



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

## Mehrsprachigkeit: Ressource oder Stigma?

Haltungen junger Erwachsener der „zweiten MigrantInnengeneration“  
zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit

Verfasserin

Anna-Katharina Draxl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 307

Studienrichtung lt. Studienblatt: Kultur- und Sozialanthropologie

Betreuerin / Betreuer: Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim



## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, im März 2012

Anna-Katharina Draxl



## **Danksagung**

Ich danke...

ganz besonders und zuallererst meinen InterviewpartnerInnen. Ohne eure Bereitschaft mir Einblick in eure Lebensgeschichten, Erfahrungen und Reflexionen zu geben, wäre diese Arbeit nicht nur unmöglich, sondern auch weniger „lebendig“ gewesen.

Ich danke...

İnci Dirim für die kompetente, engagierte und freundliche Betreuung. Ihre Anregungen und Hinweise habe ich als sehr wertvoll und motivierend empfunden.

Ich danke...

Susanne Binder für die stets schnelle und hilfreiche Beantwortung vieler Fragen sowie Unterstützung und Feedback im gesamten Verlauf des Arbeitsprozesses.

Ich danke...

Thomas Fritz, Eva Draxl und Magalie Leib für kritische Kommentare und Korrekturen.  
Danke für eure Zeit und Hilfe!

Ich danke...

allen Personen, die in verschiedenster Form am Entstehen und Gelingen dieser Arbeit beteiligt waren: für die geteilte Zeit in Bibliotheken, „Rettungsaktionen“ bei technischen Problemen, Literatur- und Veranstaltungshinweise, Gedankenaustausch, Inspiration, uvm.

Ich danke...

meinen Freundinnen und Freunden für offene Ohren, kluge Ratschläge, sinnvolle Fragen, Motivationsstöße, Ablenkungsmanöver und das eine oder andere Stück Schokolade.

Ich danke...

meiner Familie und vor allem meinen Eltern. Euer Vertrauen und Bestärken meinen Weg zu gehen hat mir immer sehr geholfen und eure Unterstützung in emotionaler und finanzieller Hinsicht hat dies überhaupt erst ermöglicht.



# Inhalt

<b>Inhalt .....</b>	<b>i</b>
<b>1. Einleitung .....</b>	<b>1</b>
1.1. Fragestellung .....	3
1.2. Persönliches Forschungsinteresse und Reflexion der eigenen Position .....	4
1.3. Aufbau der Arbeit.....	5
<b>2. Begriffsdiskussion und theoretische Positionierung.....</b>	<b>6</b>
2.1. Begriffsdiskussion .....	6
2.1.1. „Zweite MigrantInnengeneration“ .....	6
2.1.2. „Menschen mit Migrationshintergrund“ – „AusländerInnen“ .....	7
2.1.3. „Muttersprache“ – „Erstsprache“ – „Zweitsprache“ – „Meine Sprache“? ....	9
2.1.4. „Mehrsprachigkeit“ .....	12
2.1.5. „Minderheiten“ – „Mehrheit“ .....	14
2.1.6. Es gibt keine „unschuldigen Wörter“ (Bourdieu 2005:45) – Reflexion der Begriffsdiskussion .....	15
2.2. Theoretische Positionierung .....	17
2.2.1. Ethnizität: „[...]for ethnicity is essentially an aspect of relationship, not a property of a group“ (Eriksen 2002:12) .....	18
2.2.2. Strategisches Handeln sozialer AkteurInnen: „To speak is thus to position oneself in the social world [...]“ (Bailey 2007:257) .....	19
2.2.3. „Was heißt sprechen?“ – Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches (Bourdieu 2005).....	20
<b>3. Sprache(n) und Mehrsprachigkeit als Thema in der Kultur- und Sozialanthropologie.....</b>	<b>22</b>
3.1. Mehrsprachigkeit als Thema in der Anthropologie.....	25
3.1.1. Sprachkontakt: Mehrsprachigkeit, Spracherhalt und Sprachwechsel.....	28
<b>4. Mehrsprachigkeit: Ressource oder Stigma – theoretischer Teil .....</b>	<b>31</b>
4.1. Sprache(n) und Mehrsprachigkeit als Ressource .....	31
4.1.1. Kapitalisierung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit? (Fürstenau 2004) .....	34
4.1.2. Die Erscheinungsformen von Kapital (Bourdieu 1983) .....	35
4.1.3. Sprachprestige .....	39
4.2. Sprache(n) und Mehrsprachigkeit als Stigma .....	41

4.2.1.	Sprache(n)/Mehrsprachigkeit als „Marker“ für „Fremd-“/„Anders-Sein“ ...	41
4.2.1.1.	Sprache und Nation – Einsprachigkeit als Norm .....	44
4.2.1.2.	Sprache(n), Differenzierungen und Zugehörigkeiten .....	46
4.2.2.	Mögliche Folgen von Stigmatisierungen in Bezug auf Sprache .....	47
4.3.	Zusammenfassung .....	49
<b>5.</b>	<b>Empirische Untersuchung.....</b>	<b>50</b>
5.1.	Methodischer Zugang und Beschreibung der Forschung .....	50
5.2.	Vorstellung der Interviewten und Beschreibung der Kontexte .....	55
	Dinem.....	55
	Ivana.....	56
	Melih.....	57
	Saša.....	57
	Shakira.....	58
	Vladimir.....	59
<b>6.</b>	<b>Mehrsprachigkeit: Ressource oder Stigma? – Analyse der Interviews .....</b>	<b>60</b>
6.1.	Mehrsprachigkeit als Ressource? .....	60
6.1.1.	Stellenwert der Sprachen und Mehrsprachigkeit .....	61
6.1.1.1.	„Ausländisch“ .....	62
6.1.1.2.	Konnotationen von Sprachen .....	63
6.1.1.3.	Sprachliche Wertigkeiten und Schule .....	66
6.1.2.	Mehrsprachigkeit als Ressource .....	69
6.1.2.1.	Wunsch nach sprachlicher Weiterbildung .....	75
6.1.3.	Mehrsprachigkeit als Ressource für andere?.....	78
6.2.	Mehrsprachigkeit als Stigma? .....	85
6.2.1.	„Fremd“/„anders“ sein?.....	85
6.2.1.1.	Ausgrenzungserfahrungen .....	88
6.2.2.	Sprache als Markierung von „fremd“/„anders“? .....	90
6.2.3.	Sprache als „Grenze“?.....	94
6.2.4.	Reaktionen auf „Anderssprachige“ und Mehrsprachigkeit .....	95
6.2.5.	Strategien der Interviewten und Folgen der „Stigmatisierung durch Sprache“ .....	100
6.3.	Weitergabe der eigenen Mehrsprachigkeit .....	104
6.3.1.	Gründe für die Weitergabe der Mehrsprachigkeit.....	105

6.3.2. Gründe gegen die Weitergabe der Mehrsprachigkeit und „SprachenwechslerInnen“ .....	107
6.4. Diskussion der Ergebnisse .....	112
6.4.1. Mehrsprachigkeit als Ressource (Diskussion der Ergebnisse) .....	112
6.4.2. Mehrsprachigkeit als Stigma (Diskussion der Ergebnisse) .....	116
6.4.3. Mehrsprachigkeit als Ressource oder Stigma? (Diskussion der Ergebnisse) .. .....	120
<b>7. Resümee .....</b>	<b>123</b>
<b>8. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>126</b>
<b>9. Anhang.....</b>	<b>131</b>
Auflistung der geführten Interviews .....	131
Information zur Zitation der Interviews .....	131
Interviewleitfaden.....	132
Zusammenfassung (deutsche Version).....	136
Abstract (English version).....	137
Lebenslauf .....	138



## 1. Einleitung

Mehrsprachigkeit wird zunehmend als „eine wertvolle Ressource für eine positive Entwicklung unsere[r] Gesellschaft“ (Homepage des BMUKK, Zugriff: 14.12.2011) verstanden. Dazu bekennt sich etwa das Österreichische Sprachenkomitee (ÖSKO), dem unter anderem zahlreiche staatliche Institutionen (Bundesministerien, Pädagogische Hochschulen, Wirtschaftskammer Österreich usw.) als Partnerorganisationen angehören (vgl. ebda). Dieses positive Bekenntnis zu Mehrsprachigkeit wird jedoch in einem Kontext formuliert, der stark an Einsprachigkeit festhält. Dies zeigt sich beispielsweise an staatlichen Institutionen wie Schulen, die auf Einsprachige ausgerichtet sind. Mehrsprachigkeit gilt allgemein als Ausnahme, Einsprachigkeit hat sich im Zuge der Bildung von Nationalstaaten in Europa als Norm entwickelt (vgl. Christ 2009:38). Die Tatsache, dass Mehrsprachigkeit in Österreich existiert, ist auch nicht Bestandteil der Identitätskonstruktion bei der überwiegenden Mehrheit der nur Deutschsprachigen, sondern gilt als Angelegenheit der Minderheiten (vgl. de Cillia 1998:179). Das Faktum also, dass es Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft gibt, wird nur schwer akzeptiert. Dadurch werden jedoch auch die Vorteile einer solchen Mehrsprachigkeit nicht genutzt und die Entwicklung individueller Mehrsprachigkeit von Personen möglicherweise sogar behindert (vgl. Christ 2009:38f).

Diesbezüglich meinen Thomas und Brigitta Busch:

„Eine Gesellschaft kann sich ihre Vielsprachigkeit erst dann als Ressource zunutze machen, wenn die Einzelnen ihre eigene Mehrsprachigkeit als solche erleben. Umgekehrt bestärkt eine Gesellschaft, die ›fremde‹ Sprachen als Störfaktoren wertet, die Einzelnen darin, ihre Mehrsprachigkeit als Abweichungen von der Norm zu empfinden. Menschen treffen ihre Sprachenwahl und ihre sprachlichen Entscheidungen nicht in einem ›wertneutralen‹ Raum“ (Busch/Busch 2008:145f).

Mehrsprachigkeit, welche immerhin vermehrt als „Erfolgsfaktor in der Wirtschaft“ (Homepage des VWFI, Zugriff: 14.12.2011) propagiert wird, kann der Gesellschaft also nur zugutekommen bzw. überhaupt gelebt werden, wenn deren mehrsprachige Mitglieder selbst etwas Positives in ihren Sprachkenntnissen sehen. Das obige Zitat macht dabei auf den Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher und persönlicher Ebene aufmerksam und verweist auf die Bedeutung des Kontextes für die individuellen (bewussten oder unbewussten) Entscheidungen. Die Einstellungen mehrsprachiger Personen zeigen sich in diesem Lichte als besonders relevant.

Die vorliegende Arbeit ist aus genau diesen vorgestellten Überlegungen (im Grunde auch gesellschaftlichen Widersprüchlichkeiten) entstanden und hat aus dem eben genannten Grund zum Ziel, die Haltung von mehrsprachigen Personen zu ihrer Mehrsprachigkeit zu untersuchen. Es soll konkret um die Frage gehen, ob Mehrsprachigkeit als Ressource bzw. Potenzial empfunden wird oder als Stigma, als etwas, das als „fremd“ bzw. „anders“ markiert. Zusätzlicher Fokus liegt dabei auf der Wahrnehmung gesellschaftlicher Diskurse, Zuschreibungen und sprachlicher Wertigkeiten, sowie den Strategien, wie mit diesen umgegangen wird. Damit soll der Blick also auch auf diesen „Raum“ gerichtet werden, der mit den Einstellungen und Verhaltensweisen der Personen in Beziehung steht und eben nicht „wertneutral“ ist.

Als genaueres Forschungsfeld wurde die „zweite MigrantInnengeneration“ (Definition siehe Kapitel 2.1.1), konkreter: mehrsprachig aufgewachsene junge Erwachsene in Wien, ausgewählt. Die so genannte „zweite MigrantInnengeneration“ und ihre Sprachen bzw. Sprachkenntnisse werden immer wieder in den Medien diskutiert, wobei die Öffentlichkeit dabei vor allem Defizite und Probleme in den Blick nimmt. Der Fokus dieser Arbeit soll jedoch nicht auf sprachliche *Schwierigkeiten*, sondern auf *Fähigkeiten* und *Kompetenzen* gerichtet sein. Dabei ist die Perspektive der Personen selbst, wie schon erwähnt, zentral, weshalb methodisch die Herangehensweise über qualitative Einzelinterviews gewählt wurde. Es wurden sechs Personen mit verschiedenen „Sprachkombinationen“ befragt, da im Zentrum nicht eine bestimmte „sprachliche Minderheit“ stehen sollte, sondern die Bedeutung von „Mehrsprachig-Sein“. Das Interesse liegt ebenso in den unterschiedlichen Werten, die verschiedenen Sprachen gegeben werden. Ich habe die Sprachkombinationen „Serbisch-Deutsch“, „Spanisch-Deutsch“ und „Türkisch-Deutsch“ gewählt, was in Kapitel 5.1 genauer begründet wird.

Das in dieser Arbeit zentrale Untersuchungsgebiet rund um das Thema „Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration“ ist als interdisziplinäres zu verstehen, für das Forschungen etwa aus der Linguistik, Soziologie, Bildungswissenschaft und Anthropologie wesentlich sind und sich auch in dieser Arbeit finden. Relevanz und Interesse der Kultur- und Sozialanthropologie für dieses Forschungsfeld liegen meines Erachtens in mehreren Aspekten. Diesbezüglich ist etwa die vermehrte Auseinandersetzung der Disziplin mit in Europa lebenden traditionellen und neuen „Minderheiten“ zu nennen und dabei insbesondere die „als dialogisches Verhältnis, als Beziehungsverhältnis, verstandene und existierende

Fremd- und Selbstwahrnehmung“ (Wernhart 2001:23). Dabei geht es um die Unterscheidung in „Wir“ und die so genannten „Anderen“, sowie Wahrnehmung und Umgang mit dieser. Die vorliegende Arbeit soll die Rolle der Sprache in diesem Zusammenhang hinterfragen. Die Thematik ist außerdem eingebettet in Fragen der Machtverhältnisse in einer Gesellschaft. Diesbezüglich nennt Monica Heller Hintergründe und Ursachen der sprachlichen Ressourcenverteilung als Thema der neueren Forschungen in der linguistischen Anthropologie. Die Frage, die sich dabei stellt, so Heller, ist: „[...] what resources are assigned what value, by whom, how, why and with what consequences?“ (Heller 2006:166).

Die anthropologische Perspektive ergibt sich nach meiner Auffassung des Weiteren aus der methodischen Herangehensweise, welche den Blickwinkel der „Befragten“ selbst, deren Einstellungen und Verhaltensweisen, in den Mittelpunkt stellt.

Im Folgenden werden die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegenden Fragestellungen genauer dargestellt sowie das persönliche Forschungsinteresse und eine Reflexion der eigenen Position dargelegt, bevor die Gliederung der Arbeit kurz präsentiert wird.

## **1.1. Fragestellung**

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit ist, inwieweit junge Erwachsene der „zweiten MigrantInnengeneration“ ihre eigene Mehrsprachigkeit als Ressource oder Stigma sehen. Es geht also einerseits um die Frage, ob Mehrsprachigkeit und die damit einhergehenden Sprachkenntnisse als etwas aufgefasst werden, was den SprecherInnen Vorteile und einen Nutzen verschaffen kann. Dabei gilt es genauer zu schauen, wofür (also in welchen Kontexten, für welche Ziele) die Sprachen bzw. das „Mehrsprachig-Sein“ eingesetzt werden kann. Es handelt sich also um den Wert der Sprachen für die Personen selbst bzw. auch für andere (etwa die Gesellschaft im Allgemeinen).

Der zweite Teil der Fragestellung richtet sich auf die Überlegung, ob Mehrsprachigkeit etwas ist, das die „zweite MigrantInnengeneration“ als „anders“ oder „fremd“ markiert bzw. festschreibt. Diesbezüglich soll untersucht werden, ob Sprache(n) auch als eine Art „Grenze“ empfunden wird/werden bzw. Ausgrenzungserfahrungen mit Sprachkenntnissen in Verbindung gebracht werden.

Der Fokus in Bezug auf diese Fragen richtet sich dabei auf die gesellschaftlichen Ursachen für die Bedeutung, die junge Erwachsene ihrer Mehrsprachigkeit geben. Von Interesse ist dabei besonders, wie sie sich und ihre Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft (Politik, Medien, Bevölkerung, Institutionen etc.) wahrgenommen fühlen und wie sie den Wert der eigenen Sprachen und Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft empfinden.

Dieser Fokus wird deshalb als relevant erachtet, weil davon ausgegangen wird, dass die Einstellungen und Verhaltensweisen von sozialen AkteurInnen in bestimmte gesellschaftliche Kontexte und Strukturen eingebettet sind und mit diesen in einer Wechselwirkung stehen (siehe Kapitel 2.2).

## **1.2. Persönliches Forschungsinteresse und Reflexion der eigenen Position**

Im Laufe meines Studiums, und vor allem durch die Kombination mit meinen Wahlfachmodulen „Vergleichende Literaturwissenschaften“ und „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, habe ich mich immer wieder mit dem Thema „Sprache“ bzw. „Mehrsprachigkeit“ beschäftigt. Am Institut der Kultur- und Sozialanthropologie wird diese Thematik zwar gegenwärtig kaum behandelt, jedoch ist die Auseinandersetzung mit Forschungen zu Migration, Identität, Integration sowie zur Konstruktion der Bilder von „uns“ und „den anderen“, sehr zentral. Die vorliegende Arbeit kann man als eine Art Schnittstelle dieser Bereiche auffassen.

Nach der Durchführung eines Interviews wurde ich von der Gesprächspartnerin zu meinem persönlichen Interesse und Zugang zu der Thematik befragt, beispielsweise ob ich ebenfalls mehrsprachig sei. Dieser Aspekt erscheint mir auch in Bezug auf einen reflexiven Forschungsprozess und dessen transparente Darstellung relevant, weshalb er hier kurz thematisiert werden soll.

Ich persönlich habe Mehrsprachigkeit immer als Vorteil und wertvolle Ressource gesehen. Mein Interesse dafür hat sicherlich auch damit zu tun, dass ich mir immer gewünscht habe, selbst mehrsprachig zu sein. Mehrsprachige Personen erschienen mir stets als privilegiert und „reich“. Aus dieser Perspektive einer „Einsprachigen“ heraus, waren mir Phänomene wie das Vernachlässigen oder Aufgeben einer Sprache (siehe Kapitel 3.1.1 und 4.2.2), auf die ich im Zuge meiner Recherchen stieß, anfangs unverständlich. Die Frage nach den Einstellungen mehrsprachiger Menschen zu ihrem „Mehrsprachig-Sein“, welche Beweggründe und Überlegungen in Bezug auf Sprachenwahl und Weitergabe von Spra-

chen eine Rolle spielen, kann daher mit meiner Position in Verbindung gebracht werden. Ich habe diesbezüglich auch bewusst beide Komponenten, Stigma und Ressource, in die Fragestellung aufgenommen, um einen einseitigen Fokus zu vermeiden.

Meinem Forschungsinteresse liegt nicht zuletzt wohl ein gewisses politisches und gesellschaftskritisches Bewusstsein zugrunde. Diesbezüglich teile ich auch eine Stellungnahme von Karl Wernhart, der auf die politische Verantwortung der Kultur- und Sozialanthropologie hinweist und diese als „Wissenschaft vom Menschen für den Menschen“ (Wernhart 2001:32) bezeichnet. Der gesellschaftliche Umgang mit „sprachlichen Minderheiten“ (und als solche zähle ich auch mehrsprachige Gruppen), die Frage, ob gesellschaftliche Strukturen Menschen an der Entfaltung ihrer Fähigkeiten fördern oder behindern, erscheint mir diesbezüglich im ausgewählten Untersuchungsgebiet besonders bedeutsam. Die Perspektive der mehrsprachigen Personen selbst sehe ich aus zwei Gründen zentral. Einerseits, weil ich diese als eine Art „Maßstab“ für eben jenen Umgang verstehe, andererseits um einer „paternalistischen wissenschaftlichen Haltung“ entgegen zu wirken. Die AkteurInnen selbst sollen folglich zu Wort kommen und es soll nicht *für* sie gesprochen werden.

### **1.3. Aufbau der Arbeit**

Der Aufbau der Arbeit orientiert sich an der Formulierung der Fragestellung. Sowohl in der theoretischen, als auch der empirischen Auseinandersetzung mit dieser findet eine Teilung in „Mehrsprachigkeit als Ressource“ (Kapitel 4.1 und 6.1) und „Mehrsprachigkeit als Stigma“ (Kapitel 4.2 und 6.2) statt. Diese (im Grunde vier) Teile werden anschließend in der Diskussion der Ergebnisse der Interviewanalyse (Kapitel 6.4) zusammengeführt und somit die die Forschungsfrage beantwortet. Die zentralen Erkenntnisse und weiterführende Fragen werden am Ende im Resümee (Kapitel 7) besprochen.

Anfangs sollen jedoch noch die zentralen Begriffe der Arbeit diskutiert (Kapitel 2.1) und eine theoretische Positionierung (Kapitel 2.2) vorgenommen werden. Des Weiteren wird in Kapitel 3 auf die Beschäftigung der Kultur- und Sozialanthropologie mit dem Thema „Sprache(n)“ und „Mehrsprachigkeit“ eingegangen. Die Darstellung und Beschreibung der empirischen Untersuchung sowie die Vorstellung der InterviewpartnerInnen erfolgt in Kapitel 5.

## **2. Begriffsdiskussion und theoretische Positionierung**

Im vorliegenden Kapitel werden die wichtigsten Begriffe der vorliegenden Arbeit definiert und diskutiert sowie eine theoretische Positionierung dieser durchgeführt. Ziel dieses Abschnitts ist also einerseits eine Klärung der Verwendung und des Verständnisses gewisser Termini rund um den Themenbereich Sprache und Migration, andererseits eine Offenlegung bestimmter Grundannahmen in Bezug auf die Beziehung gesellschaftlicher Gruppen, das Handeln sozialer AkteurInnen und die diesbezügliche Rolle von Sprache.

### **2.1. Begriffsdiskussion**

Im Folgenden werden die Bezeichnungen „zweite MigrantInnengeneration“ (Kapitel 2.1.1), „Menschen mit Migrationshintergrund“ und „AusländerInnen“ (Kapitel 2.1.2), „Muttersprache“, „Erst-“ und „Zweitsprache“ (Kapitel 2.1.3) sowie „Mehrsprachigkeit“ (Kapitel 2.1.4) und „Minderheit“ bzw. „Mehrheit“ (Kapitel 2.1.5) definiert und diskutiert. Anschließend wird auf die Problematik von Benennungen und Begrifflichkeiten im Allgemeinen eingegangen und diesbezügliche Gefahren und Notwendigkeiten reflektiert (Kapitel 2.1.6).

#### **2.1.1. „Zweite MigrantInnengeneration“**

Katharina Brizić versteht die „zweite Generation“ als „im Einwanderungsland geborene oder im frühkindlichen Alter eingewanderte Generation“ (Brizić 2007:41), eine Definition, der ich mich in der vorliegenden Arbeit anschließe. In der Literatur findet sich auch die Bezeichnung „Generation 1,5“ um zwischen Personen, die im Immigrationsland geboren wurden (=zweite Generation) und jenen, die als Minderjährige migriert sind (=Generation 1,5) zu unterscheiden (vgl. Tošić/Streissler 2009:192). Da die Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen hier nicht im Mittelpunkt stehen, beschränke ich mich in dieser Arbeit auf die Bezeichnung „zweite Generation“ bzw. „zweite MigrantInnengeneration“, ohne jedoch die Relevanz der genaueren Ausdifferenzierung damit abstreiten zu wollen.

Jelena Tošić und Anna Streissler bezeichnen das Forschungsfeld, das sich mit der „zweiten Generation“ beschäftigt als interdisziplinäres Feld, das sich mit „Lebensbedingungen und Lebensperspektiven der Kinder von MigrantInnen, die im Migrationsland geboren

wurden und/oder aufgewachsen sind“ auseinandersetzt (ebda)<sup>1</sup>. In Österreich wird in Bezug auf die Situation der „zweiten MigrantInnengeneration“ häufig von einer strukturellen Diskriminierung gesprochen, die im Bildungsbereich und Arbeitsmarkt festzumachen ist (vgl. ebda:198f)<sup>2</sup>. Hinsichtlich der Sprachen der „zweiten Generation“ weist Brizić darauf hin, dass die „MigrantInnensprachen“ mit der offiziellen Sprache des Einwanderungslandes in einem Interaktions- oder sogar Konkurrenzverhältnis stehen. Spätestens ab dem Schuleintritt könne man von einem bilingualen Spracherwerb sprechen. Dabei sei es wichtig zu bedenken, dass die Sprachkompetenz von MigrantInnen der „zweiten Generation“ nicht nur von Sprachkontakt, sondern auch von der gesellschaftlichen Dominanz der Zweitsprache geprägt ist. Die Sprachen der mehrsprachigen Menschen mit Migrationshintergrund unterscheiden sich, so Brizić, in Bezug auf deren Prestige, der Reihenfolge des Erwerbs und der persönlichen Bedeutung für die SprecherInnen (vgl. Brizić 2007:41f).

### **2.1.2. „Menschen mit Migrationshintergrund“ – „AusländerInnen“**

Die Begriffe „Menschen mit Migrationshintergrund“ bzw. „AusländerInnen“ werden in der Literatur rund um das Thema „Mehrsprachigkeit und Migration“ immer wieder thematisiert. Zum einen um die untersuchten Personen mit einer Bezeichnung zu versehen, zum anderen um sich kritisch damit auseinanderzusetzen und auf die Konstruktion, Verallgemeinerung und damit verbundenen Zuschreibungen aufmerksam zu machen. Da diese Begrifflichkeiten in der vorliegenden Arbeit, nicht zuletzt auch durch die Bezugnahme der InterviewpartnerInnen darauf, eine Rolle spielen, soll im Folgenden kurz darauf eingegangen werden.

Dem Terminus „AusländerIn“ begegnet man im Alltag an vielen verschiedenen Orten. Dabei scheint immer klar zu sein, welche „Gruppe“ diesbezüglich gemeint wird. Betrachtet man den Begriff allerdings genauer, so wird deutlich, wie ungenau er tatsächlich ist. Paul Mecheril und Bernhard Rigelsky weisen beispielsweise darauf hin, dass es sich dabei um eine breite und diffuse Bezeichnung handelt, die je nach sozialen Kontexten mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen ist (vgl. Mecheril/Rigelsky 2007:63). Rechtlich gesehen, so schreibt Tošić in einem Aufsatz, sind „AusländerInnen“ Personen, die keine öster-

---

<sup>1</sup> Zu einer genaueren Auseinandersetzung mit der Forschung zur „zweiten Generation“ siehe beispielsweise Tošić/Streissler 2009.

<sup>2</sup> Siehe dazu beispielsweise Herzog-Punzenberger 2008.

reichische Staatsbürgerschaft besitzen, im alltäglichen Diskurs werden damit jedoch bestimmte Verhaltensweisen, Zuschreibungen und Erwartungen verbunden:

„Der Ausländer‘ ist in der Alltagssprache nämlich nicht mehr bloß jemand, der nicht die österreichische Staatsbürgerschaft hat, sondern jemand - [sic!] der nicht aus Österreich kommt, sich anpassen soll, nicht auffallen darf, jemand der den Alteingesessenen die Arbeit wegnimmt, ein potentieller Krimineller ist, etc. ‚Der Ausländer‘ ist in der Alltagssprache nicht unbedingt ein Schwede oder ein Engländer, sondern eher ein Mensch aus der Türkei, Ex-Jugoslawien, einem afrikanischen Land, etc.“ (Tošić 2001:108).

In den Diskursen rund um „AusländerInnen“ kommt es somit zu einer Vermischung unterschiedlicher Bilder und Zugänge zu der Bezeichnung. An dem Zitat wird dabei deutlich, wie bedeutungsgeladen und mit Beschuldigungen und Stereotypen verbunden diese ist.

Als eine Art „Alternative“ (die sich meiner Auffassung nach rechtlich jedoch nicht vollkommen deckt) hat sich daher der Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ entwickelt. Doch auch dabei stellt sich die Frage, ob das „Problem“ hiermit gelöst wurde, wie folgende Aussage deutlich macht:

„Mittlerweile hat sich in der deutschsprachigen Öffentlichkeit, von ‚wohlmeinenden‘ Milieus ausgehend, die Vokabel *Menschen mit Migrationshintergrund* als eine allgemein verständliche Praxis der Bezeichnung von Personen etabliert, die in der Migrationsgesellschaft in einer spezifischen Weise als Andere gelten“ (Mecheril/Rigelsky 2007:61, Hervorhebung im Original).

Mecheril und Rigelsky weisen darauf hin, dass der Wandel von der früheren Bezeichnung, „AusländerInnen“, zur jetzigen, „Menschen mit Migrationshintergrund“ (die Autoren benutzen auch die Abkürzung „MmM“), nichts am Status und an den symbolischen Positionen der bezeichneten Personen geändert hat. Lediglich das Vokabular wurde verändert, die Unterscheidung und Dichotomisierung von „inländischem Wir“ und „ausländischem Nicht-Wir“ bleibt jedoch bestehen. Die Unterscheidung in AusländerInnen und Nicht-AusländerInnen sei sogar ein zentrales Strukturierungsmoment der deutschen Migrationsgesellschaft, so die Autoren. Die Bezeichnung „Menschen mit Migrationshintergrund“ verhülle diese Tatsache jedoch, ihnen gehe es hingegen genau um eine Enthüllung der degradierenden Zuweisungspraxen (vgl. Mecheril/Rigelsky 2007:61).

Ein solcher Ansatz die Mechanismen hinter den Begriffen *sichtbar* zu machen, ist unter anderem eine bewusste Verwendung beider Begriffe:

„Solange, dies ist unsere Ausgangsüberlegung, die Unterscheidungspraxis, die in dem Wort ‚Ausländer‘ zum Ausdruck kommt, zu einer gesellschaftlichen Leitdif-

ferenz gehört, ist es sinnvoll und erforderlich, von ‚Ausländer‘ zu sprechen, also von den Praxen, die ‚AusländerInnen‘ erzeugen“ (Mecheril/Rigelsky 2007:61f).

Mecheril und Rigelsky sprechen von einer Konstruktion der „natio-ethno-kulturell Anderen“, da Menschen, auch wenn sie die formellen Voraussetzungen der Zugehörigkeit (Staatsbürgerschaft) besitzen (die eigentliche Bedeutung der Unterscheidung in In- und AusländerInnen), weiterhin als „AusländerInnen“ behandelt werden. Dabei kann, so zeigen die Autoren in einem Beispiel, etwa die Physiognomie das relevante Kriterium für die Zuweisung sein: „Wer in Deutschland ‚schwarze Haare und braune Augen hat‘, bleibt selbst mit nicht-ausländischem Pass ausländisch“ (ebda:62).

In Bezug auf das Thema der Mehrsprachigkeit stellt sich die Frage, ob nicht auch die Sprache als „äußeres Merkmal“ als ein solches Kriterium einzuschätzen ist (im Sinne von „weil man eine fremde/andere Sprache spricht, gilt man als ‚ausländisch‘“). Die Überlegung, ob man auch von „sprachlicher Andersheit“ sprechen könnte, soll im Laufe der Arbeit weiter thematisiert werden.

### **2.1.3. „Muttersprache“ – „Erstsprache“ – „Zweitsprache“ – „Meine Sprache“?**

In Bezug auf Mehrsprachigkeit stellt sich die Frage, wie die diesbezüglich involvierten Sprachen zu bezeichnen sind. Dabei bieten sich mehrere Begrifflichkeiten an, die anfangs sehr klar abgrenzbar erscheinen.

Auf theoretischer Ebene taucht beispielsweise die Problematik auf, ob man von „Mutter-“ oder „Erstsprache“ sprechen soll. In der wissenschaftlichen Literatur etwa wird häufig der Begriff „Erstsprache“ verwendet. Damit wird einerseits betont, dass es sich dabei um die erste Sprache (oder auch Sprachen) handelt, die erworben wird (werden). Andererseits hat dies mit einer Kritik am Ausdruck „Muttersprache“ zu tun, der suggeriert, dass Sprache allein von der Mutter und genau deren Sprachgebrauch gelernt wird. Einen Aspekt, den „Muttersprache“ jedoch mehr einzufangen scheint als „Erstsprache“, ist die emotionale Dimension. Die beiden Begriffe weisen also durchaus verschiedene Facetten auf, welche in der Diskussion des Themas jedoch nicht immer konsequent verfolgt werden (vgl. Ahrenholz 2010:3f).

Wird ca. ab dem 3./4. Lebensjahr eine weitere Sprache im alltäglichen Lebenskontext erworben, so erscheint der Ausdruck „Zweitsprache“ auf der Bildfläche. Auf meine Zielgruppe trifft dabei die Bezeichnung „kindlicher“ oder „früher Zweitspracherwerb“ zu, der sich von jenem von Erwachsenen unterscheidet (vgl. ebda:5f). Da manche meiner Inter-

viewpartnerInnen schon seit ihrer Geburt in einem mehrsprachigen Kontext sprechen gelernt haben, stellt sich allerdings die Frage, ob man in diesem Fall Deutsch zu den Erstsprachen zählen könnte.

Bedenkt man weiter, dass alle Befragten ihre gesamte Bildungslaufbahn in Österreich und auf Deutsch absolviert haben und die anderen Sprachen kaum durch Unterricht ausgebildet wurden, so beginnt das Bild, das in der Theorie von „Mutter-/Erst-„ und „Zweitsprachen“ gezeichnet wird, zu bröckeln. Welche ist denn nun „ihre“ Sprache? Welche Kriterien können bei dieser Definition herangezogen werden?

Tove Skutnabb-Kangas zufolge gibt es vier Zuschreibungsmöglichkeiten für Muttersprache: Muttersprache kann erstens über die Herkunft definiert werden, wobei man sich hierbei auf die zuerst erlernte Sprache, die Erstsprache, bezieht. Zweitens kann Muttersprache auch über Kompetenz zugeschrieben werden. Die Muttersprache ist in dieser Hinsicht als die bestbeherrschte Sprache zu verstehen, wobei es sich hierbei auch um die Landessprache handeln kann, die in der Schule erlernt wird. Als dritte Zuschreibungsmöglichkeit nennt Skutnabb-Kangas die Funktion. Die Einteilung erfolgt in dieser Perspektive über das Kriterium der Nutzung, also welche Sprache am häufigsten gebraucht wird. Als vierte Definitionsmöglichkeit ist die Identifikation über eine Sprache zu verstehen, und zwar einerseits als interne Zuschreibung (Selbstidentifikation), andererseits als externe Zuschreibung. Dabei spielen also Fremd- und Selbstzuschreibungen eine Rolle (vgl. Binder 2002:160f).

Diese unterschiedlichen Zugangsweisen zum Terminus „Muttersprache“ machen einerseits die Vielschichtigkeit und Komplexität des Begriffs sichtbar und zeigen außerdem, dass diese veränderbar ist, und man, je nach Perspektive, zugleich mehrere besitzen kann (vgl. ebda:161). Auch Herbert Christ weist in folgender Aussage auf die Beweglichkeit dieses Konzepts hin:

„Andere Sprachen (Zweitsprachen, Fremdsprachen) können auch zu *meinen* Sprachen werden. Ich erwerbe oder lerne sie, ich wachse in sie hinein, ich mache sie zu den meinen, indem ich sie gebrauche [...]“ (Christ 2009:34).

Im Grunde – dies beginnt man bei genauerer Überlegung zu ahnen – sind diese Begrifflichkeiten, wie die meisten Konzepte, Versuche komplexe Tatsachen in Worte zu fassen, und somit immer auch etwas Konstruiertes:

„Begrifflichkeiten wie Muttersprache, Familiensprache, Erst- und Zweitsprache, Herkunfts- und Zielsprache, Standard und Nichtstandard, Volksgruppensprache, Fremdsprache sind Konstrukte, die in bestimmten Zusammenhängen sinnvoll sein können, aber im Grunde problematisch sind, weil sie den komplexen Lebensreali-

täten mehrsprachiger Menschen nicht gerecht werden, sondern sie in vorgegebene Kategorien pressen“ (Busch/Busch 2008:144).

Diese Kategorien und Versuche Sprachen einzuteilen sowie deren konkrete Bedeutungen und Beziehungen zu den SprecherInnen zu definieren, ist, so wird ersichtlich, ein viel schwierigeres Unterfangen, als es zu Beginn erscheint. Dies zeigte sich auch sehr deutlich im Zuge dieser Forschung. Es taucht etwa die Frage auf, ob man eine oder zwei „Muttersprachen“ habe und die (analytisch so definierte) „Zweitsprache“ wird zur „Muttersprache“. Auch all die oben angesprochenen Zuschreibungsmöglichkeiten und Kriterien von „Muttersprache“ oder die Veränderung des Bezugs zu den Sprachen in der eigenen Biografie finden sich wieder. Um den Schwierigkeiten der Definition und den damit verbundenen Vorannahmen zu entgehen, habe ich in den Interviews schlussendlich nach „deiner“ Sprache gefragt, was die Frage nicht immer einfacher gemacht hat. Interessant ist, dass beispielsweise auch das Mischen der Sprachen, also eine Art „gemischte“ Sprache als die eigentliche „eigene“/ als „meine“ Sprache bezeichnet werden kann.

Für die wissenschaftliche Forschung ergibt sich in Bezug auf die Verwendung der Begriffe – wie so oft – ein Problem. Einerseits ist es Aufgabe der Wissenschaft konstruierte Bilder zu hinterfragen und zu dekonstruieren. Andererseits kann sie auch nicht ohne die Arbeit mit Bezeichnungen funktionieren, da diese notwendig sind um Phänomene anzusprechen und zu analysieren.

Aus all diesen Überlegungen heraus habe ich mich bewusst für eine synonyme Verwendung der Begriffe „Mutter-“ und „Erstsprache“ entschieden um alle Facetten beider Begriffe berücksichtigen zu können und mir die genaue Abgrenzung dieser, die ich als Konstrukte<sup>3</sup> auffasse, hier nicht zwingend erscheint. Dabei bin ich mir durchaus bewusst, dass die Komplexität der Lebensrealitäten damit noch immer nicht erfasst ist.

---

<sup>3</sup> Um diese Konstruiertheit zu betonen und immer wieder daran zu erinnern, setze ich die Bezeichnungen häufig unter Anführungszeichen.

#### 2.1.4. „Mehrsprachigkeit“

Es stellt sich die Frage, wovon eigentlich die Rede ist, wenn von „mehrsprachigen“ Personen und „Mehrsprachigkeit“ gesprochen wird.

„Mehrsprachigkeit“ kann vieles bedeuten. Mehrsprachigkeit kann beispielsweise im Sinne einer mehrsprachigen Gesellschaft oder aber auch mehrsprachiger Personen gebraucht werden. Rudolf de Cillia definiert Bilinguismus als ein „Phänomen individueller Zweisprachigkeit“, womit er meint, dass „ein/e Sprecher/in über zwei Sprachen oder Varietäten verfügt“ (de Cillia 1998:121). Er grenzt den Begriff dabei von jenem der Diglossie ab, welche auch als gesellschaftliche Zweisprachigkeit bezeichnet werden kann und worunter er die „Existenz von zwei oder mehr Sprachen oder funktionell differenzierten Sprachvarietäten für die Kommunikation innerhalb einer Gesellschaft“ (ebda) fasst. Diese Sprachvarietäten existieren nebeneinander, wobei oft eine Art Hierarchisierung bzw. Unterscheidung in Hochsprache und niedere Sprache vorkommt (vgl. ebda).

Festzustellen ist in diesem Zusammenhang, dass es kaum einsprachige, oder nahezu einsprachige Gesellschaften gibt, und mehrsprachige Gesellschaften und Staaten die Regel darstellen. Die Vorstellung der Einheit von Sprache, Staat und Nation hängt vielmehr mit der Schaffung von Nationen, etwa im 19. Jahrhundert in Europa, zusammen (vgl. ebda:20f), worauf ich in Kapitel 4.2.1.1 noch eingehen werde.

Diese Unterteilung in individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit genügt jedoch nicht, um den Begriff fassen zu können. Es stellt sich beispielsweise die Frage, was es denn überhaupt bedeute, über Sprachen zu „verfügen“? Häufig werden diesbezüglich Überlegungen zu Sprachkompetenz und Sprachgebrauch gemacht. Jozef Štefánik macht etwa darauf aufmerksam, dass Sprachen möglicherweise nicht zu jeder Zeit im gleichen Ausmaß gebraucht werden und definiert bilinguale Menschen anhand ihrer Fähigkeit zwei Sprachen alternativ nutzen zu können und nicht anhand ihrer linguistischen Kompetenz in beiden Sprachen:

„As a bilingual we understand a person who has the ability to alternatively use two (or more) languages most often in communication with others in dependence on situation and environment in which this communication takes place“ (Štefánik 2006:28).

Wichtige Kriterien sind hier der Fokus auf die Möglichkeit in einer Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Sprachen wählen zu können und der Hinweis darauf, dass dies kontextbedingt stattfindet. Hierbei gilt es zu betonen, dass eine generelle (also im Prinzip willkürliche) „Austauschbarkeit“ von Sprachen nicht unbedingt gegeben sein muss. Dies

hat einerseits mit dem „Erfordernis des situationsadäquaten Gebrauchs einer Varietät“ und der „situative[n] Anforderung des Hin- und Herschaltens zwischen verschiedenen Varietäten“ (Dirim/Mecheril 2010:103) zu tun. Es hängt andererseits auch von den „sprachlichen Mittel[n] und Möglichkeiten“ ab, die die Person nutzen kann bzw. die dieser „biografisch zur Verfügung gestanden haben“ (ebda:104).

Beobachtet wird diesbezüglich auch die nach sprachlicher Domäne gehäufte Sprachverwendung. Damit ist gemeint, dass eine Sprache in manchen Domänen (Familie, Freundeskreis, Nachbarschaft, Arbeitsplatz, Erziehung etc.) eher gewohnheitsmäßig verwendet wird, als die andere. Dabei ist festzustellen, dass manche Domänen (z.B. Familie) eher die Sprache schützen, die gesellschaftlich benachteiligt ist (vgl. de Cillia 1998:122).

Mit Mehrsprachigkeit können außerdem bestimmte Sprachpraxen einhergehen. Ein Beispiel hierfür ist „Code-Mixing“. Code-Mixing entsteht durch Kontakt und Vermischung von Sprachen. Langfristig gesehen entstehen dabei neue Sprachen. In der Theorie werden z.B. türkisch-deutsche Umgangssprachen von MigrantInnenjugendlichen als Code-Mixing bezeichnet (vgl. Brizić 2009:137). Ein ähnliches Phänomen ist „Code-Switching“<sup>4</sup>. Dabei handelt es sich um den Wechsel von einer Sprache in die andere innerhalb einer Konversation (vgl. Dirim/Mecheril 2010:114).

Generell ist festzustellen, dass Sprachen nichts Homogenes oder Statisches sind und der Zugang zu diesen unterschiedlich sein kann. Gruppen können sich deshalb, auch wenn sie dieselbe Sprache sprechen, sprachlich unterscheiden. Dabei spielen Aspekte wie Alter, Geschlecht, sozialer Kontext, usw. eine Rolle. Außerdem verfügt jede einzelne Person über mehrere sprachliche Varietäten (Dialekte, Soziolekte, Ethnolekte, Fachsprachen, usw.) sowie eine individuell geprägte Sprachverwendung, einen Idiolekt. Diese Varietäten werden im Laufe des Lebens angeeignet und je nach Situation, GesprächspartnerIn, usw. verwendet. Jede Sprache ist außerdem historisch, sozial, regional und fachlich geschichtet. Mario Wandruszka spricht deshalb auch von „muttersprachlicher Mehrsprachigkeit“. Er geht davon aus, dass jeder Mensch in seiner „Muttersprache“ schon mehrsprachig ist. Ein- und mehrsprachige Personen unterscheidet demnach die Qualität und Quantität der erworbenen Varietäten, wobei in beiden Fällen in konkreten Situationen stets eine bestimmte Form gewählt wird (vgl. Christ 2009:31; Dirim/Mecheril 2010:103f).

---

<sup>4</sup> In der Literatur findet sich ebenso die Schreibweise „codeswitching“ (siehe z.B. Heller 2006, Woolard 1998).

Benjamin Bailey weist auf die soziale Konstruktion von Mehrsprachigkeit hin. Die Unterscheidung in verschiedene Sprachformen, was als mehrsprachige Sprechweise gilt und was nicht, stehe in Verbindung mit sozialen und politischen Prozessen, die diese Differenzen definieren. Bailey merkt jedoch ebenso an, dass die Annäherung an Mono- und Bilingualismus als soziale Konstrukte nichts an deren sozialer Kraft ändere, die erlebt und erfahren wird (Bailey 2007:271).

Der Fokus meiner Arbeit liegt auf einem Verständnis von Mehrsprachigkeit, dem das „Niveau“ der Sprachkenntnisse oder die Häufigkeit des Sprachgebrauchs nicht als Kriterien dienen. Vielmehr soll Ingrid Gogolins Konzept der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ grundlegend sein, welches sich besonders auf Sprachpraxis und -erwerb im Kontext von Migration bezieht. Charakteristisch hierfür ist, dass das mehrsprachige Sprachvermögen dabei meist nicht gänzlich (also nur in Bezug auf bestimmte Sprachen, z.B. Deutsch) durch schulische Vermittlung ausgebildet werden kann, im alltäglichen Leben allerdings gebraucht wird (vgl. Fürstenau: 2004:14). Durch die Existenz vieler verschieden- und mehrsprachiger Personen und Gruppen verstehe ich die Umgebung der Zielgruppe dieser Arbeit ebenfalls als mehrsprachig, wobei ich mich auch auf die eben dargelegte Feststellung beziehe, dass im Grunde jede Gesellschaft mehrsprachig ist.

#### **2.1.5. „Minderheiten“ – „Mehrheit“**

Zur Bezeichnung der SprecherInnen einer MigrantInnensprache in Österreich verwende ich in dieser Arbeit unter anderem den Begriff „(sprachliche) Minderheit“. Dies ist nicht vollkommen unproblematisch, da damit meist Gruppen bezeichnet werden, die zu den „alteingesessenen“ Minderheiten gezählt werden (vgl. Oksaar 2003:153), die schon lange im Staatsgebiet ansässig sind (vgl. Tošić 2001:107). Des Weiteren ist der Begriff „Minderheit“ generell schwierig, weil er eng mit der Entstehung von Nationen und dem ideologischen Gebäude des Nationalismus verbunden ist. Minderheiten, so kann gesagt werden, werden im Prozess der Bildung von Nationen überhaupt erst kreiert (vgl. Heller 1999:7). Allerdings wird die Bezeichnung „Minderheit“ mittlerweile auch für „neue“ Minderheiten angewandt, womit neu zugewanderte Minderheiten gemeint sind, die durch neuere Migration entstehen (vgl. Oksaar 2003:153). Wichtiges Element des Terminus „Minderheit“ (und für mich entscheidendes Argument für dessen Verwendung) ist die Frage der Macht. In der Literatur wird immer wieder darauf verwiesen, dass die Bezeich-

nungen „Minderheiten“ und „Mehrheit(en)“ Ausdrücke von Machtverhältnissen sind und darauf hinweisen, wer die Macht hat (vgl. Langthaler 2001:91, Tošić 2001:107). Herbert Langthaler verweist beispielsweise darauf, dass in Österreich lebende MigrantInnen, anders als autochthone Minderheiten, nicht als Minderheiten anerkannt werden (was auch mit bestimmten Rechten verbunden wäre). Stattdessen werde meist von „AusländerInnen“ gesprochen, die Staatsangehörigkeit also besonders betont, was auch als Legitimierung für Ungleichbehandlung herangezogen werde. Gerade dieser Aspekt, so Langthaler, müsse die Bezeichnung als „Minderheit“ rechtfertigen, weil dieser Begriff Machtverhältnisse besonders in den Blick nehme (vgl. Langthaler 2001:92f).

Um zu betonen, dass es sich eben nicht nur um verschiedene sprachliche „Gruppen“ handelt, von denen hier die Rede ist, sondern um solche, die sich auch im Zugang zur Macht unterscheiden, wird in der vorliegenden Arbeit der Terminus „Minderheit“<sup>5</sup> verwendet, wenn von mehrsprachigen Personen die Rede ist. Ich beziehe mich dabei vor allem auf meine Zielgruppe, spreche also in erster Linie von „neuen Minderheiten“.

#### **2.1.6. Es gibt keine „unschuldigen Wörter“ (Bourdieu 2005:45) – Reflexion der Begriffsdiskussion**

Im Alltag wie auch im spezialisierten Bereich der Wissenschaft sind wir „gezwungen“ mit Wörtern und Begriffen zu kommunizieren. Dies bringt uns einerseits dazu eine klare und deutliche Sprache zu entwickeln, die genau definiert und einen Terminus vom anderen abgrenzt. Dem gegenüber steht jedoch die Problematik, dass diese „sterilen“ Ausdrücke die Komplexität und Pluralität der Lebensrealitäten nicht treffen und sich Menschen und Phänomene nicht kategorisieren lassen. Diese Spannung zeigt sich meiner Auffassung nach sehr deutlich in der Diskussion um all die Begriffe, die auch in dieser Arbeit verwendet werden bzw. die in den Lebenskontexten der InterviewpartnerInnen auftauchen. Die Problematik der Benennungen und Begrifflichkeiten kann hier nur verkürzt angerissen, soll jedoch aufgrund der großen Relevanz für das Thema zumindest skizziert werden. In Bezug auf Begriffe wie „AusländerIn“, „Minderheit“ und „Flüchtling“ macht Tošić beispielsweise in einem Artikel über die Macht dieser Benennungen darauf aufmerksam, dass hinter diesen Bezeichnungen völlig verschiedene Schicksale stehen. Es handle sich dabei um „inhaltslose“ und „verkürzende“ Begriffe, die die Existenz homogener Gruppen

---

<sup>5</sup> Um auf die Konstruiertheit des Begriffs hinzuweisen und zu betonen, dass ich dabei nicht von „anerkannten“ Minderheiten spreche, setze ich die Bezeichnung „Minderheiten“ in Bezug auf die Bezeichnung Mehrsprachiger unter Anführungszeichen.

suggestieren, die so nicht existieren, sondern im Gegenteil die Menschen dahinter und deren Biografien verdecken. Im medialen, politischen und alltäglichen Diskurs, wie auch in der Verwaltungssprache werden so Personen mit völlig unterschiedlichen Motiven, Geschichten, Lebensumständen etc. etwa als „AusländerInnen“ zusammengefasst. Der Effekt solcher verallgemeinernder Begriffe sei, so Tošić, dass sich diese relativ einfach mit Beschuldigungen und Vorurteilen beladen lassen, was wiederum eine Wirkung auf zwischenmenschliche Wahrnehmung und Verhalten habe (vgl. Tošić 2001:104-106). Aufgabe der Wissenschaft (Tošić bezieht sich hierbei auf die Anthropologie) sei es daher Bezeichnungen kritisch zu durchleuchten und in Bezug auf Machtstrukturen zu reflektieren (vgl. ebda:108). Diese Position vertreten auch Mecheril und Rigelsky, und ihre Diskussion sowie eben vorgestellte Kritik rund um die Begriffe „AusländerInnen“ und „Menschen mit Migrationshintergrund“ verstehe ich genau im Licht dieser Aufgabe. Ihre Kritik macht außerdem darauf aufmerksam, dass es mit der Wahl anderer Bezeichnungen nicht getan ist:

„Die beschwichtigende Vokabel MmM lenkt von dem Umstand ab, dass die deutsche Migrationsgesellschaft AusländerInnen kulturell produziert, also eine Position, die prekäre Zugehörigkeit subjektiv und intersubjektiv mit dem natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsstatus assoziiert“ (Mecheril/Rigelsky 2007:77).

