



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit im monolingual konzipierten
Schulsystem Österreichs

verfasst von | submitted by

Emir Oručević BBA

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

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 589

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Gerald Faschingeder

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	3
1. Einleitung	4
2. Theoretischer Rahmen.....	7
2.1.1 ‚Migration‘	7
2.1.2 Bildung	9
2.2 Sozialisation und soziale Milieus.....	12
2.3 Subjektivierung und Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Differenzordnungen	16
2.4 Diskriminierung.....	20
2.5 Milieuspezifische Sozialisationsbedingungen und Differenzerfahrungen	23
3. Sprache und Mehrsprachigkeit	28
3.1 Der monolinguale Habitus	28
3.2 Das Sprachrepertoire und das Spracherleben	30
3.2.1 Die leibliche Dimension	31
3.2.2 Die emotionale Dimension	32
3.2.3 Die historisch-politische Dimension.....	33
3.3 Sprachideologien.....	34
4. Methodologie.....	38
4.1 Forschungsparadigma	38
4.2 Forschungsfragen.....	39
4.3 Forschungsmethoden	41
4.3.1 Sprachenportraits	42
4.3.2 Sprachbiografische Interviews	43
4.3.3 ExpertInneninterview	45
4.4 Auswertungsmethode.....	46
4.4.1 Sprachenportraits	46
4.4.2 Sprachbiografische Interviews	47
5. Kontextualisierung: Mehrsprachigkeit in Österreich und Wien	49
5.1 Sprachliche Vielfalt.....	50
5.2 Segregation	51
5.3 Bildungswegentscheidungen	51
5.4 Bildungserfolg	53
5.5.1 Bildungserfolg international	54
5.5.2 Kritik	55

6. Gesetzliche und institutionelle Rahmenbedingungen	58
6.1 Internationale Bestimmungen	58
6.2 Sprachpolitik Österreichs	59
6.3 Sprache als Schlüssel zur Integration	60
6.4 Förderung der Bildungssprache Deutsch	62
6.5 Kritik an den Maßnahmen	64
6.6 Hierarchisierung von Sprache(n) in der Schule	68
7. Auswertung und Interpretation der Ergebnisse	71
7.1 Sprachportraits	71
7.1.1 Verortung der Sprachen	72
7.2 Sprachbiographische Interviews	74
7.2.1 Kategorien	74
7.2.2 Themen	75
8. Diskussion	98
8.1 Blick auf das Forschungsinteresse	98
8.2 Zentrale Erkenntnisse	98
8.2.1 Sprache, Identität und Zugehörigkeit	99
8.2.2 Institutionen und ihr monolingualer Habitus	100
8.2.3 Sprachideologien und Hierarchisierung von Sprachen	102
8.2.4 Mehrsprachigkeit als Ressource	103
8.2.5 Spannungsfeld: Förderung vs. Kontrolle	104
8.3 Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse	106
8.4 Reflexion der Forschungspraxis und Limitationen	107
9. Fazit und Ausblick	110
9.1 Fazit	110
9.2 Empfehlungen für die Praxis	111
9.3 Ausblick auf zukünftige Forschung	111
10. Literaturverzeichnis	113
Anhang	122

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meinem Betreuer Gerald Faschingeder, Mag. Dr. phil., der mich nicht nur für das Thema begeistert und mich fachlich begleitet hat, sondern mir selbst nach mehreren Jahren Stillstand die Möglichkeit gegeben hat, diese Arbeit fertig zu stellen. Für sein Verständnis, seine beständige Unterstützung und das Vertrauen in mich und mein Thema bin ich ihm sehr dankbar.

Lena danke ich von Herzen für ihre unermüdliche moralische Unterstützung, ihre Geduld und die Motivation, die sie mir in schwierigen Phasen gegeben hat und weiterhin gibt. Ohne sie hätte ich es – zumindest in diesem Jahrzehnt – nicht geschafft.

Ein ebenso großer Dank gilt meiner Mutter - einfach für alles.

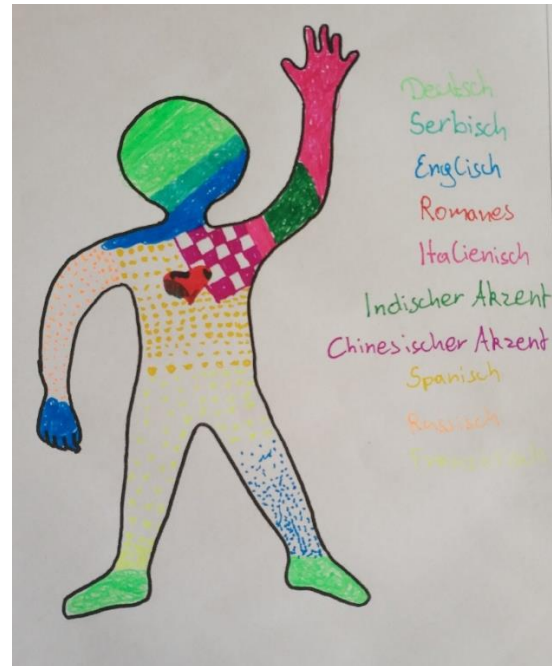
Ich danke auch Gerda Reißner, durch die ich im Rahmen eines Projekts erste Erfahrungen in der Schule und der Forschungspraxis sammeln konnte. Sie hat mich noch weit über diese Forschung hinaus mit ihrem Engagement und ihren motivierenden Worten inspiriert. Ohne sie wäre ich möglicherweise nicht selbst Lehrer geworden.

Ein besonderer Dank geht schließlich an die Schüler_innen, die durch ihre Offenheit, ihre Gedanken und ihre Erfahrungen diese Forschung überhaupt möglich gemacht haben.

1. Einleitung



„Deutsch ist Pflicht, Habibi.
Wien wieder schlau machen.“
(Wahlkampfslogan der ÖVP Wien, 2025)



„Alles braucht man. Das brauch ich hier, das
brauch ich im Ausland, das zuhause.“
(Schüler, 14 Jahre, mehrsprachig)

Diese beiden Zitate zeigen die Spannbreite des gesellschaftlichen Umgangs mit sprachlicher Vielfalt: Während politische Diskurse Mehrsprachigkeit häufig als Problem oder Integrationshindernis darstellen, sehen viele mehrsprachige Jugendliche ihre Sprachen als selbstverständliche und wertvolle Ressource. Zwischen diesen beiden Polen – institutioneller Reglementierung und gelebter Praxis – bewegt sich die vorliegende Arbeit.

Sprache prägt unser Denken, Handeln, unsere Zugehörigkeit und unsere Identität. In einer zunehmend diversen Gesellschaft wird die Auseinandersetzung mit sprachlicher Vielfalt und deren institutioneller Anerkennung immer bedeutsamer. Schule als zentrale Sozialisationsinstanz steht dabei im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher Realität und institutioneller Norm. Insbesondere mehrsprachige Schüler_innen erleben diesen Widerspruch tagtäglich – sie wachsen mit mehreren Sprachen auf, nutzen diese Sprachen und identifizieren sich mit ihnen, begegnen in der Schule jedoch einem monolingualen Habitus, in dem Deutsch die Voraussetzung für Bildungserfolg darstellt. In Wien ist Mehrsprachigkeit längst Normalität, strukturelle Barrieren schränken den Bildungserfolg mehrsprachiger Schüler_innen jedoch stark ein und beeinflussen ihr Selbstbild und ihr Zugehörigkeitserleben.

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist ein persönliches und wissenschaftliches Interesse an diesen Fragen. Durch eigene Erfahrungen als mehrsprachiger Schüler in einer mehrheitlich einsprachig geprägten Schulumgebung und schließlich als Student im Rahmen eines Forschungsseminars zu Bildungsungleichheit, entstand der Wunsch, diesem Thema systematisch nachzugehen und die Perspektiven mehrsprachiger Schüler_innen in den Fokus zu rücken.

Die Arbeit setzt sich daher mit den zentralen Fragen auseinander, welche Auswirkungen der monolinguale Habitus auf gesellschaftliche und institutionelle Strukturen hat und wie diese sich folglich auf das Spracherleben, das Zugehörigkeitsempfinden und die Identitätsbildung von mehrsprachigen Schüler_innen auswirken und schließlich zur Reproduktion von Ungleichheit führen.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden qualitative Methoden eingesetzt, insbesondere Sprachenportraits und sprachbiographische Interviews mit Schüler_innen einer Wiener Mittelschule sowie ein vertiefendes Expertinneninterview. Der Fokus lag dabei auf den subjektiven Perspektiven und Erfahrungen der Jugendlichen. Die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen wurden aus vorhandener Literatur, Gesetzestexten und Studien zusammengetragen und untersucht.

Aus nationalen (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012; Oberwimmer et al. 2019; Bruneforth et al. 2024) und internationalen Erhebungen (vgl. OECD 2019; OECD 2022) geht hervor, dass Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch geringere schulische Erfolge erzielen als einsprachig deutschsprachige Schüler_innen. Häufig werden diese Ungleichheiten auf mangelnde Deutschkenntnisse zurückgeführt, wobei individuelle Defizite betont und bildungspolitisch durch Sprachfördermaßnahmen adressiert werden. Dabei bleibt oft unberücksichtigt, welche institutionellen, sozialen und sprachideologischen Strukturen diese Benachteiligung mitverursachen oder verstärken. Wenig erforscht ist zudem, wie Schüler_innen selbst ihr sprachliches Repertoire erleben, welche Bedeutung sie Sprache(n) zuschreiben und wie sie mit institutionellen Anforderungen umgehen. Genau hier setzt die vorliegende Arbeit an. Im Mittelpunkt stehen die subjektiven Perspektiven mehrsprachiger Schüler_innen auf ihre Sprache(n), ihre Identitätsbildung und Zugehörigkeitserfahrungen – unter den Bedingungen institutioneller Normen. Ziel ist es,

bestehende Machtverhältnisse und Ungleichheiten nicht nur zu beschreiben, sondern auch durch eine forschungsgeleitete Perspektive der Betroffenen kritisch zu hinterfragen.

Eine Schule, die Mehrsprachigkeit ignoriert oder gar sanktioniert, verfehlt ihr demokratisches Bildungsversprechen. Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag dazu leisten, diese Zusammenhänge und Machtverhältnisse zu untersuchen und einen kritischen Blick auf die sprachliche Hierarchie des Bildungssystems zu werfen und Möglichkeiten aufzeigen, wie eine Anerkennung sprachlicher Vielfalt zu einem inklusiveren und gerechteren Zusammenleben beitragen kann.

Dafür werden in Kapitel 2 zunächst relevante Grundbegriffe und Theorien vorgestellt, darunter Bourdieus Habitus-Theorie, Foucaults Diskurstheorie sowie Ansätze zu Zugehörigkeit, Differenz und Diskriminierung. Kapitel 3 widmet sich Sprache und Mehrsprachigkeit, mit Fokus auf Konzepte wie den monolingualen Habitus nach Gogolin, das sprachliche Repertoire nach Gumperz, Buschs Konzept des Spracherlebens sowie Kroskritis Theorie zu Sprachideologien. Kapitel 4 beschreibt das qualitative Forschungsdesign, die Forschungsfragen sowie die verwendeten Methoden der Sprachenportraits, der sprachbiografischen Interviews und des Expert_inneninterviews. In Kapitel 5 wird der empirische Kontext dargestellt, insbesondere die sprachliche Vielfalt an Wiener Schulen und bestehende Bildungsungleichheiten. Kapitel 6 analysiert die gesetzlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, mit einem Schwerpunkt auf aktuelle Deutschfördermaßnahmen. Kapitel 7 präsentiert die Ergebnisse der Sprachenportraits und der Interviews. In der Diskussion (Kapitel 8) werden diese Erkenntnisse in Beziehung zu Theorie und Forschungsfragen gesetzt, sowie die eigene Forschungspraxis reflektiert. Kapitel 9 fasst die zentralen Erkenntnisse zusammen, formuliert Implikationen für die Praxis und gibt einen Ausblick auf zukünftige Forschung.

2. Theoretischer Rahmen

2.1.1 ‚Migration‘

Diese Arbeit setzt sich mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit auseinander. Offensichtlich existieren Überschneidungen mit migrationsgesellschaftlichen Phänomenen, da diese einen beträchtlichen Einfluss auf die Entstehung und Entwicklung von Mehrsprachigkeit nehmen. Daher wird diese Arbeit sich auch mit Personen mit sogenanntem ‚Migrationshintergrund‘ beschäftigen. Das macht eine Diskussion über gewisse Begrifflichkeiten unabdingbar.

Über die Begriffe der ‚Migration‘ und der ‚Migrant_innen‘ finden Aushandlungsprozesse über Zugehörigkeitsgrenzen statt. Diese sind eingebettet in gesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnisse. Klassische Linien sind Ethnie, Klasse und Geschlecht. Gegenwärtig bestimmen vor allem nationale, ethnische und kulturelle Aspekte die Zugehörigkeiten und damit das Selbstverständnis und die Handlungsfähigkeit von Menschen (vgl. Broden/Mecheril 2007: 13). Dadurch werden andere Ungleichheitsdimensionen ausgeblendet und ‚Migration‘ als Erklärung für gesellschaftliche Phänomene jeglicher Art angeführt, vor allem aber für Problematisierungen wie Kriminalität, Bildungsrückstände oder Arbeitslosigkeit.

Wissensproduktion, zu der auch diese Arbeit beiträgt, befindet sich damit in einer Zwickmühle. Zum einen sollen Strukturen der Ungleichheit und diskriminierende Praktiken untersucht werden, was kategorialer Bezeichnungen für die Diskriminierten bedarf, um ihre Rechte, Partizipation und Repräsentation einfordern zu können. Zum anderen reproduziert sie die Differenzierung durch Beforschung, Benennung und Kategorisierung, in diesem Fall von lebensweltlich mehrsprachigen Personen. Daher ist ein reflektierter Umgang mit solchen Kategorisierungen unverzichtbar.

Der Begriff Migration (aus dem Lateinischen: migratio – (Aus-)Wanderung, Umzug) wird zunächst als eine „auf Dauer angelegte räumliche Veränderung des Lebensmittelpunktes“ verstanden (Wikipedia-Artikel Migration). Internationale Migration schließt mit ein, dass Landesgrenzen überquert werden. Dies stellt zwar kein neues Phänomen dar, doch die Bedingungen sind heute besonders. Castles und Miller (2009) sprechen vom „Age of Migration“. Die globale Ungleichheit war noch nie so ausgeprägt und auch die Notwendigkeit, Bereitschaft und Möglichkeit für Migration existierten noch nie in dem Maße wie heute.

Häufig ausgeblendet wird jedoch die soziale Komponente, die Machtkomponente, die mit dem Begriff einherkommt. Migration ereignet sich nicht naturwüchsig, sondern wird diskursiv, als Gegenstand politischer und alltagsweltlicher Auseinandersetzungen, konstituiert und transformiert. In solchen Diskursen wird Wissen produziert, das Wirkungsmacht auf das Handeln von Menschen ausübt und damit soziale Realitäten schafft. Zudem formt dieses Wissen die Wissenden und dessen Gebrauch selbst. Diskurse sind demnach doppelt produktiv und machtvoll (vgl. Mecheril 2014). Macht wird hier im Sinne Foucaults verstanden, als allgemein konstituierendes Moment. Dies schließt nicht nur Formen von Herrschaftsausübung mit ein, sondern alle Formen der Führung, einschließlich der Selbst-Führung und trägt damit zur Subjektivierung bei, das heißt der Unterwerfung von Individuen unter Mechanismen der Macht, die Subjekte, die als handlungsfähige Individuen verstanden werden, hervorbringen, ihre soziale Existenz aber an gewisse Regeln und Bedingungen binden (Foucault 1994; Butler 2001). Wissen, das in Diskursen produziert wird, ist eingebettet in Machtverhältnisse und erzeugt sie zugleich. Diskurse über ‚Migrant_innen‘ machen demnach sowohl die Angesprochenen als auch jene, die sich nicht zu der Gruppe zählen, zu dem, was sie sind. Sie schaffen symbolische und materielle Grenzen der Zugehörigkeit. Mit Begriffen, so auch ‚Migration‘, wird daher gesellschaftliche Wirklichkeit nicht lediglich beschrieben, sondern auch hervorgebracht.

Der Ausdruck Migrationsgesellschaft impliziert eine allgemeine Perspektive, die Migrationsphänomene, die auf die soziale Realität, Handlungsfähigkeiten und Selbstverständnisse *aller* Mitglieder der Gesellschaft wirken, in den Blick nehmen (Mecheril 2016: 12ff). Daher wird in dieser Arbeit neben der Begriffsgruppe der Mehrsprachigkeit auch die der Migrationsgesellschaft verwendet, wenn damit in Verbindung stehende Phänomene untersucht werden. Mit der Verwendung der Begriffe ‚mehrsprachig‘ und ‚Mehrsprachigkeit‘ wird eine ressourcen- anstelle einer defizitorientierten Perspektive eingenommen und hervorgehoben. Wenn andere wissenschaftliche Arbeiten die Kategorien ‚MigrantIn‘ oder ‚Migrationshintergrund‘ verwenden, und ich diese Begriffe übernehme, werden diese markiert*, um auf einen bewussten Umgang mit den Begriffen zu erinnern. Wie bereits erwähnt, halte ich es für sinnvoll, in einer Arbeit, die sich mit Diskriminierung beschäftigt, die Diskriminierten zu benennen, um auf diese Verhältnisse aufmerksam zu machen und ihre Rechte und Teilhabe einzufordern. Auch können die Diskriminierenden als solche identifiziert

und hinterfragt werden. Es geht also nicht etwa um die Frage, wie ‚Migrant_innen‘ ‚integriert‘ werden können, sondern um Zugehörigkeitsordnungen und Machtverhältnisse in der Migrationsgesellschaft, um die Macht der Unterscheidung, die Bildungsprozesse aller ermöglicht und verhindert. Ich möchte betonen, dass es sich bei den lebensweltlich Mehrsprachigen nicht um eine homogene Einheit handelt. Doch ist sie auch durch einige Gemeinsamkeiten gekennzeichnet, beispielsweise gewisse Sozialisationsbedingungen wie der Sphärendifferenz (siehe Kapitel Sozialisation). Mit den Worten Mannheims kann dies als ein „Ineinandersein Verschiedener sowie das Vorhandensein eines einzigen in der Verschiedenheit“ bezeichnet werden (1964: 121).

2.1.2 Bildung

Bildung ist kein einheitlich definierter Begriff. Im Alltag wird er häufig als Aneignung von Wissen oder synonym zum Bildungsstand, den erreichten Bildungsabschlüssen, verwendet. Mangels entsprechender Äquivalente ist auch eine Übersetzung in andere Sprachen kaum möglich. Im Englischen werden dafür unter anderem „education“ oder „(self-) formation“ verwendet. Beide Begriffe können die Vielschichtigkeit des Bildungsbegriffs, dessen Bedeutung seit jeher diskursiv neu ausgehandelt wird, jedoch nicht erfassen.

Nachdem Bildung lange Zeit vor allem religiös als „Abbildung Gottes“ verwendet wurde, entwickelte Wilhelm von Humboldt Ende des 18. Jahrhunderts die wohl bekannteste und einflussreichste Auffassung des klassischen Bildungsbegriffs. So formulierte er in einer 1792 verfassten Abhandlung: „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“ (zitiert nach Flitner/Giel 1980: 64). Laut Humboldt ist das höchste Ziel von Bildung demnach die maximale und zugleich möglichst ausgewogene Entwicklung des eigenen Potentials. Persönlichkeitsbildung und Individualität stehen im Vordergrund. Dass dies nicht isoliert, sondern im Verhältnis zur Umwelt stattfindet, zeigt sich im Folgenden: „Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unserer Person [...] einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“ (ebd.: 235).

Die grundlegenden Gedanken der persönlichen Entwicklung in Wechselwirkung mit der Welt finden sich in vielen modernen Bildungstheorien wieder. In diesen wird der Prozess der Konstitution und Transformation von Subjekten durch die Reflexion seines Verhältnisses zu sich, anderen und der Welt als Kernaufgabe von Bildung verstanden.

Humboldt spricht in seinen Thesen von *dem* Menschen und setzt damit allgemeingültig voraus, dass Bildung für alle Menschen sinnstiftend und daher zugänglich sein müsste. Das klammert – vor dem Hintergrund, dass zu der Zeit beispielsweise Mädchen von Bildung faktisch ausgeschlossen waren – soziale Ungleichheitsverhältnisse aus.

Mit diesen beschäftigte sich Pierre Bourdieu intensiv und zeigte, dass der Zugang zu Bildung keineswegs für alle gleichermaßen existiert. Chancengleichheit bezeichnete er als Illusion (1971). Vielmehr geht er davon aus, dass der Bildungserfolg in erster Linie vom kulturellen Kapital abhängt. Dazu gehört das inkorporierte kulturelle Kapital. Erworbene Bildung, Wissen, Sprache/Sprechweise, Verhalten etc. werden in der familiären Primärerziehung und anschließend in der schulischen Sekundärerziehung verinnerlicht. Wenn die Charakteristika der familiären Erziehung äquivalent zu den der schulischen sind, gibt das dem Kind einen enormen Vorsprung, der von den anderen zunächst kompensiert werden muss (Bourdieu 2010: 63f). Kulturelle Güter wie Bücher, Bilder, Instrumente etc. zählen zum objektivierten kulturellen Kapital. Institutionalisiertes kulturelles Kapital existiert in Form von Titeln und Stellen, wie zum Beispiel Bildungsabschlüssen. Dabei wird Ungleichheit manifestiert, da die verschiedenen sozialen Klassen in unterschiedlichem Maße mit kulturellem Kapital ausgestattet sind. Schulische Leistungen hängen demnach davon ab, wie viel oder welche Form kulturellen Kapitals in der Familie vorhanden ist und weitergegeben, vererbt werden kann (vgl. Erler 2007: 42f). Einen weiteren wichtigen Faktor stellt nach Bourdieu der Habitus einer Person dar. Dieser bestimmt, wie eine Person denkt, handelt und wahrgenommen wird. Dazu zählen beispielsweise Lebensstil, Sprache, Auftreten und Geschmack. Mitglieder einer bestimmten sozialen Klasse zeigen laut Bourdieu dabei Gemeinsamkeiten auf. Einerseits macht der Klassenhabitus das Handeln für die jeweils Zugehörigen leicht nachvollziehbar. Andererseits werden durch ihn Grenzen gezogen und soziale Mobilität erschwert. Im Bildungssystem herrschen, so Bourdieu, die Werte der Bourgeoisie, so dass bürgerliches Verhalten positiv und der Habitus anderer sozialer Klassen negativ bewertet würden (vgl. ebd.: 44). Somit werden die sozialen Verhältnisse reproduziert.

Bourdieu's Ausführungen haben bis heute nicht an Aktualität verloren und lassen sich auch hinsichtlich der Frage dieser Arbeit, inwiefern mehrsprachig aufgewachsene Kinder im Schulsystem benachteiligt werden, heranziehen. So finden sich Schüler_innen, die die in der Schule geforderten Kompetenzen und Verhaltensweisen bereits in der familiären Erziehung erworben haben, besser im Bildungswesen zurecht. Die Beherrschung eines gewissen Sprachregisters verschafft dem Kind demnach Vorteile in der schulischen Bildung. Dies bedeutet im konkreten Fall Österreichs beispielsweise, dass ein Kind, das in der Familie nicht mit Deutsch bzw. einer bestimmten Ausprägung des Deutschen aufgewachsen ist, mit einem Rückstand in die Schule startet und diesen zunächst ausgleichen muss.

Ein Versuch, die soziale Dimension von Bildung deutlicher einzubeziehen, findet sich in Klafkis Neubestimmung allgemeiner Bildung. Er definiert drei Grundfähigkeiten, die Bildung vermitteln soll: Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (Klafki 2007: 52). Unter Allgemeinbildung versteht er Bildung für alle, Bildung im Medium des Allgemeinen und Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten. Bildungsinhalte sollen dabei durch Bezug auf gesellschaftliche Schlüsselprobleme bestimmt werden. Dazu nennt er Themen wie Frieden, Umwelt, Digitalisierung und soziale Ungleichheit (ebd.: 56ff). Durch Allgemeinbildung sollen neben dem Bewusstsein für diese Schlüsselprobleme auch die Fähigkeit und Bereitschaft entwickelt werden, an der Bewältigung dieser mitzuarbeiten.

In kritischer Anknüpfung an die Bildungstheorie Humboldts, beschäftigten sich weitere Forscher_innen mit der Frage, wer oder was die Triebfeder von Bildungsprozessen sei. Rainer Kokemohr, Hans-Christoph Koller und Winfried Marotzki prägten dazu das Konzept der transformatorischen Bildungsprozesse (Kokemohr 2007, Koller 2012). Sie sehen den Anstoß zu solchen Transformationsprozessen dadurch gegeben, dass Menschen mit Situationen konfrontiert werden, auf die sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln nicht mehr angemessen reagieren können. Bildung findet demnach durch Bewältigung oder Verarbeitung von Krisen- und Fremdheitserfahrungen statt. Es handelt sich somit weniger um einen harmonischen als vielmehr um einen konflikthaften, irritierenden Prozess (Koller 2012: 87ff). Es ist leicht vorstellbar, dass unter den gegenwärtigen Bedingungen der wachsenden sozialen Ungleichheit und der steigenden Pluralität an Sprachen, Kulturen und Lebensstilen solche Fremdheitserfahrungen in Schulen alltäglich vorkommen. Dies macht die Erforschung solcher Erfahrungen umso relevanter. Kokemohr, Koller und Marotzki nutzen dafür die

Biographieforschung. Auch die in dieser Arbeit angewendete Methode der Sprachenportraits wird als Mittel der Biographieforschung verstanden.

2.2 Sozialisation und soziale Milieus

Sozialisation kann als Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in Wechselwirkung zwischen Individuum und sozialer und materieller Umwelt verstanden werden (vgl. Tillmann 1993; Hurrelmann 2002). Abhängig von der jeweiligen Lebensphase wird zwischen primärer (Familie), sekundärer (Schule, Peers, Medien) und tertiärer (Ausbildung, Universität, Betrieb) Sozialisation gesprochen. Dabei kann strukturell zwischen drei Perspektiven unterschieden werden, der subjektbezogenen, der institutionenbezogenen und der kulturbezogenen.

Ebene	Komponenten (exemplarisch)
(4) Gesamtgesellschaft	Ökonomische, soziale, politische, kulturelle Struktur
(3) Institutionen	Betriebe, Medien, Schulen, Universitäten, Militär, Kirchen
(2) Interaktionen und Tätigkeiten	Eltern-Kind-Beziehungen, schulischer Unterricht, Interaktion mit weiteren Peers
(1) Subjekt	Erfahrungsmuster, Einstellungen, Wissen, emotionale Strukturen, kognitive Fähigkeiten

Tabelle 1: Struktur der Sozialisationsbedingungen (Tillmann 1993: 18)

Die Darstellung macht ersichtlich, dass die Gesamtgesellschaft (4) das Subjekt (1) nicht direkt beeinflusst, sondern dies vermittelnd über Institutionen (3) und Interaktionen (2) stattfindet. Umgekehrt kann auch das Subjekt Einfluss nehmen und (indirekt) auf die Gesamtgesellschaft wirken (vgl. Tillmann 1993: 18f). An dieser Stelle wird ersichtlich, wie soziale Verhältnisse reproduziert oder transformiert werden können. Übernimmt das Subjekt die erlernten Denk- und Handlungsmuster in seinen eigenen Interaktionen und Tätigkeiten, trägt dies zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse bei. Ändert das Subjekt seine Denk- und

Verhaltensweisen, hat das indirekt auch Einfluss auf die Gesamtgesellschaft und fördert damit deren Transformation.

Hurrelmann bestimmt Sozialisation als Prozess, in dem ein Subjekt durch die produktive Verarbeitung der sich in Wechselwirkung zueinander befindenden inneren und äußeren Realität seine Persönlichkeit entwickelt und gesellschaftlich handlungsfähig wird. Die innere Realität umfasst die bio-psychischen Faktoren wie genetische Veranlagung, körperliche Konstitution und psychisches Temperament. Die äußere Realität umfasst Familie, Peers, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, Medien, Lebensbedingungen, Natur etc. (vgl. Hurrelmann 2002: 27f).

Aufgrund der wachsenden gesellschaftlichen Differenzierung und Pluralisierung entstand im Anschluss an frühere Klassenmodelle die Typologie der **sozialen Milieus**. Vester et al. (2001) knüpfen an die Habitus-Theorie Bourdieus an; dabei entstand ein multidimensionales Modell. Angehörige eines Milieus weisen Gemeinsamkeiten in der Lebensführung, dem Habitus auf und grenzen sich dadurch auch von anderen Milieus ab. In vertikaler Richtung wird nach Macht (Herrschaftsachse) unterschieden. Dies ergibt drei Kategorien: Die oberen bürgerlichen Milieus, die respektablen Volks- und Arbeitnehmersmilieus und die unterprivilegierten Volksmilieus. Die oberen bürgerlichen Milieus weisen einen distinktiven Habitus auf und nehmen führende berufliche Positionen ein. Hier sind Eigentum, institutionelle Herrschaft und höhere Bildung konzentriert. Durch soziale Schließung sichern sie ihre Vormachtstellung in der Gesellschaft. Dies geschieht über subtile Mechanismen der Selektion nach dem Habitus. Die unterprivilegierten Milieus orientieren sich aufgrund ihrer unberechenbaren Lebensverhältnisse an den Gelegenheiten, die sich ihnen bieten. Planmäßige Lebensführung und Selbstdisziplinierung für lange Bildungswege stellen nicht die Regel dar. Sie intendieren durch Bildung ein „Mithalten“ mit der übrigen Gesellschaft zu sichern. Der Habitus unterliegt durch neue Erfahrungen zwar stetigem Wandel, wird im Herkunftsmilieu jedoch häufig über Generationen weitergegeben. Die vertikale Ordnung ist daher relativ statisch (vgl. Vester et al. 2001: 33ff; Vester 2004: 27ff). Diese Ordnung wird zusätzlich in horizontaler Richtung nach ihrer Differenzierung hinsichtlich der Werte modern/partizipatorisch bzw. konservativ/autoritär gegliedert. Entlang dieser Achse ist die Ordnung dynamischer. Studien zeigen dabei ein Wachstum und demnach eine Verschiebung hin zum modernen Lebensstil, der vor allem die jüngeren Generationen anzieht (vgl. Vester 2006: 82).

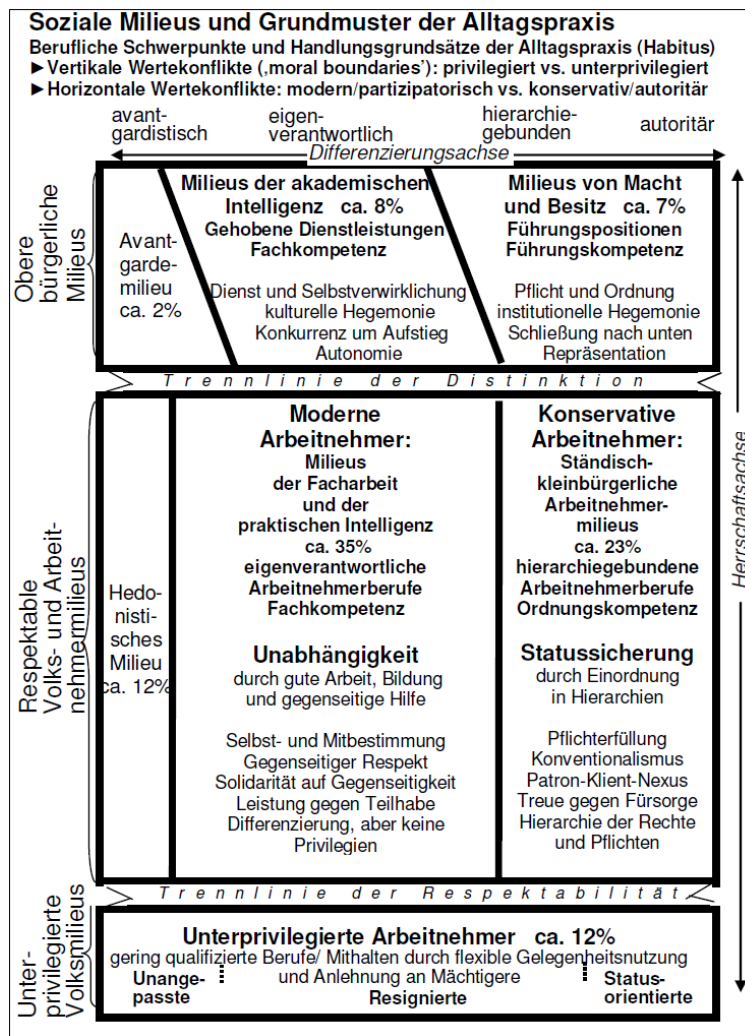


Abbildung 1: Soziale Milieus und Grundmuster der Alltagspraxis (Vester 2013: 43)

Vester konstatiert, dass das deutsche Bildungssystem Schüler_innen, sowohl mit schwachen als auch mit starken schulischen Leistungen, in ihrer Entwicklung bremst. Als Gründe führt er die institutionelle Struktur, die pädagogische Kultur und die Strategien der Herkunftsmilieus an. Bezüglich der institutionellen Kultur Sorge vor allem der Selektionsdruck für ein Entmutigen und Stagnieren. Darüber hinaus seien pädagogische und schulische Praxis demotivierend. Diese Aspekte stehen in Wechselwirkung zu den milieuspezifischen Strategien. Die Wahl der Bildungs- und Berufswege unterliege Zwängen, die die Schülerschaft nach materiellen, kulturellen und sozialen Handlungsstrategien der Milieus segregieren. So würden Durchsetzungsvermögen, Auftreten, Sprechweise, Umgangsformen, Geschmack und Allgemeinbildung von der herkunftsbedingten Sozialisation abhängen. Inkorporierte soziokulturelle Konventionen wirken über Distinktionsmechanismen im Alltag und entwickeln Zugehörigkeiten, Hierarchien, Auf- und Abwertungen. Die obersten Schichten hätten daher

keine Mühe hinsichtlich der kulturellen Formen, der Selbstsicherheit und der Orientiertheit. Das Potenzial sozial schwächerer Schüler_innen werde jedoch nicht voll ausgeschöpft, was über „leistungsunabhängige soziale Filter“ geschehe (Vester 2004: 32f; Vester 2006: 86f). Dies bezieht sich nicht auf institutionelle Benachteiligung, sondern auf weniger sichtbare Kultur- und Geschmacksschemata, soziale Fremd- und Selbsteinordnungen nach Herkunftsmilieu, Geschlecht, Ethnie, etc., die pädagogische Kommunikation, die Steuerungen der Lehrkräfte und die Schulwahlentscheidungen. Mit den Worten Bourdieus:

„Zu meinen, wenn man allen gleiche wirtschaftliche Mittel bereitstelle, gäbe man auch allen [...] gleiche Chancen [...], hieße in der Analyse der Hindernisse auf halbem Wege stehenbleiben und übersehen, daß die [...] Fähigkeiten weit mehr als durch natürliche „Begabung“ [...] durch die mehr oder minder große Affinität zwischen den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse und den Anforderungen des Bildungswesens oder dessen Erfolgskriterien bedingt sind. [...] Für Kinder von Arbeitern, Bauern, Angestellten und Einzelhändlern bedeutet Schulbildung immer zugleich Akkulturation. [...] Das kulturelle Erbe ist so ausschlaggebend, daß auch ohne ausdrückliche Diskriminierungsmaßnahmen die Exklusivität garantiert bleibt, da hier nur ausgeschlossen scheint, wer sich selbst ausschließt“ (Bourdieu/Passeron 1971: 40; 44).

So werden Schüler_innen nach bereits bestehenden Gruppenidentitäten segregiert und vor allem „Kinder von Ausländern und aus unterprivilegierten Milieus sehr früh auf die Wege geringer Qualifikation und unsicherer Beschäftigung“ gelenkt (Vester 2006: 87).

Dass es sich bei ‚den Migrant_innen*‘ nicht um eine soziokulturell homogene Gruppe handelt, wie durch diese simple Unterscheidung suggeriert wird, zeigt eine Untersuchung zu ihren Lebensstilen. Mit dem Ansatz der Sinus-Milieus wurden Menschen, die sich in ihrer Lebensauffassung und Lebensweise ähneln, gruppiert (vgl. Wippermann/Flaig 2009: 7f).

Soziale Lage und Grundorientierung

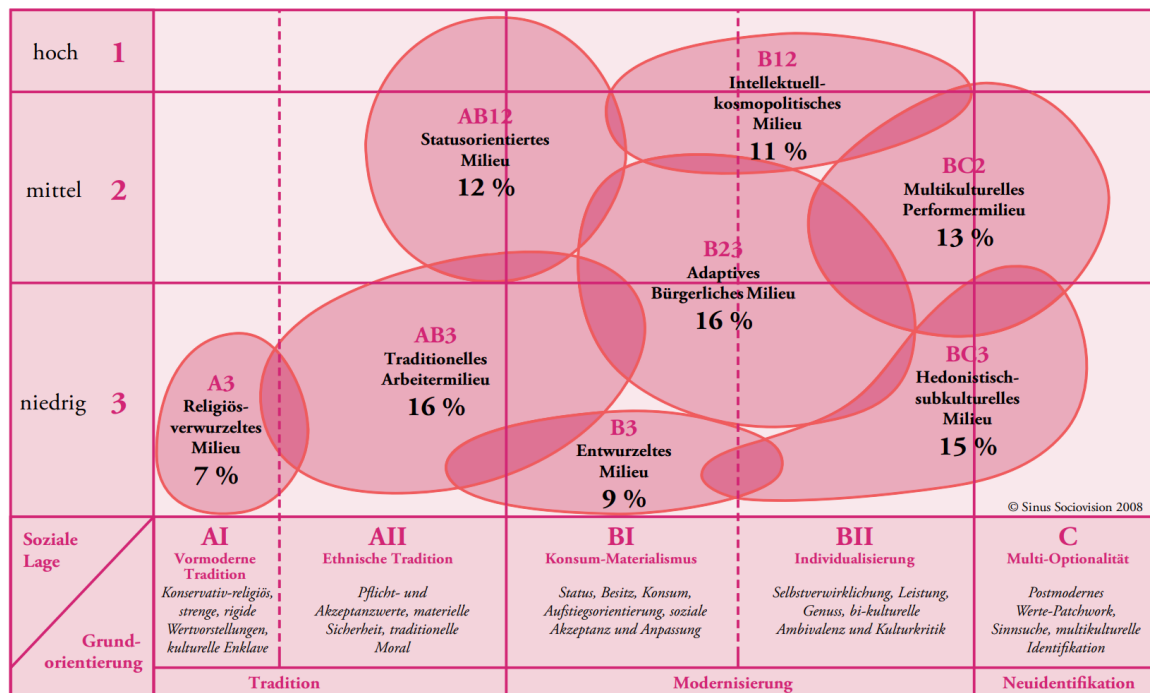


Abbildung 2: Migrant_innenmilieus* in Deutschland (Wippermann/Flaig 2009: 8)

Ergebnis ist ein vielfältiges und differenziertes Bild. So zeigte sich, dass diese Milieus im Vergleich zu jenen der Gesamtbevölkerung noch heterogener in ihren Wertvorstellungen sind. Dies wird als Indikator für eine ausgeprägte Dynamik des Wertewandels gedeutet, da es zu stetigen Anpassungen zwischen alten und neuen Wertvorstellungen kommt. Die Autoren folgern daraus, dass viele Pauschalisierungen und Vorurteile über Migrant_innen* damit widerlegt sind und das kulturelle Kapital dieser Gruppe unterschätzt würde, da „der Begriff ‚Migrant‘ spontan das Bild vom retardierten, anomischen, starren, unbeweglichen Fremden und Außenseiter evoziert, der Halt in seiner ethnischen Enklave sucht und dessen Horizont von ethnischen oder religiösen Verbänden begrenzt wird.“ (ebd.: 9). Der gesellschaftliche Diskurs sei deshalb zu defizitorientiert und verschließt sich damit den Ressourcen an kulturellem Kapital dieser Menschen.

