

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Zwischen Prestige und Stigma. Die Wahrnehmung von
Herkunftssprachen im Kontext von Migrationserfahrungen

verfasst von | submitted by

Sophie Huber BEd BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

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

UA 199 506 511 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
Unterrichtsfach Deutsch Unterrichtsfach
Geschichte und Politische Bildung

Betreut von | Supervisor:

Prof. i.R. Mag. Dr. Renate Faistauer

Danksagung

An erster Stelle möchte ich Ihnen, Frau Prof. i.R. Mag. Dr. Renate Faistauer, meinen tief empfundenen Dank aussprechen. Ihre engagierte und kompetente Betreuung hat mir nicht nur inhaltlich, sondern auch menschlich sehr geholfen. Sie haben sich stets Zeit genommen, meine Kapitel und Gedanken zu lesen, mir produktives Feedback gegeben und mich in vielen persönlichen Gesprächen unterstützt. Für diese Begleitung auf Augenhöhe und die Ermutigung während des gesamten Arbeitsprozesses bin ich Ihnen sehr dankbar.

Ebenso möchte ich allen Proband*innen danken, die durch ihre Zeit, Offenheit und Expertise einen entscheidenden Beitrag zu dieser Arbeit geleistet haben. Ohne ihre Bereitschaft, ihre Erfahrungen und Gedanken zu teilen, wäre diese Untersuchung in dieser Form nicht möglich gewesen.

Mein besonderer Dank gilt auch meiner Familie, insbesondere meinen Eltern und meinem Bruder, die mich über die gesamte Studienzeit hinweg begleitet, motiviert und unterstützt hat. Meine Eltern waren mir nicht nur eine große Hilfe, sondern auch ein Vorbild. Die Entscheidung zum Lehrberuf ist maßgeblich durch euch geprägt worden und auch nach mittlerweile drei Jahren im Job bin ich froh, diesen Weg gegangen zu sein. In eure Fußstapfen zu treten, erfüllt mich mit Stolz.

Gerade in der letzten, besonders herausfordernden Phase war es ein großes Geschenk, mich auf euren Rückhalt verlassen zu können.

Dafür danke ich von Herzen.

Inhaltsverzeichnis

<u>EINLEITUNG</u>	<u>5</u>
FORSCHUNGSZIEL UND HYPOTHESEN.....	7
AUFBAU	10
<u>I. THEORETISCHER RAHMEN.....</u>	<u>11</u>
1. BEGRIFFSDEFINITIONEN UND -ABGRENZUNG	11
1.1 HERKUNFTSSPRACHE.....	12
1.2 LINGUIZISMUS	12
1.3 NEO-LINGUIZISMUS	13
2. STAND DER FORSCHUNG	15
2.1 HISTORISCHE PERSPEKTIVEN AUF SPRACHE UND SOZIALE UNGLEICHHEIT	15
2.2 SOZIOLOGISCHE UND BILDUNGSPOLITISCHE ANALYSEN VON SPRACHHIERARCHIEN	17
2.3 MEHRSPRACHIGKEIT UND BILDUNGSSYSTEM	20
2.4 EMPIRISCHE STUDIEN ZUR WAHRNEHMUNG VON MEHRSPRACHIGKEIT	22
3. (NEO)LINGUIZISMUS IM KONTEXT SCHULE.....	26
4. PRESTIGE UND STIGMA VON HERKUNFTSSPRACHEN	28
5. EINFLÜSSE AUF DIE WAHRNEHMUNG VON SPRACHEN	32
<u>II. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG</u>	<u>34</u>
6. METHODISCHE VORGEHENSWEISE	34
6.1 FORSCHUNGSETHIK UND GÜTEKRITERIEN	35
6.2 INTERVIEWVERFAHREN.....	37
6.3 AUSWAHL DER TEILNEHMENDEN	39
6.4 LEITFADENEINSATZ.....	41
6.5 AUFZEICHNUNG UND AUSWERTUNG.....	44
7. ERGEBNISSE	47
7.1 WAHRNEHMUNG VON HERKUNFTSSPRACHEN UND MIGRATIONSERFAHRUNGEN	48

7.2	EINFLUSS SOZIALER BERÜHRUNGSPUNKTE AUF SPRACHWAHRNEHMUNG.....	55
7.3	DEMOGRAFISCHE FAKTOREN UND DEREN EINFLUSS AUF DIE WAHRNEHMUNG VON HERKUNFTSSPRACHEN.....	60
8.	DISKUSSION	64
8.1	INTERPRETATION DER ERGEBNISSE	66
8.2	IMPLIKATIONEN FÜR DIE PRAXIS	68
8.3	GRENZEN DER UNTERSUCHUNG	72
9.	RESÜMEE UND AUSBLICK	75
9.1	ZUSAMMENFASSUNG DER ZENTRALEN ERGEBNISSE	75
9.2	BEDEUTUNG IM THEORETISCHEN KONTEXT	78
9.3	AUSBLICK FÜR FORSCHUNG, PRAXIS UND BILDUNGSPOLITIK.....	80
9.4	FAZIT.....	81
10.	VERZEICHNISSE UND ABBILDUNGEN	83
10.1	TABELLENVERZEICHNIS	83
10.2	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	83
10.3	LITERATURVERZEICHNIS.....	84
10.4	INTERNETQUELLEN	86
<u>ABSTRACT</u>		<u>87</u>
<u>ANHANG</u>		<u>88</u>

Einleitung

Der Bevölkerungsanteil von Personen mit Migrationshintergrund in Österreich wächst stetig – ein Trend, der sich seit Jahren abzeichnet und dessen gesellschaftliche wie bildungspolitische Relevanz zunehmend in den Vordergrund rückt. Vergleicht man etwa die Jahre 2012 und 2022, so lässt sich ein Zuwachs von 7,6 Prozentpunkten erkennen, was dem absoluten Wert von 788.000 Menschen entspricht (Statistik Austria, 2023, S. 19). Tabelle 1 visualisiert diesen Anstieg differenziert nach der ersten (selbst eingewanderte Personen) und zweiten Generation (in Österreich geborene Kinder von Zugewanderten). Während im Jahr 2012 rund 1,56 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich lebten (18,8 % der Gesamtbevölkerung), waren es 2022 bereits über 2,35 Millionen, was einem Bevölkerungsanteil von 26,4 % entspricht. Besonders auffällig ist dabei der kontinuierliche Anstieg der Personen der ersten Generation, der auf globale Migrationsbewegungen ebenso zurückzuführen ist wie auf wirtschaftliche, politische und soziale Faktoren innerhalb Europas und darüber hinaus.

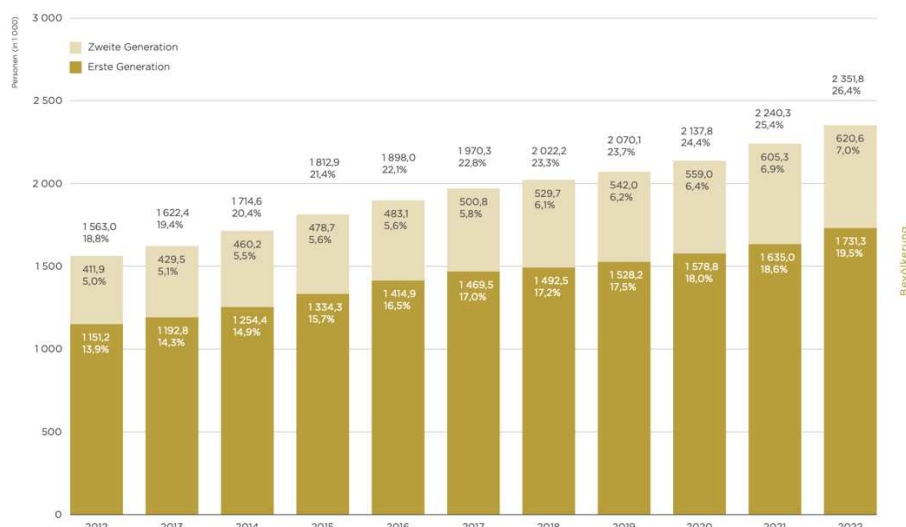


Tabelle 1: Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2012-2022 (Statistik Austria, 2023, S. 19).

Auch ein Blick auf die Herkunftsländer der nach Österreich migrierten Personen liefert interessante Einblicke. Tabelle 2 zeigt die ausländischen Staatsangehörigen im Vergleich der Jahre 2013 und 2023. Mit Stichtag 1.1.2023 stammten die größten Migrant*innengruppen aus Deutschland, Rumänien, Serbien, der Türkei, Kroatien, Ungarn, Bosnien-Herzegowina und Syrien (Statistik Austria, 2023, S. 25). Es lässt sich daraus ableiten, dass neben der dominanten Umgebungssprache Deutsch insbesondere Rumänisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Türkisch, Ungarisch und Arabisch zu den häufigsten in Österreich gesprochenen Herkunftssprachen zählen.

Damit entsteht ein vielfältiges sprachliches Spektrum, das sich nicht nur im öffentlichen Raum, sondern auch in Schulen niederschlägt.

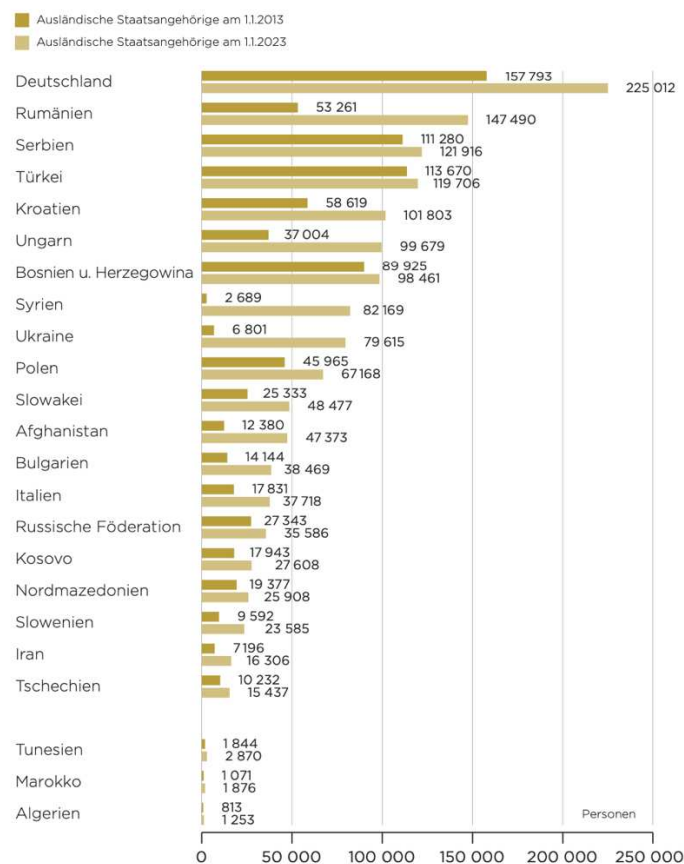


Tabelle 2: Ausländische Staatsangehörige am 1.1.2023 im Vergleich zum 1.1.2013 (Statistik Austria, 2023, S. 25).

Der österreichische Schulkontext ist zunehmend von dieser sprachlichen Heterogenität geprägt. So wachsen viele Schüler*innen mit zwei oder mehreren Sprachen auf – einer Familiensprache (oder Herkunftssprache) einerseits und Deutsch als Unterrichtssprache andererseits. Die sprachliche Realität in vielen Klassenzimmern steht damit im Spannungsfeld zwischen der gelebten Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und der oft monolingual strukturierten schulischen Praxis (vgl. Gogolin 2008). Sprache ist dabei nicht nur Medium der Kommunikation, sondern auch ein Indikator sozialer Zugehörigkeit, Machtverhältnisse und schulischer Teilhabechancen (vgl. Dirim 2010 und Bourdieu und Thompson 2015). Gleichzeitig wirkt die Bewertung unterschiedlicher Sprachen auf das schulische Selbstverständnis, die Förderung und das Zugehörigkeitsempfinden von Schüler*innen.

Im Mittelpunkt dieser Masterarbeit im Unterrichtsfach Deutsch steht die Frage, wie Lehrpersonen Herkunftssprachen wahrnehmen, einschätzen und in ihrem schulischen

Alltag berücksichtigen. Dabei wird besonders danach gefragt, ob und inwiefern eigene Migrationserfahrungen der Lehrpersonen, ihre biografischen Merkmale sowie soziale Kontakte mit Personen mit Migrationshintergrund die Wahrnehmung sprachlicher Vielfalt beeinflussen. Neben Herkunftssprachen stehen auch etablierte Fremdsprachen wie Englisch, Französisch und Spanisch im Fokus, da diese aufgrund ihrer curricularen Verankerung im österreichischen Bildungssystem eine besondere Stellung einnehmen und häufig mit Prestige assoziiert werden. Diese Sprachen stehen im Kontrast zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, die nicht selten mit Defizitzuschreibungen konfrontiert ist.

Ziel ist es, durch leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen unterschiedliche Haltungen zu Herkunftssprachen sichtbar zu machen und die dahinterliegenden Einstellungen in Relation zu migrationsbiografischen und sozialen Einflussfaktoren zu analysieren. Damit leistet die Arbeit einen Beitrag zum besseren Verständnis der komplexen Wechselwirkungen zwischen Sprache, Macht, Bildung und sozialer Identität im schulischen Kontext.

Forschungsziel und Hypothesen

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, die Wahrnehmung von Herkunftssprachen durch Lehrpersonen empirisch zu untersuchen. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwiefern individuelle biografische und soziale Faktoren die Bewertung unterschiedlicher Sprachen beeinflussen. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Sprachen nicht per se neutral wahrgenommen werden, sondern ihre gesellschaftliche Bewertung maßgeblich durch Kontexte wie Migrationsgeschichte, soziale Erfahrungen und persönliche Einstellungen geprägt ist. Dadurch entstehen implizite sprachliche Hierarchien, die sich nicht selten auch im schulischen Raum manifestieren, etwa in Form ungleicher Anerkennung oder der impliziten Erwartung, bestimmte Sprachen zugunsten des Deutschen zurückzustellen.

Die zentrale Forschungsfrage lautet daher: Wie nehmen Lehrpersonen unterschiedliche Herkunftssprachen wahr – und in welchem Verhältnis stehen diese Wahrnehmungen zu persönlichen Migrationserfahrungen, sozialen Berührungspunkten und demografischen Merkmalen der befragten Personen?

Um diese übergeordnete Frage zu präzisieren, wurden drei spezifische Forschungsfragen formuliert:

1. Wie nehmen Lehrpersonen unterschiedliche Herkunftssprachen wahr unter Berücksichtigung eigener Migrationserfahrungen?
2. Wie nehmen Lehrpersonen unterschiedliche Herkunftssprachen wahr unter Berücksichtigung sozialer Berührungspunkte mit Personen mit Migrationserfahrungen?
3. Wie nehmen Lehrpersonen unterschiedliche Herkunftssprachen wahr unter Berücksichtigung demografischer Faktoren (z.B. Alter, Geschlecht, Berufserfahrung)?

Diese Fragen orientieren sich an theoretischen Überlegungen zu Linguizismus, Sprachprestige sowie an bildungspolitischen Erkenntnissen zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. Sie sollen helfen, ein differenziertes Verständnis davon zu entwickeln, wie Sprache als soziales Ordnungsmerkmal im Bildungsbereich wirkt und wie persönliche und institutionelle Kontexte die Wahrnehmung dieser Ordnung beeinflussen.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden im Rahmen dieser Arbeit die folgenden Hypothesen aufgestellt und überprüft:

1. Lehrpersonen mit eigenen Migrationserfahrungen nehmen unterschiedliche Herkunftssprachen tendenziell positiver oder neutraler wahr als Personen ohne Migrationserfahrungen.

Diese Hypothese basiert auf der Annahme, dass eigene Migrationsbiografien mit einer erhöhten Sensibilität für sprachliche Vielfalt und mit einer stärkeren Wertschätzung für sprachliche Identität einhergehen.

2. Soziale Berührungspunkte mit Personen, die Migrationserfahrungen gemacht haben, begünstigen eine positivere Wahrnehmung von Herkunftssprachen.

Diese Hypothese stützt sich auf sozialpsychologische Erkenntnisse, wonach persönliche Nähe, regelmäßiger Kontakt und Austausch verschiedener Kulturen Vorurteile abbauen und zur Entwicklung differenzierterer Sichtweisen beitragen.

3. Jüngere Lehrpersonen zeigen eine tendenziell offenere und positivere Haltung gegenüber unterschiedlichen Herkunftssprachen im Vergleich zu älteren Lehrpersonen.

Diese Annahme speist sich aus Veränderungen in der Lehrer*innenbildung, die migrationspädagogische und sprachreflexive Inhalte verstärkt berücksichtigt, sowie aus einer generell erhöhten gesellschaftlichen Sensibilität für Diversitätsthemen in jüngeren Generationen.

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht nicht nur darin, Wahrnehmungsunterschiede zu erfassen, sondern auch, die dahinterliegenden Einflussfaktoren sichtbar zu machen. Im Fokus steht die Frage, ob und wie persönliche Erfahrungen, soziale Kontexte und institutionelle Prägungen dazu beitragen, bestimmte Sprachen aufzuwerten oder abzuwerten – sei es bewusst oder unbewusst. Dies ist insbesondere im Hinblick auf die Förderung sprachlicher Gerechtigkeit und inklusiver Bildungsräume von Bedeutung.

Die Ergebnisse sollen dazu beitragen, die Debatte um Sprachvielfalt und sprachbezogene Diskriminierung im Bildungswesen empirisch zu fundieren und Anknüpfungspunkte für migrationssensible Lehrer*innenbildung sowie schulische Praxis zu liefern. Durch die Verbindung von qualitativer Forschung mit bildungspolitischer Relevanz will die Arbeit einen Beitrag zur Reflexion über Sprache als soziales Ordnungsinstrument leisten und aufzeigen, wie Lehrpersonen dazu beitragen können, dieses bewusst zu gestalten.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine qualitative Studie in Form leitfadengestützter Interviews mit fünf Lehrpersonen an Wiener Schulen durchgeführt. Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte gezielt an Standorten mit hohem Anteil an Schüler*innen mit Migrationserfahrungen. Die Interviews erhoben sowohl personenspezifische Daten als auch Wahrnehmungen und Einschätzungen zu unterschiedlichen Sprachen. Die Auswertung der Daten erfolgte qualitativ und wurde durch Fachliteratur in einen wissenschaftlichen Kontext eingeordnet.

Aufbau

Die vorliegende Masterarbeit gliedert sich in drei große Hauptteile: einen theoretischen Rahmen, eine empirische Untersuchung und eine abschließende Reflexion im Rahmen der Diskussion und des Resümees.

Nach der Einleitung erfolgt die Formulierung des Forschungsziels sowie der zugrunde liegenden Forschungsfragen und Hypothesen, die den empirischen Teil strukturieren. Darauf folgt das Kapitel Aufbau, in dem die Gliederung und der Aufbau der Arbeit erläutert werden.

Der erste Hauptteil widmet sich dem theoretischen Rahmen. Auf etwa 20 Seiten werden zentrale Begriffe wie „Herkunftssprache“, „Linguizismus“ und „Neo-Linguizismus“ definiert und voneinander abgegrenzt. Im Anschluss erfolgt eine umfassende Darstellung des aktuellen Forschungsstands. Dieser ist unterteilt in vier Themenfelder: (1) historische Perspektiven auf Sprache und soziale Ungleichheit, (2) soziologische und bildungspolitische Analysen von Sprachhierarchien, (3) Mehrsprachigkeit im Bildungssystem sowie (4) empirische Studien zur Wahrnehmung sprachlicher Vielfalt. Ergänzend werden zwei weitere Kapitel behandelt: (Neo-)Linguizismus im Kontext Schule sowie die Rolle von Prestige und Stigma von Herkunftssprachen. Ein abschließendes Kapitel des Theorieteils thematisiert Einflüsse auf Sprachwahrnehmung.

Der zweite Hauptteil bildet die empirische Untersuchung. Dieser beginnt mit einer detaillierten Beschreibung der methodischen Vorgehensweise, einschließlich ethischer Überlegungen und Gütekriterien, des eingesetzten Interviewverfahrens, der Auswahl der teilnehmenden Lehrpersonen, des Interviewleitfadens sowie der Durchführung und Auswertung der Interviews nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse.

Anschließend werden im Ergebnisskapitel die zentralen Befunde der Interviews dargestellt. Diese sind entlang der drei leitenden Kategorien gegliedert, die sich direkt aus den Forschungsfragen ableiten:

1. Wahrnehmung von Herkunftssprachen und Migrationserfahrungen,
2. Einfluss sozialer Berührungspunkte auf Sprachwahrnehmung sowie

3. demografische Faktoren und deren Einfluss auf die Wahrnehmung von Herkunftssprachen.

Es folgt der dritte Hauptteil: die Diskussion. Dieser Abschnitt umfasst zunächst eine Interpretation der Ergebnisse im theoretischen Kontext und prüft, inwiefern die Hypothesen bestätigt oder widerlegt werden können. Daraufhin werden Implikationen für die pädagogische Praxis und Lehrer*innenbildung abgeleitet. Abschließend wird in einem eigenen Kapitel auf die methodischen und inhaltlichen Grenzen der Untersuchung eingegangen.

Den Schlussteil der Arbeit bildet das Kapitel Resümee und Ausblick. Hier werden die zentralen Ergebnisse noch einmal zusammengefasst, deren Bedeutung im theoretischen und gesellschaftlichen Kontext reflektiert sowie Perspektiven für künftige Forschung, pädagogische Praxis und bildungspolitische Maßnahmen aufgezeigt. Ein kurzes Fazit rundet diesen Teil ab.

Die Arbeit schließt mit einem Tabellen- und Abbildungsverzeichnis, dem Literaturverzeichnis, Internetquellen sowie einem Abstract. Im Anhang befinden sich die vollständigen Transkripte der geführten Interviews.

I. Theoretischer Rahmen

1. Begriffsdefinitionen und -abgrenzung

Im Folgenden werden die Begriffe Herkunftssprache, Linguizismus und Neo-Linguizismus definiert und voneinander abgegrenzt (vgl. Dirim 2010 & Mecheril 2004/2015). Allerdings finden sie laut Dirim (2010) in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur bisher nur selten Verwendung, was darauf hinweist, dass es sich hierbei um weitgehend unbekannte Begriffe bzw. um ein bislang wenig beachtetes Thema handelt.

1.1 Herkunftssprache

Im Duden wird der Begriff *Herkunftssprache* als die „Sprache des Landes, aus dem jemand stammt“ (Duden 2024) definiert. Damit werden Sprachen bezeichnet, die nicht zu der Umgebungssprache (beziehungsweise den Umgebungssprachen) im Zuwanderungsland gehören und vorrangig zuhause ungesteuert erworben werden (vgl. Cantone 2020, S. 202). Neben der Herkunftssprache ist auch oft von der Erstsprache und Muttersprache die Rede, welche häufig nahezu synonym gebraucht werden. Die Erstsprache bezeichnet die erste(n) Sprache(n), die von einem Individuum erworben worden ist. Der Begriff ist stellvertretend für den Begriff der Muttersprache eingeführt worden, unter anderem um chronologische Spracherwerbsabfolgen bezeichnen zu können. Im Falle der Herkunftssprache lässt sich

die Verbindung mit nationalstaatlichen und identitätsbezogenen Diskursen um (Nicht-)Zugehörigkeiten nicht [zu] vermeiden, denn die vorhandene oder vermeintliche sprachliche Kompetenz wird automatisch mit einer staatlichen Herkunft in Verbindung gesetzt. (Triulzi, Winter, und Maahs 2023, S. 63)

Daneben existieren noch weitere Begriffe wie beispielsweise Migrationssprache, wobei die Verwendung nicht immer eindeutig und präzise ist. Zum Teil gehen verschiedene Assoziationen mit den jeweiligen Begriffen einher, wobei die Grenzen zwischen den Bedeutungen teilweise in der allgemeinen Begriffsnutzung verschwimmen (vgl. Triulzi, Winter, und Maahs 2023, S. 63). Im Zuge dieser Arbeit wird bewusst der Begriff der Herkunftssprache verwendet, wobei die teils damit einhergehende Zuweisung von Identitäten durchaus als problematisch angesehen wird.

1.2 Linguizismus

Dirim brachte das Konzept des Linguizismus als eine der ersten in den deutschsprachigen Raum (Gouma 2020) und definiert Linguizismus als

eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Mittel der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung. Die Sprache der Elite wird dabei zur Norm erhoben; die sprachlichen Merkmale der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppen abgewertet. (Dirim 2010, S. 91-92)

Um bestimmte gesellschaftliche Positionen erreichen zu können, ist nach Dirim die Anpassung an sprachliche Normen erforderlich. Diese Anpassung wird jedoch oft dadurch erschwert, dass der Zugang zum Erwerb der Normsprache verwehrt bleibt (vgl. Dirim 2010, S. 92). Aus diesem Grund kann Sprache als eines der markantesten Merkmale ethnischer und sozialer Differenz betrachtet werden, das gleichzeitig zur Entstehung und Reproduktion sozialer Klassen beiträgt (vgl. Bourdieu und Thompson 2015). Linguizismus kann in vielfältiger Weise auftreten und wirkt auf unterschiedliche Ebenen. Im privaten Bereich zeigt er sich beispielsweise in abwertenden Witzen über die (Aus-)Sprache einer Person, was als linguizistisch interpretiert werden kann. Öffentlich manifestiert er sich etwa in Sprachverboten an bestimmten Orten, wie zum Beispiel in Schulen. Historisch betrachtet lassen sich in den Entwicklungen nationaler Staaten zahlreiche Beispiele für offene oder verdeckte Formen des Linguizismus finden, die die Diskriminierung sprachlicher Minderheiten veranschaulichen. Ein Beispiel hierfür ist die Unterdrückungspolitik in der Türkei gegenüber Menschen, die eine andere Sprache als Türkisch sprechen (vgl. Dirim 2010, S. 93).

Nach Gouma (2020) sei „Linguizismus [...] ein Konzept, um die Verbindungen zwischen Macht, Rassismus und Sprache zu beleuchten“. (Gouma 2020, S. 79) Bereits Anfang der 1980er Jahre wiesen die Linguist*innen Phillipson und Skuttnabb-Kangas in ihrer sprachpädagogischen Literatur auf das Recht von sprachlichen Minderheiten auf ersprachliche Bildung hin, für deren Verwirklichung der Linguizismus überwunden werden müsse (vgl. Dirim 2010, S. 93).

1.3 Neo-Linguizismus

Um zu verdeutlichen, dass sich die Erscheinungsformen des Linguizismus historisch verändert haben, hebt Dirim in Anlehnung an das Konzept des Neo-Rassismus die klare Unterscheidung zwischen Linguizismus und Neo-Linguizismus hervor.

Damit wird zwischen dem oben veranschaulichten historischen Linguizismus, der ein staatlich legitimes Macht- und Unterdrückungsmittel darstellt und dem heute offiziell illegitim, aber dennoch existenten Linguizismus unterschieden. Der Neo-Linguizismus ist subtil, er spielt Tatsachen vor, er agiert hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch im Vergleich zu dem

Linguizismus gewissermaßen „hinterhältig“ und schwer aufzudecken. (Dirim 2010, S. 96)

Laut Dirim liegt die Gefahr des Neo-Linguizismus in einem spezifischen nationalstaatlichen Konstruktionsprinzip, das von der Einheit von Nation, Staat und Sprache ausgeht. Innerhalb dieses Staatsverständnisses wird jede Sprache, die von Bürger*innen innerhalb der Staatsgrenzen gesprochen wird und nicht der Nationalsprache entspricht, als potenziell bedrohlich wahrgenommen. Die (noch junge) Geschichte der Nationalstaaten und das damit verbundene Konzept haben die Vorstellung geprägt und verstärken sie weiterhin, dass Monolingualität der Normalfall sei, während Bilingualität als Ausnahme gilt und häufig mit Problemen assoziiert wird (vgl. Dirim 2010, S. 98).

Die Unterdrückung bestimmter Sprachen bestätige, dass im Spannungsfeld zwischen Mono- und Multilingualität linguizistische Maßnahmen ergriffen werden, die darauf abzielen, die Nationalsprache zu sichern und deren uneingeschränkte Verbreitung durchzusetzen. „Insofern können neo-linguizistische Aktionen der Wegbereiter für die Durchsetzung des monolingualen Habitus sein aber auch dessen Folge.“ (Dirim 2010, S. 97)

Laut Mecheril (2004) zeichnet sich Neo-Linguizismus durch die folgenden spezifischen Merkmale aus:

- a.) Der Neo-Linguizismus argumentiert mit Geboten statt Verboten („Wir halten uns alle daran Deutsch zu sprechen“).
- b.) Der Neo-Linguizismus argumentiert mit dem Nutzen für die Anderen, für die „Beherrschten“ („Es ist für die Jugendlichen gut, auf dem Schulhof Deutsch zu sprechen“).
- c.) Der Neo-Linguizismus sieht den Einbezug ‚der sprachlich Anderen‘ programmatisch vor; sie werden nicht schlicht exkludiert, sondern durch eine bestimmte Sprachen ausschließenden Inklusion ihrer Dispositionen beraubt („Die Kinder sollten mit Türkisch keine Zeit verlieren, sondern lieber Deutsch lernen“).
- d.) Der Neo-Linguizismus arbeitet nicht mit den Bildern der „Sonnensprachtheorie“; Deutsch wird nicht als die glänzende Krönung dargestellt, aber auf eine bestimmte Weise zum unerreichbaren Standard gehoben, die der sprachlichen Realität nicht entspricht („Es müssen Briefe geschrieben werden, auch wenn im Alltag alles per SMS erledigt werden kann“).

e.) Der Neo-Linguizismus ignoriert die multilinguale Realität der Gesellschaft und verkennt die Potenziale verschiedener Sprachen („German only“). (Dirim 2010, S. 109 nach Mecheril 2004)

2. Stand der Forschung

Wie kommt es dazu, dass verschiedenen Sprachen ein unterschiedliches Maß an Wertschätzung entgegengebracht wird? Diese Tatsache soll im Zuge des nächsten Unterkapitels historisch begründet werden. Zudem wird der Forschungsstand hinsichtlich soziologischer und bildungspolitischer Analysen von Sprachhierarchien beschrieben. Anschließend werden Erkenntnisse in Bezug auf die Mehrsprachigkeit im Bildungssystem geschildert, woraufhin eine Zusammenfassung bisheriger empirischer Untersuchungen zur Wahrnehmung unterschiedlicher Sprachen erfolgt.

2.1 Historische Perspektiven auf Sprache und soziale Ungleichheit

Wer bestimmt, welche Sprachen als prestigeträchtig gelten? Knappik u. a. untersuchen ebendies 2022 in ihrem Beitrag zu rassismuskritischen Fachdidaktiken. Im Forschungsinteresse steht dabei die historische Verwobenheit von Sprache und Rassismus. Die Hierarchisierung von Sprachen sei demnach eng mit der rassistischen Klassifizierung von Menschen verbunden, besonders im Kontext kolonialer und imperialer Wissensproduktion des 18. und 19. Jahrhunderts. So würden Sprachen genutzt, um rassistische Ideologien zu stützen, etwa durch „reine“ Sprachen als Symbole für nationale Einheit. Auch heute bestünden sprachliche Ungleichheiten fort, die mit Prestige, institutioneller Förderung und Sprachverboten einhergehen. Ein wesentliches Thema im Kapitel der Autor*innen ist die Mehrsprachigkeit und ihre Wertigkeit. So könne zwischen kapitalisierter Mehrsprachigkeit (zum Beispiel Englisch, Französisch) und dekapitalisierter, oft migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, unterschieden werden. Entsprechend dieser Klassifizierung gelten legitime Sprachen als sogenanntes ‚kulturelles Kapital‘ und werden in Bildungseinrichtungen gefördert, während andere Sprachen und ihre Sprecher*innen systematisch abgewertet werden (vgl. Knappik u. a. 2022, S. 208-210).

Nach Aygün-Sagdic, Bajenaru und Melter (2015) würden Menschen eine Sprache nicht nur sprechen, „um ihre ‚Kulturen‘ im Sinne sozialer Handlungspraxen zu praktizieren, sondern sie üben diese soziale Handlungspraxis in konkreten Machtverhältnissen in variierenden Konstellationen und sich stets neu entscheidend aus.“ (Aygün-Sagdic, Bajenaru, und Melter 2015, S. 109) Sprache stellt ein wesentliches Ausdrucksmittel dar und ist zudem ein mögliches Instrument der Herrschaft über Menschen. Mit ihren schier unendlichen Möglichkeiten des Kombinierens und Inszenierens können Sprachen sowohl ein Mittel der Machtausübung als auch des Widerstands sein „Diese Macht der Sprache erstreckt sich von den großen politischen Zusammenhängen, politischen Diskursen über Interaktionen bis hin zu Selbstbildern.“ (Aygün-Sagdic, Bajenaru, und Melter 2015, S. 110) Sprache stellt nur eine der konstruierten Kategorien dar, auf denen Rassismus basiert. Die Einteilung von Menschen aufgrund ihrer Herkunft, Sprache oder Hautfarbe diente im Kolonialismus als Legitimation der Ausbeutung und Unterdrückung ganzer Personengruppen und Kontinente. Auch nach dem Ende der Kolonialzeit hinterließ diese Praxis tief verwurzelte rassistische Strukturen, die sich auch heute noch im alltäglichen und institutionellen Rassismus sowie in gesetzlichen Regelungen widerspiegeln. Soziale Hierarchien werden durch die Polarisierung zwischen „Eigenem“ und Fremden“ legitimiert, was sich besonders in Bildungsinstitutionen zeigt. Die Hierarchisierung wird hier anhand der Bevorzugung nationaler Abwertung anderer Sprachen deutlich. Dabei gelten Sprachen europäischer Kolonialmächte wie Englisch, Französisch oder Deutsch als prestigeträchtig und werden im Bildungssystem gefördert, während andere Sprachen als minderwertig eingestuft oder gar verboten werden. Sprache wird nicht nur als Kommunikationsmittel verstanden, sondern als Träger sozialer Normen und Machtstrukturen. Sie prägt Zugehörigkeit, Identität und gesellschaftliche Positionierung. Gleichzeitig zeigt sich, dass Machtverhältnisse über Sprache ausgehandelt werden – nicht nur durch diejenigen, die sie sprechen, sondern auch durch diejenigen, die sie hören und interpretieren. Menschen, die die dominante Sprache beherrschen, profitieren oft von besseren Teilhabechancen. Umgekehrt kann der Verlust der Herkunftssprache mit einer Anpassung an neue kulturelle Normen einhergehen (vgl. Aygün-Sagdic, Bajenaru, und Melter 2015, S. 109-114). Bis heute existieren Formen von sprachlicher Diskriminierung und rechtlicher Ungleichheit. Die Konstruktion „weißer Überlegenheit“ manifestiert sich in Privilegien, die als

selbstverständlich erscheinen und rassistische Diskriminierung oft unsichtbar machen. Diese Kontinuitäten verdeutlichen, dass Sprache als Machtinstrument sowohl historisch als auch gegenwärtig zur sozialen Kontrolle und Exklusion genutzt wird (vgl. Aygün-Sagdic, Bajenaru, und Melter 2015, S. 121).

2.2 Soziologische und bildungspolitische Analysen von Sprachhierarchien

2018 untersucht Becker die Verbindung von Sprache und sozialer Ungleichheit und analysiert, wie Sprache als soziale Praxis soziale Hierarchien und Ausgrenzungen beeinflusst und legitimiert. Ein wesentliches Ergebnis dieser soziologischen Studie ist, dass durch die Kombination ökonomischer Bedingungen und symbolischer Gewalt soziale Hierarchien geschaffen werden. Becker äußert zudem Kritik an der soziolinguistischen Forschung. Der Fokus richte sich oftmals auf Identität statt auf strukturelle Ungleichheit, was bisher häufig in der fehlenden Fundierung und unzureichenden Berücksichtigung der gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen mündete. Zudem erkennt sie eine Ambivalenz bei Sprachstatistiken. Die Erhebung dieser könne stigmatisierend wirken und erfordere daher einen reflektierten Umgang. Die Autorin fordert eine intensivere soziologische Beschäftigung mit Sprache, insbesondere durch eine kritische Reflexion der Mechanismen, wie Sprache soziale Ungleichheiten erzeugt und reproduziert (vgl. Becker 2018, S. 60-64).

Ein Problem, das Knappik u. a. aufzeigen, ist die Tatsache, dass Bildungsinstitutionen oft Deutsch als „einzige Bildungssprache“ priorisieren, was zu einer Delegitimierung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und marginalisierbarer Sprachpraktiken führe (vgl. Knappik u. a. 2022, S. 220).

