterzuerzählen und sie betont abermals ihre Mehrsprachigkeit und erzählt, dass sie Französisch auf Lehramt studiert hat und nimmt dies als Einstieg, um mir von ihrem Arbeitsalltag in Deutschförderklassen zu erzählen, wo sie ihre Kenntnisse der Fremdsprachendidaktik auf ihren Unterricht anwendet. Katarina kommt in ihrer Selbstpräsentation sehr schnell auf die fachliche Ebene ihres Berufs zu sprechen. Dies zeigt mir, dass sie ihren Beruf sehr gern mag, sonst würde sie nicht so schnell darüber sprechen wollen, wie sie unterrichtet und wen. Außerdem spielt Mehrsprachigkeit in ihrem Leben eine wichtige Rolle, was sie auch gleich zu Beginn der Sequenz als Selbstbeschreibung wählt.

Danach zerfasert ihre Haupte Erzählung. Ich versuche ihr als Interviewerin weiterhin kleine Fragen zu stellen, wenn ich merke, dass sie nichts mehr zu sagen hat (An welcher Schule unterrichtet sie? Welche Fächer unterrichtet sie?), aber sie gibt mir klar zu verstehen, dass ihr das Format ‚einfach drauf lossprechen‘ nicht wirklich gefällt und fordert mich auf, ihr Fragen zu stellen, an denen sie sich orientieren kann. Auffallend ist für mich, dass sie auch durch meine Fragen bei ihrer Selbstpräsentation leichter ins Erzählen kommt und dass die Situation des freien Sprechens über sich selbst für Katarina vielleicht einfach ungewohnt ist.

6.2.2 Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte

In Katharinas Selbstpräsentation hat sich gezeigt, dass sie sich schwertut, ohne direkte Fragen nach einzelnen Ereignissen oder Standpunkten ihrerseits zu erzählen. Im nächsten Analyseschritt möchte ich den Blick darauf wenden, wie sie ihre Lebensgeschichte selbst rekonstruiert und welche Schwerpunkte sie setzt. Bei einem ersten Überblick über das Interview fällt schnell auf, dass sie sehr viel über ihren Alltag als Lehrerin erzählt und wie sie diesen gestaltet. Nicht nur bei ihrer Selbstpräsentation kommt sie sehr schnell darauf zu sprechen, sondern auch, wenn sie über ihr Studium und ihre Diplomarbeiten spricht. Als erste Hypothese steht für mich fest, dass Katarina sehr gern Lehrerin ist und der Beruf sie wirklich erfüllt. Zudem fällt auf, dass sie in ihren Erzählungen wenig stockt und nach den richtigen Worten sucht. Sie spricht sehr flüssig und ausführlich über ihren Alltag als Lehrerin und ihre Beziehung zu ihren Schüler*innen. Katarinas Biographie ist aus ihrer Erzählung heraus mit häufigen, weichen Übergängen besetzt – ihre Schulzeit begründet schon unbewusst ihre Berufswahl, ihre eigenen Diskriminierungserfahrungen und ihr Studium beeinflussen ihren Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule und den ihrer Schüler*innen. Ihre eigene Beziehung zu Kroatisch und Deutsch wird u.a. durch ihre Mutter beeinflusst. Ich möchte an dieser Stelle einige Aspekte aus dem Interview mit Katarina herausgreifen und diese in ihren Sequenzen betrachten.

6.2.2.1 Mehrsprachigkeit zwischen ‚müssen‘ und ‚wollen‘

Ich bitte Katarina, mir genauer zu erzählen, warum ihr Kroatisch nach Schuleintritt schlechter geworden ist, wie sie es in ihrer Selbstpräsentation angesprochen hat. Sie verweist auf ihre Mutter, die ihr erzählte, dass es nicht unbedingt weniger wurde, sondern weniger „richtig“ (Absatz 32) im Sinne von Grammatik, Wortschatz und Phonetik. Es gibt in ihrer Familie folglich einen Diskurs über Sprache, zumindest mit ihrer Mutter. Katarina versucht zudem aktiv, ihr Kroatisch zu verbessern, indem sie in ihrer Pubertät beginnt, die Sommerferien bei ihren Großeltern in Kroatien zu verbringen oder verstärkt Nachrichten auf Kroatisch zu hören (s. Ebd.). Schon am Beginn des Interviews lässt sich also festhalten, dass Katarina sehr bewusst die Auseinandersetzung mit der Sprache und ihrer eigenen Mehrsprachigkeit sucht, vielleicht auch durch ihre Mutter/ihre Familie, die ihrer Tochter Möglichkeiten dazu

geben und sie dazu ermutigen. Dementsprechend haben Katarinas Eltern selbst ein sprachliches Bewusstsein für Kroatisch, aber auch für Deutsch, denn ihre Mutter stellt sensibel fest, dass sich die sprachliche Kompetenz ihres Kindes bei Schuleintritt verändert.

Ca. in der Mitte des Interviews, nachdem Katarina über ihr Studium gesprochen hat und über ihre Masterarbeit in Fach DaZ, deren Forschung sie an ihrer eigenen Deutschförderklasse durchgeführt hat, und die sich auch mit der Beziehung zwischen Deutsch und Mehrsprachigkeit beschäftigt, frage ich sie danach, welche Beziehung sie zu Deutsch und zu Kroatisch entwickelt hat und welche Bedeutung beide Sprachen für sie haben. Dies interessiert mich deshalb, weil ihre Masterarbeitsforschung darauf ausgerichtet war, die Situation für ihre eigenen Schüler*innen zu verbessern: Katarina wollte wissen, warum ihre Schüler*innen bestimmte phonetische Fehler beim Deutschlernen machen und durch ihre Arbeit einen Erkenntnisgewinn generieren, der ihr eigenes Unterrichten verbessert und letztendlich ihren Schüler*innen zugute kommt (s. Absatz 68). Ich leite daraus ab, dass Katharina ein hohes Bewusstsein für ihre eigene Mehrsprachigkeit und dadurch auch gleichzeitig viel Wertschätzung für die anderer Menschen hat.

Hm (bejahend), also was die Dominanz angeht ist Deutsch die viel dominantere Sprache, die auch in allen Domänen genutzt wird, sag ich mal. Also ja. Kroatisch ist dann eher, also was das, was die Sprachfähigkeit angeht / Ich könnt schon über alles sprechen (...) Schreiben auch. Schwieriger, aber schon (lachend). ähm ich verwende aber nur, eigentlich nur in der Alltagssprache mit der Familie. ähm und emotional ist es / Also für mich ist es schon die emotional (...) / Also an die Sprache bin ich emotionaler gebunden als an Deutsch. Ein wenig, glaub ich. ähm das ich zum Beispiel, ja / Die typischen, also Beten und, und (...) ähm (...) Gefühle ausdrücken und, und, was gibt noch? Schimpfen! Böse sein! Also immer diese emotionalen Zustände verbindet man ja eher mit, mit der Muttersprache unter Anführungsstrichen. Das trifft schon zu. Und dadurch, dass auch mein Freund beide Sprachen spricht, kann ich schon bestätigen, dass auf Kroatisch streit ich mehr (lachend). Also einfach diese Emotionsebene ist, glaub ich, mehr in der Sprache, die man natürlich auch mit, mit dem Emotionalen verbunden hat, erworben hat. Also die Familie und so weiter. Die Familiensprache halt. Ja. (Absatz 82)

Katarina bezeichnet Deutsch als die dominantere Sprache in ihrem täglichen Sprachgebrauch, Kroatisch hingegen als „Familiensprache“ (s. Ebd.), zu der sie sich emotionaler mehr verbunden fühlt und auch hier als Muttersprache bezeichnet. Dies spricht dafür, dass in Katarinas Familie Deutsch zwar eine Rolle gespielt hat und ihre

Eltern Wert daraufgelegt haben, dass ihre Tochter Deutsch spricht, aber Verbundenheit durch das Kroatische repräsentiert wird, was auch bis heute anhält. Der Sprachdiskurs in Katarinas Familie wird vor allem durch ihre Mutter bestimmt, denn sie ist in Deutschland geboren, lebte dann im ehemaligen Jugoslawien und ging dann nach Österreich, wo sie auch zur Schule ging (Absatz 82). Katarinas Mutter kennt folglich das Bildungssystem und auch den hohen Stellenwert von Deutsch innerhalb der Institution Schule. Ihre Erfahrungen und Wissen haben einen Einfluss darauf, wie Katarina selbst ihre Mehrsprachigkeit bewertet. Ich könnte mir vorstellen, dass ihre Mutter sich durchaus bewusst ist, wie wichtig Deutsch für das Fortbestehen ihrer Tochter ist, aber auch ein aktives Verhältnis zur eigenen Muttersprache Kroatisch hat, dass sie ihrer Tochter mitgibt.

Auffallend ist, dass Katarina dabei drei Mal nach den richtigen Worten ringt, um zu erzählen, dass sie sich emotional an Kroatisch stärker als an Deutsch gebunden fühlt:

[...] ähm und emotional ist es / Also für mich ist es schon die emotional (...) / Also an die Sprache bin ich emotionaler gebunden als an Deutsch. Ein wenig, glaub ich. [...] (Absatz 82)

Dies könnte damit zu tun haben, dass Mehrsprachigkeit in Österreich nach wie vor ein Thema ist, das mit einem Tabu belegt ist. Sprachen wie Italienisch, Französisch oder Englisch werden gegenüber Kroatisch aufgewertet und sind gesellschaftlich akzeptiert. Deutsch wird im sprachpolitischen Bildungsdiskurs immer als die wichtigste Sprache dargestellt. Ich könnte mir vorstellen, dass es nicht leicht ist, selbstbewusst und offen dazu zu stehen, dass bestimmte Domänen im persönlichen Leben nun mal nicht von Deutsch bestimmt werden und dazu auch zu stehen. Allerdings relativiert sie ihre Aussage leicht, indem sie glaubt, dass sie „ein wenig“ mehr an Kroatisch als an Deutsch gebunden fühlt. Warum tut sie das? Vielleicht ist sie sich selbst einfach nicht ganz sicher, oder die Unsicherheit, zu einer Sprache zu stehen, die nicht gesellschaftlich mehrheitsfähig ist, schwingt auch hier trotzdem mit.

Interessant ist auch Katarinas darauffolgende Aussage dazu, dass sie versucht, Kroatisch und Deutsch auf sprachlicher Ebene nicht miteinander zu vermischen, also entweder auf Deutsch oder auf Kroatisch zu sprechen (s. Absatz 86). Etwas, was sie als Kind sehr häufig getan hat und jetzt aktiv vermeidet. Diese Evaluation des eigenen Sprachgebrauchs finde ich spannend, weil ich mir vorstellen könnte, dass Katharina

Deutsch einer eher professionellen, fachlichen Ebene zuordnet und Kroatisch für sie eine Vertrautheit und Verbundenheit repräsentiert, die Deutsch nicht hat.

Trotzdem geht es bei Katarina auch um die Frage der ‚Sprachrichtigkeit‘:

Was mir auch schon sehr wichtig ist, ist das (...) ich auch die Muttersprache auf einem ausreichenden Niveau beherrsche und ich bemühe mich gerade in letzter Zeit besonders darum, auch da orthografische, grammatische Phänomene mir anzuschauen und mir derer bewusst zu werden, damit ich da auch quasi richtig sprech. (Absatz 86)

Kroatisch ist ihr besonders wichtig und sie möchte auch als Muttersprachlerin wahrgenommen werden. Auffällig erscheint mir, dass sie z.B. nicht ‚meine Muttersprache‘, sondern ‚die Muttersprache‘ sagt, sich also auch ein bisschen von Kroatisch abgrenzt. Dies könnte auch damit zu tun haben, dass sie zwar Kroatisch als Muttersprache spricht, aber in Österreich geboren und aufgewachsen ist, d.h. dass vielleicht auch die räumliche Zugehörigkeit fehlt. Auch wenn Kroatisch ihre Muttersprache ist, findet die Sprache für Katarina hauptsächlich im Privaten statt und spielt in anderen Domänen keine große Rolle z.B. im Beruf oder im Studium. Französisch hingegen, eine Sprache, die sie studiert hat, beherrscht sie auf hohem fachlichem Niveau, aber sie kann sich nicht alltagssprachlich verständigen (s. Absatz 88). Auf Kroatisch fehlt ihr das ‚fachliche‘ und das ist etwas, dass sie durch aktive Beschäftigung mit Kroatisch ausgleichen möchte. Letztendlich erinnert mich Katarinas Erzählung an eine grundlegende Problematik in Österreichs Migrationsgesellschaft, die letztendlich Deutsch aufgrund gesellschaftlicher Strukturen und Differenzverhältnisse als ‚wichtiger‘ betrachtet als andere Sprachen und Katarina gezwungenermaßen vor die Wahl stellt: Wenn sie in der Öffentlichkeit Kroatisch spricht, hat dies eine andere Wirkung, als wenn sie Deutsch spricht. Letztendlich wird Kroatisch so zwangsweise ins Private verdrängt und bekommt u.a. die Konnotation von Zusammenhalt und Vertrautheit. Ich denke, dass ist auch ein Grund, weshalb Katarina ihr fachliches Wissen um Kroatisch ausbauen möchte: Sie hatte nie die Chance dazu und muss es sich selbst erarbeiten.