Die Autoren kritisieren folglich, dass sich am Status und den symbolischen Positionen der Bezeichneten durch diese „neue“ Bezeichnung nichts ändert. Diesen Kritikpunkt halte ich auf jeden Fall für angebracht und wichtig. Bei den verschiedenen Begrifflichkeiten handelt es sich auf jeden Fall um Verhüllungs- und Verschleierungsprozesse, die es zu dekonstruieren gilt. Für mich stellt sich jedoch die Frage, worin die Alternativen liegen und in welcher Sprache, mit welchen Begriffen im Bereich der Wissenschaft gearbeitet werden kann. Denn der Traum einer „neutralen Sprache“ wurde schließlich schon längst als Illusion enttarnt. Darauf verweist (neben vielen anderen) auch Pierre Bourdieu in *Was heißt sprechen?* (2005). Er macht darin auf die Polysemie der Sprache aufmerksam und merkt an, dass die unterschiedlichen sozialen Konnotationen von sprachlichen Ausdrücken leicht zu Missverständnissen bzw. -interpretationen führen können. „Unschuldige Wörter“, so meint Bourdieu, gibt es nicht (vgl. 2005:45). „Jedes Wort, jede Redewendung droht, [sic!] antagonistische Bedeutungen zu bekommen, je nachdem, wie Sender und Empfänger sie aufnehmen“ (ebda).

Wenn es also keine neutrale Sprache gibt und neue Begriffe stets Gefahr laufen mit den „alten“ Bedeutungen neu aufgeladen zu werden, was heißt dies dann für die Wissen-

schaft? Wenn dieser doch nur Worte und Begriffe bleiben, kann sie doch auch nur mit eben dieser bedeutungsaufgeladenen Sprache arbeiten?

Vielleicht – und so will ich diesen Reflexionsteil auch schon abschließen – liegt genau in dieser „Unlösbarkeit“ das Potenzial der Problematik. So bleibt der Wissenschaft weiterhin die Notwendigkeit (selbst)kritisch mit den Begrifflichkeiten, die sie verwendet und analysiert, umzugehen und es sich nicht auf „politisch korrekten“ Lösungen bequem zu machen.

## 2.2. Theoretische Positionierung

Meiner empirischen Forschung und theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema dieser Arbeit liegen vor allem drei Konzepte zugrunde, die ich hier kurz darstellen möchte.

Es geht mir dabei einerseits um die Betrachtung von Gesellschaft als Netz von Beziehungen, in die auch gesellschaftliche Phänomene eingebunden sind, folglich stets in Relation zu anderen entstehen, sich entwickeln und reproduzieren. Dies bedeutet des Weiteren, dass Gruppen in einer Gesellschaft (die nicht als abgeschlossenes Ganzes aufzufassen ist) in Relation zu anderen Gruppen, Ereignissen und Phänomenen zu sehen sind. Aspekte wie Grenzziehungen, Selbst- und Fremdbilder, Vorstellungen von den „Anderen“ usw. sehe ich daher als besonders relevant. In diesem Zusammenhang möchte ich auf den Begriff „**Ethnizität**“ eingehen und aufzeigen, warum er für meine Arbeit eine Rolle spielt.

Der zweite Aspekt bezieht sich auf das Verständnis von Personen als **soziale AkteurInnen**, die in ihren jeweiligen Kontexten strategisch handeln und dabei durch ihre Praxis in einer Wechselwirkung mit bestimmten gesellschaftlichen Strukturen stehen.

Drittens möchte ich auf die **soziale Komponente von Sprache und Sprechen** eingehen, was genau genommen die beiden oben genannten Bereiche mit meinem Thema der Mehrsprachigkeit zusammenführen soll. Denn sowohl Sprache(n) als auch Sprechen sind als Praxis von sozialen AkteurInnen zu sehen, die einerseits in bestimmte Strukturen eingebunden sind, die ihr Handeln prägen, und die andererseits in Beziehung zu anderen Gruppen und Phänomenen stehen. Dabei erscheint mir besonders Bourdieus Abhandlung *Die Ökonomie des Sprachlichen Tausches* (in Bourdieu 2005) relevant, in der er der Frage nachgeht, was „Sprechen“ eigentlich bedeutet.

Auf diese drei theoretischen Kontexte soll nun eingegangen werden.

### **2.2.1. Ethnizität: „[...]for ethnicity is essentially an aspect of relationship, not a property of a group“ (Eriksen 2002:12)**

Zur Beschreibung der Beziehung zwischen einer einsprachigen Mehrheitsbevölkerung und mehrsprachiger „Minderheiten“ ziehe ich das Konzept der Ethnizität heran. Da dieses Konzept oft mehrdeutig gebraucht wird, möchte ich hier darstellen, von welchem Ansatz ich ausgehe.

Häufig wird Ethnizität als eine Art „Eigenschaft“ von Personen oder Gruppen verstanden, im Sinne einer ethnischen Zugehörigkeit, welche mit bestimmten Merkmalen verbunden ist. In der Sozialanthropologie ist man jedoch aufgrund von empirischen Forschungsergebnissen zu einem anderen Verständnis gelangt, welches Thomas Hylland Eriksen in folgender Aussage beschreibt:

„In everyday language the word ethnicity still has a ring of ‚minority issues‘ and ‚race relations‘, but in social anthropology it refers to aspects of relationships between groups which consider themselves, and are regarded by others, as being culturally distinctive“ (Eriksen 2002:4).

Der Fokus liegt hierbei also auf einer Beziehung zwischen Gruppen, die sich als „anders“ bzw. „kulturell verschieden“ wahrnehmen und/oder von anderen so wahrgenommen werden. Selbst- und Fremdzuschreibungen spielen dabei also eine zentrale Rolle. Eriksen weist außerdem darauf hin, dass zwischen diesen Gruppen auch ein Minimum an Kontakt bestehen muss, um von Ethnizität sprechen zu können. Und nur wenn kulturelle Unterschiede (von den Beteiligten) als bedeutsam angesehen und sozial relevant gemacht, also in soziale Praxis umgesetzt werden, treffe der Begriff Ethnizität zu. In den Beziehungen werden politische Aspekte wie Macht und Anerkennung sowie Aspekte wie soziale Identität und Zugehörigkeiten reproduziert (vgl. ebda:12-15).

Als ein solches Unterscheidungsmerkmal verstehe ich auch Sprache, die Alessandro Duranti als „kulturelle Ressource“ bezeichnet (Duranti 1999:XV). Sprache kann sozial relevant gemacht und so zur Abgrenzung von (beispielsweise „einsprachigen Mehrheits-“ und „anders-/mehrsprachigen Minderheiten-“) Gruppen herangezogen werden (wobei dies von beiden Seiten erfolgen kann). Diesbezüglich stellen gerade mehrsprachige Personen durch ihre Sprach- und Identitätspraktiken Grenzen und Grenzziehungen in Frage, worauf etwa Bailey hinweist (vgl. Bailey 2007:259).

Mit der Bezugnahme auf das Konzept der „Ethnizität“ möchte ich weniger der Frage nachgehen, welche Faktoren eine sich großteils als einsprachig wahrnehmende „Mehrheit“ und mehrsprachige „Minderheiten“ heranziehen um sich voneinander abzugrenzen

und als „kulturell anders“ wahrzunehmen. Dies würde den Rahmen meiner Arbeit sprengen. Es geht mir mit der Verwendung dieses Begriffs vielmehr darum, darauf hinzuweisen, dass Gruppen sich konstruieren und konstruiert werden, wobei Unterschiede und Gemeinsamkeiten je nach Kontext und Beziehung anders bewertet werden. Zugehörigkeit zu einer Gruppe kann so in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich relevant und wichtig werden.

### **2.2.2. Strategisches Handeln sozialer AkteurInnen: „To speak is thus to position oneself in the social world [...]” (Bailey 2007:257)**

Das Handeln von AkteurInnen wird häufig als im Spannungsfeld zwischen einer Struktur (also bestimmten gesellschaftlichen „Regeln“) und agierenden „Subjekten“ situiert beschrieben. In der Diskussion zu dieser Frage kommt es jedoch nicht nur zur Betonung des einen oder anderen Aspekts, sondern auch zu deren Verknüpfung. Hierin lässt sich beispielsweise Fredrik Barths Auffassung von „Kultur“ einordnen. Er versteht „Kultur“ als etwas Geformtes, das immer wieder neu gestaltet wird. Menschen, so Barth, handeln nicht nur nach kulturellen Normen und Werten, sondern immer auch nach ihrer jeweiligen Intention (vgl. Fillitz 2002:28f). Sehr intensiv hat sich besonders Bourdieu mit dieser Thematik auseinandergesetzt. Er versteht soziale AkteurInnen weder als komplette Produkte externer Faktoren, noch als vollständig sozial bewusste und intentionale Subjekte. Handlungen und Praktiken sind nach Bourdieus Auffassung weder völlig voraussagbar und determiniert, noch vollkommen frei und autonom (vgl. Duranti 1999:44f).

Bourdieu wendet diese Theorie auch in Bezug auf sprachliches Handeln, also Sprechen, und die Wahl verschiedener Sprechweisen an. Wir lernen zu sprechen, so Bourdieu, nicht nur indem wir hören, sondern auch indem wir selber sprechen und so unsere Produkte auf dem sprachlichen Markt anbieten, wie er dies ausdrückt. Dies geschieht zuerst im familiären Raum, der entsprechend der Position in der sozialen Struktur bestimmte Sprechstrategien und -modelle anbietet. Die Sprache, die dabei erworben wird, kann von der „legitimen Sprache“ unterschiedlich weit entfernt sein. Beim Sprechen außerhalb dieses Raums, auf einem anderen Markt (etwa dem Bildungsmarkt), erfahren wir wiederum den Wert der erworbenen Produkte (also Sprachkenntnisse) in einer neuen Umgebung. So entwickelt sich im Laufe der Zeit ein Gefühl für den sozialen Wert von Sprachpraxen und dem Verhältnis dieser zu verschiedenen Märkten (vgl. Bourdieu 2005:89f). Ein wichtiges Element bei der Betrachtung von sprachlichem Tausch ist demnach die Geprägtheit von Rezepti-

onsverhältnissen. Jedes Gespräch, jede sprachliche Produktion wird durch diese beeinflusst. Das bedeutet also, dass man sich in gewisser Weise bevor man spricht fragt, welchen Wert die eigene Äußerung in diesem Kontext haben könnte und welcher symbolische Profit, welche Anerkennung, erreicht werden kann (vgl. ebda:84f). Bourdieu spricht diesbezüglich von

„einer vorweggenommenen *Zensur*, einer Selbstzensur, die nicht nur die Art des Sprechens bestimmt, das heißt die Wahl der Sprache – das *code switching* in Gesellschaften mit Bilinguismus – oder des ‚Sprachniveaus‘, sondern auch die Wahl dessen, was gesagt werden kann und was nicht“ (Bourdieu 2005:85).

Bourdieu macht hier deutlich, dass einerseits Erfahrungen, die (bewusst oder unbewusst) gesammelt werden, Auswirkungen auf Einstellungen und Praxen haben und betont andererseits, dass AkteurInnen beim Sprechen und bei ihrer Sprachwahl strategisch und „profitorientiert“ (symbolischer Profit) vorgehen. In diesem Licht sind folglich auch Äußerungen, Verhaltensweisen und Einstellungen meiner InterviewpartnerInnen zu verstehen. Als soziale AkteurInnen sind sie eingebettet in bestimmte Kontexte, für welche sie strategisch Sprechweisen, Sprachen und Verhaltensformen wählen. Jede Sprechhandlung bedeutet demnach eine Positionierung im sozialen Raum, worauf auch das Titelzitat verweist (vgl. Bailey 2007:257). Dabei sind die Agierenden stets geprägt durch die Struktur, die sie als Mitglieder der Gesellschaft geformt hat, die sie als Handelnde jedoch auch (re)produzieren.

### **2.2.3. „Was heißt sprechen?“ – Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches (Bourdieu 2005)**

Setzt man sich mit den sozialen Aspekten von Sprache(n) und Sprechen auseinander, so bietet Bourdieus Auseinandersetzung damit wertvolle Einsichten. Er versteht Sprache als Praxis und linguistische Praktiken als gleichwertig mit anderen Formen von Aktivitäten und Handlungen (vgl. Bucholtz/Hall 2004:377). Sprache sieht er nicht nur mit Begriffen und Grammatikregeln verbunden, sondern auch mit vergessenen und versteckten Kämpfen um die symbolische Macht einer bestimmten Kommunikationsweise. Soziale Bedingungen müssen bei der Beschäftigung mit Sprache daher stets berücksichtigt werden, so Bourdieu (vgl. Duranti 1999:45). In seinem Aufsatz über die Ökonomie des sprachlichen Tausches weist er darauf hin, dass „die Kommunikationsbeziehungen par excellence, nämlich der sprachliche Austausch, auch symbolische Machtbeziehungen sind“ (Bourdieu 2005:41). Machtverhältnisse zwischen Sprechenden und ihren sozialen Gruppen werden

darin produziert und reproduziert (vgl. ebda). Sprechen findet somit immer im Beziehungsnetz sprachlichen Handelns einerseits und gesellschaftlicher Strukturen des sprachlichen Marktes andererseits statt, wie soeben in Kapitel 2.2.2 dargestellt wurde. Jeder Sprachstil eines Menschen oder einer sozialen Gruppe hat dabei einen bestimmten sozialen Wert bzw. symbolische Wirksamkeit und wird neben anderen existierenden Stilen wahrgenommen und bewertet (vgl. ebda:73). Besonders relevant ist dies in Bezug auf die Unterscheidung zwischen Stilen, die als „Norm“ und jenen, die als „Abweichung“ von dieser bezeichnet werden. Dabei betont Bourdieu, dass es sich hierbei um eine Frage der Wahrnehmung handelt und es Stil überhaupt nur in Beziehung zu sozialen AkteurInnen mit deren Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata gibt. Denn erst durch diese wird ein Stil als „anders“ wahrgenommen (vgl. ebda:42).

Eine besondere Rolle auf dem sprachlichen Markt spielt die „offizielle Sprache“ einer Gemeinschaft (wie etwa des Staates), die als einzig legitime gilt. Diesbezüglich weist Bourdieu auf die Entstehungsbedingungen des Status dieser Sprache hin. Durch die Durchsetzung einer Sprache oder Sprachpraxis als einzig legitime komme es zur Vereinheitlichung des sprachlichen Marktes, so Bourdieu. Die verschiedenen Dialekte (von Klassen, Regionen oder ethnischen Gruppen) werden in Folge an dieser gemessen. Der „legitime“ Sprachgebrauch profitiert dabei von seiner Verankerung und Anerkennung in Institutionen, etwa in öffentlichen Verwaltungen oder im Bildungswesen (vgl. ebda:49f).

Bourdieu skizziert hier im Grunde den Kontext, in dem sprachliches Handeln passiert und in der sich sprachliche Gewohnheiten und ebenso die Einstellungen darüber entwickeln, welchen Wert und Status eine bestimmte sprachliche Praxis in einer Gesellschaft hat. Hier sehe ich auch den Anknüpfungspunkt zum Thema der Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit bringt eine Fülle an Möglichkeiten sprachlicher Praktiken mit sich. Dazu zählen etwa der mehrsprachige, also gemischtsprachige Gebrauch von Sprachen (in verschiedener Intensität) und der „einsprachige“ Gebrauch der legitimen Sprache sowie anderer Sprachen. Bourdieu macht deutlich, dass diese Praktiken dabei stets in einen „Markt“ eingebunden sind, der sprachliche Produkte unterschiedlich bewertet und in dem auch Machtstrukturen eine Rolle spielen, die beispielsweise die legitimen Sprechweisen festigen. Ob mehrsprachige Personen ihre Mehrsprachigkeit als Ressource oder Stigma wahrnehmen, um auf meine Fragestellung zurückzukommen, hat folglich nicht mit willkürlich getroffenen Entscheidungen zu tun, sondern ist genau mit jenen Prozessen verbunden, die eben angesprochen wurden: dem Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlicher Determina-

tion und autonomer Wahl, den Abgrenzungsprozessen zwischen sozialen Gruppen, der Frage was als „anders“ und was als „eigen“ wahrgenommen wird sowie dem Wert von sprachlichen Praktiken, welcher mit Aspekten wie Macht und der Frage der Legitimität verbunden ist.

Nach dieser begrifflichen und theoretischen Verortung sollen nun die kultur- und sozialanthropologischen Zugänge zum Themengebiet „Sprache(n) und Mehrsprachigkeit“ präsentiert werden. Im Rahmen dessen wird der Fokus bereits auf die Forschungsfragen dieser Arbeit gelegt und somit in den Untersuchungsbereich eingeführt.

### **3. Sprache(n) und Mehrsprachigkeit als Thema in der Kultur- und Sozialanthropologie**

Als Studentin der Kultur- und Sozialanthropologie in Wien kommt man mit dem Thema „Sprachen“ und „Mehrsprachigkeit“ – meiner Erfahrung nach – kaum in Berührung. Dieser Themenbereich ist kein Schwerpunkt des Wiener Instituts und kommt daher nur am Rande, im Rahmen anderer Forschungsfelder, zur Sprache. Dies bedeutet jedoch nicht, dass das Thema „Sprache(n)“ in der Anthropologie generell keinen Platz hat. Um dies zu verdeutlichen möchte ich im Folgenden kurz auf einige Aspekte eingehen, die dies zeigen.

In den USA beispielsweise gibt es ein eigenes Subfeld der Disziplin, *linguistic anthropology*, das sich mit Sprachen und der anthropologischen Betrachtung von Sprache auseinandersetzt. Der Aufbau der Anthropologie dort ist auf Franz Boas, einen „Gründungsvater“ der amerikanischen Anthropologie zurückzuführen, der diese auf vier Bereiche aufgebaut hat (man spricht auch vom „four-field approach“): Archäologie, Linguistik, physische Anthropologie und Ethnologie. Interdisziplinarität werde dabei erwünscht und gefordert, schreiben etwa Christine Jourdan und Kevin Tuite in der Einleitung zu *Language, Culture, and Society* (2006b). Sie verweisen darin ebenso auf die engen geschichtlichen Beziehungen zwischen der Anthropologie und Linguistik (v.a. in Nordamerika) und betonen, dass es dabei stets auch zu einem Austausch von Konzepten, Paradigmen und Modellen gekommen war (vgl. Jourdan/Tuite 2006a:1f).

Inhaltlich betrachtet liegen die Interessen der linguistischen Anthropologie<sup>6</sup> in der Untersuchung von Sprache als kulturelle Ressource und Sprechen als kulturelle Praxis, wie Alessandro Duranti, der einige Übersichtswerke über dieses Forschungsfeld verfasst hat (z.B. Duranti 1999, 2004), anmerkt. Zu den ersten AnthropologInnen, die auf die Bedeutung von Sprache für die anthropologische Forschung und für das Verständnis von menschlichen Gesellschaften hingewiesen haben, zählen zwei Gründungsfiguren der Anthropologie, Bronislaw Malinowski und Franz Boas, der eben erwähnt wurde (vgl. Duranti 2001:8899f). In Bezug auf ein zentrales Thema der linguistischen Anthropologie, den Zusammenhang von Sprache, Kultur und Kognition, sind besonders Edward Sapir und Benjamin L. Whorf zu nennen. Diese gingen davon aus, dass das Denken durch Kultur und Sprache geprägt bzw. sogar bestimmt wird. Kultur werde über Sprache gelernt, die Klassifikationen der Sprache verinnerlicht und Wahrnehmung und Norm so bestimmt. Diese, so genannte Sapir-Whorf-These, blieb jedoch nicht unhinterfragt. Maurice Bloch etwa schreibt Sprache nicht einen solchen Stellenwert zu. Er versteht linguistische Phänomene nur als einen Teil von Kultur, da viele kulturelle Ausdrucksformen nonverbal sind. Wissen werde beispielsweise nicht nur über Sprache erreicht, sondern auch über Erinnerung und Wahrnehmung (vgl. Binder 2002:159).

Ein weiterer Fokus der linguistischen Anthropologie ist im sozialen Kontext von Sprache und Sprechen zu sehen. Duranti schreibt:

„[...] linguistic anthropologists see the subjects of their study, that is, **speakers**, first and above all as **social actors**, that is, members of particular, interestingly complex, communities, each organized in a variety of social institutions and through a network of intersecting but not necessarily overlapping sets of expectations, beliefs, and moral values about the world” (Duranti 1999:3, Hervorhebungen im Original).

In dieser Aussage wird die enge Verwobenheit der Auseinandersetzung mit Sprache und anderen zentralen Themen der Anthropologie deutlich. Duranti verweist hierbei darauf, dass Sprechen als soziale Aktivität zu verstehen ist, SprecherInnen also immer als soziale AkteurInnen gesehen werden müssen. Als solche sind sie in unterschiedliche Beziehungs- und Interaktionsnetze eingebunden, stets Mitglieder verschiedenster Gruppen und haben bestimmte Vorstellungen und Werte. Die Grenzen der realen, aber auch imaginären Einheiten, die häufig „Sprachgemeinschaften“ genannt werden, werden ständig neu verhan-

---

<sup>6</sup> Neben der Bezeichnung „linguistische Anthropologie“ wurden und werden auch Begriffe wie „anthropologische Linguistik“ oder „Ethnolinguistik“ für das Forschungsfeld verwendet (vgl. Ahearn 2012:xii).

delt und gestaltet. Er merkt des Weiteren an, dass Sprache sowohl Ressource für, als auch Produkt von sozialen Interaktionen ist. Der Fokus auf Aspekte wie diese ermöglichen es linguistischen AnthropologInnen folglich, so Duranti, sich mit zentralen Themen der anthropologischen Forschung auseinanderzusetzen: der Politik der Repräsentation, der Bildung von Autorität, der Legitimation von Macht, der kulturellen Basis von Rassismus und ethnischen Konflikt, dem Prozess der Sozialisierung, kulturellem Kontakt und sozialem Wandel usw. (vgl. Duranti 1999:3-6).

In eine solche Form der Auseinandersetzung mit Sprache lassen sich beispielsweise die Arbeiten der AutorInnen des Sammelbands *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities* (2000b) einordnen. Die AutorInnen bearbeiten darin zwei oft getrennt behandelte Themen, nämlich Sprache und Politik, und setzen sich mit Fragen von linguistischer Ungleichheit und Stratifizierung auseinander. Der Herausgeber des Bandes, Paul Kroskrity, weist darauf hin, dass sich die linguistische Anthropologie vermehrt mit der Thematik der soziokulturellen Grundlagen von Sprache und Diskurs beschäftigt. Er betont, dass es notwendig wurde, sich neben der Mikroanalyse, welche sich mit phonetischen Transkriptionen etc. auseinandersetzt, auch einer Analyse hinzuwenden, die das Ziel hat zu verstehen, wie sprachliche Aspekte mit politisch-ökonomischen Makroprozessen zusammenhängen. Schon Sapir habe dazu aufgefordert Sprachen mit wichtigen aktuellen Fragen zu verbinden und davor gewarnt nicht über den Tellerrand der Subdisziplin hinauszuschauen (vgl. Kroskrity 2000a:1-3).

Sprache kann, wie gezeigt werden konnte, durchaus als anthropologisches Themengebiet verstanden werden. Die Auseinandersetzungen damit reichen von Fragen des Zusammenhangs von Kultur, Sprache und Kognition, über das Verständnis von SprecherInnen als soziale AkteurInnen, bis hin zu den (großen) Prozessen, in die sprachliche Praxis eingebettet ist<sup>7</sup>. Im Folgenden soll näher beleuchtet werden, inwieweit sich die Anthropologie mit dem Thema der Mehrsprachigkeit beschäftigt hat.

---

<sup>7</sup> Zu einer ausführlicheren Auseinandersetzung mit den Themen, Theorien und Methoden der linguistischen Anthropologie siehe beispielsweise Duranti 1999, 2001 und 2004, Jourdan/Tuite 2006b sowie die aktuell erschienene Einführung in die linguistische Anthropologie *Living Language* (Ahearn 2012).

### 3.1. Mehrsprachigkeit als Thema in der Anthropologie

Mehrsprachigkeit kann als interdisziplinäres Forschungsfeld bezeichnet werden, an dem Disziplinen wie die Linguistik, Soziologie, Psychologie, Anthropologie und Bildungswissenschaft mitwirken (vgl. Garrett 2004:54). Die Entwicklungen und Erkenntnisse einer Disziplin sind in diesem Bereich folglich schwer, wenn überhaupt von jenen der anderen zu trennen. Im Folgenden richte ich den Fokus trotzdem auf Arbeiten und Fragen der Anthropologie in diesem Untersuchungsfeld, und berücksichtige die Einflüsse anderer Wissenschaftstraditionen daher nur am Rande.

Einen kurzen Überblick über die Forschung der *linguistic anthropology* zum Themenbereich „Mehrsprachigkeit“ bietet beispielsweise Heller in ihrem Aufsatz *Bilingualism* im Sammelband *Language, Culture, and Society* (Jourdan/Tuite 2006b). Erste ethnolinguistische Studien über Mehrsprachigkeit lassen sich ihr zufolge als strukturalistisch-funktional („structural-functional“) bezeichnen. Die verschiedenen Sprachen bzw. Sprachvarietäten in einer Gesellschaft wurden mit verschiedenen sozialen Funktionen in Zusammenhang gebracht. Dabei spielte etwa das Konzept der „diglossia“ von Charles Ferguson (1964, angeführt in Heller 2006) eine Rolle. Er bringt Sprachen und Sprachvarietäten mit deren Prestige und Status in Verbindung und sieht sie verschiedenen Positionen in einer Art Hierarchie zugeordnet. Die „high language“ werde mit institutionalisierten Funktionen verbunden, die „low language“ mit dem Alltagsleben und Solidaritätsbeziehungen unter marginalisierten Bevölkerungsgruppen. Joshua Fishman (1968, angeführt in Heller 2006) erweiterte dieses Konzept und unterscheidet zwischen verschiedenen Domänen, welche er in erster Linie sozialen Aktivitäten zuordnet (Religion, Arbeit, Bildung, Familie etc.), die mit mehr oder weniger Macht und Statusdifferenz versehen sind (vgl. Heller 2006:161f).

Im Allgemeinen lassen sich Studien des strukturalistisch-funktionalen Ansatzes in vier Kategorien einteilen, so Heller. Sie nennt erstens Untersuchungen, die sich auf die „linguistische Vitalität“ von „Minderheiten“ konzentrieren. Hierbei werde die Frage gestellt, ob sich solche Gemeinschaften selbst reproduzieren können. Mehrsprachigkeit wird nach diesem Verständnis durch eine klare Verteilung der Sprachen ermöglicht. Als zweite Kategorie führt Heller Assimilationsstudien an, die die Anzahl der SprecherInnen von Minderheitensprachen messen, die die Sprache „wechsellern“ (also die Sprache der Minderheit aufgeben). Drittens sind Forschungen zur funktionalen Verteilung von Sprachen auf verschiedene Bereiche festzustellen und unter die vierte Kategorie fallen Untersuchungen der sprachlichen Manifestationen von Sprachkontakt (vgl. ebda:162f).

Heller weist auf die große Produktivität des strukturalistisch-funktionalen Paradigmas hin, kritisiert aber, dass dieses an die Vorstellung von Sprachen als ganze, abgrenzbare Einheiten gebunden blieb, die man ebenfalls mit ganzen, abgrenzbaren Gemeinschaften assoziierte. Diese Annahmen wurden jedoch immer wieder durch mehrsprachige Praktiken herausgefordert, die auch dort zu finden sind, wo sie nicht zu diesen strukturalistisch-funktionalen Analysen und Erklärungen passen. Sprachen können in vielen Fällen, so hat sich gezeigt, nicht an separate Domänen gebunden werden. Das Augenmerk wurde in Folge vermehrt auf direkte soziale Interaktion gerichtet. Mehrsprachige SprecherInnen wurden in der Forschung mehr und mehr als soziale AkteurInnen verstanden, die in Bedeutungsgebungspraktiken involviert sind. Die Durchlässigkeit von Grenzen zwischen Sprachen und soziolinguistischen Domänen wurde ebenso festgestellt, wie die Unmöglichkeit direkte Assoziationen zwischen Sprache und Identität herzustellen (vgl. ebda:163-165). Neuere anthropologische Forschungen, so erklärt auch Paul Garrett in einem Beitrag in *A Companion to Linguistic Anthropology* (Duranti 2004), richten den Fokus daher auf „fuzziness“, die fließenden Übergänge von Sprachgrenzen. Dabei werden kreative Formen untersucht, wie SprecherInnen diese Durchlässigkeit ausschöpfen und so Diskurse und soziale Grenzen, die mit den Sprachen verbunden sind, in Frage stellen (vgl. Garrett 2004:54).

Garrett weist beispielsweise auf eine Studie von Bonnie Urciuoli (1996, angeführt in Garrett 2004) über die Erfahrungen des „Zweisprachig-Seins“ von Puerto RicanerInnen in New York hin. Urciuoli konnte feststellen, dass für diese die Grenze zwischen Spanisch und Englisch beweglich ist. Doch während die beiden Sprachen in der „inner sphere“ (innerhalb der Familie, mit Freunden, Nachbarn) nahtlos ineinander überzugehen scheinen, werden sie in der „outer sphere“ (mit Fremden, Personen in Autoritätspositionen) scharf voneinander abgegrenzt und separat gebraucht (vgl. ebda:54). Abweichungen von dieser Sprechpraxis würden für die SprecherInnen durchaus Konsequenzen haben, wie Garrett in folgendem Kommentar ausdrückt:

„Failure to do so is to leave oneself vulnerable to racializing hegemonic forces which seize upon any trace of ‘disorder’” (Garrett 2004:54f).

Hier zeigt sich also die Wirkung von Machtverhältnissen, in die sprachliches Verhalten eingebettet ist. Sprache kann folglich (bezugnehmend auf meine Fragestellung) als Stigma verstanden werden, das in bestimmten Kontexten wirksam wird.

Dass die involvierten AkteurInnen ihre (Sprech-)Handlungen durchaus strategisch wählen, konnte auch in einer weiteren Untersuchung, die Garrett anführt, beobachtet werden.

Darin wird aufgezeigt, dass mehrsprachige SprecherInnen die Wahl der Sprache jeweils hinsichtlich der zu erwartenden sozialen und politischen Konsequenzen des Gebrauchs dieser treffen (vgl. ebda:55).

In Bezug auf neuere Forschungen identifiziert Heller vier Themenkomplexe, mit denen sie diese verbunden sieht:

- 1) Erstens werden Konzepte wie „Gemeinschaft“, „Identität“ und „Sprache“ in Frage gestellt. Diese müssen als soziale Konstrukte verstanden werden, auch wenn sie dazu beitragen, wie Menschen sich organisieren. Kategorisierungen sind häufig auch schwer vorzunehmen, weil sich Menschen nicht immer einteilen lassen.
- 2) Der zweite Aspekt bezieht sich auf das Verständnis von Sprache als Set von Ressourcen, die sozial verteilt sind (wenn auch nicht unbedingt gleichmäßig). Mit dieser „Ausstattung“ müssen sich die SprecherInnen innerhalb bestimmter struktureller Bedingungen bewegen (was sowohl Widerstand, als auch Mitarbeit bedeuten kann).
- 3) Neuere Forschungen untersuchen drittens die Hintergründe und Ursachen der Ressourcenverteilung. Sprachliche Ressourcen werden dabei stets mit bestimmten Werten versehen und die Frage, die sich dabei stellt ist, wer Einfluss auf diese Prozesse hat. Heller meint diesbezüglich:

„[...] it is always someone's notion of what counts, and someone's ability to control access both to resources and to the definition of their value, which ultimately make a difference to people's lives” (Heller 2006:166).
- 4) Der vierte Bereich betrifft die Vorstellungen von Menschen, etwa in Bezug auf ihre Involviertheit in die genannten Prozesse. Heller verweist dabei auf Sprachideologien, also ein Forschungsfeld, das Diskurse untersucht, in die die Wertgebungen sprachlicher Formen und Praktiken eingeschrieben sind (vgl. ebda:165f).

Es hat sich gezeigt, dass die Forschung zu Mehrsprachigkeit eine Entwicklung durchgemacht hat, wobei neuere Untersuchungen vor allem auf die fließenden Übergänge zwischen Sprachen hinweisen und kreative Formen des Sprechens in den Blick nehmen. Dabei wurde auch festgestellt, dass Sprechen eine strategische Handlung darstellt und der Gebrauch dieser oder jener Sprechweise Konsequenzen für die SprecherInnen hat. Bei einem Kontakt verschiedener „Sprachen“ bzw. „Gruppen“ kommen also unterschiedliche

Strategien zum Einsatz, was längerfristig unterschiedliche Folgen dieses Kontakts bewirken kann und Thema des nächsten Abschnitts ist.

### **3.1.1. Sprachkontakt: Mehrsprachigkeit, Spracherhalt und Sprachwechsel**

Thematisch lässt sich die anthropologische Mehrsprachigkeitsforschung mit dem Untersuchungsbereich des Sprachkontakts in Verbindung bringen und steht in Beziehung zur Auseinandersetzung mit Phänomenen wie Spracherhalt, Sprachwechsel oder Code-Switching.

Der Begriff „Sprachkontakt“ bezieht sich auf das Zusammentreffen von Gruppen verschiedener Sprachen, die miteinander in Beziehung und Kommunikation treten. Der Kontakt kann dabei beabsichtigt oder ungewollt passieren, die Dauer des Kontakts kann variieren und die Beziehung der Gruppen kann egalitär oder in asymmetrischen Machtverhältnissen stattfinden (vgl. Garrett 2004:48). Zentral bei der Auseinandersetzung mit Sprachkontakt und Wandel sind der Aspekt der „otherness“ und dessen Folgen für Konzepte von „self“, Gruppenidentität und Positionierungen. In Kontaktsituationen ist die Interpretation des „Anderen“ ein besonders aufschlussreiches Charakteristikum. Eine ständige Konfrontation mit dem „Anderen“ durch Kontaktsituationen kann zu unterschiedlichen sprachlichen Praktiken führen. Dazu zählen beispielsweise Zwei- und Mehrsprachigkeit, Sprachwechsel („language shift“), „language crossing“, Kreolisierung<sup>8</sup> usw. (vgl. Jourdan/Tuite 2006a:9). Kontaktsituationen können sogar zum „Sprachtod“ einer oder mehrerer Sprachen beitragen (vgl. Garrett 2004:49). Die üblichste Entwicklung aufgrund von Sprachkontakt ist jedoch Mehrsprachigkeit. Garrett weist darauf hin, dass die Mehrheit der menschlichen Bevölkerung zumindest zweisprachig ist. Mehrsprachige Situationen unterscheiden sich in Bezug auf Intensität (die Anzahl der darin involvierten Sprachen und das Ausmaß des täglichen Gebrauchs dieser) und Stabilität. Ein Beispiel hoher Intensität konnte etwa im Amazonasgebiet festgestellt werden. Dabei dient Tukano, eine der Sprachen, als Verkehrssprache. Mehrsprachigkeit ist jedoch sehr hoch angesehen und erwachsene SprecherInnen beherrschen zwischen drei und zehn Sprachen (vgl. ebda:53).

Als Sprachwechsel („language shift“) werden Phänomene bezeichnet, in denen eine Gemeinschaft von SprecherInnen eine Sprache vernachlässigt bzw. aufgibt und zu einer an-

---

<sup>8</sup> Garrett spricht hierbei von „Kontaktsprachen“. Zu den bekanntesten zählt er Kreol- und Pidginsprachen, wobei er darauf hinweist, dass es keine Einigkeit in Bezug auf die Definition dieser gibt (vgl. Garrett 2004:49).

deren wechselt, wobei es sich hierbei nicht um einen bewussten Vorgang handeln muss (vgl. ebda:63). Früher hielt man vor allem makrosoziale Ereignisse als direkte Ursachen für Sprachwechsel oder Spracherhalt. Später bestand man jedoch immer mehr darauf, dass dabei stets eine Art „Interpretationsfilter“ mitwirkt. Vorstellungen über Sprache, soziale Beziehungen usw. beeinflussen also die Auswirkungen politischer und ökonomischer Ereignisse, welche dadurch keinen direkten, sondern eben gefilterten Einfluss haben<sup>9</sup> (vgl. Woolard 1998:16). Auf diese Zusammenhänge machte erstmals Susan Gal Ende der 70er Jahre aufmerksam, wie Garrett ausführt. Zuvor wurde Sprachwechsel mit Prozessen wie „Modernisierung“ oder „Entwicklung“ erklärt, Gal betonte allerdings, dass geklärt werden muss, wie solche Makroprozesse von einzelnen SprecherInnen interpretiert werden und sich in Folge auf deren alltägliche Praktiken auswirken. Sie setzte sich in diesem Kontext mit dem Zusammenhang von Sprachgebrauch und soziokulturellen Kategorien wie Gender, Ethnizität und Erwerbstätigkeit in einer zweisprachigen österreichischen Gemeinde nahe der ungarischen Grenze auseinander. Dabei konnte sie zeigen, dass diese subjektiven Vorstellungen im Prozess des Sprachwechsels eine bedeutsame Rolle spielen, weil SprecherInnen die Beziehungen zu Identitäten und Werten, die ganz wesentlich mit ihren Sprachen verbunden sind, immer wieder neu entwerfen und bewerten. Gals Verdienst war es, so Garrett, die Aufmerksamkeit in diesem Forschungszusammenhang auf „individual agency“ und Praxis zu richten. Auch weitere Forschungen setzten ihren Schwerpunkt auf diesen Aspekt, wie etwa eine Studie von Don Kulick (1992, angeführt in Garrett 2004) in Papua Neu Guinea, die Garrett nennt. Kulick beschäftigte sich dabei mit dem Einfluss von Alltagspraktiken und lokalen Vorstellungen von Sprache, „self“ und Moderne auf Sprachwechsel und Sprachsozialisationspraxen. Andere ForscherInnen richteten ihr Augenmerk auf den Zusammenhang von staatlichen Institutionen oder nationalem Bewusstsein und Sprachwechsel. Sie setzten den Fokus auf die Zusammenhänge zwischen Makro- und Mikroprozesse so fort (vgl. Garrett 2004:63f).

Ein weiterer Themenbereich in der anthropologischen Forschung zu „Mehrsprachigkeit“, der sich aus sprachlichen Kontaktsituationen ergibt, ist Code-Switching. Gal weist darauf hin, dass Code-Switching nicht nur als Gesprächswerkzeug zur Erhaltung oder Veränderung ethnischer Gruppengrenzen und persönlicher Beziehungen zu sehen ist. Sie betont vielmehr, dass Code-Switching auch als symbolische Reaktion auf Machtbeziehungen zwischen Gruppen in einem Staat verstanden werden kann. An der Praxis des Code-

---

<sup>9</sup> Die Vorstellungen und persönlichen Haltungen können dabei als sozial abgeleitete oder entstandene Ideologien verstanden werden, ähnlich wie Bourdieus „Habitus“ (vgl. Woolard 1998:16).

Switching sind üblicherweise zwei Sprachen beteiligt. Die eine, vom Staat unterstützte und durch Macht legitimierte Sprache, die andere, eine stigmatisierte Minderheitensprache ohne starke institutionelle Unterstützung. Anhand von Code-Switching werde auch „self“ und „other“ symbolisch konstruiert. Gal zeigt also auf, dass dabei der Zusammenhang von Macht und Sprachen eine große Rolle spielt (vgl. Rampton 1995:303).

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass die Auseinandersetzung mit Sprachkontakt die linguistische Anthropologie herausgefordert hat, den Aspekt des Wandels und der Prozesshaftigkeit von „Kultur“ und „Sprache“ zu berücksichtigen. Mehrsprachigkeit wiederum habe die Vorstellung von Sprache als autonomes System in Frage gestellt und die Konzeption von Nationalstaaten als Einheit von Sprache und Ethnizität angefochten (vgl. Jourdan/Tuite 2006a:9f).

In Bezug auf meine Fragestellung konnten in diesem Kapitel, das vor allem zum Ziel hatte Einblick in anthropologische Auseinandersetzung mit Sprache(n) und Mehrsprachigkeit zu geben, einige relevante Aspekte angesprochen werden. Diesbezüglich ist auf die Einbindung von SprecherInnen in soziale Beziehungsnetzte hinzuweisen, sowie auf den strategischen Gebrauch von Sprachen und Sprechweisen (worauf schon in Kapitel 2.2 eingegangen wurde). Wichtig ist außerdem die Rolle, die Machtbeziehungen und gesellschaftliche Bewertungen von Sprachpraxen spielen. Hier gilt es zu betonen, dass meist Vorstellungen und Lebensentwürfe von Personen (sowie Interpretationen von Makroprozessen) entscheidend sind, ob Sprachen beibehalten, gewechselt, gemischt oder verändert werden. Im nächsten Kapitel wird der Fokus direkt auf die dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragen gerichtet und auf die Behandlung von Mehrsprachigkeit als Ressource oder Stigma in der Literatur eingegangen.

## **4. Mehrsprachigkeit: Ressource oder Stigma – theoretischer Teil**

Eine erste Annäherung an das Forschungsfeld und Darstellung relevanter Aspekte in Bezug auf das Thema „Mehrsprachigkeit“ wurde bereits im vorigen Kapitel unternommen. In diesem und den nachfolgenden Kapiteln findet die Auseinandersetzung mit den konkreten Fragen dieser Arbeit statt. Dabei gilt es zu untersuchen, ob Mehrsprachigkeit als Ressource oder Stigma aufgefasst wird. Diese Thematik wird zuerst auf theoretischer Ebene behandelt und Ergebnisse anderer Studien, sowie theoretische Konzepte in Bezug auf diese Aspekte von und Perspektiven auf Mehrsprachigkeit präsentiert. Die Darstellung der empirischen Untersuchung und Analyse der Interviews erfolgt anschließend in den darauffolgenden Kapiteln (Kapitel 5 und 6).

### **4.1. Sprache(n) und Mehrsprachigkeit als Ressource**

Thema des vorliegenden Kapitels ist die Frage, inwieweit in Bezug auf „Mehrsprachigkeit“ von einer Ressource gesprochen werden kann. Hierbei sollen Hinweise in der Literatur und vorangegangenen Forschungen präsentiert und für die Beantwortung der Frage relevante theoretische Konzepte vorgestellt werden. Um überhaupt in die Diskussion des Themas einsteigen zu können, ist zuerst eine Klärung des Begriffs notwendig.

Zu „Ressource“ findet man im Wörterbuch unter anderem die Synonyme „Hilfsmittel“ oder „Reserve“ (Duden 2005:903). Ich verwende „Ressource“ daher im Folgenden im Sinne eines Hilfsmittels, das genutzt und eingesetzt werden kann um bestimmte Ziele zu erlangen oder einen bestimmten Nutzen zu haben. „Nutzen“, „Verwert-“ und „Einsetzbarkeit“ sehe ich dabei in enger Beziehung zu „Ressource“.

Ein Begriff, der in der Literatur diesbezüglich häufig gebraucht wird, ist „Kapital“. Besonders Bourdieus „Kapitaltheorie“ ist hier zu nennen (vgl. Bourdieu 1983), die verschiedenen Kapitalformen werden in einem eigenen Abschnitt (Kapitel 4.1.2) noch näher behandelt. Auf die Bezeichnung „Kapital“ und Bourdieus Theorie des „sprachlichen Markts“ (siehe dazu auch Kapitel 2.2.2 und 2.2.3) greift Sara Fürstenau zurück, die sich in einer Studie mit der Frage auseinandersetzt, ob Jugendliche beim Arbeitseinstieg von ihrer eigenen Mehrsprachigkeit profitieren können (vgl. Fürstenau 2004). Die Studie wird im Folgenden (Kapitel 4.1.1) ebenfalls noch genauer vorgestellt.

In Bezug auf sprachliche Ressourcen ist darauf hinzuweisen, dass es sich dabei um Fähigkeiten und Kompetenzen handelt, die Hilfsmittel darstellen *können*. Der tatsächliche Nutzen hängt in Folge allerdings auch mit dem Wert und Prestige zusammen, mit dem diese Kompetenzen (in den konkreten Kontexten) versehen werden, worauf in Kapitel 4.1.3 eingegangen wird.

In der wissenschaftlichen Literatur und vorangegangenen Forschungen lassen sich unterschiedliche Einstellungen von einsprachigen und mehrsprachigen Personen zur Frage, ob diese eine Ressource darstellt, auffinden. Susanne Binder konnte in einer Studie an Wiener und niederösterreichischen Schulen (Hauptschule, AHS) beispielsweise feststellen, dass das Beherrschen mehrerer Sprachen meist als etwas durchaus Positives und Nützliches gesehen wird. In den Aussagen vieler InterviewpartnerInnen wird dies besonders mit Themen wie Globalisierung und EU in Verbindung gebracht. Die Direktorin einer Hauptschule in Wien meint beispielsweise:

„Eine größere Flexibilität in den Sprachen ist ja insgesamt wichtig in einem vereinten Europa,... weil es ja keine Europasprache gibt. Es gibt natürlich die Verkehrssprache Englisch. Ich finde immer, je mehr Sprachen ein Mensch kann, desto besser ist der Mensch gerüstet. Jetzt lernen sie schon Türkisch und Serbokroatisch, Deutsch und Englisch. ... Ihr Sprachvolumen wird weitaus größer. Wir wollen ab dem Halbjahr Italienisch einbringen als unverbindliche Übung und – was ich sehr wichtig finde – Französisch ab dem nächsten Jahr“ (zit. nach Binder 2002:174).

Sprachenvielfalt wird hierbei also als erstrebenswert und positiv besetzt präsentiert. Binder weist jedoch darauf hin, dass diese in der generellen Schulpraxis eher eingeschränkt vorzufinden ist. In den meisten Fällen finde man nur Englisch und Französisch im Sprachangebot einer Schule, was die sprachliche Hierarchie widerspiegle (vgl. Binder 2002:174). Dabei wird schon angedeutet, dass die Frage nach der Ressourcenfähigkeit von Sprachen auch nicht sprachunabhängig beantwortet werden kann. Manchen Sprachen wird mehr Nutzen zugesprochen als anderen, worauf später noch einmal zurückgekommen werden soll.

Thijl Sunier macht in einer Aussage über SchülerInnen einer Schule in Berlin, in der er im Zusammenhang einer ländervergleichenden Studie forschte, darauf aufmerksam, dass der „Nutzen“ einer Sprache auch kontextabhängig zu sehen ist. Er bezieht sich dabei auf die Strategie vieler SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund Türkisch als Wahlpflichtfach abzuwählen, wenn darin keine guten Noten erzielt werden konnten:

„Die meisten Schüler hielten es für ausreichend, über einigermaßen gute Türkischkenntnisse für den Alltags- und Hausgebrauch zu verfügen. Ein gutes Schul-

zeugnis, besonders gute Noten in Fächern, die man als relevant für eine künftige Berufstätigkeit ansah, war ihnen definitiv wichtiger als ein makellostes Türkisch zu erlernen oder sich mit der türkischen Literatur zu beschäftigen“ (Sunier 2002:152).

Was also im Alltag als nützlich erachtet wird, scheint in der Bildungslaufbahn und im Sinne einer Vorbereitung auf die Berufswelt keine so große Rolle zu spielen. Es zeigt sich also, dass Sprachkenntnissen hierbei je nach Kontext unterschiedliche „Nutzwerte“ zugesprochen werden, was auch mit unterschiedlich erwünschten „Beherrschungsgraden“ der Sprache einhergeht.

Ein Aspekt, der in der Literatur immer wieder hinsichtlich der „zweiten MigrantInnen-Generation“ auftaucht, bezieht sich auf die dieser Gruppe zugesprochenen Fähigkeiten zu vermitteln und zu übersetzen. Tošić und Streissler verwenden dabei für die Hervorhebung dieser Potenziale Eric Wolfs Konzept der „cultural brokers“, der dieses ursprünglich für den mexikanischen Kolonialkontext entwickelte:

„So können Kinder und Jugendliche der 2. Generation, die sich in verschiedenen soziokulturellen Kontexten (Familie, Schule, Gesundheitsversorgung, peer-groups, Jugendsubkulturen, Sportvereine etc.) bewegen und über den jeweiligen Kontexten entsprechende soziokulturelle Kompetenzen verfügen, als ‚BrokerInnen‘ bzw. als VermittlerInnen in diesen Bereichen angesehen werden, die ihre Fähigkeiten sowohl für ihre eigenen Interessen als auch die anderer einsetzen“ (Tošić/Streissler 2009:200).

Die besondere Eigenschaft von „cultural brokers“ liegt folglich in der Fähigkeit sich in mehreren soziokulturellen (und sprachlichen) Kontexten zurechtzufinden und durch die so gewonnenen Kenntnisse als VermittlerInnen agieren zu können. Mehrsprachigkeit kann dabei meines Erachtens durchaus als Teil dieser Rolle verstanden werden, als Kompetenz, die dabei erworben und eingesetzt werden kann.