[...] so finden sich im Kontext (migrationsbedingter oder postkolonialer) Mehrsprachigkeit zahlreiche Hierarchisierungen, die an [...] Unterscheidungen anknüpfen, wie etwa das stark unterschiedliche Sprachenprestige und die stark unterschiedliche institutionelle Förderung von Sprachen. Ein weiterer Aspekt ist die Abwertung und Abwehr mehrsprachlicher Sprachpraktiken, die nationale Einzelsprachvorstellungen überschreiten, also Sprachpraktiken, die als Translanguaging [...] oder, separierend, als ‚Mischen von Sprachen‘ bezeichnet werden. (Knappik u. a. 2022, S. 220)

Knappik u. a. (2022) gehen zudem der Frage nach, wieso Sprachen überhaupt getrennt beziehungsweise gezählt werden und begründen dieses Phänomen des

Aufbrechens von sonst fluiden Sprechdynamiken mit der damit ermöglichten Klassifizierung und Hierarchisierung von Sprachen: „Indem Sprachen getrennt, gezählt und benannt werden, wird die Ideologie geschaffen, dass Sprachen voneinander trennbare, einzelne Entitäten sind, die jeweils einen unterschiedlichen Namen bekommen können“ (Knappik u. a. 2022, S. 221). Wesentlich ist, dass Mehrsprachigkeit nicht gleich Mehrsprachigkeit bedeute. So werden manche Sprachkenntnisse (Englisch, Französisch, etc.) hochgeschätzt und in Bildungsinstitutionen gefördert, während andere missachtet oder gar verboten werden. So wird „legitimen“ Sprecher*innen, also etwa Englisch- oder Französischsprechenden, Unterstützung und Schutz in ihrem sprachlichen und mehrsprachigen Ausdruck gewährt. Migrationssprachen hingegen, die nicht den Vorstellungen einer „bildungsideal“ Mehrsprachigkeit entsprechen, werden oft abgewertet und mit geringerem Prestige versehen. Der Begriff „dekapitalisierte Mehrsprachigkeit“ beschreibt diesen Prozess der Entwertung, bei dem die Sprachkompetenzen der betroffenen Sprecher*innen systematisch unsichtbar gemacht und ihre Ausdrucksmöglichkeiten sowohl symbolisch als auch praktisch eingeschränkt werden. Insbesondere in Bildungsinstitutionen wird deutlich: Wenn „nur Deutsch“ als Lernsprache, Lernziel, Integrationsanforderung oder verpflichtende Norm gesetzt wird, kann die dekapitalisierte Mehrsprachigkeit für ihre Sprecher*innen zur Falle werden. Ihre gesamte Sprachkompetenz wird dadurch infrage gestellt, was ihre gesellschaftliche Anerkennung und Zugehörigkeit massiv beeinträchtigen kann. Die Abwertung von Sprachen betrifft daher nicht nur kommunikative Fähigkeiten, sondern hat eine tiefgreifende, existenzielle Dimension, die mit sozialer Entmachtung und Ausschluss verbunden ist. Im Gegensatz dazu empfinden „legitime“ Sprecher*innen ihre sprachliche Zugehörigkeit zur Gesellschaft und ihre uneingeschränkte sprachliche Handlungsfreiheit oft als selbstverständlich (vgl. Knappik u. a. 2022, S. 223).

Österreich ist bekannt für seine Vielfalt an unterschiedlichen Erstsprachen, was sich vor allem in Statistiken in von Schüler*innen gesprochenen (Erst-)Sprachen widerspiegelt. So zeigt eine 2020 durchgeführte Studie, dass im Schuljahr 2018/19 227.835 Schüler*innen mit (auch) anderen Erstsprachen als Deutsch die österreichischen allgemeinbildenden Schulen besuchten. In Wien war der Anteil mit 96.344 Schüler*innen mit Abstand am höchsten (vgl. Gouma, 2020, S. 5).

	VS	NMS	SO	PTS	AHS	gesamt
Burgenland	2.016	1.453	70	85	810	4.434
Kärnten	3.725	2.271	51	162	1.619	7.828
Niederösterreich	13.912	8.654	942	644	3.532	27.684
Oberösterreich	16.960	11.914	435	1.055	3.895	34.259
Salzburg	5.588	3.887	623	308	1.826	12.232
Steiermark	9.240	5.741	142	368	4.245	19.736
Tirol	6.288	4.687	388	387	1.650	13.400
Vorarlberg	5.447	4.081	903	416	1.071	11.918
Wien	42.972	24.396	2.126	2.037	24.813	96.344
Österreich	106.148	67.084	5.680	5.462	43.461	227.835

Quelle: Statistik Austria – Bildungsdokumentation, eigene Berechnungen

Legende: VS = Volksschule, SO = Sonderschule, PTS = Polytechnische Schule, NMS = Neue Mittelschule, AHS = allgemein bildende höhere Schule – ohne Modellversuch „Neue Mittelschule“ an AHS.

*Tabelle 3: Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch an allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2018/19: in absoluten Zahlen (vgl. Gouma, 2020, S. 6).*

	VS	NMS	SO	PTS	AHS	gesamt
Burgenland	19,5 %	21,3 %	20,3 %	22,5 %	13,3 %	18,5 %
Kärnten	18,2 %	18,3 %	15,5 %	23,8 %	11,9 %	16,5 %
Niederösterreich	21,5 %	22,1 %	24,7 %	21,6 %	9,4 %	18,7 %
Oberösterreich	27,5 %	28,9 %	33,5 %	33,9 %	13,7 %	25,2 %
Salzburg	26,1 %	27,9 %	37,7 %	33,6 %	13,4 %	23,7 %
Steiermark	20,8 %	20,4 %	26,0 %	19,8 %	14,6 %	19,0 %
Tirol	21,6 %	22,9 %	29,5 %	24,3 %	11,2 %	20,0 %
Vorarlberg	32,3 %	34,0 %	48,8 %	42,3 %	14,1 %	30,3 %
Wien	58,9 %	75,6 %	61,1 %	77,0 %	39,6 %	55,4 %
Österreich	31,0 %	32,5 %	38,8 %	36,0 %	20,4 %	28,8 %

Quelle: Statistik Austria – Bildungsdokumentation, eigene Berechnungen

Legende: VS = Volksschule, SO = Sonderschule, PTS = Polytechnische Schule, NMS = Neue Mittelschule, AHS = allgemein bildende höhere Schule – ohne Modellversuch „Neue Mittelschule“ an AHS.

*Tabelle 4: Anteile der Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Schuljahr 2018/19 (Gouma, 2020, S. 6).*

Im Schuljahr 2018/19 wurden im muttersprachlichen Unterricht die folgenden 26 Sprachen unterrichtet: Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS), Bulgarisch, Chinesisch, Dari, Französisch, Igbo, Italienisch, Kurdisch/Kurmanci, Nepali, Pashto, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Slowenisch, Somali, Spanisch, Tschechisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch. Damit bleibt die Liste der Sprachen im Vergleich zum Schuljahr 2017/18 unverändert. (Gouma, 2020, S. 6)

Im Hinblick auf diese Zahlen ist festzuhalten, dass besonders im schulischen Kontext die Festlegung auf „nur Deutsch“ als Unterrichts- und Lernsprache dazu führen kann,

dass die gesamte Sprachfähigkeit der betroffenen Schüler*innen infrage gestellt wird. Dies hat nicht nur kommunikative Konsequenzen, sondern betrifft ihre soziale Anerkennung und Teilhabe. Dadurch gewinnt die Abwertung von Sprachen eine existenzielle Dimension, da sie mit Entmachtung und einem Gefühl fehlender Zugehörigkeit einhergeht. Gleichzeitig bleibt diese Form der sprachlichen Ausgrenzung für Sprecher*innen privilegierter Sprachen oft unsichtbar, da sie die Vorteile des sprachlichen Normsystems als gegeben und unproblematisch wahrnehmen. Die Untersuchung solcher Sprachhierarchien verdeutlicht, wie tief verwurzelt die Ideologie nationaler Einsprachigkeit ist und wie sie rassismusrelevante Strukturen in Lernräumen schafft. Die Autor*innen halten fest, dass nur durch eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage, welche Sprachen im Bildungssystem gefördert oder ausgeschlossen werden, ein Beitrag zur Dekonstruktion dieser ungleichen Machtverhältnisse geleistet werden kann. Dies erfordert nicht nur die Anerkennung von Mehrsprachigkeit, sondern auch eine Reflexion über ihre Hierarchisierung und deren gesellschaftliche Folgen (vgl. Knappik u. a. 2022, S. 231-232).

2.3 Mehrsprachigkeit und Bildungssystem

Bereits 2008 spricht Gogolin von einem „monolingualen Habitus“ in der „multilingualen Schule“ und liefert damit eine kritische Analyse des Bildungssystems hinsichtlich gesellschaftlicher Veränderungen. Staatliche Bildungsinstitutionen seien demnach von einem Habitus geprägt, der sich an der Einsprachigkeit in der dominanten Sprache orientiert, auch wenn viele Schüler*innen mehrsprachig aufwachsen (vgl. Gogolin 2008). Dieser Habitus entstand historisch im Zuge der Nationalstaatsbildung, bei der einheitliche Sprachgemeinschaften als politisches Ziel konstruiert wurden (vgl. Bourdieu und Thompson 2015). In der Bildungspolitik führt dieser Habitus zu einem stark assimilationsorientierten Ansatz. Sprachförderprogramme zielen häufig darauf ab, Kinder an die einsprachige Norm im Deutschen anzupassen, während Herkunftssprachen im Bildungskontext nur selten als Bildungsressource anerkannt werden. Erfolge beim Erhalt und Ausbau migrationsbedingter Mehrsprachigkeit beruhen meist nicht auf schulischen Angeboten, sondern auf informeller Unterstützung durch transnationale Netzwerke oder Communities (vgl. Fürstenau und Niedrig 2007). Die institutionelle Unterordnung von Herkunftssprachen zeigt sich zum Beispiel im

herkunftssprachlichen Unterricht, der oft nur einen marginalen Platz im Bildungssystem einnimmt und nicht Teil der regulären Curricula ist (vgl. Schmitz und Olfert 2013). Untersuchungen belegen zudem eine skeptische Haltung pädagogischer Fachkräfte gegenüber diesem Unterricht, was sprachliche Herrschaftsverhältnisse in Bildungsinstitutionen weiter verstärkt (vgl. Fürstenau und Huxel 2013). Diese Strukturen reproduzieren Ausgrenzung und benachteiligen Schüler*innen mit mehrsprachigem Hintergrund.

Nach Gogolin gelte Migrationsforschung als zentraler Bestandteil der Erziehungswissenschaft und stelle nicht mehr lediglich ein Randthema dar. Gogolins These zufolge sei das historisch monolingual orientierte Bildungssystem aufgrund der wachsenden Pluralität unzureichend und dysfunktional. Die Autorin kommt allerdings auch zu dem Ergebnis, dass erste Ansätze für Veränderung in Richtung einer inklusiveren sprachlichen Bildung erkennbar seien. Demnach zeigen Lehrkräfte teils Bereitschaft zur Anerkennung sprachlicher Vielfalt, wobei die Praxis häufig in traditionellen Mustern verhaftet bliebe (vgl. Gogolin 2008). Nun, 16 Jahre später, liegen Daten wie die genaue Aufschlüsselung der unterschiedlichen Erstsprachen in den einzelnen Bundesländern in Österreich in großer Zahl vor. Auch Förderangebote wie Deutschförderklassen und -kurse werden laufend diskutiert und erweitert. Damit ist Mehrsprachigkeit ein Thema, das aus der Gesellschaft nicht mehr wegzudenken ist und mit dem es bestmöglich umzugehen gilt.

Mecheril & Quehl untersuchen 2015 die Sprache der Schule und formulieren dabei eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. Dabei werden Schulen als Vermittlerinnen von Wissen und Ressourcen betrachtet, jedoch mit Einschränkungen. Der Erfolg hänge stets stark von der Einbindung individueller Ressourcen ab. Sprache diene als Schlüssel zur Erweiterung des individuellen Handlungsraums und zur Wissensvermittlung. Dabei werde die Sprache besonders bei Mehrsprachigkeit thematisiert. Die daraus resultierenden gesellschaftlichen Dominanzverhältnisse haben laut den Autor*innen einen direkten Einfluss auf den Bildungserfolg. Migrationspädagogik fordere, den Zusammenhang von Schulerfolg und Sprache über reine Sprachförderung hinaus zu betrachten. Dementsprechend formulieren Mecheril u. a. die Forderung nach einer migrationspädagogischen Perspektive, die Spracherwerb als soziales und kulturelles Kapital in der Schule begreift, sowie die

Förderung von Sprachkompetenzen als Schlüssel für eine gerechtere Bildung (vgl. Mecheril und Quehl 2015).

Deutlich weniger im (Forschungs)Interesse als Lösungsansätze hinsichtlich des schnellen Erlernens von Deutsch steht die Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung von unterschiedlichen Herkunftssprachen. Wie erwähnt, meint „Herkunftssprache“ nach Duden die „Sprache des Landes, aus dem jemand stammt“ (Duden, 2024), welche sich von jener Sprache des Landes, in dem man sich befindet, unterscheidet. Zwar erhebt der Ausdruck den Anspruch auf Neutralität, doch schwingt bei der Verwendung häufig eine negative Konnotation mit. Über die Wahrnehmung unterschiedlicher Herkunftssprachen und die Frage, welche Vorstellungen von Prestige und welche Stigmata damit verbunden sind, gibt es bisher noch wenig Forschung. Dem soll diese Arbeit entgegenwirken.

2.4 Empirische Studien zur Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit

Wissenschaftliche Studien zu den Einstellungen gegenüber unterschiedlichen Herkunftssprachen bei Lehramtsstudierenden (vgl. Akseki 2021) und Schüler*innen (vgl. Pokitsch 2022) liegen bereits vor. Die Ergebnisse beider Studien sollen im Folgenden kurz referiert werden.

Eine Studie unter Lehramtsstudierenden im Fach „DaZ Didaktik“ an der Ludwigs-Maximilians-Universität München zwischen 2015 und 2018 gibt Aufschluss über die „Aspekte der Herausbildung individueller Einstellungen zu Sprachen.“ (Akseki 2021) Ziel der Studie war die Erforschung der Wahrnehmung von Zwei- und Mehrsprachigkeit in Bildung und Gesellschaft sowie der Faktoren, welche individuelle Einstellungen zu Sprachen formen. Die Schwerpunkte der Befragung lagen dabei auf

- der Frage, wie sich die Dauer der Beschäftigung mit Sprachen auf Einstellungen auswirkt,
- den Faktoren, welche das sogenannte Prestige einer Sprache beeinflussen,
- und Maßnahmen zur Erhöhung des Ansehens von Sprachen mit geringem Prestige im Schulkontext.

Die Studie von Akseki (2021) bestand aus Multiple-Choice-Fragen sowie offenen Fragen. Durch die anonyme Befragung sollte die soziale Erwünschtheit der Antworten reduziert und die Aussagekraft der Ergebnisse erhöht werden. 158 Studierende wurden befragt. Zu den Hauptergebnissen zählen:

1. Es lässt sich eine positive Korrelation zwischen der längeren Beschäftigung mit einer Sprache und der positiveren Einstellung gegenüber dieser feststellen.
2. Häufig genannte Einflussfaktoren auf den Prestigestatus einer Sprache umfassten die Verbreitung der Sprache, die wirtschaftliche und politische Situation der Gebiete, in denen die Sprache gesprochen wird, der soziale Status der Sprecher*innen sowie der Klang und Unterschiede zur eigenen Erstsprache.
3. Die Steigerung des Sprachprestiges kann durch die Erhöhung der Sichtbarkeit und Wertschätzung für Sprachen mit niedrigem Prestige ermöglicht werden, beispielsweise durch die Integration in den Unterricht.

Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass die langfristige Auseinandersetzung der Studierenden mit einer Sprache dazu führt, die Wertschätzung zu fördern. Zudem würden Bildungsmaßnahmen wie die gezielte Thematisierung von Mehrsprachigkeit im Unterricht mit der Prestigesteigerung einzelner Sprachen einhergehen. Zuletzt nennt sie auch die Praxisrelevanz für den Schulunterricht. Das Lehramtsstudium könne demnach eine Basis für eine offene und differenzierte Haltung gegenüber allen Sprachen schaffen (vgl. Akseki 2021, S. 139-140). Auch Knappik u. a. (2022) formulieren einen Unterrichtsvorschlag und beziehen sich dabei auf Translanguaging als pädagogischen Ansatz. Dieser Ansatz fördere die soziale und kommunikative Identitätsbildung und betrachte Sprache als Werkzeug der Wissenskonstruktion. Das Ziel liege darin, Schüler*innen für die rassismusrelevanten Aspekte von Sprache zu sensibilisieren und ihnen zu ermöglichen, kritisch über Sprachhierarchien nachzudenken (vgl. Knappik u. a. 2022, 231-232).

Pokitsch verfolgt in ihrer Dissertation (2022) das Forschungsziel, zu untersuchen, wie Schüler*innen Sprache als Teil ihrer Identität und Selbstpositionierung im schulischen Kontext erleben und deuten. Der Fokus liegt dabei auf sprachbezogenen Subjektivierungsprozessen, genauer gesagt wie Sprache genutzt wird, um sich selbst und die Welt zu verstehen. Die Autorin kommt zu dem Ergebnis, dass Schüler*innen

Selbstpositionierungen in Bezug auf Sprache entwickeln, die zwischen Zugehörigkeit, Wertigkeit und Normen der sprachlichen Normalität pendeln. Dabei unterscheidet sie zwischen drei Modellsubjekten:

1. Lebensweltlich mehrsprachig,
2. normalisiert einsprachig und
3. bildungsidealisiert mehrsprachig.

Das Modell „lebensweltlich mehrsprachig“ beschreibt Sprachkompetenzen, die migrationsbedingt oder dialektal geprägt sind und von den Schüler*innen oft als minderwertig angesehen werden, insbesondere wenn sie in den schulischen Normen keine Wertigkeit erfahren. Diese Sprachformen werden im schulischen Umfeld meist nicht anerkannt oder sogar abgewertet, was die Schüler*innen dazu veranlasst, diese Sprachkompetenzen als „bildungsirrelevant“ oder „nicht verwertbar“ wahrzunehmen.

Die Position „normalisiert einsprachig“ bezieht sich auf eine monolinguale Orientierung, die in Bildungskontexten häufig bevorzugt wird. Schüler*innen streben in diesem Modell eine Anpassung an die Standardsprache an, was im schulischen Umfeld oft als Norm betrachtet wird. Diese einsprachige Norm wird idealisiert und als Voraussetzung für Bildungserfolg verstanden. Besonders bei Schüler*innen mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit führt dies häufig zu einer Abwertung der eigenen sprachlichen Vielfalt, da die Anpassung an die einsprachige Normalität als „bildungsfördernd“ angesehen wird.

Das dritte Modell, „bildungsidealisiert mehrsprachig“, beschreibt eine positive Bewertung der Mehrsprachigkeit – allerdings vorwiegend für Sprachen mit hohem Prestige, wie etwa Englisch oder Französisch. Diese Sprachkompetenzen werden im Bildungssystem gefördert und sind häufig Teil eines anerkannten und idealisierten Spracherwerbs. Schüler*innen, die sich an diese Modellvorstellung anpassen können, erreichen eine hohe soziale Anerkennung und Bildungserfolge. Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wird dagegen kaum in den Status dieser idealisierten Mehrsprachigkeit erhoben und bleibt oft abgewertet. Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass Schüler*innen dazu tendieren, sich an die monolinguale schulische Norm anzupassen, was zur Abwertung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit führen kann. Trotz einer gesellschaftlichen

Mehrsprachigkeitserfahrung, die Schüler*innen oft außerhalb der Schule machen, dominiert innerhalb der Bildungsinstitutionen eine einsprachige Normorientierung. Die Studie deutet darauf hin, dass soziale und regionale Unterschiede, wie etwa städtische versus ländliche Lebensräume, die Wahrnehmung und Bewertung von sprachlicher Vielfalt ebenfalls beeinflussen können. Es wird außerdem angemerkt, dass bisher wenig Forschung zur Rolle der sozialen Herkunft, insbesondere zur Dimension „Klasse,“ und deren Einfluss auf sprachbezogene Selbstpositionierungen vorliegt. Pokitsch zufolge sei weitere Forschung notwendig, um zu verstehen, wie diese soziale Komponente die sprachliche Identitätsbildung von Schüler*innen beeinflusst und welche spezifischen Herausforderungen und Möglichkeiten sie dabei mit sich bringt (vgl. Pokitsch 2022, S. 59-62).

Der dargestellte Forschungsstand zeigt deutlich, dass die Wahrnehmung und Bewertung von Herkunftssprachen ein vielschichtiges Thema ist, das von sozialen, historischen und bildungspolitischen Aspekten geprägt wird. Dabei wird eine Differenzierung zwischen prestigeträchtigen Sprachen und solchen, die oft mit Stigma behaftet sind, betont. Jedoch liegen bislang nur wenige Studien vor, die sich explizit mit den Wahrnehmungen von Lehrpersonen zu Herkunftssprachen befassen, insbesondere in Bezug auf deren eigene Migrationserfahrungen, soziale Kontakte zu Personen mit Migrationserfahrung und demografische Faktoren. Während Akseki (2021) und Pokitsch (2022) die Einstellungen von Lehramtsstudierenden bzw. Schüler*innen zu verschiedenen Sprachen untersuchen, fehlt eine gezielte Analyse, wie Lehrkräfte als zentrale Akteur*innen im Bildungssystem Herkunftssprachen wahrnehmen und welche individuellen Faktoren diese Wahrnehmung beeinflussen. Gerade der Einfluss eigener Migrationserfahrungen und sozialer Kontakte wurde bisher kaum berücksichtigt, obwohl diese Faktoren potenziell entscheidend für eine wertschätzende Haltung gegenüber sprachlicher Vielfalt sein könnten. Die im Zuge dieser Masterarbeit durchgeführte Studie schließt hier an, indem sie untersucht, inwiefern Lehrkräfte durch ihre persönlichen Erfahrungen und sozialen Berührungspunkte unterschiedliche Einstellungen zu Herkunftssprachen entwickeln und wie demografische Merkmale diese Wahrnehmungen prägen. Diese Analyse kann ein differenziertes Verständnis darüber liefern, wie Lehrkräfte als Vermittler*innen von Normen und Werten in Schulen die sprachliche Vielfalt beeinflussen und welche Maßnahmen möglicherweise zu einer positiveren Haltung gegenüber

Herkunftssprachen beitragen könnten. Damit soll diese Forschung einen Beitrag zur Vertiefung des Verständnisses leisten, wie soziale und individuelle Faktoren die sprachliche Inklusion und die Akzeptanz von Mehrsprachigkeit im Bildungskontext fördern oder hemmen.

3. (Neo)Linguizismus im Kontext Schule

Die Vorstellung, dass Sprachen klar trennbare und unterschiedlich benennbare Einheiten sind, beruht auf einer monolingualen Ideologie, die ihre Wurzeln in kolonialem Denken und epistemischer Gewalt hat. Die dominante Mehrheitsgesellschaft, die sich selbst als „monolingual“ versteht, hinterfragt diese Ideologie kaum, während mehrsprachige Sprecher*innen – insbesondere jene aus marginalisierten Gruppen – erleben, wie ihr Sprechen an künstlich konstruierten Sprachgrenzen gemessen und reguliert wird. Die hierarchisierende Einordnung von Sprachen ist dabei auf die vorgenommene Trennung und Benennung angewiesen, denn ohne sie wäre diese Kategorisierung nicht möglich (vgl. Knappik u. a. 2022, S. 221).

Diese sprachliche Hierarchisierung zeigt sich besonders im gesellschaftlichen Narrativ der nationalen Einheit, das eng mit der Verteidigung eines sogenannten „Natiolektivs“ verbunden ist. Menschen mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ werden innerhalb dieses Konstrukts dazu verpflichtet, ihre Staatsloyalität primär über die Beherrschung der nationalen Sprache zu beweisen. Deutschgebote in Schulen spielen eine zentrale Rolle bei der Aufrechterhaltung dieser Norm, indem sie das Sprechen des Deutschen zur Regel erheben und andere Sprachen gleichzeitig als unerwünscht markieren oder sanktionierbar machen. In diesem Kontext manifestiert sich (Neo-)Linguizismus als ordnendes und hierarchisierendes Prinzip: eine Form von Rassismus, die Menschen aufgrund ihrer Sprachverwendung diskriminiert, sei es durch ihre Sprechweise oder durch die Sprache selbst. Während Linguizismus häufig durch direkte Sprachverbote und Sanktionen sichtbar wird, operiert Neolinguizismus subtiler, indem er Sprachgebote als scheinbar neutrale, gar demokratisch legitimierte Maßnahmen tarnt – etwa mit der Begründung, dass Schüler*innen sie selbst eingefordert hätten oder dass dadurch die Deutschkompetenz gefördert würde. Doch tatsächlich werden mehrsprachige Praktiken sowie die komplexen sprachlichen und kulturellen

Zugehörigkeiten von Schüler*innen durch solche Maßnahmen systematisch unterbunden. Gleichzeitig verstärkt die diskursive Verbindung von Sprache und Nation die Vorstellung, Sprache und Kultur seien deckungsgleich. Neolinguizismus rechtfertigt somit nicht nur Sprachgebote oder -verbote, sondern trägt auch aktiv zur gesellschaftlichen Abwertung von Sprecher*innen bestimmter Sprachen bei, indem er ihnen subtil oder offen ihre Intelligenz, Leistungsfähigkeit oder kulturelle Zugehörigkeit abspricht (vgl. Knappik u. a. 2022, S. 222).

Ein konkretes Beispiel für die institutionalisierte Form dieses (Neo-)Linguizismus findet sich im österreichischen Schulsystem. Bei jeder Schulanmeldung werden üblicherweise bis zu drei im familiären Umfeld gesprochene Sprachen erfasst. Diese Information – formal als „Erstsprache“ bezeichnet – bleibt über die gesamte Schullaufbahn hinweg gespeichert und bildet die Grundlage für die Zuweisung zu Deutsch-Förderunterricht oder muttersprachlichem Unterricht, sofern genügend Anmeldungen vorliegen. Die erhobenen Daten fließen zudem in die Schulstatistik ein, wo eine klare Trennung zwischen „Deutsch“ und „anderen Erstsprachen“ vorgenommen wird. Dadurch entsteht eine scheinbar binäre Kategorisierung, die sprachliche Vielfalt auf eine oppositionelle Gegenüberstellung reduziert und so suggeriert, dass „nicht-deutsche“ Sprachen eine Abweichung von der Norm darstellen. Dies hat weitreichende Folgen für politische und öffentliche Debatten über Migration, Bildung und Sprache, in denen die zugrunde liegenden ideologischen Annahmen – insbesondere die Gleichsetzung von „Deutsch = Normalfall“ – meist unhinterfragt bleiben. Zudem bleibt unberücksichtigt, dass viele Eltern aus Angst vor Benachteiligung die tatsächlichen Familiensprachen nicht angeben oder dass Schüler*innen lediglich eine einzige „Muttersprachklasse“ besuchen dürfen, selbst wenn sie mehrere Erstsprachen sprechen (vgl. Busch 2015, S. 45-47).

Die monolinguale und kulturalisierende Bildungspolitik in Österreich wird der in vielen Klassenzimmern längst gelebten sprachlichen Vielfalt nicht gerecht. Beide Herangehensweisen stützen sich auf die Vorstellung getrennter Einsprachigkeiten und tragen so aktiv zur Reproduktion von Linguizismus bei, indem sie bestimmte Sprachen und Sprachpraktiken hierarchisieren und marginalisieren. Die schulische Realität für mehrsprachige Schüler*innen ist daher von einem doppelten Anpassungsdruck geprägt: Nicht nur müssen sie Deutsch erlernen, sondern sie müssen sich auch der

dominanten Sprachpraxis anpassen, während ihre Erstsprache oft als minderwertig oder unerwünscht betrachtet wird. Dies führt dazu, dass mehrsprachige Kinder ihre Erstsprachen weitgehend auf informelle Räume wie Pausengespräche oder Unterhaltungen außerhalb des Unterrichts beschränken müssen. Die selektive Struktur des österreichischen Schulsystems verstärkt diese Dynamik zusätzlich, da sprachliche Erwartungen und Anforderungen als Mechanismus zur Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheiten fungieren. Lehrer*innen, die selbst oft monolinguale Ideologien verinnerlicht haben, tragen dazu bei, indem sie Mehrsprachigkeit nicht als Ressource, sondern als Defizit betrachten. Besonders deutlich zeigt sich dies in der sprachlichen Hierarchisierung, die zwischen „Elitebilingualismus“ und „minderwertigem Bilingualismus“ unterscheidet: Während Sprachen wie Englisch oder Französisch als prestigeträchtig und wertvoll gelten, werden Minderheitensprachen – insbesondere jene, die mit Migration assoziiert werden – gesellschaftlich abgewertet. Diese Ungleichbewertung spiegelt sich in der impliziten Erwartung wider, dass Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch ihre Erstsprache in schulischen Kontexten zurückstellen oder gar vollständig durch Deutsch ersetzen (sollen). Diese Form des Linguizismus verankert die Vorstellung, dass sprachliche Vielfalt nicht zur Normalität gehört, sondern vielmehr als Hindernis betrachtet wird. Infolgedessen werden mehrsprachige Schüler*innen strukturell benachteiligt und in ihrer sprachlichen sowie kulturellen Identität unsichtbar gemacht (vgl. Dean 2019, S. 57-58).

4. Prestige und Stigma von Herkunftssprachen

Wie bei vielen Begriffen in den Sozialwissenschaften, zum Beispiel Einstellung, Persönlichkeit, Akzent, Sprache, Dialekt usw., leiden „Prestige“ und „Stigma“ als technische Bezeichnungen darunter, dass sie auch außerhalb des akademischen Bereichs weit verbreitet sind (vgl. Edwards 1996, S. 703). Die Begriffe werden wie folgt definiert:

Thus “stigma”, in figurative applications, means a mark of disgrace, a sign of censure or condemnation, or any unfavourable distinguishing characteristic. “Prestige” refers to influence or reputation derived from earlier achievements, associations or (especially) successes. (Edwards 1996, S. 703)

Es ist inzwischen eine linguistische Tatsache, dass die Elemente der Macht nicht in Sprachen oder Dialekten selbst innewohnen. Weder Sprachen noch Dialekte können

beispielsweise aufgrund ihres Vokabulars oder ihrer Grammatik als linguistisch überlegen oder unterlegen im Vergleich zu einer oder einem anderen angesehen werden. Die Vorstellung von „primitiven“ Sprachen ist nämlich vollständig widerlegt. Ein weiteres Argument, das in der linguistischen Debatte gelegentlich vorgebracht wird, besagt, dass bestimmte Sprachvarietäten zwar nicht linguistisch überlegen oder unterlegen sind, jedoch ästhetisch präferiert werden (könnten). Selbst wenn diese Annahme zutreffen sollte, wäre sie kein hinreichend belastbares Argument für strukturelle Machtasymmetrien, könnte jedoch eine Grundlage für die zugeschriebene Prestigezuschreibung einzelner Sprachformen bilden. Empirische Untersuchungen haben jedoch gezeigt, dass Rezipient*innen, die mit bestimmten Dialekten nicht vertraut sind, diese nicht systematisch hinsichtlich ihrer ästhetischen Qualitäten – beispielsweise Klangfarbe, Melodie oder subjektiv empfundene Angenehmheit – von sogenannten „minderwertigen“ Varietäten differenzieren können, selbst wenn jene innerhalb ihrer eigenen Sprachgemeinschaft positiv bewertet werden. Diese Forschung stützt somit die Hypothese der „auferlegten Norm“, die argumentiert, dass sprachliche Bewertungen nicht auf inhärenten Merkmalen beruhen, sondern vielmehr durch das bestehende Wissen über die Varietäten und insbesondere über deren Sprecher*innen determiniert werden (vgl. Edwards 1996, S. 704).

Die Zuschreibung von Prestige und Stigma an Sprachvarietäten ist somit kein linguistisch-inhärenter, sondern ein soziologisch konstruierter Prozess. Diese terminologischen Konzepte oder ihre Äquivalente lassen sich überall dort nachweisen, wo Gesellschaften eine soziale Schichtung aufweisen und verschiedene Sprachgemeinschaften interagieren. Dialektale Differenzierung geht in der Regel mit wertenden Zuschreibungen einher, ebenso wie sprachliche Kontakte zu Vergleichsprozessen führen. Aufgrund dieser Mechanismen sind sprachliche Bewertungen, sowohl positiver als auch negativer Natur, weit verbreitet. Denkbar ist allenfalls, dass in sehr kleinen oder stark isolierten Gemeinschaften sprachliche Unterschiede weniger stark hierarchisiert werden, da soziale Differenzierungen dort nur in begrenztem Maß ausgeprägt sind. Dies legt die Hypothese nahe, dass Prestige und Stigmatisierung historisch mit der zunehmenden Vernetzung von Gesellschaften korrelieren und dass die fortschreitende Globalisierung dazu beiträgt, dass auch kleinere Gemeinschaften immer stärker in wertende Diskurse eingebunden werden. Mit „isolierten Gemeinschaften“ sind in diesem Zusammenhang Gruppen gemeint, die

(aufgrund ihrer geografischen Lage, ihrer kulturellen Tradition oder anderer Faktoren) bislang nur wenig Kontakt mit größeren oder anderssprachigen Gemeinschaften hatten und daher tendenziell weniger ausgeprägte Hierarchien in Bezug auf Sprachgebrauch entwickelt haben (vgl. Edwards 1996, S. 703-704).

Insgesamt ist somit festzustellen, dass Differenzen im Macht- oder Prestigeverhältnis zwischen Sprachen oder Dialekten nicht auf deren inhärenten linguistischen oder ästhetischen Eigenschaften beruhen. Vielmehr resultieren sie aus sozialen Wahrnehmungsmechanismen, die eng mit der Sprecher*innengruppe und deren gesellschaftlicher Stellung verknüpft sind. Sprache fungiert folglich als Indikator sozialer Zugehörigkeit und wird in der öffentlichen Wahrnehmung mit den sozialen Charakteristika ihrer Sprecher*innen assoziiert. Es erscheint daher als ein natürlicher, wenngleich nicht logischer Prozess, dass Sprachvarietäten im Laufe der Zeit mit inhärenten positiven oder negativen Konnotationen belegt werden (vgl. Edwards 1996, S. 704).

Bereits 1990 definiert Haarmann Sprache als

nicht nur ein Kommunikationsmedium in dem Sinn, daß sie als Mittel des Nachrichtenaustausches über die Kanäle des gesprochenen und/oder geschriebenen Kode dient, und sie ist nicht nur ein System von Zeichen, mit dessen Hilfe das Weltbild einer Sprachgemeinschaft fixiert wird, sondern Sprache ist auch - und im besonderen - ein Medium, durch das dem Individuum die Identifizierung mit den sozialen und kulturellen Gegebenheiten seiner Umwelt ermöglicht wird. (Haarmann 1990, S. 1)

Dabei sei es einerseits wesentlich, wie sich ein Individuum selbst mit seinem Sprachgebrauch identifiziert sowie andererseits, wie ein*e Sprecher*in die Angehörigen anderer Sprachgemeinschaften und deren Sprachen kategorisiert. Haarmann spricht hierbei vom Aspekt der Selbstidentifizierung und jenem der Fremdkategorisierung (vgl. Haarmann 1990, S. 1). Sprache sei niemals wertneutral, wobei einer der wichtigsten Kernbegriffe im Wertungskomplex der des Prestige ist. Um sprachgebundene Prestigephänomene zu illustrieren, eignet sich besonders das Französische.

Das Französische besitzt sowohl innerhalb als auch außerhalb Frankreichs eine besondere Prestigevielfalt, die es zu einem bevorzugten Untersuchungsgegenstand der Sprachprestigeforschung macht. Dabei zeigt sich eine klare Hierarchisierung,

insbesondere in der Gegenüberstellung der französischen Einheitssprache und der Regionalsprachen, was auf eine sprachliche Dominanzpolitik hindeutet. Das Prestige des Französischen beruht auf zwei zentralen Aspekten: dem Statusprestige, das sich aus seiner offiziellen und gesellschaftlichen Bedeutung ableitet, und dem Korpusprestige, das sich auf seine sprachliche Normierung und die Tradition des Bon Usage zurückführen lässt – einer höfisch geprägten Sprachform, die als Ideal angesehen wurde. In vielen Regionen Europas und darüber hinaus fungierte das Französische über Jahrhunderte hinweg als Bildungssprache und Statussymbol. Dies erklärt, warum es nicht nur in Frankreich, sondern auch in anderen Ländern von gesellschaftlichen Eliten präferiert wurde. Ein besonders eindrucksvolles Beispiel hierfür bietet das 18. Jahrhundert, in dem das Französische in Ländern wie Deutschland und Russland unter Adligen oft nicht nur bevorzugt, sondern sogar besser beherrscht wurde als die jeweilige Landessprache. Selbst in Zeiten militärischer Auseinandersetzungen, etwa während der napoleonischen Kriege, blieb das Französische in der aristokratischen Elite Russlands die vorgezogene Umgangssprache (vgl. Haarmann 1990, S. 2-4).

Auch die Soziolinguistik hat Schwierigkeiten, Sprachprestige theoretisch zu definieren und methodologisch zu fundieren. Da Prestige oft mit irrationalen Wertungen behaftet ist, stellt sich die Frage, ob es sprachtheoretisch überhaupt präzise erfasst werden kann. Nach Haarmann (1990) sollte das wissenschaftliche Interesse darauf gerichtet sein, die Prestige-Sprache-Relation in eine umfassendere Sprachtheorie zu integrieren. Diese müsste sich von traditionellen Mustern lösen und über die reine Beschreibung linguistischer Strukturen hinausgehen (vgl. Haarmann 1990, S. 7-8).

