



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Untereinander kann man das machen, aber nicht in der Öffentlichkeit“

Eine empirische Untersuchung zu den Spracheinstellungen von Eltern und Erziehungsberechtigten in der zweiten Migrationsgeneration

verfasst von / submitted by

Rümeysa Tankir, BA

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

Wien, 2023 / Vienna 2023

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:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dr.ⁱⁿ Doris Pokitsch, BA MA

Danksagung

Zunächst möchte ich allen Forschungspartnerinnen danken, die mir ihre wertvolle Zeit geschenkt und mit mir teils sehr persönliche Erfahrungen geteilt haben.

Meiner Familie bin ich zutiefst dankbar für ihre bedingungslose Unterstützung, während meiner gesamten Studienzeit. Meinem Vater, der auch nach anstrengenden Tagen auf der Baustelle die Muße besaß, meinen Geschwistern und mir aus riesigen Enzyklopädien vorzulesen, bin ich für all seine Bemühungen sehr dankbar. Er hat mir die Tür zu Wissenswelten eröffnet und mich den unschätzbaren Wert der Bildung erkennen lassen. Ein ebenso großer Dank gilt meiner Mutter, die mir die Schönheit meiner beiden Erstsprachen Türkisch und Tscherkessisch nahegebracht hat. Meiner lieben Schwester danke ich dafür, dass sie mir während des Studiums immer eine seelische Unterstützung war. Besonderer Dank gilt meinem Bruder, der mir immer als großes Vorbild, Mentor und Freund zur Seite gestanden ist und mir selbst in schwierigen Zeiten immer ein Licht gehalten hat.

Einen großen Dank möchte ich meiner Betreuerin, Frau Dr.ⁱⁿ Doris Pokitsch aussprechen. Ihre fachliche Expertise, ihre Wertschätzung und ihr Vertrauen haben mich nicht nur stets ermutigt und fachlich wachsen lassen, sondern auf verschiedenen Ebenen geprägt. Ohne ihre verständnisvolle Betreuung und Begleitung wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Ich danke jedem und jeder einzelnen von euch sehr!

Her birinize çok teşekkür ederim!

Yeğenlerim Elif, Alper ve Aylin için.

Möge eure Neugierde niemals nachlassen und euer Durst nach Wissen euch zu großen Abenteuern führen...

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1. Ziel und Erkenntnisinteresse	1
1.2. Gliederung und Aufbau der Arbeit.....	2
1.3. Problemaufriss und Forschungsstand	3
1.4. Verortung in der Wissenschaft	5
2. Theorie	6
2.1. Einstellungen	6
2.2. Spracheinstellungen.....	6
2.3. Sprachideologien: Die unsichtbaren Kräfte hinter den Worten.....	10
2.4. Sprachprestige: Die soziale Hierarchie der Worte	13
2.5. Ein Blick in die Preisliste auf dem Sprachenmarkt	14
2.6. Zum Verhältnis von Sprache und Identität.....	17
2.6.1. Identität.....	17
2.6.2. Sprachidentität & Identität durch Sprache(n).....	18
2.6.3. In Worten vereint: Zur Herausbildung der ‚Wir-Identität‘ durch Sprache	19
2.6.4. „Du bist, was du sprichst!“ „Ich spreche Türkisch und Deutsch, wer bin ich denn nun?“: Identitätsgestaltung unter der Prämisse migrationsbedingter Mehrsprachigkeit.....	20
2.7. Das Leben <i>in</i> , <i>mit</i> und <i>zwischen</i> zwei Welten: Die zweite Migrationsgeneration.....	23
2.7.1. Exkurs: ‚Migrationshintergrund‘	24
2.7.2. Die postmigrantische Perspektive.....	25
2.7.3. Vom ‚Dazwischensein‘ und der Herausbildung flexibler Identitäten.....	26
2.7.4. Sprachgebrauch in der zweiten Migrationsgeneration.....	27
2.7.4.1. Sprachkontakt.....	27
2.7.4.2. Code-Switching & Code-Mixing	28
2.7.4.3. Sprachtod.....	30
2.7.5. Elternschaft in der zweiten Generation.....	31
3. Empirie I: Methodik	33
3.1. Forschungsdesign	33
3.2. Forschungssetting und Studienablauf.....	33
3.3. Forschungsfrage	34
3.3.1. Hauptforschungsfrage	34
3.3.2. Subforschungsfragen	34
3.4. Forschungsparadigma.....	35
3.5. Gütekriterien.....	35
3.6. Ethische Überlegungen.....	36
3.7. Datenerhebung.....	37
3.7.1. Auswahl und Zusammensetzung des Samples	37

3.7.2. Rekrutierung von Teilnehmer:innen.....	37
3.7.3. Die Forschungspartnerinnen.....	38
3.7.4. Korpus	39
3.7.5. Instrumente und Verfahren.....	40
3.7.6. Instrumente des problemzentrierten Interviews	41
3.7.7. Herangehensweise bei der Datenerhebung.....	41
3.7.8. Der Leitfaden – Zum Prozess der Erstellung	42
3.7.9. Reflexion des Datenerhebungsprozesses.....	42
3.8. Datenaufbereitung.....	43
3.8.1. Codierbaum	44
3.9. Datenauswertung.....	45
3.9.1. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	45
4. Empirie II: Ergebnisdarstellung	47
4.1. Sprachbiographien der Forschungspartnerinnen.....	47
4.1.1. Kontext: Familie.....	47
4.1.2. Kontext: Schule, Bildungsinstitutionen, Beruf.....	48
4.1.3. Kontext: Gesellschaft	50
4.2. Spracheinstellungen der Forschungspartnerinnen.....	51
4.2.1. Einstellungen zu den Erstsprachen (L1, L2)	51
4.2.1.1. Emotionaler Bezug zur Erstsprache (<i>induktive Kategorie</i>).....	51
4.2.1.2. Identität durch Sprache (<i>induktive Kategorie</i>)	52
4.2.2. Einstellungen zur Zweitsprache Deutsch	53
4.2.2.1. Die Sprache der Öffentlichkeit (<i>induktive Kategorie</i>)	53
4.2.3. Einstellungen zu Minderheitensprachen, Migrationssprachen und Sprachvarietäten .	54
4.2.4. Einstellung zu prestigereichen Sprachen.....	56
4.3. Die familiäre Sprachpraxis und -organisation	57
4.3.1. Sprachgebrauch in der Familie.....	57
4.3.2. Code-Switching & Code-Mixing	58
4.4. Sprachliche Erziehungsvorstellungen, -ziele und -wünsche	59
4.4.1. Bildungsspracherwerb im Deutschen (<i>induktive Kategorie</i>).....	61
4.4.2. Angst vor (doppelter) Halbsprachigkeit (<i>induktive Kategorie</i>).....	62
4.4.3. Angst vor Assimilation und Sprachverlust (<i>induktive Kategorie</i>).....	62
4.5. Einflüsse von Sprachprestige	62
4.5.1. Wahrnehmungen zu Sprachprestige in der Gesellschaft & Bildungssystem.....	62
4.5.2. Einstellung zu Sprechverboten und -geboten	64
4.6. Als Elternteil im Bildungssystem	65
4.6.1. Transparenz, Kommunikation, Teilhabe und Mitspracherecht	65
4.6.2. Erfahrungen, Herausforderungen und Probleme in Bezug auf Sprache.....	66

4.6.3. Positive Aspekte	67
4.6.4. Wünsche	68
5. Die wichtigsten Erkenntnisse im Überblick	70
5.1. Sprachliche Intimität: Wenn Emotionen in der Erstsprache zu Hause sind	70
5.2. Durch Sprache ‚verwurzelt‘: Identitätsbildung durch Sprache	71
5.3. ‚Wir-Identität‘ der zweiten Generation	72
5.4. Sprachloyalität und Angst vor Identitätsverlust	73
5.5. Zerrissen – Hin- und Hergerissen – Irgendwo dazwischen.....	74
5.6. Widersprüche – eine Reflexion innerer Zerrissenheit?	74
5.7. Erstsprache: Zwischen Halt und Verzicht	75
5.8. Schweigen auf Kurdisch – Verborgene Identitäten	76
5.9. Sprachprestige: Von der Wahrnehmung zur Akzeptanz	78
5.10. „Draußen nur Deutsch!“: Sprachliche Grenzen im öffentlichen Raum.....	80
5.11. Angst vor Bildungs- und Berufsmisserfolg.....	81
5.12. Angst vor (doppelter) Halbsprachigkeit	82
5.13. „Man muss die Sprache schon richtig mit dem Kind sprechen!“: Von der Bestrebung, gute Sprachvorbilder zu sein.....	84
5.14. „Mit dem Papa Türkisch, mit mir Deutsch“: Die familiäre Sprachorganisation	85
5.15. Zur Rolle der Kinder in der familiären Sprachorganisation	86
5.16. ‚Intellektuelles Deutsch‘ > ‚Straßen-Slang‘	87
6. Fazit und Ausblick	89
6.1. Resümee	89
6.2. Ausblick	92
7. Literaturverzeichnis	94
8. Abbildungsverzeichnis.....	101
9. Tabellenverzeichnis.....	101
10. Anhang.....	102
10.1. Der Kurzfragebogen	102
10.2. Der Leitfaden.....	103
10.3. Abstract (Deutsch).....	105
10.4. Abstract (English).....	105

1. Einleitung

1.1. Ziel und Erkenntnisinteresse

Gemäß den Erhebungen (Mikrozensus) von Statistik Austria lebten im Jahr 2021 rund 2 240 300 Personen (25,4 % der Gesamtbevölkerung) mit *Migrationshintergrund*¹ in Österreich, wovon 1 635 000 (18,6 %) zur ersten Migrationsgeneration und 605 300 (6,9 %) zur zweiten gehören (vgl. Statistik Austria 2022, S. 1–2). Diese Zahlen legen eine Auseinandersetzung damit nahe, wie Menschen aus Familien mit Einwanderungsgeschichte im Alltag kommunizieren, wie sie mit Mehrfachzugehörigkeiten umgehen, und welche Einstellungen sie zu Sprachen sowie zur Mehrsprachigkeit im Allgemeinen haben. Der Fokus richtet sich hierbei auf Eltern und rechtliche Erziehungsberechtigte, die in der zweiten Generation in Österreich leben. Der Grund hierfür besteht primär darin, dass bisherige und aktuelle Untersuchungen im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sehr stark auf Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache, ihren Erst- und Zweitspracherwerb, erwachsene Lerner:innen im Kontext Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache, oder auf Bildungsinstitutionen fokussieren. Die Gruppe der Eltern und Erziehungsberechtigten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache bleibt oft vernachlässigt. So gibt es bspw. zahlreiche empirische Studien zu monolingualen Praxen und anderen sprachbezogenen, restriktiven Maßnahmen im österreichischen Bildungssystem, während das Interesse an der Erforschung von Spracheinstellungen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache sowohl allgemein als auch speziell bezogen auf die genannte Gruppe vergleichsweise eher gering zu sein scheint.

Dabei handelt es sich um jene Generation, die in den allermeisten Fällen Kontakt zu mehreren Sprachen hat bzw. von ihnen umgeben aufwächst, individuell mit dieser Situation umgeht und sehr unterschiedliche Einstellungen gegenüber Sprachen entwickelt. In Anbetracht dessen, dass es aber gerade diese Haltungen und Einstellungen der Eltern und Erziehungsberechtigten zu Sprachen sind, die einen entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung der familiären Sprachpraxis und die sprachliche Erziehung haben, erscheint eine tiefgründige Auseinandersetzung mit der Thematik von großer Bedeutung zu sein. Es ist auch diese Gruppe von Eltern und Erziehungsberechtigten, die sich mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert sieht. Einerseits ist es der komplexe und langwierige Weg zur Identitätsbildung, bedingt durch die Mehrfachzugehörigkeit, den sie

¹ Migrationshintergrund haben jene Personen, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden. Personen mit nur einem in Österreich geborenen Elternteil haben dieser Definition folgend keinen Migrationshintergrund. Für die Zuordnung des Herkunftslandes ist das Geburtsland der Mutter ausschlaggebend. (Statistik Austria 2022, S. 3) Welche Implikationen der Begriff in sich birgt, wird im Kapitel 2.7.1 diskutiert.

durchlaufen, andererseits sind es die unterschiedlichen Erwartungen und Anforderungen, die von verschiedenen Instanzen wie der Politik, den Bildungsinstitutionen sowie der Familie, an sie herangetragen werden und denen sie versuchen gerecht zu werden. Doch gerade, wenn es um Eltern und Erziehungsberechtigte in den *„postmigrantischen Generationen“*² geht, fällt auf, dass sehr häufig *über* sie gesprochen wird, selten jedoch *mit* ihnen. Von allen möglichen Seiten erhalten sie diverse Zuschreibungen, Ratschläge, Kritik und Empfehlungen bezüglich der sprachlichen Erziehung ihrer Kinder und nicht selten auch ihren eigenen Sprachgebrauch betreffend. Für sie fehlt es jedoch an aktiver Einbindung und der Möglichkeit, als Elternteil oder Erziehungsberechtigte:r zu Wort zu kommen und ihre Gedanken, Wünsche, Ziele und Vorstellungen, aber auch Sorgen und Ängste hinsichtlich der sprachlichen Erziehung und Bildung ihrer Kinder äußern zu können. Diese Problematik bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Masterarbeit, in der Eltern und Erziehungsberechtigte als Expert:innen der Lebenswelt ihrer Kinder verstanden werden, und ihnen Raum für ihre Perspektiven geboten wird.

1.2. Gliederung und Aufbau der Arbeit

Der erste Abschnitt dient der Einleitung, in der zunächst ein Problemaufriss und die Darstellung der aktuellen Forschungslage unternommen wird, gefolgt von der Verortung des Schwerpunkts in der wissenschaftlichen Forschung. Der zweite Abschnitt widmet sich der terminologischen Klärung zentraler theoretischer Begrifflichkeiten, darunter Sprach Einstellungen, Sprachideologien, Sprachprestige und Identitätskonzeptionen wie Sprachidentität und Identität durch Sprache. Mithilfe des *„postmigrantischen Paradigmenwechsels“* (Yıldız 2014; Hill 2019) wird hierbei die zweite Migrationsgeneration, ihr *Dazwischensein*, ihr Sprachgebrauch und das Thema *Elternschaft* in dieser Generation beleuchtet. Im dritten Abschnitt wird die Methodik fokussiert. Es werden hierbei sämtliche Schritte des Forschungsprozesses detailliert beschrieben, einschließlich der Verfahren zur Datenerhebung, Datenaufbereitung, Datenauswertung und Datenanalyse. Die Ergebnisse werden im vierten Kapitel anhand induktiv und deduktiv entwickelter Kategorien dargestellt. Im Fokus des fünften Abschnitts steht ein Überblick zu den wichtigsten Erkenntnissen der Studie, die Diskussion und Interpretation dieser sowie die Verknüpfung von Theorie und Empirie. Abschließend erfolgt im sechsten Kapitel ein Resümee und es wird ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungen gegeben.

² Der Terminus *„postmigrantisch“* sowie das *„postmigrantische Paradigma“* werden im Kapitel 2.7.2 näher erläutert.

1.3. Problemaufriss und Forschungsstand

Mit fortschreitender kognitiver Entwicklung wird das Kind immer empfänglicher für ‚Korrelationen zwischen Sprache und Prestige, Machtverhältnissen und dgl. werden. Desto sichtbarer werden dementsprechend die Auswirkungen der – bewussten oder unbewussten – sprachenpolitischen Steuerung durch die Außenwelt, sei es durch die Eltern, die unmittelbare soziale Umgebung oder die Hinweise der Gesellschaft.‘ (Buttaroni, 2002, S. 133, zitiert nach Leist-Villis 2017, S. 3)

Buttaroni (2002) hebt mit diesen Worten die Bedeutung des sozialen Umfelds sowie den Einfluss von Sprachprestige auf die Herausbildung von Spracheinstellungen hervor und fasst damit auch den Ausgangspunkt der vorliegenden Studie prägnant zusammen. Im Fokus der Untersuchung stehen die Spracheinstellungen von Eltern und Erziehungsberechtigten in der zweiten Migrationsgeneration. Diese zeigen oft Präferenzen für bestimmte Sprachen in ihrem Repertoire, während sie andere meiden, ihren Gebrauch verweigern und sich zunehmend von ihnen distanzieren (vgl. Schröder 2019, S. 103). In dieser Arbeit sollen die Gründe und Motive für derartige Einstellungen analysiert werden. Ein besonderes Augenmerk wird darüber hinaus darauf gelegt, wie sich die elaborierten Haltungen und Einstellungen auf das sprachliche Erziehungsverhalten und die familiäre Sprachpraxis auswirken. Mithilfe evidenzbasierter Literatur und problemzentrierter Interviews wird versucht, diese Aspekte näher zu beleuchten.

Bisherige Befunde verweisen darauf, dass Diskurse über Sprache(n) und die damit eng in Verbindung stehenden gesellschaftlichen Sprach- und Differenzverhältnisse auf die Schule einwirken und Schüler:innen dort in die jeweiligen Differenzordnungen eingeführt werden (vgl. Mecheril & Quehl 2006, S. 364, zitiert nach Bjegač 2020, S. 14). Inwiefern sich diese Macht- und Differenzenordnungen auf Familien mit Einwanderungsgeschichte einwirken und auch dort reproduziert werden ist bislang wenig erforscht. Uçan (2022) bemerkt, dass es sich als weitgehend ungeklärte Frage festhalten lässt, „[wie] sich die Erziehung zur Mehrsprachigkeit in Elternschaftskonzepte fügt und welche Spannungsverhältnisse sie hervorruft [...]“ (Uçan 2022, S. 46). Eltern und Erziehungsberechtigte in der zweiten Migrationsgeneration stehen vor diversen Herausforderungen, darunter die Anforderungen der Bildungsinstitutionen, an denen oft eine defizitäre Sicht und Haltung gegenüber migrationsbedingt mehrsprachigen Eltern und Erziehungsberechtigten zu beobachten ist. Exemplarisch hierfür kann folgende Aussage einer pädagogischen Fachkraft dienen:

Ich glaube ehrlich gesagt nicht, dass sich irgendwelche Eltern hier jemals schon mal Gedanken über bilinguale Erziehung gemacht haben. Viele leider viel zu wenig, weil eben genau das auch das Problem ist. Viele kommen, sprechen radebrechend mit ihren Kindern Deutsch, weil sie denken das Kind muss Deutsch lernen und man redet sich den Mund fusselig. Also da ist wenig reflektiertes Verhalten bei Eltern, die machen einfach und setzen sich damit nicht auseinander. (Sieger & Winter 2022, S. 23)

Sieger und Winter (2022) konstatieren, dass den Eltern und Erziehungsberechtigten einerseits eine Expertise hinsichtlich der sprachlichen Erziehung ihrer Kinder zugesprochen wird, andererseits aber werden sie vom pädagogischen Personal oft als unterstützungswürdig wahrgenommen, und ihr sprachliches Erziehungsverhalten wird fortwährend kritisiert und infrage gestellt (vgl. Sieger & Winter 2022, S. 19). Auf der einen Seite erhalten sie den *gut gemeinten Rat*, sich mit ihren Kindern primär in der Umgebungssprache Deutsch zu unterhalten und auf die Nichtumgebungssprache – die Erstsprache(n) – weitgehend zu verzichten, damit die Kinder möglichst schnell Deutsch lernen (vgl. Abdelilah-Bauer 2016, S. 152). Auf der anderen Seite – wie die oben angeführte Aussage einer Pädagogin verdeutlicht – werden sie als *unreflektiert* wahrgenommen, wenn sie mit ihren Kindern nicht in der/n Erstsprache(n) kommunizieren und den Erwerb dieser nicht fördern. Sie gelten zum einen als primär Verantwortliche für die sprachliche Erziehung und Bildung ihrer Kinder und werden zum anderen häufig mit sehr unrealistischen Erwartungen konfrontiert (Uçan 2022, S. 4–5). Es sind solche widersprüchliche Erwartungshaltungen der Bildungseinrichtungen, die Eltern und Erziehungsberechtigte oft als sehr frustrierend empfinden.

Die Spracheinstellungsforschung konzentriert sich hauptsächlich auf die (variationistische) Soziolinguistik, die Sprachsoziologie und die angewandte Linguistik (vgl. Soukup 2019, S. 98). Sie richtet ihren Fokus in erster Linie auf die „subjektiven Empfindungen, Einschätzungen und Evaluierungen der lokalen Sprachnormen und des Sprachgebrauchs“ (ebd.), sowie Zusammenhänge von Sprachvariation und Sprachwandel (vgl. ebd.). Empirische Studien zu Spracheinstellungen befassen sich daher primär mit Sprachvarietäten, wie Dialekten, Regiolekten und Soziolekten; im Vergleich dazu aber kaum mit unterschiedlichen Einzelsprachen. Die vorliegende Masterarbeit setzt daran an und widmet sich der Eruierung entscheidender Faktoren, die die Entwicklung von Einstellungen gegenüber verschiedenen Sprachen beeinflussen, einschließlich Sprachvarietäten wie Soziolekte, Dialekte und Umgangssprachen. Darüber hinaus wird analysiert, wie sich die (Wechsel-)Beziehung zwischen den Spracheinstellungen, den sprachlichen Erziehungsvorstellungen und der tatsächlichen familiären Sprachpraxis gestaltet.

1.4. Verortung in der Wissenschaft

Bezüglich der Verortung der empirischen Untersuchung in der wissenschaftlichen Forschung kann vorweggenommen werden, dass sie keinem der klassischen Forschungsfelder des Fachbereichs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, wie bspw. der Curriculumforschung, der Lernforschung, oder der Lehrwerks- und Materialienforschung (vgl. Caspari 2016, S. 14–15) zugeordnet werden kann. In all diesen Forschungsfeldern zeichnet sich ein klarer Fokus auf Lerner:innen, Lehrer:innen, Methoden, Materialien, oder den Zweit- oder Fremdspracherwerb aus. Innerhalb des Fachbereichs berührt die Untersuchung – wenn auch nur am Rande – die Interaktionsforschung, indem sie den Blick auf die (sprachliche) Interaktion innerhalb der Familie und die familiäre Sprachpraxis richtet. Allerdings beschäftigt sich auch diese vorwiegend mit zweit- oder fremdsprachlichen Erwerbsprozessen, der Ausbildung von Lehrkräften, der Gestaltung von Interaktionen in spezifischen Lehr- und Lernkontexten oder etwa der Interaktionskompetenz von Lernenden und Lehrenden (vgl. Czyzak & Siebold 2022, S. 7).

Der Schwerpunkt der Untersuchung ist insofern in erster Linie in der Spracheinstellungsforschung verankert, als das Erkenntnisinteresse in „der multiperspektivischen Beleuchtung und Erklärung von sprachbezogenem Verhalten (Sprachreflexion, Sprachbeurteilung Sprechendeneinschätzung, Sprachwahl) besteht (vgl. Soukup 2019, S. 102). Die Mutterdisziplin des Forschungsfeldes ist die sozialpsychologische Einstellungsforschung (vgl. ebd., S. 82). Im Mittelpunkt der Spracheinstellungsforschung steht die ganzheitliche Betrachtung der reziproken Interaktion zwischen Spracheinstellungen und unserer durch Kommunikation geprägten Alltagswelt (vgl. ebd., 102). Primär werden hierbei – wie bereits im Vorfeld (1.3) erläutert – Bewertungen und Einstellungen gegenüber Variationen und weniger gegenüber verschiedenen Sprachen analysiert. Zur Notwendigkeit der Untersuchung von Einstellungen gegenüber unterschiedlichen Einzelsprachen erklärt Garret (2010):

These are important matters. In the case of indigenous minority languages, [...] such attitudes can play a key role in whether they survive, revive, reflourish, or whether they die out, as stop using them with their children. [...] The labelling of language behaviour and languages is also a window into people's attitudes. (Garret 2010, S. 11)

2. Theorie

2.1. Einstellungen

Um ein besseres Verständnis für *Spracheinstellungen* zu ermöglichen, scheint es zunächst notwendig, den Begriff *Einstellungen* im Allgemeinen zu klären, wobei die Bandbreite an Definitionen eine einheitliche und klare Abgrenzung erschwert. Im Folgenden wird daher eine Übersicht präsentiert, die von Garms-Homolová (2020) erarbeitet wurde, in der alle für das Forschungsinteresse relevanten Aspekte aufgegriffen werden.

Einstellung ist ein Prozess des individuellen Bewusstseins, der das reale oder mögliche Handeln des Individuums in der sozialen Welt determiniert. (Thomas & Znaniecki 1918/1958, S. 221, zitiert nach Garms-Homolová 2020, S. 5)

Einstellung ist eine geistige und neurale Bereitschaft eines Individuums, auf alle Objekte und Situationen zu antworten, die durch Erfahrungen hervorgerufen wird und die einen steuernden oder dynamischen Einfluss auf eben diese Antworten ausübt. (Allport 1935, S. 810, zitiert nach Garms-Homolová 2020, S. 5)

Attitude is the affect for or against a psychological object. (Thurstone 1931, S. 261, zitiert nach Garms-Homolová 2020, S. 5)

Einstellung ist eine erlernte Neigung, Klassen von Gegenständen oder Menschen in Abhängigkeit von den eigenen Überzeugungen und Gefühlen ‚günstig‘ oder ‚ungünstig‘ zu bewerten. (Zimbardo & Gerrig 1996, S. 521, zitiert nach Garms-Homolová 2020, S. 5)

Als ‚Einstellungen‘ bezeichnet man Bewertungen von Sachverhalten, Menschen, Gruppen und anderen Arten von Objekten unserer sozialen Welt. (Jonas et al. 2014, S. 198, zitiert nach Garms-Homolová 2020, S. 5)

Sichtbar wird anhand dieser Definitionen, dass sie zwar alle unterschiedliche Aspekte hervorheben, jedoch die gemeinsame Grundannahme darin besteht, dass Einstellungen gegenüber einem Bezugsobjekt – in unserem Fall der Sprache – sehr individuell zustande kommen und größtenteils in Verbindung zu Erfahrungen und Erlerntem stehen. Von Schröder (2019) werden diese auch als *psychische Dispositionen* beschrieben, als deren wesentliche Faktoren der Einstellungsträger:innen, das Bezugselement, auf das sich die Einstellung richtet, und die Verhaltensoption gegenüber dem Bezugselement gelten (vgl. Schröder 2019, S. 102).

2.2. Spracheinstellungen

Language attitudes issues extend to all manner of sociolinguistic and social psychological phenomena, such as how we position ourselves socially, and how we relate to other individuals and groups. They may affect behaviours and experiences. (Garrett 2010, S. 15)

Garret (2010) verweist auf die enge Wechselbeziehung zwischen gesellschaftlichen, politischen Diskursen (Ideologien) und individuellen Erfahrungen, die das Sprachverhalten

beeinflussen und ein ausschlaggebendes Kriterium bei der Selbst- und Fremdpositionierung darstellen. Schröder (2019) fasst die Verwobenheit und den Kausalzusammenhang auch wie folgt zusammen:

Die Verhaltensorption steht im engen Zusammenhang mit der Erfahrung und dem damit verbundenen (erworbenen) Wissen sowie mit der Bewertung des Bezugselements. [...] Mit den Spracherfahrungen gehen immer auch Einstellungen unter Einschluss von Bewertungen einher, die jeweils an die einzelnen biografischen Stationen angebunden sind. (Schröder 2019, S. 102–103)

Die sprachbiographischen Erfahrungen lassen sich in zwei in Kategorien unterteilen: 1. das *deklarierte Wissen*, das durch die Gesellschaft und die Erziehung vermittelt wird, und 2. das *subjektive Alltagswissen*, das individuell durch Erfahrungen erworben wird (vgl. ebd., S. 103–104). Es ist jedoch anzumerken, dass das subjektive Alltagswissen nicht als Wissen verstanden werden darf, welches zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben wird und damit abgeschlossen ist. Vielmehr konstruiert sich diese durch unterschiedliche Lebensphasen hindurch (vgl. ebd.). Darüber hinaus umfassen Spracheinstellungen die soziale Selbstpositionierung sowie die Positionierung und Kategorisierung anderer – „Zuschreibungen sowohl expliziter als auch impliziter Art“ (ebd., S. 111). Zu berücksichtigen gilt auch, dass Spracheinstellungen häufig von Einstellungen und Haltungen gegenüber (Nicht-)Sprecher:innen, ganzen Sprecher:innengruppen und Bewertungen bestimmter Sprachsituationen überlagert werden (vgl. ebd., S. 103). Daher lassen Spracheinstellungen unter anderem auch als *Stereotype* gegenüber Personen, die bestimmte Sprachen sprechen oder dies auf eine spezifische Art und Weise tun (z. B. mit einem Akzent), interpretieren.

So gehen auch Einstellungen gegenüber Personen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, mit unterschiedlichen Bewertungen einher. Bekannt ist bspw., dass monolingual deutschsprachigen Menschen häufig eine höhere Sprachkompetenz im Deutschen zugeschrieben wird, als jenen Personen, die zwar auch mit Deutsch aufwachsen, diese jedoch als Zweitsprache erwerben. In der Sprachwissenschaft wird dieses Phänomen auch als ‚*Muttersprachenideologie*‘ bezeichnet (vgl. Pokitsch 2022, S. 54). Mehrsprachigkeit und das Sprechen des Deutschen als Zweitsprache werden in diesem Sinne „vornehmlich mit Vorstellungen von ‘Deutsch nicht oder mangelhaft können’ bzw. ‘Deutsch mit anderen Sprachen mischen’ verbunden“ (ebd., S. 109). Ein Blick in das Inventar aktueller Stellenausschreibungen für Deutschlehrer:innen und Kursleiter:innen für Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache belegt dies. In der Branche wird oft explizit nach Personen mit

Deutschkenntnissen *auf muttersprachlichem Niveau*³ oder *Muttersprachler:innen*⁴ geworben. Im Falle dessen, dass dies nicht zutreffen sollte, wird ein Nachweis über Deutschkenntnisse auf C1/C2-Niveau gefordert. Bspw. setzt das Goethe-Institut für die Stelle als Kursleiterin eines DaF-Kurses mit Erwachsenen und Jugendlichen am Standort Istanbul muttersprachliche Deutschkenntnisse ODER einen Nachweis über die Sprachkompetenz mindestens auf C1-Niveau voraus (vgl. Goethe-Institut o. J.). Dass diese Haltung keine Ausnahme, sondern vielmehr die Regel darstellt, kann ähnlichen Stellenausschreibungen (siehe Fußnote) entnommen werden. Zahlreiche Sprachinstitute folgen bewusst oder unbewusst dem gleichen (muttersprachen-)ideologischen Prinzip. In einem Forum für Lehrpersonen heißt es: „Wenn ich selbst Schulleiterin einer deutschen Schule wäre, würde ich bei gleicher Qualifikation selbstverständlich den Muttersprachler dem sprachlich unterlegenen Kandidaten vorziehen“ (lehrerforen 2016, [eigene Herv.]). Der Kommentar steht sinnbildhaft für die gesellschaftliche Grundhaltung und die stark defizitorientierte Perspektive auf Sprecher:innen des Deutschen als Zweitsprache. Es herrscht die kollektive Annahme, dass diese im Vergleich zu monolingual deutschsprachigen Personen über unzureichende Sprachkompetenzen und ein niedrigeres Sprachniveau verfügen würden. Daher wird von ihnen auch oft verlangt, ihre Sprachkenntnisse und -kompetenzen durch entsprechende Zertifikate erst unter Beweis zu stellen. Die darin zutage tretende Sprachideologie, die von Holliday (2006) auch als ‚*Native Speakerism*‘ bezeichnet wird,

entfaltet ihre Wirkmacht entlang von drei Ebenen: nationale Zugehörigkeit, natürliche Sprachneigung und perfekte Sprachkompetenzen, die sich in einem Sprachgefühl manifestieren. Damit einher geht sowohl die Verschleierung sprachlicher Varietäten als auch die Negation mehrsprachigen Aufwachsens oder ‘Seins’, da Muttersprache in dieser Sprachideologie ausschließlich singulär konstruiert wird. (Pokitsch 2022, S. 57)

Der englische Terminus ‚*native*‘ verweist „auf die Konstruktion idealtypisierter [Sprecher:innen], die die offizielle Sprache qua Geburt internalisiert haben“ (ebd.). Es wird davon ausgegangen, dass diese Sprecher:innen die jeweilige Sprache nicht mehr aktiv

³ Stellenausschreibungen mit der Forderung nach *Deutsch muttersprachlichem Niveau*:

- https://www.stepstone.at/stellenangebote--Lehrer-in-Deutsch-DaF-DaZ-Wien-DeutschAkademie-Weiterbildungs-GmbH--673330-inline.html?lang=de&rewrite=1&cid=MsearchE_Jooble___S&utm_source=jooble&utm_medium=cpc&utm_campaign=Campagne_S [Stand am 15.05.2023];
- <https://de.indeed.com/q-muttersprache-lehrer-jobs.html?vjk=75a6aa13a3744218> [Stand am 15.05.2023];
- <https://www.goethe.de/ins/tr/de/sta/ist/ueb/kar/odk.html> [Stand am 01.08.2023].

⁴ Stellenausschreibungen mit der Forderung nach *Deutsch als Muttersprache*:

- <https://de.indeed.com/q-muttersprache-lehrer-jobs.html?vjk=58d0e31e7ab937b6> [Stand am 15.05.2023];
- <https://www.karriere.at/jobs/6764243> [Stand am 15.05.2023];
- <https://de.indeed.com/q-muttersprache-lehrer-jobs.html?vjk=e9b2dc4cfa9f7f4d&advn=8592160999885576> [Stand am 15.05.2023].

lernen müssen, weil sie über „ein natürlich gewachsenes Gefühl für eine korrekte Sprachanwendung“ (Pokitsch 2022, S. 57) verfügen und somit auch zu den „legitimen [Sprecher:innen] der legitimen Sprache“ (ebd.) werden. Bonfigolo (2010) spricht in diesem Zusammenhang auch von ‚*native language nationality*‘ (Bonfigolo 2010, S. 218, zitiert nach Pokitsch 2022, S. 57). Solche Sprachideologien entfalten ihre Wirkmacht in der Dichotomie von ‚*Native Speaker*‘ und ‚*NonNative Speaker*‘, d.h., dass Sprecher:innen der ein- und derselben Sprache sehr unterschiedliche Positionen innerhalb einer Sprachgemeinschaft zugewiesen werden (vgl. Pokitsch 2022, S. 57).

Die Bewertung einer Sprache und ihrer Sprecher:innengruppe, hängt unter anderem auch von der Beurteilung des Ortes ab, an dem die jeweilige Sprache amtssprachlich gesprochen wird (vgl. Schröder 2019, S. 103). Das bedeutet, dass Vorstellungen über eine Sprache und ihrer Verwendung je nach Sprechort stark variieren können. Insgesamt kann festgehalten werden, dass unterschiedliche Faktoren auf verschiedenen Ebenen Einfluss darauf ausüben, wie sich individuelle Spracheinstellungen formen. So kann selbst die Sprechgeschwindigkeit entscheidend hierfür sein. Garret (2010) bemerkt:

People hold attitudes to language at all its levels: for example, spelling and punctuation, words, grammar, accent and pronunciation, dialects and languages. Even the speed at which we speak can evoke reactions. (Garret 2010, S. 2)

Nicht zuletzt kommt politischen Diskursen und Ideologien rund um Sprachen eine bedeutende Rolle bei der Herausbildung individueller und kollektiver Spracheinstellungen zu. Das Interesse an der Erforschung dieser ist selbst einem politischen Diskurs entwachsen und hat die Spracheinstellungsforschung, insbesondere im englischsprachigen Raum stark vorangetrieben. Aufgrund der Tatsache, dass Einstellungen gegenüber Sprachvarietäten, die vom Standard abweichen im Mittelpunkt des politischen Diskurses standen, rückten sie auch immer mehr ins Zentrum der Spracheinstellungsforschung. Beispielhaft steht hierfür die Aussage eines britisch-konservativen Politikers, der sich zu Dialekten im Englischen wie folgt ausdrückte:

‘If you allow standards to slip to the stage where good English is no better than bad English, where people turn up filthy... at school... all those things tend to cause people to have no standards at all, and once you lose standards then there's no imperative to stay out of crime.’ (Graddol & Swann 1988, S. 102, zitiert nach Garret 2010, S. 10)

Es sind Narrative, wie diese, in denen zwischen *guten* und *schlechten* Sprechweisen unterscheiden wird und Varietäten, die von der normierten Standardsprache abweichen, gar als Grund für *Kriminalität* betrachtet werden. Anhand solcher Statements werden aber nicht nur Sprachen und Sprachvarietäten diffamiert und kriminalisiert, sondern auch Menschen, die sich dieser bedienen. Diese Diskurse sind wirkungsmächtig und haben erheblichen Einfluss darauf, welche Haltungen Menschen gegenüber Sprachen und ihren

Sprecher:innen entwickeln. Ferner beeinflussen sie auch, wie sich Menschen sprachlich verhalten; ob etwa eine Person, die im Dialekt spricht, dies auch weiterhin tut oder sich vermehrt von ihm distanziert, weil ihm innerhalb der Gesellschaft ein geringer Wert zuerkannt wird. Ähnliches gilt für Sprachalternationen, die den (migrantisch-)translingualen Sprachgebrauch markieren, etwa das ‚Code-Switching‘ oder das ‚Code-Mixing‘⁵. Sprachgebrauchsformen, wie diese werden oft mit defizitärer sprachlicher Kompetenz assoziiert und ihre Verwendung fortwährend kritisiert. Die Kritik wird etwa damit begründet, dass sie als Hindernis für den korrekten Spracherwerb mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher erachtet werden. Diese defizitäre Sicht auf den Sprachgebrauch mehrsprachiger Personen wird schließlich in öffentliche, politmediale Diskurse getragen und auf bildungs- und sprachpolitischer Ebene vertreten. Solche Diskussionen über Sprachen, Sprachvarietäten, Sprechweisen und somit auch ihre Sprecher:innen prägen sowohl zwei- und mehrsprachige Personen, die in ihrem Alltag von den kritisierten Sprechweisen Gebrauch machen als auch diejenigen, die auf Basis des deklarierten Wissens gewisse Einstellungen zu den Sprecher:innen und ihren Sprachgebrauch bilden. Edwards (1994) stellt fest, dass Sprachalternationen wie Code-Switching und Code-Mixing häufig von monolingualen Personen als ‚Kauderwelsch‘ (Engl. ‚gibberish‘) abgetan werden (vgl. Edwards 1994, S. 78 zitiert nach Garret 2010, S. 11).

Often the evaluative discourse around codeswitching is set in terms of 'laziness' and 'impurity' qualities extended to speakers as much as referring to language. But there are also powerful issues of social identity present for the speakers themselves. (Garret 2010, S. 12)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die erzeugten Narrative entscheidend für die Konstitution von Einstellungen gegenüber Sprachen und Sprecher:innen sind. Einstellungen gegenüber einer Sprache oder Sprachvarietät sind gekoppelt an die Bewertung ihrer Sprecher:innengruppe, und auch umgekehrt werden Bewertungen von Sprecher:innengruppen auf die Sprachen projiziert (vgl. Gugenberger 1995, S. 113, zitiert nach Wojtaszek 2010, S. 27).

2.3. Sprachideologien: Die unsichtbaren Kräfte hinter den Worten

„Das Wort ist das ideologische Zeichen par excellence“ (Vološinov 1975). Mit dem Zitat verweist Vološinov (1975) auf die enge Verwobenheit von Sprache und Ideologie. Silverstein (1979) formuliert eine theoretische Erklärung und führt aus: „ideologies about language, or linguistic ideologies, are any sets of beliefs about language articulated by

⁵ Die Termini werden im Kapitel 2.7.4.2 näher erläutert.

users as a rationalization or justification of perceived language structure and use“ (Silverstein 1979, S. 193). Sprachideologien sind somit mehr oder weniger manifest gewordene Spracheinstellungen. Sie beinhalten klare Vorstellungen bezüglich einer Sprache, Sprechweise, Sprachvarietät, sowie ihrer Sprecher:innen. Nach Busch (2012) werden durch Sprachideologien

soziale, ethnische, nationale und andere Zugehörigkeiten konstruiert. In Bezug auf das sprachliche Repertoire bedeutet dies, dass die einschränkende Macht sprachlicher Kategorisierungen besonders dann wahrgenommen wird, wenn Sprache nicht wie selbstverständlich zur Verfügung steht, wenn Menschen zum Beispiel nicht als legitime [Sprecher:innen] einer bestimmten Sprache anerkannt werden oder sich selbst nicht als solche wahrnehmen. (Busch 2012, S. 35–36)

Welche Sprachen in einer Gesellschaft als *legitime* oder *illegitime*, *gute* oder *schlechte*, *nützliche* oder *unnützliche* verstanden und als solche tradiert werden, wird in erster Linie in (sprach- und bildungs-)politischen Diskursen festgelegt. Diese wirken wiederum auf Bildungsinstitutionen ein und werden dort reproduziert, etwa durch den monolingualen Habitus, der sich in Form von Sprechgeboten und -verboten äußert. Durch solche Praxen werden gesellschaftliche Differenzordnungen hergestellt. Dirim (2016) betont, dass Schüler:innen im Unterricht bzw. im Schulkontext lernen, „was es heißt, Sprecher:innen einer bestimmten Sprache, einer Sprachvarietät, ein-, zwei- oder mehrsprachig zu sein und welche Handlungsoptionen damit einhergehen bzw. ausgeschlossen werden“ (Dirim 2016, S. 195, zitiert nach Bjegač 2020, S. 14). Es sind jene Diskurse,

die das Wissen über Rollen und Zugehörigkeiten liefern, die Subjekten zugeschrieben werden und denen sie mehr oder weniger ausgeliefert sind. Je mächtiger die/der Zuschreibende, desto weniger können wir uns den Zuschreibungen entziehen. (Dirim & Heinemann 2016, S. 27).