2.3 Subjektivierung und Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Differenzordnungen

Im Zuge der linguistischen Wende erfolgte eine Abkehr von der Vorstellung, Sprache sei ein Mittel, um die Realität zu erfassen und zu vermitteln, hin zu der Auffassung von Sprache als

wirklichkeitstragendes und -konstituierendes Phänomen. Dieser Paradigmenwechsel wurde auch in den Sozialwissenschaften vorgenommen. So stand im Mittelpunkt vieler Untersuchungen nicht die Entdeckung von Wahrheiten und harten Fakten, sondern der Diskurs, innerhalb dessen Realität sozial artikuliert wird. Damit beschäftigt sich die Diskurstheorie nach Foucault. Diskurse sind nicht nur Aussagen im Sinne von Gesprochenem, sondern weiter gefasst alle Zusammenhänge und Prozesse, die Bedeutung vermitteln und erzeugen, also auch Bilder, Gesten und institutionelle Prozesse, die im Zuge sprachlicher Aushandlung entstehen. In Diskursen wird Wissen prozessiert, beispielsweise darüber, was der Mensch ist, was es bedeutet, Frau zu sein, MigrantIn* zu sein oder was es heißt, ‚normal‘ zu sein. Somit bringt der Diskurs den Gegenstand erst hervor. Diskursives Wissen ermöglicht oder verhindert gewisse Handlungspraktiken, schafft damit soziale Wirklichkeiten. Kategorien der sozialen Wirklichkeit, Individuum, Gesellschaft, ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ - der Gegenstand des Diskurses - haben keine natürliche, objektive Bedeutung jenseits ihrer diskursiven Konstruktion. Durch Wiederholung und Repräsentation erlangen sie den Status des Realen. Diskurse erzeugen, was sie bezeichnen. Zugleich machen sie diejenigen, die von dem erzeugten Wissen Gebrauch machen, zu dem, was sie sind. Diskurse sind damit doppelt produktiv. Sie bringen die Dinge und die Subjekte hervor (vgl. Bublit 2003: 55ff). Diskurse sind demnach als Machtphänomene zu verstehen. Sie finden in gewissen Machtverhältnissen statt und produzieren Machtverhältnisse. Sie haben insofern Macht, als sie sich so auf ein Gegenüber beziehen, dass sie konstituierenden, negierenden, restringierenden oder bestärkenden Einfluss auf seine Handlungsmöglichkeiten ausüben. Macht wird im Sinne Foucaults als totales Phänomen verstanden, als allgemein konstituierendes Moment. Dies schließt nicht nur Formen von Herrschaftsausübung mit ein, sondern alle Formen der Führung, einschließlich der Selbst-Führung (vgl. ebd.: 68ff). Durch Macht werden Individuen zu Subjekten und dadurch handlungsfähig. **Subjektivierung** bedeutet also die Unterwerfung von Individuen unter Mechanismen der Macht. Die soziale Existenz der hervorgebrachten Subjekte wird dabei an gewisse Regeln und Bedingungen gebunden (Foucault 1994).

Die Verhältnisse zwischen Macht und Wissen sind ein zentraler Aspekt bei Foucault. Er konstatiert, dass diese die menschlichen Körper besetzen und unterwerfen, „indem sie aus ihnen Wissensobjekte machen“ (Foucault 1994: 40). Die modernen Prozeduren der Überwachung und Einordnung erzeugen die „Seele“ als „Element, in welchem sich die

Wirkungen einer bestimmten Macht und der Gegenstandsbezug eines bestimmten Wissens miteinander verschränken; sie ist das Zahnradgetriebe, mittels dessen die Machtbeziehungen ein Wissen ermöglichen und das Wissen die Machtwirkungen erneuert und verstärkt.“ (ebd.: 42). Die Macht kann durch institutionalisierte und materialisierte Praktiken verfestigt werden. Erfolgt dies asymmetrisch, werden unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten hergestellt, was als Dominanzverhältnisse bezeichnet werden kann. Wird Wissen über etwas oder jemanden produziert, bedeutet das auch eine Machtausübung über jene und damit eine Unterwerfung jener, über die etwas gewusst wird. Diejenigen, die den Diskurs produzieren, haben die Macht, seine Geltung durchzusetzen und somit beispielsweise über Zugehörigkeitsordnungen zu bestimmen.

Gesellschaftliche Differenzordnungen

Solche **Zugehörigkeitsordnungen** orientieren sich an Differenzen, daher wird auch von Differenzverhältnissen oder **gesellschaftlichen Differenzordnungen** (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 39) gesprochen. Dabei handelt es sich nicht um natürlich gegebene, sondern gesellschaftlich konstruierte – und zugleich gesellschaftskonstruierende – Unterscheidungsweisen, die über kulturelle Regeln und Normen, die über Legitimität und Illegitimität bestimmen, hervorgebracht werden. Dies führt nach Lutz und Wenning (2001) zu sozial konstruierten Differenzlinien, die häufig einer dichotomen Logik folgen. So kann entlang der Linien Geschlecht (männlich – weiblich), Sexualität (hetero – homo), Ethnizität (weiß – schwarz, MigrantIn* - Nicht-MigrantIn*), Klasse (oben – unten, reich – arm), Kultur (zivilisiert – unzivilisiert, modern – traditionell) etc. differenziert werden (vgl. ebd.: 20f). Dabei handelt es sich nicht um ein passives Phänomen. Mitglieder gesellschaftlicher Ordnungen agieren aktiv, affirmativ, kritisch oder unentschieden auf Selbst- und Fremdzuschreibungen. Sie werden darüber hinaus als Repräsentant_innen ihrer Kategorie gesehen (bzw. sehen sich selbst als solche), und werden gemäß den Annahmen über diese Kategorie beurteilt (bzw. messen sie sich selbst diesen Annahmen gemäß). Zugehörigkeitsordnungen wirken strukturierend auf Erfahrungen, Verständnisse und Handlungspraxen. Sie geben Normen vor und positionieren die Individuen in der Gesellschaft. Die Positionen werden durch Erfahrungen, Praktiken und Vorstellungen bestätigt. Das heißt, Ordnungen konstituieren und disziplinieren Subjekte. Selbstverständnisse werden durch fortwährende Adressierungen als Mann oder Frau, MigrantIn* oder Nicht-MigrantIn*, Wir oder die Anderen, vermittelt (vgl. Dirim/Mecheril 2018:

42f). Dies verdeutlicht bereits, wie machtvoll diese Differenzordnungen sind. Des Weiteren sind die Zuschreibungen hierarchisch organisiert. Sie bestimmen, was die ‚normale‘, legitime Position ist und wer diese einnimmt. Der/Die ‚Andere‘ gilt dem gegenüber als ‚unnormale‘ und untergeordnet. Die Dichotomie der Ordnungen impliziert ein Entweder-Oder-Prinzip. Entweder das Subjekt gehört einer gewissen Kategorie samt seinen Vorstellungen und Eigenschaften an, oder eben nicht. Positionen dazwischen werden abgewertet, stellen die Ordnung jedoch auch in Frage, was beispielsweise an den Geschlechterverhältnissen sichtbar wird, da Menschen sich teilweise nicht mehr nur als eindeutig männlich oder weiblich positionieren. Differenzordnungen werden laufend in alltäglichen Gesprächen und Handlungen, Medienberichten, politischen Diskursen oder wissenschaftlichen Arbeiten wiederholt und geltend gemacht. Sie werden jedoch auch fortlaufend modifiziert und ausgehandelt, was ihre Vagheit, Unschärfe oder Mehrdeutigkeit, ebenso wie ihre Dynamik und Veränderbarkeit, offenbart (vgl. ebd.: 43f).

Paul Mecheril führt in diesem Zusammenhang an, dass die Entstehung subjektiver Handlungsfähigkeit an die Unterwerfung unter natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen gebunden ist. Der Begriff natio-ethno-kulturell verweist darauf, dass Konzepte von Nation, Ethnie und Kultur formal (z.B. Gesetze), materiell (Grenzen) und sozial (Praktiken) auf diffuse Weise hergestellt und verwendet werden. Wird von ‚Migranten*‘ geredet, liegt dem eine verschwommene und mehrwertige Zugehörigkeitsordnung und ‚Wir‘-Einheit zugrunde (vgl. Mecheril 2014: 15ff).

Die Zugehörigkeitsordnung wird über die drei Dimensionen Mitgliedschaft, Wirksamkeit und Verbundenheit bestimmt. Mitgliedschaft reguliert, wer zu einer Gruppe gehört und wer nicht. Formal geschieht dies beispielsweise über Aufenthaltstitel und informal über alltägliche Praktiken der Kommunikation. Weiters ist erforderlich, dass sie sich selbst wie auch von Anderen der Gruppe zugehörig verstehen, was durch ein ‚wir‘ ausgedrückt wird. Die Mitgliedschaft ist wirkungsmächtig, da sie gewisse Formen von Partizipation und Praxis erlaubt oder verbietet. Diese Wirksamkeit ist wechselseitig, da der spezifische Habitus wiederum die Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit bestätigt. Verbundenheit bedeutet, dass sich ein Individuum in einen Zugehörigkeitskontext positioniert hat und positioniert wurde. Diese Zugehörigkeit manifestiert sich in Bindungen. Die Zugehörigkeitsordnung nach natio-ethno-

kulturellem Muster umfasst neben kultureller auch emotionale, moralische, kognitiv-praktische und materielle Verbundenheit (ebd.: 17ff).

Zugehörigkeitsordnungen beeinflussen Individuen also durch Einbeziehung und Ausgrenzung. Migrationsgesellschaftliche Phänomene festigen und irritieren zugleich diese Ordnung. Dieser Mechanismus der Grenzziehungen und Zugehörigkeiten wird Othering genannt (Spivak 1985). Durch diese machtvollen Bezeichnungs- und Abgrenzungspraxis wird diskursiv der/die Andere in Differenz zum ‚Wir‘ konstituiert. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass zugleich ‚Wir‘ ebenfalls erst in Differenz zu Anderen hervorgebracht werden. Das ‚Wir‘ nach natio-ethno-kulturellen Linien ist daher auf das Andere angewiesen. Mecheril spricht hier von einer Krisenhaftigkeit, die fortwährend nach Selbstaufführungen und Inszenierungen wie ‚Wir‘-Rhetoriken verlangt (vgl. Mecheril 2014: 19).

Der Diskurs festigt Selbstverständlichkeiten, Strukturen und Normalitäten. Damit gehen Bewertungen einher. Die eigene Gruppe bleibt zwar unbenannt, gilt jedoch als Referenzpunkt. Das natio-ethno-kulturell Andere wird als unnormal und minderwertig behandelt. Die abgrenzenden, oft abwertenden Zuschreibungen stiften dem ‚Wir‘ Identität und stärken es. Gesellschaftliche Machtverhältnisse bestimmen dabei, wer in der Position ist, Anderen gewisse Eigenschaften zuzuschreiben und diese in gesellschaftlich als gültig angesehenen Vorstellungen zu vermitteln. Daher handelt es sich bei Grenzziehungen nicht um gleichwertige Unterscheidungen, sondern um asymmetrische Abgrenzungspraktiken (Foroutan/Ikiz 2016: 142f). Dies kann bereits als Grundlage für Diskriminierung angesehen werden. Diese Spannungen wirken auch auf institutioneller sowie individueller Ebene. So gilt beispielsweise das Bildungswesen als ein Ort gesellschaftlicher Zugehörigkeiten, Grenzziehungen und Ungleichheitsverhältnisse.

2.4 Diskriminierung

Unter Diskriminierung werden Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung von Angehörigen bestimmter Gruppen verstanden. Diskriminierung bezeichnet damit nicht (nur) individuelle Benachteiligungen wie sie in einzelnen Konstellationen vorkommen, sondern Benachteiligungen, die im Verhältnis zu gesellschaftlichen Differenzordnungen stehen (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 45f), beispielsweise entlang der Differenzlinien Geschlecht,

sozioökonomischer Status oder Nation/Ethnie/Kultur. Sie betreffen soziale Gruppen bzw. Personen, die als der jeweiligen Gruppe zugehörig verstanden werden. Den (vermeintlichen) Angehörigen dieser Gruppen werden im Vergleich zur dominanten Gruppe weniger Lebenschancen, das heißt weniger Zugang zu Ressourcen und gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten eingeräumt (Rommelspacher 2006: 1). Im Umkehrschluss heißt das, dass Privilegien dominierender Gruppen beim Zugang zu gesellschaftlichen Positionen und Möglichkeiten der Lebensgestaltung geschaffen und gefestigt werden.

Diskriminierungsforschung nimmt nicht nur diskriminierende Einstellungen und Handlungen zwischen bestimmten Gruppen in den Blick, sondern auch gesellschaftsstrukturelle (ökonomische, politische, rechtliche), kulturell-soziale (Diskurse und Ideologien) und institutionelle und organisatorische Bedingungen und Kontexte von Diskriminierung. Diese werden als weisend für das Handeln, Empfinden und Denken von Menschen betrachtet (vgl. Hormel/Scherr 2010: 11f). Analytisch lässt sich demnach entlang der (in der Praxis jedoch komplex miteinander verschränkten) Dimensionen individueller/interaktionaler, institutioneller und struktureller Diskriminierung unterscheiden.

Auf individueller/interaktionaler Ebene wird die Rolle von Individuen und zwischenmenschlichen Interaktionen für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Diskriminierung untersucht. Hier sind Stereotypen von zentraler Bedeutung. Darunter werden meist negativ voreingenommene Einstellungsmuster gegenüber sozialen Gruppen bzw. deren (vermeintlichen) Angehörigen verstanden. Diese sind bestimmend für das Denken und Handeln von Menschen gegenüber dieser Gruppe und können daher zu diskriminierenden Handlungen und der Rechtfertigung dieser aufgrund der Stereotypisierung führen. Die Konstruktion von Differenzordnungen und damit einhergehende Zugehörigkeiten und Ausgrenzungen, die stetig in Form von Interaktionen (re-) formuliert und produziert werden, nehmen daher einen großen Stellenwert bei der Analyse dieser Ebene ein. Vor allem interaktions-, subjektivierungs- oder biographietheoretische Ansätze beschäftigen sich mit diesen sozialen Bedingungen (Hormel 2007: 248f).

Bei institutioneller Diskriminierung geht es um die dauerhafte, systematische Benachteiligung bestimmter sozialer Gruppen auf der Basis von überindividuellen Normen, Regeln und Handlungspraxen und kollektiv verfügbaren Begründungen (vgl. Hasse/Schmidt 2012: 883ff). Es handelt sich um die Institutionalisierung von Ungleichheit. Dazu zählt beispielsweise die

niedrigere Bildungsbeteiligung von Angehörigen bestimmter sozialer Gruppen aufgrund von schulischen Selektions- und Allokationspraxen. Regelungen und deren Umsetzung bieten viel Spielraum für Ungleichbehandlungen und haben daher großes Diskriminierungspotential. Aus diesem Grund werden Mechanismen institutioneller Diskriminierung auf der Ebene von Organisationen und der dort tätigen Professionen untersucht. Auch hier sind Differenzordnungen von großer Bedeutung. So soll sichtbar gemacht werden, wie diese im organisationalen Handeln aufgegriffen werden und zu einer Systematisierung des Denkens und Handelns mit diskriminierender Wirkung für bestimmte soziale Gruppen führen kann. Es geht also nicht um diskriminierende Absichten der einzelnen Beteiligten, sondern um rechtliche und politische Rahmenbedingungen, organisatorische Strukturen, Programme, Normen, Regeln, Routinen und kollektive Wissensrepertoires zur Begründung von Entscheidungen (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 266ff).

Eine weitere Ebene ist die strukturelle Diskriminierung. Diese umfasst allgemeine gesellschaftliche und historische Strukturen von Diskriminierung, die nicht mehr auf bestimmte Institutionen oder Individuen zurückgeführt werden können, sondern als anonymes Regelwerk für die Benachteiligung gewisser Gruppen bzw. Bevorteilung anderer Gruppen dienen, ohne dass beabsichtigte Diskriminierungen durch konkrete Akteur_innen notwendig sind. Dies umfasst beispielsweise Normalitäts- und Rationalitätsvorstellungen in Politik, Wirtschaft oder Verwaltung (vgl. Jenessen et al. 2013: 19f). Zugehörigkeitsordnungen, mit denen asymmetrische Ausgrenzungspraktiken einhergehen wie etwa nach natio-ethno-kulturellen Merkmalen, können ebenfalls als strukturelles Phänomen betrachtet werden, auch wenn sie vor allem auf (inter-) subjektiver Ebene Ausdruck finden. Daher spielt der Diskurs eine wichtige Rolle, wie etwa bei der Entstehung von Vorurteilsstrukturen oder diskriminierenden Leitbildern. Diese können folglich in gesetzlichen Regelungen manifestiert werden. Des Weiteren gilt beispielsweise der infrastrukturell und qualitativ ungleichwertige Zugang zu Bildungseinrichtungen als Ausdruck struktureller Diskriminierung. Das liegt zum Beispiel vor, wenn in gewissen Stadtbezirken die Konzentration sozioökonomisch benachteiligter Familien besonders hoch ist und Kinder dieser Familien daher auf Schulen verteilt werden, die gemessen an den Erfordernissen mit zu geringen Ressourcen ausgestattet sind (vgl. ebd.).

An Komplexität gewinnen diese Strukturen darüber hinaus, dass sich mehrere Kategorien überlagern. Diese **Intersektionalität** lässt sich schwerer fassen, da komplexe

Wechselwirkungen zwischen ungleichheitsgenerierenden Kategorien wie Geschlecht, Klasse und Migrationshintergrund* bestehen (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 44f).

2.5 Milieuspezifische Sozialisationsbedingungen und Differenzerfahrungen

Der sozialisationstheoretische Fokus bei Bourdieu liegt auf den gesellschaftlichen Verhältnissen und milieuspezifischen Denk- und Handlungsmustern, dem Habitus. Wie bereits erwähnt, findet in der Familie die primäre Sozialisation statt. Das Kind erhält einen selektiven Ausschnitt gesellschaftlicher Verhältnisse und erlebt die Alltagskultur der Familie, die mit einem Habitus ausgestattet ist, der von dem Kind in seinen frühen Phasen des Lebens als natürlich manifestiert wird und nachhaltigen Einfluss hat. Umgangsformen, Sprachgebrauch, Geschlechterrollen, Freizeitgestaltung, Werte und Einstellungen (zum Beispiel zu Schule, Arbeit und Leistung) werden hier in spezifischer, milieuabhängiger Form gestaltet (El-Mafaalani 2011: 78ff). Es finden also bereits früh erste Erfahrungen der Zugehörigkeit zu einer Gruppe statt. Doch auch spätere Einflüsse sind häufig vom sozialen Umfeld der Familie, dem Wohnort bzw. Stadtteil und den dort ansässigen Institutionen, wie beispielsweise Schulen, geprägt und weisen eine soziale Nähe zum familiären Milieu auf. So zeigen Studien, dass die soziale und ethnisch-kulturelle Segregation sowohl auf regionaler als auch schulischer Ebene in Österreich und Wien stark ausgeprägt ist (Biedermann et al. 2015: 146ff). Dies festigt den Habitus und die gesellschaftlichen Strukturen.

Sozioökonomisch benachteiligte Gruppen sind vor allem durch einen Habitus der Notwendigkeit geprägt. Die Sozialisationsbedingungen sind durch Knappheit an Ressourcen gekennzeichnet, daher werden Situationen nach Notwendigkeit, Funktionalität und Anwendbarkeit bewertet. Ein Kind, das in diesen Verhältnissen aufwächst, kann Verhaltens- und Denkmuster entwickeln, in der solche Nutzenabwägungen handlungsleitend werden, so auch in der Schule. Zugang zu Bildung als Selbstzweck, zu Wissen, das keiner direkten praktischen Anwendung dient oder zur Entwicklung von Kompetenzen, die im Herkunftsmilieu kaum Anerkennung finden, bleibt damit weitgehend durch den Habitus eingeschränkt (vgl. El-Mafaalani 2012: 84f). Grundmann et al. führen an, dass sich für bildungsferne Milieus strukturelle Konflikte ergeben durch die Nicht-Passung von Schule und familiärer Lebenswelt. Die Optionen für betroffene Schüler_innen seien demnach, entweder die eigenen Denk- und

Handlungsmuster aufzugeben und sich damit auch von seinem Herkunftsmilieu zu distanzieren, um die gewünschten zu entwickeln, oder die im Herkunftsmilieu entwickelten beizubehalten und den schulischen Anforderungen entgegenzuhalten. Dies kann zu Irritationen in der Persönlichkeitsentwicklung sowie zu abweichendem oder unerwünschtem Verhalten in der Schule führen (vgl. Grundmann et al. 2008: 59f; Bourdieu/Wacquant 2006: 111f). Die Herausforderung sieht Bourdieu in der Flexibilität des Habitus. Ist er zu statisch, könnte er in anderen Kontexten nicht anwendbar oder erwünscht sein. Ist er zu flexibel, löst er sich in Opportunismus auf und das Gefühl innerer Geschlossenheit schwindet (vgl. Bourdieu 2001: 2007f). Auch erfahren betroffene Schüler_innen eine Entwertung ihres eigenen, als weniger vornehm wahrgenommenen Lebensstils (vgl. Bremer 2007: 19). Es handelt sich demnach nicht nur um abweichende Alltagspraxis, sondern um die Reproduktion der Herrschaftsverhältnisse – vermittelt durch den Habitus (vgl. El-Mafaalani 2012: 87).

Es lässt sich festhalten: Besteht eine zu große soziale Distanz, wie sie häufig von Mitgliedern bildungsferner Milieus in Schulen erlebt wird, fehlen Automatismen für passendes Verhalten. Unsicherheit, Unwohlsein oder Vermeidungshandeln können auftreten. Innerhalb des Milieus jedoch erfüllt der spezifische Habitus seine Funktion. Die Bewältigung des Alltags findet routiniert statt und erscheint natürlich. Angehörige eines Milieus erhalten Anerkennung für ihre Handlungsweise und es bestehen enge soziale Bindungen. Aus habitustheoretischer Sicht ist demnach ein Verbleib im Herkunftsmilieu und damit die Reproduktion der Verhältnisse wahrscheinlich. Darüber hinaus habe sich die Gesellschaftsstruktur dahingehend entwickelt, dass Grenzen zwischen Klassen (oder früher Ständen) alles andere als eindeutig sind. Machtverhältnisse würden dadurch zunehmend unsichtbar, wirken implizit auf Individuen und Institutionen und reproduzieren sich dadurch auf unscheinbare Weise. Dadurch konnte sich auch die Vorstellung der Leistungsgesellschaft mit dem Versprechen, allein durch Talent, Fleiß und Arbeit sozial aufsteigen zu können, durchsetzen und die Herrschaftsverhältnisse weiter festigen und verschleiern (El-Mafaalani 2012: 87f).

El-Mafaalani (2012) untersuchte mit einem Fokus auf den Habitus die Biographien von Bildungsaufsteiger_innen aus benachteiligten Milieus. Diese zeigen dabei eine wichtige Gemeinsamkeit auf: Bildungsaufsteiger_innen haben sich im Laufe ihres Lebens, in verschiedenem Maß und auf unterschiedliche Weise von ihrem Herkunftsmilieu distanziert (vgl. ebd.: 151ff). Sie zeichnen sich demnach über eine Problematisierung sowie Offenheit zur

sukzessiven Veränderung ihrer eigenen Denk- und Handlungsmuster aus. Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass diese Distanzierung häufig durch als irritierend wahrgenommene **Differenz-/Fremdheitserfahrungen** angestoßen wird. Daher haben betroffene Schüler_innen enorme soziale und psychische Hürden zu überwinden. Da Bildungsaufstieg nun eher die Ausnahme als die Regel darstellt, lässt darauf schließen, dass in vielen Fällen häufig auch eine andere Strategie im Umgang mit diesen Problemen angewandt wird, wie der Rückzug in das Herkunftsmilieu. El-Mafaalani nimmt an, dass fast jede benachteiligte Person Differenzerfahrungen gemacht und möglicherweise eine kritische Haltung und Veränderungsbereitschaft entwickelt hat. Ob dies gelingen konnte, sei jedoch auch von praktikablen Handlungsmöglichkeiten abhängig (vgl. ebd.: 316ff).

Differenz(-Erfahrungen)

Bohnsack und Nohl unterscheiden solche Fremdheitserfahrungen auf zwei Ebenen: Die der Ethnisierung als (Fremd-)Konstruktion von sozialer Identität und die des alltagspraktischen Handelns, des Habitus (vgl. Bohnsack/Nohl 2001: 20ff).

Die erste Ebene befasst sich damit, wie die Verwendung ethnischer Kategorien zur (Selbst-)Ethnisierung beiträgt. Ethnisierung bedeutet in diesem Fall die Konstruktion ethnischer Identitäten. Das heißt, dass eine Person, die unter anderem auch einen Migrationshintergrund* hat, zu „dem/der MigrantIn*“ (gemacht) wird. Der Migrationshintergrund* wird zum übergreifenden Rahmen der sozialen Identität. Garfinkel spricht von der Konstruktion einer „totalen Identität“, durch die der/die Einzelne „nach außen gestellt“ und „fremd gemacht“ wird (1967: 210f). Dies geschieht durch Handlungen und kommunikative Praxen, die häufig auch subtil stattfinden. So sprechen Bohnsack und Nohl etwa bei Blicken ebenfalls von Fremdheitserfahrungen, die eine diskriminierende Wirkung haben. Das Problem stelle dabei nicht nur die Erfahrung moralischer Degradierung selbst, sondern vor allem die daraus resultierenden Konsequenzen und Unsicherheiten für die Handlungspraxis (vgl. Bohnsack/Nohl 2001: 21).

Die spezifische Handlungspraxis stellt die zweite Ebene der Differenzerfahrungen dar. Die Ebenen der sozialen Identität und die des sozialen Habitus stehen demnach in Wechselwirkung zueinander. Die Forscher identifizierten bei Personen mit Migrationshintergrund* eine Differenz zwischen zwei voneinander abgegrenzten Sphären der Alltagspraxis: Die der Familie

und ethnischen Community, innere Sphäre genannt, auf der einen und die der gesellschaftlichen Öffentlichkeit und deren Institutionen, die äußere Sphäre, auf der anderen Seite. Zur äußeren gehören neben der Ethnisierung beispielsweise auch institutionalisierte Prozesse und moralische Anforderungen in der Schule. Zur Bewältigung ethnisierender Fremdidentifizierungen entwickeln sich gewisse habituelle Praxen. Damit werden Grenzen zur äußeren Sphäre gezogen, unter anderem um eine Immunisierung gegenüber solchen Ethnisierungen herzustellen. Diese strikte Trennung von innerer und äußerer Sphäre geschieht sowohl implizit als auch explizit. So werden teilweise gewisse Bereiche der eigenen Handlungspraxis aus der inneren Sphäre herausgehalten wie beispielsweise romantische Beziehungen aus „Respekt“ dem Vater gegenüber (vgl. ebd.: 22f). Bohnsack und Nohl sprechen von Sphärendifferenz, die als zentrales Charakteristikum migrationsspezifischen Erfahrungsraums identifiziert wurde (ebd.: 23). Um Probleme, die durch diese gelegentlich gegensätzlichen Praxen der inneren und äußeren Sphäre entstehen, zu bewältigen, werden unterschiedliche Strategien angewandt:

Rückzug auf die innere Sphäre	Zwischen innerer und äußerer Sphäre
Exklusivität der inneren Sphäre - Bindung an die Moral der inneren Sphäre - Nichtakzeptanz gegenüber moralischen Vorstellungen der äußeren Sphäre	Sphären(dif)fusion - Orientierung an Kongruenz/Fusion von innerer und äußerer Sphäre - Diffusion in der Handlungspraxis
Primordialität der inneren Sphäre - Orientierung an innerer Sphäre - Toleranz gegenüber moralischen Vorstellungen der äußeren Sphäre - Orientierung an Unvermittelbarkeit der beiden Sphären und strategischer Umgang damit	Suche nach einer dritten Sphäre - Distanz gegenüber beiden Sphären, ihrer Moral, Erwartungen und Abläufen - Konstitution einer dritten Sphäre

Tabelle 2: Vier Wege des Umgangs mit Sphärendifferenz (nach Bohnsack/Nohl 2001: 24).

Bohnsack und Nohl untersuchten die Situationen von Jugendlichen ohne höheren Schulabschluss sowie von Studierenden. Wie El-Mafaalani (2012) stellten sie bei weiteren fest, dass die Angewiesenheit auf institutionalisierte Ablaufmuster mit einem Bruch oder zumindest einer Distanzierung mit Elementen der inneren Sphäre einhergingen (vgl. Bohnsack/Nohl 2001: 28). Das Phänomen der Sphärendifferenz bleibt auch durch andere Kategorien wie Gender, Bildungsstand oder Milieu erkennbar. Diese anderen Erfahrungsräume stehen in Wechselwirkung zur Sphärendifferenz und variieren oder spezifizieren diese (Intersektionalität).

3. Sprache und Mehrsprachigkeit

Ein Bereich, in dem die Sphärendifferenz deutlich wird, ist der Sprachgebrauch. Da dieser in einem gewissen Kontext angewandt wird, ist er bedingt durch Annahmen, was Normalität bedeutet. Der häufig unhinterfragt, als selbstverständlich, fast schon natürlich geltenden Aussage in migrationsgesellschaftlichen Debatten „Wenn man in Österreich lebt, gehört es sich, Deutsch zu sprechen“ liegen bei näherer Betrachtung verschiedene Annahmen zugrunde, die viel mehr Konstrukte als Naturphänomene darstellen. Zunächst setzt die Aussage ein politisches und gesellschaftliches System, das nationalstaatlich organisiert ist, als (natürlich) gegeben voraus. Des Weiteren nimmt sie an, dass Migration* stets als einmaliger, abgeschlossener Prozess von einem Land in ein anderes Land stattfindet. Außerdem bedingt sie, dass Individuen und Staaten ‚normalerweise‘ monolingual, d.h. einsprachig, seien. Sprache und Nationalstaat werden zu einem symbiotischen Konstrukt verbunden. Im Folgenden sollen diese Konstrukte erörtert und ein theoretischer Rahmen zu **lebensweltlicher Mehrsprachigkeit** vorgestellt werden.

3.1 Der monolinguale Habitus

Mit Sprachen, wie sie allgemein verstanden werden, wenn wir beispielsweise über Sprachkenntnisse reden, sind häufig Nationalsprachen gemeint. Es bedarf demnach zunächst auch einer Nation, die diese Sprache offiziell verwendet. So nahm die Konstruktion einer nationalen Sprache bei der Konstituierung von Nationalstaaten und der Etablierung von nationalen Symbolen und Gefühlen nationaler Zugehörigkeit einen hohen Stellenwert ein (vgl. Dirim/Khakpour 2018: 208). Mit der Zeit und den damit einhergehenden technischen, ökonomischen und wissenschaftlichen Entwicklungen nahmen auch deren Verbreitung und Standardisierung zu. Parallel dazu entwickelte sich auch das Konzept der Nationalstaaten. (Scheinbare) Gemeinsamkeiten in der Geschichte und Kultur sollten Menschen verbinden und in ihnen ein Zugehörigkeitsgefühl wecken und stärken. Ein zentrales Element dabei war die Entwicklung und Durchsetzung einer sprachlichen Varietät als einheitliche Nationalsprache (Gogolin 2010: 535). Wesentlich dafür war die Etablierung öffentlicher Schulsysteme in den Nationalstaaten. Diese hatten vor allem die Funktionen, eine Grundqualifizierung für Arbeitskräfte in der Zeit des Übergangs zur Industriegesellschaft sicherzustellen, und durch

sprachliche Bildung die Teilhabe an der öffentlichen Sphäre zu gewährleisten. Im Laufe des 19. Jahrhunderts fand die Vorstellung von über- und untergeordneten Völkern Eingang in das europäische Nationalstaatskonzept. Sprache entwickelte sich als Nachweis der Loyalität zur Nation und deren Regierende. Dem Erlernen von Fremdsprachen wurde der bildende Wert aberkannt und lediglich als Notwendigkeit in Grenzregionen und für wirtschaftliche sowie militärische Zwecke fortgeführt. In dieser Zeit entstand nach Ingrid Gogolin, was sie als „monolingualen Habitus“ (erstmalig 1994) bezeichnet. Das bedeutet die Entwicklung des Selbstverständnisses, dass Einsprachigkeit, Monolingualität, der ‚natürliche Normalfall‘ einer Nationalgesellschaft sei. Mehrsprachigkeit galt als Störung oder Bedrohung des staatlichen Systems und der Gesellschaft und auf individueller Ebene als Gefährdung der sprachlichen Entwicklung (ebd.: 536). Es entstand – oder vielmehr – wurde konstruiert, was künftig als natürliche Bindung zwischen Nation, Sprache und Menschen gelten sollte. Bildungsinstitutionen leisteten dazu einen wichtigen Beitrag. So galt in der Forschung Einsprachigkeit als Standard, was sich auch in den Forschungsdesigns widerspiegelte. Die Aneignung von mehr als einer Sprache wurde als Ausnahmefall unter dem Begriff „Zweisprachigkeit“ geführt (ebd.: 537). Auf Basis von empirischen Studien haben Ingrid Gogolin (1994) für deutsche und Hans-Jürgen Krumm (2007) für österreichische Schulen einen monolingualen Habitus aufgezeigt. Dies steht in Widerspruch mit dem Umstand, dass nicht nur in Österreich, sondern weltweit gesellschaftliche Monolingualität nicht die Regel ist. Bevor näher auf die gesellschaftliche Dimension von Sprache eingegangen wird, soll zunächst geklärt werden, was unter Sprache und Mehrsprachigkeit verstanden wird.

Mit Sprache ist im alltäglichen Verständnis häufig Einzel- oder Nationalsprache gemeint, beispielsweise die deutsche Sprache. In welcher Reihenfolge eine bestimmte Sprache erworben wird, soll mit den Begriffen Erst- und Zweitsprache ausgedrückt werden. Diese sowie weitere Begriffe wie Muttersprache, Herkunftssprache oder Fremdsprache implizieren eine Vorstellung von Sprache als einheitliches, klar abgegrenztes System. Das lässt die gesamte Bandbreite von kommunikativen Mitteln, wie verschiedene Varietäten, Register, Akzente, Dialekte, Stile, Jargons, Körpersprache, Betonung etc. außer Acht. Sprecher_innen greifen gewisse Elemente dieses komplexen Systems je nach Situation auf: ‚Standardsprache‘ in bürokratischen Belangen, die regionale Umgangssprache mit Freunden, Fachsprache am Arbeitsplatz, eine Varietät des Englischen auf Reisen. Selbst innerhalb der Umgangssprache

verändern sich die sprachlichen Mittel je nachdem ob mit dem Partner, den Eltern, guten Freunden oder flüchtigen Bekannten gesprochen wird. Diese Redevielfalt nennt Michail Bachtin Heteroglossie. Er sagt, einheitliche Sprachen seien nicht gegeben, sondern werden vorgegeben, und stehen im Gegensatz zur Realität der tatsächlichen Redevielfalt, der Heteroglossie. Es herrsche ein „Dialog von Sprachen“ (vgl. Bachtin 1979: 164; 186). Mit Mehrsprachigkeit ist daher nicht die Vielzahl von Einzelsprachen gemeint, sondern ein heteroglossisches Konglomerat.

3.2 Das Sprachrepertoire und das Spracherleben

Das Konzept des sprachlichen Repertoires wurde von John Gumperz (1964) entwickelt. Dieses Repertoire “contains all the accepted ways of formulating messages. It provides the weapons of everyday communication. Speakers choose among this arsenal in accordance with the meanings they wish to convey” (Gumperz 1964: 138). Das sprachliche Repertoire bildet demnach ein Ganzes, das die Elemente aller sprachlichen Mittel umfasst, die dem/der Sprechenden für die soziale Interaktion, das heißt auch zur Vermittlung (sozialer) Bedeutung, zur Verfügung stehen. Dazu gehören alle Sprachen, Varietäten, Register, Codes und Routinen, die die alltägliche Interaktion prägen. Das Wechseln zwischen den verschiedenen sprachlichen Mitteln wird als Code-Switching bezeichnet. Bei Menschen, die mit mehreren Nationalsprachen aufwachsen, ist das Hin- und Herwechseln von der einen Nationalsprache zur anderen oder die Verbindung von Elementen der verschiedenen Sprachen zu einem Konstrukt, auch translanguaging genannt, ein häufig beobachtetes Phänomen (vgl. Busch 2013: 58ff). Wie das Wort „accepted“ im obigen Zitat andeutet, wird die Wahl des sprachlichen Mittels auch gesellschaftlich, durch allgemein anerkannte Konventionen bezüglich des Sprechens, eingeschränkt (ebd.: 20). Damit ist das sprachliche Repertoire auch soziokulturell an Raum und Zeit gebunden. Hier steht demnach die strukturelle Ebene im Vordergrund, der/die Sprechende wird von außen betrachtet.