6.2.2.2 Schulzeit bis zur Matura

Katarinas Erinnerungen an ihre Schulzeit sind vorrangig positiv geprägt, was sich an verschiedenen Stellen in Interview zeigt. Auf meine abschließende Frage, welche

Phase in ihrem Leben bis jetzt besonders positiv war, benennt sie z.B. die Zeit als Maturantin (s. Absatz 138). Ihre Berufswahl als Lehrerin ist davon geprägt, dass sie die Schule als „zweites Zuhause“ (Absatz 64) betrachtet und auch gern dorthin wieder zurückkehren möchte. Sie bezeichnet sich außerdem selbst als „Streber“ (Absatz 60). Früh im Interview erzählt mir Katarina, dass sie bereits im Kindergarten weiter war als andere Kinder und deswegen früher eingeschult wurde (s. Absatz 62). Dadurch, dass ihre Mutter selbst in Österreich in die Schule gegangen ist (s. Absatz 82), hatte sie auch ein Elternteil, das sie z.B. bei Hausübungen unterstützen konnte. Des Weiteren schlussfolgere ich, dass die sozio-ökonomische Situation für Katarinas Familie kein Problem war, denn ihre Eltern schickten sie für die ersten zwei Schuljahre auf eine Privatschule (s. Absatz 62).

In ihrer Selbsterzählung, wie auch im weiteren Verlauf des Interviews bleibt Katarinas Schulzeit allerdings vage, wie diese Beispielsequenz zeigt.

Und dann war ich eben an einer Privatschule wo es wirklich sehr streng zugeht. ähm dann haben meine Eltern mich nach zwei Jahren an eine öffentliche Schule (...) gegeben. ähm ja, dann hab ich ans, an die AHS gewechselt. Da war ich dann die ganze Unterstufe und Oberstufe bis zur Matura. ähm was gibts da zu erzählen? Ja, die Oberstufe hab ich in einem naturwissenschaftlichen Gymnasium / also in der Oberstufe hab ich den naturwissenschaftlichen Zweig gewählt. ähm ja 2012? Ja, 2012 maturiert. Ja. (Absatz 62)

Allein durch den Satz „Was gibt's da zu erzählen?“ zeigt sich Katarinas Verhältnis zu ihrer Schulzeit: Sie fragt sich, was ich von ihr hören möchte, wenn ich nach ihrer Schulzeit frage, weil sie in ihrer Schulzeit keine für sich jetzt relevanten biographischen Wendepunkte erlebt hat, die für sie jetzt in der Gegenwart von Bedeutung sind.

Erst also wir im Interview auf das Thema Diskriminierung aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit zu sprechen kommen, erzählt mir Katarina von ihrer Deutschlehrerin, die sie während ihrer Schulzeit aufgrund ihrer Zweisprachigkeit mit Deutsch und Kroatisch systematisch diskriminierte und wie sie diese Erfahrung nun in ihrer eigenen Lehrtätigkeit beeinflussen. Diese Sequenz (Absatz 123) ist länger als viele andere Sequenzen von Katarina, aber meiner Meinung nach besonders wichtig, weshalb ich sie für die Feinanalyse stückweise aufbereite.

I: ähm hast du in deinem Arbeitsalltag schon mal Situationen erlebt, in denen du dich selber aufgrund von deiner Sprache diskriminiert gefühlt hast?

K: Im Schulalltag oder allgemein?

I: Erst allgemein und dann Schulalltag (Absatz 120-122)

Katarina stellt mir auf meine Frage hin erst einmal eine Gegenfrage: Sie differenziert zwischen Diskriminierung im Schulalltag und ‚allgemein‘, also vermutlich alles, was außerhalb der Schule und ihrem Arbeitsalltag stattfindet. Sie fährt weiter fort (Absatz 123):

Hm (bejahend). Also allgemein auf jeden Fall. ähm ich glaub, das ist etwas womit jeder zweisprach- / Also jeder mit bestimmten, nicht so mit Prestige besetzten Zweitsprachen ähm Aufwachsende konfrontiert ist. ähm das fängt damit an, dass man sich nicht traut, in der, der Straßenbahn mit der Oma zu telefonieren, weil die Leute halt schauen, wenn man eine andere Sprache spricht und diese andere Sprache vielleicht nicht Französisch oder Italienisch ist, sondern halt eine (...) ja mit weniger Prestige versehene Sprache.

Katarina macht hier unmissverständlich klar, dass sie von klein auf mit Linguizismus aufgrund ihrer Zweisprachigkeit in Deutsch und Kroatisch konfrontiert war und ist. Sie ist sich bewusst, dass sie Aufmerksamkeit generiert, wenn sie in der Öffentlichkeit auf Kroatisch spricht, die sie in dem Moment aber nicht haben möchte.

Auch in der Schulzeit sehr stark von meiner Deutschlehrerin. Also ich war wirklich, wie ich schon vorher erwähnte, eine Einserschülerin. ähm in Deutsch hatte ich immer einen Zweier. Den hat sie gerechtfertigt durch ein, zwei Beistrichfehler, meistens.

Anstatt meiner eigentlichen Vermutung, dass es hier um Katarinas Arbeitsalltag geht, erzählt sie mir aus ihrer eigenen Schulzeit. Dementsprechend schlussfolgere ich, dass dieses Erlebnis für Katarina besonders prägend gewesen sein muss, denn im bisherigen Verlauf des Interviews kam ihre Schulzeit kaum zur Sprache. Ihre Deutschlehrerin hat ihr nie die Bestnote gegeben, sondern immer nur die zweitbeste und dies vor Katarina durch Fehler gerechtfertigt, die in der Regel nicht dazu führen, dass man eine ganze Note herabgestuft wird.

Und wie ich sie dann schließlich nach der Matura drauf angesprochen hab, bei der Matura auch übrigens, ich glaub ich hatte (...) wirklich zwei Beistrichfehler und das wars, wo ich sie dann gefragt hab, warum ich bei ihr nie einen Einser kriege. Du sprichst ja garnicht Deutsch als Muttersprache! ähm sei froh, dass du einen Zweier hast! (...) Also das war dann ihre Begründung und ja, ich hab damit gelebt, leben können, es ist okay, aber es war unfair, weil ich einfach bei weitem Klassenbeste war und auch die meisten / Also ich hab so viele Zusatz- und

Fleißaufgaben gemacht, nur damit ich den Einser krieg und sie hat ihn mir nie gegeben, was mich sehr geärgert hat und einfach diese Begründung (...) ja.

Die Begründung der Lehrerin ist vernichtend und linguizistisch. Katarinas Fleiß und Streben wird von hierarchischer Seite dadurch bestraft, dass sie zwei Sprachen spricht und genau dieser Umstand ihrer Deutschlehrerin nicht passt. Katarinas Umgang mit der Situation zeigt aber auch, dass sie sich durchaus bewusst ist, dass ihre Mehrsprachigkeit ‚mehr‘ wert ist, als ihre Deutschlehrerin ihr weißmachen möchte, denn anstatt die Note einfach zu akzeptieren, konfrontiert sie ihre Deutschlehrerin und hinterfragt deren willkürliche Bewertung ihrer Leistung. Auch wenn sie damit keinen Erfolg hat und sich diskriminierende Aussagen ihrer Lehrerin anhören muss: Sie ist in dem Moment für sich eingestanden und für ihre eigene Mehrsprachigkeit.

Aber es [Linguizismus, A.d.V.] ist etwas mit dem man eigentlich schon regelmäßig konfrontiert ist und (...) für mich war es eigentlich nur ein Ansporn zu zeigen, also noch besser zu sein. Ich hab gewusst, damit ich (...) anerkannt werde (unv.) gesehen werde, muss ich einfach noch besser sein als alle anderen.

Katarina kanalisiert Linguizismuserfahrungen wie die mit ihrer Deutschlehrerin in Ehrgeiz und Fleiß: Sie versucht, den schulischen Leistungsbegriff zu erfüllen in der Hoffnung, durch ihre Kompetenz zu überzeugen und ‚besser‘ als alle anderen Schüler*innen zu sein. Die Erkenntnis, dass sie grundsätzlich aus der Masse hervorstechen muss, um überhaupt wahrgenommen zu werden, hat Katarina demzufolge schon in ihrer Schulzeit. Sie ist sich bewusst, dass sie aufgrund ihrer Zweisprachigkeit oft nicht „anerkannt“ (Absatz 123) wird und in ihrer Logik ist dies ausschließlich durch Fleiß und Wissen auszugleichen. Die hierarchische Struktur – wie im Falle der Deutschlehrerin besonders deutlich – boykottiert diesen Ansatz allerdings. Letztendlich hat Katarina aber keine Wahl und muss sich der ungleichen und unfairen Situation stellen, in der Hoffnung, dass es vielleicht auch jemanden gibt, der ihre Leistungen entsprechend fair honoriert.

Und für mich war es ein Ansporn, aber für viele Menschen ist es vielleicht nicht, also kein Ansporn sondern ein frustrierender Faktor und drum versuche ich eben das als Lehrerin heute anders zu machen und so gut es geht mit Kolleginnen und Kollegen zu besprechen und so zu kommunizieren, dass das zumindest, dass ich zumindest dafür sage, dass das in meinem Unterricht nicht passiert. Aber ich habe erlebt und (...) ich / Jeder den ich kenne, der, der eine zweite, also der eine andere Muttersprache hat, egal ob jetzt eine zweite Muttersprache oder ähm / Es ist etwas, das schon immer da ist. (Absatz 123)

Katarina reflektiert ihren eigenen Leistungsanspruch und ist sich bewusst, dass nicht alle auf rassistische Diskriminierungen und Linguizismen so souverän reagieren wie sie und sich davon nicht bremsen lassen. Hier würde ich auch vermuten, dass ihr Elternhaus und der Diskurs über Sprache vor allem mit ihrer Mutter dazu beigetragen hat, dass Katarina diesen selbstbewussten Weg gewählt hat und sozusagen Rückhalt für ihre gelebte Mehrsprachigkeit erfährt, den andere nicht erfahren haben. Ihre Erfahrungen mit Linguizismus haben auch dafür gesorgt, dass sie einen kritischen Blick auf ihre eigene Unterrichtspraxis und die ihrer Kolleg*innen entwickelt hat und sich entsprechend sensibilisiert verhält. Auch ihr Studium im Bereich DaF/Z wird ihr höchstwahrscheinlich auch eine Hilfestellung gegeben haben.

Katarina schließt diese lange Sequenz ihrer Erzählung über erfahrenen Linguizismus mit den Gedanken, dass für sie wie auch für viele andere Menschen in ihrem Umfeld, die Diskriminierung aufgrund von Sprache mit weniger gesellschaftlichem Prestige erfahren, dies eine ‚Normalität‘ darstellt. Ihr Abschlusssatz, „Es ist etwas, das schon immer da ist“ (Absatz 123), zeigt für mich, wie ‚normal‘ sprachliche Diskriminierung für Katarina ist, aber auch, dass sie sich traut, dies zu benennen und, wie sie dargelegt hat, als Ansporn dafür zu nehmen, nicht als Autoritätsperson das gleiche Verhalten wie ihre Deutschlehrerin an den Tag zu legen, sondern sich und die eigene Position immer wieder zu reflektieren.

6.2.2.3 *Studium und Berufswahl auf Umwegen*

Nachdem Katarina mir kurz über ihre Schulzeit berichtet, bitte ich Katarina, mir von ihrem Studium zu erzählen. Sie beginnt mit etwas, was sie in ihrer Selbsterzählung ausgelassen hat, was mich aber sofort aufhorchen hat lassen: Nach der Matura studierte sie für ein Jahr Jus, bevor sie sich für Lehramt in Französisch und Geschichte immatrikulierte. Auch hier berichtet mir Katarina ausführlich in einer längeren Sequenz (Absatz 64 bis 65) von ihren Motivationen, die ich im Folgenden genauer analysieren möchte:

Ich hab einen kleinen Umweg gemacht. Ich hab zuerst ein Jahr lang Jus studiert. Warum weiß ich nicht (lachend). ähm ich glaub, um den Papa (...) zufrieden zu stellen. Nach einem Jahr / Also nach zwei Semestern hab ich natürlich gemerkt, das ist nix und das möchte ich nicht und was ja / Also jetzt die Prüfungen hab ich, hab ich schon geschafft, aber ich war sehr unglücklich damit. Und der Plan

B war von Anfang an Lehramt. Ich hab / Ich war wirklich immer sehr gerne in der Schule. Also die Schule war für mich einfach ein zweites Zuhause und ich hab mich gefreut, in die Schule zu gehen. Immer. Und (...) Ja, dann hab ich / dann bin ich eben auch als mit der Hilfe meine Mama. Sie hat das dann eigentlich angesprochen, warum wirst du nicht Lehrerin. Du bist so gern in der Schule und das passt so gut zu dir.

