



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Deutsch ist meine Zweitsprache?“ Terminologische
Zuschreibungen und ihre gesellschaftliche Rolle

Verfasser

Dragan Miladinović, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Berndorf, Jänner 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin:

Prof. Mag. 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.

Berndorf, Jänner 20014

Dragan Miladinović

Danksagung

Ich möchte hier die Gelegenheit nützen, um mich bei einigen WegbegleiterInnen während meiner Studienzeit zu bedanken.

Großer Dank gebührt meinen Eltern, die mich während meiner gesamten Studienzeit finanziell unterstützten. Ich bin ihnen auch dafür dankbar, dass ich zweisprachig aufwachsen durfte. Hvala vam!

Ein herzliches Dankeschön an Prof. Mag. Dr. İnci Dirim, die immer die richtigen Worte fand und mir stets beratend zur Seite stand. Die Kommentare und Anregungen in den Lehrveranstaltungen, Sprechstunden und zahlreichen Mails brachten mich immer weiter und trugen dazu bei, mich bestens betreut zu fühlen.

Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei Mag. Dr. Renate Faistauer. Die Unterstützung und Tipps, die ich im Laufe der letzten zwei Jahre erhielt, sind für mich von unbeschreiblichem Wert.

Ich danke auch meinen KollegInnen des Studiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ohne eure Diskussionsbeteiligung, die Gespräche vor, nach und zwischen den Lehrveranstaltungen, fachlicher und nicht-fachlicher Natur, wäre das Studium nicht annähernd so schön gewesen.

Zu guter Letzt: Vielen Dank jenen, die mir beim Korrigieren der Arbeit halfen und mich während des Verfassens emotional unterstützten. Vielen Dank für die aufbauenden Worte, wenn es mal nicht Plan lief. Danke auch für den manchmal notwendigen Tritt, etwas zu tun.

TEIL I

0	ANEKDOTE	1
1	EINLEITUNG	2
1.1	Entstehung der Fragestellung	2
1.2	Beweggründe, Fragestellung und Aufbau	3
2	MIGRATIONSGESELLSCHAFT ÖSTERREICH	7
3	ENTWICKLUNG EINER ANALYSEPERSPEKTIVE	12
3.1	Othering	15
3.2	Rassismus	19
3.3	Neo-Linguizismus	21
3.4	Verletzende Worte	23
4	TERMINOLOGIE	25
4.1	Muttersprache	26
4.1.1	Muttersprache und Identität	27
4.1.2	Muttersprachliche Kompetenz	30
4.2	Zweitsprache	35
5	KRITIK	38
5.1	Kritische Analyse der Begriffe	40
5.1.1	Zweitsprache als Mangel und Verletzung	40
5.1.2	Wer sind die ZweitsprachlerInnen?	45
5.2	Eine andere Problematik des Zweitsprachenbegriffs	49

TEIL II

6	UNTERSUCHUNG	52
6.1	Methode	52
6.2	Durchführung der Analyse	55
6.2.1	Zweitsprache im Konzept „Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn“	56
6.2.2	Kategorien und Textstellen	59
6.2.2.1	Kategorie 1 und Kategorie 2: Wir-Nicht-Wir und DaZ	60
6.2.2.2	Kategorie 3: Defizit	66
6.3	Interpretation der Ergebnisse	67
7	ABSCHLUSS	69
8	BIBLIOGRAPHIE	72
9	ANHANG	81
9.1	Abstract Deutsch	81
9.2	Lebenslauf	82
9.3	Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn	83

TEIL I
THEORIE

0 Anekdote

Aus dem Leben eines Menschen mit Migrationshintergrund

Als das Kind von der Schule nach Hause kam, wunderten sich seine Eltern nicht. Es hatte ja nur fünf Stunden und es war ja auch pünktlich. Sie wunderten sich aber dann, als der Klassenvorstand anrief und nach dem Kind fragte. Es hätte eigentlich noch eine zusätzliche Stunde gehabt, eine Deutschförderstunde, das habe man den Kindern extra noch gesagt. Ob denn etwas passiert wäre, wollte er wissen. Die Eltern konnten den Lehrer beruhigen, das Kind war bereits gut zu Hause angekommen, er müsste sich keine Sorgen mehr machen. Das Telefonat war auch schnell wieder vorbei, doch dem Kind sollte noch eine

unangenehme Situation bevorstehen: die Standpauke der Eltern. Wieso es denn nicht in der Schule war und wie es dazu käme, früher nach Hause zu kommen? Das Kind verstand die Welt nicht mehr, es hatte doch dienstags immer nur fünf Stunden und nie länger Schule. Ob die Lehrer dem Kind das denn nicht heute erst gesagt hätten, dass es länger zu bleiben hätte? Das Kind antwortete: „Aber der Lehrer hat doch gesagt, der Förderkurs ist für Ausländer! ICH bin doch KEIN Ausländer!“ Goran weiß bis heute nicht, dass er zwar keiner ist, aber zu einem gemacht wurde.*

**Name geändert.*

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Dichotomie der Begriffe Erstsprache und Zweitsprache. Sie soll zeigen, inwiefern die Termini, insbesondere der der Zweitsprache, Konnotationen aufweist, die die damit Bezeichneten markieren und damit gesellschaftlich positionieren. In eine Position, die, wie sich im Verlauf der Arbeit herausstellen wird, eine im Vergleich zu jenen mit Erstsprache Adressierten inferior ist. Die zwei Begriffe werden in der österreichischen bzw. in den amtlich deutschsprachigen Gesellschaften als Gegensatzpaar verwendet und beschreiben die Sprachverhältnisse bzw. -verwendung in der Migrationsgesellschaft. Charakterisiert durch starke Ein- und Abwanderung ist Österreich, aber auch Europa, seit Jahrhunderten eine Migrationsgesellschaft, weswegen die Frage, inwieweit Migration und Österreich zusammengehören, obsolet. Es soll jedoch trotzdem kurz im ersten Kapitel auf die demographische Situation des Landes eingegangen werden, um einen Bogen für die folgenden Überlegungen zu spannen und die Rückschlüsse nachvollziehbar darzustellen, da das Thema definitiv ein migrationspezifisches ist.

1.1 Entstehung der Fragestellung

Die Idee zu dieser Arbeit entstand während eines Seminars im Rahmen des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, das ich gegen Ende des Studiums im Wintersemester 2012/2013 als eine der letzten Lehrveranstaltungen besuchte. So ist es purer Zufall, das vorliegende Thema zu bearbeiten, es hätte jedes andere beliebige werden können. Fraglich ist, ob mir die hier behandelte Fragestellung jemals aufgefallen wäre, insofern freue ich mich, das Seminar besucht zu haben. Im Rahmen der Lehrveranstaltung wurden viele Texte bearbeitet, unter anderem einer, der folgende Passage enthält:

„Meist wird davon ausgegangen, dass ca. ab dem 3./4. Lebensjahr aufgrund der bereits erworbenen Sprachkenntnisse [...] für die Aneignung einer neuen Sprache eine veränderte Erwerbssituation besteht und deshalb ab diesem Zeitpunkt von frühem Zweitspracherwerb gesprochen [wird]. Die neue „zweite“ Sprache bezeichnet man in Anlehnung an den englischen Fachterminus auch als L2, da es sich um eine Sprache handelt, die zeitlich versetzt zur Erstsprache erworben wird.“ (Ahrenholz 2010:5)

Meine Großeltern migrierten in den 70ern aus Serbien nach Österreich, später kamen meine Eltern, etwa Mitte der 80er nach. Mein Geburtsort ist Baden bei Wien, in meinen

jungen Jahren, also dem Zitat zufolge bis zum dritten Lebensjahr etwa, erwarb ich das Serbische und weigerte mich, laut Angaben meiner Eltern, Deutsch mit ihnen zu sprechen. Erst im Kindergarten begann die Aneignung dieser Sprache. Bis zu diesem Seminar musste ich mich nicht persönlich mit Termini wie Erst- und Zweitsprache auseinandersetzen bzw. fühlte mich nicht dazu aufgefordert. Durch diesen Text musste ich feststellen, dass Deutsch per definitionem meine Zweitsprache ist. 25 Jahre alt, Matura-, Bachelor- und nun kurz vor dem Masterabschluss – Das sollte alles offensichtlich nicht genügen, um festzustellen, dass Deutsch meine Zweitsprache ist. Nicht einmal der Name des Studiums, Deutsch als Fremd- und *Zweitsprache*, brachte mich auf die Idee, mich selbst als Zweitsprachler zu sehen bzw. zu bezeichnen. Wieso auch? Geboren und aufgewachsen in Österreich, alle Schulstufen bzw. das Studium ebenfalls im selben Land absolviert – jedoch trotzdem *nur* Zweitsprachler? Ich beherrsche diese Sprache doch am besten, somit kann Deutsch nicht meine Zweitsprache sein, aber ist sie deswegen meine Erstsprache? Wenn nicht, was ist sie dann? Was ist meine Erst-, Zweit-, Mutter- und Familiensprache? Was bedeuten diese Termini überhaupt und wieso gibt es so viele, die doch ein und dasselbe bezeichnen? Ist die offensichtliche Begriffsvielfalt nicht etwa ein Anzeichen dafür, dass es immer schwieriger wird, die gesellschaftliche Situation mit so banalen Dingen wie unveränderlichen Termini zu beschreiben?

Die offensichtliche persönliche Betroffenheit und die damit einhergehenden Fragen, die oben auszugsweise dargestellt wurden, brachten den Stein ins Rollen, mich mit der Terminologie zu beschäftigen.

1.2 Beweggründe, Fragestellung und Aufbau

Ziel dieser Arbeit ist eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit den eben erwähnten Begrifflichkeiten, vor allem mit dem Begriff *Zweitsprache*, die meines Erachtens in der Öffentlichkeit, respektive Medienlandschaft, unreflektiert verwendet werden und bestimmte Bilder erzeugen, die es aufzuzeigen und in weiterer Folge einen Lösungsansatz dafür zu entwickeln gilt. Hier soll keine Abschaffung der Terminologie proklamiert, sondern eine kritische Diskussion eingeleitet werden, die die Politik, die sich hinter dem Terminus *Zweitsprache* verbirgt, zum Vorschein bringt. Dabei wird sich zeigen, welche gesellschaftlichen Auswirkungen der Begriff hat, welche anderen parallel oder in Opposi-

tion dazu verwendeten Termini, beispielsweise muttersprachliche Kompetenz, existieren und welche Bilder diese projizieren.

Bei aller Betroffenheit und allen auftretenden Fragen ist es sicherlich interessant darzulegen, warum die Themenwahl gerade auf eine begriffskritische Arbeit fiel, da es sich scheinbar ja „nur um Terminologie“ (Boeckmann 2008:21) handelt. Um darauf zu antworten, sei hier auch auf Boeckmann (ebd.) verwiesen, dessen Begründung hier angeführt werden soll: Einerseits kann festgestellt werden, dass Terminologie sehr weitgehend den Umgang mit einem Thema mitbestimmt“ (ebd.), andererseits gibt es die Erkenntnis, dass Diskriminierung und Rassismus „in den Köpfen bzw. im Kopf“ beginnen (Tošić 2001:106). Tošić (ebd.) bringt die Problematik und gleichzeitig die Begründung für meine Themenwahl auf den Punkt: In der Macht der Benennung liegen die Wurzeln des Rassismus und der Diskriminierung. Auch Mecheril (2009:58) spricht von Begriffen als „Werkzeuge der Wahrnehmung“, da sie nicht nur „soziale Wirklichkeit widerspiegeln, sondern auch erzeugen“.

Meiner Ansicht nach ist der Begriff Zweitsprache rassistisch und diskriminierend. Das lässt sich insofern begründen, da ich, in Anlehnung an Kalpaka und Rähzel (2000:178), Rassismus folgendermaßen verstehe: Rassistisch ist der/diejenige, der/die *Andere*¹ „als minderwertig aufgrund ihrer Abstammung“ ansieht. Rassistisch ist auch „jede Verhaltensweise, durch die Individuen oder Gruppen aufgrund ihrer Abstammung, d.h. aufgrund ihrer Geburt, als minderwertig eingestuft [...] werden“ (Kalpaka & Rähzel 2000:178). Die Naturalisierung, die sich im Rassismus der verwendeten Termini zeigt, wird in dieser Arbeit ebenfalls hervorgebracht und kritisiert, da die Begriffe eine Pseudo-Natürlichkeit darstellen. Die Autorinnen weisen weiters darauf hin, dass Ethnozentrismus, also die Sichtweise, *Andere* insofern als minderwertig einzustufen, als sie anders als man selbst ist, Hand in Hand mit Rassismus einhergeht. Kultur wird in diesem Zusammenhang häufig mit Nation bzw. Rasse gleichgesetzt, da diese Benennung *harmloser* wirkt (vgl. ebd.). Als weiterer Grund, der für die Auseinandersetzung mit Terminologie spricht, kommt noch die Tatsache hinzu, dass Boeckmann (2008) eine beachtliche Zahl von 19 Bezeichnungen auflistete, die zur Beschreibung von „verschiedene[n] Eigenschaften der Sprachen

¹ *Andere* wird in dieser Arbeit kursiv geschrieben, um darauf aufmerksam zu machen, dass es sich um Menschen handelt, die jedoch aufgrund verschiedener Argumentationsweisen als nicht normal gelten bzw. nicht zur Mehrheitsgesellschaft gezählt werden.

der Menschen“ Verwendung finden. Meiner Ansicht nach zeigt die Fülle an Begriffen, dass Handlungs- bzw. Konkretisierungsbedarf besteht.

Die verfolgte Fragestellung lässt sich am besten wie folgt kurzfassen: Ausgehend von der Hypothese, dass ZweitsprachlerInnen eine inferiore Position zugeschrieben bekommen und gegenüber den ErstsprachlerInnen mit negativen Zuschreibungen belastet werden, möchte ich herausfinden, welche Zuschreibungen konkret gemacht werden, welche Positionen damit einhergehend den ZweitsprachlerInnen angeboten werden und wie sich die Machtkonstellation in der amtlich deutschsprachigen, respektive österreichischen, Gesellschaft äußert.

Die Arbeit ist in zwei Teile aufgeteilt: Teil I beinhaltet die theoretischen, Teil II die praktischen Ausführungen. Im ersten wird ein Überblick über die österreichische Migrationsgesellschaft geliefert (vgl. Kapitel 2), der dazu dient, einen Einblick in die Darstellung von *Anderen* zu gewinnen und um zu zeigen, welche Termini für *Andere* verwendet werden. Dann wird eine Analyseperspektive entwickelt (vgl. Kapitel 3), die sich mit der Theorie des *Otherring*, *Rassismus*, *Neo-Linguizismus* und der *Verletzenden Worte* beschäftigt. Im anschließenden Kapitel (vgl. Kapitel 4) geht es um die Darstellung der im Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verwendeten Termini inklusive der dazugehörigen Definitionen, die helfen sollen, die auf sie gerichtete Kritik (vgl. Kapitel 5) nachvollziehen zu können. Für die Kritik werden die Erkenntnisse der erarbeiteten Analyseperspektive verwendet, um sie auf die vorgestellte Terminologie anzuwenden.

Der zweite Teil der Masterarbeit beginnt mit der Vorstellung der Untersuchung (vgl. Kapitel 6), anhand derer einige Aspekte, die in Kapitel 5 erarbeitet wurden, exemplifiziert werden. Dazu wird das Konzept des *Sprachfördermodells für Kindergärten in Dornbirn* analysiert. Abschließend wird versucht (vgl. Kapitel 7), eine Schlussfolgerung bzw. eine Lösung für die hier vorgestellte Misere vorzustellen, sowie eine allgemeine Zusammenfassung erstellt. Dem Abschluss folgt die Bibliographie (vgl. Kapitel 8).

Im Anhang befinden sich ein deutschsprachiges Abstract, mein aktueller, fachrelevanter Lebenslauf sowie das eben erwähnte Sprachfördermodell der Kindergärten Dornbirns.

Die vorliegende Arbeit ist ein Versuch, den Opfern, den Verletzten der Begriffe, den, wie sich im weiteren Verlauf der Arbeit herausstellen wird, *Migrationsanderen*, die häufig stimmlos sind und deswegen unbeachtet bleiben, eine Stimme zu geben, um der Macht der Mehrheitsgesellschaft entgegenzutreten und Besserung einzufordern.

2 Migrationsgesellschaft Österreich

Die in dieser Arbeit bearbeitete Problematik der Begrifflichkeiten würde nicht in diesem Maße existieren, wenn in Österreich bzw. in amtlich deutschsprachigen Gesellschaften Migration keine Rolle spielen würde. Migration ist ein Begriff, der seit Jahren täglich aufzufinden ist: Sei es in Zeitungen, im Fernsehen, in jeglicher Form der Werbung, in Bildern, in Diskursen und auch in der Literatur – Migration ist omnipräsent. Sie ist ein Prozess, der schon lange nicht mehr auf einziges Land bzw. eine Lokalität zutrifft, sondern vielmehr in einem „Kontext der Globalisierung“ zu verstehen ist (Tošić 2001:111f). In Europa wird in diesem Zusammenhang oft von Erweiterungen der Europäischen Union und der damit einhergehenden Reisefreiheit gesprochen. Die Länder-, Kultur- und Sprachgrenzen verschmelzen zunehmend, was unter anderem auch den heutigen entwickelten Reisemöglichkeiten zu verdanken ist. Österreich ist allerdings ein Land, das auch in der Vergangenheit eine lang andauernde Tradition der Migration aufweist. Ein Blick in die Geschichtsbücher dürfte alle Zweifelnden eines Besseren belehren. In den Medien wird Österreich häufig als „Einwanderungsland“² betitelt. Hier soll aber, in Anlehnung an Broden & Mecheril (2007:7), eher von Österreich als „*Migrationsgesellschaft*“ und nicht als *Einwanderungsgesellschaft* (oder -land) die Rede sein. Wie die AutorInnen anmerken, ist der Terminus der Migration „weiter als der der Einwanderung“ und umfasst viel mehr Phänomene. Es gehe, so die AutorInnen, nicht nur um den Prozess der Einwanderung, sondern auch um die Übertragung der eigenen Biographien, Lebensweisen, Sprachen und Auffassungen in die neue Gesellschaft - „Migration geht mit Wandlungsprozessen einher“ (Broden & Mecheril 2007:7).

Zur Veranschaulichung der österreichischen Migrationsgesellschaft werden die Zahlen³ aus dem Integrationsbericht 2013 herangezogen. Der Integrationsbericht, der seit 2011 jährlich erscheint und in drei Teile⁴ gegliedert ist, beinhaltet im ersten „Perspektiven und Handlungsempfehlungen“ sowie eine Zusammenfassung, von dem, was in den letzten zwei Jahren „bereits geschafft wurde“ (vgl. Integrationsbericht 1/2013:1). Im zweiten Teil des Berichts geht es in erster Linie um Statistiken – „zahlen.daten.indikatoren 2013“

² Vgl. dazu beispielsweise <http://derstandard.at/1363711469531/Einwanderungsland-mit-Aufsteigerdefizit>.

³ Für die folgenden Zahlen wurde im Integrationsbericht der erste Jänner 2013 als Stichtag gesetzt.

⁴ Teil 1: Perspektiven und Handlungsanleitungen, Handlungsempfehlungen – Bericht des unabhängigen Expertenrats für Integration, Teil 2: Statistisches Jahrbuch „migration & integration“ 2013, Teil 3: Datenbank - Integrationsprojekte 2013; Vgl. dazu www.integration.at/integrationsbericht/. In der Arbeit werden die einzelnen Teile wie folgt angegeben: IB1/2013, IB2/2013, IB3/2013.

(IB2/2013). Im Vorwort desselbigen befindet sich ein einleitender Text des Staatssekretärs für Integration, Sebastian Kurz, bei dem mir folgende Passage besonders ins Auge sticht:

Um zu einer vielschichtigen, sachlichen Debatte beizutragen, sollen weniger eine emotionale Auseinandersetzung, sondern Fakten und eine ehrliche Diskussion über Herausforderungen in der Integrationspolitik im Vordergrund stehen. Das Statistische Jahrbuch leistet einen wesentlichen Beitrag zu dieser **Versachlichung der Integrationsdebatte** [...]. [Hervorhebung DM] (IB2/2013:ii.)

Meines Erachtens kann eine Versachlichung in der Integrationsdebatte kein guter Ausgangspunkt für die weitere Diskussion dienen. Einerseits ist es zwar nachvollziehbar, Daten und Fakten auf den Tisch zu legen und diese zu analysieren, allerdings sollte andererseits das Individuum nicht versachlicht werden, sondern die Individualität jedes/r Einzelnen vordergründig bestehen bleiben.

Im Integrationsbericht wird genau definiert, wie die demographische Situation in Österreich aufgebaut ist, wobei die gesellschaftliche Minderheit der *AusländerInnen*, der *Menschen mit ausländischer Herkunft* und der *Menschen mit Migrationshintergrund*⁵ im Fokus steht (vgl. IB2/2013:21). Der Terminus *AusländerInnen* ist dabei noch am ehesten nachvollziehbar, da das die gesetzliche Bezeichnung für Menschen mit anderer Staatsbürgerschaft ist (vgl. ebd.). Bei einer Gesamtbevölkerungszahl von 8.451.860 Menschen sind etwa 11,9% AusländerInnen. In weiterer Folge wird dann die Kategorie „Bevölkerung mit ausländischer Herkunft“ geschaffen, die „die beiden Merkmale „Staatsangehörigkeit“ und „Geburtsland“ kombiniert, sodass zusätzlich zu den Ausländerinnen und Ausländern auch jene Personen berücksichtigt werden, die im Ausland geboren sind, aber inzwischen die österreichische Staatsbürgerschaft erlangt haben“ (vgl. IB2/2013:22). Wofür diese Einteilung sinnvoll ist, bleibt offen. Meiner Meinung nach dient diese Kategorisierung lediglich der Markierung als *Andere*, worauf im späteren Verlauf der Arbeit noch detaillierter eingegangen wird (vgl. Kapitel 3), da explizit darauf aufmerksam gemacht wird, dass, im Gegensatz zur Staatsbürgerschaft, die wechseln kann, das Merkmal Geburtsort ein „unveränderliches“ ist (vgl. IB2/2013:22.). Es leben etwa 18% Menschen ausländischer Herkunft in Österreich, d.h., sie wurden im Ausland geboren, haben nun aber die österreichische Staatsbürgerschaft oder haben noch eine ausländische Staatsbürgerschaft. Die dritte Gruppe, die Menschen mit Migrationshintergrund, werden im Integ-

⁵ Mehr zu *Menschen mit Migrationshintergrund* im Kapitel 3

rationsbericht wiederum nach erster und zweiter MigrantInnengeneration unterschieden: Erstere sind Menschen, die selbst im Ausland geboren wurden und nun in Österreich leben, zweitgenannte diejenigen, deren Eltern im Ausland geboren wurden, sie selbst aber in Österreich. Die Staatsbürgerschaft spielt dabei keine Rolle. Auf die Gesamtbevölkerungszahl bezogen sind das etwa 18,9%. Insgesamt sind 88,1% der Bevölkerung österreichische StaatsbürgerInnen (82% davon im Inland geboren) und 11,9% ausländische StaatsbürgerInnen.

Die Statistik vermittelt meiner Ansicht nach, dass rund 20% der in Österreich Lebenden etwas *Fremdes* bzw. *Anderes* an sich haben. Rund 35% der Bevölkerung mit Migrationshintergrund stammen aus der Europäischen Union, dem EWR und der Schweiz, 32,4% aus dem ehemaligen Jugoslawien (ohne Slowenien), 17,4% aus der Türkei und die übrigen 15,1% aus anderen Staaten (IB2/2013:27).

Aus den Zahlen des Integrationsberichts 2013 lassen sich meines Erachtens mehrere Schlüsse ziehen:

1. In Österreich hat etwa jede zehnte Person eine nicht-österreichische Nationalität.
2. Menschen mit Migrationshintergrund sind relativ hoch vertreten.
3. Der Integrationsbericht 2013 stellt Menschen mit Migrationshintergrund bzw. AusländerInnen als gesellschaftliche *Andere* dar.
4. Interessant ist, dass die Staaten Ex-Jugoslawiens zusammengefasst werden, was meines Erachtens die „Gleichsetzung“ der Menschen der einzelnen Staaten demonstrieren sollen: *Sie sind ohnehin alle gleich*.
5. Es wird in EU-AusländerInnen und Nicht-EU-AusländerInnen aufgeteilt.

Tošić (2001:104ff) erläutert in ihrem Artikel zu Minderheiten, Ausländern, Gastarbeitern und Flüchtlingen, dass die Macht der eben aufgezählten Begriffe vor allem darin liegt, dass gänzlich unterschiedliche Menschen, ihre Lebensweisen und Schicksale zusammengefasst werden und ihnen eine kollektive Identität zugewiesen wird. Das dient vor allem dazu, dass der Umgang mit der nun entstandenen Gruppe der AusländerInnen, MigrantInnen, GastarbeiterInnen etc. leichter wird. Die im Integrationsbericht verwendeten Begriffe dienen meiner Meinung nach demselben Zweck. Die Autorinnen Kalpaka und Rätzl (2000) weisen ebenso auf diese Problematik hin und machen deutlich, dass Be-

griffe wie AusländerIn zwar homogenisieren, jedoch sehr wohl auch Unterscheidungen treffen, da beispielsweise TürkInnen, JugoslawInnen hierarchisch EngländerInnen und AmerikanerInnen unterstellt sind. AusländerInnen sind nicht alle auf gleicher Ebene bzw. werden in Österreich AmerikanerInnen, EngländerInnen oder aber auch Deutsche nicht per se als AusländerInnen bezeichnet, obwohl sie das per definitionem sind. Es werden also einerseits AusländerInnen von InländerInnen unterschieden, andererseits aber auch AusländerInnen von AusländerInnen. Die Diskriminierung und der Rassismus erfolgen also paradoxerweise unausgeglichen, da AusländerInnen wiederum in eine *passende* und *unpassende* Gruppe geteilt werden.

Als weitere Problematik der oben zitierten Begriffe lässt sich auch noch nennen, dass sie aus dem politischen Diskurs in die alltägliche Diskussion und Kommunikation übertragen wurden. Aus dem politisch-bürokratischen Terminus AusländerIn, der in der Regel nur eine Aussage zur Nationalität macht, wird in der Alltagssprache schnell ein Schimpfwort. Begriffe und Vorurteile, die mit AusländerInnen in Zusammenhang stehen, wirken sich direkt auf das Zwischenmenschliche aus. Außerdem täuschen die übernommenen Begriffe die Existenz „homogener Gruppen“ vor, damit, wie bereits erwähnt, die Handhabung damit leichter fällt, denn „der Ausländer [/die Ausländerin] hat beispielsweise keinen Namen und keine Biographie“ (Tošić 2001:106). Dass jedoch viele Menschen nicht in Kategorien gesteckt und nicht durch kollektive Begriffe abgestempelt werden wollen, da sie viel komplexer *gestrickt* sind, als diese einfachen und kollektive Identität stiftenden Begriffe zu beschreiben mögen, wird häufig gänzlich außer Acht gelassen.

Die Darstellung von MigrantInnen und Menschen mit Migrationshintergrund im Integrationsbericht, aber auch die Darstellung in der Öffentlichkeit, beispielsweise in den Medien, sowie die damit einhergehenden Positionierungen und Zuschreibungen, markieren als *anders* geltende Menschen als nicht-zugehörige und das zeigt meines Erachtens, dass Rassismus und Diskriminierung in Österreich immer mehr salonfähig werden.

Die Migrationsdiskussion bezieht sich, darauf möchte ich hier noch besonderen Wert legen, nicht nur auf die Regulierung der Zu- und Abwanderung der Bevölkerung, es geht vielmehr um die „Problematisierung von symbolischen Grenzen einer grundsätzlichen Zugehörigkeitsordnung“ (vgl. Mecheril 2010a:180). Das bedeutet, dass es in der Migrati-

onsdebatte vordergründig um die Frage geht, wer *wir* sind, d.h. das politisch legitime *Wir*, wer zu *uns* weswegen gehören darf.

3 Entwicklung einer Analyseperspektive

In diesem Kapitel wird eine Analyseperspektive entwickelt, die später dazu verwendet wird, um zu untersuchen, welche Zuschreibungen und Positionszuweisungen durch den Terminus Zweitsprache entstehen. Es ist jedoch zunächst erforderlich, sich mit der allgemeinen Situation der Menschen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen/erwarben, auseinanderzusetzen. Das betrifft die im vorigen Kapitel genannten Menschen, die mit den Begriffen AusländerInnen, GastarbeiterInnen, MigrantInnen und eben auch mit Menschen mit Migrationshintergrund bezeichnet werden. Die Termini wurden bisher ohne darüber zu reflektieren verwendet, weswegen in diesem Kapitel darauf eingegangen wird. Die Vokabel *Menschen mit Migrationshintergrund* wird dafür verwendet, um auf Individuen hinzuweisen, die in der Gesellschaft in einer „spezifischen Weise als *Andere* gelten“ (vgl. Mecheril & Rigelsky 2007:61). Sie etablierte sich im heutigen amtlich deutschsprachigen Raum aus vermeintlicher *politischer Korrektheit* statt der alten Bezeichnung *AusländerInnen*, jedoch veränderte sich in der dahinter versteckten Politik, nämlich die *Anderen* damit als „natio-ethno-kulturell anders“ (Mecheril 2003) zu markieren, nichts. Mecheril und Rigelsky (ebd.) sprechen von einem rhetorischen Deckmantel, den die Politik durch die erneuerte Begrifflichkeit schützend erhält, um die Unterscheidung „von ‚inländischem *Wir*‘ und ‚ausländischem *Nicht-Wir*“ zu verstecken. Die Bezeichnung Mensch mit Migrationshintergrund wird im deutschsprachigen Raum, respektive in Österreich, als Synonym für AusländerInnen verwendet und somit werden österreichische StaatsbürgerInnen, die zwar das Kriterium der nationalen Zugehörigkeit erfüllen, aber beispielsweise aufgrund ihres Aussehens als natio-ethno-kulturelle *Andere* gesehen werden, markiert und somit *falsch* bezeichnet. Es ist allerdings so, dass oft, obwohl „formelle Voraussetzungen der Zugehörigkeit erfüllt wären“ (Mecheril & Rigelsky 2007:63), dennoch andere Kriterien, wie die Physiognomie, darüber entscheiden, wer *inländisch* ist. Das führt dazu, dass sich österreichische StaatsbürgerInnen, die mit der Vokabel *Migrationshintergrund* adressiert werden, in Österreich *fremd* fühlen und auch weiterhin so fühlen werden (vgl. ebd.). In der Alltagssprache werden mit der Bezeichnung Mensch mit Migrationshintergrund folglich auch ÖsterreicherInnen *ausländisch* markiert. Die dazu parallel verwendete Bezeichnung ist MigrantIn. Von großer Bedeutung ist es festzuhalten, dass die Benennungen von Gruppen pauschalisieren und festschreiben – sie stellen fest verankerte und unveränderbare Gruppen her – sie *konstruieren* sie. In dieser Arbeit soll für die Bezeichnungen

MigrantInnen, AusländerInnen und Menschen mit Migrationshintergrund, in Anlehnung an Mecheril (2010:17), die Vokabel *Migrationsandere* benützt werden, da sie

„zum Ausdruck bringt, dass es »Migrant/innen« und »Ausländer/innen« und komplementär »Nicht-Migrant/innen« und »Nicht-Ausländer/innen« nicht an sich, sondern nur als *relationale Phänomene* gibt.“ (...) »Migrationsandere« ist eine Formulierung, die auf Charakteristika der Prozesse und Strukturen verweist, die »Andere« herstellen. [Hervorhebung im Original] (ebd.)

Um im Verlauf der Arbeit darauf aufmerksam zu machen, dass es sich bei den Begriffen, die Personengruppen beschreiben, um *Konstrukte* handelt, wird auf *Migrationsandere* zurückgegriffen, da dieser ermöglicht, auf diese Konstruktionsprozesse des *Wir* und *Nicht-Wir* zu verweisen (vgl. ebd.)