Spracherleben

Busch erweitert den Begriff, indem sie einen Perspektivwechsel vornimmt und das Subjekt in den Fokus rückt. Dass sich Sprechende ihres sprachlichen Repertoires bewusst werden, geschehe laut Busch häufig erst durch Negativerfahrungen, etwa wenn die passende

Ausdrucksweise fehlt oder die Sprechweise sich in solchem Maße von der der Umgebung unterscheidet, dass es zu Ausgrenzungen oder anderen irritierenden Erfahrungen kommt. Dafür verwendet sie das Konzept des **Spracherlebens**. Sprache ist stets mit Gefühlen, Vorstellungen und Erlebnissen verbunden und unterliegt zugleich Mechanismen der Macht, wie sie etwa von Sprachideologien und Diskursen ausgehen. Dies prägt folglich auch die subjektive Wahrnehmung und Wertung der eigenen Sprechweise (ebd.: 18f). Dabei können einige Phänomene wiederholt beobachtet werden. Dazu gehört das Verhältnis von Selbst- und Fremdwahrnehmung. Die eigene Sprechweise wird mit der der Umgebung ins Verhältnis gesetzt und bewertet. Dies kann zu Differenz- oder Fremdheitserfahrungen (siehe Kapitel Differenzserfahrungen) und zu Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung führen. Eng damit verbunden ist auch die Frage nach (Nicht-)Zugehörigkeit. So kann durch Sprache die eigene Identifizierung mit einer bestimmten Gruppe erfolgen. Andererseits kann auch von anderen aufgrund der Sprechweise die Zugehörigkeit zu einer Gruppe zugeschrieben oder verwehrt werden. Dies führt zum nächsten Aspekt: den Erfahrungen sprachlicher (Ohn-)Macht. Es herrscht eine Hierarchisierung von Sprachen/Sprechweisen (siehe Kapitel xy). Diejenigen, die sich in Machtpositionen befinden, können andere aufgrund ihres Sprechens abwerten und ihre eigene Position durch sprachliche Distinktion festigen. Menschen mit weniger anerkannter Sprache oder Sprechweise können an gewissen Aktivitäten gar nicht erst teilhaben oder von selbst, beispielsweise aus Angst oder Scham, verstummen.

3.2.1 Die leibliche Dimension

Busch gliedert das Spracherleben in drei Dimensionen: die leibliche, die emotionale und die historisch-politische. Sie bezieht sich auf den Philosophen Maurice Merleau-Ponty, der das leibliche Sein als Grundlegung des Subjekts versteht. Der Leib sei immer da und verortet das Subjekt in der Welt. Unterschieden wird zwischen Körper als beobachtbares und messbares Objekt und Leib als fühlendes, erlebendes und (inter-)agierendes Subjekt. Eine Bewegung wird erlernt, indem der Leib sie inkorporiert. Ebenso werden Emotionen und Sprache einverleibt. Dies geschehe, indem das Subjekt sich zu Anderen in Bezug setzt. Erst darauf folge der kognitive Akt von Repräsentation und Symbolisierung (ebd.: 22). Auch Bourdieu setzte sich mit Sprache auseinander. Er konstatiert, dass der sprachliche Habitus sozial determiniert wird durch alltägliche Praktiken, wie beispielsweise subtile Sanktionen wie vorwurfsvolle oder

missbilligende Blicke. Diese Anweisungen seien eben deshalb so eindringlich, da sie „stumm und unterschwellig“ geschehen (Bourdieu 1982: 28). Da der (sprachliche) Habitus nach Bourdieu inkorporiert, einverleibt worden ist, ist er trotz der Dynamik des Lebens nicht einfach austauschbar. Er ist zwar Veränderungen unterworfen, doch die Erfahrungen sind dem Leib eingeschrieben und können durch einen Satz, ein Wort, ein Laut, eine Bewegung wieder vergegenwärtigt werden (vgl. Busch 2013: 23).

3.2.2 Die emotionale Dimension

Gefühle und Sprache hängen auf vielerlei Weise miteinander zusammen. Durch Sprache können Emotionen ausgedrückt, aber auch hervorgerufen werden. Des Weiteren drücken sie sich im Sprechen aus. Beispielsweise haben Emotionen, weitgehend unbewusst, Einfluss auf verwendete Worte, sprachliche Mittel, Intonation, Stimmhöhe und Sprechrhythmus. Eine weitere Ebene ist die intersubjektiv-reziproke. Gefühle sind demnach akute Geschehnisse, die leiblich-affektiv ergreifen. Sie sind gerichtet auf ein Objekt, ein Sachverhalt oder eine Person und können mit den Gefühlen der/des Anderen interagieren. Sie sind damit subjektiv und gleichzeitig intersubjektiv-sozial. Darüber hinaus haben Emotionen eine soziokulturelle Ebene, weil sie auch davon bestimmt werden, wie sie in kulturelle Zusammenhänge eingebettet sind (ebd.: 25).

Im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit spielt Scham häufig eine große Rolle, wenn ein ‚falsches‘ Wort oder ein deplatzierte Akzent verwendet wird. Das Gefühl tritt überfallartig auf und hat eine starke lähmende Wirkung, die die Handlungsfähigkeit unterbricht. Die betroffene Person nimmt eine Außensicht auf sich selbst ein und betrachtet die eigene Handlung in einem anderen Licht, als Normverstoß. Dieser Perspektivwechsel kann beispielsweise durch die Wahrnehmung von Irritation beim Gegenüber ausgelöst werden (ebd.: 26). Dies kann sich auf das Selbstbild der Person auswirken. Scham vor sich selbst ist besonders intensiv und eindringlich, da sie sich auf bereits einverlebte Normen und Standards bezieht. Daraus können Minderwertigkeitsgefühle oder Schüchternheit entstehen. Bezogen auf Sprache kann es dazu führen, dass die als mit wenig Prestige ausgestattet geltende Sprache nicht mehr in der Öffentlichkeit gesprochen wird oder öffentliches Sprechen allgemein gemieden wird. In der Folge können auch Angst oder Wut entstehen (ebd.: 25f).

3.2.3 Die historisch-politische Dimension

Sprache ist eingebettet in soziale und politische Zusammenhänge. In Anlehnung an den Soziolinguisten Joshua Fishman stellte Norbert Dittmar die Frage: „Wer spricht was und wie mit wem in welcher Sprache und unter welchen sozialen Umständen mit welchen Absichten und Konsequenzen?“ (Dittmar 1997: 25). Auch Bourdieu stellte heraus, dass nicht die grammatikalische Korrektheit, sondern das soziale Setting ausschlaggebend dafür ist, ob einer Aussage Gültigkeit beigemessen wird: „Die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, kann völlig unzureichend sein, um Sätze zu bilden, auf die gehört wird, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als rezipierbar anerkannt werden. Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt“ (Bourdieu 1990, S. 32). Diese Dimension setzt sich demnach mit Machtverhältnissen auseinander. Diese werden mithilfe von Diskursen über Sprachen und darüber, welcher Sprachgebrauch legitim und welcher illegitim ist, hergestellt und geformt.

Das heißt, aufgrund des Sprachgebrauchs werden gesellschaftliche Verhältnisse der Über- und Unterordnung (re-)produziert. Zuschreibungen und Kategorisierungen aufgrund des Differenzmerkmals Sprache wirken nicht nur von außen auf die Sprechenden, sondern werden von diesen auch verinnerlicht, einverleibt und erfolgen damit quasi freiwillig (vgl. Busch 2013: 26). Kategorisierungen seien notwendig und erfolgten automatisch. Beim Sprechen beispielsweise werden Annahmen über das Gegenüber hinsichtlich Alter, Geschlecht, Herkunft, Bildung, Stimmung etc. getroffen, die sich auf die eigene Sprachwahl auswirken. In Bezugnahme auf Judith Butler und Michael Foucault erläutert Busch, dass Subjektivierung durch wiederholte Zuordnung von vorgegebenen Kategorien erfolge (ebd.: 27). Dieser Mechanismus der Zuordnung erfolgt stets nach einem Entweder-oder-Prinzip, das Heterogenität nicht (an-)(er-)kennt. Die diskursive Macht der Sprache beeinflusst das Denken, Sprechen und Fühlen des Subjekts. Besonders der normative Aspekt von Sprache konstituiert das Subjekt und setzt ihm zugleich legitime Grenzen des Sprechens.

Die Zugehörigkeiten werden über Sprachideologien konstruiert. Die einschränkende Macht von sprachlichen Kategorisierungen kommt besonders dann zum Vorschein, wenn Sprache nicht wie selbstverständlich zur Verfügung steht, wenn Menschen nicht als legitime

Sprecher_innen einer bestimmten Sprechweise gelten bzw. sich selbst nicht als solche wahrnehmen (ebd.: 28).

Differenzen kommen vor, wenn Menschen einen neuen sozialen und sprachlichen Raum betreten, beispielsweise im Zuge von Migration*, oder auch wenn Kinder aus benachteiligten Verhältnissen eingeschult werden. Auch politische Umbrüche können zu Veränderungen von Kategorisierungen und zur (Il-)Legitimierung gewisser Sprechweisen führen.

In der Sprache existieren demnach Raum und Zeit und Sprechende positionieren sich nicht nur gegenüber der Interaktionspartner_innen, sondern implizit auch gegenüber Abwesendem, relevanten Anderen, anderen Räumen und Zeiten, die Orientierung stiften. Die vorhin erwähnte einschränkende Macht wirkt nicht nur durch grammatikalische und soziale Regeln, sondern auch durch emotionale oder sprachideologische Konnotationen der Sprechenden. Daher kann das sprachliche Repertoire nicht als Werkzeugkiste gedacht werden, aus der beliebig die passende Sprache oder der richtige Code gewählt wird. Sprachliches Repertoire wird demnach nicht nur durch die zur Verfügung stehenden, sondern auch durch das Fehlen von sprachlichen Mitteln bestimmt, was sich als Leerstelle, Bedrohung oder Begehren ausdrücken kann. Unterschiedliche Sprachen und Sprechweisen treten in verschiedenen Situationen vor oder zurück, halten sich voneinander fern oder vermischen sich, sind aber immer präsent. Im sprachlichen Repertoire wird demnach auch das Nebeneinander verschiedener sozialer Räume und Zeiten repräsentiert (ebd.: 29f).

3.3 Sprachideologien

Der Begriff der Sprachideologien stammt aus der linguistischen Anthropologie. Michael Silverstein (1979) verstand unter Sprachideologien Vorstellungen oder Glaubenssätze über Sprache, die als Rationalisierung oder Rechtfertigung der wahrgenommenen Sprachstruktur und des Sprachgebrauchs artikuliert werden (vgl. ebd.: 193). Sprachideologien sind demnach soziohistorisch bedingt. Judith Irvine (1989) betont in ihrer Definition die soziokulturelle Dimension von Sprachideologien, die als Vorstellungen über soziale und sprachliche Verhältnisse verstanden werden, die von moralischen und politischen Interessen durchzogen sind (vgl. ebd.: 255). Nach Paul Kroskrity (2007) variieren Sprachideologien je nach sozialer Gruppe (vgl. ebd.: 496). Sie umfassen Vorstellungen über die Hierarchie verschiedener

Sprachen und Sprechweisen, über den Spracherwerb oder die Sprachbildung, über Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit – kurz: sämtliche Vorstellungen über Sprache und Sprachgebrauch in der sozialen Welt. Sie manifestieren sich daher auch in jeder sprachlichen Handlung (vgl. ebd.: 497f).

Ein Beispiel wie Sprachideologien sich auf den Sprachgebrauch auswirken, lässt sich etwa in der gendergerechten Sprache erkennen. Ausgehend aus feministischen Ansätzen hat sich gendergerechtes Formulieren heute in vielen Bereichen etabliert und stellt ein Sprachsystem, das über Jahrzehnte oder gar Jahrhunderte als legitim galt, bezüglich Wortschatzes, Rechtschreibung und Grammatik infrage (vgl. ebd.: 497).

Kroskirty betont, dass es sich bei Sprachideologien um ein Konzept auf mehreren Ebenen, die in Wechselwirkung zueinanderstehen, handelt. Er unterscheidet analytisch fünf Dimensionen: (1) individuelle oder Gruppeninteressen, (2) Vielzahl von Ideologien, (3) Bewusstsein der Sprecher_innen, (4) vermittelnde und (5) identitätsstiftende Funktion (vgl. ebd.: 501).

Ad 1) Sprachideologien repräsentieren die Sichtweise auf Sprache und Diskurs, die im Interesse einer bestimmten sozialen Gruppe konstruiert ist. Welche Sprache/Sprechweise und welchen Diskurs die jeweiligen Angehörigen als legitim, gut oder wahr empfinden, wird in sozialen Settings vermittelt und ist häufig an politische und wirtschaftliche Interessen gebunden. Dies zeigt sich beispielsweise am Vorgehen von Kolonialmächten, die afrikanische Sprachen als „minderwertig“ degradierten und damit auch deren Sprecher_innen herabwürdigten. Es lässt sich ebenfalls an der ‚Standardsprachideologie‘ erkennen. In diesem Prozess der Sprachunterwerfung wird eine Varietät der Sprache, die sich an der Schriftsprache und dem Sprachgebrauch der Ober- und Mittelschicht orientiert, idealisiert und als Norm/Standard in Institutionen festgelegt. Dadurch würden die Standardsprache sowie deren Sprecher_innen auf- und Nichtstandardvarietäten und deren Sprecher_innen abgewertet, was zur Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse beiträgt (vgl. ebd.: 501ff).

Ad 2) Sprachideologien müssen stets in ihrer Vielzahl begriffen werden, da auch innerhalb einer sozialen Gruppe weitere Kategorisierungen (Intersektionalität) mit divergierenden Sprachideologien produziert werden können, die häufig als Differenzmerkmal für Zugehörigkeit dienen. Sprachideologien als multipel aufzufassen, richtet den Blick auf ihr Konfliktpotenzial und ihr (asymmetrisches) Verhältnis zueinander. Es bricht mit dem

Verständnis des Gebrauchs einer einzelnen Sprachvarietät als ‚natürlich‘. Dadurch rückt der Prozess, wie gewisse Sprachen und Ideologien dominant wurden und von wem dieser Prozess angetrieben oder bekämpft wurde, in den Vordergrund (vgl. ebd.: 503ff).

Ad 3) Mitglieder einer Gruppe sind sich in unterschiedlichem Grad der Sprachideologien bewusst. Dieses Spektrum reicht von hoher Bewusstheit und einer aktiven Auseinandersetzung mit (Sprach-) Ideologien zur Auffassung einer unbestrittenen, natürlich gegebenen, dominanten Ideologie, die vor allem in verinnerlichten sprachlichen Praktiken Ausdruck findet (vgl. ebd.: 506f).

Ad 4) Sprachideologien vermitteln zwischen gesellschaftlichen Strukturen und individuellem Sprachgebrauch. Sie ermöglichen es Sprecher_innen, eine Verbindung zwischen ihren soziokulturellen Erfahrungen und ihren sprachlichen sowie diskursiven Ressourcen herzustellen. Sprachideologien seien, so Kroskrity, aus gesellschaftlichen Beziehungen entstanden und beeinflussen den Sprachgebrauch sowie die Wahrnehmung von sprachlichen und diskursiven Formen, die nun wiederum, durchzogen von Ideologien, die (politisch-wirtschaftliche) Wirklichkeit der Sprecher_innen beeinflussen (vgl. ebd.: 507ff).

Ad 5) Sprachideologien werden produktiv bei der Konstitution und Repräsentation verschiedener sozialer und kultureller Identitäten eingesetzt, beispielsweise nach den Merkmalen Nationalität oder Ethnizität. Sprache gilt als wichtiges Mittel, die Grenzen sozialer Gruppen als natürlich darzustellen (vgl. ebd.: 509). Vor allem in Prozessen der Staatenbildung galt und gilt die gemeinsame Sprache und gemeinsame sprachliche Formen als Grundlage für die Nation. Bei der Schaffung nationaler oder ethnischer Identitäten entlang des Merkmals Sprache, wirken zugleich die hierarchischen Strukturen von Sprachgebrauch, die diejenigen marginalisieren, die nicht die Standard-Form beherrschen. Am Beispiel einer Studie, die den Sprachgebrauch von Kindern in einer puerto-ricanischen Community in New York untersucht, zeigt Kroskrity, dass durch den Gebrauch beider Sprachen, unter anderem auch durch Code-Switching, die Zugehörigkeit zur Community sowie die duale kulturelle Identifikation repräsentiert werde. Diese positive Sichtweise auf ihre sprachliche Anpassungsfähigkeit wird jedoch durch die eigene Negativbewertung ihrer Sprachkompetenz abgelöst je mehr sie unter dem Einfluss der abwertenden und defizitorientierten Beurteilung in Bildungs- und anderen Institutionen stehen. Sie akzeptieren und übernehmen, zu einem gewissen Grad, die negativen

Ansichten über sich selbst, wie sie von der Mehrheitsgesellschaft und ihren Institutionen vermittelt werden, und nehmen damit eine marginalisierte Rolle ein (vgl. ebd.: 510).

4. Methodologie

Diese Arbeit geht von der Annahme aus, dass die Realität nicht objektiv gegeben, sondern durch gesellschaftliche Diskurse und Praktiken geprägt ist. Daraus ergibt sich die epistemologische Annahme, dass Wissen über das Spracherleben von Schüler_innen nicht durch objektive Messungen, sondern durch die Analyse ihrer subjektiven Perspektiven gewonnen werden kann. Dies legt die Grundlage für den Einsatz qualitativer Methoden wie Sprachenportraits und Interviews.

4.1 Forschungsparadigma

Die vorliegende Arbeit basiert daher auf einem kritischen, transdisziplinären und partizipativen Ansatz. Transdisziplinarität ist ein wissenschaftliches Prinzip, das sich dort als wirksam erweist, wo einzelne Disziplinen an ihre Grenzen stoßen. Transdisziplinarität geht über diese hinaus (vgl. Mittelstraß 2005: 19). Diese Ausrichtung wurde gewählt, da es sich bei dem Thema *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit im monolingual konzipierten Schulsystem Österreichs* um ein komplexes Problem handelt, das nicht von einer klar abgegrenzten Einzeldisziplin allein erfasst werden kann, da sie von vielfältigen sozialen, kulturellen, institutionellen und persönlichen Einflüssen geprägt ist.

Besonders die Begriffe „Zugehörigkeit“ und „Sprache“ bzw. „Spracherleben“ sind höchst subjektive Kategorien, die stark von individuellen Erfahrungen, emotionalen Dimensionen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängen. Ein rein disziplinärer oder objektivierender Forschungsansatz könnte die Vielschichtigkeit des Phänomens daher nicht vollständig abbilden. Der transdisziplinäre Ansatz ermöglicht es, verschiedene Perspektiven – von individuellen bis hin zu systemischen – zu integrieren und dadurch ein umfassenderes Verständnis des Themas zu entwickeln.

Daher werden die Forschungsteilnehmenden nicht als bloße Datenlieferanten betrachtet, sondern als aktiv Mitgestaltende des Forschungsprozesses, deren Stimmen, Perspektiven und Erfahrungen zentral für die Erkenntnisgewinnung sind (vgl. Defila/Di Giulio 2018: 41ff). Der Fokus beim partizipativen Ansatz liegt demnach auf der aktiven Einbindung der beteiligten – in diesem Fall – Schüler_innen.

Vor diesem Hintergrund wurden die Methoden der Sprachenportraits und Interviews gewählt. Beide Methoden ermöglichen es, die Perspektiven der Schüler_innen in ihrer Vielschichtigkeit besser zu erfassen und ihre sprachlichen, sozialen und emotionalen Realitäten sichtbarer zu machen.

Dieser methodologische Zugang erlaubt es nicht nur, die Komplexität des Themas differenziert zu betrachten, sondern auch, einen Beitrag zur Reflexion über die soziale Konstruktion von Sprache, Zugehörigkeit und Bildung im schulischen Kontext zu leisten.

Dafür ist es unabdingbar, die eigene Rolle im Forschungsprozess zu reflektieren. Vor dem Hintergrund der Gefahr, vorherrschende Kategorisierungen und Zuschreibungen unkritisch zu reproduzieren, ist es notwendig, die eigene Forschungspraxis zu hinterfragen. Forschende sind stets in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebunden und handeln in einem Kontext, der von dominanten Denkmustern und Normalitätsvorstellungen geprägt ist. Diese Vorannahmen beeinflussen die wissenschaftliche Wahrnehmung und bergen die Gefahr, bestimmte Aspekte zu priorisieren, während andere Dimensionen vernachlässigt werden. Um diesen blinden Flecken entgegenzuwirken, bedarf es einer kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und den damit verbundenen impliziten Vorannahmen, Normalitätsvorstellungen und Zuschreibungen (vgl. Riegel 20: 84f). In diesem Sinne betrachte ich mich als Forscher in dieser Arbeit nicht als objektiv und distanziert, sondern als aktiver und kritischer Bestandteil eines Prozesses, der durch Dialog und Reflexion geprägt ist.

4.2 Forschungsfragen

Inci Dirim et al. (2018) befassen sich damit, wie Sprache in der Migrationsgesellschaft zum Gegenstand wird, über den Gruppen konstituiert und hierarchisiert sowie Zugehörigkeiten und Ausgrenzungen legitimiert werden (vgl. ebd.: 51ff). Dafür eignet sich ein machtkritischer, transdisziplinärer und partizipativer Ansatz, der Sprache als soziale Praxis erfasst und interpretiert. In Anlehnung an die bereits zitierte Frage des Soziolinguisten Fishman (1965) „Wer spricht zu wem wann in welcher Sprache?“ formulieren Dirim et al. (2018) folgende Leitfrage: „Wer darf warum in der Migrationsgesellschaft mit wem in welchen Kontexten in welchem Sprachregister bzw. in welcher Sprache (nicht) sprechen und welche Wir-/Nicht-Wir-Konstruktionen entstehen als Folge dieser Praxis?“ (ebd.: 55).

Mechtild Gomolla (2016) richtet den Blick vor allem auf institutionelle Diskriminierung. Sie stellt heraus, dass dafür zunächst Ungleichheitseffekte als Ausgangspunkt der Analyse dienen. Dabei werden Effekte der Ungleichbehandlung sozialer Gruppen identifiziert. Zunächst werden Daten herangezogen, die darauf hinweisen, dass bestimmte Gruppen systematisch weniger Belohnungen (z.B. Schulleistungen) oder Leistungen (z.B. gerechte Beurteilungen) erhalten als Vergleichsgruppen. Dies wird nicht unmittelbar als Ausdruck von Diskriminierung verstanden, kann jedoch als Hinweis auf eine solche dienen. Im nächsten Schritt kann durch weitere, vor allem qualitative Untersuchungen analysiert werden, wie die identifizierten Ungleichheiten möglicherweise auf Mikro- und Mesoebene der Organisationen entstehen und welche Aspekte in ihrem politisch-institutionellen sowie sozialen Umfeld diskriminierende Praxen ermöglichen (vgl. ebd.: 77f).

In dieser Arbeit werden diese Ansätze kombiniert. So soll zunächst untersucht werden, wie diskriminierende Handlungen aufgrund von hierarchisch strukturierten Zugehörigkeitsordnungen entlang des Merkmals ‚Sprache‘ ermöglicht werden und inwiefern diese Praxen in Gesetzen und Institutionen manifestiert werden. Sprache kann also als ein Mittel oder Voraussetzung für die Konstruktion von Differenzordnungen begriffen werden. Diese Zugehörigkeitsordnungen beeinflussen wiederum das individuelle sprachliche Repertoire sowie Spracherleben. Sprache ist also nicht nur Bedingung, sondern auch Ausdruck der Ordnungen (vgl. Dirim et al. 2018: 51f).

Daher wird ein Perspektivwechsel hin zum Subjekt vorgenommen und analysiert, ob und welche Spuren diese Praxen bei den Betroffenen und ihrem Sprachgebrauch und Spracherleben hinterlassen. Dies erfolgt durch die Erhebung und Auswertung der Sprachenportraits. Mit diesem Ansatz soll der zirkuläre (Re-) Produktionsprozess gesellschaftlicher, institutioneller sowie (inter-) subjektiver Verhältnisse mit dem Differenzmerkmal ‚Sprache‘ untersucht werden. Dies lässt sich wie folgt darstellen:

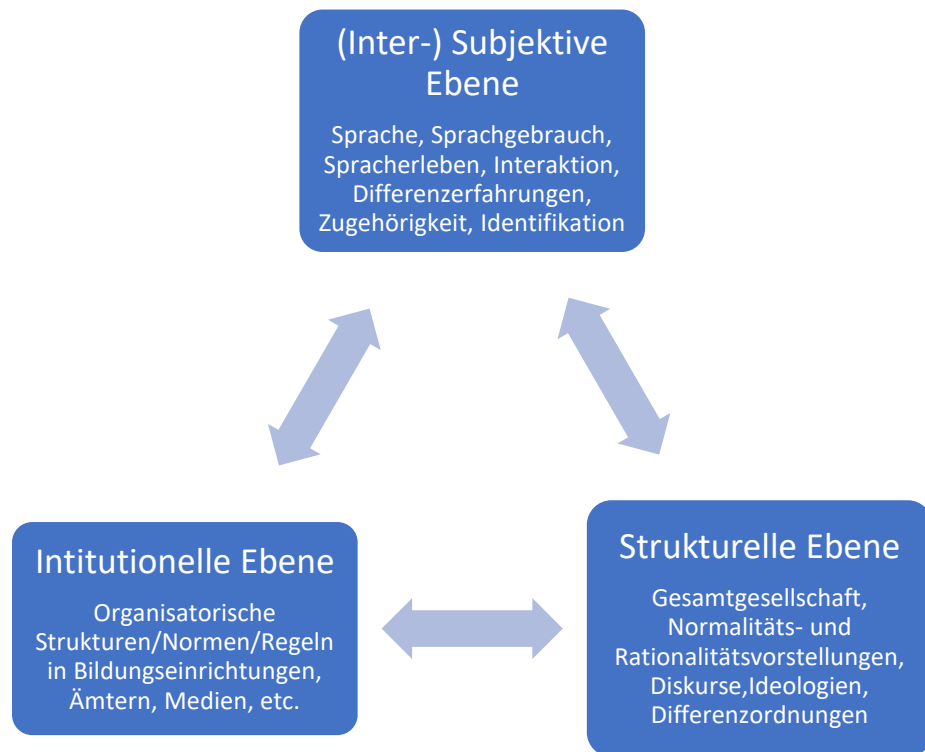


Abbildung 3: zirkulärer (Re-) Produktionsprozess gesellschaftlicher, institutioneller sowie (inter-) subjektiver Verhältnisse (eigene Darstellung)

Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

Welche Auswirkungen hat der monolinguale Habitus auf gesamtgesellschaftliche und institutionelle Strukturen und inwiefern werden mehrsprachige Schüler_innen dadurch marginalisiert und benachteiligt?

Darauf aufbauend setze ich mich mit folgender Frage auseinander:

Wie gestaltet sich in diesem Kontext der Sprachgebrauch und das Spracherleben von mehrsprachigen Schüler_innen?

4.3 Forschungsmethoden

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden zwei zentrale Methoden gewählt: Sprachenportraits und sprachbiografische Interviews. Sprachenportraits bieten die Möglichkeit, sprachliche Erfahrungen und Identitäten visuell darzustellen, während die Interviews dazu dienen, diese Perspektiven zu vertiefen und in den jeweiligen lebensweltlichen

Kontexten zu verorten. Dadurch sollen die Perspektiven der Schüler_innen differenziert erfasst und das Zusammenwirken von Sprache, Zugehörigkeit und Spracherleben im Kontext des monolingualen Schulsystems untersucht werden.

4.3.1 Sprachenportraits

Sprachenportraits sind eine visuelle Forschungsmethode, bei der die Teilnehmenden aufgefordert werden, ihre sprachlichen Erfahrungen und Identitäten mithilfe von Farben und Symbolen auf einer schematischen Silhouette eines Körpers darzustellen. Diese Methode eignet sich besonders, um die subjektive Bedeutung von Sprache(n) in verschiedenen Lebensbereichen sichtbar zu machen und emotionale, kulturelle sowie soziale Aspekte des Spracherlebens zu analysieren.

Sprachenportraits als Methode zur Erhebung sprachlicher Repertoires

Die Methode der Sprachenportraits wurde ursprünglich im Rahmen der Sprachbewusstseinsforschung in der Grundschulpädagogik entwickelt. Lehrkräfte nutzten diese Übung, um Diskussionen über die Herkunft der Lernenden oder Vergleiche zwischen der deutschen Sprache und ihren Herkunftssprachen anzuregen. Folglich stellte sich heraus, dass die Methode auch Emotionen und persönliche Erfahrungen in Bezug auf Sprache und Sprachgebrauch sichtbar machen konnte (vgl. Krumm/Jenkins 2001: 5ff). Heute wird dieser multimodale, biografische Ansatz in der soziolinguistischen Forschung zur Analyse individueller und kollektiver Sprachenrepertoires genutzt (vgl. Busch 2010: 62f).

Zunächst zeichnen die Teilnehmenden mit unterschiedlichen Farben ihre sprachlichen Ressourcen in eine Körpersilhouette ein. Dabei sind keine Vorgaben gemacht, was als Sprache gilt. Dies liegt im Ermessen der Teilnehmenden, was zu individuellen und teils kreativen Darstellungen führt, die nicht nur gesprochene Nationalsprachen umfassen, sondern auch Kategorien wie „Geheimsprache“ oder „Körpersprache“ einbeziehen. Der Fokus liegt dabei auf den Bedeutungen, die den Sprachen oder Codes zugeschrieben werden, sowie auf deren emotionalen und sozialen Konnotationen (vgl. ebd.: 66). Die Darstellungen und Erzählungen werden nicht als „objektive“ Rekonstruktion des Sprachrepertoires verstanden, sondern als Repräsentationen, die in einem spezifischen Kontext entstehen und von sozialen Diskursen beeinflusst werden. Diese Repräsentationen bieten jedoch wertvolle Einblicke in die

Wahrnehmung und Bewertung sprachlicher Ressourcen durch die Teilnehmenden. Das heißt, die bildliche Darstellung an sich stellt bereits eine eigenständige Ausdrucksform dar. Zusätzlich dazu dient sie im weiteren Verlauf als Grundlage für ein sprachbiografisches Interview, in dem über – oft unbewusst ablaufende – sprachliche Praktiken, Einstellungen und sprachliche Ressourcen reflektiert wird. Dieser multimodale Ansatz kann daher bereits bei der Durchführung als transformativ bezeichnet werden, da er den Teilnehmenden die Möglichkeit bietet, sich ihrer sprachlicher Ressourcen bewusst zu werden und hinsichtlich einer Stärkung von Eigenmacht neu zu bewerten (vgl. ebd.: 62). Er dient auch der Dekonstruktion etablierter Kategorien von Sprachen als einzelne, strikt voneinander abgegrenzte Einheiten. Während die Narration durch ihre lineare, zeitliche Abfolge geprägt ist, den Fokus auf Diskurse legt und zur Rationalisierung neigt, zeichnet sich die Visualisierung durch eine eher relationale, proportionale und raumorientierte Struktur aus, bei der Widersprüche nicht unbedingt aufgelöst werden (vgl. ebd.: 64).

Relevanz für die vorliegende Arbeit

In dieser Arbeit nutze ich die Methode der Sprachenportraits und sprachbiografischen Interviews, um die Perspektiven mehrsprachiger Schüler_innen auf ihr sprachliches Repertoire und Spracherleben zu untersuchen. Der Fokus liegt dabei auf dem Zusammenhang zwischen Sprache, Identität und Zugehörigkeit im Kontext des monolingualen Schulsystems.

Die Kombination aus visuellen und narrativen Elementen der Methode ermöglicht es, die Erfahrungen der Schüler_innen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. Dabei wird deutlich, wie gesellschaftliche und institutionelle Strukturen ihre sprachlichen Ressourcen und Identitäten prägen. Diese Herangehensweise schafft nicht nur einen Zugang zu den individuellen Erfahrungen, sondern hilft auch, die Mechanismen von Zugehörigkeit und Ausgrenzung besser zu verstehen. So leistet die Methode einen wichtigen Beitrag zur Analyse sprachlicher und sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem.

4.3.2 Sprachbiografische Interviews

Soziologische Biographieforschung habe laut Rosenthal das Ziel, die Wechselwirkungen zwischen Individuen und gesellschaftlichen Strukturen zu verstehen. Sie betrachtet Lebensgeschichten nicht als rein individuelle oder subjektive Erzählungen, sondern als soziale

Konstruktionen, die durch Normen, gesellschaftliche Diskurse und institutionelle Bedingungen geprägt sind. Biografien sind daher sowohl persönliche als auch gemeinschaftlich beeinflusste Produkte (vgl. Rosenthal 2022: 587). Als Methode eignet sich dafür das biographisch-narrative Interview. Es basiert auf Annahmen der Erzähltheorie nach Schütze, dass Lebensgeschichten in narrativer Form am authentischsten und detailreichsten dargestellt werden können. Durch das Erzählen lassen sich die Befragten auf einen Erinnerungsprozess ein, der Nähe zum Erlebten ermöglicht. Dadurch können „Eindrücke, Gefühle, sinnliche und körperliche Empfindungen oder bisher zurückgedrängte Komponenten“ der Erinnerungen offenbart werden (ebd.: 588f). Die biographisch-narrative Methode ist daher besonders geeignet, um die sprachlichen, emotionalen und sozialen Erfahrungen von Schüler_innen in einem monolingualen Schulsystem zu beleuchten.

Des Weiteren ist die Methode darauf ausgelegt, möglichst ungestörte und frei gestaltete Erzählungen zu fördern. Inhalte und Struktur werden nicht vom Interviewer festgelegt, sondern von den Befragten selbst gesetzt. Durch diese Offenheit stehen die Perspektiven der befragten Schüler_innen im Zentrum und die Einflussnahme des Forschenden wird minimiert (vgl. Küsters 2022: 687f). Diese Offenheit ist entscheidend, um die Lebensrealitäten der Schüler_innen zu erfassen, ohne die Erzählungen durch vorgegebene Kategorien einzuengen. Gleichzeitig erlaubt die Methode, unerwartete Themen und Zusammenhänge zu identifizieren, die für die Forschung relevant sein können. Vollkommene Offenheit ist dabei nicht möglich, da das übergeordnete Thema, ebenso wie die Aufgabe, die als Erzählstimulus fungiert, die Sprachen in einer Körpersilhouette farbig darzustellen, vorgegeben werden. Der Forschende nimmt dadurch immer auch Einfluss auf die Erzählung.

Das narrative Interview beginnt mit dem Erzählstimulus. Oft ist dies eine Eingangsfrage, die zu einer möglichst vollständigen Erzählung führen sollte. Diese wird als Eingangserzählung oder Haupterzählung bezeichnet. Der Interviewer sollte in diesem Teil lediglich zuhören und die Befragten nicht unterbrechen und so wenig wie möglich nachfragen (vgl. ebd.: 689f).

Erst nach der Haupterzählung sollte das immanente und exmanente Nachfragen stattfinden. Beim immanenten Nachfragen achtet der Interviewer auf Lücken, Brüche oder nicht auserzählte Fragmente in der Haupterzählung und stellt daraufhin weitere Fragen in Bezug auf bereits Erwähntes oder Angedeutetes.

Wenn das Erzählpotential ausgeschöpft ist, folgt das exmanente Nachfragen. Dieses zielt nicht auf die reine Erzählung, sondern auf genaueren Beschreibungen, Argumentationen, Reflexionen und Interpretationen (vgl. ebd.: 690).

Im vorliegenden Fall dient das Sprachenportrait als Erzählstimulus und ich bitte die Schüler_innen lediglich, dass sie erzählen sollen, was sie wo in welcher Farbe dargestellt haben. Da es sich um jüngere Schüler_innen handelt, ist es kaum zu erwarten, dass nach dem Eingangsstimulus eine vollständige Erzählung ihrer Sprachbiographie folgt. Dies wird möglicherweise ein früheres und häufigeres immanentes Nachfragen notwendig machen. Ich möchte auch hier so wenig wie möglich selbst vorgeben, sondern die Erzählung weiterhin so offen wie möglich gestalten, indem ich bei längeren Pausen beispielsweise nur auf bereits Erwähntes bzw. bereits Gemaltes verweise.

4.3.3 ExpertInneninterview

Im weiteren Verlauf führe ich mit einer Lehrerin der Schule, an der die Schüler_innen befragt werden, ein Expertinneninterview. Zentral ist dabei das Rollenwissen: Einerseits basiert es häufig auf formaler Ausbildung. Andererseits spielt implizites Wissen – auch als „Tacit Knowledge“ bezeichnet – eine zentrale Rolle, insbesondere wenn es darum geht, institutionelle oder kontextuelle Dynamiken zu erfassen. Dabei ist anzumerken, dass es sich auch beim Expertinnenwissen nicht um rein objektive Sachverhalte handelt, sondern subjektive Meinungen und Haltungen eine Rolle spielen (vgl. Helfferich 2022: 680f).

Die befragte Lehrerin verfügt über umfassendes Wissen, das aus ihrer langjährigen beruflichen Erfahrung und ihrem persönlichen Engagement im schulischen Umfeld resultiert. Ihr Verständnis umfasst sowohl institutionelle Abläufe als auch die sozialen und sprachlichen Realitäten der Schüler_innen. Als Vertrauensperson und durch ihre enge Zusammenarbeit mit den Schüler_innen hat sie Zugang zu deren Lebenswelten und Perspektiven, die für Außenstehende oft schwer zugänglich sind.

Das Expertinneninterview wurde gezielt darauf ausgerichtet, ihr spezifisches Wissen über die Wechselwirkungen zwischen den sprachlichen und sozialen Bedingungen der Schüler_innen zu nutzen. Darüber hinaus bietet ihre Erfahrung Einblicke in den Umgang der Schule mit Mehrsprachigkeit, was wichtige Anhaltspunkte für die Analyse der Sprachenportraits und

biographischen Interviews liefert. Ihre Kombination aus beruflicher Expertise, Erfahrung und persönlicher Nähe macht sie zu einer wichtigen Quelle für diese Untersuchung.

Da das Expertinneninterview auf die Erhebung von praxis- und erfahrungsbezogenem Wissen abzielt, wurde es im Vergleich zum biographisch-narrativem Interview stärker strukturiert als Leitfadeninterview geführt. Das heißt es wurden weniger offene Erzählungen angeregt und die Fragen spezifischer und enger fokussiert gestellt (vgl. Helfferich 2022: 682). Diese Fragen beinhalteten, aufbauend auf der Theorie und den sprachbiographischen Interviews, spezifische Probleme oder Herausforderungen, mit der Bitte um Kommentierung.

4.4 Auswertungsmethode

4.4.1 Sprachenportraits

Die Sprachenportraits werden mithilfe der Segmentanalyse nach Breckner untersucht (vgl. Breckner 2003, 2008, 2012). Diese Methode ermöglicht eine systematische Untersuchung der visuellen Gestaltung von Bildern, die sowohl formale als auch inhaltliche Dimensionen berücksichtigt. Breckner entwickelte dieses Verfahren im Bereich der visuellen Soziologie zur Analyse von Körperdarstellungen (vgl. Breckner 2008: 33f). Die Methode hat sich jedoch bereits für die Analyse von Sprachenportraits bewährt (vgl. Busch 2010: 64).