Als Beispiel dieser Vermittlungsrolle nennen Tošić und Streissler Übersetzungstätigkeiten zwischen den Eltern der „cultural brokers“ (wenn diese die Landessprache nicht ausreichend beherrschen) und VertreterInnen staatlicher Institutionen (z.B. LehrerInnen). Diesbezüglich verweisen sie auf eine Studie von Marjorie Faulstich Orellana (2007), die zeigt, dass Kinder dabei nicht nur als sprachliche VermittlerInnen fungieren, sondern durchaus auch auf unterschiedliche Vorstellungen und Äußerungsformen der KommunikationspartnerInnen eingehen, also auch interkulturell vermittelnd agieren (vgl. Tošić/Streissler 2009:200). Wie andere Kompetenzen können auch diese für berufliche und andere Tätigkeiten eingesetzt werden, stellen also Ressourcen dar, auf die zurückgegriffen werden

kann. Ob dies jedoch von den Personen selbst so gesehen und umgesetzt wird, stellt eine meiner Untersuchungsfragen dar.

#### **4.1.1. Kapitalisierung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit? (Fürstenau 2004)**

Eine Studie, die sich mit genau dieser Frage der Perspektive von Mehrsprachigen auseinandersetzt, hat Fürstenau unter Jugendlichen mit portugiesischem Migrationshintergrund in Hamburg durchgeführt. Ihr Fokus liegt dabei auf den Möglichkeiten der Einsatz- und Verwertbarkeit von Mehrsprachigkeit (im beruflichen Kontext). Sie spricht von einer „relativ neuen Tendenz, in bildungstheoretischen und -politischen Debatten die Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien als ‚Potenzial‘ zu betrachten“ (Fürstenau 2004:12) sowie finden und fördern zu wollen. Fürstenau wirft jedoch die Frage auf, ob sich die „Rhetorik von den ‚Potenzialen‘ Zugewanderter“ (ebda) auch in den Erfahrungen betroffener Jugendlicher spiegelt und sich in deren Bewertung ihrer eigenen sprachlich-kulturellen Kompetenzen zeigt. Sie fragt weiter, ob es sich aus deren Sicht lohnt „migrationsbedingte Kompetenzen strategisch einzusetzen“ (ebda). Denn bisher wurden deren Kompetenzen gesellschaftlich kaum anerkannt. Migrationserfahrungen und damit einhergehende „Besonderheiten“ wurden als „Abweichung von der Norm, also eher als Hindernis“ (ebda) wahrgenommen, anstatt als Ressource, so Fürstenau. In ihrer Untersuchung konnte sie drei Bereiche feststellen, in denen migrationsbedingte Mehrsprachigkeit kapitalisiert werden könne. Dazu zählt etwa der Bereich „Sprachberufe“ (z.B. FremdsprachenlehrerIn, ÜbersetzerIn, FremdsprachenkorrespondentIn), der jedoch eng an die Erfüllung dominanter sprachlicher Normen geknüpft ist und eine sprachliche Ausbildung oder ein Sprachstudium erfordert. Fürstenau verweist zweitens auf den Kontext „Internationalisierung“, womit sie Arbeitsfelder im Gebiet der internationalen Kommunikation (z.B. Groß- und Außenhandel, international agierende Unternehmen, Tourismusbranche) bezeichnet. Des Weiteren verweist sie auf den Kontext „multikulturelle Gesellschaft“, etwa Arbeitsstellen innerhalb von „MigrantInnencommunities“ oder auch in bestimmten sozialen Bereichen, welche die sprachlich-kulturellen Kompetenzen lebensweltlich Mehrsprachiger nutzen. Insgesamt konnte Fürstenau feststellen, dass die Verwendung des Portugiesischen im beruflichen Bereich je nach Sparte mehr oder weniger Prestige haben kann, der Wert der Sprache durch den reinen Gebrauch nicht unbedingt gesteigert wird. Sie trennt im Zuge ihrer Studie die Verwertbarkeit sprachlicher Kompetenzen von der gesellschaftlichen Kapitalisierung dieser (im Sinne Bourdieus). Der Grad

der Kapitalisierung hänge davon ab, in welchen sozialen Feldern davon profitiert werde, so Fürstenau (vgl. ebda:142-145). Ein weiteres Ergebnis der Studie bezieht sich auf die transnationale Orientierung der beforschten Gruppe. Es konnte festgestellt werden, dass viele Jugendliche die Möglichkeit in Betracht ziehen den hohen ‚Kapitalwert‘ des Deutschen, den sie als solchen wahrnehmen und betonen, für eine Arbeit in Portugal zu nutzen (vgl. ebda:130). Ob in konkreten Fällen tatsächlich von einer Kapitalisierung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit gesprochen werden kann, hängt nach Fürstenau häufig mit der Betrachtungsperspektive zusammen. Arbeitsmöglichkeiten in Portugal könnten teilweise als „zweite Wahl“ bezeichnet werden, wenn etwa in Deutschland keine Stelle gefunden wurde. Fürstenau verweist jedoch auf die Potenziale, die sich durch die Mehrsprachigkeit ergeben und die den Jugendlichen beim Einstieg ins Berufsleben zumindest „Optionen eröffnen“ (vgl. ebda:285f).

Diese Beispiele zeigen sehr deutlich, dass die Überlegung, ob es sich bei den unterschiedlichen Sprachkompetenzen um Ressourcen handelt, im Grunde über eine bloße Bejahung oder Verneinung hinausgeht. Die Frage, die sich in Folge stellt, ist, wofür Mehrsprachigkeit eine Ressource darstellen kann, also in welchen Kontexten dies gilt und welcher Art sie ist. Denn wie angesprochen werden konnte, bedeuten Sprachkenntnisse, die im Alltag sehr wohl genutzt werden, also einen Nutzwert haben, in anderen Bereichen (z.B. im Beruf) nicht unbedingt dasselbe. Genau diesen Aspekten möchte ich in meiner empirischen Forschung nachgehen, wobei dabei auf die einzelnen Erfahrungen und Einstellungen der InterviewpartnerInnen eingegangen werden soll. Zuerst soll jedoch noch ein Konzept (die Kapitaltheorie von Bourdieu) vorgestellt werden, das sich für meinen Forschungsprozess als sehr hilfreich und relevant herausgestellt hat.

#### **4.1.2. Die Erscheinungsformen von Kapital (Bourdieu 1983)**

In der wissenschaftlichen Literatur und besonders in meiner empirischen Forschung wurde deutlich, dass der Begriff „Ressource“ eine genauere Differenzierung benötigt. Möchte man untersuchen, welcher Art eine Ressource ist und wofür man sie einsetzen kann, stößt man unweigerlich auf Bourdieu und seine Kapitalformen. Bourdieu machte mit seiner „Kapitaltheorie“ darauf aufmerksam, dass es wichtig ist Kapital in all seinen Erscheinungsformen wahrzunehmen und zu behandeln und nicht auf den Austausch von Waren (und eigennützigem Profitmaximierung) zu beschränken. Bei dieser Form des Kapitals und

Austausches handelt es sich lediglich um eine Art, man könne aber zwischen verschiedenen Arten von Kapital unterscheiden, die Bourdieu auch als verschiedene Formen von Macht bezeichnet. Er teilt Kapital dabei in drei „grundlegende Arten“ (Bourdieu 1983:184) ein: ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital und soziales Kapital (vgl. ebda:184f). Während ökonomisches Kapital (d.h. materieller Reichtum in Form von Geld, Eigentum usw.) wie schon erwähnt als „klassische“ und vermutlich offensichtlichste Form von Kapital bekannt ist, soll nun etwas genauer auf die anderen Kapitalformen eingegangen werden.

In Bezug auf kulturelles Kapital unterscheidet Bourdieu wiederum drei Arten: verinnerlichtes oder inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kulturkapital.

- Verinnerlichtes oder inkorporiertes Kulturkapital:

Dem Besitz von inkorporiertem Kulturkapital (womit im Grunde Bildung gemeint ist) geht ein Verinnerlichungsprozess voraus, für den jede Person selbst Zeit investieren muss (etwa die Dauer der Erziehung in der Familie oder in der Schule). Durch einen solchen Verinnerlichungsprozess wird inkorporiertes Kapital jedoch zu einem festen Teil der Person, fester Besitz. Bourdieu spricht auch davon, dass es zum „Habitus“ einer Person wird. Diese Kapitalform ist also sehr eng mit seinem/r TrägerIn verbunden, es existiert durch ihn/sie und dessen/deren Gedächtnis und biologische Fähigkeiten. Verinnerlichtes Kulturkapital ist beispielsweise als typische Sprechweise einer Klasse oder Region „sicht-“ bzw. in diesem Fall „hörbar“. Es kann durch soziale Vererbung weitergegeben werden, was sich jedoch meist im Verborgenen vollzieht und oft unsichtbar bleibt. Ökonomisches und kulturelles Kapital sind durch die Zeit, die zum Erwerb des letzteren benötigt wird, verbunden. Die Phase der Akkumulation von kulturellem Kapital kann nur so lange dauern, wie dies finanziell möglich ist (vgl. Bourdieu 1983:186-188).

- Objektiviertes Kulturkapital:

Kulturelles Kapital in objektivierter Form ist anders als das verinnerlichte Kapital materiell übertragbar. Hierzu zählen beispielsweise kulturelle Güter, Gemälde, Bücher, Instrumente etc. (vgl. ebda: 185, 188).

- Institutionalisiertes Kulturkapital:

Dabei handelt es sich um die „Objektivierung von inkorporiertem Kulturkapital“ (ebda:189), beispielsweise in Form von schulischen oder akademischen Titeln. Durch diese wird das kulturelle Kapital einer Person institutionell anerkannt, also rechtlich garantiert, jedoch auch schulisch sanktioniert. Die Investitionen an Zeit, Anstrengung und Geld sind

außerdem keine Garantie für materielle oder symbolische Profite und beispielsweise davon abhängig, wie viele andere Personen über dieses Kapital verfügen (vgl. ebda:189f).

Soziales Kapital erklärt Bourdieu folgendermaßen:

„Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* beruhen“ (Bourdieu 1983:190f, Hervorhebungen im Original).

Charakteristisch für das Sozialkapital ist es, so Bourdieu, dass dessen Umfang von der Größe des Netzes an Beziehungen, die mobilisiert werden können, abhängig ist. Man profitiert dabei auch vom Kapital (jeder Art) der Personen, mit denen man in Beziehung steht. Dies bedeutet auch, dass sich durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe gewisse (materielle und/oder symbolische) Profite ergeben. Die Reproduktion und Aufrechterhaltung von Sozialbeziehungen wird durch ständigen Austausch von Worten, Geschenken etc. erreicht und verlangt den Einsatz von Zeit und Geld, also im Grunde von ökonomischem Kapital (vgl. Bourdieu 1983:191-193).

Sprachliches Kapital, also die Sprache(n) und Sprechpraxis, über die jemand verfügt, versteht Bourdieu als Sonderform des kulturellen Kapitals (vgl. Bourdieu 2005:69). Andererseits rechnet er Aspekte wie Manieren, Benehmen und Sprechweise an manchen Stellen auch dem Sozialkapital zu, da dadurch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe erkennbar werden kann (vgl. Bourdieu 1983:191). Als Hauptfaktoren bei der Produktion von sprachlichem Kapital nennt Bourdieu Familie und Bildungssystem (vgl. Bourdieu 2005:69). In den Interviews konnte ich jedoch noch weitere Faktoren identifizieren, die dabei eine zusätzliche Rolle spielten. Es stellte sich beispielsweise heraus, dass sowohl der Freundeskreis, als auch unterschiedliche Medien wie Zeitung, Fernsehen oder Musik dazu beitragen.

Bourdieu macht des Weiteren darauf aufmerksam, dass die verschiedenen Kapitalformen ineinander umgewandelt werden können. Dabei ist jedoch eine mehr oder weniger aufwändige „Transformationsarbeit“ notwendig. Manche Güter und Dienstleistungen sind relativ direkt und ohne Verzögerung durch ökonomisches Kapital erwerbbar, andere können jedoch nur auf Basis eines gewissen „sozialen Beziehungs- und Verpflichtungskapi-

tals“ (Bourdieu 1983:195) erlangt werden (vgl. ebda). Ökonomisches Kapital ist beispielsweise direkt in Geld umwandelbar, kulturelles und soziales Kapital sind jedoch nur unter bestimmten Umständen in ökonomisches Kapital transformierbar (vgl. ebda:185). Diese Umwandlungsprozesse verlangen meist einen hohen Aufwand an Zeit, Aufmerksamkeit und Mühe. Aus „ökonomischer“ Perspektive, so Bourdieu, mag dies als Verschwendung erscheinen, aus der Logik dieser Austauschformen heraus handelt es sich jedoch um Investitionen, die über kurz oder lang monetäre oder andere Profite versprechen und bringen (vgl. ebda:196f).

Die verschiedenen Kapitalarten unterscheiden sich auch in ihrer Übertragbarkeit, also in der Art, wie sie reproduziert werden können. Die Übertragung von kulturellem Kapital geschieht (wie schon erwähnt) kaum sichtbar, „heimlich“ und auch mit einem größeren Risiko des Gelingens (als bei ökonomischem Kapital) (vgl. ebda:197f). Hierbei spielt deshalb auch die Institutionalisierung und Objektivierung dieser Kapitalform eine entscheidende Rolle, wie Bourdieu betont:

„Um seine volle Wirksamkeit, zumindest auf dem Arbeitsmarkt, ausspielen zu können, bedarf das kulturelle Kapital deshalb in zunehmendem Maße der Bestätigung durch das Unterrichtssystem, also die Umwandlung in schulische Titel“ (Bourdieu 1983:198).

Umgelegt auf Sprachkompetenzen als Form des kulturellen Kapitals muss folglich angemerkt werden, dass auch hierbei der Erwerb von (schulischen) Titeln bedeutsam sein könnte. Der Wunsch eine solche offizielle Bestätigung der eigenen Sprachkenntnisse zu erlangen, lässt sich in den Interviews durchaus feststellen, worauf im empirischen Teil noch eingegangen werden wird.

Eine weitere wichtige Kapitalform, die (beispielsweise sprachliche) Machtverhältnisse mitbestimmt, ist die des symbolischen Kapitals. Symbolisches Kapital versteht Bourdieu als institutionalisierte oder nichtinstitutionalisierte Anerkennung durch eine soziale Gruppe. Inwieweit jemand gesellschaftlich anerkannt ist, hat Bourdieu zufolge Einfluss darauf, ob und wie jemand gehört wird (vgl. Bourdieu 2005:79). Diese Kapitalform existiert nicht eigenständig, sondern verleiht den anderen Kapitalarten zusätzlich Gewicht, kann jedoch auch das Gegenteil bewirken, wenn das Prestige gering ist. Wenn es sich beispielsweise um ein Feld handelt, in dem eine bestimmte Art von Kapital nicht oder kaum wertgeschätzt wird, kann es sogar zur Abwertung kommen (vgl. Mathé 2009:64).

Inwieweit eine Sprache oder sprachliche Praxis als Ressource eingesetzt werden kann, hängt also nicht zuletzt von dieser Form des Kapitals, dem Grad der Anerkennung, ab. Dass nicht jeder Sprache in jedem Kontext dieselbe Wertschätzung entgegengebracht wird, konnte schon in einigen Beispielen festgestellt werden. Es zeigt sich folglich, dass die Frage des Sprachprestiges keine zu unterschätzende Rolle einnimmt, weshalb hier nun auf diesen Aspekt eingegangen werden soll.

### **4.1.3. Sprachprestige**

Ein nützlicher und relevanter Begriff bei der Behandlung von Sprachkontakt und Minderheiten-Mehrheits-Beziehungen ist jener des Sprachprestiges. Das Prestige einer Sprache, „gibt Auskunft darüber, welchen Wert eine Sprache in einer Gesellschaft hat, insbesondere für das soziale Fortkommen“ (de Cillia 1998:122). Es handelt sich also um Wertigkeiten und die konkrete Bedeutung von Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft. Die Sprache, die in den meisten sozialen Bereichen vorherrscht, die dominante Sprache, besitzt meist auch mehr Prestige (vgl. ebda). Wie diese sprachlichen Hierarchisierungen in einem bestimmten Kontext aussehen und welche konkreten Auswirkungen sie für die SprecherInnen haben, kann von verschiedenen Faktoren abhängen. Dabei spielen etwa historisch-politische Entwicklungen, wirtschaftliche Verhältnisse, ideologische Wertungen oder der rechtliche Status von Sprachen eine Rolle. Sprachliche Wertigkeiten können verinnerlicht werden und so auch die individuellen sprachlichen Praktiken von Mitgliedern einer Gesellschaft prägen. Das kann sich dann beispielsweise zeigen, wenn Kinder vom muttersprachlichen Unterricht abgemeldet werden (vgl. Busch/Busch 2008:146).

Da Minderheitensprachen in den meisten Fällen weniger Prestige haben, kann dies sogar zur kompletten Ablehnung dieser Sprachen durch die SprecherInnen führen. Minderwertigkeitsgefühle aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Minderheit, werden so durch Überanpassung an die Mehrheit kompensiert. Dieses Phänomen der Entwicklung von der Zwei- zur Einsprachigkeit kann als Sprachverdrängung, Sprachverlagerung oder Sprachwechsel bezeichnet werden. Im Extremfall kann es auch bei einer brutal erzwungenen Assimilation zum Aussterben einer Sprache kommen, was als Linguazid bzw. Linguizid, einer Form des Sprachtods, bezeichnet wird. Jedoch führt nicht jede Koexistenz von Mehrheits- und Minderheitensprachen zu solchen Entwicklungen. Wird eine bilinguale Situation aufrechterhalten, spricht man von Sprachbewahrung bzw. Sprachloyalität (vgl. de Cillia 1998:122f).

Sprachprestige und Wertungen in Bezug auf Sprachen haben in Folge auch Auswirkungen darauf, wie Zwei- oder Mehrsprachigkeit in einer Gesellschaft bewertet werden. Mehrsprachigkeit wird nicht an sich negativ beurteilt. Dabei spielen vielmehr Sprachwertungen eine Rolle. Während Türkisch nicht als „Weltsprache“ angesehen wird, genießen Englisch und Französisch ein ganz anderes Prestige. Das bedeutet in Folge, dass Mehrsprachigkeit nicht gleich Mehrsprachigkeit, ja auch Einsprachigkeit nicht gleich Einsprachigkeit ist. Es ist also von den Sprachen abhängig, mit welchem Wert das Sprachvermögen versehen wird (vgl. Dirim/Mecheril 2010:109f). Werden vorhandene sprachliche Kompetenzen nicht mit Prestige und Anerkennung versehen, ist dies meist auch mit Diskriminierung und Disqualifizierung verbunden:

„Disqualification means that the migrant’s skills are unrecognised in the host country. If for example, she speaks four African languages, that is usually not an asset in the British labour market” (Eriksen 2002:132).

In diesem Beispiel geht es also um sprachliche Kompetenzen, die zwar das Potenzial zur Ressource haben, denen allerdings kein Wert zugesprochen wird, weshalb sie in der Praxis nicht als Ressourcen genutzt werden können.

In der Literatur wird jedoch auch auf eine Entwicklung hingewiesen, die als „verstecktes“ Prestige bezeichnet wird. Peter Auer und İnci Dirim konnten im Rahmen eines Forschungsprojektes in verschiedenen Stadtteilen Hamburgs feststellen, dass nicht nur Personen türkischer Herkunft Türkisch bzw. türkische Elemente in die Sprachpraxis einfließen lassen. Mehrsprachige Praxis wird dabei von Menschen, die in sprachlich heterogenen Kontexten aufwachsen, durchaus als normal empfunden. Es wird auch von Fällen berichtet, wo Türkisch als berufliche Ressource aufgefasst wird, was Fürstenau, wie bereits besprochen, ebenfalls aufzeigen konnte. Sowohl Dirim und Auer, als auch Fürstenau schließen nicht aus, dass andere Sprachen ebenfalls über ein solches „verstecktes“ Prestige verfügen, wofür sich in den Daten auch Hinweise finden lassen. Fürstenau berichtet etwa von FreundInnen der Befragten, die von ihnen Portugiesisch gelernt haben (vgl. Fürstenau 2004:57f). Die spezifischen Bewertungen von Sprachen hängen also auch von den Bereichen ab, in denen sie vorkommen. Ben Rampton geht in einer Studie beispielsweise auf die Kontexte der Schule, der Jugendkultur (z.B. Popmusik) und des informellen Freizeitverhaltens ein und zeigt auf, dass die Wertigkeiten von „Minderheitensprachen“ in diesen durchaus verschieden sein können (vgl. Rampton 1995:309f).

## 4.2. Sprache(n) und Mehrsprachigkeit als Stigma

Als zweiter Teil meiner Fragestellung soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit man Sprache(n) bzw. Mehrsprachigkeit als Stigma bezeichnen kann und welche Hinweise darauf in Literatur und Forschung zu finden sind.

„Stigma“ lässt sich mit Begriffen wie „Abweichung“ und deren „Kennzeichnung“ oder „Markierung“ in Zusammenhang bringen. Von einem Stigma spricht man beispielsweise, wenn eine Person über eine Eigenschaft verfügt, die deren Akzeptanz bei anderen gefährden könnte. Stigmatisierte Personen sind daher Menschen, die als Ziele für Vorurteile, Stereotypisierungen und Diskriminierung gelten. Ein wichtiger Aspekt in Bezug auf Stigmatisierung ist deren relationaler Charakter. Eine Eigenschaft kann nur stigmatisierend sein, wenn sie im Verhältnis zu einer anderen Eigenschaft steht, die als „gewöhnlicher“ und „akzeptabler“ verstanden wird. Dabei gilt es zu betonen, dass die Grenzen zwischen der „Norm“ bzw. dem als „normal“ Verstandenen und der „Abweichung“ sozial konstruiert werden und mit symbolischer Bedeutung aufgeladen sind (vgl. Jones 1996:844, Swim/Hyers 2001:15112). Als „Stigma“ kann folglich ein symbolisch aufgeladenes Charakteristikum bezeichnet werden, das Menschen in einer bestimmten Beziehungskonstellation (also in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext) als von der Norm abweichend, als „anders“ oder „fremd“ markiert. Die Frage, die sich in Bezug auf meine Arbeit in erster Linie stellt, ist, ob Mehrsprachigkeit bzw. Sprache(n) im Allgemeinen als etwas aufgefasst werden kann/können, das Personen als „fremd“ oder „anders“ markiert.

### 4.2.1. Sprache(n)/Mehrsprachigkeit als „Marker“ für „Fremd-“/„Anders-Sein“

Hinweise darauf, dass Sprachen, sprachliche Elemente oder Sprachpraktiken „Anders-Sein“ markieren und als Unterscheidungsmerkmal dienen, können beispielsweise in Studien von Gal gefunden werden. In einer dieser Forschungen in den 70ern setzte sie sich mit der ungarisch-sprachigen Minderheit in der österreichischen Gemeinde Oberwart auseinander. Zur Kommunikation nutzten die BewohnerInnen dort „linguistic forms historically identifiable as Hungarian“ (Gal 2006:18), besuchten allerdings deutschsprachige Schulen. Bei Besuchen in Ungarn verwendeten sie jedoch nicht Ungarisch (eine Sprache, die sie fließend beherrschten und in Oberwart durchaus sprachen), sondern sprachen nur Deutsch mit den Ungarn. Gal konnte feststellen, dass dies so war, weil deren lokale Form

des Ungarischen in Ungarn ausgelacht wurde. Aussprache und Lexik wurden der Vergangenheit zugeordnet (Gal spricht hierbei von „indexes of the past“), die Personen aus Oberwart klangen also „alt(modisch)“, wurden als dumm und zurückgeblieben, als das Gegenteil von „modern“ wahrgenommen. Räumliche und politische Distanz wurde somit als zeitliche Distanz „gehört“. Ein ähnliches Phänomen konnte Gal in Bezug auf ArbeitsmigrantInnen in Deutschland beobachten, die Angehörige einer deutschsprachigen Minderheit in Ungarn waren. Auch deren Sprache wurde als „fremd“ und „zurückgeblieben“ wahrgenommen (vgl. ebda:18f). Sprache kann hier also als Stigma verstanden werden, sie weist auf etwas hin, versieht die SprecherInnen mit einem bestimmten „Siegel“. Von ähnlichen Reaktionen auf die Verwendung der „Erstsprache“ erzählten teilweise auch meine InterviewpartnerInnen, worauf im empirischen Teil (Kapitel 6.2.2) kurz eingegangen wird. An Gals Beispielen wird des Weiteren ersichtlich, dass Sprache nicht gleich Sprache ist. Das Ungarisch, das die einen sprechen, ist nicht das Ungarisch, das die anderen sprechen.

In der Literatur findet sich in Bezug auf die Kennzeichnung von als „anders“ geltenden Sprachpraxen der Terminus „markedness“. Eine „markierte Sprache“ („marked language“) wird mit sprachlichen Strukturen oder Praktiken beschrieben, die sich von der Norm unterscheiden. Identitäten und Praktiken, die anerkannt sind und mehr Macht haben als andere, werden als „unmarkiert“ bezeichnet. Dabei handelt es sich um Sprachvarietäten, die mit privilegierten und einflussreichen Gruppen assoziiert werden. Sie werden nicht als „anders“ wahrgenommen, da sie als „akzentlos“ und „korrekt“, also „normal“ gelten. Abweichungen von diesem idealen Standard hingegen (egal ob dies durch soziale, kulturelle oder regionale Zugehörigkeiten bedingt ist) erscheinen als markiert und weniger wünschenswert (vgl. Bailey 2007:261, Bucholtz/Hall 2004:372). In diesem Zusammenhang kann beispielsweise auf die schon erwähnte Studie von Urciuoli hingewiesen werden, die sich mit den Gesetzmäßigkeiten des „Markiert-Seins“ unter Puerto RicanerInnen in New York beschäftigt. Diese konnte er in Bezug auf die Stigmatisierung von Sprachvarietäten sowohl im Englischen als auch im Spanischen feststellen. „Markedness“ meint allerdings nicht nur eine Markierung von Unterschieden, sondern weist ebenso auf die Hierarchisierungen hin, die damit einhergehen. Denn „differences“ werden als Abweichungen von einer Norm sozial evaluiert und häufig beispielsweise als Fehlleistung verstanden, einen impliziten oder expliziten Standard zu erreichen. Als solche werden sie in Folge auch zur Legitimierung von sozialen Ungleichheiten herangezogen (vgl. Bu-

choltz/Hall 2004:372f). In Kontexten, die Differenzen nicht tolerieren, kann Sprache also, wenn sie sich von jener der unmarkierten Gruppe (mit anderen Worten: der „Mehrheit“) unterscheidet, zur Unterdrückung und Diskriminierung herangezogen werden (vgl. Blommaert/Verschueren 1998:202).

Es zeigt sich also, dass Sprachen und Sprachpraktiken Grenzen markieren, aber auch ziehen können. Anhand und aufgrund der sprachlichen Produktion werden so Unterschiede zwischen Norm und Abweichung, dem „Fremden“ oder „Anderen“ festgemacht. Bailey weist diesbezüglich darauf hin, dass dabei dieselben Prozesse angewandt werden, die auch in Bezug auf soziale Grenzen festzustellen sind. Er bezieht sich dabei auf Barths Konzept der „boundaries“. Identitäten konstituieren sich, so Barth, durch Grenzziehungen, die zwischen Gruppen stattfinden. In diesem Prozess sind vor allem Selbst- und Fremdzuschreibungsprozesse bedeutsam. Diesen liegen jedoch nicht immer objektive Unterschiede und Ähnlichkeiten zugrunde. Während beispielsweise manche Facetten von AkteurInnen als Signale oder Symbole von Differenzen wahrgenommen werden, werden andere ignoriert oder verleugnet. Dieselben Prozesse, so meint Bailey, können auch auf Sprechweisen übertragen werden. Was als sozial bedeutsame Opposition unter sprachlichen Formen gilt, sei letztlich als subjektiv, veränderlich und ideologisch durchzogen zu verstehen (vgl. Bailey 2007:258f).

In den oben genannten Beispielen war vor allem von bestimmten sprachlichen Elementen, Akzenten und Sprachpraktiken innerhalb einer als Einheit gedachten Sprache die Rede. Doch als solche Opposition ist auch jene zwischen Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit zu nennen. Aus einer einsprachigen Norm heraus erscheint Mehrsprachigkeit als Abweichung von dieser Norm, als „anders“. Bilingualismus und mehrsprachige Sprachverwendung können daher als markierte Formen des Sprechens bezeichnet werden. Bailey merkt diesbezüglich an, dass dies ebenso für den Bereich der Forschung gilt. Selbst in sozial und politisch orientierten Disziplinen wie der Anthropologie sei dies festzustellen. In Bezug auf Code-Switching beispielsweise werde immer wieder gefragt, warum es zu einer solchen Form der Sprachverwendung kommt („Why do they do that?“). Monolingualismus hingegen wird als unmarkierte Norm gesehen und muss nicht erklärt werden (vgl. ebda:262).

Die Grenze zwischen Ein- und Mehrsprachigkeit ist jedoch nicht aus jeder Perspektive so absolut zu sehen, wie an folgender Aussage deutlich wird:

„To the monolingual majorities in the US and most of Western Europe, monolingualism is an emblem of citizenship and belonging, and any language alternation is an exercise in distinctiveness. To a bilingual child of international migrants, however, code-switching in intragroup peer interaction may not commonly be perceived by members as very distinct from speaking to such peers without alternation" (Bailey 2007:259).

Bailey zeigt hier auf, dass für mehrsprachige Personen die Unterscheidung und Unvereinbarkeit von einsprachigem und mehrsprachigem Sprechen nicht zutrifft. Für einsprachige Mehrheiten hingegen ist Mehrsprachigkeit alles andere als „normal“ und hier werden auch Gründe angesprochen, warum dies so ist. Einsprachigkeit ist eng verbunden mit Vorstellungen von Nation und Zugehörigkeit, worauf im Folgenden genauer eingegangen wird.

#### **4.2.1.1. *Sprache und Nation – Einsprachigkeit als Norm***

Die Entwicklung von Nationen im 19. Jahrhundert in Europa hat die Vorstellungen von Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit nachhaltig geprägt. In den Debatten jener Epoche wurde häufig mit einer „natürlichen“ Verbindung zwischen einem Menschen, seinem Staat und dessen Sprache argumentiert. Man meinte, eine gemeinsame Sprache sei besser für die Gesellschaft, auch für das einzelne Individuum. Zweisprachigkeit sei höchstens ein Vorteil für die Arbeit von DolmetscherInnen oder für grenzüberschreitende Geschäftsbeziehungen, generell jedoch von Nachteil, ja sogar eine Gefahr für die Entwicklung des Kindes. Nach dem sich entwickelnden Konzept von Nationen gehörte die Einsprachigkeit außerdem zu den Kerncharakteristika von Nationen und die Sprache der Menschen wurde mit der Bedeutung des Bekenntnisses zu einem Staat gleichgesetzt. Das bedeutete in Folge auch, dass der „richtige“ Sprachgebrauch etwas über die Solidarität mit der Gemeinschaft aussagt – so die Vorstellung (vgl. Gogolin 2009:15-17).

Diese enge Koppelung von Nationen und Sprachen macht deutlich, warum der Prozess der Nationenbildung (mithilfe einer entsprechenden Sprachenpolitik) meist mit einer Unterdrückung von Minderheitensprachen einhergeht (vgl. de Cillia 1998:56). Vorkommen und Umgang mit den Sprachen in einem Land hängen dabei eng mit dessen Selbstbild zusammen:

„Das Ausmaß, in dem ein Staat die Muttersprachen ‚seiner‘ Minderheiten fördert, deren Gebrauch einschränkt oder gar gänzlich verbietet, kann uns somit etwas über das Selbstverständnis der betreffenden Nation mitteilen“ (Sunier 2002:141).

Neben der Vorstellung von Nationalstaaten als etwas Homogenes kann die Industrialisierung als weiterer Faktor für die Entstehung eines monolingualen Habitus genannt werden. Diese machte eine sprachliche und kulturelle Vereinheitlichung für die Mobilisierung der arbeitenden Bevölkerung notwendig, wobei die Schule als Homogenisierungsinstitution eine wichtige Rolle spielte (vgl. Binder 2002:161f). Diese zentrale Funktion der Schule im Prozess der Nationenbildung und der Durchsetzung einer Nationalsprache (und somit einer einsprachigen Norm) wird in der Literatur immer wieder betont (vgl. z.B. Bourdieu 2005, Dirim/Mecheril 2010). Deren Aufgabe war es demnach unter anderem, sprachliche Unterschiede in einer polyethnischen Bevölkerung zu überwinden. Unterschiede in den Sprechweisen der SchülerInnen wurden bestätigt und in soziale Unterschiede umgewandelt. Diesbezüglich nicht unwichtig ist, dass sich die in dieser Zeit entstehende Bildungssprache von der alltäglichen Sprechweise der SchülerInnen generell unterschied und sich eher an der Schriftsprache orientierte. Von den Kindern wurde jedoch (und wird auch heute) bereits eine differenzierte Sprechweise vorausgesetzt und der Unterricht in dieser gestaltet. Problematisch dabei ist, dass sich diese Unterschiede in weiterer Folge zu Differenzen und Identitäten verfestigen (vgl. Dirim/Mecheril 2010:107f).

Die Wahrnehmung von Einsprachigkeit als Norm und Mehrsprachigkeit als Abweichung bzw. Problem hängt also eng mit der Vorstellung von Nationen zusammen. Dadurch wurde sprachliche Vereinheitlichung legitimiert und Monolingualität ideologisch besetzt. Mehrsprachigkeit wurde und wird dabei als Gefahr für den Nationalstaat aufgefasst (vgl. Dirim/Mecheril 2010:105-108). Dies wird auch an Aussagen von VertreterInnen des Staates deutlich, wie beispielsweise jener eines Beraters des österreichischen Verteidigungsministers im März 2004. Er sorgte für Aufregung, weil er den Türkischunterricht für Kinder von MigrantInnen an österreichischen Schulen als Bedrohung der nationalen Sicherheit darstellte und dessen Abschaffung forderte (vgl. Brizic 2009:139).

Ironischerweise, so merkt Gal in Bezug auf die Thematik von Sprache und Nation an, gab es (entgegen aller Bestrebungen und Vorstellungen) nie eine solche Homologie zwischen Nation, Staat und Sprache, weder in Europa noch woanders. Es handle sich dabei vielmehr um ein vielfach verwobenes und besonderes mächtiges Ideal. Sie bezeichnet diese Annahme daher als Ideologie, eine Sichtweise auf die beobachtbare Welt, die Phänomene, die dieser nicht entsprechen, ausblendet (vgl. Gal 2006:15).

#### 4.2.1.2. *Sprache(n), Differenzierungen und Zugehörigkeiten*

In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass die Wahl der Sprache je nachdem entweder als Weigerung an oder Bereitschaft zu einer gesellschaftlichen Teilhabe gewertet wird (vgl. Sunier 2002:160, Yildiz 2004:150). Bestrebungen zur Erhaltung der „sprachlichen Ordnung“ in Nationalstaaten sind, so zeigt sich, vor dem Hintergrund der Vorstellungen über Sprache und Nation zu verstehen. Debatten rund um Sprachenrechte, an ein Aufenthaltsrecht gekoppelte Deutschprüfungen, „Deutschsprechgebote“ in Schulen usw. lassen sich genau in diesen „Kampf“ einordnen, der letztlich ein „Kampf um Macht“ ist. Dirim und Mecheril erklären diesbezüglich:

„In der Auseinandersetzung um Sprache geht es um mehr als bloß ‚technische‘ Fragen. Es geht in einem sehr grundsätzlichen Sinne um Zugehörigkeiten und Identitäten. Im Disput über die Sprache(n), die als legitime Sprache(n) der Migrationsgesellschaft gilt (gelten), artikuliert sich ein Kampf um Zugehörigkeiten: Wer gehört zu ‚uns‘? Aber noch viel mehr: Wer sind ‚wir‘? Sind ‚wir‘ auch die, die in erster Linie Russisch sprechen? Sind ‚wir‘ auch die, die Deutsch-Türkisch sprechen?“ (Dirim/Mecheril 2010:105)

Sprachliche Praktiken und Zuschreibungen aufgrund von Sprache sind folglich eng in Prozesse zur Unterscheidung von „Wir“ und „die Anderen“ eingebunden. Sprachenpolitik hat somit stets mit Fragen der gesellschaftlichen In- und Exklusion zu tun (vgl. Busch/Busch 2008:148). Mecheril und Rigelsky verwenden diesbezüglich die Bezeichnung „natio-ethno-kulturelles Wir“ und „Nicht-Wir“<sup>10</sup>, was die Fragen „wer sind wir?“ und „wer gehört zu uns?“ auf den Punkt bringt und zusätzlich die Kriterien zur Konstruktion einer „Wir“- und einer „Nicht-Wir“-Gruppe anführt. Die Autoren weisen darauf hin, dass zur Erhaltung der Vorstellung eines „nationalen Wir“ bestimmte Vorstellungspraxen notwendig sind. Dazu zählen sie beispielsweise nationale (Sport-)Wettbewerbe, Medienberichte oder auch den Geschichtsunterricht. In all diesen Bereichen wird ein „Wir“ erschaffen und reproduziert. Durch verschiedene Prozesse des Infragestellens der nationalen Grenze hingegen, die nicht nur mit Migration zusammenhängen, kommt es zu einer Krise dieser Imagination. Als Reaktion auf diese Art von „Sinnkrise“ kommt, so Mecheril und Rigelsky, das von ihnen so bezeichnete „Ausländerdispositiv“ zum Tragen. Darunter verstehen sie ein „Bündel von Vorkehrungen, Maßnahmen und Interpretationsformen“, die das Ziel haben „die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem Wir und Nicht-Wir

---

<sup>10</sup> In der Literatur wird meist von „den Anderen“ gesprochen um Differenzierungen anzusprechen. Mecheril und Rigelsky wählen die Bezeichnung „Nicht-Wir“ vermutlich um deren ausgrenzenden und gleichzeitig relationalen Charakter stärker zu betonen. In der vorliegenden Arbeit verwende ich beide Ausdrücke um auf die Praxis des Unterscheidens und das Konstruieren von Zugehörigkeiten hinzuweisen.

plausibel, akzeptabel, selbstverständlich und legitim zu machen“ (Mecheril/Rigelsky 2007:66). Es kommt dabei einerseits zur Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem Wir und Nicht-Wir, und andererseits durch institutionalisierte und systematisch differentielle Behandlungsweisen gleich zur sozialen Verwirklichung dieser definierten Differenz. Charakteristisch ist des Weiteren, dass diese Differenzierungen und Praktiken als legitim ausgegeben werden. Das Dispositiv dient somit zur Beantwortung der Unsicherheiten darüber, wer „wir“ sind, wer „wir“ nicht sind und wer „sie“ sind sowie der Legitimierung der daraus folgenden (materiellen und symbolischen) ungleichen Behandlung (vgl. ebda:66-68).

Vor dem Hintergrund dieser Prozesse wird deutlich, was es bedeutet und welche Konsequenzen es haben kann durch die eigene Sprachpraxis „markiert“ zu sein. Letztlich hängt damit die Frage zusammen, ob man „dazugehört“ bzw. vielmehr ob man „dazu gezählt wird“ oder nicht. Denn dies hat schlussendlich auch damit zu tun, wie man in einer Gesellschaft behandelt wird. Welche Konsequenzen diese Behandlung für die betroffenen Personen im Konkreten hat oder haben kann, wird im Folgenden kurz dargestellt.

#### **4.2.2. Mögliche Folgen von Stigmatisierungen in Bezug auf Sprache**

Wie drückt sich Stigmatisierung jedoch in den Erfahrungen von mehrsprachigen Personen aus, welche Auswirkungen und Folgen werden in der Literatur erwähnt?

Diesbezüglich findet sich beispielsweise der Hinweis darauf, dass Vorstellungen davon, welchen Sprachen welche positiven oder negativen Eigenschaften und Zugehörigkeiten zugeschrieben werden, verinnerlicht werden können. Dies hat weiterführend Konsequenzen für die persönliche sprachliche Praxis und kann zu Entscheidungen wie beispielsweise der Anmeldung oder Nichtanmeldung von Kindern zum muttersprachlichen Unterricht führen (vgl. Busch/Busch 2008:145f). Aus der erwähnten Studie von Binder (siehe Kapitel 4.1) an Wiener und niederösterreichischen Schulen geht beispielsweise hervor, dass es zur Verleugnung der Herkunft und Sprachkenntnisse kommen kann und sich manche SchülerInnen auch schämen, Ausdrücke in ihrer Muttersprache zu nennen, wenn sie danach gefragt werden (vgl. Binder 2002:164f). Busch und Busch geben in einem Band über *Multilingual leben in Österreich* (2008) die Schilderung einer Bibliothekarin der Städtischen Bücherei in Wien wider, die davon erzählt, wie BesucherInnen der Bibliothek Identitäten und Zugehörigkeiten versuchen zu verstecken: „Die bemühen sich Deutsch zu sprechen. Wenn ich denen türkisch was sage, so haben die Angst“ (zit. nach Busch/Busch

2008:117). Die Folgen von Stigmatisierung können jedoch noch über ein Verheimlichen hinausgehen. Darauf weist Eriksen am Beispiel der Sami in Norwegen hin. Er beschreibt deren Identität als stigmatisierte Identität. Als Sami erkannt zu werden bedeute weniger wert zu sein. Eriksen stellte fest, dass die Sami selbst die dominante Sicht teilen und sich weigern ihren Kindern Sami (die Sprache) weiterzugeben. Ein solches Verhalten sei charakteristisch für machtlose Gruppen in polyethnischen Kontexten, so Eriksen (vgl. Eriksen 2002:30). Hierbei kann also die Aufgabe der eigenen Sprache, die Weigerung diese an die nächste Generation weiterzugeben als Folge von Stigmatisierung festgestellt werden. Auf dieses Phänomen geht auch Brizić ein, die sich mit der Bildungssituation und dem Spracherwerb von mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich auseinandersetzt. In Bezug auf das Phänomen des „Sprachtods“ meint sie in einem Interview mit der Zeitung *Der Standard*:

„Sprachtod‘ ist, wenn Sprache auf die eine oder andere Weise verlorengeht. Das ist immer schon passiert. Wenn das Sprechen einer Sprache jedoch mit Angst verbunden ist – nach dem Motto: Wenn ich das spreche, passiert etwas Negatives -, dann handelt es sich um aktives Verlernen, Sich-selbst-Zurückstellen, eine Verlernen-Erfahrung“ (Brizić in *Der Standard* am 2.3.2011:14).

Aus diesem Zitat gehen zwei Aspekte hervor. Einerseits der „markierende Charakter“ von Sprachen („wenn ich das spreche“) und andererseits die strategische (nicht gleichbedeutend mit „vollkommen freie“) Entscheidung von sozialen AkteurInnen dies und die damit einhergehenden negativen Konsequenzen zu verhindern. In Bezug auf dieses Verhalten stellt Brizić Unterschiede zwischen Sprachen und deren SprecherInnen fest. Prestigeträchtigere Sprachen wie etwa Englisch, Französisch oder Italienisch, auch Slowenisch, werden viel häufiger weitergegeben als stigmatisierte Sprachen und Dialekte wie ländliches Türkisch oder Romanes (vgl. Brizić in *Der Standard* am 2.3.2011:14). Diese verschwinden schneller, so Brizić, weil sich deren SprecherInnen „dafür schämen“ (ebda).

Es kann jedoch auch zur gegenteiligen Entwicklung kommen. Die Erfahrung von politischer und sozialer Diskriminierung kann zu einer positiven Besetzung der „Merkmale“ führen, aufgrund derer Menschen stigmatisiert werden. Man kann diesbezüglich von einer Abwehrstrategie von Gruppen sprechen, die sozial bedeutsam gewordene Differenzen zu einer Basis für eine kollektiv verfasste Identität machen. Dazu zählen beispielsweise „neue soziale Bewegungen“ (wie etwa Bewegungen ethnischer und sprachlicher Minderheiten oder auch Frauenbewegungen) seit den 70ern, die zum Ziel haben ihre sozialen und politischen Möglichkeiten auszuweiten (vgl. Çinar et al. 2000:151).

### 4.3. Zusammenfassung

Auf Basis der vorgestellten Literatur können zusammenfassend nun erste Aussagen in Bezug auf die Frage gemacht werden, ob Mehrsprachigkeit und damit verbundene Sprachkenntnisse als Ressource oder Stigma verstanden werden können.

In Bezug auf die Auffassung von Mehrsprachigkeit als Ressource hat sich gezeigt, dass das Beherrschen mehrerer Sprachen als nützlich und positiv aufgefasst werden kann, manchen Sprachen dabei jedoch mehr Nutzen zugesprochen wird als anderen, was auch kontextabhängig ist. Als Einsatzbereiche der Ressource „Mehrsprachigkeit“ können die Ergebnisse der Studie von Fürstenau (2004) genannt werden. Sie identifizierte im Zuge dieser die Bereiche „Sprachberufe“, „Internationalisierung“ und „multikulturelle Gesellschaft“ und stellt Mehrsprachigkeit außerdem als Potenzial für transnationale Lebensentwürfe von jungen Erwachsenen mit „Migrationshintergrund“ dar. Des Weiteren wurde das Konzept der „cultural brokers“ erwähnt, das sich auf die durch migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ermöglichte Chancen, als VermittlerInnen tätig zu sein, beziehen lässt. Außerdem wurden die verschiedenen Kapitalformen von Bourdieu vorgestellt, welche zur Differenzierung in unterschiedliche Arten von Ressourcen hilfreich sein können.

Im Zusammenhang mit der Überlegung, ob Mehrsprachigkeit auch als Stigma verstanden werden kann, wurde auf den Aspekt der „markedness“ eingegangen, womit die Markierung und Hierarchisierung von sozial als bedeutsam erachteten Unterschieden gemeint ist. Durch die im Prozess der Bildung von Nationen vollzogene Etablierung von Einsprachigkeit als Norm wurde Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Sprechpraxis, so wird in der Literatur dargestellt, zu einer markierten Form des Sprechens und somit zur Abweichung von dieser Norm. Vorstellungen rund um Nation und Sprache bewirken außerdem ein Verständnis, das eine enge Bindung zwischen der Wahl einer Sprache und der Bereitschaft oder Weigerung zur gesellschaftlichen Teilhabe sieht. So wird Sprache zu einem Kriterium in Bezug auf die Frage von Zugehörigkeiten sowie bei der Unterscheidung zwischen einem „Wir“ und „den Anderen“. Durch sprachliche Praxis „markiert“ zu sein kann letztlich also den Ausschlag dafür geben, ob man „dazugehört“ oder nicht.

Die in diesem Kapitel präsentierten Erkenntnisse werden im Anschluss an die Auswertung der Interviews wieder aufgegriffen und mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung vergleichend zusammengeführt (Kapitel 6.4).

## **5. Empirische Untersuchung**

In den folgenden Kapiteln steht die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte empirische Untersuchung im Zentrum, anhand derer auch die Forschungsfragen beantwortet werden. Vor der konkreten Analyse der Interviews möchte ich jedoch noch die Beschreibung der Forschung und des methodischen Zugangs (Kapitel 5.1) sowie die Vorstellung der InterviewpartnerInnen (Kapitel 5.2) durchführen.

### **5.1. Methodischer Zugang und Beschreibung der Forschung**

Im Folgenden soll im Sinne von Transparenz und Nachvollziehbarkeit kurz beschrieben werden, wie bei der Durchführung der empirischen Forschung vorgegangen wurde und welche methodischen Entscheidungen getroffen wurden.

Wichtig dabei war mir, wie auch die Formulierung der Fragestellung verlangte, die Sichtweisen der Beforschten darzustellen. Diese Herangehensweise sehe ich auch als zentrales Ziel der Anthropologie, wie schon Malinowski formulierte: „to grasp the native’s point of view, his relations to life, to realize *his* vision of *his* world“ (Malinowski 1922, zit. nach Duranti 1999:215, Hervorhebung im Original). Um Einblick in die Perspektiven der Zielgruppe zu erlangen wurde die Methode der qualitativen Einzelinterviews gewählt. Aus den Argumentationen und persönlichen Erfahrungen der InterviewpartnerInnen heraus sollte ein Bild der Situation entstehen, in der sich ihre Beziehung zu ihren Sprachen und ihrer Mehrsprachigkeit entwickelt und in der sie ihr Leben gestalten. Dabei wurde von Anfang an nicht auf Repräsentativität abgezielt. Vielmehr standen die subjektiven Wahrnehmungen und Lebensweisen der Befragten im Zentrum. Auf Basis der schon vorgestellten theoretischen Konzepte (siehe Kapitel 2.2) wird davon ausgegangen, dass Subjekte durch die Erfahrungen, die sie sammeln, über einen „Sinn für die sprachliche ‚Platzierung‘“ (Bourdieu 2005:90) verfügen und ihre Erzählungen so durchaus

Schlüsse auf gesellschaftliche Kontexte und Strukturen ermöglichen. Fürstenau argumentiert beziehungsweise auf Bourdieu ähnlich:

„Als Angehörige einer sprachlichen Minderheit haben die Befragten Erfahrungen mit der Bewertung 'illegitimer Sprachpraxis'; als soziale Akteurinnen und Akteure sind sie mit einem ‚praktischen Sinn‘ ausgestattet, der nach Bourdieu immer auch ‚vorweggenommene Anpassung an die Erfordernisse eines Feldes‘ ist" (Fürstenau 2004:120).

Ziel der Forschung war es folglich jene Erfahrungen und Erklärungen aus den Erzählungen der InterviewpartnerInnen „herauszufiltern“, die diese „sprachlichen Platzierungen“ und die Haltung gegenüber der eigenen Mehrsprachigkeit betreffen.

Es sollten dabei nicht Aussagen über eine bestimmte Gruppe und deren Sprachverhalten gemacht werden, sondern über die Situation von mehrsprachigen Menschen in einer Gesellschaft, die Einsprachigkeit als „Normalität“ versteht. Aus diesem Grunde wurden nicht Personen mit denselben „Erstsprachen“ interviewt, sondern drei „Sprachkombinationen“ ausgewählt: Serbisch-Deutsch, Spanisch-Deutsch und Türkisch-Deutsch. Die Kombinationen mit Türkisch und Serbisch sind darin begründet, dass es sich dabei um die größten in Österreich lebenden Gruppen mit anderen „Erstsprachen“ als Deutsch (im Kontext von Migration) handelt (vgl. Statistik Austria 2010:25) und diese Sprachen somit als „klassische MigrantInnensprachen“ bezeichnet werden können. Eine Auseinandersetzung mit den Einstellungen dieser gegenüber ihrer Mehrsprachigkeit erschien mir deshalb besonders relevant. Spanisch-deutschsprachige InterviewpartnerInnen wurden im Sinne eines „Kontrasts“ ausgewählt, da basierend auf den Hinweisen aus der Literatur (vgl. z.B. Binder 2002:178) davon auszugehen war, dass Spanisch in Österreich ein anderes Prestige hat und auch weniger als „MigrantInnensprache“ gesehen wird.

Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen (folgend auch IPs) wurde wie schon erwähnt weder Repräsentativität noch breite Streuung angestrebt, vielmehr sollten die Interviews – angelehnt an das theoretische Sampling nach Strauss/Glaser (1967/1998, angeführt in Flick 2009:159) – einen zu erhaltenden Gehalt an Neuem für meine Untersuchung versprechen. Wichtig war vor allem, dass die gesuchten Personen das notwendige Wissen und die notwendige Erfahrung in Bezug auf meine Forschungsfrage mitbrachten, was Morse (1998, angeführt in Flick 2009:166) als Kriterien für einen „guten Informanten“ bezeichnet. Dies war im Grunde gegeben, wenn sie der Definition der Zielgruppe meiner Forschung entsprachen: Es sollte sich dabei um mehrsprachig sozialisierte Mitglieder einer MigrantInnengruppe in Österreich handeln, ImmigrantInnen der „zweiten Generation“, die in Österreich geboren wurden und/oder ihre Schullaufbahn in Österreich absol-

viert haben. Um eine bessere Vergleichbarkeit zu erzielen sollten die Interviewten außerdem eine ähnliche Bildungslaufbahn durchlaufen haben, da der Fokus nicht auf die Unterschiede, die durch die Bildungswege entstehen, gerichtet war. Ich habe mich dabei, weil ich mir dadurch einen leichteren Zugang erwartete, für InterviewpartnerInnen mit Maturaabschluss entschieden. Ein Studium war ursprünglich kein Kriterium, hat sich schlussendlich jedoch als weitere Gemeinsamkeit meiner Stichprobe herauskristallisiert. Zentral war für mich die Auswahl der Altersgruppe der 19 bis 30 Jährigen. Die Befragten sollten volljährig sein und ihre Schullaufbahn bereits abgeschlossen haben. Der Grund hierfür lag in der Vermutung, dass in diesem Alter Fragen nach der eigenen Zukunft, beruflichen Perspektiven, Zielen und Wünschen, sowie eine Reflexion der eigenen Ressourcen (also möglicherweise auch sprachlicher Ressourcen) auftreten. Meine Vermutung fand ich später in einer Aussage von Fürstenau bestätigt. Sie weist darauf hin, dass hinsichtlich der schwierigen Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt die „Orientierungs- und Handlungsweisen, die Jugendliche zur Bewältigung dieser Lage entwickeln“, an Bedeutung gewinnen (vgl. Fürstenau 2004:13). Auch in meinen Daten bestätigte sich im Nachhinein die Relevanz dieser Altersgruppe. Ich konnte beispielsweise ein starkes Bewusstsein in Bezug auf die Veränderlichkeit von Einstellungen und Verhaltensweisen feststellen. Öfters wurde erwähnt, dass diese in der Schulzeit anders waren als heute. Einschneidende Ereignisse wie Studienbeginn oder Arbeitsbeginn stellten sich hierfür als zentral heraus. Die Jugendzeit wurde außerdem aus einer gewissen Distanz reflektiert, häufig sei damals anders empfunden worden als in der Gegenwart. Soweit ich durch meine Recherchen herausfinden konnte, gibt es zu dieser Altersgruppe außerdem weniger Literatur in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Sprachpraxis als zu jüngeren Personen.

Den Zugang zu den tatsächlichen InterviewpartnerInnen fand ich schließlich über E-Mail-Aussendungen, Aushänge an Sprach- und Universitätsinstituten, soziale Netzwerke im Internet (auch auf Seiten von „einschlägigen“ Gruppen, die dieselbe Zielgruppe hatten), über Bekannte usw. Wie sehr die konkreten Umstände und der Zugang schlussendlich Einfluss auf das Sampling haben, wird durch die Kriterien „Zeit haben“ und „bereit sein“, die Morse ebenfalls nennt, deutlich (vgl. Flick 2009:166). Problematisch war diesbezüglich genauso die klare Abgrenzung der Zielgruppe. Oft stand die Frage im Raum, inwieweit eine bestimmte Person auf die Kriterien zutraf oder wie „streng“ diese zu verfolgen waren. Es ergab sich beispielsweise die Frage, ob Personen gesucht wurden, die „Ser-

bisch“- oder „B/K/S“-sprachig<sup>11</sup> waren (denn auch, wenn man „Serbisch“ ausschrieb, meldeten sich teilweise Personen, die sich als „B/K/S“-sprachig bezeichneten), andere Unklarheiten betrafen beispielsweise den Ankunftszeitpunkt in Österreich, die Erstsprachen der Eltern usw. Offensichtlich wurde außerdem, dass in die Zielgruppe fallende Personen nicht immer vollkommen eindeutig zuzuordnen waren, da doch durchaus unterschiedliche Geschichten hinter den Personen stehen. Selbst wenn man es versucht (und Zeit und Ressourcen sind dabei auf jeden Fall ernstzunehmende „Mitspieler“), sind Menschen, so mein Schluss, nicht so eindeutig und leicht „schubladisierbar“. Gemeinsam ist den IPs allerdings, und dies ist schließlich das Hauptkriterium, die Erfahrung der Mehrsprachigkeit, des mehrsprachig Aufwachsens in einer Gesellschaft, die sich als „einsprachig“ versteht. Um auf die Aussagen der Interviewten, und dadurch neu aufgeworfene Aspekte, reagieren zu können, wurden Interviews und Literaturrecherche auch aus den oben genannten Gründen parallel durchgeführt. Interviewfragen konnten so bedarfsweise abgeändert oder hinzugefügt werden.

Die Interviews erfolgten nach einem Leitfaden von Fragen, die sich auf verschiedene thematische Ebenen beziehen. Dabei wurde auf Biografisches, Sprachbiografisches und den eigenen Bezug zu Sprachen ebenso eingegangen, wie auf die sprachliche Praxis und Interaktion mit Familie, FreundInnen und Bekannten. Des Weiteren waren Erfahrungen im Bereich der Ausbildung und allgemeiner im größeren gesellschaftlichen Kontext („Erfahrungen mit ‚anderen‘“) Thema. Ein weiterer Fragenblock betraf den Aspekt „Zukunft“ und damit zusammenhängende Vorstellungen und Wünsche. Diese Gliederung sollte die verschiedenen Ebenen des sprachlichen Handelns und Einblicke in verschiedene Lebensbereiche ermöglichen, wobei ich mich lose an eine Gliederung von Brizić in Mikro- (Ebene des einzelnen Individuums), Meso- (familiäre Ebene) und Makroebene (gesellschaftlich-politische Ebene) orientierte (vgl. Brizić 2007:51,79ff), die sich diesbezüglich allerdings mit Faktoren des Spracherwerbs auseinandersetzt.

Der Interviewleitfaden<sup>12</sup> diente zur Orientierung und wurde je nach Erzählfluss der GesprächspartnerInnen flexibel eingesetzt. Diese Interviewform eignete sich besonders, da sie sich, so Uwe Flick, durch eine relativ offene Gestaltung der Interviewsituation auszeichnet, welche die Sichtweisen des befragten Subjekts zur Geltung bringt (vgl. Flick

---

<sup>11</sup> In der vorliegenden Arbeit verwende ich den Begriff „Serbisch“, wenn ich von der Sprache Serbiens spreche, „B/K/S“, wenn (ohne zu differenzieren) von den Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens die Rede ist. Die InterviewpartnerInnen selbst bezeichnen ihre Sprache als Serbisch (Ivana, Saša) bzw. Serbokroatisch (Saša).

<sup>12</sup> Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang.

2009:194). Der Interviewleitfaden wurde in einem Testinterview erprobt und anschließend teilweise überarbeitet. Die Interviews, die nun als Datenmaterial für diese Arbeit dienen, wurden schließlich im Zeitraum von März bis Mai 2011, größtenteils in Cafés in Wien, durchgeführt<sup>13</sup> und mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet.

Nach einer vollständigen Transkription der gesamten Interviews erfolgte die Auswertung in Anlehnung an das „Theoretische Kodieren“ (vgl. ebda:387-402), an das ich mich vor allem in Bezug auf die beiden Analyseschritte des offenen und axialen Kodierens hielt. Dabei arbeitete ich computerunterstützt mit dem Programm *atlas.ti*. Dieses Analyseverfahren erschien mir besonders passend, da dabei auf Beziehungen und Wechselwirkungen des Erzählten fokussiert wird und einzelne Phänomene dadurch stets im Kontext untersucht werden. Den für die Fragestellung relevanten Interviewpassagen wurden Codes zugeordnet, diese immer wieder überarbeitet, am Datenmaterial überprüft und miteinander in Beziehung gesetzt. Dabei wurden auch Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Interviews (bzw. teilweise auch interviewintern) festgehalten. Die für meine Frage zentralsten Kategorien werden im Analysekapitel (Kapitel 6) präsentiert und die Interviewstellen dazu vergleichend (und fallübergreifend) ausgewertet.

Abschließend ist noch anzumerken, dass es aufgrund der Fülle und Komplexität der Daten im Grunde keine Garantie darauf gibt, alles Relevante darin zu entdecken. Zur Überprüfung der Codes und aufgrund neu aufgetretener Aspekte habe ich die Kodierschritte mehrmals durchgeführt, eine erneute Analyse vermag es möglicherweise jedoch wiederum neue Zusammenhänge festzustellen. Bei den in der Arbeit vorgestellten Ergebnissen handelt es sich schlussendlich um „meinen Blick“ auf das Datenmaterial an einem gewissen Zeitpunkt. Ich habe die Forschung auf jeden Fall nach bestem Wissen und Gewissen, sowie mit kritischer Reflexion durchgeführt.

---

<sup>13</sup> Eine Auflistung der Interviews (inkl. Datum und Ort) befindet sich im Anhang.

## 5.2. Vorstellung der Interviewten und Beschreibung der Kontexte

Im Folgenden sollen die InterviewpartnerInnen besonders in Bezug auf ihre Sprachbiografie, sowie ihren Sprachgebrauch kurz vorgestellt und ein Überblick über deren Kontexte (Familiengeschichte, Bildungslaufbahn, Arbeitssituation etc.) gegeben werden<sup>14</sup>.

**Dinem** (19J.), geboren in Wien, sagt von sich selbst, dass sie zweisprachig aufgewachsen ist:

„die Muttersprache ist Türkisch, obwohl ich eigentlich Deutsch auch als... zu meiner Muttersprache zähl'. Weil ich ja auch Türkisch und Deutsch parallel gelernt hab'. Is' aber leider nicht so, zählt als Zweitsprache“ (Dinem 1:1)<sup>15</sup>.

Sie erzählt, dass sie als Kind die beiden Sprachen nicht wirklich habe unterscheiden können und sie gemischt verwendet habe. Mit der Zeit sei ihr dann klar geworden, dass das nicht alle so verstehen und heute mische sie nur, wenn das Gegenüber beide Sprachen beherrscht.

Die Basis der türkischen Sprache habe sie von ihren Verwandten gelernt, besonders den Eltern, die im Alter von 16 und 17 Jahren aus dem Westen der Türkei nach Wien gekommen sind und heute in einer Textilfabrik bei Wien arbeiten. Außerdem habe sie, wie sie meint, viel durch das türkische Fernsehen und von türkischer Musik gelernt (Wortschatz, Aussprache). In der Volksschule habe es einen türkischen Stützlehrer und in der vierten Schulstufe „sogar“ zwei Stunden Türkisch pro Woche gegeben, wo vieles „weiterging“. Trotzdem stellt Dinem in Bezug auf ihre Türkischkenntnisse fest:

„diese ganzen Sachen, die man eigentlich in der Schule lernt, dass ich das auf Türkisch gar nicht kann. Also da fehlt, fehlt mir einiges in dem Bereich“ (Dinem 1:13).

Deutsch habe sie in Kindergarten und Schule gelernt, teilweise auch von den Cousins ihres Vaters, die zum Zeitpunkt ihrer Geburt ungefähr 18, 19 Jahre alt waren. Mit diesen spreche sie auch heute Deutsch, außerdem versuche sie mit ihrer jüngsten Schwester eher Deutsch zu sprechen, damit diese auch zweisprachig aufwachsen könne. Auf Türkisch kommuniziere sie mit Verwandten und Bekannten der Familie. Mit der zweiten (mittleren) Schwester spreche sie „wie es kommt“ Deutsch und Türkisch gemischt.

---

<sup>14</sup> Je nach Wunsch der InterviewpartnerInnen wurden deren Namen anonymisiert.

<sup>15</sup> Erläuterungen zu den Quellennachweisen der Interviewpassagen befinden sich im Anhang unter *Information zur Zitation der Interviews*.

Dinem besuchte ein Gymnasium im 22. Bezirk, wo sie auch Englisch, Latein und Französisch lernte. Momentan macht sie die Ausbildung zur Hauptschullehrerin, wozu sie sich entschieden hat, weil sie gerne Kontakt zu Menschen hat.

**Ivana** (25J.) lebte vier Jahre lang mit ihren Eltern (bzw. nachdem der Vater sie verlassen hatte später mit ihrem Stiefvater) in Serbien. Danach migrierte sie zusammen mit diesen und ihrem jüngeren Bruder nach Vorarlberg, wo auch schon ihre Großmutter lebte. Sie besuchte Kindergarten und Volksschule, das Gymnasium in Bayern und später die Pädagogische Hochschule (PH) in Wien. Da es (aufgrund zu weniger Kinder) keinen muttersprachlichen Unterricht gegeben habe, kümmerten sich die Eltern (heute pensionierte Kellner und Zimmermädchen) eine Zeit lang einmal wöchentlich selbst um diese Aufgabe, vor allem um mit den Geschwistern die Schrift (Kyrillisch) zu lernen. Ivana meint diesbezüglich:

„es war einfach die tolle Stunde, oder wie lang wir das auch immer gemacht haben, weil wir da einfach mal die Fragen stellen konnten. Es sind so viele Wörter, die wir nicht verstehen. Und da war's einfach so, ja, jetzt kömme mal das endlich mal fragen und lernen“ (Ivana 2:63).

Da Ivana (als einzige der InterviewpartnerInnen) keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzt (zum Zeitpunkt des Interviews hatte sie vor diese zu beantragen), darf sie nicht als Volksschullehrerin tätig sein<sup>16</sup> und arbeitet momentan in einem Hort in Wien.

Serbisch habe sie von ihren Eltern und ihrer Großmutter gelernt, Deutsch im Kindergarten. In der Schule habe sie Deutsch schon sehr gut verstanden und einer serbischen Klassenkollegin auf Anregung der Lehrerin geholfen, indem sie zwischendurch übersetzte. Mit ihrer Familie spreche sie Serbisch, auch mit einer Freundin und deren Familie (mit kroatischen Wurzeln) habe sie diese Sprache als Kind nutzen können. Mit ihrem Onkel, der ebenfalls sehr jung nach Österreich gekommen war, und ihrem Bruder kommuniziere sie hingegen auf Deutsch, weil es ihnen so leichter falle. Ivana habe im Gegensatz zu ihrem Bruder einen starken Bezug zu Serbisch und Serbien, wo sie auch viele FreundInnen hat. In Bezug auf ihre Muttersprache meint sie:

„Serbisch, also wie gesagt, die hab ich zuerst gelernt. Als... von klein auf... Deutsch ist eben erst später dazugekommen... wobei ich mittlerweile wahrscheinlich Deutsch besser spreche als Serbisch, aber Muttersprache ist für mich und bleibt Serbisch“ (Ivana 2:14).

---

<sup>16</sup> Diese Situation bezeichnet sie als einen „Teufelskreis“ (2:1), da sie ohne Staatsbürgerschaft nicht als Lehrerin arbeiten dürfe, ohne Arbeitsstelle jedoch auch keine Staatsbürgerschaft beantragen könne.

**Melih** (25J.) wurde in Deutschland geboren und kam mit seinen Eltern (die im Westen der Türkei aufwuchsen) als er zwei bis drei Jahre alt war nach Wien. Seine fünf Jahre ältere Schwester lebte bei ihren Großeltern in der Türkei und kam erst später nach, da sie keine Einreisegenehmigung hatte. Melih besuchte Kindergarten und Volksschule, ein Jahr lang auch ein Gymnasium und wechselte wegen Schwierigkeiten in den sprachlichen Gegenständen in die Hauptschule. Nach der Pflichtschule absolvierte er die HTL, wo sein Freundeskreis „österreichisch“ wurde, wie er sagt. Nach dem Bundesheer habe er zuerst einmal Geld verdienen und arbeiten wollen, später jedoch das Studium der Medizinischen Informatik begonnen, das er mittlerweile abgeschlossen hat. Insgesamt habe er häufig die Schule gewechselt, unter anderem weil seine Volksschullehrerin ihn und andere ausländische Kinder in die Sonderschule schicken wollte, da sie meinte, dass sie nicht so gut vorankämen. Vorurteile und Ausgrenzungserfahrungen haben ihn stets begleitet, so Melih. Von den Eltern (die Mutter arbeitete als Reinigungskraft, der Vater ist als Fräser im Bereich Maschinenbau tätig) habe er Türkisch, durch die „Außenwelt“ Deutsch gelernt. Seine ersten Lernerfahrungen mit der deutschen Sprache habe er durch eine benachbarte Familie gemacht, mit deren Sohn er spielte. In der ersten und zweiten Volksschulklasse habe es außerdem eine Türkischlehrerin gegeben, wobei er sich nicht mehr gut daran erinnern könne. Seinen Deutschkenntnissen in der Schulzeit steht er kritisch gegenüber, er habe „schon Deutsch gesprochen“, aber nicht „so wirklich flüssig“ (3:48). Nach der Matura habe er bewusst begonnen (durch Lektüre, Fernsehen etc.) seinen Wortschatz zu erweitern und „angefangen wirklich so zu reden, wie ich’s mir gewünscht hab“ (3:115). Melih ist Autor eines Buches, in dem er seine „Erinnerungen und Anschauungen“ als „Einwanderer“ niedergeschrieben hat. Er schreibt auf Deutsch.

**Saša** (28J.) hat ähnliche Bildungsstationen wie Melih durchlaufen. Nach Kindergarten, Volksschule, Hauptschule, HTL und Bundesheer studiert er Medizinische Informatik und arbeitet als Programmierer. Seine Eltern – der Vater aus Serbien (in der Baubranche selbstständig tätig), seine Mutter aus Bosnien (anfangs als Reinigungskraft und Köchin, heute als Sachbearbeiterin beschäftigt) – lernten sich in Wien kennen, wo Saša und seine ältere Schwester dann auch auf die Welt kamen. Seine Mutter, die selbst Ambitionen gehabt habe sich weiterzubilden und zu studieren, sei stets treibender Faktor für eine gute Schullaufbahn gewesen, so Saša. Sie sei außerdem darauf bedacht gewesen, die Serbischkompetenz ihrer Kinder zu fördern. Serbisch haben Saša und seine ältere Schwester im Kreise der Familie und engerer Bekannter gelernt. Die Möglichkeit zu muttersprachlichem Un-

terricht habe er nicht gehabt, in der Hauptschule allerdings ein Jahr lang den serbisch-orthodoxen Religionsunterricht besucht, wo Serbisch gesprochen wurde. Als positiv für die Beherrschung der serbischen Sprache bezeichnet Saša auch Aufenthalte in Serbien oder Bosnien während der Sommerferien: „also da bist du wirklich dann drin, perfektionierst die Sprache sogar ein bisschen“ (4:26).

Deutsch habe er im Kindergarten gelernt. Dort und in den verschiedenen Schulen waren die Gruppen stets „muttersprachlich gemischt“, man habe jedoch eigentlich Deutsch miteinander gesprochen. Auch mit seiner Schwester habe er ab einem gewissen Zeitpunkt immer Deutsch gesprochen:

„es lag auch sicher daran, dass man draußen dann auch oft gemeinsam mit ander'n Kindern gespielt hat, und da hat man dann einfach Deutsch geredet, auch untereinander. Aber... der... also es is' definitiv irgendwann mal mit, sag' ich mal, 10... zwischen 9 bei mir und, zwischen 9 und 10 oder 11, und bei ihr zwischen 12 oder 15 oder so... da haben wir schon, glaub ich, nur noch Deutsch gesprochen“ (Saša 4:92).

**Shakira** (20J.) besuchte Kindergarten, Volksschule und Gymnasium in Wien und studiert heute Religionspädagogik. Sie kam in Brasilien zur Welt, wo sie auch die ersten vier Jahre ihres Lebens mit ihren Eltern (Mutter aus Uruguay, Vater aus Kolumbien, beide als MusikerInnen tätig) und ihrer älteren Schwester lebte. In ihren ersten Lebensjahren war deshalb Portugiesisch ihre Umgebungssprache, eine Sprache, die sie eigentlich nie verlernt habe, wie sie meint. In der Familie sei jedoch immer Spanisch gesprochen worden und sie konnte, da sie Spanisch im Gymnasium drei Jahre lang als Wahlpflichtfach besucht habe, sogar darin maturieren. Auf Spanisch kommuniziere sie außerdem mit Bekannten und FreundInnen, die diese Sprache sprechen oder gelernt haben und dies üben möchten. Es sei außerdem die Sprache, in der sie betet und Lieder schreibt. Mit der Schwester spreche sie hingegen nur Deutsch, so Shakira.

In Bezug auf die Frage, was denn „ihre“ Sprache sei, meint sie:

„meine Sprache... das ist schwer, weil... ich hab' natürlich im Deutschen viel mehr so Fachvokabular würd' ich sagen, als auf Spanisch. Weil Spanisch ist mehr so meine Alltagssprache. Und, auf Deutsch kann ich mich einfach viel besser ausdrücken in bestimmten Sachen. Wenn's zum Beispiel geht, jetzt um ein Interview zu führen, das fällt mir auf Deutsch tausendmal leichter. Aber, ich spreche viel lieber Spanisch eigentlich... und, zum Beispiel wenn ich Emotionen ausdrücken will, das is' immer Spanisch. Ich finde, da find' ich einfach viel mehr Vokabular auf Spanisch, wenn's um Gefühle geht oder so“ (Shakira 6:11).

**Vladimir** (26J.), geboren in Peru, kam im Alter von fünf Jahren mit seiner Mutter nach Wien. Die beiden lebten zuerst bei einem Onkel, der schon in Österreich war. Später wohnten sie als Untermieter bei einem österreichischen Freund des Onkels, den die Mutter während Vladimirs Hauptschulzeit schließlich heiratete. Vladimir hatte zur Vorbereitung schon drei Monate lang die Volksschule in Lima besucht, dann in Österreich die gesamte Schulzeit (Volksschule, Hauptschule und HTL) absolviert. Nach dem Bundesheer begann er zu studieren, wechselte später das Fach und studiert heute (neben seiner Arbeit in einem Callcenter) Elektrotechnik.

In Bezug auf seine Zeit in der Volksschule, in der er eine Klasse mit hohem Anteil an Kindern mit anderen „Erstsprachen“ besuchte, merkt er an, dass viele nicht Deutsch sprechen konnten und untereinander anfangs wenig gesprochen wurde. Er selbst habe erst in der zweiten, dritten Klasse mehr Deutsch gesprochen. Er sagt außerdem:

„Manche türkische Kinder haben schon besser Deutsch gesprochen, ja. Aber, also die, die was neu gekommen sind, das war... schwere Situation. Leichter war's dann im Hort, da war ich dann... da war ich ab der Zweiten, ich kann mich auch nicht mehr so genau... ab der Zweiten im Hort, da waren schon mehr österreichische Kinder, ja. Und mit denen ist es dann flüssiger gelaufen, ja. So Sprache lernen“ (Vladimir 5:6).

Als Kind habe Vladimir im Privatleben mehr Spanisch gesprochen (mit der Mutter, Bekannten, ein paar Verwandten), jedoch nie Unterricht darin erhalten und eine Zeit lang habe es dann „gehapert“ mit dem Spanischen und er habe nur „ein gelerntes Spanisch“ (5:15), wie er dies bezeichnet, und „nicht mehr so flüssig“ (5:7) gesprochen. Mittlerweile habe er seine Spanischkenntnisse jedoch verbessert und lese auch mehr auf Spanisch.

## **6. Mehrsprachigkeit: Ressource oder Stigma? – Analyse der Interviews**

Grundlage der folgenden Analysekapitel ist das Interviewmaterial der durchgeführten empirischen Untersuchung, die bereits in Kapitel 5 vorgestellt wurde. Anhand der für meine Fragestellung relevanten Kodes, die im Zuge der Interviewauswertung generiert wurden, werden nun die Ergebnisse dieser präsentiert. Im Zuge der Auswertung wurden die verschiedenen Kodes miteinander verknüpft und zu thematischen „Gruppen“ verwoben, die nun die Gliederung der schriftlichen Darstellung bilden. Das Kapitel ist vordergründig – wie schon die theoretische Behandlung – in zwei Abschnitte unterteilt, die jeweils die Frage behandeln, ob Mehrsprachigkeit als Ressource (Kapitel 6.1) oder als Stigma (Kapitel 6.2) verstanden wird. Des Weiteren werden in Kapitel 6.3 die Einstellungen der InterviewpartnerInnen in Bezug auf die Weitergabe ihrer Mehrsprachigkeit an die nächste Generation widergegeben. Da die Auseinandersetzung mit dieser Thematik Hinweise für beide Haltungen gegenüber Mehrsprachigkeit beinhaltet, wurde ihr ein eigenständiges Kapitel gewidmet. Anschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung diskutiert und mit den Erkenntnissen aus der Literatur zusammengeführt (Kapitel 6.4).

### **6.1. Mehrsprachigkeit als Ressource?**

Im folgenden Kapitel werde ich mich mit Bezug auf meine empirische Forschung mit der Frage auseinandersetzen, inwieweit Mehrsprachigkeit als Ressource zu sehen ist. Dabei werde ich auf die Einstellungen und Sichtweisen der InterviewpartnerInnen eingehen. Folgende Fragen sollen beantwortet werden: Inwieweit nehmen die IPs ihre Mehrsprachigkeit/ihr „Mehrsprachig-Sein“ als Ressource wahr? Welche „Formen“ von Ressource können festgestellt werden? Welchen Nutzen und welche Vorteile sehen sie dabei für sich in verschiedenen Bereichen? Und sehen sie in ihren Sprachen auch einen Wert für andere Personen?

Dieses Kapitel ist in verschiedene Teile untergliedert. Einerseits gehe ich der Frage nach, welchen gesellschaftlichen Wert die Sprachen der IPs (auch Mehrsprachigkeit generell) in Österreich haben (was dazu von den IPs wahrgenommen wird), anschließend werden Nutzen und Vorteile der Mehrsprachigkeit für die verschiedenen Lebensbereiche der IPs aufgezeigt. Die oben genannten Fragen werden im Kapitel zur Diskussion der Ergebnisse zusammenfassend beantwortet (siehe Kapitel 6.4.1).

### 6.1.1. Stellenwert der Sprachen und Mehrsprachigkeit

Inwieweit die eigenen Sprachen und Mehrsprachigkeit generell als Ressource wahrgenommen werden (können), hängt unter anderem mit dem Stellenwert dieser in der Gesellschaft zusammen (siehe dazu Kapitel 4.1.3). Hierbei geht es also darum, welche Ressource und welche Möglichkeiten der Sprache durch die „Mehrheit“ zugeschrieben werden. Dabei ist im Kontext dieser Arbeit nur von Belang, wie die IPs selbst dies empfinden. In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass Sprachen über unterschiedliche Wertigkeiten und über verschiedenartiges Prestige verfügen. Dies zeigt sich beispielsweise an Erfahrungen aus der Schulzeit. Ivana erzählt, dass ihre Mehrsprachigkeit in der Schule kaum thematisiert wurde, ganz anders als die Mehrsprachigkeit einer Klassenkollegin:

„Es hat niemanden interessiert, wenn ma’s so sagt. [...] vielleicht wurde man mal drauf angesprochen, ob ich die Sprache eh noch kann oder so. Aber... es war eigentlich egal. Im Gegensatz zu einer Amerikanerin, die mit mir in die Klasse gegangen ist und natürlich Englisch perfekt konnte und im Englischunterricht alles immer konnte“ (Ivana 2:78).

Ivanas Klassenkollegin habe auch andere Schularbeiten bekommen, wurde also anders behandelt, was für Ivana jedoch nachvollziehbar war, da Englisch eben ein wichtiges Schulfach war. Obwohl sie diese Situation als „nicht so tragisch“ (2:76) empfand, äußerte sie doch das Erleben der unterschiedlichen Werte der Sprachen:

„Das war eigentlich ganz normal. Und mich hat das jetzt nicht so gestört... Es war, ich weiß es nicht... sie konnte eine andere Sprache, ich konnte eine andere Sprache, aber... na, vielleicht hatte ich schon das Gefühl, dass ihres doch mehr wertgeschätzt wird als meines. Weil darüber wurde gesprochen und das war irgendwo ein Thema. Und ja, ich konnte auch eine zweite Sprache, aber eigentlich hat das jetzt niemanden wirklich interessiert“ (Ivana 2:76).

Ivana erlebte hier also, dass nicht jede Sprache den gleichen Wert hat, dass manche Sprachen gesellschaftlich höher geschätzt und anders behandelt werden als andere. Englisch nimmt hierbei aufgrund seines besonderen Status als globale Kommunikationssprache eine spezielle Position ein, wie von den IPs mehrfach erwähnt wurde (z.B.: „spricht man halt auf der ganzen Welt“ – 4:118, „is’ eine allgemeine Sprache, wo jeder sich miteinander verständigt“ – 1:106). Doch auch zwischen anderen Sprachen wurden Unterschiede in Bezug auf Prestige und Wert benannt. Dabei werden beispielsweise Sprachen aufgezählt, „Standardsprachen“ (3:93), deren Stellenwert in den Interviews teilweise damit begründet wird, dass sie geschichtlich und wirtschaftlich gesehen global eine Rolle gespielt haben bzw. spielen: es werden neben Englisch auch Französisch, Italienisch, Spanisch und Russisch erwähnt (vgl. 3:93, 4:151).

### 6.1.1.1. „Ausländisch“

Unterschieden wird auch in Bezug auf ein weiteres Kriterium, das sich schwerer eingrenzen und begründen lässt. Interessant ist dabei schon alleine die Bezeichnung der „Sprache“, die als solche nicht existiert, jedoch in zwei Interviews verwendet wird: „Ausländisch“. Vladimir verwendet diese Bezeichnung als Eigenschaft von Sprachen:

„eine Sprache, die anders klingt... ja, sie hör'n die Sprache, da spricht jemand Spanisch... das ist aber... ausländisch, ist nicht Türkisch, ist nicht Jugo“ (Vladimir 5:74).

„Ausländisch“ wird hier also durch seine „Andersheit“ definiert, sie klingt anders. Und die genannten Beispiele für „Ausländisch“ sind Spanisch (die Sprache, die in diesem Zitat beschrieben wird), sowie Türkisch und B/K/S. Letztere beide werden hier anscheinend als treffendste Beispiele für „Ausländisch“ aufgezählt, da sie als Ein- bzw. Abgrenzung verwendet werden: die Leute hören eine Sprache, es ist „Ausländisch“, aber nicht Türkisch oder „Jugo“. Die sofortige Nennung dieser beiden Sprachen lässt auf einen engen Zusammenhang zwischen diesen und „Ausländisch“ schließen.

Auch Melih verwendet den Begriff „Ausländisch“, jedoch nicht als Eigenschaft einer Sprache, sondern scheinbar als Sprache selbst:

„Wenn man sich Ausländisch unterhält, draußen, in Anwesenheit von deutschsprachigen Menschen, kommt es nicht gut rüber“ (Melih 3:37).

„Ausländisch“ ist keine Sprache im klassischen Sinn, das Zitat legt allerdings nahe, dass eine genauere Unterscheidung in weitere Sprachen nicht notwendig ist. „Ausländisch“ ist hier als Gegenpol zu „deutschsprachige Menschen“ zu sehen. „Sich Ausländisch unterhalten“ kann man aus diesem Zitat folglich als „sich nicht auf Deutsch unterhalten“ ableiten. Dies passt auch zur obigen Definition, die das Kriterium der „Andersheit“ hervorhebt. Nun stellt sich die Frage, ob „Ausländisch“ wirklich gleich „Ausländisch“ ist und weitere Unterscheidungen noch notwendig sind. Dass es nicht gleichgültig ist in welcher „ausländischen“ Sprache man sich „draußen“ unterhält, zeigt sich weiter unten im selben Interview:

„Aber komischerweise ist es nur... auf Türkisch der Fall, ja. Wenn du jetzt draußen Italienisch redest, Russisch redest oder so, oder Chinesisch redest, dann reagieren die Leute eigentlich gar nicht, aber wenn du auf Türkisch redest, eigentlich... dass die Leute dir ansehen, dass du Türke bist oder halt ein Nicht-Christ, dann... dann kommen die Reaktionen, ja“ (Melih 3:39).

Diese Beobachtung wird nicht nur von einem Sprecher des Türkischen gemacht, sondern auch von jenen anderer Sprachen. Vladimir und Shakira stellen beispielsweise fest, dass

Spanisch und deren SprecherInnen anders behandelt und angesehen werden als SprecherInnen anderer „ausländischer“ Sprachen:

„Mir kommt’s so vor, wenn die Leute reden, wenn die Leute hör’n, dass ich... dass es nicht Türkisch ist, oder Jugoslawisch... dann kommt es mir so vor als ob sie, ich weiß nicht, vielleicht mehr Verständnis dazu haben... wenn man auf anderen Sprachen spricht“ (Vladimir 5:47).

„Wenn du heutzutage sagst, Türkisch ist so problematisch... du sprichst nur Türkisch, aber Spanisch war irgendwie immer positiv. Spanisch will jeder lernen, Spanisch ist exotisch“ (Shakira 6:9).

Aus diesen Aussagen geht hervor, dass Sprachen sehr unterschiedlich bewertet werden und diesen mit unterschiedlichem Verständnis, wie Vladimir hier meint, begegnet wird. Shakiras Bemerkung macht zusätzlich deutlich, dass Spanisch gesellschaftlich positiv und nützlich gesehen wird (eine Sprache, die „jeder“ lernen will), während dem Türkischen kein hoher Status zugesprochen wird: SprecherInnen des Türkischen sprechen „nur“ Türkisch, der Wert dieser Sprache wird also aus Shakiras Beobachtung heraus als nicht so hoch erachtet.

„Ausländisch“ ist vermutlich doch nicht gleich „Ausländisch“, die Konnotationen scheinen dabei zwischen „Ausländisch“ wie Türkisch und B/K/S und anderen Sprachen zu unterscheiden, welche zwar auch nicht Deutsch (also „Ausländisch“) sind, jedoch anders wahrgenommen werden. Dabei kann man auch Parallelen zwischen „Ausländisch“ und dem Begriff „AusländerIn“ ziehen, der schließlich auch zwischen solchen und jenen „AusländerInnenn“ unterscheidet (siehe Kapitel 2.1.2).

### **6.1.1.2. Konnotationen von Sprachen**

Mit welchen Konnotationen sind die Sprachen also verbunden? Welche Aussagen lassen sich hierzu aus den Interviews ableiten? Diese Fragen scheinen in diesem Kontext bedeutsam, da sie Prestige und Wert von Sprachen (mit)bestimmen.

Spanisch wird, wie das obige Zitat schon zeigt, beispielsweise mit „exotisch“ in Verbindung gebracht. Die Leute denken dabei, so erscheint es Vladimir, „an Sombreros und Salsa tanzen“, an Urlaub in Spanien oder in der Karibik, alte Inkaruinen und Azteken, „exotisch, bisschen fremde Welt“ (5:47). Shakira bemerkt, dass Spanisch als „Modesprache“ gesehen werde, die nicht nur jeder lernen wolle, sondern auch, wie sie meint, „eh jeder“ könne (vgl. 6:5, 6:8, 6:9). „Das fanden irgendwie immer alle cool“, weswegen sie auch „immer so ein biss’l damit angegeben“ habe, wenn sie beispielsweise ihr Vater von der

Schule abgeholt und auf Spanisch begrüßt hat (6:8). Außerdem stellen beide fest, dass mit SpanischsprecherInnen gerne auf Spanisch gesprochen werde (vgl. 5:21, 6:38), worauf später noch näher eingegangen wird (siehe dazu Kapitel 6.1.3).

Ganz anders sehen die Aussagen zur Wahrnehmung des Türkischen und Serbischen in Österreich aus. Es finden sich auch keine Erzählungen darüber, dass man zu Schulzeiten mit der Sprache angegeben hat. Eher im Gegenteil – Saša erwähnt beispielsweise, dass er sich, wenn ihn seine Oma vom Hort abgeholt hat, für deren Sprachkenntnisse „sogar geschämt“ (4:53) habe. Dabei bezieht er sich zwar auf deren Deutschkenntnisse, doch obwohl Shakira jene ihres Vaters nicht viel anders beschreibt (vgl. 6:79), finden sich derart unterschiedliche Erfahrungen in den Interviews. Dies kann mit den verschiedenen Wertigkeiten und Konnotationen von Sprachen in Verbindung gebracht werden.

„Die Leute“ assoziieren etwas anderes mit Serbisch oder Türkisch als mit Spanisch, so stellt auch Vladimir fest:

„Vielleicht nicht so gute Sachen... [...] zum Beispiel... ja, weißt eh, dass die türkischen Kinder laut sind, ja. Fußball spielen, von früh bis spät, in den Parks nur herumhängen, ja. [...] Und ja, muss sagen, na, das Türkische reden hören die ganze Zeit, dann sagen sie, na... wo bin ich hier? In der Türkei oder was?“ (Vladimir 5:47).

Hervorzuheben ist hierbei meines Erachtens nach die Phrase „weißt eh“. Diese scheinbar nichts aussagenden Wörter weisen darauf hin, dass der Sprecher die gegebenen Informationen für ein gesellschaftlich allgemein geteiltes Wissen hält. Die Aussage muss dabei nichts mit der Meinung der im Gespräch Beteiligten zu tun haben, das Besprochene wird jedoch als bekannt vorausgesetzt. Die Phrase unterstreicht also die Verankerung des Gesagten in der Wahrnehmung der „Mehrheit“.

Eher negative Konnotationen mit dem Türkischen werden auch in weiteren Interviewstellen angesprochen, etwa auch die Erfahrung einer türkisch-deutschsprachigen Freundin von Shakira, die beobachtet habe, wie eine ältere Frau ihre Tasche fester genommen hat, weil Türkisch gesprochen wurde (vgl. 6:43). Hier könnte man argumentieren, dass das Verhalten der Frau möglicherweise falsch interpretiert wurde. Was für mich jedoch zählt, ist, wie dieses von der mehrsprachigen Freundin wahrgenommen wurde. Für sie waren die Blicke und die Handlung der Frau eine Reaktion auf das Sprechen in türkischer Sprache. Die Deutung dieser entstand vermutlich aus einer Reihe von selbst gemachten oder gehörten und beobachteten Erlebnissen. Dieses Erlebnis könnte für sie mit der Bedeutung versehen sein: Türkisch sprechen wird mit Skepsis und Vorsicht begegnet, möglicherweise

mit Kriminalität in Verbindung gebracht. Diese Erfahrung ist also ganz anderer Art als die, die von Spanisch-SprecherInnen gemacht wurde.

Über Serbisch sagt Saša: „Ich sprech’ jetzt nicht so eine populäre Sprache“ (4:172). An Serbien hänge auch „irgendein schlechter Ruf“, sei ihm aufgefallen. Bei manchen Leuten sei es unvoreilhafter zu sagen, man komme aus Serbien als man komme beispielsweise aus Kroatien. Dies führt er auf die Berichterstattungen während des Krieges und auf die „beschissenen Leute“ zurück, die dort regiert haben (vgl. 4:166). Über die sprachlichen Wertigkeiten meint er:

„Ich seh’ nicht, warum... warum manche Sprachen hier als minderwertig eingestuft werden [...]. In Wien wird man mit Serbisch glaub ich mehr erreichen jetzt als mit Russisch. Und trotzdem is’ Russisch halt irgendwie höher gestellt, als eine andere slawische Sprache“ (Saša 4:118).

Den gesellschaftlichen Wert des Serbischen schätzt er seinen Aussagen zufolge als nicht sehr hoch ein. Er bringt dies mit dem „Herkunftsland der Sprache“ in Verbindung und macht dadurch auch deutlich, dass Sprachen und das Sprechen einer Sprache nicht getrennt von deren Kontexten zu sehen sind und gesehen werden. Diese Meinung teilt auch Shakira und liefert weitere Begründungen für die Wahrnehmung und den Stellenwert einer Sprache in der Gesellschaft:

„Wie g’sagt, Spanisch ist immer positiv und Türkisch aber total negativ. Warum? Nicht wegen der Sprache, weil die schiach is’... sondern einfach, da kommen diese ganzen Sachen dazu, mit Religion und Kultur und so weiter. [...] Da muss man erst Vorurteile abschaffen über Islam und über was weiß ich“ (Shakira 6:77).

Sprachen, so kann man sagen, existieren also nicht im leeren Raum, sondern werden stark mit deren SprecherInnen, Herkunftsländern, mit Religion und „Kultur“ sowie allen Konnotationen und Vorurteilen, die damit einhergehen, verbunden. Dadurch wird also auch die Wahrnehmung und Bewertung von Sprachen geprägt. Hinzu kommen außerdem Aspekte der Beziehungen zwischen Gruppen einer Gesellschaft (etwa einer deutschsprachigen „Mehrheit“ und mehr- bzw. anderssprachigen „Minderheiten“), wie die bereits erwähnte Aussage über die „lauten türkischen Kinder“ und die „ständige“ Präsenz der türkischen Sprache nahelegt. Des Weiteren wurden auch wirtschaftliche und geschichtliche Begründungen für die Verteilung von Prestige und sprachlichem Wert erwähnt.

### 6.1.1.3. Sprachliche Wertigkeiten und Schule

Gesellschaftliche Bewertungen von Sprachen werden auch dann sichtbar, wenn man danach fragt, welche Sprachen in Schulen unterrichtet werden bzw. werden sollen (also inwieweit es Sprachen „wert“ sind von anderen gelernt zu werden). Dies ist in erster Linie Sache des Staates und wird somit gesellschaftlich entschieden (was nicht bedeutet, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft oder auch nur der „Mehrheit“ in dieser Frage einer Meinung sein müssen). Im Großen und Ganzen deckt sich hierbei das schulische Angebot mit den oben bereits genannten „Standardsprachen“, was Melih mit folgender Erklärung in Verbindung bringt:

„Früher war die Wirtschaft ganz anders, ja. Früher hat sich die Wirtschaft um diese Länder herumgedreht. Und das ist deswegen als... Fremdsprachen angenommen worden. Das ist jetzt meine Interpretation [...]. Aber heute sieht das anders aus. Und man sollte auf jeden Fall in den Schulen mehr anbieten... mehr Optionen“ (Melih 3:93).

Handel, wirtschaftlicher und politischer Einfluss und geschichtliche Tradition haben, nicht nur Melih's Argumentation nach, zur Einführung bestimmter Sprachen in den Schulkanon geführt und wurden durch all diese Faktoren und Entwicklungen wohl auch zu prestigereichen Sprachen. Melih fordert hier auch ein Überdenken dieses Sprachenkanons in der Schule und zwar aus derselben Logik heraus, die auch zur Auswahl der heutigen gängigen Schulsprachen führte. Durch die Änderungen in Hinblick auf den (wirtschaftlichen) Einfluss von Ländern, solle man auch im sprachlichen Angebot der Schulen nachjustieren.

In Bezug auf die Frage über eine Änderung des schulischen Sprachangebots lassen sich zwischen den InterviewpartnerInnen unterschiedliche Meinungen feststellen. Einerseits wird eine Ausweitung der sprachlichen Gegenstände auf mehr (und andere, neue) Fremdsprachen befürwortet. Dabei kam aufgrund aktueller Medienberichterstattung (vgl. z.B. Schwarz/Bayrhammer in: *DiePresse.com* am 3.4.2011) vor allem Türkisch als weitere lebende Fremdsprache (damit zusammenhängend als Lehramtsstudium und Maturafach) ins Gespräch. Dinem meint etwa: „Ja, aber warum nicht Türkisch. Ich mein, is' ja auch eine Sprache“ (1:104) und Melih geht sogar so weit einen Appell zu formulieren („Es gibt so viele Sprachen und... und ich kann nur eben an diese Leute, an alle appellieren, dass sie mal andere Sprachen einführen“ – 3:93). Auch Saša könnte mit einer solchen Einführung gut leben und weist auf den praktischen Wert türkischer Sprachkenntnisse hin, die man – wie er meint – sogar direkt in Österreich nutzen könne. Er analysiert außerdem die Skepsis bzw. Ablehnung von vielen diesem Vorschlag gegenüber:

„Find ich wirklich gut, weil du kannst dich dann hier mit den Leuten verständigen. [...] ich glaub gegen Dänisch hätten sie längst nicht so viel, wie gegen Türkisch jetzt. Es ist eben einfach so, dass die Leute Angst haben, dass man jetzt irgendwie die Kultur und die Gesellschaft übernimmt“ (Saša 4:151).

Hierbei klingt wiederum stark an, wie viele andere Aspekte mit dem Thema Sprache mitschwingen. Ein Sprachunterricht, der wenn man von Sprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch spricht nicht mit Themen wie Identität und Gefährdung der eigenen Gesellschaft in Berührung kommt, wird wiederum in Bezug auf bestimmte Sprachen als bedrohlich wahrgenommen, so die Beobachtung der IPs. Auch Melih kann sich vorstellen, dass die Ablehnung gegenüber TürkInnen dazu führen könne, deren Sprache nicht lernen zu wollen (vgl. 3:71). An anderer Stelle meint er:

„Die Akzeptanz ist nicht da, das will man nicht, das is’... man hat eh vor kurzem gesehen, man will... die türkische Sprache einführen, als Maturasprache. Man hat eh gesehen, wie die Öffentlichkeit, die Gesellschaft reagiert haben... Es wird immer so... sobald das Wort, die Bezeichnung ‚Türke‘ oder ‚Türkisch‘ oder halt... die ersten vier Buchstaben ‚Türk‘ ... fällt, dann is’... da kommen die Emotionen von den Einheimischen hoch“ (Melih 3:41).

Die Ablehnung gegenüber einer „Kultur“, einer Gruppe von Menschen, hat demnach auch Auswirkungen auf die Akzeptanz einer Sprache. Türkisch wird momentan nicht als allgemeine Schulsprache anerkannt, was hier mit der gesellschaftlichen Stimmung, der Haltung gegenüber einer MigrantInnengruppe begründet wird. Der Verweis auf die „Emotionen“ macht deutlich, auf welcher persönlichen Ebene Fragen der Schulpolitik hier Eingang finden.

Saša äußert in diesem Zusammenhang ebenfalls seine Skepsis in Bezug auf Serbisch in der Schule, da das vermutlich dann „hohe Wellen schlagen würde“ (4:143). In Bezug auf bilinguale Schulen (er bezieht sich dabei auf eine Kombination von Deutsch und Serbisch als Unterrichtssprachen) meint er sogar:

„Wenn man das vorschlägt in Wien, oder in einem Österreich... wird man gleich... weißt eh... irgendwie... zum Säbel greifen und... [lacht]“ (Saša 4:117).

Die Heftigkeit des Protests, die einem solchen Vorschlag folgen würde, wird also als sehr groß eingeschätzt, was wiederum einerseits auf die emotionale aufgeladene Natur dieser Thematik, andererseits auf einen geringen Stellenwert der Sprachen zurückzuführen ist. Hier taucht außerdem erneut die Phrase „weißt eh“ auf, ein Hinweis darauf, dass diese Einschätzung aufgrund gesellschaftlich geteilter Erfahrungen als bekannt vorausgesetzt wird.

Nicht alle IPs sprechen sich für eine Aufnahme der „MigrantInnensprachen“ in den allgemeinen Schulkanon aus. Ivana sieht beispielsweise keine Notwendigkeit hier irgendetwas zu ändern:

„Ich könnte mir nicht vorstellen, dass man statt... als Fremdsprache statt Französisch jetzt z.B. Serbisch oder Türkisch lernt [...] weil... würde das jemand lernen, der... nicht aus dem Land kommt? Und... wie sehr braucht man die Sprache? Serbisch ist für den, der aus dem Land kommt, oder Serbokroatisch, Bosnisch natürlich sehr wichtig. Aber brauchen das auch die anderen Kinder? Außer wenn sie im Urlaub fahren... wahrscheinlich eher nicht. Französisch... ja. Ich weiß nicht, ich brauch's jetzt auch nicht wirklich, obwohl ich's gelernt habe, aber... [...] ich bin eigentlich so mit den... Sprachen zur Auswahl... [...] ich find das in Ordnung. [...] ich würd jetzt nicht sagen, ja, man muss jetzt da irgendwie Serbisch, Türkisch anbieten. Ich weiß nicht“ (Ivana 2:73-2:74).

Ivana spricht hier einen entscheidenden Punkt an, die Frage inwieweit Sprachen wie Türkisch oder Serbisch einen Nutzen für Personen darstellen, die nicht aus familiären oder anderen Gründen einen Bezug zu diesen Sprachen haben<sup>17</sup>. Sie sieht diese nicht als Ressource für die nicht-mehrsprachige „Mehrheit“, stellt allerdings gleich darauf fest, dass sie im Grunde auch keine Verwendung für Französisch hat, eine Sprache die sie selbst in der Schule gelernt hat. Möglicherweise gilt es prinzipiell zu reflektieren, ob eine unterrichtete Sprache einen direkten Nutzwert und Gewinn haben *muss*. Deutlich wird hier auf jeden Fall, dass an Sprachen unterschiedliche Maßstäbe und Erwartungen angelegt werden. Warum sie sich Türkisch und Serbisch nicht als lebende Fremdsprache in Schulen vorstellen könne, wird in einer anderen Aussage klarer:

„Ich weiß nicht, vielleicht ist das so verankert schon, dass man das... die anderen halt als Fremdsprachen hat“ (Ivana 2:74).