Sprachideologien werden daher auch verstanden als „shared framework(s) of social beliefs that organize and coordinate the social interpretations and practices of groups and their members“ (Curdt-Christiansen 2009, S. 354, zitiert nach Uçan 2022, S. 106). Sie repräsentieren „gesellschaftlich geteilte Vorstellungen über Sprache und insbesondere den Wert, der einer Sprache beigemessen wird, also welche Sprache z. B. als prestige-trächtig gilt“ (Uçan 2022, S. 106). Für Cavanaugh (2020) sind Sprachideologien

collective order, that is, the beliefs and attitudes that shape speakers’ relationships to their own and others’ languages, mediating between the social practice of language and the socioeconomic and political structures within which it occurs. (Cavanaugh 2020, S. 52)

Durch eine Reihe von Zuschreibungen werden nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch ihre Eltern und Erziehungsberechtigten in die gesellschaftliche Differenzordnung eingeführt. Denn Diskurse über Sprachen und ihre Sprecher:innen wirken nicht nur auf die Schule und andere Bildungsinstitutionen ein, sondern auch auf Familien. Besonders gut kann das im Rahmen der familiären Sprachpraxis beobachtet werden, wenn bspw. Eltern und Erziehungsberechtigte gewisse Sprachen aus ihrem Repertoire präferieren und

andere meiden, und ihre Einstellungen zu diesen Sprachen entweder implizit durch das sprachliche Erziehungsverhalten oder explizit durch konkrete Äußerungen kundtun. Sprachideologien spielen vor diesem Hintergrund nicht nur für die Herstellung sprachlicher Wirklichkeit eine wichtige Rolle, sondern auch bei der Gestaltung sozialer Wirklichkeit (vgl. Maitz 2015, S. 206).

Indem sie die Einstellungen ihrer [Vertreter:innen] – unter anderem – zu Sprachvarietäten, sozialen Stilen, Registern etc. beeinflussen, beeinflussen sie zwangsläufig auch deren Einstellungen zu den Menschen selbst, von denen diese gesprochen oder geschrieben werden. Auf diese Weise bilden sprachliche Ideologien die kognitiven Fundamente einer jeden Sprachkultur. Sie bestimmen und legitimieren den Umgang einer Gesellschaft mit sprachlicher Variation und zugleich auch mit sprachlich definierbaren sozialen Gruppen. (ebd.)

Auf diese Weise verkörpern Sprachideologien hegemoniale Norm- und Wertvorstellungen, und werden deshalb auch als ‚*hegemoniale Ideologien*‘ verstanden (vgl. ebd., S. 222).

Linguistic hegemony is achieved when dominant groups create a consensus by convincing others to accept their language norms and usage as standard or paradigmatic. Hegemony is ensured when they can convince those who fail to meet those standards to view their failure as being the result of the inadequacy of their own language. (Wiley 2000, S. 113, zitiert nach Maitz 2015, S. 222)

Durch Sprachideologien werden Menschen von anderen sozial positioniert und lernen gleichzeitig sich selbst zu positionieren. Mithilfe des ‚*Standdreiecks*‘ (Spitzmüller 2014, S. 9) (Engl. ‚*stance triangle*‘ - Du Bois 2007) soll visualisiert werden, in welcher Beziehung die soziale Positionierung, Werte und Einstellungen, und Ideologien zueinanderstehen.

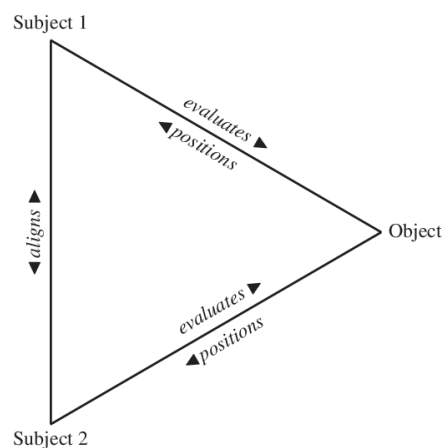


Abbildung 1: ‚*stance triangle*‘ (Du Bois 2007, S. 163) & ‚*Standdreieck*‘ (Spitzmüller 2014, S. 9)

Nach Spitzmüller (2014) richtet sich der Sprachgebrauch und das sprachliche Verhalten („Object“) nach den Bewertungen („*evaluates*“) und Positionierungen („*positions*“) anderer Akteur:innen (Subject 1/Subject 2) (vgl. Spitzmüller 2014, S. 9). Unterdies werden Sprachideologien verstanden als sämtliche „kollektiv [geteilten] Werte und Einstellungen

einer sozialen Gruppe“ (ebd., S. 12). Eckert (2008) betont, dass „[wenn] soziale Positionierung impliziert, dass Werte und Einstellungen (gegenüber einem ‚Objekt‘) geäußert werden, kommuniziert jede soziale Positionierung immer auch Ideologie“ (vgl. Eckert 2008, S. 453–476, zitiert nach Spitzmüller 2014, S. 12). Busch (2016) zufolge entstehen Sprachideologien „im politisch, wirtschaftlich-sozialen Interesse von sozialen, ethnischen oder anderen Interessengruppen, Staaten etc.“ (Busch 2016, S. 14) und kommen und in metasprachlichen und megapragmatischen Diskursen, Spracheinstellungen, Sprachpraktiken (Sprachwahl, Spracherhalt etc.) und in raumspezifischen Reglementierungen von Sprachgebrauch zum Ausdruck (vgl. ebd.). Sie dienen dem „positioniert werden und sich positionieren“ (ebd., S. 15).

[In] jeder sprachlichen Interaktion praktizieren wir einen bestimmten Sprachgebrauch, bewerten den Sprachgebrauch des/der anderen und richten uns daran aus, positionieren uns und werden positioniert in Bezug auf metasprachliche Diskurse (Kategorisierungen aufgrund des Sprachgebrauchs). (ebd.)

Im Kontext familiärer Mehrsprachigkeit werden sie auch als einer der „wirksamsten Komponenten in der Gestaltung der familiären Sprachpraxis definiert“ (Curdts-Christiansen 2009, S. 355, zitiert nach Uçan 2022, S. 106). Aus der Diskussion geht hervor, dass keine fundierte Auseinandersetzung mit Spracheinstellungen sowie familiärer Sprachpraxis vorgenommen werden kann, ohne sich mit Sprachideologien auseinanderzusetzen und ihr Verhältnis zueinander zu verstehen.

So einzigartig Sprachbiographien sind, so sind auch die Einstellungen gegenüber einzelnen Sprachen individuell. Sie ergeben sich durch persönliche Präferenzen, durch Erfahrungen aber auch durch die Bewertung einzelner Sprachen durch die Gesellschaft (Sprachideologien). (Bellet 2016, S. 5)

2.4. Sprachprestige: Die soziale Hierarchie der Worte

Mit dem Sprachprestige ist das Ansehen einer Sprache gemeint, im Konkreteren die Hierarchisierung von Sprachen. In Zusammenhang mit dem Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung – den Spracheinstellungen von Eltern und Erziehungsberechtigten in der zweiten Migrationsgeneration – kann auf den Konsens innerhalb der Sprachwissenschaft verwiesen werden,

dass es keine Spracheinstellungen geben kann, die losgelöst von Diskursen über Sprachen und [Sprecher:innen] existieren, sondern diese gewissermaßen in Dispositive der Macht – um mit Foucault (1978) u. a. zu sprechen – eingebunden sind und somit stets als Sprachideologien zum Ausdruck kommen (vgl. Busch 2013, S. 82–86). (Dirim & Pokitsch 2018, S. 14)

So zeigen sich im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit diverse Hierarchisierungen, wie das unterschiedliche Prestige der Sprachen sowie die stark voneinander abweichende institutionelle Förderung dieser (vgl. Knappik & Ayten 2020, S. 246). Anhand vorangegangener Diskussionen ist bekannt, dass solche Differenzierungen diskursiv vermittelt werden (vgl. Dirim & Pokitsch 2018, S. 13). Sprache als Differenzmerkmal kann in diesem Sinne als wichtiges Instrument dienen, „um Aus- und Abgrenzungen zu erzeugen, Grenzen zu ziehen und innerhalb dieser Grenzen majoritäre Positionen zu legitimieren“ (Dirim & Pokitsch 2018, S. 26). Die folgende Aussage von Westermann (1941) illustriert beispielhaft, wie in Diskursen Machthöherer das Prestige von Sprachen ausgehandelt wird.

Afrikanische Sprachen verdienen den Begriff Sprache gar nicht. In ihnen kann man allenfalls über belanglose Angelegenheiten parlieren. Neben der Bezeichnung Idiom kursieren Begriffe wie Dialekte, manchmal hört man auch von Stammessprachen! Die eigentlichen Sprachen in Afrika sind daher nur Französisch, Englisch oder Portugiesisch. (Westermann 1941, zitiert nach Cyffer 2009, S. 56)

In dieser Äußerung werden die rund 2000 Sprachen und Varietäten eines riesigen Kontinentes diffamiert, und ihnen ihr Recht auf Existenz, Erhaltung und Legitimität abgesprochen. So finden sich in der kolonialen Literatur des 19. Jahrhunderts Theorien, die afrikanische Sprachen und Sprechweisen als *primitive Sprachen* darstellen (ebd., S. 64). Solche Abwertungsmechanismen sind „eine Form des Rassismus, die über die Relevantsetzung von Sprache als Differenzmerkmal konstruiert wird“ (Dirim & Pokitsch 2018, S. 19). Es sind „Adressierungen aus machthöheren Positionen“ (Dirim & Heinemann 2016, S. 27), die in das Selbst- und Fremdbild übernommen werden (vgl. ebd.). Diese Machtdifferenz dient einerseits der Konstruktion *subalternen Subjekte* als auch der „Hervorbringung majorisierter Positionen als normatives Zentrum, welches komplementär und hierarchisch positioniert wird“ (Dirim & Pokitsch 2018, S. 19).

Die Macht der Sprache kommt darin zur Geltung, dass jede Sprache Varietäten und Register kennt, die systematisch mit Prestige, Ansehen und materiellen und symbolischen Privilegien verknüpft sind [...]. Die Macht der Sprache verweist weiterhin darauf, dass die Verteilung von Prestige, Ansehen und Privilegien unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit das differenzielle Ausmaß an Wertschätzung betrifft, das den unterschiedlichen Sprachen der Migrationsgesellschaft [zuteilwird] [...]. (Mecheril & Quehl 2006, S. 366, zitiert nach Wojtaszek 2010, S. 31)

2.5. Ein Blick in die Preisliste auf dem Sprachenmarkt

Welchen Wert eine Sprache innerhalb einer Gesellschaft erhält und wo sie in der hierarchischen Aufteilung eingeordnet wird, hängt primär von ökonomischen und politischen

Faktoren ab (vgl. Wojtaszek 2010, S. 26). Bourdieu (1993) spricht hierbei von dem sogenannten ‚*sprachlichen Markt*‘, wo das Prestige einer Sprache auf Grundlage „von sprachlichen Machtverhältnissen ausgehandelt wird“ (Bourdieu 1993, S. 115, zitiert nach Wojtaszek 2010, S. 30). Wenn man ein höheres Ansehen erlangen möchte, muss man, so Bourdieu (1993), Wörter verwenden, „die nicht nur grammatisch korrekt, sondern auch sozial akzeptabel sind“ (Bourdieu 1993 [1980] S. 116, zitiert nach Lehner 2017, S. 86). Auf dem Sprachenmarkt gibt es Sprachen, die über einen sehr geringeren symbolischen Wert verfügen, etwa Migrationssprachen (vgl. Lehner 2017, S. 86), während andere eine besonders hohe Stellung genießen, wie Englisch und Französisch (vgl. Wojtaszek 2010, S. 30). Hinsichtlich der Vormacht des Englischen auf dem Sprachenmarkt bemerkt Pavlenko (2006):

Already salient to scholars of language [...] is the fact that English enjoys the special status of a language that offers a kind of prestige and economic opportunity that other languages do not, and that English benefits. (Pavlenko 2006, S. 693)

Beim Englischen und Französischen handelt es sich um sogenannte *dominante (Sprach-)Gruppen*, denen bei der Konstruktion von Sprachideologien eine ganz andere Rolle und Funktion zukommt als Migrationssprachen – *dominierten (Sprach-)Gruppen* (vgl. Dirim & Pokitsch 2018, S. 14). Anders als dominierte Gruppen haben dominante Gruppen

die Möglichkeit, je nach politischer Position Sprachideologien zu konstruieren, diese in machtvollen Diskursen wie etwa in wissenschaftlichen Gremien zu ‚kultivieren‘, um so die eigene Handlungsmacht und Vorrangstellung zu reproduzieren und [...] zu sichern. (ebd.)

Zur Differenzierung höher gestellter und untergeordneter Sprachen sowie der Generierung von Wissen über Wissen kann das folgende Beispiel einer Muttersprachlehrerin dienen, die ihren Schüler:innen erklärt, wie sie sich am besten zu verhalten hätten, wenn sie beim Sprechen einer Migrationssprache ‚erwischt werden‘ würden: „[Muss] nicht jeder wissen[,] welche Sprache [...] ihr sprecht [...] und wenn einer fragt [...] dann sprecht ihr Englisch [...]“ (ebd., S. 13).⁶ Durch solche sprachlichen Positionierungs- und Abwertungspraxen

wird Sprache zu einer ‚flexiblen symbolischen Ressource‘ der Regulierung von Einbezug und Ausgrenzung [...] mit der [Sprecher:innen] bestimmter, diskursiv als minoritär erzeugter Sprachen, aber auch spezifische Sprechweisen von (auch als majoritär erzeugter Sprachen) hierarchisierend positioniert werden. (ebd.)

Die „diskursive Konstruktion von Wertigkeiten von Sprachen“ (ebd., S. 28) spielt schließlich auch für die (sprachliche) Identitätsbildung eine bedeutende Rolle. Durch den

⁶ „Das Zitat stammt aus einem Interview zur Situation des ‚Muttersprachlichen Unterrichts‘ in Österreich“ (Dirim & Pokitsch 2018, S. 133).

Wert, der unseren Erstsprachen wird beigemessen wird, werden auch uns als Sprecher:innen dieser bestimmte Eigenschaften zugeschrieben (vgl. Spitzmüller 2013, zitiert nach Busch 2016, S. 15). So sind „Urteile zur Sprache [...] in hohem Ausmaß auch Urteile über deren [Sprecher:innen] und umgekehrt“ (Franceschini 2001, S. 119–120, zitiert nach Wojtaszek 2010, S. 27). Dirim und Pokitsch (2018) interpretieren diese auch als „diskursiv verbreitete und habitualisierte dominante Einstellungen gegen Gruppen“ (Dirim & Pokitsch 2018, S. 27). Sprachprestige hat insofern einen großen Einfluss auf die Herausbildung der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Insofern kann eine Sprache, die ein höheres Ansehen genießt, einen deutlich positiveren Einfluss auf das Selbstbild und die Identität haben und in dieses integriert werden, anders als eine Sprache, die innerhalb der Gesellschaft weniger positiv bewertet wird (vgl. Oppenrieder & Thurmair 2003, S. 48, zitiert nach Wojtaszek 2010, S. 27).

Im Fall des niedrigen Sozialprestiges der Sprache in der Gesellschaft kommt es zur Abgrenzung gegenüber Fremdem aber auch gegenüber Eigenem. Infolgedessen bildet sich eine stigmatisierte Identität. Es kann auch sein, dass es in stark benachteiligten Gruppen sogar zu radikaler Ablehnung des Eigenen kommt, was wiederum zum Überwechseln zu einer neuen Identität führt – gewechselte Identität. (vgl. Brizić 2007, S. 191, zitiert nach Wojtaszek 2010, S. 27–28)

Im Vergleich zu prestigeträchtigen Sprachen wie Englisch oder Französisch wird die Vermittlung prestigeärmerer Sprachen wie Hindi oder Vietnamesisch, sowohl von Nichtsprecher:innen als auch von Sprecher:innen selbst als *nutzlos* wahrgenommen, da ihre Beherrschung außerhalb des Herkunftslandes als bedeutungslos angesehen wird und keinen sozialen Aufstieg verspricht (vgl. Abdelilah-Bauer 2016, S. 35). Dies erklärt auch, weshalb viele Menschen sich von ihren prestigelosen Erstsprachen distanzieren und sie nicht selten auch als *Hindernis* und *Störfaktor* beim Erlernen der Umgebungssprache betrachten (vgl. ebd., S. 36.). Auf diese Weise beeinflusst Sprachprestige auch das sprachliche Erziehungsverhalten der Eltern und Erziehungsberechtigten sowie die Mehrsprachigkeit der Kinder direkt und nachhaltig (vgl. ebd., S. 35). Denn wie und welche Sprachen „in der Umgebung der Kinder und mit [den Kindern] gesprochen werden, wird durch äußere Einflüsse bestimmt, etwa durch das Ansehen, das die jeweilige Sprache in der Gesellschaft genießt“ (ebd.).

In Anbetracht dessen scheint die Chance, dass Kinder zweisprachig erzogen werden und ihre Erstsprache(n) positiv in ihr Selbstbild integrieren können größer zu sein, wenn in einer Familie die Mutter Deutsch spricht und der Vater Englisch, Französisch oder Spanisch, als wenn die Mutter Deutsch spricht und der Vater Urdu oder Hindi (vgl. ebd.). Um dies exemplarisch zu veranschaulichen, können die nachfolgenden Äußerungen von Eltern und Erziehungsberechtigten dienen.

„Ich will nicht, dass mein Kind Türkisch (Kroatisch, Serbisch, Bosnisch, ...) etc. lernt. Es soll so schnell wie möglich Deutsch lernen. Da schadet es nur, wenn es den muttersprachlichen Unterricht auch noch besucht.“ (de Cillia 2013, S. 3)

„Seine Muttersprache kann das Kind ohnehin, die braucht es nicht zu lernen. Die sprechen wir ohnehin in der Familie.“ (ebd.)

„Man muss den fremdsprachigen Kindern verbieten, sich untereinander in ihrer Sprache zu unterhalten. Das hindert sie am Erlernen der deutschen Sprache.“ (ebd.)

„Kroatisch- (Türkisch-, Serbisch-, Bosnisch-...)kenntnisse bringen den Kindern ja nichts, sie sollen lieber ordentlich Deutsch und Englisch lernen. Das können sie später brauchen.“ (ebd.)

Wenn also ein Kind, dessen Erstsprache Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (BKS), Türkisch, Arabisch oder Polnisch ist, betrachtet wird, als wäre es mit einem Handicap ausgestattet, während ein anderes Kind gefeiert und gelobt wird, weil es parallel zur deutschen Erstsprache Französisch oder Spanisch lernt, ist dies keinesfalls auf Zufall oder individuelle sprachliche Vorlieben zurückzuführen, sondern – wie in den vorangegangenen Diskussionen dargestellt – auf die diskursive Konstruktion von Wertigkeiten von Sprachen (vgl. Dirim & Pokitsch 2018, S. 28). Somit dient Sprache nicht nur der Kommunikation, sondern spielt auch eine wichtige Rolle im Hinblick auf die symbolische und gesellschaftliche Position(ierung) (vgl. ebd., S. 13). Denn durch Diskurse, die uns ansprechen und uns erklären, wer wir sind und wo wir uns in der sozialen Differenzordnung befinden, werden wir als Subjekte konstituiert (vgl. Busch 2016, S. 15).

2.6. Zum Verhältnis von Sprache und Identität

2.6.1. Identität

Kaum ein anderes Wort im Deutschen ist mit so vielen Auslegungen belegt und wird zu ganz unterschiedlichen Zwecken gebraucht, wie der Begriff *Identität*. Daher ist es auch schwierig, eine einheitliche und klare Definition wiederzugeben. Trotz seiner inflationären Verwendung in den letzten Jahrzehnten handelt es sich keineswegs um eine Wortneuschöpfung, sondern wurde bereits „im Frühneuhochdeutschen aus dem lateinischen *identitās* entlehnt, einem Abstraktum zu *īdem* – ‚derselbe‘“ (vgl. Kluge 1989, S. 324, zitiert nach Grotek & Norkowska 2016, S. 10 [Herv. i. O]). Im Laufe der Zeit wurde der Begriff insbesondere in der Psychologie und Soziologie stark beansprucht (vgl. ebd.). Es kann hier auf Erikson (2015) hingewiesen werden, der auch als Klassiker der psychologischen Identitätsforschung gilt und sich in seinen Untersuchungen insbesondere „auf die Persönlichkeitsentwicklung in den einzelnen Lebensstadien und das damit erlangte Gefühl der Identität konzentriert [...]“ (Grotek & Norkowska 2016, S. 10). Er definiert Identität als

[das] bewusste Gefühl, eine persönliche Identität zu besitzen, beruht auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen: der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit,

und der damit verbundenen Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen. Was wir hier Ich-Identität nennen wollen, meint also mehr als die bloße Tatsache des Existierens, vermittelt durch persönliche Identität; es ist die Ich-Qualität dieser Existenz. (Erikson 2015, S. 18, zitiert nach Grotek & Norkowska 2016, S. 10)

In postmodernen Definitionen „wird Identität nicht mehr verstanden als ein stabiles und kohärentes Selbstbild“ (Grotek & Norkowska 2016, S. 11), sondern vielmehr als ein Prozess der Selbstorganisation des Individuums, in dem sich der Mensch selbst identifiziert (vgl. ebd.). Sie ist „fluid rather than stable, constructed rather than fixed, contested rather than secure, multiple rather than uniform, deconstructed rather than whole“ (Genz & Brabon 2009, S. 107, zitiert nach Scheller-Boltz 2017, S. 2). Konsens im Feld der Identitätsforschung ist, dass es sich um ein äußerst komplexes und diffuses Konzept handelt, da es einem kontinuierlichen Prozess einer Dynamik unterworfen ist (vgl. Scheller-Boltz 2017, S. 2). Identität muss daher auch stets neu ausgehandelt werden und ist als „eine Art Kompromissbildung zwischen Eigensinn und Anpassung“ (Grotek & Norkowska 2016, S. 11) zu verstehen. Von zentraler Bedeutung für diese Arbeit ist die sprachliche Dimension der Identität bzw. die (Wechsel-)Beziehung von Sprache und Identität.

2.6.2. Sprachidentität & Identität durch Sprache(n)

Mein Freund ist Oberösterreicher. Wir haben ausgemacht, dass keiner seinen Dialekt aufgeben wird. Das war mir sehr wichtig! Ich bin durch und durch Wälderin*! Wenn ich Hochdeutsch spreche, verwandle ich mich - ich werde eine andere Person. (Bellet 2016, S. 7)

Die Aussage steht sinnbildhaft für die Interdependenz zwischen Identität und Sprache. Weder in der Identitätsforschung noch in der Sprachwissenschaft, oder anderen Forschungsfeldern wird die identitätsstiftende Funktion und Rolle der Sprache infrage gestellt (vgl. Schnar 2010, S. 19). Bisherige Befunde weisen eine Reihe von Zusammenhängen zwischen Sprache und Identität auf (vgl. Thim-Mabrey 2003, S. 4; Tankir 2018, S. 5–6) und heben den zentralen Stellenwert der Sprache „sowohl bei der Herstellung als auch bei der Darstellung von Identität“ (Müller 2009, S. 129) hervor. Nach Strauss (1968) muss Sprache gar „im Mittelpunkt jeder Diskussion über Identität stehen“ (Strauss 1968, S. 13, zitiert nach Müller 2009, S. 129). Anzumerken ist, dass die Relevanz, die der Thematik zuerkannt wird, auf geographischer Ebene stark variiert. Während im anglo-amerikanischen Raum die Sprache als Identitätskriterium wenig Beachtung findet, wird im gesamten deutschsprachigen und europäischen Raum ein besonderes Augenmerk darauf gelegt, insbesondere mit Fokus auf die Wechselwirkung von Sprache und Identität (vgl. Schnar 2010, S. 19–24). Als Beispiel hierfür kann auf die disziplin- und länderübergreifende Untersuchung von Grotek und Norkowska (2016) hingewiesen werden. Sie betonen, dass „Sprache – im Sinne von Code – [...] eine wichtige Markierung der Identität

wie auch ein Stimuli der Identitätsstiftung“ (Grotek & Norkowska 2016, S. 14) ist. Auch Thim-Mabrey (2003) vertritt eine ähnliche Position und fügt hinzu, dass Sprache

eine wesentliche Grundlage des Selbstverständnisses sowohl von Völkern und ethnischen Minderheiten als auch von kleineren und größeren, regionalen oder sozialen Gruppen [bildet]. Sie kann als soziales, kulturelles oder politisches Mittel zur Identitätsstiftung und -vergewisserung oder – im Konfliktfall – zur Identitätssicherung verstanden und instrumentalisiert werden. Das Bedürfnis, sich auch auf einer sprachlichen Ebene repräsentiert zu fühlen, das Bedürfnis nach Identität durch Sprache und Sprachidentität, ist ein genuin menschliches, das sich im Zusammenleben mit anderen ergibt. (Thim-Mabrey 2003, S. 5)

Sprache stellt also ein wichtiges Element des Bewusstseins dar und ist somit auch ein zentrales Merkmal, aus dem sich die Identität zusammensetzt (vgl. Schnar 2010, S. 19). Hinsichtlich des Verhältnisses von Sprache und Identität unterscheidet Thim-Mabrey (2003) zwischen zwei Konzeptionen: der ‚*Sprachidentität*‘ und der ‚*Identität durch Sprache*‘, wobei ersteres zweierlei auszulegen sei (vgl. Thim-Mabrey 2003, S. 1). Die erste Auslegung bezieht sich auf die Merkmale einer einzelnen Sprache, die sie identifizierbar und somit von anderen Sprachen abgrenzbar macht (vgl. ebd.). Auf diese Weise ist Sprache in der Lage, über eine Identität zu verfügen (vgl. ebd.). ‚*Sprachidentität*‘ kann aber auch, so die zweite Interpretation, „die Identität einer Person in Bezug auf ihre – oder auf eine – Sprache bezeichnen“ (ebd., S. 2). Sprache kann auf diese Weise

sowohl im Selbstverständnis einer Person wie auch in ihrer Identifikation durch die Umwelt ebenfalls eine zentrale oder eine nebengeordnete Position haben. Unter Umständen wird, in der Außenperspektive auf eine Person, sogar aus der Sprache auf (andere) konstitutive Persönlichkeitsmerkmale dieser Person – als Individuum wie auch als Mitglied einer Gruppe – geschlossen. (ebd.)

‚*Identität durch Sprache*‘ richtet den Fokus ausschließlich „auf die Identität von Personen, soweit diese durch Sprache und Sprachverwendung konstruiert oder mitkonstruiert wird“ (ebd.). Anhand der Präposition ‚*durch*‘ wird hervorgehoben,

dass die Sprache instrumentell an der Identitätsbildung einer Person – in ihrem Selbstverständnis und in der Außenwahrnehmung – beteiligt sein könnte, lässt aber wiederum offen, ob die Identität selbst sich dann wesentlich im Sprachlichen zeigt. (ebd.)

Durch Sprache wird es möglich, Identitäten abzubilden, Kategorisierung und Markierung des Selbst und der anderen vorzunehmen. Demnach wird auch „die (sprachliche) Inszenierung des Selbst sowie die Interaktion mit anderen Menschen [als] wichtige Elemente von Identität“ (Krumm 2020, S. 131) betrachtet.

2.6.3. In Worten vereint: Zur Herausbildung der ‚*Wir-Identität*‘ durch Sprache

Im Hinblick auf die kollektive Identität fungiert Sprache „als Symbol, das die Gruppe vereint und unter ihren Angehörigen Gemeinschaftsgefühle erweckt“ (Pelka 2016, S.

271). Identität durch Sprache kann sich also so zum einen „auf die einzelne Person beziehen und das bezeichnen, was diese Person zu einer Unverwechselbaren macht (personale Identität, Ich-Identität)“ (Krumm 2020, S. 131) und zum anderen kann sie „soziale Gruppen [...] charakterisieren (Gruppenidentität). Dabei gilt Sprache als ein zentrales identitätsstiftendes Element, das eine Gruppe erst zur Gruppe macht“ (ebd.). Das zeigt sich unter anderem auch daran, dass Sprecher:innen einer Sprache oft

ungern in die als ‚eigene‘ beanspruchte und empfundene Sprache eingreifen lassen. [...] Andererseits wird Sprache auch in der Weise als die ‚eigene‘ beansprucht, dass man sie als Medium der Selbstdarstellung, und das heißt: der Präsentation der eigenen Identität, selbst gestaltet [...]. (Thim-Mabrey 2003, S. 3)

Einerseits ist Sprache Grundlage und Voraussetzung, für die interne Verständigung innerhalb einer Gruppe, und andererseits erfüllt sie eine zentrale Funktion für das ‚*Sprachgruppenzusammengehörigkeitsgefühl*‘ (vgl. Schnar 2010, S. 22). In diesem Sinne tritt Sprache als Bindeglied innerhalb der Gruppe und gleichzeitig als Abgrenzungsmechanismus nach außen auf (vgl. ebd., S. 23). Als Merkmal solcher gruppenspezifischer Unterscheidungen kann sie sogar zum bedeutendsten Symbol werden (vgl. ebd.). So dienen Sprachen

als zusätzlicher Wir-Code (‚*we-code*‘) und nach außen sind sie ein wichtiges Zeichen, um Ethnizität zu demonstrieren und kommunikative Grenzen aufzuzeigen. Man kann also davon ausgehen, dass Sprache eine wichtige Rolle für die Gruppenzugehörigkeit spielt. (Riehl 2004, S. 147–148, [Herv. i. O.]).

Sprache wird so zum Marker der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe „die die Mitglieder einer Gemeinschaft miteinander verbindet“ (Abdelilah-Bauer 2016, S. 58).

2.6.4. „Du bist, was du sprichst!“ „Ich spreche Türkisch und Deutsch, wer bin ich denn nun?“: Identitätsgestaltung unter der Prämisse migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

Ein Blick in die aktuelle Forschungsliteratur zum Spracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration zeigt, dass das Thema in den letzten Jahrzehnten stark ins Zentrum gerückt ist. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei auf die Gruppe der migrationsbedingt mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen, ihre Spracherwerbsprozesse und ihre (sprachliche-) Identitätsentwicklung gewidmet. Anhand der vorangegangenen Diskussion ist bekannt, dass „Sprache zum Aufbau einer Identität auf der Ebene des Individuums oder der Gruppe“ (Oppenrieder & Thurmair 2003, S. 43) wesentlich beiträgt, und dass die gesellschaftlichen Einstellungen, Haltungen zu Sprachen sowie zur Mehrsprachigkeit fundamental für die Identitätsbildung mehrsprachiger Menschen sind (vgl. ebd.).

Die Außenperspektive auf mehrsprachige Personen hat erheblichen Einfluss darauf, ob die eigene Mehrsprachigkeit und die Erstsprache(n) als Bedrohung für die Identität wahrgenommen werden, oder positiv in das Selbstbild integriert werden (vgl. Oppenrieder & Thurmair 2003, S. 48). Das hängt im Wesentlichen davon ab, ob es sich hierbei

um eine freiwillige oder nicht-freiwillige Mehrsprachigkeit handelt, und das Prestige der Sprachen: Freiwillige und damit kontrollierte Vielfalt ist eine deutlich geringere Bedrohung der Identität, prestigehohe Sprachen können leichter in ein positives Selbstbild eingebaut werden. (ebd.)

„Nicht-freiwillige Mehrsprachigkeit“ bezieht sich auf den Erwerb einer oder mehrerer Sprachen, die von Menschen nicht selbst gewählt werden (vgl. ebd., S. 49). In solchen Fällen zeigen sich zwei identitätsbezogene Einstellungen, die sich konträr zueinander verhalten und deshalb auch als *Extrempole* interpretiert werden (vgl. ebd.). Mehrsprachigkeit und die Erstsprache(n) werden entweder als *identitätsstiftend* oder *identitätsbedrohend* empfunden (vgl. ebd.). Wichtig ist an dieser Stelle anzumerken, dass diese Pole auch ein zeitliches Nacheinander darstellen können, d.h., dass mehrsprachige Menschen nicht festgebunden an einen dieser Pole sind und dauerhaft dort verweilen müssen, sondern ihre Einstellungen im Laufe der Biographie starke Veränderungen aufweisen können (vgl. ebd.). So kann eine Person, die in der Kindheit ihre Erstsprache als identitätsbedrohend empfand, diese im Erwachsenenalter als zentralen und integralen Bestandteil ihrer Identität wahrnehmen, selbst dann, wenn sie die Erstsprache gar nicht spricht (vgl. Abdelilah-Bauer 2016, S. 63). Darüber hinaus wird Sprache von der jeweiligen Kultur, in der sie gesprochen wird, geprägt und ist gleichzeitig auch Träger derselben (vgl. ebd., S. 57). Durch die Zugehörigkeit zu mehreren Kulturen und Sprachen stehen mehrsprachige Menschen vor der Herausforderung, eine neue Identität zu finden (vgl. Oppenrieder & Thurmair 2003, S. 49). Was „*Mehrfachzugehörigkeit*“ im Sinne der Identitätsstiftung und -bewahrung bedeutet und welche Komplexität das Thema in sich birgt, verdeutlicht die folgende Passage.

Manchmal frage ich mich, wer ich eigentlich bin und wozu ich lebe. Ich gehöre einer Generation an, die zwischen traditionsgebundenem Familienleben und der Hektik einer konsumbedachten Leistungsgesellschaft hin und her geschoben wird. In keiner Gesellschaft sind wir akzeptiert. [...] [...] Unsere Sprachen setzen sich aus mehreren Sprachen zusammen. Wir reden gemischt. Weder richtig Deutsch noch richtig Türkisch, Italienisch oder Griechisch. Wir sind in keiner Sprache mehr zuhaus. Wir sind auf der vergeblichen Suche nach einer Antwort auf die Frage, wer wir eigentlich sind. Dabei ist unsere Angst, die eigene Sprache zu verlieren, genauso groß wie die Angst, eingedeutscht zu werden. Wir müssen mit einer inneren Spaltung zwischen zwei Sprachen, zwei Kulturen leben und kämpfen. (HSM in: Ackermann 1983, S. 14, zitiert nach Oppenrieder & Thurmair 2003, S. 49)

Diese Worte drücken das Gefühl des *Dazwischenseins* aus, das viele migrationsbedingt mehrsprachigen Menschen (Riehl 2014), insbesondere in der ersten und zweiten Generation, empfinden. Es ist das Fehlen einer *eigenen* Sprache und Kultur und das Gefühl der 'Zerrissenheit', das die Entwicklung der Identität besonders negativ beeinflussen kann

(Riehl 2004, S. 147). Dem gegenüber steht die ‚freiwillige Mehrsprachigkeit‘, auch ‚Sprachenwahl‘ genannt, die in den allermeisten Fällen sehr positiv bewertet wird und im Gegenteil zur ‚nicht-freiwilligen Mehrsprachigkeit‘, keine Bedrohung für die Identität darstellt (vgl. Oppenrieder & Thurmair 2003, S. 52). Naheliegender scheint vor diesem Hintergrund, weshalb Menschen, deren Erstsprache eine prestigereiche ist, oft über ein höheres (sprachliches) Selbstbewusstsein verfügen und weniger ‚besorgt‘ sind, die jeweilige Sprache in das positive Selbstbild einzubauen, im Vergleich zu Personen, deren Erstsprache ein niedriges Sozialprestige aufweist. Um es mit Krumm (2020) auszudrücken, sind „[selbstbewusste] multilinguale [Sprecher:innen] [...] am ehesten zu erwarten in gesellschaftlichen Umgebungen, die ihrerseits Mehrsprachigkeit als konstitutives Merkmal ihrer Verfasstheit ansehen“ (Krumm 2020, S. 134). Trotz der Zerrissenheit, die viele mehrsprachige Personen empfinden, wird in vielen Studien darauf hingewiesen, dass Sprache zentral für die Identitätsbildung für diese ist und sie über ein sehr starkes Bedürfnis nach Identität durch Sprache verfügen (vgl. Oppenrieder & Thurmair 2003, S. 93).

Sowohl in alltagsweltlichen Zusammenhängen als auch in didaktischen Modellen des Umgangs mit Zwei- und Mehrsprachigkeit wird oft von Identitätsvorstellungen ausgegangen, bei denen ein stabiler ‚Ich-Kern‘ das Zentrum der Persönlichkeit bildet, der an eine bestimmte Herkunft bzw. Sprache angebunden ist. (vgl. Dirim & Wegner 2015, S. 11–27, zitiert nach Dirim & Heinemann 2016, S. 26)

Eine weitere Dimension der ‚Identität durch Sprache‘ ist, dass migrationsbedingt mehrsprachige Menschen sich durch die (Erst-)Sprache mit ihren Eltern und ihrer Familie verbunden fühlen. Abdelilah-Bauer (2016) konstatiert, dass Sprache uns nicht nur mit unseren Eltern, sondern mit unserer gesamten Familiengeschichte und unseren Kindheitserinnerungen verbindet (vgl. Abdelilah-Bauer 2016, S. 58). „[Sie] ist Teil unserer Persönlichkeit und das zentrale Element unserer kulturellen Identität“ (ebd.). Zahlreiche Studien belegen, dass Kinder und Jugendliche mit ‚Migrationshintergrund‘ einen sehr starken emotionalen Bezug zur Sprache ihrer Eltern haben, selbst dann, wenn sie die jeweilige Sprache gar nicht sprechen (vgl. ebd., S. 63). Auch ist zu beobachten, „dass die Identifizierung mit zwei Kulturen auch dann noch besteht, wenn keine Zweisprachigkeit aufgebaut werden konnte. Manchmal besitzt die Muttersprache lediglich Symbolwert“ (ebd.). Riehl (2004) spricht hierbei auch vom Bedürfnis nach *Loyalität* gegenüber der Erstsprache (vgl. Riehl 2004, S. 147)

Ein junger Mensch, der die Sprache seiner Vorfahren verliert, verliert ebenso die Fähigkeit der ungetrübten Kommunikation mit seinen eigenen Eltern, was einen Faktor sozialer Destabilisierung darstellt, [...]. Die übersteigerte Bekräftigung von Identität entspringt oftmals einem Gefühl der Schuld gegenüber der eigenen Herkunftskultur [...]. (Europäische Kommission 2016, S. 2, zitiert nach Dirim & Heinemann 2016, S. 21)

2.7. Das Leben *in, mit* und *zwischen* zwei Welten: Die zweite Migrationsgeneration

Zunächst sei geklärt, welche Personen als Angehörige der zweiten Migrationsgeneration zu verstehen sind. Hierzu zählen nach Riesenfelder et al. (2011) jene Menschen, die in Österreich geboren sind und ihre Eltern (oder zumindest ein Elternteil) in einem anderen Herkunftsland zur Welt gekommen und später zugewandert sind (vgl. Riesenfelder et al. 2011, S. 17). Sie werden oft auch als ‚*zweite Zuwanderungsgeneration*‘ bezeichnet (vgl. Statistik Austria 2021, S. 22). Die folgende Grafik gibt einen Überblick zur Anzahl der Menschen, die zur ersten und zweiten Migrationsgeneration in Österreich gehören, sowie Auskunft zu den Geburtsländern der Mütter, dem Geschlecht⁷ und dem Alter.

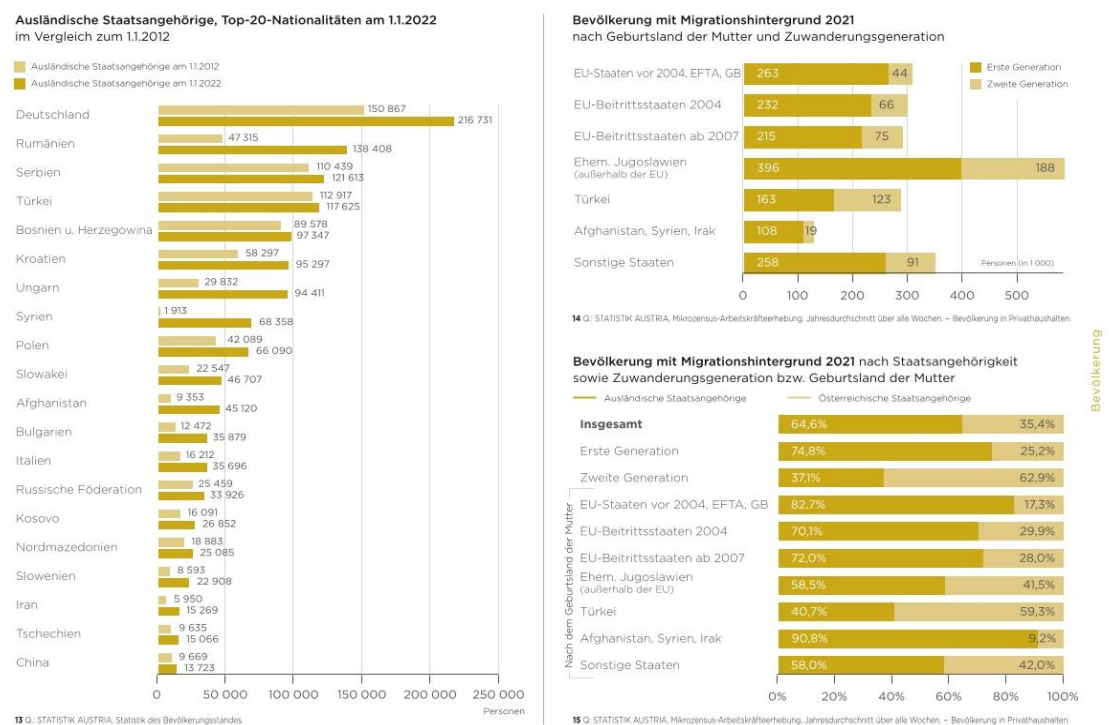


Abbildung 2: Bevölkerung mit ‚Migrationshintergrund‘ (Statistik Austria 2021, S. 29)

Wie aus der Beschreibung der Grafik im statistischen Jahrbuch ersichtlich ist, werden Personen, sowohl in der ersten als auch in der zweiten Migrationsgeneration in Österreich lebend, undifferenziert als Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund beschrieben. Weshalb die Verwendung der Fremdbezeichnung problematisch ist und aktuell mehr denn je im Zentrum der Kritik steht, wird im nachfolgenden Exkurs näher erläutert.