Die Annahme, dass sprachliches Prestige und Stigma ausschließlich auf sozialen Bewertungen basieren, greift zu kurz: Zwar spielen gesellschaftliche Urteile eine zentrale Rolle, jedoch wäre es eine Fehleinschätzung anzunehmen, dass eine sprachlich aufgeklärtere und egalitärere Gesellschaft diese Bewertungen grundlegend verändern könnte. Zwei wesentliche Aspekte erschweren eine solche Entwicklung: Zum einen sind gesellschaftliche Hierarchien tief verwurzelt und schwer zu überwinden, zum anderen sind bestimmte Sprachvarietäten weniger für jene Funktionen entwickelt, die in modernen Gesellschaften als essenziell gelten. Minderheitensprachen wie Somali oder Guaraní verfügen zwar über nationale

Anerkennung, bleiben jedoch in einem globalen Kontext oft lokalisiert oder stigmatisiert. Eine theoretische Standardisierung und Modernisierung wäre zwar möglich, gestaltet sich jedoch in der Praxis als schwierig und führt selten dazu, dass diese Sprachen mit dominanten Weltsprachen wie Englisch oder Spanisch gleichziehen. Dies hat eine sich selbst verstärkende Dynamik zur Folge: Niedriges Prestige hemmt die sprachliche Entwicklung, treibt Sprecher*innen dazu, ihre Erstsprache zu vernachlässigen und begünstigt langfristig den Wechsel zu einer mächtigeren Sprache. Dadurch geraten zahlreiche Minderheitensprachen, etwa Friesisch, Walisisch, Korsisch oder Okzitanisch, in eine prekäre Lage, in der sowohl Prestige als auch Nutzung kontinuierlich zurückgehen. Die Reaktionsmöglichkeiten für Sprecher*innen stigmatisierter Varietäten sind begrenzt: Sie können die eigene Sprache vollständig aufgeben, sich durch sprachliche Anpassung an dominante Varietäten assimilieren oder versuchen, ihre Sprache durch Gruppenabgrenzung zu erhalten. Historisch gesehen wurde Zweisprachigkeit häufig als Zwischenlösung betrachtet, jedoch zeigen Untersuchungen, dass diese oft nur eine Übergangsphase auf dem Weg zu einer neuen Monolingualität darstellt. Trotz des geringen Prestiges vieler Sprachvarietäten bleibt die Frage, warum diese nicht vollständig verdrängt werden: Während pragmatische Gründe den Wechsel zu einer dominanten Sprache begünstigen, spielen identitätsstiftende Faktoren eine entscheidende Rolle für den Erhalt weniger prestigeträchtiger Varietäten. Sprache fungiert als Marker kultureller Zugehörigkeit und historischer Kontinuität, weshalb ihr symbolischer Wert gerade in Situationen des sprachlichen Rückgangs oder sozialer Marginalisierung noch verstärkt wird (vgl. Edwards 1996, S. 705-706).

5. Einflüsse auf die Wahrnehmung von Sprachen

Sprachwahrnehmungen werden als Hinweise verstanden, die Hörer*innen oder Leser*innen Rückschlüsse auf die Gruppenzugehörigkeit von Sprecher*innen ermöglichen und bestimmte Überzeugungen über diese Gruppe auslösen. Spracheinstellungen wiederum sind sozial geprägte, kollektiv verankerte metasprachliche Bewertungsmuster, die in der Sprachsozialisation erworben und in Interaktionen weitergegeben oder verändert werden. Sie unterscheiden sich von Sprachmeinungen dadurch, dass sie sowohl verbal als auch non-verbal zum Ausdruck

kommen können (vgl. Fischlhammer, Buchner, und Elspaß 2024, S. 250). Obwohl die Zahl bi- und multilingualer Schüler*innen in Österreich stetig steigt, bleibt das Bildungssystem weitgehend von einem monolingualen Habitus geprägt, der das Deutsche als dominante Sprache bevorzugt. Dieser monolinguale Normrahmen spiegelt sich in den gesetzlichen Lehrplänen wider, in denen etwa in der Handelsakademie die Beherrschung eines „korrekten Deutsch“ und der „besuchten Fremdsprachen“ als zentrales Bildungsziel festgelegt wird. Daraus ergibt sich, dass Herkunftssprachen – also die Erstsprachen vieler Schüler*innen, die nicht mit den unterrichteten Fremdsprachen übereinstimmen – im schulischen Alltag kaum berücksichtigt werden. Weder wird ihnen von Seiten des Ministeriums Aufmerksamkeit geschenkt, noch erhalten sie institutionellen Raum im Unterricht (vgl. Fischlhammer, Buchner, und Elspaß 2024, S. 252). Die ablehnende Haltung gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ist eng mit einem defizitorientierten Blick auf bestimmte Sprachen verbunden. Während etablierte Fremdsprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch einen hohen gesellschaftlichen Status genießen und flächendeckend unterrichtet werden, erfahren Minderheitensprachen wie Burgenlandkroatisch oder Romani nur eine begrenzte Förderung. Migrationssprachen wie Türkisch, Arabisch oder Bosnisch-Kroatisch-Serbisch werden meist nur in freiwilligen Herkunftssprachkursen berücksichtigt – viele andere, wie Kurdisch oder Usbekisch, gar nicht. Diese sprachpolitisch geprägte negative Bewertung der eigenen Sprache führt dazu, dass Mehrsprachigkeit im Bildungssystem eher als Hindernis denn als Ressource wahrgenommen wird (vgl. Fischlhammer, Buchner, und Elspaß 2024, S. 253-254). Die Studie von Fischlhammer u. a. (2024) untersuchte den Umgang mit nicht-deutschen Sprachen an österreichischen Schulen aus der Perspektive von Lehrer*innen und Schüler*innen. Dabei wurden insbesondere Wahrnehmungen und Einschätzungen zum Sprachgebrauch in verschiedenen schulischen Kontexten sowie Zuschreibungen zu den Charaktereigenschaften der Sprecher*innen analysiert. Zu den Hauptergebnissen zählt unter anderem die Erkenntnis der unterschiedlichen Wahrnehmung monolingualer und mindestens bilingualer Schüler*innen sowie der Lehrkräfte. Schüler*innen, die nur Deutsch sprechen, bewerten den Wechsel in nicht-deutsche Sprachen kritischer als bilingual aufgewachsene Schüler*innen oder Lehrkräfte. Besonders verbreitet ist die Sorge, dass ein Sprachwechsel genutzt werden könnte, um sich in einer „Geheimsprache“ über andere auszutauschen. Ein

weiteres wichtiges Ergebnis ist die Tatsache, dass entgegen der Annahme, Lehrpersonen würden einen streng monolingualen Unterricht bevorzugen, diese häufig eine tolerante Haltung gegenüber Sprachwechseln im Unterricht äußerten (vgl. Fischlhammer, Buchner, und Elspaß 2024, S. 278-280).

Die Frage nach möglichen Schutzmaßnahmen für bedrohte oder stigmatisierte Sprachen ist komplex: Da der Status einer Sprache eng mit der sozialen Stellung ihrer Sprecher*innen verknüpft ist, lässt sich ihr Rückgang nicht einfach durch Interventionen aufhalten. Eine mögliche Strategie wäre es, exklusive Funktionsbereiche für gefährdete Sprachen zu schaffen. In der Praxis erweist sich dies jedoch als schwierig, da solche künstlich geschaffenen Domänen oft instabil sind und langfristig unter dem Druck dominanter Sprachen zusammenbrechen. Notwendig wären vielmehr „Domänen der Notwendigkeit“, in denen die betreffende Sprache unabdingbar bleibt. Damit gemeint ist, dass eine Sprache dort fest verankert sein muss, wo sie für ihre Sprecher*innen als unverzichtbar gilt, wie in zentralen Institutionen oder Bereichen des kulturellen Lebens (vgl. Edwards 1996, S. 707-708).

II. Empirische Untersuchung

6. Methodische Vorgehensweise

Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurde eine qualitative Studie in Form von leitfadengestützten Interviews durchgeführt. Die qualitative Sozialforschung stellt eine *empirische* Forschungsmethode dar, die auf Erfahrungen beruht, „auf Beobachtungsdaten, die aus einer erfahrbaren Welt stammen“ (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 13). Die qualitative Erhebung findet nicht unter Laborbedingungen statt und ist daher nicht mit standardisierten Fragebogenerhebungen vergleichbar. Stattdessen handelt es sich um eine Feldforschung, wobei das "Feld" nicht als fest umrissener Ort verstanden wird, sondern als ein komplexes soziales Geflecht, das mit anderen Feldern verbunden ist. Neben der Abgrenzung des Forschungsfeldes spielen soziale Kontexte, Netzwerke, Orte und Interaktionen eine zentrale Rolle. Der Zugang zum Feld sowie dessen Erschließung

sind essenzielle Schritte, die den gesamten Forschungsprozess prägen und beeinflussen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 57-60).

Für diese Studie wurden fünf Lehrpersonen aus unterschiedlichen Schulstandorten in Wien befragt. Bei der Auswahl der Interviewpartner*innen sollte darauf geachtet werden, dass sie an Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationserfahrungen unterrichten. Zunächst wurden personenspezifische Daten erhoben, danach folgten einige Fragen zur eigenen Wahrnehmung unterschiedlicher Sprachen. Die Zielgruppen umfassen Personen verschiedenen Alters mit und ohne Migrationserfahrungen, Personen mit Deutsch als Erstsprache und Personen mit anderer Erstsprache beziehungsweise anderen Erstsprachen als Deutsch sowie Personen mit unterschiedlichen Berührungspunkten mit Menschen mit Migrationserfahrungen. Anschließend wurden die erhobenen Daten analysiert und mithilfe von Fachliteratur in einen wissenschaftlichen Kontext gesetzt.

6.1 Forschungsethik und Gütekriterien

Zu den „klassischen“ Gütekriterien der empirischen Forschung zählen die Gültigkeit der Aussagen (Validität), die Zuverlässigkeit der Datenerhebung (Reliabilität) sowie die Repräsentativität der Datenauswahl (Objektivität). Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) definieren jene Kriterien wie folgt:

Validität

Der Begriff der Validität stellt die Frage, inwieweit wissenschaftliche Konstrukte den realen Phänomenen entsprechen, die untersucht werden. Statt eines festen Außenkriteriums, wie es bei quantitativen Verfahren der Fall ist, orientiert sich die Validität bei der qualitativen Forschung an der Nähe zum untersuchten Phänomen. Wissenschaftliche Konstrukte gelten dann als valide, wenn sie verdeutlichen können, wie gesellschaftliche Tatsachen kommuniziert und hergestellt werden (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 25-28).

Reliabilität

Reliabilität bezeichnet in der empirischen Forschung die Genauigkeit und Reproduzierbarkeit der Forschungsergebnisse. In qualitativen Verfahren werden

Beobachtungen nicht vorab durch standardisierte Indikatoren definiert, sondern als sinnstrukturierte soziale Produkte erfasst, deren theoretisches Potenzial erst durch eine spätere Interpretation erarbeitet wird. Reliabilität bedeutet hier nicht die exakte Wiederholbarkeit der Messung, sondern die Reproduzierbarkeit und Nachvollziehbarkeit von Strukturen und Prozessen in den Daten (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 29-31).

Objektivität

Objektivität bedeutet, dass die Untersuchungsergebnisse unabhängig von jener Person bleiben, die das Messinstrument anwendet. Ziel ist es, Verzerrungen durch subjektive Einflüsse zu minimieren und die intersubjektive Überprüfbarkeit sicherzustellen. In der qualitativen Forschung sollen demnach Bedingungen geschaffen werden, die es den an der Untersuchung teilnehmenden Personen ermöglichen, ihre eigene Ausdrucksweise frei zu entfalten, ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten. Kommunikationsprozesse zwischen Forschenden und Erforschten werden als sozial eingebettete Interaktionen verstanden. Objektivität in der qualitativen Forschung bedeutet nicht, dass der Forschungsprozess völlig neutral ist, sondern dass die zugrundeliegenden Kommunikationsregeln und Standards im Forschungsprozess offengelegt werden (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 32-33).

Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) bedeute Forschungsethik, während des gesamten Forschungsprozesses mögliche Konsequenzen für alle Beteiligten im Blick zu behalten. In der Forschung mit Menschen stellen sich zahlreiche ethische Fragen. Diese betreffen nicht nur den Schutz der Proband*innen, sondern auch die Verantwortung der Forschenden. Zum einen ist es wichtig, die Beziehung zu den Proband*innen respektvoll zu gestalten, regelmäßig zu reflektieren und behutsam wieder aufzulösen. Sensible Themen können bei den Befragten emotionale Reaktionen hervorrufen, was auch als entlastend und positiv wahrgenommen werden kann. Zum anderen müssen Daten sicher aufbewahrt und anonymisiert werden, um vor unberechtigtem Zugriff geschützt zu sein. Dabei gilt es, personenbezogene Daten getrennt vom eigentlichen Forschungsmaterial zu speichern und die rechtlichen Datenschutzrichtlinien einzuhalten. Zudem muss bei der Veröffentlichung von Forschungsergebnissen sichergestellt werden, dass Befragte nicht wiedererkannt

oder diskreditiert werden. Trotzdem muss die wissenschaftliche Integrität gewahrt bleiben. Ein zentraler Konflikt besteht darin, dass qualitative Daten durch eine enge Forschungsbeziehung mit den Befragten entstehen, aber später in objektivierbare Daten umgewandelt und für Dritte nutzbar gemacht werden sollen. Das Forschungsdatenmanagement, das die Erhebung, Speicherung und Weitergabe von Daten umfasst, muss daher gewährleisten, dass der Schutz der Befragten mit der Nachnutzung der Daten in Einklang gebracht wird (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 45-48).

6.2 Interviewverfahren

Das Interview gehört zu den zentralen Verfahren der qualitativen Forschung. Zumeist werden sogenannte „halb-“ oder „teilstrukturierte Interviews“ präferiert. Interviews werden als Ereignisse angesehen „in denen über Meinungen, Motive oder soziale Praxis berichtet wird, teilweise verbunden mit dem Anspruch, Wirklichkeit ‚abbilden‘ zu können.“ (Mey und Mruck 2020, S. 316) Es existiert eine Fülle an Interviewvarianten, wobei einige der wichtigsten Verfahren im Folgenden vorgestellt werden sollen.

Aufgrund der Fülle an unterschiedlichen Verfahren kann es für Forschende schwierig sein, einen Überblick zu behalten und eine begründete Auswahl zu treffen. Je nach Fragestellung mag auch eine Kombination von Elementen unterschiedlicher Interviewverfahren sinnvoll erscheinen,

zumal es im Rahmen eines qualitativen Forschungsstils erforderlich ist, Methoden mit Blick auf die jeweilige Untersuchungsfrage ggf. anzupassen und zu modifizieren, indem Verfahrensweisen [...] verknüpft werden, wenn es die methodologischen Basisannahmen erlauben [...]. (Mey und Mruck 2020, S. 324)

Im Zuge dieser Arbeit werden problemzentrierte Interviews durchgeführt, wobei die jeweils Befragten als Expert*innen beziehungsweise Spezialist*innen ihrer Tätigkeit angesehen werden, weshalb die Technik auch als Expert*inneninterview bezeichnet werden kann (vgl. Mey und Mruck 2020, S. 324). Wesentlich neben der Interviewtechnik sind vor allem die Auswahl der Teilnehmenden, der Einsatz eines Leitfadens sowie die Art der Aufzeichnung und letztlich die Auswertung.

Psychoanalytisch-orientierte Interviews

Hierzu zählen das Tiefeninterview, das szenische Interview und das themenzentrierte Interview. Beim Tiefeninterview, das aus dem psychotherapeutischen Kontext stammt, wird mit speziellen Befragungstechniken wie Rekapitulation, Spiegeln oder dem Aufgreifen von Schlüsselwörtern gearbeitet, um die Befragten zum Erzählen zu veranlassen. Beim szenischen Interview hingegen sind die psychologischen Grundregeln der freien Assoziation zentral. Hier sollen sich die Interviewenden möglichst im Hintergrund halten. Auch mit dem themenzentrierten Interview sollen latente Sinngehalte auf Basis subjektiver Sinnbezüge erhoben werden (vgl. Mey und Mruck 2020, S. 318).

Narratives Interview

Das narrative Interview gilt als zentrale Methode, um biografische Prozesse und damit verbunden Deutungsmuster zu erfassen. In der Regel wird kein Leitfaden eingesetzt, das Interview verläuft in drei Schritten:

1. Eröffnung
2. Nachfrageteil
3. Bilanzierung

Die Interviewten sollen dabei subjektiv Bedeutsames hervorheben und gleichzeitig so detailliert und ausführlich wie möglich sein.

Bei der Anwendung des narrativen Interviews wird sehr viel Wert auf die „erzählgenerierende“ Eröffnungsfrage gelegt, die eine Stegreiferzählung hervorrufen soll. Auch im Nachfrageteil sollen durch sog. „immanente Nachfragen“ weitere Erzählungen generiert werden. Erst der dritte Teil des Interviews zielt auf eine abstraktere Darstellung und auf andere Textsorten. (Mey und Mruck 2020, S. 318)

Problemzentriertes Interview

Das problemzentrierte Interview grenzt sich explizit von dem narrativen ab, da die Interviewsituation viel stärker als kommunikatives Geschehen verstanden wird. Fragen der Interviewenden erfüllen eine Explorationsfunktion.

Zu den Fragetypen, durch die das Interview „gesteuert“ und (gemeinsam mit den Befragten) gestaltet werden kann, gehören insbesondere die „allgemeinen Sondierungen“, die im Dienste der „Materialgenerierung“ stehen („Sachnachfragen“ und „Erzählaufforderungen“) und die „spezifischen Sondierungen“, die basierend auf gesprächspsychologischen Überlegungen auf eine „diskursive Verständnisgenerierung“ zielen („Zurückspiegelung“, „Verständnisfragen“ und „Konfrontation“). (Mey und Mruck 2020, S. 318)

Die Interviewtechnik folgt keinem festen Ablauf, somit können die Interviewenden je nach Notwendigkeit und konkretem Forschungsvorhaben strukturierend und nachfragend in das Gespräch eingreifen. Dennoch sollten sie das Gespräch als ein dialogisch-diskursives Vorgehen verstehen und dabei keine dominierende Haltung einnehmen (vgl. Mey und Mruck 2020, S. 320).

Halbstrukturiertes Interview

Diese Technik beruht auf zwei Teilen: Zunächst werden im ersten Teil über offene Fragen explizite Annahmen subjektiver Theorien ermittelt. Über theoriegeleitete Fragen werden implizite Wissensbestände eruiert. Die Aussagen aus diesem Teil werden anschließend in einem zweiten Teil gemeinsam strukturiert und kommunikativ validiert (vgl. Mey und Mruck 2020, S. 320-321).

Expert*inneninterview

Hierbei werden die Interviewten als Akteur*innen in dem von ihnen repräsentierten Funktionskontext angesprochen. Die eigene Biografie rückt dabei in den Hintergrund. Oft bleibt allerdings vage, wer als Expert*in oder Spezialist*in gilt. Diese Bestimmung lässt sich lediglich mit Hinblick auf die entsprechende Forschungsfrage treffen (vgl. Mey und Mruck 2020, S. 321). Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) verfüge ein*e Expert*in über ein besonderes Wissen, das andere nicht besitzen. Dieses Sonderwissen kann sowohl durch fachliche Ausbildung, Berufserfahrung als auch durch spezifische Lebenszusammenhänge entstehen. Expert*inneninterviews kommen vor allem dann zum Einsatz, wenn die Forschung sich für spezifisches Fachwissen interessiert, das für die Analyse sozialer Prozesse oder institutioneller Rahmenbedingungen relevant ist (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 155).

6.3 Auswahl der Teilnehmenden

In der Regel werden Interviews als Dyade geführt mit einer interviewenden und einer interviewten Person. In einigen Fällen können auch zwei Befragende eingesetzt werden, wobei dies vermieden werden sollte, wenn das dadurch entstehende Ungleichgewicht ein „Verhör“-Setting erzeugt. Die Daten, die am Ende eines Interviews vorliegen, sind – unabhängig von Art und Zahl der Teilnehmenden – nur zu einem Teil der Methode und dem Interviewarrangement geschuldet. Viel eher hängen sie von der je konkret stattfindenden Begegnung zwischen Subjekten ab. Die je

spezifischen Konstellationen – sei es hinsichtlich des gleichen/unterschiedlichen soziokulturellen Milieus, Alters, Geschlechtes etc. – beeinflussen maßgeblich, was im Interview gesagt wird (vgl. Mey und Mruck 2020, S. 324-325).

Die Auswahl der Interviewpartner*innen richtet sich nach der Frage, welches spezifische Expert*innenwissen im Fokus der Untersuchung steht. Eine zentrale Herausforderung bei der Befragung von Expert*innen besteht darin, Personen zu identifizieren, die tatsächlich über das relevante „Betriebs-“ oder „Deutungswissen“ verfügen. Dies gestaltet sich häufig schwieriger als zunächst angenommen, und es kann vorkommen, dass sich im Verlauf des Gesprächs zeigt, dass man nicht die passende Person befragt hat. Daher ist es wichtig, sowohl zu Beginn als auch während des Forschungsprozesses immer wieder zu prüfen, welche Personen mit den institutionellen Abläufen im betreffenden Bereich vertraut sind und fundierte Auskünfte geben können (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 157-158).

Im Rahmen der vorliegenden qualitativen Untersuchung wurden insgesamt fünf leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen an Wiener Pflichtschulen geführt. Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte gezielt nach dem Kriterium der Diversität, um möglichst unterschiedliche Perspektiven auf die Wahrnehmung von Herkunftssprachen im schulischen Kontext zu erfassen. Dabei wurde auf eine ausgewogene Zusammensetzung hinsichtlich Alter, Geschlecht, Berufserfahrung, sprachlicher Biografie sowie Migrationserfahrungen geachtet. Bewusst wurden sowohl Lehrpersonen mit Deutsch als Erstsprache als auch solche mit anderen Herkunftssprachen einbezogen. Ebenso umfasst die Stichprobe sowohl Personen mit als auch ohne eigene Migrationserfahrungen. Durch diese vielfältige Zusammensetzung der Befragten konnten besonders aufschlussreiche Aussagen im Hinblick auf die Forschungsfragen generiert werden.

Die befragten Personen lassen sich wie folgt beschreiben:

- Interviewpartnerin 1 ist 35 Jahre alt, weiblich, und unterrichtet seit insgesamt sieben Jahren an Wiener Mittelschulen. Ihre Erstsprache ist Deutsch, sie verfügt nicht über eigene Migrationserfahrungen.
- Interviewpartner 2 ist ein 53-jähriger Lehrer mit Unterrichtserfahrung seit dem Jahr 2006. Auch seine Erstsprache ist Deutsch, und er hat keine persönlichen

Migrationserfahrungen gemacht. Er unterrichtete an verschiedenen Schulformen, darunter Berufsschulen und überbetriebliche Ausbildungszentren.

- Interviewpartnerin 3 ist 25 Jahre alt und unterrichtet seit zwei Jahren. Ihre Erstsprache ist Ukrainisch, sie ist selbst von Migration betroffen und bringt damit eine eigene biografische Erfahrung in die Thematik ein.
- Interviewpartner 4 ist männlich, 52 Jahre alt, und seit über zehn Jahren als Lehrer tätig. Er wuchs mit Serbisch als Erstsprache auf und hat ebenfalls Migrationserfahrungen, die seine Perspektive auf sprachliche und kulturelle Diversität im Schulkontext prägen.
- Interviewpartner 5 ist 64 Jahre alt, männlich, und unterrichtet seit insgesamt 15 Jahren in Wien. Zuvor war er 30 Jahre lang als Marineoffizier tätig, wobei auch dort Unterrichtstätigkeiten Teil seines Berufs waren. Er ist selbst Migrant und stammt aus einem mehrsprachigen familiären Umfeld. Seine Erstsprache ist nicht explizit benannt, jedoch bringt er durch seinen biografischen Hintergrund und seine langjährige Auslandserfahrung eine ausgeprägt multikulturelle Perspektive in die Untersuchung ein.

Die bewusste Wahl der Sample-Zusammensetzung erlaubt einen explorativen Vergleich zwischen Lehrpersonen mit und ohne Migrationserfahrung sowie mit und ohne deutscher Erstsprache, was im Sinne der Forschungsfragen eine differenzierte Analyse der Sprachwahrnehmung ermöglicht.

Interviewperson	Geschlecht	Alter	Berufserfahrung	Erstsprache	Migrationserfahrung
1	weiblich	35	7 Jahre	Deutsch	Nein
2	männlich	53	über 19 Jahre	Deutsch	Nein
3	weiblich	25	2 Jahre	Ukrainisch	Ja
4	männlich	52	über 10 Jahre	Serbisch	Ja
5	männlich	64	Über 15 Jahre	Französisch	Ja

Tabelle 5: Beschreibung Sample

6.4 Leitfadeneinsatz

Expert*innengespräche werden in der Regel als Leitfadeninterviews gestaltet. Dabei wird der Leitfaden häufig als eine Liste von Sachfragen verstanden, die aus dem Forschungsinteresse abgeleitet sind und von der interviewten Person beantwortet werden sollen. Die Vorbereitung der befragenden Person konzentriert sich dabei

üblicherweise darauf, die relevanten Fragen zu formulieren und sie in eine sinnvolle thematische Reihenfolge zu bringen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 158).

Leitfäden können mehrere Funktionen erfüllen:

Im Vorfeld eines Interviews helfen sie den Forschenden, das eigene Wissen zu organisieren, zu explizieren und mit Teamkolleg/innen zu diskutieren. Kurz vor dem Interview können die wichtigen Fragen(bereiche) nochmals in Erinnerung gerufen werden. Im Gespräch selbst sollte auf den Leitfaden [...] nur dann zurückgegriffen werden, wenn es zu Stockungen kommt oder die Interviewenden den „Faden“ verloren haben. Am Ende des Interviews kann der Leitfaden im Sinne einer Checkliste dazu dienen zu prüfen, ob alle wichtigen Fragen gestellt bzw. im Interview angemessen angesprochen wurden. (Mey und Mruck 2020, S. 327)

Ein Leitfaden sollte nicht mehr als zwei Seiten mit acht bis fünfzehn Fragen umfassen. Pro Themenbereich empfiehlt sich eine Einstiegsfrage, woraufhin konkrete Nachfragen sowie Aufrechterhaltungsfragen folgen können. Bezüglich der Frage, ob ein Leitfaden lediglich Stichworte oder gänzlich ausformulierte Fragen enthalten soll, gibt es unterschiedliche Standpunkte (vgl. Mey und Mruck 2020, S. 327).

Für die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviews wurde der folgende Leitfaden entwickelt, der ausformulierte Fragen enthält. Zu jedem der fünf Themenbereiche wird zunächst die Einstiegsfrage gestellt. Eine Nach- oder Aufrechterhaltungsfrage wird ausschließlich dann formuliert, wenn die befragte Person eine besonders knapp gehaltene Antwort gibt.

Einleitung

- Begrüßung und Vorstellung des Forschungsziels
- Hinweis auf die Anonymisierung und den Datenschutz
- Einladung zu offenen Antworten: „Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.“
- Einverständnis zur Aufnahme des Interviews

Themenbereich 1: Allgemeine Haltung zu Sprachen und Herkunftssprachen

- Einstiegsfrage: Wie würden Sie Ihre allgemeine Haltung gegenüber verschiedenen Sprachen beschreiben?
- Nachfrage: Gibt es bestimmte Sprachen, die Sie mit positiven oder negativen Assoziationen verbinden?

- Aufrechterhaltungsfrage: Warum glauben Sie, dass einige Sprachen stärker mit gesellschaftlichen Vorurteilen verbunden sind als andere?

Themenbereich 2: Eigene Migrationserfahrungen

- Einstiegsfrage: Haben Sie persönliche Migrationserfahrungen gemacht oder Verbindungen zu Personen mit Migrationserfahrungen?
- Nachfrage:
 - Falls ja: Wie haben diese Erfahrungen Ihre Wahrnehmung unterschiedlicher Sprachen geprägt?
 - Falls nein: Denken Sie, dass Ihre Wahrnehmung anders wäre, wenn Sie Migrationserfahrungen gemacht hätten?
- Aufrechterhaltungsfrage: Welche Rolle spielt aus Ihrer Sicht die eigene Migrationsgeschichte bei der Beurteilung von Sprachen im Bildungsalltag?

Themenbereich 3: Soziale Berührungspunkte

- Einstiegsfrage: Inwiefern hatten Sie in Ihrem Berufs- oder Privatleben Berührungspunkte mit mehrsprachigen Personen oder Personen mit Migrationsgeschichte?
- Nachfrage: Welche Erfahrungen haben Sie dabei gemacht? Gibt es Erlebnisse, die Ihre Haltung zu Herkunftssprachen besonders beeinflusst haben?
- Aufrechterhaltungsfrage: Glauben Sie, dass der Kontakt zu mehrsprachigen Kolleg*innen, Schüler*innen oder Eltern Ihre Einstellung zu Sprachen verändert hat?

Themenbereich 4: Demografische Faktoren

- Einstiegsfrage: Inwieweit glauben Sie, dass Alter, Geschlecht oder regionale Prägungen Ihre Wahrnehmung von Herkunftssprachen beeinflussen?
- Nachfrage: Haben Sie das Gefühl, dass ältere oder jüngere Kolleg*innen andere Haltungen gegenüber Herkunftssprachen haben? Wenn ja, warum könnte das so sein?

- Aufrechterhaltungsfrage: Gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung von Herkunftssprachen zwischen Kolleg*innen aus städtischen und ländlichen Gebieten?

Themenbereich 5: Wahrnehmung und Rangordnung von Sprachen

- Einstiegsfrage: Gibt es Sprachen, die aus Ihrer Sicht mehr oder weniger wertgeschätzt werden?
- Nachfrage: Warum denken Sie, dass diese Rangordnungen existieren?
- Aufrechterhaltungsfrage: Wie wirken sich diese Wahrnehmungen auf den Umgang mit Schüler*innen aus, die diese Sprachen sprechen?

Abschluss

- Zusammenfassung: Gibt es etwas, das Sie hinzufügen oder ergänzen möchten?
- Dank für die Teilnahme und das Teilen Ihrer Perspektiven
- Erklärung der nächsten Schritte (z. B. Auswertung der Daten und Rückmeldung)

6.5 Aufzeichnung und Auswertung

Die im Zuge dieser Arbeit durchgeführten Interviews wurden als Audiodateien aufgezeichnet und in weiterer Folge transkribiert. Für die Auswertung wurde die inhaltlich-semantische Transkription nach Dresing und Pehl (Dresing und Pehl 2018) gewählt. Dieses Verfahren liefert eine wortgetreue Verschriftlichung, glättet jedoch Dialekt- und Lautsprachanteile in Richtung Standarddeutsch, sodass der Sinngehalt der Aussagen klar erkennbar bleibt und gleichzeitig eine hohe Lesbarkeit erreicht wird. Pausen ab drei Sekunden „(...)“ werden erfasst; Stottern, irrelevante Wortdoppelungen oder abgebrochene Silben werden dagegen nach definierten Regeln eliminiert. Jeder Beitrag erhält einen eigenen Absatz, getrennt durch eine Leerzeile, und wird mit S1 (Interviewer*in) bzw. S2 (befragte Person) sowie Zeitmarken ausgewiesen. Diese Transkriptionsform wurde gewählt, weil sie ein optimales Verhältnis von Detailtiefe zu Analyseaufwand bietet: Für das vorliegende Forschungsvorhaben steht die inhaltliche Rekonstruktion von Deutungsmustern im Vordergrund, nicht die feinstufige Untersuchung prosodischer Merkmale (vgl. Dresing

und Pehl 2018). Die Regeln nach Dresing und Pehl sind in der qualitativen Inhalts- und Themenanalyse weit verbreitet. Ihre klare Vorgabe macht Transkripte aus unterschiedlichen Studien gut vergleichbar und mehrere Codierer*innen können damit zuverlässig arbeiten. Weil lautsprachliche Besonderheiten geglättet werden, geht die anschließende Kodierung schneller, ohne dass der Sinn verloren geht.

Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, Texte systematisch zu analysieren, indem das Material schrittweise mithilfe eines theoriegeleiteten und am Material entwickelten Kategoriensystem bearbeitet wird (vgl. Mayring 2023, S. 98). Mayring (2023) schlägt dabei drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse vor:

1. Zusammenfassung: Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist.
2. Explikation: Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.
3. Strukturierung: Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen. (Mayring 2023, S. 98)

Mit Hilfe der inhaltsanalytischen Zusammenfassung lassen sich in weiterer Folge induktive Kategorien bilden. Diese Technik wurde im Zuge dieser Arbeit angewandt und soll anhand der untenstehenden Grafik verdeutlicht werden.

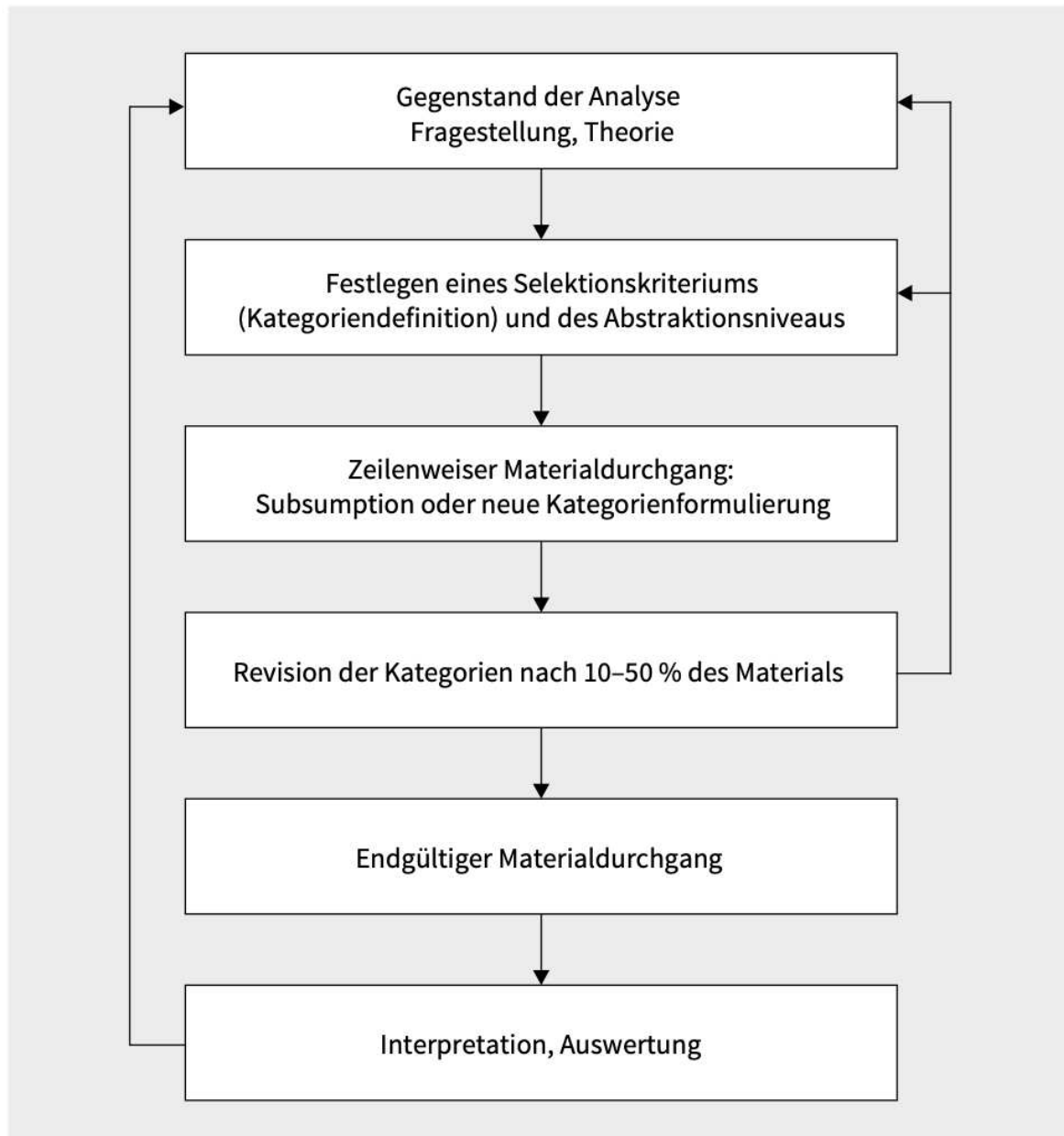


Abbildung 1: Induktive Kategorienbildung nach Mayring (Mayring 2023, S. 99)

Bei der induktiven Kategorienbildung wird der Analyseprozess schrittweise durchgeführt. Zunächst werden die Kategorien entsprechend dem Forschungsinteresse definiert. Anschließend wird das Material gründlich untersucht. Hierfür wird der zuvor transkribierte Text zeilenweise analysiert und nach passenden Stellen für die jeweiligen Kategorien durchsucht. Wird eine passende Textstelle gefunden, so wird eine neue Kategorie gebildet und benannt. Weitere passende Textstellen werden dieser Kategorie zugeordnet. Nach der Untersuchung von 10–50 % des Materials wird das Kategoriensystem überarbeitet, um Überlappungen zu vermeiden und sicherzustellen, dass die Kategorien logisch und klar definiert sind. Das

Ergebnis ist ein Set an Kategorien, denen spezifische Textstellen zugeordnet sind. Dieses Kategoriensystem dient als Grundlage für weitere Interpretationen und Auswertungen (vgl. Mayring 2023, S. 99-100).

7. Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt. Grundlage der Auswertung bilden fünf leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen unterschiedlicher demografischer und sprachlicher Hintergründe, die anhand eines deduktiv-induktiven Kategoriensystems ausgewertet wurden. Ziel war es, Einsichten darüber zu gewinnen, wie Lehrpersonen die sprachliche Vielfalt im schulischen Alltag wahrnehmen und in welchem Maße biografische, soziale sowie strukturelle Faktoren diese Wahrnehmung beeinflussen.

Die Ergebnisse gliedern sich entsprechend der Forschungsfragen in drei thematische Schwerpunkte: Zunächst wird beleuchtet, wie Lehrpersonen Herkunftssprachen wahrnehmen und inwiefern eigene Migrationserfahrungen oder deren Abwesenheit diese Wahrnehmung prägen (Kapitel 7.1). Im Anschluss folgt eine Analyse des Einflusses sozialer Berührungspunkte mit mehrsprachigen Personen im beruflichen oder privaten Umfeld auf die Einstellungen gegenüber Herkunftssprachen (Kapitel 7.2). Abschließend werden demografische Faktoren wie Alter, Geschlecht und Dauer der Berufstätigkeit in den Blick genommen, um mögliche Zusammenhänge mit der Wahrnehmung sprachlicher Vielfalt aufzuzeigen (Kapitel 7.3).