Es ist wichtig nochmals anzumerken, dass in der Öffentlichkeit zwischen *passenden* und *unpassenden* Migrationsanderen unterschieden wird. Als in der Öffentlichkeit besonders positiv dargestellte sind beispielsweise einige Fußballer der österreichischen Nationalmannschaft, die sich durch „Leistung“ integriert hätten, zu nennen. Den Nachweis ihrer Leistung bestätigt ein Werbespot des Österreichischen Fußballbundes, indem darauf hingewiesen wird, dass „deine⁶ [die der MigrantInnen] Leistung zählt [Änderung DM]“. „Die Familien kamen als Migranten, ihre Söhne spielen für Österreich“ erklärt der Sprecher des Werbespots⁷ und zeigt damit, dass offensichtlich die Leistung als Nationalspieler reicht, um in Österreich als integriert zu gelten. Die Öffentlichkeit würde nie auf die Idee kommen, würde sich nicht *trauen*, David Alaba als Ausländer zu bezeichnen, da er *seine Leistung* bringt. Dass die Nationalspieler aber als gesellschaftlich *Migrationsandere*⁸ dargestellt werden, wird von den MacherInnen der Werbung offensichtlich nicht berücksichtigt, da sogar explizit darauf hingewiesen wird. Die Problematik, die hier ersichtlich wird, ist, dass sich Migrationsandere mit ihren wirtschaftlichen Beiträgen einen *sicheren* Platz in der Gesellschaft *erarbeiten* müssen. David Alaba zahlt seine Steuern *in* Österreich, spielt *für* Österreich und musste sich damit die Gunst der Öffentlichkeit in gewisser Weise *erkaufen*. Damit nimmt die breite Öffentlichkeit auch in Kauf, einen *Schwarzen* für die Nationalmannschaft spielen zu sehen. Das Besondere bzw. Spezielle an Alabas Fall, der in Wien geboren wurde, dessen Eltern MigrantInnen von den Philippinen bzw. aus Nige-

⁶ Interessant ist, dass die angesprochenen MigrantInnen geduzt werden.

⁷ Werbespot des Österreichischen Nationalteams: <http://www.oefb.at/immerwiederosterreich/oefb-integrationsspot-ber319>

⁸ Maria do Mar Castro Varela formulierte für Deutsche mit Migrationshintergrund folgenden Satz, der hier für MigrantInnen in Österreich adaptiert werden kann: „Deutsche [ÖsterreicherInnen], die doch nicht ganz Deutsche [ÖsterreicherInnen] sind.“ (Castro Varela 2013:73)

ria sind, ist die Tatsache, dass er drei Staatsbürgerschaften besitzt. Öffentlich bekannt bzw. von der Öffentlichkeit (hauptsächlich) wahrgenommen wird die österreichische, da er als Star des Nationalteams besonders hervorsticht – Er ist einer von *uns*⁹. Darin lässt sich die einwertige Assimilationsgrundidee des Integrationsverständnisses in Österreich erahnen: Erst wenn sich derjenige/diejenige *vollkommen* mit der Mehrheitsgesellschaft identifiziert und *seine anderen* natio-ethno-kulturellen Eigenschaften ablegt – in Alabas Fall durch das Spielen für die Nationalmannschaft – erst dann wird er als *Wir* akzeptiert. Ob Alaba das große Glück, das er hat, seine anderen beiden Staatsbürgerschaften behalten zu dürfen, bewusst ist, ist fraglich. Sicher ist jedoch, dass das vielen *anderen* MigrantInnen, die die geforderte „Leistung“ nicht bringen können, verwehrt bleibt. Es können aber andere Fußballstars mit Migrationshintergrund die erwartete Leistung bringen und dennoch als *schlecht integriert* gelten, was anhand von Marko Arnautović, einem Teamkollegen Alabas, erläutert werden kann. Dieser schaffte es als junger Spieler von Inter Mailand, einem international erfolgreichem und bekanntem Klub, ausgeliehen zu werden. Er konnte aus körperlichen und in weiterer Folge aus disziplinären Gründen nicht Fuß fassen, womit seine *Misere* begann. Er wurde mit negativen Schlagzeilen¹⁰ bedacht, die für ein regelrechtes Bashing seiner Person sorgten und zur Folge hatten, dass er als klischeehafter *Migrationsanderer* dargestellt und wahrgenommen wird. Insofern ist wieder ersichtlich, dass die *erfolgreiche Integration* etwas darstellt, das nur die Mehrheitsgesellschaft bestimmen kann. Arnautović bringt zwar die Leistung, diese ist aber aufgrund seines Privatlebens nicht genug.

Etwas Schönes hat die Geschichte von David Alaba dennoch: Österreich nach Außen vertreten, zumindest in sportlicher Hinsicht, dürfte ein 21-jähriger *Migrationsanderer*. Dass er aber trotz aller „Leistungen“ nach wie vor als solcher wahrgenommen wird, zeigt nicht zuletzt auch die für den Tiroler Landeshauptmann Günther Platter peinliche Situation, David Alaba auf Englisch angesprochen zu haben. Dieser war mit der gesamten Nati-

⁹ Vgl. dazu auch die Schlagzeilen der Boulevardzeitungslandschaft, etwa „David Alaba ist unser Quali-Held“ (<http://www.österreich.at/nachrichten/David-Alaba-ist-unser-Quali-Held/119356677>, Stand: 01.12.2013), „Deutsche wollten uns Alaba klauen“ (<http://sport.oe24.at/fussball/Deutsche-wollten-uns-Alaba-klauen/65661432>), durch welche deutlich wird, dass Alaba zu *uns* gehört.

¹⁰ Um Arnautović wurde viel Negatives berichtet, sodass die fußballerische Leistung kaum Beachtung fand. Für eine dieser von den Medien genannten Eskapaden: <http://diepresse.com/home/sport/fussball/767388/Arnautovic-beschimpft-Beamten-bei-Polizeikontrolle>.

onalmannschaft auf Trainingslager in Tirol und der Politiker vermutete, wahrscheinlich aufgrund seiner dunklen Hautfarbe, Alaba wäre der deutschen Sprache nicht mächtig¹¹.

Die Dichotomie des *Wir* und *Nicht-Wir* und die damit verbundenen Zuschreibungen sind zentraler Bestandteil dieser Arbeit. Es wird nun auf einige Aspekte dieser Beziehungen eingegangen und erläutert, wo der Gruppenkonstruktion liegt.

3.1 Othering

Mecheril (2010b:6) erläutert, dass die aktuelle Politik immer noch auf Praxen zurückgreift, die *Migrationsandere* als Fremde und Nicht-Zugehörige abbildet und positioniert. Die dadurch entstehenden Gegensätze *Wir* und die *Anderen* bzw. *Nicht-Wir* sind das Ergebnis einer gesellschaftlichen Konstruktion, wobei die Machtverhältnisse klar verteilt sind: Die Mehrheit bestimmt und ist der Minderheit übergeordnet.

Es bilden sich somit zwei Gruppen, wovon eine die zum Mehrheitskollektiv dazugehörigen Individuen beinhaltet, die andere die nicht-dazugehörigen. Diese Aufspaltungspraxis sei, so Mecheril und Rigelsky (2007:61), ein zentrales Merkmal einer Migrationsgesellschaft. Sie wurde bereits früh von Edward W. Said (1978) in seinem Werk „Orientalismus“ behandelt. Said beschreibt dabei die Verhältnisse zwischen den Konstrukten „Orient“ und „Okzident“, wobei er nicht auf die geographische Lage hinaus will, sondern es ihm um die Machtpraxis geht, die zwischen dem *privilegierten, übergeordneten* Westen und dem ihm *untergeordneten* Süden herrscht. Diese Konstruktionspraxis bzw. dieser Konstruktionsprozess des Orients, der vom Westen ausgeht, wird von Said als *Orientalismus* bezeichnet. Die Unterscheidung von Orient zu Okzident ist dabei parallel zu jener zwischen *Wir* und *Nicht-Wir* zu verstehen. Dabei entsteht ein Bild des Ostens, das sich gegenüber dem des Westens insofern unterscheidet, indem der Osten mit Negativem verbunden wird, der Westen mit Positivem. Wichtig ist dabei anzumerken, dass das Bild des privilegierten Okzidents erst durch die Konstruktion – Said spricht von der *Orientalisierung* – des Orients entsteht. Der Orient, der eine eigentlich heterogene Gruppe darstellt, wird durch diese Konstruktion zu einem homogenen Raum, der als Gegensatz zum Okzi-

¹¹ Für das Fauxpas des österreichischen Politikers siehe u.a.: <http://derstandard.at/1336698143711/Fauxpas-in-Seefeld-Platter-zu-Alaba-How-do-you-do>.

dent positioniert wird. Das Bild des Orients wird durch die Publikation von wissenschaftlichen, belletristischen und u.a. auch journalistischen Texten manifestiert, wo ihm vor allem negative Charakteristika zugeschrieben werden. Gleichzeitig bildet sich der Okzident als das Gegenbild heraus, indem er alle positiven Eigenschaften zugeschrieben bekommt, die dem Orient verwehrt werden (vgl. Said 1978:1-5, 43f). Der Okzident ist das, was der Orient nicht ist und umgekehrt. Es wird ersichtlich, dass das *Wir* ohne das *Nicht-Wir* nicht konstruiert werden könnte und vice versa.

In Anlehnung an Saids Werk beschreibt Spivak (1985) die Konstruktion des *Anderen* als den Prozess des *Othering*. Den Prozess des *Othering*, in der deutschsprachigen Literatur oft als Konstruktion der *Anderen* bezeichnet, beschreibt Mecheril (vgl. u.a. 2007,2010a, 2010b etc.) als Gruppierung von *Wir* und *Nicht-Wir*. Thomas-Olalde und Velho (2011:27) definieren *Othering* als Prozess,

„in which, through discursive practices, different subjects are formed, hegemonic subjects – that is, subjects in powerful social positions as well as those subjugated to these powerful conditions.“

Die Konstruktion des *Anderen* sind somit Handlungsformen jeglicher Art, vor allem diskursive Praxen, die bestimmte Subjekte in bestimmte Positionen stellen oder festigen. Es gibt dabei immer eine starke (powerful) und eine untergeordnete (subjugated) Position, die den jeweiligen Gruppen zugeschrieben wird. Die daraus entstehenden Subjekte befinden sich im *Wir – Nicht-Wir – Kontinuum*, also jeweils in der übergeordneten oder untergeordneten Position. Diskursive Praxen lassen aus Individuen Subjekte werden, die als plausibel wahrgenommen werden. Hier spricht man von *Othering* als Subjektivierung bzw. Subjektivierungspraxen. So werden *Migrationsandere* in Anwendung von Subjektivierungspraxen wegen ihrer vermeintlichen Rasse, Kultur oder Religion zu Minorisierten. Diese Praxen haben laut Mecheril und Thomas-Olalde (2011:37) „für bestimmte Subjekte alltägliche, lebensweltliche Konsequenzen“. Es gibt dabei verschiedene Subjektivierungsdimensionen, eine davon ist beispielsweise die Religion (vgl. Mecheril & Thomas-Olalde 2011:29), andere sind physiognomischer Art oder die Sprache.

Die Autoren (2011:36) erläutern in ihrem Artikel weiters, dass *Othering* ein

doppelter Prozess [ist]: die „Anderen“ werden durch bestimmte Wissensproduktionspraxen konstruiert, die koloniale Herrschaftsbildung legitimieren; es ist aber zugleich diese [...] hegemoniale Intention, die diese epistemische (sic!) Praxen als „plausibel“ und „nützlich“ erscheinen lässt“.

Es geht also darum, Wissen über eine essentialisierte Gruppe zu erlangen, das die hegemoniale Ordnung herstellt. *Wir* wissen also über die *Anderen* Bescheid. Mecheril und Thomas-Olalde (2011:36) stellen fest, dass hegemoniale Diskurspraxen insofern paradox sind, da

„sie *Fremdheit* und *Vertrautheit* auf konstitutive Art und Weise miteinander verweben: jedem ist vertraut, wer die Fremden sind. Die Fremden sind nie Fremde im eigentlichen Sinne. Sie sind viel eher Vertraute: *man kennt sie.*“ [Hervorhebung im Original]

Othering ist also die Praxis, die *Anderen* zu *Anderen* macht und dadurch das eigene kollektive Selbstbild erzeugt. Um die *Anderen* zu *Anderen* machen zu können, müssen davor Informationen gesammelt werden, mit dem Vorwand, die *Anderen* zu verstehen. Das so erhaltene Wissen wird für jegliche Erklärung der *Anderen* verwendet, ist jedoch durch Essentialisierung und Gruppierung der *Anderen* geprägt. Die *Anderen* müssen also „in ihrem „Wesen“ begriffen, also festgelegt“ werden, um sie differenzieren zu können (vgl. Attia 2009:7). Wenn die *Anderen* nicht als homogene Gruppe konstruiert wären, könnten sie auch nicht so einfach erklärt werden. Individuen werden versachlicht und sind biographielos – so ist das Individuum, nach Said (2003:102), zuerst ein/e *Andere/r*, dann ein Mensch und dann wieder ein/e *Andere/r*. Wichtig ist dabei immer zu beachten, dass das Gegenstück zu den *Anderen* das *Wir* bildet.

Es wurde festgestellt, dass einerseits von der Konstruktion des *Anderen*, andererseits auch parallel dazu die Bezeichnung *Nicht-Wir* existiert. Der Unterschied liegt, wie aus dem bisher Dargelegten ersichtlich, dass bei der Konstruktion des *Wir* *Andere/Nicht-Wir* beteiligt sind. Die Verwendung von *Nicht-Wir* beinhaltet das *Wir*, was deutlich macht, dass das *Nicht-Wir* eine Konstruktion des *Wir* ist. *Andere/Nicht-Wir* meinen aber ein und dasselbe.

Velho (2010:114) erklärt, dass Othering eine „kollektive Erfahrung von Minorisierten“ ist, d.h., dass Othering nur von der unterworfenen der zwei Gruppen, also von den *Anderen* wahrgenommen wird, da es „die Erfahrung des zum *Anderen* gemachten“ ist. Diese Erfahrung verbindet die Autorin mit der Sichtbarkeit. Menschen, die durch Othering in der Gesellschaft als *Andere* wahrgenommen werden, sind in der Gesellschaft markiert und sichtbar. Diejenigen, die in der Gesellschaft unmarkiert bleiben, sind diejenigen die die *Anderen* markieren und sie selbst bleiben unsichtbar. Es könnte behauptet werden,

dass das Problem gelöst würde, wenn die Sichtbaren einfach zu Unsichtbaren würden, jedoch toleriert das *Wir* die Unsichtbarkeit der *Anderen* nicht, da damit das Selbstverständnis und die Abgrenzung zu den *Anderen* unscharf wäre (vgl. Velho 2010:117). Die Abgrenzung zwischen *Wir* und *Nicht-Wir* ist von existenzieller Bedeutung, da sich sonst das *Wir* nicht konstruieren könnte (vgl. Mecheril & Thomas-Olalde 2011:39). Die Forderung an die Minorisierten lautet somit, dass sie sich zwar anpassen, also möglichst unsichtbar werden sollen, aber gleichzeitig auch nicht zu unsichtbar werden dürfen bzw. so anders bleiben, wie sie sind. Konkret bedeutet das, dass einerseits eine Assimilierung, d.h. der Verzicht auf das Eigene, verlangt wird, andererseits aber trotzdem eine Unterscheidung zu der Mehrheitsgesellschaft bestehen soll. Man spricht bei dieser doppelten Forderung auch von Double-Binds, die zu den alltäglichen Erfahrungen von Minorisierten in der Gesellschaft gehören. Diese Paradoxie könnte man, in Anlehnung an Battaglia (2007:194), folgendermaßen auf den Punkt bringen: Sei *Wir*, aber sei anders. Die Problematik dieser Forderung seitens des *Wir* an das *Nicht-Wir* zeigt sich weiters auch darin, dass *Migrationsandere* dem „Ausländisch-Sein“ nicht entfliehen können, da sie immer als solche sichtbar bleiben. Somit entsteht ein Kreislauf, der nicht einfach zu überwinden ist: *Migrationsandere* nehmen sich selbst als solche wahr, versuchen sich unsichtbar zu machen, indem sie ihre Herkunft *vergessen*, sich assimilieren, um nicht in die Gruppe des *Nicht-Wir* eingeordnet zu werden. Die Anpassung an das *Wir* ist jedoch insofern problematisch, da die *Migrationsandere* einerseits die Subjektivierung als *Andere* bestätigen und reproduzieren, andererseits ihre eigene Individualität durch die Unterwerfung und Akzeptanz der Assimilation in Gefahr bringen (vgl. Velho 2010:115-119, Mecheril & Rigelsky 2007:63). Außerdem werden sie immer als *Nicht-Wir* wahrgenommen, da das *Wir* die Abgrenzung für die eigene Existenz braucht. Dieses Erkenntnis ist insofern für den österreichischen Kontext wichtig, da ja im Rahmen der Integrationsdebatte in Österreich gefordert wird, dass sich Menschen mit Migrationshintergrund *integrieren*, was, wie im Kapitel 1 erläutert, eher als einwertige Assimilationsaufforderung verstanden werden kann. Die Paradoxie liegt nun darin, dass sich *Migrationsandere* gar nicht so sehr integrieren *dürften*, da dadurch die Existenz des *Wir* gefährdet würde.

Kalpaka und Rätzl (2000:178) bringen in ihrem Beitrag den Begriff Ethnozentrismus auf, der meines Erachtens im Terminus Othering integriert ist: „Ethnozentrismus bezeichnet eine Sichtweise, die die Kulturen anderer ethnischer Gruppen als minderwertig einstuft, wobei die eigene als Maßstab und Zielperspektive dient.“ Dass bei Praxen des

Othering die untergeordnete Gruppe als minderwertig dargestellt wird, ist meiner Ansicht nach offensichtlich. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass Othering mit dem Ethnozentrismus einhergeht.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Othering ein Prozess ist, bei dem durch diskursive Praxen in der Migrationsgesellschaft die Gruppen des *Wir* und des *Nicht-Wir* produziert werden, wobei die zweitgenannte der erstgenannten unterworfen ist. Während positive Eigenschaften dem *Wir* zugeordnet werden, erhält das *Nicht-Wir* negative Zuschreibungen. Dabei erhält es die Zuschreibungen durch das *Wir*, das damit sein eigenes Sein bestätigt. Erst diese Konstruktion ermöglicht die Existenz des *Wir*, indem sich das *Wir* durch das *Nicht-Wir* abgrenzt. Die konstruierten Subjekte gliedern sich in die entstandene hegemoniale Ordnung ein. *Migrationsandere* stehen für die homogen-konstruierte Gruppe des ausländischen *Nicht-Wir*, der *Rest* steht für die ebenfalls homogen-konstruierte Gruppe des inländischen *Wir*.

3.2 Rassismus

Wie festgestellt wurde, handelt es sich bei Otheringpraxen um rassistisch diskriminierende Handlungen. Rassismus wird in dieser Arbeit als „herabwürdigende und benachteiligende Unterscheidung zwischen einem sozial konstruierten natio-ethno-kulturellen *Wir* und einem *Nicht-Wir*, die durch ein komplexes, diachron und synchron verzweigtes System gesellschaftlicher Praktiken [...] aufrechterhalten und legitimiert werden“, verstanden. Dies deckt sich mit den Ideen des Othering bzw. des Ethnozentrismus. Die Problematik von Rassismus liegt meiner Auffassung nach darin, dass er zur „Normalität“ (Mecheril 2007:4) geworden ist. Mecheril (ebd.) beschreibt drei Aspekte der Formulierung „Normalität des Rassismus“:

1. Rassismus erzeugt Normalität, setzt sie aber gleichzeitig auch voraus. Er „rekuriert auf Normalitätsvorstellungen und ermöglicht diese“ (ebd.)
2. Rassismus ist insofern als „normal“ einzustufen, da er alltäglich geworden ist. Täglich wird man mit Rassismus konfrontiert – er ist im „Alltag anzutreffen“ (ebd.).
3. Der alltäglich auftretende Rassismus bewirkt „Gewöhnungseffekte“, sodass „Berichte über rassistische Vorkommnisse“ zu unserem Alltag gehören.

Mecheril (2007:5) macht deutlich, dass Rassismus „eine Ordnung der Normalität“ herstellt. Hier liegt ein weiterer Schnittpunkt zwischen Rassismus und Othering: Wir benötigen das Nicht-Wir, um zu verstehen, wer Wir sind. Um mit Worten Mecherils zusammenzufassen: „Rassismus ist wichtig, damit eine Mehrheit weiß, wer sie ist.“ (Mecheril 2007:7)

Wie Subjektivierungs- und Objektivierungspraxen sind auch Rassismuspraxen dadurch gekennzeichnet, dass nur die davon Markierten sie wahrnehmen. Auch im Alltagsdiskurs ist das nicht anders: Die, die rassistisch diskriminieren, merken das zum Teil selbst nicht. Deswegen handeln auch Menschen, die ihrer Überzeugung nach liberal und politisch links eingestellt sind, oft ebenfalls rassistisch, ohne sich darüber im Klaren zu sein (vgl. Çiçek & Heinemann & Mecheril 2013). Häufig kommt es zum sogenannten Alltagsrassismus, obwohl die jeweilige Handlung gar nicht *so* gemeint war. Demnach wird aus der relativ unschuldigen Frage „Woher kommen Sie?“ eine „häufig rassistische Unterscheidungen bekräftigende Frage“ (ebd.), da sie auf subtile Art und Weise dem/der damit Adressierten vermittelt: *Sie sind anders, Sie sind fremd, Sie gehören hier nicht hin*. Die Schwierigkeit, Rassismus als solchen zu erkennen, ist ein wichtiges Merkmal desselbigen.

Çiçek, Heinemann und Mecheril (2013) weisen darauf hin, dass Sprechen mit Handeln gleichgesetzt werden kann. Die AutorInnen erklären, basierend auf Austins (2002:28) Begriff der „Performativität“, dass Sprache nicht nur zur Abbildung sozialer Bedeutung dient, sondern diese miterzeugt, denn „Performativität bezeichnet [...] ein Sprechen, das das herstellt, was es bezeichnet, so dass das Gesprochene zur sozialen Tatsache wird“ (vgl. Çiçek & Heinemann & Mecheril 2013:5). Dadurch wird klargestellt, dass Sprechen, respektive Worte und Bezeichnungen, soziale Konsequenzen hat.

Rassismuserfahrungen, so die AutorInnen (2013:2f), können in primäre und sekundäre eingeteilt werden. Unter primären verstehen sie jene, die direkt auf eine rassistische Praxis zurückgehen. Wenn Menschen auf eine rassistische Handlungspraxis mit Kränkung oder Verletzung reagieren, so wird davon ausgegangen, dass es sich um eine direkte, also primäre Rassismuserfahrung handelt. Sekundäre Rassismuserfahrungen sind jene, die auftreten, wenn die primären thematisiert bzw. nicht thematisiert werden (können). Sie treten beispielsweise dann auf, wenn eine Person aufgrund primärer Rassismuserfahrungen

gen gekränkt reagiert und dann von dem/der Adressierenden aufgefordert wird, nicht „zu empfindlich“ zu sein. Diese Zurückweisung ist als mangelnde Thematisierung der primären Erfahrungen zu verstehen, die dann zusätzlich zu den bereits erlebten nochmals die Kränkung intensivieren.

Abschließend soll hier noch eine weitere Definition von Rassismus vorgestellt werden, die meines Erachtens eine gute Basis für die spätere kritische Analyse der weiter oben erwähnten Begriffe herangezogen werden kann. Rommelspacher (2009:29) fasst Rassismus als „System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“ auf. Die Autorin erläutert weiters, dass Rassismus im heutigen Sinn auf vier Säulen basiert (vgl. ebd.):

- 1) *Naturalisierung*: Darunter versteht sie, wenn bestimmte soziale und kulturelle Unterschiede als dauerhaft unveränderbar und vererbbar bezeichnet werden.
- 2) *Homogenisierung*: Damit ist das Verallgemeinern und Vereinheitlichen, also das homogene Gruppieren von Menschen gemeint.
- 3) *Polarisierung*: Dieser Begriff steht dafür, dass die homogenisierte Gruppe einer anderen „als grundsätzlich verschieden und unvereinbar“ (ebd.) gegenübersteht, so wie es bei der *Wir-* und *Nicht-Wir-*Gruppierung ist.
- 4) *Hierarchisierung*: Damit wird der Prozess beschrieben, der zwischen der polarisierten, homogenen Gruppe und der anderen eine Rangordnung herstellt, bei der die erstgenannte eine inferiore Stellung einnimmt.

Es wurde deutlich gemacht, dass Rassismus ein Prozess ist, der vom Machtverhältnis der Gruppen abhängig ist, das sich durch die Diskriminierung der unterworfenen Gruppe äußert.

3.3 Neo-Linguizismus

Als spezifische Art des Rassismus bezeichnet Dirim (2010:91) den Linguizismus, der sich durch Vorurteile und Sanktionen gegenüber SprecherInnen bestimmter Sprachen bzw. SprecherInnen, die „eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden“, ausdrückt. Wenn Sprache als Merkmal herangezogen wird, um eine Unterscheidungs- und Ungleichheitspraxis zu produzieren, so ist die Rede vom

Linguizismus. Charakteristisch war er für die sprachpolitische Aktivität des Dritten Reichs, das im Elsass das Französische von offizieller Seite abwertete, per Strafe verbat und französische Bücher verbrannte. Der damalige Linguizismus war im Vergleich zur heutigen Zeit offen und sichtbar ausgelegt. Dirim (ebd.:95) erläutert, dass die heutige gesellschaftliche Situation und das „Selbstverständnis“ der Staaten in gewisser Weise die „Existenz des Rassismus und damit auch die des Linguizismus nicht zulässt“. Die europäische Gesellschaft, die die Nachwehen des Nationalsozialismus immer noch spürt und deswegen eine Art *Angst* vor Rassismus entwickelte, möchte es sich nicht eingestehen, *rassistisch* oder *linguizistisch*, sei es beabsichtigt oder unbeabsichtigt, gehandelt zu haben. Aufgrund der Tatsache, dass Linguizismus deshalb verdeckt abläuft, schlägt die Autorin (ebd.:96) den Terminus *Neo-Linguizismus* vor, da sich dieser von dem erwähnten Linguizismus in der Zeit des Dritten Reichs unterscheidet und „de[n] heute offiziell illegitim, aber dennoch existenten Linguizismus“ besser beschreibt:

Der Neo-Linguizismus ist subtil, er spielt Tatsachen vor, er agiert hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch im Vergleich zu dem Linguizismus gewissermaßen „hinterhältig“ und schwer aufzudecken. (Dirim 2010:96)

Linguizistisch agieren jene, die gegenüber Schwächeren der Gesellschaft handeln und eine Rangordnung erzeugen (ebd.:91). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Sprache immer auch eine gesellschaftliche Position produziert. Die Amtssprache bzw. Amtssprachen eines Landes besitzen dabei immer die höchste Anerkennung und haben die höchste Position inne. Neo-Linguizismus ist als bewusstes und/oder unbewusstes Handeln zu verstehen, das „gegen Menschen, die nicht die Nationalsprache eines Staates in monolingualer Form und als ‚native speaker‘ sprechen“ (Dirim 2010:97). Es ist jene Handlungsform, „durch die Anderssprachige in Deutschland [und Österreich] diskreditiert und ausgegrenzt werden“ (ebd.:98). Wenn Menschen als Anderssprachige adressiert werden, was meines Erachtens bei der Verwendung des Begriffs Zweitsprache passiert, dann kann die Bezeichnung als linguizistisch verstanden werden, da sie die *Anderen* ausgrenzt und diskreditiert. Die Adressierten werden dadurch in prekäre gesellschaftliche Positionen versetzt und *verletzt*.

3.4 Verletzende Worte

Körperliche Gewalt verletzt, das werden wenige abstreiten. Dass jedoch auch Worte eine Verletzung hervorrufen können, wird häufig ignoriert, denn Gewalt müsste doch sichtbare, körperliche Spuren hinterlassen (vgl. Kuch & Herrmann 2010:179f). Insofern ließe sich schlussfolgern, dass Worte, respektive Sprache, nicht verletzen können. Wie jedoch im vorherigen Kapitel festgestellt wurde, können Worte hingegen sehr wohl verletzen, auch wenn das nicht in erster Linie sichtbar sein muss. Die Rassismuserfahrungen von *Migrationsanderen* sind sicherlich ein Beispiel dafür, dass Worte und somit auch Sprache verletzen können. Kuch und Herrmann (2010:180) zitieren Aristoteles: „Der Mensch ist ein sprachliches Wesen“ und weisen darauf hin, dass der Mensch ein Individuum ist, dessen Existenz „aus Sprache gestrickt ist“ und für das Sprache eine wichtige Rolle, nämlich die der Teilhabe, des Austausches etc. einnimmt (vgl. ebd.:180f). Die Sprache ist einerseits ein Werkzeug, andererseits aber auch „die Instanz, die „Ich“ und „Du“ erschafft“ (ebd.). Die Sprache als „Medium des Diskurses“ geht dabei immer vom Anderen¹² aus und schafft das „Ich“. „Jeder Ansprache ist unabhängig von ihrem konkreten semantischen Gehalt eine grundlegende Form der Anerkennung eigen“ (Kuch & Herrmann 2007:182). Die Ansprache, sei sie positiv oder negativ, ist somit grundlegend für das Sein. Es ist nicht möglich, sich der Anrede zu entziehen, da sie einen sozialen und kommunikativen Raum schafft – die Sprache macht einen Menschen zu einem bestimmten sozialen Wesen. Hier wird vor allem eines ersichtlich: Der Mensch ist der Sprache und damit auch der sprachlichen Gewalt immer ausgesetzt. Die Autoren erläutern anhand des Beispiels des Eigennamen, wie Individuen zu einem „einzigartig menschlichen Wesen“ und damit sozial eingeschrieben werden. Jeder Name, aber auch jede Benennung, Ansprache und Anrede, erzeugt aus einem Individuum ein soziales Wesen, das eine bestimmte Position in der Gesellschaft einnimmt. Die Autoren stellen in weiterer Folge eine meines Erachtens wichtige Frage: *Wieso werden Benennungen akzeptiert?* „Können sie nicht auch einfach abgelehnt werden? Noch dazu, wenn es sich um eine negative Benennung handelt?“ (Kuch & Herrmann 2007:189). Die Antwort, die von den Autoren gefunden wird, ist einfach, zugleich aber auch frustrierend: Bevor wir das Risiko eingehen, unsichtbar zu bleiben, lassen wir uns auch mit negativen Ansprachen „anerkennen“. Das macht die Abhängigkeit, die wir Anderen gegenüber haben deutlich und vor allem auch

¹² Hier werden die Anderen nicht im Sinne des Othering verwendet, weswegen hier von der Kursivschreibung abgesehen wird. Es entspricht in dieser Verwendung eher dem *Wir*.

das Verhältnis des Selbst zu den Anderen: Es ist ein asymmetrisches, bei dem es nie zur Gleichheit kommt (vgl. ebd.:189). Die Problematik liegt nun darin, dass Anerkennung eigentlich nur zwischen Gleichgestellten möglich ist. Die Abhängigkeit von einem höhergestellten Anderen macht klar, dass wir „in einem grundlegenden Sinne empfänglich für jede Form der verletzenden Ansprache“ sind und aufgrund einer Ungleichheit Anerkennung nicht geäußert werden kann (vgl. ebd.). Hier wird verständlich, dass Anerkennung, die eigentlich positiv besetzt ist, auch in eine Form der Unterwerfung ausufern kann (vgl. ebd.:190).