Katarina weiß im Nachhinein nicht mehr, warum sie sich eigentlich dazu entschieden hat, Jus zu studieren. Im Nachsatz evaluiert sie, dass sie wahrscheinlich ihren Vater glücklich machen wollte. Hier findet sich ein bekanntes Motiv wieder: Katarina ist als Kind von Migrationsanderen durch ihren schulischen Erfolg dazu prädestiniert, eine Ausbildung mit hohem Prestige zu ergreifen, in der sie sich Leistung ‚erarbeiten‘ kann um in eine, gesellschaftlich gesehen, hierarchisch handlungsfähige und respektierte Position zu kommen. Über ihren Vater erzählt sie, im Gegensatz zu ihrer Mutter, wenig, was einerseits darauf hindeuten kann, dass er in ihrer Biographie zumindest im Hinblick auf ihre Mehrsprachigkeit und Bildung keine wichtige Rolle für sie gespielt hat, andererseits möchte sie ihren Vater durch ihre Studienwahl stolz machen. Vielleicht hatte ihr Vater auch nicht die Möglichkeit, zu studieren und Katarina wählte deswegen zuerst einen Studiengang, den er auch gern studiert hätte. Eventuell hat sie sich auch auf eine Art und Weise ihm gegenüber verpflichtet gefühlt, was sie mit dieser Wunscherfüllung einlösen wollte.

Letztendlich ist es Katarinas Mutter, die sie darin bestärkt, Lehrerin zu werden, nachdem ihr auffällt, dass ihre Tochter nicht glücklich ist. Ihre Mutter spricht sie aktiv an und bringt Katarinas ‚Plan B‘ wieder ins Spiel. Dies erinnert an die unterstützende Rolle der Mutter im Diskurs über Sprache innerhalb der Familie. Katarinas Mutter hat auch hier ein sensibles und beobachtendes Auge auf das Wohlergehen ihrer Tochter und erinnert sie an ihre weitestgehend (exklusive ihrer Deutschlehrerin) glückliche Schulzeit. Im Grunde kehrt Katarina durch ihre Berufswahl an einen Ort zurück, der ihr schon immer viel bedeutet hat.

Und das war für mich von Anfang an klar, dass ich Geschichte und Französisch ähm studieren wollte, weil ja, das waren einfach meine Lieblingsfächer. Französisch hat einfach die Sprache, die Kultur, alles hat mich sehr interessiert und im ersten Semester an der Uni Wien Französisch Geschichte haben sie / Ich glaub in Geschichte haben sie gesagt, dass diese Fächer, mit denen kriegt man bestimmt keinen Job (lachend) und man soll sich unbedingt ein drittes Fach als Alternative suchen und da kam für mich auch nur Deutsch in Frage. Und eigentlich wollte ich es so machen, dass ich dann eben ein drittes Fach dazu nehme und mich dann entscheide, welche zwei ich behalte und ich hatte dann

alle drei so gern, dass ich das Doppelstudium / also wenn man mehr als zwei Fächer hat, muss man das als Doppelstudium quasi inskribieren, dass ich das einfach dann gelassen hab.

Katarina entscheidet sich für das Studium ihrer Lieblingsfächer Französisch und Geschichte. Im ersten Semester schlägt ihr gleich die Realität der Berufswahl ins Gesicht, dass ihre Fächerkombination zu Einstellungsproblemen führen könnte, und sie sich zur Sicherheit für ein weiteres Fach inskribieren sollte. Im Nachhinein lacht sie über diesen Rat, vielleicht auch, weil man mit Anfang 20 einfach noch nicht die Realität der Arbeitswelt einschätzen kann. Katarinas Wahl fällt sofort auf Deutsch. Dass sie sich der doppelten Belastung von zwei Studiengängen aussetzt, zeigt, wieviel Ehrgeiz und Fleiß in ihr steckt und dass sie wissbegierig ist und gerne lernt – Attribute, die sich auch schon in ihrer Schulzeit finden lassen.

Und immer versucht / Also das erste Studium wollte ich schon in der Zeit fertigbringen und Deutsch hab ich dann immer so viel dazu gemacht wie ging. ähm irgendwann hab ich mich dann schon ziemlich überfordert und ich weiß nicht, 80 ECTS in einem Semester gemacht (lachend). [...] So dass ich dann wieder ein bisschen runterfahren musste. ähm (...) Ja, es war auch immer sehr eifrig, übereifrig manchmal, sodass ich dann irgendwann gesagt habe: Gut, ein bisschen auf die Bremse und es wird schon noch alles rechtzeitig fertig.

Katarina will unbedingt in der Regelstudienzeit fertig studieren, was bei einem Doppelstudium sehr ambitioniert ist. 80 ECTS in einem Semester entsprechen 2000 Arbeitsstunden (1 ECTS = 25 Arbeitsstunden³¹). Ein ‚normales‘ Semester in Vollzeit an einer österreichischen Universität entspricht ca. 30 ECTS für 750 Arbeitsstunden.³² Im Nachhinein reflektiert Katarina, dass ihr Ansatz häufig zu ambitioniert war, „übereifrig“ nennt sie dies. Sie schafft es aber, selbst zu reflektieren und sich zurück zu nehmen. Dieser Leitungsgedanke erinnert an ihre Schulzeit, in der sie auch besonders fleißig und ambitioniert war. Eben auch, weil sie, wie z.B. bei ihrer Deutschlehrerin, versucht hat, hierarchische Unterschiede aufgrund von rassistischen und linguizistischen Denkweisen durch Leistung zu verringern/aufzulösen. Es ist denkbar, dass sie diesen Leistungsgedanken auch ins Studium weitergetragen hat. Die

³¹ S. ECTS-Punkte,
https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/universitaet/Seite.160120.html
[Zuletzt besucht am 22.9.2020]

³² S. Ebd.

Studienzeit muss in jedem Fall für sie physisch und psychisch belastend gewesen sein, denn bei so viel Studieren wird kaum viel Zeit für Erholung und Freizeit gewesen sein.

Ich hab aber auch / Also ich hab neben dem Studium immer gearbeitet, geringfügig. ähm drei Jahre war ich in einer Anwaltskanzlei. Das ist noch vom Jusstudium geblieben (lachend). Da hab ich in einer Bibliothek gearbeitet. In einer großen Anwaltskanzler quasi die Bibliothek mitgeführt. Und ein Jahr war ich danach in einem Personalberatungsbüro bis ich dann eben eine Stelle an einer Schule gekriegt hab. Und ja die erste Diplomarbeit hab ich in, in Geschichte geschrieben auf Französisch über ja kolonialgeschichtliche ähm und (...) die zweite Arbeit hab ich dann eben auch / Also in Deutsch hab ich jetzt dieses Schuljahr meine zweite, also meine Diplomarbeit fertig gestellt, die hab ich in DaF/DaZ geschrieben.

Katarina arbeitet zusätzlich zum Doppelstudium geringfügig, also ca. einen Tag pro Woche. Wenn man ihren Ausführungen so zuhört, fällt es mir als Interviewerin schwer, nicht in Staunen zu verfallen, denn ihre Leistungsbereitschaft, ihr Ehrgeiz und ihr Durchhaltevermögen sind für mich sehr beeindruckend. Am Ende des Interviews, in dem sie die Abschlussphase des Studiums auch als die bisher schwierigste Phase ihrer Biographie bezeichnet, konnte ich nicht anders, als ihr meine Bewunderung dafür auszusprechen (s. Absatz 133-136). Im Nachhinein hat mich mein Verhalten aber auch zum Nachdenken gebracht: Ich als Angehörige der privilegierten Seite der Differenzordnung – weiße Hautfarbe, blaue Augen, blonde Haare, Deutsche, Deutsch als Erstsprache – kann zwei Jahre an meiner Masterarbeit schreiben und mich wird niemand fragen, warum ich so lange gebraucht habe. Migrationsandere können sich das nicht leisten. Katarina hat keine Wahl, außer zu versuchen, besser und schneller zu sein als ihre Mitstudent*innen, damit sie aus der Masse heraussticht. Innerhalb der Differenzordnung hat sie es trotz ihrer Leistungen schwerer als ich und das ist ihr bewusst. Diese Situation ist zutiefst unfair.

Katarinas gesamtes Studium wirkt, so wie sie es erzählt, geplant, organisiert und durchstrukturiert, aber auch mit der Erkenntnis, dass es vielleicht manchmal zu viel des Guten war und sie über das Ziel hinausgeschossen ist, z.B. bei 80 ECTS in einem Semester. Kurz vom Ende des Interviews wählt sie außerdem die Abschlussphase ihres Studiums als schwierigste Zeit ihrer bisherigen Biographie aus (s. Absatz 127). Sie reflektiert das enorme Arbeitspensum dieser Zeit, aber was auffällt, ist die eigene Nicht-Honorierung ihrer Verdienste: ein Doppelabschluss in Französisch, Geschichte und Deutsch. Warum ist das so? Vielleicht, weil es immer noch gesellschaftlich

verpönt ist, die eigene Leistung zu loben? Oder, weil Katarina glaubt, dass ihre Bildungsbiographie kein Einzelfall ist und für sie nichts Besonderes. In einer Migrationsgesellschaft, in der Leistung als gesellschaftliche Eintrittskarte gewertet wird, sind die Startbedingungen noch so unfair, sind herausragende Leistungen nichts Besonderes, sondern die Norm, an der man sich selbst misst.

6.2.2.4 Berufliches Professionalitätsverständnis

Wie bereits besprochen, beginnt Katarina schon während der Abschlussphase ihres Studiums an einer Mittelschule in Wien zu arbeiten, wo sie zuerst in Teilzeit nur in der Deutschförderung unterrichtet und nach und nach ihre Stunden aufstockt bis sie (zum Zeitpunkt der Interviews) im dritten Jahr Vollzeit als Lehrerin alle Fächer unterrichtet (s. Absatz 10-12, 46). Sie bewirbt sich mit Hilfe einer Kollegin eigeninitiativ an Mittelschulen und in der Deutschförderung anstatt bei den AHS, für die sie ja theoretisch die entsprechende Ausbildung hätte, was darauf hindeutet, dass Katarina überhaupt erst einmal irgendwo anfangen möchte und vielleicht auch den eigenen Anspruch etwas hinunter schraubt. Sie unterrichtet an der Mittelschule mittlerweile außerdem auch naturwissenschaftliche Fächer wie Chemie und Physik, die sie nicht studiert hat und sich dementsprechend selbst aneignen muss (s. Absatz 12, 38). An einer AHS müsste sie dies nicht tun.

Katarinas Herangehensweise an ihren Lehrberuf lässt sich vor allem durch ihre positive Beziehung zu ihrer eigenen Schulzeit und zu ihrer Mehrsprachigkeit erklären. Ein Wendepunkt war die Erfahrung mit ihrer Deutschlehrerin, die als Negativbeispiel zeigt, wie Katarina als Lehrerin nicht sein will. Ihre sprachliche Identität zwischen Kroatisch als Sprache der Vertrautheit, der Familie, der emotionalen Seite ihres Lebens steht Deutsch als dominante Sprache im Bildungsweg von der Schule über das Studium bis zum Berufsleben gegenüber. Alles in allem überwiegt für Katarina aber die positive Einstellung gegenüber ihrem Beruf. Das wird für mich besonders deutlich, als ich sie ganz zum Schluss unseres Interviews bitte, mir abschließend von der schönsten Lebensphase ihrer bisherigen Biographie zu erzählen (s. Absatz 138). Hierbei dreht es sich ausschließlich um die Schule in Form von ihrer eigenen Schulzeit und dann um ihren Beruf Lehrerin. Katarina ist Lehrerin aus tiefer Überzeugung und Wertschätzung ihren Schüler*innen gegenüber.

Katarina erzählt mir ausführlich von ihrem Deutschunterricht und ihren Schüler'innen. Sie erzählt von ihren methodischen Ansätzen, wie sie ihren Unterricht aufbaut (durchgängige Sprachbildung) und inwiefern sie in allen Fächern, die sie unterrichtet, eigentlich auch Deutsch unterrichtet. Sie betont dadurch ihr fachliches Wissen und ihre fundierte Ausbildung: Katarina weiß, was sie tut und warum sie es tut. Beispielsweise schreibt sie ihre Masterarbeit im Fach DaF/Z über ein sprachliches Problem, dass ihr selbst während ihres Unterrichts aufgefallen ist und was sie besser verstehen möchte, um ihren Schüler'innen, die bestmögliche Deutschförderung zu ermöglichen (s. Absatz 68). Dies zeigt ihre Aufmerksamkeit und ihr Engagement.