⁷ Statistiken über die Bevölkerungsstruktur nach Alter und Geschlecht basieren seit 2002 auf den Daten des Zentralen Melderegisters (ZMR). Aus Datenschutzgründen wird die Häufigkeit der Geschlechtsangaben ‚divers‘, ‚inter‘, ‚offen‘ bzw. ‚kein Eintrag‘ oder ‚unbekannt‘ in einer eigenen Tabelle zum detaillierten Geschlecht nur für Österreich ausgewiesen. In allen anderen Tabellen werden diese Ausprägungen auf Basis einer Imputationsregel entweder dem weiblichen oder männlichen Geschlecht zugeordnet. (Statistik Austria 2023)

2.7.1. Exkurs: ‚Migrationshintergrund‘

Gemäß der Definition von Statistik Austria (2022) haben jene Personen einen Migrationshintergrund,

deren Eltern beide im Ausland geboren wurden. Personen mit nur einem in Österreich geborenen Elternteil haben dieser Definition folgend keinen Migrationshintergrund. Für die Zuordnung des Herkunftslandes ist das Geburtsland der Mutter ausschlaggebend. (Statistik Austria 2022, S. 3)

Allerdings wird der Begriff und seine Verwendung selbst dann stark kritisiert, wenn das genannte Kriterium zutrifft, da mit ihm Vorstellungen und Bilder suggeriert werden, die nicht der Lebensrealität der damit Bezeichneten entsprechen. Es wird der Eindruck vermittelt, dass die damit bezeichneten Personen Migrationsprozesse direkt in Erfahrung gebracht hätten, obwohl dies nicht zutrifft. Daraus lässt sich ableiten, dass es sich um keine neutrale und rein deskriptive Fremdbezeichnung handelt, sondern vielmehr um ein Konstrukt, das dem Kategorisieren und dem Markieren von Fremdem und Eigenem dient. Kohlenberger (2021) zufolge bezeichnet man Vorgänge, wie diese auch als ‚*Othering*‘ – das

‚anders oder fremd(er) Machen‘ von Menschen, die eben nicht so sind wie ‚Wir‘. Die Schaffung der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ für all diese ‚Anderen‘ dient somit auch der Abgrenzung des Selbst als vordergründig, autochthon und zugehörig. (Kohlenberger 2021)

Als Konsequenz solcher Fremdzuschreibungen, stehen Menschen oft vor Problematik, die sie selbst auch als ‚Dazwischensein‘ interpretieren.

Hinter Debatten über Begrifflichkeiten steht aber die viel wichtigere Frage der Zugehörigkeit. Wer ist Teil des nationalen Wir, und wer ist es nur mit dem Zusatz des ‚Hintergrunds‘, also mit Abstrichen, unter Bedingungen? (ebd.)

Folgende Kritikpunkte lassen sich zusammenfassen:

- Die Bezeichnung sagt nichts über Lebensrealitäten der Bezeichneten aus (vgl. Ahyoud et al. 2018, zitiert nach Gräf & Pürckhauer 2020).
- Er „wird oft mit Problemen [...] in Zusammenhang gebracht. Viele Menschen, denen ein ‚Migrationshintergrund‘ zugeschrieben wird, empfinden das als stigmatisierend und ausgrenzend“ (Gräf & Pürckhauer 2020).
- „‚Migrationshintergrund‘ klingt so, als wären Menschen selbst zugewandert“ (ebd.).

Expert:innen schlagen daher vor, den Begriff ‚Migrationshintergrund‘

nach Möglichkeit zu vermeiden und stattdessen konkretere Begriffe zu verwenden - je nachdem, was gemeint ist: Zuwanderung, Diskriminierung, die soziale Lage oder die Sprache, die in der Familie gesprochen wird. (Gräf & Pürckhauer 2020)

Alternativ können Bezeichnungen wie, ‚*Menschen aus Einwandererfamilien*‘, ‚*Menschen mit internationaler Geschichte*‘, ‚*postmigrantisch*‘, ‚*Österreicher:innen mit serbischen/ türkischen/ polnischen Vorfahren*‘ oder ‚*Mehrheimische*‘ verwendet werden (vgl. Gräf & Pürckhauer 2020). Yıldız (2022) verweist darauf, dass Betroffene in der Auseinandersetzung mit der offiziellen Benennungspraxis, häufig „unterschiedliche Gegenstrategien und ironische Selbstbezeichnungen [entwickeln], die oft irritierend auf etablierte Wahrnehmungen wirken“ (Yıldız 2022, S. 3).

Das Subversive besteht darin, hegemoniale Begriffe zu übernehmen und positiv umzudeuten. Solche Selbstbenennungen wirken oft irritierend, weil sie von außen nicht ganz verstanden werden. Die damit einhergehende Positionierung ist Teil eines Kampfes gegen die Migrantisierung und Fremdverortung von Menschen, die dazugehören. (ebd., S. 6)

Ein Beispiel dafür ist die Selbstbezeichnung ‚*MigrationsVORdergrund*‘, die „von migrantischen Selbstorganisationen, migrantisierten [Künstler:innen und Aktivist:innen] sowie rassismuskritischen [Wissenschaftler:innen] im deutschsprachigen Raum verwendet“ (Die Zukunft Sachsens 2021, S. 11) wird. Indem der *Hintergrund* in den *Vordergrund* gerückt wird, wird sowohl der gesellschaftlich verbreitete Rassismus als auch die Ignoranz der Mehrheitsbevölkerung kritisiert (vgl. ebd.). Denn ein Effekt von Rassismus ist, dass in der Interaktion mit Menschen in der zweiten und dritten Migrationsgeneration der *besondere* Hintergrund immer wieder hervorgehoben und unterstrichen wird, indem bspw. nach der *ursprünglichen* Herkunft gefragt wird (vgl. ebd.). Hill (2019) stellt fest, dass der Staat auf diese Weise über sämtliche öffentliche Kanäle, in nationalen Bildungs- und Integrationsberichten, Statistiken zu Menschen mit ‚*Migrationshintergrund*‘ und damit zu Menschen, die bereits in zweiter, dritter und sogar vierter Generation im Inland leben, spricht (vgl. Hill 2019, S. 32).

2.7.2. Die postmigrantische Perspektive

Schenkt man öffentlichen und politmedialen Diskursen Aufmerksamkeit, wird klar, „dass das Thema der Migration immer noch als ein Fremdheits- bzw. kultureller Integrationsdiskurs geführt wird“ (Hill 2019, S. 30). Es gilt daher, so das Plädoyer von Yıldız (2014), das gesamte Forschungsfeld der Migration radikal neu zu denken und Migrationsgeschichten neu zu erzählen, nämlich aus der Perspektive derer, die Migrationsprozesse direkt oder indirekt erleben (vgl. Yıldız 2014, S. 21). Mithilfe eines Paradigmenwechsels hin zu einer postmigrantischen Perspektive soll dies ermöglicht werden.

Eine postmigrantische Perspektive einzunehmen, bedeutet zunächst, rückblickend danach zu fragen, wie Migrationsgeschehnisse in einer von Migration und Globalisierung bewegten Gesellschaft bislang dargestellt und welche Sichtweisen dabei marginalisiert worden sind. In öffentlichen

Diskursen werden bestimmte Migrationen privilegiert, andere wiederum abgewertet und als sozial erwünscht repräsentiert. (Hill 2019, S. 35)

Der postmigrantische Paradigmenwechsel ermöglicht die kritische Auseinandersetzung mit vorherrschenden gesellschaftlichen Machtverhältnissen sowie die Eröffnung neuer Denkhorizonte (vgl. Yıldız 2022, S. 7–8).

2.7.3. Vom ‚Dazwischensein‘ und der Herausbildung flexibler Identitäten

Mittlerweile fühle ich mich schon angekommen, weil ich gemerkt habe, dass dieses Dazwischen das ist, was mich ausmacht. Das ist mein Leben. Ich muss nicht probieren, wie meine Eltern zu leben. Oder wie andere Leute, die hier leben. Ich lebe mit beiden Seiten, die mich beeinflussen. Das ist in Ordnung. Man muss sich nicht biegen und brechen, damit man irgendwo dazu passt. (Yıldız 2022, S. 6)

Das Gefühl des ‚Dazwischenseins‘, wovon viele Menschen in den postmigrantischen Generationen berichten, ist nach Yıldız (2020) nicht als etwas zu begreifen, das von einer Norm – der *Sesshaftigkeit* – abweicht, sondern als besonderes Merkmal, das die postmigrantischen Generationen ausmacht. „Sie setzen sich mit der Gesellschaft, in der sie Diskriminierung und Ausgrenzung erfahren, auseinander und versuchen in dieser Auseinandersetzung, sich zu positionieren und selbstbestimmte Biografien zu entwerfen“ (Yıldız 2022, S. 5). Es ist auch gerade „dieses Dazwischensein als Erfahrung [...], was die Angehörigen der postmigrantischen Generation verbindet und unter ihnen eine gewisse solidarische Haltung erzeugt“ (vgl. Yıldız 2020, zitiert nach Yıldız 2022, S. 5, [Herv. i. O]). Im Zuge dieser Auseinandersetzung bilden postmigrantische Menschen oft ‚flexible Identitäten‘ (Brizić 2007, S. 193). Flexibilität in diesem Zusammenhang bedeutet „neue Identitäten integrieren zu können, ohne die alten aufgeben zu müssen, oder aber alte Identitäten beibehalten zu können, ohne neu dazukommende ablehnen zu müssen“ (ebd.), sodass „das jeweils Eigene weder betont noch verschwiegen werden muss: In einer flexiblen Identität haben zahlreiche Zugehörigkeiten Platz“ (vgl. Kreyenbroek & Sperl 1992, zitiert nach Brizić 2007, S. 192). Was also im politmedialen Diskurs oft als *Verfahrenheit* dargestellt wird, ist vielmehr Ausdruck der Identität dieser Generationen. Zu betonen gilt an dieser Stelle die Relevanz, von rein hypothetischen Formulierungen abzusehen, und sich mit den individuellen Geschichten und Empfindungen der Angehörigen auseinanderzusetzen, um zu verstehen, wie sie dieses Dazwischensein tatsächlich wahrnehmen.

2.7.4. Sprachgebrauch in der zweiten Migrationsgeneration

Zu beobachten in Familien mit internationaler Geschichte ist, „dass sich der Gebrauch von [Sprachen] häufig mit der Dauer des Aufenthalts in einem Land, mit dem Alter der Kinder sowie mit dem Lebensentwurf einer Familie verändert“ (Scharff Rethfeldt 2018a, S. 18). Auf diese Weise entwickelt jede Familie ihre spezifische und individuelle Dynamik hinsichtlich der familiären Sprachpraxis. Genaue Einschätzungen und Aussagen über die Sprachkenntnisse innerhalb der Familien, sowie das Ausmaß, in dem die Sprachen gesprochen werden, können nicht getroffen werden. Mit Sicherheit muss aber von sehr großen Differenzen ausgegangen werden (vgl. Fischer 2020, S. 4). Darüber hinaus stellt Fischer (2020) fest, dass die Selbsteinschätzungen (insbesondere ab der zweiten Generation) im Hinblick auf die Sprachkenntnisse und die Realität oft sehr weit auseinanderklaffen (vgl. ebd.). Im folgenden Abschnitt werden Prozesse, Faktoren und Wirkungen von Mehrsprachigkeit diskutiert, um ein besseres Verständnis für die Ergebnisse der Studie zu ermöglichen.

2.7.4.1. Sprachkontakt

„*Sprachkontakt*“ ist im Wesentlichen das Ergebnis von Mehrsprachigkeit (vgl. Riehl 2004, S. 11) und somit auch im Hinblick auf Sprachprozesse in der postmigrantischen Generation von zentraler Bedeutung. In der Sprachwissenschaft wird „*Sprachkontakt*“ in Abgrenzung zur „*Mehrsprachigkeit*“ verwendet und konzentriert anders als letzteres nicht auf die Eigenschaften der Menschen oder Gruppen, die verschiedene Sprachen sprechen, sondern rückt die beteiligten Sprachen und ihre wechselseitige Beeinflussung ins Zentrum (vgl. ebd.). Die ursprüngliche, psycholinguistische Begriffsbestimmung geht auf Weinreich (1953) zurück und besagt, dass zwei oder mehrere Sprachen in Kontakt stehen, „wenn sie von ein und demselben Individuum abwechselnd gebraucht werden“ (Weinreich 1953, zitiert nach Riehl 2004, S. 11). Gut zu beobachten ist dies bei Menschen aus Familien mit internationaler Geschichte, die „in der Familie und mit Freunden die [...] Muttersprache und in der Schule oder am Arbeitsplatz und in Institutionen die deutsche Sprache verwenden“ (Riehl 2004, S. 11). Die soziolinguistische Perspektive von Nelde (1983) hingegen geht davon aus, dass hierbei „nicht im eigentlichen Sinne Sprachen in Kontakt treten, sondern ihre [Sprecher:innen]“ (Nelde 1983, zitiert nach Riehl 2004, S. 11). Gesellschaften und Gruppen werden daher auch als *Orte des Sprachkontakts* verstanden (vgl. ebd.). Brizić (2007) stellt zudem fest, dass die Reaktionen einzelner Sprachgemeinschaften auf Sprachkontakt ganz unterschiedlich ausfallen können (vgl. Brizić 2007,

S. 87). Nicht außer Acht zu lassen ist, dass der Sprachgebrauch in Familien mit internationaler Geschichte „nicht nur von Sprachkontakt, sondern auch von der gesellschaftlichen Dominanz einer anderen als der eigenen Erstsprache geprägt“ (Brizić 2007, S. 42) werden.

Denn die Sprachen, die von Menschen im Lauf ihres Lebens gleichzeitig oder nacheinander erlernt werden, unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihres Prestiges und der Reihenfolge ihres Erlerntwerdens, sondern auch hinsichtlich der Bedeutung, die sie für die Sprecher haben, hinsichtlich Vertrautheit, Sprachloyalität und Kulturhaltigkeit. (ebd., S. 87)

Zu den häufigsten Resultaten des Sprachkontakts zählt Sprachmischung (vgl. ebd.), das im Folgenden erläutert wird.

2.7.4.2. Code-Switching & Code-Mixing

Kennzeichnend für den Sprachgebrauch und das Sprachverhalten mehrsprachiger Menschen in der postmigrantischen Generation ist die ‚*Sprachalternation*‘, bei der Elemente unterschiedlicher Sprachsysteme miteinander gemischt werden (vgl. de Cillia 2011, S. 5). Zu den bekanntesten Sprachalternationen gehören ‚*Code-Mixing*‘ und ‚*Code-Switching*‘. ‚*Code-Mixing*‘ wird „in Abgrenzung zum Begriff ‚*Code-Switching*‘ verwendet, um Situationen zu beschreiben, in denen mehrere Sprachen ohne pragmatische Funktion gemischt werden“ (Riehl 2019, S. 1). In Familien mit Einwanderungsgeschichte bilden sich solche Mischvarietäten sehr häufig heraus und sind in allen Bildungs- und Sozialschichten anzutreffen (vgl. Duarte & Döll 2010, S. 711–712).

So lernen etwa Kinder der dritten Einwanderergeneration von ihren Eltern und im jeweiligen Umfeld, wo diese Form der Sprachverwendung eine gängige Praxis ist, eine bestimmte Mischsprache. Dies zeigt, dass Code-Mixing zu den selbstverständlichen Routinen von mehrsprachigen [Sprecher:innen] gehört und auch an die nächste Generation weitergegeben wird (vgl. Keim 2012, S. 165ff., zitiert nach Riehl 2019, S. 2)

‚*Code-Switching*‘ hingegen meint das Umschalten von einer Sprache auf die andere (vgl. Brizić 2007, S. 41), das „entweder mitten in einem Satz oder während einer Unterhaltung stattfinden kann“ (Kupplent 2010, S. 27). In den meisten Fällen wird das *Switchen* bewusst gewählt und hat somit eine bestimmte Funktion und Bedeutung (vgl. ebd.), während das *Mixen* oft über keine bestimmte Funktion verfügt, sondern vielmehr „Teil einer allgemeinen Alltagspraxis mehrsprachigen Sprechens“ (ebd.) ist.

Sprachalternationen wie diesen haften diverse, oft sehr negative Urteile an. So werden sie nicht selten als Resultat mangelnder Sprachkenntnisse und defizitärer Sprachkompetenz verstanden. Konsens in der Sprachwissenschaft ist allerdings, dass diese keineswegs den Rückgang bilingualer Sprachkompetenzen kennzeichnen oder begünstigen (vgl. Brizić

2007, S. 141), sondern im Gegenteil, ein „hochgradig komplexes und daher kompetentes Sprachverhalten“ (Scharff Rethfeldt 2018b), sowie „die kreative Nutzung der zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen darstellen“ (Dirim & Mecheril 2010, zitiert nach de Cillia 2011, S. 5). In etlichen Studien wird hervorgehoben, dass sie ein *spezifisches Identitätsempfinden* verkörpern (vgl. Brizić 2007, S. 62). So kommt etwa Giampapa (2001) im Rahmen ihrer empirischen Untersuchung zum Sprachgebrauch von mehrsprachigen Jugendlichen zum Schluss, dass Sprachalternationen wie Code-Switching und Code-Mixing für multilingual aufwachsende Menschen von zentraler Bedeutung sind (vgl. Giampapa 2001, zitiert nach Korb 2014, S. 36). Sie stellen dar, dass Identitätskonstruktionen

„hybrid, komplex und multikulturell sind und keineswegs statisch fixiert. Der Wunsch, die richtige Balance zwischen den zwei ‚Welten‘ [...] Identität zu finden, ist groß und zeigt sich im multilingualen Umgang mit Sprache.“ (Giampapa 2001, zitiert nach Korb 2014, S. 36)

So etwas wie eine *reine Sprache*, „die von solchen Misch- und Wandelprozessen verschont geblieben wäre“ (Brizić 2007, S. 87) existiert zumal gar nicht und trifft auf keine Sprache der Welt zu (vgl. ebd.). Yıldız (2019) merkt im Hinblick auf solche „hybride Sprachpraktiken in (Post-)Migrationsgesellschaften“ (Yıldız 2019, S. 73) an, dass oft mit zweierlei Maß gemessen wird (vgl. ebd.). Während Mischformen aus prestigereicheren Sprachen wie Englisch und Französisch durchaus akzeptiert bzw. positiv wahrgenommen werden, wird das Mischen von Sprachen wie Türkisch, Serbisch oder Arabisch mit Deutsch oft als defizitäres Sprachverhalten, gar als Indiz für *„doppelte Halbsprachigkeit“* erachtet (vgl. ebd.), – eine etablierte gesellschaftliche Einstellung gegenüber Sprachen und Mehrsprachigkeit, gezeichnet durch Doppelmoral.

Bilinguale Menschen hupfen häufig zwischen den Sprachen hin und her. Ein Satz beginnt in der Muttersprache und endet auf Deutsch. Wenn das französische Diplomatenkind so etwas macht, finden das alle charmant. Wenn der türkische Migrant das tut, wird es fast schon als Anschlag auf den ganzen deutschsprachigen Kulturkreis gedeutet. Dabei sind solche neuen Mischformen ganz normal. (Brodnig 2010, S. 12, zitiert nach Hill 2019, S. 32)

Das Ansehen und das Sozialprestige der Sprachen färbt sich also auch auf die Haltung gegenüber Sprachalternationen in den jeweiligen Sprachen ab. „Where such differences in prestige and official support exist, there are usually also marked differences in the utility of the two (or more) languages for the speakers“ (Dorian 1982, S. 44, zitiert nach Brizić 2007, S. 88).

2.7.4.3. Sprachtod

„Wesentlich tiefgreifender als die Sprachmischung als Reaktion auf Sprachkontakt ist die schrittweise Aufgabe einer alten zugunsten einer neuen, dominanten Sprache“ (Brizić 2007, S. 87), das auf einen immensen gesellschaftlichen Druck zurückzuführen ist (vgl. Brizić 2007, S. 88). In Fällen, in denen die rezessive Sprache nicht mehr von ihren Sprecher:innen gesprochen wird, wird auch von ‚*Sprachersatz*‘, ‚*Sprachuntergang*‘ oder ‚*Sprachtod*‘ gesprochen (vgl. ebd.) – „eine sehr endgültige, umwälzende, aber ebenfalls überaus häufige [...] Reaktion auf Sprachkontakt“ (ebd.).

One common result of extensive language contact on the community-wide level is language shift, the gradual displacement of one language by another in the lives of the community members. This occurs most typically where there is a sharp difference in prestige and in levels of official support for the two (or more) languages concerned. (Dorian 1982a, S. 44, zitiert nach Brizić 2007, S. 88)

Bedenkt man allerdings, welche Rolle die Sprache für die Identitätsbildung der Individuen spielt und wie sehr sie „mit dem familiären und gesellschaftlichen Leben verbunden ist, dann wird klar, wie hoch der Druck sein muss, der einen solchen Verzicht auf Eigenes einzuleiten imstande ist“ (Brizić 2007, S. 88).

Eine negative Bewertung einer Sprache und ihrer [Sprecher:innen], auf Grund ihrer Zugehörigkeit, kann folglich zur Stigmatisierung und zum Untergehen dieser Sprache führen. Wenn die Herkunftssprache [...] abwertend gesehen wird, kann es als Konsequenz daraus dazu führen, dass sie sich von der eigenen Sprache zunehmend distanzieren. (Wojtaszek 2010, S. 27)

In der Linguistik wird dies auch als ‚*strukturelle Verarmung von Sprachen*‘ bezeichnet (vgl. Brizić 2007, S. 89). Als erstes, markantes Zeichen für ‚Sprachtod‘ beschreibt Lehmann (1999) den Umstand, dass eine Sprache mit einer anderen, in der Gesellschaft dominanten Sprache konkurriert, die sie aus dem öffentlichen Gebrauch verdrängt, so dass ihr Anwendungsbereich enorm eingeschränkt wird (vgl. Lehmann 1999, S. 5).

The situation becomes dramatic at the point where the language is no longer acquired by children. Then it is certain to die out with the death of its current speakers. [...] Even a large speech community may shift its language within a few generations if they consider it to be socially inferior. (ebd.)

Anzumerken gilt, dass das Profil jedes einzelnen Sprachtods einzigartig ist (vgl. Brizić 2007, S. 143). Gemein ist ihnen, „dass – in unterschiedlichem Ausmaß – alle Sprachebenen und alle Funktionen mündlich wie schriftlich [...] betroffen sind [...]“ (ebd.). Zur Rolle der Spracheinstellungen hierbei bemerkt Lehmann (1999):

The most important factor is probably the situation of the language in the social community. [...] A related aspect of the social situation of the language is the attitude that its speakers take towards it and competing languages. (Lehmann 1999, S. 5)

2.7.5. Elternschaft in der zweiten Generation

Zunächst möchte ich auf die Studie von Uçan (2022) verweisen, die die elterlichen Erziehungsvorstellungen zum frühkindlichen Mehrsprachenerwerb im Kontext der Migration fokussiert. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden auch bei der Interpretation der vorliegenden empirischen Studie herangezogen, da sie signifikante Parallelen aufweisen. Wie bereits zu Beginn der Arbeit dargelegt wurde, deutet auch Uçan (2022) auf Forschungsdesiderate, „in Bezug auf die Perspektive von Eltern [und Erziehungsberechtigten] in migrationsbedingt mehrsprachigen Familien“ (Uçan 2022, S. 123) hin. In Anbetracht dessen, dass die Rolle der Familie als zentraler Ort, an dem sich die sprachliche Sozialisation und Interaktion vollzieht, unumstritten ist (vgl. ebd., S. 93), ist es schwer nachzuvollziehen, weshalb das Thema so wenig Beachtung in der Forschung, insbesondere im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache findet.

In etlichen Studien zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit wird der Stellenwert des sprachlichen Inputs für den Erwerb und Erhalt von Migrationssprachen hervorgehoben (vgl. Uçan 2022, S. 93), wobei Eltern und Erziehungsberechtigte als wichtigste Akteur:innen verstanden werden, die oft sehr konkrete Vorstellungen, Wünsche und Ziele hinsichtlich der sprachlichen Erziehung und Bildung ihrer Kinder verfolgen (vgl. ebd., S. 114–124). Diese werden

als handlungsleitend konzeptualisiert, sodass Eltern [und Erziehungsberechtigte] diesen entsprechend die Umwelt des Kindes arrangieren [...]. Elterliche Erziehungsvorstellungen werden nicht als universell gültig, sondern als durch den gesellschaftlichen und ökokulturellen Kontext gerahmt angenommen. Elterliche Erziehungsziele und -vorstellungen werden als bedeutend für unterschiedliche Entwicklungsbereiche des Kindes definiert, so auch für den frühkindlichen Spracherwerb. (ebd., S. 124)

Sprachliche Erziehungsvorstellungen, -ziele und -wünsche sind allerdings keinesfalls als starre psychische Dispositionen aufzufassen, sondern als dynamische, die einem ständigen Wandel unterliegen (vgl. ebd.). Im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit müssen sie zudem als ein Konstruktionsprozess mit verschiedenen Bezugssystemen betrachtet werden (vgl. ebd.). Internationale Studien verweisen auf die Diversität von Erziehungszielen, -vorstellungen, und -strategien, sowie der alltäglichen Sprachpraxis von Eltern und Erziehungsberechtigten (vgl. ebd., S. 125). Es sind Einstellungen und Haltungen zu Sprachen, die sprachliche Erziehungsvorstellungen zum kindlichen Spracherwerb konstruieren und somit zentrale, handlungsleitende Komponenten bei Gestaltung der familiären Sprachpraxis darstellen (vgl. ebd.). Ein internationaler Forschungsüberblick zeigt, „dass Eltern [und Erziehungsberechtigte] ihren unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen und Einstellungen zu Sprache entsprechend den sprachlichen Input sowie die familiäre Sprachpraxis (höchst unterschiedlich) gestalten“ (Houwer 1999, S. 86, zitiert

nach Uçan 2022, S. 99). Damit wird auf die enge Beziehung von sprachlichen Erziehungsvorstellungen - *parental beliefs* und Einstellungen zu Sprache - *attitudes* aufmerksam gemacht (vgl. Uçan 2022, S. 99). Der Sprachgebrauch in mehrsprachigen Familien weist in diesem Sinne

viele Schattierungen, Abstufungen und Kombinationen [...], von minderheits- bis mehrheits-sprachlich, von ein- oder zweisprachig bis multilingual, von vollständiger Weitergabe bis hin zu teilweiser Aufgabe oder vollständigem Verlust der elterlichen Sprache(n) [auf] [...]. (Brizić 2008, S. 9, zitiert nach Uçan 2022, S. 105)

3. Empirie I: Methodik

3.1. Forschungsdesign

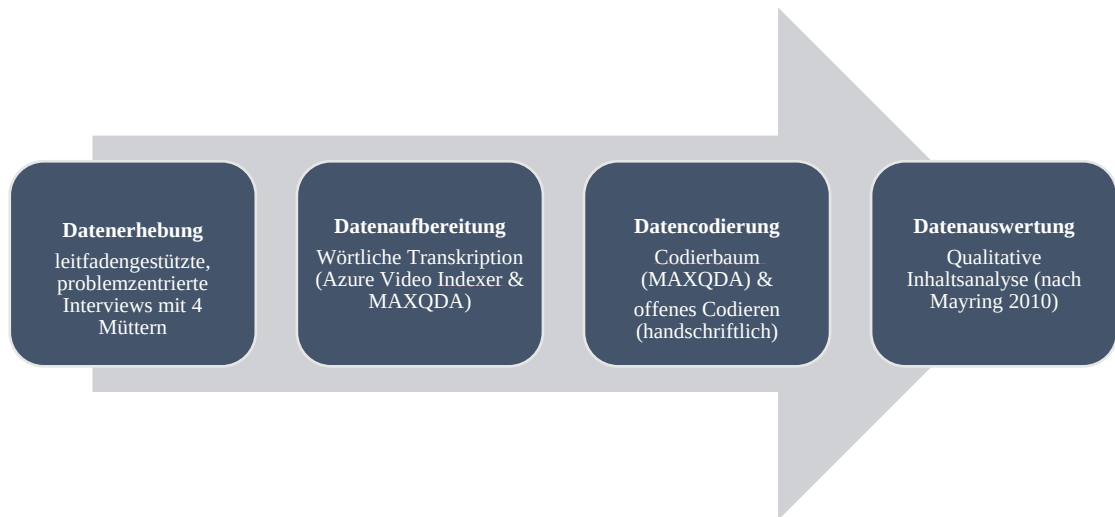


Abbildung 3: Forschungsdesign (eigene Darstellung)

3.2. Forschungssetting und Studienablauf

Für die Datenerhebung wurde das leitfadengestützte, problemzentrierte Interview gewählt. Dieses wurde mit einem Elternteil in der ersten und mit drei Elternteilen in der zweiten Migrationsgeneration durchgeführt. Die Aufbereitung der erhobenen Daten erfolgte mithilfe des Videoanalyseprogramms *Azure Video Indexer*, in dem die mit Ton aufgenommenen Interviews transkribiert wurden. Im Anschluss daran wurden die Transkripte in das Datenverarbeitungsprogramm *MAXQDA* eingespielt und hinsichtlich ihrer orthographischen und inhaltlichen Korrektheit überprüft. Für das Codieren wurde zunächst ein *Codierbaum* erstellt und Textstellen wurden mit der ‚Drag and Drop‘-Funktion den jeweiligen Codes zugeordnet. Danach wurden die Transkripte ein zweites Mal, handschriftlich codiert, um einerseits zu überprüfen, ob relevante Stellen übersehen wurden und andererseits, jenen Textstellen, die keinem der Codes im Codierbaum zuordenbar waren, neue Codes zu vergeben. Sämtliche Notizen sowie erste Interpretationsideen wurden auch während dieses Vorgangs formuliert. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), wobei die Ergebnisse zuerst nach den deduktiv und induktiv formulierten Kategorien im Kapitel 4 dargestellt werden. Daran anknüpfend werden sie schließlich im Kapitel 5 mit den bisherigen theoretischen Erkenntnissen verknüpft sowie durch zusätzliche Befunde ergänzt.

3.3. Forschungsfrage

3.3.1. Hauptforschungsfrage

"Welche Spracheinstellungen haben Eltern und Erziehungsberechtigten in der zweiten Migrationsgeneration?"

3.3.2. Subforschungsfragen

Die folgenden Fragen dienen der umfassenden Eruiierung der Hauptforschungsfrage, da das Erkenntnisziel und -interesse nicht in der Ermittlung der bloßen Einstellungen bestand, sondern vielmehr darin, die Hintergründe dieser zu verstehen und Bedeutungszusammenhänge herzustellen.

Themenblock I – Spracheinstellungen

- Welche Rolle spielt die Sprachbiographie der Eltern und Erziehungsberechtigten für die Herausbildung von Spracheinstellungen?
- Welche Einstellungen haben sie
 - zu ihren Erstsprachen?
 - zur Zweitsprache Deutsch?
 - zu anderen Migrationssprachen, Minderheitensprachen und Sprachvarietäten?
 - zu prestigereichen Sprachen?

Themenblock II – Erziehungsvorstellungen

- Welche sprachlichen Erziehungsziele und -wünsche verfolgen Eltern und Erziehungsberechtigte in der zweiten Migrationsgeneration?
- Wie gehen sie vor, um ihre Ziele zu erreichen?
- Wie gestaltet sich familiäre Sprachpraxis?

Themenblock III – Einflüsse von Sprachprestige- und Sprachideologien

- Wie nehmen Eltern und Erziehungsberechtigte Sprachprestige wahr?
- Wie wirkt sich Sprachprestige auf ihre Spracheinstellungen aus?
- Was denken sie über Sprechverbote und -gebote und andere monolinguale Praxen an Schulen?

3.4. Forschungsparadigma

Mit dem Erkenntnisinteresse und dem methodischen Vorgehen befindet sich die Untersuchung im qualitativen Forschungsparadigma, da sie ihren Fokus auf das Verstehen des Erlebens und der Eigensicht der Menschen richtet. Die Alltagsnähe und die Orientierung am persönlichen Relevanzsystem der Forschungspartner:innen sind hierbei zentral. Im Mittelpunkt des qualitativen Paradigmas stehen die subjektiven Bedeutungen, die Sinnkonstruktion, sowie das Verstehen von Bedeutungszusammenhängen (vgl. Gläser-Zikuda 2019, S. 18). Auf diese Weise können psychische, soziale Phänomene und komplexe Sinnzusammenhänge erhoben werden, über die in bisherigen Forschungen noch keine oder wenige Erkenntnisse vorliegen (vgl. ebd.). Insbesondere zeichnet sich das qualitative Paradigma durch Offenheit und eine ganzheitliche Betrachtung der Erkenntnisse aus (vgl. Ludwig-Mayerhofer 2006, S. 3). Es handelt sich hierbei um ein wenig standardisiertes, interpretativ-rekonstruktives und exploratives Verfahren, in dem eine geringe Vorstrukturierung der Datenerhebung besteht, wodurch auch der gesamte Datenerhebungsprozess insgesamt flexibler und offener wird (vgl. ebd., S.4). Ein wichtiger Aspekt, der das qualitative Paradigma vom quantitativen unterscheidet, ist, dass im ersteren die forschende Person im Feld ist, um es mit Mayring (2002) zu formulieren, „das [aktive] Agieren des Forschers [oder der Forscherin] im Feld“ (Mayring 2002, S. 82), während im quantitativen Verfahren Forschende meist selbst nicht in die Datenerhebung involviert sind – ‚Labor‘ vs. ‚Feld‘ (vgl. Ludwig-Mayerhofer 2006, S. 4).

3.5. Gütekriterien

Nach von Kardorff und Schönberger (2010) liegt das Besondere an der qualitativen Forschung „nicht in erster Linie in ihren Methoden, sondern in ihrem *Wirklichkeitsverständnis*, ihrem *Menschenbild*, in der Form ihrer *Theoriebildung*, der Art ihres *Praxisbezugs* und in ihren besonderen *Gütekriterien*“ (von Kardorff & Schönberger 2010, S. 370, [Herv. i. O.]). Sie zeichnet sich unter anderem auch dadurch aus, dass es keine allgemeinen und standardisierten Gütekriterien gibt, wie es etwa für quantitative Forschung typisch ist. So werden „oft methodenspezifische Kriterien aufgestellt“ (Mayring 2001, S. 11). Steinke (2000) fügt hinzu, dass eine Diskussion und Festlegung qualitativer Kriterien „sich nur unter Berücksichtigung der jeweiligen Fragestellung, Methode, Spezifik des Forschungsfelds und des Untersuchungsgegenstands führen“ (Steinke 2000, S. 323) lässt. In der Regel wird hierbei zwischen den Kriterien der ‚Validität‘ – der Gültigkeit (Wurde

tatsächlich auch das erfasst, was erfasst werden sollte?) und der ‚*Reliabilität*‘ – der Genauigkeit und Exaktheit des Vorgehens (Wurde der Gegenstand exakt erfasst?) unterschieden (vgl. Mayring 2002, S. 140–141). Darüber hinaus muss man sich, so Mayring (2002), innerhalb qualitativer Forschung darauf einstellen,

dass die Geltungsbegründung der Ergebnisse viel flexibler sein muss. Man kann nicht einfach ein paar Kennwerte errechnen, man muss mehr argumentativ vorgehen. Es müssen Belege angeführt und diskutiert werden, die die Qualität der Forschung erweisen können [...]. (ebd.)

Ein weiteres Kernkriterium qualitativer Forschung ist die ‚*intersubjektive Nachvollziehbarkeit*‘ der Forschung (vgl. Mayring 2010, S. 225). Um dies zu ermöglichen, „muss Erkenntnisgewinn mittels eindeutiger Regeln strukturiert erfolgen und durch systematische Beschreibung der einzelnen Schritte dokumentiert werden“ (Steinke 2009, S. 277). Mir ist es ein Anliegen, die genannten Kriterien durch ein weiteres zu ergänzen. Es handelt sich hierbei um das Kriterium der ‚*Partizipation*‘. Von Unger (2014) zufolge, handelt es sich hierbei um kein einheitliches Verfahren, sondern vielmehr um einen Forschungsstil (vgl. von Unger 2014, S. 1), das sich

sowohl auf die Teilhabe von gesellschaftlichen [Akteur:innen] an Forschung als auch auf Teilhabe an der Gesellschaft [bezieht]. Ein grundlegendes Anliegen der partizipativen Forschung ist es, durch Teilhabe an Forschung mehr gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Es handelt sich also um ein klar wertebasiertes Unterfangen: Soziale Gerechtigkeit, Umweltgerechtigkeit, Menschenrechte, die Förderung von Demokratie und andere Wertorientierungen sind treibende Kräfte. (ebd.)

Um Partizipation zu ermöglichen, ist *Transparenz* sowie die „Einbeziehung aller Beteiligten auf gleicher Augenhöhe“ (Bergold & Thomas 2010, S. 340–342) von großer Bedeutung. Partizipativ zu forschen, bedeutet bspw.

- dass die Stimme jedes und jeder Beteiligten gehört wird [...];
- dass das Ziel der Forschung die Erweiterung des Wissens und der gemeinsamen Handlungsfähigkeit aller Beteiligten ist;
- dass die Ergebnisse verständlich und in ihren Konsequenzen durchschaubar sind und allen zur Verfügung stehen;
- dass sie nützlich und anschlussfähig an die Praxis und an die wissenschaftlichen Theorien sind. (ebd., S. 342)

3.6. Ethische Überlegungen

Anknüpfend an das Prinzip der Partizipation ist für mich die *Selbstermächtigung* meiner Forschungspartner:innen zentral, d.h., „nicht nur qualitative Forschung *über* die Beforschten, sondern Forschung *mit* ihnen zu machen“ (Mruck & Mey 2010, S. 24, [Herv. i. O.]). Durch Partizipation sollen die Teilnehmer:innen in die Lage versetzt werden, ihre eigene Stimme zur Artikulation ihrer Interessen entwickeln (vgl. Bergold & Thomas 2010, S. 334). Diesem Ziel und Zweck möchte ich die Untersuchung widmen und sehe es daher

als meine Verantwortung, einen Raum zu öffnen, in dem alle Forschungspartner:innen gleichberechtigt sind und sich wertgeschätzt fühlen. Während der Kennenlerngespräche wurde daher erklärt, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt und ihre Aussagen nicht auf einer subjektiven Ebene beurteilt werden, sondern dazu dienen, gewisse Bedeutungszusammenhänge besser zu verstehen.

Die Beziehung zwischen Teilnehmenden und Forschenden ist stets gekennzeichnet durch eine Wissens- und Machtasymmetrie. Die Forschenden wissen stets mehr über das jeweilige Forschungsvorhaben als die Teilnehmenden. Das Ziel forschungsethischer Überlegungen liegt darin, die Beziehung zwischen Forschendem und Teilnehmenden so zu gestalten, dass der Teilnehmende keinen Schaden durch die Forschung erhält. (Methodenzentrum Ruhr Universität Bochum o. J.)

3.7. Datenerhebung

3.7.1. Auswahl und Zusammensetzung des Samples

Die Auswahl der Forschungsteilnehmerinnen erfolgte durch eine vorab festgelegte Stichprobenziehung. Im Folgenden werden die Kriterien, anhand der die Auswahl erfolgte, dargestellt.

Kriterium 1: Die Teilnehmer:innen leben in der zweiten Migrationsgeneration in Österreich.

Kriterium 2: Die Teilnehmer:innen sind Eltern oder rechtliche Erziehungsberechtigte von Kindern im Alter zwischen zwei und achtzehn Jahren.

Kriterium 3: Die Erstsprachen der Teilnehmer:innen sind Migrationssprachen, wie Türkisch, Urdu, Arabisch, Farsi, oder Minderheitensprachen wie Romani, Slowakisch, Slowenisch, Ungarisch, Kurdisch und Tscherkessisch.