Wie nun bereits deutlich festgestellt wurde, dass Sprache bzw. Worte verletzen, sozial positionieren und sowohl positive als auch negative Anerkennung schaffen kann (vgl. Kuch & Herrmann 2007:192), ist es interessant herauszufinden, inwiefern sich diese Verletzung ausdrückt. Kuch und Herrmann (ebd.) formulieren treffend, was die Verletzung durch Sprache bedeuten kann:

Durch die Sprache verletzt zu werden bedeutet, auf einen randständigen sozialen Ort verwiesen zu werden. »Herabsetzung«, »Erniedrigung«, oder »Abwertung« etwa bringen zum Ausdruck, dass jemand an einem minderwertigen, prekären Ort im Sozialen positioniert worden ist – zumindest temporär oder in bestimmten Kontexten. Folgen wir diesem Alltagsvokabular, dann können wir davon sprechen, dass sprachliche Gewalt gemäß einer Logik sozialer Ortsverschiebungen arbeitet. Diese Logik hat eine zentrifugale Ausrichtung, sie zieht ihre Adressatin an den sozialen Rand hin. Die Verletzung durch die Ansprache weist der Angesprochenen zwar einen Platz zu: aber es ist ein minderwertiger, zunehmend unsicherer Platz. [Hervorhebung im Original] (Kuch & Herrmann 2007:192)

Sprache kann also, um es mit den Ergebnissen aus den in Kapitel 2.1 gewonnenen Erkenntnissen des Othering zu verknüpfen, dazu benützt werden, um *Anderere* zu schaffen, sie zu positionieren und dabei, und darauf liegt die Betonung, in eine prekäre Situation zu versetzen. Weiters bedeutet das, dass die *Anderen* in die Position kommen, aus der sie selbst nicht über andere sprechen können, da ihre „Autorität“ nicht mehr dazu ausreicht. Sie sind sozusagen zum Schweigen gezwungen (vgl. ebd.:193).

Als Benennungen und Ansprachen, wie Kuch & Herrmann sie nennen, können meiner Meinung nach auch Begriffe und Termini bezeichnet werden, die folglich Individuen in prekäre Lagen versetzen können. Damit bestätigt sich die in der Einleitung formulierte These, dass Termini das soziale Leben der damit Adressierten beeinflussen.

4 Terminologie

In diesem Kapitel soll auf die im Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verwendete Terminologie eingegangen werden. Zu Beginn der einzelnen Unterkapitel werden die im Fachgebiet geltenden und verwendeten Definitionen der Begriffe Muttersprache und Zweitsprache vorgestellt. Sie werden gemeinsam mit den gewonnen Erkenntnissen (vgl. Kapitel 3) für die formulierte Kritik (vgl. Kapitel 5) und die darin enthaltene Analyse der Zuschreibungen und des Othering der Begriffe verwendet.

Es soll hier noch kurz auf die Beweggründe für diese terminologiekritische Arbeit, die bereits in der Einleitung erwähnt wurden, eingegangen werden. Boeckmann (2008:21) stellte fest, dass der Umgang mit einem Thema u.a. von der Terminologie gelenkt wird. Ähnlich ist auch Mecheril (2009:2) der Auffassung, dass Begriffe „Gegenstandsbereiche“ konstruieren und sieht die Termini außerdem als Instrumente,

„die eine bestimmte Sicht auf Wirklichkeit ermöglichen, weil sie bestimmte Zusammenhänge, Aspekte und Nuancen in den Vordergrund stellen. [...] Sie sind Instrumente der Ausblendung, weil sie alternative Sichten behindern. Wenn jemand beispielsweise als Ausländerin wahrgenommen und bezeichnet wird, dann kommt ihr Status als sozial Fremde in den Blick. Andere Bezeichnungen würden andere Aspekte in den Vordergrund stellen; „Migrantin“ den Aspekt der Wanderung, „Akademikerin“ ihren sozialen Status, „Frau“ ihr soziales Geschlecht“. (ebd.)

Demnach wirken sich Begriffe auf die Wahrnehmung aus, insbesondere haben sie aber Einfluss auf die damit Bezeichneten. Ersichtlich ist, dass dabei jene Termini, die positiv konnotiert sind, beispielsweise AkademikerIn oder InländerIn, weniger problematisch sind als beispielsweise MigrantIn oder AusländerIn, da die letztgenannten die für die Mehrheitsgesellschaft als defizitär geltende Eigenschaften in den Vordergrund stellen. Deswegen sieht Mecheril (vgl. ebd.) die Problematik der Begriffe nicht nur Instrumente der Wahrnehmung zu sein, sondern auch „soziale Werkzeuge zu sein“, da sie „soziale Realitäten erschaffen“ und Menschen positionieren und kategorisieren. Weiters können Begriffe als „Werkzeuge der Legitimation“ verwendet werden, wenn, so Mecheril (2009:3), die Bezeichnungen „das eigene Tun und das eigene Nicht-Tun“ näher bestimmen. Ich bin daher der Meinung, dass, aufgrund ihrer Omnipräsenz und der ihnen inhärenten Macht, Begriffe im Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Frage gestellt werden müssen.

4.1 Muttersprache

Der Begriff Muttersprache ist zwar im Alltag weit verbreitet, beispielsweise wird er u.a. in Anmeldeformularen für Schulen verwendet, er wird aber im Fachdiskurs so gut es geht vermieden, da er aufgrund seines „ideologischen Beigeschmacks“ (vgl. Wojnesitz 2010:28) oder durch die Zuschreibung der „Sprachvermittlungsfunktion allein der Mutter eines Kindes“ (vgl. Binder 2012:160) problematisch ist. Auch Ahrenholz (2010:3) erläutert, dass in der Fachliteratur eher von Erstsprache gesprochen werde, da der Terminus Muttersprache die Spracherwerbssituation verfälscht wiedergebe, schließlich leiste sowohl die Familie und im weitesten Sinn die nähere Umgebung einen Beitrag zum Spracherwerb. Deswegen kann immer wieder auch der Ausdruck Familiensprache gefunden werden, der im Vergleich zum Begriff Erstsprache der Muttersprache sicherlich noch am ähnlichsten ist. Obwohl die erwähnten AutorInnen raten, Abstand vom Muttersprache-Begriff zu halten, wird der Begriff hier bewusst verwendet und thematisiert, da er die emotionale Ebene berücksichtigt. Dass die von der Mutter oder dem Vater verwendete Sprache immer auch eine emotionale Bedeutung für Menschen hat, steht außer Frage.

Ahrenholz (2010:4), der die Muttersprache mit der Erstsprache gleichsetzt, erläutert, dass sie „die erste Sprache ist, die man lernt“ und diese als solche verankert und unveränderbar sei. Interessant erscheint Skutnabb-Kangas (1995:44) Herangehensweise, die der mother tongue vier Kriterien zuordnet: origin, competence, function und identification (Herkunft, Kompetenz, Funktion und Identifikation: vgl. auch Binder 2012:161). Die Muttersprache sei demnach jene, 1) die zuerst erlernt wurde und entspricht demnach der Herkunft oder 2) die am besten beherrscht werde und beziehe sich auf die Kompetenz oder 3) die, die am meisten genützt werde und sich damit der Funktion unterordnen ließe oder 4) die, die Einfluss auf die Identifikation habe. Dieser Einteilung nach ist die Muttersprache also wandelbar und nicht wie bei Ahrenholz (vgl. 2010:4) fest verankert. Um diese Kriterien zu veranschaulichen soll folgendes Beispiel dienen, welches sich prinzipiell an meiner Lebensbiographie orientiert. Eine Person, deren Eltern aus Serbien nach Österreich migrierten, wird in Österreich geboren. Sie spricht etwa bis zum dritten Lebensjahr ausschließlich Serbisch, ab dem Kindergarten dann Deutsch. Die Bildungslaufbahn wird in Österreich absolviert, von der Volksschule, über die Matura bis zum Hochschulstudium. Während der Schulzeit erlernt die Person noch zwei weitere Sprachen, Englisch und Französisch. Wenn sich die Person selbst beurteilen würde, dann würde sie Deutsch als

die am besten beherrschte Sprache definieren und Serbisch als Muttersprache. Wenn die aus der kurzen Schilderung gewonnene Information genützt wird, um die Muttersprache gemäß Skutnabb-Kangas (1995:44) zu bestimmen, so ließen sich folgende Schlüsse ziehen. Die Muttersprache der Herkunft der beschriebenen Person ist Serbisch, die der Kompetenz Deutsch. Am häufigsten genützt wird aufgrund des Lebensmittelpunkts in Österreich sicherlich ebenfalls die deutsche Sprache. Was den Einfluss auf die Identität betrifft, so leisteten sicherlich beide Sprachen ihren Anteil. Französisch und Englisch haben meiner Meinung nach keinen Anspruch auf den Terminus Muttersprache, da sie in keine der vier Kategorien eingeteilt werden können. Dass die Identität ein wichtiger, aber nicht unproblematischer Punkt ist, wird sich im nächsten Kapitel deutlicher zeigen.

Wenn Muttersprache der Definition von Ahrenholz nach begriffen wird, so kann davon ausgegangen werden, dass sie etwas Angeborenes, etwas Natürliches darstellt. Auch wenn man den im englischen Sprachraum gängigen Terminus *mother tongue* bzw. *mother language* oder *native language* bzw. *native tongue* heranzieht, macht sich diese *natürliche* Eigenschaft bemerkbar. Muttersprache kann also, salopp gesagt, zwar *vererbt*, nicht aber *erreicht* werden und somit ist der Begriff als stark naturalisierendes Merkmal deutbar. Die Problematik besteht nun darin, dass diese Angeborenheit prinzipiell erst durch Außenstehende erkannt bzw. *anerkannt* (vgl. Kapitel 3.4) wird. Das zeigt sich auch daran, dass den *Natives*, also den Einheimischen, den im Inland Geborenen, obwohl sie in einem Land *Natives* sind, ihnen dennoch andere Mutter- bzw. Erstsprachen und somit *fremde Eigenschaften* zugeschrieben werden, weswegen sie per se nicht als *Natives* gelten (können) (mehr dazu in Kapitel 5).

4.1.1 Muttersprache und Identität

Bevor auf den Zusammenhang zwischen Muttersprache und Identität eingegangen werden kann, gilt es zunächst zu bestimmen, was unter dem Identitätsbegriff genau verstanden wird. In der Psychologie steht er für die „als »Selbst« erlebte innere Einheit der Person“ (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Identitaet>). Demnach bestimmt also der/die Einzelne selbst, was er/sie ist und welche Identität er/sie hat. Andererseits stellen Oppenrieder und Thurmair (2003:40f) fest, dass Identität das ist, „was einen Menschen zu dem macht, als das er sich zeigt“. Das heißt, dass auch von außen heraus bestimmt wird, was

die Identität einer Person ist und das auch zum eigenen Identitätsbild beiträgt. Weiters unterscheiden die AutorInnen zwischen „personenbezogen[er]“ Identität und „gruppenbezogene[n]“ Identitäten (vgl. Oppenrieder & Thurmair 2003:41). Zweitgenanntes bezieht sich auf Eigenschaften einer Gruppe, die zur Unterscheidung von anderen Gruppen herangezogen werden (vgl. ebd.). Eine Person kann dabei mehrere Gruppenidentitäten aufweisen, beispielsweise kann sie ÖsterreicherIn, VorarlbergerIn, MigrantIn, DornbirnerIn und FC Barcelona-Fan sein. Diese Gruppenidentitäten beziehen sich wiederum auf die personale Identität und verändern sie auch aktiv mit – bis hin zu dem Punkt, wo es laut Oppenrieder und Thurmair zu „Loyalitätskonflikten“ kommt, wenn zwei oder mehrere der Gruppen, denen eine Person angehört, miteinander in Konflikt geraten. Oft ist in diesem Zusammenhang metaphorisch davon gesprochen, dass Menschen „zwischen den Stühlen“ sitzen. Diese Metapher wird häufig im alltäglichen Migrationsdiskurs verwendet, wo sie, obwohl sie stark kritisiert wird und wurde, für die Identitätsdiffusion oder die sogenannten Kulturkonflikte der Migrationsanderen steht. Diese Denkweise ist aber u.a. durch die postkoloniale Theorie abgelöst worden, wobei jedoch anzumerken ist, dass in der Alltagskommunikation immer noch davon gesprochen wird (vgl. Riegel & Geisen 2010:7ff).

Zur Identitätsbildung, insbesondere der personalen, können Sprachen einen wichtigen Anteil beisteuern. Die Betonung liegt dabei auf den Plural, obwohl die Identitäten in der österreichischen bzw. europäischen Gesellschaft im Vergleich zu beispielsweise afrikanischen, eher monolingual und monokulturell konzipiert sind, was zum Teil auf die in der Vergangenheit forcierte Konzentration auf einsprachige Nationalstaaten zurückgeht. Deshalb werden Menschen, die mehrsprachig aufwachsen, hierzulande oft als unharmonisch und nicht verwurzelt angesehen (vgl. Krumm 2009:235f). Sprache muss allerdings nicht zwangsläufig identitätsstiftend sein, jedoch ist sie es immer wieder (vgl. Oppenrieder & Thurmair 2003:42). Gerade die Muttersprache/Erstsprache nimmt häufig eine wichtige Rolle in der Identitätsbildung ein, da sie, auch wenn sie nicht mehr aktiv bzw. „auf hohem Niveau“ beherrscht wird, dennoch identitätsstiftend wahrgenommen wird (vgl. Krumm 2009:238). Krumm zeigte mit Sprachbiographien (2001), dass die untersuchten Kinder und Jugendlichen ihre Muttersprachen im Großteil der Fälle in ihren Zeichnungen einbeziehen, unabhängig davon, wie gut und ob sie sie überhaupt beherrschen (vgl. Krumm 2009:239). Der Autor erläutert, dass es deswegen wichtig ist, Muttersprachen im Kindergarten bzw. in der Schule zu integrieren und keinesfalls zu verbieten, damit das Selbstbild

der betroffenen Personen bestätigt werden kann und kein *interner* Identitätskonflikt entsteht (vgl. ebd.). Dass Erstsprachenförderung wichtig ist, soll hier nicht angezweifelt werden. Allerdings geht Krumm meiner Auffassung nach davon aus, dass Identitäten nach Sprachen festgelegt sind. Das lässt sich aus der Annahme ableiten, es würde ein *interner* Identitätskonflikt entstehen, wenn die Erstsprache verboten würde. Diese Vorstellung ist meines Erachtens insofern problematisch, da sie Identität als ein unveränderbares und natürliches Konstrukt konzipiert, das kollektiv für eine bestimmte Gruppe steht. Die Individualität des Individuums geht dabei verloren.

Die vorliegende Arbeit folgt der Definition und dem Verständnis vom Identitätsbegriff nach Paul Mecheril (2009). In seinem Beitrag für die Zeitschrift F&E Edition stellt der Autor (2009:57) fest, dass Identität „ein Selbstverhältnis [ist], in dem auf die Frage „Wer bin ich und wer will ich sein?“ Antwort gegeben wird“. Insofern wird von Identität als Phänomen gesprochen, dass sich auf den/die Einzelne bezieht. Wichtig ist ebenfalls anzumerken, dass die Antworten auf die Fragen nicht abgeschlossen bzw. endgültig sind, sondern immer wieder von neuem definiert werden. Identität ist nichts Statisches, sondern etwas immer wieder Erneuerbares. Im migrationspolitischen Diskurs wird allerdings die Identität der Einzelnen häufig als „kulturelle Identität“ für eine gesamte Gruppe verwendet, sodass die Identität der Einzelnen durch die „Zugehörigkeit zu einer Gruppe“ bestimmt wird (vgl. ebd.:58). Laut Mecheril (ebd.) wird diese kollektive, kulturelle Identität zum „Instrument des Hinsehens“, welches „bestimmte Aspekte zur Geltung bringt, andere eher vernachlässigt“. Somit wird klar, dass die eigene Identität, d.h., die Antworten, die wir auf die Frage „Wer bin ich und wer will ich sein?“ geben, sehr stark von außen beeinflussbar sind, sofern wir in eine kollektive Schublade gesteckt werden. Identität könnte und wird im migrationspolitischen, öffentlichen Diskurs häufig als Synonym für Subjektivierungspraxen verwendet: Wenn meine Identität durch außen mitbestimmt wird und ich damit von der kollektiven inländischen Identität abgegrenzt werde, werde ich gesellschaftlich *positioniert*, sodass aus der Frage „Wer will ich sein?“ schnell die Frage „Wer soll ich sein?“ werden kann.

4.1.2 Muttersprachliche Kompetenz

Parallel zum Terminus Muttersprache ist der Begriff „muttersprachliche Kompetenz“ sehr stark verbreitet, weswegen hier darauf eingegangen wird. Die Präsenz dieser Bezeichnung ist meines Erachtens vor allem dann stark ausgeprägt, wenn es um die Bewertung des Sprachniveaus geht oder wenn es um die heutigen Stellenangebote für Deutsch als Fremd- bzw. ZweitsprachelehrerInnen geht. Die Voraussetzung, Deutschlehrende/r zu werden, wird oft an der erforderlichen Sprachkompetenz in Deutsch festgemacht: Lehrende sollen Deutsch auf „muttersprachlichem Niveau“ beherrschen. Die folgenden Beispiele sollen das verdeutlichen:



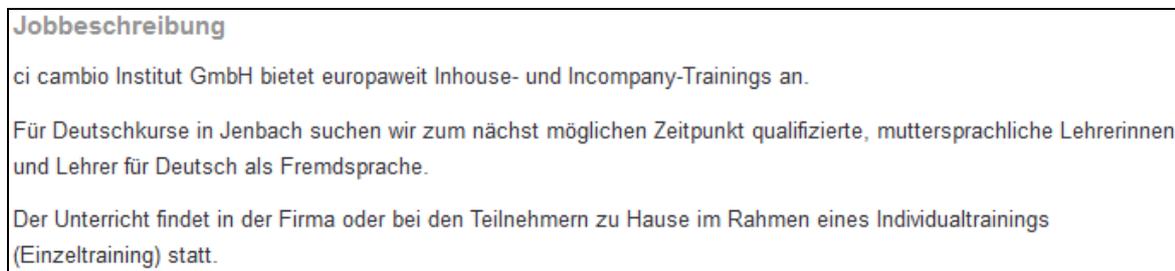
**Trainer/-innen für den Bereich
Deutsch als Fremdsprache**

Ihr Aufgabengebiet umfasst die Durchführung des Unterrichts im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“.

Anforderungen:

- Muttersprachniveau Deutsch

Abbildung 1 Auszug Jobannonce 2 (http://www.bfi-tirol.at/fileadmin/pdf/offeneStellen/00-DaF_Sprachen_.pdf)



Jobbeschreibung

ci cambio Institut GmbH bietet europaweit Inhouse- und Incompany-Trainings an.

Für Deutschkurse in Jenbach suchen wir zum nächst möglichen Zeitpunkt qualifizierte, muttersprachliche Lehrerinnen und Lehrer für Deutsch als Fremdsprache.

Der Unterricht findet in der Firma oder bei den Teilnehmern zu Hause im Rahmen eines Individualtrainings (Einzeltraining) statt.

Abbildung 2: Auszug Jobannonce 2 (http://www.careesma.at/jobs/lehrer-m-w-fuer-deutsch-als-fremdsprache-daf-in-jenbach-gesucht/jenbach/1315452?utm_source=jobisjob&utm_medium=sponsored&utm_campaign=2)



Anforderungen

Ihre Muttersprache ist Deutsch

Abbildung 3: Auszug Jobannonce 2 (ebd.)

Auffällig ist in Abbildung 1 und 2 auch die verwendete Bezeichnung Deutsch als Fremdsprache, wobei aus den Stellenangeboten nicht ersichtlich ist, ob es sich wirklich um Deutsch als Fremdsprache- oder nicht vielleicht doch um Zweitspracheunterricht handelt, was naheliegender wäre, wenn die Lernendengruppe in Österreich lebt/arbeitet und unter-

richtet wird. Deutlich zu sehen ist aber in beiden Abbildungen, dass muttersprachliches Niveau als Voraussetzung gilt, um in den jeweiligen Institutionen zu arbeiten. Das Stellenangebot in Abbildung 2 verdeutlicht dies zusätzlich, indem im weiteren Verlauf der Ausschreibung nochmals darauf hingewiesen wird, dass die Muttersprache der gesuchten Person Deutsch sein muss (vgl. Abbildung 3).

10 Gründe dafür, Deutsch zu lernen und einen Deutschkurs im Deutschinstitut Wien zu besuchen:

1. **Deutsch** ist die weit verbreitetste Sprache in Europa. Durch den Besuch eines **Deutschkurses** können Sie mit mehr als 160 Millionen Menschen sprechen!
2. Durch den Besuch eines **Deutschkurses** verbessern Sie Ihre **Deutschkenntnisse** und erhöhen so Ihre beruflichen Aufstiegschancen!
3. Ob für den Alltag, den Beruf, die Wirtschaft oder den Urlaub – in den **Deutschkursen** des **Deutschinstituts** werden Sie individuell auf die anstehenden Herausforderungen vorbereitet!
4. Lernen Sie **Deutsch** direkt von Muttersprachlern und profitieren Sie von ihren Unterrichtserfahrungen.
5. In einem **Deutschkurs** lernen Sie die Kultur der Länder kennen, in denen **Deutsch** gesprochen wird und das direkt vor Ort in Wien!
6. Lernen Sie **Deutsch** und gewinnen Sie einen anderen Blickwinkel auf das Zeitgeschehen, indem Sie Nachrichten aus deutschsprachigen Ländern lesen. In den **Deutschkursen** unseres Sprachinstituts werden aktuelle Kursmaterialien benutzt.
7. Nach dem Besuch eines **Deutschkurses** können Sie auf dem Oktoberfest endlich Ihr Bier auf **Deutsch** bestellen!
8. Nach dem Besuch eines **Deutschkurses** können Sie sich deutschsprachige Filme in der Originalversion ansehen.
9. Lernen Sie **Deutsch** im **Deutschinstitut** in internationalen Gruppen, sodass Sie Ihre neuen **Deutschkenntnisse** sogleich anwenden können.
10. Lernen Sie in einem **Deutschkurs** Menschen kennen, mit denen Sie gemeinsam Ihr **Deutsch** verbessern möchten!

Abbildung 4: 10 Gründe Deutsch zu lernen (<http://www.deutschinstitut.at/>)

In Abbildung 4 vermerkt das Deutschinstitut Wien ebenfalls den Hinweis, dass in den angebotenen Kursen MuttersprachlerInnen unterrichten.

Was interessant ist, ist die Tatsache, dass in den vorgestellten Beispielen zwar einerseits muttersprachliche Kompetenz verlangt wird, andererseits aber eine Deutsch als Fremdsprache- bzw. Zweitsprache-Ausbildung nicht erforderlich ist. Es genügen auch beispielsweise ein Germanistik-, ÜbersetzerIn- und DolmetscherInstitium oder Ausbildungen an pädagogischen Hochschulen. Letztgenannte sind meiner Meinung nach noch am

ehesten nachvollziehbar, da zumindest pädagogische Kenntnisse vermittelt werden, allerdings entbehren meines Erachtens alle anderen als *ausreichend* gewerteten Ausbildungen jeglicher Logik.¹³ Die hier vorgestellten Stellenangebote beziehen sich auf Arbeitsplätze in der Erwachsenenbildung, die „muttersprachliche“ Voraussetzung lässt sich aber auch in anderen Stellenangeboten finden, wie etwa bei ÜbersetzerInnen oder DolmetscherInnen¹⁴.

Durch die Bezeichnung *muttersprachliche Kompetenz* wird meiner Ansicht nach eine Subjektivierungspraxis erzeugt, da diejenigen, die keine muttersprachliche Kompetenz nachweisen können, nicht dem muttersprachlichen Wir entsprechen – Sie sind damit klar als Nicht-Wir positioniert. Meines Erachtens sind die Stellenangebote durchaus als diskriminierend einzustufen, was sich mit dem Urteil eines Gerichtes aus dem Jahr 2009 in Deutschland deckt (vgl. <http://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/stellenanzeigen-deutscher-muttersprachler-gilt-als-diskriminierung/1462254.html>). In diesem Fall wurde Alanna Lockward, Staatsbürgerin der Dominikanischen Republik, eine Absage auf ihre Bewerbung erteilt, mit der Begründung, dass sich die „Position an deutsche Muttersprachler“ richtet (vgl. ebd.). Lockward klagte darauf und bekam Recht - unter Berufung auf das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz. Das österreichische Pendant dazu ist das Bundes-Gleichbehandlungsgesetz (vgl. <http://www.bka.gv.at/site/5570/default.aspx>). Unter Paragraph 13 (vgl. <http://www.ris.bka.gv.at>)¹⁵ des zweiten Hauptstücks lässt sich folgender Eintrag finden:

2. Hauptstück

Gleichbehandlung ohne Unterschied der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion oder der Weltanschauung, des Alters oder der sexuellen Orientierung (Antidiskriminierung)

Gleichbehandlungsgebote im Zusammenhang mit einem Dienst- oder Ausbildungsverhältnis

§ 13. (1) Auf Grund der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion oder der Weltanschauung, des Alters oder der sexuellen Orientierung darf im Zusammenhang mit einem Dienst- oder Ausbildungsverhältnis gemäß § 1 Abs. 1 niemand unmittelbar oder mittelbar diskriminiert werden, insbesondere nicht

¹³ Meiner Meinung nach wird ein Problem ersichtlich: Es gibt keine rechtliche Regelung oder fixierte Voraussetzungen, die bestimmen, welche Ausbildung Deutsch als ZweitsprachelehrerInnen in der Erwachsenenbildung benötigen.

¹⁴ Häufig ist dabei die Rede vom MuttersprachlerInnenprinzip, das „als goldene Regel für professionelle Übersetzungen“ gilt (vgl. <http://modilingua.com/ueber-uns/muttersprachlerprinzip/>).

¹⁵ Aus Platzgründen wird auf die vollständige Linkangabe im Fließtext verzichtet: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008858>.

1. bei der Begründung des Dienst- oder Ausbildungsverhältnisses,
2. bei der Festsetzung des Entgelts,
3. bei der Gewährung freiwilliger Sozialleistungen, die kein Entgelt darstellen,
4. bei Maßnahmen der ressortinternen Aus- und Weiterbildung,
5. beim beruflichen Aufstieg, insbesondere bei Beförderungen und der Zuweisung höher entlohnter Verwendungen (Funktionen),
6. bei den sonstigen Arbeitsbedingungen und
7. bei der Beendigung des Dienst- oder Ausbildungsverhältnisses.

(2) Abs. 1 gilt nicht für unterschiedliche Behandlungen aus Gründen der Staatsangehörigkeit sowie eine Behandlung, die sich aus der Rechtsstellung von Staatsangehörigen dritter Staaten oder staatenloser Personen ergibt.

Allerdings folgt in den Ausnahmebestimmungen unter Paragraph 13b. (1) eine Erläuterung, dass

keine Diskriminierung vor[liegt], wenn das betreffende Merkmal auf Grund der Art einer bestimmten beruflichen Tätigkeit oder der Rahmenbedingungen ihrer Ausübung eine **wesentliche** und **entscheidende** berufliche Voraussetzung darstellt und sofern es sich um einen rechtmäßigen Zweck und eine angemessene Anforderung handelt. [Hervorhebung DM] (<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008858>)

Fraglich ist also, ob bei der Ablehnung einer Bewerbung mit der Begründung, dass der/die BewerberIn nicht deutsche MuttersprachlerIn ist, im Falle einer Klage ein Urteil zugunsten der klagenden Partei gefällt würde. Meines Erachtens ist es aber problematisch, dass der Beruf des/der Deutschunterrichtenden im Fremd- und Zweitsprachebereich, was die Sprachkompetenz betrifft, nicht genau geklärt ist. Die Angabe Muttersprache ist meiner Auffassung nach nicht maßgebend für ein gewisses Sprachniveau und zusätzlich würden Nicht-MuttersprachlerInnen mit sehr guten Kenntnissen nicht berücksichtigt werden.

Die Frage, die offen bleibt, ist, was muttersprachliche Kompetenz überhaupt bedeutet. In Kapitel 4.1 wurde bereits festgestellt, was unter Muttersprache verstanden und wie der Begriff definiert wird. MuttersprachlerInnen müssten demnach Menschen sein, die (irgend) eine Sprache als Muttersprache beherrschen. Eine Kompetenzangabe lässt sich nicht auffinden und der gemeinsame Europäische Referenzrahmen bezieht sich nur auf Fremdsprachen (vgl. <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>). Laut der offiziellen Homepage der Europäischen Union (vgl. <http://europa.eu/>¹⁶) wird unter den Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen unter muttersprachliche Kompetenz

„die Fähigkeit [verstanden], Konzepte, Gedanken, Gefühle, Tatsachen und Meinungen sowohl mündlich als auch schriftlich ausdrücken und interpretieren zu können (hören, sprechen, lesen und schreiben) und sprachlich angemessen und kreativ in allen gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten darauf zu reagieren.“

Hier ist also nicht die Rede von perfekter Sprachbeherrschung, wie es in der Alltagssprache oft der Fall ist, wo die Muttersprache bzw. MuttersprachlerInnen als das Nonplusultra der Sprachbeherrschung gelten und den Nicht-MuttersprachlerInnen als Ziel der Sprachaneignung dienen. MuttersprachlerInnen sind offensichtlich ein Qualitätsmerkmal und das Ende des Sprachenlernens, das es zu erreichen gilt – eine als „perfekt“ geltende Sprachbeherrschung, die Fremd- bzw. ZweitsprachlerInnen niemals erreichen können. Dass jedoch viele Menschen ihre Muttersprache, also beispielsweise die Sprache ihrer Mutter/ihres Vaters/ihrer Familie, gar nicht mehr beherrschen, sondern die Zweitsprache als dominante vorherrscht, wird nicht berücksichtigt. Dadurch relativiert sich meiner Auffassung nach die Anforderung an Deutschlehrende, MuttersprachlerInnen zu sein.

Mit der Aufspaltung in MuttersprachlerInnen und Nicht-MuttersprachlerInnen und der damit einhergehenden Problematik beschäftigte sich vor allem Adrian Holliday (2005), allerdings beziehen sich seine Arbeiten auf den Englischunterricht (English Language Training ELT). Auf den von ihm geschaffenen Terminus *Native Speakerism* wird im späteren Verlauf der Arbeit nochmals zurückgegriffen (vgl. Kapitel 5.1.1), wenn es darum geht, die Eigenschaften, die MuttersprachlerInnen und Nicht-MuttersprachlerInnen zugeschrieben werden, zu vergleichen.

¹⁶ Aus Platzgründen wurde auf den ganzen Nachweis im Fließtext verzichtet: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_de.htm

4.2 Zweitsprache

Wenn die Muttersprache die Sprache ist, die als erste erlernt wird, so ist die Zweitsprache jene, die danach erworben wird. De Cillia (2012:2) beschreibt unter Zweitspracherwerb „den Erwerb einer zweiten Sprache, der nicht synchron mit dem Erwerb“ der ersten erfolgt. Dabei betont er die zeitliche Trennung und die für die Erstsprache erworbene Kerngrammatik. Das heißt, dass Menschen, die sich eine Zweitsprache aneignen, bereits über bestimmte Sprachkenntnisse verfügen und andere Voraussetzungen des Spracherwerbs als Neugeborene haben. Als weiteres Charakteristikum gibt De Cillia den zunächst nicht formal gesteuerten Lernprozess an sowie die Wahrnehmung der Aneignung als bewussten Prozess. In erster Linie werden Zweitsprachen nicht im Unterricht erworben, sondern in der Umgebung bzw. im Alltag, weswegen sie auch als Umgebungssprache bezeichnet werden kann. Wenn Kinder bis zum dritten bzw. vierten Lebensjahr mit der Zweitsprache in Kontakt treten, ist die Rede von frühem Zweitspracherwerb. Die Unterscheidung zwischen kindlichem bzw. frühem Zweitspracherwerb und dem Erwachsener trifft auch Ahrenholz (2010:5f). Die Begründung dafür liegt unter anderem darin, da das Ende der Pubertät auch bestimmte physische und psychische Entwicklungen abschließt, die einen großen Einfluss auf den Spracherwerb haben, weswegen sich der Zweitspracherwerb von Kindern und Erwachsenen grundsätzlich unterscheidet.