Fehlende Unterstützung aus der Schuldirektion und das Alleingelassenwerden insbesondere zu Beginn ihrer Berufstätigkeit als Lehrerin in der Deutschförderung gleicht sie mit großer Eigeninitiative und Engagement für ihre Schüler'innen und einer guten Arbeitsbeziehung zu ihren Kolleg'innen aus (s. Absatz 115). Man unterstützt sich gegenseitig und organisiert sich selbst. Katarina betont auch bei dieser Frage, dass sie beeindruckt von ihren Schüler'innen ist und es faszinierend findet, wie schnell sie eine neue Sprache lernen. Sie ist sichtlich stolz auf ihre Arbeit und auf die Leistung ihrer Schüler'innen.

Auffallend ist für mich, dass sie, als ich sie frage, ob sie sich in ihrer Tätigkeit als Lehrerin von der Schuldirektion genügend unterstützt fühlt, darauf antwortet, dass finanzielle Mittel für Bücher oder Ähnliches genehmigt werden, aber mehr nicht (s. Absatz 115). Daraus schließe ich, dass an ihrer Schule durch die jeweilige Initiative der Lehrer'innen Dinge angestoßen werden:

Eigeninitiative gibt's eigentlich im Unterstützen nicht. Das gibt sehr viel, wir müssen testen. Es wurden jetzt ja ähm standardisierte Deutschtestungen eingeführt an Schulen für Schülerinnen und Schüler mit, wie nennen sie das, mangelhaften Deutschkenntnissen. ähm da wird sehr viel getestet. (...) ja. Kein Kommentar zu den Tests (lachend). (Absatz 117)

Sie erzählt von den standardisierten Deutschtestungen an österreichischen Schulen für Schüler'innen mit „mangelhaften Deutschkenntnissen“ (Ebd.), die MIKA-D-Prüfung, ein Messinstrument zur Sprachkompetenzanalyse, das seit 2019 im Einsatz ist.³³ Aus wissenschaftlicher und pädagogischer Sicht wurde dieses Messinstrument

³³ <https://www.iqs.gv.at/themen/nationales-monitoring/mika-d> [Zuletzt besucht am 06.02.21]

weitreichend als zunehmende Segregation zwischen Schüler'innen, die ausreichend Deutsch sprechen um dem Unterricht zu folgen und jenen, die Deutsch erst lernen, kritisiert.³⁴ Katarina möchte diese Testungen nicht weiter kommentieren, aber ihre sarkastische, lachende Ablehnung dessen wird trotzdem deutlich.

6.2.2.5 Mehrsprachigkeit beim Unterrichten und der Umgang mit Sprechverboten

Ich frage Katarina, nachdem sie mir zuvor ausführlich von ihrem eigenen Zugang zu Mehrsprachigkeit in ihrem Leben erzählt hat, wie sich diese persönliche Auseinandersetzung mit Kroatisch und Deutsch auf ihren eigenen Unterricht auswirkt (s. Absatz 94-95). Sie erzählt mir ausführlich von ihrem Ansatz und deshalb möchte ich an dieser Stelle ihre Antwortsequenz (Absatz 95) in kleinere Teile zerlegt genauer betrachten:

Ich denk schon, dass es [die Mehrsprachigkeit] meinen Unterricht stark beeinflusst. Vor allem ähm dieses vernetzte, also nicht vernetzte Denken, aber das / Also (...) ich glaub schon, dass ich sehr gut bin im Sachverhalte erklären. Und dass ich immer überleg: Okay, was könnten / Was könnte jetzt eine Hürde sein? (...) Dabei, einen bestimmten Sachverhalt zu verstehen. Zum Beispiel jetzt, wenn man, wenn man Grammatik erklärt. Also (...) zum Beispiel, oder (...) es ist ja nicht kürzlich [zu sich selbst gesprochen, A.d.V.]. Also kürzlich hab ich zum Beispiel Rechtschreibung das und dass gemacht mit meinen Schülerinnen und Schülern. Und dann überleg ich immer ähm ja, was würde mich jetzt als Kind verwirren? Was würde mir als Schülerin eine Hürde darstellen beim Verstehen von einem bestimmten Sachverhalt. Und dann geh ich schon auf die mehrsprachige, also, ja, auf die mehrsprachige Perspektive auch ein. Dass ich auch überleg: Okay, was könnt denn in einer anderen Sprache die Hürde sein? Also mit einer anderen Sprache als Basis die Hürde sein, ein bestimmtes Phänomen auf Deutsch zu, zu verstehen oder anzuwenden. ähm ich glaub schon, dass das hilft.

Katarina spricht erst über ihre Mehrsprachigkeit und darüber, dass diese ihren Unterricht „stark beeinflusst“ und betont ihre Fähigkeit zum vernetzen Denken durch die Mehrsprachigkeit, bricht aber diesen Gedankengang ab. Stattdessen betont sie ihre Fähigkeit des Sachverhalte Erklärens und des sich Hineinversetzen Können in ihre Schüler'innen. Das Wort ‚Sachverhalt‘ deutet hier für mich auf eine Distanzierung hin: Katarina bleibt fachlich und sieht ihre Mehrsprachigkeit nicht als etwas Besonderes,

³⁴ https://www.oedaf.at/dl/NpkNJKJmKMJqx4KJK/Stellungnahme_MIKA-D_NWSR_OeDaF_final.pdf [Zuletzt besucht am 06.02.21]

was sie von anderen Lehrer'innen abhebt. Sie inkorporiert die sprachliche „Hürde“ beim Verstehen eines Phänomens automatisch in ihren Unterrichtsansatz, ohne dem besondere Bedeutung zu schenken. Sie denkt voraus und antizipiert mögliche Probleme, die ihre Schüler'innen beim Verstehensprozess möglicherweise haben könnten.

Aber jetzt nicht nur von der persönlichen mehrsprachigen Perspektive aus, sondern weil mans ja auch auf der Uni ähm in, in, im Bereich DaF/DaZ / Also zum Beispiel ist das Seminar [zur Übersetzung der Fachsprache Deutsch], wo man übersetzen sollte, hat mir schon sehr viele Stolpersteine in, in der deutschen Sprache aufgezeigt, wo ich einfach gelernt hab: Okay, es gibt sehr viele Dinge, die es in anderen Sprachen nicht gibt. Und diese Dinge muss man sich als Lehrer, Lehrerin schon bewusst sein und, und wissen: Okay, wenn da jetzt zum Beispiel, weiß nicht, eine Passivkonstruktion ist, muss ich wissen, gut, es könnte an der Grammatik liegen, dass ein Kind diesen Satz zum Beispiel nicht richtig oder nicht versteht, weil es vielleicht diese, diese grammatische, also diese Konstruktion so nicht kennt. Weil es in der Erstsprache vielleicht kein Passiv gibt zum Beispiel.

Katarina erwartet von sich selbst in ihrer Rolle als Lehrerin, dass sie mögliche „Stolpersteine“ in der deutschen Sprache erkennt und ihren Schüler'innen so aktiv helfen kann. Sie stellt den hohen Anspruch an sich selbst, diese Dinge zu wissen und rechtzeitig zu erkennen. Hier zeigt sich Katarinas ambitionierte und engagierte Seite, die beispielsweise auch durch ihre Masterarbeit, die auch sehr problemlösungsorientiert ist, sichtbar wird.

Ja, also das [die Mehrsprachigkeit] hilft denke ich schon, wobei ich eben nicht unterscheiden kann, nicht wirklich, ob mir das mehr bewusst ist, weil ich zweisprachig aufgewachsen bin, oder, oder weil ich eben den Input dazu von, also den DaF/DaZ-Input dazu ja selber hab. Ich glaube, es ist eher das, das zweite, weil ich (...) ja, als, dadurch, dass ich eben zweisprachig bin und das Deutsche ja auch eine Erstsprache für mich war, war ich dieser, war ich mir dieser Unterschiede nie bewusst. Ich hab auch bis zur Uni nie, nie wirklich bemerkt, dass es regelmäßige und unregelmäßige Verben auf Deutsch gibt (lachend). War für mich einfach / Man weiß es halt, also man wendet es richtig an, aber man denkt darüber nicht nach, man kann das grammatikalisch nicht erklären. Und erst mit dem Studium ist das gekommen.

Katarina evaluiert am Ende ihrer Antwort auf meine Frage klar, dass ihre Ausbildung im Feld DaF/DaZ für ihre pädagogischen Fähigkeiten verantwortlich ist und weniger ihr eigener Zugang zu Mehrsprachigkeit, auch, weil für sie Deutsch eine Erstsprache ist, die sich gleichzeitig mit Kroatisch erlernt hat. Diese Abgrenzung deutet darauf hin, dass sie als professionelle Lehrerin wahrgenommen werden will und nicht ihre

Mehrsprachigkeit als etwas darstellen möchte, das ihr den entscheidenden Zugang zu anderen mehrsprachigen Personen in der Schule, beispielsweise Schüler'innen und Kolleg'innen, gibt. Ihre Mehrsprachigkeit ist ihr persönlich wichtig, aber im beruflichen Kontext spielen ihre erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten aus der Ausbildung eine weitaus größere und wichtigere Rolle. Dies zieht sich auch in ihren darauffolgenden Ausführungen, als ich Katarina bitte, mir über ihre Schüler'innen und den Unterrichtsalltag zu erzählen (s. Absatz 98/99). Ihr Regelunterricht ist nicht so wie ein „Deutschmuttersprachenunterricht“ (Absatz 99), sondern wie ein Zweitsprachenunterricht, bei dem sie Konzepte wie Scaffolding verwendet und in naturwissenschaftlichen Fächern auf durchgängige Sprachbildung setzt (s. Ebd.).

[...] Ich sag immer: Übersetzen wir das auf Einfachdeutsch von Normaldeutsch. Das ist Schuldeutsch und lass uns den Satz auf normal übersetzen. Und das mach ich, egal ob das jetzt Deutschunterricht ist oder ja Physik, Chemie ähm was leider nicht alle KollegInnen machen. Also. Durchgängige Schulbildung ist noch nicht überall angekommen, äh durchgängige Sprachbildung ist noch nicht bei allen Kolleginnen (lachend) angekommen leider. (Absatz 99)

Von „Einfachdeutsch“ oder „Schuldeutsch“ auf „Normaldeutsch“ übersetzen ist für Katarina eine Selbstverständlichkeit. Sie möchte, dass ihre Schüler'innen möglichst viel aus dem Unterricht mitnehmen und integriert deswegen immer wieder Deutsch in sämtliche Unterrichtsfächer. Bezeichnend ist auch, dass sie am Ende bedauert, dass diese, ihre Art des Unterrichtens nicht der Regelfall ist und viele Kolleg'innen an ihrer Mittelschule die durchgängige Sprachbildung nicht anwenden. Dies könnte u.a. mit der Ausbildung zu tun haben, denn Katarina ist durch ihr Studium entsprechend wissenschaftlich und pädagogisch versiert. Wie bereits thematisiert, geht in ihrer Schule die Initiative von den Lehrer'innen und nicht von der Direktion aus, weshalb die Implementation von Konzepten wie durchgängiger Sprachbildung oftmals nur lückenhaft bleibt.

Kurz drauf erzählt mir Katarina, als ich sie nach der Offenheit ihrer eigenen Mehrsprachigkeit gegenüber ihren Schüler'innen frage, dass es an ihrer Schule ein Sprechverbot gibt: in der Pause müssen die Schüler'innen miteinander Deutsch sprechen (s. Absatz 100). Katharinas Ansatz ist ganz klar, allen Sprachen Wertschätzung entgegenzubringen und dies auch ihren Schüler'innen zu vermitteln, indem sie andere Erstsprachen in ihren Unterricht integriert, z.B. im Musikunterricht (s. Ebd.). Ich bitte Katarina daraufhin, mir ihren Ansatz genauer zu erklären, vor allem

in Bezug auf das Sprechverbot an ihrer Schule. Im Folgenden werde ich diese Sequenz genauer analysieren (Absatz 103):

Es ist schwierig. Einerseits versuche ich den Ansatz zu verstehen. Es geht eigentlich darum, dass es durch die Flüchtlingsbewegung sehr, sehr viele arabischsprachige Schülerinnen und Schüler bei uns gibt und das sehr viele von ihnen / Also die sitzen dann / Alle arabischsprachigen SchülerInnen sitzen dann zusammen und sprechen Arabisch. Und so sehr ich auch die Muttersprache schätze und natürlich finde ich, das sollte nicht sein, dass man verbietet ähm, sprechen manche unter ihnen halt schon, also brauchen halt manche keine Deutschförderung und manche sprechen kaum Deutsch und denen würde es eigentlich / Ja für die wäre es eigentlich besser, wenn ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ihnen auch, also mit ihnen auch Deutsch sprechen, damit sie auch einfach im Alltag die Sprache mit erwerben. Und es gibt halt wirklich welche, die sprechen im Unterricht kaum, die sagen nix und dann in der Pause halt wirklich nur Arabisch und drum hat die Schule das eben verboten, was für mich ein zu radikaler Ansatz ist.