Das Verfahren kann in vier Schritte untergliedert werden. Zunächst wird der Wahrnehmungsprozess dokumentiert. Dazu gehört der formale Bildaufbau, der unter anderem aus Figuren, Farben, Flächen, Formen und Konstellationen besteht. Hier werden die wesentlichen Segmente identifiziert (vgl. Breckner 2008: 41). Für die Sprachenportraits umfasst dies insbesondere die Farbwahl, die Platzierung der Sprachen auf dem Körper sowie weitere grafische Elemente wie Linien oder Formen. Besondere Aufmerksamkeit gilt hierbei den räumlichen Verortungen der Sprachen am Körper, da diese Aufschluss über subjektive Bedeutungszuschreibungen geben können. Im zweiten Schritt erfolgt die Interpretation der Segmente: Die einzelnen Elemente des Bildes werden hinsichtlich ihrer inhaltlichen Bedeutung und ihres Zusammenhangs zueinander analysiert (vgl. ebd.: 41f). Bezogen auf die Sprachenportraits wird untersucht, welche Zusammenhänge zwischen den gewählten Farben, Körperregionen und den zugehörigen Sprachen bestehen. In einem dritten Schritt folgt die Kontextualisierung. Das heißt, das Bild wird hinsichtlich seines Entstehungshintergrundes, der

Intention der Produzent_innen und seines Gebrauchs untersucht (vgl. ebd.: 42). In der vorliegenden Arbeit ist der Entstehungskontext klar: die Aufgabe, Sprachenportraits zu erstellen. Darüber hinaus werden die Portraits in ihren institutionellen und gesellschaftlichen Kontext eingebettet. Dies geschieht unter Berücksichtigung sprachpolitischer Rahmenbedingungen, die den Sprachgebrauch und die Selbstwahrnehmung der mehrsprachigen Schüler_innen beeinflussen. So kann die Darstellung bestimmter Sprachen als zentral oder peripher in den Portraits auch als Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse und sprachlicher Hierarchien interpretiert werden. Die sprachbiografischen Interviews können hier weiteren Aufschluss geben. Im letzten Schritt werden die Ergebnisse unter Berücksichtigung der Frage „Was wird im und durch das Bild *sichtbar* gemacht?“ (ebd.: 42) zusammengeführt. Das bedeutet für diese Arbeit, dass die zentralen Muster und wiederkehrenden Strukturen der Sprachenportraits zusammengefasst und mit den theoretischen Konzepten der Arbeit verknüpft werden. Ziel ist es, die Zusammenhänge zwischen individueller Mehrsprachigkeit, institutionellen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Sprachideologien sichtbar zu machen.

4.4.2 Sprachbiografische Interviews

Zur Auswertung der sprachbiographischen Interviews wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet, da sie eine strukturierte, regelgeleitete und gleichzeitig interpretative Herangehensweise an die erhobenen Daten bietet. Diese Methode ermöglicht es, nicht nur offensichtliche Inhalte, sondern auch latente Sinngehalte und subjektive Bedeutungen der Daten systematisch zu erfassen. Gleichzeitig bleibt die Analyse intersubjektiv nachvollziehbar, was die wissenschaftliche Transparenz sicherstellt (vgl. Mayring/Felzl 2022: 691ff).

In diesem Fall wird die strukturierende Inhaltsanalyse angewandt (vgl. ebd.: 696). Dieser Ansatz erlaubt es, ausgehend von theoretischen Kernkonzepten und der Forschungsfrage, deduktive Kategorien zu entwickeln, mit denen das Datenmaterial analysiert wird. Die deduktive Vorgehensweise ermöglicht eine gezielte Analyse entlang vorab definierter Aspekte, die auf den theoretischen Überlegungen meiner Arbeit basieren, darunter die Bedeutung von Sprache für Identität und soziale Zugehörigkeit, das Spracherleben, sowie die institutionellen Rahmenbedingungen für Mehrsprachigkeit.

Darüber hinaus ist die Methode flexibel für induktive Anpassungen. Im Verlauf der Analyse können neue Inhalte aus dem Datenmaterial herausgearbeitet werden, die zu einer Erweiterung oder Präzisierung der bestehenden Kategorien führen (vgl. ebd.: 696f). Dies ist besonders wichtig, da die Daten aus den Sprachenportraits und Interviews sehr individuell und subjektiv sind. Dies trägt wesentlich zu den Forschungsprinzipien der Offenheit und Partizipation bei, da durch diese Flexibilität gewährleistet wird, dass auch unerwartete Phänomene oder besondere Perspektiven der Teilnehmenden berücksichtigt werden.

Die strukturierende Inhaltsanalyse ist somit gut geeignet, um die Forschungsfragen dieser Arbeit zu beantworten: einerseits die Auswirkungen des monolingualen Habitus auf gesamtgesellschaftliche und institutionelle Strukturen sowie auf die Marginalisierung mehrsprachiger Schüler_innen zu untersuchen, andererseits das Spracherleben und den Sprachgebrauch der Befragten in diesem Kontext differenziert zu analysieren.

5. Kontextualisierung: Mehrsprachigkeit in Österreich und Wien

Im Folgenden werden daher zunächst die strukturelle und institutionelle und daraufhin die (inter-)subjektive Ebene untersucht.

In diesem Kapitel wird untersucht, wie sich die Schüler_innenschaft in Österreich und speziell in Wien bezüglich ihrer Umgangssprache zusammenstellt. Die Daten stammen aus Quellen, die einem Verständnis von Sprachen als trennbare einheitliche Systeme folgen. Dies macht einen bewussten Umgang mit den Daten unabdinglich. Die Logik kritisch zu hinterfragen ist aber dennoch hilfreich, um einen Überblick über den Sprachgebrauch von Schüler_innen zu erhalten und Hinweise auf Herausforderungen und Missstände zu identifizieren. Daher ist es wichtig herauszustellen, was unter diesen Gesichtspunkten unter Mehrsprachigkeit verstanden wird.

Ein großer Teil der Daten stammt vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Als mehrsprachige Schüler_innen werden jene verstanden, die im familiären Alltag (nur oder auch) eine oder mehrere andere Sprachen als Deutsch sprechen. Dies hat Schnittmengen mit der Gruppe der Schüler_innen mit Migrationshintergrund*, jedoch auch einige Unterschiede, da letztere auch einsprachig deutschsprachig aufgewachsen sein können. Darüber hinaus haben die mehrsprachigen Schüler_innen bzw. deren Familien nicht zwingenderweise einen Migrationshintergrund*, auch wenn das für den Großteil der mehrsprachigen Schüler_innen zutrifft. Unter Migrationshintergrund* wird verstanden, dass man selbst oder beide Elternteile nicht in Österreich geboren sind. Die Vergleichsgruppe setzt sich aus jenen Schüler_innen zusammen, die im familiären Umfeld ausschließlich Deutsch sprechen. Das wachsende Interesse daran, den Sprachgebrauch der Schüler_innen in den Blick zu nehmen, liegt darin begründet, dass nicht der Migrationshintergrund* unmittelbar, sondern die (,mangelnde') Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch als Ursache für Ungleichheiten im Schulerfolg gilt (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 229). Neben dem Sprachgebrauch gelten auch der sozioökonomische Status sowie das Bildungsniveau der Eltern als sogenannte *Risikofaktoren* für den Bildungserfolg des Kindes. Bei allen dieser drei Faktoren herrschen vielfältige signifikante Zusammenhänge untereinander sowie mit der familiären Herkunftsgeschichte. So herrscht eine starke Verdichtung sozialer Risikofaktoren bei Schüler_innen mit Migrationshintergrund* (vgl. Oberwimmer et al. 2019: 38ff).

5.1 Sprachliche Vielfalt

Mehrsprachigkeit ist in nahezu allen europäischen Ländern ein häufig auftretendes Phänomen. Vor allem in Metropolen bilden mehrsprachige Schüler_innen inzwischen die Mehrheit (vgl. Crul et al. 2012: 400). Vertovec (2007) führte den Begriff der Superdiversität ein, um die Komplexität hochgradig diverser Gesellschaften und die steigende Vielfalt der Herkunftsländer und -sprachen zu beschreiben. Der Ausdruck soll die zunehmende Heterogenität innerhalb sozialer Gruppen hervorheben – die Diversifikation von Diversität (vgl. ebd.: 1025).

Auch in Österreichs und vor allem Wiener Schulen ist das Phänomen der Superdiversität Realität. So stammen VolksSchüler_innen in Österreich aus mehr als 150 Nationalstaaten mit 80 verschiedenen Alltagssprachen, wobei der Nationale Bildungsbericht sich auf amtliche Sprachen bezieht (vgl. Oberwimmer et al. 2019: 44). In einer Untersuchung zum familiären Sprachgebrauch unter Volksschulkindern, die eine breitere Vielfalt an Sprachvarietäten und Dialekten berücksichtigt, wurden alleine in Wien 110 verschiedene Sprachen erfasst (vgl. Brizic/Hufnagl 2011: 27).

Bezüglich der familiären Umgangssprache der VolksSchüler_innen wurde 2022 österreichweit in 66% der Fälle ausschließlich Deutsch gesprochen. 7% der Kinder wachsen mit Deutsch und anderen Sprachen und 28% nur mit anderen Sprachen als Deutsch auf (vgl. Bruneforth et al. 2024: 202). 2018 lag der Wert der einsprachig deutschsprachigen Schüler_innen bei 72% (vgl. Oberwimmer et al. 2019: 44), 2012 waren es 77% (BMUKK 2012: 14) und 2002 91% (BMBWK 2002: 20). Das zeigt den hohen und weiter steigenden Anteil an mehrsprachigen Kindern. Für Wien zeichnet sich ein noch heterogeneres Bild ab. 2022 lag der Anteil der einsprachig deutschsprachigen PrimarSchüler_innen bei 39%, 2% verwendeten Deutsch und anderen Sprachen und 59% ausschließlich andere Sprachen. Das heißt der Anteil mehrsprachiger Schüler_innen überwiegt mit 61% zu 39% (vgl. Bruneforth et al. 2024: 202).

Die Daten zeigen eindeutig, dass Mehrsprachigkeit in Österreichs Schulen, insbesondere in Wien, die Regel ist. Der Anteil an Schüler_innen, die zuhause eine andere Sprache als Deutsch sprechen, steigt stetig. Dies verdeutlicht die Diskrepanz zwischen der sprachlichen Lebenswelt der Schüler_innen und der monolingual ausgerichteten schulischen Praxis.

5.2 Segregation

Ein weiterer Faktor ist die schulische Segregation. Das bedeutet, dass Schüler_innen mit bestimmten Merkmalen, beispielsweise geringem soziökonomischen Status oder nichtdeutscher Alltagssprache, ungleichmäßig auf Schulen verteilt sind (Biedermann et al. 2016; Weber et al. 2019). So wird die soziale oder ethnische Zusammensetzung bestimmter Wohnbezirke auch in der Zusammensetzung von Schulen in dem jeweiligen Wohngebiet abgebildet. Dies kann zu einer kumulativen Benachteiligung spezifischer Gruppen von Schüler_innen führen. Des Weiteren finden sich Hinweise darauf, dass es sich für solche Schulstandorte mit herausfordernden Bedingungen als schwierig erweist, Lehrkräfte anzuwerben und längerfristig zu binden. Dadurch besteht in diesen Schulen ein höheres Maß an Personalmangel sowie ein höher frequentierter Personalwechsel, was sich auf die Qualität des Lehrkörpers und die Schulentwicklung auswirkt (vgl. Weber et al. 2019: 170f). Es gibt Hinweise darauf, dass sich die Unterschiede in der Schulzusammensetzung (z.B. bezüglich der Alltagssprachen) über Kompositionseffekte auf die Kompetenzentwicklung und Schulleistung aller Schüler_innen negativ auswirken (vgl. Biedermann et al. 2016). Die Forschungslage ist hier jedoch nicht eindeutig. Unabhängig davon hat die Zusammensetzung Auswirkungen auf die Rahmenbedingungen der Schule. Österreichweit sind lediglich 16% der Klassen einsprachig deutschsprachig. Daher kann bei Schulen in Österreich insgesamt von mehrsprachigen Schulen gesprochen werden (vgl. Walenta-Bergmann et al. 2024: 270). In Wiener Mittelschulen lag 2021 der Anteil an Klassen, die mehrheitlich aus Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch bestanden, bei 88% (vgl. ebd.).

Es lässt sich festhalten, dass die zunehmende soziale und sprachliche Segregation in Schulen zu einer strukturellen Benachteiligung führt. Diese Ungleichverteilung wirkt sich negativ auf die Lernbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler_innen aus und erschwert eine gerechte Verteilung von Ressourcen und qualifiziertem Lehrpersonal.

5.3 Bildungswegentscheidungen

Bildungswegentscheidungen haben einen wesentlichen Einfluss auf zukünftige Bildungs- und Berufschancen. Systematische Zusammenhänge zwischen Bildungswegentscheidungen und bestimmten Merkmalen können auf Bildungsungleichheiten und Benachteiligungen

hinweisen. Hinsichtlich des Sprachgebrauchs lässt sich feststellen, dass Kinder mit deutscher Alltagssprache (39%) häufiger auf die AHS wechseln als mehrsprachige (31%). In Wien ist der Unterschied erheblich größer. 73% der einsprachig deutschsprachigen und 41% der mehrsprachigen Volksschüler_innen wechseln auf die AHS (vgl. Oberwimmer et al. 2019: 143).

Für mögliche Erklärungen wird häufig Boudons (1974) Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft herangezogen. Als primäre Herkunftseffekte wird die Bedeutung sozio-ökonomischer Ressourcen der Familie für die Leistungsentwicklung des Kindes bezeichnet. Milieuspezifische Sozialisationsbedingungen, kulturelle Unterschiede und geringere Möglichkeiten der Unterstützung durch die Eltern wirken sich auf die Schulleistungen der Kinder aus. Als sekundäre Effekte werden leistungsunabhängige Mechanismen im Entscheidungsverhalten bezeichnet. Abhängig vom sozialen Hintergrund werden Kosten und Nutzen von Bildungswegentscheidungen unterschiedlich bewertet. So sind sozioökonomisch privilegierte Familien eher darauf bedacht, ihren Status (zumindest) aufrechtzuerhalten. Sozial benachteiligte Familien sind mit höheren Bildungszweigen, dem Schulsystem und dessen Anforderungen häufig weniger vertraut, schätzen die Wahrscheinlichkeit für einen erfolgreichen Besuch anspruchsvollerer Bildungswege geringer ein oder messen ihnen allgemein bzw. in Relation zu ihrem höheren Kosten- und Zeitaufwand weniger Wert zu (Relikowski et al. 2010: 144f).

In Österreich zeigen sich deutliche sekundäre Effekte bei der Schulwahl nach der Volksschule. So können die sozialen Ungleichheiten bezüglich des angestrebten Besuchs der AHS nur zu etwa einem Drittel durch Leistungsunterschiede (gemessen am Leseverständnis) und zu zwei Dritteln durch leistungsunabhängige Wahlentscheidungen erklärt werden. Aufgeschlüsselt nach den Bildungsabschlüssen der Eltern, lässt sich für alle Gruppen ein deutlicher Zusammenhang zwischen Leseverständnis und AHS-Übertritt feststellen (vgl. Oberwimmer et al. 2019: 144f). Es zeigt sich ebenfalls, dass das Leseverständnis mit den Bildungsabschlüssen der Eltern korreliert, d.h. höhere Bildung der Eltern hängt tendenziell auch mit einem höheren Leseverständnis des Kindes zusammen. Daher gibt es in dieser Gruppe auch mehr Übertritte in die AHS (Primäreffekt). Dies erklärt jedoch nur einen Teil der Ungleichheit. Im Vergleich zwischen Kindern mit gleichen Ergebnissen im Leseverständnis, zeigen sich dennoch enorme Unterschiede in den AHS-Übertrittsquoten. Nimmt man beispielsweise Kinder, deren Leseverständnis im österreichweiten Durchschnitt liegt, in den Blick, zeigt sich, dass 60% von

diesen, deren Eltern einen akademischen Abschluss besitzen, auf die AHS wechseln. Kinder mit gleichem Ergebnis, deren Eltern maximal die Pflichtschule abgeschlossen haben, wechseln in weniger als der Hälfte der Fälle, zu 28%, auf die AHS. Bei Kindern von Eltern mit Berufsausbildung (Lehre, BMS) sind es gar nur 23%. Für Kinder, deren Eltern zwar keinen akademischen Abschluss jedoch Matura haben, zeigt sich mit einer AHS-Übertrittsquote von 43% immer noch ein erheblicher Unterschied (vgl. Oberwimmer et al. 2019: 142ff).

Die Statistik zeigt, dass die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg nicht allein von schulischen Leistungen, sondern stark von sozioökonomischer Herkunft und Sprache abhängt. Kinder aus bildungsnahen, einsprachig deutschsprachigen Familien wechseln signifikant häufiger in die AHS als mehrsprachige oder bildungsferne Kinder, auch bei vergleichbarer Leistung. Bildungswegentscheidungen stellen daher einen zentralen Punkt dar, an dem soziale Ungleichheit und Benachteiligung mehrsprachiger Schüler_innen reproduziert werden.

5.4 Bildungserfolg

Weitere Hinweise für Bildungsungleichheit oder -benachteiligung lassen sich durch den Zusammenhang zwischen Kompetenzentwicklung, gemessen an Schulleistungen bzw. Bildungsstandards, und sozialer Herkunft identifizieren, beispielsweise hinsichtlich der Bildungsabschlüsse der Eltern. So erreicht in der 4. Schulstufe circa ein Drittel der Kinder von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss die Standards in Lesen (35%) und Mathematik (31%) nicht. Diese Werte sinken stetig mit höherem Bildungsgrad der Eltern. So liegt dieser Anteil bei Kindern von Akademiker_innen bei 5% bzw. 4% (vgl. ebd.: 248). Hinsichtlich des sozioökonomischen Status zeigt sich der Trend ebenfalls. Kinder aus Familien aus dem unteren Quintil erreichen zu 22% (Lesen) bzw. 21% (Mathematik) die Standards nicht, bei denjenigen aus dem oberen Quintil sind es lediglich 5% bzw. 4%. Für die 8. Schulstufe zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Die weiterführende Beschulung führt also nicht zu einer Verringerung der Unterschiede aufgrund der sozialen Herkunft (vgl. ebd.: 249f). Bezüglich des familiären Sprachgebrauchs zeigt sich, dass Kinder, die lediglich mit anderen Sprachen als Deutsch aufwachsen, die Standards in Lesen zu 28% und in Mathematik zu 24% nicht erreichen. Bei denjenigen, die lediglich Deutsch sprechen, sind es nur 9% bzw. 8%. Schüler_innen mit Deutsch und anderen Sprachen liegen mit 17% in beiden Fächern dazwischen (vgl. ebd.: 249f).

Es ist wichtig zu beachten, dass die sozialen Merkmale deutlich miteinander korrelieren. Daher wurde ebenfalls der Nettobeitrag der einzelnen Merkmale untersucht. Das heißt, es wurde der Beitrag zur Erklärung der Leistungsunterschiede jedes Merkmal betrachtet, wenn hypothetisch die weiteren Merkmalsausprägungen in allen Untergruppen gleich verteilt wären. So ergeben sich wesentlich geringere, jedoch hypothetisch errechnete, Leistungsunterschiede. Migrant_innen* der ersten Generation erreichen im Schnitt 98 Punkte weniger als einheimische Schüler_innen bei der Lesekompetenz in der 8. Schulstufe (vgl. ebd.: 252f). Wären die anderen Merkmale hinsichtlich des Geschlechts, der Bildung der Eltern, des sozioökonomischen Status und der Erstsprache jedoch gleich verteilt wie bei den Einheimischen, betrüge der Unterschied lediglich 27 Punkte. Migrant_innen* der zweiten Generation erreichen 62 Punkte weniger als Einheimische. Interessanterweise ändert sich bei Konstanzhaltung der anderen Merkmale das Ergebnis sogar zum Positiven und sie erreichen 5 Punkte mehr als einheimische Schüler_innen (vgl. ebd.: 254). Bezüglich der Sprache zeigt sich, dass Schüler_innen, die nur andere Sprachen als Deutsch im familiären Umfeld gebrauchen, 85 Punkte weniger und diejenigen, die mit Deutsch und anderen Sprachen aufwachsen 31 Punkte weniger als einsprachig deutschsprachige erreichen. Unter Konstanzhaltung der anderen Merkmale sinken diese Unterschiede jedoch auf 19 (nur nicht-deutsche Sprachen) bzw. 6 (Deutsch und andere Sprachen) Punkte (vgl. ebd.: 255).

Der Bildungserfolg von Schüler_innen hängt also weiterhin stark von der sozialen Herkunft und dem familiären Sprachgebrauch ab. Dabei wird deutlich, dass soziale Merkmale sich überlagern. So ist es, nicht wie häufig dargestellt die andere Erstsprache als Deutsch allein, sondern das Zusammenwirken aus sozioökonomischen Status, Sprachgebrauch und Bildungsnähe, das über den Bildungserfolg entscheidet. Diese Mehrfachbenachteiligung ist ein Merkmal, das stark selektiv wirkt, im Bildungssystem jedoch kaum berücksichtigt wird.

5.5.1 Bildungserfolg international

Seit ihrer ersten Erhebung im Jahr 2000 wird den internationalen Schulleistungsuntersuchungen der OECD, den PISA-Studien, große Aufmerksamkeit geschenkt. Sie zeigen, dass bei allen teilnehmenden Ländern ein Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund und der Leistung besteht, jedoch in sehr unterschiedlichem

Maß. In Österreich erreichen sozioökonomisch privilegierte Schüler_innen 106 Punkte mehr in Mathematik als die benachteiligten. Dies ist mehr als der Durchschnitt aller OECD-Länder, der bei 93 Punkten liegt. Dabei zeichnet sich auch ein deutlicher negativer Trend ab. Zwischen der Erhebung 2018 und jener 2022 ist der Unterschied, der auf sozioökonomische Aspekte zurückzuführen ist, in Österreich um 14 Punkte gestiegen. In der gesamten OECD waren es 7 Punkte (vgl. OECD 2022: 37). In Österreich ist demnach der Leistungsunterschied zwischen benachteiligten und begünstigten Schüler_innen höher und zudem wächst der Abstand noch schneller als im OECD-Schnitt. Es zeigte sich ebenfalls, dass in Österreich die Hälfte aller benachteiligten Schüler_innen trotz starker Leistungen keinen tertiären Abschluss anstrebt, bei den leistungsstarken, sozioökonomisch privilegierten Schüler_innen hingegen ist es nur circa ein Fünftel (vgl. OECD 2019: 19). Schüler_innen mit Migrationshintergrund* erreichten im Jahr 2018 63 Punkte weniger als jene ohne. Für die Gruppe mit Migrationshintergrund* wird erfasst, dass etwa die Hälfte auch sozioökonomisch benachteiligt ist. Nach Konstanzhaltung des sozioökonomischen Hintergrunds sinkt der Leistungsunterschied auf 33 Punkte. Die Leistungsunterschiede, sowohl mit als auch ohne Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds, liegen im internationalen Vergleich deutlich höher als die durchschnittlichen 24 Punkte. In anderen Ländern wie Kanada, Großbritannien, Israel oder Zypern spielt nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Status der Migrationshintergrund* keine Rolle mehr bezüglich der erreichten Leistung (vgl. ebd.: 21).

Auch im internationalen Vergleich zeigt sich, dass Bildungsungleichheiten in Österreich besonders stark ausgeprägt sind. Der Einfluss der sozio-ökonomischen Herkunft auf den Bildungserfolg ist deutlich höher als in vielen anderen OECD-Staaten. Bei aller Kritik (siehe nachfolgendes Kapitel) zeigen die PISA-Ergebnisse dennoch, dass das österreichische Bildungssystem strukturell diskriminierend wirkt. Selbst leistungsstarke Schüler_innen aus marginalisierten Gruppen haben geringere Bildungschancen.

5.5.2 Kritik

Sowohl die österreichischen als auch die internationalen Leistungserhebungen sowie deren Grundannahmen müssen kritisch hinterfragt werden. PISA hat nicht nur in den Medien, sondern auch in der Wissenschaft ein enormes Echo ausgelöst. Gebündelt findet sich diese

Kritik beispielsweise bei Jahnke/Meyerhöfer (2006) oder Hopmann et al. (2007). Sie reicht von der Ideologie, über die Methodik und Intransparenz hin zur Wirkung der Studie. Im Folgenden liegt der Fokus darauf, wie diese Statistiken zur (Re-) Produktion der Differenzordnungen und damit Marginalisierung betroffener Gruppen beitragen.

Bezüglich des Themas Mehrsprachigkeit lässt sich bei beiden Studien kritisieren, dass sie Monolingualität als Norm und Mehrsprachigkeit als Abweichung und damit als Problem darstellen. Ihnen liegt also eine monolingual geprägte Sprachideologie zugrunde, die Sprachen als abzählbare, voneinander trennbare Nationalsprachen, die hierarchisch angeordnet sind, versteht. Wird das Leseverständnis erfasst, ist nicht die reine Kompetenz zu lesen und das Gelesene zu verstehen gemeint, sondern konkret das Lesen und Verstehen von Texten in der als legitim geltenden, dominanten Sprachvarietät – bildungssprachliches Deutsch (vgl. Dirim/Khakpour 2018: 203). Wie gut möglicherweise andere Sprachen beherrscht werden, spielt keine Rolle und wird in diesen Studien unterschlagen. Das trägt zur Marginalisierung anderer Sprechweisen und deren Sprecher_innen bei. Gleiches gilt für die fehlende Beachtung des sprachlichen Repertoires als Ganzes.

Migrationshintergrund* und Mehrsprachigkeit werden als Defizite, Risikofaktoren oder bestenfalls Herausforderungen gesehen. Hinsichtlich des Sprachgebrauchs zeigt sich, dass auch deutschsprachige Schüler_innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien möglicherweise keinen außerschulischen Kontakt zum bildungssprachlichen Register haben und sich dieses ebenfalls erst aneignen müssen (vgl. Gogolin/Lange 2011: 109ff). Es wird nicht deutlich herausgestellt, dass Migrationshintergrund*, Mehrsprachigkeit, sozioökonomischer Status und Bildung der Eltern in komplexer Weise miteinander verwoben sind. Fallen mehrere Faktoren zusammen, was aufgrund ihrer Verschränkung überproportional häufig der Fall ist, wirkt sich das besonders ungünstig aus. Familien mit Migrationshintergrund*, die beispielweise bereits auf dem Arbeitsmarkt diskriminiert werden, sind häufiger auch sozioökonomisch benachteiligt. Nun die Mehrsprachigkeit der Kinder aus diesen Familien als Grund für Leistungsunterschiede heranzuführen, setzt eine Kausalität voraus, die so unmittelbar und in diesem Maße nicht ersichtlich ist. Dies blendet die komplexen Zusammenhänge und Machtverhältnisse sowie Defizite, die im (Bildungs-) System vorhanden sind, aus. Trotz der Bemühungen den sozioökonomischen Status herauszustellen (und rein rechnerisch zu ‚bereinigen‘), werden vor allem der Migrationshintergrund* und die

Mehrsprachigkeit als Hauptgründe für die Leistungsunterschiede herangezogen und betont. Diese Aspekte sind es auch, die den Blick auf vermeintliche Defizite von Angehörigen dieser sozialen Gruppen richten und diese damit marginalisieren und stigmatisieren. Zudem wird durch die Kategorisierung Homogenität in der Gruppe der Schüler_innen mit Migrationshintergrund* angenommen.

Es wird deutlich, wie die Erhebungen zur Reproduktion der (asymmetrischen) Differenzordnung beitragen. Nichtsdestotrotz zeigt sich zumindest im internationalen Vergleich, dass Länder und Schulsysteme unterschiedlich erfolgreich mit Diversität umgehen. Dies offenbart zumindest, dass das österreichische Bildungssystem enormes Verbesserungspotenzial hat.

6. Gesetzliche und institutionelle Rahmenbedingungen

Das vorige Kapitel zeigt, dass die massiven Bildungsungleichheiten in Österreich nicht als individuelles Versagen interpretiert werden können, sondern tief in strukturelle, institutionelle Rahmenbedingungen verankert sind. Daher wird im Folgenden der gesetzliche und institutionelle Umgang mit Sprache(n) und Mehrsprachigkeit untersucht und inwiefern dieser an der Reproduktion von Ungleichheiten beteiligt ist.

6.1 Internationale Bestimmungen

Sprachenpolitische Schwerpunkte und Ziele werden auf supranationaler Ebene gemeinsam von den Staaten und Institutionen wie dem Europarat und der EU entwickelt und bilden die Grundlage für die nationale Sprachenpolitik und wirken sich auch auf die Bildungspolitik aus. Sprachliche Vielfalt gilt dabei als wichtiges Kriterium europäischer Identität, weshalb die EU-Institutionen und der Europarat aktiv Mehrsprachigkeit und das Sprachenlernen fördern (für eine Übersicht über Beschlüsse und Konventionen siehe beispielsweise Extra/Yagmur 2012: 20). Während es in früheren Beschlüssen häufig ausschließlich um die europäischen Nationalsprachen sowie Regional- und Minderheitensprachen ging, wurde später auch Migrant_innensprachen* mehr Aufmerksamkeit zuteil. So beschloss der Europarat 2002 Dreisprachigkeit als Ziel für alle Bürger_innen Europas. Außer der „Muttersprache“ sollten mindestens zwei „Sprachen der europäischen Gemeinschaft“ gelernt werden. Damit wurde ausgeblendet, dass für viele Bürger_innen Europas „Muttersprache“ nicht deckungsgleich mit der offiziellen Landessprache ist (Extra/Gorter 2008: 44). 2008 wurde schließlich in einer Mitteilung der Europäischen Kommission eine differenziertere Sicht auf diese Zielsetzung sowie die „Wertschätzung aller Sprachen“ betont: „Vor dem heutigen Hintergrund gesteigener Mobilität und Migrationsbereitschaft ist das Beherrschen der Landessprache(n) von ausschlaggebender Bedeutung für eine erfolgreiche Integration und aktive Beteiligung am gesellschaftlichen Leben. Anderssprachige Menschen sollten daher die Sprache des Aufnahmelandes in ihre „Muttersprache-plus-zwei“-Kombination aufnehmen.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008: 6).

Ein weiteres Instrument wurde vom Europarat entwickelt und 2001 empfohlen: Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER). Er dient der Evaluierung von

Fremdsprachenkenntnissen mit dem Ziel Sprachzertifikate vergleichbar zu machen sowie Lehrpläne für den Erwerb von Sprachkenntnissen zu schaffen. Er verwendet dafür drei Stufen: die elementare (A), die selbstständige (B) sowie die kompetente (C) Sprachverwendung. Jede Stufe ist wiederum in zwei Sprachniveaus unterteilt (Europarat 2001).

Für mehrsprachige Personen ergibt sich aus Tests, die auf diesen Rahmen basieren, dass aus ihrem sprachlichen Repertoire lediglich ein Teilstück isoliert und beurteilt wird, anstatt ihr Repertoire als Ganzes zu betrachten. Dabei warnt der Europarat selbst vor dem Verständnis von Sprache als trennbare Einheit und einer solchen linearen Umsetzung der Kompetenzstufen: „Der herkömmliche Ansatz beschreibt das Fremdsprachenlernen so, daß man seiner muttersprachlichen Kommunikationskompetenz einzelne Bestandteile der Kompetenz, in einer fremden Sprache zu kommunizieren, hinzufügt. Das Konzept einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz hingegen tendiert dazu, [...] in Betracht zu stellen, daß ein Mensch nicht über eine Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen verfügt, je nachdem, welche Sprachen man kennt, sondern vielmehr über die einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen.“ (Europarat 2001: 163).

6.2 Sprachpolitik Österreichs

Österreichs Staatssprache ist Deutsch. Zudem bekennt die Republik sich jedoch zur Mehrsprachigkeit. Artikel 8 des Bundes-Verfassungsgesetzes legt fest:

- (1) Die deutsche Sprache ist, unbeschadet der den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte, die Staatssprache der Republik.
- (2) Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich zu ihrer gewachsenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt, die in den autochthonen Volksgruppen zum Ausdruck kommt. Sprache und Kultur, Bestand und Erhaltung dieser Volksgruppen sind zu achten, zu sichern und zu fördern (Bundes-Verfassungsgesetz Art. 8).

Die Umsetzung unterscheidet sich je nach Sprache und Bundesland. Gemäß der Europäischen Charta für Regional- oder Minderheitensprachen (Europarat 1992) werden in Österreich sechs

autochthone Minderheiten sowie ihre Sprachen als Minderheitensprachen anerkannt und geschützt: Burgenlandkroatisch im burgenlandkroatischen Sprachgebiet im Burgenland, Slowenisch im slowenischen Sprachgebiet in Kärnten und in der Steiermark, Ungarisch im ungarischen Sprachgebiet im Land Burgenland und in Wien, Tschechisch und Slowakisch im Land Wien sowie Romanes im Land Burgenland (vgl. Rechtsvorschrift für Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen 2001). Die Charta sieht vor, dass im wirtschaftlichen, gesellschaftlichen sowie kulturellen Angelegenheiten die Verwendung dieser Sprachen erlaubt und gefördert wird (vgl. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2009: 46).

Bereits im Jahr 1920 wurde im Staatsvertrag von Saint-Germain festgehalten, dass „die österreichische Regierung in den Städten und Bezirken, wo eine verhältnismäßig beträchtliche Zahl anderssprachiger als deutscher österreichischer Staatsangehöriger wohnt, angemessene Erleichterungen gewähren [wird], um sicherzustellen, daß in den Volksschulen den Kindern dieser österreichischen Staatsangehörigen der Unterricht in ihrer eigenen Sprache erteilt werde.“ (Staatsvertrag von St. Germain 1920: Artikel 68).

6.3 Sprache als Schlüssel zur Integration

In Verfassungsrang festgehaltene Rechte sind demnach auf die autochthonen Minderheiten beschränkt. Um zugewanderte Menschen „zur Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich [zu] befähigen“, gilt das Integrationsgesetz (vgl. Integrationsgesetz §2). Dieses sieht ein wechselseitiges Verfahren vor. Einerseits sollen systematisch Integrationsmaßnahmen angeboten werden, andererseits verpflichten sich die Betroffenen (Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte sowie rechtmäßig niedergelassene Drittstaatsangehörige) dazu, aktiv am Integrationsprozess mitzuwirken. Ein Hauptaugenmerk liegt dabei auf der „Sprachförderung“. Gemeint ist damit die Verpflichtung des Erwerbs der deutschen Sprache. Sprache wird häufig als Schlüssel zur Integration dargestellt. Dies lässt unter anderem Rückschlüsse auf das vorliegende Verständnis von Integration zu.

So wird vorgegeben, es gäbe einen direkten Weg vom Sprachkurs zur Integration. Dies impliziert, wer sich integrieren wolle, müsse sich anpassen, was durch den Erwerb der deutschen Sprache bzw. das Absolvieren des Sprachkurses bewiesen wird. „Mangelnde

Integration“ wird stets auf Seiten der Zugewanderten gesucht, der Staat müsse sie daher zu ihrem Glück zwingen (Krumm 2003: 413). Es werden häufig die Begriffe „Sprache“ und „Sprachförderung“ verwendet, wenn „Deutsch“ bzw. „Deutschförderung“ gemeint sind. Dies impliziert, zugewanderte Personen hätten keine Sprache. Ebenso gilt die verpflichtende Teilnahme an Werte- und Orientierungskursen, was impliziert, die betroffenen Personen hätten keine oder die falschen Werte. Darüber hinaus wurden mit jeder Novelle des Integrationsgesetzes die Bestimmungen verschärft, ohne jegliche wissenschaftliche Untermauerung, ob und inwiefern das Ablegen von Deutschprüfungen zu einer gelungenen Integration beiträgt (vgl. Netzwerk Sprachenrechte 2017: 1f). Das Netzwerk Sprachenrechte, das aus Wissenschaftler_innen verschiedener Disziplinen, Jurist_innen und anderen Expert_innen besteht, verweist darauf, dass Zwangsmaßnahmen generell ungeeignet seien, da sie lediglich zur Absolvierung von Prüfungen verpflichtet, und nicht den Erwerb von Kenntnissen und Haltungen erzwingen könne (vgl. ebd.: 2). Bei fehlender Teilnahme oder Nicht-Bestehen von Prüfungen können existenzbedrohende Sanktionen verhängt werden. Auch hier wird kritisiert, dass lediglich das Absolvieren von Prüfungen relevant sei, nicht die Bereitschaft oder der Wille der Betroffenen. So werden Migrant_innen*, die bemüht sind, Deutsch zu lernen und Kenntnisse über österreichische Werte zu erlangen, aus verschiedenen Gründen die Prüfung jedoch nicht bestehen, sanktioniert. Dies wird als kontraproduktiv für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gewertet (vgl. ebd.: 3). Integration wird in §2 des Integrationsgesetzes zwar als „gesamtgesellschaftlicher Prozess, dessen Gelingen von der Mitwirkung aller in Österreich lebenden Menschen abhängt“, bezeichnet, konkrete Ziele, verpflichtende Leistungen und mögliche Sanktionen sind jedoch lediglich auf die zugewanderten Personen bezogen. Die Maßnahmen gelten außerdem lediglich für Asylberechtigte, subsidiär Schutzberechtigte sowie rechtmäßig niedergelassene Drittstaatsangehörige, nicht für EU-Bürger_innen sowie Asylwerbende. Diese Einschränkung impliziert entweder die Unterstellung, die betroffenen Personen seien nicht bereit sich zu integrieren, oder den Schluss, dass die angedrohten Sanktionen das eigentliche Ziel des Gesetzes sind (vgl. ebd.: 4). Laut Hans-Jürgen Krumm dienen die Integrationsmaßnahmen hauptsächlich der Steuerung der Zuwanderung (vgl. Krumm 2003: 414). Er betont im Weiteren die Bedeutung von Sprache als identitätsstiftendes, subjektivierendes Moment. Durch die Erstsprache begreift der Mensch sich selbst und seine Umwelt, sie konstituiert die personale, soziale und kulturelle Identität. Sie hat daher eine große emotionale Bedeutung und daher eine

enge Bindung an das Selbstkonzept. Dies könne zu Hemmungen, andere Sprachen zu erlernen und zu sprechen, führen, da dies eine Bedrohung der eigenen Identität und der Bindung an die Familie und Herkunft darstellen kann. In der Folge können Menschen, die gezwungen werden, eine andere Sprache zu übernehmen, in einen Konflikt geraten. Daher wird es als wichtig betrachtet, den Erwerb der anderen Sprache nicht als Bedrohung der eigenen anzusehen. Daher wird in der Wissenschaft sowie von nationalen und internationalen Institutionen der Erhalt und Schutz von mitgebrachten Sprachen gefordert. Das Integrationsgesetz fordert, oder erzwingt, jedoch lediglich den Erwerb der deutschen Sprache und blendet den Wert und Schutz der mitgebrachten Sprachen aus. Die hier vorgenommenen Integrationsmaßnahmen sind daher als Mittel einer einseitigen Assimilation zu verstehen und nicht als Angebote, die eigene Identität zu integrieren (vgl. ebd.: 415f). Sprache wird daher politisch instrumentalisiert und dient als Merkmal, über welches Zugehörigkeiten und Ausgrenzungen bestimmt werden. Zeigt die Gesellschaft sich offen für eine Aufnahme und Anerkennung der mitgebrachten Sprachen, nur dann kann der Erwerb der dominierenden Sprache nicht als Bedrohung für die eigene Identität, sondern als Bereicherung und Erweiterung der Identität gesehen werden (vgl. ebd.: 416). Die Integrationsmaßnahmen folgen einer monolingualen Logik und dienen der Ausblendung und Marginalisierung Anderer und anderer Sprachen durch Anpassung.