Beide Autoren verwenden den Begriff des Zweitspracherwerbs für unterschiedliche Zielgruppen. Einerseits werden Kinder beschrieben, andererseits Erwachsene. Interessant ist meines Erachtens, dass es einen Begriff gibt, der für zwei gänzlich unterschiedliche Erwerbssituationen und Erwerbsbedingungen verwendet wird, obwohl Ahrenholz einräumt, dass es häufig zu „gemischten Erwerbssituationen“ kommen kann, wo eine Unterscheidung zwischen ungesteuertem und gesteuertem Sprachlernen schwierig ist.

Wie bereits angedeutet, weist Boeckmann (2008:21ff) darauf hin, dass es eine Vielzahl von Termini gibt, die den Zweitsprachenbegriff umschreiben bzw. als Synonym dafür verwendet werden. Oft wird die Zweitsprache der Erst- bzw. Muttersprache gegenübergestellt. Außerdem wird die Herkunftssprache der Bildungssprache gegenübergestellt und zugleich wird festgelegt, dass die Zweitsprache nicht die Familiensprache ist. Eine so deutliche Unterscheidung findet in der Realität jedoch kaum statt, da die Grenzen zwischen den jeweiligen Bezeichnungen fließend sind. Außerdem gelten diese Bezeichnun-

gen nicht ausschließlich für *Migrationsandere*. Laut Boeckmann (ebd.:22) unterscheidet sich für die meisten SchülerInnen die Unterrichtssprache von ihrer *gewohnten* Sprache auch „wenn es sich „auf dem Papier“ um dieselbe Sprache handelt“. Hier zeigt sich ein anderer Aspekt des Begriffs Zweitsprache: Bisher wurde angenommen, dass bei ZweitsprachlerInnen immer die Rede von einer anderen bzw. nicht-deutschen Muttersprache ist. Dass jedoch auch als *inländisch* bezeichnete Menschen als Deutsch-ZweitsprachlerInnen bezeichnet werden, indem ihr Dialekt oder ihre Umgangssprache als Erstsprache verstanden wird, blieb bisher unbedacht.

Es wurde darauf hingewiesen, dass laut Boeckmann (2008) der Begriff Zweitsprache für verschiedene Lernsituationen verwendet wird, was den Begriff „teilweise irreführend“ macht. In weiterer Folge beschreibt der Autor drei Halbwahrheiten des Begriffs Zweitsprache, die hier thematisiert werden sollen. Die Auseinandersetzung damit ist erforderlich, um das weitere Vorgehen der Arbeit nachvollziehen zu können:

Halbwahrheit 1: Menschen, die Zweitsprachen lernen oder erwerben (d.h. sich mit oder ohne Unterricht aneignen) sind Angehörige von *Minderheiten*, ihre Erst- bzw. Herkunftssprachen folglich Minderheitensprachen.

Halbwahrheit 2: Wenn ich wissen möchte, was die Erst- oder Muttersprache einer Zweitsprachlernerin ist, frage ich einfach.

Halbwahrheit 3: Schülerinnen mit Migrationshintergrund lernen Deutsch als *Zweitsprache*, da sie eine andere *Erstsprache* haben. [Hervorhebungen im Original] (Boeckmann 2008a:23, 25)

Die erste Halbwahrheit ist insofern richtig, da MigrantInnen in Österreich prozentuell gesehen eine Minderheit darstellen. Werden jedoch einzelne Orte und Städte herangezogen, kann es sein, dass sie die lokale Mehrheit bilden (vgl. Boeckmann 2008a:23). Dies ist beispielsweise auch an der MigrantInnenanzahl in Schulen in Wien ersichtlich, wo der Anteil an Pflichtschulen im Schuljahr 2007/2008 bei 52,7% lag (BMUKK 2009).

Die zweite Halbwahrheit spricht das Thema an, mit dem sich Katharina Brizić (2007) beschäftigte. Dabei geht es um die *versteckten* Sprachen von MigrantInnenkindern, die in der Schule aus vielen verschiedenen Gründen, etwa aus Angst vor Verspottung oder deswegen, weil bei der Spracherhebung in der Schule die falschen (Suggestiv-)Fragen gestellt wurden, ihre Erstsprache nicht bzw. falsch angaben (vgl. Boeckmann 2008:24, Bri-

zié 2007). So kann es sein, dass als Muttersprache Türkisch angegeben wird, obwohl es sich eigentlich um das Kurdische handelt etc.

Die dritte und für diese Arbeit grundlegende Halbwahrheit bezieht sich auf die Bezeichnung Deutsch als Zweitsprache. Einerseits stimmt es zwar in der Regel, dass Kinder mit Migrationshintergrund Deutsch als Zweitsprache erwerben, andererseits erreicht meines Erachtens der Begriff Zweitsprache schnell seine Grenzen. Wie Boeckmann (2009:17) erläutert, kommt es häufig vor, dass die Zweitsprache wichtige Funktionen einnimmt, die normalerweise der Erstsprache zugewiesen werden. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass die Zweitsprache eher einer Fremdsprache ähnelt, da ihre Rolle weniger stark ausgeprägt ist und ihre Bedeutung für den/die Jeweilige/n sinkt. Derselbe Begriff wird für die Beschreibung zweier gänzlich verschiedenen Situationen und Rollen der Zweitsprache verwendet und wirkt laut Boeckmann (vgl. ebd.) „zumindest teilweise obsolet“.

Wichtig ist hier anzumerken, dass Zweitsprache vor allem auf die Anwesenheit von MigrantInnen hinweist (vgl. Dirim & Döll & Knappik 2013:14). Wenn also die Rede von Zweitsprache ist, ist gleichzeitig auch eine bestimmte gesellschaftliche Gruppe angesprochen – die MigrantInnen bzw. auch die Menschen mit sogenanntem *Migrationshintergrund*. Die Zuschreibung *Migrationshintergrund* bleibt ein „dauerhafter Hinweis auf Nichtzugehörigkeit“, „die das Hiersein der betreffenden Personen unplausibel erscheinen“ lässt (vgl. Messerschmidt 2012:1). Es kann geschlussfolgert werden, dass die Verwendung des Begriffs Zweitsprache, ähnlich wie die Vokabel *Migrationshintergrund*, eine Unterscheidung schafft, und zwar zwischen der Nicht-MigrantInnengruppe und der MigrantInnengruppe – es entsteht ein *Wir*- und ein *Nicht-Wir*-Teil in der Gesellschaft (vgl. Kapitel 3).

Es wurde auf die für die Arbeit wichtigen Begriffe eingegangen, damit sie in den nächsten Kapiteln bearbeitet werden können. Zunächst wird die hier verfolgte Kritik skizziert, um dann in weiterer Folge auf die eben vorgestellten Bezeichnungen kritisch eingehen zu können.

5 Kritik

Die Arbeit soll eine kritische Analyse der Begrifflichkeiten im Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bieten. Die Frage, warum kritisiert wird, kann nicht eher beantwortet werden, bis Antwort auf die Frage gegeben wird, *was* Kritik überhaupt ist (vgl. Foucault 1992, Dirim 2013, Castro Varela 2013). Mit Kritik bezeichnet Castro Varela (2013:66) die „Operation, die das „Normale“ (...) zu hinterfragen wagt“. Das „Normale“ ist dabei das, was von einer gesellschaftlichen Mehrheit, der *Allgemeinheit*, als *Normalität* wahrgenommen wird. Die Kritik ist als „Instrument“ zu verstehen, das ohne Selbstzweck versucht, *Normales* zu hinterfragen (vgl. Castro Varela 2013:67). Foucault (1992:9) geht davon aus, dass Menschen regiert werden müssen, damit sie zu ihrem „Heil“ kommen. Dabei müssen sie gegenüber einer anderen Person eine untergeordnete Stellung einnehmen, sodass der/diejenige mit ihnen durch ein „Gehorsamsverhältnis verbunden sei“ (ebd.). Diesem Ungleichgewicht soll mit Kritik entgegengearbeitet werden, um nicht „dermaßen [ge]lenk[t]“ zu werden, weil das nicht der „Natur des Menschen“ entspreche. Foucault (1992:12) versteht deshalb Kritik auch als „Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“, was insofern verstanden werden kann, dass Kritik immer eine Form der Gegenbewegung gegenüber den Regierenden ist bzw. als Bewegung verstanden wird, die die Macht der Regierenden untersucht. Kritik ist somit auch immer eine Form des Widerstands und des Kampfes gegen die Unterwerfung, die häufig zur Normalität gehören (vgl. Castro Varela 2013:68). Um Kritik zusammenzufassen: Sie bietet Menschen die Möglichkeit, die in der Normalität verankerten hegemonialen Beziehungen zu hinterfragen und aus ihnen hinauszutreten.

Es müsste angenommen werden, dass kritisches Denken und Kritikäußerung ein Bestandteil jedes Individuums wäre, jedoch zeigt sich in der Gesellschaft, dass Kritik sehr kurz tritt. Kritik ist insofern selten anzutreffen, da sie die Kritisierenden aufs Glatteis führt, auf einen Balanceakt ohne doppelten Boden. Kritik ist immer mit einem gewissen Risiko verbunden, da sich die Kritisierenden auch selbst in Frage stellen und nicht immer abschätzen können, wie sich ihre Kritik, zum Teil auch auf sie selbst, auswirkt (vgl. Castro Varela 2013:67, 70).

Der Kritik kritisch gegenüberstehenden Stimmen könnten die folgenden, zum Teil berechtigten Fragen stellen: Wieso soll überhaupt kritisiert werden? Was ist denn an dem Zweitsprachenbegriff *so* falsch? Und wieso ist gerade jemand, der im Fachgebiet arbeitet dazu geeignet bzw. dazu berechtigt, Kritik zu äußern? Im Folgenden möchte ich versuchen, diese Fragen zu beantworten. Astrid Messerschmidt (2011:81f) erläutert in ihrem Beitrag, dass in der Migrationsforschung häufig „Etablierte über Außenseiter, Integrierte über nicht (genügend) integrierte, Mehrheitszugehörige über Minderheiten“ sprechen, was die Problematik der Asymmetrie, die es in der Konstruktion des Anderen gibt, und das damit einhergehende Machtverhältnis, dass das *Wir* über das *Nicht-Wir* spricht, verstärkt und reproduziert. Laut Dirim, Döll, Springsits und Knappik (2013:3) sind WissenschaftlerInnen in der Migrationsforschung ihrerseits *involviert* und haben damit keinen Anspruch auf Objektivität, die es „im absoluten Sinn“ ohnehin nicht gibt (vgl. Habermas 1968). Personen, die im Feld Deutsch als Zweitsprache arbeiten, können sich der Einbeziehung in die Situation, die sie kritisieren, nicht entziehen (vgl. Dirim, Döll, Springsits und Knappik 2013:3). Indem sie im Bereich Deutsch als Zweitsprache forschen, können sie gewisse kritisierte Situationen auch reproduzieren, wie beispielsweise indem Mehrheiten über Minderheiten sprechen. Insofern ist es wichtig, dass „die Migrationswissenschaft sich selbst nicht als distanziert von dem [sieht], was sie analysiert“, sondern ihre eigene Eingebundenheit reflektiert. Es geht dabei nicht darum, dieses Involviertsein zu überwinden, sondern vielmehr um die „symbolische[n] und materielle[n] Zugehörigkeitsverhältnisse einer Migrationsgesellschaft“, die sich durch eine Macht- und Herrschaftsstruktur bemerkbar machen, zu negieren und zu verändern (vgl. ebd.). Messerschmidt (2011) spricht bei dieser Art des Forschens vom „involvierten Forschen“ bzw. von der „involvierten Kritik“, die gar nicht versucht, objektiv sondern aus dem Kontext der Migrationsforschung heraus zu kritisieren.

Kritisiert wird, weil, wie sich später in der Arbeit zeigen wird, der Zweitsprachenbegriff problematische Zuschreibungen beinhaltet. Mit dieser Arbeit wird ein Schritt gewagt, diese Zuschreibungen aufzudecken und zu thematisieren. Dazu wird die entwickelte Analyseperspektive herangezogen. Dirim (2013:199f) zeigt, dass Kritik hervorragend als Analyseperspektive verwendet werden kann, indem sie die „Funktionsweise des Deutschen als Wissenschaftssprache“ kritisch hinterfragt und das Hochschulwesen als „Regime“ untersucht. Ich möchte in dieser Arbeit ähnlich versuchen aufzuzeigen, inwiefern die Bezeichnung Deutsch als Zweitsprache als *Regime* zu verstehen ist. Es soll somit auf-

gezeigt werden, wie der Begriff Zweitsprache über die damit beschriebenen *regiert* und welche Subjektpositionierungsangebote in der Gesellschaft dadurch auf die Adressierten ausgehen.

Die vorliegende Arbeit hat den Anspruch eine rassismuskritische zu sein, d.h., darzustellen,

in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen (...) durch Rassismen vermittelt sind und Rassismen stärken.“ (Mecheril & Melter 2010:172)

Deswegen wird hier, in Anlehnung an das Zitat, erarbeitet, inwiefern Zweitsprache rassialisiert und welche Konsequenzen das für die damit Adressierten hat. Mecheril und Melter (ebd.) erläutern, dass die Konstruktion des *Wir* und *Nicht-Wir* in gewisser Weise in den gesellschaftlichen Strukturen verankert sei, was sich hier am Beispiel Zweitsprache demonstrieren lässt. Dazu wird nun eine „macht- und selbstreflexive“ kritische Analyse folgen.

5.1 Kritische Analyse der Begriffe

In diesem Kapitel werden die Begriffe MuttersprachlerIn bzw. muttersprachliche Kompetenz dem Begriff der ZweitsprachlerIn gegenübergestellt und es wird gezeigt, welche Konnotationen und subjektivierenden Zuschreibungen sie aufweisen. Die hier geäußerte Kritik wird, wie eben erläutert, rassismuskritisch sein. Dazu wird auf die Erkenntnisse des Othing bzw. der Subjektivierung, die im dritten Kapitel gewonnen wurden, zurückgegriffen und die im Kapitel 4 besprochenen Definitionen herangezogen. Außerdem wird im Kapitel 6 ein Text analysiert, anhand dessen die hier erarbeiteten Zuschreibungen und Konnotationen untermauert werden.

5.1.1 Zweitsprache als Mangel und Verletzung

Es wird davon ausgegangen, dass die Gesellschaft Österreichs durch die Begriffe Muttersprache und Zweitsprache in ein muttersprachliches *Wir* und in ein nicht-muttersprachliches *Nicht-Wir* geteilt wird. Dabei nimmt das *Wir* die übergeordnete Position ein, dem das *Nicht-Wir* unterworfen ist. Das lässt sich auch daran erkennen, indem

die im Kapitel 4.1.2 vorgestellten Stellenanzeigen wieder ins Gedächtnis gerufen werden: Deutschlehrende müssen Deutsch als Muttersprache nachweisen, d.h. einem der Mehrheitsgesellschaft genügendem Ideal bzw. einer *Norm* entsprechen.

Adrian Holliday (2005) schuf, wie bereits kurz erwähnt, den Begriff „Native Speakerism“ und beschäftigte sich damit intensiv. Unter dieser Bezeichnung versteht er „an established belief that ‚native-speaker‘ teachers represent a ‚Western culture‘ from which spring the ideals both of the English language and of English language teaching methodology“ (Holliday 2005:6). Der Autor erläutert, dass muttersprachlichen Lehrenden die Fähigkeit des perfekten Beherrschens des Englischen und die Repräsentation der „westlichen Kultur“ zugeschrieben wird. MuttersprachlerInnen werden somit als Individuen konstruiert, die die Ideale der englischen Sprache und westlichen Kultur innehaben. Im Gegensatz dazu stehen laut Holliday (2005:4ff) „non-native speakers“, die ein „generalized Other“ (vgl. ebd.:13), also eine homogenisierte *andere* Gruppe darstellen. Die *Andere* sind alleine schon durch den Begriff „non-native speaker“ markiert, da die Vorsilbe „non-“ einen Nachteil oder ein Defizit markiert (vgl. Holliday 2005:04). Im Englischen, so Holliday, werde durch das Weglassen des Wortes „speaker“ die Bezeichnung „native“ und „non-native“ ein weiteres Defizit dargestellt, da die „non-natives“ wirken, als wären sie „‘non-native‘ to anything“ (ebd.). Die Markierung existiert parallel dazu ebenfalls im Deutschen: MuttersprachlerInnen und Nicht-MuttersprachlerInnen. Als Synonyme wird häufig ebenso zwischen Mutter- bzw. ErstsprachlerInnen und ZweitsprachlerInnen unterschieden. Ich möchte deswegen von nun an anstelle des Begriffs Nicht-MuttersprachlerInnen der ZweitsprachlerIn¹⁷ verwenden, da dieser 1. die Vorsilbe „nicht-“ weglässt und 2. genau jene Gruppe beschreibt, um die es hier geht: Menschen mit nicht-deutscher Muttersprache bzw. Menschen mit anderer Erstsprache als Deutsch.

Holliday (2005:4) macht darauf aufmerksam, dass die Termini jedoch unpräzise sind, da auch MuttersprachlerInnen *ihre* Sprache nicht *perfekt* oder besser als Nicht-MuttersprachlerInnen sprechen. Diese mangelnde Präzision des *native speakers* wird daran ersichtlich, dass beispielsweise nicht klar ist, welche Eigenschaften eine Person aufweisen muss, um als solche zu gelten: Ist eine in den USA geborene, mit sowohl der deut-

¹⁷ Die Wahl fällt nicht auf FremdsprachlerIn, da eine Sprache, die nicht Erstsprache ist, sobald sie lebenswichtige Funktion erhält, zur Zweitsprache wird. Der Kontext dieser Arbeit ist ein migrationspezifischer, wo die Rede nicht mehr von Fremd- sondern von Zweitsprachen ist.

schen als auch der englischen Sprache aufwachsende Person, deren Eltern und Großeltern deutschsprachig sind und in Deutschland geboren wurden, deutsche/r *MuttersprachlerIn*? Die Frage würde durch die Person selbst wohl durchaus bejahend beantwortet werden. Hätte die Person aber auch Anspruch auf Englisch als Mutter- bzw. Erstsprache? Diese Frage bleibt offen, da es fraglich ist, ob die Mehrheitsgesellschaft in den Vereinigten Staaten diesen Anspruch *akzeptieren* würde. Die Akzeptanz von außen ist, wie hier ersichtlich wird, ein einflussreicher Faktor darauf, wer sich als MuttersprachlerIn bezeichnen darf.

Essentiell ist die Aufteilung, die durch die Begriffe „native and non-native“ erreicht wird. Eine Aufteilung, wie sie bereits in Kapitel 3 dargestellt wurde: Es bilden sich die Gruppen *Wir* und *Nicht-Wir*. Holliday (2005:19f) erstellte eine Liste, wie das Verhältnis zwischen *Wir*-Lehrenden und *Nicht-Wir*-Lehrenden aussieht.

UNPROBLEMATIC SELF	CULTURALLY PROBLEMATIC OTHER
<i>'native speaker' students and colleagues</i>	<i>'non-native speaker' students and colleagues</i>
Independent, autonomous, creative, original individualist	Dependent, hierarchical, collectivist, reticent, indirect, passive, docile, lacking in self-esteem
Respecting privacy, choice, equality, freedom, change	Reluctant to challenge authority, easily dominated undemocratic
Modern, Western	Traditional, Confucian, Islamic, etc.
Analytical, objective, flexible, critical, negotiating knowledge	Uncritical, static, rigid, with a fixed view of knowledge, intellectually interdependent, wishing to preserve knowledge, good at memorizing
Able to manage, research, plan, evaluate, organize, train, make decisions	Need to be trained, treated sensitively, understood, involved, given ownership, empowered Find decision-making difficult
Involved in genuine teacher-student interaction	Prefer frontal teaching, exam-oriented

Tabelle 1 Übernommen aus Holliday (2005:19f)

Holliday geht es in der Tabelle zwar in erster Linie um die Lehrenden -Positionierung, es ist aber dennoch ersichtlich, dass den ZweitsprachlerInnen negative Eigenschaften zugeschrieben werden.

Magdalena Knappik und İnci Dirim (2013:22f) sprechen in ihrem Beitrag von der „Überhöhung der Erstsprache“ und meinen damit, dass ErstsprachlerInnen davon ausgehen, sie würden die Erstsprache Deutsch *perfekt* beherrschen und ZweitsprachlerInnen müssten dieses Niveau ebenfalls erreichen, können dies aber nicht. Die AutorInnen, die DozentInnen und PraxisbegleiterInnen an Pädagogischen Hochschulen hinsichtlich ihrer Erfahrungen und der „sprachlichen Anforderungen“ des Studiums befragten, erläutern, dass die Zielgruppe der Forschung der Meinung ist, ErstsprachlerInnen seien in der Lage, Fehler „zu überwinden“ (ebd.). Dieser Aussage ist die Annahme inhärent, ZweitsprachlerInnen könnten dies nicht bewerkstelligen. Es wurden somit naturalisierend Zuschreibungen getroffen: Einerseits sind ErstsprachlerInnen „von Geburt an“ *perfekt* und andererseits ZweitsprachlerInnen „von Geburt an“ nicht *perfekt* und können es auch nicht werden.

Magdalena Knappik und İnci Dirim (2013:20) weisen auf die Befürchtung hin, „dass Personen, die das Deutsche als weitere Sprache beherrschen, [also als Zweitsprache,] den Anforderungen eines PH-Studiums¹⁸ nicht genügen und der Unterstützung bedürfen“. Daraus folgt, dass ZweitsprachlerInnen eine „allgemeine Förderbedürftigkeit unterstellt“ (ebd.:21) wird, was ihre konstruierte inferiore Position verdeutlicht. Diese Beobachtung kann man auch an der Universität Wien machen, wo Personen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, aufgefordert werden, dies bei Seminar- oder Hausarbeiten anzumerken, da dann darauf Rücksicht genommen werde.¹⁹ Außerdem werden häufig Empfehlungen ausgesprochen, die Arbeiten noch vor der Abgabe von MuttersprachlerInnen nach Fehlern lesen zu lassen. Durch eine gutgemeinte Geste positionieren sich die muttersprachlichen Lehrenden in eine höhere Position als die zweitsprachlichen Studierenden. Wie von

¹⁸ Das unter der Leitung von İnci Dirim und Marion Döll stehende Projekt wurde an Pädagogischen Hochschulen durchgeführt, weswegen sich die Ergebnisse nur auf diese Institute beziehen. Es zielte darauf ab, „den Anteil von Lehrkräften mit Migrationshintergrund an Pflichtschulen zu erhöhen“ (Knappik & Dirim 2013:20). Der hier zitierte Artikel stellt die intern geführte Diskussion sowie die anschließende Reflexion der Erkenntnisse dar.

¹⁹ Hier soll nicht im Allgemeinen kritisiert werden, dass Lehrende eine Strategie fanden, wie sie bei der Benotung vorgehen, um gegen bestehende Benachteiligung im Benotungssystem gegenüber *Migrationsanderen* anzukämpfen. Meines Erachtens ist es sehr begrüßenswert, dass Lehrende das Machtgefüge aufbrechen, jedoch soll hier dennoch thematisiert werden, inwiefern dieses Vorgehen eine *Wir- und Nicht-Wir-Gruppe* konstruiert.

muttersprachlichen Lehrenden wird auch von nicht-muttersprachlichen Lehrenden, die diese Aufforderung machen, eine Einteilung vorgenommen, nämlich die Studierenden, die MuttersprachlerInnen sind als *besser* bzw. *ranghöher* darzustellen, als die Nicht-MuttersprachlerInnen. Hier wird ersichtlich, dass Lehrende ihre Studierenden in zwei Gruppen einteilen und sich aufgrund der terminologischen Angabe ein Bild machen. Interessant wäre zu untersuchen, wie auf besonders *sprachlich korrekte* Arbeiten von Nicht-MuttersprachlerInnen reagiert würde bzw. auf besonders *sprachlich inkorrekte* von MuttersprachlerInnen. Fraglich ist, ob es akzeptiert würde, wenn ich als Zweitsprachler bei meinen Arbeiten diese Angabe machen würde, da ich zwar als Zweitsprachler gelte, jedoch mich nicht als solcher fühle bzw. häufig auch nicht als solcher wahrgenommen werde. Hier wird einerseits die Asymmetrie der beiden SprecherInnengruppen hinsichtlich ihrer Wertigkeit, andererseits auch die Uneindeutigkeit des Begriffe wieder evident: ZweitsprachlerInnen sind nicht alle gleich.

Holliday (2005:6) warnt davor, Menschen als Nicht-MuttersprachlerInnen zu bezeichnen: „Labelling speakers as “non-native“ silently robs them of the right to speak in the language they might know best.“ Dass viele ZweitsprachlerInnen ihre Zweitsprache, aufgrund verschiedenster Gründe, besser beherrschen als die Erstsprache, ist nachvollziehbar und wurde bereits an anderer Stelle erläutert (vgl. Kapitel 4.2). Die Frage, ob jemand als MuttersprachlerIn gilt oder nicht, lässt sich nicht mit der Beherrschung oder der Ausbildung beantworten. Der Status wird vielmehr durch die Akzeptanz der Mehrheitsgruppe, also die Akzeptanz seitens des *Wir*, geschaffen. Am Zitat Hollidays lässt sich am Wort „labelling“ feststellen, dass jemand, also nicht die Person selbst, darüber bestimmt, wer als legitime MuttersprachlerIn gilt. Muttersprache sowie Zweitsprache sind damit immer Aushandlungssache, wobei die Mehrheitsgesellschaft die Macht darüber hat.

Es lässt sich an dieser Stelle eine Verknüpfung zum Kapitel *Verletzende Worte* (vgl. Kapitel 3.4) herstellen: Wenn die Benennung (vgl. Kuch & Hermann 2010) bzw. das *labelling* (Holliday 2005) Menschen in ein asymmetrisches Machtgefüge setzt, ist keine Anerkennung möglich. Damit geht eine prekäre Situation für die Untergeordneten einher, die, wie bereits erläutert wurde, *verletzen* kann. Individuen, die mit dem Begriff Zweitsprache adressiert werden, werden damit *verletzt*.

Anschließend an die Erkenntnis aus Kapitel 3.3 kann noch ein weiterer Aspekt des Zweitsprachenbegriffs analysiert werden. Der Terminus legt meines Erachtens linguizistische Handlungsformen nahe. Er wird verwendet, um eine Andersheit darzustellen, die die damit Adressierten als SprecherInnen einer nicht legitimen Sprachvariante darstellt. Zweitsprache muss deshalb als Begriff, der in der Mehrsprachigkeitsforschung verwendet wird und Anderssprachige degradiert und ausgrenzt, wie andere vorherrschende Termini in dem Fachgebiet, kritisch betrachtet und hinterfragt werden, da er eine Form des Neolinguizismus sein kann.

Deutlich wird in diesem Kapitel, dass die Zweitsprache eine untergeordnete Rolle gegenüber der Erstsprache einnimmt, was sich dadurch ausdrückt, dass eine Asymmetrie in der Machtverteilung besteht (vgl. Kapitel 3.4). Diese wird allein schon an der Vorsilbe „zweit-“ geäußert, die suggeriert, dass es auch etwas mit „erst-“ geben muss, etwas, das besser und höher platziert ist, sei es in der Sprachkompetenz höher oder im damit verbundenen Gefühl, wie gern man eine Sprache hat: Die Erstsprache beherrscht ein Individuum demnach *besser*, hat sie lieber, die Zweitsprache ist *eben nur* die zweitplatzierte. Die Begriffe drücken, ob man das intendiert oder nicht, immer eine Wertigkeit und Rangordnung aus. Dass die Termini hier an ihre Grenzen gehen, zeigt meines Erachtens, dass sie in der heutigen Gesellschaft, in der Mehrsprachigkeit zur Tagesordnung gehört, obsolet erscheinen bzw. zumindest gewisse Schwierigkeiten mit sich bringen. Sie genügen den Ansprüchen der heutigen, mehrsprachigen Gesellschaft nicht mehr, in der die Idee von Nationalstaaten und der damit verbundenen *einen* Nationalsprache obsolet ist und nicht existieren kann.

5.1.2 Wer sind die ZweitsprachlerInnen?

In diesem Kapitel soll Raum geboten werden, um die Frage zu beantworten, *wer ZweitsprachlerInnen* im konkreten Fall überhaupt sind. Wie bereits festgestellt wurde (vgl. Kapitel 3.2., Kapitel 5.1), kann nicht von einer homogenen Gruppe der ZweitsprachlerInnen gesprochen werden. Einerseits könnte unterschieden werden zwischen jenen, die erst in das Zielland gezogen sind und denen, die schon im zum Zielland deklarierten Land geboren wurden und einen vermeintlichen Migrationshintergrund aufweisen. Andererseits erscheint mir die Unterscheidung interessanter, *wieso* manche ZweitsprachlerInnen als

solche wahrgenommen werden und andere wiederum nicht. Es kann festgestellt werden, dass *Migrationsandere*, ohne Rücksicht auf Staatsbürgerschaft, Selbstwahrnehmung und Sprachbeherrschung, als ZweitsprachlerInnen positioniert werden. Das liegt unter anderem daran, dass Menschen mit Migrationshintergrund per definitionem *fremd* und nicht *Wir* sind. Denn *InländerInnen*, so der Tenor, haben keinen Migrationshintergrund – zumindest keinen *auffälligen* und *augenscheinlichen*. Außerdem sei die Erstsprache von *InländerInnen* ausschließlich Deutsch *oder* eine andere Sprache, die ähnliches *Prestige* aufweist. Es kann also festgestellt werden, dass ZweitsprachlerInnen mit einer prestigereichen Erstsprache *eher* zum *Wir* gezählt werden als jene, die eine prestigearme Erstsprache beherrschen. Das Prestige einer Sprache wird durch den „sprachlichen Markt“ bestimmt, abhängig davon, wie sprachliche Machtverhältnisse verteilt sind. (vgl. Bourdieu 1993:115). Laut Bourdieu (ebd.:120) existieren zwei Gruppen von Sprachen: Jene, die auf dem Markt einen hohen Wert genießen und jene, die einen niedrigen Marktwert innehaben. Das Prestige gibt an, wie hoch dieser Wert ist und wie wichtig sie für „das soziale Fortkommen“ (de Cillia 1998:122) ist. Da das Deutsche im amtlich deutschsprachigen Raum für das „soziale Fortkommen“ von enormer Bedeutung ist, ist das Prestige des Deutschen hoch, weswegen es eine dominante Rolle einnimmt. Das Englische genießt weltweit einen hohen Stellenwert, deswegen weist es auch im amtlich deutschsprachigen Raum eine hohe Wertigkeit auf. Im Vergleich dazu lässt sich feststellen, dass den sogenannten *MigrantInnensprachen* der Arbeitsmigration in den 70ern und 80ern, also beispielsweise dem Türkischen oder Bosnischen, deutlich schlechtere Prestigewerte zugeschrieben werden. Das liegt unter anderem auch an der, vor allem im Vergleich zum Englischen und auch Französischen, schwächeren wirtschaftlichen Stellung der Länder, in denen diese Sprachen amtlich sind. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass MigrantInnensprachen durch ihr unterschiedliches Prestige auch unterschiedliche gesellschaftliche Positionen angeboten bekommen. Mehrsprachigkeit wird zwar allgemein als positives Merkmal wahrgenommen, jedoch gibt es die *richtigen* Sprachen. Für ZweitsprachlerInnen bedeutet das wiederum, dass sie, je nach Erstsprache, kategorisiert werden und somit anderen Positionierungsangeboten ausgesetzt sind. ZweitsprachlerInnen mit den Erstsprachen Englisch, Französisch, Spanisch werden eher mit positiver Mehrsprachigkeit in Verbindung gebracht als ErstsprachlerInnen der Sprachen Serbisch, Türkisch oder Polnisch, da diese nicht als sogenannte „Weltsprachen“ gelten. Anna-Katharina Draxl (2012) zeigte mit ihrer Forschung, dass beispielsweise Menschen mit der Erstsprache Spanisch positivere Zuschreibungen erfahren als ErstsprachlerInnen mit den Sprachen Serbisch oder

Türkisch. Das deutet ebenfalls auf das mangelnde Prestige der letztgenannten Sprachen hin.