Mit dem Hinweis auf die „Verankerung in der Gesellschaft“ wird ein weiterer bedeutsamer Aspekt angesprochen. Die momentanen, schon lange etablierten, Schulsprachen werden als Norm verstanden und nicht mehr hinterfragt. Fragen nach dem Wert und praktischen Nutzen müssen nicht gestellt werden, da diese Sprachen über gesellschaftliche Anerkennung und unangezweifelt Prestige verfügen.

Sprachliche Wertigkeiten werden, wie gezeigt werden konnte, als sehr verschieden eingeschätzt. Manche Sprachen verfügen über sehr hohes Prestige und werden als brauchbar oder interessant eingestuft, andere werden gesellschaftlich nicht mit einem solchen Wert versehen. Hinzuzufügen ist in Bezug auf die Stellenwerte von Sprachen in einer Gesell-

---

<sup>17</sup> Diese Thematik wird in Kapitel 6.1.3 noch näher behandelt.

schaft außerdem, dass diese durchaus veränderlich sind und sich die Einschätzung von der Brauchbarkeit und dem Wert von Sprachen durchaus in einem Wandel befinden, wie Shakira beobachtet:

„Jetzt gibt’s eh langsam so Tendenzen, oft sieht man so bei Bewerbungen, wenn Ostsprachen, dann ist es positiv, weil es gibt weniger, die das können, oder so. Also ich seh’ schon ein biss’l die Tendenz, dass es jetzt langsam positiv auffällt. Genau in die Richtung muss es irgendwie gehen“ (Shakira 6:77).

In diesem Zitat wird auf einen Aufwertungsprozess aufmerksam gemacht, der in Bezug auf die berufliche Einsetzbarkeit von Ostsprachen wahrgenommen wird. Diese Tendenz wird von der Befragten als positiv dargestellt und lässt auf ihre Wertschätzung vielfältiger Sprachkompetenzen schließen. „Ostsprachen“ können dieser Aussage folgend als Ressourcen für die berufliche Karriere gewertet werden. Wie die InterviewpartnerInnen allgemein zur Auffassung von Mehrsprachigkeit als Ressource stehen, soll im nächsten Kapitel betrachtet werden.

### **6.1.2. Mehrsprachigkeit als Ressource**

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, ob „Mehrsprachig-Sein“ von den IPs als Ressource wahrgenommen wird. Dabei soll noch weiter differenziert werden, welchen Nutzen und welche Vorteile sich durch Mehrsprachigkeit ergeben und für welche (Lebens-) Bereiche dies gilt.

Allgemein ist zu sagen, dass die InterviewpartnerInnen eine sehr positive Einstellung ihrer Mehrsprachigkeit gegenüber einnehmen. Es finden sich zahlreiche Aussagen, in denen diese als Vorteil bezeichnet wird. „Es ist gut halt, wenn man eine andere Sprache spricht, eine zweite“, so Vladimir (5:28), „von Vorteil“ (3:66), äußert Melih. Zwei Sprachen von Geburt an fast gleich gut zu beherrschen „ist eigentlich ein Vorteil für mich“ meint auch Dinem (1:47). Man könne mehr als jemand, der nur eine Sprache versteht. Dadurch habe man etwas, was andere nicht haben, was wichtig für einen selbst, aber auch für andere ist, stellt Ivana fest (vgl. 2:27, 2:140). Dass sie zwei Sprachen, im Serbischen auch zwei Schriften, beherrscht, sieht sie „als großen Gewinn und als etwas sehr Positives“ (2:30). Shakira erwidert sogar, dass sie gar nicht wisse, wie man Mehrsprachigkeit nicht als etwas Positives sehen könne (vgl. 6:78).

Mehrsprachigkeit als positiv zu bezeichnen kann als erste notwendige Voraussetzung verstanden werden, diese auch als Ressource wahrzunehmen. Dadurch wird eine gewisse Wertschätzung ausgedrückt, Mehrsprachigkeit wird mit Wert versehen. Aus den Interviews lassen sich jedoch noch genauere Aussagen identifizieren, die deutlicher auf das Verständnis als Ressource hinweisen. Dabei stellen sich auch verschiedene Bereiche heraus, für die Mehrsprachigkeit relevant ist, weshalb der Begriff „Ressource“ auch noch weiter spezifiziert werden kann.

Zu Beginn soll auf den **beruflichen Bereich** eingegangen werden, mit dem der Begriff „Ressource“ am augenscheinlichsten in Verbindung steht. Für das Berufsleben sehen alle InterviewpartnerInnen ihre Mehrsprachigkeit als Vorteil. Saša und Shakira erwähnen beispielsweise, dass sich diese gut in Lebensläufe einbringen lassen:

„Sprachen können immer nur positiv, auch weil... schon allein dein Curriculum. Was kannst für Sprachen? Je mehr... je mehr desto besser. Also das kann immer nur gut sein“ (Shakira 6:66).

Die IPs erwähnen in diesem Zusammenhang in keinsten Weise, dass dabei manche Sprachen „begehrter“ sein könnten als andere. Stattdessen finden sich viele allgemeine Bekundungen zum Vorteil von Sprachkenntnissen, wie auch in diesem Zitat, das sich auf Sprachen generell bezieht. Dies zeigt sich ebenso an anderen Stellen, wo darauf hingewiesen wird, dass man beispielsweise an die eigenen Kinder so viele Sprachen wie möglich weitergeben will (siehe dazu Kapitel 6.3).

Mehrsprachigkeit biete mehr Chancen auf dem Arbeitsmarkt (vgl. 3:70, 3:95), sei im Handelsbereich vorteilhaft und helfe im Ausbau wirtschaftlicher Beziehungen (vgl. 3:95, 5:52, 5:57). Vor allem für den internationalen Bereich werden positive Aspekte genannt. So können sich beispielsweise Jobchancen im Ausland erhöhen. Vladimir erzählt, dass ihm seine Spanischkenntnisse früher mehr oder weniger gleichgültig waren, da am österreichischen Arbeitsmarkt schließlich kein Spanisch benutzt werde. International betrachtet sieht das Bild jedoch anders aus. Im Süden der USA sei Spanisch sogar eine Voraussetzung für eine Arbeit, so Vladimir (vgl. 5:60). Shakira sieht ihre Mehrsprachigkeit als Nutzen für ihr Berufsleben, auch weil sie „immer noch nicht weiß, wo ich einmal bleiben will, oder hingehen will“ (6:66). Mit Spanisch (und Portugiesisch) könne sie beispielsweise in ganz Lateinamerika arbeiten. Melih wiederum weist auf die Chancen in der Türkei hin, „die Wirtschaft in der Türkei wächst und wächst“ (3:72), merkt er an. Dinem meint sogar, dass man mit Türkisch „eigentlich überall was anfangen“ (1:105) kann. Die inter-

nationale Flexibilität, die die Mehrsprachigkeit ermöglicht bzw. erleichtert, wird also hoch geschätzt. Ebenso die Möglichkeiten, die sich dadurch für transnationale Unternehmen ergeben, wenn man von hier aus viele internationale Kontakte knüpft und Geschäfte führt (vgl. 5:64). Saša hat sich diesbezüglich schon sehr konkrete Gedanken über die Zukunft gemacht. Er würde gerne in einem internationalen Unternehmen beschäftigt sein und im Zuge dieser Tätigkeit auch teilweise in Serbien arbeiten um „ein biss’l mehr Zeit in Serbien zu verbringe[n]“. Seine Serbischkenntnisse könne er so für seinen zukünftigen Beruf nutzen (vgl. 4:163). Im Grunde wäre er dadurch im Stande mit Kroatien, Bosnien, Montenegro und Serbien zu kommunizieren, wie er anmerkt (vgl. 4:164).

„Also das, das würd’ ich mir wünschen – auf jeden Fall –, dass mir das im Beruf vielleicht irgendwelche Vorteile bringt. Das wär’ cool“ (Saša 4:164).

Die Motivation dahinter kann mit einem starken Bezug zum Herkunftsland seiner Eltern in Zusammenhang gebracht werden. Seiner Mehrsprachigkeit spricht Saša dabei eine wichtige Rolle zu. Wobei er durchaus auch darauf hinweist, dass er dafür noch „die Terminologie und das Vokabular aufschnappen“ müsse um sich mit Geschäftsleuten auf einem Niveau unterhalten zu können (4:164). Um seine Mehrsprachigkeit besser als Resource nutzen zu können, wird also Verbesserungs- und Weiterbildungsbedarf gesehen. Dieser Auffassung ist auch Dinem, die ihren Wortschatz vor allem in Bezug auf Fachbegriffe erweitern möchte, damit sie (als Mathematiklehrerin) beispielsweise auch Wurzel ziehen oder ähnliches auf Türkisch erklären könne. Denn dieses Vokabular fehle ihr im Türkischen, sie wisse „nicht amal, was a Rechteck auf Türkisch ist“ (4:164). Der Wunsch der IPs sich in ihren Sprachen weiterzubilden wird in den Interviews wohl auch aus diesem Grund häufig geäußert.

Für die Tätigkeit als LehrerIn sehen Ivana und Dinem Mehrsprachigkeit als großen Vorteil und wichtige Zusatzqualifikation. Mehrsprachige LehrerInnen seien gesuchtes Personal, was sie auch an der PH Wien erfahren haben. Andere „plagen sich eine andere Sprache [...] dazuzulernen“, wenn man mehrsprachig ist, habe man schon im Vorhinein eine mehr, so Dinem (1:64). Sie weist außerdem darauf hin, dass ihre Mehrsprachigkeit nicht nur im Kontakt mit den SchülerInnen hilfreich sei, sondern auch in der Kommunikation mit beispielsweise türkischen Eltern. Dass sie einen ähnlichen Hintergrund habe, beide „Kulturen“ kenne, Moslem sei und die Sprache spreche, könne ihr helfen das Vertrauen der Eltern zu gewinnen (vgl. 1:118).

Bei der Entscheidung für die Ausbildung zur Lehrerin hat Ivana jedoch noch nicht gewusst, dass ihre Zweisprachigkeit dafür relevant sein und sie diese dabei verwenden kön-

ne. Dies hat sie erst später erfahren (vgl. 2:83). Die Überlegung ihre Zweisprachigkeit beruflich zu nützen und bei der Berufswahl zu berücksichtigen, sei jedoch innerhalb der Familie durchaus diskutiert worden (vgl. 2:27). Diese Frage stand wohl auch bei Saša und Shakira im Raum, die beide mit dem Gedanken gespielt haben ihre Mehrsprachigkeit quasi zum Beruf zu machen und die Übersetzer- und Dolmetscherausbildung zu absolvieren (vgl. 4:162, 6:65). Mehrsprachigkeit wird bei der Berufswahl folglich durchaus als Ressource bedacht und in berufliche Überlegungen einbezogen.

Der Begriff „Ressource“ ist zwar stark mit dem ökonomischen und beruflichen Bereich verbunden, wo verschiedenste Ressourcen, die die Menschen mitbringen und erworben haben, eingesetzt und so zu Geld gemacht werden. Der Nutzen von Mehrsprachigkeit lässt sich jedoch auch in anderen Bereichen feststellen und kann dort genauso als Ressource eingebracht werden.

Im **sozialen Kontext**, sprich in der Kommunikation und Interaktion mit anderen, sind Sprachen als Kommunikationswerkzeuge von großem Wert und als Ressourcen einsetzbar. Ich spreche aus diesem Grund von „sozialer Ressource“. Die Grenze zur beruflichen Ressource ist hierbei fließend, jedoch bezieht sich soziales Kapital auch auf andere Kontexte und hat so seine eigenständige Berechtigung.

In diesem Zusammenhang wird in den Interviews beispielsweise darauf hingewiesen, dass sich durch ihre Mehrsprachigkeit der eigene Kommunikationsradius erweitert (vgl. 6:30). Shakira merkt beispielsweise an, dass sie es als wichtig empfinde mit den Menschen aus dem eigenen Herkunftsland (oder dem der Eltern) in ihrer Sprache zu kommunizieren (vgl. 6:62). Melih erwähnt, dass Alternativen zu den „Standardsprachen“ Möglichkeiten der Kommunikation mit viel mehr Menschen schaffen (vgl. 3:72), ein Argument, das auch Vladimir äußert. Denn schließlich, so meint dieser, sprechen nicht alle Menschen Englisch und so könne man in verschiedenen Zusammenhängen Kontakte knüpfen und Informationen austauschen (vgl. 5:57).

Durch die eigenen Sprachkenntnisse komme man immer wieder in die Position des/der VermittlerIn. Dinem berichtet beispielsweise von einem Urlaub in der Türkei, in dem sie für die Leute inoffiziell die Funktion der Übersetzerin übernommen und an mehreren Stellen ausgeholfen habe (vgl. 1:121). In Situationen wie diesen (neben vielen anderen) ist Mehrsprachigkeit als Ressource einsetzbar, was auch einen bestimmten Status verleihen kann.

Der Aspekt der Kontaktpflege und Kommunikation wird auch als wichtiges Argument für die Weitergabe der Mehrsprachigkeit über die Generationen hinweg genannt (siehe dazu Kapitel 6.3.1).

Zur sozialen Komponente gehört meines Erachtens ein Bereich, der über die reine Kommunikation und Kommunikationsreichweite hinausgeht und eher auf qualitativer Ebene mit Verständigung zu tun hat. Man könnte hierbei von einer „**Ressource für interkulturelle Kompetenz**“ sprechen, womit jedoch nicht gemeint sein soll, dass man, wenn man mehrsprachig ist, automatisch auch über interkulturelle Kompetenz verfügt. Aus den Aussagen der IPs geht jedoch die Überzeugung hervor, dass Sprachkenntnisse und Mehrsprachigkeit einen besseren Einblick in die Lebensrealitäten und Weltsicht anderssprachiger Menschen ermöglichen. Ich habe hier auch bewusst die Bezeichnung „Ressource für interkulturelle Kompetenz“ gewählt um zu betonen, dass Mehrsprachigkeit eine Ressource für die Erlangung von interkultureller Kompetenz<sup>18</sup> sein kann, jedoch nicht automatisch zu einer solchen wird.

Saša ist überzeugt, dass man durch das Sprechen mehrerer Sprachen den eigenen Horizont erweitern könne, weil man „mit mehr Kulturen zu tun“ habe. Er stellt zwar auch fest, dass es dann doch wieder auf die Person ankomme und er auch fremdenfeindliche Mehrsprachige kenne, „aber man tendiert doch eher zu mehr Toleranz glaub ich, wenn man, wenn man mehrere Sprachen drauf hat“, so Saša (4:177). Ähnlicher Ansicht ist Shakira, da sie meint, dass man durch die Sprache die Menschen und die Welt besser verstehen könne (vgl. 6:30):

„Es öffnen sich voll die Welten, find ich. Du verstehst die Leute viel besser, als wenn du jetzt, zum Beispiel auf Englisch mit ihnen kommunizierst, weil das ist eine fremde Sprache für beide“ (Shakira 6:52).

Sie weist hier auf die Problematik hin, dass eine prestigereiche „Weltsprache“ wie Englisch, die als globale Kommunikationssprache fungiert, nicht mit dem Beherrschen der einzelnen lokalen Sprachen gleichzusetzen sei. Die Sprachen, die man durch migrationsbedingte Mehrsprachigkeit erlangt, haben also auch insofern Wert und Nutzen, da sie eben zur tieferen Verständigung mit anderen dienen können und deren Weltsicht und Realität anders erfahrbar machen. Shakira meint weiter, dass „man das einfach ausnutzen“

---

<sup>18</sup> Ich bin mir auch der Problematik des Begriffs „interkulturelle Kompetenz“ im Klaren, welcher nicht so einfach zu fassen ist und meist sehr unterschiedlich verstanden und gebraucht wird. Die Aspekte, die von den IPs hier genannt werden, fallen für mich trotzdem unter die Kategorie „interkulturell“, „Kompetenz“ könnte man möglicherweise auch durch andere Begriffe wie etwa „Beziehungen“, „Verständigung“ etc. ersetzen.

müsse, wenn man diese Sprachkenntnisse „von Anfang an weitergeben kann“ (die eigenen Kinder beispielsweise mehrsprachig erzieht) (6:48).

Auf die Frage, warum er seine Kinder mehrsprachig erziehen würde, meint auch Melih:

„Sie sollen mehr Chancen haben. Jetzt nicht nur auf dem Arbeitsmarkt, generell. Es ist, ich find Sprachen, das ist eine gute Gabe, wenn man mehrere Sprachen kann, ja. Wenn man mit verschiedenen Kulturen sich unterhalten kann. Nicht nur auf Englisch, sondern auch in deren Sprache, es kommt ganz anders rüber“ (Melih 3:70).

Melih weist hier wiederum auf den Unterschied hin, in einer „Zwischensprache“ wie Englisch oder eben in derselben Sprache miteinander zu kommunizieren. „Es kommt ganz anders rüber“, verändert also etwas in der Kommunikation auf qualitativer Ebene.

Besonders bezeichnend fasse ich den Ausdruck „gute Gabe“ auf. Eine Gabe ist etwas, das man hat (es wurde einem gegeben, man musste dafür nicht viel tun), und das man wiederum weitergeben, weaternutzen kann. Gabe und Ressource lassen sich dabei meinem Verständnis nach durchaus als Synonyme verstehen.

In den Interviews lässt sich, wie gezeigt werden konnte, die Einstellung feststellen, dass Mehrsprachigkeit zur Verständigung zwischen den Menschen (und zwar über „kulturelle Grenzen“<sup>19</sup> hinweg) eingesetzt werden kann. Dabei sind Sprachen nicht nur als bloße Kommunikationswerkzeuge zu verstehen, die beliebig austauschbar sind und nur der „Übersetzung“ dienen. Dies wird durch den Hinweis deutlich, dass Englisch alleine nicht ausreicht. Mehrsprachigkeit wird demzufolge als Gabe präsentiert, die es ermöglicht Menschen über „kulturelle Grenzen“ hinweg besser zu verstehen, weshalb man hier von einer Ressource für interkulturelle Kompetenz oder Verständigung sprechen kann.

Ein Vorteil, der des Öfteren in den Interviews erwähnt wird, ist der **sprachliche Vorteil**, der sich den IPs zufolge aus ihrer Mehrsprachigkeit ergibt. Shakira schätzt es beispielsweise, dass es ihr dadurch leichter falle, wie sie meint, neue Sprachen zu lernen (vgl. 6:30). Und auch Melih stellt fest:

„Je mehr Sprachen man beherrscht, umso leichter ist es eine Fremdsprache zu erlernen, ja. Weil man eben mehrere Worte... Ich kann zum Beispiel Chinesisch besser mit Türkisch kombinieren, also assoziieren. Weil manche Satzaufbauten, manche Wörter und die Bedeutung und so sich ähneln“ (Melih 3:68).

Man kann also auch im sprachlichen Bereich von einer Ressource sprechen, die beim Erlernen weiterer Sprachen einsetzbar ist.

---

<sup>19</sup> Dem dieser Arbeit zugrunde liegendem Verständnis von „Kultur“ zufolge, gibt es keine klaren „Grenzen“ „zwischen“ Kulturen, weshalb diese Begriffe hier unter Anführungszeichen verwendet werden.

Ein wichtiger Aspekt bei der Untersuchung von Mehrsprachigkeit als Ressource betrifft deren „Kosten“. Ein Vorteil, der immer wieder in den Gesprächen betont wurde, ist nämlich, dass man im Grunde eine zusätzliche Sprache beherrscht ohne sie aktiv und unter Einsatz von „Kosten“ erlernen muss. Ohne dass sie „eigentlich was Großartiges mache“, könne sie eine Sprache von Geburt an, meint etwa Dinem und bezeichnet dies als Vorteil (vgl. 1:133). Dies sieht auch Shakira so und sie erklärt weiter: „weil ich hab mich nie angestrengt Deutsch oder Spanisch zu lernen. Ich hab’s einfach gleich gewusst“ (6:86). In der Kindheit habe man die Möglichkeit eine Sprache perfekt zu lernen, da tue man sich leichter, ist aus den Interviews zu vernehmen (vgl. 1:126, 2:119). Ob es sich jedoch tatsächlich um eine „kostenlose“ Ressource handelt, die keine zusätzlichen Bemühungen erfordert, ist nicht ganz eindeutig. Um diese in der Praxis einsetzen zu können sehen die Befragten Verbesserungsbedarf ihrer Sprachkenntnisse, wie im Folgenden beschrieben wird.

#### **6.1.2.1. Wunsch nach sprachlicher Weiterbildung**

Die InterviewpartnerInnen äußern in den Gesprächen des Öfteren den Wunsch sich im Bereich ihrer „Erstsprachen“ zu verbessern und fortzubilden. Alle sechs Befragten haben beispielsweise angegeben, dass sie sich in der Schule eine Möglichkeit gewünscht hätten Unterricht in ihren Sprachen zu erhalten oder zumindest (falls sie in irgendeiner Form eine Art davon besuchen konnten) mehr davon. Man könne sich dabei verschiedene Arten der Organisation solcher Bildungsprogramme vorstellen: muttersprachlicher Unterricht (wie er mittlerweile teilweise schon existiert), Wahlpflichtfächer, Zusatzfächer, zweisprachiger Unterricht oder bilinguale Schulen sowie Sprachprogramme über Vereine (vgl. 1:102, 1:103, 2:65, 3:92, 4:72, 4:120, 4:145, 4:148, 4:153, 5:34, 4:37, 5:67, 6:58). Ivana gesteht zwar ein, dass sie das damals vielleicht anders gesehen hätte („damals hätt ich mich gedacht, super, noch ein Fach mehr“), aber „im Nachhinein wär das schon super gewesen“ (2:65). Wie sehr man dies geschätzt hätte, zeigt sich unter anderem dadurch, dass man diesen Wunsch nach Aus- und Weiterbildung in der „Migrationsprache“ auch heute hegt und sich, wie beispielsweise Dinem und Saša, sogar schon informiert hat, wie und wo dies momentan möglich wäre (vgl. 1:98, 4:142). Dinem würde außerdem gerne ein Auslandssemester in der Türkei machen um ihre Türkischkenntnisse zu vertiefen und für den schulischen Bereich auszubilden (vgl. 1:60).

Dass dieses Nachholen von fehlenden Kenntnissen auch etwas kosten dürfe, wird in folgender Aussage von Saša deutlich:

„Da würd ich sofort Cash hinblättern um um [!] so einen Volkshochschulkurs quasi zu besuchen“ (Saša 4:39).

Ideal wäre, wie er in diesem Zusammenhang meint, ein Kurs „für Muttersprachler“ (ebda). Dinem stellt in ihren Erzählungen über ihre Suchbemühungen allerdings fest, dass geeignete Kurse für zweisprachig aufgewachsene Personen nicht einfach zu finden sind und man im Grunde nur „normale“ Kurse besuchen könne, die nicht mit deren Bedürfnissen und Kenntnissen zusammenpassen (vgl. 1:98).

Die IPs haben jedoch auch Strategien entwickelt, ihre Sprachkenntnisse im Alleingang zu trainieren. Die Tätigkeiten, die sie diesbezüglich in den Interviews nennen, führen sie ihren Angaben zufolge bewusst durch, um ihre Sprache(n) nicht zu verlieren. Dabei handelt es sich etwa um Aktivitäten wie das Lesen von Zeitungsartikeln im Internet oder von Büchern oder auch das Erstellen von Vokabellisten mit Wörtern, deren Pendant in der anderen Sprache nicht gleich einfallen (vgl. 4:104, 4:66, 4:58).

Die Gründe für den Wunsch die eigenen Sprachkenntnisse in der „Familiensprache“ zu verbessern sind verschieden, beziehen sich jedoch häufig auf das Grundlagenwissen und Vokabular der Sprachen.

So meint Shakira, dass sie sich gewünscht hätte schon früher Spanisch in der Schule gelernt zu haben um besser schreiben zu können (auch z.B. Bewerbungen) bzw. mehr Vokabular zu haben (vgl. 6:58). Dinem erklärt, dass sie Fachbegriffe und spezifisches Vokabular (z.B. für den Mathematik- und Geografieunterricht) nicht beherrsche, weil es sich dabei um Kenntnisse handle, die man normalerweise in der Schule lernt. Dadurch, dass sie nicht im Türkischen unterrichtet wurde, fehle ihr viel Wortschatz. Von türkischer Grammatik habe sie auch keine Ahnung, so Dinem (vgl. 1:13, 1:60, 1:99). Zusätzliche Motivation für einen Kursbesuch sei es außerdem ein Zertifikat über ihre Sprachkenntnisse in der Hand zu haben und vorlegen zu können. Damit möchte sie in der Lage sein zu zeigen: „Schau, ich hab´ da noch zusätzlich was dafür gemacht“ (1:101).

Ähnlich ist auch Saša der Meinung, dass private Fortbildung im Zuge eines freiwilligen Sprachkurses ein positives Bild beispielsweise bei der Arbeitssuche ergebe (vgl. 4:184). Für einen Kurs interessiere er sich um seine Sprachkenntnisse zu verbessern. Wenn man eine Sprache nur von den Eltern lernt, erwerbe man die Sprache auf gewisse Art und Weise „abgeschwächt“, so Saša. Er erinnert sich beispielsweise, dass es eine Zeit gab, in der

er häufig Wörter falsch verwendet habe, was auch Kommunikationsprobleme mit sich brachte (vgl. 4:120, 4:181). Für ihn liege die Motivation zusätzlich in einem „nationalen Bewusstsein“, wie er sagt:

„Wenn ich jetzt Serbisch schon vergessen hätte total, dann würd ich mich schämen irgendwie zu sagen, dass ich einer bin“ (Saša 4:183).

Sprache und Sprachkenntnisse sind hier also durchaus mit familiengeschichtlicher Verwurzelung und Zugehörigkeitsgefühlen in Zusammenhang zu sehen, was zur Pflege dieser Sprache führen kann.

Ivana wiederum nennt Interesse sowie Kommunikationsmöglichkeiten und Kontakte als Motivation für die Beschäftigung mit dem Serbischen (vgl. 2:17, 2:58). Außerdem könne sie sich vorstellen, sich intensiver mit der Sprache auseinanderzusetzen und darin fortzubilden um auch muttersprachlichen Unterricht erteilen zu können. Diesbezüglich wäre es ihr allerdings auf jeden Fall wichtig eine Ausbildung dafür zu machen, die momentan allerdings erst im Entstehen ist (vgl. 2:141).

An den verschiedenen Aussagen der IPs bezüglich ihrer Wünsche nach Unterricht oder Weiterbildung in ihren „Erstsprachen“ wird das Bedürfnis deutlich, ihre Sprachen „gut“ sprechen zu können. Mehrmals wird dabei auch ein Bezug zum beruflichen Leben hergestellt, für welches es teilweise noch weitere Investitionen brauche. Auch der Bezug zu und das Interesse an den Wurzeln der Familie werden als Grund für das Verbessern der Sprachkenntnisse genannt. Ursache für die Bemühungen und Wünsche der IPs ist vermutlich das Fehlen einer Grundlagenausbildung in den „MigrantInnensprachen“. Keine/r der sechs Interviewten konnte diese Möglichkeit nutzen.

Es konnte in diesem Abschnitt gezeigt werden, dass die InterviewpartnerInnen ihre Sprachen bzw. generell ihre Mehrsprachigkeit durchaus als Ressourcen verstehen, die Relevanz haben und in verschiedenen Bereich einsetzbar sind. Durch Mehrsprachigkeit eröffnen sich Chancen am Arbeitsmarkt, im internationalen Handel, in Berufen etwa im schulischen Kontext und bei der Berufswahl im Allgemeinen. Außerdem hat sich gezeigt, dass Mehrsprachigkeit als Nutzen sowohl in Bezug auf die Kommunikationsreichweite, als auch qualitativ in der Verständigung (beispielsweise auch im interkulturellen Bereich) zu sehen ist. Die InterviewpartnerInnen können in all diesen Kontexten Möglichkeiten für den Einsatz ihrer Sprachen identifizieren.

In weiterer Folge ergibt sich die Frage, inwieweit Mehrsprachigkeit auch im gesellschaftlichen Kontext als Ressource verstanden werden kann. Ist sie auch eine gesellschaftliche Ressource? Wird sie von anderen und für andere genutzt?

### **6.1.3. Mehrsprachigkeit als Ressource für andere?**

In diesem Abschnitt soll die Frage behandelt werden, inwieweit die IPs ihre Sprachen sowie Mehrsprachigkeit, als Ressource(n) für andere (auch für „einsprachige“ Mitglieder der Gesellschaft) wahrnehmen. Damit zusammenhängend soll der Eindruck der IPs dargelegt werden, ob und wie die Mehrsprachigkeit der „zweiten MigrantInnengeneration“ aktiv von der Gesellschaft genutzt wird.

Die Meinungen der IPs darüber, ob ihre Sprache(n) auch Ressourcen für andere sein könnten, gehen auseinander. Einerseits finden sich BefürworterInnen hierfür, die diese Sichtweise nicht nur vertreten, sondern sogar dazu auffordern.

Dinem meint beispielsweise in Bezug auf die Diskussionen rund um eine mögliche Einführung des Türkischen als zweite lebende Fremdsprache in Schulen (vgl. z.B. Schwarz/Bayrhammer in: *DiePresse.com* am 3.4.2011):

„Ich mein, es ist ja nicht so, dass du- das nur die Türken wollen, sondern das is’ auch vorteilhaft eigentlich für euch eigentlich. Dass es mehr Möglichkeiten gibt. Wär schon etwas ganz Neues, was anders zu probieren. Nicht immer diese Standarddinge... [-sprachen, Anm.]“ (Dinem 1:104).

Die Chance, die sich laut Dinem hier aus der Mehrsprachigkeit, die etwa in Wien anzutreffen ist, ergeben könnte, ist eine Verbreiterung des sprachlichen Angebots. Dadurch könne man Sprachkenntnisse erlangen, die sich von den „Standardsprachen“ unterscheiden, denn „jeder lernt Englisch“. Mit Türkisch könne man „eigentlich überall“ etwas anfangen, ist Dinem überzeugt (vgl. 1:104).

Auch Melih wünscht sich, dass mehr Sprachen in den Schulen angeboten werden und dass die „Einheimischen“, wie er sagt, die Gelegenheit mehrsprachig zu werden nutzen:

„Man sollte auf jeden Fall in den Schulen mehr anbieten... [...] mehr Optionen anbieten und... dass wir endlich mal in der Zeit sind, wo Menschen, auch die einheimischen, mehrere Sprachen beherrschen sollen. Das kann nur von Vorteil sein, ja. Im Handelsbereich, Jobchancen“ (Melih 3:94).

Er weist hier also generell darauf hin, welche Vorteile es bringen kann mehrsprachig zu sein und fordert „Einsprachige“ dazu auf von den üblichen Sprachen abzuweichen und

andere einzuführen (vgl. 3:93). Dies helfe beim Lernen weiterer Sprachen und bringe Vorteile am Arbeitsmarkt (vgl. 3:64, 3:70). Melih weist hierbei durchaus auf die Möglichkeiten, die sich durch Türkischkenntnisse ergeben können, hin:

„Und wieso auch nicht Türkisch, ja also... da können's auch in der Türkei viel tun. Die Wirtschaft in der Türkei wächst und wächst“ (Melih 3:72).

Türkisch sehen die beiden türkisch-deutschsprachigen InterviewpartnerInnen also durchaus als Potenzial für Menschen, die keinen direkten Bezug zu dieser Sprache haben. Ganz anders Ivana, die sich die Frage stellt, ob man Serbisch denn überhaupt brauche:

„Wie sehr braucht man die Sprache? Serbisch ist für den, der aus dem Land kommt, oder Serbokroatisch, Bosnisch natürlich sehr wichtig. Aber brauchen das auch die anderen Kinder? Außer wenn sie im Urlaub fahren... wahrscheinlich eher nicht“ (Ivana 2:74).

Ivana könne sich auch nicht vorstellen, dass Serbisch anstelle einer bereits vorhandenen Fremdsprache im schulischen Kontext angeboten werde, wie an früherer Stelle schon festgestellt wurde (siehe Kapitel 6.1.1.3).

Hier stehen sich also zwei gegensätzliche Haltungen über die Verwertbarkeit der eigenen Sprache(n) für andere, nicht-mehrsprachige Personen gegenüber. Interessant ist, dass es genau die zwei VertreterInnen der türkisch-deutschsprachigen Gruppe sind, die Türkisch als Chance für „Einheimische“ präsentieren. Immerhin wurde in den Interviews am häufigsten Türkisch als Beispiel für eine Sprache mit niedrigem Prestige genannt. Dies zu verallgemeinern wäre zu einfach und kurz gegriffen. Es bleibt jedoch auf jeden Fall festzustellen, dass eine Sprache trotz ihres Stellenwerts in einer Gesellschaft als Ressource für ebendiese gesehen werden kann (aus der Perspektive der SprecherInnen dieser Sprache). Die genauere Untersuchung dieser Thematik wäre durchaus verfolgenswert, würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen, weshalb es hier nur bei dieser Feststellung bleiben kann.

Ein Phänomen, das beispielsweise in den Erzählungen von Shakira und Vladimir auftaucht, kann ebenfalls als Möglichkeit gewertet werden, die in Österreich vorhandene Mehrsprachigkeit als Gelegenheit für andere (die nicht über dieselbe Mehrsprachigkeit verfügen) zu sehen. Die beiden berichten mehrmals von Personen, die mit ihnen Spanisch sprechen, obwohl sie an und für sich nicht „spanischsprachig“ sind (vgl. 5:17, 5:21, 6:34). Vladimir meint dazu, dass sich dies häufig so ergebe, wenn er Leute kennenlerne, die Spanisch gelernt haben:

„Viele Leute, die Spanisch sprechen, die sehen mich und ah... sagen, ah der schaut aus wie ein Südamerikaner, mit dem reden wir Spanisch, na. Und dann ergibt sich das so, die reden Spanisch, ich red‘ auch Spanisch zurück. So ergibt sich das“ (Vladimir 5:19).

Er beschreibt hier also, dass aufgrund seines Aussehens bestimmte Sprachkenntnisse (und Herkunft) vorausgesetzt werden und die Kommunikationssprache danach ausgerichtet wird. Dieses „in Schubladen eingesteckt zu werden“ findet er nicht unbedingt immer angenehm und „ein bisschen komisch“, wie er meint (vgl. 5:22). Dann stelle er auch klar, dass er zwar Spanisch spricht, die Kommunikation auf Deutsch jedoch flüssiger verlaufe (vgl. 5:23). Manchmal möchte er auch auf Deutsch reden, dann antworte er einfach auf Deutsch: „Dann wissen sie... [...] na mit mir sprechen sie Deutsch“ (5:21).

Shakira berichtet von einer Studentin aus Honduras, die in Wien studiert und von Anfang an wenig Deutsch sprechen musste, weil alle mit ihr Spanisch sprechen wollten. Dies sieht sie als eine Ursache dafür, dass es ihr mit dem Deutschen nicht so leicht falle (vgl. Shakira 6:37). Allgemein fügt sie hinzu:

„Die Leute immer, wenn die merken, du kannst Spanisch, die wollen immer gleich Spanisch reden mit dir. Also die Ös... also das sind eh viele Österreicher eben, oder Deutsche, die Spanisch gelernt haben, vor allem ur oft solche ähm Jugendliche, die ein soziales Jahr gemacht haben drüben [in Lateinamerika, Anm.], immer wenn die merken du sprichst Spanisch, gleich... aa... cómo estas... uuu... und es ist für viele Latinos dann schwer“ (Shakira 6:38).

Für sie persönlich „ist das total okay“, wenn andere mit ihr Spanisch sprechen wollen, weil sie schließlich Deutsch und Spanisch spreche, meint Shakira (vgl. 6:39). Schwierig sei es hingegen für Menschen, die ihre Deutschkenntnisse jedoch erst entwickeln wollen (und sollen).

Aus diesen Beispielen geht hervor, dass Spanisch-Sprechen bei einigen sehr beliebt zu sein scheint und deshalb gerne mit SpanischsprecherInnen auf Spanisch kommuniziert wird. Die erwähnte Studentin aus Honduras ist selbstverständlich nicht im Kontext der „zweiten MigrantInnengeneration“ zu sehen, allerdings macht auch ihre Erfahrung den Wert des Spanischen und die Beziehung mancher „einsprachig-deutschsprachigen“ ÖsterreicherInnen zu dieser Sprache deutlich. Die Popularität des Spanischen ist noch in einem weiteren Bereich bemerkbar. Shakira stellt etwa fest, dass zwischen binationalen EhepartnerInnen, ÖsterreicherInnen und LateinamerikanerInnen, sehr häufig Spanisch gesprochen werde:

„Die Österreicher können dann auch Spanisch und die reden lustigerweise immer

gerne Spanisch, die nutzen das gern aus“ (Shakira 6:35).

Hierbei ist einerseits zu betonen, dass gerne und häufig Spanisch gesprochen wird, was, wie schon zuvor, etwas über den Stellenwert dieser Sprache aussagt. Der andere interessante Punkt in dieser Aussage betrifft das Wort „ausnutzen“. Dies steht meines Erachtens nach wiederum mit den Gelegenheiten und Möglichkeiten, die sich aus der Mehrsprachigkeit einiger Mitglieder dieser Gesellschaft ergeben (können), in Zusammenhang. Die GesprächspartnerInnen ziehen scheinbar einen *Nutzen*, einen *Vorteil* aus der Mehrsprachigkeit anderer, was diese dadurch zu einer Ressource (in diesem Fall eben „für andere“) werden lässt. Nutzen und Vorteil scheinen sich beispielsweise auf die Übung und Praxis einer Fremdsprache zu beziehen, wie Vladimir in folgendem Zitat erklärt:

„[Sie] wollen neue Sprache, also ihre neue Sprache, die sie gelernt haben, auch üben“ (Vladimir 5:21).

Kontakte zu spanisch-deutschsprachigen Personen werden, so geht aus den Interviews hervor, folglich als Fremdsprachenpraxis und Übungsmöglichkeit wahrgenommen.

Ähnliche Beispiele und Erzählungen in Bezug auf Serbisch und Türkisch konnte ich den Interviews nicht entnehmen. Ein möglicher Erklärungsansatz hierfür wäre der Prestigeunterschied zwischen den Sprachen, jedoch kann es genauso damit zusammenhängen, dass Spanisch von mehr ÖsterreicherInnen gelernt wurde und beherrscht wird als Türkisch und Serbisch (abgesehen von Personen mit familiärem Bezug zu diesen Sprachen). Dies wiederum ist auf das sprachliche Angebot im schulischen Kontext zurückzuführen, womit wir im Grunde erneut beim gesellschaftlichen Wert von Sprachen angelangt sind, welcher einen Einfluss auf die Auswahl der Schulsprachen hat.

In Bezug auf den wirtschaftlichen Bereich weist Vladimir darauf hin, dass Mehrsprachigkeit nicht nur von einzelnen Personen als Qualifikation für eine Stelle eingesetzt werden kann, sondern auch eine Ressource für die Gesellschaft darstellen kann:

„[...] es ist gut für Österreich, wenn zum Beispiel die Migranten hier, türkische Migranten, Jugomigranten, ja... die auch ihre Sprache sprechen, ja. Ist gut für den Handel. Wird halt die wirtschaftliche Beziehung ausgebaut, na... auf halt niedriger Ebene, also nicht so von den großen Firmen, ... na die Leute halt tauschen sich mit ihrem Heimatland aus, da wird Handel betrieben. [...] Und außerdem... ja is gut... wenn man sagt, ja... vielleicht im eigenen Land, schau, wir sind äh ... wir sprechen verschiedene Sprachen, ja. Irgendwie, ich hab das Gefühl, ja, vielleicht sollte man diesen Aspekt sehen“ (Vladimir 5:52).

Vladimir verweist hier also auf die Chancen, die einer Gesellschaft durch ihre mehrsprachigen Mitglieder zur Verfügung stehen. Er spricht dabei einerseits transnationale Handelsbeziehungen zu den Herkunftsländern von MigrantInnen an, und präsentiert die verschiedenen Sprachkenntnisse dieser andererseits als Faktor, der für die Attraktivität Österreichs als Wirtschaftsstandort sprechen könnte.

Im Zusammenhang mit der Frage ob Mehrsprachigkeit als Ressource für „andere“ verstanden werden kann, bleibt die Frage offen, ob auch von Seiten der Gesellschaft aktiv versucht wird die Mehrsprachigkeit mancher Mitglieder als Ressource einzusetzen.

„Kleine“ Formen der Nutzung zeigen sich beispielsweise in Schulen. Ivana berichtet, dass sie als Schülerin von der Lehrerin teilweise gebeten wurde für ihre Klassenkollegin zu übersetzen, weil sie anfangs Schwierigkeiten hatte mit dieser zu kommunizieren. Ivana habe das „cool“ gefunden und gern gemacht (vgl. 2:13, 2:81). Über ähnliche Erlebnisse weiß auch Saša zu erzählen. Er habe immer wieder für neu nach Österreich gekommene KlassenkollegInnen, zum Beispiel Flüchtlinge, übersetzt. Als Klassensprecher wurde er von seiner Lehrerin auch öfters als „Vermittler“ zwischen den Klassenmitgliedern eingesetzt, von denen mehr als die Hälfte Migrationshintergrund hatten, wie er sagt (vgl. 4:132, 4:133). Die Mehrsprachigkeit der beiden wurde hier also als Ressource eingesetzt und ihr dadurch auch Wert gegeben. Dies geschah in diesen Beispielen in kleinerem Rahmen und war vermutlich stark vom Usus der Lehrpersonen abhängig.

In den Interviews finden sich ebenso Schilderungen von der Wertschätzung und damit verbundener Nutzung der Mehrsprachigkeit auf höherer Ebene – im institutionellen Rahmen der LehrerInnenausbildung. Da zwei IPs die Pädagogische Hochschule (PH) Wien besuchen bzw. schon besucht haben, haben sie auch Einblick in diese Institution, die auf zweifacher Ebene Einfluss auf die Bildung dieser Gesellschaft hat – einerseits in der Ausbildung der Volks- und HauptschullehrerInnen und andererseits in Folge auf deren Lehrtätigkeit in den Klassen der zukünftigen SchülerInnen, die zu großen Teilen Migrationshintergrund haben und mehrsprachig sind. Wie die PH also mit Mehrsprachigkeit umgeht, hat Auswirkungen auf eben diesen beiden Ebenen. Dabei ist noch zu bemerken, dass die Art und Weise, wie die Mehrsprachigkeit von SchülerInnen in deren Bildungsprozess einbezogen wird auch Auswirkungen auf ebendiesen haben kann<sup>20</sup>. Des Weiteren kann mehrsprachiges Lehrpersonal (das möglicherweise sogar die Mehrsprachigkeit der Schü-

---

<sup>20</sup> Im Rahmen dieser Arbeit kann nicht näher auf diesen Aspekt eingegangen werden. Die Behandlung dieser Thematik findet sich beispielsweise in de Cillia 2007.

lerInnen spiegelt) auf einen solchen LernerInnenkontext ganz anders eingehen, als einsprachiges. Hierin liegt folglich ein sehr großes Potenzial und es stellt sich die Frage, inwieweit dieses auch wahrgenommen und genutzt wird.

Ivana und Dinem haben diesbezüglich nicht die gleichen Erfahrungen gemacht. Ivana berichtet beispielsweise von einer sehr großen Wertschätzung der Mehrsprachigkeit an der PH Wien und einer Anerkennung der Chancen, die sich daraus ergeben:

„Das wird sehr hoch geschrieben auf der PH Wien. Also das ist ein sehr, sehr wichtiges Thema. Und sie kämpfen um vieles, also sie wollen da wirklich Veränderungen schaffen. [...] diejenigen, die eben zweisprachig sind, eine andere Muttersprache haben als Deutsch, dass... die werden da wirklich auch herausgenommen. Sie... gefördert. Sie sagen, ja, ihr müsst... ihr müsst den Mut dazu haben und ihr sollt das ausnützen und die Kinder profitieren davon. Also, sie sind schon sehr dahinter und sie freuen sich immer, wenn sie jemanden haben, der zwei Sprachen kann“ (Ivana 2:69).

Ivana beschreibt hier einen starken Wunsch und Einsatz für die Nutzung von Mehrsprachigkeit. Mehrsprachige StudentInnen werden positiv gesehen und gefördert. Sie werden auf den Wert und die Möglichkeiten der Beherrschung mehrerer Sprachen aufmerksam gemacht. Der Vorteil mehrsprachigen Lehrpersonals für die Kinder wird hervorgehoben. Der Begriff „profitieren“ weist auf einen hohen Praxiswert hin und macht deutlich, dass hierbei von einer Ressource gesprochen wird. Die Haltung der PH als gesellschaftliche Institution zeigt sich als wertschätzend und die Situation als Gelegenheit wahrnehmend. Immer wieder wurde ihnen gesagt, so Ivana, dass man „solche Menschen wie euch, die die zwei Sprachen können“ (2:71) suche. „Wir brauchen das“ (ebda), wurde betont, worin sich wieder der so verstandene Nutzwert zu erkennen gibt.

Als Dinem gegenüber einmal auf der PH gesagt wurde, dass sie eine „gesuchte“ Lehrerin sei, erwiderte sie ihrer Erzählung nach: „Wie meinen Sie das jetzt, wir sind gesucht?“ (1:59). Die Erklärung, dass dies so sei, weil sie zweisprachig aufgewachsen ist, hat sie, so bekommt man den Eindruck, überrascht. Dinems Erfahrungen decken sich nicht ganz mit den von Ivana beschriebenen. Dass Mehrsprachigkeit in ihrem Beruf ein Vorteil ist, habe sie von zwei Lehrkräften an der PH Wien erfahren – „erst“ oder „nur“ von zwei Personen könnte man eventuell hinzufügen, nachdem man den Eindruck von Ivana kennengelernt hat.

„Das waren wirklich die zwei Lehrer, Professoren an der PH bis jetzt, von denen ich wirklich g’hört hab, dass es a Vorteil ist. Sonst entweder... nicht... oder sie erwähnen’s gar nicht“ (Dinem 1:131).

Die starke Wertschätzung und Hervorhebung der Mehrsprachigkeit, die Ivana in ihrer Zeit an der PH von mehreren Seiten erlebt hat, scheint Dinems Schilderungen zufolge nicht vorzuherrschen. Angesprochen auf diese widersprüchlichen Darstellungen, meinte Ivana, dass sie darüber „ganz verwundert“ sei (vgl. 2:71). Diese Unterschiede in den Erfahrungen können durchaus verschiedene Gründe haben, es stellt sich jedoch die Frage, ob die Praktik der Wertschätzung und aktiven Nutzung der Mehrsprachigkeit von (zukünftigen) LehrerInnen möglicherweise noch nicht in der Struktur bzw. im System der Institution verankert ist. Diese Frage verstärkt sich durch Ivanas Schilderung in Bezug auf ihre Hortzuweisung. Ihre sprachlichen Ressourcen wurden dabei scheinbar nicht einbezogen, denn sie sei in ein Hort mit „99% österreichischen Kindern“ gekommen, wie sie berichtet.

„Wieso geben sie mich dort rein, wenn die Kinder, die eigentlich... auch meine Sprache sprechen profit- davon profitieren könnten“ (Ivana 2:70).

Aus dieser Aussage geht klar hervor, dass sie ihre Sprachkenntnisse als Ressource wahrnimmt, die sie für andere einsetzen kann. Dieser Nutzen kann jedoch in diesem Fall in der Praxis nicht umgesetzt werden, da dies institutionell nicht ermöglicht wurde.

In Bezug auf die Zuteilung durch den Stadtschulrat (wenn sie dann nach Erhalt der Staatsbürgerschaft auch als Volksschullehrerin in öffentlichen Schulen arbeiten darf), ist sie sich nicht sicher, wie es diesbezüglich gehandhabt werde:

„Ich weiß jetzt nicht, wie es vom Stadtschulrat, wie man dann zugeteilt wird. Ob das wirklich dann beachtet wird oder nicht“ (Ivana 2:70).

Aus den Erzählungen der IPs bezüglich der Thematik, inwieweit die Mehrsprachigkeit von LehrerInnen aktiv von Seiten der Bildungsinstitutionen eingesetzt wird, kann also gesagt werden, dass auf Ausbildungsebene teilweise Wertschätzung und Hervorhebung dieser Ressource vorzufinden ist. Dies scheint sich jedoch noch nicht in den Strukturen etabliert zu haben, was darauf schließen lässt, dass Mehrsprachigkeit hier möglicherweise nicht (genug) gesellschaftliche Anerkennung findet und (noch) nicht wirklich als Chance für die gesamte Gesellschaft aufgefasst wird.

In diesem Kapitel konnte das Verständnis von Mehrsprachigkeit als Ressource näher beleuchtet werden. Eine Zusammenfassung der wichtigsten Resultate findet sich in Kapitel 6.4.1. Thema des nächsten Abschnitts stellt die Interviewanalyse mit Fokus auf Mehrsprachigkeit als Stigma dar.

## **6.2. Mehrsprachigkeit als Stigma?**

In diesem Abschnitt soll die Frage im Zentrum stehen, welche Rolle Sprache(n) und Mehrsprachigkeit als „Stigma“ spielen. Inwieweit empfinden die InterviewpartnerInnen ihre Mehrsprachigkeit als etwas, das sie als „fremd“ markiert? Gibt es so etwas wie eine „hörbare Grenze“, die zwischen Mehrsprachigen oder Anderssprachigen und Nicht-Mehrsprachigen (also einsprachig Deutschsprachigen) gezogen wird? Diese Fragen sollen aus dem Datenmaterial heraus beantwortet werden.

Dieser Themenbereich hängt dabei sehr stark mit der Beziehung zwischen sprachlichen „Minderheiten“ und einer einsprachigen „Mehrheit“ zusammen, da die im Folgenden beschriebenen Erfahrungen das Klima, in dem sich diese Beziehung gestaltet, prägen.