3.7.2. Rekrutierung von Teilnehmer:innen

Zunächst erfolgte die Suche nach Forschungspartner:innen, die den angeführten Kriterien entsprechen. Hierfür wurde auf persönliche Kontakte und soziale Medien zurückgegriffen. Dieser Prozess dauerte länger als vorab geschätzt wurde, da sich vermehrt Eltern und Erziehungsberechtigte in der ersten Migrationsgeneration meldeten, obwohl explizit nach Personen in der zweiten Migrationsgeneration geworben wurde. Das stellte sich oft erst im Kennenlerngespräch heraus, woraufhin weitere Suchen erfolgen mussten, um zu gewährleisten, dass zumindest drei Forschungspartner:innen an der Studie teilnehmen, die

in der zweiten Migrationsgeneration in Österreich leben. Insgesamt wurden vier leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews durchgeführt, wovon drei mit Müttern in der zweiten und eines mit einer Mutter in der ersten Migrationsgeneration erfolgte, da diese in sehr jungem Alter zugezogen und in Österreich sozialisiert worden ist und somit ähnliche Erfahrungen gemacht hat. Während der Kennenlerngespräche erfolgte schließlich die detaillierte Aufklärung über das Erkenntnisinteresse der Untersuchung, den Studienablauf und das angedachte Forschungsdesign. Im Sinne der partizipativen Forschungstradition wurden die beteiligten Elternteile anschließend nach ihrer Meinung zum Forschungsdesign, ihren Wünschen und Änderungsvorschlägen bezgl. des Studienablaufs gefragt. Im Weiteren wurden die Interviewtermine und die bevorzugte Art des Treffens festgelegt. Bis auf ein Interview, das über Zoom geführt wurde, fanden alle anderen Interviews in Präsenz statt. Die Länge der einzelnen Interviews war sehr unterschiedlich, was auf die Einführungsgespräche und Erklärungen⁸, die je individuellen Erzählstile und Erzähltempos der Forschungspartnerinnen sowie die Präferenzen bei der Auswahl von Erzählungen zurückzuführen ist.

3.7.3. Die Forschungspartnerinnen⁹

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick zu den Forschungspartnerinnen gegeben werden, ohne jedoch nähere Informationen zum Beruf, Alter oder Wohnort offen zu legen, um die Anonymität nicht zu gefährden. Es werden daher lediglich Informationen wie der Geburtsort, die Erstsprache(n) und die Anzahl bzw. das Alter der Kinder genannt. Zwar gaben die Forschungspartnerinnen während der Interviews persönliche Informationen bekannt, allerdings werden diese im Rahmen der Ergebnisdarstellung und Analyse entweder durch eine eckige Klammer und einem Eigennamen, z. B. [Ortsname], [Beruf], [Personenname] etc. ersetzt oder gänzlich ausgelassen.

M1:

- Mutter in der zweiten Migrationsgeneration (Türkei)
- in Wien geboren und aufgewachsen
- Erstsprachen: Türkisch (L1), Kurdisch (L2)

⁸ Es wurden hierbei in der Linguistik stark beanspruchte Begrifflichkeiten wie ‚Code-Switching‘ und ‚Code-Mixing‘, ‚Sprachrepertoire‘, ‚Sprechverbot und -gebot‘ und weitere theoretische Fachtermini näher beschrieben, die im Leitfaden vorkommen und meinerseits als erklärungsbedürftig erachtet wurden.

⁹ An Stellen, an denen keine allgemeinen Formulierungen getroffen werden, sondern explizit über jene Personen gesprochen wird, die an der Untersuchung teilgenommen haben, bediene ich mich nicht dem Doppelpunkt zur geschlechterneutralen Schreibung, da ausschließlich Frauen bzw. Mütter mitgewirkt haben.

- hat eine zweijährige Tochter

M2:

- Mutter in der zweiten Migrationsgeneration (Türkei)
- in Wien geboren und aufgewachsen
- Erstsprachen: Türkisch (L1), Tscherkessisch (L2 - Kontakt nur im Kindesalter)
- hat drei Kinder im Alter von vier, zehn und zwölf Jahren

M3:

- Mutter in der zweiten Migrationsgeneration (Türkei)
- in Vorarlberg zur Welt gekommen und im Alter von zwölf Jahren mit ihrer Familie nach Wien gezogen.
- Erstsprache: Türkisch (L1)
- hat drei Kinder im Alter von zehn, vierzehn und zwanzig Jahren.

M4:

- Mutter in der ersten Migrationsgeneration (ehem. Jugoslawien, heutiges Serbien)
- in Serbien geboren und im Alter von sieben Jahren mit ihrer Familie nach Niederösterreich gezogen bzw. geflüchtet
- Erstsprache: Bosnisch (L1)
- hat zwei Kinder im Alter von zehn und achtzehn Jahren.

3.7.4. Korpus

Psydonyme	Erstsprachen (L1, L2)	Datum	Interviewlänge
M1	Türkisch (L1), Kurdisch (L2)	25.06.2023	1:07:00
M2	Türkisch (L1), Tscherkessisch (L2)	21.06.2023	0:36:16
M3	Türkisch (L1)	26.06.2023	1:11:31
M4	Bosnisch (L1)	15.05.2023	0:39:38

Tabelle 1: Korpus

3.7.5. Instrumente und Verfahren

Die Untersuchung bedient sich dem leitfadengestützten, problemzentrierten Interview, da hierbei ein *problembezogenes Sinnverstehen* beabsichtigt wird und das Interview sich somit dialogischer und offener gestaltet (vgl. Helfferich 2011, S. 39). Nach Witzel (1985) ist die Interviewform dem Bemühen entwachsen, „eine Gesprächsstruktur zu finden, die es ermöglicht, die tatsächlichen Probleme der Individuen systematisch zu eruieren [...]“ (Witzel 1985, S. 230). Ausgangspunkt und kennzeichnend für die Interviewform ist eine von der forschenden Person wahrgenommene und als relevant erachtete gesellschaftliche Problemstellung (vgl. ebd.). Der *Dialog* kann sich entweder in Form eines *Alltagsgesprächs* vollziehen oder „auf unterschiedlich stark strukturierte Fragekataloge (Leitfaden) gestützt werden, die wiederum in ihrer Anwendung unterschiedlich flexibel gehandhabt werden können“ (Helfferich 2011, S. 41). Für die Erhebung wurde letzteres herangezogen, wobei der Entstehungsprozess im Kapitel 3.7.8 und der Leitfaden selbst im Anhang 10.2 dargestellt werden. Das Instrument dient insbesondere dazu, Forschungspartner:innen zum Erzählen aufzufordern, sie während der Interviewführung verbal zu unterstützen und thematisch zu leiten (vgl. ebd., S. 43). Blumer (1954) rät zur Berücksichtigung zwei zentraler Aspekte:

Formulieren des Problemfeldes, das die Wahrnehmung des Forschers [oder der Forscherin] sensibilisiert. Aber Offenhalten des Vorwissens gegenüber der Empirie, sich also ihr gegenüber in seinen theoretischen bzw. begrifflichen Bestimmungen kontrollieren zu lassen. (Blumer 1954, zitiert nach Witzel 1985, S. 231)

Letzteres ist nach Helfferich (2011) auch das zentrale und übergreifende Ziel des problemzentrierten Interviews (vgl. Helfferich 2011, S. 12), und bedeutet insofern

[eine] grundlegende Haltung der Offenheit für Fremdes, der Zurückstellung der eigenen Deutungen und der Selbstreflexion sowie schlicht und einfach die Fähigkeit zum Zuhören (eine Fähigkeit, die uns im Alltag weitgehend verloren gegangen ist) zu vermitteln. (ebd.)

Problemzentrierung meint daher, die als relevant erachtete gesellschaftliche Problemstellung „als elastisch zu handhabendes Vorwissen“ (Witzel 1985, S. 231–232) der forschenden Person zu verstehen (vgl. ebd.). Damit geht auch einher, die individuellen Handlungen der Forschungspartner:innen, ihre subjektiven Wahrnehmungen und ihre Verarbeitungsstrategien gesellschaftlicher Realität möglichst unvoreingenommen zu erfassen (vgl. Witzel 2000, S. 2). Zudem sollte man sich, so die Empfehlung Helferrichs (2011), als Forscher:in entscheiden, ob man sich der Lebenswelt der Erzählenden unkundig und der fremd oder als mit ihr vertraut präsentieren sollte (vgl. Helfferich 2011, S. 42). Im Folgenden werden die konkrete Umsetzung sowie die Instrumente des problemzentrierten Interviews, anhand der die Durchführung erfolgte, näher beschrieben.

3.7.6. Instrumente des problemzentrierten Interviews

Um die Datenerhebung zu optimieren, wurden mehrere Instrumente in Kombination eingesetzt. Dazu gehören der Kurzfragebogen, der Leitfaden, die Tonaufzeichnung des Gesprächs und das Postskriptum (vgl. Witzel 2000, S. 5). Der Kurzfragebogen dient zum einen der Ermittlung von Sozialdaten wie Alter, Beruf und Erstsprachen, zum anderen „können die in ihm enthaltenen Informationen [...] in Kombination mit einer offenen Frage einen Gesprächseinstieg ermöglichen“ (ebd.). Er kann entweder vor oder nach dem Interview eingesetzt werden, um wesentliche Rahmendaten zu erheben und den Leitfaden zu reduzieren (vgl. Mruck & Mey 2010, S. 425). In der Untersuchung wurde er vor der Interviewführung ausgefüllt. Die Tonaufzeichnung ermöglicht eine „authentische und präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses“ (Witzel 2000, S. 5). Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass sich Forschende „ganz auf das Gespräch sowie auf Beobachtungen situativer Bedingungen und nonverbaler Äußerungen konzentrieren“ (ebd.) können. Der Leitfaden enthält „die Forschungsthemen als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Interviews“ (ebd.). Im Idealfall begleitet er „den Kommunikationsprozess als eine Art Hintergrundfolie, die zur Kontrolle dient, inwieweit seine einzelnen Elemente im Laufe des Gesprächs behandelt worden sind“ (ebd.). Unmittelbar nach dem Interview werden Postskripte erstellt (vgl. ebd.). Diese enthalten Anmerkungen zu nonverbalen und situativen Aspekten, Schwerpunktsetzungen der Forschungspartner:innen, Notizen zu besonderen Auffälligkeiten, Interpretationsideen u. v. m. (vgl. ebd.). „Damit können sukzessive Kontrastfälle gebildet, sowie Ähnlichkeiten und Gegen-evidenzen gesucht werden“ (ebd.).

3.7.7. Herangehensweise bei der Datenerhebung

Zunächst erfolgte die Kontaktaufnahme mit den Forschungspartnerinnen. Ihnen wurde im Vorfeld der Erhebung die Pseudonymisierung ihrer Identität und der Schutz ihrer Daten zugesichert (vgl. Witzel 2000, S. 6). Anschließend wurde die gewünschte Interviewform und der Forschungsschwerpunkt erklärt (vgl. ebd.). Mir war es hierbei sehr wichtig, das Erkenntnisinteresse – fern von *hypothetischen Etikettierungen* – so offen und transparent wie möglich zu vermitteln (vgl. ebd.), und deutlich zu machen, dass die Erzählungen „nicht als Ausdruck von intellektuellen Leistungen bewertet, sondern als individuelle Vorstellungen und Meinungen akzeptiert werden“ (ebd.). Die dialogisch-diskursive Facette kommt besonders hier zum Ausdruck (vgl. ebd.). Die Forschungspartner:innen werden „als [Expert:innen] ihrer Orientierungen und Handlungen“ (ebd.) begriffen, „die im Gespräch die Möglichkeit zunehmender Selbstvergewisserung mit allen Freiheiten der

Korrektur eigener oder der [Interviewer:innenaussagen] wahrnehmen können“ (Witzel 2000, S. 6).

3.7.8. Der Leitfaden – Zum Prozess der Erstellung

Zur Gestaltung des Leitfadens wurde nach den Schritten Helfferichs (2011) vorgegangen. Hierfür wurden zunächst Fragen formuliert, die idealerweise möglichst viele Antworten in Bezug auf das Erkenntnisinteresse liefern könnten (vgl. Helfferich 2011, S. 35). Daher wurde bewusst alles zugelassen, was in den Sinn kam (vgl. ebd.). Im zweiten Schritt wurde der Leitfaden auf jene Fragen reduziert, die auf die Rekonstruktion des Erzählten abzielten (vgl. ebd.). So wurden beispielweise Stichworte und Fragen, die nicht offen genug formuliert waren, aber auch jene Fragen, die lediglich „auf die Bestätigung eines ohnehin vorhandenen Vorwissens aus [waren]“ (ebd.), entfernt. Die verbleibenden Fragen wurden schließlich in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht (vgl. ebd.).

3.7.9. Reflexion des Datenerhebungsprozesses

Im Folgenden möchte ich eine introspektive Betrachtung und Reflexion meiner Vorgehensweise, meinen Beobachtungen, Eindrücken und Gefühlen, während des Erhebungsprozesses vornehmen. Zunächst möchte ich jene Aspekte aufgreifen, die ich als sehr positiv empfunden habe. Einer davon ist die Beobachtung, dass sich alle Forschungspartnerinnen sich offensichtlich wertgeschätzt und verstanden gefühlt haben, so dass immer wieder Aussagen wie „du weißt, was ich meine“, gefallen sind. Mir war es auch sehr wichtig, eine derartige Atmosphäre zu schaffen, in der sich alle Teilnehmenden wohlfühlen und die bestehende Wissens- und Machtasymmetrie – auch wenn dies nicht zur Gänze möglich ist – einigermaßen kompensiert wird. Alle Forschungspartnerinnen haben sich zudem sehr bemüht, die Fragen so ausführlich wie möglich zu beantworten, obwohl die Erzählungen zum Großteil negative Konnotationen enthielten. Dies ist ein Indiz dafür, dass ein großer Wunsch besteht, gehört und die Forschung eingebunden zu werden. Als irritierend habe ich lediglich eine Situation wahrgenommen, die mich gleichzeitig auch emotional berührt hat, da eine Forschungspartnerin bei einer Frage bezüglich der Beziehung zu ihrer Erstsprache, Tränen in den Augen bekam. Eine Kritik, die ich an mich selbst äußern kann, ist, dass ich die Forschungspartnerinnen zwar einerseits nie während der Erzählungen unterbrochen habe, allerdings bei dem ersten Interview nicht lange genug nach jeder Antwort gewartet habe und durchaus schnell zur nächsten Frage übergegangen bin, so dass die Forschungspartnerin nicht viel Zeit für Ergänzungen hatte. Der Grund

hierfür bestand hauptsächlich darin, dass uns wenig Zeit zur Verfügung stand und wir diese bestmöglich nutzen wollten. Die darauffolgenden Interviews wurden schließlich unter Berücksichtigung dieses Aspekts durchgeführt, so dass die Teilnehmerinnen ausreichend Zeit für nachträgliche Ergänzungen erhielten. Das hat sich insofern auch als zielführend erwiesen, als die nachfolgenden Interviews viel länger wurden und die Forschungspartnerinnen mehr in die Tiefe gegangen sind, oft auch nach längeren Pausen. Dies zu beachten, möchte ich auch anderen Kommiliton:innen nahelegen, da dadurch einerseits mehr erzählt wird und andererseits die gegenüberstehende Person keinen Druck verspürt, ihre Erzählungen auf das Wesentliche zu beschränken.

3.8. Datenaufbereitung

Zur Aufbereitung des Datenmaterials wurden die Audiodateien in das Videoanalyseprogramm Azure Video Indexer eingespielt und wörtlich transkribiert. Anschließend wurden die Transkripte in das Datenverarbeitungsprogramm MAXQDA übertragen, dort mehrmals überarbeitet und darauffolgend codiert. Hierfür wurde das offene Codierverfahren gewählt, das in einem zweistufigen Prozess erfolgte. Zunächst wurde im Programm MAXQDA ein *Codierbaum*¹⁰ mit diversen Kategorien¹¹ erstellt, woraufhin die Zuordnung der Textpassagen erfolgte. In der zweiten Phase wurden Textstellen und einzelne Wörter, die keiner Kategorie im Codierbaum zugeordnet werden konnten, handschriftlich konzeptualisiert, d.h. es wurden Konstrukte aus den jeweiligen Textstellen generiert. Zum besseren Verständnis wird im Folgenden der Codierbaum samt aller deduktiv entwickelten Kategorien dargestellt.

¹⁰ Im Datenverarbeitungsprogramm MAXQDA ist es möglich einen ‚Codierbaum‘ zu erstellen, an dem eine vereinfachte Zuordnung von Textstellen über die ‚Drag and Drop‘-Funktion vorgenommen kann. Das dient vor allem einer einheitlichen Codierung (vgl. Kötter-Mathes 2020, S. 169).

¹¹ „Das Kategoriensystem besteht ausschließlich aus den Bezeichnungen der Kategorien sowie der zugehörigen Merkmalsausprägungen. Es enthält keine ergänzenden Erläuterungen oder Beispiele“ (ebd.). Es stellt das zentrale Instrument der qualitativen Inhaltsanalyse dar (vgl. Mayring 2015, S. 51) und ermöglicht das Nachvollziehen der Analyse für andere, d.h. die Intersubjektivität des Vorgehens, auf das in dieser Untersuchung besonders wert gelegt wird (vgl. ebd.).

3.8.1. Codierbaum

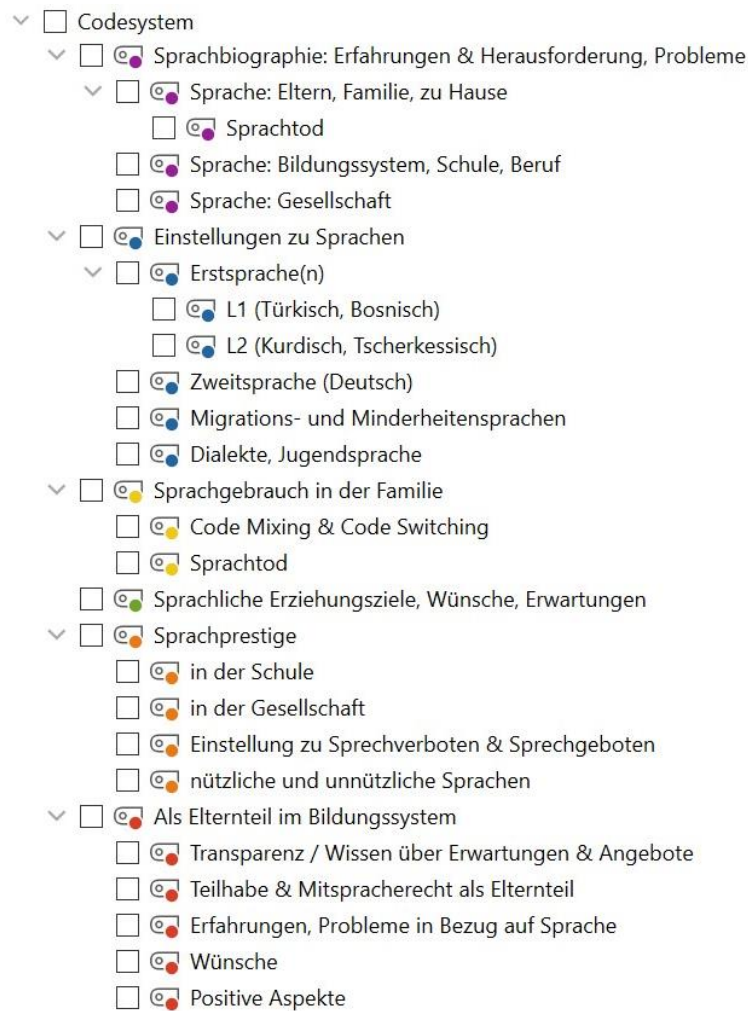


Abbildung 4: Codierbaum (erstellt in MAXQDA)

Für das Codieren wurde eine Mischform des deduktiv-induktive Verfahrens gewählt, wobei der Großteil der Kategorien deduktiv aus der Theorie und empirischen Studien abgeleitet wurde, ergänzt durch induktive Kategorien, die aus dem vorhandenen Datenmaterial heraus entstanden sind (vgl. Steinhardt 2019). Auf diese Weise wurde es möglich eine offeneren und stärkere Orientierung am Material und nicht nur am empirischen und theoretischen Vorwissen vorzunehmen (vgl. Köttes-Mathes 2020, S. 162) Zudem kann so „schrittweise ein Kategoriensystem entwickelt werden, das die zentralen Inhalte des Textmaterials in komprimierter Form abbildet“ (Scheibler o. J.).

3.9. Datenauswertung

3.9.1. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Auswertung der Interviews erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Es handelt sich hierbei um ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen (vgl. Mayring 2015, S. 50), wobei sich ersteres auf die „Orientierung an vorab festgelegten Regeln“ (ebd.) bezieht, womit aber keine standardisierte Vorgehensweise gemeint ist. Vielmehr muss sie dem konkreten Gegenstand und dem Material angepasst, sowie auf die spezifische Fragestellung hin konzipiert werden (vgl. ebd., S. 51).

[Sie] hat es mit bereits fertigem sprachlichem Material zu tun. Um zu entscheiden, was überhaupt aus dem Material heraus interpretierbar ist, muss am Anfang eine genaue Analyse dieses Ausgangsmaterials stattfinden. (ebd., S. 54)

Zu diesem Zweck sollte man sich, so der Rat Mayrings (2015), als Forscher:in die Frage stellen, was man aus dem gewonnenen Datenmaterial herausinterpretieren möchte (vgl. ebd., S. 58). In der vorliegenden Untersuchung wurde dieser Schritt unmittelbar im Anschluss an die zweite Codierphase durchgeführt, indem eine Analyse des gesamten Datenmaterials vorgenommen wurde. Hierbei wurden einerseits Anmerkungen zu Textstellen gemacht, die als besonders relevant erachtet wurden, aber auch Notizen zur Interviewsituation sowie zu emotionalen und nonverbalen Auffälligkeiten (z. B. Gestik, Mimik, Stimmlage etc.).

Von sprachlichem Material ausgehend, lassen sich Aussagen in ganz verschiedene Richtungen machen. Man kann den im Text behandelten Gegenstand beschreiben, man kann etwas über [den:die] [Textverfasser:in] oder die Wirkungen des Textes bei der Zielgruppe herausfinden. (ebd., S. 58)

Zur Durchführung der Inhaltsanalyse schlägt Mayring (2015) drei Vorgehensweisen vor:

- Zusammenfassung
- Explikation
- Strukturierung
- die Kombination der genannten Vorgehensweisen (vgl. ebd., S. 67).

Anknüpfend an das Analyse- und Auswertungsziel „ausgewählte inhaltliche Aspekte [am Material] zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben“ (Köttes-Mathes 2020, S. 162), wurde die Kombination der inhaltlich strukturierenden und der zusammenfassenden Inhaltsanalyse als zielführend erachtet. Mithilfe dieser ist es möglich,

das Material systematisch im Hinblick auf einzelne Aspekte – meist ausgewählte Themen – zu beschreiben. Diese Aspekte werden im Zusammenhang mit der Forschungsfrage festgelegt und im Verlauf der Analyse induktiv ausdifferenziert. Sie bilden zugleich die Struktur des Kategoriensystems. (vgl. Mayring 2015, zitiert nach Stamann et al. 2016, S. 3)

Die Durchführung der Datenauswertung kann grob in vier Phasen unterteilt und differenziert werden:

- Lesephase: Analyse der Transkripte
- Entwicklungsphase: Kategorienbildung und -systematisierung
- Durchführungsphase: Anwendung des Kategorienleitfadens
- Auswertungsphase: Analyse der Daten und Darstellung der Befunde (Kötter-Mathes 2020, S. 163)

Die ersten drei Phasen wurden samt aller Einzelheiten in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt. Das nachstehende Kapitel widmet sich der letzten Phase - der Darstellung der Ergebnisse.

4. Empirie II: Ergebnisdarstellung

Die Reihenfolge der Kategorien im Codierbaum bleibt in der Ergebnisdarstellung erhalten. Zunächst werden die Befunde anhand der deduktiv und induktiv entwickelten Kategorien zusammenfassend dargestellt. Anschließend werden in einem weiteren Kapitel die wichtigsten Erkenntnisse hervorgehoben und mit der Theorie verknüpft.

4.1. Sprachbiographien der Forschungspartnerinnen

4.1.1. Kontext: Familie

In dieser Kategorie sind viele Gemeinsamkeiten zwischen den Müttern zu erkennen. So erklären etwa alle Teilnehmerinnen, dass in ihrer Kindheit im Elternhaus ausschließlich die Erstsprache(n) gesprochen wurden. Bei M1 war dies Kurdisch und Türkisch, wobei das Kurdische mit der Zeit immer mehr abnahm, bei M2 und M3 Türkisch und bei M4 Bosnisch. Alle Mütter geben als Grund für den familiären Sprachgebrauch das Nicht-Beherrschen der deutschen Sprache durch die Eltern an. Zwei der Forschungspartnerinnen führen die Antwort aus und erzählen, dass vor allem ihre Väter darauf bestanden haben, dass zuhause ausschließlich in der jeweiligen Erstsprache kommuniziert wurde. Als Hauptgrund hierfür nennen sie den Wunsch der Eltern, ihren Kindern ihre Erstsprache zu vermitteln.

Es war generell bei uns die Regel zu Hause, [...] dass wir, wenn wir dann zu Hause sind, eben nur Türkisch reden. [...] Da hat uns unser Vater immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass wir ausschließlich nur Türkisch miteinander reden sollen und Deutsch außerhalb von zu Hause. Das war ihm sehr wichtig. Die Absicht dahinter war wahrscheinlich, dass wir unsere Muttersprache auch gut lernen, aber es hat auch natürlich andere Aspekte. Er hat halt immer wieder das Gefühl gehabt, dass das jemand hört in den Gängen, [...] dass sie nicht mitbekommen, was wir sprechen [...]. (M2:10)

Meine Eltern haben es nicht können. Einzig der Papa hat einen Kurs gemacht [...]. [...] Mama hat alles in Eigeninitiative gelernt. [...] Und wir sind im Bosnischen sozialisiert worden, das heißt es war einfach ein No-Go, irgendwas auf Deutsch zu sagen, weil meine Eltern haben das einfach nicht verstanden. Deswegen war das einfach eine Barriere. Sie wollten es nicht, [...] sie konnten es auch nicht. (M4:28)

Zwei der Forschungspartnerinnen (M1, M3) assoziieren die Herausforderungen und Hürden, denen sie im Laufe ihrer Bildungslaufbahnen begegnet sind, mit den mangelnden Deutschkenntnissen ihrer Eltern. Sie berichten hierbei unter anderem davon, im Kindesalter als *Dolmetscherinnen* ihrer Eltern fungiert zu haben.

Also bei uns zu Hause wurde nur Türkisch und Kurdisch gesprochen und meine Eltern konnten auch nicht so gut Deutsch, also sehr wenig. Und deswegen war das eine sehr schwierige Situation. In der Schule konnten wir nicht so zurechtkommen und mein Vater, als er dann bei den Elternabenden war, musste ich [...] selber übersetzen, oder jemand anderes hat für ihn übersetzt, und das war sehr schwierig. (M1:12)

Eigentlich habe ich bis zur Volksschule Türkisch zu Hause gesprochen, da meine Eltern der deutschen Sprache auch nicht sehr mächtig waren. [...] Wenn ich zurückblicke-, das haben aber fast alle in meiner Generation-, also Kinder von Gastarbeitern-, wir haben sehr oft als Dolmetscher fungiert. (M3:6)

Auch wenn es um uns selber ging, also Elternsprechtage, Arzttermine, eigentlich so ziemlich alles. (M3:8)

Die zweite Erstsprache (L2) von M1 ist Kurdisch und von M2 Tscherkessisch. Kurdisch wurde innerhalb der Familie von M1 gesprochen, allerdings hat sie die Sprache nach und nach verlernt, sodass sie heute bis auf bestimmte Ausnahmesituationen, wie bspw. bei der Zusammenkunft der Familie, oder beim Erzählen von Witzen, kaum mehr auf Kurdisch kommuniziert. M2 war zwar in ihrer Kindheit von Tscherkessisch umgeben und hatte Kontakt zu der Sprache, hat diese allerdings nie gelernt. Sie hat als Kind immer wieder mitgehört, wie Familienangehörige untereinander auf Tscherkessisch gesprochen haben.

Als Kind konnte ich mehr Kurdisch. Aber nach einer Zeit habe ich es dann immer mehr verlernt und jetzt rede ich Türkisch besser als Kurdisch. (M1:2)

Tscherkessisch ist [...] die Sprache, womit meine Mutter aufgewachsen ist, aber dadurch, dass sie es selber nicht so gut kann, haben wir das eigentlich nicht so oft gesprochen. (M2:2)

4.1.2. Kontext: Schule, Bildungsinstitutionen, Beruf

Auch in diesem Abschnitt kristallisieren sich vielerlei Gemeinsamkeiten heraus. Alle Forschungspartnerinnen erzählen, dass sie in ihrer Kindheit mit Sprachbarrieren zu kämpfen hatten und ihre Schullaufbahn unter den Prämissen des monolingualen Habitus durchlaufen haben. Sie erklären, dass sie aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse in der Volksschule, auf Ablehnung innerhalb ihrer Klassengemeinschaften und der Lehrpersonen gestoßen sind. Sie fügen hinzu, dass sie keinerlei positive Erinnerungen an ihre Schulzeit haben.

Ja, sehr positive Erinnerungen habe ich nicht, fällt mir gerade auf, wenn ich so konkret darüber nachdenke. Gibt es in meiner Bildungslaufbahn und besondere Ereignisse? An eine Situation kann ich mich erinnern, da waren zwei türkische Mädchen, die sind nämlich damals auch neu aus der Türkei hergezogen. Und immer, wenn es darum ging, denen irgendetwas zu übersetzen, war man voll freundlich zu uns, also die Lehrer. Ansonsten habe ich jetzt eigentlich nicht sehr positiv Erinnerungen daran. (M3:12)

Darüber hinaus reflektieren die Mütter ihren eigenen Sprachgebrauch und verbinden ihre aktuellen Sprachverhaltensmuster mit Vorkommnissen in ihrer Schulzeit. Sie berichten davon, dass es ihnen nicht erlaubt war, in ihren Erstsprachen zu kommunizieren und sie nicht selten auch ermahnt, gar bestraft wurden, wenn sie es doch taten. Aus Angst, ausgestoßen zu werden, haben zwei von ihnen ihre Erstsprachen (M1 Kurdisch, M4 Bosnisch) vor ihren Mitschüler:innen verschwiegen.

Als ich klein war, habe ich in der Schule Kurdisch kaum gesprochen, ich glaube gar nicht. Ich habe nicht mal erwähnt, dass ich Kurdisch spreche. (...) Und (...) Türkisch haben wir gesprochen mit Freunden und Deutsch im Unterricht. In den Pausen haben wir auch Türkisch gesprochen, aber nicht so oft, weil wir nicht durften. (M1:14)

Obwohl wir in der Hauptschule ein paar Leute hatten, die aus demselben Dorf kommen, haben wir mit denen auch gar kein Kurdisch gesprochen und die auch nicht. Ich glaube, die wussten, dass wir dort nicht Kurdisch sprechen sollten und von den anderen Personen anderes wahrgenommen [...] und [...] abgestempelt werden würden. (M1:16)

Wir haben das Gefühl gehabt, dass wir das nicht sollten, weil irgendwie bekommst du als Kind mit, dass du bestimmte Sprachen an bestimmten Orten gar nicht verwenden sollst. (M1:24)

Durch die Lehrpersonen wurde ihnen vorgegeben, ausschließlich auf Deutsch zu kommunizieren, um die Sprache besser zu lernen. M1 gelang im Laufe ihrer Bildungs- und Berufslaufbahn zu der Erkenntnis, dass beide ihrer Erstsprachen nur Nachteile mit sich bringen würden.

Das sind alles so Nachteile, die man haben kann. [...] Wenn du halt eine Migrationssprache hast, ist es schwer, eine Arbeit zu finden. Damals hatte ich sehr schlechte Erfahrungen. (M1:36)

Die Bildungsbiographie von M2 ist durch eine Reihe von Unterbrechungen gekennzeichnet. Sie hatte keinen Kindergartenbesuch und musste im Volksschulalter mit ihrer Familie in die Türkei ziehen, weil der Vater dort eine Ausbildung absolvieren musste. Dort besuchte sie die erste Klasse Volksschule und kam mit ihrer Familie anschließend wieder nach Österreich. Bei der Einschulung in Wien wurde sie aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse – mit fast acht Jahren – in die Vorschulklasse geschickt.

So richtig glücklich war ich dann nicht, [...] ich hatte schon das Gefühl, dass ich ausgestoßen werde, weil ich mich eben nicht unterhalten konnte oder kommunizieren konnte mit meinen Mitschülern. [...] Aber ich habe wirklich [...] keine guten Erinnerungen an die Volksschule. (M2:18)

Auch an ihrer Schule war es nicht gestattet, sich in der nicht-deutschen Erstsprache zu unterhalten. Als eine der prägendsten Erfahrungen in diesem Zusammenhang und Grund für ihr derzeitiges Sprachverhalten (*Sprachverweigerung*) berichtet M2 über folgendes Ereignis in ihrer Kindheit:

[...] ich weiß sogar, dass wir einmal von der Klasse rausgeschmissen worden sind, weil wir Türkisch miteinander geredet haben [...]. Da mussten wir eine Stunde beim Direktor sitzen und der hat uns dann eben eine Rede gehalten, warum man unbedingt Deutsch reden muss und wenn man es sowieso nicht gut kann das, dass es umso wichtiger ist, dass man Deutsch miteinander redet. (M2:20)

M3 ist in Vorarlberg geboren und hat dort die Volksschule absolviert. Da in dem Bundesland nicht nur Hochdeutsch, sondern auch Dialekte, insbesondere Vorarlbergerisch gesprochen werden bzw. den Alltag dominieren, ist M3 in engem Kontakt zu diesen aufgewachsen. Schließlich hat die Forschungspartnerin auch selbst viel im Dialekt gesprochen, woraufhin sie in der Schule des Öfteren ermahnt wurde.

Wenn man also von hier aus nach Vorarlberg schaut, ist Vorarlbergerisch auch noch einmal eine Fremdsprache, weil dieser Dialekt ganz anders [...] und kaum zu verstehen ist. Ich verstehe ihn zwar noch, aber ich kann ihn nicht mehr sprechen [...]. (M3:12)

In der Schule wird Hochdeutsch unterrichtet. Da wird auch darauf bestanden, dass Hochdeutsch gesprochen wird. (M3:16)

Wir haben eigentlich unter Freunden im Dialekt gesprochen und im Unterricht natürlich Hochdeutsch, was schon zu einer Herausforderung führt, weil man einfach immer wieder in diesen Dialekt rutscht, auch im Unterricht, [...] Ich kann mich erinnern, dass wir oft ermahnt wurden: „Bitte in Hochdeutsch!“ „Bitte rede jetzt Hochdeutsch!“ und „Bitte nochmal in Hochdeutsch!“ (M3:18)

M4 wurde in Serbien geboren und ist mit sieben Jahren als Flüchtlingskind nach Niederösterreich gezogen. Die Forschungspartnerin bezeichnet die Herausforderung mehrere Sprachen gleichzeitig und möglichst gut erwerben zu müssen auch als ‚*Kindheitstrauma*‘. Ähnlich zu M1 hat auch M4 ihre Erstsprache verheimlicht.

Ich habe [...] es verschwiegen. Ich habe es niemandem erzählt. Ich war umgeben von Österreichern und in [Ortsname] an der Schule. Das ist auch eine relativ eingeschworene Gesellschaft. (...) Ja, die sind eher besser gesittete Kinder. Und ich war da wie vom Himmel gefallen und du weißt, wie das ist. Du ziehst dich zurück. Du kannst da überhaupt nicht mitmischen irgendwie. (M4:36)

Ich wurde abgewiesen, wurde abgelehnt, allgemein. Ich kann mich erinnern, das war ein Schulkollege und wir hatten Kochen und das war in den ersten Wochen, wo ich nur wenig Deutsch sprechen konnte. Da hat er dann gesagt: "Ihr kommt da her, um Geld zu schaufeln." [...] Das kann man überhaupt nicht nachvollziehen, wie schlimm es da einem geht in dem Moment. (M4:38)

4.1.3. Kontext: Gesellschaft

Im Hinblick auf die sprachbiographischen Erfahrungen innerhalb des gesellschaftlichen Kontexts berichten die Forschungspartnerinnen ausschließlich über negative Ereignisse, wie Diskriminierungserfahrungen, die ihnen im öffentlichen Raum widerfahren sind. Bis auf M3 sprechen alle Mütter vorwiegend Deutsch in der Öffentlichkeit und meiden die Erstsprachen weitgehend. Diese sprachliche Grenzsetzung im öffentlichen Raum führen sie auf negative Reaktionen hinsichtlich der Verwendung ihrer Erstsprachen zurück.

Wahrscheinlich ist das ein Trauma noch von der Kindheit, dass Türkisch-Sprechen wirklich etwas Schlechtes ist [...]. [...] Das Sitzen mit dem Direktor hat geholfen. (M2:38)

M3 hat als Kind Diskriminierungserfahrungen vor allem in der Nachbarschaft erfahren.

Kruzitürken hat man uns damals genannt. Das war quasi so ein Schimpfwort. Ja, sehr positive Erinnerungen habe ich nicht, fällt mir gerade auf, wenn ich so konkret darüber nachdenke. (M3:12)

4.2. Spracheinstellungen der Forschungspartnerinnen

4.2.1. Einstellungen zu den Erstsprachen (L1, L2)

Den Erstsprachen wird grundsätzlich von allen Forschungspartnerinnen ein hoher Stellenwert beigemessen. Hinsichtlich der emotionalen Bindung unterscheiden sich die Ansichten und Einstellungen der Teilnehmerinnen allerdings stark. Daher wurde hierfür die folgende induktive Kategorie formuliert.

4.2.1.1. Emotionaler Bezug zur Erstsprache (*induktive Kategorie*)

Besonders auffallend in dieser Kategorie ist, dass das Wort *Familie* sehr stark beansprucht und in Beziehung zur Erstsprache gesetzt wird. Während M3 und M4 deutlich mehr auf diesen Aspekt eingehen und den Stellenwert der Erstsprache als unverzichtbaren Bestandteil ihres Lebens und ihrer Identität hervorheben, verstehen M1 und M2 ihre Erstsprachen – obwohl sie ihnen auch eine wichtige Rolle zuschreiben – nicht als unerlässlich. Dabei berufen sich M1 und M2 im Gegensatz zu M3 und M4 auch immer wieder auf den Aspekt der *Nützlichkeit von Sprachen*, den sie auch im Hinblick auf alle anderen Sprachen thematisieren. M1 erklärt, dass Kurdisch, ihre L2, zwar auch wichtig für sie ist und sie grundsätzlich eine emotionale Nähe zu ihr verspürt, sich jedoch in emotionalen Situationen im Türkischen besser ausdrücken kann. Darüber hinaus vertritt sie die Ansicht, dass Kurdisch keine *brauchbare* und *nützliche* Sprache sei und deshalb auch nicht aktiv erlernt werden müsste bzw. das Lernen dieser Sprache eine *Zeitverschwendung* sei.

Ich glaube, ich gehe da immer davon aus: "Ja, die werde ich nie brauchen", außer in der Familie, außer ein paar Lieder auf Youtube zu hören, sonst nicht. (M1:94)

Eine ähnliche Einstellung ist bei M2 zu erkennen. Im Gegensatz zu M1 hat M2 allerdings gar keinen emotionalen Bezug zum Tscherkessischen, ihrer L2. Dem Türkischen schreibt sie einen deutlich höheren Stellenwert zu, deutet jedoch auch diese nicht als unverzichtbar. Die Zweitsprache Deutsch nimmt einen deutlich größeren Platz ihrem Leben ein. Außerdem sei Türkisch, so M2, keine Sprache, die in die Öffentlichkeit gehöre, weshalb sie von ihr im öffentlichen Raum auch strikt gemieden wird. Die Teilnehmerin empfindet es als äußerst unangenehm, wenn sie dazu gedrängt wird, in der Öffentlichkeit auf Türkisch zu sprechen. Für M3 hat die Erstsprache Türkisch einen besonders hohen Stellenwert und ist das *Bindeglied*, dass sie mit ihrer Familie vereint.

Ich mag beide Sprachen eigentlich sehr, [...] wobei ich festgestellt habe, je älter ich werde, desto mehr denke ich Türkisch und rede Deutsch [...]. (M3:2)

Alles, was emotional ist, bspw. das Liebkosen, aber auch das Schimpfen, wird von M3 in der Erstsprache kommuniziert, was sie auf ihre sprachliche Sozialisation in der Kindheit und im Familienkreis zurückführt.

Ich merke, ich schimpfe mit meinen Kindern auf Türkisch. [...] Also immer, wenn es Ärger gibt, gibt es ihn auf der Muttersprache. Aber ich glaube, das hängt auch mit meiner Kindheit zusammen, einfach dadurch, dass bei uns zu Hause nur Türkisch gesprochen wurde und ich - ich möchte nicht Bestrafung sagen-, das Liebkosen aber auch das Ermahnen einfach in der Muttersprache erfahren habe, glaube ich, gebe ich das auch so an meine Kinder weiter. Ich glaube, das hat ein bisschen mit einem psychologischen Hintergrund zu tun. Ich lobe sie auch auf Türkisch, also alles so ein bisschen mit lieben, Liebe [...]. Alles, was mit Gefühlen zu tun hat eigentlich, findet bei uns auf der Muttersprache statt. (M3:22)

Eine weitere sehr emotionale Reaktion, die die Bindung zur Erstsprache kennzeichnet, findet sich bei M4. Bei der Frage hinsichtlich des Stellenwerts des Bosnischen in ihrem Leben, bekommt die Mutter Tränen in den Augen.

Ich fange gleich an zu weinen. Das ist alles. Das ist meine Kindheit. Das bin einfach ich, das frühere ich. Das ist meine Familie, das ist mein Innerstes. Ich träume auf Bosnisch, ich singe auf Bosnisch. Das bin einfach ich. Hälfte von mir ist Bosnisch. (M4:14)

Auch M4 nimmt Bezug auf das Schimpfen, das ausschließlich in der Erstsprache möglich sei, sowie alles andere auch, das auf irgendeine Weise mit Gefühlen verbunden ist.