Meines Erachtens wird mit dem Begriff Zweitsprache vor allem auf jene Menschen hingewiesen, deren Erstsprachen eine von denen ist, die ein niedriges Sprachprestige aufweisen. Sie werden als *defizitär* und *förderbedürftig* dargestellt, weswegen der Terminus meiner Auffassung nach einen defizitären Aspekt markiert: ZweitsprachlerInnen beherrschen keine legitime Sprache, sie verfügen über keine *wertvollen*²⁰ Sprachkenntnisse und *müssen* gefördert werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ZweitsprachlerInnen folgendermaßen beschrieben bzw. folgende Zuschreibungen ihnen gegenüber gemacht werden:

- Sie beherrschen die Zweitsprache nicht so gut wie die Erstsprache und können nie ErstsprachlerInnen bzw. *Wir* werden, denn
- *sie* sind *anders*,
- weshalb *sie uns* untergeordnet sind.
- *Wir* wissen wer *sie* sind – nämlich die, die eine prestigearme Sprache als Erstsprache beherrschen.
- *Sie* stammen vornehmlich aus den *typischen* GastarbeiterInnenländern wie beispielsweise aus Bosnien und Herzegowina, Kroatien, Polen, Serbien oder der Türkei.
- Ihre Deutschkenntnisse müssen gefördert werden.

Um zu verdeutlichen, dass Zweitsprache ein starkes rassialisierendes Moment innehat, wird nun mithilfe der in Kapitel 3.2 vorgestellten vier Säulen des Rassismus (vgl. Rommelspacher 2009) der Zweitsprachenbegriff untersucht: Naturalisierung, Homogenisierung, Polarisierung und Hierarchisierung. Der folgende Absatz ist deswegen auch in einer Art und Weise verfasst, in der er Zuschreibungen macht – also mit einer gewissen beabsichtigten Inkorrektheit, um diese besser darstellen zu können.

²⁰ Esser (2006) ist beispielsweise der Meinung, dass die Erstsprachenförderung nichts bringe bzw. dass die Erstsprachen, die keinen Wert haben, nicht gefördert werden sollten. Diese Meinung wird in dieser Arbeit nicht vertreten, jedoch kann anhand Essers Artikels festgestellt werden, dass Sprachen unterschiedliches Prestige aufweisen.

ZweitsprachlerInnen sind von Geburt an ZweitsprachlerInnen, da sie eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Egal, was sie tun, sie können dieses Faktum nicht verändern, da sie das Sprachenverhältnis erben. ZweitsprachlerInnen gibt es zwar viele verschiedene, sie unterscheiden sich aber nur durch ihre Erstsprache, sonst sind sie *relativ* gleich: Sie müssen gefördert werden, um möglichst gut Deutsch zu lernen und stammen aus *typischen* GastarbeiterInnenfamilien. Dadurch, dass sie sich genetisch von der ErstsprachlerInnengruppe unterscheiden, können sie als gerade geformte Gruppe im Gegensatz zur ErstsprachlerInnengruppe gesehen werden. Als ZweitsprachlerInnen und damit Menschen, die nicht *so* gut Deutsch können, sind sie den ErstsprachlerInnen untergeordnet.

Klar wird aus dem formulierten Absatz, dass die Adressierten des Terminus Zweitsprache gewissermaßen Positionierungsangebote bekommen, die gesellschaftlich dem *Abgrund* nahe sind. Die Bezeichnung macht die Unterscheidung aus, zeigt und legitimiert das Herrschaftsverhältnis in der Gesellschaft. Wichtig ist es, diese Problematik anzusprechen, sie bewusst zu machen und zu bearbeiten – das ist auch das Ziel dieser Arbeit.

Es wird nun noch auf eine persönliche Erkenntnis hingewiesen, die in zahlreichen Diskussionen mit KollegInnen des Studiums in der Entstehungsphase dieser Arbeit gewonnen wurde. Sie bezieht sich auf das Selbstverständnis von ZweitsprachlerInnen und basiert auf mündlichen Stellungnahmen, die im Rahmen von Lehrveranstaltungen an der Universität Wien getätigt wurden. KollegInnen, die das Deutsche als Fremdsprache gelernt hatten und nun ihren Lebensmittelpunkt in einem amtlich deutschsprachigen Land haben, erläuterten, sie hätten kein Problem damit, als ZweitsprachlerInnen bezeichnet zu werden, das würde sogar einer *Aufwertung* ihres sozialen Status gleichkommen. Schlussfolgern ließe sich, dass Fremdsprache ein geringeres Prestige als Zweitsprache aufweist. Weiters ist zu vermuten, dass die Abneigung gegenüber dem Begriff eher dann entsteht, wenn Personen damit adressiert werden, die die Sprache innerhalb des amtlich deutschsprachigen Landes lernten/erwarben. Klar wurde auch, dass die Frage, ob jemand mit der Bezeichnung einverstanden ist oder nicht, damit beantwortet werden kann, *womit* er/sie sich identifizieren kann. Offensichtlich haben diejenigen, die eine Sprache als Fremdsprache lernten, größere Hemmungen den Anspruch auf den Begriff Muttersprache zu erheben, als jene, die die Sprache als Zweitsprache erwarben. Das ist eine Feststellung, die natürlich einerseits nicht empirisch untersucht werden konnte, aber andererseits trotzdem eine hohe Signifikanz für diese Arbeit hat: Die Problematik, nicht als ErstsprachlerIn zu

gelten, betrifft dem Anschein nach vor allem jene ZweitsprachlerInnen, die in einem amtlich deutschsprachigen Land geboren wurden bzw. Deutsch nicht als Fremdsprache lernten. Für das Aufdecken der rassialisierenden Effekte des Begriffs ist es zwar nicht von Bedeutung, da davon alle ZweitsprachlerInnen betroffen sind, jedoch ist diese Tatsache auch nicht völlig unwichtig, da sie erklären könnte, *wer* von der Bezeichnung *Deutsch als Zweitsprache* am ehesten Betroffen ist bzw. *wer* die hier im Vordergrund stehenden *ZweitsprachlerInnen* sind.

5.2 Eine andere Problematik des Zweitsprachenbegriffs

Wie in den letzten Kapiteln festgestellt wurde, trägt der Begriff *Zweitsprache* bestimmte Konnotationen mit sich. Er adressiert Menschen, markiert sie und positioniert sie an gesellschaftlich prekäre Orte. Problematisch ist unter anderem die Tatsache, dass der Begriff hauptsächlich im Fachgebiet der Germanistik verwendet wird, in der Öffentlichkeit jedoch viel seltener. Zudem wird er häufig durch Paraphrasierungen umschrieben. Wie u.a. im Kapitel 5.1 festgestellt werden konnte, gibt es Wendungen wie „Nicht-MuttersprachlerIn“, *SprecherIn mit anderer Erstsprache als Deutsch*, *SprecherIn mit nicht-deutscher Erst- bzw. Muttersprache* oder die in der Analyse (vgl. Kapitel 6) bearbeitete Umschreibung *nicht deutsche Familiensprache*. Es wurde darauf hingewiesen, dass diese Termini Defizite hervorheben, beispielsweise durch die Vorsilbe „nicht-“, oder auf die Andersheit von den damit Adressierten aufmerksam machen. Fraglich ist, warum nicht auf die bestehende Benennung Menschen mit Deutsch als Zweitsprache zurückgegriffen wird, obwohl diese im Fachgebiet existiert und dort Verwendung findet. Festzuhalten ist, dass die Benützung anderer Bezeichnungen nicht davor schützt, dieselbe Politik zu reproduzieren. Die anderen Termini konstruieren ebenso wie der Terminus *Zweitsprache* die in dieser Arbeit kritisierte Andersheit der Menschen und legitimiert die Unterscheidungspraxis. Deshalb ist es für Forschende wichtig, die eigenen Handlungsweisen, die durch die in der Gesellschaft vorherrschenden monolingualen Denkstrukturen beeinflusst sind, zu überprüfen, um nicht als Forschende *ungewollt* zu rassialisieren.

Nun könnte behauptet werden, dass das Problem des Begriffs, das hier beschrieben wird, noch gar nicht existiert, weil die Öffentlichkeit ohnehin andere Termini und Umschreibungen verwendet. Dem entgegenzusetzen ist die drohende Gefahr, dass der Begriff

Zweitsprache, wenn er aus dem Fachgebiet übernommen und in die Alltagssprache übertragen würde, analog zu den Begriffen AusländerIn, MigrantIn, etc. missbraucht würde, um Menschen in eine prekäre gesellschaftliche Position zu bringen, weil die Zuschreibungen der Umschreibungen in die Bezeichnung Zweitsprache integriert würden.

TEIL II
FORSCHUNG

6 Untersuchung

In diesem Kapitel wird eine Untersuchung vorgestellt, die dazu dienen soll, um die bisher dargelegte theoretische Erläuterung der Problematik des Begriffs Zweitsprache anhand eines Textes nachzuweisen.

6.1 Methode

Zur Anwendung kommt die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2000). Für diese Arbeit eignet sie sich besonders, weil damit „Texte systematisch analysier[t] [werden], indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002:114). Die qualitative Inhaltsanalyse ist als systematische Textanalyse zu verstehen, die eine regelgeleitete und nachvollziehbare Interpretation und Auswertung von Texten hinsichtlich einer bestimmten Fragestellung ermöglicht (vgl. Ramsenthaler 2013:23). Der zu analysierende Text wird in Kategorien zusammengefasst, die wiederum in einem System arrangiert sind (vgl. ebd.). Die einzelnen Kategorien können ebenfalls weiter in Unterkategorien organisiert werden. Das gesamte Kategoriensystem besteht somit aus Kategorien, Unterkategorien, Kategoriendefinitionen und Ankerbeispielen. Es ist der Kern, der für das Interpretieren des zu analysierenden Textes herangezogen wird. Ziel der Analyse ist es, den Sinn bzw. Inhalt eines Textes durch Komprimierung fassbarer zu machen, wobei die Kürze nicht der Qualität schaden soll (vgl. ebd.).

Die qualitative Inhaltsanalyse läuft in mehreren Schritten ab, die im Folgenden zunächst theoretisch, anschließend aber auch wie sie hier Anwendung fand, dargestellt werden.

Laut Ramsenthaler (2013:27) wird in der ersten Phase das Material festgelegt, dann werden seine Entstehungssituation und seine formalen Charakteristika analysiert. Für die Untersuchung, inwiefern der Begriff Zweitsprache mit negativen Konnotationen und mit prekären Subjektpositionierungsangeboten verbunden ist, ist es notwendig einen Text zu wählen, der genau diese Zielgruppe betrifft. Oft ist es jedoch so, dass die AdressatInnen solcher Texte nicht die ZweitsprachlerInnen selbst sind, sondern ErstsprachlerInnen, die in der Zweitsprachenforschung aktiv sind. Das deckt sich mit der Erkenntnis aus dem Kapitel 3 dieser Arbeit, da das *Wir* über das *Nicht-Wir* Bescheid weiß und darüber berichtet (vgl. Kapitel 3). Deswegen fiel die Auswahl auf einen Text, der von der Stadt Dorn-

birn, Abteilung Familien und Kinder, verfasst wurde und ein Konzept zur Sprachförderung in Kindergärten Dornbirns beinhaltet. Das Zielpublikum dieses Textes sind die PädagogInnen, BetreuerInnen von 19 Kindergärten der Stadt Dornbirn sowie die Eltern der dort untergebrachten Kinder.

Zur Analyse liegt das gesamte Konzept der Sprachförderung vor. Es umfasst insgesamt 28 Seiten. Besonders interessant sind jene Teile, die die Adressierten des Konzepts beschreiben. Da diese Teile aber nicht im Vorhinein bestimmt werden können, musste das gesamte Konzept betrachtet werden. Für die qualitative Inhaltsanalyse konnte der Text also nicht komprimiert werden.

Mit dem Konzept der „Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn“ befasste sich Julia Wohlgenannt (2012) ausgiebig. Sie untersuchte dabei die Kriterien des Fördermodells um darzulegen, wie der Begriff Zwei- und Mehrsprachigkeit in dem vorliegenden Modell verwendet wird. Das Analyseobjekt ist eine Erneuerung, die ein bereits bestehendes Sprachfördermodell ersetzt, da die Stadt Dornbirn (2011) im Rahmen einer Sprachstandserhebung im Jahr 2010 feststellen konnte, „dass 37% aller Kinder von 3-6 Jahren einen Bedarf an Sprachförderung aufweisen und 90% [davon] Kinder mit Migrationshintergrund“ sind und davon ein Großteil türkischer Abstammung (vgl. Wohlgenannt 2012:72, Stadt Dornbirn 2011:3). Das Konzept der Sprachförderung wird seit 2011 in 19 Kindergärten in Dornbirn umgesetzt und soll die Kinder davor bewahren, Benachteiligungen in der Schule oder im Beruf zu erfahren.

Der Text wurde verfasst, um das Konzept der Sprachförderung in den Kindergärten vorzustellen und die jeweilige Aufgabenaufteilung der Förderung darzulegen. Im zweiten Kapitel (vgl. Stadt Dornbirn 2011:3) werden „die Inhalte der zukünftigen Sprachförderung in den insgesamt 19 Kindergärten in Dornbirn, sowie die dafür notwendigen Kooperationsformen mit den Eltern“ und die „Umsetzungsschritte zur Implementierung des Vorhabens in allen 19 Kindergärten“ konkretisiert.

Der Text liegt im PDF-Format bzw. in Druck vor. Vorteilhaft ist vor allem die PDF-Datei, da diese ein elektronisches Absuchen nach Stichwörtern, aber auch das Arbeiten

mit anderen Computerprogrammen ermöglicht. Das Konzept ist als Leitfaden bzw. Informationsblatt für Eltern und PädagogInnen zu verstehen und ist im Internet abrufbar²¹.

Was die Richtung der Analyse betrifft, wird festgestellt, dass es hier darum geht, u.a. die Konnotationen des Terminus Zweitsprache zu untersuchen. Insofern liegt der Fokus auf den Zuschreibungen, die durch die Verwendung des Begriffs Zweitsprache bzw. durch Paraphrasierungen desselben entstehen. Wie oben bereits erwähnt, ist die Fragestellung, die dazu verfolgt wird, so zu formulieren: Welche Konnotationen und Subjektpositionierungsangebote trägt der Begriff Zweitsprache mit sich?

Für das Durchführen der qualitativen Inhaltsanalyse existieren drei Möglichkeiten: Zusammenfassung, Explikation oder Strukturierung (vgl. Ramsenthaler 2013:30ff, Mayring 2000:3f). Erstgenannte kann so zusammengefasst werden: „Ziel der Analyse ist eine Reduktion des Materials, aber so, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Dabei werden auf der Grundlage der Fragestellung und der Literaturanalyse Selektionskriterien vorab festgelegt“ (Ramsenthaler 2013:30). Es wird also anhand der formulierten Fragestellung und der bearbeiteten Literatur der Text „Zeile für Zeile bearbeitet“ (ebd.). Dieses analytische Lesen ermöglicht ein Kategorisieren der Textpassagen. Die dabei gewählten Kategorien entstehen in einem induktiven Prozess, d.h. der/die Forschende kommt vom Text zu den Kategorien.

Bei der zweitgenannten Möglichkeit, der Explikation, geht es darum, unklare Textstellen entweder mit anderen, im Text vorkommenden Passagen oder mit externen Texten zu erklären. Die letztgenannte Variante ist die Strukturierung, die von einer deduktiven Kategorienbildung ausgeht. Der/die Forschende überlegt sich in einem top-down-Prozess mögliche Kategorien für die Textanalyse, die theoriegeleitet formuliert werden.

²¹http://proteam.at/projekte/Konzept%20Sprachfoerderung%20KG%20Dornbirn_Juni%202011.pdf

6.2 Durchführung der Analyse

In dieser Arbeit wird zwar bei der Kategorienbildung größtenteils induktiv vorgegangen, es soll aber auch nach bestimmten Worten bzw. Wortverbindungen im Text gesucht werden. Das soll in erster Linie dazu dienen, um zu zeigen, ob bestimmte häufig verwendete Umschreibungen des Begriffs Zweitsprache im Text angewandt wurden. Daran anschließend werden Kategorien vorgestellt, die mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse erstellt wurden, vorgestellt. Für die Untersuchung wurde die PDF-Datei und die Suche-Funktion des Programms Adobe Acrobat Reader, sowie das Programm MAXQDA, eine „weltweit führende Software zur computergestützten qualitativen Datenanalyse“ (http://www.rz.uni-wuerzburg.de/dienste/shop/studierende/software_fuer_studierende/maxqda/) verwendet. Mithilfe der verschiedenen Funktionen von MAXQDA, wie etwa der Häufigkeitssuche von Worten bzw. Wortwendungen, wurde nach folgenden Begriffen gesucht und es konnten die nachstehenden Ergebnisse erzielt werden:

Wort bzw. Wortgruppe	Häufigkeit	Seite	Kontext (Auszug)
andere	7	9, 13, 20	„Interesse an anderen Kulturen und Sprachen wecken“ S. 9
einheimisch	2	3	„(...) sowohl bei Kindern nicht deutscher Familiensprache als auch bei einheimischen Kindern.“ S.3
fremd	2	9	„Fremde Länder, eine Reise um die Welt“ S.9
nicht deutsch	8	3, 4, 14, 23, 26	„Förderung für Kinder nicht deutscher Familiensprache“ S. 4
Sprachförderung	68	gesamter Text	„Dornbirn hat in den letzten Jahren viel in die Sprachförderung der Kinder investiert.“ S. 3
Zweitsprache (Zweit-)	8	10, 11, 24	„(...) und nicht über die noch weniger entwickelte Zweitsprache.“ S. 11

Tabelle 2 Häufigkeitstabelle für ausgewählte Worte im „Konzept der Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn“

Es wurde nach den in Tabelle 1 angegebenen Stichworten bzw. Wortwendungen gesucht. An den Ergebnissen ist ersichtlich, dass im Verhältnis zu anderen Suchworten *Sprachförderung* sehr häufig verwendet wird. Interessant ist auch, dass beispielsweise *Zweitsprache* vergleichsweise sehr selten aufzufinden ist und mit derselben Häufigkeit wie *nicht deutsch* vorliegt. Die Verwendung des Begriffs *Zweitsprache* soll im folgenden Kapitel genauer betrachtet werden.

6.2.1 Zweitsprache im Konzept „Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn“

Um nach einem Begriff in Textdateien zu suchen, kann die in den für das Öffnen dieser Dateien verwendeten Programmen enthaltene Suchen-Funktion verwendet werden. MAXQDA bietet ebenfalls eine eigene Suchfunktion an, die im vorherigen Kapitel bereits erläutert wurde. Angewandt an der PDF-Datei der Sprachfördermodells für Kindergärten in Dornbirn, können folgende Punkte festgestellt werden:

- Der Begriff *Zweitsprache* wird das erste Mal auf der Seite 10, im Kapitel 6.5. „Einzelsprachförderung, am Sprachstand orientierte Sprachförderung“ verwendet (vgl. Stadt Dornbirn 2011:10). Der Terminus wird gemeinsam mit dem Begriff *Erstsprache* angeführt: „Es soll die Sprachfreude, die Motivation, das Interesse und die Sprachkompetenz der Kinder in der Erst- und Zweitsprache unterstützt und gestärkt werden“ (ebd.)
- Insgesamt wird *Zweitsprache* achtmal gebraucht.
- Die häufigste Benützung der Bezeichnung (fünfmal) lässt sich auf Seite 11 feststellen. Interessant ist dabei, dass die Häufung gerade in jenem Kapitel auftritt, in dem es um die Förderung der *Erstsprache* geht (vgl. ebd.:11). In diesem Kapitel wird erklärt, inwiefern die *Erstsprache* Vorteile bei der *Zweitsprachenaneignung* bietet. Meines Erachtens ist es problematisch, einerseits für die Förderung der *Erstsprache* zu appellieren, andererseits diese aber nur deshalb fördern zu wollen, da sie der *Aneignung der Zweitsprache* zugute kommt.
- Im Kapitel 3.2 „Förderung für Kinder nicht deutscher Familiensprache“, wo der Begriff *Zweitsprache* anstatt der Umschreibung „nicht deutsche Familiensprache“ Anwendung finden könnte, wird er nicht vorgefunden.

Meiner Meinung nach ist ersichtlich, dass der Begriff viel zu selten verwendet wird, obwohl es bei der Sprachförderung in erster Linie um die Zweitsprachenförderung geht. Das Verstecken der eigentlich intendierten *Deutschförderung* bzw. *Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung* hinter der Bezeichnung Sprachförderung ist meines Erachtens deswegen gewählt worden, um die ursprüngliche Intention, nämlich den Kindern mit Migrationshintergrund, also *Migrationsanderen*, denen die *Schuld* für den schulischen und beruflichen Misserfolg (vgl. PISA-Studie der letzten Jahre) zugewiesen wird, Deutsch bzw. die Bildungssprache Deutsch *besser* beizubringen und diese Kinder explizit zu fördern. Es geht meiner Auffassung nach nicht darum, eine allgemeine Sprachförderung für alle Kinder durchzuführen und die weiteren Sprachen wertzuschätzen, sondern, wie sich im weiteren Verlauf dieser Analyse zeigen wird, die Bildungssprache Deutsch bei *Migrationsanderen* zu fördern.

Es soll nun genauer auf die Textteile eingegangen werden, in denen *Zweitsprache* verwendet wird. Wie bereits erläutert, kann der Begriff an folgender Stelle gefunden werden: „Es soll die Sprachfreude, die Motivation, das Interesse und die Sprachkompetenz der Kinder in der Erst- und Zweitsprache unterstützt und gestärkt werden.“ (Stadt Dornbirn 2011:10) Es handelt sich dabei um jene Textpassage, wo es um die Einzelsprachförderung geht, welche „am Sprachstand orientiert“ (ebd.) ist. Der Sprachstand wird mittels Sismik, einer „Sprachstandsbeobachtung für die Sprachentwicklung von Kindern nicht deutscher Familiensprache“ (ebd.:22) ermittelt. Obwohl im Kapitel 6.6. des Konzepts auch Dialekt zur Familiensprache gezählt wird (vgl. ebd.:10), kann davon ausgegangen werden, dass der Begriff Zweitsprache in dem vorliegenden Sprachfördermodell ausschließlich für Kinder mit Migrationshintergrund verwendet wird. Es werden also damit diejenigen adressiert, die schlechte bzw. unzureichende Deutschkenntnisse haben respektive diejenigen, denen diese mangelnden Kenntnisse zugeschrieben werden. Insofern kann auch festgehalten werden, dass die hier mit Zweitsprache Adressierten eine prekäre Position in der Gesellschaft bzw. im Kindergarten einnehmen: Sie sind nicht *Wir* und müssen gefördert werden, um *Wir* zu werden. Von Kindern mit Deutsch als Erstsprache wird hier nicht gesprochen, lediglich von denen mit nicht deutscher, was wiederum eine Beobachtungsposition schafft: *Wir*, Kinder und Personal des Kindergartens mit deutscher Erstsprache, ungeachtet der Tatsache, ob diese dem Bildungsstandard entspricht oder nicht, sind nicht davon betroffen. *Wir* müssen nicht motiviert werden, unser Interesse und unsere Freude an der/den Sprache(n) muss nicht geweckt werden. Vor allem brauchen

Wir keine Stärkung und Unterstützung für die Sprachkompetenz, die *Anderen*, also die *Nicht-Wir-Gruppe*, schon, denn *Wir* können eine *legitime* Deutschvariante, die *Anderen* nicht.

Die nächste Verwendung der Bezeichnung lässt sich bereits auf der nächsten Seite finden, wo der Terminus in seiner höchsten Dichte vorkommt (ebd.:11).

Untersuchungen haben ergeben, dass die Erstsprache allerdings eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen einer **Zweit-** oder Drittsprache ist. Erfahrungen und Erkenntnisse der Kinder werden nachgewiesenermaßen über die Erstsprache verarbeitet und nicht über die noch weniger entwickelte **Zweitsprache**. Auch bei der Bedeutungserschließung der **Zweitsprache** wird immer die Erstsprache aktiviert, was umgekehrt nicht der Fall ist. Sachwissen, Literalitätserfahrungen, phonologische Fertigkeiten lassen sich also besser in der Erstsprache vermitteln. Es erfolgt dann ein Transfer in die **Zweitsprache**. (...) So kann mit Literalitätserfahrungen in der Erstsprache auch der Erwerb der **Zweitsprache** gefördert werden. [Hervorhebung DM] (Stadt Dornbirn 2011:11)

Dieser Passus wird bei der Beschreibung zur Förderung der Erstsprache angewandt. Meines Erachtens lässt sich anhand des hier zitierten Textes erkennen, dass der Zweitsprache ein höherer Wert zugewiesen wird. Es geht in erster Linie um Leistungen, die die Erstsprache bringen kann, damit die Zweitsprache besser beherrscht wird. Es lässt sich mutmaßen, dass die Erstsprache nur deshalb gefördert werden sollte, damit ein positiver Transfer in die Zweitsprache möglich werde. Dass die Zweitsprache bei der Bedeutungserschließung für die Erstsprache nicht aktiviert wird, wage ich zu widerlegen, da hier meiner Auffassung nach nicht mitbedacht wird, dass Menschen, deren Zweitsprache Deutsch ist, diese Sprache besser beherrschen können als ihre Erstsprache. Durch die Verallgemeinerung, Zweitsprache steht der nicht-deutschen Erstsprache qualitativ nach, wird ein Bild von Zweitsprachigkeit reproduziert, das davon ausgeht, dass ZweitsprachlerInnen *immer* schlechtere Zweitsprachkompetenz als Erstsprachkompetenz aufweisen.

Interessant ist auch, dass die Förderung der Erstsprache vor allem den Eltern überlassen wird. Sie „können/sollen Literalitätsangebote des Kindergartens in die Erstsprache übernehmen“ und außerdem die „Themenfelder des Kindergartens zuhause in der Erstsprache“ (ebd.) vertiefen. Meines Erachtens reicht es nicht aus, die Eltern mit dieser Aufgabe sozusagen *alleine* zu lassen. Weiters wird im Konzept der Sprachförderung festgehalten, dass der Sprachstand der Erstsprache festgestellt werden sollte, da diese für den Zweitsprachenerwerb wichtig sei, wofür es allerdings „noch geeignete Methoden zu recherchie-

ren“ (ebd.) gelte. Einerseits kann gesagt werden, dass es einen gewissen Konsens für die Bedeutung der eigenen Erstsprache der Kinder gibt, da diese im Konzept berücksichtigt wird. Andererseits beruht diese Berücksichtigung meiner Meinung nach lediglich auf den Aspekten, wie die Kompetenz der Erstsprache positive Effekte auf die Aneignung der Zweitsprache haben kann. Es wird nicht von dem Menschenrecht auf Sprache ausgegangen oder von einer moralischen Sicht auf Sprache, sondern meines Erachtens nur auf die eben geschilderten Transfermöglichkeiten. Auch das Übergeben der Aufgabe der Erstsprachenförderung an die Eltern lässt sich meiner Ansicht nach so deuten, dass das nicht in der Verantwortung des Kindergartens liege, denn das *Wir* hat ja ohnehin nur *eine* Erstsprache und die ist schließlich die richtige, die legitime – nämlich Deutsch.

Die letzten zwei Verwendungen des Begriffs Zweitsprache finden sich auf der Seite 24 (ebd.:24), wo vom Bildungsplan für Sprachförderkräfte gesprochen wird. Die Inhalte desselben beziehen sich auf „sprachbezogene Themenfelder“ und in weiterer Folge auf „Spracherwerb – Zweitspracherwerb“ und auf die „Gestaltung von Angeboten für Eltern zum Thema Sprache und Zweitspracherwerb“. Hier wird wiederum deutlich, dass der Terminus Zweitsprache markiert und von einer anderen, einer *normalen* Gruppe abhebt. Es geht um Spracherwerb, aber *auch* um Zweitspracherwerb. Bei der Kommunikation mit den Eltern wird von Sprache gesprochen, aber auch von Zweitsprache.

6.2.2 Kategorien und Textstellen

Es wurden gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse auf induktive Art und Weise Kategorien gebildet und mithilfe von MAXQDA wurden die entsprechenden Textpassagen markiert. Die Kategorien sind, gereiht nach der Häufigkeit, die folgenden: 1) *Wir-Nicht-Wir* (20 Kodierungen), 2) *DaZ* (16 Kodierungen) und 3) *Defizit* (4 Kodierungen). Mit der ersten Kategorie sind alle Formulierungen gemeint, die eine Gruppierung in *Wir* und *Nicht-Wir* reproduzieren. Die zweitgenannte kodiert jene Bezeichnungen und Umschreibungen, die anstatt von *Zweitsprache* verwendet werden und nicht, wie vermutet werden könnte, als Kürzel für Deutsch als Zweitsprache²². Die letzte Kategorie meint Formulierungen, welche ein explizites Defizit anzeigen. Es wird nun auf die markierten Passagen eingegangen und sie werden den Kategorien zugeordnet. Wie sich während des Lesens des Konzepts

²² Es wurde bereits erläutert, dass Zweitsprache kaum Verwendung findet.

bereits andeutete, lassen sich viele Überschneidungen der Kategorie *Wir-Nicht-Wir* und *DaZ* finden, weswegen die beiden zusammen behandelt werden. Dadurch sollen die Kategorien jedoch nicht als gleichbedeutend erscheinen, dies dient lediglich zur besseren Veranschaulichung.



Tabelle 3 Darstellung von Überschneidungen zwischen den Kodierungen. Hinweis: Je größer das Quadrat, desto mehr Überschneidungen liegen vor.

Interessant ist, das soll hier vorweg genommen werden, dass all jene Textstellen, die mit „Zweitsprache“, auch mit „Wir-Nicht-Wir“ (kurz: „WNW“) kodiert wurden (vgl. Tabelle 2), wodurch deutlich wird, dass der Begriff Zweitsprache in diesem Konzept der Sprachförderung eine Markierung von Fremdheit bzw. Andersheit produziert und das *Wir-Nicht-Wir*-Kontinuum reproduziert.

6.2.2.1 Kategorie 1 und Kategorie 2: Wir-Nicht-Wir und DaZ

Zweitsprache ist, ausgehend von der terminologischen Herleitung in Kapitel 4.2 und ohne auf die hier problematisierten, damit verbundenen Zuschreibungen einzugehen, eine Bezeichnung, die genau definiert ist: Menschen, die eine andere Erstsprache als die im Aufenthaltsland amtliche haben, sind ZweitsprachlerInnen derselben Sprache (für Genaueres vgl. Kapitel 4.2). Wenn von dieser Aussage ausgegangen wird, müsste in der Dornbirner Konzeption des Sprachfördermodells Zweitsprache häufig zur Anwendung kommen. Das dies nicht der Fall ist, wurde in den vorherigen Kapiteln dargestellt. Es stellt sich nun die Frage, wie mit anderen Begriffen und Umschreibungen umgegangen wird, um Zweitsprache nicht explizit zu verwenden, Menschen jedoch damit indirekt zu adressieren.

Bereits im ersten Kapitel des Sprachförderungskonzepts lässt sich eine Unterscheidungspraxis aber auch eine Textstelle, wo der Terminus Zweitsprache umschrieben wird, auffinden:

Dornbirn hat in den letzten Jahren viel in die **Sprachförderung** der Kinder investiert. Trotzdem gibt es Verbesserungsbedarf, sowohl bei **Kindern nicht deutscher Familiensprache** als auch bei **einheimischen Kindern**. Es ist generell eine **sprachliche Verarmung** der Kinder festzustellen. Zusätzlich stellt der steigende Anteil 3-Jähriger in den Kindergärten eine Herausforderung dar. Bei der Anmeldung 2010 wurde eine Erhebung zu den Sprachkenntnissen durchgeführt:

- 37% aller Kinder von 3-6 Jahren haben Sprachförderbedarf
- davon ca. 10% einheimische Kinder, 90% vornehmlich Kinder mit türkischer Herkunft.