6.4 Förderung der Bildungssprache Deutsch

Bildungs- und Unterrichtssprache in Österreich ist, abgesehen von speziellen Angeboten wie beispielsweise in Regionen mit autochthonen Minderheiten, Deutsch. Das übergeordnete Ziel von Maßnahmen für mehrsprachige Schüler_innen ist daher vor allem die Förderung ihrer Deutschkenntnisse: „Gute Sprachkenntnisse sind der Schlüssel zu mehr Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem und zur erfolgreichen Nutzung vorhandener Potenziale. Ein wesentlicher Beitrag zur Chancengerechtigkeit bereits in der Schuleingangsphase ist daher die Förderung der Unterrichtssprache Deutsch“ (BMBWF 2020). Das Konzept des Bildungsministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) für die sprachliche Bildung umfasst folgende Bereiche: Förderung der Bildungssprache Deutsch, Leseförderung, Fremdsprachenlernen, muttersprachlicher Unterricht und Minderheitenschulwesen (vgl. ebd.).

Das Bildungsministerium sieht aufgrund der hohen Zahl mehrsprachiger Schüler_innen, und vor allem der großen Diskrepanz bei den Ergebnissen bezüglich des Leseverständnisses zwischen Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund* besonderen Handlungsbedarf in der Förderung der Deutschkenntnisse (vgl. BMBWF 2019: 4f).

Maßnahmen in diesem Bereich sind aktuell **Deutschförderklassen** und Deutschförderkurse, MIKA-D, Messinstrument zur Kompetenzanalyse-Deutsch, sowie USB DaZ, die Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache, und USB Plus, Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung, Profilanalysen und Sprachförderung.

Diese Maßnahmen dienen explizit dem frühzeitigen und intensiven Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch, um eine möglichst schnelle Einbindung in den Regelunterricht zu ermöglichen (vgl. ebd.: 7). Die Einteilung in Deutschförderklassen und -kurse erfolgt bereits bei Schuleintritt und auf Basis von MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch), einem standardisierten Test zur Feststellung der „Schulreife“, die vorher nur aufgrund körperlicher und geistiger Anforderungen beurteilt wurde. So wird mit einem nicht bestandenen Deutsch-Sprachtest diagnostiziert, dass der/die jeweilige Schüler/Schülerin nicht „schulreif“ sei und daher einen außerordentlichen Status erhält (vgl. ebd.: 9f). Diesen Schüler_innen wird unterstellt, dem Unterricht aufgrund der fehlenden Beherrschung der Unterrichtssprache nicht folgen zu können. „Ungenügende“ Ergebnisse führen zur Zuteilung in eine Deutschförderklasse, „mangelhafte“ in einen Deutschförderkurs. Die Deutschförderklasse hat in der Sekundarstufe einen Umfang von 20 Wochenstunden. Je nach Möglichkeit sollen die Schüler_innen auch an gewissen Unterrichtsgegenständen und Aktivitäten des Regelunterrichts teilnehmen können. Bei insgesamt 28 Wochenstunden bedeutet dies, dass etwa drei Viertel des gesamten Unterrichts außerhalb des regulären Klassenverbands stattfinden. Deutschförderkurse haben ein Ausmaß von 6 Wochenstunden und finden parallel zum Unterricht statt (vor der Änderung waren es 11 Wochenstunden zusätzlich zum integrativen Unterricht). Weitere MIKA-D-Testungen erfolgen jeweils am Semesterende, um festzustellen, welche Form von Deutschförderung im nächsten Semester notwendig ist. Nach spätestens vier Semestern jedoch muss der/die SchülerIn in den ordentlichen Status übergeführt werden. Deutschförderklassen sind ab einer Anzahl von 8 Schüler_innen einzurichten. Wird diese Zahl nicht erreicht, werden die außerordentlichen Schüler_innen in den Regelunterricht integriert und besuchen zusätzlich den Deutschförderkurs im Ausmaß von

6 Wochenstunden (vgl. ebd.: 8ff). USB DaZ und USB PluS sind Instrumente zur Sprachstandsbeobachtung. Sie wurden unter wissenschaftlicher Leitung erstellt und begleiten individualdiagnostisch die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache über mehrere Jahre hinweg. Die so erstellten Kompetenzprofile konnten als Grundlage für Förderentscheidungen herangezogen werden (vgl. Fröhlich et al. 2019: 2f.). Seit April 2019 werden diese Instrumente weiterhin begleitend verwendet, die Förderentscheidungen jedoch alleinig anhand der Ergebnisse der verpflichtenden MIKA-D Testungen gefällt.

6.5 Kritik an den Maßnahmen

Die Deutschfördermaßnahmen sind seit ihrer Einführung Gegenstand intensiver Diskussionen und Kritik. Bereits vor deren Implementierung äußerten insgesamt 63 Organisationen (Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Schulen, Schulräte, Ämter, NGOs etc.) erhebliche Bedenken hinsichtlich der pädagogischen, sozialen und ethischen Auswirkungen der Maßnahmen (vgl. Parlament der Republik Österreich 2018). In diesem Kapitel werden zentrale Kritikpunkte aus wissenschaftlichen Studien aufgezeigt und zusätzlich durch die Praxiserfahrungen der Expertin untermauert, deren Erfahrungen in einer Wiener Mittelschule die institutionellen Herausforderungen verdeutlichen.

Der größte Teil der Organisationen stufte die Maßnahmen als segregierend, diskriminierend, stigmatisierend und integrationshemmend ein. Es wird kritisiert, dass wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Pädagogik, der Spracherwerbsforschung, der Sprachdidaktik sowie Erfahrungen aus der schulischen Praxis ignoriert werden. Die Universität Wien etwa kritisiert die Deutschförderklassen, da sie segregierende anstatt integrativer Maßnahmen darstellten. Durch die Isolation von Schüler_innen aus ihrer Stammklasse werde der Spracherwerb erschwert, da soziale Interaktion, die für das Lernen wichtig ist, fehlt. Zudem werde das sprachliche und fachliche Lernen nicht ausreichend miteinander verbunden, was die Bildungschancen von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch verringert. Auch drohe Schüler_innen, die länger in diesen Klassen verbleiben, eine Zurückstufung, die zu nachhaltiger Bildungsbenachteiligung führt (vgl. Müller et al. 2018: 1f). Diese Einschätzung bestätigt die Expertin anhand ihrer praktischen Erfahrungen: „Das Problem war auch, dass wir die meisten auch jetzt zurücklassen müssen. Weil eigentlich musst du eine gewisse Mika-D-Testung haben,

um in den Deutschförderkurs zu kommen, also von der Deutschklasse in den Deutschkurs, was weniger Ressourcen sind und von dort dann den Sprung in die Klasse schaffen. Man hat die Hürden richtig, richtig erhöht. Und es ist ganz, ganz schwer diese Deutschklasse nicht wiederholen zu müssen. [...] Es ist wirklich die Bildungsgerechtigkeit nicht gegeben.“ (siehe Anhang 2). Reißner verdeutlicht damit, dass die systembedingten Hürden im aktuellen Fördermodell dazu führen, dass Schüler_innen faktisch gezwungen sind, Klassen zu wiederholen. Daraus resultieren weitere Bildungsbenachteiligungen und eine verstärkte sprachliche und soziale Marginalisierung. Sie zieht außerdem einen Vergleich zur Vergangenheit, der das Problem verdeutlicht: „Der Spielraum wird immer enger. Der Spielraum war früher da, da konnte ich die Schüler noch mehr fördern. Ein Beispiel eines Schülers, der mit null Deutsch kam und dann weiter ins Gymnasium ging, in eine Kunstschule, der halt auch mit Englisch gefördert wurde, der hätte jetzt nicht die Chance.“ (siehe Anhang 2). Reißner betont damit, wie problematisch es ist, dass Schüler_innen ein oder sogar mehrere Jahre verlieren, obwohl sie in anderen Fächern über ausgeprägte Kompetenzen verfügen. Durch die einseitige Fokussierung auf Deutschkompetenzen wird die Vielfalt der Fähigkeiten der Schüler_innen nicht berücksichtigt. Sie kritisiert damit auch deutlich die beschränkten Handlungsmöglichkeiten von Schulen und Lehrkräften, die Kompetenzen der Schüler_innen individuell einzuschätzen und zu fördern. Die aktuellen Fördermaßnahmen bieten somit zu wenig Raum für eine differenzierte Unterstützung. Kritisiert wird zudem, dass bisherige Fördermaßnahmen nicht evaluiert wurden, wodurch die neuen Maßnahmen nicht auf soliden Forschungsergebnissen basierten. Zudem wird das Beherrschen der Unterrichtssprache zum Kriterium für die Schulreife, was nicht der Komplexität der Sprachentwicklung und der Lebensrealität von mehrsprachigen Kindern gerecht werde. Auch dies führe zu einer massiven Benachteiligung. Mehrsprachig aufgewachsenen Kindern würde damit der Zugang zum vollständigen Bildungsangebot verwehrt werden (vgl. Müller et al. 2018: 2). Reißner veranschaulicht diese Problematik anhand eines Beispiels aus ihrer Schulpraxis: „. Wir müssen jetzt einmal aufhören, was jetzt gerade passiert, alles mal an Deutsch aufzuhängen. Ein koreanischer Schüler, der jetzt kam, ist brillant in Mathe, muss aber jetzt in die Deutschklasse und sie wahrscheinlich noch einmal machen, obwohl er in Mathematik brillant ist, das verstehen würde und ihm vielleicht auch in den anderen Fächern weiterhelfen könnte. Es hängt sich alles momentan an Deutsch auf und hemmt die Schüler überhaupt in ihrer Schullaufbahn. Wenn der jetzt zweimal wieder in der Deutschklasse ist, dann ist die

Schullaufbahn massiv schon beeinträchtigt bis beendet.“ (siehe Anhang 2). Dieses Praxisbeispiel zeigt deutlich, dass die einseitige Fokussierung auf Deutschkompetenzen andere Kompetenzen und Talente der Schüler_innen vernachlässigt. Die Reduktion auf die Beherrschung der deutschen Sprache führt dazu, dass mehrsprachige Schüler_innen ihre Talente und Begabungen nicht weiter ausbauen können und in ihrer gesamten schulischen Entwicklung erheblich eingeschränkt und benachteiligt werden.

In einer Evaluationsstudie des BMBWF (vgl. Spiel et al. 2022) wurden die Faktoren untersucht, die die Verweildauer von Schüler_innen im außerordentlichen (ao.) Status beeinflussen. Generell zeigte die Studie eine geringe Zustimmung zum Deutschfördermodell seitens der Schulleitung und der Lehrpersonen, wobei integrative Maßnahmen besser bewertet wurden als Deutschförderklassen (vgl. ebd.: 10). Vor allem Lehrkräfte, die kurzfristig zugeteilt wurden, äußerten negativere Erfahrungen (vgl. ebd.: 15 f.). Der MIKA-D-Test wurde nur teilweise als nützlich für die Erfolgskontrolle angesehen (vgl. ebd.: 17 f.). Bezüglich der Zielerreichung der Deutschförderung schätzen Lehrkräfte, dass zwischen 79,22 % und 45 % der Schüler_innen am Ende des außerordentlichen Status die sprachbezogenen Ziele erreichen. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass 20,78 % bis 55 % diese Ziele nicht erreichen. Bei den zusätzlichen Zielen wie sozialer Kompetenz und Mehrsprachigkeitskompetenz schätzen die Lehrkräfte, dass zwischen 74,70 % und 56,27 % erfolgreich sind, sodass 25,30 % bis 43,73 % diese Ziele ebenfalls nicht erreichen (vgl. ebd.: 19f.). Über 90% der Schulleitungen und Lehrkräfte sehen Verbesserungsbedarf bei dem Deutschfördermodell, vor allem auf Bundes- und Länderebene. Einige der Punkte beinhalten kleinere Gruppengrößen, mehr Autonomie, mehr Ressourcen wie Personal und Räumlichkeiten, integrative Modelle und generell eine Förderpolitik, die auf wissenschaftlichen Kriterien basiert (vgl. ebd.: 22). Außerdem wurden Ganztagschulen und Wertschätzung für die Kinder als Beispiele guter Praxis genannt (vgl. ebd.: 23).

In einer weiteren Studie (vgl. Schwab 2023) zu den Deutschförderklassen durch die Universität Wien wurden ebenfalls Schulleiter_innen und Lehrkräfte befragt. Auch hier wurden die Schwächen des Modells sichtbar. Mehr als die Hälfte beklagte nicht genügend räumliche oder personelle Ressourcen. Die Mehrheit der Schulleitungen (52,2 %) gab ebenfalls an, dass Schüler_innen wegen des Nichtbestehens des MIKA-D-Tests Klassen wiederholen müssen. Diese Maßnahmen führen zu Bildungslaufbahnverlusten, die Schüler_innen überaltern lassen, was für ihre Motivation und Entwicklung im Schulalltag problematisch ist (vgl. ebd.: 1f).

Lehrkräfte kritisieren ethische Aspekte der Deutschförderklassen, da die betroffenen Schüler_innen kein positives sprachliches Selbstkonzept entwickelten. Sie plädieren für integrativere Maßnahmen. Auch kritisierten sie das Instrument MIKA-D als ungeeignet, um festzustellen ob Schüler_innen dem Unterricht folgen könnten (vgl. ebd.: 3f).

Eine weitere Studie (vgl. Schwab/Woltran 2024) nimmt die Perspektive der Schüler_innen in den Blick, hier geht es konkret um Wiener Mittelschulen. Die Studie zeichnet ein sehr negatives Bild der Fördermaßnahmen, vor allem bezüglich der Segregation der Schüler_innen. Sie bemängeln die Isolation von Gleichaltrigen in den Regelklassen, was soziale Integration erschwert. Diese Trennung führe zu einem Gefühl der Ausgrenzung, das durch Sprachbarrieren und kulturelle Unterschiede verstärkt wird (vgl. ebd.: 1f.). Dieses Problem bestätigt die Expertin: „Die Kinder sind die ganze Zeit, bis auf einen Tag, sitzen sie in diesen Klassen. Sie kamen an Tagen zurück [in die Regelklasse], wo erst recht wieder Deutsch war. Also nicht Zeichnen und Turnen. Sie sind nie Teil der Klassengemeinschaft geworden, sondern sind als Outsiders dann an diesem Tag dagesessen, mussten wieder Deutsch machen, weil es halt jetzt im Plan war.“ (siehe Anhang 2). Durch diese Trennung wird den Schüler_innen jegliche Möglichkeit genommen, soziale Kontakte zu Gleichaltrigen aufzubauen und am regulären Schulleben teilzuhaben. Die Schüler_innen bleiben dadurch sozial isoliert und erleben sich als Außenseiter, was sowohl ihre soziale als auch sprachliche Integration nachhaltig erschwert.

Viele Schüler_innen in Deutschförderklassen sehen das Erlernen der deutschen Sprache als Schlüssel zur sozialen Integration und als Möglichkeit, ihre Familien zu unterstützen (vgl. Schwab/Woltran 2024: 2). Dennoch wird die schulische Förderung als unzureichend kritisiert, da wichtige Inhalte in anderen Fächern verpasst werden und Lehrkräfte oft überfordert sind. Es mangelt an Ressourcen, gezielter Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte im Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen und diskriminierungsfreier Sprachförderung (vgl. ebd.: 2f.). Reißner bestätigt aus der Praxis, dass gezielte Fortbildungen zwar vorhanden, jedoch nicht immer wirksam sind und nur bedingt umgesetzt werden: „Wir haben schon etliche Fortbildungen dazu gemacht, dass man Leseverständnis nicht nur auf Deutsch auslagert, und wie einfache Sprache zu funktionieren hat und wie Texte aufzubereiten sind.[...] Es kommt teilweise an, teilweise nicht. Es gibt, ich würde sagen, die Hälfte der Lehrer, die sprachbewusst unterrichten, und die Hälfte der Lehrer, wo die Kinder halt dann verdammt sind, irgendwas auswendig zu lernen, was sie nicht verstehen.“ (siehe Anhang 2). Damit zeigt sich das Problem

mangelnder Umsetzung sprachsensiblen Unterrichts. Trotz vorhandener Fortbildungsangebote gelingt es nicht immer, alle Lehrkräfte ausreichend zu sensibilisieren und zu befähigen, den Unterricht sprachbewusst zu gestalten. Dies verschärft die ohnehin bestehende Bildungsbenachteiligung mehrsprachiger Schüler_innen. Die Studie empfiehlt, Mehrsprachigkeit als Ressource anzuerkennen, gezielte Weiterbildung für Lehrkräfte anzubieten und alle Beteiligten stärker für diskriminierungsfreie Sprachpraxis zu sensibilisieren (vgl. Schwab/Woltran 2024: 3).

6.6 Hierarchisierung von Sprache(n) in der Schule

Die Schule nimmt eine wichtige Funktion in der Legitimierung der dominanten sowie der Unterordnung anderer Sprachen ein. Bourdieu beschreibt dies mit dem Modell des sprachlichen Marktes. Die Konstituierung einer (vermeintlich) einheitlichen Sprachgemeinschaft im Prozess der Staatsbildung ist ein Produkt politischer Herrschaft, die von Institutionen stets reproduziert werden. Die im öffentlichen Raum, in Institutionen der Bildung, Politik oder Verwaltung obligatorische Sprache wird als Norm festgelegt. Diese Vereinheitlichung durch die Durchsetzung einer Sprachvarietät als die dominante führt dazu, dass alle anderen Sprachen bzw. Sprachvarietäten sich in ihrem Wert an dieser gemessen werden. So entstehen sprachliche Herrschaftsverhältnisse (vgl. Bourdieu 1982/2005: 50f).

Er bezieht sich im Fall Frankreichs auf Dialekte und Soziolekte. Das Konzept lässt sich jedoch auch auf die aktuelle Situation in Österreich und konkret die Institution Schule anwenden. Deutsch bzw. Deutsch im bildungssprachlichen Register stellt die Norm, die einzig legitime und damit dominante Sprache in Österreich und der Schule dar. An diesem müssen sich andere Sprachformen messen lassen. Mehrsprachigkeit steht daher in einem Verhältnis zur dominanten deutschen Sprache. Schule kann deshalb als monolingual konzipiert bezeichnet werden. De facto ist die Schule keine ausschließlich deutschsprachige Institution, andere Sprachformen werden jedoch nur so weit in die Schule integriert, dass sie die Vorrangstellung des Deutschen nicht gefährden. Unter dieser Bedingung werden auch weitere Sprachen und Varietäten in der Schule, innerhalb sowie außerhalb der Lehrpläne, berücksichtigt (vgl. Budach et al. 2008: 8f).

So wird Sprachen ein Wert und damit eine bestimmte hierarchische Stellung beigemessen. Dies hängt auch damit zusammen, welche Sprachen gesellschaftlich (national oder global) als wertvoll gelten. Institutionen der Bildung haben daher eine doppelte Funktion. Sie sind zum einen Ausdruck dieser Hierarchie und zum anderen Mittel zur Reproduktion derselben. Dies zeigt sich auf verschiedenen Ebenen. Wie bereits erwähnt, ist Deutsch Bildungs- und Unterrichtssprache und nimmt die dominante Stellung ein und stellt die Norm und den Maßstab dar. Des Weiteren finden einige andere Nationalsprachen als lebende Fremdsprachen Eingang in das Curriculum. Welche Sprachen das sind, hängt damit zusammen, welcher Wert ihnen gesellschaftlich, auch globalgesellschaftlich, beigemessen wird. So haben etwa Englisch, aber auch Französisch und Spanisch, als lebende Fremdsprachen einen hohen Rang in der Bildung (vgl. Dirim/Khakupour 2018: 215). Sprachen wie Türkisch, Arabisch oder BKMS, die von vielen Schüler_innen in Österreich gesprochen werden, finden jedoch, wenn überhaupt, in Form von muttersprachlichem Unterricht Eingang in die Schule. Auf diesen Unterricht gibt es keinen Rechtsanspruch, es ist abhängig von der Schule, ob dieser angeboten wird. Außerdem wird der Besuch dieses Unterrichts allenfalls als Zusatz auf dem Zeugnis vermerkt. Einen höheren Rang haben die anerkannten Minderheitensprachen in den jeweiligen Regionen. So existieren Schulen, in denen der Unterricht in der Minderheitensprache geführt wird (vgl. ebd.: 216). In Kärnten kann etwa auch auf Slowenisch maturiert werden. Darüber hinaus herrschen in manchen Schulen Sprachgebote oder -verbote. Diese sollen regeln, welche Sprache gesprochen werden muss bzw. nicht gesprochen werden darf (vgl. ebd.: 217 f.). So gibt es Schulen, die Deutsch als einzige Umgangssprache in ihrer Hausordnung verankert haben, sowohl im Unterricht als auch in den Pausen. In anderen Fällen stellen Lehrkräfte solche Gebzw. Verbote in ihren Klassen selbst auf. Das Sprechen der Muttersprache kann also von der Schulleitung bzw. den Lehrkräften sanktioniert werden.

Diese unterschiedlichen institutionellen Regelungen für Sprachen verdeutlichen, dass sie innerhalb der Schule unterschiedliche Positionen einnehmen, die oft hierarchisch zueinanderstehen. Dadurch werden die Sprecher_innen der jeweiligen Sprachen als Vertreter_innen „wertvollerer“ oder „weniger wertvoller“ Sprachen betrachtet (vgl. ebd.: 216). Das zeigt den ihnen gesellschaftlich beigemessenen Wert an und bestärkt diesen zugleich. Diese klare hierarchische Bewertung von Sprachen bestätigt auch die Expertin anhand ihrer Erfahrungen: „Die Sprachen werden bei uns wertgeschätzt. Früher war es ja so,

oder wenn ihr jetzt in ein Gymnasium geht, da würden Türkisch und BKS nicht so wertgeschätzt werden, da ist halt Englisch, Französisch – gute/schlechte Sprachen. Es ist nur so, in unserem kleinen Klima wird es wertgeschätzt. [...] Mich beschleicht aber dennoch das Gefühl, dass unter dieser Regierung, wo immer wieder der Daumen auf das Deutsch gelegt wird ‚Ihr könnt es nicht genug.‘, wieder hier die Chancen extrem sinken. Selbst wenn wir es im kleinen Klima der Schule forcieren.“ (siehe Anhang 2). Diese Aussage zeigt, dass trotz einer schulischen Gegenstrategie, die Mehrsprachigkeit als Ressource betont und wertschätzt, auf gesellschaftlicher und institutioneller Ebene nach wie vor Hierarchien zwischen Sprachen bestehen. Diese Sprachhierarchie wirkt sich negativ auf die Bildungschancen der Schüler_innen aus, da ihre sprachlichen Kompetenzen abgewertet und als Defizit wahrgenommen werden. Reißner kritisiert zudem, dass die aktuelle politische Ausrichtung die Fixierung auf Deutsch zusätzlich verstärkt, wodurch sich das Problem der Abwertung anderer Sprachen verschärft.

7. Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

Acht Schüler_innen und Schüler einer 3. Klasse der Mittelschule Schopenhauer Straße im 18. Wiener Gemeindebezirk nahmen an der Erhebung teil. Sie fertigten zunächst die Sprachenportraits an und wurden im Anschluss interviewt. Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt und interpretiert. Im Fokus stehen dabei sowohl die sprachlichen Repertoires der Schüler_innen als auch deren subjektives Spracherleben, sowie institutionelle und gesellschaftliche Einflüsse.

Zunächst erfolgt eine Analyse der Sprachportraits. Diese gibt Aufschluss über die individuelle Wahrnehmung und Bedeutung einzelner Sprachen sowie deren Verortung im Körperbild, was Rückschlüsse auf die emotionale, kognitive und funktionale Dimension von Sprache sowie auf die Wahrnehmung des sprachlichen Repertoires als Ganzes zulässt.

Anschließend werden die Ergebnisse der sprachbiographischen Interviews präsentiert. Die Interviews wurden zunächst nach Kategorien ausgewertet, wobei Gemeinsamkeiten, Unterschiede und auffällige Muster identifiziert und thematisch strukturiert wurden. Dies berücksichtigt sowohl die spezifischen Bedeutungen der einzelnen Sprachen – insbesondere der Herkunftssprache, Deutsch und Englisch – als auch sprachenübergreifende Aspekte wie Code-Switching, das Erleben von Mehrsprachigkeit oder den Einfluss digitaler Medien.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, wie vielfältig und differenziert die Schüler_innen ihre Sprachen erleben und nutzen. Dabei wird deutlich, wie institutionelle Strukturen und gesellschaftliche Normen prägend wirken. Die Ergebnisse liefern damit wertvolle Einblicke in die gelebte Mehrsprachigkeit der Schüler_innen und bilden die Basis für die anschließende Diskussion und kritische Reflexion.

7.1 Sprachportraits

Die Sprachportraits zeigen eine große Variation an Sprachen und Darstellungsformen. Während einige Jugendliche die Sprachen großflächig im Körper anmalen, platzierten andere ihre Sprachen punktuell oder mit anderen Symbolen im Körper. Diese dargestellte Vielfalt spiegelt die Vielfalt der Jugendlichen und ihrer sprachlichen Repertoires wider. Die Sprachportraits wurden mithilfe der Segmentanalyse einzeln und detailliert untersucht. Im

Folgenden konzentriere ich mich auf wiederkehrende Merkmale, Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede.

7.1.1 Verortung der Sprachen

Fünf von acht Jugendlichen haben eine Sprache im Herzen platziert. Bei all diesen Schüler_innen handelt es sich dabei um ihre Herkunftssprache bzw. um ihre „Lieblingssprache“, wie sie sie bezeichnen. Dies verdeutlicht die große emotionale und identitätsstiftende Bedeutung, die die Schüler_innen mit dieser Sprache verbinden. Eine Schülerin hat ihre Muttersprache im Fuß, was sie mit Stabilität und Sicherheit assoziiert.

Von acht Sprachportraits verorten sechs Deutsch im Kopf und/oder im Arm. Ein Schüler zudem im Bein. Dies weist auf eine kognitive, pragmatische oder



funktionale Nutzung und Bewertung der Sprache hin. Der Kopf stellt das Zentrum des Denkens und Lernens dar. Diese Sprache wird daher, insbesondere im Kontext der Schule, für kognitive Funktionen gebraucht. Darüber hinaus symbolisiert die Verortung im Kopf, dass Deutsch als erlernte Sprache gilt, teilweise erst im Rahmen der Schule. Die Hand symbolisiert ebenfalls eine funktionale Nutzung. Deutsch dient als Werkzeug, das in der Schule angewandt wird und den Alltag erleichtert. Die Verortung im Bein soll – wie das Interview später zeigt – symbolisieren, dass sich der Jugendliche auf deutschem bzw. österreichischem Boden befindet. Bei den Jugendlichen spielt Deutsch demnach zwar eine große pragmatische, jedoch keine besonders emotionale Rolle.

Lediglich eine Schülerin verortet Deutsch als blaues Symbol, das an eine Sonne erinnert, im Zentrum des Körpers. Wie sich herausstellen sollte, ist Deutsch im Leben dieser Schülerin zur bestimmenden Sprache geworden, die nicht nur kognitive Funktionen erfüllt, sondern auch im familiären Kontext und hinsichtlich der Sprachkompetenz dominant geworden ist.

Englisch ist ebenfalls in allen Sprachportraits zu finden. Die Sprache wurde von sieben von acht Schüler_innen in Arm oder Bein verortet. Der Arm steht dabei häufig für funktionale Fähigkeiten, insbesondere das Schreiben im schulischen Kontext oder die Nutzung digitaler Medien wie Videos, Serien oder die Kommunikation mit international lebenden Verwandten. Das Bein hingegen symbolisiert vor allem Mobilität – sowohl im Sinne sozialer Aufstiegsmöglichkeiten und beruflicher Relevanz als auch in Bezug auf Reisen und internationale Verständigung.

Bei zwei Schülern fällt eine Zweiteilung in ihren Sprachportraits auf. Ein Schüler hat den Kopf und die gesamte linke Körperhälfte in der Farbe seiner Muttersprache gestaltet, während ein anderer die untere Körperhälfte entsprechend eingefärbt hat. Diese Aufteilung könnte auf eine ambivalente Identität hindeuten, bei der die Muttersprache einerseits als zentraler Bestandteil der eigenen Herkunft in der inneren Sphäre verankert ist, während andererseits die schulische Sozialisation und die gesellschaftlichen Anforderungen der äußeren Sphäre in einer anderen Sprache stattfinden.

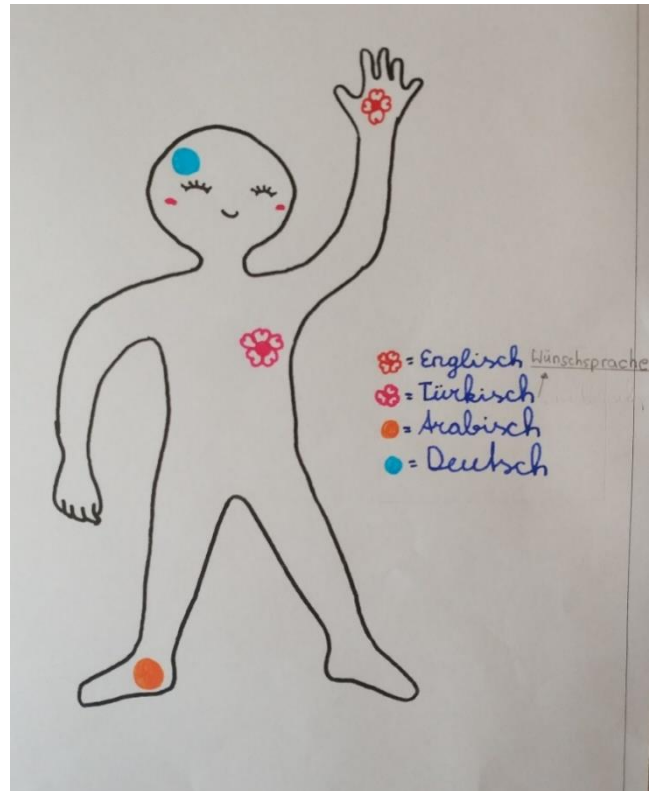


Diese Sprachportraits symbolisieren daher eine Differenzierung zwischen der inneren Sphäre, die durch die Familie und die ethnische Community geprägt ist, und der äußeren Sphäre, die institutionelle und gesellschaftliche Strukturen umfasst. Diese Zweiteilung im Portrait könnte somit auf eine Spannung oder auch eine bewusste Abgrenzung zwischen diesen beiden Sphären hindeuten.

Des Weiteren fällt auf, dass neben Farbflächen und Kreisen einige Symbole verwendet wurden: Blumen, Herzen, eine Sonne, und ein lachendes Gesicht. Diese Symbole wecken positive Assoziationen, was darauf schließen lassen könnte, dass diese Schüler_innen ihre Mehrsprachigkeit positiv bewerten.

7.2 Sprachbiographische Interviews

Im Folgenden erfolgt die Analyse der Interviews. Zunächst wurden die Ergebnisse entlang der definierten Kategorien strukturiert, wobei zentrale Gemeinsamkeiten, Unterschiede und auffällige Muster herausgearbeitet wurden.



7.2.1 Kategorien

Aus der Theorie wurden zunächst zentrale Kategorien abgeleitet, die im weiteren Verlauf zur systematischen Analyse der Daten dienen. Diese Kategorien ermöglichen eine differenzierte Betrachtung der sprachlichen Erfahrungen der Schüler_innen, indem sie von der (inter-)subjektiven Ebene über institutionelle Rahmenbedingungen bis hin zu gesellschaftlichen Strukturen reichen.

Diese Kategorien haben sich dabei herausgestellt und für alle sprachbiographischen Interviews bewährt:

1. Sprache und Identität:

Diese Kategorie befasst sich mit der Bedeutung von Sprache(n) für die Identitätsbildung der Schüler_innen. Im Fokus stehen dabei emotionale und kulturelle Bindungen, die Wahrnehmung von Sprachen als Bestandteil der eigenen Identität sowie die Verbindung von Sprache zu familiären und kulturellen Kontexten.

2. Spracherleben:

Dieser Aspekt beschäftigt sich mit den subjektiven Erfahrungen der Schüler_innen in Bezug auf ihr sprachliches Repertoire. Hier werden sowohl emotionale als auch kognitive Aspekte im Kontext des Sprachgebrauchs und -erwerbs untersucht.

3. Soziale Erfahrungen:

Diese Kategorie erfasst, wie die Schüler_innen ihre Sprachen in unterschiedlichen sozialen Kontexten einsetzen. Dabei steht im Vordergrund, wie Sprachen soziale Zugehörigkeit schaffen und die Interaktion mit Familie, Freundeskreis und sozialen Umfeld prägen.

4. Institutionelle Strukturen:

Diese Kategorie betrachtet die Rolle institutioneller Rahmenbedingungen, insbesondere den Einfluss der Schule, auf den Sprachgebrauch, -erwerb und das sprachliche Erleben der Schüler_innen.

5. Sprachideologien:

Schließlich werden hier gesellschaftliche Bewertungen und Vorstellungen von Sprachen in den Blick genommen. Untersucht wird, wie diese Ideologien die Wahrnehmung und den Gebrauch der Sprachen durch die Schüler_innen prägen.

Entlang dieser Kategorien (Kodierleitfaden siehe Anhang 1) wurden die sprachbiographischen Interviews kodiert, ausgewertet und anschließend Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Auffälligkeiten zu Themen gruppiert.

7.2.2 Themen

In der Auswertung zeigte sich, dass viele Themen über mehrere Kategorien hinweg relevant sind. So lässt sich beispielsweise der Deutscherwerb nicht isoliert betrachten, sondern erstreckt sich über die individuelle, soziale und institutionelle Dimension. Aufgrund dieser thematischen Verflechtungen wurde die Analyse entlang übergeordneter Themenkomplexe vorgenommen.

Dabei stellte sich heraus, dass die Einteilung nach einzelnen Sprachen sinnvoll für die Analyse ist, um die jeweiligen Kontexte und Bedeutungen für die Schüler_innen nachvollziehbar

darzustellen. So lassen sich in jedem der Blöcke Herkunftssprache/Deutsch/Englisch Parallelen oder ähnliche Phänomene hinsichtlich der emotionalen Bedeutung, des Spracherlebens, der Verwendung oder der institutionellen Vorgaben erkennen.

Gleichzeitig zeigt sich in den Portraits und Interviews, dass die Schüler_innen ihre Sprachen nicht als klar abgegrenzte Einheiten erleben, sondern sie flexibel und kontextabhängig einsetzen. Die Trennung nach Sprachen dient daher lediglich der analytischen Übersichtlichkeit, ohne die Komplexität des sprachlichen Repertoires aus dem Blick zu verlieren.

Daher folgen nach den sprachbezogenen Kapiteln Querschnittsthemen, die kategorien- und sprachenübergreifend relevant sind, sowie Auffälligkeiten, die nur vereinzelt auftraten, jedoch wertvolle Einblicke in das Spracherleben der Schüler_innen bieten.

1. Die Herkunftssprache

Die Erstsprache der Schüler_innen nimmt eine zentrale Rolle in ihrem sprachlichen Repertoire ein. Sie ist die Sprache der primären Sozialisation, über die sie sich selbst, ihre Umwelt sowie ihre kulturelle und soziale Zugehörigkeit wahrnehmen und ausdrücken. Diese erste Sprache ist emotional stark verankert und prägt wesentlich ihre Identität und ihr Selbstkonzept.

Im Folgenden wird dargestellt, welche Bedeutungen die Schüler_innen ihrer Herkunftssprache beimessen und wie sich dies in ihrem Sprachgebrauch zeigt.

1.1 Muttersprache mit emotionaler und identitätsstiftender Bedeutung

Die Erstsprache besitzt für die Schüler_innen eine besonders starke emotionale Verankerung und spielt eine zentrale Rolle in ihrer Identitätsbildung. Sie wird nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern als wesentlicher Bestandteil ihrer persönlichen und kulturellen Zugehörigkeit wahrgenommen. Alle befragten Schüler_innen bezeichnen ihre Erstsprache als Muttersprache oder Herzenssprache, was ihre tiefe Verbundenheit mit ihr unterstreicht. Ein weiteres Symbol dafür ist die Verortung im Herz.

„Ich habe Arabisch in mein Herz gelegt, weil Arabisch meine Muttersprache ist und ich Arabisch sehr mag.“

Diese Aussagen verdeutlichen, wie eng diese Sprachen mit Gefühlen und Identität verbunden sind. Die Muttersprache steht sinnbildlich für Nähe, Vertrautheit und emotionale Wärme. Sie vermittelt Zugehörigkeit zu Familie, Kultur und Herkunft und wird somit als fundamentaler Bestandteil des Selbst erlebt.

Auch die Verortung im Kopf verdeutlicht die starke Bindung der Herkunftssprache in der Identität der Schüler_innen:

„Also, ich habe Arabisch im Kopf gegeben, mit gelber Farbe, weil es erinnert mich an meine Kindheit und so. Es ist meine Muttersprache.“

Die Verbindung zur Kindheit unterstreicht, dass die Herkunftssprache als prägend für die persönliche Entwicklung betrachtet wird. Sie ist die erste Sprache, in der Erfahrungen gesammelt und Erlebnisse verarbeitet wurden, wodurch sie eine besondere Rolle in der eigenen Lebensgeschichte einnimmt.

Ein weiterer Aspekt der emotionalen Verankerung zeigt sich in der Bedeutung von Emotionen und spontaner Ausdrucksweise:

„Romanes... das habe ich im Herzen, weil die Frau Reißner hat mir gesagt, auf der Sprache, auf der man schimpft, ist so die Herzenssprache.“

Hier wird deutlich, dass die Herkunftssprache nicht nur für positive Emotionen, sondern auch für intensive Ausdrucksformen genutzt wird. Das Schimpfen in der Muttersprache wird als besonders authentisch empfunden, da es intuitiv und ohne bewusste Kontrolle geschieht. Dies deutet darauf hin, dass emotionale Reaktionen am stärksten in der Sprache ausgedrückt werden, mit der man sich am engsten verbunden fühlt.

Insgesamt zeigt sich, dass die Muttersprache tief in der Identität der Jugendlichen verwurzelt ist und ihnen ein starkes Gefühl von Zugehörigkeit und Vertrautheit vermittelt.