[...] wenn ich etwas Peinliches sagen will, wechsele ich zum Beispiel auf Deutsch, weil mich das weniger emotional berührt. Das prallt an mir so ab. Keine Ahnung. Das ist meine Arbeitssprache. Und wenn es wirklich emotional ist, wenn ich tiefst traurig bin oder verletzt oder so, dann rede ich nur Bosnisch. (M4:46)

[Wenn] ich etwas gefühlvoll erzählen will, dann erzähle ich das schon in Bosnisch, damit sie das auch checken, wie es mir damit geht. (M4:54)

4.2.1.2. Identität durch Sprache (*induktive Kategorie*)

Eine weitere induktive Kategorie, die in Beziehung zur vorherigen steht und bei zwei der Mütter (M3, M4) hervortritt, ist die enge Verbindung zwischen der (Erst-)Sprache und der Identität. So bezeichnet etwa M3 ihre Erstsprache als ihre *Wurzeln*.

Dass sie die Erstsprache, also die Muttersprache sprechen, ist für mich auch sehr wichtig. Denn das sind einfach ihre Wurzeln und das gehört dazu. Das ist ein Teil von ihnen und auch das möchte ich, dass sie mittragen und auch weitergeben, dann, wenn sie mal Kinder haben oder auch nicht. Aber ich möchte nicht, dass meine Kinder so sehr integriert sind, dass sie ihre Wurzeln vergessen. (M3:26)

Auch bei M4 erfüllt die Erstsprache eine zentrale Funktion, sowohl bei der Bewahrung ihrer persönlichen Identität als auch die ihrer Kinder.

Es ist für mich wichtig, weil sie sollen sich einfach nicht verleugnen, weil das gehört zu ihnen dazu, wie ich zu ihnen dazu gehöre. Das möchte ich nicht. Ich weiß, dass man sich assimiliert mit der Zeit. Das weiß ich schon, dessen bin ich mir schon bewusst. Aber es ist einfach ein Teil von

mir, dass ich Ihnen mitgeben möchte. Ich hoffe, sie tun das verinnerlichen und weitergeben an ihre Kinder. (M4:64)

Ich finde es einfach wichtig, dass man zu dem steht, was man ist. (M4:84)

4.2.2. Einstellungen zur Zweitsprache Deutsch

Ausnahmslos in allen Interviews wird der Zweitsprache Deutsch eine sehr große Bedeutung und Rolle zuerkannt. Auffallend in diesem Zusammenhang ist, dass im Vergleich oder gar im Gegensatz zu den Erstsprachen keine emotionale Beziehung zur Zweitsprache Deutsch thematisiert wird, obwohl sie für zwei der Forschungspartnerinnen (M1, M2) einen deutlich höheren Stellenwert aufweist als die Erstsprache. Das lässt sich auch daran festmachen, dass die Mütter immer wieder betonen, dass sie auf ihre Erstsprachen verzichten könnten, keinesfalls jedoch auf Deutsch.

Türkisch ist mir wichtig, aber nicht so wichtig wie Deutsch. (M2:58)

Wie bereits unter 4.2.1.1 thematisiert wurde, deutet die Mehrheit der Teilnehmerinnen darauf hin, dass Deutsch die Sprache ist, in der die Kommunikation im öffentlichen Raum bevorzugt wird. Basierend auf den Äußerungen hierzu wurde die folgende induktive Kategorie gebildet.

4.2.2.1. Die Sprache der Öffentlichkeit (*induktive Kategorie*)

Für drei der Mütter (M1, M2, M4) ist Deutsch jene Sprache, die im öffentlichen Raum gesprochen wird, während der Gebrauch der Erstsprachen vermehrt gemieden wird, wobei die Gründe hierfür variieren. Während M1 und M2 die deutsche Sprache bewusst zur Kommunikation heranziehen, weil sie der Überzeugung sind, auf diese Weise Rassismus und Diskriminierung präventiv entgegenwirken zu können, besteht die Motivation von M4 in der emotionalen Unverwundbarkeit durch den Gebrauch des Deutschen.

Deutsch, wenn wir draußen sind, [...]. Türkisch rede ich mit Nachbarn, Freunden und so weiter. Aber Kurdisch spreche ich sehr wenig, auch wenn es Leute gibt, die mich verstehen würden. In der Umgebung wird dann falsch geschaut. (M1:8)

Also mein Mann ist selbstständig. Ich helfe ab und zu und in der Arbeit bevorzugen wir eher Deutsch. Türkisch verwenden wir eher weniger. (M1:58)

M2 thematisiert die vehemente Ablehnung ihrer Erstsprache Türkisch im öffentlichen Raum und drückt die Belastung, die sie empfindet, wenn sie dazu gedrängt wird, auf Türkisch zu kommunizieren, mit folgenden Worten aus:

Wahrscheinlich ist das ein Trauma noch von der Kindheit, dass Türkisch-Sprechen wirklich etwas Schlechtes ist, habe ich auch das Problem, in der Öffentlichkeit, wenn ich mit meinen Geschwistern unterwegs bin, und es sind halt mehrere Leute da und plötzlich redet mein Bruder auf Türkisch mit mir, dann ist das für mich auch sehr, sehr unangenehm. Ich denke mir: "Warum macht er das jetzt?" [...] ich antworte dann automatisch auf Deutsch. [...] Das Sitzen mit dem Direktor hat geholfen. (M2:38)

[...] sehr unangenehm, wenn eine Person neben uns ist, die nur ausschließlich Deutsch spricht und uns dann nicht versteht. Dann habe ich da halt so, so eine Hemmschwelle. Ich mag das überhaupt nicht [...]. (M2:36)

M4 verzichtet auf den Gebrauch ihrer Erstsprache Bosnisch im öffentlichen Raum, weil sie sich, mit ihren Worten, nicht *outen* möchte.

Es ist eher so, wenn ich etwas Peinliches sagen will, wechsele ich [...] auf Deutsch, weil mich das weniger emotional berührt. Das prallt an mir so ab. [...] Das ist meine Arbeitssprache. (M4:46)

Ich tue mich nicht gerne *outen*. Es ist einfach ein Schutzmechanismus, weil ich habe für mich gelernt, dass ich einen Panzer mich herum habe und dass ich mein Innerstes einfach nicht öffnen möchte, weil ich nicht verletzt werden will. (M4:78)

4.2.3. Einstellungen zu Minderheitensprachen, Migrationssprachen und Sprachvarietäten

In mehreren Interviews fällt das türkische Sprichwort „bir lisan - bir insan, iki lisan - iki insan“, das so viel bedeutet wie „eine Sprache - ein Mensch, zwei Sprachen - zwei Menschen“. Das Zitat verweist auf die Erweiterung des geistigen Reichtums und die Möglichkeit zur Verständigung mit anderen Völkern, durch den Erwerb mehrerer Sprachen. Mit seiner Wiedergabe wird möglicherweise bezweckt, die grundsätzlich positive Haltung und Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit im Allgemeinen zu unterstreichen. Ein Aspekt, der innerhalb dieser Kategorie besonders hervorsticht, ist, dass immer wieder auf den *Nutzen*, die *gesellschaftliche Akzeptanz* und die *Wertigkeit* von Sprachen zurückgegriffen wird und diese von allen Forschungspartnerinnen als Argumentationsbasis herangezogen werden. Die Mütter teilen die Annahme, dass weder ihren eigenen Erstsprachen noch anderen Migrationssprachen und Minderheitensprachen in der österreichischen und europäischen Gesellschaft, ein hoher Wert zuerkannt wird und sie damit einhergehend keine nennenswerten Vorteile mit sich bringen würden. Drei der Teilnehmerinnen (M1, M3, M4) weisen eine neutrale bis positive Einstellung gegenüber anderen Migrationssprachen und Minderheitensprachen auf. Bei einer Mutter (M2) kristallisiert sich eine Ablehnung dieser Sprachen heraus. M1 erklärt, dass sie während ihrer Berufstätigkeit immer wieder Kontakt zu Personen mit Farsi und Arabisch als Erstsprache hatte und deshalb im Laufe der Zeit ein großes Interesse für diese zwei Sprachen entwickelt hat.

Ich habe mir Lieder angehört auf Arabisch. Es ist sehr schön und es ist auch die Sprache des Quran und deswegen möchte ich es auch lernen. [...] Und was ich interessant gefunden habe, ist, dass in jedem Land anders gesprochen wird [...] und Farsi würde ich auch lernen. [...] ich hatte in den Kursen Leute, die aus Afghanistan kommen und wenn sie gesprochen haben, habe ich vieles verstanden. Erstens, weil sie so Alttürkisch gesprochen haben und-, also Wörter aus Alttürkischem und dann auch aus dem Kurdischen gab. Also ich habe schon viel verstanden. (M1:82)

Also, ich habe immer den Wunsch gehabt, Arabisch zu lernen, aber ich finde, dass in unserer Gesellschaft, so Sprachen wie Arabisch irgendwie minderwertig angesehen werden. Wenn jemand sagen würde: "Ja, ich will noch Spanisch lernen." "Oh, ist so cool!" (lachen) Aber wenn ich sagen würde: "Ich will noch Farsi oder Usbekisch lernen." Dann wird gesagt: "Wofür?" Deswegen tendiert man eher dazu westliche Sprachen zu lernen und solche Sprachen eher weniger. (M1:78)

Arabisch wird auch von M2 thematisiert, jedoch aus einem anderen Standpunkt betrachtet. Die Forschungspartnerin erklärt, dass nicht nur ihre Erstsprache Türkisch, sondern auch andere Migrationssprachen im öffentlichen Raum gemieden werden sollten. Sie empfindet den Gebrauch, von Sprachen wie Arabisch und Somali als beunruhigend und störend.

Untereinander kann man das machen, aber nicht in der Öffentlichkeit. Also man sollte es sich jetzt nicht wirklich zur Angewohnheit machen. (M2:40)

[...] mich stört das sehr. Wenn ich jetzt unterwegs bin, oder am Spielplatz bin mit meiner Tochter oder irgendwo essen und neben mir reden zwei Personen ständig in ihrer eigenen Muttersprache, wenn es leise ist und wenn es mich nicht stört, ist es kein Problem. Aber wenn ich das dann mitbekomme, dass da jetzt diskutiert wird [...] möchte ich das gerne verstehen und wenn ich es nicht verstehen kann, stört es mich eigentlich nur. Vor allem in Öffis ist das sehr unangenehm. (M2:42)

Die Sprachen haben ja auch ihre eigenen Töne, ihre Höhen und Tiefen, und manche Sprachen sind halt schon sehr aggressiv ausgesprochen, sage ich jetzt einmal und das stört einen. (M2:44)

[...] ich weiß jetzt nicht, ob das Arabisch ist oder Somalisch. Das ist eine sehr aggressive Sprache für mich. Das wird wirklich von allen Organen ausgesprochen [...]. (M2:46)

Darüber hinaus sind es Soziolekte und Dialekte, deren Gebrauch M1 als nicht erwünscht betrachtet. Diese werden auch als *Dorfsprachen* bezeichnet.

[...] meiden tue ich eigentlich die jugendliche Sprache [...]. Ich habe gemerkt, dass meine Kinder, sobald sie in ein anderes Umfeld kommen, zuerst einmal die Schimpfwörter lernen oder einfach falsche Aussagen, ich sage jetzt mal ganz grob die Dorfsprache. Wenn sie mit mir Türkisch reden, dann tun sie so komische Wörter verwenden, was ich gar nicht mag, und das hören sie sich eigentlich nur von den Medien an oder von den Freunden und finden das natürlich lustig. [...] Also das will ich dann gar nicht und da reagiere ich auch sehr schnell, dass das jetzt ja nicht sitzen bleibt oder so (M2:32)

M3 teilt diese Einstellung gegenüber der Jugendsprache, bzw. *Straßen-Slang*.

Ich toleriere es, aber ich höre es nicht gern. (M3:26)

M3 und M4 vertreten anders als M2 eine eher positive Haltung gegenüber Migrationssprachen und Minderheitensprachen, sowie zur Mehrsprachigkeit und sprachlicher Diversität im Allgemeinen.

Unnützlich finde ich gar keine Sprache. Also ich kann nicht sagen: "Diese Sprache ist unnützlich." Ich finde jede Sprache schön. Bei uns sagt man ja: "Eine Sprache - ein Mensch, mehrere Sprachen - mehrere Menschen." Ich finde, man sollte so viele Sprachen lernen, wie man nur kann [...]. Vielleicht braucht man es nie im Leben. Ist okay, dann kann man es halt. (M3:34)

Ich bin ein Befürworter von Multikulti, ich bin ein Befürworter von Vielsprachigkeit. Was mir allerdings ein bisschen auf die Nerven geht, ist, dass ist das eine in Zentraleuropa mehr toleriert wird als das andere. (M3:40)

Jede Sprache ist sehr wichtig, jede einzelne, jedes Wort, was sie können. Es ist egal, ob das jetzt [...] Türkisch, Libanesisch, was auch immer sie aufschnappen können, finde ich wichtig [...]. (M4:66)

4.2.4. Einstellung zu prestigereichen Sprachen

Bei allen Teilnehmerinnen – auch bei jenen, die sich kritisch bezüglich Sprachprestige äußerten – ist eine positive und hochschätzende Einstellung gegenüber prestigereichen Sprachen zu beobachten. Auch diese Ansichten und Haltungen werden in Beziehung zur gesellschaftlichen Wertigkeit und Anerkennung von Sprachen begründet. Die Einstellungen zu prestigereichen Sprachen sind einerseits an expliziten Äußerungen und andererseits an den sprachlichen Erziehungszielen und -wünschen der Teilnehmerinnen zu erkennen. Exemplarisch hierfür können insbesondere die Erläuterungen von M1 und M2 dienen. Während Sprachen wie Arabisch oder Somali von M2 als besonders störend und beunruhigend empfunden werden, wird die Präsenz anderer Sprachen im Alltag, etwa Russisch, Chinesisch und Japanisch, weniger als problematisch wahrgenommen.

Meine Vierjährige schaut sich alles Mögliche an, auf Russisch, Chinesisch, Japanisch, weil sie dann nicht auf die Sprache, sondern auf das Bild konzentriert ist. [...] dadurch, dass dieses Anime total populär ist, schaut sich mein Sohn auch japanische Filme an, obwohl er es nicht versteht. Aber ich habe jetzt nicht wirklich ein Problem damit, dass sie sich das anschauen. Solange es mit dem Inhalt passt, ist das kein Problem. (M2:50)

Ein weiteres Beispiel, das die Aufwertung prestigereicherer Sprachen kennzeichnet, ist, dass dem Interesse der Tochter, prestigeträchtige Sprachen wie Spanisch zu lernen, mit Unterstützung und Förderung begegnet wird, während der Erwerb prestigeärmerer Sprachen wie Tscherkessisch als ‚unnützlich‘ erachtet wird.

Meine große Tochter, sie ist sehr an Sprachen interessiert. [...] Sie besucht jetzt auch einen Italienisch-Kurs. Später möchte sie auch Spanisch mal ausprobieren. Ich bin offen dafür, kann sie gerne machen. Ich fördere das auch [...] (M2:48)

[Tscherkessisch] wäre mir jetzt überhaupt nicht wichtig, weil ich weiß nicht, wo sie das wirklich verwenden könnten, diese Sprache. [...] Mit wem sollen sie es sprechen? Wo sollen sie es sprechen? Bringt sie das weiter? Brauchen sie das wirklich? Weil das ist Zeit-Investment und das könnten sie für andere Sprachen nutzen, vielleicht-, zum Beispiel Russisch, Japanisch, Chinesisch. Das sind Sprachen, die man immer braucht, egal für welchen Job man sich interessiert. Diese Sprache bringen einen weiter. Aber Tscherkessisch [...]. [...] sie brauchen es jetzt nicht wirklich. (M2:54)

Eine sehr ähnliche Perspektive und Einstellung vertritt M1, wobei sie nicht näher auf ihre Haltung gegenüber prestigereichen Sprachen eingeht, sondern in ihren Ausführungen vielmehr prestigeärmere Sprachen wie Kurdisch fokussiert. Ähnlich zur vorgegangenen

Aussage hinsichtlich des Tscherkessischen, betont auch M1, dass Kurdisch keine brauchbare Sprache sei und ihr Erwerb ein Zeitverlust wäre.

Weil wir in Österreich, in Wien leben, würde ich Deutsch bevorzugen, und Türkisch eher nicht und Kurdisch sowieso nicht. (M1: 74)

Also Kurdisch finde ich unnützlich. Mein Mann hat einen Cousin und der will, dass seine Kinder unbedingt Kurdisch sprechen. Ich habe [...] darauf geantwortet: "Wofür?" [...] Er hat gesagt: "Warum?" "Das ist unsere Sprache." Ich habe gesagt: " [...] warum soll das Kind, also diese Zeit, die es [...] woanders investieren kann-, also warum soll er einen Kurdisch-Kurs besuchen?" Umsonst finde ich das. Das ist unnützlich. (M1:76)

M3 macht hierbei auf den vermehrten Gebrauch des Englischen durch ihre Kinder aufmerksam und stellt die majoritäre Position des Englischen infrage.

Bevorzugen nicht, aber die Kinder sprechen untereinander [...] in letzter Zeit vermehrt Englisch, weil es einfach voll cool ist, was ich absolut nicht verstehe. (M3:20)

Also ich verstehe zwar nicht warum, aber Englisch ist eine Weltsprache. Die muss einfach gelernt werden, egal wo man hinget. Es hat sich einfach so etabliert, glaube ich, dass jeder inzwischen Englisch spricht. Wie gesagt, ich kann es als Person nicht nachvollziehen, weil warum Englisch? (M3:34)

Zwar vertritt M3 eine positive Grundhaltung und Einstellung gegenüber allen Sprachen und möchte deshalb auch auf die Frage, ob und welche sprachlichen Präferenzen sie hinsichtlich des Spracherwerbs ihrer Kinder hat, zunächst keine Antwort geben, erklärt aber schließlich:

Also ich würde da jetzt nichts Konkretes aussuchen. Wenn mein Kind sagt, es möchte Chinesisch lernen, ist das okay, dann soll es, oder Russisch oder Französisch, wie auch immer. (M3:36)

Trotz der kritischen Haltung der Mutter, fällt auf, dass ausschließlich prestigereiche Sprachen genannt werden.

4.3. Die familiäre Sprachpraxis und -organisation

4.3.1. Sprachgebrauch in der Familie

Im Kreis der Kernfamilie sprechen alle Forschungspartnerinnen sowohl ihre Erstsprachen (L1) als auch die Zweitsprache Deutsch, wobei die sprachlichen Präferenzen sowie die Kontinuität im Gebrauch der Sprachen starke Variationen aufzeigen. In zwei der Familien weisen die Ehepartner, so die Angaben der Teilnehmerinnen (M1, M2), eine höhere Sprachkompetenz im Deutschen auf, weshalb im Zuge der Aushandlungen hinsichtlich des familiären Sprachgebrauchs beschlossen wurde, dass diese mit den Kindern primär auf Deutsch kommunizieren. Eine ähnliche Tendenz bezüglich der Verwendung und Trennung von Sprachen, basierend auf den Sprachkenntnissen, ist auch bei M3 und M4

zu erkennen. In der Familie von M3 spricht der Ehepartner Türkisch mit den Kindern, weil er die Sprache wesentlich besser beherrscht.

Interessant ist hierbei ist die Erkenntnis, dass in zwei der Familien (M2, M3) die gleiche Konstellation im Hinblick auf den Sprachgebrauch der Kinder vorzufinden ist, obwohl sich die sprachlichen Präferenzen, Haltungen und Einstellungen der Forschungspartnerinnen sowohl gegenüber der türkischen Erstsprache als auch gegenüber der Zweitsprache Deutsch sehr stark unterscheiden. Die ältesten Töchter sprechen die Erst- und Zweitsprache sehr gut, sind sprachgewandt und am Lernen neuer Sprachen interessiert. Die Söhne hingegen verständigen sich primär auf Deutsch und können sich in dieser Sprache besser ausdrücken. Auch das älteste Kind von M4 spricht vorwiegend die Erstsprache Bosnisch, während das zweite Kind hauptsächlich auf Deutsch kommuniziert. Die Tochter von M1 ist zwei Jahre alt und beherrscht einzelne, ausschließlich deutsche Wörter.

Wenn ich auf Türkisch ‚Hayır‘ sagen würde, versteht sie mich nicht, aber ‚Nein‘, versteht sie. (M1:60)

In dieser Kategorie zeigt sich außerdem, dass sich alle Forschungspartnerinnen stark an den sprachlichen Präferenzen ihrer Kinder orientieren und ihren eigenen Sprachgebrauch entsprechend anpassen. Die Mütter nehmen große Rücksicht darauf, wenn eines ihrer Kinder eine bestimmte Sprache aus dem Repertoire bevorzugt und setzen es nicht unter Druck, um ihre eigenen sprachlichen Erziehungsziele und – wünsche zu erreichen.

4.3.2. Code-Switching & Code-Mixing

Die Äußerungen der Teilnehmerinnen legen dar, dass ausnahmslos in allen Kernfamilien zwischen den Sprachen *geswitcht* und *gemixt* wird, wobei sich auch hier Differenzen, insbesondere betreffend die Einstellungen gegenüber Sprachalternationen, herauskristallisieren. Während zwei der Mütter (M1, M3) das Mischen von Sprachen als grundsätzlich unproblematisch erachten, interpretieren es M2 und M4 als defizitäre Sprechweise. Code-Mixing und Code-Switching findet in der Familie von M1 lediglich zwischen Deutsch und Türkisch statt. Kurdisch wird – bis auf einige Ausnahmesituationen – kaum gebraucht. Mit ihrer Tochter spricht sie vermehrt auf Türkisch, ihr Partner hingegen auf Deutsch. Auch in der Familie von M2 wird Deutsch und Türkisch gesprochen, wobei sowohl in der Familie von M1 als auch in der von M2 Deutsch den sprachlichen Alltag dominiert. Für M2 und M4 sind Code-Switching und Code-Mixing einerseits keine wünschenswerten Sprechweisen, andererseits ist ihre Verwendung unausweichlich.

[...] sehr oft. Leider ist es nicht zu vermeiden. (M2:34)

Ich würde schon gern in einer bleiben, aber manchmal geht es einfach nicht. (M4:50)

Wenn ich darüber nachdenke, ist es natürlich gescheiter, wenn man irgendwo bleibt. (M4:52)

Code-Switching und Code-Mixing wird lediglich von M3 durchaus positiv wahrgenommen.

Auf jeden Fall. Wir switchen und mixen sehr, sehr viel. [...] zum Beispiel, denke auf Türkisch und spreche auf Deutsch. Wenn mir das Wort auf Deutsch nicht einfällt, sage ich es einfach auf Türkisch. Oder ich fange was auf Türkisch an zu erzählen, dann fällt es mir leicht auf Deutsch weiterzumachen. Also wir sprechen einfach alles durcheinander (M3:20)

Meine Kinder können sich sehr wohl auch nur in einer Sprache unterhalten, also können einen Dialog führen, in einer Sprache, ohne zu switchen und ohne zu mixen. Deswegen sehe ich das nicht problematisch. [...] Ich mag das sogar. (M3:22)

M3 und M4 fügen hinzu, dass das Mischen der Sprachen situationsabhängig ist. Schulische Angelegenheiten werden vorwiegend auf Deutsch kommuniziert. Emotionales hingegen wird in der Erstsprache zum Ausdruck gebracht. Ein ähnliches Sprachverhalten ist bei M4 zu erkennen. Die Mutter spricht mit einem Kind vermehrt Deutsch, mit dem anderen Bosnisch bzw. beide Sprachen.

Mit [Personenname] mehr Bosnisch, mit dem Kleinen eher Deutsch. Es ist ein Mischmasch, je nachdem, wie es ihnen leichter fällt. Wenn es eine schulische Situation ist, [...] erzählen sie das auf Deutsch. Wenn ich mit ihnen schimpfen will, dann tue ich meine Luft machen auf Bosnisch (lachen), wo sie das einfach nicht verstehen. Dann tue ich das noch einmal Eindeutschen, damit sie das ordentlich verstehen, damit das auch ankommt. (M4:44)

4.4. Sprachliche Erziehungsvorstellungen, -ziele und -wünsche

Die sprachliche Erziehung und Bildung ist allen Forschungspartnerinnen ein großes Anliegen. Die Mütter hegen den Wunsch, dass sich ihre Kinder sowohl in den Erstsprachen als auch in der Zweitsprache Deutsch möglichst einwandfrei artikulieren können, setzten hierbei jedoch sehr wohl auch Präferenzen und Prioritäten. Auch in dieser Kategorie zeigen sich große Unterschiede zwischen den Teilnehmerinnen. Zudem sind in zwei der Interviews (M1, M2) erhebliche Widersprüche zwischen der familiären Sprachpraxis, den Spracheinstellungen und den sprachlichen Erziehungszielen und -wünschen, festzustellen. M1 zeigt sich erfreut darüber, dass ihre Mutter und Schwiegermutter mit ihrer Tochter auf Kurdisch sprechen, weil sie die Sprache selbst nicht mehr so gut beherrscht und somit nicht vermitteln könnte.

Mit meiner Tochter würde ich, glaube ich, Kurdisch nicht sprechen, weil ich es selber nicht so gut beherrsche [...]. Aber meine Mutter redet zum Beispiel mit meiner Tochter Kurdisch. Das freut mich. Ich will schon, dass sie eine Verbindung mit dieser Sprache herstellt. (M1:12)

Der hier geäußerte Wunsch steht allerdings im Widerspruch zu den im Vorfeld getätigten Aussagen zur kurdischen Sprache, in denen die Forschungspartnerin immer wieder auf

die *Unbrauchbarkeit* der Sprache verweist und ihren Erwerb als *Zeitverlust* bezeichnet. Ein ähnlicher Widerspruch ist auch im Hinblick auf die türkische Sprache zu beobachten.

[...] würde ich Deutsch bevorzugen, und Türkisch eher nicht und Kurdisch sowieso nicht. (M1:74)

Zur sprachlichen Erziehung und Bildung bemerkt M1 allerdings auch:

Also mir ist sehr wichtig, dass meine Tochter sehr gut Türkisch spricht. Ich will schon, dass sie [...] zweisprachig aufwächst, weil es wird immer wichtiger in der Gesellschaft, dass die Kinder mehr Sprachen können. Und bei uns sagt man im Türkischen: "Eine Sprache ist eine Person, zwei Sprachen sind zwei Personen", und deswegen will ich schon, dass meine Tochter sowohl Deutsch, Türkisch und andere Sprachen beherrscht, also lernt. (M1:62)

An einer Stelle des Interviews erklärt M1, dass sie zu Hause ausschließlich deutschsprachige TV-Sender haben. Auf meine Frage, ob das mit einem bestimmten Grund und Gedanken verbunden ist bzw. mit ihren sprachlichen Erziehungszielen und -wünschen in Beziehung steht, reflektiert die Forschungspartnerin:

wir sind davon ausgegangen, dass wir das gar nicht brauchen. [...] aber es spielt, glaube ich, wieder eine Rolle, dass wir das nicht wollen, eigentlich. [...] also man macht Sachen unbewusst eigentlich, weil es im Gehirn so verankert ist. [...] Türkisch wollen wir eher weniger, vielleicht deshalb. [...] Also, wenn man im Nachhinein denkt. Ist es dann so. (M1:72)

Parallelen hierzu weisen die Ausführungen von M2 auf. Betreffend das Deutsche hat die Mutter eine klare Haltung und Einstellung, die im gesamten Interview stets konstant bleibt. Sie wünscht sich, dass ihre Kinder Deutsch auf einem möglichst hohen Niveau, mit ihren Worten, das ‚*intellektuelle Deutsch*‘ beherrschen. Wie M1 äußert auch sie den Wunsch, dass ihre Kinder ihre Erstsprache Türkisch lernen. Demgegenüber stehen allerdings die nachstehenden Bemerkungen, an denen die genannte Diskrepanz deutlich wird.

Wir sprechen hauptsächlich Deutsch, allerdings auch Türkisch, aber [...] Deutsch eher [...]. Ich bekomme [...] immer wieder von den Lehrern [...] es fällt immer diese Aussage [...]: „Ja, Frau [Personenname], warum sprechen Ihre Kinder so gut Deutsch?“ Bei uns ist es genau umgekehrt, [...] dass unsere Kinder sich mit der türkischen Sprache sehr schwertun, und das versuche ich jetzt zu fördern, indem sie das lernen, weil es mir schon wichtig ist, dass sie das auch können, vor allem mein Sohn. Also bei den Mädchen geht es noch ein bisschen, also die Große hat jetzt auch ein Umfeld, türkische Freundinnen und sie lernt das sehr schnell, aber mein Sohn tut sich auch mit der Aussprache sehr schwer. (M2:30)

Die Kleine ist jetzt vier und hat gleich mit Deutsch angefangen [...]. [...] Es sind sehr viele Fremdwörter, also Fremdwörter für die anderen, für uns ist das schon normal, wie sie reden [...] Ob es mich jetzt wirklich stört? Nein! Mir ist das auch recht so, dass sie sehr gut Deutsch können, weil ich habe irgendwie die Einstellung [...], dass sie die türkische Sprache sowieso irgendwann mal [...] lernen werden, durch den Freundeskreis, durch die Medien, mit den Großeltern. Also das geht sehr sehr schnell. Für mich ist es wichtig, dass sie sehr, sehr gut Deutsch können. (...) Und ja. (...) Gut so, wie es ist (M2:30)

Türkisch ist mir wichtig, aber nicht so wichtig wie Deutsch. (M2:54)

M3 äußert bezüglich der sprachlichen Erziehung und Bildung ihrer Kinder keine Präferenzen und Prioritäten. Auch sind in dem jeweiligen Interview keine Widersprüche aufzuzeichnen.

[Sie] können in beiden Sprachen denken, sie können sich in beiden Sprachen artikulieren und ich finde das ist sehr wichtig. (M3:22)

[Sprachliche] Erziehung spielt für mich eine sehr große Rolle, weil Sprache braucht man [...] im ganzen Leben. Das ist [...] der Weg zur Kommunikation. Es gibt einfach keinen anderen Weg, außer der Sprache mächtig zu sein, sowohl in dem Land, in dem man lebt, als auch die Muttersprache. Ich finde auch die Muttersprache sehr wichtig. (M3:26)

Lediglich eine Forschungspartnerin rückt den Erwerb der Erstsprache in den Mittelpunkt. Anders als M2 vertritt M4 die Überzeugung, dass ihre Kinder die Zweitsprache Deutsch gar nicht verlernen könnten, weil sie stets in Kontakt zu ihr stehen, im Alltag von ihr umgeben sind und ausreichend viele Anlässe hätten sie zu sprechen.

Wenn er sprechen will, hat er so viele Möglichkeiten, zu Hause, Fernsehen, überall. Wir sind ja davon umgeben, eingebettet in der Gesellschaft. Er kann es ja gar nicht verlernen. (M4:84)

Ich würde ihnen sehr gerne mehr und ordentlich Bosnisch beibringen [...]. (M4:52)

[Ich] lege schon einen großen Wert darauf, dass sie Bosnisch können, weil es ist wichtig für mich. [...] Das ist wichtig, um [...] sich mit der Familie verständigen zu können. (M4:60)

4.4.1. Bildungsspracherwerb im Deutschen (*induktive Kategorie*)

Zwei der Mütter (M2, M3) thematisieren in Zusammenhang mit den sprachlichen Erziehungswünschen, den Erwerb des formellen sprachlichen Registers im Deutschen. In den Erstsprachen hingegen erachten sie mündliche Kompetenzen als ausreichend.

Türkisch ist mir wichtig, aber nicht so wichtig wie Deutsch. Also ich möchte nicht, dass nur dieses, [...] street-speak, dass sie nur die Basis-Sachen vom Deutschen können, sondern dass sie wirklich intellektuell sich auch später mal unterhalten können [...]. (M2:58)

Türkisch, [...], das wird kommen, das werden sie lernen, das werden sie auch jetzt nicht so oft brauchen, außer, [...] wenn sie in der Türkei sind, in der Familie sind und professionell müssen sie das jetzt nicht sprechen. (M2:60)

[Ich] spreche jetzt mal von der deutschen Sprache - ich möchte, dass sie der deutschen Sprache so mächtig sind, dass sie, wenn sie einen Behördengang haben oder auch, wenn sie einfach in einer Notsituation sind, die Sprache so sehr beherrschen, dass sie sich selber rausholen können, indem sie argumentieren können, indem sie richtig argumentieren können. Ich merke bei Jugendlichen in letzter Zeit diesen Straßen-Slang. Ist okay, können sie sprechen von mir aus. Ich hab nichts dagegen, aber ich möchte, dass sie auf der anderen Seite auch dieses diplomatische Deutsch, dass sie auch diesen Teil der Sprache beherrschen. (M3:26)

4.4.2. Angst vor (doppelter) Halbsprachigkeit (*induktive Kategorie*)

Drei der Forschungspartnerinnen (M1, M2, M3) setzen sich mit dem Thema der (doppelten) Halbsprachigkeit auseinander und erklären, dass in der türkischsprachigen Community in Wien, mit der sie selbst in Kontakt stehen, weder die türkische Erstsprache noch die Zweitsprache Deutsch gut beherrscht wird. Sie versuchen dem entgegenzuwirken, indem sie die familiäre Sprachpraxis so organisieren, dass ihre Kinder einen qualitativ sowie quantitativ hochwertigen sprachlichen Input erhalten.

[Ich] habe die Beobachtung gemacht, dass türkischsprachige Kinder, die deutsche Sprache nicht so gut beherrschen und aber Türkisch auch nicht [...]. (M1:114)

[Die] türkische Community, die ich [...] kenne, die [...] in Österreich geboren sind, die können ja die Muttersprache nicht richtig. Es bringt nichts, wenn ich mit meinen Kindern nicht richtig Türkisch spreche. (M2:74)

[Ich] möchte nicht, dass Sie dieses Halbdeutsche-Halbtürkische sprechen, das kann ich absolut nicht ausstehen. Das sieht man oft bei Jugendlichen, dass, wenn sie auf Urlaub fahren, dieses gebrochene Türkisch sprechen, was für mich sehr komisch ist, weil wenn ich es mir anhöre, sprechen sie eigentlich die deutsche Sprache [...] auch nicht gut. Also denke ich mir: "Was hindert dich denn daran, deine Muttersprache richtig zu sprechen?" (M3:26)

Ich glaube, das ist auch einfach ein Erziehungsproblem, weil, wenn ich mir viele Eltern anschau, ist es einfach ein Problem, das von Grund auf besteht, weil die Eltern dieser Kinder, deren Muttersprache auch nicht mächtig sind. Die Muttersprache wird immer nur so halb gesprochen. Wie soll man was weitergeben, was man selber nicht kann? (M3:28)

4.4.3. Angst vor Assimilation und Sprachverlust (*induktive Kategorie*)

Die Erstsprache wird von zwei Forschungspartnerinnen (M3, M4) als integraler Bestandteil der Identität wahrgenommen. Eng in Verbindung damit stehend zeigt sich die Sorge um den Verlust und die Verkümmernung dieser.

Dass sie die Erstsprache [...] sprechen, ist für mich auch sehr wichtig. Denn das sind einfach ihre Wurzeln und das gehört dazu. Das ist ein Teil von ihnen und auch das möchte ich, dass sie mittragen und auch weitergeben, dann, wenn sie mal Kinder haben oder auch nicht. Aber ich möchte nicht, dass meine Kinder so sehr integriert sind, dass sie ihre Wurzeln vergessen. (M3:26)

Es ist für mich wichtig, weil sie sollen sich einfach nicht verleugnen, weil das gehört zu ihnen dazu, wie ich zu ihnen dazu gehöre. Das möchte ich nicht. Ich weiß, dass man sich assimiliert mit der Zeit. Das weiß ich schon, dessen bin ich mir schon bewusst. Aber es ist einfach ein Teil von mir, dass ich Ihnen mitgeben möchte. (M4:64)

[...] Nur, weil wir hier leben, heißt das, dass wir nicht mehr wir sein dürfen?

4.5. Einflüsse von Sprachprestige

4.5.1. Wahrnehmungen zu Sprachprestige in der Gesellschaft & Bildungssystem

So unterschiedlich die sprachbiographischen Erfahrungen, Spracheinstellungen und sprachlichen Erziehungsvorstellungen der Forschungspartnerinnen auch sind; eines

haben alle gemein: die Erkenntnis darüber, dass innerhalb der Gesellschaft nicht allen Sprachen der gleiche Wert zugeschrieben wird. Die Mütter wissen, welche Narrative über bestimmte, insbesondere prestigearme Sprachen und ihre Sprecher:innen erzeugt werden, und wie wirkungsmächtig diese sind. Sie teilen die Ansicht, dass weder ihren eigenen Erstsprachen noch anderen Migrationssprachen und Minderheitensprachen ein besonders hoher Wert innerhalb der Gesellschaft beigemessen wird. Ihre sprachlichen Erziehungsziele, -wünsche und -vorstellungen begründen die Teilnehmerinnen unter anderem auch damit und merken an, dass diese einen immensen Einfluss auf ihre Spracheinstellungen hätten. Alle vier Forschungspartnerinnen machen auf die Problematik aufmerksam, indem sie die unterschiedlichen Perspektiven auf Sprachen innerhalb der Gesellschaft gegenüberstellen.

Also, ich habe immer den Wunsch gehabt, Arabisch zu lernen, aber ich finde, dass in unserer Gesellschaft, so Sprachen wie Arabisch irgendwie minderwertig angesehen werden. Wenn jemand sagen würde: "Ja, ich will noch Spanisch lernen." "Oh, ist so cool!" (lachen) Aber wenn ich sagen würde: "Ich will noch Farsi oder Usbekisch lernen." Dann wird gesagt: "Wofür?" (M1:78)

[Wenn] man sagen würde: "Ich spreche Italienisch oder Spanisch." Dann ist es "Oh cool, ich würde es auch gerne". [...] Ich habe noch nie gehört, dass jemand gesagt hat: "Ja, ich würde gerne Türkisch lernen. (M1:86)

Es besteht unter den Müttern Konsens darüber, dass das Ansehen der Sprachen den Vorzug oder Benachteiligung mit sich zieht. So präferieren sie den Erwerb prestigereicherer Sprachen wie Französisch, Spanisch, Russisch, Japanisch und Chinesisch, weil es sich hierbei um Sprachen handelt,

die man immer braucht, egal für welchen Job man sich interessiert. (M2:54)

M2 weist darauf hin, dass ihre Kinder weder in Österreich noch in der Türkei Benachteiligung erfahren würden, wenn sie Türkisch nicht einwandfrei beherrschen würden, in Österreich hingegen mit großen Hürden und Problem konfrontiert werden würden, würden sie über mangelnde Deutschkenntnisse verfügen.

[Hier] sagt mir keiner: "Bravo, super gemacht!“, wenn mein Kind perfekt Türkisch kann. Ich bekomme ein Lob, wenn meine Kinder perfekt Deutsch können. (M2:72)

Es wird nicht gut angesehen. Es ist nicht willkommen. [...] Ich habe noch nie erlebt, dass ein Österreicher Interesse an der türkischen Sprache zeigt [...] Österreich ist offen für Englisch, Spanisch, Italienisch. Die europäischen Länder sind immer willkommen, aber die türkische Sprache interessiert hier niemanden. Also es ist kein Bonus-Punkt, wenn Sie in ihrem Lebenslauf stehen, haben: "Muttersprache: Deutsch und Türkisch". Das interessiert niemanden. Sie sind dann aber interessanter, wenn es heißt: "Sie kann Russisch. Englisch, Spanisch, Italienisch." (M2:70)

Auch M3 stellt die gesellschaftliche Haltungen zu unterschiedlichen Sprachen gegenüber.

[...] sagst du: "Türkisch", wird es nicht ernst genommen, sagst du aber: "Französisch", [...] "Belgisch", "Norwegisch", wird das total begrüßt, aber Türkisch ist so: "Pff, braucht kein Mensch." Ich glaube, genauso ist das bei Serbisch, Serbokroatisch, also einfach diese Generation der Gastarbeiterfamilien. Ich habe das Gefühl, wir werden [...] nicht ernst genommen [...]. (M3:44)

Die Forschungspartnerin setzt Sprache bzw. die gesellschaftliche Einstellung zu Sprachen in Bezug zur Religion und deutet darauf hin, dass Sprachideologien sich nicht bloß auf Sprachen beziehen, sondern auch Einstellungen zu Religionen in sich beherbergen.

[Das] zeigt für mich nur, es ist eine Frage der Religion. Es ist eine Frage der Hautfarbe. (M3:42)

[...] aber nicht nur die Sprache. Die Anerkennung als gesamter Mensch hat sehr viel mit Herkunft und Religion zu tun, egal ob du diese Religion lebst oder nicht. Es ist einfach, bist du Türke, bist du Moslem. [...] es gibt genauso viele Christen in der Türkei. Also, nur, weil ich aus der Türkei komme, heißt das nicht, dass ich Moslem sein muss. (M3:44)

Ähnliches hierzu merkt auch M4 an und verweist auf das niedrige Prestige des Bosnischen innerhalb der Gesellschaft.

das ist jetzt nicht seit Neuestem so. Das ist immer schon so gewesen, dass das einfach nur minderwertig angesehen wird und dass es einfach nur in den Hintergrund geschoben wird. (M4:78)

Die Mutter hat in Erfahrung gebracht, dass das Sprechen von Migrationssprachen vorwiegend Nachteile mit sich zieht, insbesondere im Bildungskontext. Als Beispiel hierfür nennt sie die Sprachstandsfeststellung mit MIKA-D.