[Hervorhebung DM] (Stadt Dornbirn 2011:1)

Der Text erläutert, dass sowohl *Kinder mit Migrationshintergrund* als auch ohne eine Sprachförderung bedürfen. Der Fokus liegt hier jedoch meines Erachtens stark auf den Kindern mit vermeintlich *fremder*, vornehmlich türkischer Herkunft. Die Tatsache, dass es sich dabei um ZweitsprachlerInnen handelt, wird mit „nicht deutscher Familiensprache“ umschrieben, weswegen dieser Textteil sowohl der Kategorie *DaZ*, als auch *Wir-Nicht-Wir* zugeordnet wird. Es wird also davon ausgegangen, dass diese Kinder keine deutschsprachigen Kontakte in der Familie haben, weswegen zum Terminus „*Familiensprache*“ gegriffen wurde. Dass diese Kinder gar keinen Kontakt mit der deutschen Sprache haben, ist meiner Meinung nach relativ unwahrscheinlich. Sie stehen im Konzept der Sprachförderung im Gegensatz zu den *einheimischen* Kindern, weswegen festgestellt wird: *Einheimische* Kinder gehören zum *Wir*, vermeintlich *fremde* mit anderer „*Familiensprache*“ zum *Nicht-Wir*. Insofern ist die Formulierung als Bestandteil des *Wir-Nicht-Wir*-Kontinuums zu verstehen und der „WNW“-Kategorie zuzuordnen. Die anderen Kinder sind *anders*, sie sind *nicht Wir*. Die Konstruktion von *Nicht-Wir* kommuniziert, dass anderssprachige Kinder in Österreich nicht heimisch sind. Es wird also davon ausgegangen, dass Mehrsprachigkeit in Österreich eine Ausnahme ist. Die Betonung liegt dabei vor allem auf den türkischsprachigen Kindern, die nicht nur, aber auch aufgrund ihres (ihnen zugeschriebenen) muslimischen Glaubensbekenntnisses dem *Nicht-Wir* untergeordnet werden (vgl. Mecheril & Thomas-Olalde 2011). Türkischstämmigen wird leider immer öfter, nicht ausschließlich, aber auch wegen des muslimischen Glaubensbekenntnisses, allen voran durch VertreterInnen der Freiheitlichen Partei Österreichs, eine Integrationsunwilligkeit²³ unterstellt und zugeschrieben, die meines Erachtens durch die medi-

²³ Dass die Religion für die vermeintliche „Integrationsunwilligkeit“ schuld habe, zeigt auch das „Sagenbuch“, das die Freiheitliche Partei Österreichs an die WählerInnen im Wahljahr 2013 versandte (vgl. <http://derstandard.at/1379291627919/FPOe-Zwangstaufe-als-gelungene-Integration>), laut dem sich das „Problem“ mit einer christlichen Taufe beheben ließe.

ale Präsenz immer salonfähiger wird und auch im Dornbirner Sprachförderkonzept mit-schwingt.

Die Verwendung der Umschreibung *Kinder mit nicht deutscher Familiensprache* wird im Dornbirner Konzept durchgängig als Ersatz für Deutsch als Zweitsprache bzw. ZweitsprachlerInnen in Deutsch verwendet. Deswegen wird in weiterer Folge darauf nicht mehr explizit darauf eingegangen, es sei denn, es wird eine andere Formulierung verwendet. Interessant zu beobachten ist, dass die VerfasserInnen des Konzepts zunächst davon ausgehen, dass alle Kinder Sprachförderung benötigen, in weiterer Folge aber hauptsächlich die Rede von Kindern mit nicht deutscher Familiensprache ist. „Kinder mit nicht deutscher Familiensprache erhalten eine am jeweiligen Sprachstand orientierte Sprachförderung.“ (Stadt Dornbirn 2011:4) Im Sprachfördermodell, das eigentlich für alle Kinder gedacht ist, geht es also – zwar versteckt aber dennoch – um die Deutschförderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Bestätigt wird diese Auffassung dadurch, dass „spezielle geschulte Sprachförderinnen je nach Gruppenzahl und Anzahl der Kinder nicht deutscher Familiensprache“ zur Verfügung stünden (vgl. ebd.). Durch das Abkapseln der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache von den anderen geht die Reproduktion des *Wir* und des *Nicht-Wir* einher. Deswegen lässt sich diese Textpassage mit „WNW“ kodieren.

Wie eben festgestellt wurde, ist die vorliegende keine allgemeine Sprachförderung, sondern eine Deutsch als Zweitsprache-Förderung. Fraglich ist, warum diese nicht damit betitelt wird, sondern hinter dem Deckmantel der *Sprachförderung für alle* gearbeitet wird. Je länger das Konzept analysiert wird, desto klarer wird aber die eigentliche Intention. Es wird zwar immer wieder auf allgemeine Merkmale einer Sprachförderung hingewiesen (vgl. Stadt Dornbirn 2011:5), jedoch werden die Kinder mit der Erstsprache Deutsch nicht explizit darin integriert. Das zeigt sich auch spätestens dadurch, dass die Sprachstandsbeobachtung für Kinder mit Deutsch als Erstsprache nicht durchgeführt wird, über diese aber nachgedacht werden sollte (vgl. ebd.:22).

Wichtig zu erwähnen ist das Kapitel 6.3 des Förderkonzepts, da es zum ersten Mal von der Zweisprachigkeit von Kindern mit deutscher Erstsprache bespricht – es handelt sich um den Dialekt. Hier hätte ein fortschrittliches Bild der Auffassung von Zweitsprache hergestellt werden können, jedoch scheiterte es daran, dass Dialekt nicht als Erstsprache gesehen wird, sondern von Dialekt, ähnlich wie von einer *echten anderen, nicht-*

deutschen Erstsprache, abgeraten wird, damit „gute Bildungsvoraussetzungen“ mitgegeben werden können. Es ist aber auch festzuhalten, dass dem Dialekt offensichtlich mehr Rechte gewährt werden, da von Sprachinseln in Schriftsprache gesprochen wird, „in denen PädagogInnen die Schriftsprache sprechen“ (vgl. ebd.:8). Das deutet darauf hin, dass das Verwenden des Dialekts in Ordnung ist, solange es nicht in den für die Schriftsprache vorgesehenen Sprachinseln bzw. in den Bereichen der Bildungsarbeit passiert (vgl. ebd.). Andere Fremdsprachen haben dieses Privileg nicht in der gleichen Form, da sie sobald Kinder mit deutscher Erstsprache dabei sind, mithilfe von PädagogInnen dazu gebracht werden sollten, Deutsch zu sprechen. Der Dialekt ist aber für sogenannte *Migrationskinder* tabu, denn mit „Kindern mit geringen Deutschkenntnissen“ sollte „von Anfang an und ausschließlich in Schriftsprache“ kommuniziert werden. Dadurch zeigt sich einerseits, dass Kinder mit geringen Deutschkenntnissen jene sind, die bisher mit *Kinder mit nicht deutscher Familiensprache* gemeint sind, ergo die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Somit erfahren ZweitsprachlerInnen eine prekäre Zuschreibung: Sie verfügen über geringe Deutschkenntnisse. Außerdem wird ein weiteres Defizit klar: Kinder mit Deutsch als Zweitsprache *können* Dialekte nicht verstehen. Hier zeigt sich eine Parallele zu den Ergebnissen von Magdalena Knappik und İnci Dirim (2013), die feststellen konnten, dass ErstsprachlerInnen die Fähigkeit Fehler überwinden zu können zugeschrieben wird, ZweitsprachlerInnen nicht: Im Dornbirner Konzept wird meines Erachtens ebenso davon ausgegangen, dass ZweitsprachlerInnen diese Fähigkeit nicht innehaben.

Die Aufteilung in *Wir* und *Nicht-Wir* findet ihren quantitativen Höhepunkt auf der Seite 9, vor allem im Kapitel *Mehrsprachigkeit*. Ein Ziel des Kindergartens sei es, das „Interesse an anderen Kulturen und Sprachen zu wecken“ (ebd.:11). Diese Formulierung erweckt den Anschein, dass es *die* österreichische Kultur gäbe, die sich von *den* anderen Kulturen abhebe – ein Verständnis des Kulturbegriffs, das obsolet ist. Die Aussage reproduziert zusätzlich die Aufteilung in eine dazugehörige und eine nicht dazugehörige Gruppe.

In weiterer Folge werden im Dornbirner Konzept der Sprachförderung in Kindergärten einige Aspekte aufgezählt, wie die „Wertschätzung für verschiedene Familiensprachen gelebt und gefördert werden“ kann (vgl. ebd.:9). Hier reihen sich die *Wir-Nicht-Wir*-Kontinuum reproduzierenden Formulierungen aneinander:

- Feste, Tänze anderer Kulturen aufgreifen, Multi-Kulti-Fest
- Themenschwerpunkte setzen: Fremde Länder, eine Reise um die Welt
- Speisen/Essen: Jausenbuffets aus den Herkunftsländern, gemeinsam mit migrantischen Eltern kochen, Rezeptbücher für Eltern erstellen
- Verkleidungskiste mit traditionellen Kleidern anderer Kulturen
- Geschichten, Gedichte aus fremden Ländern erzählen, Schriften anderer Kulturen sichtbar machen, Adventkalender im Rathaus
- Elterneinsätze: Tänze, Kochen, Geschichten, Lieder, Sprachvermittlung – Sprachkurse in anderen Sprachen

(Stadt Dornbirn 2011:9)

Die Liste soll veranschaulichen, wie es, der Meinung der KonzeptverfasserInnen nach, zu bewerkstelligen sei, „Wertschätzung“ gegenüber den verschiedenen Sprachen und Kulturen zu fördern. Fraglich ist, wie das Prestige einer Sprache dadurch zu erhöhen ist, indem Feste und Tänze sogenannter *anderer* Kulturen veranstaltet werden. Meines Erachtens ist dieser Ansatz so zu verstehen, dass *Eltern mit Migrationshintergrund* regelrecht zur *Schau* gestellt und vor den Anwesenden dieser Feste als *Andere* dargestellt würden. Das zeigt sich auch in der verwendeten Beschreibung der oben zitierten Punkte: Es handelt sich um *fremde* Länder, um *migrantische* Eltern, um eine *Verkleidungskiste*, um Gedichte und Geschichten aus *fremden* Ländern, um Schriften *anderer* Kulturen. Die Fragen, die sich dabei stellen, sind, *wie* fremd sind uns diese Länder, *wieso* ist es wichtig, die Eltern als *migrantisch* zu bezeichnen, *wieso* ist es eine Verkleidungskiste und keine *Kleiderkiste* oder sogar ein *Kleiderschrank*, *wie* fremd sind uns die Geschichten und Gedichte wirklich und *sind es* wirklich *so* andere Kulturen? Könnte nicht einfach die Rede von Ländern, Eltern, Schriften und Kleidung sein? Ist es so wichtig, für die Identität des *Wir*, dass das *Nicht-Wir* dermaßen zur *Schau* gestellt werden muss? Offensichtlich ist diese letzte Frage bejahend zu beantworten – das zeigte sich auch schon an anderer Stelle in dieser Arbeit (vgl. Kapitel 3).

Besonders erwähnenswert ist meiner Meinung nach noch das Kapitel der Familiensprachen (vgl. Stadt Dornbirn 2011:10). Hier werden die Familiensprachen der Kinder angegeben, darunter fällt auch der Dialekt. Wichtig sind die folgenden zwei Sätze, die zu den „grundsätzlichen Anmerkungen zum Umgang mit der Familiensprache“ gehören:

„Es ist ein Menschenrecht jedes Kindes, seine Familiensprache sprechen zu dürfen. Die Sprache der Eltern mit ihren Kindern im Kindergarten (beim Verabschieden, Abholen, etc.) darf ihre Familiensprache sein.“ (ebd.)

Der Dialekt wird zunächst berechtigterweise als Familiensprache und damit als Erstsprache klassifiziert. Auch die Nennung des Menschenrechts auf Sprache erscheint plausibel. Die Andeutung, dass Eltern mit ihren Kindern beim Verabschieden und Abholen in der Familiensprache kommunizieren dürfen, ist von enormer Bedeutung. Fraglich ist, ob dabei nicht nur an *Fremdsprachen* gedacht wird, denn es folgt direkt anschließend die Bedingung, dass im Freispiel KindergartenpädagogInnen, „wenn deutschsprachige Kinder dabei sind, (...) zum Deutsch-Sprechen an[regen sollten]“ (vgl. Stadt Dornbirn 2011:10). Insofern wird klar, dass der Dialekt nicht mehr zu den *anderen* Familiensprachen gezählt wird, da er als *deutsche* Sprache wahrgenommen wird. Dadurch, dass der Dialekt hier einen Sonderstatus erhält, nämlich einen höheren als *andere Fremdsprachen*, wird das Bild des geringen Prestiges von nicht deutschen Erstsprachen gefestigt und reproduziert, da Kinder, die im Dialekt sprechen, sicherlich nicht zum Standardprechen aufgefordert würden, es sei denn, dies passiere ihn den bereits zitierten Schriftsprachinseln. Die offensichtliche Ungleichheit zwischen dem *Wir* und dem *Nicht-Wir* ist offensichtlich.

Um die Erkenntnisse dieses Kapitels nochmals zusammenzufassen: Im Dornbirner Sprachfördermodell für Kindergärten wird mit den im Konzept verwendeten Formulierungen die Unterscheidungspraxis zwischen *Wir* und *Nicht-Wir* reproduziert und verstärkt. Der Begriff Zweitsprache, der hier angewandt werden könnte, wird durchgehend mit der Umschreibung *nicht deutsche Familiensprache* ersetzt. Dadurch wird meines Erachtens die Nicht-Zugehörigkeit zusätzlich intensiviert. Deutsch als Zweitsprache wird kaum bis gar nicht benützt, was in diesem Kontext verwunderlich ist. Es wird von ZweitsprachlerInnen gesprochen, die als naturalisierte, homogenisierte, polarisierte und hierarchisierte Konstrukte dargestellt werden: ZweitsprachlerInnen werden von ErstsprachlerInnen *untergraben*.

6.2.2.2 Kategorie 3: Defizit

Wie schon im vorherigen Kapitel angedeutet wurde, lassen sich im Dornbirner Konzept der Sprachförderung immer wieder defizitäre Konnotationen in den Umschreibungen des Begriffs Zweitsprache auffinden. Einige von ihnen wurden bereits angedeutet, andere explizitere werden hier nun kurz bearbeitet.

Es stellte sich im Lauf der Analyse heraus, dass zwar vermeintlich alle Kinder gefördert werden sollten, jedoch ist eine ausschließliche Adressierung der ZweitsprachlerInnen realistischer. In Anbetracht dieser Erkenntnis ergeben sich u.a. folgende Textteile als solche, die ZweitsprachlerInnen defizitär darstellt:

Es ist generell eine sprachliche Verarmung der Kinder festzustellen. Zusätzlich stellt der steigende Anteil 3-Jähriger in den Kindergärten eine Herausforderung dar. Bei der Anmeldung 2010 wurde eine Erhebung zu den Sprachkenntnissen durchgeführt:

- 37% aller Kinder von 3-6 Jahren haben Sprachförderbedarf
- davon ca. 10% einheimische Kinder, 90% vornehmlich Kinder mit türkischer Herkunft.

Und:

Da in den Schulen vermehrt über die Unfähigkeit der Kinder zur schriftlichen Darstellung von Geschichten, Berichten, Nacherzählungen etc. geklagt wird und an den Universitäten eine mangelnde Studierfähigkeit beobachtet wird, ist es notwendig, die frühkindliche Förderung und Bildung zu intensivieren. (Stadt Dornbirn 2011:3)

Es wird zwar von der „generellen Verarmung“ und allgemeinen „Unfähigkeit“ aller Kinder gesprochen, meines Erachtens kommt dies aber in weiterer Folge nicht zur Geltung. Das Zentrum des Vorwurfs liegt eher auf Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Das lässt sich meiner Auffassung nach vor allem daran ablesen, dass, laut der VerfasserInnen des Sprachfördermodells, 90% der nicht *einheimischen* Kinder gefördert werden müssen. Außerdem wird zwar der Sprachstand der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache erhoben, der Sprachstand der anderen Kinder wird *noch* nicht analysiert. Die AutorInnen (Stadt Dornbirn 2011:22) erklären lediglich ihr Vorhaben, künftig auch an Kindern mit deutscher Erstsprache Sprachstandsbeobachtungen durchführen zu wollen. Meines Erachtens ist es nicht nachvollziehbar, warum anfangs von allgemeiner Verarmung und Unfähigkeit gesprochen wird, also das sowohl Kinder mit und ohne Migrationshintergrund gefördert

werden müssten, im weiteren Verlauf des Konzepts aber ausschließlich von den sogenannten MigrantInnenkindern die Rede ist.

Um einen weiteren Aspekt der hier verfolgten Defizitzuschreibung nachzuweisen, eignen sich besonders die folgenden zwei Zitate:

Kommunikation mit Kindern mit geringen Deutschkenntnissen von Anfang an und ausschließlich in Schriftsprache. (Stadt Dornbirn 2011:8)

Erfahrungen und Erkenntnisse der Kinder werden nachgewiesenermaßen über die Erstsprache verarbeitet und nicht über die noch weniger entwickelte Zweitsprache. (ebd.:11)

Hier werden alle ZweitsprachlerInnen als Individuen dargestellt, die über geringe Deutschkenntnisse verfügen. Gleichzeitig wird von den AutorInnen ausgegangen, dass die Zweitsprache „nachgewiesenermaßen“ immer schlechter entwickelt ist als die Erstsprache. Wie bereits festgestellt wurde (vgl. Kapitel 4.2), ist es durchaus möglich, dass die Zweitsprache die Funktion der Erstsprache übernimmt und *besser* beherrscht wird. Insofern werden im Dornbirner Konzept der Sprachförderung Verallgemeinerungen getroffen, die nicht korrekt sind und ein Bild von ZweitsprachlerInnen reproduzieren, das sie als *schlechtere* DeutschsprecherInnen darstellt.

6.3 Interpretation der Ergebnisse

Es gilt nun die im vorigen Kapitel gewonnenen Ergebnisse zusammenzufassen, zu interpretieren und zu kommentieren. Aus dem Konzept der Sprachförderung in den Kindergärten Dornbirns können einige Zuschreibungen, mit denen Deutsch als Zweitsprache-SprecherInnen adressiert werden, herausgelesen werden.

Zunächst kann eine generelle Kritik am Sprachfördermodell ausgesprochen werden. Es wird hier meines Erachtens die wahre Intention der VerfasserInnen dadurch verdeckt, dass ihr Konzept anfangs als Förderung für alle Kinder vorgestellt wird, da „eine generell[e] sprachliche Verarmung“ (vgl. Stadt Dornbirn 2011:3, Änderung DM) attestiert wurde, jedoch in weiterer Folge ein Sprachfördermodell vorgestellt wird, das sich nur an Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wendet. Bestätigt wird diese einseitige Zielgruppenförderung durch die Erläuterung, dass im Konzept nur Sprachstandbeobachtungstools für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch angewandt werden.

Weiters lässt sich feststellen, dass der Terminus Deutsch als Zweitsprache im Konzept kaum bis gar nicht verwendet wird. Es sollte sich bei einem Sprachförderkonzept um einen Text handeln, der aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse formuliert wurde. Das würde bedeuten, dass sich die AutorInnen mit der Fachsprache und Fachliteratur auseinandergesetzt hätten. Ohne einen direkten Vorwurf an die jeweiligen VerfasserInnen ausprechen zu wollen, wird hier darauf hingewiesen, dass die Verwendung der Umschreibung *nicht deutsche Familiensprache* problematisch ist. Wie in dieser Arbeit (vgl. Kapitel 5.1) bereits erläutert wurde, wird mit dem Präfix *nicht-* ein Defizit sowie die *Nicht-*Zugehörigkeit zur *Wir-*Gruppe markiert. Um diese Problematik zu umgehen, hätte das Anwenden des Begriffs Zweitsprache diesen Aspekt verhindern können. Dass jedoch auch Zweitsprache nicht unproblematisch ist, wurde ebenfalls in dieser Arbeit dargestellt.

Es wird festgehalten, dass Deutsch als Zweitsprache zwar kaum benützt wird, um die Kinder im Konzept damit zu beschreiben. Dennoch gibt es die Problematik, dass im Konzept ein Bild von ZweitsprachlerInnen entsteht, welches durch die folgenden Punkte charakterisiert wird:

- ZweitsprachlerInnen sind nicht *einheimisch*, sondern *fremd* und *anders*. Sie haben *eine andere* Kultur und das ist nicht *unsere* Kultur. *Wir* wissen aber über *sie* Bescheid. *Sie* unterscheiden sich vor allem durch ihre *Tänze*, ihr *Essen* und *ihre*, für uns *fremde*, Sprache
- ZweitsprachlerInnen weisen defizitäre Deutschkenntnisse auf und *müssen* deswegen gefördert werden.
- Ihre Erstsprache besitzt im Vergleich zum deutschen Standard und sogar zum Dialekt/zur Umgangssprache weniger Prestige.
- ZweitsprachlerInnen unterscheiden sich von *uns*, sie können kein Teil von *uns* werden.

Diese Aufzählung macht meiner Auffassung nach deutlich, welche Konnotationen mit dem Begriff Zweitsprache einhergehen. Sie zeigt auch, welche Positionsangebote ZweitsprachlerInnen gemacht werden: Das sind prekäre, instabile und inferiore Positionierungen in der Gesellschaft.

7 Abschluss

Die vorliegende Arbeit versteht sich als kleine, aber wichtige, kritische Analyse des Begriffs Zweitsprache. Es könnte gesagt werden, die Arbeit ist die Antwort auf eine sekundäre Rassismuserfahrung: Menschen, die mit dem Terminus adressiert werden, werden damit gesellschaftlich positioniert, sie werden minorisiert und homogenisiert. Wenn sie darauf reagieren, wird ihnen der Vorwurf entgegengebracht, sie seien *zu* empfindlich. Auf diesen Vorwurf, der einer sekundären Rassismuserfahrung entspricht, wird mit dieser Arbeit reagiert. Sie erklärt, weshalb es berechtigt ist, sich mit dieser Bezeichnung, das gilt aber allgemein für alle Termini, zu beschäftigen, spätestens dann, wenn es dadurch *Verletzte* gibt. Begriffe sind schließlich auch *nur* Konstrukte, die es zu hinterfragen gilt.

Das Konstrukt Zweitsprache äußert sich dadurch, indem es als Unterscheidungspraxis und zur Gruppenkonstruktion verwendet wird. Einer bestimmten, homogenisierten Gruppe wird ein Merkmal zugeschrieben, das auf kolonialen Denkfiguren basiert, das ZweitsprachlerInnen als von der Norm abweichende SprecherInnen verankert. ZweitsprachlerInnen sind demnach *alle* gleich und die dazugehörigen *Erwerbssituationen* ebenfalls. Diesem Bild möchte diese Arbeit die Stirn bieten.

Es würde von den LeserInnen dieser Arbeit sicher erwartet, dass hier eine Lösung des Problems vorgeschlagen wird. Dies ist, wie sich im Laufe der Bearbeitung des Themas zeigte, sehr schwierig, da Bezeichnungen per se nicht vermeidbar sind. Außerdem sind sie, wie festgestellt wurde, aus einer didaktischen Perspektive heraus durchaus berechtigt, jedoch eben auch problematisch.

Um einen Terminus zu finden, der nicht rassialisiert, nicht homogenisiert und vor allem keine Unterscheidungspraxis ermöglicht, müsste einer gefunden werden, der alle Personen gleichermaßen bezeichnet, d.h., einerseits die ErstsprachlerInnen, andererseits auch die ZweitsprachlerInnen. Da festgestellt wurde, dass vor allem jene ZweitsprachlerInnen durch den Begriff verletzt werden, die sich die deutsche Sprache im Pflichtschulalter aneigneten, müsste genau für diese Zielgruppe ein neuer Begriff gefunden werden. Es wird deshalb nun auf Boeckmann (2009) verwiesen, der meiner Auffassung nach eine sehr gute Möglichkeit erläutert, den Zweitsprachenbegriff zu vermeiden, obwohl er betont, dass es für ihn nicht vordergründig ist, denselben abzuschaffen (ebd.:16). Durch die Ver-

wendung der Formulierung „Sprachen der Bildung“ würde laut Boeckmann (ebd.) darauf verwiesen, dass alle SchülerInnen die *Bildungssprache Deutsch* lernen und erwerben müssen, sodass keine Unterscheidungspraxis zwischen Erst- und ZweitsprachlerInnen getroffen werden müsste. Auch der Dialekt würde somit als Erstsprache gezählt, sodass darauf aufmerksam gemacht würde, dass DialektsprecherInnen ebenso die *Bildungssprache* zu erlernen hätten. Daraus ließe sich ableiten, so der Autor, dass nicht nur *eine Bildungssprache* existiere, sondern alle Sprachen diesen Anspruch hätten.

Eine weitere Möglichkeit wurde von İnci Dirim im Rahmen einer Lehrveranstaltung des Masterstudiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vorgeschlagen: *Deutsch in der Migrationsgesellschaft*. Damit würde keine Aussage zur Reihenfolge, Beherrschung der Sprache o.ä. getroffen, sondern lediglich darauf hingewiesen, dass das Deutsche im Migrationskontext angeeignet wurde. Dies bezieht sich allerdings ebenfalls auf alle Menschen, die in einer amtlich deutschsprachigen Migrationsgesellschaft leben, also unter anderem in Österreich. Somit würde sich eine neue Dichotomie ergeben: Einerseits Deutsch als Fremdsprache, wenn die Sprache im amtlich nicht-deutschsprachigen Bereich erlernt wird, andererseits Deutsch in der Migrationsgesellschaft als Begriff für den Erwerb des Deutschen innerhalb des amtlich deutschsprachigen Bereichs.

Ob und welche dieser Bezeichnungen dem Zweitsprachenbegriff den Rang ablaufen könnte, ist noch fraglich. Das liegt vor allem daran, dass er mittlerweile institutionell stark verankert ist: Es gibt eine Zweitsprachenförderung, eine Professur für Deutsch als Zweitsprache, die Zweitsprachendidaktik etc. Die Liste könnte beliebig fortgesetzt werden. Meiner Erfahrung nach ist es aber wichtig, Schwierigkeiten anzusprechen und zu verdeutlichen. Es handelt sich meiner Auffassung nach und wie die Ergebnisse der Arbeit zeigen um eine Form der Rassialisierung, die es zumindest zu benennen gilt, damit darüber reflektiert werden kann. Ein Unterfangen, das nicht überall offene Ohren stößt.

Wie schwierig es ist, Rassismus aufzudecken, konnte meines Erachtens mit dieser Arbeit gezeigt werden: *Er* steckt, sehr stark formuliert, in *uns* bzw. in unserer Gesellschaft. Niemand möchte als rassistisch gelten, weswegen eine Aufdeckung des Phänomens schwer fällt. Schwierig ist es nicht zuletzt auch deshalb, Rassismus aufzudecken, da die Mehrheitsgesellschaft gar nicht davon betroffen ist und ihn deshalb auch nicht in diesem Sinne *erlebt*. Wichtig ist aber festzuhalten, dass es bedeutsam ist, die kolonialen Denkstruktu-

ren, die, und das kann zweifelsfrei gesagt werden, existieren, zu reflektieren, um nicht zu rassialisieren. Wird dieses Machtgefüge, das zwischen Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft besteht, betrachtet, stellt sich die Frage, ob die Gesellschaft, in der die Termini verwendet werden, überhaupt bereit ist, rassismuskritisch zu sein bzw. ob es überhaupt möglich ist, immer und überall, aber in erster Linie bei der Schaffung von neuen Begriffen, rassismuskritisch zu sein. Fraglich ist auch, ob Zuschreibungen nicht auch durch die Minderheitengesellschaft gemacht werden.

Offensichtlich ist aber in jedem Fall, dass die Problematik, die in vorliegender Arbeit besprochen wurde, durch eine einfache Abänderung der Bezeichnung nicht gelöst werden kann, sondern dass es vielmehr notwendig ist, die versteckten Konstruktionen derselben zu erläutern. Die Abschaffung oder Änderung des Begriffs würde keine Änderung hervorrufen. Es gilt vielmehr, die versteckte Politik hinter dem Begriff zu thematisieren und diese zu reflektieren und zu hinterfragen. Neue Begriffe bedeuten keinen Reproduktionsstopp der verdeckten Politik. Fatal wäre es, den Begriff ohne Reflexion unbedacht weiterzuverwenden, da er Menschen in eine einzige Schublade steckt, diese dann deshalb in einer prekären Situation leben und keine Möglichkeit haben, sich davon zu befreien. Reflexion ist sicherlich ein guter Ansatz, um den Zuschreibungen und der Macht von Begriffen entgegenzuwirken. Damit Begriffe keine bleibenden Narben hinterlassen.

8 Bibliographie

AHRENHOLZ, Bernt (2010): *Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache*. In: AHRENHOLZ, Bernt; OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 2-15.

ATTIA, Iman (2009): *Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Bielefeld: Transcript.

BATTAGLIA, Santina (2007): *Die Repräsentation der Anderen im Alltagsgespräch: Akte der natio-ethno-kulturellen Belangung in Kontexten prekärer Zugehörigkeiten*. In: BRODEN, Anne; MECHERIL, Paul (Hrsg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf: IDA-NRW, S. 181-201.

BINDER, Susanne (2002): *Sprache – Die Konstruktion einer Bedeutung*. In: FILLITZ, Thomas (Hrsg.): *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, S.159-217.

BMUKK Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2009): *SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2000/2001 bis 2007/2008*. Wien: bmukk.

BOECKMANN, Klaus-Börge (2008): *Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen*. In: *Erziehung und Unterricht*, Nr. 1-2/2008, S. 21-28.

BOECKMANN, Klaus-Börge (2009): *„Sprachen der Bildung“ statt „Deutsch als Zweitsprache“*. In: *ÖDAF-MITTEILUNGEN*, 25. Jg., Heft 2/2009, Sonderheft zur IDT: Visionen. Gegenwart und Zukunft von DaF/DaZ in Österreich, S. 16-28.

BOURDIEU, Pierre (1993): *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, aus dem Französischen von Hella Beister und Bernd Schwibs.

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

BRODEN, Anne; MECHERIL, Paul (2007): *Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung*. In: BRODEN, Anne / MECHERIL, Paul (Hg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf: IDA-NRW, S. 7–28.

BRODEN, Anne; MECHERIL, Paul (Hrsg.) (2007): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf: IDA-NRW.

CASTRO VARELA, Maria do Mar (2013): „Parallelgesellschaften“ und „Nationalmannschaften“ – Überlegungen zur Kritik in der Kritischen Migrationsforschung. In: MECHERIL, Paul; THOMAS-OLALDE, Oscar; MELTER, Claus; ARENS, Susanne & ROMANER, Elisabeth (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer VS, S. 65-77.

CHRIST, Herbert (2009): *Über Mehrsprachigkeit*. In: GOGOLIN, Ingrid; NEUMANN, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Springer, S.31-49.

ÇIÇEK, Arzu; HEINEMANN, Alisha; MECHERIL, Paul (ersch. 2014): *Warum so empfindlich? Die Autorität rassistischer Ordnung oder ein rassismuskritisches Plädoyer für mehr Empfindlichkeit*. In: MARSCHKE, Britta; BRINKMANN, Heinz Ulrich (Hrsg.): *„Ich habe nichts gegen Ausländer, aber...“: Alltagsrassismus in Deutschland*. Münster: LIT-Verlag, xx-xx.

DE CILLIA, Rudolf (1998): *Burenwurscht bleibt Burenwurscht. Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich*. Drava: Klagenfurt/Celovec.

DE CILLIA, Rudolf (2012): *Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache*. In: BIFIE. Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP Deutsch. <https://www.bifie.at/node/1386>; Stand 18.07.2013.

DIRIM, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ *Zur Frage des (Neo-) Linguizismus in den Diskursen über Sprache(n) der Migrationsgesellschaft*. In: MECHERIL, Paul; DIRIM, İnci; GOMOLLA, Mechtild; HORNBERG, Sabine; STOJANOV, Krassimir (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, S.91-114.