Katarina ist dem Sprechverbot in der Pause nicht automatisch negativ gegenüber eingestellt, die versucht, auch die Situation der Schule zu verstehen. In ihren Erzählungen merkt man dennoch an mehreren Stellen deutlich, dass das Sprechverbot für sie nicht die Lösung des Problems darstellt. Als Ausgangssituation schildert sie folgendes: In ihrer Schule gibt es viele arabischsprachige Schüler'innen, die sich auch in den Schulpausen in Gruppen zusammenfinden. Das Arabische hat hier – vor allem bei Schüler'innen mit Fluchterfahrungen – etwas Vertrautes und Bekanntes, was ihnen vermutlich auch eine Form von Sicherheit und Geborgenheit vermittelt. In diesen Gruppen gibt es Schüler'innen, die keine Deutschförderung brauchen und sehr gut Deutsch sprechen und andere, die kaum bis wenig Deutsch sprechen, im Unterricht sehr still sind und dann auf dem Schulhof mit ihren arabischsprachigen Mitschüler'innen auf ihrer Erstsprache Arabisch sprechen. Katarina erklärt das Sprechverbot gegenüber sich selbst so, dass sie möchte, dass sich die Schüler'innen gegenseitig beim Deutschlernen unterstützen und die Stärkeren den Schwächeren helfen, damit es am Ende alle gemeinsam schaffen. Das Verbot ist für sie ein „zu radikaler Ansatz“ (Absatz 103), aber sie ist als Lehrerin an dieser Schule an deren Regeln und Vorschriften gebunden, weshalb sie auch ein Sprechverbot akzeptieren muss. Sie deutet das Verbot für sich aber in die gegenseitige Hilfestellung um und besetzt es so mit einer positiven Handlung:

Für mich wärs eigentlich / Ich versuch immer, den einen zu sagen: Schau, du kannst du Deutsch, aber die und die hat halt noch seine Schwierigkeiten, was

natürlich verständlich ist ähm, weil die oder derjenige noch nicht so lange hier ist und hilf ihm doch oder hilf ihr doch, indem du versuchst, deine ähm, versuchst einfach auch mit ihm oder mit ihr ein bisschen mehr Deutsch zu sprechen. Nicht weil die Muttersprache nicht wichtig ist, sondern weil es natürlich auch wichtig ist, dass wir ähm ja auch auf Deutsch miteinander kommunizieren können. ähm (...)

Katarina akzeptiert an dieser Stelle auch Deutsch als dominante Sprache der österreichischen Migrationsgesellschaft. Dennoch versucht sie, diese Dominanz für ihre Schüler*innen umzudeuten und sie zu einer Gemeinschaft zu erziehen, die sich gegenseitig unterstützt. Dass sie Deutsch sprechen können müssen, ist ihr klar und auch, dass sie als Deutschlehrerin die Verantwortung trägt, aber die Einstellung, die sie ihnen gegenüber Deutsch vermitteln kann, liegt in Katarinas Verantwortung und Handlungsspielraum als Lehrerin. Sie entschließt sich dafür, ihre Schüler*innen nicht gegen die Sprache aufzubringen, sondern ihnen ein positives Verhältnis zu Deutsch näher zu bringen. Auch wenn das heißt, dass sie zu bestimmten Zeiten auf ihre Erstsprache verzichten müssen.

Die Schule kommuniziert das halt ein bisschen strenger. Ja. Also ich, ich bin nicht die Verfechterin des, des Muttersprachen verbieten und ich find das auch (...) / Es vermittelt ein negatives Bild und ein, ein ja (...) ein Bild von, von Nichtschätzen von Muttersprachen. Und wenn man das den Kindern aber richtig erklärt, dann glaube ich, verstehen sie das schon und würden das schon anwenden und eher verstehen als wenn man einfach sagt, das ist jetzt verboten und du darfst nicht. Und drum versuch ich eben auch immer wieder Unterrichtssequenzen einzubauen, wo auch ähm ersprachig gearbeitet werden darf und kann. ähm natürlich freiwillig. Und (...) ja versuch ihnen zu vermitteln, dass es geschätzt wird. Und das es etwas gutes ist und nichts, was man verbieten sollte. Ja.

Katarina untermauert ihren Ansatz: Anstatt ein negatives Bild von Deutsch als dominanter Sprache zu zeichnen und ihren Schüler*innen zu sagen, ‚du musst‘, versucht sie, ihren Schüler*innen eine Erklärung für das Verbot zu geben, die ihre Erstsprache nicht diskriminiert. Auch betont Katarina, dass Kinder den Sinn des Verbots eher verstehen würden, wenn man eben die Seite der Gemeinschaft und des Lernens betonen würde, anstatt das Verbot ohne Erklärung zu vollstrecken. Zudem bemüht sich Katarina, in ihrem Unterricht den verschiedenen Erstsprachen ihrer Schüler*innen einen Platz zu geben und ihnen so – trotz des Sprechverbots – zu suggerieren, dass alle Sprachen einen Wert haben und keine ‚besser‘ oder ‚wichtiger‘ ist als die andere.

6.2.2.6 Migrationshintergrund und Diskriminierung

Migrationshintergrund ist keine wesentliche Kategorie, in der Katarina sich selbst und andere denkt. Während unseres Interviews benutzt sie den Begriff nur ein einziges Mal im Kontext von Diskriminierung am Arbeitsplatz.

I: Und ähm hast du solche [diskriminierenden] Erfahrungen auch im Arbeitsalltag gemacht? Also in deinem professionellen Arbeitsalltag, jetzt wo du unterrichtest?

K: Hm (bejahend) auch. Auch von Kollegen, aber auch von Vortragenden. Irgendwann hat zum Beispiel eine Vortragende gesagt, die uns über, für irgendein Theaterstück begeistern wollte, hat sie gesagt, ähm das ist auch so konzipiert, dass (...) es Kinder verstehen, die keine Bioösterreicher sind. Was sie damit gemeint hat, ob ich jetzt zum Beispiel auch in diese Biogruppe falle, ja wag ich ein bisschen zu bezweifeln (lachend). ähm das sei dahingestellt. Also es gibt schon häufig (...) ja solche (...) / Es passiert schon ab und zu, also auch dass Kolleginnen, Kollegen irgendwie etwas feindseliges über Personen mit Migrationshintergrund oder, oder Personen sagen, die halt eine andere Muttersprache haben, aber es gibt auch sehr wohl sehr viele, die dann aufstehen und sich dagegen aussprechen. Also es ist nicht so, dass alle, alles böse ist (lachend) und es gibt schon auch (...) ja, es gibt auch die andere Seite. (Absatz 123 - 125)

Katarina erzählt ein Beispiel, in dem eine Vortragende an ihrer Schule ein Theaterstück als auch geeignet für ‚Bioösterreicher’innen‘ anpreist. Das Wort ‚Bioösterreicher’in‘ ist diskriminierend, da hier eine Verbindung zwischen der biologischen Abstammung und dem Land Österreich gemacht wird und all jene ausschließt, die diesen Kriterien nicht entsprechen. Es erinnert an die nationalsozialistische Idee der ‚arischen‘ Abstammung. Katarina kann darüber nur lachen, was ich hier auch als Abwehrmechanismus deuten würde. Sie betont, dass sie diskriminierende Erfahrungen im Arbeitsalltag macht, aber sehr viele ihrer Kolleg’innen sich offen gegen rassistische und linguizistische Aussagen stellen. Das bedeutet, dass Katarina Rückhalt empfindet und genau dies auch ausdrücken möchte. Zudem bezeichnet sie sich selbst nicht direkt als Mensch mit Migrationshintergrund, was wahrscheinlich auf das Wissen über den Diskurs zurückzuführen ist, den sie sich durch ihr Studium angeeignet hat, aber auch darauf hindeuten könnte, dass sie ihre eigene Identität nicht dort verortet.

7 Diskussion

Nach der Auswertung der Interviews von Padideh Behnaz und Katarina Babic soll an dieser Stelle in einer Diskussion erörtert werden, wie sich beide Biographien vor dem theoretischen Unterbau der Differenzordnung nach Mecheril (2008), den Differenzkategorien Sprache(n) und Migrationshintergrund und der bereits bestehenden Forschung zu Lehrer*innen mit Migrationshintergrund verhalten. Dazu kommen wir auch wieder auf die zu Beginn gestellten Forschungsfragen zurück, die in der Methodik ausgeblendet wurden, damit beiden Lebensgeschichten möglichst viel Raum gegeben werden konnte.

- Welche Erfahrungen machen Deutschlehrende mit zugeschriebenem Migrationshintergrund an Wiener Regelschulen bezogen auf
 - a) ihren Migrationshintergrund
 - b) ihre Sprache(n) im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht
 - c) ihre Position in der Bildungsinstitution Schule
- Mit welchen Strategien begegnen sie diesen verschiedenen Spannungspunkten?

Zunächst möchte ich einen Blick aus der Vogelperspektive auf die beiden Biographien werfen und deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede einordnen und kontrastieren, bevor ich auf den Kontext Migrationshintergrund, Mehrsprachigkeit, Schule und berufliche Professionalität eingehe.

Padideh Behnaz und Katarina Babic sind zwei junge Lehrerinnen in Wien, die auf den ersten Blick in ihren Biographien sehr ähnlich sind, aber zeigen, dass sich hinter dem Label ‚Migrationshintergrund‘, das beide im statistischen wie im gesellschaftlichen Sinne durch ihre eigene oder die Herkunft und ihre Erstsprachen und/oder die ihrer Eltern zugeschrieben bekommen, unzureichend, einengend und pauschalisierend ist.

Bei beiden Lehrerinnen lässt sich in ihren jeweiligen Biographien das Motiv der ‚Leistung‘ finden. Beide werden sich an unterschiedlichen Punkten ihres Lebens bewusst, dass sie ‚Leistung‘ erbringen müssen, um innerhalb der Differenzordnung wahrgenommen zu werden. Die Formel lässt sich sehr schlicht in ‚Anerkennung durch Leistung‘ zusammenfassen. Beide ‚durchlaufen‘ diesen Anpassungsprozess an die

Differenzordnung der österreichischen Migrationsgesellschaft, gehen aber verschieden damit um und kanalisieren die entstandene Frustration unterschiedlich: Genau diesen Umgang mit der Realisierung, dass man als Expertin für Pädagogik und Deutsch nicht ‚genug‘ ist, beschreibt das Paradoxon: Das Hocharbeiten, auf etwas hinarbeiten, das zur vollständigen Anerkennung führt, ist allerdings innerhalb der Differenzgesellschaft ein Trugschluss, denn dies ist nur für jene möglich, die zum ‚Wir‘ gehören und nicht für natio-ethno-kulturell ‚Andere‘ wie Padideh und Katarina. Dies ist der Schutzmechanismus der Differenzordnung. Padideh und Katarina stehen beide vor derselben Mauer, dessen Überwindung einerseits gefordert, aber andererseits verunmöglicht wird.

Unterschiedlich ist Padidehs und Katarinas Reflexion mit dem Leistungsbegriff. Beide wissen, dass Leistung wichtig ist, aber dass sie als ‚Andere‘ trotzdem immer nach anderen Maßstäben bewertet werden als die, die innerhalb der Differenzordnung zugehörig sind. Padideh ist darüber sichtlich frustriert und im Interview betont sie, dass ihre Bildungslaufbahn von dem Mantra ‚Friss oder Stirb‘ begleitet wurde: entweder man schafft es und studiert und wird etwas oder man wird nichts. Andere Optionen zieht sie nicht in Erwägung und als Kontrast berichtet sie von ihrem Bruder, der dem Leistungsdruck innerhalb der Schule nicht standhalten konnte und erst viel später als Erwachsener seinen Schulabschluss nachholte. Auch im Berufsleben trifft Padideh auf diverse Hürden und kämpft mit der Vorstellung, dass sie Absagen bekommt, weil sie nicht als zugehörig im Sinne der Differenzordnung wahrgenommen wird und einen zugeschriebenen Migrationshintergrund hat, der sich durch ihren Namen und ihre Herkunft definiert. Deutlich wird dies auch, wenn Padideh von dem ‚Zwei Klassen-System‘ an ihrer Schule spricht, denn es gibt Klassen, in denen sich aufgrund eines künstlerischen oder sportlichen Schwerpunkts keine migrationsanderen Kinder befinden und sie begründet dies u.a. mit der sozio-ökonomischen Situation der Eltern.