[Warum] soll ich bei ihm jetzt Bosnisch als Muttersprache angeben, wenn er damit nur Nachteile hat?" Und das ist nämlich so, obwohl das Kind bei der Einschulung im Kindergarten alles bestens hatte, das ist es egal. Es sind alle Kinder mit fremden Nachnamen, Vornamen wurden zu diesem Test geschickt und das ist einfach diskriminierend. (M4:92)

4.5.2. Einstellung zu Sprechverboten und-geboten

Einigkeit besteht unter den Müttern auch darüber, dass restriktive Maßnahmen wie Sprechverbote und -gebote nicht zielführend sind. Dabei wird insbesondere der emotionale Aspekt hervorgehoben und die Befürchtung geäußert, dass mit Sprechverboten der Erstsprachen, die vermehrte Distanzierung zu diesen einhergehen könnte.

Ich finde das eher kontraproduktiv, weil [...] wenn einem Kind verboten wird, in einer Sprache zu sprechen, dann wird es die [...] Sprache vielleicht auch nicht mehr sprechen wollen. Wir wissen ja nicht, wie das [...] für das Kind ist, welche Gefühle [...] es bei ihm erweckt [...]. (M1:108)

Man kann sie ja fragen: "Hey, worüber spricht ihr?" [...] Ich muss ja nicht alle verstehen und es müssen mich auch nicht immer alle verstehen. In der Pause will ich vielleicht meine Ruhe haben und über Dinge reden, wo nicht alle mich verstehen sollen [...]. (M1:112)

M2 ist grundsätzlich gegen explizit ausgesprochene Sprechverbote, befürwortet das Sprechen nicht-deutscher Erstsprachen im Schulkontext allerdings auch nicht. Sie beruht sich hierbei auf ihre langjährige Erfahrung im elementarpädagogischen Bereich.

Sinnvoll finde ich es mal nicht. Ich finde [...] nicht, dass man es unbedingt streng verbieten sollte. Allerdings habe ich selber in den ganzen Jahren die Erfahrung gemacht, dass die Kinder sich das sehr schnell zur Angewohnheit machen. Wenn ich jetzt den Kindern sage: "Gut, ihr könnt auch Türkisch miteinander reden", dann wird mir ein vierjähriges Kind nicht unbedingt Deutsch reden

wollen, weil das ist dann wieder der schwierige Weg. [...] sie werden dann nicht nur Ali, Hassan und die ganzen Kinder haben. Sie werden auch den Josef und den Lukas haben, der dann da sitzt und nichts versteht. [...] Mir wäre es lieber, wenn es dann in den Schulen Personal dafür gibt. Zum Beispiel eine türkischsprachige Pädagogin, die die Kinder dabei unterstützt und sagt: "Gut, erklär es mir mal und ich leite das dann weiter", und nicht unbedingt, dass die Kinder miteinander-, weil man kann das den Kindern nicht mehr abgewöhnen. (M2:80)

M3 und M4 zufolge sind solche Sorgen unberechtigt, da Kinder ohnehin ständig von der deutschen Sprache umgeben seien und sie somit gar nicht verlernen könnten. M3 greift hierbei den affektiven Aspekt auf und führt aus, dass die Erstsprache quasi ein *Zufluchtsort* für viele mehrsprachige Kinder sei, wo Gefühle ausgedrückt werden könnten.

Ich [...] finde es nicht problematisch, wenn Kinder untereinander in ihrer Muttersprache kommunizieren, weil die Kinder sind den ganzen Tag von der deutschen Sprache umgeben, auch in der Schule oder im Kindergarten. Es wird alles auf Deutsch kommuniziert. Und viele Kinder [...] verbinden einfach Gefühle mit der Muttersprache, weil sie das zu Hause so gelernt haben, wie meine Kinder. Mit meinen Kindern wird geschimpft auf Muttersprache und sie werden auch lieblos in Muttersprache [...]. [...] Und wenn zwei Kinder dieselbe Sprache sprechen und sich so artikulieren und sich so auch ein bisschen den Frust von der Seele reden, ich persönlich habe da absolut kein Problem damit. [...] unsere gemeinsame Sprache ist Deutsch, aber was spricht dagegen, meine Muttersprache zu sprechen? Warum fühlen sich Österreicher immer angegriffen, wenn in der Muttersprache gesprochen wird, oder warum glauben sie immer, dass es um sie geht? (M3:56)

Sprecherlätze wie die *„Pausensprache-Deutsch“* (Niederösterreich), bezeichnet M3 auch als *Rassismus* und versteht sie als Repressalien mit dem Ziel der Assimilation.

Das, was in Niederösterreich passiert, ist für mich Rassismus pur. [...] Nur, weil wir hier leben, heißt das, dass wir nicht mehr wir sein dürfen? Also Assimilation ist was anderes als Integration. Und es wird aber Assimilation erwartet [...]. (M3:56)

M4 zufolge wird Kindern auf diese Weise die Freiheit genommen, sich emotional auszudrücken. Die Mutter legt hierbei einen besonderen Schwerpunkt auf Kinder mit Fluchterfahrung.

[Die] Kinder werden eingeschüchtert. [...] Die Kinder, die eine Fluchterfahrung haben oder [...] ein Trauma, die sind sowieso leicht einzuschüchtern. [...] Das ist der komplett falsche Weg. (M4:78)

Wenn er sprechen will, hat er so viele Möglichkeiten, zu Hause, Fernsehen, überall. Wir sind ja davon umgeben, eingebettet in der Gesellschaft. Er kann es ja gar nicht verlernen. (M4:84)

4.6. Als Elternteil im Bildungssystem

4.6.1. Transparenz, Kommunikation, Teilhabe und Mitspracherecht

Die Mütter teilen die Überzeugung, dass bereits mit dem Schuleintritt ein bestimmtes Sprachniveau im Deutschen vorausgesetzt wird. Hinsichtlich der Erwartungen und Anforderungen der Bildungseinrichtungen bemerken sie, dass diese nicht transparent und

einheitlich wären. Insbesondere betrifft dies Angebote, etwa zur Förderung der Erstsprachen (Muttersprachenunterricht).

[Von] dem hört man sehr wenig, man weiß ja nicht, dass so etwas in der Schule angeboten wird, weil sie nie erwähnt werden. Beim Schulstart können sie ja sagen: "Hey, Ihr Kind spricht ja das und das. Wir haben da [...] eine Lehrerin, [...] Förderstunden in der [...]" Aber das wird ja nie erwähnt, außer du fragst nach. Erst dann [...] wird deine Frage beantwortet und dein Kind bekommt eine Förderung. (M1:116)

Ich glaube, dass was so von der Schule schon erwartet wird, dass wir [...] mit einem bestimmten Sprachniveau in die Schule kommen, und dass ich schon zu Hause mit meinem Kind auf Deutsch sprechen muss, und ihr beibringen muss, damit sie halt dann überhaupt im Unterricht mitmachen kann. [...] Das wird schon sicher erwartet. (M1:96)

M2 nimmt Bezug auf die widersprüchlichen Erwartungshaltungen des pädagogischen Personals und die daraus resultierende Ungewissheit vieler Eltern.

Ich glaube, jeder zweite Elternteil mit Migrationshintergrund hört das in einem ganzen Schuljahr über hunderte Male, dass das mit der deutschen Sprache nicht klappt. [...] Es gibt ja aber auch Pädagogen und Pädagoginnen, die dann hergehen und sagen: "Bitte nur in der Erstsprache mit den Kindern reden, also in der Sprache, in der Sie auch wirklich gut sprechen können." [...] Und deswegen verstehe ich auch diesen Ansatzpunkt nicht. Wenn die Pädagoginnen im Kindergarten sagen: "Reden sie nur mit ihrem Kind Türkisch zu Hause und nach drei Monaten aber ein Elterngespräch führen und sagen: "Naja, das Kind tut sich sehr schwer im Deutschen." [...] Was soll man da genau machen? Welchen Weg soll man gehen? (M2:72)

Das passt ja nicht zusammen, das Ganze. Was will man von uns als Elternteil? Was möchten die Pädagogen, Bildungskräfte, wenn sie sagen: "Reden Sie mit Ihrem Kind die Muttersprache zu Hause!", und dann aber nicht zufrieden sind, weil mein Kind mit vier Jahren nicht Deutsch kann? dann weiß ich auch nicht wie ich vorgehen soll. (M2:76)

4.6.2. Erfahrungen, Herausforderungen und Probleme in Bezug auf Sprache

Erfahrungen, die die Mütter unter dieser Kategorie nennen und ausführen, beziehen sich einerseits auf die Vorkommnisse, Herausforderungen und Probleme der eigenen Kinder, und andererseits die der Nachbarkinder oder Kinder bekannter Elternteile. Gemein haben die Forschungspartnerinnen hierbei, dass sie andere Elternteile unterstützten, indem sie bspw. bei Elternabenden übersetzen. Sie berichten von ihren Beobachtungen an Elternabenden und Problemfällen anderer Kinder, in denen immer wieder defizitäre Deutschkenntnisse angesprochen wurden.

[Ich] habe auch übersetzt bei Elternabenden und die haben gesagt: "[...] sprechen Sie mit ihren Kindern zu Hause Deutsch!" (M1:98)

Ich nicht, aber eine sehr gute Freundin, ihre Tochter. Ich habe das dann eben auch mitgespürt [...]. [...] Die Eltern waren jetzt nicht wirklich dahinter. Sie haben sich gedacht: "[...] wir schicken sie eh in den Kindergarten." Dann hat natürlich gleich in der ersten Klasse Volksschule das Problem angefangen, wo die Lehrer gesagt haben: "[...] sie kriegt vom Stoff nicht viel mit, sie versteht uns nicht, sie ist demotiviert, sie kommt jetzt einmal in die Förderklasse." Dann hat die Förderklasse nicht gereicht. Dann hat es geheißen: "Integrationsklasse." Und das sind zwei Jahre, wo das Kind hin und her geschoben worden ist, nur weil sie sich nicht sprachlich ausdrücken konnte [...]. [...] ich merke das immer wieder bei Elternabenden, wenn ich Gespräche mithöre, [...] dass es eigentlich fast immer nur heißt: "In Deutsch tut er sich schwer." "In Deutsch tut sie sich schwer." "Da

müssen wir halt noch ein bisschen nachhelfen", oder "Wir nehmen das Kind nächstes Jahr nicht mit", weil es eben an der Sprache mangelt und dann denke ich mir: "Ja, bei mir passt das eigentlich schon so wie es ist, weil diese Probleme hätte ich jetzt nicht wirklich gerne. [...] Es geht immer nur um die deutsche Sprache. (M2:62)

Da ihre Kinder die deutsche Sprache sehr gut beherrschen, wurden M2 und M3 nicht mit solchen Problemen konfrontiert. M2 merkt hierzu an, dass sich ihre Tochter im Mündlichen fehlerfrei artikulieren kann, im Schriftlichen jedoch viele Fehler macht. Die Mutter stellt den unterschiedlichen Umgang der Lehrpersonen mit sprachlichen Fertigkeiten der Kinder im Deutschen infrage.

Was auch sehr, sehr, sehr komisch ist: Meine Tochter spricht sehr gut Deutsch, aber ist [...] bei den Schularbeiten und bei den Referaten [...] nicht so gut, weil sie sehr viele Grammatikfehler hat. Aber trotzdem ist es für die Lehrer nicht so schlimm, wie wenn sie nicht die Sprache sprechen könnte. Und deswegen sind sie da toleranter und verständnisvoller, weil sie dann sagen: "Ich weiß eh, was du meinst. Du tust das halt nur falsch schreiben." Die Frage stellt sich natürlich, was jetzt besser davon ist. Dann gibt es Kinder, die nicht so gut sprechen können, aber dafür sehr gut schreiben, ohne Fehler. (M2:62)

Darüber hinaus thematisiert M2 den monolingualen Habitus an der Schule ihres Sohnes,

wo die Lehrerin dann beinhart in der Klasse zu einem Kind gesagt hat: "Redest du jetzt gefälligst Deutsch, weil ich möchte dich verstehen!" So, wie wollen Sie das jetzt diesem Kind erklären? Was ist richtig? Was hat er da falsch gemacht? Hat er überhaupt etwas falsch gemacht?" (M2:84)

M4 hat die Erfahrung gemacht, dass ihre Söhne, ohne ihr Wissen, über einen längeren Zeitraum in den deutschen Sprachförderunterricht geschickt wurden.

[Meine] beiden Kinder sind in den Förderunterricht geschickt worden, ohne dass ich irgendwie davon gewusst habe. Und das, was mich aufgeregt hat besonders, dass das während des Unterrichts gewesen ist, während die anderen Kinder zum Beispiel Matheunterricht hatten, wurde meiner hinausbefördert, um irgendwelche Farben zu lernen in Deutsch. Und das habe ich nicht einmal erfahren von ihm selber, weil er so nicht viel gesprochen hat, sondern von seinem Freund. Und das ist ein ganzes Jahr so gelaufen, bis sie dann festgestellt haben: "Okay, er kann ja schon ausreichend Deutsch. Er braucht so etwas nicht." [...] das Kind verliert an diesen Tagen Anschluss an die anderen Fächer, an die anderen Themen. [...] Und das finde ich einfach eine Frechheit, dass es von der Lehrerin, von der Direktorin überhaupt keine Pflicht gegeben hat. Sie sind nicht dazu verpflichtet, dass sie mich benachrichtigen [...]. (M4:88)

4.6.3. Positive Aspekte

Als positiv empfinden die Forschungspartnerinnen, dass sich aktuell an den Schulen mehr für Wertschätzung der Erstsprachen und sprachlicher Diversität eingesetzt wird. Projekte wie die ‚*Multi-Kulti-Wochen*‘, in denen die Kinder Einblick in die verschiedenen Kulturen bekommen, werden von den Müttern als positive Entwicklung im Bildungssystem erachtet. M2 zieht hierbei einen Vergleich zu ihrer eigenen Schulzeit, in der Projekte wie diese undenkbar gewesen wären.

Es ist schön [...]. In meiner Schulzeit war das nicht üblich. [...] da war das Schulsystem sehr radikal, was andere Kulturen anging, also ich kann mich nicht erinnern, dass wir irgendwann mal

in der Schule ein anderes Fest außer Weihnachten, Ostern gefeiert haben. Es ist aber mittlerweile so, dass jetzt die Kinder in den Schulen, in den Kindergärten verschiedene Kulturen kennenlernen. Da gibt es eine afrikanische Woche, eine türkische Woche, eine andere Woche [...]. Multi-Kulti-Wochen gibt es und das ist schon gut so, dass sie einen Einblick haben und sehen: "[...] meine Lehrer unterstützen das, das wird an meiner Schule gemacht. „Das wir jetzt so weit sind, ist sehr gut. Ja. Das sollte jetzt auch weiterhin so bleiben und vielleicht auch noch, dass man da sagt: "[...] in Österreich sind auch andere Kulturen willkommen." Dass man das spüren lässt, den Kindern und nicht immer nur negative Sachen. (M2:92)

M3 thematisiert das Konzept der Deutschförderklassen, das sie als grundsätzlich förderlich betrachtet.

Ich finde die Deutschförderklassen an sich als Konzept nicht schlecht. Aber ich finde, es gehört ausgebaut, es gehört viel mehr Personal her, es gehört einfach anders gemacht. (M3:58)

4.6.4. Wünsche

Die Wünsche der Mütter unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich der Zielgruppe, an die sie sich richten. M1 und M4 appellieren in erster Linie an Bildungsinstituten für den Einsatz von mehr qualifiziertem muttersprachlichem Personal und die Förderung von Kindern in ihren Erstsprachen.

[Ich] wünsche mir auch im Kindergarten mehrsprachige Pädagog:innen. (M1:104)

Es wäre schon ein Vorteil, wenn sie wenigstens im Kindergarten, in der Volksschule in beiden Sprachen gefördert werden. (M1:114)

Muttersprachlichlehrer:innen sollen in besonderen Situationen in den Erstsprachen mit den Kindern kommunizieren und unterstützend intervenieren, so dass

nicht [...] die Kinder miteinander reden. (M2:80)

M4 plädiert an pädagogische Fachkräfte, Kinder nicht unter Druck zu setzen.

Ich würde die Kinder Kinder sein lassen [...]. [...] bei mir hat keiner irgendwo einen Zwang ausgeübt oder sonst irgendwas. Ich habe einfach von mir aus etwas machen wollen und wir sind Gott sei Dank auch etwas geworden, alle miteinander. [...] ohne dass jemand danebensteht. Deswegen würde ich das überhaupt nicht erzwingen wollen [...] (M4:86)

M2 und M3 wenden sich darüber hinaus an Eltern und Erziehungsberechtigte mehrsprachiger Kinder, mit dem Anliegen, sich frühzeitig um die sprachliche Bildung ihrer Kinder zu kümmern und bei sprachlichen Problemen und Defiziten nicht zu zögern. M2 begründet das auch damit, dass sie immer wieder miterlebt hat, mit welchen Herausforderung Kinder konfrontiert werden, wenn sie Mängel im Deutschen aufweisen.

Wünsche hätte ich [...] an die Eltern, die sich wirklich sehr lange Zeit lassen, was die sprachliche Bildung ihrer Kinder angeht, sei es jetzt Türkisch oder Deutsch. [...] Ich finde, es ist sinnlos, wenn sie ein Kind mit fünf Jahren in den Kindergarten schicken, weil da hat es genau ein Jahr Zeit, um Deutsch zu lernen. Und sobald es dann in der Volksschule ist, beginnen die ganzen Probleme und die Kinder sind sehr, sehr enttäuscht [...]. [...] Gut wäre es, wenn die Eltern sich da wirklich früher

ins Zeug legen und sagen: "[...] wie fördere ich jetzt mein Kind? „Wo sind die Schwächen und die Stärken?“ „Wie kann ich das vermeiden, damit es eben nicht zu diesen Problemen kommt?“ [...] Kinder, die in Österreich geboren sind, sollten bis zur Volksschulzeit [...] Deutsch sprechen können, zumindest verstehen, was gemeint ist oder sich ausdrücken und miteinander mit den anderen Kindern kommunizieren. (M2:90)

Diese Ansicht teilt auch M3. Sie wünscht sich, dass sich Eltern und Erziehungsberechtigte in ihrer natio-ethno-kulturellen Community sprachlich sowie allgemein (weiter-)bilden.

Bildung fängt im Elternhaus statt. Und ich würde mir wünschen, dass sich [...] auch Eltern bilden. [...] dass sich vor allem unsere Menschen, also speziell aus der Türkei, [...] dass wir uns bilden, auch hinsichtlich Kindererziehung, Sprache. [...] Es ist ja nicht so, dass, wenn du die deutsche Sprache lernst, tust du niemandem einen Gefallen damit, sondern dir selber. Du tust dir einfach in deinem Alltag leichter. Und natürlich kannst du auch deinem Kind viel mehr mitgeben. (M3:58)

5. Die wichtigsten Erkenntnisse im Überblick

Im vorangegangenen Abschnitt wurde das gewonnene Datenmaterial, samt aller deduktiv und induktiv abgeleiteten Kategorien dargestellt. Anknüpfend daran werde ich im Folgenden jene Erkenntnisse, die ich in Zusammenhang mit dem Schwerpunkt der Arbeit und insbesondere der Herstellung von Bedeutungszusammenhängen als relevant erachte, visualisieren. Das nachstehende Kapitel dient somit einerseits dem Überblick wichtiger Erkenntnisse und andererseits der Verknüpfung von Empirie und Theorie.

5.1. Sprachliche Intimität: Wenn Emotionen in der Erstsprache zu Hause sind

Zwei der Mütter (M3, M4) thematisieren immer wieder den starken emotionalen Bezug zu ihren Erstsprachen, die auch mit der Familie, der Familiengeschichte sowie der Artikulation von Emotionen in Beziehung gesetzt wird.

Ich fange gleich an zu weinen. Das ist alles. Das ist meine Kindheit. Das bin einfach ich, das frühere ich. Das ist meine Familie, das ist mein Innerstes. Ich träume auf Bosnisch, ich singe auf Bosnisch. Das bin einfach ich. Hälfte von mir ist Bosnisch. (M4:14)

In zahlreichen Studien wird die emotionale Bindung und Beziehung zur Erstsprache bei Menschen mit internationaler Geschichte belegt, oft auch dann, wenn sie die jeweilige Sprache gar nicht sprechen und keine Zweisprachigkeit aufgebaut werden konnte (vgl. Abdelilah-Bauer 2016, S. 63). „Unsere Sprache verbindet uns mit unseren Eltern, mit unserer Familiengeschichte, mit Kindheitserinnerungen; sie ist Teil unserer Persönlichkeit und das zentrale Element unserer kulturellen Identität“ (ebd., S. 58). Die affektive bzw. emotive Dimension der Sprache wird in etlichen empirischen Untersuchungen auch als eine der zentralen Sprachfunktionen rezipiert, die als Ausdrucksfunktion der Persönlichkeit und der Emotionen wesentlich zur Identitätsbildung beiträgt (vgl. Battacchi et al. 1996, S. 54; vgl. Tankir 2018, S. 5–6). Worauf Uçan (2022) im Rahmen ihrer Studie hinweist und auch in der vorliegenden Untersuchung ermittelt werden konnte, ist, dass die Artikulation von Emotionen, wie das Schimpfen und Liebkosen, für viele Eltern und Erziehungsberechtigte in den postmigrantischen Generationen „zum Teil nur in der eigenen ‚Muttersprache‘ möglich ist und körperliche Nähe mit dem Kind eng verbunden ist mit dem Gebrauch [...] der ‚Muttersprache‘“ (Uçan 2022, S. 183).

Wenn ich mit ihnen schimpfen will, dann tue ich meine Luft machen auf Bosnisch. (M4:44)

[Ich] schimpfe mit meinen Kindern auf Türkisch. [...] immer, wenn es Ärger gibt, gibt es ihn auf der Muttersprache. [...] Ich lobe sie auch auf Türkisch [...]. Alles, was mit Gefühlen zu tun hat eigentlich, findet bei uns auf der Muttersprache statt. (M3:22)

Oft wird auf diese Weise „die Herstellung einer qualitativ hochwertigen Bindung zum Kind über den Gebrauch der ‚Muttersprache‘ [betont]“ (Uçan 2022, S. 183).

5.2. Durch Sprache ‚verwurzelt‘: Identitätsbildung durch Sprache

Die Ergebnisse der Untersuchung legen dar, dass jene Forschungspartnerinnen, die ihren Erstsprachen einen besonders hohen emotionalen Stellenwert zuschreiben, diese zugleich als integralen Bestandteil ihrer Identität – ihrer *Wurzeln* verstehen

Dass sie die Erstsprache, also die Muttersprache sprechen, ist für mich auch sehr wichtig. Denn das sind einfach ihre Wurzeln und das gehört dazu. Das ist ein Teil von ihnen [...]. [...] ich möchte nicht, dass meine Kinder so sehr integriert sind, dass sie ihre Wurzeln vergessen. (M3:26)

[...] weil das gehört zu ihnen dazu, wie ich zu ihnen dazu gehöre. (M4:64)

Die Metapher *Wurzel* in Verbindung mit (Erst-)Sprachen wird im aktuellen sprachwissenschaftlichen Diskurs stark kritisiert und nicht mehr für adäquat erachtet, da sie einer naturalistischen Konzeption unterliegt, bei der davon ausgegangen wird, Sprachen und somit ihre „[Sprecher:innen] seien [...] mit einem geographischen Raum über Sprache verwurzelt, woraus ihnen qua natura spezifische Eigenschaften erwachsen“ (Pokitsch 2022, S. 52). In der Vergangenheit dienten Begriffe wie ‚*Sprachbaum*‘ und ‚*Wurzel*‘ auch als „Erklärungsmuster für die Konstruktion von ‘komplexen‘ und ‘primitiven‘ Sprachsystemen“ (ebd.). Auf diese Weise wurden bspw. Sprachsysteme „mit der Komplexität des Denkens ihrer [Sprecher:innen] gleichgesetzt“ (ebd.).

Darin eingelassen war der Topos der organischen Entwicklung von Sprachen, die wie Bäume an bestimmten Orten keimen und Wurzeln schlagen, sodann feste Stämme entwickeln, um sich schließlich immer weiter zu verzweigen. Auf Basis dieser Metaphorik (deren Spuren sich auch heute noch z. B. im Sprechen über ‘Wortstämme‘ oder ‘Wortwurzeln‘ zeigen) wurden Sprachen [...] anhand bestimmter Kriterien systematisiert und gebündelt. (ebd., S. 51)

Auch wenn der Begriff im Zuge einer kritisch-reflexiven Betrachtung den Anforderungen gegenwärtiger sprachwissenschaftlicher Diskussionen nicht mehr gerecht wird, wird er von migrationsbedingt mehrsprachigen Personen oft im metaphorischen Sinn gebraucht, um die enge Bindung zur Familie *durch Sprache* zu artikulieren, sowie ihre Weitergabe als wichtige elterliche Aufgabe zu markieren. In ihrer Studie zur ‚Verbindung zwischen sprachlicher Erziehung und der Rolle als Mutter‘ stellt Mills (2004) fest, dass sich „[ausgehend] von der metaphorischen Verbindung der ‚Muttersprache‘ mit Mutterschaft [...] die Weitergabe von Sprachen als besonders wirkmächtig für die Identität und die Ausübung der Mutterrolle [herausstellt]“ (Mills 2004, S. 161, zitiert nach Uçan 2022, S. 111).

Wie auch anhand der dargestellten Ausführungen der Forschungspartnerinnen ersichtlich wird, heben auch diese die Bedeutung ihrer Erstsprachen für die Identitätsbildung und -bewahrung hervor. Erstsprachen dienen auf diese Weise, so Grotek und Norkowska (2016), einerseits der Markierung von Identität und andererseits als Stimulus der Identitätsstiftung (vgl. Grotek & Norkowska 2016, S. 14).

5.3. ‚Wir-Identität‘ der zweiten Generation

Eine weitere Erkenntnis ist, dass die Forschungspartnerinnen für Angehörige der gleichen natio-ethno-kulturellen Community und/oder über Personen der gleichen Generation angehörig, die Pronomen ‚wir‘ und ‚uns‘ verwenden.

Obwohl wir in der Hauptschule ein paar Leute hatten, die aus demselben Dorf kommen, haben wir mit denen auch gar kein Kurdisch gesprochen und die auch nicht. Ich glaube, die wussten, dass wir dort nicht Kurdisch sprechen sollten und von den anderen Personen anderes wahrgenommen werden würden, und, dass wir gleich so abgestempelt werden würden. (M1:16)

Wenn ich zurückblicke in meine Jugend - Wie hat es sich für mich angefühlt? Wenn ich zurückblicke-, das haben aber fast alle in meiner Generation-, also Kinder von Gastarbeitern-, wir haben sehr oft als Dolmetscher fungiert. (M3:6)

Auch wenn es um uns selber ging, also Elternsprechtage, Arzttermine, eigentlich so ziemlich alles. Wir sind eine Generation, die sehr schnell gelernt hat, selbstständig zu sein, eben weil wir sehr, sehr viel für unsere Eltern übernommen haben. (M3:8)

Ich glaube, genauso ist das bei Serbisch, Serbokroatisch, also einfach diese Generation der Gastarbeiterfamilien. Ich habe das Gefühl, wir werden [...] nicht ernst genommen [...]. (M3:44)

[...] wir sind Gott sei Dank auch etwas geworden, alle miteinander. (M4:86)

Yıldız (2022) formuliert eine Erklärung für diesen Umstand und erläutert, dass ähnliche Erfahrungen im Hinblick auf die Identitätssuche und das *Dazwischensein*, Angehörige der postmigrantischen Generationen miteinander verbindet und eine solidarische Haltung innerhalb dieser erzeugt (vgl. Yıldız 2022, S. 5).

[Dieses] ‚Wir‘ ist nicht einheitlich, sondern basiert auf einer Allianz, die real wird durch kollektive Aktionen, indem wir bestimmte Haltungen und Praktiken ersinnen [...]. Uns eint nicht das Schicksal, sondern der gemeinsame Bezug auf eine migrantische Erfahrung und ein marginalisiertes Wissen. (Yun 2019, S. 7, zitiert nach Yıldız 2021, S. 30)

Auch ich (ebenfalls der zweiten Migrationsgeneration angehörig) wurde während des gesamten Forschungsprozesses, immer wieder mit Aussagen wie „du verstehst ja, was ich meine“ oder „du weißt ja, wie das ist“, in die Erzählungen eingebunden.

5.4. Sprachloyalität und Angst vor Identitätsverlust

Alle Teilnehmerinnen verweisen darauf, dass in ihrer Kindheit zu Hause ausschließlich die Erstsprachen gesprochen wurden. Sie erklären, dass dies einerseits darauf zurückzuführen ist, dass ihre Eltern der deutschen Sprache nicht mächtig waren und somit keine andere Option bestand, und andererseits auf die Angst ihrer Eltern, dass die Erstsprachen verkümmern und in Vergessenheit geraten könnten, wenn zu Hause eine andere als die Erstsprache gesprochen werden würde. Insbesondere bei zwei der Forschungspartnerinnen (M3, M4) macht sich bemerkbar, dass diese Einstellungen, Ängste und Sorgen hinsichtlich des Verlusts der Erstsprache übernommen und in die eigenen Einstellungen integriert wurden. So kristallisiert sich in den Ausführungen ein Verantwortungsbewusstsein für die Vermittlung der Erstsprache zur Identitätsbewahrung, eng verbunden mit der Angst vor Identitätsverlust und Assimilation.

Es ist für mich wichtig, weil sie sollen sich einfach nicht verleugnen, weil das gehört zu ihnen dazu, wie ich zu ihnen dazu gehöre. Das möchte ich nicht. Ich weiß, dass man sich assimiliert mit der Zeit. Das weiß ich schon, dessen bin ich mir schon bewusst. Aber es ist einfach ein Teil von mir, dass ich Ihnen mitgeben möchte. Ich hoffe, Sie tun das verinnerlichen und weitergeben an ihre Kinder. (M4:64)

Nur, weil wir hier leben, heißt das, dass wir nicht mehr wir sein dürfen? Also Assimilation ist was anderes als Integration. Und es wird aber Assimilation erwartet [...]. (M3:56)

Das ist ein Teil von ihnen [...]. [...] ich möchte nicht, dass meine Kinder so sehr integriert sind, dass sie ihre Wurzeln vergessen. (M3:26)

Nach Oksaar (2003) spiegelt dies das Bedürfnis nach *sprachlicher Loyalität*, welches einen bedeutenden Faktor der Identität mehrsprachiger Menschen darstellt (vgl. Oksaar 2003, S. 156, zitiert nach Riehl 2004, S. 147). Sich bewusst oder unbewusst von der Sprache und somit von den Eltern und der Familie zu distanzieren, wird quasi als *Verrat* gedeutet (vgl. Abdelilah-Bauer 2016, S. 151). In der Literatur wird auch vom sogenannten ‚*Loyalitätskonflikt*‘ gesprochen (vgl. ebd.).

[Die] Sprachen, die von Menschen im Lauf ihres Lebens gleichzeitig oder nacheinander erlernt werden, unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihres Prestiges und der Reihenfolge ihres Erlernens, sondern auch hinsichtlich der Bedeutung, die sie für die Sprecher haben, hinsichtlich Vertrautheit, Sprachloyalität und Kulturhaltigkeit. (Brizić 2007, S. 87)

Das wichtigste Merkmal dieser Generation ist nach Brizić (2007), „neue Identitäten integrieren zu können, ohne die alten aufgeben zu müssen, oder aber alte Identitäten beibehalten zu können, ohne neu dazukommende ablehnen zu müssen“ (ebd., S. 193). In solch einer *flexiblen Identität* haben mehrere Zugehörigkeiten Platz (vgl. ebd., S. 192). Und wenn es Angehörigen nicht gelingt, so eine Identität herauszubilden, kommt nicht selten die Sorge um den Verlust der ursprünglichen - der *eigentlichen Identität* auf (vgl. Oppenrieder & Thurmair 2003, S. 49).

5.5. Zerrissen – Hin- und Hergerissen – Irgendwo dazwischen

Deswegen, glaube ich, kann man das schon so sagen, dass unsere Generation ein bisschen untergegangen ist, auch mit dieser Zwischen-Kultur. Wir wussten [...] nicht - Wo gehören wir hin? Welche Kultur ist unsere? Und welche kann ich annehmen und welche nicht? Und wir sind schon ein bisschen die Leidenskinder, glaube ich. (M3:32)

Die Aussage der Mutter steht sinnbildhaft für die Suche nach Identität und Zugehörigkeit, dem Hin- und Hergerissensein zwischen den Sprachen und Kulturen. Yıldız (2018) bemerkt, dass „die landläufige Metapher vom Leben zwischen zwei Welten immer wieder herangezogen [wird] um eine scheinbar verfahrenere Situation zu beschreiben: die Zerrissenheit der zweiten und dritten Migrationsgeneration“ (Yıldız 2018, S. 56). Allerdings ist diese Zerrissenheit keineswegs zu verstehen, als etwas, das von einer Norm - der Sesshaftigkeit abweicht, sondern gerade in diesem *Wandel* sich der Ausdruck der Identität dieser Generationen entfaltet (vgl. ebd.). Sie ist ein „Normalzustand und gleichzeitig notwendige Voraussetzung von Subjektivität“ (ebd.).

5.6. Widersprüche – eine Reflexion innerer Zerrissenheit?

Die Erfahrung des Dazwischenseins wird in der aktuellen Forschungsliteratur (vgl. Terkessidis 2015; Yıldız 2018) als *kreative soziale Praxis* postmigrantischer Generationen beschrieben, die den Angehörigen *Räume der Individualität* öffnet (vgl. Yıldız 2018, S. 56). Allerdings wird an den Erklärungen der Forschungspartnerinnen ersichtlich, dass diese Erfahrung ganz unterschiedlich wahrgenommen wird und die Reaktionen darauf sehr vielfältig ausfallen können. Exemplarisch hierfür dient die Erkenntnis, dass während die Spracheinstellungen von zwei der Forschungspartnerinnen (M3, M4) im Laufe der gesamten Erhebungssituation in sich konsistent bleiben und die Herausbildung einer *flexiblen* und *hybriden Identität* visualisieren, sich in den Darstellungen der anderen Teilnehmerinnen (M1, M2) eine Reihe von Widersprüchen aufzeichnen lassen.

Aber meine Mutter redet zum Beispiel mit meiner Tochter Kurdisch. Das freut mich. Ich will schon, dass sie eine Verbindung mit dieser Sprache herstellt. (M1:12)

Also Kurdisch finde ich unnützlich. (M1:76)

Also mir ist sehr wichtig, dass meine Tochter sehr gut Türkisch spricht. Ich will schon, dass sie [...] zweisprachig aufwächst [...]. (M1:62)

Türkisch wollen wir eher weniger [...] (M1:72)

Weil wir in Österreich, in Wien leben, würde ich Deutsch bevorzugen, und Türkisch eher nicht und Kurdisch sowieso nicht. (M1: 74)

Oksaar (2003) konstatiert, dass das Fehlen einer *eigenen* Sprache und Kultur und das Gefühl der Zerrissenheit, die Identitätsbildung sehr negativ beeinflussen können (vgl. Oksaar 2003, S.156, zitiert nach Riehl 2004, S. 147). Anhand bisheriger Befunde ist zudem bekannt, dass es im Fall des niedrigen Sozialprestiges einer Sprache, häufig zur Abgrenzung gegenüber dem Eigenem kommt, woraufhin sich eine *stigmatisierte Identität* bildet (vgl. Brizić 2007, S. 191). Auf die Herausbildung einer solchen lassen die Äußerungen von M1 nicht schließen, da sich die Forschungspartnerin nicht eindeutig von der Erstsprache abgrenzt. Vielmehr ist am Beispiel dieser Mutter folgendes Spannungsverhältnis zu erkennen: Einerseits ist es der Wunsch nach sprachlicher und kultureller Loyalität, den viele Angehörige in den postmigrantischer Generationen verspüren (vgl. Oksaar 2003, S. 156, zitiert nach Riehl 2004, S. 147), und andererseits der nicht selten zutage kommende Umstand, dass die unfreiwillig erworbene Mehrsprachigkeit als Bedrohung für die Identität wahrgenommen wird (vgl. Oppenrieder & Thurmair 2003, S. 52).

5.7. Erstsprache: Zwischen Halt und Verzicht

Einen signifikanten Aspekt stellt die konträre Haltung der Teilnehmerinnen zu den Erstsprachen und ihren Erwerb dar. Zwei der Mütter (M1, M2) treffen Aussagen, die darauf hindeuten, dass ihnen der Erwerb sowie der Verfall ihrer Erstsprachen gleichgültig wären und sie es auch nicht als problematisch erachten würden, wenn es ihren Kindern nicht gelingt, eine Zweisprachigkeit aufzubauen. Im Gegensatz dazu verstehen M3 und M4 diese als essentielle und unverzichtbare Komponente ihrer Identität und ihrer Beziehung zueinander. Das lässt sich nach Abdelilah-Bauer (2016) so erklären, dass negative Erfahrungen aber auch die Sorge, nicht mehr sie selbst zu sein und in der Mehrheitsgesellschaft unterzugehen, Angehörige dieser Generationen nicht selten dazu verleitet, stark an dem Eigenen festzuhalten (vgl. Abdelilah-Bauer 2016, S. 62). Die Erklärungen von M3 und M4 bestätigen dies. Negative Erfahrungen bzw. negative Bewertungen der Erstsprache können aber auch

zur Stigmatisierung und zum Untergehen dieser Sprache führen. Wenn die Herkunftssprache der MigrantInnen also von den Einheimischen abwertend gesehen wird, kann es als Konsequenz daraus dazu führen, dass sie sich von der eigenen Sprache zunehmend distanzieren. (Wojtaszek 2010, S. 27)

Ein einmaliges Erlebnis in der Kindheit kann hierfür ausreichen und die Wahrnehmung der Erstsprache(n) sehr negativ beeinflussen (vgl. Leist-Villis 2016, S. 115). Besonders gut zu beobachten ist das am Beispiel von M2.

Das Sitzen mit dem Direktor hat geholfen. (M2:38)

Leist-Villis (2016) spricht hierbei auch von der sogenannten ‚*direkten Sprachverweigerung*‘, wenn Menschen sich bewusst dafür entscheiden, eine Sprache, die ihnen zur Verfügung steht, nicht zu verwenden (vgl. Leist-Villis 2016, S. 120–123). Davon sind fast immer die Nichtumgebungssprachen betroffen, während die Umgebungssprache selbstverständlich präsent ist (vgl. ebd., S. 122). Dabei spielt – wie bereits im theoretischen Teil der Arbeit umfassend diskutiert wurde – das Prestige der Nichtumgebungssprache eine wichtige Rolle und trägt maßgeblich dazu bei, ob Sprecher:innen ihre Erstsprachen und Zweisprachigkeit als etwas Wertvolles wahrnehmen oder nicht (vgl. ebd., S. 123). Zwei der Forschungspartnerinnen (M2, M4) interpretieren ihre negativen sprachbiographischen Erfahrungen im Bildungskontext auch als *Kindheitstrauma*. Auffallend hierbei ist, dass sie an verschiedenen Stellen der Interviews, immer wieder auf das gleiche Ereignis zurückgreifen und diese als Ursache für ihre aktuellen Spracheinstellungen und ihr gegenwärtiges Sprachverhalten deuten.

[...] ich weiß sogar, dass wir einmal von der Klasse rausgeschmissen worden sind, weil wir Türkisch miteinander geredet haben in der Hauptschule. Da mussten wir eine Stunde beim Direktor sitzen und der hat uns dann eben eine Rede gehalten, warum man unbedingt Deutsch reden muss und wenn man es sowieso nicht gut kann das, dass es umso wichtiger ist, dass man Deutsch miteinander redet. (M2:20)

Wahrscheinlich ist das ein Trauma noch von der Kindheit, dass Türkisch-Sprechen wirklich etwas Schlechtes ist, habe ich auch das Problem, in der Öffentlichkeit, wenn ich mit meinen Geschwistern unterwegs bin, und es sind halt mehrere Leute da und plötzlich redet mein Bruder auf Türkisch mit mir, dann ist das für mich auch sehr, sehr unangenehm. Ich denke mir: "Warum macht er das jetzt?" [...] ich antworte dann automatisch auf Deutsch. [...] Das Sitzen mit dem Direktor hat geholfen. (M2:38)

Hinsichtlich der kindlichen Wahrnehmung von Sprechgeboten und Sprachverboten, sowie ihren Folgen konstatiert Tankir (2019),

dass sich Kinder mit ihren Familiensprachen, ob deutsch oder nicht-deutsch, stark identifizieren und diese ein essenzieller Teil ihrer selbst sind. Sie können die Hintergründe und etwaige „positive“ Intentionen von Sprechgeboten bzw. Sprechverboten nicht verstehen. Es entsteht bei betroffenen Kindern lediglich eine Auffassung von Unerwünschtheit ihrer nicht-deutschen Familiensprache, was gerade für jüngere SchülerInnen beispielsweise in der Elementar- und Primarstufe sowohl aus(sprachheil)pädagogischer als auch aus psychologischer Sicht beträchtliche Folgen nach sich ziehen kann. (Tankir 2019, S. 148–149)

5.8. Schweigen auf Kurdisch – Verborgene Identitäten

Eine weitere, zentrale Kategorie, die am Datenmaterial eruiert werden konnte, ist die Geheimhaltung der Erstsprachen und die Akzeptanz ihrer *Illegitimität* innerhalb der Gesellschaft. Zwei der Mütter (M1, M4) berichten davon, dass sie in ihrer Kindheit, insbesondere im Schulkontext ihre Erstsprachen verschwiegen haben.