DIRIM, İnci (2013): *Rassialisierende Effekte? Eine Kritik der monolingualen Studieneingangsphase an österreichischen Universitäten*. In: MECHERIL, Paul; THOMAS-OLALDE, Oscar; MELTER, Claus; ARENS, Susanne; ROMANER, Elisabeth (Hrsg.) (2013): *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer VS, S.197-212.

DIRIM, İnci; DÖLL, Marion; KNAPPIK, Magdalena (2013): „Sollen unsere Kinder von Kopftuchträgerinnen unterrichtet werden?!“ *Warum das Forschungsgebiet Deutsch als Zweitsprache sehr viel mehr berücksichtigen muss als Sprachförderung – Versuch einer Klärung*. In: ÖDAF-MITTEILUNGEN, 29. Jg., Heft 2/2013. Sonderheft zur IDT: Horizonte, S. 7-15.

DIRIM, İnci; DÖLL, Marion; SPRINGSITS, Birgit; KNAPPIK, Magdalena (2013): *Subjektivierende Effekte von Bildungsmaßnahmen des Deutschen in der Migrationsgesellschaft*. In: HAIDER, Barbara (Hrsg.): *Baustelle Mehrsprachigkeit*. Wien: Edition Volkshochschule, in Druck.

DRAXL, Anna-Katharina (2012): *Mehrsprachigkeit: Ressource oder Stigma? Haltungen junger Erwachsener der „zweiten MigrantInnengeneration“ zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit*. Wien: Diplomarbeit.

ESSER, Hartmut (2006): *Bilingualer Unterricht bringt so gut wie nichts. Erziehung und Wissenschaft*. In: Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, S.7-8, 37.

GOGOLIN, Ingrid; NEUMANN, URSULA (Hrsg.) (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Springer.

HABERMAS, Jürgen (1968): *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

HOLLIDAY, Adrian (2005): *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

JANICH, Nina; THIM-MABREY, Christiane (Hrsg.) (2003): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Narr.

KALPAKA, Annita; RÄTHZEL, Nora (2000): *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. IN: RÄTHZEL, Nora (Hrsg.): *Theorien über Rassismus*. Hamburg: Argument Verlag, S.177-190.

KNAPPIK, Magdalena; DIRIM, İnci (2013): ‚Native-Speakerism‘ in der LehrerInnenbildung. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 3/2013, S.20-23.

KRUMM, Hans-Jürgen (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien.

KRUMM, Hans-Jürgen (2009): *Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten*. In: GOGOLIN, Ingrid; NEUMANN, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Springer, S.233-247.

KUCH, Hannes; HERRMANN, Steffen Kitty (2007): *Symbolische Verletzbarkeit und sprachliche Gewalt*. In: HERRMANN, Steffen Kitty; KRÄMER, Sybille; KUCH, Hannes (Hrsg.): *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. Bielefeld: Transcript, S.179-210.

MAYRING, Philipp (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

MAYRING, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. Weinheim: Beltz.

MECHERIL, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.

MECHERIL, Paul; CASTRO VARELA, María Do Mar; DIRIM, İnci; KALPAKA, Annita; MELTER, Claus (Hrsg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

MECHERIL, Paul; MELTER, Claus (2010): *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus*. In: MECHERIL, Paul; CASTRO VARELA, María Do Mar; DIRIM, İnci; KALPAKA, Annita; MELTER, Claus (Hrsg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S.150-178.

MECHERIL, Paul; RIGELSKY, Bernhard (2007): *Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik*. IN: RIEGEL, Christine; GEISEN, Thomas (Hrsg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.61-80.

MECHERIL, Paul; THOMAS-OLALDE, Oscar (2011): *Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart*. In: ALLENBACH, Brigit; GOEL, Urmila; HUMMRICH, Merle; WEISSKÖPPEL, Cordula (Hrsg.): *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 35-66.

MECHERIL, Paul; THOMAS-OLALDE, Oscar; MELTER, Claus; ARENS, Susanne; ROMANER, Elisabeth (Hrsg.) (2013): *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.

MECHERIL, Paul (2007): *Die Normalität des Rassismus*. In: IDA-NRW. Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“. 14./15. September 2007. Universität Bielefeld, S.3-16.

MECHERIL, Paul (2009): *Kulturelle Identität – Anmerkungen zur pädagogischen Brauchbarkeit einer Perspektive*. In: F&E Edition 14/2009. Die Zeitschrift des Zentrums für Forschung, Entwicklung und Wissenstransfer. PH Vorarlberg, S.57-61.

MECHERIL, Paul (2010a): *Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung*. In: MECHERIL, Paul; CASTRO VARELA, María Do Mar; DIRIM, İnci; KALPAKA, Annita; MELTER, Claus (Hrsg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S.179-191.

MECHERIL, Paul (2010b): *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*. MECHERIL, Paul; CASTRO VARELA, María Do Mar; DIRIM, İnci; KALPAKA, Annita; MELTER, Claus (Hrsg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag., S.7-22.

MECHERIL, Paul; CASTRO VARELA, María Do Mar; DIRIM, İnci; KALPAKA, Annita; MELTER, Claus (Hrsg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

OPPENRIEDER, Wilhelm; THURMAIR, Maria (2003): *Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit*. In: JANICH, Nina; THIM-MABREY, Christiane (Hrsg.): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Narr, S.39-60.

RAMSENTHALER, Christina (2013): *Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“*. In: SCHNELL, Martin; SCHULZ, Christian; KOLBE, Harald; DUNGER, Christine (Hrsg.): *Der Patient am Lebensende. Eine Qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Springer VS, S.23-42.

RIEGEL, Christine; GEISEN, Thomas (Hrsg.) (2007): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

RIEGEL; Christine; GEISEN, Thomas (2007): *Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung*. In: RIEGEL, Christine; GEISEN, Thomas (Hrsg.) (2007): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Ju-*

gendkultur, *Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.7-23.

ROMMELSPACHER, Birgit (2009): *Was ist eigentlich Rassismus?* In: MELTER, Claus; MECHERIL, Paul (Hrsg.): *Rassismuskritik, Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach: Wochenschau S.25-38.

SKUTNABB-KANGAS, Tove (1995): *Multilingualism and the Education of Minority Children*. In: GARCIA, Ofelia & BAKER, Colin (Hrsg.): *Policy and Practice in Bilingual Education*. Clevedon/Bristol/Adelaide: Multilingual Matters Ltd, S.40-62.

SPIVAK, Gayari C. (1985): *The Rani Of Sirmur*. In: Barker, Francis et al: *Europe and its others. Vol. 1: Proceedings of the Essex Conference on the Sociology of Literature July 1984*. Essex, S.128-151.

THOMAS-OLALDE, Oscar; VELHO, Astrid (2011): *Otherring and its Effects - Exploring the Concept*. In: NIEDRIG, Heike; YDESEN, Christian (Hrsg.). *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang, S.27-51.

TOŠIĆ, Jelena (2001): „Minderheiten“, „Ausländer“, „Gastarbeiter“, „Flüchtlinge“. *Überlegungen über die Macht der Begriffe*. In: KLETZANDER, Helmut; WERNHART, Karl R. (Hrsg.): *Minderheiten in Österreich. Kulturelle Identitäten und die politische Verantwortung der Ethnologie*. Wien: WUV, S.103-113.

VELHO, Astride (2010): *(Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft*. In: BRODEN, Anne; MECHERIL, Paul (Hrsg.): *Rassismus bildet*. Bielefeld: Transcript, S. 113-140.

WOHLGENANNT, Julia (2012): *Migrationssprachliches Fundament des Konzeptes „Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn“*. Wien: Diplomarbeit.

WOJNESITZ, Alexandra (2010): „Drei Sprachen sind mehr als zwei“ – Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Internetquellen

<http://derstandard.at/1336698143711/Fauxpas-in-Seefeld-Platter-zu-Alaba-How-do-you-do>, Stand: 15.12.2013.

<http://derstandard.at/1363711469531/Einwanderungsland-mit-Aufsteigerdefizit>, Stand: 14.01.2013.

<http://derstandard.at/1379291627919/FPOe-Zwangstaufe-als-gelungene-Integration>, Stand: 01.12.2013.

<http://derstandard.at/3104122>, Stand: 13.07.2013.

<http://diepresse.com/home/sport/fussball/767388/Arnautovic-beschimpft-Beamten-bei-Polizeikontrolle>, Stand: 01.12.2013.

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_de.htm, Stand: 07.06.2013.

<http://modilingua.com/ueber-uns/muttersprachlerprinzip/>, Stand: 07.06.2013.

http://proteam.at/projekte/Konzept%20Sprachfoerderung%20KG%20Dornbirn_Juni%202011.pdf (Stand:06.12.2013)

<http://sport.oe24.at/fussball/Deutsche-wollten-uns-Alaba-klaunen/65661432>, Stand: 01.12.2013.

http://www.bfi-tirol.at/fileadmin/pdf/offeneStellen/00-DaF_Sprachen_.pdf, Stand: 07.06.2013.

<http://www.bka.gv.at/site/5570/default.aspx>, Stand: 18.07.2013.

http://www.careesma.at/jobs/lehrer-m-w-fuer-deutsch-als-fremdsprache-daf-in-jenbach-ge-sucht/jenbach/1315452?utm_source=jobisjob&utm_medium=sponsored&utm_campaign=2, Stand 15.12.2013.

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Identitaet>, Stand: 13.07.2013.

<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>, Stand 07.06.2013.

http://www.integration.at/media/files/integrationsbericht_2013/Statistische_Jahrbuch_2013.pdf, Stand: 08.10.2013.

<http://www.oefb.at/immerwiederosterreich/oefb-integrationsspot-ber319>, Stand:
19.11.2013.

<http://www.österreich.at/nachrichten/David-Alaba-ist-unser-Quali-Held/119356677>,

Stand: 01.12.2013.

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008858>, Stand:07.06.2013.

<http://www.rz.uni->

[wuerzburg.de/dienste/shop/studierende/software_fuer_studierende/maxqda/](http://www.wuerzburg.de/dienste/shop/studierende/software_fuer_studierende/maxqda/), Stand:
01.12.2013.

<http://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/stellenanzeigen-deutscher-muttersprachler-gilt-als-diskriminierung/1462254.html>, Stand: 18.07.2013.

www.deutschinstitut.at, Stand: 14.12.2013

9 Anhang

9.1 Abstract Deutsch

Die vorliegende Arbeit ist als rassismuskritische, an die bestehende Terminologie adressierte Auseinandersetzung zu verstehen. Sie analysiert den Zweitsprachenbegriff nach Konnotationen und Zuschreibungen und erklärt die damit einhergehenden Machtverhältnisse in der amtlich deutschsprachigen Gesellschaft, die durch die verwendete Terminologie im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache bestehen und zeigt auf, inwiefern die Adressierung mit der Bezeichnung rassialisiert und damit den damit Beschriebenen prekäre Subjektpositionierungsangebote liefert. Dazu wird im Laufe der Arbeit eine Analyseperspektive entwickelt, die u.a. den Erkenntnissen des Othering nach Oscar Thomas-Olalde und Astride Velho (2011), der Rassismuskritik nach Claus Melter und Paul Mecheril (2010) und des von Adrian Holliday (2005) geschaffenen Begriffs „*Native Speakerism*“ zugrunde liegt. Es wird anhand dessen exemplifiziert, dass der Terminus Zweitsprache als Unterscheidungsmerkmal dient und zu einer unsymmetrischen Gruppenkonstruktion verwendet wird. Er weist in der Gesellschaft auf Menschen hin, denen im Vergleich zu ErstsprachlerInnen mangelnde Sprachkenntnisse zugeschrieben werden und illustriert eine Hierarchie zwischen den zwei Gruppen von SprecherInnen. Zum Nachweis der Problematik wird das Konzept der *Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn* herangezogen und mit der entwickelten Analyseperspektive untersucht.

9.2 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name Dragan Miladinović
E-Mail miladinovic_dragan@yahoo.de

Ausbildung

2011 – 2014 Masterstudium Deutsch als Fremd und Zweitsprache
Universität Wien
Masterstudium Übersetzen (B/K/S, Französisch, Deutsch)
Universität Wien

2006 – 2011 Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation
Universität Wien

1998 – 2006 BG/BRG Berndorf, Abschluss mit Matura

1994 – 1998 Volksschule Berndorf

Fachrelevante Berufserfahrung

10/2013 – laufend Deutsch als Zweitsprache-Lehrender,
firmeninternes Training
Learning4succes, Baden bei Wien

06/2011 – laufend Deutsch als Zweitsprache-Lehrender
Sprachkurse Deutsch
Nachhilfe-Lehrender in Deutsch und Französisch

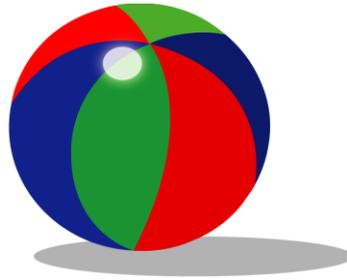
08/2013 – 09/2013	Seminarassistent BMUKK – Referat Kultur und Sprache, Wien Praktikum als Seminarassistent: Seminar zur österreichischen Landeskunde sowie zur Methodik/Didaktik des Unterrichts aus Deutsch als Fremdsprache, unter der Leitung von Mag.a Andrea Stangl
05/2013 – 11/2013	Deutsch als Zweitsprache-Lehrender BFI Wr. Neustadt Vertretungsdienste
12/2012 – 03/2013	Deutsch als Zweitsprache-Lehrender, firmeninternes Training Wifi Niederösterreich

Sprachkenntnisse

Deutsch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Englisch, Französisch

9.3 Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn

Anschließend an diese Seite folgt das Konzept der *Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn*. Als Seitenzahl werden die vom Original übernommenen Daten angezeigt und auf eine Nummerierung anschließend an die vorliegende Masterarbeit wird verzichtet.



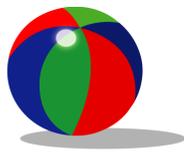
FAMILIENFREUNDLICHES **DORNBIRN**

Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn

Konzept

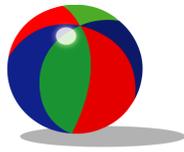


Juni 2011



Inhalte

1.	Ausgangslage.....	3
2.	Auftrag	3
3.	Ziele.....	3
4.	Schrittweise Umsetzung von Maßnahmen.....	4
5.	Säulen einer umfassenden Sprachförderung in den Kindergärten.....	5
6.	Sprachförderung mit dem Kind	5
7.	Kooperationspartnerschaft mit Eltern.....	12
8.	Kooperationsformen mit Eltern.....	14
9.	Erfassung / Sprachstandbeobachtungen	22
10.	Funktionen und Aufgaben.....	23
11.	Vernetzung	25
12.	Konkrete Umsetzungsschritte des Konzepts	26
13.	Evaluation und Weiterentwicklung	27
14.	Erarbeitung des Konzepts.....	28



1. Ausgangslage

Dornbirn hat in den letzten Jahren viel in die Sprachförderung der Kinder investiert. Trotzdem gibt es Verbesserungsbedarf, sowohl bei Kindern nicht deutscher Familiensprache als auch bei einheimischen Kindern. Es ist generell eine sprachliche Verarmung der Kinder festzustellen. Zusätzlich stellt der steigende Anteil 3-Jähriger in den Kindergärten eine Herausforderung dar. Bei der Anmeldung 2010 wurde eine Erhebung zu den Sprachkenntnissen durchgeführt:

- 37% aller Kinder von 3-6 Jahren haben Sprachförderbedarf
- davon ca. 10% einheimische Kinder, 90% vornehmlich Kinder mit türkischer Herkunft

Da in den Schulen vermehrt über die Unfähigkeit der Kinder zur schriftlichen Darstellung von Geschichten, Berichten, Nacherzählungen etc. geklagt wird und an den Universitäten eine mangelnde Studierfähigkeit beobachtet wird, ist es notwendig, die frühkindliche Förderung und Bildung zu intensivieren. Allerdings darf es dabei zu keiner „Verschulung“ der Bildungsarbeit kommen. In einem pädagogisch umsichtigen und spielerischen Umfeld soll es unser Ziel sein, den Kindern im Kindergarten viele sprachlich anregende Angebote zu machen.

2. Auftrag

Der Stadt Dornbirn ist die optimale Förderung und Unterstützung von jedem einzelnen Kind ein wichtiges Anliegen. Jedem Kind sollen von klein auf faire Bildungschancen eröffnet werden, die es später in Schule und Beruf nutzen kann. Den Eltern kommt bei der Unterstützung des Spracherwerbs und den allgemeinen Bildungszielen eine wichtige Rolle zu. Die Eltern werden dabei unterstützt, ihre Verantwortung wahrnehmen zu können. Dem Personal in den Kindergärten werden zur Steigerung der Aktivitäten in der Sprachförderung weitere Qualifizierungen und Ressourcen zur Verfügung gestellt.

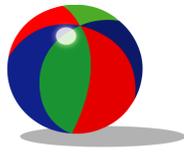
Das vorliegende Konzept beschreibt die Inhalte der zukünftigen Sprachförderung in den insgesamt 19 Kindergärten in Dornbirn, sowie die dafür notwendigen Kooperationsformen mit den Eltern. Weiters werden die Umsetzungsschritte zur Implementierung des Vorhabens in allen 19 Kindergärten beschrieben.

3. Ziele

3.1. Förderung für jedes Kind

Jedem Kind werden umfassende Literalitätserfahrungen (Hinführung zu Schriftsprache, zu Texten, Bilderbüchern und Literatur) ermöglicht. Dadurch wird die Grundlage für das Teilhaben an der Schriftkultur geschaffen.

Ebenfalls erhält jedes Kind im Jahr vor seinem Schulbeginn eine Lautschulung, die das phonologische Bewusstsein als Vorläuferfertigkeit zum Erwerb der Schriftsprache schult.



3.2. Förderung für Kinder nicht deutscher Familiensprache

Kinder nicht deutscher Familiensprache erhalten eine am jeweiligen Sprachstand orientierte Sprachförderung. Hiefür wird die Erfassung des Sprachstands und die laufende Beobachtung der Sprachentwicklung durch Sismik und Sismik plus eingeführt.

Die Wertschätzung für die jeweiligen Familiensprachen der Kinder und die Förderung der Mehrsprachigkeit wird im Kindergarten sichtbar gelebt.

3.3. Sprache und Sprachförderung als Aufgabe des gesamten Personals

Der Schwerpunkt Sprache und die Sprachförderung fließt in den Kindergartenalltag ein und wird vom gesamten Personal als Aufgabe im täglichen Tun wahrgenommen. Die personellen und materiellen Ressourcen werden ausgebaut. Spezielle geschulte Sprachförderinnen stehen je nach Gruppenanzahl und Anzahl der Kinder nicht deutscher Familiensprache in jedem Kindergarten zur Verfügung.

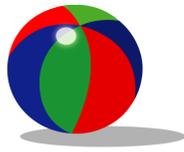
3.4. Kooperation mit den Eltern

Alle Eltern werden über den Schwerpunkt Sprache und Sprachförderung informiert und in verschiedene Aktivitäten mit einbezogen. Im Rahmen einer Vereinbarung werden die Erwartungen an die Eltern zur verpflichtenden Mitarbeit formuliert. Verschiedene Maßnahmen unterstützen die Eltern dabei, ihre Verantwortung wahrnehmen zu können.

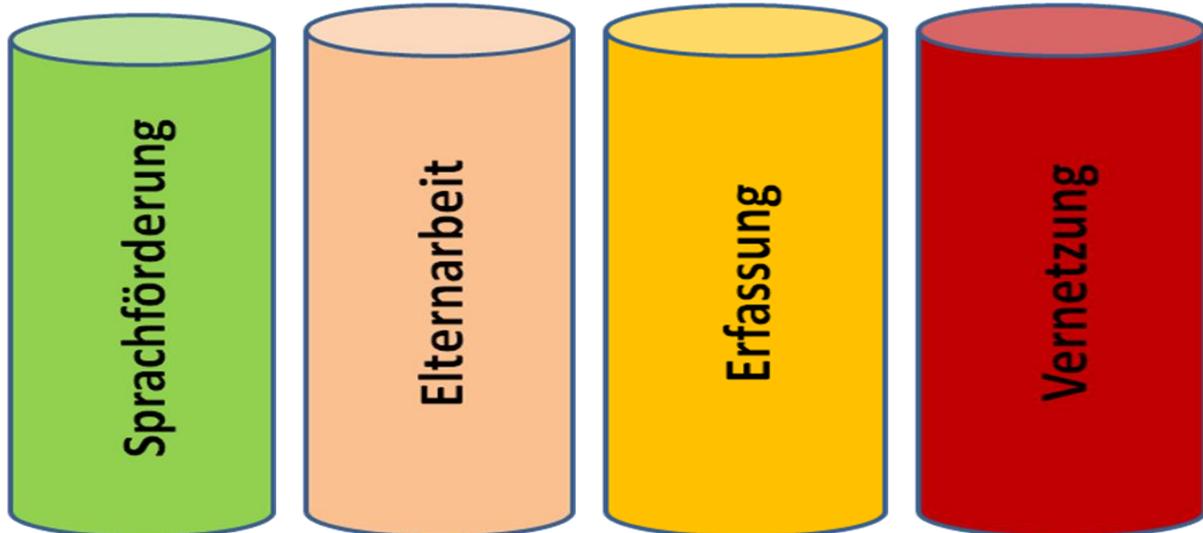
4. Schrittweise Umsetzung von Maßnahmen

Die im Folgenden vorgeschlagenen Maßnahmen werden schrittweise in den Kindergärten umgesetzt. Einige Maßnahmen werden gleichzeitig in allen Kindergärten in Umsetzung gelangen. Viele Maßnahmen und Vorschläge, die dieses Konzept enthält, werden in den Kindergartenteams besprochen und in einem jeweils eigenen, auf 2 Jahre angelegten, Umsetzungsplan in die Praxis integriert.

Bei den einzelnen Maßnahmen im Konzept finden sich jeweils Vermerke zur Umsetzung.



5. Säulen einer umfassenden Sprachförderung in den Kindergärten



6. Sprachförderung mit dem Kind

6.1. Literalität

Unter Literalität versteht man das Hinführen der Kinder zur Symbolik (Buchstaben, Wörter, Sätze) der Schriftsprache, zu Texten, Bilderbüchern und Literatur. Durch Literalitätserfahrungen soll den Kindern Weltwissen (Kenntnisse und Erfahrungen über Lebenswelten, Umwelten, Kultur) vermittelt werden.

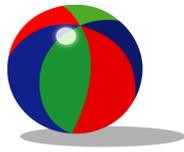
Unter Literalität versteht man nicht nur das Verstehen von Wörtern, sondern auch:

- die Fähigkeit zur Entnahme von Bedeutungen (Textverständnis)
- die Fähigkeit Schlüsse zu ziehen (was passiert ... wenn)
- die Fähigkeit schon erlerntes Wissen mit neuem Wissen zu verknüpfen (z.B. Zusammenhänge verstehen – Biene, Obstbäume, Obst)
- Kenntnisse um die angemessenen sprachlichen Mittel (z.B. Höflichkeitsformen)

Literalitätserfahrungen ermöglichen und unterstützen das Teilhaben an der Schriftkultur einer Gesellschaft.

Wie, wann und wo entsteht Literalität?

Erste Literalitätserfahrungen machen viele Kinder in ihrer Familie durch das Erzählen von Geschichten oder das interaktive Vorlesen/Erzählen von Bilderbüchern (die Gute-Nacht-Geschichte).



FAMILIENFREUNDLICHES **DORNBIRN**

Was lernen die Kinder bei der guten, alten „Gute-Nacht-Geschichte“:

- Sie lernen Beziehungen zwischen altem und neuem Wissen herzustellen.
- Sie lernen Texte zu verstehen.
- Sie steigern ihre Wortschatzkompetenz etc.

→ daraus folgt

- Kinder, denen Gute-Nacht-Geschichten erzählt werden, haben bei Schuleintritt ein umfangreicheres Vokabular, verfügen über präzisere Begriffe und sind mit mehr Weltwissen ausgestattet.
- Weil Wortschatzumfang und Weltwissen viel mit Leseverständnis zu tun haben, erleichtert dies den Prozess des Lesen-Lernens und die Fähigkeit, Texte und deren Bedeutungen besser zu verstehen.

Ziele:

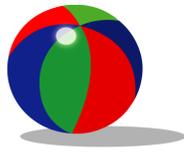
Den Kindern im Kindergarten werden viele Literalitätsfördernde Angebote gemacht.

- Anbahnen von Literalitätserfahrungen für alle Kinder
- Fortbildungsangebote zum Thema Literalität für Eltern
- Bilderbuchkultur, Erzählkultur den Familien näher bringen
- Aufbau einer mehrsprachigen Bibliothek
- Vorlesen im Kindergarten und zuhause ausbauen
- Kinder zum Erzählen animieren
- das Hörverständnis der Kinder schulen durch Hörbücher (Hörstationen)
- interaktive Bilderbuchbetrachtungen, um das Textverständnis zu schulen und die Kinder zum Erzählen zu animieren
- Erzählkreise zu bestimmten Themen z.B. nach Exkursionen – Erzählkompetenz und Wortschatzkompetenz fördern
- Magnettafeln mit mehrsprachigen Buchstaben, um den Kindern die Symbolik der Schriftsprache näher zu bringen

Vorschläge für die Umsetzung im Kindergarten-Alltag:

in jeder Gruppe:

- Schreibwerkstätte / Schreibstation (Magnettafeln, Buchstabenstempel, Wortkarten,...)
- Bücherecke
- Büchereibesuche (kostenlose Büchereikarten für alle Kindergärten)
- erzählen und Erzähltes dokumentieren (Berichte von Ausgängen und Erzählkreisen aufschreiben)
- interaktive Bilderbuchbetrachtungen in Kleingruppen
- Wimmelbücher – Erzählansätze schaffen
- Computerprogramm Schlaumäuse, Spielhaus
- pro Gruppe ein Stofftier in einer Tasche mit 2 Bilderbüchern und einem Tagebuch: Kind bekommt Tasche eine Woche mit nach Hause, Eltern haben die Aufgabe, die Bücher vorzulesen und im Tagebuch aufzuschreiben, wo das Stofftier war, wie dem Kind die Bücher gefallen haben; für jedes Kind werden eigens Bücher ausgewählt



In jedem Kindergarten:

- Eltern- und Kinder-Bibliothek (gebrauchte Bücher, mehrsprachig)
- Hörstation für Hörbücher
- Lesepaten: Omas, Opas (Familientreff einbeziehen), mehrsprachig
- Fortbildungsangebote zum Thema Literalität für Eltern
- Sammelbörse (CD-Player, Kopfhörer)
- dieselben Bücher in deutsch und verschiedenen Familiensprachen anbieten
- alte PCs, Laptops für Kindergärten

Verpflichtende Umsetzung einzelner Vorschläge im Rahmen des Kiga-Umsetzungsplanes

6.2. Lautschulung

In der Lautschulung wird die phonologische Bewusstheit geschult. Diese ist eine Vorläuferfertigkeit für den Erwerb der Schriftsprache.

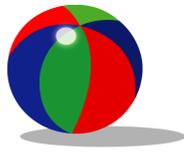
Die phonologische Bewusstheit ist die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit von der Bedeutung einer sprachlichen Mitteilung abzuwenden und auf die formale Struktur des sprachlichen Materials zu lenken (Beispiel: Regenschirm - Anlaut R, 3 Silben, 2 Nomen)

Folgende Fähigkeiten werden geschult:

- Wörter in Silben zu gliedern
- einzelne Laute aus einem Wort zu segmentieren und deren Position im Wort zu bestimmen
- Fähigkeit zu reimen
- Fähigkeit aus zwei Nomen ein neues Wort zu bilden (Zusammengesetzte Nomen) etc.

Im Detail:

- Silbengliederung
 - Sprachrhythmus der deutschen Sprache
 - Wörter haben unterschiedlich viele Silben und können unterschiedlich lang sein
 - Unterscheiden von betonten und unbetonten Silben (ganz besonders wichtig ist das Erfassen der unbetonten Silben wie z.B. Wasser, spielten)
- Zusammengesetzte Nomen
 - Fähigkeit aus zwei Einzelwörtern ein neues Wort zu bilden
 - zusammengesetzte Wörter in ihre Einzelteile zu zerlegen und das gemeinsame Teilwort zu bestimmen
- An- und Auslautsegmentierung
 - Fähigkeit einzelne Laute eines Wortes zu hören und dessen Position im Wort zu erkennen
 - Einführung der Begriffe Anfang, Mitte und Ende eines Wortes
- Satzstellung (Arbeit mit Duplosteinen):
 - Wortgrenzen sichtbar zu machen (in der gesprochenen Sprache gibt es keine Wortgrenzen)
 - Bewusstsein für die verschiedenen Wortarten zu bekommen
 - Satzstellung und Grammatik zu visualisieren bzw. zu veranschaulichen
 - Kinder erlernen die Lese- und Schreibrichtung



Umsetzung im Kindergarten-Alltag:

Programm für alle 5-6-Jährigen (Schuleinsteiger)

- Würzburger Trainingsprogramm wird in jeder Kiga-Gruppe angewandt
- Ergänzungen im 2. Halbjahr: Satzstellung üben durch die Methode mit den Duplosteinen (nach Doris Tophinke)

Verpflichtende Umsetzung im Kiga-Jahr 2011/12

In jeder Gruppe:

- in Jahresplanung berücksichtigen
- 15 Minuten jeden Tag einbauen (Morgenkreis, Überleitung, Freispiel)
- Spiele mit Selbstkontrolle („Sprachecke“ mit Wechselthemen – Stempel, Buchstaben nachmalen, Sandwanne,...)
- in Kleingruppen (z.B. Sprachtisch) 15 min / 3 x wöchentlich anbieten
- Tischspiele für den Bereich Sprache anbieten

Verpflichtende Umsetzung einzelner Vorschläge im Rahmen des Kiga-Umsetzungsplanes

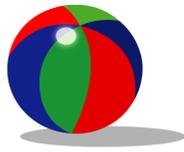
6.3. Schriftsprache – Dialekt

Um Kindern gute Bildungsvoraussetzungen mitzugeben, ist es unbedingt notwendig, sie zur Schriftsprache hinzuführen. Im Kindergartenalltag werden sehr gezielt Sprachinseln geschaffen, in denen die Pädagoginnen die Schriftsprache sprechen. Vielfach wird die Schriftsprache schon wie unten beschrieben praktiziert.

Verbindliche Standards (MUSS) bzgl. Schriftsprache:

- Bildungsarbeit: auf jeden Fall in Schriftsprache
- Schriftsprache – Inseln:
 - Morgenkreis
 - Überleitungen
 - Anweisungen an die ganze Gruppe
 - Einführung von Sprachspielen
 - Handpuppen sprechen Schriftsprache
- Kommunikation mit Kindern mit geringen Deutschkenntnissen: von Anfang an und ausschließlich in Schriftsprache

Verpflichtende Umsetzung im Rahmen des Kiga-Umsetzungsplanes



6.4. Mehrsprachigkeit

Das Beherrschen von mehreren Sprachen ist eine Fähigkeit, die in der Zukunft noch mehr an Bedeutung gewinnen wird. Ein langfristiges EU Bildungsziel ist das Beherrschen von mindestens drei Sprachen: die Sprache des Heimatlandes, eine internationale Sprache (Englisch) und die Sprache eines weiteren Landes. In der Wertschätzung aller im Kindergarten vorhandenen Sprachen und der bewussten Förderung von Mehrsprachigkeit kann ein Grundstein für dieses Bildungsziel gelegt werden.