1.2 Sicherheit in der Muttersprache

Darüber hinaus verleiht die Muttersprache Stabilität und Sicherheit.

„Arabisch ist meine Grundsprache eigentlich, meine Muttersprache. Ich habe es bei Fuß gegeben, weil es ist eigentlich die Sprache, die ich damit aufstehen kann. Mit dieser Sprache kann ich mich festhalten. Weil wenn man aufsteht, ist man fest auf den Füßen.“

Insbesondere die Schüler_innen, bei denen Unsicherheiten im Umgang mit Deutsch bestehen, berichten, dass ihre Erstsprache ihnen Sicherheit und Vertrauen vermittelt. Sie bietet ihnen eine sichere Kommunikationsbasis, was zu einem positiven und vertrauten Spracherleben führt. Ein Schüler beschreibt dies folgendermaßen:

„Wenn ich Arabisch spreche, habe ich keine Angst, dass ich eigentlich Fehler mache.“

Die Muttersprache dient als Schutzraum, in dem keine Angst vor Fehlern besteht und die Kommunikation ohne Hemmungen verläuft.

1.3 Herkunftssprache vorwiegend im familiären Kontext und der Community

Die Herkunftssprache wird überwiegend im familiären und sozialen Umfeld der eigenen Community gesprochen. Dies zeigt sich in den Aussagen der Schüler_innen, die betonen, dass sie ihre Muttersprache hauptsächlich zu Hause, mit ihren Eltern, Geschwistern oder in der erweiterten Familie verwenden:

„Zu Hause. Also in der Familie und mit meinen Freunden.“

Auch im weiteren sozialen Umfeld, beispielsweise in der Nachbarschaft oder in der Community, spielt die Herkunftssprache eine große Rolle:

„Ich spreche halt Romanes in meinem Dorf in Serbien, weil fast alle dort Roma sind.“

Diese Aussagen verdeutlichen, dass die Erstsprache insbesondere in familiennahen, sozialen Kontexten aktiv verwendet wird und als fester Bestandteil des alltäglichen Lebens wahrgenommen wird.

Eine Schülerin berichtet, dass sie außerhalb der Schule, also im familiären Umfeld, kaum Kontakt zu deutschsprachigen Personen hat:

„Wir haben keinen Kontakt mit deutschen Leuten eigentlich. [...] Nein, es stört mich total nicht. Es ist eigentlich anders, weil in der Schule, ich mag nicht, dass eigentlich etwas auf mir muss.“

Das zeigt eine klare Trennung der inneren und äußeren Sphäre. Die innere Sphäre, das familiäre und gemeinschaftliche Umfeld, ist geprägt durch die Herkunftssprache, die mit Sicherheit und Stabilität verbunden wird. In der äußeren Sphäre dominiert Deutsch, dessen Verwendung die Schülerin mit Unsicherheiten und Zwang verknüpft. Die Schülerin zieht sich daher in die innere Sphäre zurück. Die Bevorzugung der Herkunftssprache bzw. Distanzierung zum Deutschen kann daher als Ausdruck von Zugehörigkeit zur eigenen Community bzw. als Distanzierung oder gar Abgrenzung gegenüber der Mehrheitsgesellschaft gedeutet werden, unter anderem auch als Widerstand gegen die Deutschpflicht. Wie im Folgenden erkennbar wird, widersetzt sie sich dem Deutschzwang in der Schule und verwendet auch dort ihre Muttersprache:

„In der Schule spreche ich mit Freundinnen Arabisch, weil wir uns damit besser ausdrücken können.“

1.4 Muttersprachenunterricht

Eine Möglichkeit, die Herkunftssprachen im institutionellen Rahmen zu fördern, bietet der Muttersprachenunterricht. Einige Schüler_innen berichten, dass sie diesen Unterricht besuchen oder besucht haben, erwähnen jedoch, dass aufgrund der Corona-Pandemie, der Unterricht ausgesetzt war:

„Ja, ich habe [...] Türkisch-Unterricht auch. Jeden Dienstag, aber jetzt nicht mehr, wegen Corona.“

Dennoch beschreiben die Schüler_innen den Muttersprachenunterricht insgesamt als hilfreich und interessant gestaltet. Eine Schülerin berichtet:

„Auch gut, eigentlich. Wir machen halt so... Wir haben halt Bücher bekommen, was der Lehrer selbst gemacht hat. Und was machen wir? Wir lesen zum Beispiel und wir machen ein paar Aufgaben auf Türkisch.“

Darüber hinaus wird der Muttersprachenunterricht nicht nur als Gelegenheit zur Vertiefung der Muttersprache empfunden, sondern unterstützt auch beim Erwerb von deutschem Vokabular.

„Aber ich hab das auch in der Türkischklasse gelernt, also was das auf Deutsch alles heißt.“

Muttersprachenunterricht erfüllt somit eine wichtige Rolle zur Förderung und Aufwertung der Herkunftssprache und damit auch zur Stärkung der Identität. Er unterstützt auch indirekt beim Erwerb der deutschen Sprache und trägt somit zu einer ganzheitlichen sprachlichen Entwicklung bei.

2. Deutsch

Deutsch nimmt für die Schüler_innen eine zentrale Rolle in ihrem Sprachgebrauch ein. Der Erwerb und die Verwendung sind maßgeblich durch institutionelle Strukturen geprägt, insbesondere die Schule.

In den folgenden Abschnitten werden unterschiedliche Aspekte ihres Spracherlebens, des Erwerbs, der Nutzung sowie auch ambivalente Haltungen Deutsch gegenüber dargestellt. Dabei wird auch deutlich, wie institutionelle Vorgaben und der monolinguale Habitus der Mehrheitsgesellschaft andere Sprachen marginalisieren.

2.1 Deutsch als erlernte und notwendige Sprache

„Deutsch habe ich im Gehirn, oder am Kopf irgendwo. Weil das habe ich nicht ..., das habe ich gelernt einfach.“

Im Gegensatz zur emotional stark verankerten Muttersprache wird Deutsch überwiegend als erlernte und notwendige Sprache wahrgenommen. Die Schüler_innen beschreiben es als Sprache des Alltags und der schulischen Sozialisation, jedoch ohne eine tiefgehende emotionale Verbindung. Dies zeigt sich in der häufigen Verortung von Deutsch im Kopf, was seine kognitive, aber nicht emotionale Integration verdeutlicht:

„Also, Deutsch habe ich im Kopf, weil ich denke in Deutsch nach.“

„Ich habe Deutsch in meinen Kopf gelegt, weil ich Deutsch gelernt habe und Deutsch gut kann eigentlich.“

Der Umgang mit Deutsch fällt weniger emotional aus. Obwohl es teilweise besser beherrscht wird und in den meisten Lebenssituationen der Schüler_innen in Wien verwendet wird, lässt sich, zumindest explizit, wenig Identifikation mit der Sprache erkennen. In einigen Fällen wird diese Ambivalenz zwischen einer Distanz zu der Sprache und ihrer Bedeutung im Leben der Schüler_innen sichtbar.

Das folgende Zitat stammt von der Schülerin, die Türkisch im Herzen als Muttersprache verortet und als einzige Deutsch in die Körpermitte platziert hat. Wie das Interview zeigte, wurde Deutsch zu der bestimmenden Sprache in ihrem Alltag, in der Schule, im Freundeskreis und zum Teil zuhause in der Familie. Bezüglich der Sprachfähigkeiten hat es ebenfalls Türkisch als dominante Sprache verdrängt.

„Deutsch generell halt, weil ich in den Kindergarten gegangen bin. Und ja, also, weil ich auch hier in Wien geboren bin. Das ist auch meine, sagen wir mal, keine Ahnung [lacht]. Also, meine Sprache, sagen wir mal, weil ich hier in Wien wohne. Auch, weil ich Deutsch reden muss. [...] Weil irgendwie hab ich ... weil ist ja auch meine ... ja... so... weil irgendwie geht mir auch die ganze... also seitdem ich klein bin, spreche ich auch Deutsch manchmal.“

Deutsch wird von der Schülerin primär als Sozialisations- und Alltagssprache wahrgenommen und eng mit ihrem Lebensumfeld verknüpft. Auffällig ist, dass sie offenbar Schwierigkeiten hat, Deutsch als ihre Sprache zu benennen oder eine klare Bezeichnung dafür zu finden – möglicherweise vermeidet sie den Begriff „Muttersprache“. Dies könnte darauf hindeuten, dass die emotionale Integration trotz der dominanten Nutzung im Alltag und der Verknüpfung mit ihrer Kindheit begrenzt ist. Sie betont den obligatorischen Charakter des Deutschen, indem sie hervorhebt, dass sie diese Sprache reden *muss*. Dies lässt darauf schließen, dass die fehlende freie Wahl in der Sprachnutzung ihre Identifikation mit der Sprache erschwert.

Im Gegensatz dazu zeigt sich eine starke emotionale Bindung an Türkisch, das sie als identitätsprägend erlebt und explizit als ihre Muttersprache bezeichnet. Erst im Verlauf des Interviews wird deutlich, dass Deutsch eine oder mittlerweile *die* zentrale Rolle in ihrem Leben spielt, tief in ihren Sprachgebrauch integriert ist und besser beherrscht wird als Türkisch. Diese Ambivalenz spiegelt sich auch visuell in ihrem Sprachportrait wider: Die Darstellung der Sonne,

die sich von der Körpermitte aus weiter ausbreitet, könnte symbolisieren, dass Deutsch zunehmend Raum in ihrem Leben einnimmt. Dies zeigt eine Spannung zwischen der emotionalen Verankerung der Muttersprache und der wachsenden Bedeutung und stärkeren Beherrschung des Deutschen in ihrem Alltag.

2.2 Unterschiedliches Spracherleben von Deutsch

Das Spracherleben der Schüler_innen ist stark individuell geprägt und variiert zwischen Gefühlen der Unsicherheit und Angst einerseits und einem vertrauten Umgang mit Deutsch andererseits. Die Schülerin, die ihre Muttersprache Arabisch im Bein verortet, um Stabilität auszudrücken, beschreibt besonders eindrücklich, wie unterschiedlich sie die beiden Sprachen erlebt. Während sie in ihrer Muttersprache Sicherheit verspürt, ist die Verwendung des Deutschen mit Unsicherheit und Angst verknüpft:

„Wenn ich Deutsch spreche, habe ich ein Gefühl und wenn ich Arabisch spreche, habe ich ein anderes Gefühl.“

Diese Aussage verdeutlicht, wie Sprache das Empfinden beeinflusst und Gefühle von Zugehörigkeit oder Fremdheit hervorrufen kann. Insbesondere der Beginn im neuen Sprachraum war von großen Verständnisproblemen und damit Differenzerfahrungen begleitet, die zu einer Einschränkung ihrer Teilhabe führten. Ihre damalige Erfahrung beschreibt sie folgendermaßen:

„Alle haben irgendwas gesagt, ich habe nichts verstanden.“

Andere Schüler_innen hingegen berichten von einem deutlich positiveren und vertrauteren Umgang mit Deutsch. Sie erleben Deutsch nicht nur als Alltagssprache, sondern greifen teilweise sogar lieber auf Deutsch als auf ihre Herkunftssprache zurück, vor allem wenn ihre Sprachkompetenz in Deutsch ausgeprägter oder das Vokabular umfangreicher ist:

„[...] manchmal ist es leicht für mich, Deutsch zu reden, weil manchmal weiß ich ja auch ein paar Wörter halt nicht. Eigentlich kann ich eh gut Deutsch, äh, Türkisch, aber ich mag es auch irgendwie, Deutsch zu reden.“

Die unterschiedlichen Erfahrungen zeigen, wie vielfältig und komplex das Spracherleben der deutschen Sprache sein kann.

2.3 Deutsch vorwiegend im Alltag und mit Gleichaltrigen

Deutsch nimmt im Leben der Schüler_innen vor allem im Alltag sowie in der Kommunikation mit FreundInnen und Gleichaltrigen eine zentrale Rolle ein. Mehrere Schüler_innen berichten davon, dass sie ausschließlich oder vorwiegend Deutsch in der Schule, mit Freund_Innen und teilweise auch mit gleichaltrigen Familienmitgliedern wie Geschwistern oder Cousins sprechen. Auf die Frage, in welchem Kontext sie Deutsch reden, antworten die Schüler beispielsweise:

„Also ja, in der Schule, mit meinen Freunden, manchmal mit meinen Geschwistern.“

Oder:

„In der Schule und Fußballmannschaft.“

Deutsch ist demnach die Hauptkommunikationssprache im Freundeskreis. Es gibt jedoch auch Jugendliche, die zwar überwiegend Deutsch sprechen, jedoch je nach Situation oder Gruppe zwischen verschiedenen Sprachen wechseln. Das ist besonders bei Schüler_innen der Fall, deren Freund_innen dieselbe Herkunftssprache teilen.

„Mit Freunden spreche ich eigentlich Deutsch. Ja. Und halt wenn ich in der Schule bin, dann spreche ich so mit meinen engsten Freunden, weil wir sind alle so Serben.“

„Ich habe arabische Freunde und deutsche Freunde, aber alle reden mit mir Deutsch. Aber manchmal rede ich mit meinen Freunden Arabisch.“

Diese Zitate zeigen, dass die gemeinsame Herkunftssprache als Ausdruck der kulturellen und sozialen Zugehörigkeit verstanden wird und trotz der Dominanz des Deutschen im Alltag daher eine wichtige Rolle für die Identität der Jugendlichen spielt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das sprachliche Repertoire auch hier flexibel eingesetzt wird, Deutsch jedoch für die Schüler_innen im Alltag, in der Schule und in sozialen Kontexten mit Gleichaltrigen die dominierende Sprache darstellt.

2.4 Spracherwerb im Rahmen der Schule

Die Schule stellt für die Schüler_innen den zentralen und häufig ersten formellen Rahmen für den Erwerb des Deutschen dar. Alle Interviewten erwähnen, dass die Deutsch hauptsächlich im schulischen Kontext gelernt haben. Sie berichten überwiegend von langjährigen Lernerfahrungen:

„Deutsch habe ich in der Schule gelernt.“

„Ich habe Deutsch gelernt seit sechs Jahren. [...] In der Volksschule.“

Damit zeigt sich, dass die Schule für die Schüler_innen ein entscheidender institutioneller Rahmen ist, in dem Deutsch systematisch vermittelt wird. Schule prägt damit maßgeblich, wie die Schüler_innen die Sprache wahrnehmen. Während manche das Erlernen von Deutsch als „ganz gut“ oder „leicht“ beschreiben, erleben es andere als „schwer“ oder „langweilig“.

2.5 Deutsch als Pflicht/Marginalisierung anderer Sprachen

Die deutsche Sprache wird von den Schüler_innen häufig als Pflicht wahrgenommen, der sie nachkommen müssen. Die Verwendung von Deutsch wird institutionell vorgeschrieben. Das zeigt den ausgeprägten monolingualen Habitus der Schule. Dieser trägt dazu bei, dass andere Sprachen, insbesondere die Herkunftssprachen, marginalisiert werden.

„In der Schule müssen wir alle Deutsch sprechen, wenn die Lehrer da sind.“

Darüber hinaus berichten Schüler_innen von expliziten Aufforderungen durch Lehrkräfte, Deutsch nicht nur im schulischen, sondern auch im privaten, familiären Kontext zu verwenden. Das zeigt eine starke normative Dimension, die auf institutioneller Ebene die Dominanz des Deutschen festigt:

„Halt, als ich in die Volksschule gegangen bin, konnte ich kein Deutsch. Weil ich habe immer nur Serbisch zu Hause gesprochen. Und meine Lehrerin hat immer gesagt, ich sollte Deutsch zu Hause sprechen.“

Diese Aussage verdeutlicht, wie durch den monolingualen Habitus der Schule der Gebrauch der Herkunftssprache systematisch eingeschränkt wird. Eine weitere Schülerin reflektiert, dass

Deutsch aufgrund sozialer und institutioneller Erwartungen unumgänglich geworden ist und ihre Sprachwahl dadurch stark beeinflusst wird:

„Deutsch generell halt, weil ich ... hier in Wien geboren bin. Auch, weil ich Deutsch reden muss. [...] Wegen Schule und so. Man kann eben nicht ihre eigene Muttersprache reden. Die Lehrerin... man muss, sagen wir mal, Deutsch verstehen. Und in anderen Fächern muss man auch Deutsch reden eigentlich.“

Eine Schülerin verdeutlicht ihre ablehnende Haltung gegenüber diesem Zwang sehr direkt:

„[...] in der Schule, ich mag nicht, dass eigentlich etwas auf mir muss.“

Diese Aussagen zeigen, wie institutionelle Strukturen den monolingualen Habitus reproduzieren und dabei gleichzeitig andere Sprachen und Identitäten in den Hintergrund drängen. Dies beeinflusst die sprachliche Vielfalt und trägt zur Marginalisierung und potenziellen Abwertung ihrer Herkunftssprachen bei und stellt damit eine Bedrohung der damit verbundenen Identität dar.

2.6 Verdrängung der Herkunftssprache

Ein weiterer möglicher Effekt des monolingualen Habitus und der damit verbundenen institutionellen Dominanz des Deutschen ist Sprachschwund, d.h. die Schwächung oder gar der Verlust der Kompetenzen in einer Sprache, in diesem Fall der Herkunftssprache. Schüler_innen berichten, wie die explizite Aufforderung, Deutsch zu sprechen, auch zuhause, dazu führte, dass die Muttersprache kaum oder gar nicht mehr gesprochen wurde. Ein Schüler beschreibt es folgendermaßen:

„Serbisch ist halt so einfach so, ich kann es nicht fließend, obwohl es eigentlich meine Muttersprache ist. Früher konnte ich es, aber so nach der Zeit ist es immer wieder weggegangen wegen der Schule, weil ich habe immer nur Deutsch gesprochen. Am Anfang musste ich nur Deutsch sprechen, damit ich es ein bisschen kann. Und seitdem spreche ich eigentlich fast nur Deutsch. [...] Und meine Lehrerin hat immer gesagt, ich sollte Deutsch zu Hause sprechen. Das habe ich auch getan. Und seitdem ist irgendwie Serbisch ein bisschen weg.“

Dieser Sprachschwund wird emotional als belastend erlebt, was sich deutlich zeigt, als der Schüler von Differenzerfahrungen im Kontakt zu seiner kulturellen Herkunft berichtet:

„Ich finde es irgendwie traurig, weil wenn ich nach Serbien fahre im Sommer, verstehe ich manchmal die Menschen nicht. Und dann sage ich, aha, okay.“

Diese Aussagen verdeutlichen die Konsequenzen institutioneller Vorgaben, die auf dem monolingualen Habitus beruhen. Die erzwungene Verwendung des Deutschen führt zur Marginalisierung und Vernachlässigung der Herkunftssprache. Dies wirkt sich auf das Zugehörigkeitsgefühl zur Herkunft und auf die Identitätsbildung aus, da er sich zunehmend entfremdet und unsicher im Umgang mit der eigenen Muttersprache fühlt.

Ein anderer Schüler beschreibt eine ähnliche Entwicklung für seine Kompetenzen in Urdu, wobei hier besonders deutlich wird, wie sich der Gebrauch des Deutschen und Englischen auf die Sprachfähigkeit in seiner Herkunftssprache auswirkt:

„Früher konnte ich perfekt schreiben, jetzt habe ich die Schrift vergessen. Und jetzt lerne ich halt mehr Englisch und Deutsch, und Urdu habe ich nur ein bisschen, weil als ich hierher gekommen bin, hatte keiner mit mir Urdu oder ich habe keine Videos auf Urdu angeschaut, also deswegen habe ich alles vergessen. [...] Nur ein paar Sätze nicht, also ich verstehe es ein bisschen, aber kann nicht sprechen.“

Während passive Sprachkenntnisse in Urdu teilweise erhalten bleiben, geht der aktive Sprachgebrauch zunehmend verloren. Der Schüler beschreibt diesen Verlust als „irgendwie voll schade“.

Diese Beispiele verdeutlichen, wie der monolinguale Habitus auf institutioneller Ebene systematisch zur Marginalisierung und zur Schwächung der Herkunftssprachen beiträgt. Dies beeinflusst nicht nur das sprachliche Repertoire, sondern auch das Zugehörigkeitsgefühl zur Herkunftsgemeinschaft nachhaltig negativ und erzeugt ein Spannungsfeld zwischen erzwungener Anpassung an die dominante Sprache und dem Wunsch, die Muttersprache zu erhalten.

2.7 Deutsch als Schlüssel zu Integration

Sprache, oder genauer gesagt deutsche Sprache als Schlüssel zur Integration (siehe Kapitel 6.3) ist eine Haltung, die teilweise auch von den Schüler_innen übernommen wurde. Sie nehmen Deutsch als Voraussetzung für die Integration in Österreich wahr. Einer der Schüler nutzt hierfür eine Metapher, die Deutsch unmittelbar mit dem Leben in Österreich verbindet:

„Deutsch habe ich in den Füßen, weil ich gehe auf deutschem Boden. Eigentlich österreichische Schule.“

Diese Aussage verdeutlicht, wie stark der Schüler das Beherrschen von Deutsch mit gesellschaftlicher Zugehörigkeit und der Möglichkeit, an zentralen Institutionen wie der Schule teilzunehmen, verbindet. Ähnlich formuliert eine andere Schülerin ihre Erfahrung, indem sie Sprache explizit als unabdingbare Voraussetzung für ein Leben in Österreich beschreibt:

„Wir können hier nicht leben, wenn wir nicht Deutsch sprechen.“

Deutsch wird hier also nicht nur als notwendige Alltagssprache wahrgenommen, sondern als entscheidende Voraussetzung, um sozial integriert zu sein. Das verdeutlicht die Erwartungen und den Druck, sich sprachlich anzupassen, um von der Mehrheitsgesellschaft akzeptiert und integriert zu werden.

2.8 Spracherwerb durch Interaktion

Neben der Institution Schule als Faktor für den Spracherwerb wird besonders deutlich, dass die Interaktion mit Freund_innen, Nachbar_innen oder Familienmitgliedern erheblich zur Verbesserung der Deutschkenntnisse beiträgt.

Ein Schüler beschreibt, wie die Interaktion mit seinen Cousins wesentlich dazu beitrug, sein Deutsch zu verbessern:

„Ich war nur ein Jahr im Deutschkurs. [...] Da hat man einfach nur die Grundsätze, also die normalen Sachen gelernt. [...] Meine Cousins konnten nicht so gut [...] Farsi. Deswegen haben die immer mit mir Deutsch gesprochen. Dann habe ich auch immer angefangen, Deutsch zu sprechen. Dann habe ich immer gehört, was die sagen. Danach habe ich so, entweder gefragt

oder ich wusste, was es heißt. Dann habe ich immer wieder halt mehr verstanden, was die sagen.“

Diese Aussage verdeutlicht, dass der natürliche, kommunikative und interaktive Ansatz beim Spracherwerb eine bedeutende Rolle spielt. Das aktive Zuhören, die ständige Wiederholung und der tägliche Gebrauch der Sprache beschleunigen den Lernprozess erheblich.

Auch eine andere Schülerin berichtet davon. Vor allem das sprachlich gemischte Umfeld, in dem sowohl Deutsch als auch Türkisch gesprochen wird, fördert bei allen Beteiligten die sprachlichen Kompetenzen:

„Mit denen manchmal Deutsch, manchmal Türkisch, weil wir haben einen Garten, wir haben halt Nachbarinnen, und ein paar sprechen halt Deutsch und so, und öfters sprechen wir halt auch mit denen Deutsch. Und wir haben eine türkische Nachbarin. Manchmal reden wir mit der Türkisch, Deutsch... Also bei uns ist es unterschiedlich. Und dadurch lernen auch die Kleinen immer so besser Deutsch.“

Diese Beispiele zeigen, dass insbesondere informelle Lernsituationen im Alltag essentiell für den Spracherwerb sind, da sie dort die Sprache in realen und emotional bedeutsamen Kontexten verwenden.

3. Englisch

Die lebende Fremdsprache, der in Österreich der größte Wert beigemessen wird, ist Englisch. Sie ist daher verpflichtend im Curriculum der Schulen verankert. Alle Schüler_innen berichten dementsprechend, dass sie Englisch in der Schule lernen. Während Deutsch überwiegend als notwendige, im Alltag und der Schule unumgängliche Sprache wahrgenommen wird, wird Englisch überwiegend positiv erlebt und eröffnet globale Chancen.

3.1 Größtenteils positives Spracherleben von Englisch

Das Spracherleben wird dabei von den Schüler_innen überwiegend als positiv beschrieben. Sie empfinden die Sprache nicht nur als nützlich, sondern verbinden damit auch Spaß, soziale

Interaktion und Unterhaltung. So berichten einige Schüler_innen davon, Englisch gezielt in ihrer Freizeit und als spielerische Variante im Kontakt mit Freund_innen zu nutzen:

„Es macht schon Spaß, weil manchmal rede ich mit meinen Freunden Englisch, so aus Spaß und so.“

„Zum Beispiel ich und meine beste Freundin, wir sprechen so andauernd nur Englisch.“

Darüber hinaus ist Englisch durch den persönlichen Medienkonsum präsent und somit fest in den Alltag integriert. So berichtet ein Schüler: „Ich höre fast nur englische Musik.“.

Ein anderer Schüler nutzt Englisch regelmäßig für die Kommunikation mit international lebenden Verwandten, wodurch die Sprache eine wichtige Rolle für familiäre Beziehungen und sozialen Kontakt einnimmt:

„Englisch spreche ich mit meinen Cousinen und Cousins. Die sind in Australien, und da spreche ich ständig Englisch.“

Im Gegensatz dazu, empfinden andere Schüler_innen Englisch jedoch als fremd und distanziert, insbesondere wenn sie bislang nur wenig Kontakt zur Sprache hatten oder ihre Kompetenzen darin als eingeschränkt wahrnehmen.

„Englisch ist ein bisschen weit von mir, an die Hände und so. Weil ich eigentlich diese Sprache nicht sprechen kann, ich habe kein Grundwissen damit.“

„Englisch habe ich in der Schule nur ein Prozent gelernt, [...] naja, reden kann ich nicht.“

Dies verdeutlicht, dass die Haltung gegenüber Englisch auch von der individuellen Sprachkompetenz und dem persönlichen Kontakt zur Sprache abhängt.

3.2 Englisch als Chance zu sozialer und globaler Mobilität

Englisch wird von den Schüler_innen überwiegend als zentrale Sprache für internationale Mobilität und Kommunikation, gesellschaftliche Teilhabe und berufliche Chancen wahrgenommen.

Mehrere Schüler_innen sehen Englisch vor allem als Mittel zur Erreichung ihrer persönlichen und beruflichen Ziele. Die Sprache ermöglicht es ihnen, sozial aufzusteigen und über die Grenzen Österreichs oder Europas hinauszugehen, wie ein Schüler klar formuliert:

„Ich will halt mehr im Leben erreichen, nicht nur so Europa, sondern reisen und so.“

Die internationale Bedeutung von Englisch wird insbesondere im Kontext des Reisens hervorgehoben. Die Schüler_innen betrachten Englisch als unverzichtbare Sprache, um global kommunizieren zu können:

„Englisch ist wichtig, wenn man in anderen Ländern reist.“

„Englisch habe ich da unten bei Füße, damit ich mit Englisch reisen kann.“

Darüber hinaus erkennen die Schüler_innen, dass Englisch eine entscheidende Rolle für ihre Zukunft spielt und berufliche Perspektiven eröffnen kann. Englisch wird nicht nur als bevorzugte Fremdsprache empfunden, sondern als notwendig, um am gesellschaftlichen und beruflichen Leben erfolgreich teilzunehmen:

„Ja, ich möchte das weiterlernen. Das ist wichtig für mich. Man braucht das für Zukunft und so.“

Auch die Schülerin, die ein distanziertes Verhältnis zu Englisch beschreibt, erkennt den großen Stellenwert für die Karriere, obwohl sie selbst wenig Bezug zu der Sprache hat. Sie unterscheidet also zwischen persönlicher und beruflicher Bedeutung.

„Naja, für mich ist es jetzt nicht so richtig wichtig, weil, zum Beispiel, es kommen auch nicht zu mir Menschen, die [...] mich alleine ansprechen auf Englisch. Aber wenn man arbeitet, dann wäre es eigentlich schon nötig. [...] Also Englisch muss man auch, glaube ich, können, eigentlich. Es ist wichtig.“

Die Aussagen der Schüler_innen verdeutlichen, dass Englisch überwiegend als Instrument für globale Teilhabe, Mobilität und berufliche Chancen gesehen wird. Seine Relevanz im unmittelbaren Alltag ist unterschiedlich. Während es manche mit Freund_innen, Verwandten und im digitalen Raum nutzen, hat es für andere weniger Bedeutung.

Übergreifende Themen

Nachdem im vorangegangenen Teil die spezifischen Bedeutungen und das Erleben einzelner Sprachen herausgearbeitet wurden, folgt nun eine Analyse übergreifender Phänomene, die nicht spezifisch an eine Sprache gebunden sind, sondern das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler_innen betreffen.

4. Sprachen, die die Schüler_innen lernen möchten

Das Interesse der Schüler_innen an neuen Sprachen ist von verschiedenen Faktoren geprägt. Es zeigt sich, dass die Wahl einer Sprache von pragmatischen, ideologischen, persönlichen, kulturellen und ästhetischen Gründen beeinflusst wird.

4.1 Türkisch aus persönlichen Gründen

Eine der Sprachen, die dabei am häufigsten genannt wurde, war Türkisch. Einige Schüler_innen heben es besonders positiv hervor:

„Weil Türkisch ist eigentlich eine sehr schöne Sprache. Und das mag ich lieber.“

„Und Türkisch habe ich in meinem Herz gelegt, weil ich Türkisch sehr mag und ich möchte das gerne lernen.“

*„Dann habe ich Türkisch so in meinem Herzen und Bauch, weil es meine Lieblingssprache ist.
[...] Ich kann sie ein bisschen“*

„Ja. Und meine Lieblingssprache ist Türkisch. Weil ich finde, das ist eine schöne Sprache und eine schwierige. Und ich als Dana eigentlich, ich mag das schwieriges etwas machen.“

Auffällig ist, dass Türkisch von den Schüler_innen sehr positiv wahrgenommen wird, obwohl der Sprache gesellschaftlich und global betrachtet weniger Prestige zugeschrieben wird als Sprachen wie Englisch, Französisch oder Deutsch. Die Gründe dafür sind vielfältig: Die meisten haben türkischsprachige Freund_innen in Wien, zwei Schüler_innen haben auch durch migrationsbedingte Aufenthalte in der Türkei eine persönliche Verbindung zur Sprache aufgebaut, andere haben dort lebende Verwandte. Weitere Schüler_innen empfinden Türkisch

als ästhetisch ansprechend oder wurden durch türkische Serien dazu inspiriert. Gemeinsam haben sie jedoch, dass sie positive Assoziationen mit der Sprache und deren Sprecher_innen verbinden.

4.2 Französisch/Spanisch aus ästhetischen und gesellschaftlichen Gründen

Andere Sprachen wie Französisch oder Spanisch werden aufgrund ihrer Ästhetik und gesellschaftlicher Trends positiv bewertet:

„Spanisch... das ist irgendwie so eine schöne Sprache. So im Bauch hat man was Schönes.“

„Französisch... das lernen irgendwie voll viele Menschen.“

Trends werden aufgegriffen und beeinflussen die Wahrnehmung der Sprache. Das führt jedoch nicht zwingend zur Motivation, die Sprache tatsächlich zu lernen:

„Französisch, weil die Sprache ist irgendwie so komisch, also voll cool, also die sprechen, die reden wirklich voll anders. Deshalb habe ich auch mal vorgehabt, Französisch zu lernen, aber habe ich nicht.“

4.3 Japanisch/Chinesisch aus kulturellen Gründen

Darüber hinaus zeigen einige Schüler_innen ein kulturelles Interesse, weshalb sie bestimmte Sprachen gerne erwerben möchten. Dies ist zum Beispiel bei Japanisch oder Chinesisch der Fall:

„Japanisch würde ich gerne lernen. Ich schaue viele Animes und ich mag einfach die Kultur dort.“

„Ja, ist geil. [...] Naja, weil ich will eine Reise durch China machen. [...] Ja, dort will ich ein paar Sachen zum Essen probieren. Ich will wissen, wie die wirklich schmecken.“

4.4 Latein aus beruflichen Gründen

Eine Schülerin drückt klar institutionelle Anforderungen an den Wunschberuf aus:

„Also Latein möchte ich lernen, weil ich eine Ärztin werden will. Also ich muss Latein lernen.“

Diese Aussagen verdeutlichen, dass das Interesse der Schüler_innen am Spracherwerb vielfältig geprägt ist – von pragmatisch-institutionellen Vorgaben über kulturelle Faszination bis hin zu persönlichen Vorlieben und ideologischen Wertungen. Dabei wird deutlich, dass die Schüler_innen nur teilweise die Hierarchisierung von Sprachen (siehe Kapitel 6.6) übernehmen. So wird beispielsweise Türkisch von vielen höher angesiedelt als Französisch.

5. Code-Switching

Ein wiederholt auftretendes Phänomen ist Code-Switching. Die Schüler_innen verwenden Sprachen nicht strikt voneinander getrennt, sondern kombinieren diese situativ flexibel und nutzen so ihr gesamtes sprachliches Repertoire. Sie berichten, dass sie häufig zwischen ihren Sprachen hin und her wechseln, selbst innerhalb eines Satzes. Dies kommt besonders im familiären oder freundschaftlichen Kontext zur Anwendung:

*„Ja, wirklich immer. Manchmal wirklich einfach so. Wenn ich mit meiner Mutter rede, dann ...
Türkisch, dann wieder auf Deutsch.“*

„Ein Satz ein bisschen Arabisch, ein bisschen Deutsch.“

Das zeigt, dass die Jugendlichen ihre Sprachen als dynamisches, ganzheitliches Repertoire wahrnehmen und nutzen. Das könnte auf eine hohe sprachliche Kompetenz, aber auch auf eine bewusste Identitätsgestaltung hinweisen, in der Mehrsprachigkeit als selbstverständlich und bereichernd erlebt wird.

6. Sprache als Ausdruck von Identität und Emotion

Ein Schüler beschreibt einen spielerischen und kreativen Umgang mit seinem sprachlichen Repertoire. So ermöglicht es ihm Englisch, seinen persönlichen Ausdruck zu erweitern und alternative Identitäten auszuleben.

„Englisch ist dann eher so, man fühlt sich dann irgendwie ganz wie eine andere Person, ich weiß nicht. [...] Ist halt verschieden. Bad boy. Ja, man hat irgendwie eine andere Stimme und...“

Ja. Ist auch irgendwie besonders, weil es können nicht so viele Menschen. Halt in meiner Familie so.“

Der Schüler fühlt sich durch seine Sprachwahl und Stimmlage als „Bad boy“. Das verdeutlicht, wie Sprache unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten eröffnen und die Identität formen kann. Die Exklusivität der Sprache in seinem familiären Umfeld scheint sie für ihn noch attraktiver zu machen.

Eine ähnliche kreative Aneignung zeigt sich in seinem Sprachportrait, in dem er sowohl einen chinesischen als auch einen indischen Akzent vermerkt. Besonders der chinesische Akzent nimmt einen großen Platz in der Nähe seines Herzens ein, was die emotionale Bedeutung verdeutlicht. Dazu führt er aus:

„[...] chinesischer Akzent. Wenn ich manchmal so genervt bin, dann tue ich so ein bisschen auf lustig. [...] Dann will ich halt nicht immer so aggressiv sein, das ist so negativ. Sondern ich tue das halt immer so ein bisschen lustiger implementieren.“

Hier nutzt der Schüler Sprache bewusst als Mittel zur Emotionsregulation. Indem er Akzente spielerisch einsetzt, entschärft er negative Emotionen und verwandelt eine potenziell aggressive Stimmung in eine humorvolle Interaktion. Dies zeigt, dass Sprache auch als Werkzeug zur Verarbeitung und Steuerung von Gefühlen dienen kann.

7. Einfluss digitaler Medien

Digitale Medien nehmen bei den Schüler_innen eine zentrale Rolle im Spracherwerb und Sprachgebrauch ein. Sie ermöglichen den Jugendlichen, außerhalb institutioneller Strukturen eigenständig und motiviert Sprachen zu erlernen und zu nutzen. Dabei sind vor allem audiovisuelle Medien wie Serien, Filme und Musik wichtig:

„Ich höre fast nur englische Musik. Filme und Serien schaue ich jetzt auch nur ein bisschen auf Englisch.“

„Ich schaue viele türkische Serien“

„Und ich schaue auch immer so eigentlich öfters deutsche Videos und so. Und manchmal auch wirklich türkische Serien, also eigentlich öfters.“

„Also Türkisch habe ich von Serien gelernt.“

Ein Schüler gibt an, gezielt über Lernapps Fremdsprachen zu lernen:

„Ich lerne es von meiner Mutter manchmal. Manchmal lerne ich es lieber selbst. [...] Nicht Babel, sondern Duolingo.“

Ein weiterer gibt an Instagram für die Kommunikation mit im Ausland lebenden Verwandten zu nutzen:

„Also ich habe Deutsch verwendet in der Türkei. Ah. Mein Onkel und meine Tante kommen aus der Türkei. Und meine Freunde auch. [...] sie sind in Türkei, aber wir haben Kontakt. [...] [Über] Instagram.“

Diese Aussagen verdeutlichen, wie digitale Medien als eigenständige Lernräume fungieren, die Motivation steigern und die sprachliche Entwicklung fördern können.

8. Programmiersprachen

Ein Schüler betrachtet Programmiersprachen als wesentlichen Teil seines sprachlichen Repertoires. Im Sprachportrait wird es durch die großen Farbflächen und die Verortung im Kopf und Arm dargestellt. Der Schüler hebt hervor, dass Python und JavaScript bedeutenden Raum in seinem Denken und Alltag einnehmen:

„Und da habe ich Python, das ist eine Computersprache, eine Programmiersprache, dahin gegeben, damit ich halt, ja, naja viel denken. Und dafür habe ich auch JavaScript, das ist auch für die Computersprache, für die Anwendung. Da habe ich in der rechten Hand halt für Arbeiten und solche Sachen.“

Das zeigt, dass der Schüler die Programmiersprachen mit kognitiven Fähigkeiten und praktischer Anwendung verbindet. Wie bereits im vorherigen Abschnitt gezeigt wurde, nutzen Schüler_innen digitale Ressourcen aktiv, um Fremdsprachen eigenständig zu erlernen. Dies gilt ebenso für die Programmiersprachen, welche sich der Schüler überwiegend eigenständig mithilfe digitaler Plattformen angeeignet hat, was ein hohes Maß an Motivation und Eigeninitiative widerspiegelt:

„Nein, ich habe Python gelernt, so von YouTube. Dann habe ich selber begonnen und ja, selber habe ich mir dann ein paar Sachen beigebracht. 50% habe ich mir selber gemacht.“

Diese Aussagen zeigen, dass Sprachkompetenzen nicht ausschließlich auf traditionelle kommunikative Mittel beschränkt sind, sondern auch technische Sprachen umfassen können. Diese werden als gleichwertiger Teil des sprachlichen Repertoires wahrgenommen, der berufliche Chancen und persönliche Entfaltungsmöglichkeiten eröffnet. Man könnte von Mehrsprachigkeit im digitalen Zeitalter sprechen.