Obwohl der Interviewleitfaden fünf Themenbereiche umfasste, konzentriert sich die Ergebnisdarstellung auf drei zentrale Schwerpunkte. Dies hängt damit zusammen, dass sich im Auswertungsprozess gezeigt hat, dass insbesondere die Aspekte eigene Migrationserfahrungen, soziale Berührungspunkte sowie demografische Faktoren in engem Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Herkunftssprachen stehen und die größten inhaltlichen Unterschiede zwischen den Befragten aufweisen. Die weiteren Themenbereiche (allgemeine Haltungen zu Sprachen sowie die Rangordnung von Sprachen) sind zwar Bestandteil der Interviews, sie erwiesen sich jedoch überwiegend als Querschnittsaspekte, die in die Analyse der drei genannten Schwerpunkte eingeflossen sind. Die Gliederung nach diesen drei Themenfeldern ermöglicht somit eine präzisere und zugleich übersichtlichere Darstellung der Ergebnisse.

Die Darstellung erfolgt themenzentriert und vergleichend. Relevante Interviewpassagen werden exemplarisch herangezogen, um die inhaltliche Breite und Tiefe der Aussagen zu verdeutlichen. Dabei wird jeweils auf Übereinstimmungen, Kontraste und Besonderheiten zwischen den befragten Personen eingegangen.

7.1 Wahrnehmung von Herkunftssprachen und Migrationserfahrungen

Die Wahrnehmung unterschiedlicher Sprachen durch die befragten Lehrpersonen ist insgesamt vielschichtig und ambivalent.

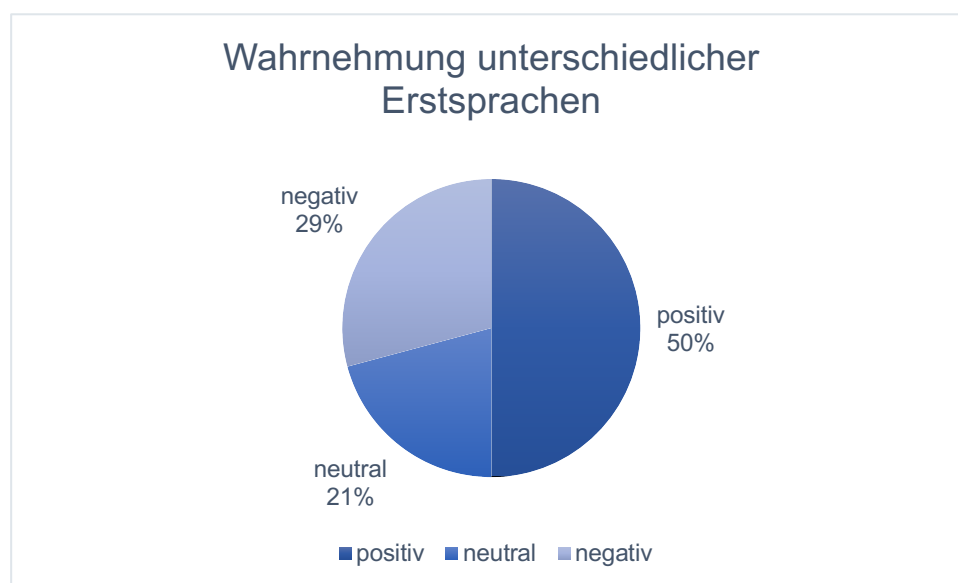


Abbildung 2: Aussagen zur Wahrnehmung von Herkunftssprachen

Auf der einen Seite überwiegt eine wertschätzende Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit, insbesondere bei jenen Personen, die selbst mehrsprachig aufgewachsen sind oder Migrationserfahrungen gemacht haben (Interview 3, 4 und 5). Auf der anderen Seite zeigen sich gesellschaftlich überformte Bewertungen einzelner Sprachen, die sich in teils kritischen oder problematisierenden Aussagen niederschlagen. Zudem fällt auf, dass sich Lehrpersonen mit langjähriger Berufspraxis, die ihre Arbeit auch reflektieren, oder zugeschriebener Migrationsgeschichte deutlich stärker mit Sprachhierarchien und Diskriminierung auseinandersetzen, während

neutral formulierte Haltungen eher bei jenen vorkommen, die keine eigene Migrationserfahrung aufweisen (Interview 2).

Die Daten belegen somit, dass die Wahrnehmung von Sprache keine rein individuelle Angelegenheit, sondern gesellschaftlich und biografisch verankert ist und dass Lehrer*innen mit ihrer Haltung aktiv zur sprachlichen Inklusion oder Ausgrenzung beitragen können.

Code	Anzahl Aussagen	Beispielinterview
negativ (gesellschaftlicher Kontext)	7	Interview 2, Interview 3, Interview 4, Interview 5
neutral	5	Interview 2, Interview 3, Interview 5
positiv	12	Interview 1, Interview 2, Interview 3, Interview 5

Tabelle 6: Aussagen zur Wahrnehmung von Herkunftssprachen

Positiv geprägte Wahrnehmung

Ein zentrales Ergebnis der durchgeführten Interviews ist, dass Mehrsprachigkeit von einem Großteil der befragten Lehrpersonen als Bereicherung im schulischen Kontext gesehen wird. Mehrsprachige Schüler*innen werden nicht als „Problem“, sondern als Ressourcen wahrgenommen – sowohl hinsichtlich ihrer kognitiven Fähigkeiten als auch als Ausdruck von Diversität. Interviewpartnerin 1 betont: „Ich finde, vor allem als Lehrer oder Lehrerin ist es extrem wichtig, dass man das als Vorteil ansieht, wenn Kinder mehrsprachig aufwachsen.“ (Interview 1) Diese positive Haltung zeigt sich auch im schulischen Alltag: An ihrer Schule wird etwa jährlich der „Tag der Muttersprache“ gefeiert. In diesem Rahmen konnten Schüler*innen ihre Herkunftssprachen sichtbar machen, in kleinen Projekten präsentieren und dadurch sprachliche Identifikation und Wertschätzung erleben. „Da haben die Kinder so Projekte gemacht und haben in ihrer eigenen Erstsprache ganz viel herausgearbeitet.“ (Interview 1)

Auch Interviewpartner 5 beschreibt eine offene Grundhaltung gegenüber sprachlicher Vielfalt. Er hebt die Rolle verschiedener Sprachen in kulturellen, wissenschaftlichen und diplomatischen Kontexten hervor und verweist auf gesellschaftlich hoch angesehene Funktionen von Mehrsprachigkeit: „Es gibt Sprachen, die als ‚chic‘ gelten – Englisch in der Wissenschaft, Französisch in der Diplomatie, Italienisch in der Kunst, Deutsch in der Philosophie.“ (Interview 5) Er verweist zudem auf seine eigene

Biografie, in der Mehrsprachigkeit selbstverständlich gelebt wurde: „Meine Familie ist mehrsprachig.“ (Interview 5)

In ähnlicher Weise äußert sich Interviewpartnerin 3, die selbst mit Ukrainisch als Erstsprache aufgewachsen ist. Sie zeigt ein besonders hohes Maß an Empathie gegenüber mehrsprachigen Schüler*innen und betont, wie wichtig es sei, die Kompetenzen der Schüler*innen in ihren Herkunftssprachen sichtbar zu machen. Solche Aussagen belegen eine wertschätzende, inklusionsorientierte Haltung, die mit aktuellen Ansätzen der sprachsensiblen Pädagogik übereinstimmt. Gleichzeitig offenbaren sie ein hohes Maß an beruflicher Reflexionsfähigkeit.

Kategorie: Wahrnehmung von Sprachen / Unterkategorie: positiv

Textstelle	Interview
Also ich finde, vor allem als Lehrer oder Lehrerin ist es extrem wichtig, dass man das als Vorteil ansieht, wenn Kinder mehrsprachig aufwachsen.	Interview 1
Und ja, ich finde auch, dass die meisten Kolleg*innen und ich eher die Vorteile herausarbeiten, wie wertvoll es ist, dass man mehrere Sprachen kann.	Interview 1
Und ich finde, das ist nur ein Vorteil, wenn sie ihre Erstsprache eben nicht verlernen.	Interview 1
Und wir weisen dann halt immer wieder darauf hin, dass es aber so wertvoll ist, welche Sprachen es eben können.	Interview 1
Ja, das finde ich einfach wirklich wertvoll zu sehen.	Interview 1
Aber halt jemand, der dann in die Klasse kommt, zum Beispiel um mit den Kindern daran arbeitet, wie sie auch selbst verstehen, dass es extrem wertvoll ist, dass sie viele Sprachen sprechen.	Interview 1
Auch wenn man jetzt nicht Deutsch als Erstsprache hat, finde das auch ganz wichtig, dass wir mehrere Kolleg*innen haben, die das Kopftuch tragen und die auch fasten und die Kinder da auch einen wertschätzenden Umgang erfahren und niemand sie zwingt, was zu essen oder zu trinken.	Interview 1

Das bedeutet dieses Image der Sprachen könnte damit verbunden sein, was für Vorteile die Menschen mitnehmen.	Interview 2
Keine Ahnung, ob die Mängel und auch die vielleicht negative Seite dessen, dass die Kinder vielleicht noch nicht so gut in Deutsch sind und eben das als etwas Positives zu sehen, dass die Kinder noch eine extra Sprache sprechen können und dass sie noch vielleicht in anderen Sprachen oder vielleicht nicht nur eine, sondern mehrere Sprachen sprechen können.	Interview 3
Ich habe früh gelernt, dass es völlig normal ist, sich mit anderen Kulturen und Sprachen auseinanderzusetzen.	Interview 5
Es gibt Sprachen, die als ‚chic‘ gelten – Englisch in der Wissenschaft, Französisch in der Diplomatie, Italienisch in der Kunst, Deutsch in der Philosophie.	Interview 5

Tabelle 7:: Textstellen Kategorie "Wahrnehmung - positiv"

Neutrale und ambivalente Positionierungen

Ein Teil der Interviewten bezeichnete seine Haltung zu verschiedenen Sprachen als neutral, also weder besonders wertend noch ablehnend. Diese Neutralität kann einerseits als Ausdruck von Gleichbehandlung gemeint sein, andererseits auch auf ein gewisses Ausblenden gesellschaftlicher Machtverhältnisse hindeuten. Interviewpartner 2 formuliert dies deutlich: „Ich sehe den Begriff Sprache oder Fremdsprache oder Zweitsprache absolut neutral.“ (Interview 2) Ähnlich äußert sich Interviewpartner 5, der den eigenen Zugang zum Sprachverstehen mit Neugier statt Unsicherheit beschreibt: „Es war mir nie unangenehm, eine Sprache nicht zu verstehen – ganz im Gegenteil, ich fand das immer spannend.“ (Interview 5)

Kategorie: Wahrnehmung von Sprachen/ Unterkategorie: neutral

Textstelle	Interview
Nein, ich sehe den Begriff Sprache oder Fremdsprache oder Zweitsprache absolut neutral.	Interview 2
Nein, weil ich doch allen, egal woher sie kommen, neutral gegenüberstehe.	Interview 2

Und was ich bis jetzt mitbekommen habe, ist, dass sie aufgrund ihrer universitären Ausbildung genauso neutral anderen Sprachen gegenüberstehen.	Interview 2
Und vielleicht sollen wir das eher neutraler gestalten.	Interview 3
Es war mir nie unangenehm, eine Sprache nicht zu verstehen – ganz im Gegenteil, ich fand das immer spannend.	Interview 5

Tabelle 8: Textstellen Kategorie "Wahrnehmung - neutral"

Kritische und negativ gefärbte Wahrnehmungen

Trotz der grundsätzlich positiven Haltung gibt es auch Aussagen, in denen einzelne Sprachen negativ konnotiert oder mit gesellschaftlichen Vorurteilen verknüpft werden. Besonders betroffen sind dabei Sprachen mit Migrationsbezug, etwa Türkisch, Arabisch oder Farsi.

Interviewpartner 2 macht deutlich, dass in der öffentlichen Wahrnehmung Türkisch häufig mit dem Vorwurf mangelnder Integrationsbereitschaft verbunden sei: „Das Türkische geht wahrscheinlich mit dem Vorurteil ‚integrationsresistent‘ einher.“ (Interview 2) Auch Interviewpartner 5 verweist auf eine gesellschaftlich unterschiedliche Wahrnehmung von Sprachen je nach geopolitischem und kulturellem Kontext: „Sprachen aus dem mitteleuropäischen Raum – wie Kroatisch, Tschechisch oder Ungarisch – werden von Österreichern anders wahrgenommen als Arabisch oder Türkisch.“ (Interview 5) Interviewpartnerin 3 beschreibt ganz konkrete Diskriminierungserfahrungen von Schüler*innen im öffentlichen Raum: „Wenn in der Straßenbahn Französisch gesprochen wird, sagt niemand was. Aber wenn wir Türkisch sprechen, schon.“ (Interview 3) Solche Beobachtungen zeigen deutlich, dass sprachliche Diskriminierung eng mit kulturellen Stereotypen, Rassismus und sozialen Machtstrukturen verknüpft ist. Die Aussagen deuten darauf hin, dass Sprachen nicht neutral, sondern gesellschaftlich stark hierarchisiert sind.

Zudem warnt Interviewpartner 5 vor den Konsequenzen mangelnder Sprachkompetenz und gesellschaftlicher Ausgrenzung: „Ich sehe, wie durch mangelnde Sprachkenntnisse Parallelgesellschaften entstehen.“ (Interview 5) Damit wird deutlich, dass Sprachpolitik und gesellschaftlicher Zusammenhalt eng miteinander verknüpft sind – ein Thema, das über den Unterricht hinausweist.

Wahrnehmung von sprachlicher Verwurzelung

Ein weiterer Aspekt betrifft die emotionale Bindung von Schüler*innen an Sprache. Interviewpartnerin 1 weist darauf hin, dass einige Schüler*innen weder in ihrer Erstsprache noch im Deutschen eine vollständige sprachliche Heimat erleben: „Es gibt Kinder, die fühlen sich in gar keiner Sprache zu Hause. [...] Das ist wirklich traurig.“ (Interview 1) Diese Beobachtung verweist auf ein tieferliegendes Problem, das sich auf Identitätsentwicklung, schulisches Selbstbewusstsein und Teilhabe auswirkt. Gerade hier scheint die Haltung der Lehrperson besonders relevant, um sprachliche Entwurzelung pädagogisch zu begleiten.

Kategorie: Wahrnehmung von Sprachen / Unterkategorie: negativ

Textstelle	Interview
Gerade in der Schule, dass vielleicht ein Schüler, eine Schülerin eher gelobt wird, wenn sie eine sogenannte Kolonialsprache spricht als eine sogenannte Migrationssprache?	Interview 1
Ja, natürlich, die Turksprachen und die arabischen Sprachen, die aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen, die vor allem in Wien passieren, mittlerweile relativ negativ behaftet sind.	Interview 2
Ja, da habe ich schon das Gefühl gehabt, bei der Kollegin, dass sie, sagen wir, die Schülerinnen und Schüler ihrer Muttersprache anders behandelt als die anderen.	Interview 2
Die Kollegin, glaube ich, sieht Mehrsprachigkeit eher so mit, glaube ich so Klischees oder halt so solche Sachen, die, die nicht wirklich das betreffen, was damit gemeint ist.	Interview 3
Nach einigen sehr unangenehmen Erlebnissen in Algerien und Kuwait hatte ich zeitweise ein negatives Gefühl gegenüber der arabischen Sprache.	Interview 5
Ich sehe, wie durch mangelnde Sprachkenntnisse Parallelgesellschaften entstehen.	Interview 5
Sprachen aus dem mitteleuropäischen Raum – wie Kroatisch, Tschechisch oder Ungarisch – werden von Österreichern anders wahrgenommen als Arabisch oder Türkisch.	Interview 5

Tabelle 9: Textstellen Kategorie "Wahrnehmung - negativ"

Das Clusterdiagramm zeigt eine erkennbare Tendenz: Lehrpersonen mit eigener Migrationserfahrung (Interview 3, 4, 5) weisen überwiegend positive oder ambivalente Haltungen zu Herkunftssprachen auf. Demgegenüber stehen Lehrpersonen ohne Migrationserfahrung (Interview 1, 2), deren Haltungen sich eher im neutralen oder theoretisch-reflektiven Bereich bewegen. Diese Verteilung lässt vermuten, dass biografische Nähe zu Migrationserfahrungen die sprachliche Sensibilität und die wertschätzende Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit fördern kann.

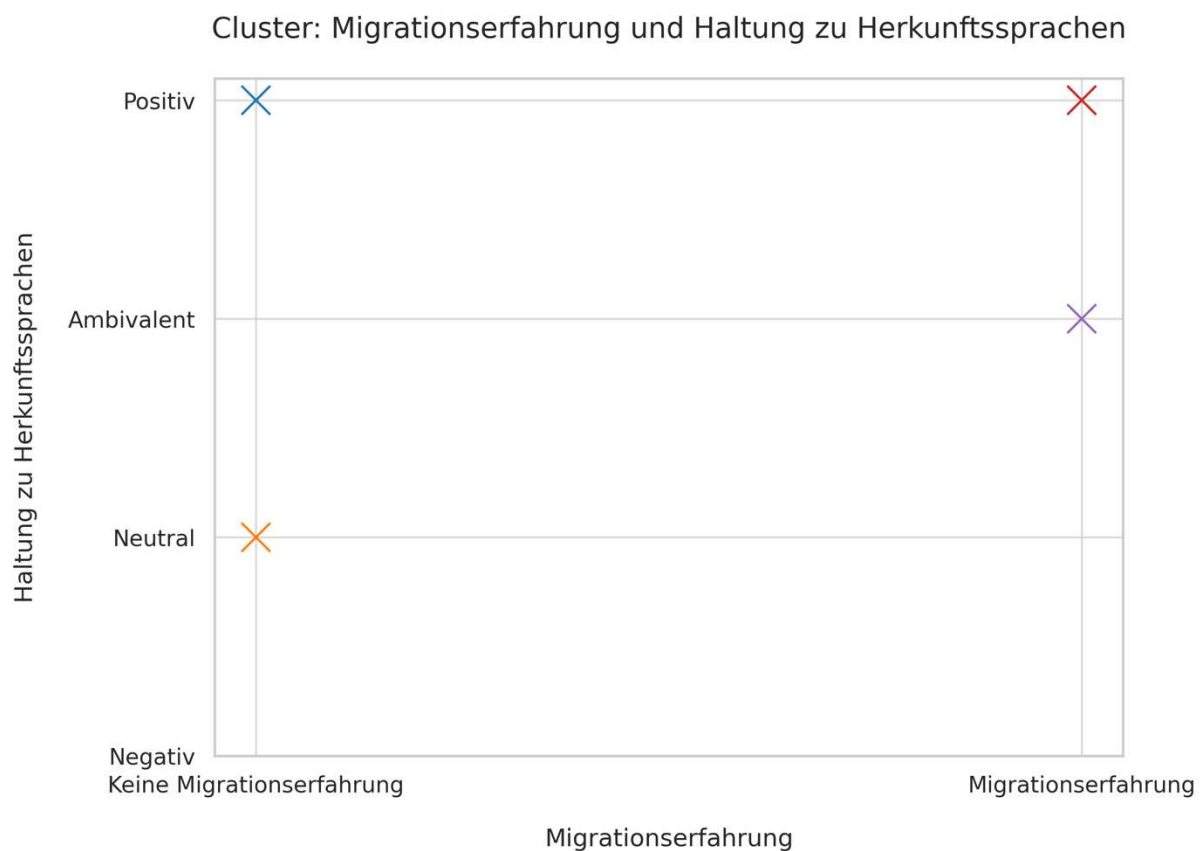


Abbildung 3: Cluster - Migrationserfahrungen und Haltung zu Herkunftssprachen

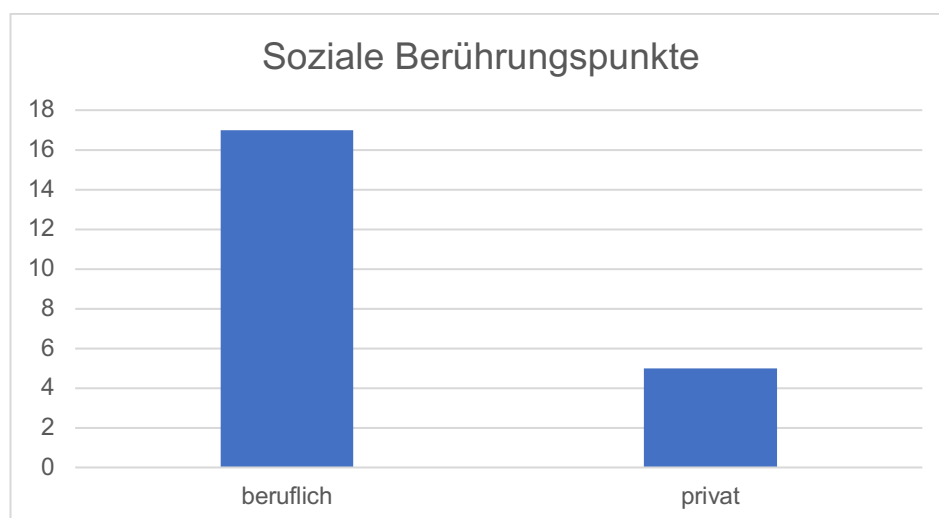
7.2 Einfluss sozialer Berührungspunkte auf Sprachwahrnehmung

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass soziale Berührungspunkte mit mehrsprachigen Personen, insbesondere im beruflichen Kontext Schule, einen entscheidenden Einfluss auf die Wahrnehmung von Herkunftssprachen haben. Der tägliche Umgang mit sprachlicher Vielfalt fördert eine differenzierte, oft auch kritisch-reflektierte Haltung gegenüber der gesellschaftlichen Bewertung von Sprachen. Darüber hinaus zeigen sich strukturelle Effekte durch das Kollegium und die Schulkultur: Lehrpersonen, die in einem sprachenfreundlichen Umfeld arbeiten, neigen dazu, Mehrsprachigkeit sichtbarer zu machen und offener damit umzugehen. Private Berührungspunkte mit sprachlicher Diversität – sei es durch Familie, Freundeskreis oder eigene Migration – verstärken diese Offenheit zusätzlich. Insgesamt lässt sich feststellen, dass soziale Nähe zu Mehrsprachigkeit in allen Bereichen die Akzeptanz und Wertschätzung sprachlicher Vielfalt begünstigt.

Code	Anzahl Aussagen	Beispielinterview
Berührungspunkte beruflich (in der Schule)	17	Interview 1, Interview 2, Interview 3, Interview 4, Interview 5
Berührungspunkte privat	5	Interview 1, Interview 3, Interview 5

Tabelle 10: Aussagen zu Berührungspunkten

Das folgende Balkendiagramm veranschaulicht die Häufigkeit, mit der die befragten Lehrpersonen über soziale Berührungspunkte mit Personen mit Migrationserfahrung berichteten. Dabei wurde zwischen beruflichen und privaten Kontexten unterschieden.



Grundlage der Darstellung ist die qualitative Auswertung aller Interviewaussagen, die dieser Kategorie zugeordnet wurden. Die Daten zeigen deutlich, dass berufliche Berührungspunkte – insbesondere im schulischen Umfeld – von allen befragten Lehrpersonen regelmäßig erlebt und thematisiert werden. Die Aussagen reichen von alltäglichen Erfahrungen mit mehrsprachigen Schüler*innen bis hin zu strukturellen Beobachtungen im Kollegium. Dies unterstreicht, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt im schulischen Alltag allgegenwärtig ist und den professionellen Handlungshorizont der Lehrpersonen wesentlich prägt.

Private Berührungspunkte wurden seltener angesprochen. Sie betreffen meist persönliche Freundschaften, Beziehungen oder Erfahrungen aus dem familiären Umfeld. Besonders bei Lehrpersonen mit eigener Migrationsbiografie oder Mehrsprachigkeit wirken diese privaten Erfahrungen identitätsprägend und scheinen mit einer stärkeren Offenheit gegenüber sprachlicher Vielfalt einherzugehen.

Insgesamt zeigt das Diagramm, dass der schulische Kontext für die befragten Lehrpersonen den zentralen Ort der Auseinandersetzung mit Migrationserfahrungen darstellt. Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse, dass persönliche Nähe im privaten Umfeld zusätzlich zur Entwicklung einer reflektierten und wertschätzenden Haltung beitragen kann.

Berufliche Kontakte mit mehrsprachigen Schüler*innen

Alle befragten Lehrpersonen berichteten von regelmäßigem beruflichen Kontakt mit mehrsprachigen Schüler*innen und Familien mit Migrationserfahrungen. Dieser Umgang prägt die Haltung gegenüber sprachlicher Vielfalt maßgeblich. Für viele stellt die schulische Realität eine dauerhafte Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit dar, wodurch die Sprachen der Schüler*innen stärker in den Fokus rücken. Interviewpartner 2, der an einer Berufsschule unterrichtet, beschreibt: „Ich bin hauptsächlich tätig in einer Berufsschule, und da hat eine deutliche Mehrheit Migrationshintergrund.“ (Interview 2)

Auch Interviewpartnerin 1 schildert den Einfluss der täglichen Arbeit an einer Wiener Mittelschule, wo ein Großteil der Schüler*innen mehrsprachig aufwächst. Ihre Aussagen zeigen, dass sie durch diese Erfahrungen eine zunehmend reflektierte

Haltung entwickelt hat. „Ich bin auch in meiner eigenen Bubble aufgewachsen [...] Erst durch Teach for Austria habe ich das erste Mal mitbekommen, dass diese Sprachen auch weniger Wert haben in der Gesellschaft.“ (Interview 1)

Solche Aussagen deuten darauf hin, dass berufliche Praxis häufig zu einem Umdenken führt – insbesondere dann, wenn Lehrer*innen sich intensiv mit den sprachlichen Bedürfnissen und Lebensrealitäten ihrer Schüler*innen auseinandersetzen. In mehreren Fällen werden Begegnungen im Unterrichtsalltag explizit als Auslöser für eine kritischere Auseinandersetzung mit sprachlicher Diskriminierung genannt.

Kollegiale Einflüsse und Schulumfeld

Neben dem direkten Kontakt mit Schüler*innen wurde auch der Einfluss des Kollegiums und der allgemeinen Schulkultur hervorgehoben. Dabei zeigt sich, dass insbesondere an Schulen mit einem jüngeren oder diverseren Team ein offenerer und unterstützender Umgang mit Mehrsprachigkeit gefördert wird.

Interviewpartnerin 1 beschreibt ihr aktuelles Schulumfeld als bewusst sprachenfreundlich: „Ich merke schon, dass ich nie an unserer Schule höre: ‚Sprich gefälligst auf Deutsch in der Pause.‘ [...] Wir teilen dieselbe Meinung: Wenn sie sich in ihrer Erstsprache besser verständigen können, dann sollen sie das auf jeden Fall machen.“ (Interview 1) Im Gegensatz dazu berichtet sie über restriktivere Haltungen an früheren Schulstandorten, wo Mehrsprachigkeit eher geduldet als aktiv gefördert wurde. Dieser institutionelle Vergleich zeigt, dass Einstellungen zu Sprache nicht nur individuell, sondern auch strukturell geprägt sind.

Interviewpartner 5 hebt hervor, wie die Zusammensetzung des Kollegiums, etwa hinsichtlich eigener Migrationserfahrungen, zur Vorbildwirkung beiträgt – sowohl für Schüler*innen als auch innerhalb des Teams: „Es wäre schön, wenn Schüler sehen, dass man auch als Migrant Lehrer werden kann.“ (Interview 5)

**Kategorie: Soziale Berührungspunkte mit Personen mit Migrationserfahrungen/
 Unterkategorie: Berührungspunkte beruflich (in der Schule)**

Textstelle	Interview
Selbst habe ich keine Migrationserfahrungen gemacht, aber aufgrund meines Berufs habe ich sehr viel mit Menschen mit Migrationshintergrund zu tun.	Interview 2
Die Kollegin, glaube ich, sieht Mehrsprachigkeit eher so mit, glaube ich so Klischees oder halt so solche Sachen, die, die nicht wirklich das betreffen, was damit gemeint ist.	Interview 3
40 Prozent meiner Schüler sind Migranten der ersten Generation, mit der zweiten Generation sind es etwa 70 Prozent.	Interview 5
Ja, da habe ich schon das Gefühl gehabt, bei der Kollegin, dass sie, sagen wir, die Schülerinnen und Schüler ihrer Muttersprache anders behandelt als die anderen.	Interview 2
Auch meine Schüler sind mehrsprachig.	Interview 5

Tabelle 11: Textstellen Kategorie "Berührungspunkte - beruflich"

Private Erfahrungen und familiäre Kontexte

Neben dem beruflichen Kontext spielt auch das private Umfeld der Lehrpersonen eine Rolle in der Wahrnehmung sprachlicher Vielfalt. Besonders ausgeprägt ist dies bei den Interviewten mit Migrationshintergrund oder mehrsprachiger Familie.

Interviewpartner 4 berichtet von einem mehrsprachigen Familienalltag, der sein Verständnis für Sprache stark beeinflusst hat: „Meine Tochter ist dreisprachig aufgewachsen – Serbisch, Chinesisch und Deutsch. [...] Ich sehe da sehr viel Potenzial.“ (Interview 4)

Auch Interviewpartner 5 schildert seine Herkunft aus einem mehrsprachigen Haushalt: „Meine Familie ist mehrsprachig.“ (Interview 5)

Solche persönlichen Erfahrungen führen bei den Befragten zu einer hohen Sensibilität gegenüber sprachlicher Vielfalt – nicht nur als theoretisches Konzept, sondern als gelebte Normalität. Die private Auseinandersetzung mit mehreren Sprachen scheint

insbesondere dann stärkend zu wirken, wenn sie mit Reflexion und pädagogischer Praxis verknüpft ist.

**Kategorie: Soziale Berührungspunkte mit Personen mit Migrationserfahrungen/
Unterkategorie: Berührungspunkte privat**

Textstelle	Interview
Ich habe dann für die muslimjüdische Konferenz gearbeitet und da sehr viele Freundschaften geknüpft mit Menschen, die eben nicht Deutsch als Erstsprache haben oder eine Kolonialsprache.	Interview 1
Für eine Freundin ein Kind betreut. Serbische Familie (...)	Interview 1
Meine Familie ist mehrsprachig.	Interview 5
Meine Tochter ist dreisprachig aufgewachsen – Serbisch, Chinesisch und Deutsch	Interview 4

Tabelle 12: Textstellen Kategorie "Berührungspunkte - privat"

Wahrnehmung kulturellen Lernens durch Sprache

Ein weiterer Aspekt betrifft das soziale und kulturelle Lernen, das durch sprachliche Vielfalt im Schulalltag angeregt wird. Mehrere Lehrpersonen berichteten, dass Schüler*innen viel voneinander lernen, wenn unterschiedliche Erstsprachen und kulturelle Hintergründe im Klassenraum aufeinandertreffen.

Interviewpartnerin 1 beschreibt: „Die erzählen sich einfach so viel aus den gegenseitigen Kulturen, Ritualen. [...] Ich finde, die lernen extrem viel voneinander, weil es so bunt durchmischt ist.“ (Interview 1)

In diesen Aussagen wird Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern als Kulturträger sichtbar. Der alltägliche Umgang mit unterschiedlichen Sprachen fördert somit gegenseitigen Respekt und Kompetenz mit anderen Kulturen – nicht nur bei Schüler*innen, sondern auch bei Lehrpersonen.

7.3 Demografische Faktoren und deren Einfluss auf die Wahrnehmung von Herkunftssprachen

Die Ergebnisse zeigen, dass demografische Merkmale wie Alter, Ausbildungshintergrund und Berufserfahrung spürbaren Einfluss auf die Wahrnehmung sprachlicher Vielfalt haben können. Jüngere Lehrpersonen sowie solche mit einer aktuellen oder alternativen pädagogischen Ausbildung (etwa durch Programme wie „Teach for Austria“) zeigen sich in der Regel offener gegenüber Mehrsprachigkeit und reflektieren gesellschaftliche Sprachhierarchien bewusster. Ältere Kolleg*innen hingegen berichten zum Teil von neutralen oder distanzierten Haltungen, was jedoch nicht pauschal als Ablehnung zu interpretieren ist – vielmehr kann es sich auch um andere biografisch bedingte Zugänge handeln.

Das Geschlecht spielte in den Aussagen eine untergeordnete Rolle, wird jedoch vereinzelt als Einflussfaktor im Umgang mit sprachlicher Vielfalt vermutet. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass demografische Faktoren im Zusammenspiel mit persönlicher Reflexionsbereitschaft die Haltung zu Herkunftssprachen prägen können – jedoch nicht deterministisch, sondern immer im Kontext individueller Lebens- und Berufswege.

Code	Anzahl Aussagen	Beispielinterview
Informationen über Alter	12	Interview 1, Interview 2, Interview 5
Informationen über Dauer der Lehrtätigkeit	1	Interview 5
Informationen über Geschlecht	2	Interview 1, Interview 5

Tabelle 13: Aussagen zu demografischen Faktoren

Alter und Generationszugehörigkeit

Ein zentrales Thema im Zusammenhang mit dem Alter der Lehrpersonen ist die Annahme, dass ältere Kolleg*innen häufiger eine neutralere oder distanziertere Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit einnehmen, während jüngere Lehrpersonen eher offen, reflektiert und anpassungsfähig erscheinen. Diese Einschätzung wurde von mehreren Interviewpartner*innen geäußert.

Interviewpartnerin 1 schildert ihre Erfahrungen aus einem Teamwechsel: „In Simmering war das Kollegium eher älter. Jetzt, im 23., sind sehr viele junge Kolleg*innen [...] Ich merke schon, dass wir das Thema Mehrsprachigkeit viel aktiver

angehen.“ (Interview 1) Gleichzeitig betont sie, dass sich jüngere Kolleg*innen häufiger mit gesellschaftlichen Fragen auseinandersetzen und Inhalte an die Lebenswelt der Schülerinnen anpassen. Ältere Kolleg*innen hingegen würden häufig „die Jahre bis zur Pension zählen“ und wenig Veränderung in ihrem Unterrichtsalltag zulassen.

Interviewpartner 5, selbst 64 Jahre alt, reflektiert hingegen eine gegenteilige Perspektive: „Ältere Menschen haben meist mehr Auslandserfahrung. Wer mehr erlebt hat, hat oft eine andere Einstellung zu fremden Sprachen.“ (Interview 5) Er macht deutlich, dass Alter nicht automatisch mit Rückständigkeit gleichzusetzen sei, sondern auch mit einem gewissen Erfahrungsreichtum einhergehen könne – etwa durch längere Aufenthalte im Ausland oder Kontakte, die jüngere Kolleg*innen mitunter noch nicht gemacht haben.

Kategorie: Demografische Faktoren/ Unterkategorie: Alter der Lehrperson

Textstelle	Interview
Hm, naja, ich würde es nicht am Alter oder an der Herkunft festmachen, sondern einfach wie man sich gibt.	Interview 1
Und ja, ich finde auch, dass die meisten Kolleg*innen und ich eher die Vorteile herausarbeiten, wie wertvoll es ist, dass man mehrere Sprachen kann.	Interview 1
Jetzt, im 23., sind sehr viele junge Kolleg*innen und ich weiß nicht, ob es was mit dem Alter zu tun hat.	Interview 1
Also vielleicht ja, würde ich schon am Alter festmachen, weil es doch eher junge Kolleg*innen sind, die da anders ankommen.	Interview 1
Und ich meine, ich habe bis jetzt eher die Erfahrung gemacht, dass je älter die Kolleg*innen sind, desto resignierter sind sie.	Interview 1
Und das ist halt ja bei jungen Kolleg*innen, die wirklich Lehrerin sind oder Lehrer geworden sind, aus den richtigen Gründen und nicht, weil sie sich gedacht haben okay, studiere ich halt einmal Lehramt.	Interview 1
Die meisten sind in meinem Alter (Mitte 50) oder älter.	Interview 2
Ältere Menschen haben meist mehr Auslandserfahrung. Wer mehr erlebt hat, hat oft eine andere Einstellung zu fremden Sprachen.	Interview 5
Lehrer sollen alle Schüler gleich behandeln und gleich motivieren.	Interview 5

Tabelle 14: Textstellen Kategorie "Demografie - Alter"

Das folgende Balkendiagramm zeigt die Verteilung von Haltungen gegenüber Herkunftssprachen in zwei Altersgruppen der befragten Lehrpersonen: unter 40 Jahre und 40 Jahre und älter.