Als ich klein war, habe ich in der Schule Kurdisch kaum gesprochen, ich glaube gar nicht. Ich habe nicht mal erwähnt, dass ich Kurdisch spreche. (M1:14)

Ich habe es verschwiegen. Ich habe es niemandem erzählt. Ich war umgeben von [Österreicher:innen] (...) an der Schule. Das ist auch eine relativ eingeschlossene Gesellschaft. (...) Du ziehst dich zurück. Du kannst da überhaupt nicht mitmischen (.). (M4:36)

Zwar scheint der Grund zur Geheimhaltung der Erstsprachen auf den ersten Blick der gleiche zu sein: Angst vor Ausgrenzung. Betrachtet man die Sprachbiographien der Mütter allerdings ganzheitlich und setzt sie in Beziehung zu anderen Faktoren, zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Forschungspartnerinnen. M4 verborg ihre Erstsprache Bosnisch primär vor Kindern mit deutscher Erstsprache, da sie ausschließlich von diesen umgeben war und durch ihr *Anderssein* nicht hervorstechen wollte. Im Laufe ihrer (Sprach-)Biographie ist es ihr jedoch gelungen, die Erstsprache äußerst positiv in ihr Selbstbild einzubauen, so dass sie aktuell eine sehr emotionale Beziehung zum Bosnischen hat, und sie als integralen Bestandteil ihrer Identität wahrnimmt. Auch die sprachlichen Erziehungsziele und -wünsche richten sich danach. Divergent dazu stehen die Darstellungen von M1, die ihre zweite Erstsprache Kurdisch nicht nur vor Kindern mit deutscher, sondern auch vor jenen mit türkischer Erstsprache verbarg. Anders als M4 hatte sie in der Schule die Möglichkeit, mit Freund:innen und Bekannten auf Kurdisch zu kommunizieren, was sie allerdings nicht tat. Vergleichsweise ist es ihr auch nicht gelungen, die Erstsprache positiv in das Selbstbild zu integrieren.

Obwohl wir in der Hauptschule ein paar Leute hatten, die aus demselben Dorf kommen, haben wir mit denen auch gar kein Kurdisch gesprochen und die auch nicht. Ich glaube, die wussten, dass wir dort nicht Kurdisch sprechen sollten und von den anderen Personen anderes wahrgenommen werden würden, und, dass wir gleich so abgestempelt werden würden. (M1:16)

Als Kind konnte ich mehr Kurdisch. Aber nach einer Zeit habe ich es dann immer mehr verlernt und jetzt rede ich Türkisch besser als Kurdisch. (M1:2)

Dass eine Sprache zugunsten einer anderen aufgegeben wird – insbesondere in Anbetracht der zwei Erstsprachen von M1 (Kurdisch und Türkisch) – ist kein Zufall und auch kein Einzelfall, sondern auf die offizielle Kurdenpolitik (Türk. *‚Kürt Meselesi‘*) der Türkei des letzten Jahrhunderts zurückzuführen. Im Rahmen des *‚Takrir-i Sükûn Kânunu‘* (‚Gesetz zur Sicherung der öffentlichen Ruhe‘) und dem *‚Şark Islahat Planı Kararnamesi‘* (‚Reformplan für den Osten‘) vom 24. September 1925, wurde festgelegt, dass kurdische Ortsnamen in das Türkische übersetzt, Kurdisch verboten und Kurd:innen assimiliert werden müssen (vgl. Fırat 2008; Langanger 2021, S. 9; Yıldırım 2023).

Wer in kurdischer Sprache sprach, sang oder Texte veröffentlichte, konnte strafrechtlich belangt werden. Selbst das Vergeben kurdischer Namen oder die Nutzung kurdischer Buchstaben war strengstens untersagt. Erst im Jahr 1991 wurde das Sprachverbotsgesetz aufgehoben [...]. (Sipar 2013)

Seit den Reformen zwischen den Jahren 2002 und 2005 sind private Fernseh- und Rundfunksendungen mit inhaltlichen und zeitlichen Begrenzungen, private kurdische Sprachkurse sowie die kurdische Namensgebung erlaubt, jedoch mit dem Verbot der im Kurdischen verwendeten Buchstaben *q*, *w* und *x* (vgl. Gürbey 2012, S. 4). Seither kann die Sprache auch an öffentlichen Schulen gelehrt und gelernt werden, allerdings ausschließlich im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Sipar 2013). Aufgrund des heute noch geführten Diskurses, in denen die *Legitimität* des Kurdischen infrage gestellt und die Hegemonie des Türkischen betont wird, ist ein immer weiter voranschreitender Sprachenverlust zu beobachten. So lässt sich bei vielen Sprecher:innen der Sprache eine Selbststigmatisierung und Verleugnung der kurdischen Herkunft feststellen (vgl. Brizić 2007, S. 160). Auch M2 greift die Problematik hinsichtlich des Sprechens marginalisierter Sprachen in der Türkei auf und führt als Beispiel hierfür einen Ausschnitt aus der Sprachbiographie ihrer Mutter an.

[In] der Türkei ist es ja immer noch so, dass man für Fremdsprachen und andere Kulturen nicht so offen ist, so wie Kurdisch, Tscherkessisch. [...] Ich denke mal, das war eben der Grund, dass sie das nicht sprechen durften in der Schule oder in der Verwandtschaft, Nachbarschaft [...] Ich weiß, dass Oma und Opa miteinander das gesprochen haben, aber nicht aktiv mit den Kindern. (M2:4)

Anhand bisheriger Erkenntnisse und Diskussionen ist bekannt, dass die negative Bewertung einer Sprache und ihrer Sprecher:innen die Stigmatisierung und schlussendlich auch das Aussterben dieser zur Folge haben kann, als Konsequenz dessen, dass sich ihre Sprecher:innen zunehmend von ihr abwenden (vgl. Wojtaszek 2010, S. 27). Die Ausführungen von M1 stellen dar, dass die Teilnehmerin bereits im Kindesalter ein Bewusstsein für die *Illegitimität* des Kurdischen, ihrer Erstsprache, entwickelt hat.

Wir haben das Gefühl gehabt, dass wir das nicht sollten, weil irgendwie bekommst du als Kind mit, dass du bestimmte Sprachen an bestimmten Orten gar nicht verwenden sollst. (M1:24)

5.9. Sprachprestige: Von der Wahrnehmung zur Akzeptanz

Konträr zu den Einstellungen zu den Erstsprachen, ist bei zwei Forschungspartnerinnen (M1, M2) eine sehr positive Haltung gegenüber prestigereicheren Sprachen wie Französisch, Spanisch, Russisch, Chinesisch, Englisch etc. zu erkennen. Die Mütter thematisieren hierbei insbesondere Aspekte, wie den *Nutzen* im Bildungs- und Berufskontext und das Sozialprestige der Sprachen. Zur besseren Nachvollziehbarkeit werden Einstellungen zu Migrationssprachen und Minderheitensprachen sowie zu prestigereicheren Sprachen abgebildet. Zu den ersteren, zu denen auch ihre Erstsprache zählt, erklärt M2:

mich stört das sehr. Wenn ich jetzt unterwegs bin, oder am Spielplatz bin mit meiner Tochter oder irgendwo essen und neben mir reden zwei Personen ständig in ihrer eigenen Muttersprache, wenn es leise ist und wenn es mich nicht stört, ist es kein Problem. Aber wenn ich das dann mitbekomme, dass da jetzt diskutiert wird [...] möchte ich das gerne verstehen und wenn ich es nicht verstehen kann, stört es mich eigentlich nur. Vor allem vor allem in Öffis ist das sehr unangenehm. (M2:42)

[Tscherkessisch] wäre mir jetzt überhaupt nicht wichtig, weil ich weiß nicht, wo sie das wirklich verwenden könnten, diese Sprache. [...] Mit wem sollen sie es sprechen? Wo sollen sie es sprechen? Bringt sie das weiter? Brauchen sie das wirklich? Weil das ist Zeit-Investment und das könnten sie für andere Sprachen nutzen, vielleicht-, zum Beispiel Russisch, Japanisch, Chinesisch. Das sind Sprachen, die man immer braucht, egal für welchen Job man sich interessiert. Diese Sprache bringen einen weiter. Aber Tscherkessisch [...]. [...] sie brauchen es jetzt nicht wirklich. (M2:54)

Zu prestigereicheren Sprachen führt M2 aus:

Meine große Tochter, sie ist sehr an Sprachen interessiert. [...] Sie besucht jetzt auch einen Italienisch-Kurs. Später möchte sie auch Spanisch mal ausprobieren. Ich bin offen dafür, kann sie gerne machen. Ich fördere das auch [...] (M2:48)

Meine Vierjährige schaut sich alles Mögliche an, auf Russisch, Chinesisch, Japanisch, weil sie dann nicht auf die Sprache, sondern auf das Bild konzentriert ist. [...] dadurch, dass dieses Anime total populär ist, schaut sich mein Sohn auch japanische Filme an, obwohl er es nicht versteht. Aber ich habe jetzt nicht wirklich ein Problem damit, dass sie sich das anschauen. Solange es mit dem Inhalt passt, ist das kein Problem. (M2:50)

Insgesamt lassen die Äußerungen der Mutter auf eine bewusste Präferenz prestigereicherer Sprachen, aufgrund ihres wahrgenommenen Nutzens und Ansehens, schließen. Neumann und Popp (1997) bemerken, dass Eltern und Erziehungsberechtigte oft über ein sehr starkes Bewusstsein für die soziale Anerkennung, sowie den politischen und ökonomischen Wert der Sprachen verfügen (vgl. Neumann & Popp 1997, S. 69, zitiert nach Uçan 2022, S. 114).

Dies äußert sich in ihrer Präferenz Englisch als Fremdsprache statt Türkisch zu wählen. Mit Blick auf Schule und Beruf erwarten Eltern also Deutsch- und Englischkenntnisse, während für die Familiensprache vorrangig *mündliche* Kompetenzen zur Verständigung in der Familie als ausreichend empfunden werden. (Neumann & Popp 1997, S. 73, zitiert nach Uçan 2022, S. 114, [Herv. i.O])

Bestätigend hierfür ist folgende Erläuterung.

Türkisch, [...] wird kommen, das werden sie lernen, das werden sie auch [...] nicht so oft brauchen, außer [...], wenn sie in der Türkei sind, in der Familie sind und professionell müssen sie das [...] nicht sprechen (M2:60)

Abdelilah-Bauer (2016) bemerkt, dass die negative Haltung und Einstellung gegenüber Minoritätensprachen und die von Eltern und Erziehungsberechtigten bewusst oder unbewusst oft noch unterstützte Überbewertung der Mehrheitssprache dazu führen können, dass Kinder in der Familiensprache keinerlei Fortschritte mehr machen (vgl. Abdelilah-Bauer 2016, S. 150). Zur Sprachverweigerung kommt dann häufig noch ein geringes Selbstwertgefühl hinzu (vgl. ebd.). M3 äußert sich kritisch gegenüber der majoritären

Stellung des Englischen und stellt auch das Prestige anderer europäischer Sprachen infrage.

Also ich verstehe zwar nicht warum, aber Englisch ist eine Weltsprache. Die muss einfach gelernt werden, egal wo man hingeht. Es hat sich einfach so etabliert, glaube ich, dass jeder inzwischen Englisch spricht. (M3:34)

[Ich] kann es [...] nicht nachvollziehen, weil warum Englisch? (M3:34)

sagst du: "Türkisch", wird es nicht ernst genommen, sagst du aber: "Französisch", [...] "Belgisch", "Norwegisch", wird das total begrüßt, aber Türkisch ist so: "Pff, braucht kein Mensch." Ich glaube, genauso ist das bei Serbisch, Serbokroatisch [...]. (M3:44)

Interessant ist hierbei die Beobachtung, dass auch diese Teilnehmerin im Hinblick auf ihre sprachlichen Erziehungsziele- und wünsche ausschließlich prestigereiche Sprachen erwähnt.

Also ich würde da jetzt nichts Konkretes aussuchen. Wenn mein Kind sagt, es möchte Chinesisch lernen, ist das okay, dann soll es, oder Russisch oder Französisch, wie auch immer. (M3:36)

Das Beispiel zeigt unter anderem, wie wirkungsmächtig Diskurse über Sprachen sind und wie sehr sie in die Tiefen unseres Bewusstseins gelangen, selbst dann, wenn wir meinen, losgelöst und frei von ihnen denken und handeln zu können. Festgehalten werden kann daher zusammenfassend, dass Sprachprestige eine direkte und nachhaltige Wirkung auf die Individuen, das sprachliche Erziehungsverhalten von Eltern und Erziehungsberechtigte, sowie auf die Mehrsprachigkeit von Kindern hat, indem die Macht- und Differenzordnungen innerhalb der Gesellschaft auf die Familien einwirken und dort reproduziert werden (vgl. Abdelilah-Bauer 2016, S. 35).

5.10. „Draußen nur Deutsch!“: Sprachliche Grenzen im öffentlichen Raum

Drei der Forschungspartnerinnen (M1, M2, M4) erklären, dass sie im öffentlichen Raum ausschließlich Deutsch zur Kommunikation heranziehen.

Also mein Mann ist selbstständig. Ich helfe ab und zu und in der Arbeit bevorzugen wir eher Deutsch. Türkisch verwenden wir eher weniger. (M1:58)

[...] habe ich auch das Problem, in der Öffentlichkeit, wenn ich mit meinen Geschwistern unterwegs bin, und es sind [...] mehrere Leute da und plötzlich redet mein Bruder auf Türkisch mit mir, dann ist das für mich auch sehr, sehr unangenehm. Ich denke mir: "Warum macht er das jetzt?" [...] ich antworte dann automatisch auf Deutsch. (M2:38)

[...] Deutsch, weil mich das weniger emotional berührt. Das prallt an mir so ab. (M4:46)

M2 nimmt eine introspektive Betrachtung ihres Sprachverhaltens vor und verweist immer wieder auf das prägende Ereignis in ihrer Kindheit, das ihrer Annahme zufolge, sie dazu verleitet hat, ihre Erstsprache im öffentlichen Raum zu meiden und zu verbergen.

Wahrscheinlich ist das ein Trauma noch von der Kindheit, dass Türkisch-Sprechen wirklich etwas Schlechtes ist [...]. [...] Das Sitzen mit dem Direktor hat geholfen. (M2:38)

Anhand vorangegangener Diskussionen ist bekannt, dass mehrsprachige Menschen aufgrund einzelner negativen Erfahrungen in der Kindheit, ein Bewusstsein und eine Wahrnehmung für die Wertigkeit ihrer Sprachen innerhalb der Gesellschaft entwickeln (vgl. Leist-Villis 2016, S. 115–123), und sich zuweilen ganz bewusst von der Erstsprache abgrenzen (vgl. ebd., S. 111). Anders als M1 und M2 präferiert M4 Deutsch in Öffentlichkeit, weil sie einen sehr starken emotionalen Bezug zu ihrer Erstsprache hat und diese auch nur dann verwendet, wenn sie sich in einem vertrauten Umfeld wahrnimmt, in dem sie sich, mit ihren Worten, *outen* kann. Eine Erklärung hierfür formulieren Bezicioğlu-Göktolga und Yağmur (2018), indem sie darauf hinweisen, dass sprachliche Grenzsetzungen, wie diese oft bei Eltern und Erziehungsberechtigten in der zweiten Migrationsgeneration zu beobachten sind und sich häufig als Resultat vielfältiger bzw. gegensätzlicher Erwartungshaltungen ergeben, mit denen diese Gruppe konfrontiert wird: Zum einen sind sie in die eigene natio-ethno-kulturelle Community eingebunden, worin der Gebrauch der Erstsprache erwartet wird, und zum anderen ist es die Mehrheitsgesellschaft, in der sie leben, die das Verwenden der Umgebungssprache fordert (vgl. Bezicioğlu-Göktolga & Yağmur 2018, S. 9, zitiert nach Uçan 2022, S. 112) Diese konträren Erwartungen von verschiedenen sozialen Gruppen haben schließlich die Vermeidung der Erstsprachen im außerfamiliären Kontext zur Folge (vgl. Bezicioğlu-Göktolga & Yağmur 2018, S. 9–12, zitiert nach Uçan 2022, S. 112).

5.11. Angst vor Bildungs- und Berufsmisserfolg

Im Laufe ihrer Sprach- und Bildungsbiographien wurden die Forschungspartnerinnen mit diversen Herausforderungen und Hürden konfrontiert, weshalb sie ihre Kindheit auch als äußerst schwierigen Lebensabschnitt deuten. Sie erklären, dass sie keinerlei nennenswerte positive Erfahrungen an das Mehrsprachigsein im Kindesalter, insbesondere im Schulkontext hätten. Es sind Erfahrungen wie die folgenden, die die Mütter als äußerst herausfordernd in ihrer Kindheit empfanden: Das ständige Dolmetschen für die Eltern, die eingeschränkte Unterstützung dieser bei schulischen Angelegenheiten aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse, Bestrafungen mittels repressiver Maßnahmen an den Schulen (*Sitzen beim Direktor* - M2) und Diskriminierungserfahrungen in der Gesellschaft (*Kruzitürken* - M3). Sehr prägend scheinen zudem die Erfahrungen bekannter Elternteile und Nachbarskinder bei der Herausbildung von sprachlichen Erziehungszielen, aber auch Ängsten und Sorgen zu sein.

Ich nicht, aber eine sehr gute Freundin, ihre Tochter. Ich habe das dann eben auch mitgespürt [...]. [...] das sind zwei Jahre, wo das Kind hin und her geschoben worden ist, nur weil sie sich nicht sprachlich ausdrücken konnte [...]. [...] ich merke das immer wieder bei Elternabenden, wenn ich Gespräche mithöre, [...] dass es eigentlich fast immer nur heißt: "In Deutsch tut er sich schwer." "In Deutsch tut sie sich schwer." [...] "Wir nehmen das Kind nächstes Jahr nicht mit" [...]. [...] diese Probleme hätte ich jetzt nicht wirklich gerne. (M2:62)

[Ich] habe auch übersetzt bei Elternabenden und die haben gesagt: "[...] sprechen Sie mit ihren Kindern zu Hause Deutsch!" (M1:98)

Wenn du eine Migrationssprache hast, ist es schwer eine Arbeit zu finden. (M1:36)

[Ich] höre immer wieder, dass die türkischsprachigen Kinder im Vergleich zu anderen Personen [...] schlechte Noten haben und nicht gut erzogen werden und so weiter. [...] das sind [...] negative Dinge, an die mich erinnern kann. (M1:36)

An den Erläuterungen der Mütter, insbesondere M1 und M2, aber auch in der Studie von Uçan (2022) kristallisiert sich heraus, dass sich Eltern und Erziehungsberechtigte in den postmigrantischen Generationen erhebliche Gedanken um die sprachliche Erziehung und Bildung ihrer Kinder machen (vgl. Uçan 2022, S. 144), und potenzielle Gefahren und Probleme hierbei als sehr belastend wahrnehmen (vgl. Uçan 2022, S. 315). Die Bedeutung des Deutschen für Bildung, Beruf und gesellschaftliche Teilhabe greifen Eltern und Erziehungsberechtigte Uçan (2022) zufolge immer dann auf, wenn sie sich um die künftige schulische Laufbahn ihrer Kinder sorgen (vgl. ebd., S. 189). Festgehalten werden kann in Anbetracht beider Studien, dass die sprachliche Erziehung in der zweiten Generation mit einer Menge emotionaler, von außen oft unsichtbarer Arbeit einhergeht und mit vielerlei Unsicherheiten sowie Kritik verbunden ist (vgl. Okita 2002, S. 226, zitiert nach Uçan 2022, S. 111).

5.12. Angst vor (doppelter) Halbsprachigkeit

Basierend auf der Grundlage vorangegangener Diskussionen scheint evident zu sein, dass sowohl der Sprachgebrauch als auch die sprachliche Erziehung in Migrationsgenerationen oft durch Sorgen und Ängste gekennzeichnet sind (vgl. Uçan 2022, S. 112). Eine davon ist die Angst vor ‚*Halbsprachigkeit*‘ bzw. ‚*doppelter Halbsprachigkeit*‘, auf die drei der Forschungspartnerinnen Bezug nehmen.

[Ich] habe die Beobachtung gemacht, dass türkischsprachige Kinder, die deutsche Sprache nicht so gut beherrschen und aber Türkisch auch nicht [...]. (M1:114)

[Die] türkische Community, [...], die können ja die Muttersprache nicht richtig. (M2:74)

[Ich] möchte nicht, dass Sie dieses Halbdeutsche-Halbtürkische sprechen [...]. Das sieht man oft bei Jugendlichen, dass, wenn sie auf Urlaub fahren, dieses gebrochene Türkisch sprechen, [...] wenn ich es mir anhöre, sprechen sie eigentlich die deutsche Sprache [...] auch nicht gut. Also denke ich mir: "Was hindert dich denn daran, deine Muttersprache richtig zu sprechen?" (M3:26)

Die Muttersprache wird immer nur so halb gesprochen. (M3:28)

An den dargestellten Erfahrungen durch den Kontakt mit mehrsprachigen Kindern und Erwachsenen innerhalb der eigenen natio-ethno-kulturellen Community ist nicht nur die Sorge um den Sprachgebrauch der eigenen Kinder herauszulesen, die sich ähnlich entwickeln könnte, sondern auch die Reproduktion der diskursiv erzeugten, defizitären Sichtweise gegenüber dem (migrantisch-)translingualen Sprachgebrauch (vgl. Uçan 2022, S. 4). Zur selben Erkenntnis gelangt auch Uçan (2022) und stellt fest, dass das Thema *Halbsprachigkeit* überwiegend von Eltern in der zweiten Migrationsgeneration thematisiert wird und diese sich häufig sehr besorgt um den Spracherwerb und Sprachgebrauch ihrer Kinder zeigen (vgl. ebd., S. 259). Insbesondere folgende Ausführung lässt sich mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung verknüpfen. Es handelt sich um den Umstand, dass Eltern und Erziehungsberechtigte oft zur Veranschaulichung

Negativbeispiele von *anderen* Kindern und Jugendlichen aus dem Umfeld [heranziehen], deren Sprachgebrauch als durch translinguale Praktiken geprägt beschrieben wird. Erklärt wird dies damit, dass die Familiensprachen Deutsch und Türkisch nicht richtig erworben wurden. So lässt sich hier das Konstrukt der ‚doppelten Halbsprachigkeit‘ als Risiko einer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit erkennen. In dem Zusammenhang wird zudem eine Abnahme der türkischen Sprache in den kommenden Generationen antizipiert. Interessant ist hier, dass Eltern sich kritisch auf translinguale Praktiken *anderer* Kinder als Negativbeispiel beziehen, während die des eigenen Kindes entweder akzeptiert oder nicht thematisiert werden. (Uçan 2022, S. 204–205, [Herv. i. O.])

Im Hinblick auf den letztgenannten Aspekt, dienen die nachstehenden Aussagen der Mütter, an denen zu erkennen ist, dass die eigene translinguale Sprachpraxis und auch die der eigenen Kinder weniger als problematisch erachtet wird, während eine äußerst defizitäre Perspektive auf andere Kinder und Erwachsene besteht, die sich derselben Sprechweise bedienen.

Wenn ich auf Türkisch ‚Hayır‘ sagen würde, versteht sie mich nicht, aber ‚Nein‘, versteht sie. (M1:60)

[Ich] tue mir sehr schwer, wenn ich in der Türkei bin, dass ich eben mit den Leuten richtig kommuniziere. Und viele Wörter kenne ich gar nicht auf Türkisch. Da muss ich selber nachfragen, was das jetzt bedeutet [...]. (M2:60)

Türkisch kann ich ja selber nicht so gut. Wenn ich jetzt meinem Sohn irgendwas erkläre und ich merke, nach zwei Minuten kippt er mir um, weil er mich nicht versteht, dann muss ich auf Deutsch wechseln. (M2:74)

[Je] älter ich werde, desto mehr denke ich Türkisch und rede Deutsch, was auch ein bisschen problematisch wird, weil ich merke, ich verwende die Wörter oft falsch oder ich stelle die Satzordnung einfach falsch her, weil ich einfach Türkisch denke und Deutsch spreche. (lachen) Ist nicht so einfach. (M3:2)

Das Konstrukt der doppelten Halbsprachigkeit zur Charakterisierung des (migrantisch-)translingualen Sprachgebrauchs unterliegt, so Uçan (2022), einer *Normierungs- und Abwertungspraxis*, die nicht zuletzt auch an Bildungsinstitution vollzogen wird (vgl. Uçan 2022, S. 4). Es „besteht weiterhin solch eine defizitäre Sichtweise“ (ebd.) auf den Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder, der zudem an einer unrealistischen *monolingualen*

Norm gemessen (vgl. Uçan 2022, S. 4). Unterdies gelten Eltern und Erziehungsberechtigte, „als primär verantwortlich für die sprachliche Erziehung ihrer Kinder und werden ebenso mit solchen unrealistischen Erwartungen konfrontiert (vgl. ebd. S. 4–5).

5.13. „Man muss die Sprache schon richtig mit dem Kind sprechen!“, Von der Bestrebung, gute Sprachvorbilder zu sein

Also ich spreche mit ihr mehr Türkisch und ich achte auch auf meinen Wortschatz. Ich schaue, dass ich gut und auch deutlich ausspreche [...]. (M1:64)

Mit meiner Tochter würde ich, glaube ich, Kurdisch nicht sprechen, weil ich es selber nicht so gut beherrsche [...]. (M1:12)

Es bringt nichts, wenn ich mit meinen Kindern nicht richtig Türkisch spreche. (M2:74)

Ich engagiere mich sehr. [...] Ich versuche, richtig mit ihnen zu sprechen. Ich versuche, auch wenn sie in diesem Straßen-Slang mit mir reden, auf Hochdeutsch oder auf einer Alltagssprache zu antworten. [...] Wenn sie falsch sprechen, was ja auch okay ist - grammatikalisch falsch, einen Satz falsch - ich lasse sie aussprechen aber vermittele ihnen dann sehr wohl, wie es richtig gehört und bitte sie vielleicht, ein bisschen darauf zu achten. (M3:26)

[...] wenn es um schulische Sachen geht, sollte man mit dem Kind Deutsch kommunizieren, allerdings nur dann, wenn man die Sprache auch wirklich richtig kann. Also wenn man jetzt nur gebrochen Deutsch spricht und selber der Grammatik nicht Herr ist, sollte man [...] mit dem Kind nicht auf Deutsch kommunizieren, weil es viel schwieriger ist, das Falsche auszubessern, als dem Kind, etwas Neues beizubringen [...]. (M3:48)

Ich würde ihnen sehr gerne mehr und ordentlich Bosnisch beibringen [...]. (M4:52)

Ersichtlich wird, dass die Mütter es als ihre zentrale Aufgabe und Verantwortung betrachten, selbst als sprachliches Vorbild zu dienen, indem sie auf ihre Aussprache, den Wortschatz, die Syntax und die Verwendung der normierten standardsprachlichen Form der jeweiligen Sprache achten bzw. ihren Kindern diese vermitteln (vgl. Uçan 2022, S. 205).

Zweifellos setzen Eltern aus Zuwandererfamilien wichtige Zeichen, wenn sie ihren Kindern vorleben, dass es für sie selbst wichtig ist, Deutsch zu lernen. Sie drücken damit aus: Lernen ist wichtig, Sprachen lernen ist wichtig, die Umgebungssprache Deutsch ist wichtig. (Tracy 2008, S. 159)

Bei einer Mutter (M4) lässt sich zudem ein gewisses Bedauern hinsichtlich der unzureichenden Vermittlung der Erstsprache erkennen. Mills (2004) weist darauf hin, dass in Fällen wie diesen, in denen die Sprachvermittlung nicht den selbst gesetzten Erziehungszielen entsprechend stattfindet, Mütter nicht selten Schuldgefühle empfinden (Mills 2004, S. 179, zitiert nach Uçan 2022, S. 111). Der Wunsch hochwertigen sprachlichen Input zu bieten, zieht schließlich auch die bewusste Gestaltung der familiären Sprachorganisation mit sich, wobei jede Familie ihre eigene Sprachpolitik und ihr eigenes System entwickelt.

5.14. „Mit dem Papa Türkisch, mit mir Deutsch“: Die familiäre Sprachorganisation

Um der Verantwortung, als gutes sprachliches Vorbild zu fungieren, nachzukommen und ihren Kindern quantitativ sowie qualitativ hochwertigen sprachlichen Input zu bieten, erachten die Mütter nicht nur die eigene Rolle als essentiell, sondern auch die ihrer Ehepartner. Sie schildern die Aushandlungsprozesse, im Zuge welcher festgelegt wurde, welcher Elternteil, in welcher Sprache mit den Kindern kommuniziert.

[Mein] Mann [...] beherrscht die deutsche Sprache besser als die Türkische. Und deshalb verlange ich von ihm [...], dass er sich auf Deutsch ausdrücken soll. (M1:46)

Wir sprechen hauptsächlich Deutsch, [...] weil [...] mein Mann sich [...] auf Türkisch nicht gut ausdrücken kann [...]. (M2:30)

Es bringt nichts, wenn ich mit meinen Kindern nicht richtig Türkisch spreche. [...] Türkisch kann ich ja selber nicht so gut. (M2:74)

[Wenn] mir die Kinder was erzählen wollen, erzählen sie es mir auf Deutsch und dem Papa auf Türkisch. Das hat sich einfach mit der Zeit so ergeben, dass ich eigentlich mit den Kindern vermehrt Deutsch spreche, weil ich die Sprache auch besser spreche als mein Mann. Und wir haben von Anfang angesagt, bevor er ihnen die Sprache falsch beibringt, ist es uns lieber, er spricht Türkisch mit ihnen. (M3:20)

[...] weshalb wir auch in der Familie gesagt haben, mein Mann spricht nicht Deutsch mit den Kindern, aber jetzt schon, weil jetzt sind sie der Sprache mächtig, aber als sie jünger waren, nicht, weil wir nicht wollten, dass sie das falsch erlernen. (M3:48)

Nicht selten wird „ein erfolgreicher Deutscherwerb [und auch der Spracherwerb im Allgemeinen] [...] mit der Gestaltung des sprachlichen Inputs in der Familie begründet“ (Uçan 2022, S. 189).

Wir sprechen hauptsächlich Deutsch [...]. [...] es fällt immer diese Aussage [...]: „[...] Frau [Personenname], warum sprechen Ihre Kinder so gut Deutsch?“ [...] Die Kleine ist jetzt vier und hat gleich mit Deutsch angefangen [...]. Sie kann sich auch sehr gut ausdrücken. Es sind sehr viele Fremdwörter, also Fremdwörter für die anderen, für uns ist das schon normal, wie sie reden, aber für viele Leute ist das halt ein Fremdwort [...]. (M2:30)

Der familiäre Sprachgebrauch, elterliche Aushandlungsprozesse und der Zusammenhang von Sprache und Identität werden in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft unter dem ‚*Family Language Policy-Ansatz*‘ (FLP) gefasst (vgl. Uçan 2022, S. 103). Familie wird unterdies „als Sprachgemeinschaft verstanden, in der Eltern [und Erziehungsberechtigte] aktiv und durch Planung Einfluss auf das sprachliche Verhalten des Kindes nehmen möchten“ (vgl. King et al. 2008, S. 907; Curdt-Christiansen 2009, S. 352, zitiert nach Uçan 2022, S. 119) Dabei wird

die Gestaltung eines anregungsreichen sprachlichen Umfelds für das Kind explizit als Teil der elterlichen Verantwortung definiert [...]. Eltern führen aus, wie sie dieser Verantwortung nachkommen: Sie gestalten aktiv das sprachliche Umfeld für das Kind, das sich durch häufiges Sprechen, einen ‚guten‘ Sprachgebrauch sowie durch ausführliche Erklärungen auf die Fragen des Kindes auszeichnet. (Uçan 2022, S. 209)

5.15. Zur Rolle der Kinder in der familiären Sprachorganisation

Eine weitere, zentrale Erkenntnis in der Diskussion betreffend die familiäre Sprachorganisation, ist, dass Kinder nicht nur *Empfänger:innen* der elterlichen bzw. familiären Sprachpraxis sind, sondern hierbei eine bedeutende Rolle einnehmen, indem sie aktiv zur Gestaltung und Konstruktion dieser beitragen (vgl. Uçan 2022, S. 104). Auch andere Studien zur FLP (vgl. Schwartz 2010) belegen, dass trotz des großen Engagements und Arrangements der Eltern und Erziehungsberechtigten, es schlussendlich an den Kindern liegt, wie sich die familiäre Sprachpraxis vollzieht. Exemplarisch zur Veranschaulichung von Diskrepanzen, die hierbei zustande kommen können, dient folgende Beobachtung von Schwartz (2010):

Using in-depth interviews and observations, Kopeliovich uncovered the hidden sides of FLP and showed how the pro-activist mother gradually reconsidered her LP and renounced her strategy of overt interference with the children linguistic behavior. The children's resistance to use of Russian (L1) at home after immigration to Israel, and sharp conflicts within the family forced the mother to look for new solutions and change her "Russian only" practice at home. Furthermore, her awareness of the inconsistency between her ideology and the actual language practice was painful and disappointing. (Schwartz 2010, S. 177)

In Anbetracht dieser Erkenntnis und der Erläuterungen der Teilnehmerinnen kann schlussgefolgert werden, dass die sprachlichen Erziehungsziele und Bemühungen in einigen Fällen auf Widerstand bei den Kindern stoßen und gar im Konflikt mit deren eigenen Wünschen und Präferenzen stehen können. In der vorliegenden Untersuchung kristallisiert sich bei allen Müttern ein nahezu identes Motiv heraus: Sie verfolgen konkrete Vorstellungen, Ziele und Wünsche in Bezug auf die sprachliche Erziehung ihrer Kinder und setzen sich aktiv dafür ein, zeigen jedoch auch ein hohes Maß an Anpassungsbereitschaft am Sprachgebrauch ihrer Kinder und empfinden Empathie für diese. Zudem scheinen die Elternteile „die sprachliche Entwicklung des Kindes aufmerksam zu beobachten“ (Uçan 2022, S. 209).

Ich beobachte meine Kinder und sobald wir gemerkt haben in der Familie: "Gut, sie sprechen halt nur Deutsch", haben wir es auch dabei belassen. [...] Wenn Sie Kinder haben, schauen sie mal: [...] „Was spricht es, Deutsch oder Türkisch?“ „Auf welcher Sprache versteht sie mich?“ Und bei meinen Kindern habe ich das relativ schnell gemerkt. Sie waren auch sehr früh im Kindergarten, muss ich sagen, mit eineinhalb Jahren, dass sie eigentlich jetzt nicht wirklich Interesse an der türkischen Sprache hatten, weil sie acht Stunden am Tag mit deutscher Sprache verbracht haben. Und sobald wir gemerkt haben: "Gut, die sprechen jetzt nur Deutsch miteinander oder untereinander, mit uns", haben wir jetzt nicht wirklich gesagt: "Wir reden jetzt Türkisch." (M2:64)

Die Anpassung und Orientierung der Mütter am Sprachgebrauch der Kinder lässt sich vor allem auch daran erkennen, dass in keiner der Kernfamilien alle Kinder einheitlich in der

gleichen Sprache kommunizieren und diese auf demselben Niveau beherrschen. In Zusammenhang mit dem Sprachgebrauch mehrsprachiger Menschen wird auch von ‚*stärkerer*‘ und ‚*schwächerer Sprache*‘¹² gesprochen.

Mit [Personenname] mehr Bosnisch, mit dem Kleinen eher Deutsch. Es ist ein Mischmasch, je nachdem, wie es ihnen leichter fällt. (M4:44)

Sichtbar an den vorangegangenen Erklärungen der Mütter wird die aktive Rolle der Kinder bei der Gestaltung der familiären Sprachpraxis. Sie leisten mit ihren eigenen Sprachpräferenzen einen entscheidenden Beitrag zur Organisation und Strukturierung des familiären Sprachgebrauchs (vgl. Uçan 2022, S. 235), worauf Eltern und Erziehungsbeauftragte – insbesondere in der zweiten Einwanderungsgeneration – häufig mit einer Anpassung reagieren (vgl. ebd.).

5.16. ‚*Intellektuelles Deutsch*‘ > ‚*Straßen-Slang*‘

Ein weiteres Anliegen der Mütter im Kontext der sprachlichen Bildung ihrer Kinder betrifft den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen und Kenntnisse im Deutschen.

Also ich möchte nicht, dass nur dieses [...] street-speak, [...] nur die Basis-Sachen vom Deutschen können, sondern dass sie wirklich intellektuell sich auch später mal unterhalten können. (M2:58)

Ich merke bei Jugendlichen in letzter Zeit diesen Straßen-Slang. Ist okay, können sie sprechen von mir aus. [...] aber ich möchte, dass sie auf der anderen Seite auch dieses diplomatische Deutsch, dass sie auch diesen Teil der Sprache beherrschen. (M3:26)

Einerseits zeigt sich hier ein Bewusstsein für die unterschiedlichen sprachlichen Register des Deutschen und andererseits die Einschätzung darüber, dass die deutsche Bildungssprache, – von den Müttern (M2, M3) auch als *diplomatische* oder *intellektuelle* Sprechweise bezeichnet – eine deutlich anspruchsvollere und gehobene Art des Sprechens und Schreibens darstellt. Die Forschungspartnerinnen erachten den Erwerb des formellen Registers nicht nur als Voraussetzung und Bedingung für Bildungserfolg (vgl. Uçan 2022, S. 253–254), sondern als generell erstrebenswerten Kommunikationsstil. Ausgehend von den introspektiven, sprachbiographischen Erzählungen der Mütter, ergibt sich die Annahme, dass eine kausale Verbindung zwischen dem Wunsch nach dem Erwerb bildungs-

¹² Die Sprachen, die zwei-/mehrsprachige Menschen sprechen sind sehr selten in gleicher Art und Weise ausgebildet (vgl. Leist-Villis 2016, S. 35). „Meistens ist eine Sprache stärker als die andere, es fällt leichter, flüssig in ihr zu sprechen, vielleicht ist der Wortschatz größer und die Sprache auch innerlich dominanter“ (ebd.). Welche Sprache stärker und welche schwächer ist, kann von ganz unterschiedlichen Faktoren, wie dem Alter, den sozialen Kontakte, der Sprachverteilung in der Familie etc., abhängen. (vgl. ebd., S. 36)

sprachlicher Kompetenzen und den eigenen Erfahrungen besteht. Umfassende Deutschkenntnisse, die das formelle sprachliche Register einschließen, dienen für viele Eltern und Erziehungsberechtigte unter anderem

als Schutz vor Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen. Eltern verweisen z. T. auf selbst gemachte negative Erfahrungen mit der deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft und schreiben Deutschkenntnissen auf hohem Niveau vor diesem Hintergrund eine Schutzfunktion zu, durch deren Sicherung das Kind entsprechende Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen durch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft vermeiden kann. (Uçan 2022, S. 194)

Der *bloße* Erwerb des Deutschen wird von vielen Eltern und Erziehungsberechtigten daher auch als nicht ausreichend bewertet, „um Ausgrenzung, Diskriminierung und (Bildungs-)Misserfolgen entgegenzuwirken (vgl. ebd., S. 253). „[Stattdessen] wird der Erwerb einer bestimmten Varietät angestrebt, die Eltern und Erziehungsberechtigte als *vernünftig* und *ordentlich* charakterisieren (vgl. ebd.).

Ich versuche, richtig mit ihnen zu sprechen. [...] auf Hochdeutsch oder auf einer Alltagssprache zu antworten. (M3:26)

[...] falsche Aussagen, ich sage jetzt mal ganz grob die Dorfsprache. Wenn sie mit mir Türkisch reden, dann tun sie so komische Wörter verwenden, was ich gar nicht mag, und das hören sie sich eigentlich nur von den Medien an oder von den Freunden und finden das natürlich lustig. [...] Also das will ich dann gar nicht und da reagiere ich auch sehr schnell, dass das [...] ja nicht sitzen bleibt [...]. (M2:32)

Den verschiedenen sprachlichen Registern, aber auch Sprachvarietäten werden auf diese Weise unterschiedliche Wertigkeiten zugeschrieben (vgl. Uçan 2022, S. 100). Deutlich zu erkennen ist hierbei, dass die Forschungspartnerinnen, unabhängig davon, um welche Sprache es sich handelt, großen Wert darauflegen, ihren Kindern die standardisierte Varietät der jeweiligen Sprache zu vermitteln, um möglicherweise Stigmatisierung durch *schlechtes* Türkisch und Deutsch präventiv entgegenzuwirken (vgl. ebd., S. 107). Uçan (2022) bemerkt, dass es sich hierbei um eine Kenntnis über die verschiedenen Varietäten des Deutschen handelt, die insbesondere bei Eltern und Erziehungsberechtigten in der zweiten Migrationsgeneration zu beobachten ist (vgl. ebd., S. 194). Sie teilen das

Bewusstsein dafür, dass der Gebrauch der deutschen Sprache in soziale Distinktionsprozesse eingebettet ist, im Rahmen derer sich Eltern mit dem eigenen familiären Sprachgebrauch positionieren. Demnach reicht der ‚bloße‘ Erwerb des Deutschen nicht aus, um Bildungserfolg zu haben und zu einer höheren sozialen Gruppe zu gehören, sondern es muss eine bestimmte Varietät der Sprache erworben werden. (ebd., S. 194)

6. Fazit und Ausblick

6.1. Resümee

Im Zentrum des Erkenntnisinteresses stand die Ermittlung komplexer Zusammenhänge zwischen den individuellen Sprachbiographien, den Einflüssen von Sprachprestige und den Einstellungen zu Sprachen sowie zur Mehrsprachigkeit im Allgemeinen. Ein besonderes Augenmerk wurde zudem auf das Verhältnis zwischen den eruierten Spracheinstellungen und dem sprachlichen Erziehungsverhalten bzw. der familiären Sprachpraxis gelegt. Das Ziel konnte insofern erreicht werden, als mithilfe problemzentrierter Interviews tiefgründige Einblicke in die sprachliche Lebenswelt der Eltern und Erziehungsberechtigten und den genannten Zusammenhängen gewonnen werden konnten, die ich im Folgenden prägnant zusammenfassen möchte.