Katarina hat zwar auch einen starken Leistungsbegriff, kanalisiert ihre Energie aber anders als Padideh nicht in Erschöpfung und Frustration, sondern in Kreativität. Sie studiert und arbeitet wie Padideh sehr viel, aber sie schafft es sich zu bremsen und reflektiert, dass es auch Zeiten in ihrem Leben gab, in denen sie zu viel gearbeitet und zu viel studiert hat. Sie lebt vorausschauend und steigt bereits während des Studiums in den Beruf ein. Auch wenn Katarina Linguizismus- und Rassismuserfahrungen

gemacht hat, wandelt sie die Negativität, die ihr entgegengebracht wird, in eine lehrreiche Erfahrung um: Negativbeispiele wie ihre Deutschlehrerin in der Schule spornen sie an, eine bessere Lehrerin zu sein und bei ihren Schüler'innen nicht die gleichen Fehler zu machen. Katarina betont häufig im Interview, dass sie sehr engagiert ist und sich sehr bemüht, ihren Schüler'innen eine wertschätzende und zugleich fordernde Lernumgebung zu schaffen. Sie ist sich aber auch bewusst, dass nur weil sie in ihrer Bildungslaufbahn ehrgeizig und fleißig war und sich auch traute, ihre linguizistische Deutschlehrerin zu konfrontieren, nicht jede/jeder so reagiert wie sie und negativen Erfahrungen etwas Positives abgewinnen kann.

Beide, Padideh und Katarina, kritisieren den Leistungsbegriff, den sie sich in der Differenzordnung zwangsweise aneignen mussten, aus ihrer Perspektive als Lehrerinnen sehr: Nicht jedes Kind sollte sich ‚kasteien‘, um Anerkennung zu erlangen. Linguizismus in der Schule darf nicht als Normalität weggesteckt werden, sondern bedarf Aufklärung und Veränderung. Padideh betont dies am Ende des Interviews als ich sie frage, ob sie noch etwas abschließendes sagen möchte und argumentiert, dass Selbstkasteiung, d.h. alles für die Schule zu geben, damit man zur Differenzordnung gehört, so wie Padideh es getan hat, keine Option für ihre Schüler'innen sein kann. Sie möchte nicht, dass es ihnen genauso ergeht wie ihr, d.h., dass deren Leben von der gleichen Chancenungleichheit begleitet wird wie Padideh es erlebt hat und erlebt.

Auffallend ist auch, dass Katarina und Padideh – bevor sie sich für den Lehrberuf entschieden – ein Studium mit großem Prestige begonnen haben. Fächer wie Medizin und Jus bedeuten maximale Handlungsfähigkeit über Leben und Tod in Entscheidungspositionen mit hohem gesellschaftlichem Ansehen und sich begleitet von einem entsprechendem sozio-ökonomischen Status. Meine Hypothese ist, dass diese Berufe für Nicht-Zugehörige der Differenzordnung deswegen besonders attraktiv sind und Padideh und Katarina durch diese erste Studienwahl Selbstermächtigung für sich und vermutlich auch für ihre Eltern innerhalb der Differenzordnung erkämpfen wollten. Ob bewusst oder unbewusst sei dahingestellt.

Erwähnenswert ist auch, dass Katarina und Padideh beide eine Beziehung zu Deutsch haben, die von Ambivalenzen geprägt ist. Dies ist bei beiden aber sehr verschieden. Padideh lernt Farsi als Erstsprache und durch ihre Eltern auch Englisch als Kind. Mit dem Umzug nach Österreich kommt Deutsch hinzu, was sie sich selbst aneignet.

Katarina wächst im weitesten Sinne bilingual auf. Ihre Eltern kommen aus dem ehemaligen Jugoslawien und sprechen Kroatisch. Ihre Mutter ist aber in Deutschland geboren und besucht in Österreich die Schule.

Gemeinsam ist bei beiden, dass sie ihre Fähigkeit, Deutsch zu sprechen mit Adjektiven wie ‚perfekt‘ und ‚klar‘ belegen und dass der Zuspruch zu diesem ‚richtigen‘, ‚akzentfreien‘ Deutsch von außen kommt. Bei Padideh sind es die Kindergärtner*innen, bei Katarina ihre Eltern. Beide betonen diesen Aspekt im Interview bereits in ihrer Selbsterzählung, also direkt nach der Erzählaufforderung meinerseits. Padideh bringt sich Deutsch quasi in Eigenregie im Kindergarten und spricht mit ihren Eltern Farsi. Im Gegensatz zu Padideh, die ihre ersten zwei Lebensjahre in Teheran verbrachte, ist Katarina in Wien geboren und wächst mit Deutsch und Kroatisch auf. Sie hat eine Bindung zu beiden Sprachen, wobei sie Kroatisch die Domäne der Emotion zuordnet und Deutsch für sie einen weitaus funktionelleren Wert hat, was sie auch auf eine Art und Weise bedauert, da sie sich bemüht, ihre Kroatischkenntnisse auch auf dieselbe professionelle Ebene zu heben, die sie durch ihre Schul- und Universitätsbildung auf Deutsch erarbeitet hat.

Katarina wird in ihrer sprachlichen Entwicklung außerdem durch ihre Mutter unterstützt, die das österreichische Schulsystem selbst durchlaufen hat und sich dem hohen Stellenwert von Deutsch innerhalb der Differenzordnung bewusst ist. Vielleicht auch so sehr bewusst, dass ihre Eltern Katarina zuerst auf eine Privatschule schickten, um ihr einen Startvorteil zu verschaffen? Bezeichnend ist auch ihre Erfahrung mit ihrer eigenen Deutschlehrerin: Katarina kann niemals gut genug sein, weil sie aufgrund ihrer Herkunft niemals zugehörig sein kann. Außerdem ist sie sich der Trennung ihrer Sprachen in die emotionale, familiäre Domäne (Kroatisch) und die funktionelle, bildungssprachliche, öffentliche Domäne (Deutsch) sehr bewusst: Sie weiß, dass sie in der Öffentlichkeit unterschiedlich wahrgenommen wird, wenn sie Deutsch oder Kroatisch spricht.

Padideh hingegen hat keinerlei familiäre Unterstützung beim Deutschlernen und auch ein kompliziertes Verhältnis zu ihrer Mehrsprachigkeit. Sie misst ihre Sprachkenntnisse in Farsi, Englisch und Deutsch an dem unerreichbaren Grad der Perfektion und glaubt, dass sie diesen Grad in keiner der drei Sprachen wirklich erreicht hat. Dies erinnert an Native Speakerism und Muttersprachler*innen-Bias mit der Frage, inwiefern unerreichbare und glorifizierte Sprachperfektion ein

Messinstrument sein kann, mit dem bewertet wird, wer zugehörig ist und wer nicht. Im Gegensatz zu Katarina, die für sich einen Weg gefunden hat, mit ihrer sprachlichen Identität umzugehen, strebt Padideh dem Ideal der ‚Muttersprache‘ nach, aber betont selbst, dass dies für sie unerreichbar ist. Hier stellt sich die Frage: Warum tut sie das?

Von außen betrachtet gibt es mehrere Ansätze. Im Sinne der Differenzordnung hat Padideh keine Wahl: Durch ihre eigene Ambivalenz wird er ihr unmöglich gemacht, jemals zugehörig zu sein. Ich vermute stark, dass ihr dies bewusst ist und es zurecht in Frustration umschlägt und in ihren hohen Leistungsanspruch an sich selbst, um es trotzdem in einem unfairen System zu schaffen, dass nicht darauf ausgelegt ist, sie zu akzeptieren. Dadurch, dass Farsi wie auch Kroatisch nicht über die gleiche Ankererkennung und das Prestige verfügen wie Deutsch als konstituierende Sprache der Nation Österreich, wird Menschen wie Padideh und auch Katarina die Möglichkeit genommen, ihre Erstsprachen Farsi und Kroatisch zu lernen, zu entdecken und vor allem: ohne Diskriminierung in der Öffentlichkeit zu sprechen. Dadurch, dass Deutsch im Bildungsbereich einen extrem hohen Stellenwert hat und der Perfektionsgrad der Sprache geradezu aggressiv eingefordert wird, z.B. durch das ‚akzentfreie‘ Deutsch, orientieren Padideh und Katarina Farsi und Kroatisch an demselben Maßstab.

Zusammenfassend gibt es in Katarinas und Padidehs Biographien die Thematik des Leistungsbegriffs und der Reflexion über diesen sowie die Ambivalenz zwischen dem Stellenwert von Deutsch im Verhältnis zu ihrer Mehrsprachigkeit und der konstanten Anpassung an die Differenzordnung, die ihre Ambivalanz nicht akzeptiert und mit unfairen Maßstäben misst. Padideh wirkt auf mich sehr kämpferisch und engagiert, aber auch frustriert und wütend über ein Bildungssystem, dass sie und andere Nichtzugehörige ausgrenzt, diskriminiert und an den Rand der Erschöpfung bringt. Katarinas Bildungsweg ist viel positiver besetzt als der von Padideh und das wird auch wesentlich dadurch begründet sein, dass sie Unterstützung hatte. Nichtsdestotrotz sind ihre Erfahrungen denen von Padideh nicht unähnlich, sie kanalisiert diese nur anders.

Die Art und Weise, wie beide mit diesem Themen umgehen und wie sie sich innerhalb der Differenzordnung ihre Position definieren, soll nun mit der Evaluation der Forschungsfragen betrachtet werden. Hierbei steht zuerst der Umgang mit dem zugeschriebenen Migrationshintergrund im Vordergrund. Dabei stellt sich die Frage: Wie nutzen Padideh und Katarina den Begriff in ihrer Biographie? Beanspruchen sie die Bezeichnung ‚Migrationshintergrund‘ für sich und inwiefern spielt diese eine Rolle

in ihrem professionellen Selbstverständnis als Lehrerinnen? Welche Erfahrungen machen beide Lehrer*innen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund an Wiener Regelschulen, die sich auf diese Zuschreibung beziehen?

Padideh benutzt den Begriff Migrationshintergrund durchaus als Selbstbezeichnung, die aber bis auf eine Ausnahme negativ konnotiert ist. Bei ihrer Jobsuche evaluiert sie selbst, dass ihr Migrationshintergrund ausschlaggebend für ihren Misserfolg sind und sie sich deshalb auch lange Zeit als benachteiligt und bittend fühlt, obwohl sie die gleiche Ausbildung wie ihre Kolleg*innen hat. Die negativen Erfahrungen ziehen sich bei Padideh so weit, dass sie ihre Professionalität gegenüber Eltern verteidigen muss, die ihr die Fähigkeit absprechen wollen, Deutsch zu unterrichten und sie immer wieder auch von Kommentatoren zu ihrem nicht vorhandenen Akzent zu Antworten gezwungen wird. Ihr Aussehen, ihr Name und ihre Herkunft korreliert mit der differenzordnungstauglichen Vorstellung von einer Deutschlehrerin und so wird sie immer wieder als Migrationsandere positioniert und ihre Professionalität unter die von Zugehörigen gestellt. Interessant ist auch, dass diese Positionierungen von Erwachsenen vorgenommen werden und nicht von Padidehs Schüler*innen. Im Klassenzimmer ist die Hierarchie klar und Padideh in der machtvollen Position.

Thomas (2018) Hypothese, dass die Zugehörigkeit zum natio-ethno-kulturellen ‚Wir‘ nicht aufgrund der Differenzkategorie Sprache, sondern aufgrund des Aussehens definiert wird, trifft bei Padideh im weitesten Sinne zu: Ihre äußerlich sichtbare Herkunft passt nicht zu ihrem Wiener Dialekt. Die Positionierung durch den Migrationshintergrund passt nicht zu ihrem gesprochenen Deutsch, dass unverkennbar österreichisch klingt.

Das einzige Mal, dass Padideh ihren zugeschriebenen Migrationshintergrund positiv bewertet ist in Bezug auf ihre Lehrposition an einer AHS, an der sie momentan unterrichtet. Dort wurde sie gerade wegen des Migrationshintergrunds eingestellt. Sie schreibt sich selbst ein besonderes Einfühlungsvermögen in ihre Schüler*innen mit Migrations- und Fluchterfahrungen zu. Andererseits berichtet Padideh auch von einem enorm hohen Arbeitsdruck und Stresslevel, dass bei ihr zu physischen Konsequenzen führt. Im Gegensatz zu den Eltern berichtet Padideh über keinerlei Probleme mit ihrem Schüler*innen. In Bezug auf die Forschung lässt sich hier der Bezug zu der Annahme der Selbstwirksamkeit des eigenen Migrationshintergrunds ziehen und dem Stress, der diese Erwartungshaltung begleitet (vgl. Göbel 2013, Akbaba/Bräu/Zimmer 2013,

Karakaşoğlu/Wojciechowicz/Gruhn 2013). Ich könnte mir vorstellen, dass auch Padideh die Abgrenzung zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung des Migrationshintergrunds und den dabei zugeschriebenen Kompetenzen der ‚kulturellen Sensibilität‘ und der rein professionellen Seite der Lehrtätigkeit schwerfällt, da sie innerhalb der Differenzordnung prekär positioniert ist. Einerseits tritt sie mir gegenüber selbstbewusst und bestimmt auf und erzählt offen von ihren Erfahrungen, andererseits fühlt sie sich zurecht diskriminiert und das ärgert sie.