### **6.2.1. „Fremd“/„anders“ sein?**

Im Zuge der Behandlung dieses Themas ist es in erster Linie einmal notwendig zu hinterfragen und zu untersuchen, ob die IPs überhaupt das Gefühl haben „fremd“ oder „anders“ zu sein oder so wahrgenommen zu werden. Dabei soll, mit besonderem Augenmerk auf sprachliche Aspekte, dargestellt werden, wie sich dies äußert und in welchen Kontexten es dazu kommt. Diesbezüglich ist schon im Vorhinein zu betonen, dass es nicht immer einfach und eindeutig ist zwischen Stigmatisierung aufgrund von Sprache oder anderen Merkmalen zu unterscheiden. Zwar ist es wissenschaftlich gesehen wünschenswert den Versuch zu unternehmen Phänomene in ihre Einzelteile aufzubrechen (also zu analysieren), praktisch gesehen ist es jedoch sehr schwierig klar zu sagen anhand welcher Kriterien Menschen tatsächlich differenziert werden (wenn mehrere mögliche zutreffen). Im konkreten Leben kommt es dann auch häufig zu Wechselwirkungen und Überschneidungen der Stigmata. Sprache stellt dabei nur einen von mehreren „Marker[n] von Identität“ („marker of identity“ – Blommaert/Verschueren 1998:192) dar, welcher neben anderen zur Differenzierung herangezogen werden kann. Jan Blommaert und Jef Verschueren sprechen diesbezüglich von einem „feature cluster“, einem Bündel an Merkmalen, das, wie sie meinen, aus Abstammung, Geschichte, Kultur, Religion und Sprache besteht (vgl. ebda).

Äußerungen darüber, dass man das Gefühl habe „anders“ zu sein oder zumindest so wahrgenommen zu werden, tauchen immer wieder und von verschiedenen Personen in den Interviews auf.

Dinem erzählt beispielsweise von ihren Erlebnissen auf der PH und stellt dabei fest, dass diejenigen, die einen „Migrationshintergrund“ haben, egal was sie machen, ins Auge stechen (vgl. 1:130). Warum dies so ist oder woran sie „erkennbar“ ist, kann sie sich eigentlich nicht erklären:

„Ich weiß nicht, wo das... wo ich das so ausstell: Ich bin anders. Oder die, die andern Leute haben so einen Blick: du bist anders. Ich weiß es nicht“ (Dinem 1:54).

Dinem spricht hier einen interessanten Punkt an. Zuerst fragt sie sich, woran sie als „Anderere“ „erkennbar“ sei, geht dann jedoch sofort weiter und wechselt die Perspektive: Möglicherweise liege die Ursache der Differenzierung ja nicht nur in ihr, sondern gehe auch von den anderen aus. Sie stellt fest, dass es unter Umständen einen „Blick“ (also ein bestimmtes Einteilungsraster, eine Wahrnehmungsform) gebe, der sie mit dem Etikett „anders“ markiert.

Dass die Gesellschaft entscheide, wer „anders“ ist und anhand welcher Kriterien unterschieden wird, äußert auch Melih in folgender Aussage bezüglich der Frage, welche Sprache denn „seine“ Sprache sei:

„Eigentlich müsste man sagen, dass die deutsche Sprache die Muttersprache ist'... in diesem Fall. Aber... mir ist es eigentlich ziemlich egal, weil... weil ich sowieso so oder so als Türke abgestempelt werde... als kein Österreicher, und auch nicht die Staatsbürgerschaft hab'. Das ist mal eine Tatsache“ (Melih 3:112).

Melih macht hier deutlich, dass für ihn Deutsch als „Muttersprache“ gilt. In derselben Interviewpassage erklärt er auch, dass sein Wortschatz in dieser Sprache viel umfangreicher sei als im Türkischen. Doch die Sprache alleine, dies geht aus dem Zitat hervor, reicht nicht um als „nicht-anders“ zu gelten. Er verwendet den Begriff „abgestempelt“, hat also ebenso den Eindruck mit einem Stempel gekennzeichnet zu sein. Diese Kennzeichnung ist dabei auch mit bestimmten Vorstellungen verbunden. Melih erwähnt hier beispielsweise, dass von der „Tatsache“ ausgegangen werde, dass er nicht die österreichische Staatsbürgerschaft hat – was nicht stimmt. Der „Blick“, den Dinem erwähnt hat, legt dies jedoch so fest. Diese Unterscheidung hat dann im Alltag spürbare Folgen, wie es Melih etwa in der Schule erlebt hat:

„Man hat uns als eine andere Spezies angesehen, ja. Das haben sie auch gut vermittelt“ (Melih 3:111).

Die Wortwahl („andere Spezies“) ist meines Erachtens ein Indikator dafür, was mit „anders“ gemeint ist. Es geht dabei nicht um ein „anders“ im Sinne von „alle Menschen sind verschieden, ich bin anders als du“ usw. Hier ist vielmehr eine Vorstellung von Gruppen im Spiel, die sich (dieser Auffassung nach) wesentlich voneinander unterscheiden.

Eng verbunden mit der „Identifizierung“ von „Anderen“ scheint die Einteilung in „AusländerInnen“<sup>21</sup> und „InländerInnen“, in „Wir“ und „Die“ zu sein. Die IPs sprechen in den Interviews mehrmals an, als „AusländerInnen“ bezeichnet zu werden. Die Einteilung scheint dabei jedoch nicht nach objektiven Kriterien zu erfolgen. Die vermutete Definition etwa, dass Staatsbürgerschaft dabei eine Rolle spiele, hält den Erlebnissen der IPs nicht Stand. Dinem meint etwa:

„Ich hab’ die österreichische Staatsbürgerschaft, ich bin hier geboren, aber trotzdem zähl’ ich als Öster... äh als Ausländer, als Türkin. Weil meine Eltern beide in der Türkei geboren sind“ (Dinem 1:63).

Dinem wurde also zwar in Österreich geboren, hat die österreichische Staatsbürgerschaft, wird jedoch trotzdem als „Ausländerin“ angesehen. Der Status scheint dabei vielmehr, wie es hier erlebt wird, vererbbar zu sein.

Mit dem Etikett „AusländerIn“ sind bestimmte Bilder und Vorstellungen verbunden, wie Ivana wiederum schildert:

„Es war einfach so, dass... man sich nicht wirklich immer wohl gefühlt hat, weil alle immer gleich gemerkt haben, du bist anders und... viele haben das auch nicht... haben das auch irgendwie negativ aufgenommen. Ja... du bist eh da Ausländer und schlecht. Und... ma hat sich da schon oft... nicht gut gefühlt“ (Ivana 2:98).

Ivanas Erfahrung nach werden „AusländerInnen“ also eher mit Negativem assoziiert. In diesem Zitat wird dies auch mit „Anders-Sein“ in Verbindung gebracht.

Weitere Zuschreibungen an die Kategorie „AusländerIn“, die in der Gesellschaft vorhanden sind, kommentiert Melih in einer Aussage:

„Viele haben... wissen gar nicht... die haben eben die Einbildung, dass der Ausländer herkommt, gleich einmal eine Wohnung bekommt von der Gemeinde, ganzen Kurs, Förderungsgelder und jede Menge Sozialhilfe. Aber das is’... das entspricht nicht der Wahrheit“ (Melih 3:116).

Melih formuliert hier seinen Eindruck, dass man allgemein glaubt, „AusländerInnen“ werden vom Staat finanziert und seien somit eine Last für die Gesellschaft. Dass so-

---

<sup>21</sup> Ich setze den Begriff hier bewusst unter Anführungszeichen. Dieser kommt nämlich nicht mit einer eindeutigen Definition aus, ist nicht so „unschuldig“ wie er wirkt. Sie dazu auch Kapitel 2.1.2.

nannte „AusländerInnen“ auch Steuern zahlen, werde dabei meist nicht bedacht, meint er weiterführend.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass „AusländerIn“ im Grunde ein sehr diffuser Begriff ist, der weder klar mit Staatsbürgerschaft noch Geburtsort in Zusammenhang steht, eher noch mit den Wurzeln der Familie, und der auf jeden Fall mit bestimmten (eher negativen) Vorstellungen und Bildern verbunden ist. Mit dem Etikett „AusländerIn“ haben die IPs dabei unterschiedliche Erfahrungen gemacht bzw. zeichnen sich diesbezüglich auch Widersprüche ab. Ivana beispielsweise meint, dass sie zwar „überall“ davon höre, dass „eigentlich Ausländer jetzt unerwünscht sind“, sie persönlich dies jedoch nicht erlebt habe (2:129). Dies steht in sehr starkem Kontrast zu ihrer oben zitierten Aussage darüber, dass man sich nicht wohlfühle, weil man stets als „anders“ und „Ausländer“ abgestempelt werde (vgl. 2:98). Sie geht auch auf bestimmte Wahlplakate ein, die in ihr immer wieder Reflexionsprozesse auslösen bezüglich ihrer Akzeptanz in Österreich. Jedoch werde ihr immer wieder gesagt, dass sie „eh anders“ sei: „du sprichst ja die Sprache, dir merkt man das nicht an“ (2:129). Daraus lässt sich einerseits ableiten, dass die Frage, wie man sich von einer Gesellschaft angenommen fühlt, nicht ohne Widersprüche oder gegensätzlicher Erfahrungen auskommt und sich verändern kann. Andererseits wird dadurch auch ersichtlich, welche Aspekte bei der Differenzierung in „Wir“ und „die Anderen“ zum Tragen kommen. „Die Sprache sprechen“ scheint dieser Erzählung nach ein wesentliches Kriterium zu sein, genauso wie der Faktor „Sichtbarkeit“, ob man „merkt“, dass jemand „anders“ ist. Weiterführend ist mit Verweis auf diese Aussage darauf hinzuweisen, dass zwischen „guten“ und „schlechten AusländerInnen“ unterschieden wird. Ivana fühlt sich durchaus als „anders“ wahrgenommen, gilt aufgrund ihrer Sprachkenntnisse und ihrer „Unauffälligkeit“ (im Sinne von „dir merkt man das nicht an“) als „gut“, anders gesagt vielleicht als angepasst. Spricht man nicht oder nicht gut Deutsch, so wird hier suggeriert, oder ist man deutlich sichtbar „anders“, wird man eher als „schlechter Ausländer“ bzw. „schlechte Ausländerin“ gesehen.

#### **6.2.1.1. Ausgrenzungserfahrungen**

In den Interviews finden sich immer wieder Erlebnisse und Aussagen, in denen empfundene, erlebte oder beobachtete Ausgrenzung, ungerechte Behandlung, Benachteiligung oder das Gefühl nicht akzeptiert zu sein thematisiert werden. Dieser Gegenstandsbereich hat insofern mit der Frage der sprachlichen Stigmatisierung zu tun, weil diese Erfahrun-

gen und damit verbundene Einstellungen und Vorstellungen das Zusammenleben zwischen „Einsprachigen“ und „Mehrsprachigen“, einer so vorgestellten „Mehrheit“ und „Minderheit“ (wobei sich diese „Gruppen“ nicht eins zu eins decken müssen) prägen. Wie schon erwähnt (siehe Kapitel 6.2.1) ist die Trennung von sprachlichen und anderen Kriterien, die als Stigmata herangezogen werden und im Zusammenhang mit den folgenden Erfahrungen stehen, nicht immer klar vornehmbar, da es häufig zu Überschneidungen der Merkmale kommt.

Des Weiteren ist zu betonen, dass es sich bei den Beispielen um von den IPs als Ausgrenzung empfundene Erlebnisse handelt. Nicht relevant sind dabei die ursprünglichen Motivationen der „Ausgrenzenden“, also die Frage, ob die Annahmen der IPs stimmen. Es geht nicht darum, ob die IPs ihre Umgebung missinterpretiert haben oder nicht, sondern wie sie selbst bestimmte Situationen empfinden. Das subjektive Erleben der InterviewpartnerInnen steht dabei durchaus im Zentrum, da dieses in Folge deren Leben, Verhalten und Einstellungen prägt.

Ivana spricht in diesem Zusammenhang besonders die Wahlplakate der Freiheitlichen Partei Österreich (FPÖ) an, die sie „schocken“. Wenn sie solche Plakate sehe, frage sie sich, ob sie, ihre Kultur und ihre Sprache in Österreich überhaupt akzeptiert und willkommen seien (vgl. 2:93). Sie fühlt sich durch diese Wahlwerbung sichtlich angesprochen und in Frage gestellt. Sie weiß auch von ihrer eigenen und anderen Familien zu berichten, mit welchen Schwierigkeiten und Problemen zu kämpfen sei, „weil wir eben jetzt Ausländer waren“ (2:28). Auch Shakira spricht von „schlechten Erfahrungen“ (6:29). Beispielsweise habe vor allem ihr Vater aufgrund fehlender Sprachkenntnisse oft unangenehme Behandlungen (etwa durch die Polizei) erfahren. „Wie sehr das Menschen ausnutzen können, dass jemand die Sprache nicht kann“, äußert sie dazu (6:26). Ihre Mutter spreche zwar gut Deutsch, aber auch sie werde öfters „anders behandelt“, wie Shakira berichtet:

„Sie ist total glücklich in Österreich, aber sie sagt immer, ja ich werd mich immer wie eine Ausländerin fühlen, sagt sie, geht einfach nicht anders. Auch allein, ja es liegt einfach schon voll an der Sprache, weil... meine Mutter hat einfach diesen Akzent... und, sie wird halt öfters anders behandelt, weil sie schon allein diesen Akzent hat“ (Shakira 6:29).

Sprachliche Elemente wie ein Akzent werden hier also als Kriterium für Differenzierung und in Folge „Anders-“Behandlung genannt.

Dinem äußert im Interview das Gefühl, dass StudentInnen mit Migrationshintergrund anders behandelt werden als andere. Es kursieren auch Vorurteile in Bezug auf deren angeblich mangelnden Deutschkenntnisse, es fehle ihnen an „bla und bli“ (1:53). Es gebe viele Vorurteile, „weil ich Türkin bin oder Migrationshintergrund hab“ (1:138).

Saša schildert eine Situation in der Fahrschule, in der der Fahrlehrer „sarkastisch“ und „ein biss’l auch erniedrigend“ über Türken gesprochen hat. Saša äußert seinen Eindruck diesbezüglich folgendermaßen: „ich glaub’ so... vielleicht redet er auch so über Serben, wenn jetzt, wenn er einen türkischen Fahrschüler hat. [...] Ziemlich sicher sogar“ (4:167). Der Fahrlehrer habe es außerdem sehr negativ dargestellt, dass man in Wien „ohnehin nicht Deutsch“ zu lernen braucht um durchzukommen (vgl. 4:167).

Melih beschreibt Ausgrenzungserfahrungen als etwas, was ihn sein ganzes Leben lang begleitet habe. Dabei spricht er nicht nur von „Ausländerfeindlichkeit“ im Allgemeinen, sondern im Speziellen von „Turkophobie“ (vgl. 3:7). Im Gymnasium etwa seien „diverse Sachen vorgefallen“. MitschülerInnen und Lehrende haben, so erzählt er, Vorurteile gegenüber „Ausländern“, speziell muslimischen Hintergrunds, gehabt und dies auch gezeigt, „diese Ausgrenzung ist da eben übergekommen“ (3:5). Geäußert habe sich dies unter anderem in körpersprachlichen Ausdrucksarten wie Tonhöhe oder Blicken (vgl. ebda). Diese „Gesinnung“ finde man überall, „das ist etwas, was von oben bis hinunter [...] durchsickert“ und was auch als „Normalität“ angesehen und hingenommen werde (3:104).

### **6.2.2. Sprache als Markierung von „fremd“/„anders“?**

Einige Kriterien, die zur Herstellung und Kennzeichnung von Differenz dienen, wurden schon angesprochen. Nun soll der Fokus genauer auf die Aspekte Sprache und Mehrsprachigkeit gerichtet werden. Dass Sprache in Bezug auf die Anerkennung und Wahrnehmung von Menschen eine Rolle spielt, konnte bereits an einer Aussage von Ivana gezeigt werden. Ihr wurde diesbezüglich zugutegehalten, dass sie Deutsch spricht und man ihr ihre Zugehörigkeiten dadurch nicht anmerke (vgl. 2:129, siehe Kapitel 6.2.1). Die IPs unterscheiden sich jedoch trotz ihrer Deutschkenntnisse von der „einsprachigen Mehrheit“, weil sie mehrsprachig sind. Sprache(n) und sprachlicher Hintergrund „markieren“ und zeigen, „wer“ man ist und woher man kommt bzw. für wen man gehalten wird. Dass „mehrsprachig“ als „anders“ gesehen wird und auch mit „Fremdheitserfahrungen“ in Zusammenhang steht, wird nun anhand einiger Beispiele dargestellt.

Ivana unterscheidet dabei zwischen Wien und Vorarlberg, wo nicht „so viele mehrsprachige Leute aus verschiedenen Kulturen sind“ (2:35). Eine andere Sprache zu sprechen sei dort „irgendwo schon was Besonderes“ gewesen, jedenfalls „nicht so der Normalfall“. Sie hätte keine negativen Erfahrungen gemacht, aber wenn sie im Schulbus angefangen hätte Serbisch zu sprechen, „hätten sich schon alle umdreht und g’schaut“ (2:84). Aus diesem Grund war sie immer gerne in Serbien, wie sie erzählt:

„Ich konnte nicht eine andere Sprache, ich war nicht, hatte nicht einen anderen Namen wie die anderen. Den sie auch nicht aussprechen konnten oder anders ausgesprochen haben. Es war zum Teil also damals... oft habe ich mich... war ich in diesem Konflikt. Ich bin jetzt aus einem anderen Land und die sprechen, die sind alle gleich und ich bin halt irgendwie anders“ (Ivana 2:37).

„Eine andere Sprache sprechen“ wird hier direkt mit „anders sein“ in Verbindung gebracht, es gilt nicht als Norm, weshalb es als Unterscheidungsmerkmal herangezogen wird.

Von einer weiteren Erfahrung in Bezug auf Sprache und Fremdheit berichtet Melih. Für ihn war der Beginn seiner Schulzeit mit dem Erleben von „Fremdheit“ verbunden:

„Es war eine fremde Umgebung. Alles war fremd, außer die Mitschüler, die Türkisch konnten. Das waren keine Fremde, das waren die Ansprechpersonen quasi. Die Lehrerin war fremd. [...] Aber anders wär’s gewesen, wenn der Unterricht zweisprachig gewesen wär. Weil dann wäre die Lehrerin vertraut gewesen, die uns halt motiviert hätte, die deutsche Sprache zu erlernen. Das wär schon anders gewesen“ (Melih 3:49).

In dieser Aussage wird deutlich wie eng Vertrautheit, Fremdheit und Sprache zusammenhängen können. Die Sprache bzw. die Sprachbarriere zeigt sich als Grenze zwischen Gruppen, die sich „fremd“ sind. Melih zeigt dabei auch eine Lösungsmöglichkeit für den Umgang mit solchen „Problemen“ auf. Hätte jemand, etwa die Lehrerin, eine sprachliche Brücke geschlagen, hätten die Situation und die damit verbundenen Empfindungen vermutlich anders ausgesehen. Saša teilt diese Einschätzung von Sprache und Vertrautheit. Er hat beobachtet, dass man sich, wenn man mit einer anderen Sprache aufwächst, besonders „mit den wenigen“ verbunden fühlt, „die deine Sprache ebenfalls sprechen“ (4:23).

Ein Aspekt, der immer wieder in den Gesprächen mit den InterviewpartnerInnen aufge-taucht ist, betrifft deren Namen, die schließlich auch mit Sprachen verbunden sind. Wenn es nicht die Sprache oder Äußerlichkeiten sind, die als Unterscheidungsmerkmale herangezogen werden, so sind es häufig die Namen, die auf die möglichen Wurzeln derer „BesitzerInnen“ hinweisen (vgl. 2:130, 3:103, 4:124). Mit diesen „anderen“ Namen habe man

oft das Problem, dass diese nicht ausgesprochen werden können oder falsch ausgesprochen werden, was häufig als unangenehm empfunden wird (vgl. 2:37, 4:129). Mit einem „exotischen“ Namen falle man auf, erzählt beispielsweise Saša (vgl. 4:136):

„Durch meinen Namen kam ich immer wieder in die Situation, [...] dass man sich quasi enttarnt hat“ (Saša 4:129).

Das Wort „enttarnt“ macht dabei sehr deutlich, welchen demonstrativen Charakter Namen haben können. Man mag vielleicht kaum als „anders“ erkennbar sein, der Name als „Markierung“ eines sprachlichen und familiären Hintergrunds „outet“ nichtsdestotrotz. Dass es teilweise, um diese „Enttarnung“ zu vermeiden (und vielleicht auch ein Stigma zu „verstecken“), zu einer Verheimlichung des eigenen Namens kommt bzw. den Kindern „unauffälliger“ Namen gegeben werden, wird noch an späterer Stelle aufgegriffen werden (siehe Kapitel 6.2.5).

In den Interviews konnten auch Hinweise darauf gefunden werden, dass Sprachen „Spuren“ in anderen Sprachen hinterlassen können und es so in gewisser Weise zum „Outing“ von Mehrsprachigkeit kommt. Dies gilt dabei sowohl für Sprachproduktion in den „Erstsprachen“, als auch im Deutschen.

Dinem und Vladimir erzählen etwa, dass sie während Aufenthalt in der Türkei bzw. Peru diesbezüglich aufmerksam gemacht wurden. Dinem berichtet beispielsweise von einer Situation, in der aufgrund ihrer Aussprache bzw. Sprechweise im Türkischen bemerkt wurde, dass sie „nicht von hier“ ist (vgl. 1:55). Vladimir zufolge wurde er bei einem Besuch während seiner Kindheit als im Ausland lebend erkannt und seine fehlende Sprachpraxis festgestellt (vgl. 5:72). Ivana stellt außerdem fest, dass sie, da sie Serbisch auch stark durch ihre Großmutter gelernt habe, deren Dialekt zum Teil übernommen habe. Dies werde des Öfteren von anderen bemerkt und komme teilweise nicht gut an (vgl. 2:16). Vermutlich ist dies auf die häufig fehlende Schulbildung in den Erstsprachen und wenig Kontakt mit formelleren Sprechsituationen zurückzuführen.

Im Deutschen hinterlasse die mehrsprachige Lebenssituation ebenso ihre Spuren, wovon vor allem Saša überzeugt ist. Besonders wenn man sehr häufig in der „Erstsprache“ kommuniziert, sei dies beispielsweise in der Aussprache zu bemerken (vgl. 4:8). Fehlende Sprachpraxis mache sich auch im sprachlichen Niveau bemerkbar, so kommentiert er seine Beobachtungen (vgl. 4:45). Shakira meint, dass es beispielsweise zu Phänomenen wie

einem stärker rollendem „r“ kommen könne, worauf sie früher des Öfteren hingewiesen wurde (vgl. 6:81).

Eine sprachliche Praxis, die sehr häufig erwähnt wurde, von allen InterviewpartnerInnen durchgeführt wird und eindeutig auf deren Mehrsprachigkeit zurückzuführen ist, ist das „Mischen“ der Sprachen in all seinen Ausprägungen. „Switchen“ (z.B. 1:22), „gemischt sprechen“ (z.B. 2:49), „zwischen zwei Sprachen umschalten“ (z.B. 3:26), „mischen“ (z.B. 4:13) usw. (in den Interviews zeichnet sich eine Fülle der Bezeichnungen ab) kann „bewusst oder unbewusst“ (3:26), innerhalb eines Satzes (vgl. 1:22, 1:36), phrasenweise (vgl. 1:36) oder mehrmals während eines Gesprächs (z.B. „Hälfte-Hälfte“, 2:135) stattfinden. Die Interviewten äußern diesbezüglich unterschiedliche Einstellungen und Meinungen, auch was die vermuteten Gründe für dieses Phänomen betrifft, worauf jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden kann. Die genannten Reaktionen von andere Personen auf diese Form des Sprechens reichen von „beeindruckt“ (1:120) bis „fürchterlich“ (2:50). Aus einigen Interviewpassagen geht hervor, dass nicht verstanden wird, warum jemand so spricht und nicht bei einer Sprache bleibt (vgl. 1:20, 2:49f). Kommentare wie diese lassen meiner Meinung nach darauf schließen, dass Einsprachigkeit klar als Norm verstanden wird und Abweichungen davon auf Unverständnis und Verwunderung stoßen. Für die IPs wiederum ist es „ganz normal“ (2:50) so zu sprechen, man spreche „so wie’s kommt“ (1:39). Saša meint diesbezüglich:

„So entwickeln sich Sprachen vermutlich, indem man die... die Wörter einfach verwendet, die einem grad einfallen, oder die für einen persönlich jetzt passen“ (Saša 4:47).

Auf die so genannte „Norm“ der „einsprachigen“ Sprachpraxis trifft hier also die Verwendung sprachlicher Mittel mehrerer Sprachen, die von großer Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit zeugt, wie dieses Zitat deutlich macht.

### 6.2.3. Sprache als „Grenze“?

Sprache und sprachliche Unterschiede dienen jedoch nicht nur der bloßen Unterscheidung und Einteilung in Gruppen sowie der Markierung als „Andere“ oder dem Empfinden von Fremdheit. In manchen Fällen kann Sprache auch direkt als „Grenze“ fungieren, die sich nicht nur auf Vorstellungen und Bilder über „das Andere“ oder „das Fremde“ bezieht.

Dieser Aspekt ist beispielsweise an Melihis bereits erwähntem Erlebnis seiner ersten Schulzeit bemerkbar (vgl. 3:49, siehe Kapitel 6.2.2). Die sprachliche „Barriere“ stellte, wie der Begriff schon sagt, eine gewisse „Grenze“ innerhalb der Klassengemeinschaft dar. Eine ähnliche Erfahrung machte auch Vladimir in seiner Schulzeit. In der Volksschule habe er „eine gewisse Trennung“ beobachten können, da sich die Kinder „nicht gut verständigen“ konnten. Er meint, dass es dadurch „ein Wir und ein Die“ gegeben habe. Diese Grenze war jedoch vorübergehend, in der Hauptschule habe die Situation ganz anders ausgesehen, so Vladimir (vgl. 5:63). Diese beschriebenen „Grenzen“ sind also nicht nur „virtuelle“, sich in der Vorstellungswelt und Fremdbildern befindliche.

In den genannten Beispielen stellen Sprachen eine „Grenze“, eine „Kommunikationsbarriere“ dar, die zur Gruppenbildung führen kann. Manchmal geschieht diese „Grenzziehung“ jedoch auch bewusst, Sprache kann dabei zur Abgrenzung dienen. Shakira erzählt in diesem Zusammenhang, dass sie zusammen mit anderen KlassenkameradInnen, ebenfalls aus Familien mit Migrationshintergrund, spaßhalber einen gewissen Sprachstil entwickelt hat. Zur Abgrenzung von anderen haben sie absichtlich „schlechtes Deutsch“ gesprochen um ihren „Ausländerstatus“ zu betonen:

„Wir haben das auch irgendwie auch quasi genutzt um uns a biss’l abzuspalten, sagen ja OK, wir sind nun mal die Ausländer, wir reden jetzt schiach Deutsch. Zum Spaß hamma’s g’macht“ (Shakira 6:80).

Es kommt hier folglich zu einer Art Umkehrung von Zuschreibungsprozessen. Stereotype „des Ausländers“, der „schlecht“ Deutsch spricht, wurden von den Jugendlichen bewusst herangezogen um eine Grenze zu markieren, um sich abzuspalten und eine Art „Image“ zu konstruieren. Shakira erzählt weiter, dass sich dieser Sprachstil so eingepreßt habe, dass sie, wenn sie sich heute mit denselben Personen treffe, automatisch wieder so sprechen, „obwohl wir ja ganz normal Deutsch reden können, wenn wir wollen“ (6:15). Sie weist dabei auf einen nicht unwichtigen Aspekt in Bezug auf sprachliche Praxis hin. Sie erklärt nämlich, dass „so sprechen“ nicht mit „nicht anders sprechen können“ gleichzusetzen sei. Dabei weist sie auf den Sprachstil mancher Jugendlichen mit Migrationshin-

tergrund hin, der oft als „schlechtes Deutsch“ bezeichnet werde. Shakira wäre es lieber, wenn man ihn als „neues Deutsch“ verstehen würde, also als spezifischen Sprachstil. Denn dieser bedeute keinesfalls, dass die Sprechenden in anderen (beispielsweise offizielleren) Situationen nicht korrekt sprechen könnten (vgl. 6:73).

Von einer Situation, in der eine „Grenze“ sprachlich markiert wurde, weiß Saša zu berichten. In der Volksschule sei es einmal zu einer Prügelei gekommen, infolge derer er sich einem „einsprachig-deutschsprachigen“ Freund gegen einen Klassenkollegen mit ex-jugoslawischem Hintergrund zur Seite gestellt habe. Dieser habe Sašas Verhalten nicht nachvollziehen können, weil er der Meinung war, dass sie doch „gegen die Schwabos“ (4:20) „zusammenhalten müssen“ (4:22), was wiederum für Saša nicht verständlich war. „Da haben wir auf Serbokroatisch geredet“ (4:20), stellt er fest. Die „Grenze“, die in dieser Situation Thema war (auch wenn die Akteure dabei unterschiedliche Meinungen zu dieser vertraten), wurde somit auch sprachlich gekennzeichnet.

Teilweise werden Sprachen und sprachliche „Zugehörigkeit“ sogar zur Ausgrenzung „instrumentalisiert“. In seiner Hauptschulzeit sei es förderlich gewesen eine andere „Erstsprache“ als Deutsch zu haben, um zur Clique zu gehören und nicht ausgeschlossen zu werden (vgl. 4:154).

#### **6.2.4. Reaktionen auf „Anderssprachige“ und Mehrsprachigkeit**

Bei der Frage, ob „Mehrsprachig-Sein“ und Sprachen als Stigma aufgefasst werden können, spielen Reaktionen von anderen („einsprachigen“) Personen auf „Anderssprachige“ eine Rolle. Im Folgenden soll deshalb auf die diesbezüglichen Eindrücke der IPs und des Weiteren auch auf etwaige Ausgrenzungserfahrungen, die damit verbunden sind, eingegangen werden.

Die InterviewpartnerInnen berichten von sehr unterschiedlichen Reaktionen auf „Anderssprachige“ in der Öffentlichkeit. Sich „ausländisch“ zu unterhalten komme nicht gut rüber, es werden Gesichter verzogen und Kommentare geäußert, beobachtet beispielsweise Melih (vgl. 3:35). Er spricht diesbezüglich vom „wienerischen Blick“, einem verurteilenden Blick, wie er sagt (vgl. 3:99). Dabei weist er zusätzlich darauf hin, dass es durchaus von den Sprachen abhängig ist, ob so reagiert wird. Shakira etwa hat stets positive Erfah-

rungen gemacht, Spanisch sei immer positiv aufgefallen, was eben mit dem Status dieser Sprache zusammenhängen dürfte (vgl. 6:55)<sup>22</sup>.

Man könne auch des Öfteren sehen, erzählt wiederum Ivana, dass die Leute „unfreundlicher und lauter“ werden, wenn jemand, wie beispielsweise VerkäuferInnen an der Kassa, etwas nicht gleich verstehen (vgl. 2:92). Sie stellt außerdem fest, dass das Sprechen in anderen Sprachen in manchen Kontexten auffalle, weil es nicht als „Normalfall“ angesehen werde (wie etwa im Schulbus in Vorarlberg, was schon weiter oben angesprochen wurde, siehe Kapitel 6.2.2). Die Menschen würden der Mehrsprachigkeit anderer eher mit Verwunderung, jedoch auch mit Neugierde begegnen, so Ivana (vgl. 2:84). Dinem wiederum ist der Meinung, dass die Menschen es gewohnt sind verschiedene Sprachen auf der Straße zu hören, besondere Reaktionen sind deshalb nicht zu erwarten:

„Wenn ich auf der Straße Türkisch rede, jo... ich mein', ich glaub' die Leute sind's eh mittlerweile gewohnt... dass da irgendwer vorbeigeht, der keine... nicht Deutsch spricht oder nebenbei auch was anderes redet oder sonst noch was“ (Dinem 1:120).

Die Aussagen der IPs sind hier also durchaus gegensätzlich (auch innerhalb der „sprachlichen Zugehörigkeit“). Während Dinem, wie hier herauszulesen ist, keine besonderen Reaktionen schildert und darauf hinweist, dass man das tägliche Aufeinandertreffen verschiedener Sprachen und Sprachpraxen gewohnt sei, kann Melih doch gewisse (wenn auch teilweise subtile) Erwiderungen feststellen.

Eine Art auf „Anderssprachige“ und „Mehrsprachigkeit“ zu reagieren ist der Hinweis darauf, dass Deutsch gesprochen werden soll. Solche Kommentare wurden beispielsweise auf der Straße erlebt, besonders jedoch in der Schule.

Im öffentlichen Raum sei ihm das eigentlich erst einmal passiert, erklärt Vladimir:

„Da bin ich mit meiner Cousine durch die Straßen gängen und hab' ich mit ihr auf Spanisch geredet und is' halt ein älterer Herr kommen und hat g'sagt, Deutsch reden, ja. Aber... jetzt is' mir das halt noch nie passiert...“ (Vladimir 5:46).

Solche Vorkommnisse finden sehr selten statt, so Vladimir, den meisten IPs ist dies jedoch zumindest vom Hörensagen ein Begriff, was im Grunde ausreicht um ein gewisses Klima zu prägen. Melih meint diesbezüglich:

„Ich mein, du musst dir vorstellen, wenn wir aus der Türkei Besuch kriegen, ja. Die kommen als Touristen da her, wollen die Stadt sehen, können ja nur Türkisch

---

<sup>22</sup> Auf diese Thematik wurde bereits in Kapitel 6.1.1 bezüglich des Stellenwerts von Sprachen eingegangen.

und wenn da jetzt ein Einheimischer herkommt und ihn halt... über ihn beschwert, weil er kein Deutsch redet, ja und... wie soll man sich da fühlen, ja“ (Melih 3:36).

Die Vorstellung, die vermutlich hinter solchen Beschwerden liegt, dass in einem Land nur die „eigene“, die Landessprache gesprochen werden sollte, ist für die InterviewpartnerInnen nicht nachvollziehbar (vgl. z.B. 1:110), „für mich natürlich absurd“ (3:101), „ein primitiver Gedanke“ (4:170). Hierbei treffen im Grunde verschiedene Ideen von Sprache und Gesellschaft aufeinander. Auf der einen Seite das Konzept einer einsprachigen Gesellschaft, auf der anderen jedoch eine mehrsprachige Sprachpraxis, die aus dem eigenen Kontext und Lebensalltag heraus selbstverständlich ist.

Vladimir erzählt von einem Vorkommnis, das er selbst als absolut harmlos und nicht diskriminierend einstuft. Ein Kollege beim Bundesheer habe „auf lustig gemeint [...] ja hey... hört man kein Deutsch mehr?“, weil sich Vladimir mit einem Dritten auf Spanisch unterhalten habe (5:55). Diese Situation sei „nicht unangenehm gewesen“ und vielleicht wirklich selbst vonseiten des Kollegen spaßhaft und ohne Hintergedanken initiiert. Die Tatsache, dass dies jedoch als eine harmlose und auch nicht überraschende Äußerung wahrgenommen wird, lässt auf die Verankerung eines monolingualen (Selbst-) Verständnisses schließen.

Der Hinweis oder die dezidierte Vorschrift Deutsch zu sprechen wird des Weiteren in Zusammenhang mit der Institution der Schule genannt. Dinem und Melih durften beide kein Türkisch in der Schule (auch in den Pausen) sprechen (vgl. 1:109, 3:97):

„In der Volksschule hat's g'heißen... [...] nein, ihr dürft's nicht auf Türkisch reden. Da wurde es uns wirklich verboten Türkisch zu reden“ (Dinem 1:109).

Melih berichtet sogar von „körperlichen Handlungen“, die mit diesen Verboten einhergingen. Die Lehrerin habe sie am Arm gepackt und aus dem Raum gezogen, wenn Türkisch gesprochen wurde: „man hat sogar die Fingerabdrücke am Oberarm g'habt“ (3:97). In der Hauptschule haben die LehrerInnen „abfällige Kommentare“ (3:53) geäußert. Wenn Türkisch gesprochen wurde, habe der Lehrer beispielsweise „nicht auf humorvolle Weise“ darauf hingewiesen, dass man nicht „im türkischen Bazar“ (ebda) sei. Damals habe sie überhaupt nicht verstanden, so Dinem, warum dies so streng gehandhabt wurde. Heute könne sie die Motivation dahinter besser nachvollziehen. Sie vermutet Gründe, die sich auf den Deutscherwerb der SchülerInnen beziehen, jedoch auch die Unsicherheit,

weil man nicht verstehe, was gesagt wird und möglicherweise eine Angst, dass hinter anderen her geredet werde (vgl. 1:110).

Die Einstellung der IPs ist im Allgemeinen so, dass eine generelle Regel im gesamten Schulhaus nur Deutsch zu sprechen nicht nachvollzogen werden kann. Im Unterricht halten es die IPs zum Großteil für sinnvoll, in der Pause (also im Privaten) jedoch nicht. Eine solche Regelung „zeigt eigentlich, dass du meine Sprache nicht akzeptierst, [...] dass die nicht so viel wert ist wie die deutsche Sprache“ (2:80), meint Ivana. Melih weist darauf hin, dass man schließlich nicht von Kindern verlangen könne mehrere Sprachen zu lernen und gleichzeitig nur Deutsch sprechen zu dürfen (vgl. 3:96). Saša hält solche Vorschriften für zu radikal. Auch wenn dies möglicherweise einer Cliquenbildung entgegen wirken könne, versteht er den Sinn dahinter nicht (vgl. 4:157). Es sei auch nicht wirklich kontrollierbar, stellt Shakira fest (vgl. 6:61).

Ein weiterer Aspekt, der mit Reaktionen auf „Anderssprachige“ und „Mehrsprachigkeit“ zu tun hat, betrifft ein Vorurteil gegenüber Menschen, die andere „Erstsprachen“ als Deutsch haben. Die Grundaussage dieser Vorstellung könnte man folgendermaßen formulieren: „Wenn man eine andere ‚Erstsprache‘ hat, spricht man nicht gut Deutsch.“ Dieses Vorurteil wird in verschiedenen Erscheinungsformen in den Interviews angesprochen.

Dinem macht beispielsweise folgende Beobachtung:

„Wenn du sagst, wenn du hörst, Türkisch, der kann Türkisch, dann heißt’s wieder, aha, gut, der kann sicher kein Deutsch“ (Dinem 1:122).

Sie persönlich habe diesbezüglich „wirklich öfters“ erlebt, dass die Leute überrascht und verwundert waren, dass sie selbst gut Deutsch spricht. Ihre Hinweise, dass sie schließlich hier geboren wurde und hier aufgewachsen ist, werden dabei scheinbar kaum wahrgenommen. In solchen Situationen stelle sie sich die Frage, wie sie auf solche Äußerungen reagieren soll:

„Ich hab keine Ahnung ehrlich g’sagt, ich weiß nicht, was ich jetzt drauf sagen soll... ja, was erwartest du von mir. Dass ich jetzt daherkomm’ wie die ganzen... auf... mach so auf ‚hey Alter, wie geht’s ab‘ oder ‚wos geht‘ oder so irgendwie. Könnt ich auch machen, aber wozu...“ (Dinem 1:122).

An dieser Aussage wird deutlich, dass es eine gewisse Erwartungshaltung zu geben scheint, nicht nur in Bezug auf die Beherrschung des Deutschen, sondern auch auf den Stil. Dinem macht hier darauf aufmerksam, dass es teilweise für weniger Verwunderung sorgen würde, wenn sie auf eine Art und Weise Deutsch spräche, die mit dem „Migrati-

onskontext“ assoziiert wird (wie sie vermutet). Ein solches Verhalten wäre wiederum für sie selbst nicht angemessen und erklärbar. Sie fragt sich:

„Wieso soll ich jetzt die Sprache wieder verschandeln, wenn ich’s eh schon versucht gut zu sprechen? So gut, dass sie jetzt... [unverständlich] jetzt irgendwie keine Vorurteile kommen und sagen, ja, du kannst, bist... du kannst Türkisch, hast einen türkischen Hintergrund... Deutsch, na, beherrscht du nicht“ (Dinem 1:122).

Für Dinem ist es folglich unverständlich, warum sie nicht die Deutschkenntnisse haben sollte, die sie hat und für die sie, so kommt aus diesem Zitat heraus, auch bewusst gearbeitet hat. Interessant erscheint hier die Aussage, dass sie versucht so gut zu sprechen um eben Vorurteile wie „du hast einen türkischen Hintergrund, kannst also kein Deutsch“ zu vermeiden. Diese Vorurteile treten jedoch (man könnte fast sagen ironischerweise) trotz aller Bemühungen in Form von Verwunderung und Überraschung auf, eben *weil* sie Deutsch gut beherrscht.

Ähnliche Erlebnisse werden auch von Shakira (vgl. 6:42) und Vladimir (vgl. 5:56) erwähnt. Dabei kommen auch Erwartungen aufgrund des äußeren Erscheinungsbildes von Personen zum Tragen. Wenn man nicht aussehe „wie einE ÖsterreicherIn“, jedoch Deutsch oder sogar umgangssprachlich Deutsch spreche, dann schauen die Leute „ein bisschen komisch“ (5:56).

In einem weiteren Beispiel, das die These bezüglich des vorgestellten Vorurteils unterstützt, erzählt Shakira von einem Krankenhauserlebnis ihrer Mutter. Deren Hand sollte operiert werden, welche der beiden war in den Papieren jedoch falsch vermerkt. Als Shakiras Mutter auf diesen Fehler hinweisen wollte, wurde ihr nicht geglaubt:

„Und sie [die Krankenschwester, Anm.] hat drauf g’sagt, na vielleicht sagen’s rechts, weil Sie nicht so gut Deutsch können. Und meine Mutter hat dann drauf g’meint, OK, vielleicht kann ich nicht so gut Deutsch, aber diese [zeigt auf die richtige Seite, Anm.] Hand tut mir weh“ (Shakira 6:67).

Was beinahe wie ein Witz erscheint, hat im Grunde einen tragischen Hintergrund. Einer Patientin wird mit Verweis auf mangelnde Deutschkenntnisse nicht geglaubt, wo bzw. was operiert werden soll. Ihr wird in dieser Situation die Fähigkeit (und eigentlich in weiterer Konsequenz beinahe die Möglichkeit) zu kommunizieren abgesprochen. Dabei hat sie diese Fähigkeit, sie ist durchaus imstande zu sagen, welche Hand operiert werden sollte. Es wird ihr jedoch unterstellt, dass sie sich möglicherweise falsch ausdrücke.

Die Vorstellung, dass man nicht oder nicht gut Deutsch spreche, oder nicht auf Deutsch kommunizieren könne, wenn man einen familiengeschichtlich anderen sprachlichen Hintergrund hat, kann als „Stigma“ verstanden werden. Die Kenntnisse in der einen Sprache „markieren“ die Personen und versehen sie mit dem Vorurteil oder Stempel „du kannst kein Deutsch“.

### **6.2.5. Strategien der Interviewten und Folgen der „Stigmatisierung durch Sprache“**

Es konnte gezeigt werden auf welche Art und Weise die InterviewpartnerInnen sich mit Situationen und Systemen konfrontiert sehen, in denen es zu Stereotypisierungen, Stigmatisierungen und Ausgrenzungserfahrungen kommt. In diesem Zusammenhang wurde deutlich, dass auch Sprache und Mehrsprachigkeit als „Marker“ oder „Grenze“ eine Rolle spielen können. Nun soll darauf eingegangen werden, welche Strategien und Verhaltensweisen die IPs wählen oder im Laufe ihres Lebens gewählt haben, um mit ihrer „mehrsprachigen“ Position in einer als „einsprachig“ gedachten Gesellschaft umzugehen. Aus den Daten konnten einige Muster identifiziert werden, die im Kontext der Beziehungen zwischen einer „einsprachigen Mehrheit“ und „mehrsprachigen Minderheiten“ zu sehen sind.

In Bezug auf Ausgrenzungserfahrungen meint Ivana, dass es generell so sei, dass man „schon drüber nach[denkt]“ (2:93). In weiterer Folge führe dies in der Praxis dazu „eher Kontakt zu Gleichen [zu] suchen“ (2:94) und verstärkt stolz auf das zu sein, was man ist (vgl. ebda). Die Verwendung des Begriffs „Gleiche“ verweist hier wiederum auf eine Differenzierung und Unterscheidung zu „anderen“. Wen sie damit bezeichnet, wird an einer weiteren Stelle klarer. Darin bewertet sie es als sehr positiv, Kontakt zu Personen zu haben, die dieselbe Sprache sprechen und aufgrund ihrer Herkunft und Sprachen ähnliche Erfahrungen machen wie sie selbst (vgl. 2:34).

Eine weitere Folge der Erfahrungen als „anders“ gesehen zu werden sei es, ihrer Sprache auch mehr Wertschätzung entgegen zu bringen, so Ivana:

„Weil da will ich auch zeigen, OK, ich sprech jetzt meine Sprache, mir ist das egal, was du sagst, und ich traue mich das. Also es ist... sicher nicht so, dass ich sag, ja, OK, es ist nicht erwünscht, ich lass mir das jetzt nicht anmerken, dass ich jetzt aus einem anderen Land bin. Und ich sprech jetzt nur Deutsch. Das verstärkt eher das, ja, ich bin stolz darauf, ich komm aus diesem Land und ich möchte das auch zeigen. Vielleicht passiert das unbewusst“ (Ivana 2:94).

Dieses Zitat macht im Grunde auf zwei Handlungsalternativen aufmerksam. Zu einer Alternative zählen Verhaltensweisen wie „sich nicht anmerken lassen“ und „nur Deutsch sprechen“, zur anderen ein Erstarren an Selbst- und Gruppenbewusstsein sowie das Pflegen der Sprachkompetenz in anderen Sprachen als Deutsch. Ivana macht hier deutlich, dass sie sich für den zweiten Weg entschieden hat. An einer anderen Interviewstelle wird jedoch ersichtlich, dass dies nicht immer so war. Als sie noch jünger war, habe sie beispielsweise nicht „zugeben“ wollen, woher sie kommt. Sie schildert, dass sie andere Geschichten über sich erzählt und sich andere Namen gegeben habe (vgl. 2:97). Sie könne sich durchaus vorstellen, dass es viele Leute gibt, die so handeln, nicht sagen woher sie sind und welche Sprachen sie sprechen (vgl. 2:100). Sie habe außerdem die Beobachtung gemacht, dass Eltern den Kindern „internationale“ Namen geben, weil diese hier „normal“ klingen und sie wollen, dass ihre Kinder „normal“ aufwachsen. Gleichzeitig werde jedoch geschaut, dass diese Namen im Herkunftsland ebenso akzeptiert werden und passen (vgl. 2:103, 2:106).

Melih teilt diese Einschätzung. Er sei Familien begegnet, die das „Türkische eher verheimlicht haben“ (3:86) und die beispielsweise auch mit ihren Kindern nur Deutsch gesprochen haben. Er führt dies auf Gefühle wie Scham bzw. Erfahrungen mit Benachteiligung zurück (vgl. 3:86). In Bezug auf Namen weist er darauf hin, dass es teilweise „gefordert“ werde, „dass die Leute auch österreichische Namen annehmen sollen“ (3:87). Assimilation (bzw. gesellschaftlicher Druck in diese Richtung) passiert, wie festzustellen ist, folglich auch über die Namensgebung.

Das Thema „Scham“ taucht ebenfalls in Sašas Erzählungen immer wieder auf. Er erzählt, dass er sich früher geschämt habe, wenn ihn seine Oma oder andere Verwandte vom Hort abgeholt haben, weil sie nicht so gut Deutsch konnten:

„Weil ich dacht’, OK, man schaut uns dann komisch an, als als... fremde Wesen so... so... als Minderwertige vielleicht“ (Saša 4:79).

Der Zusammenhang zwischen „fremd“, Sprache und der (vorgestellten) Wahrnehmung von außen wird hier wieder deutlich, genauso wie die Konsequenzen für das eigene Verhalten. Er habe damals ausgemacht, nicht im Hort, sondern vor dem Hort abgeholt zu werden um diese Situation zu umgehen (vgl. 4:79). Saša greift diese Thematik und sein Verhalten in dieser Situation in einer späteren Äußerung wieder auf und erklärt es damit, dass er nicht auffallen wollte. Er meint, dass man sich immer, wenn man nicht zur großen Gruppe oder Masse gehöre, unwohl fühle und führt dies des Weiteren als Grund an, warum er immer relativ gut Deutsch sprechen wollte (vgl. 4:140). Bei Saša ist wie schon

zuvor bei Ivana eine Veränderung in der Biografie festzustellen. Während ihm früher, in seiner Kindheit, manche Situationen oder beispielsweise sein Name, unangenehm waren, steht er heute dazu und sieht keinen Grund mehr sich zu schämen (vgl. 4:79, 4:129). Trotzdem stellt er fest, dass er „nicht so an die große Glocke“ hänge, dass er Serbisch spricht (vgl. 4:175).

Etwas „an die große Glocke hängen“ hat letztlich auch damit zu tun, wie man sich in der Öffentlichkeit, also im öffentlichen Raum, etwa in Straßenbahnen oder auf der Straße, verhält. Diesbezüglich meint Saša, dass er in Gruppen, in denen einige Personen andere Sprachen sprechen, nicht gerne Serbisch spreche. „Wahrscheinlich um da nicht aufzufallen oder so“ (4:169), begründet er dieses Verhalten. Auch in der Straßenbahn meidet er es laut Serbisch zu sprechen, wobei es auch dabei früher verstärkt so gewesen sei:

„Früher hab’ ich das gar nicht gemocht. Da hab’ ich einfach nicht geredet in der Straßenbahn, ja. Weil ich eben Angst hatte, dass die Leute dann denken...“ (Saša 4:169).

Heute habe er damit nicht mehr solche Probleme und unterhalte sich in normaler Lautstärke auf Serbisch (vgl. 4:169). Melih macht ebenso klare Äußerungen zur Sprachverwendung in der Öffentlichkeit. Unterhält er sich mit Personen, die sowohl Türkisch als auch Deutsch beherrschen, bevorzuge er im öffentlichen Raum die deutsche Sprache. Wenn der/die GesprächspartnerIn kein Deutsch spreche, versuche er Unterhaltungen leise zu führen (vgl. 3:38, 3:81, 3:85). Aus diesen Aussagen geht hervor, dass sich beide sehr konkrete Gedanken darüber machen, wo und mit wem sie wie sprechen. Die Gründe hierfür richten sich einerseits darauf, was andere, „die Leute“, denken könnten, wenn sie sie in einer anderen als der deutschen Sprache sprechen hören, wie Saša erwähnt hat. Melih führt dies noch weiter aus, indem er meint, dass er schon vieles beobachtet habe und es nicht gut ankomme, wenn etwa Türkisch gesprochen wird. Damit andere es nicht als störend empfinden und um keine „bösen Blicke“ zu ernten, meide er Türkisch deshalb in der Öffentlichkeit (vgl. 3:38, 3:81). Die „Strategie“ dahinter ist es, so lässt sich vermuten, Probleme zu vermeiden und nicht aufzufallen.