9. Gelebte Mehrsprachigkeit als Ressource

Die Schüler_innen zeigen einen flexiblen und meist selbstverständlichen Umgang mit ihrem gesamten sprachlichen Repertoire. Dabei nutzen sie situativ verschiedene Sprachen gleichzeitig oder wechseln zwischen diesen:

„Ja, wirklich immer. [...] Wenn ich mit meiner Mutter rede, dann [...] auf Türkisch, dann wieder auf Deutsch, dann Türkisch einfach. Und dann manchmal, wenn ich sogar mit meinen Freunden Englisch, Deutsch und so.“

„Ein Satz ein bisschen Arabisch, ein bisschen Deutsch.“

Mehrsprachigkeit wird als natürlicher Bestandteil des Alltags erlebt und positiv bewertet. Die Schüler_innen sehen ihre vielfältigen sprachlichen Kompetenzen als wertvolle Ressource, die ihnen ermöglicht, flexibel zwischen unterschiedlichen sozialen Kontexten und Lebenswelten zu navigieren:

„Alles braucht man. Das brauch ich hier, das brauch ich im Ausland, das zu Hause.“

Dass Mehrsprachigkeit als persönliche Bereicherung erlebt wird, zeigt sich auch in der persönlichen Präferenz, beispielsweise beschreibt ein Schüler seine liebsten Sprachen wie folgt:

„Ich mag eigentlich eh alle Sprachen, aber so meine Lieblingssprachen sind einfach Italienisch, Romanes, weil das spreche ich sehr oft mit meiner Familie. Englisch, Serbisch und Deutsch, ja. Und die, die ich hier spreche, noch so.“

Es fällt auf, dass die Schüler_innen sehr positiv und stolz von ihren Herkunftssprachen berichten, was sich in der starken emotionalen Verbindung widerspiegelt. Trotz der sozialen und institutionellen Marginalisierung und teilweise geringerer Kompetenzen nutzen sie ihre Herkunftssprachen aktiv weiter und identifizieren sich stark mit ihnen.

Insgesamt offenbaren die Aussagen, wie selbstverständlich und pragmatisch, aber auch emotional bereichernd die Schüler_innen ihre Mehrsprachigkeit als Ressource leben und nutzen.

8. Diskussion

8.1 Blick auf das Forschungsinteresse

Diese Arbeit ging der Frage nach, welche Bedeutung Sprache(n) im Leben mehrsprachiger Schüler_innen an einer Wiener Mittelschule haben. Die Ausgangsthese war, dass Sprache als Kommunikationsmittel, als Ausdruck von Zugehörigkeit und Identität, sozialer Positionierung und nicht zuletzt als Instrument politischer Steuerung dient.

Ziel der Untersuchung war es, die strukturellen Rahmenbedingungen und sprachpolitischen Maßnahmen sichtbar zu machen und mit den subjektiven Perspektiven der Schüler_innen auf ihr sprachliches Repertoire in Beziehung zu setzen. Dazu wurde ein qualitativer Ansatz und die Methode der Sprachportraits und sprachbiographischen Interviews genutzt. Ergänzend wurde ein Expertinneninterview geführt, das die institutionellen Perspektiven einer Lehrkraft mit langjähriger Praxiserfahrung an einer mehrsprachig geprägten Mittelschule beleuchtet.

In Mittelpunkt stand dabei die Frage, wie Schüler_innen ihre Mehrsprachigkeit erleben, in welchen Kontexten sie welche Sprachen verwenden und welche Bedeutungen sie diesen zuschreiben. Darüber hinaus wurde untersucht, wie sich gesellschaftliche Wertzuschreibungen, strukturelle Rahmenbedingungen wie der monolinguale Habitus und institutionelle Vorgaben wie die aktuellen Deutschfördermaßnahmen auf den Sprachgebrauch und das Spracherleben mehrsprachiger Schüler_innen auswirken.

Sowohl die Forschungsfragen als auch die Kategorien, entlang derer die Auswertung erfolgte, bewegen sich dabei von der individuellen (Sprache und Identität, Spracherleben) über die intersubjektive (soziale Erfahrungen) bis hin zur übergeordneten institutionellen und gesellschaftlichen Ebene (institutionelle Strukturen, Sprachideologien).

8.2 Zentrale Erkenntnisse

Die folgende Diskussion beleuchtet die zentralen Ergebnisse der Sprachportraits mit Blick auf die theoretischen Konzepte, das Spracherleben der Schüler_innen und die institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

8.2.1 Sprache, Identität und Zugehörigkeit

Die Auswertung der Sprachportraits und Interviews zeigt deutlich, dass Sprache für die Schüler_innen einen zentralen Bestandteil ihrer Identität und Zugehörigkeit darstellt. Dies bestätigt die theoretischen Annahmen, wonach Sprache ein wirklichkeitstragendes und -konstituierendes Phänomen ist (siehe Kapitel 2.3). Sprache ermöglicht den Jugendlichen, ihre Identität aktiv zu gestalten und ihre Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Gruppen auszudrücken. Gleichzeitig wird sichtbar, dass dieses subjektive Erleben der eigenen Sprachen gesellschaftlichen und institutionellen Normen, Zuschreibungen sowie machtvollen Zugehörigkeitsordnungen unterworfen ist.

Emotionale und identitätsstiftende Bedeutung der Herkunftssprachen

Die Schüler_innen verorten ihre Herkunftssprache häufig im Herzen und beschreiben sie explizit als „Muttersprache“. Das verdeutlicht die tiefgehende emotionale Bindung, die mit der familiären Sozialisation und kulturellen Zugehörigkeit verknüpft ist. Die Herkunftssprache vermittelt Gefühle von Sicherheit, Zugehörigkeit und Authentizität und stellt ein wesentliches Fundament ihrer Identität dar. Trotz der institutionellen und gesellschaftlichen Abwertung ihrer Herkunftssprachen empfinden viele Schüler_innen ausschließlich positive Emotionen hinsichtlich dieser. Die Herkunftssprache stellt für die Jugendlichen daher eine zentrale Ressource dar, die emotionalen Halt gibt und Identität stiftet.

Zugehörigkeit zur Herkunftsgemeinschaft

Sprache dient als wesentliches Kriterium zur Herstellung von Zugehörigkeit oder zur Markierung von Differenzen und sozialer Ausgrenzung (siehe Kapitel 2.3 und 2.4). Dabei erfahren laut Theorie gerade mehrsprachige Schüler_innen Differenzerfahrungen (Kapitel 2.5). Die Interviews bestätigen, dass die Schüler_innen sich aufgrund ihrer Sprache einer bestimmten Gruppe zugehörig fühlen, beispielsweise der serbischen, türkischen oder arabischen Community.

Auffällig ist, dass sich keine/keiner der Befragten explizit oder implizit als ÖsterreicherIn oder als Teil der österreichischen Mehrheitsgesellschaft sieht. Zugleich berichtet jedoch auch keine befragte Person offen von explizit negativen Erfahrungen aufgrund ihrer Herkunft oder Mehrsprachigkeit. Eine Erklärung könnte darin liegen, dass in der untersuchten Schule über 90% der Schüler_innen ebenfalls mehrsprachig ist. Mehrsprachigkeit ist damit der Normalfall

und weniger ein Anlass für Diskriminierung. Ein weiterer wesentlicher Faktor ist, dass die Schule Mehrsprachigkeit als Ressource sieht und Herkunftssprachen aktiv fördert, wertschätzt und in den Schultag einbindet (siehe Anhang 2).

Insgesamt zeigt sich, dass die Jugendlichen über ein vielschichtiges Verhältnis zu ihrem sprachlichen Repertoire verfügen und eine komplexe Identitätsbildung durchlaufen. Sie erleben ihre Mehrsprachigkeit insgesamt positiv – als pragmatische und identitätsstiftende Ressource, die sowohl Zugehörigkeit als auch Differenzierung ermöglicht.

8.2.2 Institutionen und ihr monolingualer Habitus

Neben den subjektiven Erfahrungen und individuellen Zuschreibungen prägen institutionelle Rahmenbedingungen maßgeblich den Sprachgebrauch und das Spracherleben der Schüler_innen. Der Deutschzwang hat dabei gleich mehrere negative Folgen.

Monolingualer Habitus

Die untersuchten Deutschfördermaßnahmen verdeutlichen, wie stark der monolinguale Habitus im österreichischen Schulsystem verankert ist. Schüler_innen erleben Deutsch als verpflichtende und unausweichliche Voraussetzung zur schulischen Teilhabe. Dieser institutionelle Zwang reicht von expliziten Vorgaben, innerhalb der Schule ausschließlich Deutsch zu sprechen, bis hin zu Aufforderungen, auch zuhause Deutsch zu bevorzugen. Die Schüler_innen beschreiben eindrücklich, dass sie Deutsch sprechen „müssen“.

Bildungsbenachteiligung

Diese einseitige Fixierung auf Deutsch führt laut der befragten Expertin dazu, dass Schüler_innen ihre vielfältigen Kompetenzen nicht ausreichend entfalten können, da die Beherrschung der deutschen Sprache zur zwingenden Voraussetzung für die gesamte schulische Laufbahn erhoben wird. So müssen Schüler_innen Deutschklassen wiederholen und verlieren wertvolle Zeit, obwohl sie in anderen Fächern möglicherweise sehr gute Leistungen erbringen könnten. Durch diese Praxis erfahren sie eine massive Bildungsbenachteiligung und eine zunehmende Marginalisierung sowohl in sprachlicher als auch sozialer Hinsicht.

Marginalisierung der Herkunftssprachen

Die institutionelle Dominanz der deutschen Sprache und die damit verbundenen Maßnahmen führen zu einer Abwertung der Herkunftssprachen. Trotz ihrer großen Bedeutung für die Schüler_innen und den sprachlichen Kompetenzen in diesen Sprachen, finden sie keine oder nur begrenzte institutionelle Anerkennung. Sie werden, wenn überhaupt, als freiwilliger Muttersprachenunterricht angeboten. Sonst werden sie größtenteils in den familiären Kontext zurückgedrängt. Diese institutionelle Abwertung führt dazu, dass Bildungschancen von Schüler_innen eingeschränkt und ihre sprachliche Identität nicht ausreichend anerkannt werden. Das wirkt sich unmittelbar auf das Selbstverständnis der Schüler_innen aus: Sie erleben, dass ihre sprachlichen Ressourcen im schulischen Kontext oft nicht als Stärke, sondern als Defizit wahrgenommen werden.

Ausgrenzung und Abgrenzung

Die institutionellen Vorgaben haben darüber hinaus unmittelbare Auswirkungen auf das Erleben von Zugehörigkeit der Schüler_innen. Die segregierenden Effekte der Deutschförderklassen führen zu sozialer Ausgrenzung, da Schüler_innen massive Schwierigkeiten erleben, Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen. Die Trennung von ihren Stammklassen verstärkt dabei die Wahrnehmung, „Outsider“ zu sein, was sowohl die sprachliche als auch die soziale Integration erheblich erschwert.

Eine Schülerin kritisiert den Deutschzwang explizit und berichtet deshalb „keinen Kontakt mit deutschen Leuten eigentlich“ zu haben. Ihr persönliches Umfeld sei vorwiegend arabischsprachig. Sie zieht sich aktiv in die innere Sphäre zurück, in der sie frei entscheiden kann, welche Sprache sie spricht. Das zeigt, wie die institutionelle Deutschpflicht Differenz und aktive Abgrenzung erzeugen kann.

Erschwerter Spracherwerb

Darüber hinaus wird durch die institutionelle Separierung der Schüler_innen in Deutschförderklassen die Möglichkeit reduziert, die deutsche Sprache natürlich und alltagsnah durch soziale Interaktion mit Gleichaltrigen zu erwerben. Theoretische Erkenntnisse (siehe Kapitel 6.5) und die Interviews bestätigen gleichermaßen, dass gerade die authentische sprachliche Interaktion im sozialen Kontext besonders förderlich für den Spracherwerb ist. Die

soziale Ausgrenzung wirkt sich demnach auch negativ auf den Deutscherwerb der Schüler_innen aus.

Sprachschwund

Eine weitere kritisch anzumerkende Konsequenz des monolingualen Habitus ist der Sprachschwund in den Herkunftssprachen. Schüler_innen berichten, dass durch den starken institutionellen Druck, Deutsch zu sprechen, ihre Kompetenzen in ihren Herkunftssprachen deutlich abnehmen. Damit wird ihnen ein zentraler Bestandteil ihres sprachlichen Repertoires entzogen, was wiederum nachhaltige Folgen für ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Herkunftsgemeinschaft mit sich tragen kann.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die institutionelle Praxis in Österreich durch eine ausgeprägte Dominanz der deutschen Sprache geprägt ist. Diese führt zu erheblichen Bildungsbenachteiligungen, Marginalisierung und möglicherweise Verlust der Herkunftssprachen, sowie sozialer Ausgrenzung und einem erschwerten Erwerb der deutschen Sprache. Diese Mechanismen sind Ausdruck struktureller Machtverhältnisse und können als Form institutionellen Rassismus verstanden werden, da Schüler_innen entlang sprachlich-kultureller Differenzlinien systematisch benachteiligt, segregiert und ihre Ressourcen abgewertet werden. Der monolinguale Habitus trägt damit maßgeblich zur Reproduktion bestehender sozialer Ungleichheiten bei.

8.2.3 Sprachideologien und Hierarchisierung von Sprachen

Gesellschaftliche Sprachideologien prägen das Sprachbewusstsein der Schüler_innen und Schüler. Sie nehmen bewusst oder unbewusst wahr, dass verschiedenen Sprachen gesellschaftlich unterschiedliche Werte zugeschrieben werden.

Differenzierte Sicht auf sprachliche Hierarchien

Englisch und Französisch gelten bei den befragten Jugendlichen als prestigeträchtige Sprachen. Englisch wird als wichtig für internationale Mobilität, gesellschaftliche Teilhabe und berufliche Perspektiven wahrgenommen, während Französisch oder Spanisch vor allem aus ästhetischen Gründen beliebt sind. Wie die Theorie (siehe Kapitel 3.3) und die Praxis in Österreich (Kapitel 6.6) zeigen, werden sogenannte Migrationssprachen* gesellschaftlich weniger wertgeschätzt.

Die Expertin kritisiert diese Hierarchisierung zwischen „guten“ und „schlechten“ Sprachen, wobei prestigeträchtigere Sprachen wie Englisch oder Französisch höher bewertet werden als Türkisch, Romanes oder Arabisch. Diese gesellschaftliche Hierarchisierung drückt sich in der Institution Schule durch die Fixierung auf Deutsch und die damit verbundene Marginalisierung der Herkunftssprachen aus. Es zeigt sich jedoch trotzdem die überaus positive Einstellung der Schüler_innen zu ihren Herkunftssprachen und Sprachen wie Türkisch, das ebenfalls sehr beliebt ist, auch bei Schüler_innen ohne türkische Herkunft. Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass die untersuchte Schule durch ihren bestärkenden Umgang mit Mehrsprachigkeit den gesellschaftlichen Hierarchisierungen entgegenwirkt.

8.2.4 Mehrsprachigkeit als Ressource

Die Ergebnisse machen deutlich, dass Mehrsprachigkeit für die Schüler_innen eine alltägliche Lebensrealität darstellt, die sie bewusst und pragmatisch als Ressource nutzen.

Mehrsprachigkeit als Ressource

Ihr sprachliches Repertoire ist durch Flexibilität und kontextabhängigen Einsatz verschiedener sprachlicher Mittel gekennzeichnet. Die Jugendlichen beschreiben eindrücklich, wie sie je nach sozialem Kontext und KommunikationspartnerIn unterschiedliche Sprachen verwenden oder im Sinne des Code-Switchings spontan zwischen diesen wechseln. Dabei heben sie hervor, dass jede Sprache ihren Platz und Nutzen hat: „Alles braucht man. Das brauch ich hier, das brauch ich im Ausland, das zuhause.“.

Im familiären Kontext dominiert die Herkunftssprache, während in der Schule und im Freundeskreis Deutsch die häufigste Kommunikationssprache darstellt. Englisch wiederum wird in der Schule, in digitalen Medien und teilweise mit FreundInnen oder im Ausland lebenden Verwandten genutzt. Damit wird deutlich, wie komplex sich die Nutzung des sprachlichen Repertoires gestaltet. Die Schüler_innen erleben und nutzen ihre Mehrsprachigkeit nicht als getrennte Sprachkompetenzen, sondern als heteroglossisches Konglomerat.

Digitale Medien

Digitale Medien nehmen beim informellen Ausbau sowie Gebrauch sprachlicher Kompetenzen eine besonders wichtige Rolle ein. Schüler_innen nennen explizit Youtube-Videos, Musik, Filme, Serien und Lern-Apps als wesentliche Quellen ihres Spracherwerbs und -gebrauchs. Durch diese Medien können sie eigenständig und motiviert neue Sprachen lernen und bestehende Sprachkenntnisse vertiefen. Dabei wird insbesondere Englisch, aber auch Türkisch über Serien und Musik konsumiert und gefestigt. Des Weiteren nutzen sie soziale Netzwerke wie Instagram für die Kommunikation mit international lebenden Verwandten. Auffällig ist, dass ein Schüler auch Programmiersprachen wie Python oder JavaScript explizit in sein sprachliches Repertoire aufnimmt. Es wird deutlich, wie vielfältig Spracherwerb und -gebrauch bei den Schüler_innen gestaltet sind und wie wenig diese Vielfalt in der formalen Bildung anerkannt wird.

8.2.5 Spannungsfeld: Förderung vs. Kontrolle

Ein zentrales Spannungsfeld, das sich aus der Analyse ergibt, betrifft die Diskrepanz zwischen den erklärten Zielen der institutionellen Sprachförderung und den tatsächlichen Effekten der aktuellen Deutschfördermaßnahmen. Während die offizielle Zielsetzung darin besteht, Schüler_innen durch den Erwerb der deutschen Sprache bestmöglich zu fördern und ihre gesellschaftliche Teilhabe zu unterstützen, zeigen die Ergebnisse der Untersuchung, dass die Maßnahmen in der Praxis zu Ausgrenzung und Bildungsbenachteiligung führen.

Durch die Trennung in Deutschförderklassen werden betroffene Schüler_innen vom regulären Unterrichtsgeschehen isoliert. Diese strukturelle Segregation erschwert soziale Interaktion mit Gleichaltrigen und wirkt sich negativ auf den natürlichen Spracherwerb aus. Die Maßnahmen verfehlen somit nicht nur ihr Ziel, sondern verschärfen bestehende Ungleichheiten. Der Pflichtcharakter des Deutschlernens und -sprechens und die Marginalisierung der Herkunftssprachen können zudem zu einer Distanzierung zur Mehrheitsgesellschaft führen.

Vor diesem Hintergrund muss kritisch angemerkt werden, dass die derzeitige Form der Deutschfördermaßnahmen nicht Integration fördert, sondern bestehende Zugehörigkeitsordnungen und damit verbundene Machtverhältnisse reproduziert. Eine sinnvolle Sprachförderung müsste daher nicht nur die sprachliche Dimension, sondern auch

die soziale Integration und die Anerkennung der vielfältigen sprachlichen Ressourcen der Schüler_innen berücksichtigen. Nur so könnten Bildungsmaßnahmen gestaltet werden, die wirklich Bildungsgerechtigkeit und gesellschaftliche Teilhabe fördern.

Möglichkeiten und Grenzen schulautonomer Förderung

Die untersuchte Schule bietet im Gegensatz zu den kritisierten institutionellen Deutschfördermaßnahmen ein Beispiel, wie Mehrsprachigkeit auf schulautonomer Ebene erfolgreich wertgeschätzt und gefördert werden kann. An dieser Wiener Mittelschule wird Mehrsprachigkeit explizit als Ressource oder „Schatz“ (siehe Anhang 2) betrachtet, nach dem Motto „Einsprachigkeit ist heilbar“. Den Schüler_innen werde der Wert ihrer Sprachen bewusst gemacht, etwa durch Veranstaltungen wie den „Tag der Muttersprachen“, gezielte Sprachvergleiche im Unterricht oder muttersprachlichen Zusatzunterricht in Türkisch, BKMS und Romanes.

Projekte wie voXmi, ein österreichweites Bildungsnetzwerk das sprachenfreundliche Bildungsinstitutionen fördert, mehrsprachiges Storytelling sowie die intensive Einbindung von Muttersprachenlehrer_innen, nicht nur im muttersprachlichen, sondern auch im Fachunterricht und in der Elternarbeit, zeigen, wie schulautonome Maßnahmen das Spracherleben und das Selbstbild der Schüler_innen positiv beeinflussen können. Konkret erwähnt die Expertin kreative Ansätze wie ein mehrsprachiges Theaterprojekt, in dem Geschichten verschiedener Kulturen – etwa Nasreddin Hodscha und Till Eulenspiegel – kombiniert werden. Solche Projekte ermöglichen es den Schüler_innen, ihre Sprachen selbstbewusst in der Schule einbringen zu können.

Allerdings betont die Expertin auch die Grenzen dieser positiven Praxis, die lediglich im „kleinen Klima“ ihrer Schule stattfindet. Während hier Türkisch, Arabisch oder Romanes bewusst und positiv einbezogen würden, bestehe außerhalb weiterhin eine klare Hierarchie zwischen den Sprachen. Insbesondere die zunehmende Fixierung auf Deutsch schränkt den Handlungsspielraum der Lehrkräfte und Schulleitung stark ein. Als Beispiel nennt sie einen Schüler, der trotz herausragender Mathematikfähigkeiten wegen mangelnder Deutschkenntnisse das Schuljahr wiederholen musste und seine schulische Laufbahn dadurch erheblich beeinträchtigt wurde (siehe Anhang 2).

Die Expertin bemängelt außerdem die ungleiche Verteilung sprachdidaktischer Kompetenzen unter den Lehrkräften. Trotz „etlicher Fortbildungen“ zum sprachsensiblen Unterricht komme dieser nur teilweise an. Daher fordert sie, sprachsensiblen Unterricht bereits im Rahmen der Lehrkräfteausbildung „in die Lehrermuttermilch“ (siehe Anhang 2) einfließen zu lassen.

Aus diesen Beobachtungen wird deutlich, dass nachhaltige und flächendeckende Veränderungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit nicht allein auf Initiative einzelner engagierter Schulen möglich sind. Strukturelle Reformen sind nötig, um Mehrsprachigkeit institutionell anzuerkennen und gezielt zu fördern, damit erfolgreiche schulautonome Beispiele wie jenes der befragten Schule zur Regel werden und somit nachhaltig zu Bildungsgerechtigkeit beitragen können.

8.3 Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung machen deutlich sichtbar, dass Sprache für mehrsprachige Schüler_innen eine durchaus wichtige kommunikative Funktion einnimmt, aber auch weit darüber hinausgeht. Sie ist Ausdruck von Identität und Zugehörigkeit Identität – und gleichzeitig Ort gesellschaftlicher Aushandlung, Kontrolle und Macht. Diese doppelte Bedeutung von Sprache als Ressource wie auch als Grenze prägt den Alltag der Jugendlichen auf vielfältige Weise.

Zentral ist dabei der Widerspruch zwischen dem gelebten sprachlichen Repertoire der Schüler_innen und den einsprachig ausgerichteten institutionellen Strukturen. Während die Jugendlichen ihre Mehrsprachigkeit im Alltag pragmatisch und flexibel einsetzen, stoßen sie im Schulsystem auf einen monolingualen Habitus, der Deutsch als einzig relevante Sprache definiert. Die damit einhergehenden Maßnahmen wirken sich negativ auf die soziale Teilhabe, die sprachliche Integration und die Bildungschancen der betroffenen Schüler_innen aus. Sprachförderung wird hier zu Sprachkontrolle.

Gleichzeitig wird deutlich, dass Schulen auf schulautonomer Ebene Handlungsspielräume haben, um mit diesen Widersprüchen konstruktiv umzugehen. Die befragte Schule bietet ein Beispiel dafür, wie Mehrsprachigkeit wertgeschätzt, sichtbar gemacht und in den Schulalltag integriert werden kann. Solche Ansätze stärken die sprachliche Entwicklung, das Selbstbild und die soziale Teilhabe der Schüler_innen.

Restriktive Vorgaben, unzureichende Ressourcen und gesellschaftliche Ideologien schränken diesen Spielraum jedoch erheblich ein. Der Erfolg solcher Initiativen hängt wesentlich vom Engagement der Schulleitung und des Lehrkörpers ab und ist damit nicht flächendeckend gesichert. Eine nachhaltige Veränderung im Umgang mit Mehrsprachigkeit ist daher nur durch strukturelle Reformen möglich.

8.4 Reflexion der Forschungspraxis und Limitationen

Die vorliegende Arbeit entstand aus einem persönlichen und wissenschaftlichen Interesse an den Themen Sprache, Zugehörigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Persönliches Interesse bestand unter anderem durch meine eigenen Erfahrungen als damals einziger mehrsprachiger Schüler in einer sonst einsprachig-deutschsprachigen Klasse. Diese Erfahrungen wurden im Zuge eines Forschungsseminars zu Bildungsungleichheit theoretisch untermauert und das Interesse verstärkt. Die Forschungspraxis war von mehreren zentralen Aspekten geprägt, die im Folgenden kritisch reflektiert werden.

Der Zugang zum Feld erfolgte über die Expertin Gerda Reißner, mit der im Rahmen des Forschungsseminars ein Projekt zum Thema Bildungsaspirationen entstanden war. Über diese Kooperation konnte der Kontakt zur Schule hergestellt und die Sprachenportraits erhoben werden.

Limitationen

Erhoben und untersucht wurden schließlich die Sprachportraits von acht Schüler_innen einer Mittelschule. Obwohl ich eine breite Vielfalt an Jugendlichen mit unterschiedlichen sprachlichen Biographien einbeziehen wollte, könnte die Stichprobe möglicherweise bestimmte Gruppen unterrepräsentiert haben, beispielsweise Schüler_innen mit anderen sprachlichen Hintergründen oder von anderen (Mittel-)schulen. Die Arbeit kann daher nicht den Anspruch erheben, alle mehrsprachigen Schüler_innen zu repräsentieren.

Die Erhebung der Portraits und die Durchführung der Interviews verlief grundsätzlich reibungslos. Es zeigte sich jedoch, dass die ursprünglich angestrebte Form des narrativen Interviews nur eingeschränkt umsetzbar war. Einige der befragten Schüler_innen zeigten sich in der Interviewsituation eher zurückhaltend oder hatten noch vergleichsweise geringe

Deutschkenntnisse, wodurch ihre Antworten oft knapp ausfielen. Das änderte zwar die Form des Interviews, doch konnten trotzdem wichtige Einblicke gewonnen werden.

Die Erhebungen fanden bereits im Jahr 2020 statt. Die Corona-Pandemie stellte eine zusätzliche Herausforderung, jedoch kein Hindernis für die Erhebung dar. Ein weiterer Aspekt der Forschungspraxis ist zudem der zeitliche Abstand zwischen Datenerhebung und Auswertung: Während die Erhebung und große Teile des theoretischen Rahmens bereits vor fünf Jahren erfolgten, wurde die Auswertung erst jetzt abgeschlossen. Grund dafür war, dass ich während des Schreibprozesses in den Lehrberuf einstieg, wodurch die Arbeit über mehrere Jahre hinweg auf Eis lag. Diese berufliche Erfahrung eröffnete jedoch im Nachhinein neue Perspektiven auf das Thema und führte zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis.

Meine Rolle

In Bezug auf die eigene Rolle im Forschungsprozess ist festzuhalten, dass die Schüler_innen mir mit Respekt begegneten, einige jedoch auch eine gewisse Schüchternheit zeigten. Diese Dynamik habe ich versucht sensibel aufzugreifen, etwa durch eine wertschätzende Gesprächsatmosphäre und geduldiges Zuhören und Nachfragen. Auch die Methode der Sprachenportraits an sich bot die Möglichkeit, dass die Schüler_innen sich zunächst allein mit ihrem sprachlichen Repertoire beschäftigen, ohne dass ich während des Gestaltungsprozesses Einfluss nehme. Auffällig war, dass die Jugendlichen ein hohes Maß an Sprachbewusstsein zeigten. Dies könnte der Tatsache geschuldet sein, dass die Schule und vor allem einige Lehrkräfte Mehrsprachigkeit fördern, sichtbar machen und aktiv damit arbeiten.

Meine Interpretation der Ergebnisse wurde durch meine eigene Perspektive als Forscher geprägt, was Einfluss auf die Analyse und die Schlussfolgerungen haben könnte. Durch methodisch klares Vorgehen, Reflexivität und Überprüfung meiner eigenen Vorannahmen habe ich versucht, die Objektivität meiner Interpretation zu wahren.

Eine besondere Herausforderung stellte die Arbeit mit Kategorien wie „Migrationshintergrund“ oder Begriffen wie „Integration“ dar. Durch die Verwendung solcher Kategorisierungen werden bestehende Zuschreibungen und Machtverhältnisse potenziell reproduziert. Nichtsdestotrotz sind sie im wissenschaftlichen Diskurs notwendig, um bestimmte soziale Phänomene zu beschreiben und sichtbar zu machen. Umso wichtiger war

daher ein bewusster und kritischer Umgang mit diesen Begriffen, wie etwa in Kapitel 2.1.1 ‚Migration‘ oder 6.3 Sprache als Schlüssel zur Integration, in denen die Begriffe in ihren sozialen und historischen Kontext eingebettet, sowie diskriminierungskritische und machtsensible Perspektiven eingebunden wurden. Bei der Durchführung der Interviews war ich ebenfalls sensibel für die Begriffe und habe es vermieden, den Schüler_innen Wörter „in den Mund zu legen“ oder Suggestivfragen zu stellen. Bei der Auswertung habe ich Zuschreibungen ebenfalls versucht zu vermeiden und mich stattdessen an den Selbstbezeichnungen der Schüler_innen orientiert.

Die Reflexion macht deutlich, dass qualitative Forschung mit Jugendlichen besondere Anforderungen stellt, insbesondere in einem mehrsprachigen Kontext. Sie zeigt jedoch auch, wie wertvoll diese Perspektiven für das Verständnis von Sprache, Bildung, Zugehörigkeit und Macht sind.

9. Fazit und Ausblick

9.1 Fazit

Diese Masterarbeit hat den Zusammenhang zwischen Sprache, Identität und institutionellen Rahmenbedingungen im Kontext mehrsprachiger Schüler_innen einer Wiener Mittelschule untersucht. Im Mittelpunkt standen die Perspektiven der Schüler_innen auf ihr sprachliches Repertoire, ihr Spracherleben, ihre Identitätsbildung, ihre Wahrnehmung von Zugehörigkeit sowie die Auswirkungen sprachpolitischer Maßnahmen.

Die Ergebnisse zeigen:

- Sprache stellt für die Jugendlichen Kommunikationsmittel und identitätsstiftende Ressource dar, über die Zugehörigkeit hergestellt wird.
- Die Schüler_innen nutzen ihr gesamtes sprachliches Repertoire flexibel in verschiedenen sozialen Kontexten.
- Insbesondere die Herkunftssprachen sind emotional bedeutsam und identitätsstiftend.
- Mehrsprachigkeit wird von den Jugendlichen selbst als Stärke wahrgenommen.
- Gleichzeitig erleben sie institutionelle Rahmenbedingungen, die ihre sprachlichen Fähigkeiten unzureichend anerkennen bzw. als Defizit werten.
- Der monolinguale Habitus des österreichischen Schulsystems führt in der Praxis zu sozialer Ausgrenzung, Bildungsbenachteiligung, eingeschränktem Spracherwerb und einer systematischen Marginalisierung der Herkunftssprachen und ihrer Sprecher_innen und trägt damit zur Reproduktion von Ungleichheiten bei.
- Auf schulautonomer Ebene sind Handlungsspielräume vorhanden, Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen und zu fördern. Diese Möglichkeiten bleiben jedoch punktuell und hängen vom Engagement des Personals ab.

Damit bestätigt die Arbeit die theoretischen Annahmen über die Wirkmacht von Sprache und wie der monolinguale Habitus zu institutioneller Diskriminierung und Bildungsbenachteiligung führt.

9.2 Empfehlungen für die Praxis

Im Weiteren stellt sich die Frage, wie Schule in einer mehrsprachigen Gesellschaft gestaltet werden muss, um Benachteiligung und Marginalisierung zu reduzieren und Bildungsgerechtigkeit zu ermöglichen. Aus der Arbeit ergeben sich folgende Empfehlungen für die Praxis:

- **Anerkennung und Förderung von Mehrsprachigkeit auf allen Ebenen:** Herkunftssprachen sollten nicht als Defizit, sondern als gesellschaftliche Normalität und Potenzial gesehen und sowohl bildungspolitisch als auch schulpraktisch systematisch gefördert werden, beispielsweise durch entsprechende Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien und die Einbindung in den Fachunterricht.
- **Sprachsensible Schulentwicklung:** Schulen sollten gezielt Konzepte entwickeln, um Mehrsprachigkeit sichtbar und nutzbar zu machen, beispielsweise durch mehrsprachige Projekte, muttersprachliche Unterstützung oder Fortbildungen für Lehrkräfte.
- **Reform der Lehrer_innenausbildung:** Sprachsensibles Unterrichten und ein kritischer Umgang mit Sprachideologien müssen verpflichtende Bestandteile der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften werden.
- **Reform der Sprachfördermaßnahmen:** Statt Segregation in Deutschförderklassen braucht es integrative Modelle, die soziale Integration und Sprachförderung gleichzeitig ermöglichen. Deutschförderung sollte dabei zusätzlich zum Regelunterricht und nicht stattdessen stattfinden.

9.3 Ausblick auf zukünftige Forschung

Aus der Arbeit ergeben sich Möglichkeiten für zukünftige Forschung. So sollten qualitative Studien, die die Perspektiven von mehrsprachigen Schüler_innen in den Blick nehmen, also ihr Spracherleben, ihre Sprachbiografien und ihre Diskriminierungserfahrungen untersuchen, ausgeweitet werden, um repräsentative Ergebnisse zu erzielen. Dafür eignen sich beispielsweise Vergleichsstudien, die Schulen mit verschiedenen Zugängen im Umgang mit Mehrsprachigkeit vergleichen, um zu untersuchen, welche Faktoren für gelingende schulische Integration entscheidend sind. Auch Längsschnittstudien können neue Einblicke geben, wie

sich institutionelle Rahmenbedingungen auf die Bildungswege und gesellschaftliche Teilhabe mehrsprachiger Jugendlicher auswirken. Dabei sollte gezielt die Schulkultur, der Umgang mit Mehrsprachigkeit und die Haltung des Personals genau untersucht werden. Auch auf gesellschaftlicher Ebene sollte genauer analysiert werden, wie sich Sprachideologien auf mehrsprachige Schüler_innen auswirken. In dieser Hinsicht wäre es ebenfalls interessant zu untersuchen, was zur Distanzierung und Abgrenzung mehrsprachiger Schüler_innen zur Mehrheitsgesellschaft beiträgt und wie diese Hindernisse abgebaut werden könnten, um ein inklusiveres, solidarischeres und gerechteres Zusammenleben zu ermöglichen.

10. Literaturverzeichnis

- Bachtin, Michail (1979): Das Wort im Roman. In: Gröbel, Rainer (Hrsg.): Die Ästhetik des Wortes. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 154-300.
- Biedermann, Horst, Weber, Christoph, Herzog-Punzenberger, Barbara & Nagel, Arvid (2016): Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In: Bruneforth, Michael, Eder, Ferdinand, Krainer, Konrad, Schreiner, Claudia, Seel, Andrea & Spiel, Christiane (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 133-174.
- Bohnsack, Ralf & Nohl, Arnd-Michael (2001): Ethnisierung und Differenzierung. Fremdheiten der Identität und des Habitus. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Jg. 2, Heft 1, S. 189-207.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre (1979): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1982/2005): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft: Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2010): Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loic J. D. (2006): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brizic, Katharina & Hufnagl, Claudia Lo (2011): „Multilingual Cities“ Wien. Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen (Projektbericht). Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.

Bublitz, Hannelore (2003): Diskurs. Bielefeld: transcript.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2002): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 1994/95 bis 2000/01 (4. aktualisierte Aufl.; Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen, 2/2002). Wien.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2012): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2004/05 bis 2010/11 (13., aktualisierte Aufl.; Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 2/2012). Wien.

Busch, Brigitta (2006): Bosnisch, Kroatisch, Serbokroatisch, Jugoslawisch, Romani oder Vlachisch? Heteroglossie und ‚muttersprachlicher‘ Unterricht in Österreich. In: Chichon, Peter (Hrsg.): Gelebte Mehrsprachigkeit. Wien: Praesens, S. 12-28.

Busch, Brigitta (2006): Language biographies for multilingual learning: Linguistic and educational considerations. In: Busch, Brigitta, Jardine, Aziza & Tjoutuku, Angelika (Hrsg.): Language Biographies for Multilingual Learning. PRAESA Occasional Papers No. 24, S. 5–17.

Busch, Brigitta (2010): Die Macht präbabylonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik LiLi 40. S. 58-82.

Busch, Brigitta (2010): School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. Language and Education 24, S. 283-294.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bruneforth, Michael, Steindl, Lisa, Rheinfrank, Nina, Walenta-Bergmann, Jakob, Vogtenhuber, Stefan & Juen, Isabella (2024): Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024. Wien.

- Castles, Stephen & Miller, Mark J. (2009): The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World. 4. Auflage. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Crul, Maurice; Schnell, Philipp; Herzog-Punzenberger, Barbara, Wilmes, Maren; Slootman, Marieke & Aparicio-Gomez, Rosa (2012): School careers of second-generation youth in Europe. Which education systems provide the best chances for success? In: Crul, Maurice, Schneider, Jens & Lelie, Frans (Hrsg.): The European Second Generation compared: Does the integration context matter? Amsterdam: University Press, S. 101–164.
- Defila, Rico & Di Giulio, Antonietta (2018): Partizipative Wissenserzeugung und Wissenschaftlichkeit – ein methodologischer Beitrag. In: Defila, Rico & Di Giulio, Antonietta (Hrsg.): Transdisziplinär und transformativ forschen. Eine Methodensammlung. Wiesbaden: VS, S. 39-67.
- Dirim, Inci & Mecheril, Paul (2018): Heterogenitätsdiskurse –Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive. In: Dirim, Inci & Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-63.
- Dirim, Inci & Khakpour Natascha (2018): Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Dirim, Inci & Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201-227.
- Dirim, Inci, Knappik, Magdalena & Thoma, Nadja (2018): Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In: Dirim, Inci & Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-63.
- Dittmar, Norbert (1997): Grundlagen der Soziolinguistik - Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Tübingen.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.