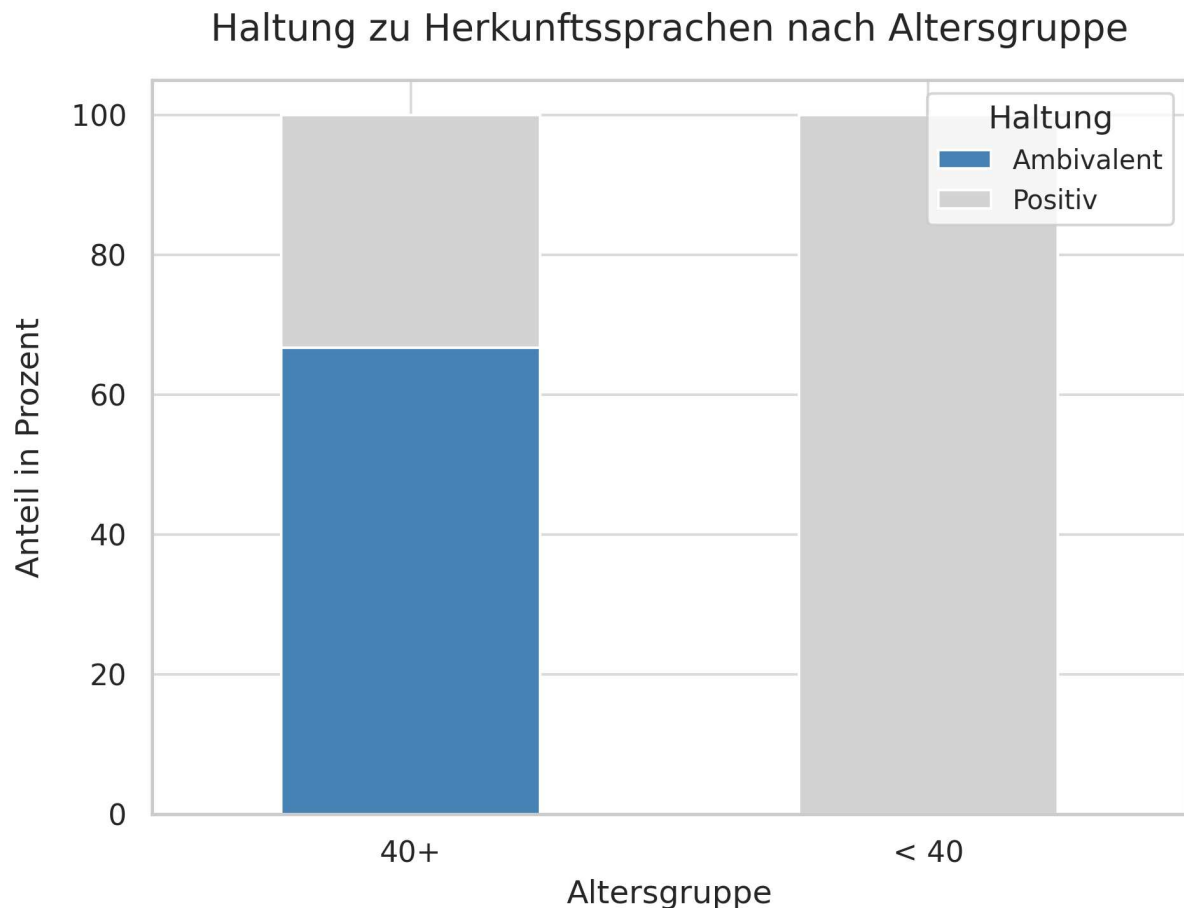


Abbildung 5: Haltung zu Herkunftssprachen nach Altersgruppe

Die Daten basieren auf einer qualitativen Einschätzung der Aussagen und wurden den Haltungsdimensionen positiv bzw. ambivalent zugeordnet. In der Gruppe der unter 40-jährigen Lehrpersonen zeigt sich ein klarer Trend: Sämtliche Befragte äußern sich positiv zur Bedeutung und zum schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit. Diese Haltung ist häufig mit einem aktuellen pädagogischen Zugang zur sprachlichen Vielfalt verbunden und wird vielfach durch eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Rolle von Sprache im Bildungsprozess begründet. In der Altersgruppe 40+ ist das Bild differenzierter: Zwar äußern sich die Lehrpersonen auch hier teils positiv, jedoch treten auch neutralere oder ambivalente Haltungen zutage. Diese werden zum Teil mit

älteren Ausbildungswegen oder einer gewissen Distanz gegenüber dem Thema Mehrsprachigkeit begründet, wie etwa durch Aussagen zur „Neutralität“ von Sprache oder dem Fehlen migrationsbezogener Inhalte im Studium. Die Visualisierung legt nahe, dass das Alter – in Verbindung mit Generationenerfahrungen und Ausbildungshintergründen – einen gewissen Einfluss auf die Bewertung sprachlicher Vielfalt im Schulkontext haben kann. Sie unterstreicht gleichzeitig die Bedeutung zeitgemäßer Lehrer*innenbildung im Umgang mit Herkunftssprachen.

Berufserfahrung und Ausbildungsbiografie

Auch die Dauer der Berufstätigkeit sowie der Zeitpunkt der Ausbildung spielen eine Rolle bei der Bewertung sprachlicher Vielfalt. Lehrpersonen, die in den 1990er Jahren oder früher ausgebildet wurden, berichten von einer geringen Sensibilisierung für Themen wie Mehrsprachigkeit oder sprachliche Diskriminierung im Studium. Interviewpartner 2 berichtet: „Ich habe Germanistik von 1993 bis 1997 studiert. [...] Da ist es gar nicht darum gegangen, wie Schüler*innen unterschiedlicher Herkunft Grammatik aufnehmen, sondern nur, wie ich sie möglichst effizient unterrichtete.“ (Interview 2)

Demgegenüber steht etwa Interviewpartnerin 3, die über ein aktuelleres Lehramtsstudium und eine eigene Migrationsgeschichte verfügt. Sie nimmt die Ausbildung als wesentlich reflektierter und diversitätsorientierter wahr, etwa durch Inhalte zu Mehrsprachigkeit und kulturelles Lernen. Auch Interviewpartnerin 1 hebt hervor, dass sie durch Fortbildungen im Rahmen von „Teach for Austria“ erstmals mit sprachlichen Hierarchien konfrontiert wurde.

Diese Aussagen lassen vermuten, dass pädagogische Sensibilität für sprachliche Vielfalt sowohl ein Generationen- als auch ein Ausbildungsphänomen ist – und dass strukturelle Entwicklungen in der Lehrer*innenbildung dazu beitragen können, Bewusstsein für sprachliche Gerechtigkeit zu fördern.

Geschlecht und sprachbezogene Wahrnehmung

Das Geschlecht der Lehrperson selbst wurde im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Sprachen nur vereinzelt thematisiert. Interviewpartnerin 1 äußert die Vermutung, dass weibliche Kolleginnen eher bereit seien, sich auf emotionale Themen wie sprachliche Identität oder Ausgrenzung einzulassen, während männliche

Kollegen mitunter sachlicher agieren würden. Diese Aussage bleibt jedoch eine subjektive Einschätzung und findet in den anderen Interviews keine explizite Bestätigung.

Interviewpartner 5 betont hingegen, dass Lehrpersonen – unabhängig vom Geschlecht – alle Schüler*innen gleich behandeln und motivieren sollten: „Lehrer sollen alle Schüler gleich behandeln und gleich motivieren.“ (Interview 5)

Eine differenzierte geschlechtsspezifische Analyse der Sprachwahrnehmung lässt sich auf Basis der vorliegenden Interviews daher nur eingeschränkt vornehmen. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass Fragen nach Geschlechterrollen im Klassenzimmer indirekt auch Einfluss auf die Bewertung sprachlicher Leistungen oder das Erkennen von Potenzialen haben können.

8. Diskussion

Im folgenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der qualitativen Untersuchung systematisch aufgearbeitet, kontextualisiert und kritisch reflektiert. Ziel dieses Abschnitts ist es, die aufgeworfenen Themenfelder nicht nur zu beschreiben, sondern sie im Licht bestehender theoretischer Ansätze sowie aktueller gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen zu interpretieren. Auf diese Weise wird ein tiefergehendes Verständnis davon entwickelt, wie Lehrpersonen Herkunftssprachen wahrnehmen, bewerten und in ihrem schulischen Alltag damit umgehen sowie welche Einflussfaktoren diese Wahrnehmung prägen.

Das Kapitel ist in drei zentrale Teilbereiche gegliedert. In Kapitel 8.1 erfolgt eine Interpretation der Ergebnisse im Sinne einer theoriebasierten Auseinandersetzung mit den im Zuge der Interviews identifizierten Mustern und Spannungen. Die Aussagen der befragten Lehrpersonen werden unter Rückgriff auf Konzepte wie Linguizismus, Neo-Linguizismus, den monolingualen Habitus sowie Überlegungen zu sprachlichem Prestige und Identitätsbildung analysiert. Besonderes Augenmerk liegt hierbei auf dem Zusammenhang zwischen biografischen Merkmalen der Lehrpersonen wie Alter, Migrationserfahrung oder beruflicher Kontext und deren Haltung gegenüber sprachlicher Vielfalt. Diese Perspektive ermöglicht es, die individuellen Sichtweisen im

Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Machtverhältnissen, institutionellen Rahmenbedingungen und persönlichen Erfahrungswelten zu verorten.

Im Kapitel 8.2 werden anschließend die Implikationen für die schulische Praxis sowie für die Professionalisierung von Lehrpersonen diskutiert. Es geht darum, aus den empirischen Befunden konkrete Handlungsempfehlungen abzuleiten, die sowohl für die Unterrichtspraxis als auch für schulorganisatorische Prozesse und bildungspolitische Maßnahmen relevant sind. Die Frage, wie ein wertschätzender, diskriminierungssensibler und bildungsgerechter Umgang mit sprachlicher Vielfalt gelingen kann, steht dabei im Zentrum. Die Rolle der Lehrer*innenbildung, der Fortbildungslandschaft sowie institutioneller Leitbilder wird hier besonders in den Blick genommen. Auch Herausforderungen in der Elternarbeit, in der Kommunikation mit mehrsprachigen Familien sowie im Schulalltag werden aufgegriffen und mit Lösungsansätzen verknüpft.

Das abschließende Kapitel 8.3 widmet sich den Grenzen der Untersuchung. Dabei werden sowohl methodische als auch konzeptuelle Begrenzungen kritisch beleuchtet, die sich aus der qualitativen Vorgehensweise, der Stichprobengröße und der thematischen Fokussierung ergeben. In diesem Zusammenhang wird auch diskutiert, welche Aspekte zukünftiger Forschung intensiver berücksichtigt werden sollten, um ein umfassenderes und differenzierteres Bild sprachlicher Wahrnehmungen im Bildungskontext zu gewinnen. Besonders vor dem Hintergrund der zunehmenden gesellschaftlichen Pluralisierung und der steigenden Zahl mehrsprachiger Schüler*innen ist ein vertieftes Verständnis der Rolle von Lehrer*innen als sprachlich-soziale Vermittlungsinstanzen von zentraler Bedeutung.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Herkunftssprachen weit mehr sind als individuelle Kommunikationsmittel: Sie sind Träger kultureller Zugehörigkeit, gesellschaftlicher Anerkennung und sozialer Macht. In Bildungsinstitutionen fungieren sie damit zugleich als Ressource wie auch als potenzielle Quelle von Diskriminierung und Ausschluss. Vor diesem Hintergrund soll die Diskussion nicht nur zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Sprachvielfalt beitragen, sondern auch konkrete Perspektiven für eine gerechtere, inklusivere und sprachsensiblere Schulentwicklung eröffnen.

8.1 Interpretation der Ergebnisse

Die vorliegenden Interviews mit fünf Lehrpersonen unterschiedlicher Herkunft und verschiedener biografischer Hintergründe offenbaren eine bemerkenswerte Spannbreite an Wahrnehmungen und Haltungen gegenüber Herkunftssprachen. Diese Vielfalt ist nicht nur Ausdruck individueller Einstellungen, sondern spiegelt zugleich strukturelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen wider, die die schulische Praxis in Bezug auf sprachliche Vielfalt wesentlich mitbestimmen. In der Diskussion der Ergebnisse lassen sich verschiedene zentrale Muster herausarbeiten, die im Folgenden unter Einbezug relevanter Forschungsliteratur interpretiert werden.

Ein zentrales Ergebnis der Analyse ist, dass Mehrsprachigkeit von den meisten befragten Lehrpersonen nicht grundsätzlich abgelehnt, sondern im Gegenteil häufig als wertvolle Ressource verstanden wird. Aussagen wie „Ich finde, vor allem als Lehrer oder Lehrerin ist es extrem wichtig, dass man das als Vorteil ansieht, wenn Kinder mehrsprachig aufwachsen“ (Interview 1) deuten auf eine zunehmend positive Haltung gegenüber sprachlicher Vielfalt hin, insbesondere wenn diese im Unterricht oder in Schulprojekten sichtbar gemacht wird. Die Anerkennung von Mehrsprachigkeit, wie sie im Rahmen des „Tages der Muttersprache“ oder durch das Ermöglichen der Nutzung von Herkunftssprachen in der Pause zum Ausdruck kommt, steht im Einklang mit migrationspädagogischen Positionen, wie sie etwa bei Gogolin (2008) oder Mecheril & Quehl (2015) vertreten werden. Diese Autor*innen fordern eine strukturelle Verankerung sprachlicher Vielfalt im schulischen Alltag, jenseits punktueller Projekte oder symbolischer Akte.

Dennoch zeigt die Analyse zugleich, dass die Bewertung von Sprachen stark von deren gesellschaftlichem Prestige beeinflusst ist. Besonders Sprachen wie Türkisch, Arabisch oder BKS werden von mehreren Interviewpartner*innen als negativ konnotiert beschrieben, sowohl im öffentlichen Diskurs als auch im schulischen Kontext. So heißt es etwa: „Wenn sie eben Türkisch miteinander sprechen in der U-Bahn, dann werden sie wahrscheinlich eher darauf angesprochen, als wenn das jetzt Spanisch oder Italienisch ist.“ (Interview 1) Solche Aussagen legen nahe, dass Herkunftssprachen mit geringerem gesellschaftlichen Prestige weniger Anerkennung erfahren. Dabei handelt es sich um einen Befund, der in zahlreichen soziolinguistischen Studien bestätigt wird (vgl. Edwards 1996 und Haarmann 1990).

Besonders auffällig ist, dass auch Lehrpersonen, die sich grundsätzlich für sprachliche Vielfalt einsetzen, in ihren Aussagen teilweise (implizite) Abwertungen bestimmter Sprachen reproduzieren. Diese Ambivalenz kann im Sinne des von Dirim (2010) beschriebenen Konzepts des Neo-Linguizismus verstanden werden: Diskriminierung wird nicht offen, sondern verdeckt und oftmals unbewusst über sprachlich codierte Normen und Erwartungen transportiert. Aussagen wie „Ich sehe den Begriff Sprache oder Fremdsprache oder Zweitsprache absolut neutral“ (Interview 2) können als Ausdruck einer vermeintlich wertfreien, tatsächlich jedoch entpolitisierten Haltung gewertet werden, die gesellschaftliche Machtverhältnisse ignoriert und damit bestehende sprachliche Hierarchien unreflektiert bestehen lässt.

Ein weiteres zentrales Ergebnis betrifft die Rolle biografischer Erfahrungen im Hinblick auf die Wahrnehmung sprachlicher Vielfalt. Lehrpersonen mit eigener Migrationserfahrung oder einer anderen Erstsprache als Deutsch (Interviewpartner*innen 3 und 4) äußern sich besonders reflektiert und empathisch gegenüber mehrsprachigen Schüler*innen. Sie betonen die Bedeutung der Herkunftssprache für die Identitätsentwicklung und die psychosoziale Stabilität von Kindern und Jugendlichen. Diese Haltung deckt sich mit den Ergebnissen von Pokitsch (2022), die in ihrer Studie herausarbeitet, dass sprachliche Selbstpositionierung eng mit Anerkennungsprozessen und schulischer Zugehörigkeit verknüpft ist.

Aber auch Lehrpersonen ohne eigene Migrationserfahrung (Interviewpartner*innen 1 und 2) zeigen eine hohe Sensibilität, sofern sie im schulischen Alltag regelmäßig mit mehrsprachigen Schüler*innen in Kontakt stehen. Interviewpartnerin 1 berichtet etwa, dass sich durch die Arbeit im Bildungscampus und die vielfältigen interkulturellen Begegnungen ein Wandel in der eigenen Haltung vollzogen habe. Dies bestätigt die Annahme von Akseki (2021), dass langfristige und direkte Auseinandersetzungen mit sprachlicher Diversität zur Herausbildung differenzierter Sprachbewertungen führen.

Auch demografische Merkmale wie Alter oder Ausbildungsweg scheinen eine Rolle zu spielen. Ältere Lehrpersonen verweisen auf ihre universitäre Ausbildung in den 1990er Jahren, in der Themen wie Mehrsprachigkeit kaum oder gar nicht behandelt wurden. Demgegenüber verweisen jüngere Kolleg*innen auf migrationspädagogische Seminare und auf ein grundlegend anderes Verständnis von Sprachvielfalt, das sie im Rahmen ihrer Ausbildung vermittelt bekommen haben. Diese Diskrepanz illustriert die

Bedeutung von Lehrer*innenbildung für die Entwicklung sprachsensibler Haltungen und stützt die Forderung nach einer systematischen Integration sprachreflexiver Perspektiven in die Lehrer*innenausbildung (vgl. Gogolin 2008).

Ein letzter Befund betrifft die Frage der Sprachlosigkeit und Entwurzelung, die von mehreren Lehrpersonen als problematisch beschrieben wird. Dass sich manche Schüler*innen in keiner Sprache wirklich zu Hause fühlen, wird als alarmierendes Zeichen interpretiert: „Das ist wirklich traurig, weil ich finde das so wichtig, dass man sich zumindest in einer Sprache zu Hause fühlt.“ (Interview 1) Diese Beobachtung verweist auf die existenzielle Dimension von Sprache als Medium der Selbstvergewisserung, wie sie etwa von Mecheril & Quehl (2015) beschrieben wird. Wenn Herkunftssprachen im schulischen Kontext marginalisiert werden, droht ein Verlust sprachlicher Identität mit weitreichenden Konsequenzen für Bildungsteilhabe und soziale Integration.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Ergebnisse der Interviews ein differenziertes Bild der Wahrnehmung von Herkunftssprachen im schulischen Kontext zeichnen. Sie zeigen, dass Sprache nicht nur ein neutrales Kommunikationsmittel ist, sondern ein zentraler Ort sozialer Aushandlung, von Zugehörigkeit, Anerkennung, Macht und Identität. Lehrpersonen agieren dabei als zentrale Vermittler*innen zwischen schulischer Norm und individueller Lebensrealität. Ihre Haltungen und Handlungen haben erheblichen Einfluss darauf, ob sprachliche Vielfalt als Ressource anerkannt oder als Problem adressiert wird. Die Interpretation der Ergebnisse macht deutlich, dass es einer vertieften migrationspädagogischen Sensibilisierung bedarf, um den Herausforderungen sprachlicher Ungleichheit im Bildungssystem angemessen begegnen zu können.

8.2 Implikationen für die Praxis

Die Ergebnisse dieser Untersuchung verdeutlichen nicht nur, wie unterschiedlich Herkunftssprachen im schulischen Alltag wahrgenommen werden, sondern auch, dass Einstellungen gegenüber sprachlicher Vielfalt eng mit biografischen, institutionellen und gesellschaftlichen Faktoren verwoben sind. Daraus ergeben sich wichtige

Konsequenzen für die schulische Praxis, die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen sowie die Bildungspolitik.

Wertschätzender Umgang mit Herkunftssprachen im Schulalltag

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass Herkunftssprachen häufig ambivalent bewertet werden, insbesondere dann, wenn sie mit Migration, geringem sozialen Status oder vermeintlich „kultureller Ferne“ assoziiert werden. Diese Abwertungen verlaufen oft nicht offen, sondern subtil, im Sinne eines Neo-Linguizismus (vgl. Dirim 2010 und Mecheril 2004), etwa durch gut gemeinte, aber normierende Aussagen („Zu Hause bitte auch Deutsch sprechen“). In der pädagogischen Praxis zeigt sich damit die Notwendigkeit einer bewussten Reflexion eigener Sprachvorstellungen. Lehrpersonen sollten ermutigt werden, ihre impliziten Bewertungen zu hinterfragen und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit nicht als Defizit, sondern als Ressource zu begreifen, unabhängig davon, welche Sprache konkret betroffen ist.

Konkret bedeutet dies: Herkunftssprachen müssen im Schulalltag sichtbar und hörbar werden dürfen – nicht nur am Tag der Muttersprache oder im Rahmen spezifischer Projekte, sondern als fester Bestandteil einer sprachsensiblen Schul- und Unterrichtskultur. Dazu gehört auch, dass Schüler*innen ermutigt werden, ihre sprachlichen Fähigkeiten einzubringen, sei es im Projektunterricht, bei Präsentationen oder durch translanguaging-orientierte Aufgabenformate (vgl. Knappik u. a. 2022). Nur so kann eine schulische Praxis entstehen, die nicht nur Mehrsprachigkeit akzeptiert, sondern sie auch aktiv fördert.

Darüber hinaus sollten Schulen Konzepte entwickeln, wie Herkunftssprachen systematisch in den Fachunterricht eingebunden werden können, sei es durch zweisprachige Arbeitsblätter, Übersetzungsübungen oder durch den Vergleich grammatischer Strukturen verschiedener Sprachen. Auch eine stärkere Einbindung herkunftssprachlichen Unterrichts in den regulären Schulbetrieb, beispielsweise als Wahlpflichtfach oder durch Kooperation mit muttersprachlichen Lehrkräften, wäre denkbar und könnte zur Anerkennung beitragen.

Professionalisierung und Fortbildung

Die Untersuchung zeigt, dass jüngere Lehrpersonen tendenziell offener und reflektierter mit sprachlicher Vielfalt umgehen. Dies dürfte unter anderem auf

Veränderungen in der universitären Lehrer*innenbildung zurückzuführen sein, die migrationspädagogische und sprachreflexive Perspektiven mittlerweile stärker berücksichtigt (vgl. Gogolin 2008 und Akseki 2021). Gleichwohl zeigen die Interviews auch, dass viele Lehrpersonen unabhängig vom Alter ein Interesse an Weiterentwicklung zeigen, insbesondere wenn sie sich mit sprachlich heterogenen Klassen konfrontiert sehen.

Hier ergeben sich wichtige Ansatzpunkte für die Fortbildung: Lehrkräfte benötigen Angebote, die ihnen ermöglichen, Sprachhierarchien zu erkennen, ihre eigene Rolle im Reproduktionsprozess sprachlicher Ungleichheit zu reflektieren und konkrete Handlungsstrategien für einen sprachsensiblen Unterricht zu entwickeln. Dabei sollten nicht nur theoretische Inhalte vermittelt werden, sondern auch praxisnahe Beispiele und Werkzeuge, etwa zur Integration von Herkunftssprachen in den Fachunterricht oder zur Gestaltung sprachsensibler Aufgabenstellungen.

Darüber hinaus sollte Fortbildung nicht als punktuelle Maßnahme, sondern als kontinuierlicher Prozess verstanden werden. Schulinterne Fortbildungen, interprofessionelle Fallberatungen oder Teamtage zu Themen wie Translanguaging, Linguizismus oder Mehrsprachigkeitsdidaktik können helfen, eine nachhaltige Veränderung der Haltung im Kollegium zu bewirken. Hierbei ist auch zu prüfen, inwiefern bestehende Fortbildungsangebote an Pädagogischen Hochschulen und Bildungsdirektionen stärker auf Sprachsensibilität ausgerichtet werden können. Regelmäßige Reflexionen über die eigenen Sprachbiografien und deren Auswirkungen auf pädagogisches Handeln könnten ein zentraler Bestandteil solcher Programme sein.

Stärkung sprachlicher Vielfalt auf institutioneller Ebene

Auch auf der Ebene der Schulorganisation braucht es ein Umdenken. Sprachliche Vielfalt sollte nicht nur als individuelle Herausforderung einzelner Schüler*innen betrachtet werden, sondern als strukturelle Normalität in einer pluralen Gesellschaft. Dies setzt voraus, dass Schulen sich institutionell auf Mehrsprachigkeit einstellen, etwa durch klare Leitbilder, die die Förderung von Herkunftssprachen explizit einbeziehen, durch die Einrichtung von muttersprachlichem Unterricht oder durch die gezielte Ansprache mehrsprachiger Eltern in Schulkommunikation und Elternarbeit.

Insbesondere das Schulklima spielt hierbei eine zentrale Rolle: Wird die Verwendung von Herkunftssprachen als legitimer Teil schulischer Kommunikation anerkannt, können Schüler*innen ihre gesamte sprachliche Identität einbringen und erleben Anerkennung und Zugehörigkeit. Wird hingegen ein „Deutschgebot“ nicht nur im Unterricht, sondern auch in Pausensituationen oder auf dem Schulhof durchgesetzt, kann dies zu einem Gefühl sprachlicher Entfremdung führen – und letztlich zur Verdrängung der Herkunftssprache. In diesem Sinne wäre auch eine Sensibilisierung des nicht-pädagogischen Personals (z. B. Schulwart*innen, Sekretariat, Aufsichtspersonal) erforderlich, um sprachliche Diskriminierung in allen Bereichen der Schule zu vermeiden.

Einbindung von Eltern und Communities

Mehrsprachigkeit endet nicht an der Schultür, sie ist Teil des Alltagslebens vieler Schüler*innen und Familien. Die Ergebnisse zeigen, dass es unter Eltern mit Migrationshintergrund Unsicherheiten im Umgang mit der eigenen Erstsprache gibt: Manche Eltern vermeiden es, ihre Herkunftssprache mit ihren Kindern zu sprechen, aus Sorge, damit deren Deutschkompetenz zu beeinträchtigen. Diese Sorge ist oft ein Resultat gesellschaftlicher Diskurse, die Mehrsprachigkeit mit Integrationsdefiziten assoziieren, ein Beispiel für die Wirkung des Neo-Linguizismus (vgl. Dirim 2010 und Mecheril 2004).

Schulen sollten aktiv auf solche Missverständnisse eingehen und Eltern über die Vorteile der muttersprachlichen Förderung informieren. Dabei kann eine enge Zusammenarbeit mit muttersprachlichen Lehrkräften oder Sprachvermittler*innen helfen, Brücken zu bauen und Vertrauen zu stärken. Elternabende oder mehrsprachige Infoveranstaltungen könnten gezielt dazu genutzt werden, das Thema Herkunftssprache zu enttabuisieren und gemeinsam Strategien für eine förderliche Sprachentwicklung zu erarbeiten. Auch digitale Formate wie Videos oder Podcasts in verschiedenen Sprachen könnten hier einen Beitrag leisten.

Politische und bildungssystemische Konsequenzen

Schließlich werfen die Ergebnisse auch grundlegende Fragen zur Sprachpolitik und zur Ausrichtung des Bildungssystems auf. Der weiterhin dominante monolinguale Habitus (vgl. Gogolin 2008) zeigt sich nicht nur in Lehrplänen und Schulbüchern, sondern auch in strukturellen Vorgaben wie der Zuweisung von Schüleri*nnen zu

Deutschförderklassen. Solche Maßnahmen verstärken die Trennung zwischen „sprachlich passenden“ und „nicht passenden“ Schüler*innen und reproduzieren genau jene Ungleichheiten, die durch Schule eigentlich abgebaut werden sollten.

Stattdessen braucht es einen Perspektivwechsel: Herkunftssprachen müssen als legitimer Teil schulischer Bildung verstanden und systematisch gefördert werden. Das bedeutet nicht nur, herkunftssprachlichen Unterricht zu stärken, sondern auch, Konzepte wie mehrsprachige Schulbücher, bilinguale Module oder Projekte zur Sprachbiografie fester in die Curricula zu integrieren. Ebenso muss die Erhebung von Sprachdaten kritisch hinterfragt werden: Wenn diese nur zur Kategorisierung und Selektion genutzt werden, verfehlt sie ihren pädagogischen Zweck. Vielmehr sollten sie als Grundlage für gezielte Fördermaßnahmen und für die Sichtbarmachung sprachlicher Ressourcen dienen.

Langfristig braucht es auch eine bildungspolitische Vision, die sprachliche Gerechtigkeit als zentrales Ziel begreift, mit verbindlichen Vorgaben zur Förderung von Mehrsprachigkeit, klaren Qualitätsstandards für den muttersprachlichen Unterricht und ausreichenden Ressourcen für die Ausbildung mehrsprachiger Lehrkräfte. Nur so kann gewährleistet werden, dass Herkunftssprachen nicht länger am Rand des Bildungssystems existieren, sondern als gleichwertiger Bestandteil sprachlicher Bildung anerkannt und gefördert werden.

8.3 Grenzen der Untersuchung

Wie jede empirische Studie unterliegt auch die vorliegende Arbeit bestimmten Begrenzungen, die bei der Interpretation der Ergebnisse und ihrer Übertragbarkeit auf andere Kontexte berücksichtigt werden müssen. Diese Einschränkungen betreffen sowohl die methodische Vorgehensweise als auch die inhaltliche Reichweite der Untersuchung.

Eingeschränkte Fallzahl und qualitative Methodik

Die qualitative Auswertung basiert auf leitfadengestützten Interviews mit insgesamt fünf Lehrpersonen, was der explorativen Zielsetzung der Untersuchung entspricht.

Dennoch stellt die geringe Fallzahl eine zentrale Einschränkung dar. Die Ergebnisse erlauben keine generalisierbaren Aussagen über die Gesamtheit der Lehrkräfte im österreichischen Bildungssystem, sondern liefern exemplarische Einblicke in subjektive Sichtweisen und Deutungsmuster. Zwar wurde bei der Auswahl der Interviewpartner*innen auf Diversität hinsichtlich Alter, Geschlecht, Berufserfahrung, Erstsprache und Migrationserfahrung geachtet, dennoch bleibt der Sampleumfang begrenzt und bildet nicht alle möglichen Differenzdimensionen ab – etwa in Bezug auf Schulformen, Bundesländer, Religionszugehörigkeit oder politische Einstellungen.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ermöglicht eine systematische Auswertung und Kategorisierung des Datenmaterials, ist jedoch auch von Interpretationen der analysierenden Person abhängig. Trotz intensiver Auseinandersetzung mit dem Material kann nicht ausgeschlossen werden, dass bestimmte Nuancen übersehen oder in ihrer Bedeutung anders gewichtet wurden. Zudem wurde der Interviewleitfaden auf bestimmte thematische Schwerpunkte hin entwickelt, wodurch möglicherweise relevante Aspekte unbeachtet blieben. Eine offenere Herangehensweise oder ein stärker partizipativer Forschungsansatz hätte möglicherweise neue Perspektiven eröffnet.

Soziale Erwünschtheit und Interviewdynamik

Ein weiterer potenzieller Einflussfaktor liegt in der Möglichkeit sozial erwünschten Antwortverhaltens. Da Sprache ein hochsensibles Thema ist, das mit Fragen von Identität, Diskriminierung und Macht verbunden ist, ist davon auszugehen, dass nicht alle Interviewpartner*innen ihre Haltung vollständig offen oder ungeschönt formuliert haben. Besonders im Bildungskontext, in dem Professionalisierung und Diversitätssensibilität als normative Leitbilder gelten, könnten sich Lehrpersonen veranlasst fühlen, vorwiegend „richtige“ oder politisch korrekte Aussagen zu treffen.

Zudem spielt die Interviewdynamik eine nicht zu unterschätzende Rolle. Die Beziehung zwischen den Gesprächsbeteiligten sowie der Tonfall oder die Gesprächsführung des Interviews können die Art und Weise beeinflussen, wie Inhalte geäußert und verstanden werden. Auch das Vorwissen und die persönliche Positionierung der Interviewerin – in diesem Fall als ebenfalls im Bildungssystem tätige Person – können eine Rolle bei der Interpretation der Aussagen gespielt haben. Es

bleibt daher möglich, dass bestimmte Aussagen durch das Interviewsetting beeinflusst wurden oder bestimmte Themen (bewusst) nicht angesprochen wurden.

Begrenzter zeitlicher und thematischer Fokus

Die Interviews wurden zu einem spezifischen Zeitpunkt durchgeführt und bilden somit nur Momentaufnahmen ab. Haltungen und Wahrnehmungen gegenüber Herkunftssprachen können sich jedoch im Lauf der Zeit verändern – etwa durch neue berufliche Erfahrungen, gesellschaftliche Diskurse oder politische Entwicklungen. Eine Längsschnittstudie hätte möglicherweise tiefere Einblicke in solche Wandlungsprozesse ermöglicht.

Auch thematisch wurde die Untersuchung auf drei zentrale Einflussfaktoren eingegrenzt: Migrationserfahrung, soziale Berührungspunkte und demografische Merkmale. Andere potenziell relevante Faktoren, etwa institutionelle Rahmenbedingungen, regionale Schulpolitik oder religiöse Prägungen, konnten nicht in vollem Umfang berücksichtigt werden. Ebenso wurden ausschließlich Lehrpersonen befragt. Aussagen von Schüler*innen, Eltern oder anderen schulischen Akteur*innen bleiben unberücksichtigt, könnten jedoch ein wichtiges ergänzendes Perspektivenspektrum liefern. Die Einbeziehung multiperspektivischer Datenquellen hätte die Validität der Ergebnisse erhöhen und ein differenzierteres Bild ermöglichen können.

Konzeptuelle und theoretische Herausforderungen

Eine weitere Grenze ergibt sich aus der theoretischen Komplexität der zugrunde liegenden Begriffe. Konzepte wie Linguizismus, Neo-Linguizismus oder monolingualer Habitus sind vielschichtig und nicht immer leicht operationalisierbar. In den Interviews wurde hauptsächlich mit Alltagssprache gearbeitet, wodurch sich Diskrepanzen zwischen theoretischem Anspruch und empirischer Erhebung ergeben können. So bleibt beispielsweise offen, inwieweit sprachliche Abwertungen bewusst oder unbewusst erfolgen oder ob bestimmte Haltungen auf tieferliegende ideologische Überzeugungen zurückzuführen sind, die sich im Gespräch nicht artikuliert haben.

Zudem zeigt sich, dass theoretische Konzepte nicht immer deckungsgleich mit den realen Vorstellungen der Lehrpersonen sind. Begriffe wie Herkunftssprache oder

Mehrsprachigkeit werden von den Befragten unterschiedlich interpretiert, was die Vergleichbarkeit der Aussagen erschwert.

Potenzial zur Weiterentwicklung

Trotz dieser Einschränkungen liegt der Mehrwert der vorliegenden Arbeit in der systematischen Untersuchung individueller Wahrnehmungen von Herkunftssprachen im Bildungskontext. Sie eröffnet Einblicke in Denk- und Deutungsmuster von Lehrpersonen und macht Spannungsfelder sichtbar, die für die Weiterentwicklung sprachsensibler pädagogischer Ansätze relevant sind. Die Studie kann damit als Ausgangspunkt für vertiefende Forschung dienen – etwa in Form von quantitativen Anschlussstudien, komparativen Analysen in unterschiedlichen Bundesländern oder Schulformen sowie einer multiperspektivischen Ausweitung auf Schüler*innen, Eltern oder Entscheidungsträger*innen.

Für zukünftige Forschung wäre es zudem lohnenswert, gezielt die Rolle von Lehrer*innen mit eigener Migrationserfahrung zu untersuchen und systematisch zu erfassen, wie diese Erfahrungen pädagogische Haltungen prägen. Ebenso könnten ethnografische Studien im Schulalltag einen noch detaillierteren Einblick in sprachliche Praktiken und Reaktionen auf Mehrsprachigkeit ermöglichen. Auch intersektionale Ansätze, die Sprachwahrnehmung in Verbindung mit weiteren sozialen Kategorien wie Klasse, Religion oder Geschlecht analysieren, versprechen neue Erkenntnisse.

Insgesamt zeigt die Arbeit trotz ihrer Begrenzungen, dass die Wahrnehmung von Herkunftssprachen im schulischen Kontext ein vielschichtiges Thema ist, das differenzierte Betrachtungen verlangt – und dass Lehrpersonen hierbei eine zentrale Rolle spielen, sowohl als Vermittlungsinstanzen schulischer Normen als auch als potenzielle Multiplikator*innen für mehrsprachige Wertschätzung und Inklusion.

9. Resümee und Ausblick

9.1 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

Ausgangspunkt dieser Arbeit war das Ziel, die Wahrnehmung unterschiedlicher Herkunftssprachen durch Lehrpersonen unter Berücksichtigung individueller und

kontextueller Faktoren zu analysieren. Konkret wurden drei Forschungsfragen formuliert:

1. Wie nehmen Lehrpersonen unterschiedliche Herkunftssprachen wahr unter Berücksichtigung eigener Migrationserfahrungen?
2. Wie nehmen Lehrpersonen unterschiedliche Herkunftssprachen wahr unter Berücksichtigung sozialer Berührungspunkte mit Personen mit Migrationserfahrungen?
3. Wie nehmen Lehrpersonen unterschiedliche Herkunftssprachen wahr unter Berücksichtigung demografischer Faktoren?

Zu diesen Forschungsfragen wurden drei Hypothesen entwickelt:

1. Lehrpersonen mit eigenen Migrationserfahrungen nehmen unterschiedliche Herkunftssprachen positiver oder neutral wahr im Vergleich zu Personen ohne Migrationserfahrungen.
2. Soziale Berührungspunkte mit Personen, die Migrationserfahrungen haben, führen zu einer positiveren Wahrnehmung von Herkunftssprachen.
3. Jüngere Lehrpersonen zeigen eine tendenziell positivere Wahrnehmung unterschiedlicher Herkunftssprachen im Vergleich zu älteren.

Im Rahmen der durchgeführten qualitativen Untersuchung konnten die Hypothesen insgesamt weitgehend bestätigt werden.

Zur ersten Forschungsfrage und Hypothese lässt sich festhalten, dass Lehrpersonen mit eigener Migrationserfahrung oder einer nicht-deutschen Erstsprache (z. B. Interviewpartnerin 3 und 4) durchgehend positive, differenzierte und verständnisvolle Haltungen gegenüber Herkunftssprachen äußerten. Sie betonten die identitätsstiftende Rolle von Sprache, berichteten von eigenen Erfahrungen mit sprachlicher Ausgrenzung und verwiesen explizit auf die Bedeutung der Herkunftssprache als Teil eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses. Ihre Aussagen unterstreichen nicht nur den Wert von Mehrsprachigkeit, sondern auch die pädagogische Notwendigkeit, Herkunftssprachen im Unterricht zu thematisieren und zu fördern. Im Gegensatz dazu äußerten Lehrpersonen ohne eigene Migrationserfahrungen (z. B. Interviewpartnerin 1 und 2) vereinzelt neutralere oder ambivalentere Haltungen – teilweise mit Fokus auf Herausforderungen, normativen Erwartungen oder auf die zentrale Rolle des Deutschen. Die Daten stützen somit die

Annahme, dass eigene Migrationserfahrung mit einer tendenziell positiveren Haltung zu sprachlicher Vielfalt einhergeht.