Katarina hingegen benutzt die Bezeichnung Migrationshintergrund nicht als Selbstbeschreibung, aber auch nicht als Kategorie, in der sie andere bezeichnet und denkt. Im gesamten Interview kommt der Migrationshintergrund nur einmal zur Sprache, als Katarina über Diskriminierung im Schulalltag spricht, der von einer Vortragenden gegen vermeintliche ‚Bioösterreicher‘innen‘ gerichtet ist und sie sich scherzhaft selbst fragt, ob sie denn zu dieser Gruppe gehören würde und sich auch viele ihrer Kolleg‘innen offen gegen rassistische und linguizistische Diskriminierungen positionieren, sollten sich diese gegen Personen mit Migrationshintergrund und Personen mit anderer Muttersprache als Deutsch richten. Hierbei wird nicht klar, ob sie sich zu diesen beiden Gruppen dazuzählt. Katarinas Umgang mit dem Terminus ist sehr reflektiert und ich vermute, dass sie den Begriff auch aufgrund ihrer DaF/DaZ-Ausbildung entsprechend vermeidet. Katarina definiert sich im schulischen Sinne nicht über ihre Biographie, sondern über ihre Professionalität und so will sie auch von außen wahrgenommen werden.

Dies zeigt sich auch in Bezug auf die Erfahrungen, die Padideh und Katarina in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit in Zusammenhang mit dem Deutschunterricht machen. Akbabas Terminus *double binding ethnicity* (2017), also die unauflösbare Position von Migrationsanderen in der Differenzgesellschaft zwischen den Forderungen der Anpassung und der Ablehnung derselben bringt sie in Situationen, die von ihnen ambivalente Handlungen verlangen. Katarina berichtet davon, dass sie als Lehrerin an ihrer Mittelschule auch das Sprachverbot von anderen Sprachen außer Deutsch während der Unterrichtspausen vollziehen muss. Das bringt sie als Lehrerin mit ihren Überzeugungen von durchgängiger Sprachbildung und der Wertschätzung aller Sprachen in eine paradoxe Handlungssituation. Sie ist gezwungen, von ihren Schüler‘innen etwas zu verlangen, was ihrer Meinung nach aus verschiedenen Gründen falsch ist. Aber wie Katarina auch schon ihre eigenen

Diskriminierungserfahrungen reflektiert und versucht, sie ins positive zu drehen und etwas daraus mitzunehmen, entdeckt sie auch hier eine Möglichkeit des Handelsspielraums in ihrer Subjektivation (Butler 2001/2006, Rose 2015). Sie deutet das Verbot um und wandelt es in eine für ihre Schüler'innen gemeinschaftsbildende Aktivität um: die Stärkeren können so den Schwächeren beim Deutsch sprechen helfen. Katarina schafft durch ihren Unterricht, in dem sie immer wieder Räume für das freiwillige Sprechen in den Erstsprachen der Schüler'innen eröffnet (z.B. beim Singen im Musikunterricht), eine Balance zum monolingualen Habitus der Schule.

Padideh spricht sich selbst, wie bereits erläutert, auch durch ihre eigene Biographie ein besonderes Einfühlungsvermögen für ihre Schüler'innen zu. Ihr Verhältnis zu ihrer Mehrsprachigkeit ist kompliziert und von Perfektionsbestrebungen bestimmt, aber auffallend ist, dass sie in Bezug auf ihren Schulalltag positiv über ihre Mehrsprachigkeit spricht. Sie kann sich besser in ihre Schüler'innen hineinversetzen und verschafft sich so einen Vorteil gegenüber anderen Lehrer'innen. Dass sie jetzt an einem Punkt ist, an dem sie selbst mit ‚Ausländerkindern‘ wie sie es selbst einmal war, arbeitet, gibt ihr natürlich die Möglichkeit, Dinge anders zu machen als ihre eigenen Lehrer'innen. Padideh arbeitet laut eigener Aussage zwischen 70 und 80h in der Woche, was auch zeigt, dass sie extrem engagiert ist. Einerseits könnte dies bedeuten, dass sie sich um qualitativ hochwertigen Unterricht und Betreuung bemüht ist, andererseits zeigt ihre Biographie, dass sie schon immer einen sehr hohen Leistungsanspruch hatte, der durch die unfairen Anforderungen der Differenzordnung noch extra intensiviert wurde.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurden Schulen als nationale Institutionen mit Bildungsmonopol der Differenzgesellschaft charakterisiert. Nationalstaatliche Konzepte und Ideen des Zusammenhalts werden wesentlich über das Bildungssystem und die jeweilige Nationalsprache stabilisiert (vgl. Gogolin 2008, Bourdieu 2017, Thompson 2017). Padideh hat sich ihre Position hart erkämpft und fühlt sich zum höchstwahrscheinlich ersten Mal in ihrer Karriere an einem Punkt, an dem sie zumindest etwas aktiv steuern kann. Ihr Migrationshintergrund ist für sie aus pädagogischer Sicht ein Vorteil, der es ihr erlaubt, ihre Schüler'innen mit anderen Augen zu sehen und Konflikte schneller lösen zu können. Dennoch ist auch sie in einem System gefangen, dass sie nicht unterstützt, allein schon wegen ihren eigenen Erfahrungen im österreichischen Schulsystem und dass kein Kind sich so kasteien

sollte, wie sie es hat tun müssen. Katarina berichtet im Gegensatz zu Padideh von einem Zusammenhalt unter den Kolleg'innen, jedoch von fehlender Unterstützung der Direktion. Hier zeigt sich auch, dass Lehrer'innen innerhalb des Systems gemeinsam agieren können und in den kleinsten Einheiten, den Klassen, koordiniert an einer inklusiven und sprachwertschätzenden Umgebung arbeiten können. Dennoch muss auch Katarina Sprachkompetenztests wie MIKA-D durchführen, was sie nicht befürwortet. Hier zeigt sich wieder ihre ambivalente Position innerhalb des Schulsystems.

Zum Schluss möchte ich noch einmal abschließend auf die Frage eingehen, mit welchen Strategien Katarina und Padideh den Differenzkategorien Migrationshintergrund und Sprache(n) ihren Alltag in der Schule bewältigen. Katarina will für mich wegen ihres Fachwissens und ihrer professionellen Kompetenz als Lehrerin wahrgenommen werden und nicht, weil sie einen zugeschriebenen Migrationshintergrund hat. Das schlussfolgere ich deswegen, weil sie im Interview ausführlich ihre sprachwissenschaftlichen Ansätze erklärt und auch ihr Fachwissen des Studiums mit ihrem Schulalltag verbindet. Dies ist eine ihrer Strategien, fachlich fundierten Unterricht zu machen, der für ihre Schüler'innen ein Gewinn ist, z.B. mit durchgängiger Sprachbildung und der Erarbeitung der deutschen Bildungssprache. Außerdem setzt sie auf Gemeinschaft und versucht, dies auch ihren Schüler'innen näherzubringen, beispielsweise beim Sprachverbot. Aber auch innerhalb des Kollegiums ist dieser Austausch für Katarina wichtig, weil es auch einen Handlungsspielraum eröffnet, in dem man gemeinsam Dinge diskutieren und evaluieren kann. Zudem birgt der enge Kontakt zu Kolleg'innen auch einen Ausgleich zur Direktion, von der sich Katarina nicht wirklich unterstützt fühlt. Katarina ist sehr gern Lehrerin und wird durch ihre eigene Schulzeit und den familiären Rückhalt in der Familie für ihre Mehrsprachigkeit und die emotionale, familiäre Verbindung zu Kroatisch ein positive Verbindung zu ihren eigenen Sprachen Deutsch und Kroatisch haben. Sie weiß um die Wichtigkeit der sprachlichen Identität und lässt dem auch bei ihrem Schüler'innen bewusst Raum.

Padidehs Strategien sind für mich schwer zu erkennen. Das kann auf meinen eigenen Forscher'innenblick zurückzuführen sein, weil sie nicht ganz offensichtliche Beispiele nennen wie zum Beispiel das Sprachverbot von dem Katarina berichtet und ich anhand von Padidehs Interview nur Vermutungen anstellen kann. Außerdem möchte ich

hinzufügen, dass ich sie einige Tage vor Katarina interviewt habe, und so ohne Übung in der narrativen Gesprächsführung war. Auffallend ist für mich dennoch, dass Padideh immer wieder von Steinen berichtet, die ihr und auch ihren Schüler*innen in den Weg gelegt werden und die auf ihre Position in der Differenzgesellschaft zurückzuführen sind. Padideh hat immer versucht, den Ansprüchen der Leistungsgesellschaft nicht nur zu entsprechen, sondern sie sogar zu übertreffen, weil sie weiß, dass sie nur so eine Chance hat, wahrgenommen zu werden. Das Problem ist aber, dass sie, egal was sie tut, trotzdem als Migrationsandere dem Paradoxon der Differenzgesellschaft unterworfen ist. Darüber ist sie zurecht frustriert und bringt das auch im Interview zum Ausdruck. Das tut sie nicht nur für sich, sondern auch für ihre Schüler*innen. Ihr Weg in den Beruf ist von großer Ablehnung geprägt. Sie schreibt über 60 Bewerbungen und bekommt nur Absagen, sie muss sich ihre Position mühsam erkämpfen und das führt auch dazu, dass sie mit ihrer hervorragenden Ausbildung nicht ernst genommen fühlt. Padideh führt auch ihren Migrationshintergrund, ihre Herkunft und ihren Namen selbst als Gründe an, warum sie nicht die erste Wahl sein wird, wenn es um Deutschunterricht geht. Padidehs Deutsch passt nicht mit ihrer äußerlichen Wahrnehmung zusammen. Dies spricht für Thomas Hypothese (2018), dass nicht die Sprachkenntnisse oder der Akzent entscheidend sind, sondern die Zugehörigkeit innerhalb der Differenzgesellschaft. Wenn es nicht danach gehen würde, dann hätte Padideh sofort eine Anstellung bekommen. Ich habe den Eindruck, dass dies bei Katarina weniger eine Rolle spielt, da sie in Wien geboren und weitestgehend bilingual mit Deutsch aufgewachsen ist und auch in ihrer sprachlichen Identität anders deutet als Padideh, bei der überwiegend die Nicht-Zugehörigkeit zu keiner Sprache und keinem daraus resultierendem ‚Kulturkreis‘ dominiert. Dieses konstante Deplatziert-werden, dass Padideh erlebt, wirkt sich mit großer Wahrscheinlichkeit auch auf ihr eigenes Selbstverständnis von ihrem Platz innerhalb der Differenzgesellschaft aus. Am Ende des Interviews spricht Padideh sich für eine generelle Reform des Schulsystems aus und das zeigt ein weiteres Mal, dass sie diese Ungerechtigkeiten sehr beschäftigen.

Abschließend möchte ich als Forscherin auch betonen, dass diese Arbeit keinen Anspruch darauf erhebt, in irgendeiner Art und Weise ‚vollständig‘ zu sein. Auch ich bin in die Differenzordnung eingebunden und durch mein Aussehen, meine Herkunft und meine Erstsprache zugehörig im Sinne der unausgesprochenen Hierarchie.

Deshalb ist es unmöglich, diese ‚Bille‘ vollständig abzulegen, aber ich habe versucht, das so gut es geht zu tun und die Mehrdimensionalität der verschiedenen Differenzkategorien und der paradoxen Anforderungen unserer Migrationsgesellschaft an Lehrer*innen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund gerecht zu werden.

Padidehs und Katarinas Biographien sind in erster Linie einzelne Geschichten, aber stehen auch exemplarisch für eine Gruppe an Lehrer*innen, die als Migrationsandere einer paradoxen Handlungsaufforderung unterliegen: Man erwartet Zugehörigkeit, aber verunmöglicht diese. Die Strategien, die sie entwickeln, um handlungsfähig zu bleiben, sind verschieden, aber sie haben gemeinsam, dass sie trotz allem versuchen, es anders zu machen als die Pädagog*innen, die sie unterrichtet haben und somit auch für ihre Schüler*innen eine Lernumgebung zu schaffen, die ihre Sprachen wertschätzt und Deutsch in einer Art und Weise näher bringt, die nicht aus Linguizismus und Zwang besteht. Gerade in Bezug auf den Anhang ‚mit Migrationshintergrund‘ besteht auch in der Forschung Bedarf, diesen zu überdenken, ist doch die Vielfalt der Menschen, die sich hinter diesem Begriff verbirgt, zahlreich. Dazu müsste allerdings auch ein gesellschaftliches Umdenken stattfinden und generell daran gearbeitet werden, Strukturen aufzubrechen, die einengen und zuschreiben, um anderen ihre Machtpositionen zu erhalten. Diese Arbeit soll zumindest ein Versuch sein, sich mehr mit diesen Thematiken auseinander zu setzen und auch Anreize dazu geben, dass Studien, in denen viele Pädagog*innen befragt werden, womöglich mehr Aufmerksamkeit erregen, aber die Differenzierung zwischen Menschen im Detail sehr wesentlich und bedeutsam ist. Denn nur so können wir als Forscher*innen beginnen, Strukturen zu erkennen und diese dann in größeren Dimensionen begreifen. Diesen Anstoß soll diese Forschungsarbeit liefern.