- Erler, Ingolf (2007): Die Illusion der Chancengleichheit. In: Ingolf Erler (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Wien: Mandelbaum, S. 39-47.
- Europarat (1992): Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Straßburg. Verfügbar unter: <https://rm.coe.int/168007c089>.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Extra, Guus & Gorter, Durk (2008): Multilingual Europe: Facts and Policies. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Extra, Guus & Yagmur, Kutlay (2012): Language Rich Europe. Trends in Politik und Praxis für Mehrsprachigkeit in Europa. British Council.
- Fishman, Joshua A. (1972): The sociology of language. An interdisciplinary social science approach to language in society. Rowley, Mass.: Newbury House. Current Trends in Linguistics 12/3, 1974. S. 1629-1784.
- Flitner, Andreas & Giel, Klaus (1980): Wilhelm von Humboldt - Werke in fünf Bänden. Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte (3. Aufl). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Foroutan Naika & Ikiz, Dilek (2016): Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim Basel: Beltz, S. 138-151.
- Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L., Rabinow, Paul: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 241–261.
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Garfinkel, Harold (1967): Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In: Jerome G. Manis & Bernard N. Meltzer: Symbolic Interaction. Boston, S. 205-212.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

- Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Gomolla, Mechtild (2016): Diskriminierung. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim Basel: Beltz, S. 73-89.
- Grundmann, Matthias, Bittlingmayer, Uwe H., Dravenau, Daniel & Groh-Samberg, Olaf (2008): Bildung als Privileg und Fluch. Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 47-74.
- Herzog-Punzenberger, Barbara & Schnell, Philipp (2012): Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem. Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 229-268
- Hormel, Ulrike (2007): Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte. Wiesbaden: VS.
- Hormel, Ulrike & Scherr, Albert (2010): Einleitung: Diskriminierung als gesellschaftliches Phänomen. In: Hormel, Ulrike & Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS, S. 7–20.
- Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozesstheorie. In: Koller, Hans-Christoph, Marotzki, Winfried & Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 13–69.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen - Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung [verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX%3A52008DC0566>. Letzter Zugriff: 10.05.2025]

- Kremnitz, Georg (1997). Die Durchsetzung der Nationalsprachen in Europa. Münster: Waxmann.
- Kroskrity, Paul (2007). Language Ideologies. In: Duranti, Alessandro (Hrsg.): A Companion to Linguistic Anthropology. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, S. 496–516.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007): Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn: BMBF, 193-216.
- Krumm, Hans-Jürgen & Jenkins, Eva-Maria (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. Wien: Eviva.
- Küstners, Ivonne (2022): Narratives Interview. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 893-900.
- Lutz, Helma & Wenning, Norbert (2001a): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Lutz, Helma & Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 11-24.
- Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, Karl (Hrsg.): Wissenssoziologie. Neuwied, S. 91-154.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster/New York: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2014): Subjekt-Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 11–26.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim Basel: Beltz, S. 8-31.

- Mittelstraß, Jürgen (2005): Methodische Transdisziplinarität. TATuP - Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie Und Praxis, 14(2), S. 18–23.
<https://doi.org/10.14512/tatup.14.2.18>
- Müller, Beatrice & Schweiger, Hannes (2018): Stellungnahme des Arbeitsbereichs Deutsch als Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien. Wien.
https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVI/SNME/688/imfname_689417.pdf
- Oberwimmer, Konrad, Baumegger, David & Vogtenhuber, Stefan (2019): Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In Oberwimmer, Konrad, Vogtenhuber, Stefan, Lassnigg, Lorenz, Schreiner, Claudia (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018 Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, S. 25-48.
- OECD (2019): PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- OECD (2023): PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.3278/6004956w>.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2009): Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil. Language and Language Education Policy in Austria. Country Profile, Graz/Wien: ÖSZ, 2009.
- Parlament Österreich (2018): Schulorganisationsgesetz, Schulunterrichtsgesetz u.a., Änderung (29/ME). Verfügbar unter:
<https://www.parlament.gv.at/gegenstand/XXVI/ME/29?selectedStage=101> [letzter Zugriff: 10.10.2024]
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2020): Gesamte Rechtsvorschrift für Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Verfügbar unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20001589> [letzter Zugriff: 10.05.2025]
- Relikowski, Ilona; Schneider, Thorsten & Blossfeld, Hans-Peter (2010): Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? (2010). In: Beckers, Tilo, Birkelbach, Klaus, Hagenah, Jörg & Rosar, Ulrich (Hrsg.): Komparative

- empirische Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 143-167.
- Riegel, Christine (2010): Intersektionalität als transdisziplinäres Projekt: Methodologische Perspektiven für die Jugendforschung. In: Riegel, Christine, Scherr, Albert & Stauber, Barbara (Hrsg.): Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte. Wiesbaden: VS, S. 65-90.
- Rommelspacher, Birgit (2006): Wie wirkt Diskriminierung? Am Beispiel der Behindertenfeindlichkeit. Verfügbar unter: <http://www.imew.de/index.php?id=319> [letzter Zugriff am 10.5.2024]
- Rosenthal, Gabriele (2022): Biographieforschung. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 647-659.
- Schwab, Susanne (2023): Umfrage zu Deutschförderklassen in Österreich. Wien. Verfügbar unter: https://dfk-studie.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_dfk_studie/Ergebnisse_OnlineErhebung_DFK_Juni23.pdf
- Schwab, Susanne & Woltran, Flora (2024): Segregierte Deutschfördermaßnahmen in Österreich – die Perspektive von Mittelschüler:innen. Wien. Verfügbar unter: <https://dfk-studie.univie.ac.at>
- Silverstein, Michael (1979): Language Structure and Linguistic Ideology. In: Clyne, Paul, Hanks, William & Hofbauer, Carol (Hrsg.): The Elements. Chicago: Chicago Linguistic Society, S. 193-248.
- Spiel, Christiane, Popper, Vera, & Holzer, Julia (2022). Evaluation der Implementierung des Deutschfördermodells. Abschlussbericht Oktober 2002. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2ba5ac1e-3be9-4dd2-8d04-c2465169e726/deutschfoerdermodell_eval.pdf [letzter Zugriff am 29.10.2024].
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1993): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek: Rowohlt.

- Vester, Michael, von Oertzen, Peter & Geiling, Heiko, u. a. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Vester, Michael (2004): Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 1/2004. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-34.
- Vester, Michael (2006): Die geteilte Bildungsexpansion - die sozialen Milieus und das segregierende Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 73-89.
- Walenta-Bergmann, Jakob, Wimmer, Christian, Friedrich, Moritz, Mödlhamer, Christoph & Bruneforth, Michael (2024): Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024. Wien, S. 278-321.
- Weber, Christoph; Moosbrugger, Robert; Hasengruber, Katrin; Altrichter, Herbert & Schrod, Heidi (2019): Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften. In: Breit, Simone, Eder, Ferdinand, Krainer, Konrad, Schreiner, Claudia, Seel, Andrea & Spiel, Christiane (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz: Leykam, S. 143-182.
- Wippermann, Carsten & Flaig, Berthold Bodo (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. In: Politik und Zeitgeschichte, 5/2009. Frankfurt am Main: Societät, S. 3-11.

Anhang

1. Kodierleitfaden

Kategorie	Definition	Indikatoren	Beispiele
Sprache und Identität	Rolle von Sprachen in der Selbstwahrnehmung und Identitätsbildung.	- Aussagen zur Muttersprache oder Herkunftssprache. - Bezug zu Familie, Kultur oder Herkunft. - Emotionale Bindung an Sprachen. - Träumen, Denken oder Fühlen in einer Sprache.	- „Deutsch habe ich im Kopf, weil ich denke in Deutsch nach, ich träume Deutsch.“ - „Romanes... das habe ich im Herzen, weil es meine Herzenssprache ist.“
Spracherleben	Subjektives Erleben und Wahrnehmung von Sprachen, emotional und kognitiv.	- Gefühle wie Freude, Unsicherheit, Trauer. - Bewertungen von Sprachen (z. B. „schön“, „schwer“). - Einfluss von Medien oder Alltag auf Sprachwahrnehmung.	- „Spanisch ist irgendwie so eine schöne Sprache.“ - „Ich finde es irgendwie traurig, dass ich Serbisch verlerne.“
Soziale Erfahrungen	Sprachgebrauch in sozialen Kontexten wie Familie, Freundeskreis oder Community.	- Sprachwahl in spezifischen Gruppen (z. B. Familie, Freunde). - Nutzung von Sprachen in sozialen Interaktionen. - Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen.	- „Mit Freunden spreche ich Deutsch. Mit meinen engsten Freunden spreche ich Serbisch.“ - „Ich spreche Romanes in meinem Dorf, weil fast alle dort Roma sind.“
Institutionelle Strukturen	Einfluss von Schule und anderen Vorgaben auf Sprachgebrauch und Entwicklung.	- Erfahrungen mit dem Spracherwerb in der Schule oder Kursen. - Forderungen von Lehrkräften (z. B. „zu Hause nur Deutsch sprechen“). - Wahrnehmung von schulischem Druck.	- „Meine Lehrerin hat immer gesagt, ich sollte Deutsch zu Hause sprechen.“ - „Ich habe Deutsch in der Volksschule gelernt, aber in der Mittelschule wurde es schwerer.“
Sprachideologien	Gesellschaftliche bzw. persönliche Bewertung von Sprachen und deren Funktionen.	- Wahrnehmung von Sprachen als wichtig oder prestigeträchtig. - Verbindung mit beruflichen, sozialen	- „Französisch... das lernen irgendwie voll viele Menschen.“ - „Man braucht

		oder globalen Möglichkeiten. - Einfluss gesellschaftlicher Trends.	Englisch, um überall reisen zu können.“
--	--	---	---

2. Expertinneninterview

A: Kannst du dich bitte vorstellen?

B: Okay, also ich heiße Gerda Reißner, ich bin seit 42 Jahren an der Mittelschule, die früher Hauptschule hieß. Ich unterrichte Deutsch und Geschichte und auch alles andere, fächerübergreifend und projektorientiert am liebsten. Und beschäftige mich derzeit sehr stark mit Entrepreneurship, Achtsamkeit und mein neuestes Feld ist auch Storytelling.

A: Okay, spannend. Jetzt bist du schon eine Weile auf der Schule, kannst du vielleicht etwas über die Schule erzählen und wie die sich so in den letzten Jahren entwickelt hat?

B: Als ich in die Schopenhauerstraße kam, 1978/1979, war es die Schule ums Eck, die Grätzlschule. Also da sind die Kinder hingekommen, die eben in der Nähe gewohnt haben. Die große Umstellung kam dann ziemlich bald durch den Zuzug aus Ex-Jugoslawien, wo sich viele im Gürtel angesiedelt haben, in Gürtelnähe, wo die Häuser sehr abgewohnt waren. Und dann hat sich auch das Umfeld geändert. Also ich ... meine erste serbisch sprechende Dragana, kann ich mich noch gut erinnern. Mittlerweile haben wir 100% Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Verirren sich Österreicher zu uns, sind das meistens sozial sehr schwache Fälle. Wir haben das Frauenhaus in der Nähe, das Obdachlosenheim, wo wir auch schon zwei Roma-Schüler hatten. Und mittlerweile ist der böse Ausdruck Brennpunktschule, Hotspot-Schule auf unseren Schultyp beschreibend gewählt worden. Wir wollen das aber nicht so gerne. Wir sagen lieber, wir sind Leuchtturmschule.

A: Leuchtturmschule. Okay. Da komme ich später nochmal drauf zurück. Erstmal ganz kurz, was bedeutet Bildung für dich? Welche Fähigkeiten sollten die Schüler_innen in der Schule erwerben? Was denkst du, ist das wichtigste?

B: Ich würde es so ausdrücken, die Lifeskills des 21. Jahrhunderts, und das ist ja auch geforscht, sind die vier Ks, oder im Englisch die Vier Cs, Operation, Kommunikation, kritisches Denken, Kreativität. Können sollten sie natürlich die Grundfertigkeiten, wie mathematisch Einmaleins, Bruchrechnen, Schätzen, Messen, Umfang, Fläche berechnen, in Deutsch Leseverständnis, denn ohne Leseverständnis, Textverständnis gibt es keine weitere Bildung. Sonst kein lexikalisches Wissen, sondern wie sie recherchieren, wo sie Quellen finden, und die anderen Skills, die Lifeskills des 21. Jahrhunderts, habe ich schon genannt, die Vier Cs.

A: Okay. Ich habe ja die Sprachporträts mit den Kindern gemacht, und da habe ich gesehen, dass sie sehr viele verschiedene Sprachen sprechen können, ich war wirklich beeindruckt davon. Erstmal ganz kurz, wie gehst du mit der Mehrsprachigkeit um?

B: Wir bewerten die Mehrsprachigkeit als Schatz. Wir sagen, genauso wie es man so oft hört, Einsprachigkeit ist heilbar. Wir versuchen den Schülern auch den Wert der Sprache klarzumachen, an verschiedenen Tagen, wie dem Tag der Muttersprachen. Wir lassen sie auch im Unterricht immer auch Sprachvergleiche herstellen, und beziehen ihre Sprachen mit ein,

und wir haben ein Fonds, ein Groß an Muttersprachenlehrern, für Türkisch, für BKS und für Romanes, die das natürlich auch im muttersprachlichen Zusatzunterricht freiwillig am Nachmittag verstärken. Wir sagen: nur wenn du die Muttersprache gut kannst, kannst du auch eine andere Sprache aufsetzen.

A: Okay. Ja, so habe ich das auch wahrgenommen bei euch, aber wie ich das bisher in der Theorie oder im öffentlichen Diskurs wahrnehme, da wird Mehrsprachigkeit eher als Defizit oder als Risikofaktor oder als Problem dargestellt. Was sagst du zu diesen Zuschreibungen?

B: Wenn du 40 oder 42 Jahre im Schuldienst bist, kennst du die Wörter, die nicht so gesagt werden sollten, in allen Sprachen, und dass die Schüler über mich sprechen könnten, und ich kann sie nicht verstehen, kann ich insofern aushalten, dass ich ja doch ein Vertrauensverhältnis zu den Schülern habe. Ich war heute im Deutschkurs, da haben sie sich selber gesagt, weil ich im Raum war, sprechen wir Deutsch, und das ist ja auch eine Form der Höflichkeit. Wenn eine Person im Raum ist, die die Sprache nicht spricht, der Lehrer war draußen, ich habe das sehr toll gefunden, es ist vielleicht eine gewisse Angst. Manche Lehrer, die nicht so eine Beziehung zu den Schülern haben, sonst kann ich es mir nicht erklären, warum sie in Pausen zum Beispiel nicht in ihrer Sprache sprechen dürften.

A: Ja, was ich meinte war, dass viele dieser Testungen darauf aus sind, Defizite im Sprachgebrauch zu finden, die einzuteilen in Deutschförderklassen oder Deutschförderkurse. Oder die PISA-Tests, die sagen, Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch schneiden um so und so viel Prozent schlechter ab als andere. Glaubst du, das macht etwas mit den Schülern und Schüler_innen? Oder auch mit den Lehrer_innen?

B: Da müssen wir ein bisschen zurückgehen. Diese Testungen sind an und für sich eine große Crux, denn wir bekommen Schüler, die schon aus der Volksschule weitergereicht werden mit dem Vierer in Deutsch – unter Anführungszeichen – obwohl er eigentlich oder sie nicht lesen kann oder noch zu wenig in Österreich da ist, aber vielleicht schon beurteilt werden muss. Wunder wirken können wir nicht. Den Fortschritt messen können wir schon. Diese Testungen sehe ich sehr skeptisch. Wir können nie einen normalen Test mit den Schülern wie wir sie bekommen durchführen, entweder mit null Deutsch oder halt aus den Volksschulen mit einem Vierer, was ja einiges aussagt, weitergereicht. Da müssten wir Wunder bewirken.

A: Was denkst du, wie sollte ein Umgang mit Mehrsprachigkeit aussehen?

B: Nicht alles auf Deutsch aufbauen. Wir müssen jetzt einmal aufhören, was jetzt gerade passiert, alles mal an Deutsch aufzuhängen. Ein koreanischer Schüler, der jetzt kam, ist brillant in Mathe, muss aber jetzt in die Deutschklasse und sich wahrscheinlich noch einmal machen, obwohl er in Mathematik brillant ist, das verstehen würde und ihm vielleicht auch in den anderen Fächern weiterhelfen könnte. Es hängt sich alles momentan an Deutsch auf und hemmt die Schüler überhaupt in ihrer Schullaufbahn. Wenn der jetzt zweimal wieder in der Deutschklasse ist, dann ist die Schullaufbahn massiv schon beeinträchtigt bis beendet.

A: Machen Sie da dann auf der Schule etwas dafür oder dagegen, also um das zu fördern, die Mehrsprachigkeit, oder weg von diesem Monolingualen, gibt es da Spielraum?

B: Der Spielraum wird immer enger. Der Spielraum war früher da, da konnte ich die Schüler noch mehr fördern. Ein Beispiel eines Schülers, der mit null Deutsch kam und dann weiter ins Gymnasium ging, in eine Kunstschule, der halt auch mit Englisch gefördert wurde, der hätte jetzt nicht die Chance.

Der Spielraum wird total eng und auch durch diese ständigen, man nennt es Talente-Check, in Wirklichkeit wird überprüft, sinnerfassendes Lesen, Mathematik, Englisch, da geht es nicht um Talent. Also es wird momentan der Spielraum für uns Lehrer enger.

A: Das ist keine schöne Entwicklung. Kannst du dir vorstellen, was das mit den Schüler_innen macht, dass alles auf Deutsch aufgehängt wird und die Schüler aber so viele andere Sprachen mitbringen, die rein schulisch kaum wertgeschätzt werden?

B: Die Sprachen werden bei uns wertgeschätzt. Früher war es ja so, oder wenn ihr jetzt in ein Gymnasium geht, da würde Türkisch und BKS nicht so wertgeschätzt werden, da ist halt Englisch, Französisch – gute/schlechte Sprachen. Es ist nur so, in unserem kleinen Klima wird es wertgeschätzt. Wir sagen auch, dass bei gewissen Berufen es fein ist, wenn ich zum Beispiel Bewerbung auch in der Untersprache machen kann. Es haben viele Filialen, zum Beispiel in Spar gibt es ja auch in anderen Ländern. Mich beschleicht aber dennoch das Gefühl, dass unter dieser Regierung, wo immer wieder der Daumen auf das Deutsch gelegt wird „Ihr könnt es nicht genug.“, wieder hier die Chancen extrem sinken. Selbst wenn wir es im kleinen Klima der Schule forcieren.

A: Wie macht ihr das? Wie stellt ihr diese Wertschätzung für die verschiedenen Sprachen her?

B: Indem wir in einigen Gegenständen Muttersprachenlehrer dabei haben, indem wir die Tage der Sprachen, der europäischen Sprachen und auch der Muttersprachen zelebrieren, wirklich zelebrieren. Wir sind auch voXmi-Schüler und nehmen hier an Fortbildungen teil. Es gibt sehr viele digitale Tools und Fortbildungen, wo man die Mehrsprachigkeit mit verschiedenen Programmen, die auch für voXmi oder mit voXmi promotet werden. Wir versuchen wirklich hier stark alles einzubeziehen. Wir haben eine ausgezeichnete DaF/DaZ-Lehrerin, zwei sogar, das ist eine Spezialausbildung, nicht jeder Deutschlehrer kann DaF/DaZ unterrichten. Wir haben unendlich viele Materialien, die hervorragend sind. Da gibt es ganze Koffer, mit denen die Kollegin kommt. Und so ist es auch ganz fein zu sehen und gerade in der Corona-Krise - das war jetzt nicht mehr die Frage. Da haben die Schüler, Deutschklassenschüler, die auch verbunden waren mit einer Kollegin, die krankheitsbedingt das Ganze in Zoom gemacht hat, die größten Fortschritte gemacht haben. Sodass es sogar in Abrede gestellt wurde und es wurde direkt gesagt: „Das gibt es ja nicht, dass die so viel gelernt haben in der Zeit, da war ja nichts“. Doch, sie haben.

A: Schön. Wie schätzt du es ein, hat die Mehrsprachigkeit und diese Fixierung auf Deutsch Auswirkung auf die Schüler und Schüler_innen, auf ihre Identität? Identifizieren sie sich auch über ihre Sprache?

B: Sie identifizieren sich über ihre Sprache... Ja. Das war ein Prozess bei den Roma-Schülern, den wir gegangen sind, vor jetzt schon mehreren Jahren in dem Projekt *Ungleiche Vielfalt*, wo wir das Bewusstsein geweckt haben, dass Romanes eine stolze Sprache ist. Es gibt jetzt auch einen Romanes-Lehrer. Die Elternseite ist oft skeptisch, wenn es heißt, der Schüler soll sich für den BKS-Unterricht anmelden und dann fragen die Serben „Heißt das Serbisch oder haben die Kroatisch? Und warum unterrichtet das eine Kroatin?“ oder „Muss ich das überhaupt? Mein Kind soll Deutsch lernen.“

Die Eltern übernehmen das oft und sagen „Ja, wieso? Das Kind soll ja Deutsch lernen“, weil sie auch schon so eingeimpft sind.

A: Bindet ihr da die Eltern ein? Wie ist die Elternarbeit?

B: Elternarbeit, wir haben jetzt begonnen einen Schwerpunkt zu setzen. Also ich habe mit meiner Klasse jetzt *Schule im Aufbruch*, Elternzusammenarbeit auch pilotiert. Wir hatten ein Speed-Dating mit den Eltern unter Einbeziehung der Muttersprachenlehrer. Es ist hervorragend gelaufen, es wird im nächsten Jahr wieder wiederholt werden. Das Modell ist auf der *Schule im Aufbruch*-Seite, wo sehr viel gelingende Beispiele gerade auch zur Mehrsprachigkeit sind. Die Packages sind schon online gestellt, da kann also jeder Schule gustieren, wo sehr viel dabei ist. Und ja, die Eltern, das Bewusstsein ist zu wecken.

A: Und wie würdest du die Rolle der Lehrkräfte bewerten, auch was die Sprache angeht? Welche Kompetenzen sollten die Lehrer_innen mitbringen?

B: Wir haben schon etliche Fortbildungen dazu gemacht, dass man Leseverständnis nicht nur auf Deutsch auslagert, und wie einfache Sprache zu funktionieren hat und wie Texte aufzubereiten sind. Also bei der Fortbildung haben wir dann irgendeine Seite aus einem Geografiebuch gehabt, und die Vortragende, die Marlene Walter, hat uns einmal vor Augen geführt, was das heißt, hier eine komplexe Sicht zu erschließen. Es kommt teilweise an, teilweise nicht. Es gibt, ich würde sagen, die Hälfte der Lehrer, die sprachbewusst unterrichten, und die Hälfte der Lehrer, wo die Kinder halt dann verdammt sind, irgendwas auswendig zu lernen, was sie nicht verstehen.

A: Also spielt es eine wichtige Rolle, dass sie da gewisse Kompetenzen, zum Beispiel im Rahmen des Studiums, erlangen?

B: Unbedingt. Und das, glaube ich, wird auch passieren, dass sprachbewusst zu unterrichten müsste in die Muttermilch gegossen werden. In die Lehrermuttermilch.

A: Dadurch, dass ihr jetzt viele Sprachen habt, viele Muttersprachenlehrer_innen, bekommt ihr mehr Förderung, weil ihr eine Brennpunktschule seid und deswegen auch mehr Fördermittel braucht?

B: Da gab es einen Index, und da bitte ich die Frau Tiefbracher, genauer zu fragen. Eine sehr große Ressource, auch in der Elternarbeit, haben wir jetzt eine Arabischlehrerin, die ganz genial ist, auch jetzt in der Vermittlung dieser Summerschools, dass wir die Eltern nun verstehen, ohne endlose Telefonate unserer Muttersprachenlehrer, die mit ihnen kommunizieren, ihnen das erklären, mit Engelsgeduld. Wir haben Schoolfox, wo auch sich die Sprache, die Eltern einstellen können. Also die Ressource der Muttersprachenlehrer haben wir sicher, durch den Index, der sicher auch unserem Status als besonders förderungswürdige Schule geschuldet ist. Und wir versuchen jetzt unter die 100 zu kommen. Es ist noch nicht heraus, 100 werden jetzt von Faßmann und der Regierung ausgewählt. Wir wissen noch nicht, ob wir darunter sind. Und die würden dann wieder mehr Ressourcen bekommen.

A: Okay, immerhin. Du hast gerade erzählt, dass ihr euren Ruf von Brennpunkt-/Ausländerschule mehr zu Leuchtturmschule, oder, wie ich auf eurer Seite gelesen habe, internationale Schule ändern wollt.

B: Ist, wie sagt man, ein Mäntelchen, das man sich schön umhängen kann, aber es trifft es nicht ganz.

A: Nein?

B: Nein. Ich meine, wir sind schon international. Aber das international school wäre dann so ein bisschen, wir messen uns mit den teuren Privatschulen, die uns umgeben.

Und das macht unsere Situation so. Wir sind umgeben von privaten Mittelschulen und Gymnasien und bilingual school ist ganz um die Ecke. Also wir konkurrieren da eigentlich nicht. Wir können noch so gut sein, wenn die Kinder nach zwei Jahren, werden sie dann abgemeldet. Das Ziel ist das Gymnasium.

A: Kommt es zu Diskriminierung zwischen Schüler_innen?

B: Ja.

A: In welcher Form?

B: In der Form, wie sie es halt mitbekommen im großen Umfeld. Also ich kann mich erinnern, es waren eine Zeit lang albanische Schüler, und Schüler aus dem Kosovo... Also es trägt sich das Geschehen, das Weltgeschehen in die Schule hinein.

Das habe ich schon erlebt. Momentan ist es so, dass dadurch, dass so viele Ethnien sind, weniger Rolle spielt, als früher, wo es wirklich die Hälfte türkisch und die Hälfte BKS war. Manchmal ist es so, in meiner vorigen Klasse, dass sich islamische Schüler_innen gegenseitig kontrolliert haben, ob sie auch fasten oder ob das, was in der Schultasche ist, auch nicht haram ist.

Aber wenn wir so etwas merken, wird es ziemlich bald diskutiert und wir erzählen ihnen, dass das in der Schule keinen Stellenwert hat. Also wir, da ist sehr viel Arbeit dann mit Schulsozialarbeit und über Toleranz und auch der Religionslehrer der damalige hat unterstützt. Aber natürlich, so wie überall, Nationalismus, in dem Sinne, sie spielen es nicht so aus, aber es fühlen sich halt manche Jugendliche, und das ist eher das männliche Phänomen, der zu-kurz-gekommenen, die müssen sich irgendwo aufblasen. Und dann zeichnet man halt irgendwelche Zeichen. Dann sieht man den Wolfsgruß und dann identifiziert man sich.

Je mehr man ausgegrenzt wird, das Problem, glaube ich, ist jetzt wieder der Fall, dass man sich dann identifiziert. Aber in unserer Schule, vielleicht bin ich zu positiv psychologisch geschult, ich merke es in meinen Klassen kaum oder nicht. Und wenn so etwas kommt, dann wird das sofort besprochen, beziehungsweise gesagt „Hier nicht! Das hat keinen Platz. Du kontrollierst die Schultasche nicht!“

A: Was sagst du zu den Debatten, dass es verboten ist, auf dem Schulhof, in der Schule, andere Sprachen zu sprechen.

B: Schrecklich. Meine Kinder sind in die Deutsche Schule New York gegangen. Da war es natürlich selbstverständlich, da waren amerikanische Kinder und Kinder von deutschen Diplomaten oder Leuten, die dort gearbeitet haben. Selbstverständlich kann man da auf Deutsch und Englisch und die Kinder switchen ja ohnehin. Das heißt, je mehr ich den Fokus richte, umso mehr Widerstand wird dann kommen. Warum sollen sie draußen sich nicht zusammenstellen und auf Arabisch reden? Why not?

A: Und im Rahmen des Unterrichts auch?

B: Im Rahmen des Unterrichts sprechen sie ja sowieso Deutsch. Außer es nimmt sich einmal die Ale eine Gruppe mit und erklärt dann auch unterstützend Arabisch. So haben wir es gehabt, dass wir dreifach besetzt waren, soweit zu den Ressourcen, wo unsere Direktorin sehr geschickt ist. Und da hat sie schon mal dann die Fabel auch, die Worte erarbeitet, weil es ist nicht so leicht die Fabel von den zwei Ziegen, die sich am Steg treffen und dann eine Kraftprobe

machen. Was ist ein Steg, was ist eine Ziege und so weiter. Und da ist natürlich schon fein auch, wenn auch nicht ganz im Sinne der Worterarbeitung, wenn da auch eine Erklärung ist oder eine ähnliche, gibt es so eine Fabel oder gibt es so etwas im Arabischen, dann ein Vergleich auch gegeben ist. Und ich habe auch immer gerne so Sachen gebracht wie Nasreddin Hodscha und den Til Eulenspiegel, zusammengebracht in ein Theaterstück. Und da man sieht, der Weise und der Schelm gibt es in allen Kulturen und oft ähnliche Geschichten wie mit dem Esel. Und wir haben ein Theaterstück daraus gemacht, wo man Sequenzen zusammengefügt hat, die Sprachen geswicht haben, hat einen Preis gewonnen. Also du kannst so viel machen in dem Bewusstsein und alle mitnehmen und sie sind dann stolz, ihre Sätze in der Sprache zu sagen. Und ich weiß noch, Karagöz und Hacivat kommen nach Österreich. Ja, als Schattentheater umgesetzt, mit so viel Schmäh. Und das Drehbuch haben der türkische Muttersprache Lehrer, die BKS-Lehrerin und ich geschrieben. Es war herrlich. Wir haben uns selber königlich amüsiert.

A: Sehr schön. Okay, noch ein paar Worte zu den Deutschförderklassen. Da verdrehst du schon die Augen. Würdest du sagen, das war ein Rückschritt?

B: Ja.

A: Was denkst du ist das Problem bei den Deutschförderklassen?

B: Die Kinder sind die ganze Zeit, bis auf einen Tag, sitzen sie in diesen Klassen. Sie kamen an Tagen zurück, wo erst recht wieder Deutsch war. Also nicht Zeichnen und Turnen. Sie sind nie Teil der Klassengemeinschaft geworden, sondern sind als Outsiders dann an diesem Tag da gewesen, mussten wieder Deutsch machen, weil es halt jetzt im Plan war. Das Problem war auch, dass wir die meisten auch jetzt zurücklassen müssen. Weil eigentlich musst du eine gewisse Mika-Testung haben, um in den Deutschförderkurs zu kommen, also von der Deutschklasse in den Deutschkurs, was weniger Ressourcen sind und von dort dann den Sprung in die Klasse schaffen. Man hat die Hürden richtig, richtig erhöht. Und es ist ganz, ganz schwer diese Deutschklasse nicht wiederholen zu müssen.

A: Welche Rolle spielen dann die MIKA-D-Testungen dabei?

B: Die entscheiden durch das Ergebnis. Also wenn du ausreichend/mangelhaft hast, whatever, da muss man nachlesen. Also da hat sich die Kollegin eingelesen, Tage, Stunden, Monate, die Direktorin wusste gar nicht so richtig Bescheid. Die Testungen wurden dann durchgeführt, aber keiner wusste ob der Konsequenzen, dass wenn du nämlich nicht ausreichend getestet hast, heißt das Wiederholen. Das heißt wir hätten zu Ostern schon schauen müssen bei der Testung. Also es ist wirklich für die Lehrer intransparent, die Auswirkungen, alle konnten durch Corona weiter, man hat die Matura erleichtert, man kann mit einem Fünfer weiter, nur die Deutschklassen wurden noch weiter einzementiert. Es ist wirklich die Bildungsgerechtigkeit nicht gegeben.

A: Kannst du dir vorstellen, was das mit den Schülern macht? Sind sie sich bewusst, was Deutschklassen sind, was die Testungen bedeuten und so weiter?

B: Manche schon, manche nicht. Es wäre fein, wenn die Deutschklassen so konzipiert wären, dass sie wirklich einen Klassenvorstand kriegen, dass sie hier ihr Kleinklima haben, ihre Sicherheit. Aber das ständige, jetzt kommen sie in die Klasse zurück, jetzt sind sie Außenseiter, mithalten geht eh nicht. Früher haben wir ja auch Deutschförderung gehabt, da ging das entweder ganz oder gar nicht. Entweder schafft man eine vertraute Klasse mit viel Förderung, aber so wie es jetzt ist, ist es nicht zu gebrauchen. Das ist gar nichts.

A: Hast du Erfahrungen, wie das mit den Übergängen bisher geklappt hat, wenn sie aus der Deutschförderklasse in eine Regelklasse kommen?

B: Das sehen wir nächstes Jahr erst. Nächstes Jahr haben wir zwei, die wir mitgenommen haben, und die brauchen innerhalb der Klasse wirklich ganz, ganz viel DaF/DaZ noch. Also ich habe das Glück, ich habe eine ausgebildete Germanistin, DaF/DaZ-lerin, die die auch in der Förderklasse betreuen wird, im Förderkurs, das ist ja der nächste Schritt aus der Deutschklasse. Und wenn die Synergie zwischen dem Deutschunterricht, wo man jetzt wieder Leistungsgruppen hat, vertiefend Gymnasium und Standard, das Teamteaching ist aufgehoben, und wenn die die größtmögliche Synergie herstellt, zwischen ihrer Deutschgruppe, die Kinder aus dem Deutschförderkurs nimmt, dann kann es klappen. Sonst ist es wieder schwierig.

A: Die Testung an sich, die Konzipierung vom Test, was sagst du dazu, wie die Deutschkenntnisse abgefragt werden?

B: Er ist jetzt neu, ich kenne neue Tests. Der alte Test war sehr auf Bild und Wort. Es wurde nicht alles abgefragt. Ich bin hier kein Fachmann, da müsste man mit der Heidi Taurockner sprechen, die sich wirklich vertieft hat in das Setting. Und du darfst auch keine Regung zeigen, du musst alle mit demselben Wortlaut begrüßen. Du musst nach jeder Übung sagen „gut gemacht“. Du kannst dir auch nicht beeinflussen. Es sollte ein neutrales Setting sein. Du hast sehr viele Bilder zu beurteilen, und bei einer Kollegin war es so, da hat das Kind „train“ gesagt, und sie hat den Punkt gegeben, darf sie eigentlich nicht, weil genau die Wörter vorgeschrieben sind, die man noch gelten lassen darf. Viele machen das, glaube ich, auch ein bisschen mit... Ich kann es nicht beurteilen, da müsste man einen Germanisten fragen, was das jetzt für eine Aussage gehabt hat. Und der neue Test ist ganz anders als der alte. Es gibt drei Varianten. Jede Testung ist anders. Aber, ich bin überfragt. Und ich will mich auch nicht mehr einlesen müssen. Es ist eine an der Schule, die weiß das, das ist die Heidi Taurockner.

A: Und das reicht dann, ja. Wenn du dir ganz konkret eine Reform wünschen dürftest im Schulsystem, was würdest du anpacken?

B: Ich habe schon so viele Reformen miterlebt, und obwohl ich von der positiven Psychologie geprägt bin, hier nicht mehr. Es gibt ein Modell der Open School, mit Lernbüros, das ist ein Modell, wie ich es mir träumen würde. Mehrstufenklassen. Einzusehen, dass die Schüler in der Entwicklung oft zwei, drei Jahre auseinander liegen. Und den Schülern Zeit geben zu lernen, das ist jetzt überhaupt nicht der Fall. Und architektonische Settings. Neue Möglichkeiten, die Klasse zu gestalten, Rückzugsräume zu schaffen. Solche Dinge wären es. Die Reform, die jetzt passiert, ist ein absoluter Rückschritt, und das macht mich unendlich traurig, weil ich schon das Ganze miterlebt habe. Also die Leistungsgruppen und alles, das hatten wir schon. Und jetzt gehen wir wieder zurück um 20 Jahre. Ich mag jetzt gar nicht an die Reform denken. Es müsste jetzt ein Stopp, eine Evaluierung eintreten, und dann zu sagen, okay, wie können wir zum Wohle aller, und nicht nur zum Wohle der, die Eltern haben, die sie fördern, die gebündelter sind, die einfach Backup haben, das heißt jetzt auch in der Corona-Zeit gesehen, die dann wirklich mit eigenen Laptops sitzen, die Mutter macht die Powerpoint und unterstützt. Es haben sich die Geräte aufgetan, die will man zuschütten mit Laptops, aber das löst das Problem nicht. Nur weil jetzt jeder ein Laptop in die Hand kriegt, heißt das nicht, dass das die große Reform ist. Diese Zauberstein-Digitalisierung greift nicht. Es kann nur ein Tool sein, und wenn du dann wieder kein WLAN hast, dann kannst du noch den schönsten Laptop hinstellen. Der

Lehrer, der dich fördert, vor dir sitzt, dir Mut gibt, der kann zwar im Zoom ab und zu aufflashen und das vielleicht schaffen, aber es macht dir das ganze hochstilisierte Digital 2.3.5.0 das Ganze nicht mit, die Lehrer persönlich. Und das wird aber jetzt als Reform verkauft, diese Digitalisierung.

Abstract

Diese Masterarbeit untersucht, wie mehrsprachige SchülerInnen an einer Wiener Mittelschule ihr sprachliches Repertoire erleben und welche Rolle institutionelle Rahmenbedingungen für ihre Identitätsbildung, ihr Zugehörigkeitsempfinden und ihren Bildungserfolg spielen. Im Zentrum stehen die Perspektiven der Jugendlichen, die mittels Sprachenportraits und sprachbiografischer Interviews erhoben wurden. Ergänzend wurde ein Expertinneninterview geführt und der strukturelle Kontext analysiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass die SchülerInnen ihre Mehrsprachigkeit als identitätsstiftende Ressource begreifen, die flexibel und kontextsensibel genutzt wird. Gleichzeitig steht diese gelebte sprachliche Vielfalt im Kontrast zu einem monolingualen Schulsystem, das Deutsch als alleinige Voraussetzung für Bildungserfolg normiert. Maßnahmen wie segregierende Deutschförderklassen wirken sich negativ auf den Spracherwerb, die soziale Teilhabe und das Selbstbild der Jugendlichen aus. Diese Praktiken sind Ausdruck institutioneller Diskriminierung, da sie zur Reproduktion bestehender Bildungsungleichheiten beitragen.

Die Arbeit zeigt, dass Schulen durchaus über Handlungsspielräume verfügen, um Mehrsprachigkeit wertschätzend zu fördern. Solche Ansätze bleiben jedoch punktuell. Eine nachhaltige Veränderung erfordert strukturelle Reformen, insbesondere im bildungspolitischen Umgang mit sprachlicher Diversität.