Zur zweiten Forschungsfrage und Hypothese, die sich mit dem Einfluss sozialer Berührungspunkte auf die Sprachwahrnehmung befasst, zeigen die Ergebnisse ein ähnliches Muster. Auch Lehrpersonen ohne eigene Migrationserfahrung entwickelten dann differenzierte und wertschätzende Haltungen, wenn sie im beruflichen oder privaten Umfeld regelmäßig mit mehrsprachigen Personen zu tun hatten. So wurde etwa von einem Interviewpartner geschildert, dass die Arbeit mit mehrsprachigen Schüler*innen sein Bild über Sprache und Integration nachhaltig verändert habe. Solche Reflexionsprozesse führten zu einer gesteigerten Sensibilität im Umgang mit Herkunftssprachen, etwa in der Art, wie sprachliche Vielfalt im Unterricht sichtbar gemacht oder wie auf bestimmte Sprachbiografien Rücksicht genommen wird. Die Daten belegen somit, dass Nähe, persönliche Kontakte und Erfahrungen zentrale Faktoren für die Entwicklung sprachlicher Empathie sind, unabhängig von der eigenen Migrationsbiografie.

Die dritte Forschungsfrage und Hypothese bezog sich auf demografische Faktoren, insbesondere Alter und Berufserfahrung. Auch hier zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang: Jüngere Lehrpersonen (z.B. Interviewpartner*in 3) äußerten durchgängig eine reflektierte, inklusive und differenzsensible Haltung gegenüber sprachlicher Vielfalt. Sie zeigten sich deutlich informierter über Begriffe wie Linguizismus, Mehrsprachigkeitsdidaktik oder Sprachhierarchien und brachten teilweise eigene theoretische Konzepte in die Interviews ein. Demgegenüber äußerten ältere Lehrpersonen tendenziell „neutrale“ oder pragmatisch orientierte Einstellungen, die zwar keine explizite Ablehnung beinhalten, jedoch wenig Sensibilität für Diskriminierungsrisiken oder rassismuskritische Perspektiven erkennen lassen. Hier wird deutlich, dass die universitäre Ausbildung der letzten Jahre stärker migrationspädagogische Inhalte aufgegriffen hat und jüngeren Lehrkräften damit eine differenziertere Perspektive ermöglicht. Diese Hypothese lässt sich im Rahmen der Untersuchung daher ebenfalls weitgehend bestätigen.

Insgesamt ergibt sich ein komplexes, aber schlüssiges Bild: Die Wahrnehmung von Herkunftssprachen ist stark abhängig von persönlichen Erfahrungen, sozialen Kontakten, biografischen Hintergründen und dem professionellen Umgang mit

sprachlicher Vielfalt. Lehrpersonen, die selbst von Migration betroffen sind oder regelmäßig mit betroffenen Schüler*innen arbeiten, weisen eine größere Sensibilität für sprachliche Ausgrenzung, sprachgebundene Identitätsfragen und den pädagogischen Wert von Mehrsprachigkeit auf. Gleichzeitig wird sichtbar, dass auch strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen, etwa die Dominanz des Deutschen als „Bildungssprache“ oder das Fehlen muttersprachlichen Unterrichts, einen erheblichen Einfluss auf die Wahrnehmung haben.

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass Sprache nicht neutral ist, sondern mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen, Zugehörigkeit und Bewertung verbunden bleibt. Lehrpersonen fungieren dabei nicht nur als Sprachvermittler*innen, sondern auch als Akteur*innen der Bedeutungszuschreibung. Sie entscheiden, welche Sprachen im Klassenzimmer legitim sind, welche Formen des Sprechens anerkannt werden und welche nicht. In dieser Rolle sind sie unmittelbar daran beteiligt, sprachliche Hierarchien zu reproduzieren oder aufzubrechen.

Diese Erkenntnisse unterstreichen die Relevanz einer kritisch-reflexiven Ausbildung von Lehrpersonen sowie die Notwendigkeit, Sprachsensibilität als pädagogische Kernkompetenz zu verstehen. Die Forschungsfragen konnten durch die vorliegenden Daten in einem hohen Maße beantwortet und die formulierten Hypothesen empirisch gestützt werden, auch wenn aufgrund des qualitativen Designs keine generalisierbaren Aussagen getroffen werden können. Dennoch erlauben die Ergebnisse einen fundierten Einblick in die komplexe Beziehung zwischen Sprache, Migration und Bildung und liefern wichtige Impulse für Forschung, Praxis und Politik.

9.2 Bedeutung im theoretischen Kontext

Die Ergebnisse der Studie lassen sich in vielfältiger Weise mit bestehenden theoretischen Konzepten und Forschungserkenntnissen in Beziehung setzen. Besonders augenfällig ist die Bestätigung des Konzepts des (Neo-)Linguizismus, wie es von Dirim (2010) und Mecheril (2004) beschrieben wurde. Die Interviews zeigen, dass sprachbezogene Diskriminierung nicht nur durch offene Abwertung, sondern häufig durch vermeintlich neutrale Aussagen oder gut gemeinte pädagogische Hinweise zum Ausdruck kommt. Der Appell, auch zu Hause Deutsch zu sprechen,

oder die ausschließliche Förderung bestimmter Fremdsprachen wie Englisch oder Französisch, während migrationsbedingte Sprachen kaum Beachtung finden, stellen Beispiele für den subtilen Charakter des Neo-Linguizismus dar. Dies unterstreicht die Relevanz der theoretischen Unterscheidung zwischen offenem Sprachrassismus und verdeckten, institutionalisierten Formen sprachlicher Ausgrenzung.

Die empirischen Befunde verdeutlichen außerdem die Wirksamkeit sprachlicher Hierarchien im schulischen Kontext. Sprachen wie Englisch oder Französisch werden als bildungskompatibel und prestigeträchtig wahrgenommen – ein Befund, der die von Knappik et al. (2022) beschriebene Unterscheidung zwischen kapitalisierter und dekapitalisierter Mehrsprachigkeit stützt. Herkunftssprachen wie Türkisch, Arabisch oder BKS werden hingegen mit Integrationsdefiziten und geringem schulischen Nutzen assoziiert. Diese Wahrnehmungen spiegeln sich nicht nur in der Haltung einzelner Lehrpersonen, sondern auch in strukturellen Vorgaben wie den Kriterien für Deutschförderklassen oder den Angeboten herkunftssprachlichen Unterrichts wider.

Die Verbindung zwischen Sprache, Macht und sozialer Zugehörigkeit, wie sie in der kritischen Soziolinguistik und in der Migrationspädagogik thematisiert wird (vgl. Bourdieu und Thompson 2015, Gogolin 2008 sowie Mecheril und Quehl 2015), wird in den Interviews ebenfalls deutlich. Sprache fungiert nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als soziales Distinktionsmerkmal. Die Abwertung bestimmter sprachlicher Ausdrucksformen kann als Mittel zur Herstellung oder Sicherung symbolischer Macht interpretiert werden. Lehrpersonen, die sich dieser Mechanismen bewusst sind, versuchen gezielt, sprachliche Vielfalt sichtbar zu machen und Herkunftssprachen in ihrem Wert zu stärken, etwa durch projektbezogene Formate, durch translanguaging oder durch die Thematisierung sprachbiografischer Erfahrungen im Unterricht.

Nicht zuletzt stützt die Studie die Befunde empirischer Arbeiten wie jener von Akseki (2021) oder Pokitsch (2022), die zeigen, dass die Einstellung zu Mehrsprachigkeit stark von individuellen Erfahrungen, Reflexionsprozessen und institutionellen Rahmenbedingungen abhängt. Die Erkenntnis, dass die bloße Konfrontation mit mehrsprachigen Schüler*innen nicht zwangsläufig zu einer wertschätzenden Haltung führt, unterstreicht die Notwendigkeit gezielter Aus- und Fortbildungsmaßnahmen. Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass migrationspädagogische Sensibilität nicht nur

das Ergebnis biografischer Betroffenheit ist, sondern auch durch berufsbiografische Lernprozesse und soziale Nähe entwickelt werden kann.

9.3 Ausblick für Forschung, Praxis und Bildungspolitik

Die Ergebnisse dieser Arbeit liefern wichtige Hinweise für zukünftige Forschung, pädagogische Praxis und bildungspolitische Maßnahmen. Die zentrale Bedeutung individueller Erfahrungen für die Wahrnehmung von Herkunftssprachen legt nahe, dass weitere qualitative und quantitative Studien erforderlich sind, um diese Einflussfaktoren systematisch zu untersuchen. Besonders lohnenswert wäre eine Ausweitung auf andere Bundesländer, Schulformen und Bildungskontexte. Auch die Perspektiven von Schüler*innen, Eltern und weiteren schulischen Akteur*innen sollten verstärkt in den Blick genommen werden, um ein umfassenderes Bild sprachbezogener Wahrnehmungen und Erfahrungen zu erhalten.

Im schulischen Alltag sollte die Förderung sprachlicher Vielfalt nicht als Zusatzaufgabe verstanden werden, sondern als integraler Bestandteil einer diversitätssensiblen Bildung. Die Einführung mehrsprachiger Unterrichtsmaterialien, die systematische Integration herkunftssprachlicher Kompetenzen in den Fachunterricht sowie die Förderung von translanguaging als didaktischem Ansatz könnten konkrete Schritte zur Umsetzung darstellen. Auch Schulentwicklungsprozesse sollten darauf abzielen, ein sprachfreundliches Klima zu schaffen, in dem alle Sprachen als gleichwertig anerkannt werden.

In der Lehramtsausbildung gilt es, migrationspädagogische und sprachreflexive Inhalte stärker zu verankern. Studierende sollten frühzeitig für die gesellschaftliche Relevanz sprachlicher Vielfalt sensibilisiert und dazu befähigt werden, mit sprachlichen Ungleichheiten konstruktiv umzugehen. Hierzu gehören auch Kenntnisse über sprachsoziologische und sprachpolitische Zusammenhänge sowie die Fähigkeit zur kritischen Reflexion eigener Sprachideale. Weiterbildungen und Schulungen für bereits im Schuldienst tätige Lehrpersonen können an dieser Stelle ansetzen und bestehende Haltungen hinterfragen sowie neue Handlungsmöglichkeiten aufzeigen.

Bildungspolitisch bedarf es einer grundlegenden Neuausrichtung in der Sprachförderung. Der Fokus sollte nicht länger ausschließlich auf der Aneignung der deutschen Sprache liegen, sondern auf der Anerkennung und Förderung des gesamten sprachlichen Repertoires von Schüler*innen. Herkunftssprachlicher Unterricht sollte nicht nur angeboten, sondern strukturell gestärkt und curricular verankert werden. Mehrsprachigkeit muss als Ressource für alle Schüler*innen verstanden werden, nicht als Herausforderung für einzelne Gruppen.

Zudem ist eine differenziertere Erfassung und Verwendung sprachlicher Daten notwendig. Die bloße Erhebung von Erstsprachen im Rahmen der Schulanmeldung darf nicht dazu führen, dass Schüler*innen kategorisiert oder defizitorisch betrachtet werden. Vielmehr sollten diese Informationen genutzt werden, um sprachliche Potenziale zu fördern und schulische Angebote gezielt weiterzuentwickeln.

9.4 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Wahrnehmung von Herkunftssprachen durch Lehrpersonen ein komplexes Zusammenspiel individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Faktoren darstellt. Die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bestätigen die drei aufgestellten Hypothesen:

Lehrpersonen mit eigenen Migrationserfahrungen nehmen Herkunftssprachen häufiger positiv oder neutral wahr als solche ohne Migrationserfahrungen. Ihre biografische Nähe zu mehrsprachigen Lebensrealitäten führt zu einem höheren Maß an Empathie und Anerkennung sprachlicher Diversität.

Soziale Berührungspunkte mit Personen mit Migrationserfahrung, sei es im privaten oder beruflichen Kontext, fördern ein differenzierteres Verständnis sprachlicher Realität und tragen zu einer wertschätzenderen Haltung bei. Der Kontakt mit mehrsprachigen Schüler*innen und Eltern sensibilisiert für die pädagogische Bedeutung der Herkunftssprache.

Demografische Faktoren wie Alter, Ausbildung und Berufserfahrung beeinflussen die sprachbezogene Wahrnehmung signifikant. Jüngere Lehrpersonen zeigen häufiger ein migrationspädagogisches Bewusstsein und eine Offenheit gegenüber sprachlicher

Vielfalt – vermutlich auch infolge einer veränderten Ausbildung und größerer gesellschaftlicher Sensibilität für Diversitätsthemen.

Diese Ergebnisse bekräftigen die Notwendigkeit, Herkunftssprachen nicht nur ideell, sondern auch institutionell und didaktisch aufzuwerten. Sprachliche Vielfalt ist kein Sonderfall, sondern Normalität in einer pluralen Gesellschaft und sie verdient eine Schule, die dieser Realität mit Offenheit, Reflexion und professioneller Haltung begegnet. Die vorliegende Arbeit liefert hierfür nicht nur theoretische Impulse und empirische Einsichten, sondern auch konkrete Anhaltspunkte für eine sich weiterentwickelnde Bildungs- und Sprachpraxis im schulischen Feld.

10. Verzeichnisse und Abbildungen

10.1 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2012-2022 (Statistik Austria, 2023, S. 19).....	5
Tabelle 2: Ausländische Staatsangehörige am 1.1.2023 im Vergleich zum 1.1.2013 (Statistik Austria, 2023, S. 25).	6
Tabelle 3: Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch an allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2018/19: in absoluten Zahlen (vgl. Gouma, 2020, S. 6).	19
Tabelle 4: Anteile der Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Schuljahr 2018/19 (Gouma, 2020, S. 6).	19
Tabelle 5: Beschreibung Sample.....	41
Tabelle 6: Aussagen zur Wahrnehmung von Herkunftssprachen	49
Tabelle 7:: Textstellen Kategorie "Wahrnehmung - positiv"	51
Tabelle 9: Textstellen Kategorie "Wahrnehmung - neutral".....	52
Tabelle 10: Textstellen Kategorie "Wahrnehmung - negativ"	54
Tabelle 11: Aussagen zu Berührungspunkten.....	55
Tabelle 12: Textstellen Kategorie "Berührungspunkte - beruflich"	58
Tabelle 13: Textstellen Kategorie "Berührungspunkte - privat"	59
Tabelle 14: Aussagen zu demografischen Faktoren	60
Tabelle 15: Textstellen Kategorie "Demografie - Alter"	62

10.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Induktive Kategorienbildung nach Mayring (Mayring 2023, S. 99).....	46
Abbildung 2: Aussagen zur Wahrnehmung von Herkunftssprachen	48
Abbildung 3: Cluster - Migrationserfahrungen und Haltung zu Herkunftssprachen...	54
Abbildung 4: Aussagen zu Berührungspunkten	56
Abbildung 5: Haltung zu Herkunftssprachen nach Altersgruppe	62

10.3 Literaturverzeichnis

- Akseki, A. Vefa (2021): „Aspekte der Herausbildung individueller Einstellungen zu Sprachen“. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 88 (1–2): 124–42. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. <https://doi.org/10.25162/zdl-2021-0006>.
- Aygün-Sagdic, Gülden, Oana Bajenaru und Claus Melter (2015): „Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, nationalsprachlicher Diskriminierung und Neolinguizismus“. In: *Kultur und soziale Praxis*, herausgegeben von Nadja Thoma und Magdalena Knappik, 1. Aufl., 109–30. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839427071-005>.
- Becker, Susanne (2018): *Sprechgebote*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19162-7>.
- Bourdieu, Pierre und John B. Thompson (2015): *Was heißt sprechen? zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Übersetzt von Hella Beister. 2., erw. überarb. Aufl., Unveränd. Nachdr. der 2. Aufl., Wien: Braumüller, 2005. Wien: New Academic Press.
- Busch, Brigitta (2015): „Über das Kategorisieren von Sprachen und Sprecher_innen: Zur Dekonstruktion von Sprachstatistiken“. In: *Kultur und soziale Praxis*, herausgegeben von Nadja Thoma und Magdalena Knappik, 1. Aufl., 45–68. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839427071-002>.
- Cantone, Katja (2020): „Italienischstämmige SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht Italienisch: Spracherwerb und Spracherhalt im mehrsprachigkeitsdidaktischen Kontext.“ In: *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Neue Studien und Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen.*, 191–209. o. O.: Narr Verlag.
- Dean, Isabel (2019): „„Die Kinder sagen, hier ist Muttersprache verboten.“ Neo-Linguizismus im Schulkontext“. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 4 (1 and 2–2019): 54–67. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich GmbH. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.05>.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über Sprache(n) der Migrationsgesellschaft.“ In: *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell- pädagogische Forschung*, 102–14. Münster: Waxmann.
- Dresing, Thorsten und Thorsten Pehl (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Edwards, John (1996): „Language, prestige and stigma“. In: *Kontaktlinguistik*, herausgegeben von Hans Goebel, Peter H. Nelde, Zdeněk Starý, und Wolfgang Wölck, 703–8. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110132649.1.6.703>.

- Fischlhammer, Laura, Elisabeth Buchner und Stephan Elspaß (2024): „.... Dass Sich Halt Keiner Ausgeschlossen Fühlt .‘ Wahrnehmungen von Und Einstellungen Zur Verwendung Nicht-Deutscher Erstsprachen Im Unterricht“. *Zeitschrift Für Angewandte Linguistik* 2024 (81): 249–82. Berlin: de Gruyter
<https://doi.org/10.1515/zfal-2024-2013>.
- Fürstenau, Sara und Karin Huxel (2013): „Sprachbildung in schulischen Ganztagsangeboten: Perspektiven pädagogischer Fachkräfte in einem interkulturellen Schulentwicklungsprojekt.“ *Zeitschrift für Grundschulforschung* 6 (2): 102–14. Wiesbaden: Springer VS.
- Fürstenau, Sara und Heike Niedrig (2007): „Zum Schwerpunkt dieser Ausgabe: Jugendliche in transnationalen Kontexten (Editorial).“ *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2 (3): 235–46. Wiesbaden: Verlag Barbara Budrich.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Internationale Hochschulschriften 101. Münster: Waxmann Verlag.
- Gouma, Assimina (2020): *Migrantische Mehrsprachigkeit und Öffentlichkeit: Linguizismus und oppositionelle Stimmen in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30869-8>.
- Haarmann, Harald (1990): „Sprache und Prestige. Sprachtheoretische Parameter zur Formalisierung einer zentralen Beziehung“. *Zeitschrift für romanische Philologie (ZrP)* 106 (1–2): 1–21. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
<https://doi.org/10.1515/zrph.1990.106.1-2.1>.
- Knappik, Magdalena, Ayten Asli, Karim Fereidooni und Nina Simon (2022): „Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen.“ In: *Rassismuskritische Fachdidaktiken*, 207–40. Wiesbaden: Springer.
- Mayring, Philipp (2023): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 7., Überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz Studium Erziehung und Bildung. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, Paul und Thomas Quehl (2015): „Die Sprache der Schule: Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache“. In: *Kultur und soziale Praxis*, herausgegeben von Nadja Thoma und Magdalena Knappik, 1. Aufl., 151–78. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839427071-007>.
- Mey, Günter und Katja Mruck, Hrsg (2020): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren*. 2., Erweiterte und Überarbeitete Auflage. Springer Reference. Wiesbaden: Springer.
- Pokitsch, Doris (2022): *Wer spricht?: Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Pädagogische Professionalität und

Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-37812-7>.

Przyborski, Aglaja und Monika Wohlrab-Sahr (2021): *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110710663>.

Schmitz, Anke und Helena Olfert (2013): „Minderheitensprachen im deutschen Schulwesen - Eine Analyse der Implementierung allochthoner und autochthoner Sprachen.“ *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Nr. 24, 203–27. Münster: Waxmann Verlag.

Triulzi, Marco, Christina Winter und Ina-Maria Maahs (2023): „Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache oder Familiensprache? Eine Analyse von Portfolioarbeiten Lehramtsstudierender zu Bezeichnungspraktiken sprachlicher Heterogenität im Kontext von Mehrsprachigkeit“. Darmstadt: Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt
<https://doi.org/10.48694/ZIF.3644>.

10.4 Internetquellen

Duden (2024). Herkunftssprache. Online unter:
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Herkunftssprache> (14.06.2024).

Gouma, Assimina (2020). Der muttersprachliche Unterricht in Österreich: Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule (Nr. 5/2020). Büro trafo.K. Online unter:
https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&type=gesamtkatalog&pub=824

STATISTIK AUSTRIA. (2023). Statistisches Jahrbuch: Migration & Integration. Zahlen Daten Indikatoren. Wien: STATISTIK AUSTRIA. Online unter:
<https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/migration-und-einbuengerung/migrationshintergrund> (24.05.2025)

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Wahrnehmung unterschiedlicher Herkunftssprachen durch Lehrpersonen im schulischen Kontext unter besonderer Berücksichtigung individueller Migrationsbiografien, sozialer Berührungspunkte sowie demografischer Merkmale. Anhand von fünf leitfadengestützten Interviews mit Lehrkräften an Wiener Pflichtschulen wurde qualitativ erhoben, welche Einstellungen, Bewertungen und Reflexionsprozesse in Bezug auf sprachliche Vielfalt bestehen. Die Ergebnisse zeigen, dass Herkunftssprachen je nach biografischer Nähe, beruflicher Erfahrung und gesellschaftlicher Positionierung unterschiedlich wahrgenommen werden. Während Lehrpersonen mit Migrationserfahrung und jüngere Kolleg*innen eine tendenziell positivere Haltung äußern, lassen sich bei den anderen Befragten auch neutralisierende oder ambivalente Tendenzen erkennen. Die Studie macht deutlich, dass Mehrsprachigkeit zwar ideell geschätzt, jedoch institutionell und didaktisch oft nicht integriert wird. Aus den Ergebnissen werden praxisnahe Implikationen für die Lehrkräftebildung und die Schulentwicklung abgeleitet. Ziel ist es, einen Beitrag zu einer antidiskriminierenden Haltung und sprachlich inklusiven Bildung zu leisten.

Anhang

Interview 1 (13.03.2025)

S1: Gut, dann starte ich einmal. Also nochmal vielen herzlichen Dank, dass du dich bereiterklärt hast, die Fragen zu beantworten. Das Gespräch wird aufgezeichnet, aber dann für die Arbeit natürlich anonymisiert. (..) Gut. Darf ich mal fragen, wie alt du bist und an welchem Schulstandort du unterrichtest?

S2: Ich bin 35 Jahre alt und unterrichte im 23. Bezirk am Bildungscampus Atzgersdorf in der Mittelschule.

S1: Wie lange schon?

S2: Ah, jetzt das zweite Jahr.

S1: Warst du davor woanders?

S2: In Simmering? Auch an einer Mittelschule.

S1: Wie lange hast du in Simmering unterrichtet?

S2: Ähm, ich glaube, fünf Jahre. Und das ist jetzt mein siebtes Dienstjahr.

S1: Okay. Und warum hast du gewechselt? Von Simmering in den 23.?

S2: Das lag leider an der Direktorin.

S1: Ah, okay, gut. Also verständlich. Okay. Und wie geht es dir jetzt im 23.? (..)

S2: Die Direktorin dort war davor meine Kollegin in Simmering und wurde dann Schulleiterin und hat dann gemeint, ich solle unbedingt zu ihr kommen. Und deswegen bin ich dann in den 23. gewechselt. (..) Ja, vom von den Kindern her würde ich sagen Mittelschule in Wien ist irgendwie überall gleich. Ich dachte, es macht einen Unterschied, ob man jetzt im Neunten, Achten oder in Favoriten oder Simmering unterrichtet. Ja, vielleicht gab es da früher Unterschiede, aber jetzt definitiv nicht mehr.

S1: Ja.

S2: Also was die Eltern vielleicht betrifft, schon weil ich bin jetzt im 23. Dort sind die Eltern doch ein bisschen mehr dahinter als in Simmering. Da war es wirklich... Die Kinder waren nur alleine und haben eigentlich diese ganze Erziehungsarbeit selbst geleistet. Und jetzt im 23., an meiner Schule, sind die Eltern dann doch präsenter bei Elternsprechtag oder Schulplatz, besser erreichbar und so auf jeden.

S1: Und arbeitest du Vollzeit? Okay. (..) Welche Fächer unterrichtest du jetzt?

S2: Deutsch, Geschichte, Biologie, Zeichnen und soziales Lernen.

S1: Sind deine geprüften Fächer Deutsch und Geschichte?

S2: Nein, ich bin über Teach for Austria in die Schule gekommen.

S1: Ah, okay. Okay. Alles klar.

S2: Ich habe diese 2-jährige Ausbildung nachgeholt. Ich bin gar nicht fachgeprüft.

S1: Okay, sehr gut. Gut, dann will ich mal mit dem ersten Themenbereich starten. Da geht es um die allgemeine Haltung zu Sprachen und unterschiedlichen Herkunftssprachen. Da ist es in Ordnung, wenn du über deinen eigenen Standpunkt sprichst, aber du kannst doch gerne erzählen, wie das vielleicht im Kollegium abläuft. Bei deinem aktuellen Schulstandard, wie ist dort die Situation? Wie war das vielleicht davor? Erzähle mir einfach, was dir interessant und wichtig erscheint. (...)

S2: Also ich finde, vor allem als Lehrer oder Lehrerin ist es extrem wichtig, dass man das als Vorteil ansieht, wenn Kinder mehrsprachig aufwachsen. (..) In Simmering war das Kollegium eher älter. Jetzt, im 23., sind sehr viele junge Kolleg*innen und ich weiß nicht, ob es was mit dem Alter zu tun hat. Aber ich merke schon, dass ich nie an unserer Schule höre: "Das war kein Deutsch, sprich gefälligst auf Deutsch in der Pause." Also Unterrichtssprache ist schon Deutsch. Aber wir haben eigentlich fast alle. (..) Ja, wir teilen dieselbe Meinung. Wenn sie sich in ihrer Erstsprache einfach besser verständigen können, dann bitte sollen sie das auf jeden Fall machen. In der Pause oder beim Mittagessen oder wie auch immer. Und ja, ich finde auch, dass die meisten Kolleg*innen und ich eher die Vorteile herausarbeiten, wie wertvoll es ist, dass man mehrere Sprachen kann. Vor allem die Sprachen, die sie sprechen. Das sind ja keine Kolonialsprachen, sondern das sind ja Bosnisch, Serbisch und arabische Dialekte.

Also das ist ja wirklich breit gefächert. Wir feiern auch immer den Tag der Muttersprache. Das war jetzt vor... Wann war das? Vor zwei Wochen, glaube ich. Da haben die Kinder so Projekte gemacht und haben in ihrer eigenen Erstsprache ganz viel herausgearbeitet. Und das haben wir uns dann gegenseitig präsentiert. Also ich finde, an unserer Schule wird sehr wertschätzend damit umgegangen, dass sie so viele Sprachen sprechen. (..) Was ich nur immer wieder erschreckend oder traurig finde, ist, dass es Kinder gibt, die fühlen sich in gar keiner Sprache zu Hause. Also wenn ich dann frage: "Okay, so sieht es aus mit der Grammatik im Deutschen und dann vergleichen wir mit der Erstsprache" und viele können auch das nicht. Das ist halt wirklich traurig, weil ich finde das so wichtig, dass man sich zumindest in einer Sprache zu Hause fühlt. Und da gibt es leider ein paar. Das ist gar nicht der Fall. Es gibt auch Eltern, die dann beim Elternsprechtag fragen, was sie tun können, weil sie halt nicht wollen, dass zu Hause kein Deutsch gesprochen wird. Also die Eltern denken halt, dass sie auch zu Hause Deutsch mit den Kindern sprechen müssen, obwohl sie selbst nicht perfekt Deutsch sprechen. Und dann sagen wir Nein, auf gar keinen Fall. Bitte sprechen Sie in der Sprache mit Ihrem Kind, in der Sie sich wohlfühlen. Wenn die Kinder dann ja nicht korrektes Deutsch zu Hause hören, dann lernen sie sich erst recht das Falsche. Und ich finde, das ist nur ein Vorteil, wenn sie ihre Erstsprache eben nicht verlernen. Oder sogar mehrere Sprachen. Es sind sehr viele sehr sprachenbegabt und da finde ich das dann immer sehr schade, wenn sie halt frustriert sind, dass Deutsch so eine extrem schwierige Sprache ist. Und wir weisen dann halt immer wieder darauf hin, dass es aber so wertvoll ist, welche Sprachen es eben können. Und ja, Deutsch, mein Gott, ich sehe das nicht so eng, wenn Sie das nicht so gut können, weil es ist wichtig. Ich bin froh, dass es meine erste Sprache ist. Weil sonst, glaube ich, wäre ich auch extrem aufgeschmissen.

S1: Denkst du, fühlen sich die Kinder deswegen auf keiner Sprache richtig zu Hause, weil ihre Erstsprache ein bisschen vernachlässigt wird im Unterricht, in der Schule? Oder woran kann das liegen?

S2: Ja. Also die meisten sind so im Kindergartenalter nach Österreich gekommen und die Eltern, ja, da gibt es schon Unterschiede. Also manche versuchen mit den Kindern Deutsch zu Hause zu sprechen. Manche tun das überhaupt nicht. Und ich finde, dass bei den Eltern, bei denen zu Hause kein Deutsch gesprochen wird, weil sie es eben

nicht perfekt können, dass die ja. (..) Mehr angekommen sind. Also mehr in sich ruhend und nicht so. Also sie kommen weniger zerstreut rüber. (..)

S1: Okay. Gibt es bestimmte Sprache, die mit positiven oder negativen Assoziationen besetzt sind? Also gibt es quasi eine Wertigkeit von Sprachen in der Schule?

S2: Ja. Das sage ich ihnen immer wieder. Viele haben ja schon diskriminierende Erfahrungen jetzt auf ihre Sprache bezogen gemacht. Und ich bringe das immer wieder als Beispiel, dass wenn in der Straßenbahn Französisch gesprochen wird, wird niemand sagen "Geht dahin, wo ihr hergekommen seid", weil halt Kolonialsprachen mehr Wertigkeit haben als andere. Und wenn sie eben Türkisch miteinander sprechen in der U Bahn, dann werden sie wahrscheinlich eher darauf angesprochen, als wenn das jetzt Spanisch oder Italienisch ist. Also das erkläre ich ihnen schon immer wieder und das war dann für viele auch. Also das hat sehr viel Sinn für sie auch ergeben, weil natürlich, sie fühlen sich dann abgestempelt und denken sich okay, wenn ich ein Kopftuch trage, werde ich jetzt blöd von der Seite angesprochen, aber das ist halt einfach in den Köpfen drin. (..) Ich meine, man erwisch sich selbst auch immer wieder dabei, wenn man sich denkt "Oh mein Gott, Französisch hört sich so schön an" und dann hört man irgendwie Türkisch im Gegensatz und man denkt sich "Okay, das kommt einfach auch nie vor als Sprachkurs oder in der Schule zum Auslernen, also zum Auswählen". Es geht halt immer nur um Italienisch, Französisch, Spanisch. Und deswegen gehen die Sprachen, die eigentlich jetzt viel wichtiger werden oder schon geworden sind, komplett unter. Also da haben sie sehr viele Erfahrungen gemacht, dass ihre Sprache, ihre Erstsprache weniger wert ist als andere Sprachen.

S1: Hast du das Gefühl, dass es auch vom Kollegium so gehandhabt wird oder ist das in den Schüler*innen schon drinnen? (..)

S2: Ähm, ja. Das Problem ist dann meistens nur für mich. Und weil wir arbeiten in Bildungsbereichen. Also ja, es ist ein Bildungscampus und da ist es so schwierig. Wir haben nicht ein Lehrerzimmer und ich arbeite meistens mit denselben Kolleg*innen zusammen und die, mit denen ich zusammen arbeite, die sind da mit mir. Also wir fahren da dieselbe Schiene, okay, aber ich bekomme schon noch mit, dass andere das noch nicht so verstanden haben. Zwar jetzt nichts sich direkt äußern, aber ja, wie sie dann kommentieren oder wie sie den Unterricht vorbereiten, ob sie da jetzt

irgendwie Vergleiche ziehen mit den Erstsprachen, die in der Sprache, die in der Klasse gesprochen werden. Ja, das merkt man dann schon, dass es da noch nicht so angekommen ist. (...)

S1: Deine Erstsprache ist Deutsch. Du bist in Österreich aufgewachsen und hast, nehme ich an, keine Migrationserfahrungen. (..) Inwiefern hast du Verbindungen zu Personen mit Migrationserfahrungen, also in deinem Alltag? In der Schule? Würdest du sagen, diese Erfahrungen haben deine Wahrnehmung von unterschiedlichen Sprachen geprägt? War das davor anders?

S2: Ja, definitiv. Also ich bin auch in meiner eigenen Bubble aufgewachsen, mit Gymnasium und im Ausland studieren. Das war nie für mich ein Gedanke. Dass es in Wien einfach Kinder gibt, die so bildungsvernachlässigt sind oder verwahrlost. Das macht einfach so einen immensen Unterschied. Also im Gymnasium, da hatte ich, hatte ich da jemand in der Klasse mit Migrationshintergrund? Ich glaube nicht. Das war im 18. Bezirk. Das waren auch eher Kinder, die keine anderen Sprachen gesprochen haben als jetzt Französisch oder Italienisch. (..) Ich habe dann für die muslimjüdische Konferenz gearbeitet und da sehr viele Freundschaften geknüpft mit Menschen, die eben nicht Deutsch als Erstsprache haben oder eine Kolonialsprache. Und habe dann das erste Mal mitbekommen, dass diese Sprachen auch weniger Wert haben in der Gesellschaft als jetzt. Ja, Sprachen, die in Europa gesprochen werden. Und. (..) Ich habe. (..) Für eine Freundin ein Kind betreut. Und das hatte als Erstsprache. Entschuldigung, Ich bin noch ein bisschen krank.

S3: Kein Problem.

S2: Sie haben Serbisch gesprochen. Und das waren ganz normale Familienverhältnisse mit Mutter raucht im Zimmer und vier Geschwister. Und dann hatte ich auch Kontakt mit dem Jugendamt, weil ich irgendwie auch mit der Lehrerin dann Kontakt aufgenommen habe. Und die Mutter hat irgendwie kaum Deutsch gesprochen. Und das war so das erste Mal, wo ich mir gedacht habe "Okay, wow, das ist dieselbe Stadt und es ist so traurig, was für ein Lebensglück, das einfach ist, in welche Familie du geboren wirst". Und dadurch bin ich dann auf Teach for Austria gekommen und habe dann da erst durch die ganzen Seminare das mitbekommen mit Wertigkeit von Sprache. Also eher Sprache und Hintergrund.

S1: All das wurde im Zuge dieses Programms explizit thematisiert? (...) Gibt es irgendwelche Erlebnisse, die deine Haltung zur Herkunft, zu unterschiedlichen Herkunftssprachen besonders beeinflusst haben? Also jetzt eben, wie du das erzählt hast von dem serbischen Kind. Gibt es noch irgendwelche einprägsamen Erlebnisse, die da zu einem Umdenken geführt haben könnten?

S2: Ja, ich glaube, dass es einfach zu dieser Alltagserfahrung, wie sie miteinander umgehen. Also die erzählen sich einfach so viel. (..) Von den gegenseitigen oder aus den gegenseitigen Kulturenritualen. Jetzt im Ramadan ist es natürlich extrem spannend. Wer fastet, wer fastet nicht? Also ich finde, die lernen einfach extrem viel voneinander, weil es einfach so bunt durchmischt ist und sie gehen auch was ihre Herkunft betrifft, so respektvoll miteinander um. Also sie beschimpfen sich schon sehr, aber da geht es um ganz andere Sachen. (..) Ja, das finde ich einfach wirklich wertvoll zu sehen. Ich glaube, weil es einfach so viele unterschiedliche Kinder gibt.

S1: Würdest du sagen, dass der Kontakt zu mehrsprachigen Kindern auf jeden Fall deine Einstellungen, deine Einstellung zu unterschiedlichen Sprachen verändert hat? Gibt es an deinem Schulstandort auch viele Lehrer und Lehrerinnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch?

S2: Na, weniger als die Hälfte.

S1: Und was sind das für Erstsprachen?

S2: Serbisch. Arabisch. Dann. (..) Polnisch. (..) Italienisch. (..)

S1: Wie war das in Simmering? (..)

S2: Da war es. (...) Fast nur Deutsch.

S2: Mhm.

S1: Glaubst du, macht es einen großen Unterschied, wie sich das Kollegium zusammensetzt?

S2: Ja. Vor allem, was die Vorbildfunktion betrifft. Dass Kinder sehen, dass man auch studieren kann oder Lehrer*in werden kann. Auch wenn man jetzt nicht Deutsch als Erstsprache hat, finde das auch ganz wichtig, dass wir mehrere Kolleg*innen haben,

die das Kopftuch tragen und die auch fasten und die Kinder da auch einen wertschätzenden Umgang erfahren und niemand sie zwingt, was zu essen oder zu trinken. Also ich finde, das ist extrem wichtig, dass das Kollegium so divers wie möglich ist, vor allem an Schulen, wo auch die Kinder so aufgestellt sind.