Eine ganz andere Einstellung tritt in Aussagen zur „Verteidigung“ des Gebrauchs der „MigrantInnensprachen“ zu Tage. Die InterviewpartnerInnen wurden gebeten zu einer provokanten Aussage hinsichtlich des Sprachgebrauchs von „MigrantInnen“ Stellung zu beziehen. Dabei wurde eine Beschwerde genannt, die mir persönlich (und wie sich herausgestellt hat teilweise den IPs selbst) schon in verschiedenen Diskussionen und Kontex-

ten begegnet ist: „Die sprechen ihre Sprache jetzt ja auch in der Straßenbahn“<sup>23</sup> oder „Im eigenen Land will ich schon die eigene Sprache hören“. Die Antworten der IPs lassen sich im Allgemeinen mit einer verwunderten Gegenfrage, wie sie Ivana hier geäußert hat, zusammenfassen: „Wieso soll ich meine Sprache nicht dort sprechen?“ (2:89). Es wurde darauf hingewiesen, dass es schließlich keine Regeln oder Bestimmungen gebe, welche Sprache man wo sprechen darf (vgl. 2:89, 4:171), die Sprachwahl sei eine private Angelegenheit (vgl. 6:69). Aussagen, wie die oben genannten werden als „lächerlich“ und „Blödsinn“ verstanden (vgl. 2:89, 4:171). Man müsse nicht Deutsch sprechen, wenn man z.B. nur unter „Latinos“ sei, meint Vladimir (vgl. 5:40). Man sollte zwar Deutsch sprechen können, die anderen Sprachen sieht er jedoch auch für Österreich (z.B. als wirtschaftliche Ressource) als wichtig an (vgl. 5:52). Dinem dreht die Frage um und weist darauf hin, dass jeder in einer solchen Situation in der Sprache reden würde, „die dir am nächsten ist und die du am besten kannst“ (1:124). Diese Aussagen zeugen von einem starken Selbstverständnis und -bewusstsein, die eigenen Rechte werden eingefordert und im Grunde die Vorstellung einer „einsprachigen“ Gesellschaft in Frage gestellt.

Die beiden „Handlungsalternativen“, die am Anfang des Kapitels in einer Passage aus dem Gespräch mit Ivana schon angeklungen sind, ziehen sich, so konnte anhand einiger Beispiele und Aussagen gezeigt werden, durch das gesamte Datenmaterial. Auf der einen Seite lassen sich Strategien ausfindig machen, die darauf abzielen Probleme zu vermeiden, nicht für Aufsehen zu sorgen und mit dem Wunsch verbunden sind als „normal“ wahrgenommen zu werden. Auf der anderen Seite zeigen sich jedoch auch Einstellungen und damit verbundene Verhaltensweisen, die Mehrsprachigkeit mit einer Selbstverständlichkeit in die Öffentlichkeit tragen sowie teilweise mit Stolz und Gruppenbewusstsein verbunden sind. Ganz zentral in Bezug auf diese „Alternativen“ ist meiner Meinung nach jedoch, dass es sich im Grunde gar nicht um „Alternativen“ handelt, sondern man auch bei ein und derselben Person verschiedene „Strategien“ feststellen kann. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die IPs des Öfteren auf Veränderungen in ihren Biografien hingewiesen haben, dass sich deren Verhalten in Bezug auf die Fragen des Umgangs mit der Situation „anders“ zu sein im Laufe der Zeit also geändert hat. Die beiden Pole, die eben skizziert wurden, sind folglich weniger als „Alternativen“ zu verste-

---

<sup>23</sup> Eine Aussage dieser Art wurde beispielsweise von einer Politikerin im Rahmen einer Diskussionsveranstaltung zum Thema „Integration in Wien“ im Rahmen der Medienmesse *Medien.Messe.Migration 2010*, am 23. September 2010, geäußert.

hen, sondern vielmehr als „Möglichkeiten des Handelns“, die als Tendenzen auf einem Kontinuum zu verstehen sind.

Inwieweit die Folgen von Stigmatisierung auch die Weitergabe von Mehrsprachigkeit betreffen, ist unter anderem Thema des folgenden Abschnitts.

### **6.3. Weitergabe der eigenen Mehrsprachigkeit**

Einstellungen gegenüber der eigenen Mehrsprachigkeit zeigen sich auch in der Frage bezüglich der Weitergabe von Sprache(n). Die Entscheidung darüber muss zwar nicht unbedingt immer etwas mit sprachlichen Wertigkeiten und der Frage nach Ressource oder Stigma zu tun haben. Diese Aspekte könnten jedoch in den Überlegungen eine Rolle spielen, weshalb dieser Thematik hier nachgegangen werden soll.

Die Frage, ob sie ihre Sprache(n) auch an die nächste Generation weitergeben würden, wurde von allen sechs Interviewten mit klarer Haltung beantwortet. Sie wollen dies „auf jeden Fall“ (vgl. 1:140, 2:116, 4:119, 5:61). Melih meint sogar, dass seine Kinder „mindestens“ zweisprachig aufwachsen sollen (vgl. 3:64) und Shakira will alles weitergeben, was sie hat. Zusätzlich äußert sie:

„Ich sag’ auch Spaßhalber immer, ich heirate extra noch wen, mit einer anderen Sprache, die ich nicht kann“ (Shakira 6:46).

Das Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit und zur Weitergabe dieser ist hier folglich sehr hoch einzuschätzen. Zweifel an dieser Einstellung wurden nicht geäußert, auch die Frage, ob und wie dies funktionieren würde, stand nicht zur Debatte. Dies sei kein Problem in einer Umgebung, in der mehrere Sprachen gesprochen werden (vgl. 3:64). Kinder lernen sehr schnell und nehmen alles auf, davon zeigen sich die IPs überzeugt (vgl. 1:142, 3:64, 5:30, 5:61). Ivana könne sich auch vorstellen, die Sprachen auf die Elternteile aufzuteilen, dass also ein Elternteil in der einen, der andere in der anderen Sprache mit den Kindern sprechen würde. Sie selbst mache sich diesbezüglich mit ihrem Verlobten schon Gedanken, wie sie konkret mit ihren Sprachen umgehen könnten (vgl. 2:116). Dass die Eltern nicht die einzigen Personen sind, die für eine mehrsprachige Situation sorgen, stellt Vladimir fest und weist darauf hin, dass auch Freundschaften hierbei eine Rolle spielen können (vgl. 5:61). Melih erzählt diesbezüglich, dass er von Freunden beispielsweise Grund-

kenntnisse der „ex-jugoslawischen“ Sprachen erworben habe. „Das war so ein gegenseitiges Beibringen aus Neugier“ (3:3), erklärt er.

Sprechen alleine sei ihm allerdings nicht genug, bemerkt Saša. Ihm wäre es am liebsten, wenn das Kind zusätzlich eine bilinguale Schule oder einen Kurs besuchen würde, weil die Sprache sonst „abgeschwächt“ weitergegeben werde (vgl. 4:119).

### **6.3.1. Gründe für die Weitergabe der Mehrsprachigkeit**

Die Gründe, die von den IPs für eine Weitergabe der „Erstsprache“ genannt werden, sind vielfältig. Zu den Faktoren, die in den Interviews genannt wurden, zählen der Bezug zur Heimat bzw. zu den eigenen Wurzeln (1), Sprache und Herkunft der/des PartnerIn (2), die erzielbare kommunikative Reichweite (3), familiärer Zusammenhalt (4) sowie die Wertschätzung von Sprachkenntnissen im Allgemeinen (5).

(1) Der Bezug zum Herkunftsland (der Eltern) bzw. der Verweis auf die eigenen Wurzeln umfasst einerseits emotionale, andererseits praktische Aspekte. Ivana spricht beispielsweise von ihrer engen Bindung zu Serbien:

„Das ist einfach ein Stück von mir und ich fühle mich sehr wohl, wenn ich unten bin. Und ich möchte das einfach an meine Kinder auch weitergeben“ (Ivana 2:116).

Hier wird deutlich, wie eng verbunden die Sprache mit den eigenen Wurzeln und der eigenen Identität gesehen wird. Melih argumentiert ähnlich, für ihn sei Türkisch „etwas Persönliches, weil’s eben meine Herkunft ist“ (3:74). Auch sein Motiv wäre es etwas von sich weiterzugeben, „dass das Kind eben sich nicht komplett von mir trennt“ (3:75).

Saša nennt außerdem einen praktischen Grund für die Weitergabe des Serbischen. Seine Familie habe auch Eigentum in Serbien, erklärt er, „wenn man da nicht Serbisch spricht, ist es eh nutzlos quasi“ (4:127).

(2) Als weitere Faktoren für die Weitergabe von Sprachen stellen sich Sprache und Herkunft der/des PartnerIn heraus. Ivanas Verlobter beispielsweise ist aus Serbien (vgl. 2:32), weshalb die Weitergabe des Serbischen nahe liege. Wie sich jedoch in anderen Beispielen zeigt, reicht dies als alleiniger Grund für die Weitergabe einer Sprache nicht aus (siehe dazu Kapitel 6.3.2). Es braucht außerdem die Überzeugung, dass dies auch sinnvoll ist. Die IPs nennen solche Partnerschaften allerdings allgemein als (erhöhte) Möglichkeit die

Kinder mehrsprachig zu erziehen (z.B. 6:46). Und Saša weist etwa darauf hin, dass er sich nicht sicher sei, ob er Serbisch so gut gelernt hätte, wenn nur ein Familienmitglied diese Sprache gesprochen hätte (vgl. 4:114). Der/die PartnerIn scheint folglich in Bezug auf die Weitergabe der eigenen Mehrsprachigkeit eine Rolle zu spielen.

(3) Ein weiterer Grund, der für die IPs für eine Weitergabe spricht, bezieht sich auf die kommunikativen Möglichkeiten durch die Sprache(n), die durch eine mehrsprachige Erziehung erworben werden. Besonders wichtig ist den InterviewpartnerInnen hierbei, dass ihre Kinder auch mit ihren Großeltern und anderen Verwandten im Herkunftsland der Familie reden können (vgl. 2:116, 3:75). Aber auch die Verständigung im Allgemeinen wird genannt. Man könne sich beispielsweise privat, etwa im Urlaub, mit Leuten aus anderen Gegenden austauschen, oder sich durch die sprachlichen Kompetenzen beruflich international bewegen (vgl. 5:65). Saša spricht von einer Erweiterung des (potentiellen) Lebensraums (vgl. 4:121).

(4) Eng verbunden mit den kommunikativen Möglichkeiten ist der familiäre Zusammenhalt als Grund für die Vermittlung der „Familiensprache“ an die nächste Generation zu sehen. Die IPs äußern den Wunsch, dass ihre zukünftigen Kinder mit der Verwandtschaft kommunizieren können und, wie Melih sagt, Akzeptanz finden (vgl. 2:118, 3:75). „Das... wär einfach nur traurig“, wenn dies nicht möglich wäre, so bemerkt Ivana, oder sie selbst möglicherweise nicht mit ihren Familienangehörigen in Serbien sprechen könnte (2:120). Saša geht in diesem Zusammenhang noch genauer auf die Folgen einer solchen Situation ein:

„Wir haben auch eine große Familie dort... wär’ auch blöd, wenn man dann irgendwie mit dem Kind runterfährt, und dann muss man irgendwie Englisch sprechen. Kommt sicherlich vor, will ich aber nicht. Es soll mit der Familie sich so richtig heimisch fühlen und es soll keine kulturelle Kluft dazwischen sein“ (Saša 4:125).

Die Alternative zur mehrsprachigen Erziehung wäre folglich, dass man im familiären Kontext teilweise auf eine „Vermittlersprache“ wie Englisch zurückgreifen müsste, was hier deutlich abgelehnt wird. Saša drückt hier außerdem die Befürchtung aus, dass sich die Familie bzw. der weitere Verwandtenkreis nicht als *eine Familie* fühlen könnte.

Die gemeinsame Sprache wird hier also als starke innerfamiliäre Verbindung verstanden, die nicht nur auf ein gemeinsames Kommunikationsmittel zurückzuführen ist, sondern auch mit Akzeptanz, Wohlbefinden und Zusammengehörigkeit assoziiert wird.

(5) Die Befürwortung, die eigenen Kinder mehrsprachig zu erziehen, ist nicht zuletzt auf die Wertschätzung von Sprachkenntnissen im Allgemeinen zurückzuführen. Wenn man die Möglichkeit hat, wäre es schade, diese Chance nicht zu bieten, meint etwa Ivana. Man profitiere schließlich davon, wenn man die Sprache(n) kann und als Kind habe man die Möglichkeit eine Sprache perfekt zu lernen (vgl. 2:116). Später müssten Sprachen dann mühsam gelernt werden und so könne das Kind die Sprache(n) schon von klein auf lernen, ist auch Dinems Meinung (vgl. 1:141, 1:142).

Die genannten Aspekte sind jedoch nicht die einzigen Entscheidungsgrundlagen in Bezug auf eine etwaige mehrsprachige Erziehung der eigenen Kinder. In den Interviews finden sich auch Gründe gegen eine solche, was im nächsten Abschnitt thematisiert wird.

### **6.3.2. Gründe gegen die Weitergabe der Mehrsprachigkeit und „SprachenwechslerInnen“**

Die InterviewpartnerInnen wurden ebenso nach Gründen gefragt, warum die „Erstsprachen“ von Eltern möglicherweise nicht an deren Kinder weitergegeben werden. Diesbezüglich sind auch die Erzählungen über Personen interessant, die trotz mehrsprachiger Erziehung bzw. trotz der Möglichkeit zu dieser mit nur einer Sprache aufwachsen oder nur diese eine nutzen („SprachenwechslerInnen“).

Ein genannter Grund, der davon abhalten könnte die Kinder mehrsprachig zu erziehen, bezieht sich auf den Spracherwerb. Obwohl Kinder in den meisten Fällen keine Probleme mit der Bewältigung von vielen Sprachen hätten, wie die IPs mehrmals erwähnen, könne es schon vorkommen, dass eine solche Situation für ein Kind verwirrend sei. Ihre Schwester habe deshalb später begonnen zu sprechen, erzählt Shakira. Sollte so etwas vorkommen, „muss ma halt schau’n, wie man sich tut“ (6:53). Dies hänge, so glaubt Shakira, einfach vom Kind ab, denn bei ihr sei das überhaupt nicht so gewesen. Für sie wäre dies jedoch auf jeden Fall ein Grund die Mehrsprachigkeit in der Erziehung zu überdenken (vgl. 6:53).

Als weiteren Faktor, der einen Einfluss auf das Gelingen einer mehrsprachigen Erziehung zu haben scheint, gilt die Sprache der Bezugspersonen. Wenn nicht beide Elternteile anderssprachig sind (also z.B. ein Elternteil einsprachig deutschsprachig ist) oder aufgrund

einer Trennung kein Kontakt zu einer Person besteht, könne es vorkommen, dass die Kinder eher nur Deutsch sprechen, vermuten beispielsweise Saša und Shakira (vgl. 4:114, 6:44).

Ein ganz anderes Hindernis als die bisher genannten ist für Melih vorstellbar, obwohl er selbst seine Mehrsprachigkeit unbedingt weitergeben wolle:

„Ein Grund wär eben diese Ablehnung gegenüber einer Kultur, eben diese Vorurteile“ (Melih 3:71).

Melih beschreibt in derselben Interviewpassage weiter, was genau er mit „Ablehnung“ und „Vorurteilen“ meint. In der Gesellschaft fänden sich beispielsweise Einstellungen wie: „das sind alles böse Menschen und Islamisten, Terroristen“ (3:71). Das Wort „Türke“ oder „Türk-“ werde immer mit Negativem verbunden (vgl. 3:73) und es herrsche allgemein eine turkophobe Stimmung vor (vgl. 3:40). Diese Atmosphäre schätzt Melih als so stark ein, dass er sich, wie am gebrachten Zitat zu sehen ist, vorstellen kann, dass es Leute gibt, die sich gegen die Weitergabe der „MigrantInnensprache“ entscheiden. Diese Aussage macht deutlich, welche Folgen die Stigmatisierung einer Gruppe und ihrer Sprache haben kann.

Melih nennt auch Beispiele, wo er ein solches Verhalten beobachten konnte:

„Ich bin zum Beispiel Familien begegnet, die eben dieses Türkische eher verheimlicht haben. Entweder, weil sie sich geschämt haben, oder weil sie eben gesehen haben, dass sie benachteiligt werden, oder... ich weiß nicht. Und ich bin auch eben begegnet, dass... dass die einen Kinder nur auf Deutsch g'redet haben, auch unter der Familie. Also solche gibt's auch“ (Melih 3:86).

Zwei Punkte sind meines Erachtens in dieser Aussage besonders hervorzuheben. Der erste Punkt bezieht sich auf die hier dargestellten Einstellungen gegenüber den eigenen Sprachen. Die Personen aus Melih's Beispiel schämen sich für ihre Sprache, sie sehen sie als Ursache für Benachteiligung. Als zweiten Punkt sehe ich die Strategien, wie mit dieser Situation umgegangen wird, nämlich die eigene Sprache zu verheimlichen oder aufzugeben (also die Sprache nicht weiterzugeben). Sie werden hier direkt mit den Einstellungen in Verbindung gesetzt, werden also als Folgen dieser präsentiert.

Scham und die Erwartung von Benachteiligung sowie die damit verbundenen Vorurteile und spürbare Ablehnung werden hier also durchaus als Gründe gegen eine Weitergabe der Mehrsprachigkeit ersichtlich.

Der eben erwähnte Aspekt hängt mit einer starken Abwertung von Menschen und deren

Sprachen zusammen. Auch ein weiterer Grund gegen die Weitergabe von Sprachen hat mit sprachlichen Wertigkeiten zu tun. Zwar geht es hierbei nicht um starke Emotionen wie Scham oder empfundene Stigmatisierung, sondern um die Abwertung von Sprachen aufgrund ihrer eingeschränkten „Verwertbarkeit“. Dieser Aspekt wird beispielsweise in einer Erzählung über einen Freund von Dinem ersichtlich. Dieser hätte durch seinen türkischsprachigen Vater (die Mutter ist deutschsprachig) die Möglichkeit gehabt, mehrsprachig aufzuwachsen, wurde allerdings rein deutschsprachig erzogen. Über ein Gespräch diesbezüglich schildert Dinem:

„Ich hab’ g’sagt, warst nicht bei deinem Vater und hast mal g’sagt, du Papa, ich will mal ein paar Wörter Türkisch lernen. Er hat g’sagt, hat er g’meint, war ich, aber er hat g’meint... für was?“ (Dinem 1:125).

Die Antwort des Vaters macht deutlich, dass dieser dem Türkischen keinen großen Wert beimisst und darin auch keine Ressource sieht. Aus seiner Perspektive wäre es sinnlos dem Sohn Türkisch weiterzugeben, weil er diese Sprache scheinbar (zumindest im österreichischen Kontext) als „nutzlos“ ansieht.

Eine ähnliche Einstellung findet sich auch in Sašas Erzählungen über einen Bekannten mit serbischen Wurzeln, der im Grunde (z.B. auch mit seiner Mutter) nur Deutsch spricht. Auf Sašas Frage hin, warum er denn nicht Serbisch spreche, ergab sich folgendes Gespräch:

„Ich hab ihn drauf angesprochen, ganz offen, warum er das nicht macht, und er so... ja, weil’s so is’ halt. Er spricht Deutsch besser, warum sollte er auf Serbisch sprechen. Und wenn ich dann komm, so mit Wurzeln und Kultur und blablabla... sagt er, ja sagen viele... schütteln den Kopf und sagen: ja, wozu? Er hat nicht vor unten irgendwann zu leben“ (Saša 4:115).

Das Verhalten des Bekannten wird durch seine Erklärung nachvollziehbar. Er brauche diese Sprache nicht. Da er nicht vorhabe irgendwann in Serbien zu leben, was hier als der einzige Grund für die „Pflege“ dieser Sprache erscheint, habe er keinen Gebrauch für das Serbische. Deutsch spreche er besser, das reiche, so seine Argumentation. Andere Argumente ändern nichts an dieser Einstellung, denn für ihn persönlich scheint Serbisch keinen Nutzen zu haben.

Dass die „MigrantInnensprache“ nicht (oder nur in Fragmenten) weitergegeben wird, muss dabei nicht unbedingt immer bedeuten, dass sie als unwichtig gesehen und bewusst abgewertet wird. Einige Beispiele lassen darauf schließen, dass die Deutschkenntnisse jedoch eine so zentrale Rolle einnehmen, dass alle Bemühungen in diese Richtung gehen

und eine Ausbildung der „anderen“ Sprachkompetenz dabei untergeht.

Ivana erzählt beispielsweise von Familien, in denen es den Eltern wichtig sei mit den Kindern Deutsch zu sprechen, weil sie dieser Sprache einen höheren Wert beimessen:

„Deutsch ist ihnen wichtiger, dass das Kind kann. Wegen der Schule und alles“ (Ivana 2:113).

Ziel der Eltern sei es dabei häufig, wie aus dem Zitat hervorgeht, dass die Kinder weniger Probleme in der Schule haben und diese gut abschließen können. Die Gewichtung der Sprachen liegt aus diesem Grund auf der offiziellen Sprache der „Mehrheit“. In ihrer eigenen Familie sei das anders gewesen, ihre Eltern hätten großen Wert darauf gelegt, dass sie auch Serbisch lernt. Heute komme es hingegen viel häufiger vor, so Ivanas Eindruck, dass mehr Deutsch gesprochen wird (vgl. 2:127). Die Eltern sprechen dabei einfach von Geburt an mit dem Kind Deutsch, wie Ivana beobachtet:

„Dass sie jetzt nicht mit Serbisch anfangen, oder Türkisch, Kroatisch, was auch immer. Sondern gleich eben Deutsch. Weil sie einfach wollen, dass ihre Kinder sich da gleich anpassen“ (Ivana 2:104).

Die Sprachen der Eltern werden dabei folglich zurückgestellt, weil diese für das gesteckte Ziel – dass die Kinder Deutsch lernen – nicht erforderlich sind. „Deutsch zu lernen“ hat dabei mehrere Hintergründe und Motivationen. Es ist notwendig um die Bildungslaufbahn zu absolvieren, aber eben auch, wie eben genannt wurde, um sich „anzupassen“. Diesen Aspekt erwähnt auch Vladimir in einer Schilderung über die Erziehung der Kinder seiner Cousine. Sie habe sich für Deutsch als Kommunikationssprache mit den Kindern entschieden, weil sie der Meinung war, dass sie „schneller sprechen, wenn sie nur eine Sprache hören“. Die deutsche Sprache sei dabei im Vordergrund gestanden, damit sich die Kinder „schnell integrieren“ (5:27). Deutsch wird also als sehr starker „Integrationsfaktor“ verstanden, man will unbedingt – so bekommt man den Eindruck –, dass diese gelingt. Dabei muss es gar nicht sein, dass die Elternteile besonders gute Deutschkenntnisse haben. Vladimirs Cousine etwa spreche „nicht so gut Deutsch“ (5:26), weshalb er auch kritisiert, dass sie so handelt. Manchmal gibt es in solchen Fällen jedoch auch „Kompromisslösungen“. Ivana kennt beispielsweise eine Familie, in der Bosnisch gesprochen wird, weil die Deutschkenntnisse der Eltern nicht ausreichen. Die Eltern haben jedoch eine deutschsprachige Babysitterin engagiert, die mit den Kindern Deutsch sprechen soll (vgl. 2:111).

Der Einsatz der Eltern ist je nach eigenem Hintergrund also sehr groß. Ivana sagt diesbe-

züglich:

„Sie [die Eltern] tun eigentlich alles, damit sich ihre Kinder hier wohlfühlen und dass sie wirklich jetzt... da wo sie aufwachsen, dass da, dass sie da keine Schwierigkeit haben, wie vielleicht die Eltern selbst oder... gehabt haben“ (Ivana 2:104).

Das Wohl der Kinder – nicht nur im Bildungskontext, sondern im Allgemeinen – scheint zentrales Ziel der Eltern zu sein. Die Strategie dieses zu erreichen bezieht teilweise ein Zurückstellen der eigenen Sprachen mit ein. In manchen Fällen wird die Sprache der Eltern „nebenbei“ erlernt, damit sie sie zumindest verstehen, der Schwerpunkt liegt jedoch eindeutig, so Ivana, auf dem Deutschen. (vgl. 2:112). Ihrer Meinung nach gebe es sehr viele Familien, in denen die Kinder die Sprachen ihrer Eltern nicht lernen, weil „das einfach nicht wichtig ist“ (2:122).

Es konnte gezeigt werden, dass die Interviewten vielfältige Aspekte in Bezug auf die Frage der Weitergabe von Sprachkenntnissen identifizieren, die sowohl für, als auch gegen diese sprechen. Sie selbst tendieren jedoch deutlich dazu, ihre Kinder mehrsprachig erziehen zu wollen. Die genannten Überlegungen lassen des Weiteren Schlüsse auf die Haltung mehrsprachiger Personen gegenüber ihrer eigenen Mehrsprachigkeit zu, was Eingang in die nachfolgende Diskussion der Ergebnisse findet.

## **6.4. Diskussion der Ergebnisse**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung noch einmal zusammengefasst, diskutiert und mit Erkenntnissen aus der Literatur verglichen. Dabei wird zuerst auf die Bereiche Mehrsprachigkeit als Ressource sowie Mehrsprachigkeit als Stigma getrennt eingegangen und deren zentrale Charakteristika präsentiert. Anschließend wird die Fragestellung der Arbeit, inwieweit Mehrsprachigkeit als Ressource oder Stigma aufgefasst wird, behandelt.

### **6.4.1. Mehrsprachigkeit als Ressource (Diskussion der Ergebnisse)**

Die empirische Untersuchung hat gezeigt, dass die befragten Personen gegenüber ihrer Mehrsprachigkeit eine sehr positive Einstellung haben, was als eine notwendige Voraussetzung zu sehen ist, etwas als Ressource wahrzunehmen. Die InterviewpartnerInnen nehmen außerdem Nutzen und Vorteile ihrer mehrsprachigen Sprachkompetenz in verschiedenen Bereichen wahr:

Im beruflichen Bereich können ihre Sprachkenntnisse als Qualifikationen im Lebenslauf angeführt werden und Chancen am Arbeitsmarkt bieten (man kann hier in Anlehnung an Bourdieu (1983) von „ökonomischen Ressourcen“ sprechen). In Bezug auf den Arbeitsmarkt und Berufsmöglichkeiten decken sich die Aussagen der InterviewpartnerInnen mit den drei Bereichen, die Fürstenau nennt, in denen lebensweltliche Mehrsprachigkeit kapitalisiert werden kann: „Sprachberufe“, „Internationalisierung“ und „multikulturelle Gesellschaft“ (Fürstenau 2004, siehe Kapitel 4.1.1). Dabei sehen die IPs die Einsetzbarkeit ihrer Mehrsprachigkeit im Handelsbereich, im Kontext international agierender Unternehmen („Internationalisierung“), im Bereich von Dolmetsch und Übersetzung („Sprachberufe“) – auch wenn schlussendlich niemand der sechs IPs dieses Berufsziel weiter verfolgt hat – und im Lehrberuf („multikulturelle Gesellschaft“). In Bezug auf die Arbeit im schulischen Kontext weisen die IPs besonders auf ihre Rolle als „VermittlerInnen“ in der Kommunikation mit SchülerInnen und Eltern hin. Hierbei können sie auf ihr Wissen zurückgreifen, über das sie als „cultural brokers“ (Tošić/Streissler 2009, siehe Kapitel 4.1) verfügen, da sie sich in mehreren soziokulturellen und (man könnte hinzufügen) sprachlichen Kontexten bewegen. In Bezug auf den schulischen Bereich kann die Mehrsprachigkeit des Lehrpersonals auch als Ressource für die Gesellschaft verstanden werden, wie in einigen Interviews deutlich wird. Dabei ist jedoch festzustellen, dass diese Einsicht noch

nicht systematisch in den Institutionen verankert zu sein scheint, was sich in der Hertzteilung einer Befragten und den unterschiedlichen Erfahrungen der IPs an den Pädagogischen Hochschulen zeigt. Berufliche Optionen sehen die IPs außerdem im Ausland, da ihre Sprachkenntnisse ihnen einen weiteren Kommunikationsradius bieten, was Fürstenau als „transnationale Zukunfts- und Berufsorientierungen“ (2004, siehe Kapitel 4.1.1) bezeichnet.

Mehrsprachigkeit und Sprachkompetenzen können des Weiteren, so wurde in den Interviews ersichtlich, für den sozialen Kontext eingesetzt werden, was ich in Anlehnung an Bourdieus „soziales Kapital“ (1983, siehe Kapitel 4.1.2) als „soziale Ressource“ verstehe. Ich verwende hierbei bewusst verschiedene Begriffe, da es zwar Überschneidungen zu Bourdieus sozialem Kapital gibt, sich diese Bereiche jedoch nicht decken. Bourdieu beschreibt dieses als Ressourcen, die durch Beziehungen bzw. die Zugehörigkeit zu einer Gruppe zugänglich sind (vgl. Bourdieu 1983:190f). Hier handelt es sich jedoch vielmehr um ein Hilfsmittel bzw. ein Potenzial, zu einem solchen Kapital zu *werden*. Durch Mehrsprachigkeit bzw. bestimmte Sprachkenntnisse hat man (meiner Interpretation zufolge) die Möglichkeit solche Beziehungen aufzubauen und zu pflegen, verfügt jedoch nicht automatisch darüber. Nutzen und Vorteil des mehrsprachigen Sprachvermögens sehen die IPs diesbezüglich in der Erweiterung des Interaktionsradius, der Möglichkeit Kontakte zu halten und dabei besonders die Fähigkeit mit Verwandten in einer gemeinsamen Sprache kommunizieren zu können. Diese Aspekte wurden außerdem als Motivation für die Weitergabe der eigenen Mehrsprachigkeit an die nächste Generation genannt, was deren Bedeutung betont.

Ihr „Mehrsprachig-Sein“ wurden von den IPs drittens als eine Art Ressource für interkulturelle Kompetenz angesprochen. Mehrsprachigkeit bringe in vielen Fällen die Chance, mit Personen in derselben Sprache sprechen zu können, was die Verständigung erleichtere. Man habe außerdem „mit mehr Kulturen zu tun“ (4:177), wodurch man sich bestimmtes Wissen aneigne. Dieses könnte man hierbei als „inkorporiertes Kulturkapital“ nach Bourdieu (1983, siehe Kapitel 4.1.2) bezeichnen, da es sich um (kulturelles) Wissen und Fähigkeiten handelt, die man sich im Laufe der Zeit aneignet und verinnerlicht. Des Weiteren kann hier auf das bereits erwähnte Konzept der „cultural brokers“ verwiesen werden, weil es sich dabei um die potentielle Fähigkeit handelt zu vermitteln, also zur Verständigung zwischen Personen eingesetzt werden kann.

Der vierte Bereich, in dem Mehrsprachigkeit als Ressource verstanden werden kann, betrifft das Erlernen von Sprachen. Die InterviewpartnerInnen wiesen mehrmals darauf hin,

dass sie beim Lernen weiterer Sprachen einen Vorteil hätten. Mehrsprachigkeit wird also als Ressource zum Sprachenlernen präsentiert, was auch als Grund genannt wird, der für eine mehrsprachige Erziehung spricht<sup>24</sup>.

Um ihre Mehrsprachigkeit tatsächlich als berufliche Qualifikation einsetzen zu können, sehen die IPs allerdings noch Verbesserungsbedarf in Bezug auf ihre Sprachkenntnisse, etwa des Sprachniveaus im Allgemeinen und des Fachvokabulars im Speziellen. Der Wunsch nach Unterricht in der Schule bzw. nach Weiterbildung wird in allen Interviews geäußert. In der Schule könnte man sich verschiedene Möglichkeiten der Sprachvermittlung vorstellen, da dies jedoch meist nicht, oder nicht ausreichend, geschehen ist, suchen einige heute nach Wegen ihre Sprachfähigkeiten zu verbessern. Motivation hierfür ist neben wahrgenommenen Mängeln in Wortschatz und Grammatik auch das Bedürfnis ein Zertifikat über die eigenen Sprachkenntnisse zu besitzen. Diesen Wunsch konnte auch Fürstenau in ihrer Untersuchung feststellen. So wurde häufig als Grund für den Besuch eines portugiesischen Nachmittagsunterrichts der Wunsch nach einem „Diplom“ in Portugiesisch genannt, obwohl der damit verbundene Abschluss nicht mit einem offiziellen Bildungstitel vergleichbar ist (vgl. Fürstenau 2004:95). Bildungstitel und Abschlüsse können als „institutionalisiertes Kulturkapital“ (Bourdieu 1983, siehe Kapitel 4.1.2) verstanden werden. Fürstenau spricht diesbezüglich vom Versuch sprachliche Kompetenzen durch deren Zertifizierung zu legitimieren. Sie deutet dies als Strategie die eigene lebensweltliche Mehrsprachigkeit in kulturelles Kapital umzuwandeln (vgl. Fürstenau 2004:104).

Ob eine Ressource eingesetzt werden kann, hängt letzten Endes auch mit dem Wert zusammen, den sie in einem Kontext hat. Wie in Kapitel 4.1.3 dargestellt wurde, kann es bei Sprachen mit wenig Prestige sogar zur Ablehnung dieser kommen. Dies ist bei den InterviewpartnerInnen dieser Arbeit nicht der Fall. Das Festhalten an und Gutheißen der eigenen Mehrsprachigkeit zeigt sich nicht zuletzt am festen Entschluss aller Befragten, die eigenen Kinder ebenfalls mehrsprachig erziehen zu wollen. Allerdings finden sich in den Erzählungen auch Gründe gegen die Weitergabe der „Minderheitensprachen“ an die nächste Generation, die mit den Wertigkeiten und dem Nutzen der Sprachen zusammenhängen. So wird von Personen berichtet, denen die Erstsprachen der Eltern nicht weiter-

---

<sup>24</sup> Zur Debatte über die Bedeutung von Erstsprache(n) und Mehrsprachigkeit siehe z.B. *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism controversy* (Gogolin/Neumann 2009).

gegeben wurden, weil man der Meinung war, diese nicht zu brauchen. Häufig, so hat sich gezeigt, werden die Deutschkenntnisse auch als so zentral und wichtig erachtet, dass die andere Sprache zu kurz komme. Es wird also deutlich, dass die „Brauchbarkeit“ von Sprachen unterschiedlich gesehen wird. Auch wenn die IPs selbst Vorteile in ihrer mehrsprachigen Sprachkompetenz sehen, nehmen sie diese unterschiedlichen Werte, die Sprachen zugesprochen werden, wahr. Diesbezüglich zeigen sich die vermuteten Unterschiede zwischen Serbisch und Türkisch auf der einen, sowie Spanisch auf der anderen Seite. Die „Modesprache“ (6:8) Spanisch wird deutlich positiver konnotiert und will „jeder lernen“ (6:9), wie die IPs feststellen. Serbisch und Türkisch sehen sie in der Gesellschaft jedoch als nicht so populär verstanden. Diese unterschiedlichen Positionen und Stellenwerte offenbaren sich ebenso darin, dass Personen, die Spanisch in der Schule oder in anderen Kontexten gelernt haben, die Mehrsprachigkeit der IPs gerne (aus-)nutzen um mit ihnen Spanisch zu sprechen und ihre Kenntnisse so zu trainieren. In Bezug auf Serbisch und Türkisch finden sich solche Erfahrungen nicht, wobei sich hier die Frage stellt, ob dies mit dem Prestige dieser Sprachen zu tun hat, oder einer geringeren Anzahl an Personen, die Serbisch oder Türkisch lernen. In diesem Zusammenhang tritt die Schule in den Mittelpunkt, sowie die Frage, welche Rolle diese in Bezug auf die Definition des Werts einer Sprache hat. Bourdieu beispielsweise sieht die Bedeutung des Bildungssystems beim Erhalt der sprachlichen Hierarchien als sehr zentral. Die Institution der Schule habe ein Monopol darauf, den gesellschaftlichen Wert von Sprachkompetenzen („ihre Eignung als Sprachkapital zu fungieren“ – Bourdieu 2005:63) zu reproduzieren (vgl. ebda).

Überlegungen Türkisch als zweite lebende Fremdsprache im Sprachenkanon von Schulen zu etablieren, wie sie im Frühjahr 2011 Politik und Medien beschäftigten (vgl. z.B. Schwarz/Bayrhammer in: *DiePresse.com* am 3.4.2011), erscheinen unter diesem Gesichtspunkt besonders relevant. Eine Ausweitung des Sprachangebots wird auch von den meisten InterviewpartnerInnen befürwortet, wobei davon ausgegangen wird, dass dies „hohe Wellen schlagen“ (4:143) würde. Eine Befragte ist hingegen der Meinung, dass „andere“, einsprachig Deutschsprachige, Türkisch oder Serbisch nicht brauchen können und die momentanen Schulsprachen schon so „verankert“ (2:74) seien.

Ihre migrationsbedingten Sprachkenntnisse sehen die InterviewpartnerInnen also als etwas sehr Positives, das Nutzwert hat und als Ressource eingesetzt werden kann. Darüber, ob ihre Sprachen Ressourcen für andere Personen darstellen könnten, die keinen familiären Bezug zu diesen Sprachen haben, sind sich die Befragten nicht einig. Im nächsten Abschnitt werden die Ergebnisse in Bezug auf Mehrsprachigkeit als Stigma diskutiert.

#### **6.4.2. Mehrsprachigkeit als Stigma (Diskussion der Ergebnisse)**

In den Daten konnten (wie oben gezeigt) Hinweise auf die Auffassung von Mehrsprachigkeit als Ressource gefunden werden. Wie sieht es hingegen mit jener als Stigma aus? Diesbezüglich kann gesagt werden, dass die IPs in vielen Situationen durchaus das Gefühl haben oder hatten als „fremd“ oder „anders“ wahrgenommen zu werden. Woran das liegt, woran man als „anders“ erkennbar wird, ist dabei (auch für sie) nicht immer eindeutig auszumachen. Hierbei kann Sprache nicht als einziger Aspekt herausgegriffen, sondern muss als einer von mehreren „Marker[n] von Identität“ („marker of identity“ – Blommaert/Verschueren 1998:192) verstanden werden, nach denen differenziert wird (siehe dazu Kapitel 6.2.1).

Die Unterscheidung in „In-“ und „AusländerInnen“, in „Wir“ und „die Anderen“, ist in den Interviews immer wieder bemerkbar. Dies scheint sich allerdings nicht unbedingt an objektiven Kriterien zu orientieren, ein Phänomen, das bereits in Kapitel 2.1.2 behandelt wurde. In Bezug auf die Zuschreibung des Ausländerstatus scheint auch eine Unterteilung in „gute“ und „schlechte AusländerInnen“ stattzufinden. Einer IP gegenüber wurde beispielsweise bemerkbar gemacht, dass sie „eh anders“ sei, da sie die Sprache spreche und man ihr „das“ nicht anmerke (vgl. 2:129). Die „Landessprache“ zu beherrschen bedeutet jedoch nicht unbedingt „dazuzugehören“. Auch wenn man Deutsch als „Muttersprache“ sieht, diese sogar besser beherrscht als die in den offiziellen Papieren vermerkte „Muttersprache“, gelte man trotzdem als „Türke“, also als „anders“, wie ein weiterer IP erlebt hat (vgl. 3:112). Die Erwartungen an Personen, die trotz österreichischer Staatsbürgerschaft oder Geburt in Österreich als „AusländerInnen“ bezeichnet werden, sind folglich nicht eindeutig. Die IPs sprechen diesbezüglich auch von Vorurteilen und Ausgrenzungserfahrungen (beispielsweise in der Schule). Die Kriterien, die hierbei an mehrsprachige Personen mit „Migrationshintergrund“ angelegt werden, lassen sich nicht objektiv erklären. Vielmehr kommen dabei Prozesse zum Tragen, die ich bereits in meiner theoretischen Positionierung dargelegt habe (siehe Kapitel 2.2.1). Es geht dabei um Zuschreibungen, die in einem Beziehungsnetz zwischen Gruppen passieren, die sich als „anders“ oder „verschieden“ wahrnehmen – um Ethnizität (vgl. Eriksen 2002:4). Kriterien, die dabei herangezogen werden, sind nur relational zu verstehen („for ethnicity is a relationship, not a property of a group“ – Eriksen 2002:12). Ein- und Ausgrenzungen liegen nicht unbedingt objektive Unterschiede oder Ähnlichkeiten zugrunde, sondern Facetten von AkteurInnen werden zur Grenzziehung zwischen Gruppen entweder wahrgenommen und mit Bedeutung versehen oder ignoriert (vgl. Bailey 2007:258).

Interessanter „Fund“ im Interviewmaterial ist die Bezeichnung „Ausländisch“ als eine Art Sprache bzw. Sammelbezeichnung für Sprachen, die als „ausländisch“ gelten. Damit wurde eine Sprechweise bezeichnet, die „anders“, „nicht Deutsch“ ist. Deutlich wurde hierbei, dass „Ausländisch“ nicht klar zu definieren ist, der diffuse Ausländerbegriff diesbezüglich sichtbar wird. Denn auch hier wird zwischen „diesen“ und „jenen“ unterschieden, „Ausländisch“ scheint nicht gleich „Ausländisch“ zu sein. Ähnlich wie ein „Ausländer“ eher in einer Person aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien oder einem afrikanischen Land gesehen wird, als in einer Person aus Schweden oder England (vgl. Tošić 2001:108), lässt sich dies ebenso für Sprachen und Sprechweisen sagen. Manche erscheinen dabei „ausländischer“ als andere, was sich auch in den sprachspezifischen Reaktionen auf das Sprechen in „anderen“ Sprachen zeigt. Vor dem Hintergrund dieses Phänomens stellt sich die Frage, ob man den beiden Kategorien „Wir“ und „die Anderen“ (bzw. „natio-ethno-kulturelles Wir“ und „Nicht-Wir“) nicht noch eine dritte hinzufügen könnte oder sogar sollte. Nicht nur in Bezug auf „Ausländisch“, sondern genauso die Bezeichnung als „AusländerIn“ betreffend, mag dies durchaus sinnvoll sein. Es scheint eine Art „beinahe-Wir“- „eher-noch-Wir“- oder „nicht-ganz-so-anders“-Gruppe zu geben, die genau wie die beiden anderen „Gruppen“ relational, kontextgebunden und veränderlich aufzufassen ist. Die scheinbar binäre Opposition in „Wir“ und „die Anderen“ offenbart bei näherer Betrachtung also auch ein drittes Glied im Klassifikationssystem. Diesen Aspekt spricht auch Gerd Baumann in *Grammars of Identity/Alterity* (2004) an:

„Arguably, construing the world in terms of binary structures is the oldest classificatory toolkit of men and women, juniors and seniors, and maybe even early hominids from this side as opposed to that side of the river. At the same time, a division-in-two will intrinsically raise the awkward question of what may be in the middle” (Baumann 2004:35).

Baumann weist hierbei darauf hin, dass die Gegenüberstellung von zwei Polen oder Gegensätzen auch das Potenzial für „etwas Dazwischen“ bietet. Aus dieser Perspektive heraus wird erklärbar, warum Oppositionen wie „AusländerInnen“ und „InländerInnen“, „Ausländisch“ und „Deutsch“, „Einsprachigkeit“ und „Mehrsprachigkeit“ jeweils nicht nur zweigliedrig gehandhabt und wahrgenommen werden. Wie aus den Daten zu entnehmen ist, kann man mehr oder weniger „AusländerIn“ sein, manche Sprachen erscheinen „ausländischer“ als andere und „Mehrsprachigkeit“ ist nicht gleich „Mehrsprachigkeit“. Es gibt gewissermaßen eine anerkannte, geschätzte und geförderte „Mehrsprachigkeit“ (z.B. Englisch-Deutsch, wie in dem Beispiel mit Ivanas Klassenkollegin, siehe Kapitel 6.1.1), sowie eine andere, die eben nicht unterstützt und wertgeschätzt, sondern vielmehr

unterdrückt wird (was sich beispielsweise in Bezug auf das Verbot, Türkisch in der Schule zu sprechen, zeigt, welches unten noch einmal aufgegriffen wird). Wer also als wie „anders“ wahrgenommen wird, ist nicht zuletzt eine Frage des Kontexts.

Nachdem nun auf Aspekte der Wahrnehmung von Differenzen und der Konstruktion von „Andersheit“ eingegangen wurde, soll nun behandelt werden, inwieweit Mehrsprachigkeit nach Erfahrung der IPs als Stigma bezeichnet werden kann.

Hierbei erleben die IPs immer wieder, dass es nicht den „Normalfall“ darstellt mehrsprachig zu sein. Dies steht in starkem Kontrast zur Tatsache, dass die Mehrheit der Menschen mehrsprachig ist (vgl. Garrett 2004:53). Als „Norm“ hat sich durch die Entwicklung der Nationalstaaten jedoch (besonders in Europa) die Einsprachigkeit etabliert (siehe Kapitel 4.2.1.1), wodurch es sich erklären lässt, dass man auffällt, wenn man anders- bzw. mehrsprachig ist. Die Reaktionen zeigen sich dabei sowohl beim Verwenden der „anderen“, also nicht-deutschen, Sprache, als auch beim „Mischen“ von Sprachen. Dieses „Auffallen“ muss dabei nicht unbedingt mit Abwertung verbunden sein. Es werden genauso Reaktionen wie Neugierde oder Verwunderung genannt, was jedoch trotzdem deutlich macht, dass mehrsprachige Sprachpraxis die markierte Form des Sprechens darstellt (vgl. Bailey 2007:268, siehe dazu Kapitel 4.2.1), dem die einsprachige Sprachverwendung des Deutschen als unmarkierte Form gegenübersteht. Welche Sprache sie sprechen *sollten* um dieser Norm zu entsprechen, wird durch die Aufforderung oder Beschwerde „Deutsch sprechen!“ deutlich, die den IPs zwar selten (aber doch) im öffentlichen Raum begegnet, die sie allerdings gut vom Hörensagen zu kennen scheinen. Die Beschränkung auf nur eine Sprache halten sie jedoch für „absurd“ (3:101). Diese „Regel“ kennen die IPs vor allem aus der Schule. Besonders den deutsch-türkischsprachigen IPs wurde verboten in der Schule Türkisch zu sprechen. Die Reaktionen der LehrerInnen auf ein Missachten dieser Regel weisen dabei durchaus „abfällige Kommentare“ (3:53) oder sogar „körperliche Handlungen“ (3:97), etwa jemanden am Arm aus dem Raum zerrren, auf. Dass dies genau diese Sprache betrifft, sollte jedoch nicht zu voreiligen Schlüssen veranlassen. Die anderen IPs hatten meist gar nicht die Gelegenheit mit KlassenkollegInnen in einer anderen Sprache als Deutsch zu sprechen, die deutsch-spanischsprachigen IPs waren beispielsweise die einzigen mit dieser Sprachkombination in ihren Klassen. Ähnlich war es auch bei den serbisch-deutschsprachigen Befragten, wobei diese genauso von Situationen berichteten, in denen sie als ÜbersetzerInnen für KollegInnen eingesetzt wurden, ihre

Mehrsprachigkeit also nicht komplett ausgeblendet (man könnte sogar sagen unterdrückt) wurde.

Die Aussage einer Interviewpartnerin drückt aus, was die Vorschrift Deutsch zu sprechen für sie übermittelt: „dass du meine Sprache nicht akzeptierst“ und dass sie „nicht so viel wert ist“ (2:80). Binder weist diesbezüglich darauf hin, dass das Verbot im Schulbereich die eigene Sprache zu gebrauchen einer positiven Identitätsentwicklung entgegenläuft (vgl. Binder 2002:164).

Dass „Mehrsprachig-Sein“ als „anders“ markiert, also als Stigma bezeichnet werden kann, bestätigt sich anhand solcher Erfahrungen. Auch in Bezug auf Sprache und sprachliche Praxis wird, so konnte gezeigt werden, in „Wir“ und „Nicht-Wir“ (sowie eines möglichen „schon-eher-Wir“), in „legitime“ und „illegitime Sprachpraxis“ sowie solcher Sprachpraxis, der „Teil-Legitimität“ zuerkannt wird (vgl. Fürstenau 2004:52), unterschieden. Dies zeigt sich in der sozialen Praxis (etwa in der Schule). Es stellt sich in diesem Kontext die Frage, ob man die Bezeichnung „natio-ethno-kulturelles Wir“ nicht um den Aspekt des Sprachlichen (also ein „natio-ethno-kulturell-sprachliches Wir“ und „Nicht-Wir“) erweitern sollte, was ich hiermit vorschlage.

Aus den Interviews werden bestimmte „Möglichkeiten des Handelns“ ersichtlich, Strategien der IPs mit dieser Stigmatisierung umzugehen. Diese sind dabei nicht als „entweder-oder“-Alternativen oder unveränderlich zu sehen, auch ein und dieselbe Person kann sich in verschiedenen Situationen auf die eine oder andere Art verhalten. Auf der einen Seite des Kontinuums der Handlungsalternativen liegt eine Tendenz Probleme zu vermeiden, sich den „Ausländerstatus“ nicht anmerken zu lassen, nur Deutsch zu sprechen sowie andere Sprachkompetenzen zu verheimlichen und/oder nicht weiterzugeben. Zwei IPs sagten beispielsweise dezidiert, dass sie in der Öffentlichkeit nicht gerne laut Serbisch oder Türkisch sprechen. Des Weiteren finden sich Bestrebungen von Familien ihren Kindern „internationale“ Namen zu geben um nicht aufzufallen sowie zu Hause hauptsächlich Deutsch zu sprechen. Auf der anderen Seite des Kontinuums können Einstellungen und Verhaltensweisen bemerkt werden, die von einem Erstarren des Selbst- und Gruppenbewusstseins zeugen. Die eigene Mehrsprachigkeit wird dabei selbstverständlich praktiziert, die IPs sprechen davon vermehrt stolz auf die eigenen Fähigkeiten und Zugehörigkeiten zu sein oder auch Kontakt zu Personen zu suchen, die ähnliche Erfahrungen machen.