In der Untersuchung konnte beleuchtet werden, wie vielfältig und individuell die Sprachbiographien der teilnehmenden Elternteile, ihre Spracheinstellungen sowie ihre Wahrnehmung von Sprachprestige sind. Eine der zentralen Erkenntnisse ist, dass die Spracheinstellungen der Mütter von großen Unsicherheiten, Bedenken und Sorgen geprägt sind. Dazu gehören Ängste betreffend den Misserfolg der Kinder im Bildungs- und Berufskontext, die Herausforderung der (doppelten) Halbsprachigkeit oder etwa die Verkümmern der Erstsprache, die einen Identitätsverlust mit sich ziehen könnte. Deutlich wurde auch, dass die ablehnende Haltung gegenüber den Erstsprachen und die Präferenz der Zweitsprache Deutsch, wie anhand des Beispiel zweier der Mütter (M1, M2) eruiert werden konnte, nicht – wie von einigen pädagogischen Fachkräften angenommen wird – auf mangelndes Interesse der Eltern an mehrsprachiger Erziehung zurückzuführen sind. Vielmehr sind sie das Resultat der Herausforderungen, denen die Mütter im Laufe ihrer Sprachbiographien, insbesondere in der Kindheit und im Bildungskontext begegnet sind. Eng in Verbindung damit steht die Prioritätsetzung hinsichtlich des Erwerbs des Deutschen, um einerseits potenziellen Gefahren und Hürden, die sich aufgrund defizitärer Sprachkenntnisse für ihre Kinder ergeben könnten, präventiv entgegenzuwirken und andererseits ihnen den Weg zu einer erfolgreichen Bildungs- und Berufslaufbahn zu ebnen.

Eine weitere bedeutsame Beobachtung betrifft den zentralen Stellenwert der Erstsprache für zwei der Mütter (M3, M4). Sie weist eine enge Verwobenheit mit ihrer Identität auf und spielt eine entscheidende Rolle für den Erhalt dieser. Die starke emotionale Bindung zur Erstsprache geht bei diesen Müttern einher mit der Angst vor Assimilation und dem Bedürfnis nach sprachlicher Loyalität. Herauszulesen an den Äußerungen ist einerseits die Sorge um den Verlust der Erstsprache und der Druck, dieser loyal bleiben zu müssen,

andererseits ist es die Zweitsprache Deutsch, die als *conditio sine qua non*, d.h. eine unerlässliche Bedingung für Bildungs- und Berufserfolg erachtet wird. Auf Grundlage dieses Spannungsverhältnisses lassen sich die sprachlichen Präferenzen und Erziehungsziele der Eltern begründen.

Die Darstellungen der Mütter indizieren wichtige Anhaltspunkte dafür, dass die genannten Sorgen und Unsicherheiten einen bedeutenden Einfluss auf die Spracheinstellungen sowie die sprachlichen Erziehungsziele haben, und sich folglich auch maßgeblich auf die Gestaltung der familiären Sprachorganisation auswirken. In Zusammenhang damit hat sich gezeigt, dass Kinder nicht nur Empfänger:innen der familiären Sprachorganisation sind, sondern diese aktiv und in hohem Maße mitgestalten. Auch veranschaulichen die Ergebnisse, dass es sich hierbei um keine Strukturierung der familiären Sprachpraxis handelt, die in allen Kernfamilien identisch ist, sondern diese starke Variationen aufweist. Gleichzeitig verweist dieser Umstand auf die Heterogenität innerhalb der Gruppe von Menschen, Eltern und Erziehungsberechtigten in der zweiten Migrationsgeneration und ist ein Beleg dafür, dass keine Verallgemeinerungen hinsichtlich ihres Sprachgebrauchs vorgenommen werden können.

Die Untersuchungsergebnisse belegen, dass sich viele Eltern und Erziehungsberechtigte in den postmigrantischen Generationen erhebliche Gedanken um die sprachliche Erziehung und Bildung ihrer Kinder machen und großes Engagement hierfür aufbringen. Sichtbar wird dies insbesondere an der Bestrebung, ihren Kindern sowohl quantitativ als auch qualitativ hochwertigen sprachlichen Input zu bieten, indem die familiäre Sprachpraxis so organisiert wird, dass jeder Elternteil, mit den Kindern in der Sprache kommuniziert, in denen er/sie sich am besten bzw. möglichst fehlerfrei ausdrücken kann. Sie erachten es als zentrale Aufgabe und Verantwortung im Sinne der sprachlichen Erziehung, als gute sprachliche Vorbilder aufzutreten. Auf der einen Seite verfolgen die Mütter ihre selbstgesetzten sprachlichen Erziehungsziele, während auf der anderen Seite eine starke Orientierung am Sprachgebrauch und den sprachlichen Präferenzen der Kinder stattfindet.

Festgestellt werden konnten vielerlei Differenzen unter den Forschungspartnerinnen, bspw. die vielfältigen Sprachbiographien, die individuellen Spracheinstellungen und die unterschiedliche Sprachorganisation betreffend. Allerdings sind auch Gemeinsamkeiten vorzufinden, etwa das Vorhandensein des Bewusstseins einer kollektiven Identität (*Wir-Identität*) und die daraus resultierende solidarische Haltung, die nicht nur die eigene Sprachgemeinschaft einschließt, sondern vielmehr die Wahrnehmung als Gruppe der *„Gastarbeiter:innenkinder“* umfasst. Gemein haben die Müttern auch, dass sie keine konkreten und klaren Vorstellungen darüber haben, was im Bildungskontext und in Bezug

auf die sprachliche Erziehung von ihnen erwartet wird. Die Ausführungen deuten darauf hin, dass der Hauptgrund für diese Ungewissheit, die widersprüchlichen Haltungen an den Bildungsinstitutionen wie der Schule oder elementarpädagogischen Einrichtungen sind, die mit unterschiedlichen, teils gegensätzlichen Erwartungen und Anforderungen an Eltern und Erziehungsberechtigte herantreten. Hinzu kommt, dass sich die Mütter im Schulkontext nicht ausreichend in die sprachlichen Bildungsprozesse ihrer Kinder involviert fühlen, sodass bspw. ihre Kinder ohne ihr Wissen über einen längeren Zeitraum in den Sprachförderunterricht geschickt wurden, wie am Beispiel von M1 zu beobachten ist. Die Erfahrungen der Elternteile verweisen darauf, dass, obwohl sie als primär Verantwortliche für die sprachliche Bildung und Erziehung ihrer Kinder gelten, nicht immer als Kooperationspartner:innen und Expert:innen der Lebenswelten ihrer Kinder anerkannt werden. Sie hegen daher den Wunsch nach offener Kommunikation, Transparenz und mehr Einbindung im Bildungssystem. Dass dies ein großes Anliegen für viele Eltern und Erziehungsberechtigte darstellt, ist auch daran zu erkennen, dass sich sehr viele Personen in der ersten und zweiten Migrationsgeneration gemeldet haben, um an der Untersuchung teilzunehmen.

Darüber hinaus hat sich herausgestellt, dass die Mütter eine grundsätzlich positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit aufweisen, die sie in den Interviews auch mit den Worten „bir lisan - bir insan, iki lisan - iki insan“ oder „eine Sprache - ein Mensch, zwei Sprachen - zwei Menschen“ ausdrückten. Allerdings wurde in Anbetracht ihrer Äußerungen auch deutlich, dass größtenteils die Präferenz prestigereicherer Sprachen besteht. Eine interessante Erkenntnis hierbei war, dass dies selbst bei jener Mutter (M3) beobachtet werden konnte, die eine kritische Haltung gegenüber Sprachprestige im Allgemeinen und insbesondere der Vorherrschaft des Englischen äußerte. Das ist ein wichtiges Indiz dafür, wie wirkmächtig Diskurse über Sprachen sind und wie tief sie in unserem Unterbewusstsein verankert sind.

Des Weiteren belegen die Erzählungen der Elternteile, dass mehrsprachige Menschen nicht von Natur aus bereit sind und dazu neigen, ihre Erstsprache zugunsten einer anderen – in unserem Fall der Zweitsprache Deutsch – aufzugeben, sondern dies weit mehr erfordert als bloß persönliche Vorlieben. Insbesondere die Erstsprache, die von vielen Menschen mit der Familie und der Familiengeschichte assoziiert wird, wird von diesen nicht grundlos verweigert, oder gar als Hindernis und Störfaktor für den Erwerb anderer Sprachen sowie für schulischen Erfolg wahrgenommen. Vielmehr ist die Ablehnung der Erstsprache das Ergebnis vielfältiger und negativer Erfahrungen, die Menschen im Laufe ih-

rer Sprachbiographien machen und darüber hinaus die diskursive Wertigkeit von Sprachen innerhalb der Gesellschaft, in der sie leben. Letzterem kommt insofern eine entscheidende Rolle bei der Formung von Spracheinstellungen zu, als die Mütter über ein starkes Bewusstsein darüber verfügen, dass weder ihren eigenen Erstsprachen noch anderen Migrationssprachen und Minderheitensprachen ein hohes Sozialprestige anhaftet bzw. zuerkannt wird. Damit geht für die Eltern auch ein gewisses Diskriminierungspotenzial durch das Sprechen dieser Sprachen einher, was nicht selten – und am Beispiel von M1 und M3 gut zu beobachten ist – eine vermehrte Distanz gegenüber der Erstsprache zur Folge hat.

6.2. Ausblick

Die vorliegende Untersuchung trägt trotz der begrenzten Anzahl von vier Elternteilen zum Erkenntniszuwachs im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bei, indem sie darlegt, dass es nicht nur mehrsprachige Kinder sind, die in die Bildungsinstitutionen eintreten, sondern auch ihre Eltern und Erziehungsberechtigten, mit ihren vielfältigen Sprachbiographien, Einstellungen, Wünschen, aber auch Unsicherheiten und Sorgen. Sie sind nicht nur als *„migrantische Eltern/Erziehungsberechtigte“*, *„Eltern/Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund“*, oder *„Eltern/Erziehungsberechtigte migrantischer Kinder“* zu verstehen. Sie zeigen, dass ihre (sprachliche) Realität viel komplexer ist als stereotypisierte Annahmen und fremdzugeschriebene Narrative, die bspw. davon ausgehen, dass Menschen aus Familien mit Einwanderungsgeschichte ausschließlich in der Erstsprache kommunizieren würden, weil sie der Zweitsprache Deutsch nicht mächtig sind, oder nur Deutsch sprechen würden, weil sie kein Interesse an der mehrsprachigen Erziehung und Bildung ihrer Kinder hätten.

Wenn wir das Ziel verfolgen, Kinder, die in mehrsprachigen Umgebungen aufwachsen, zu fördern und Bildungsdisparitäten entgegenzuwirken, müssen wir uns von stereotypisierten Zuschreibungen wie diesen verabschieden. Das impliziert auch, dass wir uns davon lösen, Angehörige der postmigrantischen Generationen als homogene und einheitliche Gruppe zu betrachten, in der alle die gleichen sprachlichen Erziehungsziele verfolgen, idente Sprachverhaltensmuster aufweisen und dieselben Einstellungen zu Sprachen haben. Um zu einem besseren Verständnis zu gelangen und positive Veränderungen herbeizuführen, scheint es unerlässlich, Eltern und Erziehungsberechtigten zuzuhören, sie nicht als Gegner:innen und *unterstützungswürdige Individuen* zu betrachten, sondern

vielmehr als Kooperationspartner:innen, und in diesem Sinne auch ihre Expertise als Bezugspersonen ihrer Kinder anzuerkennen. Denn ungeachtet unserer individuellen Spracheinstellungen, Präferenzen und Sprechweisen, treffen wir uns alle beim Wunsch und Ziel, Kindern den Weg zu einer erfolgreichen Bildungslaufbahn zu ebnen und sie beim Heranwachsen zu selbstbewussten Individuen zu fördern. So sitzen wir alle gemeinsam in einem Boot. „Eltern sitzen also auf alle Fälle als wichtige [Partner:innen] mit im Boot“ (Tracy 2008, S. 159), „eine Art von sprARCHE, auf der sich Sprachen und [Sprecher:innen] angstfrei entwickeln und äußern können [...]“ (ebd., S. 157).

7. Literaturverzeichnis

Abdelilah-Bauer, Barbara (2016): Zweisprachig aufwachsen: Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher. München: Verlag C. H. Beck.

Battacchi, Marco W. (1996): Emotion und Sprache. Zur Definition der Emotion und ihren Beziehungen zu kognitiven Prozessen dem Gedächtnis und der Sprache. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Bellet, Sandra (2016): Sprachenportraits - ein introspektives Instrument für das eigene Spracherleben. URL: https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/SBellet_-_Sprachenportraits.pdf [Stand am 25.03.2023].

Bergold, Jarg & **Thomas**, Stefan (2010): Partizipative Forschung. In: Mey, Günther / Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 333–344.

Bjegač, Vesna (2020): Sprache und (Subjekt-)Bildung: Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext Mehrsprachigkeit und Bildung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Brizić, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster: Waxmann.

Busch, Brigitta (2012): Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien. Klagenfurt: Drava. URL: https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/Busch_Sprachliches_Repertoire.pdf [Stand am 20.03.2023].

Busch, Brigitta (2016): Niemand ist einsprachig Sprachrepertoire und Spracherleben. Universität Wien GESTALTtage 2016: SPRACHE UND SPRECHEN im Alltag, in der Therapie, in der Poesie, 29.–30. Jänner 2016. URL: https://oeagg.at/wp-content/uploads/2021/12/gt16_busch.pdf [Stand am 12.03.2023].

Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael / Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 7–22.

Cavanaugh, Jillian, R. (2020): Language ideology revisited. International Journal of the Sociology of Language. Berlin: DE GRUYTER MOUTON, Bd. 2020 (263), p. 51–57.

Cyffer, Norbert (2009): Gibt es primitive Sprachen oder ist Deutsch auch primitiv? In: Stolz, Thomas / Vossman, Christina / Dewein, Barbara (Hrsg.): Kolonialzeitliche Sprachforschung. Die Beschreibung afrikanischer und ozeanischer Sprachen während der Zeit der Kolonialherrschaft. Berlin: Akademie Verlag, S. 55–74.

Czyzak, Olga & **Siebold**, Kathrin (2022): Theoretische und methodologische Überlegungen zur Interaktionsforschung im Fach DaFZ – Einführung in die zweite Ausgabe der ZIAF 2(1): S. 3–10. URL: <https://journals.uni-marburg.de/ziaf/issue/view/300/75> [Stand am 15.05.2023].

de Cillia, Rudolf (2011): Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache. In: BIFIE (Hrsg.): Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP Deutsch. URL: <https://oester->

reichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publicationen_Rudolf_de_Cillia/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11_f%C3%BCr_BIFIE.pdf [Stand am 30.05.2023].

de Cillia, Rudolf (2013): Spracherwerb in der Migration. In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 3/2013. 15., aktualisierte Auflage. URL: http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publicationen/De_Cillia_2013_Spracherwerb_in_der_Migration.pdf [Stand am 15.04.2023].

Die Zukunft Sachsens (2021): Junge Menschen mit Migrationsvordergrund und diskriminierungskritische Perspektiven auf Jugendhilfe in Sachsen. Dresden: Kulturbüro Sachsen e. V. Fachstelle Jugendhilfe. URL: https://kulturbuero-sachsen.de/wp/wp-content/uploads/2021/07/Sachsens_Zukunft_WEB.pdf [Stand am 25.04.2023].

Dirim, İnci & Heinemann, Alisha (2016): Sprachliche Identität. Zur Problematik einer normativen Referenz. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 24 (2016) 2, S. 25–31. URL: <https://unipub.uni-graz.at/oerf/content/titleinfo/1646707/full.pdf> [Stand am 29.05.2023].

Dirim, İnci & Pokitsch, Doris (2018): (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ‚Deutsch als Zweitsprache‘. In: OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie) -Themenheft: Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken, 93. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 13–32.

Duarte, Joana & Döll, Marion (2010): Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (13), S. 707–716.

Du Bois, John W. (2007): The stance triangle. In: Englebreton, Robert (Hrsg.): Stancetaking in discourse. Subjectivity, evaluation, interaction. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins (Pragmatics & Beyond, N.S. 164), S. 139–182, hier: S. 163. URL: <http://www.spitzmueller.org/docs/paes-wien-2014-06-03.pdf> [Stand am 18.05.2023].

Fırat, Ümit (2008): 27 Mayıs, Kürtler ve Şark Islahat Planı Kararnamesi. In: bianet. URL: <https://bianet.org/yazi/27-mayis-kurtler-ve-sark-islakat-plani-kararnamesi-107183> [Stand am 28.07.2023].

Garms-Homolová, Vjenka (2020): Sozialpsychologie der Einstellungen und Urteilsbildung. Lässt sich menschliches Verhalten vorhersagen? Berlin / Heidelberg: Springer Verlag.

Garrett, Peter (2010): Attitudes to Language (Key Topics in Sociolinguistics). Cambridge: Cambridge University Press.

Gläser-Zikuda, Michaela (2019): Forschungsdiseins und Mixed-Methods. URL: https://www.oefeb.at/uploads/files/Emerging_Researchers/Linz_Design_Mixed_Methods_2019_Handout_1_.pdf [Stand am 11.05.2023].

Goethe-Institut (o. J.): Stellenausschreibung: „Honorarlehrkraft für Deutsch Als Fremdsprache“ URL: <https://www.goethe.de/ins/tr/de/sta/ist/ueb/kar/odk.html> [Stand 01.08.2023].

Gräf, Sarah & Pürckhauer, Andrea (2020): Alternativen zum "Migrationshintergrund" In: MEDIENDIENST INTEGRATION. URL: <https://mediendienst-integration.de/artikel/alternativen-zum-migrationshintergrund.html> [Stand am 26.04.2023].

Grotek, Edyta & Norkowska, Katarzyna (Hrsg.) (2016): Sprache und Identität – Philologische Einblicke. Berlin: Frank & Timme.

Gürbey, Gülistan (2012): Die türkische Kurdenpolitik unter der AKP-Regierung: alter Wein in neuen Schläuchen? (GIGA Focus Nahost, 11). Hamburg: GIGA German Institute of Global and Area Studies - Leibniz-Institut für Globale und Regionale Studien, Institut für Nahost-Studien.

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

Hill, Marc (2019): Integration postmigrantisch gelesen. In: Böttcher, Alexander / Hill, Marc / Rotter, Anita / Schacht, Frauke / Wolf, Maria A. / Yıldız, Erol (Hrsg.): Migration bewegt und bildet Kontrapunktische Betrachtungen. Innsbruck: innsbruck university press, S. 29–42. URL: https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903187474.pdf [Stand am 05.05.2023].

Knappik, Magdalena & **Ayten**, Asli C. (2020): Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In: Fereidooni, Karim / Simon, Nina (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 233–265.

Kohlenberger, Judith (2021): Migrationshintergrund – ein überholter Begriff. In: DER STANDARD. URL: <https://www.derstandard.at/story/2000123540531/migrationshintergrund-ein-ueberholter-begriff> [Stand am 05.05.2023].

Korb, Christina (2014): Spracheinstellung und Migration. Subjektspositionen und Sprachideologien multilingualer Individuen. Diplomarbeit (Karl-Franzens-Universität Graz - Institut für Sprachwissenschaft). URL: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/242380/full.pdf> [Stand am 10.05.2023].

Kötter-Mathes, Stefanie (2020): Inhaltsanalytische Auswertung. In: Leistungsbeurteilung in zentralen Prüfungen: Lehrkräftewahrnehmungen der landesweit vorgegebenen Erwartungshorizonte im Prüfungsfach Deutsch. Educational Governance, Bd. 51. Dissertation (Universität Duisburg-Essen - Fakultät für Bildungswissenschaften). Wiesbaden: Springer VS.

Krumm, Hans J. (2020): Mehrsprachigkeit und Identität. In: Gogolin, Ingrid / Hansen, Antje / McMonagle, Sarah / Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 121–125.

Kupplent, Eva (2010): Mehrsprachigkeit (er-) leben – Sprachförderung durch Tandem-Lernen. Diplomarbeit (Karl-Franzens-Universität Graz - Institut für Germanistik). URL: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/211169?originalFilename=true> [Stand am 30.05.2023].

Langanger, Simone (2011): Länderinformation n°12. Minderheiten in der Türkei: Die Kurden. In: BM.I/Österreichischer Integrationsfonds. URL: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/cotent/AT/Downloads/Publikationen/n12_Laenderinfo_Minderheiten_in_der_Tuerkei_Die_Kurden.pdf [Stand am 27.07.2023].

Lehmann, Christian (1999): Documentation of endangered languages. A priority task for linguistics. Erfurt: Seminar für Sprachwissenschaft der Universität (ASSidUE, 1). [Original von Nr. 118]. URL: <https://christianlehmann.eu/publ/ASSidUE01.pdf> [Stand am 26.06.2023].

Lehner, Sabine (2017): Sprachliches Kapital und ›Integration‹ Bourdieus sprachlicher Markt revisited am Beispiel der österreichischen ›Integrationsbotschafter_innen‹. In: Wiener Linguistische Gazette (80th ed., pp. 81–107). Universität Wien - Institut für Sprachwissenschaft. URL: https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/802017/lehner-kapital.pdf [Stand am 14.04.2023].

- Leist-Villis, Anja** (2016): Elternratgeber: Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern. Tübingen: Stauffenburg.
- Leist-Villis, Anja** (2017): Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu Mehrsprachigkeit: Ein Erhebungsinstrument. Bonn. URL: <http://zweisprachigkeit.net/Leist-Villis%202017%20Einstellungen%20zu%20Mehrsprachigkeit%20Ein%20Erhebungsinstrument> [Stand am 14.03.2023].
- lehrerforen.de** (2016): Nichtmuttersprachler als Lehrer? URL: <https://www.lehrerforen.de/thread/42502-nichtmuttersprachler-als-lehrer/> [Stand am 15.05.2023].
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang** (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. Forschungs-paradigmen Forschungsparadigmen - Wertungen - Ethik. URL: https://www.uni-siegen.de/phil/sozial_wissenschaften/soziologie/mitarbeiter/ludwig-mayerhofer/methoden/methoden_downloads/meth1_2_2006.pdf [Stand am 19.05.2023].
- Maitz, Péter** (2015): Sprachvariation, sprachliche Ideologien und Schule. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 82(2), S. 206–227. URL: https://boris.unibe.ch/121430/1/cikkm-_Sprachvariation_-sprachliche-Ideologien-und-Schule_.pdf [Stand am 14.04.2023].
- Mayring, Philipp** (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 2(1), 11 S. URL: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/9684> [Stand am 19.05.2023].
- Mayring, Philipp** (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp** (2010): Design. In: Mey, Günther / Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225–237.
- Mayring, Philipp** (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Methodenzentrum Ruhr Universität Bochum** (o. J.). Forschungsethik in der qualitativen Sozialforschung. URL: <https://methodenzentrum.ruhr-uni-bochum.de/elearning/forschungsethik-in-der-quali-tativen-sozialforschung/> [Stand am 16.05.2023].
- Mruck, Katja & Mey, Günther** (Hrsg.) (2010): Interviews. In: Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 423–435.
- Müller, Bernadette** (2009): Identität Soziologische Analysen zur gesellschaftlichen Konstitution der Individualität. Dissertation (Karl-Franzens-Universität Graz - Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät). URL: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/207901?original-Filename=true> [Stand am 24.04.2023].
- Oppenrieder, Wilhelm & Thurmair, Maria** (2003): Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, Nina (Hrsg.): Sprachidentität – Identität durch Sprache. Tübingen: Narr Verlag, S. 39–60.
- Pavlenko, Aneta** (2006): Living with Multiple Languages: Multilingualism, Identity, and Belonging, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 9(5), p. 678–683.
- Pokitsch, Doris** (2022): Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft. Reihe: Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Dissertation (Universität Wien - Institut für Germanistik). Wiesbaden: Springer VS.

- Riehl**, Claudia M. (2004): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen: Narr Verlag.
- Riehl**, Claudia M. (2019): Code-Mixing. In: Sprache im Fach (Hrsg.). München, Eichstätt. URL: https://epub.ub.uni-muenchen.de/61751/1/Riehl_Code-Mixing.pdf [Stand am 29.05.2023].
- Riesenfelder**, Andreas / **Danzer**, Lisa / **Reichert**, Helga / **Wetzel**, Petra (2011): Endbericht Entsendungen und Überlassungen nach Österreich, Lohndumping. Eine Studie mit Fokus auf dem Baubereich. Wien: L&R SOZIALFORSCHUNG. URL: https://www.arbeiterkammer.at/in-fopool/akportal/Studie_MigrantInnen_2012-1.pdf [Stand am 29.04.2023].
- Scharff Rethfeldt**, Wiebke (2018a): Viele Sprachen sprechen. Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Sprachentwicklung. In: kindergarten heute, 48(6), S. 16–18. URL: <http://media.herder.de/files/kindergarten-heute-f-48-6-7-2018-16-18-viele-sprachen-sprechen-bedeutung-von-mehrsprachigkeit-fuer-die-sprachentwicklung.pdf> [Stand am 28.05.2023].
- Scharff Rethfeldt**, Wiebke (2018b): Viele Sprachen sprechen: Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Sprachentwicklung. In: kindergarten heute. URL: <https://www.herder.de/kiga-heute/fachmagazin/archiv/2018-48-jg/6-7-2018/viele-sprachen-sprechen-bedeutung-von-mehrsprachigkeit-fuer-die-sprachentwicklung/>
- Scheibler**, Petra (o. J.): QUALITATIVE INHALTSANALYSE. In: studi-lektor.de. URL: <https://studi-lektor.de/tipps/qualitative-forschung/qualitative-inhaltsanalyse.html#ablaufmodell> [Stand am 25.06.2023].
- Scheller-Boltz**, Dennis (2017): Identität und Sprache: Zum interdependenten Verhältnis von Identitätskonstruktion und Sprachgebrauch. In: Wiener Slawistischer Almanach, 80/ 2017, S. 279–305. URL: https://www.academia.edu/35977332/Identit%C3%A4t_und_Sprache_Zum_interdependenten_Verh%C3%A4ltnis_von_Identit%C3%A4tskonstruktion_und_Sprachgebrauch [Stand am 30.03.2023].
- Schnar**, Natalie (2010): Sprache als Kriterium ethnischer Identität: eine empirische Studie zum Stellenwert des Russischen im Ethnizitätskonzept russlanddeutscher Jugendlicher in der Diaspora Deutschland. Hamburg: Dr. Kovač.
- Schröder**, Ingrid (2019): Sprachbiografie und Spracheinstellung. Niederdeutsch als Mittel der Identitätsstiftung in der Großstadt? In: Eichinger, Ludwig M. / Plewnia, Albrecht (Hrsg.): Neues vom heutigen Deutsch. Empirisch - methodisch - theoretisch. (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2018). Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 99–120.
- Schwartz**, Mila (2010): Family language policy: Core issues of an emerging field. Applied Linguistics Review. Berlin: DE GRUYTER MOUTON, 2010 (1), p. 171–192.
- Sieger**, Sonja & **Winter**, Christina (2022): Kooperation in der sprachlichen Bildung mit Eltern in mehrsprachigen Kindertagesstätten aus Sicht pädagogischer Fachkräfte. ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge (2022), 4 (2), S. 17–30 URL: <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/8266278.pdf> [Stand am 18.03.2023].
- Silverstein**, Michael (1979): Language structure and linguistic ideology. In: Clyne, Paul R. / Hanks, William F. / Hofbauer, Carol L. (Hrsg.): The Elements: A Parasection on Linguistic Units and Levels. Chicago: Chicago Linguistic Society, p. 193–247. URL: <http://www.spitz-mueller.org/docs/praes-wien-2014-06-03.pdf> [Stand am 12.04.2023].

- Sipar**, Nalan (2013): Kurdische Sprache. In: Deutsche Welle (DW). URL: <https://www.dw.com/de/die-kurdische-sprache-in-der-t%C3%BCrkei/a-17183125> [Stand am 22.07.2023].
- Soukup**, Barbara (2019): Sprachreflexion und Kognition: Theorien und Methoden der Sprach-einstellungsforschung. In: Antos, Gerd / Niehr, Thomas / Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. Berlin: de Gruyter, S. 83–106. URL: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110296150-005/html> [Stand am 17.05.2023].
- Spitzmüller**, Jürgen (2014). Sprachideologie und/als soziale Positionierung. Eine metapragmatische Modellierung diskursiver Indexikalität. Universität Zürich-Deutsches Seminar / Universität Wien, 3. 6. 2014. URL: <http://www.spitzmueller.org/docs/paes-wien-2014-06-03.pdf> [Stand am 12.04.2023].
- Stamann**, Christoph / **Janssen**, Markus / **Schreier**, Margrit (2016): Qualitative Inhaltsanalyse - Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 17(3), S. 1–16.
- Statistik Austria** (2021): Statistisches Jahrbuch. Migration & Integration. Zahlen - Daten – Indikatoren. Wien. URL: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Statistikbroschuere/OEIF_Statistisches_Jahrbuch_2021.pdf [Stand am 29.04.2023].
- Statistik Austria** (2022): Mehr als ein Viertel der österreichischen Gesamtbevölkerung hat Migrationshintergrund. Statistisches Jahrbuch Migration & Integration 2022. URL: <https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2022/07/20220725MigrationIntegration2022.pdf> [Stand am 10.03.2023].
- Statistik Austria** (2023): Bevölkerung nach Alter/Geschlecht. URL: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/bevoelkerungsstand/bevoelkerung-nach-alter/geschlecht> [Stand am 30.04.2023].
- Steinhardt**, Isabel (2019): Induktives und deduktives Codieren. In: Sozialwissenschaftliche Methodenberatung. URL: <https://sozmethode.hypotheses.org/842> [Stand am 01.08.2023].
- Steinke**, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 319–331. URL: http://www.geffers.info/psychologie/zus/Steinke_2000_Guetekriterien_qualitativer_Forschung.pdf [Stand am 15.06.2023].
- Steinke**, Ines (2009): Die Güte qualitativer Marktforschung. In: Buber, Renate / Holzmüller, Hartmut H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden – Analysen. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 261–284.
- Tankir**, Mehmet F. (2018): Sprache und Individuum. Einfluss von sozioökonomischen und sprachpolitischen Missverhältnissen auf das Identitätskonstrukt. mitSPRACHE. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik, 50(3), S. 5–14. URL: https://www.sprachheilpaedagogik.at/zeit-sch_akt.php?spez=421 [Stand am 15.06.2023].
- Tankir**, Mehmet F. (2019): „Gebot 11: Du sollst nicht verstummen (lassen)!“ Wie sich linguistische Sprechverbote und -gebote auf das kindliche Identitätskonstrukt auswirken können. In A. Paier (Hrsg.), SPRACH[]RÄUME eröffnen – gestalten - erleben. Sprachheilpädagogik aktuell – Interdisziplinäre Einblicke und Ausblicke (S. 145–168). Wien: Lernen mit Pfiff.
- Tracy**, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können, 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke.

- Uçan**, Yasemin (2022): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit – Eine qualitative Studie zu Erziehung und Elternschaft im Kontext von Migration. Wiesbaden: Springer VS.
- Vološinov**, Valentin N. (1975): Marxismus und Sprachphilosophie: grundlegende Probleme der soziologischen Methode in der Sprachwissenschaft. In: Weber, Samuel M. (Hrsg.). Frankfurt am Main: Ullstein.
- von Kardorff**, Ernst & **Schönberger**, Christine (2010): Evaluationsforschung. In: Mey, Günther, Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 367–381.
- von Unger**, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Witzel**, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, S. 227–255. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-5630> [Stand am 18.05.2023].
- Witzel**, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519> [Stand am 18.05.2023].
- Wojtaszek**, Anna Emilia (2010): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Identitätsbildung. Diplomarbeit (Universität Wien - Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät).
- Yıldırım**, Aren (2023): BİR YÜZYIL, BİR REJİM VE ANADİLİ|KÜRTÇE. Cumhuriyetin 100 yılı ve Kürt dili politikası. In: bianet. URL: <https://bianet.org/yazi/cumhuriyetin-100-yili-ve-kurt-dili-politikasi-274531> [Stand am 28.07.2023].
- Yıldız**, Erol (2014): Postmigrantische Perspektiven. Aufbruch in eine neue Geschichtlichkeit. In: Yıldız, Erol / Hill, Marc (Hrsg.): Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag, S. 19–36 <https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/transcript.9783839425046.19> [Stand am 25.05.2023].
- Yıldız**, Erol (2018): Postmigrantische Lebenspraxen jenseits der Parallelgesellschaft. In: Blank, Beate / Gögercin, Süleyman / Sauer, Karin E. / Schramkowski, Barbara (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–66.
- Yıldız**, Erol (2019): Stadt ist Migration – Migration ist Stadt. In: Böttcher, Alexander / Hill, Marc / Rotter, Anita / Schacht, Frauke / Wolf, Maria A. / Yıldız, Erol (Hrsg.): Migration bewegt und bildet Kontrapunktische Betrachtungen. Innsbruck: innsbruck university press, S. 71–86. URL: https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903187474.pdf [Stand am 05.05.2023].
- Yıldız**, Erol (2021): Das Postmigrantische und das Politische. Eine neue Kartographie des Möglichen. In: Gensluckner, Lisa / Ralser, Michaela / Thomas-Olalde, Oscar / Yıldız, Erol (Hrsg.): Die Wirklichkeit lesen Political Literacy und politische Bildung in der Migrationsgesellschaft-Bielefeld: transcript Verlag, S. 21–42. URL: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/60952/9783839456149.pdf?sequence=1> [Stand am 29.07.2023].

Yıldız, Erol (2022): Postmigrantisch. In: Bartels, Inken / Löhr, Isabella / Reinecke, Christiane / Schäfer, Philipp / Stielike, Laura (Hrsg.): Inventar der Migrationsbegriffe. URL: https://www.migrationsbegriffe.de/media/pages/artikel/postmigrantisch/54356fd796-1642604735/inventar_postmigrantisch_2022_yildiz.pdf [Stand am 22.04.2023].

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: ‚stance triangle‘ (Du Bois 2007, S. 163) & ‚Standdreieck‘ (Spitzmüller 2014, S. 9) 12

Abbildung 2: Bevölkerung mit ‚Migrationshintergrund‘ (Statistik Austria 2021, S. 29)..... 23

Abbildung 3: Forschungsdesign (eigene Darstellung)..... 33

Abbildung 4: Codierbaum (erstellt in MAXQDA)..... 44

9. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Korpus 39

10. Anhang

10.1. Der Kurzfragebogen

Name
Alter
Beruf
Geburtsort
Geburtsort der Eltern
Erstsprache(n) (gesprochene & nicht gesprochen, verlernte, gar nicht erworbene Familiensprachen)
Wenn verheiratet oder in einer Partnerschaft - Erstsprache(n) der Partnerin / des Partners
Sprachen, die nach eigener Einschätzung gut gesprochen werden
Sprachen, in denen man sich nicht sehr versiert fühlt
Alter der Kinder/des Kindes und die Schulstufe
Wohnort mehrsprachig / einsprachig?

10.2. Der Leitfaden

Name/ Pseudonym: _____

1. *Du hast im Kurzfragebogen erläutert, dass du als Erstsprache _____ hast. Kannst du ein wenig darüber erzählen,*
 - welchen Stellenwert hat diese Sprache in deinem Leben hat?
 - welche Sprachen du nach eigener Einschätzung eher gut und welche eher weniger gut sprichst?
 - ob, es auch Sprachen gibt, die du im Alltag präferierst/meidest? Wenn ja, welche und warum?
2. *Du hast angegeben, dass deine Eltern in _____ geboren sind, du selbst aber in Österreich. Das bedeutet, dass du indirekt mit der Einwanderungsgeschichte deiner Eltern verbunden bist. Kannst du dich noch daran erinnern,*
 - wie es sich für dich angefühlt hat, mit zwei Sprachen aufzuwachsen?
 - wie die familiäre Sprachpraxis war?
 - ob und welche Erziehungsziele und -wünsche deine Eltern hatten?
3. *Du bist in Österreich geboren und hier zur Schule gegangen.*
 - Welche Erfahrungen hast du als mehrsprachiges Kind und Jugendliche gemacht?
 - Wie ist man dir und deinen Erstsprachen gegenübergetreten?
 - Gab es in der Bildungslaufbahn Situationen und besondere Ereignisse hinsichtlich deiner Mehrsprachigkeit, über die du ein wenig erzählen kannst?
4. *Du hast angegeben, dass dein Kind / deine Kinder _____ alt ist / sind.*
 - Welche Sprachen spricht ihr zuhause?
 - Gibt es Sprachen in eurem Repertoire, die ihr im Rahmen der familiären Sprachpraxis eher präferiert oder meidet? Wenn ja, welche und warum?
 - Switch oder mixt ihr auch? Was denkst du über diese Sprechweisen?
 - Gibt es Phasen / Situationen, in denen ihr mehr in einer Sprache kommuniziert und weniger in einer anderen? Wenn ja, welche und warum?
 - Welche Sprachen spricht dein Kind noch (z B. mit Großeltern, im Freundeskreis)?

5. *Oft haben Eltern und Erziehungsberechtigte konkrete Vorstellungen, Wünsche und Ziele hinsichtlich der sprachlichen Erziehung und Bildung ihrer Kinder.*
- Welche Rolle spielt die sprachliche Erziehung und Bildung deiner Kinder für dich?
 - Welche sprachlichen Erziehungsziele, -wünsche und -vorstellungen hast du?
 - Wie sehr engagierst du dich, um diese zu erreichen?
 - Wie wichtig ist es dir, dass deine Kinder ihre Erstsprache(n) lernen?
6. *Welche Sprachen findest du nützlich und welche eher unnützlich für deine Kinder?*
- Wenn du dir z. B. eine Sprache aussuchen müsstest, die deine Kinder erwerben sollen, welche wäre das?
 - Was denkst du über andere Migrationssprachen und Minderheitensprachen?
7. *Was denkst du, welchen Stellenwert deine Erstsprache in der österreichischen Gesellschaft hat?*
8. *Was denkst du, was man als Elternteil / Erziehungsberechtigte von dir in sprachlicher Hinsicht im Bildungssystem erwartet?*
9. *Es gibt Schulen, an denen seitens der Lehrkräfte und der Schulleitung nicht erwünscht wird, dass Kinder & Jugendliche untereinander in ihren Erstsprachen sprechen.*
- Was denkst du als Elternteil darüber?
 - Findest du Sprechverbote der Erstsprachen eher sinnvoll oder eher kontraproduktiv?
10. *Gibt es etwas an den Bildungsinstitutionen wie der Schule, das du als positiv empfandest?*
- Etwas, was dir besonders gefällt?
 - Eine positive Entwicklung?
11. *Möchtest du noch etwas ergänzen? Gibt es etwas, was dir hierzu am Herzen liegt?*
- Wünsche, Appelle?

10.3. Abstract (Deutsch)

„Türkisch braucht sie nicht und Kurdisch sowieso nicht!“ „Von Deutsch ist er ständig umgeben, er kann es ja gar nicht verlernen!“ „Man sollte Kindern verbieten, in der Erstsprache zu sprechen!“ So unterschiedlich können Ansichten, Haltungen und Einstellungen von Eltern und rechtlichen Erziehungsberechtigten gegenüber Sprachen sein. Die vorliegende Masterarbeit fokussiert die Spracheinstellungen und Haltungen von Eltern und Erziehungsberechtigten, die in der zweiten Generation in Österreich leben und meist Kontakt zu mehreren Sprachen haben bzw. von ihnen umgeben aufwachsen. Mithilfe des postmigrantischen Paradigmenwechsels und dem problemzentrierten Interview als Erhebungsmethode enthüllt die Studie die komplexen Zusammenhänge zwischen den individuellen Sprachbiographien, dem Sprachprestige innerhalb der Gesellschaft, den Spracheinstellungen und der familiären Sprachorganisation. Die Erkenntnisse verweisen auf die Vielfalt an Herausforderungen, denen Eltern und Erziehungsberechtigte aus Familien mit Einwanderungsgeschichte begegnen, ihre Ängste und Sorgen hinsichtlich der (sprachlichen) Bildung ihrer Kinder, ihren Wunsch gehört zu werden sowie auf die Notwendigkeit, stereotype Zuschreibungen zu überwinden und sie stärker als Kooperationspartner:innen in Bildungsprozesse einzubinden.

10.4. Abstract (English)

"She doesn't need Turkish and certainly not Kurdish!" „He is surrounded by German all the time, he can't unlearn it! „Children should be forbidden to speak in their first language!“ The views, attitudes and behaviours of parents and legal guardians towards languages can be different like these. This master thesis focusses on the language attitudes and behaviours of parents and legal guardians who live in the second generation in Austria and usually have contact with several languages or grow up surrounded by them. By using a shift to the postmigrational paradigm and the problemcentred interviews as data collection method, the study reveals the complex interrelations between individual language biographies, language prestige in society, language attitudes and the family language organization. The findings point to the diversity of challenges faced by parents and legal guardians from families with a migration history, their fears and concerns regarding the (language-related) education of their children, their desire to be heard, and in this sense, as well as the need to overcome stereotypical attributions and to involve them more as cooperation partners in educational processes.