S1: Okay, gut, ich bin jetzt schon beim vierten Themenbereich. Also der erste war allgemeine Haltung zu Sprachen, Herkunftssprachen. Dann ging es um eigene Migrationserfahrungen. Dritte war soziale Berührungspunkte und jetzt geht es um demographische Faktoren. Du bist ja in einem relativ jungen Team. Inwiefern glaubst du, dass Alter, Geschlecht oder auch die regionale Prägung die Wahrnehmung von Herkunftssprachen vielleicht beeinflusst?

S2: Hm, naja, ich würde es nicht am Alter oder an der Herkunft festmachen, sondern einfach wie man sich gibt. Und ich meine, ich habe bis jetzt eher die Erfahrung gemacht, dass je älter die Kolleg*innen sind, desto resignierter sind sie. Denken sie oder zählen sie halt die Jahre bis zur Pension. Und das ist halt ja bei jungen Kolleg*innen, die wirklich Lehrerin sind oder Lehrer geworden sind, aus den richtigen Gründen und nicht, weil sie sich gedacht haben okay, studiere ich halt einmal Lehramt. (..) Ja, die sind halt dann teilweise energiegeladener oder denken sich oder hinterfragen mehr, zum Beispiel den Lehrplan und lassen Themenbereiche aus, bei denen sie genau wissen okay, das ist ja wertlos für die Klasse. Also ja, es gibt sicher auch positive Beispiele, aber ich glaube, das ist halt die Generation, die nur Lehramt studiert hat. Also in meinem Kollegium gibt es schon ein paar, die auch sagen können okay, wenn es mich nicht interessiert, wenn es mich nicht mehr interessiert, dann greife ich halt auf den Beruf zurück, den ich davor ausgeübt habe. Also ich glaube, das ist wichtig, dass du dich nicht gezwungen fühlst, das arbeiten zu müssen, einfach weil du keinen Plan B hast. Und das merken die Kinder halt extrem. Ob du das gern machst oder ob das nicht gerne machst. Also vielleicht ja, würde ich schon am Alter festmachen, weil es doch eher junge Kolleg*innen sind, die da anders ankommen.

S1: Ich kann nur von meinen Studienerfahrungen sagen, dass Mehrsprachigkeit und bei uns im Studium schon sehr thematisiert wurde. Also ich habe Deutsch studiert, Mehrsprachigkeit war immer ein Thema und das war natürlich vor 10,20,30 Jahren noch anders. Und dementsprechend ist es vielleicht für ältere Lehrpersonen oft deswegen nicht so ein nahes Thema.

S1: Wie war das in Simmering? Gab es da irgendwelche irgendwelche Ausreißer?

S2: Na ja, also viele, die unterrichtet haben, waren schon auch noch so kurz vor der Pension. Aber wie der Unterricht war, war sehr altbacken, nicht sehr, ja nicht zu aktuell. Da wurden dann halt Materialien genommen, die man vor 20 Jahren schon verwendet hat. Und. (...) Ja, ich weiß nicht, wenn ich in 30 Jahren noch unterrichte, okay, dann bin ich 75, das wäre dann 65. Aber ich glaube halt, du musst dich immer wieder daran erinnern, wieso du das machst. Weil dann könnte ich mir jetzt auch denken okay, ich mache das jetzt schon ein paar Jahre. Ich könnte eigentlich auch immer dasselbe verwenden, aber die Klassen sind so unterschiedlich und ich würde mich auch einfach langweilen. Also ich will mich ja auch auf die Stunden freuen. Also das hat glaube ich auch sehr viel mit den Gründen zu tun, wieso du Lehrerin geworden bist.

S1: Ja. (...) Okay, also du meinst, ist es wichtig, das Material laufend anzupassen an die jeweilige Zielgruppe? Wahrscheinlich auch hinsichtlich der Sprachsensibilität.

S2: Ja, weil auch immer wieder Kollegen oder Kolleginnen gibt, die zum Beispiel das Gendern überhaupt nicht wichtig finden.

S1: Okay, gut, dann würde ich schon zum letzten Themenbereich gehen. Und zwar Wahrnehmung und Rangordnung von Sprachen. Haben wir jetzt schon mal kurz angeschnitten. Gibt es Sprachen, die aus deiner Sicht mehr oder weniger wertgeschätzt werden? Gibt es eine Rangordnung? Jetzt mal außerhalb vom Schulkontext auch generell? Wie siehst du das?

S2: Ja, noch immer ja. Also eher nachgefragt, wieso man jetzt einen Albanischsprachkurs macht. Und beim Italienischkurs ergibt das komplett Sinn, weil im Nachbarland und Urlaubsort und ja, das wird halt nicht hinterfragt. Also das ist halt noch immer in den Köpfen drin. Vielleicht verändert sich das jetzt auch, weil einfach auch so viel in den letzten Jahren passiert ist mit geflüchteten Menschen, die auch ihre Sprachen natürlich hoffentlich weiterhin sprechen. (...) Ja doch, ist immer noch so, also nicht nur im Schulkontext, sondern generell auch im Privatleben oder was man mitbekommt auf der Straße, dass viele Sprachen einfach abgewertet werden und andere halt noch immer sehr hochgehalten.

S1: Warum denkst du, existieren diese Rangordnungen? (..)

S2: Ich glaube, das hat einfach noch immer was mit der Kolonialisierung zu tun.

S1: Und kommt es dann auch öfter vor? Gerade in der Schule, dass vielleicht ein Schüler, eine Schülerin eher gelobt wird, wenn sie eine sogenannte Kolonialsprache spricht als eine sogenannte Migrationssprache?

S2: Ja, schon. Obwohl viele Migrationssprachen einfach vom vom Aufbau her viel schwieriger sind zu lernen.

S1: Gut, das war es schon. Gibt es irgendetwas, das du gerne hinzufügen möchtest? Kann gerne eine Zukunftsprognose sein. Irgendwelche Wünsche für die Zukunft, oder? (...)

S2: Ich meine, was cool wäre. Aber es hat nichts mit Sprache zu tun. (..) Na gut, aber einfach, weil ich denke mir immer, es gibt so viel wichtiges Material zum Thema sprachsensibler Unterricht oder generell wie man mit Erstsprachen umgeht in der Schule, dass es da einfach verpflichtende Fortbildungen gibt oder eine Plattform, auf die alle Lehrerinnen zugreifen können. Weil ich glaube, viele sind auch einfach aufgeschmissen oder denken sich okay, das wäre ein wichtiges Thema für meinen Unterricht, aber dauert extrem lange, sich da einzulesen, mir zu überlegen, was könnte das Stundenziel sein oder was? Was soll meine Klasse mitnehmen? Und ich finde gerade Sprache ist so ein wichtiges Werkzeug. Das wäre voll wichtig, wenn es da irgendwas geben würde. Ich muss jetzt keine Fortbildung sein und kann einfach. Ich weiß nicht. Vielleicht Workshops für die Kids, kostenlose Angebote, die man buchen kann. Das muss man ja nicht selbst als Lehrerin machen. Aber halt jemand, der dann in die Klasse kommt, zum Beispiel um mit den Kindern daran arbeitet, wie sie auch selbst verstehen, dass es extrem wertvoll ist, dass sie viele Sprachen sprechen.

S1: Gut, dann vielen lieben Dank für die tollen Antworten und für die Teilnahme an dem Gespräch. Genau. Es wird ein Transkript geben von diesem Interview. Das kann ich dir auch gerne zuschicken, wenn du das möchtest. Und die Daten werden dann mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und im Zusammenhang mit geeigneter wissenschaftlichen Literatur gesetzt. Damit würde ich die Aufnahme jetzt einmal beenden.

Interview 2 (05.04.2025)

S1: Okay, dann legen wir los. Vielen Dank noch einmal, dass du dir die Zeit genommen hast, um mir ein paar Fragen zu beantworten. Das Gespräch wird aufgezeichnet. Die Aufnahme läuft. Es wird eine Transkription geben, aber das Gespräch wird dann natürlich anonymisiert. Du bist eingeladen, ganz offen und frei zu antworten. Ich habe hier einen Fragebogen vorbereitet, aber du kannst gerne einfach erzählen, was dir einfällt. Gut, dann fangen wir noch mit ein paar allgemeinen Fragen an Wie alt bist du? Wo unterrichtest du? Wo hast du bereits unterrichtet und wie lange schon?

S2: Also, ich bin 53 Jahre alt. Ich habe seit 2006 Deutsch und Geschichte unterrichtet, später auch Latein und Musik. Einmal auch Geografie und Deutsch als Zweitsprache. Das Ganze habe ich in einem privaten Oberstufengymnasium gemacht und in Wiener Berufsschulen bzw. überbetrieblichen Lehrausbildungen. (...)

S1: Wie würdest du deine allgemeine Haltung gegenüber verschiedenen Sprachen beschreiben? Gegenüber Sprachen, die nicht Deutsch sind? (..)

S2: Naja, letztendlich werden weltweit die unterschiedlichsten Sprachen gesprochen. Ja, das ist nun mal ein Faktum. Und um sich verständigen zu können, sollte man möglichst viele Fremdsprachen beherrschen.

S1: Gibt es bestimmte Sprachen, die du mit positiven oder negativen Assoziationen verbindest? (..)

S2: Nein, ich sehe den Begriff Sprache oder Fremdsprache oder Zweitsprache absolut neutral. (...)

S1: Glaubst du, gibt es allerdings Sprachen, die stärker mit gesellschaftlichen Vorurteilen verbunden sind als andere?

S2: Es kommt darauf an, wenn man das in Österreich betrachtet, dann würde ich das bejahen.

S1: Und was sind das für Sprachen?

S2: Ja, natürlich, die Turksprachen und die arabischen Sprachen, die aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen, die vor allem in Wien passieren, mittlerweile relativ negativ behaftet sind.

S1: Mit welchen Vorurteilen gehen diese Sprachen einher?

S2: Na ja, da muss man unterscheiden. Ja, das Türkische geht wahrscheinlich mit dem Vorurteil „integrationsresistent“ einher, da die ersten türkischen Gastarbeiter ja in den 70er Jahren gekommen sind nach den damals jugoslawischen Gastarbeitern. Und wird auch das Phänomen haben, dass sich gerade Türkischsprachige relativ wenig integrieren. Sprich die dritte oder mittlerweile sogar vierte Generation spricht schlechter Deutsch als die erste Generation, die gekommen ist. Von den Arabischsprachigen kann man so etwas noch nicht sagen, da die meisten ja erst seit 2014 2015 hier sind. Aber auch hier ist eine sehr starke Integrationsresistenz zu spüren. (...)

S1: Gibt es deiner Wahrnehmung auch Sprachen, die mit positiven Vorurteilen verbunden sind?

S2: Ja, selbstverständlich. Also beispielsweise sind Englisch und Französisch sprechende Menschen in Wien deutlich positiver wahrnehmbar, weil hier irgendwie doch die Einstellung vorherrscht, dass diese Menschen Wissen nach Wien bringen. (..)

S1: Okay. Das bedeutet dieses Image der Sprachen könnte damit verbunden sein, was für Vorteile die Menschen mitnehmen. Hast du eigene Migrationserfahrungen gemacht oder stehst du in Verbindung zu Personen mit Migrationserfahrungen?

S2: Selbst habe ich keine Migrationserfahrungen gemacht, aber aufgrund meines Berufs habe ich sehr viel mit Menschen mit Migrationshintergrund zu tun. Ich bin hauptsächlich tätig in einer Berufsschule und da hat eine deutliche Mehrheit Migrationshintergrund.

S1: Hat dieser Alltag mit Menschen mit Migrationshintergrund deine Wahrnehmung unterschiedlicher Sprachen geprägt?

S2: Ja.

S1: War das früher anders?

S2: Das war früher anders. Ich habe hier eine relativ, sagen wir, interessante Feststellung gemacht, nämlich, dass es hier eine sehr starke Geschlechterpolarität gibt. Nämlich, dass Schülerinnen weitaus mehr integrationsbereit und lernbereit sind als Schüler.

S1: Okay, hängt auch das mit den unterschiedlichen Erstsprachen zusammen?

S2: Ja, weil man, sagen wir so, Sprache und Kulturkreis wahrscheinlich nicht voneinander trennen kann. Und für die Schülerinnen ist das Erlernen von Deutsch und das Ankommen im hiesigen Arbeitsmarkt möglicherweise die Chance, aus ihrem ehemaligen Kulturkreis zu entkommen.

S1: Wie würdest du sagen, spielt eine eigene Migrationsgeschichte eine Rolle bei der Beurteilung von Sprachen im Bildungsalltag? Glaubst du, hast du einen anderen Standpunkt, weil deine Erstsprache Deutsch ist? (...)

S2: Schwierig. Schwierig zu sagen. Schwierig zu sagen. Ich habe in meiner ganzen beruflichen Laufbahn nur eine Deutschlehrerin kennengelernt, deren Muttersprache nicht Deutsch war. (..) Und? (...) Ja, da habe ich schon das Gefühl gehabt, bei der Kollegin, dass sie, sagen wir, die Schülerinnen und Schüler ihrer Muttersprache anders behandelt als die anderen.

S1: Wie waren sonst die Erfahrungen in den unterschiedlichen Schulstandorten? Wie war das? Wie hat sich das Kollegium zusammengesetzt? Waren das hauptsächlich Lehrerinnen und Lehrer? (..) Mit Erstsprache Deutsch? Also abgesehen vom Unterrichtsfach Deutsch. Aber wie hat sich das zusammengesetzt?

S2: Naja, es waren sicher zu 80 bis 85 % Lehrerinnen mit Deutsch als Erstsprache, der Rest Französisch, Englisch, BKS (..) Und Türkisch.

S1: Okay, hast du da einen Unterschied feststellen können in der Wahrnehmung und Bewertung unterschiedlicher Erstsprache? (...)

S2: Also dort habe ich keinen Unterschied feststellen können.

S1: Inwiefern du in deinem Berufs- oder Privatleben Berührungspunkte mit mehrsprachigen Personen bzw .Personen mit Migrationsgeschichte hattest/hast,

haben wir schon besprochen. Gibt es irgendwelche Erlebnisse, irgendwelche besonderen Dinge, an die du dich erinnerst, die deine Haltung zu Herkunftssprachen besonders beeinflusst haben? Sei es negativ oder positiv. (..)

S2: Na ja, Erlebnisse. Ich merke vor allem im Grammatikunterricht, dass die Schülerinnen und Schüler, die Turksprachen oder arabische Sprachen sprechen, natürlich wesentlich größere Probleme haben mit der deutschen Grammatik als die, die indogermanischen Sprachhintergrund haben, weil das grammatische System ein völlig anderes ist. (..)

S1: Und abgesehen vom Unterricht hinsichtlich deiner persönlichen Wahrnehmung und vielleicht auch Wertschätzung von Sprachen; Hat sich das geändert, seit du mehr Kontakt hast zu Personen mit anderer Erstsprache?

S2: Nein, weil ich doch allen, egal woher sie kommen, neutral gegenüberstehe. (...)

S1: Gut, wir kommen nun zu Themenbereich 4/5. Hier geht es um die demografischen Faktoren. Inwieweit glaubst du, dass Alter, Geschlecht oder regionale Prägung deine Wahrnehmung von Herkunftssprachen beeinflussen? Wenn du an ein Kollegium denkst, an das aktuelle oder auch frühere. Würdest du sagen, gibt es hier Unterschiede, was das Alter angeht oder das Geschlecht betrifft? Inwieweit dann Sprachen bewertet werden.

S2: Also das Geschlecht? Wie gesagt, das haben wir ja schon vorhin kurz angesprochen. Liegt wahrscheinlich auch an den entwicklungspsychologischen Unterschieden zwischen Mädchen und Burschen. Ich habe durchaus wahrgenommen, dass die Schülerinnen wissbegieriger und disziplinierter sind und auch lernwilliger als ihre Kollegen. (..) Und wenn es Schwierigkeiten im Klassenzusammenhalt gibt, geht das meistens von einer männlich patriarchalisch geprägten Gruppendynamik aus.

S1: Okay, und wenn wir uns jetzt nicht die Schüler*innen anschauen, sondern die Lehrer*innen. Hast du das Gefühl, dass ältere oder auch jüngere Kolleg*innen andere Haltungen gegenüber unterschiedlichen Erstsprachen haben? (..) Gehen die damit anders um mit dem Thema Mehrsprachigkeit? (...)

S2: Hm, Nein, nein. Also ich habe relativ wenig jüngere Kolleginnen und Kollegen. Die meisten sind in meinem Alter oder älter. (..) Und was ich bis jetzt mitbekommen habe, ist, dass sie aufgrund ihrer universitären Ausbildung genauso neutral anderen Sprachen gegenüberstehen.

S1: Jetzt im aktuellen Lehramtsstudium, vor allem wenn man Deutsch studiert, wird Mehrsprachigkeit sehr stark thematisiert und auch wie man diese im Unterricht umsetzt und dieser wertschätzend begegnet. Wie war das früher?

S2: Also ich habe ja Germanistik von 1993 bis 1997 studiert. Ich habe ein Fach gehabt Deutsch als Zweitsprache. (..) Bei einem Professor XY damals. Und da ist es an und für sich nur darum gegangen, wie ich möglichst, sagen wir, effizient Grammatik unterrichte. Ja, und da ist es gar nicht darum gegangen, wie Schüler*innen unterschiedlicher Herkunft diese Grammatik jetzt aufnehmen, sondern es ist nur rein darum gegangen, wie ich das mache. Also beispielsweise die Fälle mit unterschiedlichen Farben oder die Geschlechter mit unterschiedlichen Farben oder so etwas. Da ist es gar nicht auf die unterschiedlichen kulturellen Herkunftsebenen gegangen.

S1: Hältst du das für wichtig? (..)

S2: Na ja, sagen wir so das Österreich des Jahres 1993 war ein anderes als es jetzt ist. Dementsprechend halte ich es jetzt für wichtiger als es damals war.

S1: Gut, dann kommen wir zum nächsten Themenbereich. Da geht es um die Wahrnehmung und Rangordnung von Sprachen. Gibt es Sprachen, die aus deiner Sicht mehr oder weniger wertgeschätzt werden? Und wenn ja, welche sind das? (...)

S2: Naja, wertgeschätzt werden. Es kommt drauf an, von wem? Von der öffentlichen Wahrnehmung. Ja, also natürlich hat sich jetzt vor allem im letzten Nationalratswahlkampf oder jetzt Gemeinderatswahlen in Wien eine gewisse Polarität festgesetzt, könnte man sagen ja. Und dementsprechend sind Sprachen wie Farsi oder Türkisch oder so etwas aufgrund des Wahlkampfes wahrscheinlich negativer konnotiert als beispielsweise Englisch oder sonstige europäische Sprachen.

S1: Wie ist es in der Schule? Hast du den Eindruck, wenn ein Kind Französisch spricht, wird diese Kompetenz mehr wertgeschätzt als ein Kind mit der Sprachkompetenz Farsi?

S2: Ja, ich habe den Eindruck, dass dem so ist.

S1: Warum?

S2: Ganz einfach, weil man automatisch annimmt, dass es hier eine kulturelle Verbundenheit gibt, die es mit den anderen Kindern nicht gibt. (...)

S1: Das bedeutet, man schätzt automatisch eine französische Kultur mehr als eine afghanische zum Beispiel.

S2: Ja, ganz einfach, weil man annimmt, dass diese Person eine, sagen wir, europäische, kulturelle Prägung hat, die man von den anderen nicht annimmt.

S1: Wie denkst du, wirken sich diese Wahrnehmungen und Annahmen auf den Umgang mit Schüler*innen aus?

S2: Hm, schwierig zu sagen, weil das (..) meiner Meinung nach nicht generell gesagt werden kann. Also ich glaube, dass sagen wir so, die Auffassung herrscht, dass diejenigen mit nicht europäischer Prägung definitiv mehr Unterstützung benötigen, sowohl beim Spracherwerb als auch bei anderen (..) Gegenständen dementsprechend mehr Sozialpädagogen eingreifen müssen etc. Und das bedeutet natürlich für diese Schülerinnen und Schüler muss mehr Geld aufgewendet werden, dass auf der anderen Seite den anderen dann fehlt. (..)

S1: Gut, das waren alle Themenbereiche, zu denen ich Fragen stellen wollte. Gibt es etwas, das du noch hinzufügen oder ergänzen möchtest? (4)

S2: Nein, an und für sich nicht.

S1: Dann vielen herzlichen Dank für das Teilen deiner Perspektiven. Das Interview wird im folgenden Schritt transkribiert und dann im Weiteren für die Masterarbeit verwendet. Dankeschön.

S2: Gerne.

Interview 3 (22.04.2025)

S1: So, okay, die Aufnahme läuft. Dann wiederhole ich noch mal, was ich gerade gesagt habe. Also, vielen Dank, dass du dich bereit erklärst, das Interview mit mir zu führen. Die Antworten werden natürlich anonymisiert und es wird ein Transkript geben. Die Aufnahme bzw. die Datenerhebung dient meiner Masterarbeit. (..)

S2: Ich freue mich auch. Danke schön.

S1: Danke schön. Gut, dann würde ich mal beginnen mit ein paar ganz allgemeinen Fragen. Und zwar Wie alt bist du? Wie lange unterrichtest du schon und wo genau?

S2: Also, ich unterrichte schon das zweite Jahr an einer Mittelschule im 23. Jahr. Vorher hatte ich vielleicht ab und an so Praktika gemacht, aber eigentlich an unterschiedlichen Schulen in Wien. Also da habe ich auch vielleicht ein paar Erfahrungen gesammelt, aber hauptsächlich, also jetzt, also im 23. In der Mittelschule bin ich in den ersten und zweiten Klassen, also unterrichte ich momentan die zweite und die dritte Klasse, voriges Jahr die ersten und zweiten Klassen. Genau. Und das ist es bisher. Also zu meinen Erfahrungen bzw. beruflichen Erfahrungen in der Schule.

S1: Okay, das heißt, das ist dann dein zweites Dienstjahr. Wie alt bist du oder wie alt warst du, als du angefangen hast zu unterrichten?

S2: Genau. Da war ich 23. Momentan bin ich also 25.

S1: Okay, gut. Welche Sprachen sprichst du?

S2: Also, ich selber spreche Ukrainisch, dann Polnisch. Ich kann also Russisch verstehen. Also sprechen kann ich auch, aber vielleicht nicht so gut. Und dann eben ja. Also Englisch und Deutsch.

S1: Okay. Wie würdest du deine allgemeine Haltung gegenüber verschiedenen Sprachen beschreiben? Du kennst sicher diesen Spruch „Sprachen sind ein Kapital, sind ein Mehrwert.“ Wie stehst du dazu?

S2: Ja, ich finde es auf jeden Fall, dass diese Aussage stimmt. Also ich würde das wirklich unterstützen bzw. bejahen. Also das stimmt halt, weil... du kannst erstens

keine Ahnung von unterschiedlichen Sprachen was lesen... Du kannst mit anderen kommunizieren.... Du kannst dann vielleicht Menschen erreichen und halt das allgemein. Also jede Sprache hat vielleicht eine andere Art und Stimmung. Für mich sind Sprachen mit unterschiedlichen Erfahrungen oder Erinnerungen verbunden, vielleicht Ukrainisch... Das ist dann halt Kindheit und dann vielleicht so Polnisch... meine Großeltern. Also es ist schon spannend. Also man verbindet ja auch eine Sprache mit vielleicht Emotionen oder halt bestimmten Werten. Ja.

S1: Mhm. Ja, super. Das wäre schon meine nächste Frage gewesen, und zwar, ob es bestimmte Sprachen gibt, die du mit positiven oder negativen Assoziationen verbindest. Das hast du gemeint, Ukrainisch und Polnisch verbindest du mit Familie? Wie ist das mit anderen Sprachen? Vielleicht Sprachen, die du selbst nicht sprichst?

S2: Ja. Also allgemein. Also ich kann schon sagen, dass vielleicht so Französisch, Spanisch und solche Sprachen, die sind schon oder waren sehr präsent in der Schule. Da habe ich auch angefangen, Spanisch zu lernen. Das war so wie die zweite, zweite lebende Sprache. Und das war irgendwie schon immer mit so einer Art Prestige verbunden, dass wenn du dann Englisch kannst, dann ist es ja so toll, weil das ist, du wirst dann mit jedem dich verständigen können und dann eben. Also als nächstes ging oder stand ja immer so Französisch oder Spanisch. Latein kam ja auch, aber eher nicht so wie lebende Sprache, aber eher so wie Sprache der Wissenschaft oder halt dann so in der Art, dass man aber auch das lernen kann, weil das ist so der Grundstein für alle Sprachen. Die anderen Sprachen im schulischen Kontext kamen eher selten vor oder vielleicht dann nicht als irgendwie wirklich, sagen wir halt Prestige als Sprache der Prestige oder halt, dass du dann wirklich das lernst und dich irgendwie weiterzuentwickeln oder halt, das war ja irgendwie zumindest in der Schule oder in meiner Kindheit also nicht. Die kamen nicht wirklich in die Frage.

S1: Woran glaubst du, liegt es, dass manche Sprachen mit Prestige besetzt sind und manche nicht?

S2: Also vielleicht eher das. Also ich habe dann ja auch mit Jugendlichen diesbezüglich geredet und die meinen also, weil das Land so groß ist und da gibt es so viele Menschen, die die Sprache irgendwie sprechen, dann ist das vielleicht gut, weil da gibt es mehr Menschen, die die Sprache irgendwie sprechen und man vielleicht keine

Ahnung über so ein kleines Land reden – Dann ist das irgendwie so nicht mehr nicht so wichtig. Oder? Vielleicht gibt es ganz wenige Leute, die dich verstehen. Das ist dann aber nicht. Also meiner Meinung nach. Also das ist ja auch vielleicht politisch oder irgendwie (..) historisch auch vielleicht so entstanden, dass manche Sprachen, wie zum Beispiel in Europa besonders vielleicht Französisch dann oder irgendwie so Konnotationen haben mit den Sprachen, dass es wirklich den Sprachen, die die gut angesehene, die die mit Prestige verbunden sind. Das würde ich dann so deuten.

S1: Okay, jetzt hast du schon ein paar Mal Französisch genannt als Prestigesprache. Welche Sprachen fallen dir denn ein, die eher negativ behaftet sind? Gibt es die auch?

S2: Ich könnte vielleicht von meiner eigenen Erfahrung sprechen. Ich weiß nicht. Also wenn ich dann mit Menschen aus der ukrainischen Community rede, dann irgendwie... Für uns ist dann momentan besonders die russische Sprache irgendwie nicht so gerne... Oder wir versuchen, die zu vermeiden. Natürlich. Es gibt viele, die Russisch sprechen, aber momentan gibt es da irgendwie (..) die Erfahrung, dass wenn du Russisch sprichst, dann hast du was. Oder vielleicht. Manche Menschen denken, dass sie was mit Russen oder Russland zu tun haben. Und das ist irgendwie. Jetzt wird vermieden in Medien oder halt so auch zwischen einander. Oder man achtet darauf, dass man eher das vermeidet. Also das ist momentan, aber das ist vielleicht nur in Bezug Ukraine Russland Situation. Vielleicht im schulischen Kontext... Kommt ja auch vor, dass vielleicht nicht so gerne... Ich weiß nicht, Türkisch oder Kurdisch oder solche Sprachen angesehen werden, also viele Kollegen oder Kolleginnen... Oder es passiert immer am Anfang, dass man hörte na ja, sie reden irgendwelche Sprache, die ich nicht verstehe, also wieso reden sie die Sprache? Und dann... Nein, keine bestimmte Sprache, die oder gegen die die Aussage treffen aber ihr als Fremdsprache die, die man nicht kennt.

S1: Also in deiner Schule wird auch immer wieder wird das schon thematisiert, dass die Lehrpersonen oft nicht die Sprache verstehen, die die Schüler*innen sprechen und dann vielleicht auch nicht positiv darüber sprechen.

S2: Ja, es ist auch im Kollegium. Also wir haben dann ein paar Kollegen und Kolleginnen, die Türkisch sprechen, und die unterhalten sich gerne auf Türkisch miteinander. Und da merkt man ja auch schon die Blicke von den anderen, also

Kollegen und Kolleginnen. Es ist manchmal so, da entsteht eine Pause oder halt, wenn sie dann beginnen zu reden, dann schaut man die so kurz an, das habe ich schon manchmal bemerkt, weil da plötzlich entsteht die Situation. Ja, ich verstehe nicht, was die reden. Also irgendwie in dem Kontext, also nicht so per se Negatives, aber ein bisschen so wie eine Hemmung, oder? Da merkt man schon, dass es ein bisschen vielleicht von den anderen nicht gerne gesehen wird.

S1: Wie setzt sich denn das Lehrpersonal zusammen an deiner Schule? Wie viele Personen gibt es mit Erstsprache Deutsch? Wie ist da die Aufteilung?

S2: Wir haben ziemlich bunte Mischung, glaube ich. Also es gibt viele Kollegen und Kolleginnen, die eine zweite Sprache sprechen, also die eine andere Sprache als Deutsch haben. Es ist ja zum Beispiel viele mit Türkisch, mit Ungarisch, mit, ähm, ich glaube, mit Bosnisch auch. Also es ist ja so eine gute Mischung, aber ja auch. Ich würde schätzen, so Hälfte, Hälfte. Vielleicht ein bisschen mehr als die Hälfte. Also Lehrpersonen mit Deutsch als Erstsprache und dann eher so vielleicht, keine Ahnung. In Relation 60% und 40% vielleicht. Genau.

S1: Glaubst du, wirkt sich das aus auf den Umgang mit den Schülerinnen und Schüler?

S2: Auf jeden Fall. Das glaube ich, weil die Lehrpersonen, die Deutsch als Zweitsprache angeeignet haben, dann merkt man schon bei denen, glaube ich zumindest bei dem, was ich beobachtet habe, im Teamteaching oder halt allgemein, dass sie eine vielleicht nicht so oder sie reagieren nicht so direkt darauf, wenn es irgendwie also etwas anderes als Deutsch gesprochen wird. Vielleicht so in den Pausen ja auch wenn man dann kommt in eine Klasse, wo Klassenvorstand, keine Ahnung jetzt türkische Sprache spricht, dann merkt man, dass es irgendwie eher positiv gesehen wird, dass die Schüler und Schülerinnen auf eine andere Sprache dann jetzt in der Pause sprechen. Oder vielleicht, dass man mehr davon auch im Klassenraum sieht, so Plakate oder sonst was. Dann sieht man ja auch oft auf eine andere Sprache, was zum Beispiel in einer anderen Klasse nicht der Fall wäre, weil... Also keine Ahnung, das merkt man schon Unterschiede.

S1: Thematisierst du in deinem Unterricht Mehrsprachigkeit explizit?

S2: Ich habe das mal probiert. Also ich bin im Teamteaching mit meiner anderen Kollegin und am Anfang ich wollte sehr viel dazu machen. Die Kollegin ist irgendwie aber... oder hält sich eher zurück. Sie hat es... Oder wir haben dann einmal mit ihr einen Konflikt, oder sagen wir unterschiedliche Meinungen, zu einem Thema gehabt. Sie hat zum Beispiel in Geografie auch gesagt, die Schüler und Schülerinnen sollen dann ein Heft einlegen und dieses Heft sollen die beschriften und eine Zeichnung zeichnen aus dem Land, woher sie kommen. Und ich habe gesagt: Also, das ist vielleicht nicht so toll. Oder vielleicht die Schüler und Schülerinnen sind da geboren, sprechen auch eine Sprache und sie wissen ja gar nicht, was da in dem Land, woher die Eltern oder vielleicht, keine Ahnung, woher wer kommt. Die Eltern leben ja auch schon vielleicht seit Generationen hier. Also vielleicht lassen wir das. Und vielleicht sollen wir das eher neutraler gestalten. Und sie war so: Ja, es hat ja damit nichts zu tun. Das war ja gut gemeint und irgendwie. Die Kollegin, glaube ich, sieht Mehrsprachigkeit eher so mit, glaube ich so Klischees oder halt so solche Sachen, die, die nicht wirklich das betreffen, was damit gemeint ist. Oder vielleicht habe ich mal probiert mit ihr in Deutsch, so dass wir Gedichte in unterschiedlichen Sprachen anhören und dass die Schüler und Schülerinnen das gerne, wenn sie eine andere Sprache als Deutsch haben, ja auch vortragen können und präsentieren können. Oder dass wir das kurz zum Thema machen. Und sie meinte, das wäre nicht so gut, weil was können wir lernen für Deutsch? Also das ist dann ja. Also es gibt so vielleicht unterschiedliche Meinungen dazu.

S1: Okay, gut. Danke schön. Das ist der nächste Themenblock. Betrifft eigene Migrationserfahrungen. Du bist in der Ukraine groß geworden? Und dann nach Österreich gekommen. Inwiefern, glaubst du, hat das deine Wahrnehmung von Sprachen geprägt? Du bist ja dann selbst nach Österreich gekommen, hast die Sprache gelernt. Glaubst du, hatte das einen Einfluss auf dein jetziges Verständnis?

S2: Auf jeden Fall. Ich glaube, auch dank dem Studium. Vielleicht hätte ich Deutsch nicht studiert oder Deutsch als Zweitsprache eben. Oder vielleicht das Masterstudium mit dem Schwerpunkt gemacht. Dann würde ich vielleicht das ja auch anders sehen. Aber ich bin sehr dankbar, dass ich eben diesen Schwerpunkt genommen habe. Und das hat mir schon geholfen, über die Sprache nachzudenken und ja, auch über die Einstellungen zu den Sprachen. Und eben, dass man versteht, dass jede Sprache

genauso gleich viel wert ist wie die andere. Und eben, dass das, wenn ein Kind also zwei-, dreisprachig ist, dann ist das nur positiv zu sehen. Und ja, von diesem Blickwinkel ja, der kann ja Deutsch oder noch nicht so gut wie die anderen wegzukommen von diesem... Keine Ahnung, ob die Mängel und auch die vielleicht negative Seite dessen, dass die Kinder vielleicht noch nicht so gut in Deutsch sind und eben das als etwas Positives zu sehen, dass die Kinder noch eine extra Sprache sprechen können und dass sie noch vielleicht in anderen Sprachen oder vielleicht nicht nur eine, sondern mehrere Sprachen sprechen können. Das ist vielleicht doch eine Bereicherung, etwas Positives zu sehen wäre und nicht nur als negativ. Vielleicht ja, es gibt so viele Kinder mit Migrationshintergrund und wir haben so viele Probleme und irgendwie. Oder ich bin sehr dankbar, dass ich von dieser Sicht weggekommen bin und versuche eben das Positive zu sehen und Kinder nicht irgendwie demotivieren diesbezüglich.

S1: Sehr schön. Inwiefern hast du in deinem Berufsleben Berührungspunkte mit mehrsprachigen Personen? Wie setzt sich das in deiner in deiner Klasse zusammen bzw. unterrichtest du auch Deutsch als Zweitsprache explizit?

S2: Nein, ich bin nur in Deutsch und auch in anderen Fächern. Also jetzt nicht explizit, dass ich Erfahrung mit dem Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache habe. (..) Vielleicht also im schulischen Kontext, besonders in den Klassen, wo ich jetzt unterrichte. Ehrlich gesagt kommt nicht einmal, dass die Schüler und Schülerinnen in der Pause eine andere Sprache sprechen. Also es ist wirklich so rein Deutsch und es wird ganz leider ganz wenig Bezug oder ganz wenig wertgeschätzt oder irgendwie zum Thema gemacht, dass es ja auch andere Sprachen im Raum gibt und dass die Schüler und Schülerinnen die beherrschen oder die können. Also jetzt momentan, wenn ich so einen Schulalltag denke, dann sind wir nur oder? Also nur auf Deutsch. Oder deutsche Sprache irgendwie ausgerichtet und hören ja auch meistens nur Deutsch.

S1: Okay. Wie viele Schülerinnen und Schüler – vielleicht in Prozenten – haben Deutsch als Erstsprache bei euch?

S2: Also es ist glaube, vielleicht bei 20 % liegt das. Also die Mehrheit spricht noch eine andere Sprache als Deutsch. Und eben, es gibt ganz wenige Schüler und Schülerinnen, die nur jetzt eine Sprache beherrschen. (..)

S1: Okay. Gibt es irgendein Erlebnis oder ein Ereignis, Eine Erfahrung, die deine Haltung zu Herkunftssprachen besonders beeinflusst hat, sei es im positiven als auch im negativen Sinne?

S2: Ja, also eigentlich gab es keine negativen Erfahrungen. Vielleicht kurz über die Arbeit mit den Eltern, die Eltern, die oft zum Elterngespräch, also zur Elternsprechtag oder halt zu Gesprächen kommen. Die sind meistens sehr offen. Und manchmal gibt es zum Beispiel Eltern, die nicht so gut Deutsch verstehen oder nicht Deutsch können, dass sie dann vielleicht mit mir irgendwie frei sprechen können. Dann hilft es immer auch, dass die Geschwister dabei sind oder dass wir vielleicht doch einen Dolmetscher dabei haben. Und es ist eigentlich immer ziemlich positiv. Ich freue mich also, die Eltern kennenzulernen. Es ist ja auch nicht so negativ behaftet. Sie verstehen mich nicht. Sie versuchen ja auch, oder? Die sind immer so, dass man sieht, die bemühen sich und sie gehen. Also sie kommen mir entgegen. Und eigentlich sehe ich das ja auch nicht als irgendwie negativ, dass die Eltern auch Deutsch nicht mächtig sind. Es gibt immer Wege, wie man sich mit denen gut verständigen kann. Das wäre für mich ja auch nicht irgendwie so negativ zu sehen. (..) Was vielleicht cool ist, so im Alltag Schulalltag, ist dass manche Schüler und Schülerinnen, die versuchen halt mir Wörter zu beizubringen. Also es gibt manchmal so bei den Stunden, nicht direkt im Deutschunterricht oder so den Hauptfächern, aber manchmal so bei Suppliereinheiten oder halt am Nachmittag bei diesen Lernstunden oder wie heißt das mal genau dann? Ja, das ist die Lernstunde. Also da gibt es auch die Möglichkeit, dass man mit Schülern ein bisschen mehr reden kann. Und dann kommt ja oft die Fragen von den Schülern: Also kannst du eine andere Sprache oder verstehst du mal das und das? Und sie sagen: Ja. Und ich kann zum Beispiel jetzt Arabisch. Und ich sage dann: Ja und kannst du mir was auf Arabisch vielleicht sagen? Oder wie heißt das? Ich heiße so und so auf Arabisch und sie schreiben sogar auf. Oder sie mich dann sehen, dann fragen sie: Ja, weißt du noch, wie das heißt? Und das ist eigentlich ziemlich positiv. Also die wollen sogar dir was beibringen, oder die zeigen dir, dass sie ja auch was vielleicht also nicht nur Teil, sondern auch eine andere Sprache können. Und sie fühlen sich hier, glaube ich so begeistert. Wenn du ja auch Interesse daran zeigst. Und dann sind sie schon erfreut, wenn man da auch irgendwie was lernt. Genau.