8 Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt. „A1 Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache“. *Deutsch als Zweitsprache*, herausgegeben von Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke, 2. korrigierte und überarbeitete, Schneider-Verlag Hohengehren, 2010, S. 3–16.
- Akbaba, Yalız. „Der Migrationshintergrund im Vordergrund. Gesellschaftliche Differenzierungsordnungen und individuelle Umgangsstrategien einer Lehrerin.“ *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis.*, herausgegeben von Karin Bräu u. a., Waxmann, 2013, S. 187–196.
- . *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Beltz Juventa, 2017.
- . „Paradoxe Handlungsanforderungen an Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘“. *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, herausgegeben von Karin Bräu und Christine Schlickum, Verlag Barbara Budrich, 2015, S. 139–152.
- Akbaba, Yalız, Bräu, Karin und Meike Zimmer. „Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund.“ *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis.*, herausgegeben von Karin Bräu u. a., Waxmann, 2013, S. 37–58.
- Bandorski, Sonja, und Yasemin Karakaşoğlu. „Macht ‚Migrationshintergrund‘ einen Unterschied? Studienmotivation, Ressourcen und Unterstützungsbedarf von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund“. *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis.*, herausgegeben von Karin Bräu u. a., Waxmann, 2013, S. 133–156.
- Bonfiglio, Thomas Paul. „Inventing the native speaker“. *Critical Multilingualism Studies*, Bd. 1:2, 2013, S. 29–58.
- . *Mother Tongues and Nations. The Invention of the Native Speaker*. de Gruyter, 2010.
- Bourdieu, Pierre. „Der sprachliche Markt“. *Sprache*, herausgegeben von Franz Schultheis und Stephan Egger, Suhrkamp, 2017, S. 179–190.
- Bräu, Karin, u. a., Herausgeber*innen. *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Waxmann, 2013.
- Brutt-Griffler, Janina, und Keiko K. Samimy. „Revisiting the Colonial in the Postcolonial: Critical Praxis for Nonnative-English-Speaking Teachers in a TESOL Program“. *TESOL Quarterly*, Bd. 33:3, 1999, S. 413–431.
- Butler, Judith. *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. 1. Aufl., Suhrkamp, 2006.
- . *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. 1., Suhrkamp, 2001.
- Davies, Alan. „The native speaker in applied linguistics“. *The handbook of applied linguistics*, herausgegeben von Alan Davies und Catherine Elder, Blackwell Publishing, 2004, S. 431–450.

- . *The Native Speaker: Myth and Reality*. Multilingual Matters, 2003.
- Dirim, İnci. „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über Sprache(n) in der Migrationsgesellschaft“. *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*, herausgegeben von Paul Mecheril u. a., Waxmann, 2010, S. 91–114.
- . „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“ Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern“. *Kulturen der Bildung- Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*, herausgegeben von Merle Hummrich u. a., Springer VS, 2016, S. 191–207.
- . „Jemand hat Migrationshintergrund“ oder „Jemand hat einen Migrationshintergrund“? Eine zuschreibungskritisch-linguistische Reflexion“. *Migration und Globalisierung in Zeiten des Umbruchs. Festschrift für Gudrun Biffl. Krems (Edition Donau-Universität Krems)*, herausgegeben von Friedrich Altenburg u. a., 2017, S. 435–439.
- Dirim, İnci, und Natascha Khakpour. „Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule“. *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung*, herausgegeben von İnci Dirim u. a., Verlag Julius Klinkhardt (UTB), 2018, S. 201–225.
- Dirim, İnci, Magdalena Knappik, u. a. „Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen“. *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung*, herausgegeben von İnci Dirim u. a., Verlag Julius Klinkhardt (UTB), 2018, S. 51–62.
- Dirim, İnci und Paul Mecheril. „Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft“. *Migrationspädagogik*, herausgegeben von Paul Mecheril u. a., Beltz Verlag, 2010, S. 121–149.
- . „Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft“. *Migrationspädagogik*, herausgegeben von Paul Mecheril u. a., Beltz Verlag, 2010, S. 99–120.
- . „Heterogenitätsdiskurse - Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive“. *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung*, herausgegeben von İnci Dirim u. a., Verlag Julius Klinkhardt (UTB), 2018, S. 19–62.
- Foucault, Michel. *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. 1. Aufl., Suhrkamp, 1994.
- . „Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts“. *Michel Foucault: jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*, herausgegeben von Hubert L. Dreyfus und Paul Rabinow, 2., Beltz Verlag, 1994, S. 243–250.
- Georgi, Viola B. „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Empirische Schlaglichter auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit und kultureller Heterogenität“. *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis.*, herausgegeben von Karin Bräu u. a., Waxmann, 2013aS. 223–241.
- Georgi, Viola B., Ackermann, Lisanne, und Karakaş, Nurten. *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Waxmann, 2011.

- Gepp, Joseph. „Begriff Wirtschaftsflüchtling: der große Andere“. *profil*, 2. Juni 2016, <https://www.profil.at/wirtschaft/begriff-wirtschaftsfluechtling-8239115>. [Zuletzt besucht am 16.02.2021]
- Göbel, Kerstin. „Interkulturelle Kompetenz und emotionale Belastung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund“. *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis.*, herausgegeben von Karin Bräu u. a., Waxmann, 2013, S. 209–222.
- Gogolin, Ingrid. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. Aufl., Waxmann, 2008.
- Heinemann, Alisha M. B., und İnci Dirim. „‘Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich‘ - Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem“. *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*, herausgegeben von Emre Arslan und Bozay Kemal, Springer VS, 2016, S. 199–214.
- Holliday, Adrian. „Native-speakerism“. *ELT Journal*, Nr. Volume 60/4, Oktober 2006, S. 385–387.
- Horvath, Kenneth. „Migrationshintergrund. Überlegungen zu Vergangenheit und Zukunft einer Differenzkategorie zwischen Statistik, Politik und Pädagogik“. *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*, herausgegeben von Ingrid Miethe u. a., Springer VS, 2017, S. 197–216.
- Kallmeyer, Werner, und Fritz Schütze. „Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung“. *Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14.-16. Oktober 1976*, herausgegeben von Dirk Wegner, Helmut Buske Verlag, 1977, S. 159–274.
- Karakaşoğlu, Yasemin. „Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund“. *Schule mit Migrationshintergrund*, herausgegeben von Ursula Neumann, Waxmann, 2011, S. 121–135.
- Karakaşoğlu, Yasemin, Wojciechowicz, Anna und Miriam Gruhn. „Zum Stellenwert von LehrerInnen und Lehrern mit Migrationshintergrund im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse“. *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis.*, herausgegeben von Karin Bräu u. a., Waxmann, 2013, S. 69–84.
- Khakpour, Natascha. „Die Differenzkategorie Sprache. Das Beispiel ‚Native Speaker‘“. *Kulturen der Bildung- Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*, herausgegeben von Merle Hummrich u. a., Springer VS, 2016, S. 209–220.
- Knappik, Magdalena. „Disinventing ‚Muttersprache‘. Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und ‚Perfektion‘“. *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*, herausgegeben von Aysun Doğmuş u. a., Springer VS, 2016, S. 221–240.
- Knappik, Magdalena, und İnci Dirim. „‘Native-Speakerism‘ in der Lehrerbildung“. *journal für lehrerInnenbildung*, Bd. 3, Nr. 13, 2013, S. 20–23.
- Knappik, Magdalena, und Paul Mecheril. „Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen“. *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung*,

- herausgegeben von İnci Dirim u. a., Verlag Julius Klinkhardt (UTB), 2018, S. 159–177.
- Kul, Aysun. „„Jetzt kommen die Ayses auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit.“ Subjektiv bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen und Referendaren im Rassismuskontext“. *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis.*, herausgegeben von Karin Bräu u. a., Waxmann, 2013, S. 157–171.
- Küsters, Ivonne. *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. 2. Aufl., VS, 2009.
- Mecheril, Paul. „Diversity“. *Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfungen*. 1. Juli 2008, <https://heimatkunde.boell.de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung>. [Zuletzt besucht am 16.2.2021]
- . „Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive.“ *Migrationspädagogik*, herausgegeben von Paul Mecheril u.a., Beltz Verlag, 2010, S. 7-22.
- Mecheril, Paul, u. a. *Migrationspädagogik*. Beltz Verlag, 2010.
- Mecheril, Paul, und Thomas Quehl. „Die Sprache der Schule“. *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis*, herausgegeben von Nadja Thoma und Magdalena Knappik, transcript, 2015, S. 151–177.
- Mecheril, Paul, und Saphira Shure. „Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum“. *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung*, herausgegeben von İnci Dirim u. a., Verlag Julius Klinkhardt (UTB), 2018, S. 63–89.
- Rose, Nadine. „Subjekte der Macht bei Judith Butler und Michel Foucault. Machtvolle Diskurse, Subjektivierungen und Widerstand als Ausgangspunkt für eine rassismuskritische Perspektive in der Migrationsforschung“. *Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien*, herausgegeben von Julia Reuter und Paul Mecheril, Springer VS, 2015, S. 323–342.
- Rosenthal, Gabriele. *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. 4. Aufl., Beltz Juventa, 2014.
- Rotter, Carolin. „Der Migrationshintergrund im Vordergrund - eine professionstheoretische Betrachtung der Diskussion um Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“. *journal für lehrerInnenbildung*, Bd. 3, Nr. 13, 2013, S. 7–14.
- . *Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Springer VS, 2014.
- Schlickum, Christine. „Professionelle Orientierungen von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund im Umgang mit sprachlicher Vielfalt“. *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis.*, herausgegeben von Karin Bräu u. a., Waxmann, 2013, S. 107–118.
- Schlickum, Christine, und Carolin Rotter. „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Forschungsgegenstand. Fortschreibung einer Differenzmarkierung?“. *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis.*, herausgegeben von Karin Bräu u.a., Waxmann, 2013, S. 59-68.

- Schütze, Fritz. „Biographieforschung und narratives Interview“. *Neue Praxis*, Bd. 13/3, 1983, S. 283–293.
- . *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Kurseinheit 1: 3-fach Kurs*. Fernuniversität Hagen, 1987.
- Schwendowius, Dorothee. *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biografien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*. transcript, 2015.
- Thoma, Nadja. *Sprachbiografien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. transcript, 2018.
- Thoma, Nadja, und Magdalena Knappik, Herausgeber. *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. transcript, 2015.
- Thompson, John B. „Bourdieu über Sprache“. *Sprache*, herausgegeben von Stephan Egger, Suhrkamp, 2017, S. 199–241.

9 Anhang

9.1 Abstract

Das Thema dieser empirischen Arbeit sind Lehrer*innen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund, die an Wiener Regelschulen Deutsch als Schulfach unterrichten. Einerseits sind sie Expert*innen für das Fach Deutsch und haben eine entsprechende Ausbildung absolviert, um an der Institution Schule tätig zu sein. Andererseits wird ihnen aufgrund ihrer Nicht-Zugehörigkeit zum ‚Wir‘ der Migrationsgesellschaft und der idealisierten Vorstellung von ‚Muttersprachlichkeit‘ ihr Status als Deutschlehrer*innen abgesprochen. Das Forschungsinteresse ergibt sich aus diesem paradoxen Umstand: Welche Erfahrungen machen Deutschlehrer*innen mit Migrationshintergrund an Wiener Regelschulen und wie begegnen sie den Herausforderungen in ihrem Unterrichtsalltag? Neben bereits erfolgter Forschung zum Themenkomplex Lehrer*innen mit Migrationshintergrund ist das theoretische Konzept dieser Arbeit auf dem der Differenzordnung (Mecheril 2008) aufgebaut. Dazu wurden die zwei Differenzkategorien Sprache(n) und Migrationshintergrund identifiziert und kritisch erarbeitet. Ausgehend von der interpretativen Sozialforschung wurden narrative Interviews mit zwei Deutschlehrer*innen geführt und mithilfe der Methode der biographischen Fallrekonstruktion analysiert.

9.2 Transkripte der Interviews

Die Transkripte der zwei durchgeführten Interviews für die vorliegende Masterarbeit befinden sich auf dem beiliegenden digitalen Datenträger.