Die Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung decken sich dabei mit den Hinweisen aus der Literatur (wobei sie meist nicht als kontextspezifische Möglichkeiten des Handelns dargestellt werden). Auch dort wurden Folgen wie Scham, Verleugnung oder die

fehlende Weitergabe einer Sprache an die nächste Generation festgestellt, jedoch auch die Möglichkeit einer positiven Besetzung der Differenzen in einer bewussten Betonung der kollektiven Identität angesprochen (siehe Kapitel 4.2.2). Ein damit beabsichtigter Kampf um soziale und politische Möglichkeiten wurde in den Interviews nicht angesprochen, jedoch auch nicht widerlegt.

In Bezug auf die Verhaltensweisen von Menschen als Reaktion von Stigmatisierung ist zu betonen, dass davon auszugehen ist, dass sie dabei strategisch vorgehen. Bourdieu macht beispielsweise darauf aufmerksam, dass SprecherInnen unterdrückter Sprachen durch die Aufgabe oder Verdrängung dieser, auf die Erhöhung ihrer Chancen am Bildungsmarkt und in weiterer Folge am Arbeitsmarkt abzielen (vgl. Bourdieu 2005:55). Dies soll nicht bedeuten, dass die Unterdrückung von Sprachen gutzuheißen ist. Vielmehr geht es hierbei darum zu betonen, dass soziale AkteurInnen nicht als passive Opfer zu verstehen sind, sondern als Handelnde, die innerhalb ihrer Rahmenbedingungen bestimmte Ziele verfolgen und dafür effiziente Strategien wählen.

#### **6.4.3. Mehrsprachigkeit als Ressource oder Stigma? (Diskussion der Ergebnisse)**

Mehrsprachigkeit, so wurde aus der Analyse der Interviews ersichtlich, kann *sowohl* als Ressource *als auch* als Stigma betrachtet werden. Die beiden Aspekte treffen dabei durchaus gleichzeitig auf die einzelnen InterviewpartnerInnen zu, schließen einander also nicht unbedingt aus. Die in den Erzählungen bemerkbare Stigmatisierung und das Gefühl als „anders“ wahrgenommen zu werden führen, so zeigen die Ergebnisse, nicht direkt zu einer Abwertung der mitgebrachten Sprachen. Im Folgenden soll ein Vorschlag präsentiert werden, die Zusammenhänge und Einflussfaktoren, die dabei eine Rolle spielen (und die aus den Daten entwickelt werden konnten), darzustellen.

Inwieweit „Mehrsprachig-Sein“ als „anders“ markiert, wurde bereits genau behandelt. Dies steht dabei in Beziehung zu den Wertigkeiten von Sprachen, also inwieweit eine Sprache oder Sprachpraxis anerkannt ist. Wie diese aussehen und ob es tatsächlich zu Stigmatisierung kommt hängt dabei vom Kontext, und dem darin angesiedelten Beziehungsverhältnis zwischen den verschiedenen Gruppen in einer Gesellschaft ab. Diesbezüglich lassen die Daten darauf schließen, dass Spanisch und Spanischsprachige in Österreich meist eine andere Bewertung erfahren, als Serbisch und Serbischsprachige oder Türkisch und Türkischsprachige. Mehrsprachigkeit an sich verfügt daher nicht automa-

tisch über ein niedriges Prestige (auch wenn Einsprachigkeit als Norm aufgefasst wird). Es hat sich vielmehr gezeigt, dass „Mehrsprachigkeit“ nicht gleich „Mehrsprachigkeit“ und bei der gesellschaftlichen Bewertung dieser die Sprachkombination entscheidend ist. Die Einsetzbarkeit und das Verständnis von der eigenen Mehrsprachigkeit als Ressource ist (abgesehen von der Grundfrage, ob dies überhaupt durch mehrsprachige Erziehung ermöglicht wurde) einerseits vom Wert der Sprachen, andererseits ganz entscheidend von der Ausbildung dieser abhängig. Besonders in Bezug auf den Nutzen im beruflichen Bereich wurde in den Interviews mehrfach ausgedrückt, dass die eigenen Sprachkenntnisse diesbezüglich noch einer Weiterbildung bedürfen. Der Wunsch Unterricht schon zu Schulzeiten oder jetzt im Nachhinein zu erhalten, wurde dabei auch mit dem Bedürfnis der Institutionalisierung von Kulturkapital in Zusammenhang gebracht. In Bezug auf das Verständnis der eigenen Sprachen als Ressourcen (in all seinen Erscheinungsformen, die oben bereits dargestellt wurden) konnte kein Unterschied zwischen den Sprachen der IPs festgestellt werden. Die „gesellschaftliche Unterstützung“ dieser Haltung und der tatsächlichen Einsetzbarkeit kann jedoch als sprachspezifisch verschieden eingeschätzt werden. Dabei gerät vor allem die Funktion der Schule ins Blickfeld, die manchen Sprachen durch ihren Status als Schulfremdsprachen „Teil-Legitimität“ zuerkennt, was jedoch in den seltensten Fällen auf „MigrantInnensprachen“ zutrifft (vgl. Fürstenau 2004:14). Die Bedeutung, die die Aufnahme von Sprachen wie Serbisch oder Türkisch in den Sprachenkanon der Schulen haben könnte, wurde bereits besprochen (siehe Kapitel 6.4.1).

Ob überhaupt Interesse an den eigenen Sprachkenntnissen und der Ausbildung der eigenen Mehrsprachigkeit besteht, wird, so hat sich gezeigt, vom Wert der Sprachen und der Frage, ob sie als Stigma verstanden wird, beeinflusst. Dies konnte vor allem anhand von Erzählungen über andere Personen festgestellt werden. Auf die IPs selbst trifft dieser Einfluss nicht oder nur kaum zu. Bei ihnen zeigt sich eine starke Wertschätzung ihrer Sprachen und Mehrsprachigkeit trotz selbst erlebter und wahrgenommener Stigmatisierung oder Abwertung ihrer Mehrsprachigkeit. Der Einfluss der gesellschaftlichen Bewertungen auf das Verständnis von Mehrsprachigkeit als Ressource findet folglich, so kann gesagt werden, „gefiltert“ statt. Mein Ergebnis, dass hier eine Art Filter wirksam wird, den ich als „persönliche Einstellung“ bezeichne, lässt sich durch die Forschung zum Phänomen des „Sprachwechsels“ (siehe Kapitel 3.1.1) bestätigen. Untersuchungen dazu machten darauf aufmerksam, dass subjektive Vorstellungen im Prozess des Sprachwechsels oder -erhalts eine entscheidende Rolle spielen, was damit zusammenhängt, dass Identitäten und

Werte, die schließlich mit Sprachen in Verbindung stehen, stets neu entworfen werden (vgl. Garrett 2004:63). In der Literatur wird diesbezüglich von einem „interpretive filter of beliefs“ (Woolard 1998:16) gesprochen.

Bleibt zu untersuchen, wie die Aspekte der persönlichen Einstellungen und Interpretationen der Personen, die als Filter wirksam werden, entstehen und beeinflusst werden. Dies wäre Aufgabe weiterführender Forschungen und kann im Rahmen dieser Arbeit nur in Form von Hypothesen angerissen werden.

Erfahrungen von Diskriminierung und Stigmatisierung scheinen diesbezüglich keine direkten Auswirkungen zu haben. Hierbei könnten möglicherweise Ausmaß und Intensität dieser eine Rolle spielen, die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen jedoch auf keinen *direkten* Einfluss schließen. Ein weiterer Aspekt, der relevant sein könnte, betrifft die Einstellungen der Eltern oder naher Bezugspersonen, welche in meiner empirischen Forschung nicht dezidiert erhoben wurden. Als dritten Ansatz möchte ich wiederum den schulischen Kontext heranziehen. In meinen Daten wurde beispielsweise ersichtlich, dass es teilweise LehrerInnen (oder Vortragende an der PH) waren, die auf die Vorteile im beruflichen Bereich, die sich durch die Mehrsprachigkeit der IPs ergeben, hingewiesen haben. Außerdem zeigte Fürstenaus Studie, dass Bewertungen im schulischen Kontext (etwa durch LehrerInnen) Einfluss auf die Einstellungen ihrer Befragten gegenüber deren eigener Mehrsprachigkeit haben. „Gute“ SchülerInnen nehmen ihren Ergebnissen zufolge den „Kapitalwert“ ihrer migrationsbedingten Sprachkompetenzen eher wahr als weniger erfolgreiche (vgl. Fürstenau 2004:112). Anhand dieses Erklärungsmodells ließe sich auch die positive Beziehung und Haltung der Untersuchten meiner Forschung gegenüber ihrer Mehrsprachigkeit nachvollziehen (alle haben Maturaabschluss und studieren bzw. haben studiert). Erfolg in der Bildungslaufbahn stellt daher ein vielversprechendes Kriterium zur Filterung des Einflusses sprachlicher Wertigkeiten und gesellschaftlicher Bewertungen und Zuschreibungen dar.

## 7. Resümee

Abschließend sollen die Ergebnisse dieser Arbeit noch einmal zusammengefasst und vor allem die Fragen, die zu Beginn gestellt wurden, beantwortet werden.

Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit der InterviewpartnerInnen, so hat sich gezeigt, wird von ihnen als etwas Positives, als Vorteil und Nutzen wahrgenommen. Sie sehen deren berufliches Potenzial im Bereich des Handels und internationaler Unternehmen, in Bezug auf „Sprachberufe“ (etwa Tätigkeiten als ÜbersetzerInnen) sowie in Arbeitskontexten der „multikulturellen Gesellschaft“ (etwa als LehrerInnen in Klassen mit migrationsbedingt mehrsprachigen SchülerInnen). Neben diesem Aspekt der „beruflichen und ökonomischen Ressource“ lässt sich aus den Interviews entnehmen, dass Mehrsprachigkeit auch als „soziale Ressource“ aufgefasst wird, da sie ermöglicht Kontakte zu knüpfen bzw. zu erhalten und den Interaktionsradius so zu erweitern. Diesbezüglich wird außerdem der Wert mit Verwandten außerhalb von Österreich in einer gemeinsamen Sprache kommunizieren zu können deutlich. Als dritte Form wird „Mehrsprachig-Sein“ als „Ressource für interkulturelle Kompetenz“ verstanden. Dabei wird die potentielle Rolle der InterviewpartnerInnen aufgrund ihrer Erfahrungen (ihres „inkorporierten Kulturkapitals“) als „VermittlerInnen“ zu fungieren, betont. Viertens kann man von einer „Ressource zum Sprachenlernen“ sprechen. Die Befragten sehen ihre Sprachkompetenzen und ihr Sprachbewusstsein, welche sich aus ihrer Mehrsprachigkeit ergeben, als Vorteil für das Erlernen weiterer Sprachen.

Als zentraler Aspekt, ob Mehrsprachigkeit tatsächlich als Ressource einsetzbar ist, hat sich die Frage der Ausbildung dieser herausgestellt. In den Interviews wurde der Wunsch geäußert die eigenen Sprachkenntnisse (in der nicht-deutschen Sprache) zu verbessern, da man hier (vor allem für den Einsatz im beruflichen Bereich) nicht über die notwendigen Kompetenzen verfüge. Dabei wird ein Unterschied zwischen den Ausdrucksfähigkeiten im Deutschen und in den anderen Sprachen bemerkt, der letztlich auf die fehlenden Möglichkeiten schulischen Unterrichts in den „MigrantInnensprachen“ zurückzuführen ist.

Die Frage, inwieweit Mehrsprachigkeit als Ressource gesehen werden kann, hängt außerdem mit dem von „Außen“ vermittelten Wert von Sprachen zusammen. Diesbezüglich ist besonders die Wechselwirkung zwischen Bildungssystem und Sprachprestige hervorgetreten. Wert wird Sprachen aufgrund ihrer „Verankerung“ im Schulsystem zugeschrieben und die Aufnahme anderer als der „Standardsprachen“ in den Schulkanon von den InterviewpartnerInnen unterschiedlich diskutiert und bewertet.

Welches Prestige Sprachen haben sowie welche Konnotationen ihnen zugeschrieben werden sind des Weiteren mit der Frage verbunden, inwieweit Mehrsprachigkeit als Stigma wahrgenommen wird. Hierbei konnten Unterschiede zwischen Spanisch auf der einen, und Serbisch oder Türkisch auf der anderen Seite festgestellt werden. Die Zuschreibungen und Vorstellungen über erstere Sprache werden als positiver eingeschätzt.

Mehrsprachige bzw. anderssprachige Sprachpraxis kann, so zeigen die Ergebnisse der Forschung, als „markierte“ Sprechweise bezeichnet werden. Als Abweichung von der gesellschaftlich festgelegten „Norm“ (einsprachiges Deutsch) markiert sie die Zielgruppe als „anders“. Dies zeigt sich etwa an Aussagen, dass man „immer auffalle“, in der Öffentlichkeit bewusst versuche leiser zu sprechen oder auch durch das „Mischen“ der Sprachen auf Verwunderung stoße. Ausgrenzung und Abwertung der eigenen Sprachkenntnisse wurden beispielsweise in Bezug auf das Verbot in der Schule Türkisch zu sprechen erlebt. Diese Erfahrungen machen deutlich, dass Mehrsprachigkeit also auch als Stigma empfunden wird. Dabei scheint die Konstruktion von „Wir“- und „Nicht-Wir“-Gruppen eine zentrale Rolle zu spielen. Diesbezüglich konnte jedoch festgestellt werden, dass dabei nicht nur eine binäre Opposition auftritt, sondern teilweise auch ein drittes Element „dazwischen“ zu identifizieren ist (man also von einer ternären Klassifikation sprechen kann). Dieses „Zwischenglied“ könnte als „beinahe-Wir“- oder „nicht-ganz-so-anders“-Gruppe bezeichnet werden. In den Daten wird zum Beispiel diesen Aspekt betreffend ersichtlich, dass manche Sprachen als „ausländischer“ gelten als andere, ähnlich wie auch die Zuschreibung als „AusländerIn“ kontextspezifisch passiert. Es zeigte sich des Weiteren, dass „Mehrsprachigkeit“ nicht gleich „Mehrsprachigkeit“ ist. So wird die eine anerkannt und gefördert (z.B. Englisch-Deutsch), die andere eher ignoriert oder als Problem verstanden (z.B. Deutsch-Türkisch in der Schule). Die Einbeziehung eines dritten Elements erlaubt es diesbezüglich die unterschiedlichen Bewertungen und Konnotationen von Sprachen zu berücksichtigen. Wer als wie „anders“ wahrgenommen wird, so lässt sich aus dem Datenmaterial ableiten, ist häufig eine Frage des Kontexts.

Wird Mehrsprachigkeit von der Zielgruppe nun als Ressource oder als Stigma gesehen?

Die Ergebnisse dieser Untersuchung machen deutlich, dass sich diese beiden Verständnisweisen nicht gegenseitig ausschließen. Trotz des Erlebens von Mehrsprachigkeit als etwas, das als „anders“ markiert, findet sich ein starkes Bekenntnis zu dieser und ihrem Wert und Nutzen für die InterviewpartnerInnen in deren Aussagen. Es kommt also nicht zu einem direkten Einfluss durch die Erfahrung als Stigma. Da in den Erzählungen über andere Personen (oder auch andere Lebensphasen der Befragten) die geringe „Verwert-

barkeit“ mancher Sprachen sowie gesellschaftliche Ablehnung durchaus als Gründe zur Geringschätzung der eigenen Mehrsprachigkeit ersichtlich werden, kann der Einfluss jedoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Ich habe daher (durch Forschungen zur Thematik des Sprachwechsels bestätigt) vorgeschlagen, einen „Filter“ in das Erklärungsmodell einzuführen, welcher sich aus subjektiven Einstellungen zusammensetzt.

Im Zusammenhang mit der Überlegung, aus welchen Einflussfaktoren dieser Filter besteht und welche Erfahrungen dabei eine Rolle spielen, bin ich nun bei der Formulierung offener Fragen angelangt. Diesbezüglich dürfte Bildungserfolg eine positive Wirkung auf die Haltung gegenüber der eigenen Mehrsprachigkeit haben, wie von Fürstenau (2004) vorgeschlagen wird und womit sich auch die Ergebnisse meiner Studie erklären ließen. Die genaue Untersuchung weiterer Faktoren (etwa des möglichen Einflusses der Einstellungen von Bezugspersonen) kann als Aufgabe für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Thema genannt werden.

Interessant wäre außerdem ein Vergleich mit der Sicht der InterviewpartnerInnen in einigen Jahren. Durch die Auswahl der Zielgruppe bedingt (und ebenso beabsichtigt) standen besonders Perspektiven auf die Zukunft und weniger auf bereits gemachte Erfahrungen im Zentrum. Ob Mehrsprachigkeit (wie momentan so vorgestellt) tatsächlich als Ressource eingesetzt werden konnte, also im Sinne Bourdieus (1983) als Kapital fungieren kann, könnte dann rückblickend eruiert werden und neue Einsichten bringen.

Im Sinne einer „Wissenschaft vom Menschen für den Menschen“ (Wernhart 2001:32), welche auch im Bewusstsein ihrer politischen Verantwortung handelt, möchte ich zum Schluss noch einmal auf die Bedeutung der Schule hinweisen, die in der vorliegenden Arbeit deutlich wurde. Die Frage, inwieweit Menschen in der Entfaltung ihrer mehrsprachigen Fähigkeiten gefördert oder behindert werden, hat, so konnte mehrfach festgestellt werden, auch mit dieser gesellschaftlichen Institution zu tun. Die Aufnahme von Sprachen wie der türkischen in den Fremdsprachenkanon könnte beispielsweise deren gesellschaftlichen Wert erhöhen. Des Weiteren verspricht eine konstruktive Einbeziehung der mehrfachen Sprachkenntnisse von SchülerInnen (anstelle ihrer Ausgrenzung aus den Klassenräumen), diese als weniger „fremd“ und „anders“ zu erfahren. Ebenso wäre es sinnvoll, die mitgebrachten Ressourcen von PädagogInnen (wie etwa ihre Mehrsprachigkeit) bei der Arbeitsplatzzuweisung zu berücksichtigen. Die Entscheidungen, die in Bezug auf diese Punkte getroffen werden, so kann als Konsequenz sowie Aufforderung dieser Arbeit gesagt werden, haben einen Einfluss auf die Frage, ob mehrsprachige Personen ihre Mehrsprachigkeit als Ressource oder als Stigma wahrnehmen.

## 8. Literaturverzeichnis

- AHEARN, Laura M. (2012): *Living Language. An Introduction to Linguistic Anthropology* (=Blackwell primers in anthropology). Wiley-Blackwell: Malden, Oxford.
- AHRENHOLZ, Bernt (2010): *Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache*. In: AHRENHOLZ, Bernt / OOMEN-WELKE, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache* (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP), 9). 2. korr. und überarb. Aufl. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler. 3–16.
- BAILEY, Benjamin (2007): *Heteroglossia and boundaries*. In: HELLER, Monica (Hg.): *Bilingualism: a social approach*. Palgrave Macmillan: Basingstoke u.a. 257–274.
- BAUMANN, Gerd (2004): *Grammars of Identity/Alterity: A Structural Approach*. In: BAUMANN, Gerd / GINGRICH Andre (Hg.): *Grammars of Identity/Alterity. A Structural Approach*. Berghahn Books: London. 18–50. Online verfügbar unter: [http://books.google.at/books?hl=en&lr=&id=DqEGulGWVdgC&oi=fnd&pg=PR9&dq=grammars+of+identity/alterity&ots=Uqz7D5H6aJ&sig=Ryxiuco4tjDauoyelj1k1eQnabk&redir\\_esc=y#v=onepage&q=grammars%20of%20identity%20alterity&f=false](http://books.google.at/books?hl=en&lr=&id=DqEGulGWVdgC&oi=fnd&pg=PR9&dq=grammars+of+identity/alterity&ots=Uqz7D5H6aJ&sig=Ryxiuco4tjDauoyelj1k1eQnabk&redir_esc=y#v=onepage&q=grammars%20of%20identity%20alterity&f=false), zuletzt geprüft am 9.1.2012.
- BINDER, Susanne (2002): *Sprache – Konstruktion einer Bedeutung*. In: FILLITZ, Thomas (Hg.): *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip* (=Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 18). Studien Verlag: Innsbruck, Wien, München, Bozen. 159–217.
- BLOMMAERT, Jan / VERSCHUEREN, Jef (1998): *The Role of Language in European Nationalist Ideologies*. In: SCHIEFFELIN, Bambi B. / WOOLARD, Kathryn A. / KROSKRITY, Paul V. (Hg.): *Language ideologies. Practice and Theory* (=Oxford studies in anthropological linguistics, 16). Oxford University Press: New York, Oxford. 189–210.
- BOURDIEU, Pierre (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: KRECKEL, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten* (=Soziale Welt: Sonderband, 2). Schwartz: Göttingen. 183–198.
- BOURDIEU, Pierre (2005 [Originalausgabe 1982]): *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. 2., erw. und überarb. Aufl. Braumüller: Wien.
- BRIZIĆ, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Waxmann: Münster.
- BRIZIĆ, Katharina (2009): *Familiensprache als Kapital*. In: PLUTZAR, Verena / KERSCHHOFER-PUHALO, Nadja (Hg.): *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (=Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie B, 12). Studienverlag: Innsbruck. 136–151.

- BRIZIĆ, Katharina (2011), Interview mit Kurt de Swaaf: Mehrsprachige Kinder sind flexibler. In: Der Standard, 2.3.2011. 14.
- BUCHOLTZ, Mary / HALL, Kira (2004): Language and Identity. In: DURANTI, Alessandro (Hg.): A Companion to Linguistic Anthropology (=Blackwell Companions to Anthropology, 1). Blackwell Publishing: Malden, Oxford, Carlton. 369–394.
- BUSCH, Brigitta / BUSCH, Thomas (2008): Von Menschen, Orten und Sprachen. Multilingual leben in Österreich. Drava: Klagenfurt/Celovec.
- CHRIST, Herbert (2009): Über Mehrsprachigkeit. In: GOGOLIN, Ingrid / NEUMANN, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism controversy. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 31–49.
- ÇINAR, Dilek / GÜRSES, Hakan / HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara / REISER, Karl / STRASSER, Sabine (2000): Die notwendige Unmöglichkeit. Identitätsprozesse von Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft in Wien. In: BERGHOLD, Josef / MENASSE, Elisabeth / OTTOMEYER, Klaus (Hg.): Trennlinien. Imagination des Fremden und Konstruktion des Eigenen. Drava: Klagenfurt/Celovec. 149–178.
- DE CILLIA, Rudolf (1998): Burenwurscht bleibt Burenwurscht. Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich. Drava: Klagenfurt/Celovec.
- DE CILLIA, Rudolf (2007): Spracherwerb in der Migration (=Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen, Nr. 3/2007). Hrsg. v. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. 10., aktual. Aufl. Wien.
- DIRIM, İnci / MECHERIL, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: MECHERIL, Paul / CASTRO VARELA, María do Mar / DIRIM, İnci / KALPAKA, Annita / MELTER, Claus: Migrationspädagogik (Bachelor/Master). Beltz: Weinheim. 99–120.
- Duden. Fremdwörterbuch. (2005). 8., neu bearb. und erw. Aufl. Dudenverlag: Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.
- DURANTI, Alessandro (1999 [1997]): Linguistic Anthropology (Cambridge textbooks in linguistics). Cambridge University Press: Cambridge.
- DURANTI, Alessandro (2001): Linguistic Anthropology. In: SMELSER, Neil J. / BALTES, Paul B. (Hg.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 13. Elsevier: Amsterdam u.a. 8899–8906.
- DURANTI, Alessandro (Hg.) (2004): A Companion to Linguistic Anthropology (=Blackwell Companions to Anthropology, 1). Blackwell Publishing: Malden, Oxford, Carlton.
- ERIKSEN, Thomas Hylland (2002): Ethnicity and nationalism. 2. Aufl. (Anthropology, culture and society). Pluto Press: London, Sterling.

- FILLITZ, Thomas (2002): Zur ethnischen und kulturellen Identität – Eine sozialanthropologische Begriffsklärung. In: FILLITZ, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip (=Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 18). Studien Verlag: Innsbruck, Wien, München, Bozen. 23–32.
- FISCHER, Hans / BEER, Bettina (Hg.) (2003): Ethnologie. Einführung und Überblick. 5. Aufl. Dietrich Reimer Verlag: Berlin.
- FLICK, Uwe (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Aufl. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg.
- FÜRSTENAU, Sara (2004): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt (=Interkulturelle Bildungsforschung, 12). Waxmann: Münster.
- GAL, Susan (2006): Migration, Minorities and Multilingualism: Language Ideologies in Europe. In: MAR-MOLINERO, Clare / STEVENSON, Patrick (Hg.): Language Ideologies, Policies and Practices. Language and the Future of Europe (Language and Globalization). Palgrave Macmillan: Houndmills, Basingstoke, Hampshire. 13–27.
- GARRETT, Paul B. (2004): Language Contact and Contact Language. In: DURANTI, Alessandro (Hg.): A Companion to Linguistic Anthropology (=Blackwell Companions to Anthropology, 1). Blackwell Publishing: Malden, Oxford, Carlton. 46–72.
- GOGOLIN, Ingrid (2009): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy: Les Préludes. In: GOGOLIN, Ingrid / NEUMANN, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism controversy. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 15–22.
- GOGOLIN, Ingrid / NEUMANN, Ursula (Hg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism controversy. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- HELLER, Monica (1999): Linguistic minorities and the politics of identity. A sociolinguistic ethnography. Longman: New York.
- HELLER, Monica (2006): Bilingualism. In: JOURDAN, Christine / TUIITE, Kevin (Hg.): Language, Culture, and Society. Key Topics in Linguistic Anthropology (=Studies in the Social and Cultural Foundations of Language, 23). Cambridge University Press: Cambridge u.a. 156–167.
- HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara (2008): Ethnic Segmentation in School and Labor Market – 40 Year Legacy of Austrian Guestworker Policy. Online verfügbar unter: [http://www.tiesproject.eu/component/option,com\\_docman/task,cat\\_view/gid,62/Itemid,142/](http://www.tiesproject.eu/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,62/Itemid,142/), zuletzt geprüft am 26.10.2011.

- Homepage des BMUKK (Bundesministeriums für Unterricht Kunst und Kultur): Das Österreichische Sprachenkomitee (ÖSKO). Online verfügbar unter: [http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/oesko\\_partner.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/oesko_partner.xml), zuletzt geprüft am 14.12.2011.
- Homepage des VWFI (Verein Wirtschaft für Integration): Voller Erfolg für KOSMO-Auftaktveranstaltung. Online verfügbar unter: <http://www.vwfi.at/51.html>, zuletzt geprüft am 14.12.2011.
- JONES, Edward E. (1996): Stigma. In: KUPER, Adam / KUPER, Jessica (Hg.): *The Social Science Encyclopedia*. 2. Aufl. Routledge: London, New York. 844–845.
- JOURDAN, Christine / TUIITE, Kevin (2006a): Introduction: walking through walls. In: JOURDAN, Christine / TUIITE, Kevin (Hg.): *Language, Culture, and Society. Key Topics in Linguistic Anthropology (=Studies in the Social and Cultural Foundations of Language, 23)*. Cambridge University Press: Cambridge u.a. 1–15.
- JOURDAN, Christine / TUIITE, Kevin (Hg.) (2006b): *Language, Culture, and Society. Key Topics in Linguistic Anthropology (=Studies in the Social and Cultural Foundations of Language, 23)*. Cambridge University Press: Cambridge u.a.
- KROSKRITY, Paul V. (2000a): Regimenting Languages: Language Ideological Perspectives. In: KROSKRITY, Paul V. (Hg.): *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities*. James Currey: Oxford. 1–34.
- KROSKRITY, Paul V. (Hg.) (2000b): *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities*. Oxford: James Currey.
- LANGTHALER, Herbert (2001): Welcher Schutz für welche Minderheiten? Überlegungen zu Minderheitenschutz und Integration in Österreich. In: KLETZANDER, Helmut / WERNHART, Karl R. (Hg.): *Minderheiten in Österreich. Kulturelle Identitäten und die politische Verantwortung der Ethnologie (=Wiener Beiträge zur Ethnologie und Anthropologie, 12)*. WUV-Univ.-Verl.: Wien. 91–102.
- MATHÉ, Isabelle (2009): *Mehrsprachigkeit als Kapital an der Universität. Eine empirische Untersuchung zur Kapitalisierung studentischer Mehrsprachigkeit im transnationalen universitären Raum*. Hochschulschrift (Dissertation). Wien.
- MECHERIL, Paul / RIGELSKY, Bernhard (2007): Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik. In: RIEGEL, Christine / GEISEN, Thomas (Hg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 61–80.
- OKSAAR, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur Interkulturellen Verständigung*. Kohlhammer: Stuttgart.
- RAMPTON, Ben (1995): *Crossing: language and ethnicity among adolescents*. Longman: London, New York.

- SCHWARZ, Christoph / BAYRHAMMER, Bernadette (2011): Regierung will Türkisch als Maturafach. In: DiePresse.com, 3.4.2011. Online verfügbar unter: [http://diepresse.com/home/bildung/schule/647267/Regierung-will-Tuerkisch-als-Maturafach?\\_vl\\_backlink=/home/bildung/index.do](http://diepresse.com/home/bildung/schule/647267/Regierung-will-Tuerkisch-als-Maturafach?_vl_backlink=/home/bildung/index.do), zuletzt geprüft am 4.4.2011.
- STATISTIK AUSTRIA / Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (2010): Migration & Integration. zahlen.daten.indikatoren 2010. Wien.
- ŠTEFÁNIK, Jozef (2006): Intentional Bilingualism Revisited. In: CICHON, Peter (Hg.): Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6.XI.2005. Praesens Verlag: Wien. 28–46.
- SUNIER, Thijl (2002): Landessprache und Muttersprache. In: SCHIFFAUER, Werner / BAUMANN, Gerd / KASTORYANO, Riva / VERTOVEC, Steven (Hg.): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern (=Interkulturelle Bildungsforschung, 10). Waxmann: Münster, New York, München, Berlin. 141–160.
- SWIM, Janet K. / HYERS, Lauri L. (2001): Social Psychology of Stigma. In: SMELSER, Neil J. / BALTES, Paul B. (Hg.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 22. Elsevier: Amsterdam u.a. 15112–15115.
- TOŠIĆ, Jelena (2001): „Minderheiten“, „Ausländer“, „Gastarbeiter“, „Flüchtlinge“. Überlegungen über die Macht der Begriffe. In: KLETZANDER, Helmut / WERNHART, Karl R. (Hg.): Minderheiten in Österreich. Kulturelle Identitäten und die politische Verantwortung der Ethnologie (=Wiener Beiträge zur Ethnologie und Anthropologie, 12). WUV-Univ.-Verl.: Wien. 103–113.
- TOŠIĆ, Jelena / STREISSLER, Anna (2009): "Zwischen den Kulturen"? Kinder und Jugendliche der 2. Generation. In: SIX-HOHENBALKEN, Maria / TOŠIĆ, Jelena (Hg.): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Facultas: Wien. 185–204.
- WERNHART, Karl R. (2001): Die Ethnologie und ihre politische Verantwortung. In: KLETZANDER, Helmut / WERNHART, Karl R. (Hg.): Minderheiten in Österreich. Kulturelle Identitäten und die politische Verantwortung der Ethnologie (=Wiener Beiträge zur Ethnologie und Anthropologie, 12). WUV-Univ.-Verl.: Wien. 21–40.
- WOOLARD, Kathryn A. (1998): Introduction. Language Ideology as a Field of Inquiry. In: SCHIEFFELIN, Bambi B. / WOOLARD, Kathryn A. / KROSKRITY, Paul V. (Hg.): Language ideologies. Practice and Theory (=Oxford studies in anthropological linguistics, 16). Oxford University Press: New York, Oxford. 3–47.
- YILDIZ, Erol (2004): Konstruktion des Anderen als ethnisch Fremder: Zur Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels in der interkulturellen Bildung. In: KARAKAŞOĞLU, Yasemin / LÜDECKE, Julian (Hg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Waxmann: Münster, New York, München, Berlin. 145–157.

## 9. Anhang

### Auflistung der geführten Interviews

- Testinterview (zur Erprobung des Interviewleitfadens) mit Sabine: 19.2.2011,  
in der Wohnung der Interviewten, Wien, 2h 9 Min.
- Interview mit Dinem: 10.5.2011 in einem Café, Nähe Reumannplatz, Wien, 2h 30  
Min.
- Interview mit Ivana: 22.5.2011 in einem Café, Nähe Mariahilferstraße, Wien, 2h 5  
Min.
- Interview mit Melih: 12.4.2011, in einem Café, Nähe Mariahilferstraße, Wien,  
1h 43 Min.
- Interview mit Saša: 16.4.2011, in einem Café, Nähe Rathaus, Wien, 2h 40 Min.
- Interview mit Shakira: 20.3.2011, in einem Café Nähe Hauptuniversität, Wien, 1h 30  
Min.
- Interview mit Vladimir: 3.3.2011, in der Wohnung der Interviewerin, Wien, 1h 16 Min.

Die Transkripte der Interviews können auf Anfrage bei der Autorin eingesehen werden.

### Information zur Zitation der Interviews

Der Quellennachweis der Interviewpassagen erfolgt mithilfe des Analyseprogramms *atlas.ti*. Jedem Interview wurde dabei durch das Programm eine Ziffer zugeteilt (Dinem=1, Ivana=2, Melih=3, Saša=4, Vladimir=5, Shakira=6). Ausgewählte (und kodierte) Zitate wurden außerdem (innerhalb eines Interviewtranskripts) nummeriert. Daraus ergeben sich Quellenangaben, die aus zwei Zahlen bestehen, die erste bezieht sich auf das Interview, die zweite auf die genaue Stelle darin: z.B. 3:24 (= 24. markiertes Zitat aus dem Interview mit Melih). Bei eingerückten direkten Zitaten wurde zusätzlich der Namen der IPs angeführt (z.B. Ivana 2:10), bei Quellenverweisen im Text habe ich aus Platzgründen darauf verzichtet.

## **Interviewleitfaden**

### „Regieanweisungen“

Ablauf des Interviews erklären

Einverständniserklärung für Tonbandaufzeichnung und anonymisierte Veröffentlichung

### Interviewdaten

Name des/r InterviewpartnerIn (anonymisiert)

Datum

Zeit

Ort

Daten (Kriterium: lebt in Wien, Schulzeit in Österreich, Erstsprache der Eltern nicht Deutsch)

Geschlecht

Alter

Geburtsort (+ jener der Eltern)

Sprachen (die im Alltag verwendet werden, die gelernt wurden etc.,...) [wird auch später erfragt]

Schulische Ausbildung/Bildungslaufbahn [wird unter Biografisches erfragt]

(berufliche) Tätigkeit

### Biografisches

Kannst du mir zuerst einmal etwas über dich und deine Familie erzählen? (Wo wurdest du geboren? In welchem Land/Umfeld bist du aufgewachsen? (Wo) warst du im Kindergarten? Wo bist du zur Schule gegangen? Deine Ausbildung? ...)

Kannst du mir bitte auch kurz etwas über deine Familiengeschichte erzählen? (Wo wurden deine Eltern geboren? Wann sind sie nach Österreich gekommen? Was machen deine Eltern beruflich? Hast du Geschwister? Was machen diese?)

### Sprachbiografisches

Welche Sprachen hast du in deiner Kindheit gelernt? Von wem hast du sie gelernt? In welchem Alter war das? [für jede einzelne Sprache erfragen]

Kannst du mir ein bisschen darüber erzählen? Kannst du dich erinnern, wie das für dich war (mehrsprachig zu sein)? Vielleicht kannst du dich an ein bestimmtes Ereignis besonders erinnern (wie du draufgekommen bist, dass du mehrere Sprachen kannst oder dass nicht alle dieselben Sprachen sprechen,...)?

Was würdest du als deine „Muttersprache“ oder „Erstsprache“ bezeichnen? (als deine Sprache)

Kannst du ein bisschen beschreiben, welche Bedeutung diese Sprache für dich hat?

Kannst du beschreiben, welchen Bezug du zur deutschen Sprache hast?

Gibt es da vom Gefühl her Unterschiede? Wie würdest du das beschreiben? Hast du vielleicht auch ein besonderes Erlebnis dazu?

Wenn B/K/S- bzw. Serbisch-sprachig: Unterscheidest du zwischen diesen Sprachen? Wie ist das in deiner Umgebung? Sagt man z.B. „ich spreche B/K/S“ oder „ich spreche Serbisch“? Glaubst du, dass diese Sprachen in der Gesellschaft unterschiedlich wahrgenommen werden? Oder ähnlich?

#### Familie/Bekannte/sprachliche Interaktion/sprachliche Praxis

Wenn du an deine Familie denkst, welche Sprachen werden da gesprochen? (Kernfamilie, Großfamilie – Großeltern)

Welche Sprachen sprechen deine Eltern? Welche Sprachen sprechen sie mit dir? Untereinander? Mit anderen?

Welche Bedeutung hat das für dich als Kind gehabt? (Scham, Stolz, egal,...)

Welche Vor- und Nachteile haben die Sprachkenntnisse deiner Eltern für sie, welche Auswirkungen hat es für sie, Deutsch nicht von klein auf in Österreich gelernt zu haben?

Hast du als Kind auch für deine Eltern oft übersetzen müssen? (Beispiel!) Wie war das für dich?

Sprechen deine Geschwister auch dieselben Sprachen, oder war es bei ihnen anders? Glaubst du, dass deine Geschwister einen ähnlichen Bezug zum [Sprache] haben wie du? Warum glaubst du ist das so?

Wie wird in der Familie über Sprache gesprochen? Ist das manchmal ein Thema? Kannst du dich an ein solches Gespräch erinnern? (Beispiel!) Was wurde da gesagt?

Welche Sprachen sprichst du in deinem Freundes- und Bekanntenkreis?

Wenn du dich in einer Gruppe befindest, welche Sprachen werden da bevorzugt gesprochen?

Wovon hängt es ab, in welcher Sprache man sich unterhält? (Wie wird gesprochen, wenn es sich um „sprachlich gemischte“ Gruppen handelt?)

(Wie geht es dir dabei, wenn „nur“ [Sprache] gesprochen wird?)

In welchen Situationen/mit wem sprichst du eher auf Deutsch? (in der Familie, auf der Straße, in Geschäften/Bildungseinrichtungen etc.)

Wenn du an einen gewöhnlichen Tag denkst, wo kommst du mit welchen Sprachen in Kontakt? Kannst du das für mich beschreiben?

In welchen Sprachen bevorzugst du Musik, Bücher, e-mails, Notizen etc.? Kannst du sagen, warum das so ist (Gefühle)?

Nutzt du muttersprachliche Medien (Zeitungen, Radio, Internet, TV etc.)?

Wenn du an deinen Freundes-/Bekannteskreis denkst, würdest du sagen, dass andere ähnliche Einstellungen gegenüber Sprache haben wie du? Kannst du dich an Gespräche oder Situationen erinnern?

Gibt es in der Familie/im Freundeskreis Personen, die nur eine Sprache sprechen (obwohl sie mehrere beherrschen könnten)? („Sprachwechsler“) Was wird diesbezüglich gesagt? Wie erklärst du dir das?

#### Ausbildung

Kannst du mir davon erzählen, welche Rolle deine Erstsprache/Muttersprache in der Schule gespielt hat? (Volksschule/danach)

Gab es auch andere MitschülerInnen mit mehreren Sprachen?

Hast du sie dort erlernen können (Alphabetisierung, muttersprachlicher Unterricht)? Gab es muttersprachlichen Unterricht?

Wenn ja: Hast du ihn besucht? Kannst du bitte ein bisschen beschreiben, wie das für euch SchülerInnen war? Welche Rolle hat dieser Unterricht für dich gespielt?

(wenn nein: Was sind die Gründe, warum du ihn nicht besucht hast?)

Würdest du dich heute auch so (dafür/dagegen) entscheiden?

Wenn nein: Hättest du dir muttersprachlichen Unterricht gewünscht? Wo hast du [Sprache] dann gelernt? (Vereine, Sprachkurs,...)

Ist es deiner Meinung nach sinnvoll, die Erstsprache in der Schule zu lernen?

Ich habe von einem Schulversuch in der Europaschule in Wien (20. Bezirk) gehört, die eine Zeit lang bilingualen Unterricht in Türkisch und Deutsch durchgeführt haben. Wegen zu geringer Nachfrage von Seiten der dt. und türkischsprachigen Eltern ist das dann eingestellt worden. Warum glaubst du gibt es da geringe Nachfrage?

Welche (anderen) Sprachen wurden in deiner Schule angeboten (konnte man lernen)? (in welcher Form?) Was sagst du dazu? Findest du das gut so, würdest du etwas ändern?

Vor kurzem ist in den Medien das Thema Türkisch als 2. lebende Fremdsprache vorgekommen. Was denkst du darüber? (auch zur Diskussion)

Kannst du dich an Ereignisse in der Schule erinnern, an denen deine Sprachen Thema waren? Erzähle mir mehr davon!

Ist das positiv/negativ für dich gewesen?

Bist du „anders/besonders“ behandelt worden? Kannst du dich an ein Beispiel erinnern?

Oder war das gar kein Thema?

Was sagst du zur Diskussion, welche Sprachen in der Schule gesprochen werden (dürfen), auch in den Pausen? (→ „Deutschsprechgebot“) Hast du diese Debatte mitbekommen? Was sagst du (was sagen andere) dazu? Wie war das bei dir in der Schule?

Haben deine Sprachen einen Einfluss darauf gehabt, für welche Ausbildung bzw. für welchen Beruf du dich entschieden hast? (also dass du diese Sprachen sprichst...) Hast du dadurch einen Vorteil/Nachteil?

Haben diese Sprachen deiner Meinung nach einen Nutzen für dein Alltags-/Berufsleben? Warum (nicht)?

Erfahrungen mit „anderen“ [viele evtl. schon vorher angesprochen → streichen oder noch einmal aufgreifen]

Mischst du manchmal eigentlich auch die Sprachen?

Wie reagieren dann andere (wie war das z.B. bei MitschülerInnen)?

Wie reagieren andere überhaupt darauf, wenn du auf [Sprache] sprichst? Kannst du von einem Erlebnis dazu erzählen? Wie war da die Situation? Wie ist es dir dabei gegangen?

Wird man darauf angesprochen?

Wie würdest du beschreiben, wie deine Erstsprache in der Gesellschaft wahrgenommen/gesehen wird?

Welche Bedeutung hat deine Sprache deiner Meinung nach in der österreichischen Bevölkerung?

Darf ich fragen, ob du auch diskriminierende Erfahrungen aufgrund von Fehlern, Akzent etc. (z.B. auch weil du auf [Sprache] gesprochen hast) gemacht hast? Könntest du mir bitte wieder ein Beispiel, eine konkrete Situation beschreiben? Was ist da passiert? Wie ist es dir dabei gegangen?

Ich habe einmal jemanden sagen hören: „Im eigenen Land will ich schon die eigene Sprache hören“ bzw. „Die sprechen ihre Sprachen ja auch in der Straßenbahn“ – Was sagst du dazu?

Hast du auch schon solche Erfahrungen gemacht?

Kannst du mir von solchen Begebenheiten erzählen?

Wie hast du reagiert? Wie hast du dich dabei gefühlt?

Denkst du manchmal über so etwas nach, wenn du in der Straßenbahn etc. bist?

Hast du auch andere, positive Erfahrungen gemacht?

Kannst du mir davon erzählen?

Hast du schon einmal vom mehrsprachigen Redewettbewerb (für SchülerInnen) „Sag's Multi“ (vom Verein Wirtschaft für Integration) gehört?

Was sagst du dazu? ... zu solchen Aktionen?

Was können diese (nicht) bewirken?

Würdest du an so einer Aktion teilnehmen oder andere dazu ermutigen? Warum (nicht)?

Es wird immer wieder (in den Medien...) – in Zusammenhang mit Bildung, PISA-Studie z.B., oder Integration über die „zweite MigrantInnengeneration“ und ihre Sprachen und Sprachkenntnisse gesprochen... verfolgst du das? Was denkst du selbst darüber? (über das Thema und über die Diskussion) Was sagen andere aus deiner Umgebung dazu?

### Zukunft

Glaubst du, dass sich deine Einstellung zu deiner Mehrsprachigkeit im Laufe der Zeit verändert hat? (also vom Gefühl her...) Warum glaubst du ist das so? (Hat es da bestimmte Erlebnisse gegeben?)

Würdest du dir wünschen, dass deine Kinder auch deine Muttersprache sprechen?

Wie stellst du dir das vor? Wie würdest du die Sprache weitergeben?

Warum willst du, dass deine Kinder deine Sprache lernen sollen (was sind die Gründe dafür)?

Gibt es Gründe, warum deine Kinder nicht in deiner Muttersprache sprechen lernen sollen?

### Ende

Möchtest du noch irgendetwas sagen?

(Feedback erfragen)

Vielen Dank!

## **Zusammenfassung (deutsche Version)**

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit Haltungen und Erfahrungen junger Erwachsener der „zweiten MigrantInnen-Generation“ in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit auseinander. Im Zentrum steht dabei die Frage, ob diese ihr „Mehrsprachig-Sein“ als Ressource oder Stigma verstehen.

Zur theoretischen Annäherung an die Forschungsfrage wird u.a. auf die soziale Einbettung von sprachlicher Praxis sowie auf Aspekte wie Sprachwechsel, Code-Switching, die Vorstellung der einsprachigen Nation, Sprachprestige und Differenzierungsprozesse in „Wir“ und „die Anderen“ bzw. „Nicht-Wir“ eingegangen. Zudem wird die Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu hinzugezogen. Der empirische Teil basiert auf qualitativen Interviews mit sechs jungen Erwachsenen (im Alter von 19 bis 30 Jahren), die in Österreich geboren wurden und/oder ihre gesamte Bildungslaufbahn hier absolviert haben und heute in Wien leben. Sie sind serbisch-, spanisch- oder türkisch-deutschsprachig.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die InterviewpartnerInnen ihre Mehrsprachigkeit als etwas Positives wahrnehmen. Sie sehen diese als Ressource für den beruflichen und sozialen Bereich sowie als Vorteil beim Sprachenlernen und in interkulturellen Kontexten. Um davon tatsächlich als Ressource Gebrauch machen zu können, sei es jedoch meist noch notwendig die Ausdrucksfähigkeit in den „MigrantInnensprachen“ zu verbessern. In den Interviews ist diesbezüglich ein starker Wunsch nach Weiterbildung zu spüren, was auf mangelhafte Möglichkeiten im Rahmen der Schulbildung zurückgeführt werden kann.

Wie Erlebnisse und Beobachtungen der Befragten deutlich machen (z.B. Verbote, in der Schule Türkisch zu sprechen), erfahren die Interviewten Mehrsprachigkeit auch als Stigma. Mehrsprachige bzw. anderssprachige Sprachpraxis gilt als „markiert“ und Abweichung von der gesellschaftlichen „Norm“ (einsprachiges Deutsch).

Als relevantes Kriterium für die behandelte Thematik kann der gesellschaftliche Wert einer Sprache identifiziert werden. Hierbei sind Unterschiede zwischen den Sprachen auszumachen. Eine zentrale Rolle für den Gegenstand spielen, wie sich gezeigt hat, auch Vorstellungen von „den Anderen“ und die Konstruktion von „Wir“- und „Nicht-Wir“-Gruppen.

Als Resultat der Forschung kann unter anderem festgestellt werden, dass sich die beiden Verständnisweisen von Mehrsprachigkeit (als Ressource oder als Stigma) nicht gegenseitig ausschließen.

## **Abstract (English version)**

This thesis is concerned with attitudes towards and experiences with “being multilingual”. More specifically, it deals with the question whether young multilingual adults of the so called “second generation” of migrants regard their own multilingualism as a resource or a stigma.

In the theoretical part aspects of language shift, codeswitching, the imagination of monolingual nations, language prestige and processes of differentiation (“we” and “the others”) as well as Pierre Bourdieu’s concept of “capital” are presented.

The further analysis is based on an empirical research. Six young adults (aged between 19 and 30 years) were interviewed; all of them were born in Austria or moved here before starting school and now study or work in Vienna. They either have Serbian-, Spanish- or Turkish-speaking family backgrounds.

The results of this paper show that the interviewees see their “being multilingual” as something positive which they can benefit from. Multilingualism is regarded as a potential for their professional and social life, as well as an advantage for learning foreign languages and a useful aspect in intercultural settings. Nevertheless, actual usage of and profit from their language skills apart from German are presented as related to being trained and qualified in these languages. Having acquired them mostly in an informal context all of the informants wish to improve their abilities.

Despite these optimistic attitudes, the interviewees have also experienced their multilingual background as a stigma. Multilingual ways of speaking and talking in their families’ languages are perceived as being “marked” and not “normal”. Their narrations include experiences of exclusion and degradation, as for example the interdiction of speaking Turkish in school.

It could also be shown that the question presented is linked to a language’s significance and value in a certain society. Concerning this matter, differences were identified between the languages of this research. Furthermore, the whole issue is embedded in the topic of group relations in a society in general. Images about “the others” and questions of belonging – who is regarded as “different”, as part of “us” or “not us”/“them” – seem to be significant.

All in all it could be concluded that multilingualism is not *either* a resource *or* a stigma. Having experienced stigmatization does *not directly* lead to not seeing one’s own “being multilingual” as a resource.

## Lebenslauf

### Persönliche Daten

---

Anna-Katharina Draxl

Geburtsdatum: 26. Mai 1986

Geburtsort: Graz

### Ausbildung

---

1992-1996	Volksschule Eisteich, Graz
1996-2004	Bischöfliches Gymnasium (AHS), Graz Matura: Mai/Juni 2004
seit Oktober 2005	Studium der Kultur- und Sozialanthropologie, Wien Spezialisierung: IIMA (Integration, Identität, Migration, Asyl) Auslandsexkursion: Usbekistan (Frühjahr 2008)
2006-2009	Studium der Vergleichenden Literaturwissenschaft, Wien
seit März 2008	Wahlfachmodul Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Wien
Februar-Juni 2010	Auslandspraktikum Deutsch als Fremdsprache an der Staatlichen Pädagogischen Universität Omsk und der Uraler Staatlichen Pädagogischen Universität in Ekaterinburg (Russland)

### Sprachkenntnisse und Auslandsaufenthalte

---

Deutsch	Erstsprache
Englisch	9 Schuljahre, insgesamt dreimonatiger Auslandsaufenthalt in den USA
Französisch	4 Schuljahre, einmonatiger Auslandsaufenthalt in Frankreich
Spanisch	2 Schuljahre, achtmonatiger Auslandsaufenthalt in Argentinien
Russisch	Grundkenntnisse, viermonatiger Auslandsaufenthalt in Russland