S1: Glaubst du, dass der Kontakt zu mehrsprachigen Kolleg*innen, Schülern und Schülerinnen oder auch Eltern deine Einstellung zur Sprachen verändert hat?

S2: Ja. Ich habe keine negativen Erfahrungen gemacht. Also ich würde jetzt nicht sagen, dass irgendwelche Sprachen mit negativen Konnotationen verbunden sind, aber ich finde... Also eben von dem, was, was dem Schultag passiert, also eben, dass das positiv zu sehen ist. Und ich, ich sehe das als Sprachlichkeit und meine Einstellung dazu ist vielleicht deswegen auch eher positiv.

S1: Okay, ich komme jetzt schon zum vierten und vorletzten Themenbereich, da geht es um demographische Faktoren. Inwieweit glaubst du, dass Alter oder Geschlecht die Wahrnehmung von von Herkunftssprachen beeinflussen? Also glaubst du, dass zum Beispiel ältere Kolleginnen und Kollegen dann nicht ganz so aufgeschlossen sind, oder was hast du da bis jetzt für Eindrücke gesammelt?

S2: Das glaube ich auf jeden Fall. Die Einstellung zu den Sprachen hatte ich, oder besonders vielleicht dank dem Studium, hat sich bei mir verändert. Und dadurch, dass ich eben diese Diskurse kennengelernt habe, über die Mehrsprachigkeit usw. Und die Kollegen, die ältere Kollegen und Kolleginnen, die irgendwie sehen das sehr, sehr... Ich weiß nicht, begrenzt auf eine Sprache, auf Monolingualität und irgendwie setzen sie das als Voraussetzung. Ja, wenn du hierher kommst nach Österreich, dann musst du die Sprache gut beherrschen. Und dieser Gedanke... Irgendwie kann ich den schon bei älteren Kolleginnen und Kollegen irgendwie sehen. Oder vielleicht, wenn man dann zum Beispiel im Gespräch mit Kolleginnen über die Schularbeit oder so ist, dann merkt man das schon. Ja, zum Beispiel in Bezug auf die, auf das Verfassen von Texten. Ja, aber die Schüler oder der Schüler oder die Schülerin ist noch nicht so weit, sie kann das noch nicht so gut. Oder halt diese irgendwie abwertende Einschätzung dessen, dass man sieht nicht, wie gut sich das Kind verändert hat in so einer kurzen Zeitspanne. Oder vielleicht auch, dass das Kind ja auch gut ist, aber hat eine andere Sprache als Deutsch. Und dann vielleicht bei Problemen oder vielleicht, wenn die Noten nicht so gut sind, dann hört man das zurück auf die erste und dann sagt man ja oft ja, naja, weil das ist ja doch nicht seine Muttersprache oder? Dieser Begriff hier fällt ja auch oft. Und ich finde, dass die jungen Kolleginnen und Kollegen meistens offener sind oder die sehen das nicht so eindeutig oder versuchen das zumindest anders

irgendwie zu bewerten. Und also das könnte ich schon bestätigen, dass die junge Kollegen und Kolleginnen, die sehen das anders eben. Zumindest ist es meine objektive Wahrnehmung, dass das eben so ist.

S1: Woran könnte das liegen, dass jüngere Kolleginnen und Kollegen das anders einschätzen?

S2: Ich könnte also ich kann mir das vorstellen durch das Studium oder durch das, dass sie vielleicht ein bisschen mehr darüber gehört haben, was ich mir vielleicht denke, dass sie vielleicht mehr offener, vielleicht sind sie ja auch in eine andere Umgebung aufgewachsen, weil die ältere Kollegen und Kolleginnen waren oder hatten eher weniger Berührung mit mehrsprachigen Schülern und Schülerinnen zu ihren Schulzeiten usw. Oder die haben studiert, meistens vielleicht mit den Kollegen, die eine Sprache gesprochen haben, aber vielleicht die jüngeren Kollegen haben da mehr Erfahrung damit und vielleicht sind die auch mehr daran gewohnt. Ich weiß nicht, dann sehen sie das nicht mehr so.

S1: Hast du auch einen Unterschied feststellen können zwischen Männern und Frauen hinsichtlich der Wahrnehmung?

S2: Hm, das würde ich nicht sagen. Also nicht wirklich. Also ich habe sowohl männliche Kollegen, die eben sehr offen sind und halt auch Sprachlichkeit sehr positiv sehen und auch weibliche Kolleginnen ja auch. Also da würde ich nicht sagen, dass es keinen Unterschied gibt. Also nicht, dass ich bemerkt habe.

S1: Okay, gut, dann kommen wir schon zum Abschluss. Wir haben das Thema schon mal angeschnitten und zwar jetzt noch mal ganz explizit: Gibt es Sprachen, die aus deiner Sicht mehr oder weniger wertgeschätzt werden? Und wie glaubst du, wirkt sich das auf die Schüler und Schülerinnen aus, die diese Sprachen sprechen? (..)

S2: Ja, also ich ich glaube schon, dass eben diese Sprachen, die in Europa sehr präsent sind, also eben Französisch, vielleicht ja, Englisch sowieso. Also da also auch vielleicht Spanisch, das sind so die Sprachen oder vielleicht sogar Italienisch. Ich hatte oder ich habe eine Kollegin, die Italienisch spricht. Und wenn man dann im Kollegium, wenn sie das erwähnt, dann sind sie alle: Ach, du bist das also Du spricht italienisch,

wie toll. Und dann die Sprache, die gefällt mir so gut. Wenn man dann sagt: Ja, ich spreche Türkisch oder Ukrainisch. Vielleicht bekommt man nicht die gleichen Reaktionen. Irgendwie. Also das ist nicht so, dass vielleicht die Kolleginnen und Kollegen sind oder meinen das nicht auch nicht böse. Aber es gibt diese Einstellung oder vielleicht Bewertungen, die irgendwie da mit einbezogen werden. Oder man freut sich nicht darüber so sehr, wenn man eine andere, wenn man Türkisch oder vielleicht... Die Sprache, die in Europa präsenter sind dann sind irgendwie besser bewertet oder die werden irgendwie positiver wahrgenommen oder halt, wenn du sprichst als die, die keine Ahnung, wenn du aus Asien kommst oder halt, ich weiß nicht, aus dem Orient. Also irgendwie zumindest habe ich von dem, wie die Lehrpersonen oder die Kollegen Kolleginnen drauf reagieren, so könnte ich das behaupten.

S1: Gibt es etwas, das du noch hinzufügen möchtest?

S2: Vielleicht das, was die Kinder betrifft. Also, ich würde schon sagen, dass die Kinder merken das sofort, wenn man das so sagt zu denen: Ja, du, du sprichst jetzt deine. Keine Ahnung. Du sprichst jetzt Türkisch. Wieso sprichst du jetzt Türkisch in der Schule oder irgendwie so negative oder eben also einfach so Anmerkungen. Also die Kinder, also eben merken das sofort. Und wenn man dann eben sagt so, jetzt also bitte kein Türkisch sprechen, oder jetzt bitte. Wir sprechen nur Deutsch, denn irgendwie merken sie den Blicken von Kindern kennt man das irgendwie so? Also ich würde sagen nicht demotiviert, aber nicht ganz glücklich damit sind. Und welche Situation ist mir noch eingefallen in einer unseren Klassen? Da ist ein Mädchen, ein neues Mädchen dazu gekommen und es gab in der Klasse schon zwei Mädchen, die Arabisch sprechen. Natürlich gibt es verschiedene oder die Sprachen unterscheiden sich da. Aber an sich können sie gut Arabisch. Und wir haben auch die Mädchen gefragt, ob das neue Mädchen, das dazugekommen ist, Arabisch spricht, ob sie auch sich mit ihr gut verständigen. Und sie meinte: Ja, aber wenn es um die schulischen Sachen kommt, dann versuchen sie das eben auf Deutsch zu machen. Oder sie haben das nicht so gerne irgendwie mit ihr oder nicht so gerne in der Schule mit ihr Arabisch gesprochen und ich habe mir schon gedacht, also liegt das daran, dass sie ja auch andere Freunde in der Klasse haben. Und sie wollen nicht, dass es so angesehen wird, dass sie dann auf Arabisch mit ihr reden und nicht auf Deutsch. Aber das hat sich in

der Klasse momentan... Das Mädchen spricht nicht so viel Deutsch. Sie ist ganz neu da. Aber irgendwie finde ich das schade, dass sie so den Bezug zu den anderen verloren hat, weil die wollen nicht so gerne mit ihr sprechen... Also auf Arabisch in der Schule. Also im Unterricht oder in den Pausen halt reden. Das hat mich schon ein bisschen überrascht. Da habe ich dann mich selber gefragt: Liegt das daran, dass wir gerne, dass Sie Deutsch sprechen sollen? Oder vielleicht liegt das ja auch daran, dass Sie keine gute Freundinnen geworden sind? Keine Ahnung. Aber das habe ich schon irgendwie. Also vor kurzem beobachtet.

S1: Ja, sehr spannend. Vielen Dank, dass du dir die Zeit genommen hast, um mir alle Fragen beantwortet hast. Ich werde an dieser Stelle die Aufnahme stoppen.

Interview 4 (22.04.2025)

S1: Gut, die Aufnahme läuft. Nochmals vielen herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklären, das Interview zu führen. Die Antworten werden natürlich anonymisiert und es wird ein Transkript geben. Das können Sie sich dann gerne durchlesen im Nachhinein. Na gut, dann würde ich gerne zunächst allgemeine Fragen stellen. Wie alt sind Sie? Unterrichten Sie? Wenn ja, was? Und wo und wie lange schon?

S2: Ich bin bald 53 Jahre alt. Ich unterrichte ziemlich lange. Zum Beispiel beim Kultur und Sportverein. Zehn Jahre circa. Und ich habe auch an anderen Instituten gearbeitet, zum Beispiel am WiFi oder bei der Volkshochschule. Und jetzt unterrichte ich an einer Mittelschule seit zwei Jahren.

S1: Und welche Fächer unterrichten Sie an der Mittelschule?

S2: An der Mittelschule unterrichte ich offiziell Mathematik. Also, ich bin Mathematiklehrer, aber ich habe inzwischen, als es nötig war, verschiedene Fächer unterrichtet. Jetzt auch digitale Grundbildung. Nächstes Jahr werde ich auch Musik unterrichten. An der Mittelschule unterrichtet man alles das, was abfällt.

S1: Ja, ich unterrichte auch an der Mittelschule. Und ich habe auch digitale Grundbildung. Unter anderem. (...) Welche Sprachen sprechen Sie?

S2: Also, ich spreche perfekt meine Muttersprache Serbisch. Das ist dasselbe wie Bosnisch. Kroatisch. Das sind die. Diese Sprachen sind gleich und Deutsch. Und ich spreche relativ gut Englisch und relativ gut Russisch, aber relativ. Ja, also sagen wir ich sage B2, B1-B2 auf jeden Fall und Chinesisch sehr schlecht. Also A1 maximal. (..) Französisch vielleicht eins A2.

S1: Das ist ja eine ziemliche Vielfalt.

S2: Ja, aber Chinesisch ist nichts für mich. Ich spreche es nicht so gut.

S1: Und wann haben Sie angefangen, Deutsch zu lernen?

S2: Deutsch habe ich angefangen zu lernen, bevor ich nach Österreich gekommen bin, also circa mit 18 Jahren, weil nach Österreich kam ich mit 19 und mit 18 begann ich dann Deutsch zu lernen, um mich vorzubereiten. (..)

S1: Okay, Gut, dann legen wir mal mit den Themenbereichen los. Die erste Frage wäre: Wie würden Sie denn Ihre allgemeine Haltung gegenüber verschiedenen Sprachen beschreiben?

S2: Also sehr, sehr, sehr positiv. Also Sprachen sind sehr gut für die kognitive Entwicklung. (..) Es ist, glaube ich, fast wissenschaftlich bewiesen, dass je mehr Sprachen man kann, desto leichter man neue Sprachen lernt. Und ich habe einen sehr guten deutschen Neurologen gelesen und geschaut und so viel ich weiß, hat er gesagt, er ist ein Spezialist für Demenz. Die Wissenschaft kann zurzeit nur ein paar Monaten Demenz verzögern mit Medikamenten, eine einzige neue Sprache um ein paar Jahre. Also das hat dieser Deutsche, ich weiß es nicht mehr, wie er heißt, aber berühmter Wissenschaftler gesagt. Und es ist wirklich so, dass je mehr Sprachen man kann, desto leichter man neue Sprachen lernt. Und deswegen bin ich sehr positiv gegenüber Sprachen eingestellt. Und es ist nicht so, dass man irgendwie das ausschöpft, dass es da genug Platz im Kopf gibt. Und dann kann man Sprache und kann nicht mehr lernen, sondern das geht. Je mehr, desto mehr.

S1: Gibt es bestimmte Sprachen, die Sie mit besonders positiven oder negativen Assoziationen verbinden können?

S2: Ich persönlich liebe Italienisch, weil es so schön klingt, aber ich kann es nicht. Ich kann es nicht. Ich liebe auch, zumindest mag ich sehr Russisch. Klingt für mich schön. Ich kann wie gesagt, vielleicht B1-B2 Und für mich ist interessant die asiatischen Sprachen. Meine Exfrau ist Chinesin, deswegen kann ich ein bisschen Chinesisch, aber nur ein bisschen. Sie sind interessant, aber ich kann nur Chinesisch. Ein bisschen. Sie sind klingen für mich interessant und herausfordernd. Negativ ist für mich keine Sprache. Ein paar Sprachen klingen in meinen Ohren aber nicht schön. Ich habe aber gar nichts gegen diese Sprache. Würde sie auch gerne sprechen, wenn ich könnte? Ja, aber klingen für mich so ein bisschen vielleicht Ungarisch? Finnisch? (..) Vielleicht verschiedene arabische Sprachen, Albanisch und so klingen so nicht schön. Meine eigene Sprache Serbisch klingt auch nicht sehr schön, würde ich sagen. Also es gibt schon Sprachen, die schöner klingen wie Französisch und Italienisch, hauptsächlich Chinesisch und Russisch. Aber ich bin positiv eingestellt gegenüber jeder Sprache.

S1: Wie meinen Sie, ist es in der Gesellschaft? Gibt es da Sprachen, die mehr mit Vorurteilen verbunden sind als andere?

S2: Ich glaube nicht die Sprachen an sich, aber es gibt verschiedene Kulturen, die mit Vorurteilen belegt sind und deswegen auch die Sprache. Es kann schon sein, dass jemand eine Sprache schöner findet als die andere. Ich persönlich auch, ja. Aber das bedeutet nicht, dass ich eine Sprache irgendwie hasse oder sowas. Und das tun auch die anderen Leute nicht. Glaube ich nicht. Aber wenn man gegenüber einem Volk, einer Kultur oder ganzen Gruppe negativ eingestellt ist, wird man wahrscheinlich auch gegenüber dieser Sprache negativ eingestellt sein. Das ist aber überall so! Ich glaube nicht, dass es in Österreich jetzt besonders... Es ist überall so, es ist Menschen Natur.

S1: Gibt es da explizite Sprachen, die Ihnen einfallen? (..)

S2: Na ja, zum Beispiel in Österreich jetzt konkret gegenüber Türkisch. Wahrscheinlich, weil in Österreich viele Türken leben und man auch schlechte Erfahrungen gemacht hat. Dann arabische Sprachen? (...) Ja, Türkisch, Arabisch würde ich sagen, die zwei Gruppen, vielleicht auch diese kaukasischen, überhaupt

asiatische. Ne, allgemein, vielleicht afrikanisch könnte sein. Weiß ich nicht. Ich glaube schon.

S1: Inwieweit haben Sie Kontakt zu Personen mit Migrationserfahrungen? Vielleicht im privaten oder beruflichen Alltag in der Schule? Gibt es hier viele Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch?

S2: Meine Tochter. Also meine Tochter ist dreisprachig aufgewachsen, also Serbisch, Chinesisch, Deutsch und es hat nie Probleme gegeben. Also sie spricht alle drei Sprachen Deutsch und Serbisch praktisch perfekt, Chinesisch ziemlich gut. Also fast perfekt. Nur mit Chinesisch schreiben und so... Vielleicht würde ich sagen B1 Niveau oder so was. Sonst alles C1 würde ich sagen. Auf Deutsch perfekt. Und sie hat auch andere Sprachen wie Französisch, bisschen Russisch. Also so Italienisch, bisschen Englisch. Perfekt. Sie hat studiert in Schottland. (..) Was mich persönlich betrifft, ich habe früher im Tourismus gearbeitet. Habe auch Karten auf der Straße verkauft für Konzerte. Und da traf ich so viele Leute. Und da konnte ich ein bisschen Englisch und andere Sprachen ein bisschen üben. Und da habe ich viele Kulturen und Leute kennengelernt. Und jetzt an der Schule natürlich, also an meiner Schule gibt es sicher sehr viele, zum Beispiel Türkisch. Dann gibt es jugoslawische Sprachen, die sind alle ungefähr gleich. Dann gibt es arabische Sprachen. Ah, okay, man könnte sagen Arabisch. Aber da gibt es auch Dialekte. Ja. Dann Tschetschenisch, Russisch... An der Schule habe ich keine Animosität gegenüber den Sprachen. Aber es gibt eine teilweise berechtigte Animosität gegen bestimmte „Un“kultur. Ich sage absichtlich nicht gegen bestimmte „Un“Kulturen, weil normale Menschen haben keine Animosität dagegen. Aber es gibt schon einige Gruppen in Österreich, die man zu lange toleriert hat. Und dann haben die Leute manchmal Animositäten gegen bestimmte Teile solcher Gruppen und ich auch persönlich, obwohl ich ein sehr großer Kosmopolit bin.

S1: Würden Sie sagen, dass Ihre eigenen Migrationserfahrungen Ihre Wahrnehmung zur Sprachenvielfalt beeinflusst haben oder waren Sie immer schon sehr offen gegenüber unterschiedlichen Sprachen?

S2: Ich glaube schon, im Prinzip. Ich habe selbstständig, ohne jetzt einen Grund nennen zu können, Chinesisch so bisschen gelernt mit ungefähr 22,23, nur so zum

Spaß. Wegen Chinesisch habe ich meine Exfrau kennengelernt zum Beispiel. Und dass ich Migrationshintergrund habe, hat sicher damit zu tun. Auch, dass ich eben Interesse an verschiedenen Kulturen habe und über die Kulturen auch mit den Sprachen, ich würde nicht sagen explizit jetzt mit den Sprachen, sondern über Kultur, weil die Sprache der sicherste Weg ist und unbedingt notwendig ist, um eine Kultur überhaupt wahrzunehmen und vielleicht auch kennenzulernen. Also über Kultur dann die Sprachen. Und sicher hat es etwas damit zu tun.

S1: Wie ist das im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern, die eine andere Erstsprache haben? Haben Sie das Gefühl, dass die Kinder und Jugendliche das auch als positiv wahrnehmen, oder gibt es da Unterschiede je nach Erstsprache? (..) Wie sehen das die Kinder?

S2: Also es ist sehr kompliziert. Also im Prinzip so wenn einem Kind nicht mit Vorurteilen begegnen wird, dann glaube ich, findet das Kind die Sprache eigene Sprache als Bereicherung. Ganz einfach, weil die Kinder auch fragen, wie man etwas sagt und sich dafür interessieren. Normalerweise ja. Das bedeutet aber wie gesagt nicht, dass es nicht bestimmte „un“kulturelle Gruppen gibt. Ich sage absichtlich „un“kulturelle Gruppen, die eben auch selbst teilweise mit schuld sind, dass wir solche Probleme haben. Aber das ist was anderes. Das ist schon die Politik. Ja. Was die Kindersicht betrifft, wenn das Klima nicht vergiftet ist und wenn die Kinder aufgenommen werden und angenommen werden, so wie sie sind, finde ich, dass sie das positiv sehen. Ja, und ich finde auch, dass sie auch offener sind gegenüber anderen Sprachen und dass sie auch besser lernen können, auch Deutsch. Das Problem ist aber wie gesagt, das ist immer vielschichtig. Es findet oft eine Gettoisierung statt. Das bedeutet, es schließen sich bestimmte Gruppen zusammen, aus verschiedenen Gründen, zum Beispiel auch wegen der Diskriminierung einerseits. Andererseits in der eigenen Diskriminierung der hiesigen Gesellschaft zum Beispiel. Gruppen schließen sich zueinander, und da gibt es dann auch Blockaden. Da können Blockaden entstehen. Aber es ist auch oft, ich weiß nicht, prozentuell, aber es gibt auch oft Kinder, die das als sehr positiv empfinden und denen das was bringt. Und das eben als ein Schatz wahrgenommen wird von ihnen selbst und auch von der Umgebung. Wie gesagt, teilweise. Aber es ist sehr kompliziert. (..)

S1: Okay, dann komme ich schon zum nächsten Bereich und da geht es um das Alter und das Geschlecht. Inwieweit glauben Sie, dass das Alter die Wahrnehmung von Herkunftssprachen beeinflusst? Glauben Sie, haben jüngere Lehrpersonen eine andere Einstellung dazu im Vergleich zu älteren?

S2: Könnte schon sein, dass die jüngeren Lehrer etwas offener sind. Aber das gilt im Prinzip fürs Leben. Also ich glaube, das gilt auch, was zum Beispiel die Methoden betrifft, die in der Schule auch im Unterricht angewandt werden. Ältere Lehrer sind da ein bisschen starr. Also das ist nicht wirklich spezifisch auf Sprache bezogen, sondern im Prinzip auf das Leben, auf die Kultur bezogen. Also Wahrnehmung von Sprache ist sehr stark verknüpft mit Wahrnehmung von Kultur. Wenn ein junger Lehrer zum Beispiel, sagen wir, ein intoleranter Mensch ist, zum Beispiel, dann hat er auch mit der Sprache ein Problem. Also Sprache würde ich als eine sehr wichtige Komponente der Kultur ansehen und würde es nicht unbedingt jetzt trennen. Ein junger Lehrer, der kosmopolitisch eingestellt ist, ist sicher sehr offen demgegenüber. Andererseits ein junger Lehrer, der eben nicht kosmopolitisch eingestellt ist, hat damit wahrscheinlich sogar mehr Probleme als ein älterer Lehrer, weil er, wie gesagt anders ist. Er ist ein bisschen starrer in jeder Hinsicht, würde ich sagen. Bei Jungen könnte es mehr pendeln. Ja, okay.

S1: Gut. Das heißt, es kommt jeweils auf das Individuum an und die Einstellungen.

S2: Aber wie gesagt, bei älteren Lehrern ist es mehr so stark. Die sind weniger bereit, ihr System und ihre Methoden zu ändern. Und deswegen, wenn jetzt neue Herausforderungen kommen, kann es sein, dass sie ein bisschen starrer sind. Es könnte aber sein. Also wegen der Starrheit kann schon passieren, dass die Kinder damit Probleme haben. Bei den jungen Lehrern noch einmal betont: Es kann sein, dass die Probleme viel weniger sind, weil die Jungen eben nicht so starr sind, flexibel sind. Es könnte auch sein, dass es bei den jungen Lehrer gelegentlich sogar mehr Probleme gibt als bei den Älteren, wenn sie eben negativ eingestellt sind. Weil, wie gesagt, bei ihnen kann es oft mehr oszillieren.

S1: Wie bekommen Sie das in Ihrem Kollegium mit? Wie werden Sprachen hier wahrgenommen? Gibt es hier eine Wertschätzung oder wird es eher als Herausforderung betitelt?

S2: Im Prinzip habe ich bis jetzt selten gesehen, dass die Lehrer eine Sprache nicht mögen an sich. Was auffällt, ist, dass es viele Schüler gibt, die sehr schlecht Deutsch können und vielleicht noch schlimmer, dass es sehr viele, relativ gesehen sehr viele, ziemlich viele Eltern gibt, die sehr schlecht Deutsch können. So kann man mit den Eltern nicht kommunizieren. Das ist ein Problem. Und da kommen dann die älteren Schüler oder keine Ahnung, Schwestern oder so zum Übersetzen, was sicher nicht verlässlich ist, weil woher soll ich wissen, ob der da richtig übersetzt? Also es ist wirklich sehr schwer zu kommunizieren, wenn die Familie sehr schlecht die Sprache spricht und das ist an einer Mittelschule relativ oft der Fall. Ich habe schon sehr viele Eltern, wo eben ein Bruder oder Schwester übersetzen musste und da würde ich nicht meine Hand ins Feuer legen, dass sie das wirklich tun.

S1: Ja. (..) Okay, gut, das war's jetzt auch schon mit meinen Fragen. Gibt es irgendetwas, das Sie inhaltlich hinzufügen möchten?

S2: Also was ich hinzufügen möchte, ist, dass es auf jeden Fall gut ist, dass die Kinder eben offen und mehrsprachig aufwachsen. Wenn es möglich ist, dass die Eltern keine Angst haben, dass die Kinder irgendeine Sprache zu früh lernen, weil die Kinder lernen das automatisch und mit Leichtigkeit. Also da sind diese Synapsen im Kopf noch sehr flexibel. Und es ist noch einmal, ich betone es ist so, dass je mehr, desto mehr. Also je mehr man kann, desto leichter. Mehr kann man noch lernen. Und (..) Wichtig ist natürlich, dass die Leute miteinander eben offen umgehen. Also ich kann ein Beispiel sagen, in Jugoslawien zum Beispiel oder in einem nördlichen Teil von Serbien, Vojvodina, da leben viele Ungarn und zum Beispiel da gab es vor 50 oder so Jahren ungefähr fast alle Kinder. (..) Alle Kinder. Serbische Kinder zum Beispiel konnten Ungarisch und fast alle ungarischen Kinder konnten Serbisch, denn bis vor kurzem, sagen wir bis vor 30 Jahren oder bis vor 50 Jahren gab es eine sehr gute Sitte, dass die zum Beispiel aus Slowenien vermischt mit Serben gab es eine sehr gute Sitte, dass die Kinder, wenn sie zum Beispiel sechs Jahre alt oder acht Jahre alt waren, die serbischen Kinder sind dann für ein paar Wochen einfach zu denen in ein ungarisches

Dorf gegangen und dort haben ein paar Wochen und ein paar Monate gelebt und umgekehrt. Die ungarischen Kinder sind ein serbisches Lager gegangen, um dort ein paar Wochen zu leben. Also praktisch haben sie sich nur in der anderen Sprache unterhalten. Das hat super funktioniert. Jetzt aber tun sie das nicht mehr und viele haben eben eine Sprache so verloren zum Beispiel Kosovo, Serbien und Kosovo haben politische Probleme. Bis vor kurzem konnte jeder, jeder, jeder Albaner sozusagen vom Kosovo konnte jugoslawische Sprachen sprechen, also Serbisch, Kroatisch, Bosnisch. Das ist dasselbe. Sehr wichtig für zumindest, sagen wir fürs Business. Wenn nichts anderes. Also für das Miteinander, Verständigung für für... Man kann super Business machen, wenn man sich überall verständigen kann. Jetzt sprechen fast keine Kinder oder fast keine jungen Menschen im Kosovo Serbisch. Es ist einfach schade für sie wegen dieser politischen, politischen Situation. Also das ist jammerschade. (...)

Also wie gesagt, meine Tochter hat nie Probleme gehabt, obwohl sie sehr früh mit verschiedenen Sprachen aufgewachsen ist. Sie hat sehr, sehr früh drei Sprachen parallel gelernt und dann sehr früh auch in der Schule Französisch, später freiwillig Russisch und Italienisch gelernt. Spricht nicht gut, aber so zumindest ansatzweise. Und es hat nie gestört. Ich habe nie was verwechselt oder irgendetwas. Also ich glaube, das ist eine Supersache. Und das klappt auch, wenn wir schon dabei sind. Als Abschluss. Das hat man damals auch gewusst. Vor langer, langer Zeit. Vor ein paar 100 Jahren. Francis Bacon. Wie heißt er? Dieser Philosoph. Er hat damals gesagt, wenn man, wenn man eben gebildet sein will und wenn man eben im Leben was erreichen will, muss man Sprachen lernen. Also von meinem Land. Ich weiß nicht, ob es überall so... In meinem Land... Bis vor kurzem zumindest, hat man gesagt, galt der Spruch „Man ist so viel wert, wie viele Sprachen man spricht.“ Ich persönlich würde das übertrieben halten. Das würde ich nicht so sagen. Aber es gibt diesen Spruch. Also „man ist so viel wert, wie viel Sprache man spricht.“ Es gibt diesen Spruch in Serbien, das ist ein offizieller Spruch sozusagen. Und wie gesagt, Bacon zum Beispiel hat damals auch so gesagt, also man muss Sprachen lernen zuerst. Also das ist ungefähr, was ich sagen kann. Ich weiß nicht, fällt mir nichts anderes ein. (...)

S1: Ja, vielen herzlichen Dank. Das war jetzt ein sehr, sehr guter Abschluss.

Interview 5 (29.04.2025)

S1: Vielen Dank, dass Sie sich heute Zeit für dieses Gespräch genommen haben. Das Interview wird aufgezeichnet, die Aufnahme läuft bereits. Es wird im Anschluss eine Transkription erstellt, wobei Ihre Angaben selbstverständlich anonymisiert werden. Ich lade Sie ein, ganz offen und frei zu antworten. Ich habe zwar einen Fragebogen vorbereitet, aber Sie können jederzeit ergänzen oder abschweifen, wenn Ihnen etwas Wichtiges einfällt. Lassen Sie uns mit ein paar allgemeinen Fragen beginnen: Wie alt sind Sie? Wo unterrichten Sie aktuell?

S2: Ich bin 64 Jahre alt.

S1: Und wie lange unterrichten Sie bereits?

S2: In Wien unterrichte ich seit 15 Jahren. Ich unterrichte Thermodynamik an der Berufsschule für Sanitär- und Heizungstechnik, der SHT. Bevor ich nach Wien kam, war ich 30 Jahre lang Marineoffizier in Frankreich. Während meiner Zeit bei der Marine habe ich immer wieder unterrichtet: zum Beispiel Mathematikunterricht für Häftlinge auf Martinique – das war ehrenamtlich – oder sphärische Trigonometrie für Kadetten auf dem Schulschiff der französischen Marine. Zwei Monate lang habe ich auch an der türkischen Marineakademie unterrichtet.

S1: Wie würden Sie Ihre generelle Haltung gegenüber verschiedenen Sprachen beschreiben?

S2: Durch meinen Beruf habe ich sehr viel von der Welt gesehen – Karibik, Südamerika, Afrika, Europa, Asien. Ich habe früh gelernt, dass es völlig normal ist, sich mit anderen Kulturen und Sprachen auseinanderzusetzen. Es war mir nie unangenehm, eine Sprache nicht zu verstehen – ganz im Gegenteil, ich fand das immer spannend.

S1: Gibt es Sprachen, mit denen Sie besondere, positive oder auch negative Assoziationen haben?

S2: Ja, das kommt vor. Wenn man in bestimmten Situationen schlechte Erfahrungen macht, kann das die Wahrnehmung einer Sprache färben. Bei mir war das zum

Beispiel mit Arabisch der Fall – nach einigen sehr unangenehmen Erlebnissen in Algerien und Kuwait hatte ich zeitweise ein negatives Gefühl gegenüber der Sprache.

S1: Warum glauben Sie, dass einige Sprachen stärker mit Vorurteilen behaftet sind als andere?

S2: Das hängt oft mit Erlebnissen oder gesellschaftlichen Umständen zusammen. Bei meinen Eltern zum Beispiel war Deutsch nach dem Krieg lange Zeit negativ besetzt. Heute erlebt man in Städten wie Marseille, wo manche Viertel sehr gewaltgeprägt sind, dass dort kaum noch Französisch gesprochen wird. Die arabische Sprache hat dort ihren Ruf als 'melodisch' verloren.

S1: Haben Sie selbst Migrationserfahrungen gemacht?

S2: Ja, ich bin selbst Migrant. 40 Prozent meiner Schüler sind Migranten der ersten Generation, mit der zweiten Generation sind es etwa 70 Prozent.

S1: Wie hat diese Erfahrung Ihre Wahrnehmung von Sprache beeinflusst?

S2: Ich musste Deutsch lernen, als ich nach Österreich kam – in einem Alter, in dem es nicht mehr so leicht ist. Deshalb weiß ich aus eigener Erfahrung, wie wichtig es ist, die Sprache des Landes zu lernen und zu respektieren.

S1: Welche Rolle spielt aus Ihrer Sicht die eigene Migrationsgeschichte im Bildungsalltag?

S2: Eine große. Egal, welche Muttersprache man mitbringt – die Amtssprache des Landes muss Priorität haben. Sie muss gelernt und beherrscht werden. Je jünger die Person, desto größer die Verpflichtung. Ein Kind lernt eine Sprache schneller als ein Erwachsener. Ich habe wahrscheinlich weniger Geduld mit Sprachdefiziten als meine österreichischen Kollegen, weil ich aus eigener Erfahrung weiß, dass man eine Sprache lernen kann – wenn man es will.

S1: Inwiefern begegnen Sie im Berufs- oder Privatleben mehrsprachigen Personen?

S2: Meine Familie ist mehrsprachig, und auch meine Schüler sind es.

S1: Haben Sie Erlebnisse, die Ihre Haltung zu Herkunftssprachen besonders geprägt haben?

S2: Ja – für mich ist das Thema Herkunftssprache sehr kritisch. Ich sehe, wie durch mangelnde Sprachkenntnisse Parallelgesellschaften entstehen. Es gibt Jugendliche, die in Österreich geboren wurden, aber nur etwa 300 deutsche Wörter beherrschen, obwohl sie eigentlich 3000 kennen sollten. Das liegt daran, dass sie im Alltag kaum Deutsch sprechen – nicht zu Hause, nicht beim Einkaufen, nicht im Freundeskreis, nicht im Internet, und im Urlaub sprechen sie auch wieder nur Türkisch oder eine andere Herkunftssprache.

S1: Hat der Kontakt zu mehrsprachigen Personen Ihre Haltung zu Sprachen verändert?

S2: Die Einstellung zu Sprachen wird von vielen – auch irrationalen – Faktoren beeinflusst: persönliche Erfahrungen, der Ruf einer Sprache, kulturelle Assoziationen. Es gibt Sprachen, die als ‚chic‘ gelten – Englisch in der Wissenschaft, Französisch in der Diplomatie, Italienisch in der Kunst, Deutsch in der Philosophie. Und Sprachen aus dem mitteleuropäischen Raum – wie Kroatisch, Tschechisch oder Ungarisch – werden von Österreichern anders wahrgenommen als Arabisch oder Türkisch.

S1: Wie sehr beeinflussen Alter, Geschlecht oder regionale Herkunft Ihre Wahrnehmung von Sprachen?

S2: Sehr stark. Ältere Menschen haben meist mehr Auslandserfahrung. Wer mehr erlebt hat, hat oft eine andere Einstellung zu fremden Sprachen. Auch die Region spielt eine Rolle – in Kärnten ist Slowenisch zum Beispiel viel präsenter als in anderen Bundesländern.

S1: Glauben Sie, dass jüngere und ältere Lehrkräfte unterschiedlich auf Herkunftssprachen reagieren?

S2: Ja, auf jeden Fall. In Frankreich etwa erleben ältere Menschen, die die Dekolonisierung Algeriens mitgemacht haben, die arabische Sprache ganz anders – oft mit einer starken emotionalen Prägung, etwa weil sie in Algerien aufgewachsen sind oder dort als Soldaten im Einsatz waren.

S1: Gibt es Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Kolleg*innen?

S2: Ja. In der Stadt ist man viel eher an fremde Sprachen gewöhnt, einfach weil man dort mehr mit Migration und Vielfalt konfrontiert ist. Je größer die Stadt, desto multikultureller das Umfeld.

S1: Gibt es Sprachen, die Ihrer Meinung nach mehr oder weniger geschätzt werden?

S2: Ja, auf jeden Fall. Wie schon erwähnt, hängt das vom Ruf und der kulturellen Einordnung der Sprache ab.

S1: Warum entstehen solche Rangordnungen?

S2: Das hat viel mit gesellschaftlichen Vorstellungen zu tun – was als nützlich oder elegant gilt, welche Sprache mit welchen Lebensbereichen assoziiert wird.

S1: Wie wirkt sich das auf Ihren Umgang mit Schüler*innen aus?

S2: Es ist eine Herausforderung. Lehrer sollen alle Schüler gleich behandeln und gleich motivieren. Aber wenn viele Schüler eine andere Sprache als Deutsch sprechen – oder wenn eine einzelne Sprache die Mehrheit in einer Klasse stellt – dann kann das die Arbeit stark beeinflussen. Das Ziel muss immer sein, dass alle die Unterrichtssprache beherrschen. Wenn das nicht gegeben ist, fällt Integration schwer, und der Bildungsauftrag wird behindert.