Ziele:

- Alle Sprachen sind es wert geschätzt und gefördert zu werden
- spielerisch Sprachenvielfalt vermitteln
- Interesse an anderen Kulturen und Sprachen wecken

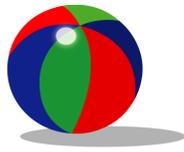
Wie kann Wertschätzung für verschiedene Familiensprachen gelebt und gefördert werden:

- Sprachenvielfalt zeigen und leben / Wertschätzung der Familiensprachen:
 - Lieder in verschiedenen Sprachen (Geburtstagslied, „Bruder Jakob“)
 - Begrüßen und Verabschieden in den Sprachen, die es im Kindergarten gibt
 - Zählen mehrsprachig erlernen
 - Kinder nach Begriffen in ihrer Familiensprache fragen
 - Austausch von Vokabeln in mehreren Sprachen
- Begrüßungsplakate in den Familiensprachen der Kinder im Kindergarten
- Feste, Tänze anderer Kulturen aufgreifen, Multi-Kulti-Fest
- Plakat Jahresfestekreis mit unterschiedlichen religiösen Festen anfertigen
- Themenschwerpunkte setzen: Fremde Länder, eine Reise um die Welt
- Geschichten in Familiensprache, LesepatInnen, CD's
- Speisen / Essen: Jausenbuffets aus den Herkunftsländern, gemeinsam mit migrantischen Eltern kochen, Rezeptbücher für Eltern erstellen
- Verkleidungskiste mit traditionellen Kleidern anderer Kulturen
- Geschichten, Gedichte aus fremden Ländern erzählen, Schriften anderer Kulturen sichtbar machen, Adventkalender im Rathaus
- Elterneinsätze: Tänze, Kochen, Geschichten, Lieder, Sprachvermittlung – Sprachkurse in anderen Sprachen
- Exkursionen an verschiedene kulturelle und religiöse Stätten

6.5. Einzelsprachförderung, am Sprachstand orientierte Sprachförderung

Kinder, die eine verstärkte Förderung zum Erwerb der deutschen Sprache benötigen, werden für bestimmte Zeit einzeln oder in Kleingruppen von speziell geschulten Mitarbeiterinnen gefördert. Das derzeit eingesetzte Sprachförderteam wird das notwendige Wissen dazu weiter geben.

Die Ergebnisse, die durch die Beobachtung und Auswertung mit dem Sprachbeobachtungsinstrument Sismik entstehen, dienen als wichtige Grundlage für eine am Sprachstand orientierte Sprachförderung. Das Kind soll dort unterstützt werden, wo eine Förderung sinnvoll ist.



FAMILIENFREUNDLICHES DORNBIRN

Das heißt, es werden nicht allgemeine Sprachfördereinheiten (wie z.B. Lautschulung), sondern individuell abgestimmte, eben dem Sprachstand entsprechende, Übungseinheiten angeboten.

Ziele:

Es soll die Sprachfreude, die Motivation, das Interesse und die Sprachkompetenz der Kinder in ihrer Erst- und Zweitsprache unterstützt und gestärkt werden.

Durch die gezielte, am Sprachstand des jeweiligen Kindes angebotene Sprachförderung sollen Über- bzw. Unterforderungen der Kinder vermieden werden, da dies die Sprachfreude hemmt.

Inhalte:

- Sprachrhythmus (Reime, Lieder, Silbenarbeit)
- Wortschatzarbeit
- Satzstellungsübungen
- Präpositionen
- Artikelarbeit
- Verben, Adverbien, Adjektive etc.

Interessen und Begabungen der Kinder, sowie deren Erfahrungsschätze sollen Berücksichtigung bezüglich der Fördermaßnahmen finden. Auch eine Abstimmung mit den Themenschwerpunkten des Kindergartens ist sehr wichtig und sinnvoll.

Die Einzelsprachförderung wird von der Sprachförderin des Kindergartens durchgeführt.

Verpflichtende Umsetzung durch Sprachförderin des Kindergartens

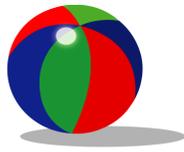
6.6. Familiensprachen – Sprachen im Kindergarten

Grundsätzliche Anmerkungen zum Umgang mit der Familiensprache (z.B. Türkisch, Serbisch, Kroatisch, Spanisch, Dialekt, etc. sprechen während des Freispiels)

- Es ist ein Menschenrecht jedes Kindes, seine Familiensprache sprechen zu dürfen.
- Die Sprache der Eltern mit ihren Kindern im Kindergarten (beim Verabschieden, Abholen, etc.) darf ihre Familiensprache sein.

Im Freispiel:

- Kinder dürfen untereinander ihre Familiensprache sprechen.
- Wenn deutschsprachige Kinder dabei sind, regt die Kindergartenpädagogin zum Deutsch-Sprechen an (aber sie verbietet NICHT die Familiensprache) – sie setzt sich dazu, fragt nach, regt an zum Deutsch-Sprechen.



6.7. Förderung der Erstsprache

Sprachentwicklung in der Erstsprache:

Mit dem Eintritt in den Kindergarten ist die Sprachentwicklung in der Erstsprache / Familiensprache noch nicht abgeschlossen. Es ist klar, dass der Auftrag an den Kindergarten lautet, die Deutschkenntnisse der Kinder zu erweitern oder aufzubauen. Untersuchungen haben ergeben, dass die Erstsprache allerdings eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen einer Zweit- oder Drittsprache ist. Erfahrungen und Erkenntnisse der Kinder werden nachgewiesenermaßen über die Erstsprache verarbeitet und nicht über die noch weniger entwickelte Zweitsprache. Auch bei der Bedeutungserschließung der Zweitsprache wird immer die Erstsprache aktiviert, was umgekehrt nicht der Fall ist. Sachwissen, Literalitätserfahrungen, phonologische Fertigkeiten lassen sich also besser in der Erstsprache vermitteln. Es erfolgt dann ein Transfer in die Zweitsprache.

Förderung der Sprachentwicklung in der Erstsprache durch die Eltern:

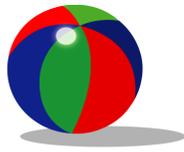
Es ist also wichtig, auch die Sprachentwicklung in der Erstsprache zu fördern und zu unterstützen. So kann mit Literalitätserfahrungen in der Erstsprache auch der Erwerb der Zweitsprache gefördert werden.

In diesem Bereich kommt den Eltern eine sehr wichtige Rolle zu. Sie können / sollen Literalitätsangebote des Kindergartens in die Erstsprache übernehmen (Bücher, Reime, interaktives Vorlesen, ...). Auch sollten Themenfelder des Kindergartens zuhause in der Erstsprache vertieft werden.

Die Sprachförderin des Kindergartens bietet Materialien und Unterlagen für die Eltern an.

Stand der Sprachentwicklung in der Erstsprache:

Um die Sprachförderung in Deutsch gut durchführen zu können, ist es wichtig, dass die Sprachförderin die Sprachentwicklung des Kindes in der Erstsprache einschätzen kann. Dafür gilt es noch geeignete Methoden zu recherchieren.



7. Kooperationspartnerschaft mit Eltern

Eltern kommt in der Unterstützung und Förderung ihrer Kinder eine wichtige Rolle zu. Sie sind die ExpertInnen für ihre Kinder. Der Kindergarten arbeitet eng mit den Eltern zusammen. In Bezug auf Sprache und Sprachförderung können und sollen die Eltern die Impulse aus dem Kindergarten aufnehmen und zuhause weiterführen.

7.1. Bedürfnisse / Wünsche von Eltern

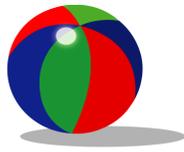
- vertrauensvolle Annahme und das Beste für ihr Kind
- Vorbereitung für die Schule, Bildung – Schule und Beruf – positive Zukunftsaussichten
- Kind soll es „fein“ haben im Kindergarten und gefördert werden
- sich einbringen dürfen, gehört, ernst genommen und verstanden werden, angenommen werden
- Verständnis für familiäre Situation / Umfeld
- Austausch Eltern – Kindergarten: Zeit für Gespräche, Transparenz: Was wird im Kindergarten gemacht? Wie verhält sich mein Kind?
- das Kind soll deutsch lernen

7.2. Sorgen, Befürchtungen von Eltern

- Was kommt auf mich zu?
- Meinem Kind geht es nicht gut, es geht unter, wird nicht verstanden, gesehen
- Angst vor dem defizitären Blick
- Kind wird in der Schule nicht gut sein
- soziales Verhalten des Kindes: Findet das Kind Freunde, wird es ausgegrenzt
- Schulreife nicht erreichen
- Eltern mit Migrationshintergrund:
 - sprachliche Schwellenängste, Verständnisschwierigkeiten Eltern / Pädagoginnen
 - Benachteiligung durch Herkunft
 - Wie geht es mit der deutschen Sprache, mit wem spielt mein Kind?
 - Angst die Religion / Kultur zu verraten / vergessen
 - Ausländerfeindlichkeit
 - Zweifel an der eigenen Sprachkompetenz „Ich verstehe etwas falsch“

7.3. Was brauchen Eltern vom Kindergarten

- Kompetenz, Qualität, Respekt
- transparentes Arbeiten
- Verständnis und Unterstützung, Bestätigung, Inspiration, Ideen
- Austausch und Gespräche, Tipps und Tricks in der Erziehung, Anregungen
- Beratung
- Akzeptanz der Familiensprache / Kultur, Informationen in der Familiensprache
- Ermutigung zum Gespräch und Kontaktaufnahme

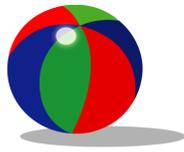


7.4. Was braucht der Kindergarten von den Eltern

- Vertrauen
- Informationen über das Kind
- Wertschätzung und Respekt
- Kompetenzen und Ressourcen, Ideen und Inputs
- verbindliche Mitarbeit, Bereitschaft, Interesse
- Wahrnehmen der häusliche Erziehungsverantwortung

7.5. Leitgedanken zur Partnerschaft mit den Eltern

- Wir stärken Elternkompetenzen
- Wir sind offen für alle Kulturen
- Wir machen unsere Arbeit transparent
- Wir bemühen uns um ein lebendiges Miteinander
- Wir nutzen die Stärken der Eltern
- Wir nehmen die Interessen und Wünsche gegenseitig ernst und versuchen diese zu erfüllen
- Wir glauben an das Interesse der Eltern und an die Bereitschaft mitzuarbeiten
- Wir schaffen Rahmenbedingungen für einen respektvollen Umgang miteinander, um Eltern Mut zu machen, sich authentisch zu öffnen und Vorbild zu sein
- Wir knüpfen Kontakte – Erziehungspartnerschaft
- Wir sehen die Eltern als Experten ihrer Kinder, ihrer Kultur und anderes...
- Wir erleben die Vielfalt der Sprachen und Kulturen als Bereicherung
- Wir stärken und integrieren die Ressourcen der Eltern
- Wir gehen aufeinander zu
- Bei uns ist jeder zu Hause



8. Kooperationsformen mit Eltern

Die angeführten Vorschläge und Maßnahmen gelten für alle Eltern, alle Kinder. Falls es nur für einen eingeschränkten Kreis gilt (wie etwa Kinder mit nicht deutscher Familiensprache), wird dies separat angeführt.

8.1. Kennenlerngespräch

Um den Kindern das Ankommen und Einfinden in den Kindergarten zu erleichtern, ist es sinnvoll, möglichst viele Informationen über das Kind (auch in Bezug auf den Sprachstand) zu erhalten.

Ziele:

- Kennenlernen der Familie / des Kindes
- Vertrauen aufbauen
- gegenseitige Erwartungen abklären
- Mitarbeit anregen, Kooperationsvereinbarung

Inhalte / Ablauf des Gesprächs:

- Ein konkreter Leitfaden wird noch ausgearbeitet und zur Verfügung gestellt
- Bei Kindern mit vermutetem Sprachförderbedarf ist die Sprachförderin auch dabei und kann bereits die betreffenden Fragen im Sismik-Bogen ausfüllen
- Anmeldedaten überprüfen
- Unterzeichnen der Kooperationsvereinbarung

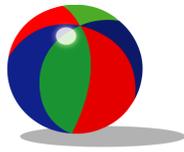
Benötigte Ressourcen:

- eine Pädagogin / Assistentin pro Gruppe
- Sprachförderin falls notwendig
- Betreuung für das Kindergartenkind / Geschwisterkinder im Kiga
- Dolmetscherin / Brückenbauerin von okay.zusammen leben bei Bedarf
- Unterlagen zum Mitschreiben
- Raum / Getränke

Umsetzung:

- nach Abschluss der Anmeldung und Gruppeneinteilung
- mit allen neuen Kindern
- wenn möglich, Abschluss der Gespräche bis Ende Kindergartenjahr (kurzfristig dazugekommene Kinder bis Ende September abschließen)
- Ergebnisse ins Team weiterleiten
- kann/soll mit dem Schnuppertag verbunden werden (Gespräche können beim Schnuppertag statt finden)

Verpflichtende Umsetzung im Rahmen des Kiga-Umsetzungsplanes



8.2. Kooperationsvereinbarung Eltern – Kindergarten - Stadt

Dem Kindergarten und den Eltern ist eine Zusammenarbeit zum Wohle des Kindes sehr wichtig. Die Eckpunkte der Zusammenarbeit werden in der Kooperationsvereinbarung festgehalten.

Ziele:

- Elterninformation über Rechte und Pflichten
- Bereitschaft und Einverständnis zur Zusammenarbeit

Inhalte:

- auf Grundlage der Gesetzesvorgaben und der im Konzept beschriebenen verpflichtenden Kooperationsformen
- wird noch ausgearbeitet (Vorbild Sprachfreude Nenzing)

Benötigte Ressourcen:

- Abteilung „Familie und Kinder“ Ausarbeitung der Vereinbarung

Umsetzung:

- Einführung bei Anmeldung 2012

Verpflichtende Umsetzung im Rahmen der Anmeldung 2012

8.3. Schnuppertag

Kinder, die neu in den Kindergarten aufgenommen werden, haben die Möglichkeit, den Kindergarten und die Pädagoginnen kennen zu lernen.

Ziele:

- persönliches Kennenlernen (Kind, Personal, Räumlichkeiten, Gruppe)
- erster Einblick in den Kindergarten

Benötigte Ressourcen:

- während der Öffnungszeiten, nach Anmeldung

Umsetzung:

- Verbindung mit dem Kennenlerngespräch möglich
- Durchführung wie bereits praktiziert

Verpflichtende Umsetzung (ist bereits verpflichtend in allen Kindergärten)

8.4. Elterninformation zum Thema Sprache

Die Information für Eltern über wichtige Eckpfeiler der Sprachentwicklung wird gleich beim 1. Elternabend verteilt. Es stehen hervorragende Unterlagen bereits zur Verfügung.

Ziele:

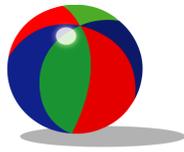
- gezielte Aufklärungsarbeit der Eltern in Bezug auf Sprache, gestützt durch neue wissenschaftliche Erkenntnisse

Inhalte:

- Grundinformationen zum Thema Sprache

Benötigte Ressourcen:

- Elternbrief „Wie lernt mein Kind 2 Sprachen“ (als Muster und mehrsprachig vorhanden)
- Broschüre „Sprich mit mir und hör mir zu“ (ist kostenlos von okay. zusammen leben vorhanden)



Umsetzung:

- Ausgabe bei Elternabend an alle Eltern (auch für Eltern mit deutscher Familiensprache) in den verschiedenen Sprachen
- gleichzeitig Ankündigung der Elternveranstaltung zum Thema Sprache

Verpflichtende Umsetzung im Rahmen des Kiga-Umsetzungsplanes

8.5. Elternveranstaltung zum Thema Sprache

Im Rahmen einer ca. zweistündigen Veranstaltung wird den Eltern das Basiswissen in Bezug auf Sprache, Sprachentwicklung und Sprachförderung näher gebracht.

Ziele:

- Die Eltern erhalten Grundlagenwissen im Bereich Sprache und Sprachentwicklung
- Eltern erhalten klare und einfache Anleitungen, wie sie die Sprachentwicklung zuhause unterstützen können
- die Veranstaltung fördert und unterstützt die kontinuierliche Mitarbeit der Eltern während des Kindergartenjahrs

Inhalte:

- Grundlagenwissen zu Sprachentwicklung, früher Sprachförderung und Mehrsprachigkeit, Literalität, Vorstellung des Schwerpunkts Sprache im Kiga

Mögliche Inhalte von weiteren Elternveranstaltungen:

- Bücher, Vorlesen, Hörbücher, Mehrsprachigkeit
- Reime, Lieder, Spiele
- Lautschulung, Würzburger Trainingsprogramm

Benötigte Ressourcen:

- Vorbereitung und Durchführung durch die Sprachförderin des Kindergartens
- Unterstützung der Sprachförderin durch stadtweites Team
- Anwesenheit der Leiterin und je einer Pädagogin aus einer Gruppe
- Dolmetscherin / Brückenbauerin von okay.zusammen leben bei Bedarf

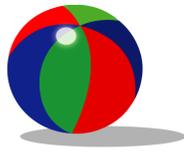
Umsetzung:

- findet im 1. Semester statt, wird bei Elternabend angekündigt

Verpflichtende Teilnahme der Eltern:

- Die Teilnahme an **einer** Elternveranstaltung zum Thema Sprache ist verpflichtend und wird im Rahmen der Vereinbarung zwischen Kindergarten, Eltern und Bürgermeister festgehalten
- Weitere Elternveranstaltungen zum Thema Sprache werden nach Bedarf und Anlass angeboten

Verpflichtende Umsetzung im Rahmen des Kiga-Umsetzungsplanes



8.6. Entwicklungsgespräche

Die Beobachtungen des Kindes in seiner Entwicklung bilden die Grundlage für die Entwicklungsgespräche mit den Eltern.

Ziele:

- Information über die Entwicklung des Kindes
- Regelmäßiger Austausch mit den Eltern

Inhalte / Grundlagen für das Gespräch:

- Sismik, VBB, Leuener Engagiertheitskala
- Entwicklungsordner
- Sprachmappe
- alle sonstigen Unterlagen

Benötigte Ressourcen:

- Pädagogin / Assistentin der Gruppe
- Sprachförderin wird bei Bedarf beigezogen
- ungestörter Raum
- Dolmetscherin/Brückenbauerin von okay. zusammen leben bei Bedarf
- gemütliche Atmosphäre schaffen

Umsetzung:

- 3-Jährige: nur für Kinder, die mit Sismik beobachtet werden, 1-mal jährlich
- 4-Jährige: VBB-Entwicklungsgespräche finden bereits statt, das Thema Sprache mitnehmen
- 5-Jährige: für alle Kinder, entweder bei VBB-Gespräch oder bei Einschulungsgespräch

Verpflichtende Umsetzung im Rahmen des Kiga-Umsetzungsplanes

Es folgen nun Vorschläge für Kooperationsmöglichkeiten mit Eltern:

8.7. Eingewöhnungsbuch

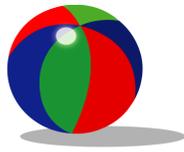
Um die Eingewöhnung von neuen Kindern in die Kindergartengruppe zu erleichtern, werden ansprechende Erstinformationen zum Kind in einem Eingewöhnungsbuch dargestellt.

Ziele:

- Kontext (Umfeld) des Kindes kennenlernen
- Interesse am Familienleben des Kindes vermitteln
- dem Kind den Start in den Kindergartenalltag erleichtern
- Vertrauen schaffen – Beziehungen aufbauen
- das Kind kennenlernen – Sprachen kennenlernen, von denen es umgeben ist

Inhalte:

- persönliche Fotos der Bezugspersonen des Kindes, außerhalb des Kindergartens
- Fotos gemeinsam mit dem Kind dokumentieren
- Lebensfeld und Umfeld des Kindes wird sichtbar dargestellt (Eltern, Geschwister, Großeltern, ...)



Benötigte Ressourcen:

- Fotoapparat, Laminiergerät, Folien
- Fortbildung / Austausch zu Eingewöhnungsbuch und Entwicklungsordner

Umsetzung:

- Kontakt zu den Eltern für benötigte Informationen
- ansprechende Darstellung der Informationen im Eingewöhnungsbuch
- Eingewöhnungsbuch kann in Folge im Entwicklungsordner abgelegt werden

8.8. Entwicklungsordner

Die Entwicklungsfortschritte des Kindes werden den Eltern in einem ansprechenden Ordner präsentiert. Diese Dokumentation kann eine ideale Grundlage für die Entwicklungsgespräche sein.

Ziele:

- Entwicklung des Kindes dokumentieren
- den Eltern die Fortschritte des Kindes im Kindergarten sichtbar machen
- Verwendung bei den Entwicklungsgesprächen

Inhalte:

- mehrere Fortschritte und Erfolgserlebnisse der Kinder im Kiga schriftlich und abgebildet festhalten
- Ergebnisse von Sismik, bzw. weiteren Beobachtungsformen hineinnehmen

Benötigte Ressourcen:

- Fotoapparat, Mappen
- Fortbildung zu Eingewöhnungsbuch und Entwicklungsordner

8.9. Info-Wand und Mitmachplan

Aktuelle Informationen zu Aktivitäten im Kindergarten werden auf einer Info-Wand dargestellt. Eltern haben die Möglichkeiten, sich bei verschiedenen Dingen zu beteiligen und tragen das in den Mitmachplan ein.

Ziele:

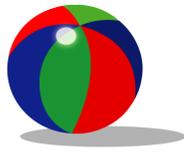
- Interesse und Bereitschaft zur Mitarbeit im Kindergarten wecken
- Transparenz der Arbeit
- Informationen weitergeben

Inhalte:

- Infowand: allgemein und/oder gruppenbezogen
- Mitmachplan gruppenbezogen: Teilnahme und Mithilfe der Eltern bei verschiedenen Aktivitäten ist möglich und erwünscht - Eltern tragen sich in den Plan ein

Benötigte Ressourcen – von wem:

- Infowand – „Pinnwände“
- Papier / Kopien / Pinn-Nadeln – Magnete / Laminierfolien / Laminiergerät
- Computer / Notebook und Drucker



8.10. Sprachenmappe und Büchertasche

Übungsmöglichkeiten für Zuhause werden dem Kind in einer Mappe mitgegeben. Das Vorlesen zuhause wird durch das Mitgeben von Büchern gefördert und unterstützt.

Ziele:

- Elternarbeit aktivieren
- Kommunikation Kindergarten – Eltern – Kind unterstützen
- Sprachförderung zu Hause aktivieren

Inhalte:

- Sprachenmappe für Haus-Aufgaben
- Büchertasche mit Lesemaskottchen zum Ausleihen von Büchern

Benötigte Ressourcen:

- Material: Mappe / Blätter / Kopien / Stempel
- Büchertasche: Taschen / Bücher auch in verschiedenen Sprachen
- Lesemaskottchen

Hinweis:

- Absprache mit der Stadtbücherei in Bezug auf Büchertasche vornehmen

8.11. Familientreffpunkte

Die in fast der Hälfte der Kindergärten bestehenden Familientreffpunkte können/sollen das Thema Sprache aufnehmen und die Aktivitäten des Kindergartens unterstützen.

Ziele:

- Vernetzung der Sprachförderin mit dem Familientreffpunkt
- Vernetzung des Kiga-Teams mit dem Familientreffpunkt
- Zugang zu Familien erleichtern
- Information und Aufklärung über Sprachentwicklung weitergeben
- Sprachförderin: Vertrauensbasis schaffen – Beziehungen aufbauen
- Ressourcen von Eltern nutzen (Materialien produzieren)
- Familientreffpunkte nutzen, um Spracherwerb zu thematisieren
- Beratungsgespräche der Sprachförderin zum Thema Sprache
- Thema Sprache in den Treffpunkten aufgreifen

Benötigte Ressourcen:

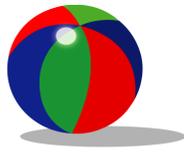
- engagiertes Elternteam
- engagierte Leiterin des Familientreffpunkts
- siehe Familientreffpunkt-konzept

Umsetzung:

- Sprachmaterialien herstellen für zu Hause
- Sprach-Spielnachmittag
- Gesprächsrunden über Sprache – Elternchat
- Interkultureller Nachmittag: Spiele, Reime, Lieder, Tänze in verschiedenen Sprachen

Vorgehen:

- den Leiterinnen der Familientreffpunkte präsentieren und zur Umsetzung anregen



8.12. Produktion von Hörbüchern in verschiedenen Sprachen

Neben Büchern sind Hörbücher eine attraktive Form der Literalitätserfahrung. Hörbücher können sehr einfach mit Eltern (auch in anderen Sprachen) selbst hergestellt werden.

Ziele:

- Wertschätzung der Familiensprache und der Fähigkeiten der Eltern
- Den Kindern stehen Hörbücher in verschiedenen Sprachen zur Verfügung

Benötigte Ressourcen:

- zweisprachige Kinderbücher, die dann aufgenommen werden können
- Aufnahmegerät
- Abspielgerät und jeweils schnurlose Kopfhörer
- Vervielfältigung der Hörbücher für alle Kiga´s

Empfehlung:

- als Kooperation mit Stadtbücherei oder Sprachen-Cafe durchführen
- Pilotversuche in einigen Kiga´s machen

8.13. Lesepaten

Es werden Mütter, Väter, Omas, Opas in den Kindergarten eingeladen, um den Kindern Bilderbücher, Märchen oder Geschichten zu erzählen. Damit interkulturelle und spracherwerbsrelevante Aspekte Berücksichtigung finden, soll dies mehrsprachig erfolgen. Für die Kinder hat diese Kooperationsform eine unglaubliche motivierende, wertschätzende Wirkung, da eigens jemand in den Kindergarten kommt, um mit ihnen Bilderbücher und Märchen zu lesen oder Geschichten zu erzählen. Diese Form der Kooperation mit Eltern ist ein sehr wertvoller Beitrag zur Sprachförderung.

Ziele:

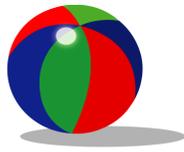
- Literalität fördern
- Herkunftssprachen wertschätzen und fördern
- Wichtigkeit von Literalitätserfahrungen signalisieren
- Bilderbuch – Erzählkultur auch „bildungsfernen“ Familien näher bringen
- Eltern in den Spracherwerbsprozess der Kinder einbinden
- Kontakte zu Eltern und Familienangehörigen aufbauen und fördern

Ressourcen:

- motivierte Eltern, Omas, Opas
- mehrsprachige Bilderbücher (Bibliotheken)
- Bereitschaft der Pädagoginnen, die Eltern und Familienangehörigen in den Bildungsprozess der Kinder einzubinden

Umsetzung:

- Gespräche und Kontakte mit Eltern suchen
- Familientreffpunkte nutzen um Kontakte aufzubauen



8.14. Einbeziehung in Kiga-Aktivitäten

Eltern können in vielfältigster Weise in die Aktivitäten des Kindergartens miteinbezogen werden. Dies erleichtert die Arbeit der Pädagoginnen.

Ziele:

- Einblick in den Kindergartenalltag geben
- Kontakt zu Eltern pflegen
- Eltern als Experten für ihre Kinder sehen
- Ressourcen der Eltern für den Kindergarten wahrnehmen/nützen
- Ideen der Eltern miteinbeziehen

Inhalte:

- als zusätzliche Begleitpersonen bei Ausflügen und Exkursionen
- Lesepaten
- Mithilfe bei Festen
- Bastelarbeiten
- Familientreffpunkte
- Fähigkeiten der Eltern miteinbeziehen (handwerkliche, musikalische, ... Fähigkeiten)
- Einladungen der Eltern annehmen

Benötigte Ressourcen:

- Offenheit des Kindergartenpersonals
- aktive, interessierte Eltern

Umsetzung:

- Eltern ansprechen und einladen

8.15. Hausbesuche

Um den Kontakt und das Vertrauen zu den Eltern zu vertiefen, können Hausbesuche ein gutes Mittel sein.

Ziele:

- Einblicke in die Lebenssituation des Kindes bekommen
- Entwicklungsgespräche führen
- Kontakt und Vertrauen zu den Eltern aufbauen
- Interesse und Wertschätzung der Familie zeigen

Benötigte Ressourcen:

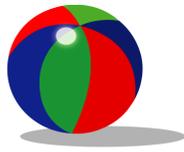
- Pädagogin / Assistentin der Gruppe

Umsetzung:

- Hausbesuche mit Eltern vereinbaren, Eltern müssen dem Besuch zustimmen
- Besuch darf nicht als „Sanktionsmaßnahme / Kontrollbesuch“ gesehen werden
- Themen können sein: Entwicklungsgespräch, Beratung in Erziehungsfragen, allgemeine Gespräche zum Thema Kind
- Abschließender Austausch im Team

Empfehlung:

- ja, wenn das Kindergartenteam diese Kooperationsform für richtig und gut hält



9. Erfassung / Sprachstandbeobachtungen

9.1. Sismik und Sismik Plus

Zur Beobachtung und systematischen Begleitung der Sprachentwicklung von Kindern nicht deutscher Familiensprache wird die Sprachstandbeobachtung Sismik eingeführt. Zur digitalen Erfassung und Auswertung wird Sismik Plus angeschafft. Nur wenn die Sprachentwicklung gut dokumentiert und erfasst ist, kann eine individuell abgestimmte Sprachförderung erfolgen.

Sismik ist ein Beobachtungsbogen für die systematische Begleitung der Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund von ca. 3 ½ Jahren bis zum Schulalter - mit Fragen zu Sprache und Literalität (kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur).

Sismik = **S**prachverhalten und **I**nteresse an **S**prache bei **M**igrantenkindern in **K**indertageseinrichtungen

Die Sprachstandbeobachtungen werden von den Pädagoginnen in der jeweiligen Gruppe durchgeführt. Die Sprachförderin ergänzt den Bogen mit ihren Beobachtungen. Bei der „Übergabe“ der Kinder in die Volksschule bilden die Aufzeichnungen des Sprachstandes eine wichtige Informationsgrundlage. Bei den Entwicklungsgesprächen sind die Aufzeichnungen ebenfalls eine wertvolle Informationsquelle.

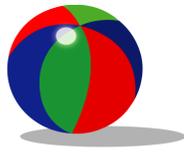
Details zur Einführung werden unter 11.4 erläutert.

Verpflichtende Umsetzung mit Kiga-Jahr 2011 / 12

9.2. Seldak

Zur Beobachtung und systematischen Begleitung der Sprachentwicklung von Kindern deutscher Familiensprache gibt es die Sprachstandbeobachtung Seldak.

Nach ersten Erfahrungen mit Sismik und der Auswertung der Vorteile für die Praxis der Sprachförderung soll über eine Einführung eines Beobachtungsinstrumentes auch für Kinder mit deutscher Erstsprache nachgedacht werden.



10. Funktionen und Aufgaben

10.1. Pädagogin und Assistentin in der Kiga-Gruppe

- setzen Aktivitäten zu Literalität und Lautschulung im Kiga-Alltag um
- führen das Würzburger Trainingsprogramm mit den 5-6 jährigen Kindern durch
- machen Beobachtungen zum Sprachstand der Kinder nicht deutscher Familiensprache (Sismik)
- setzen Elternkooperationen um
- erstellen im Kiga-Team den Umsetzungsplan für die verschiedenen Maßnahmen

10.2. Kindergartenleiterin

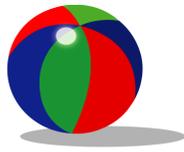
- setzt das Thema Sprache als Schwerpunkt im Kiga
- erstellt einen Umsetzungsplan für den Kindergarten gemeinsam mit der Sprachförderin und dem Team
- treibt die Umsetzung der Sprachförderung im Kiga voran
- koordiniert und vernetzt des Thema Sprache im Kiga
- koordiniert die gruppenübergreifenden Elternaktivitäten im Bereich Sprache gemeinsam mit der Sprachförderin
- vernetzt das Thema Sprache mit Familientreffpunkt (falls vorhanden)

10.3. Sprachförderin im Kindergarten

- Zusammenarbeit mit der Leiterin
- informiert das Team in Absprache mit der Leiterin
- schrittweise Umsetzung des Konzepts im Kiga mit Leiterin und Team
- Umsetzungsplan im Kiga vorantreiben
- deckt in der Regel keine Springerinnen-Dienste ab
- Sprachförderung am Kind in Absprache mit der Gruppe (Sprachförderung mit Kind muss nicht zwingend am Vormittag statt finden)
- Unterstützung jeder Gruppe in Sprachförderung
- Abarbeitung der Inhalte des Konzepts
- Vorantreiben der Elternarbeit
- Einbindung ins Team: ist bei Teamsitzungen anwesend (1 h für Sprachförderung reservieren, muss nicht jede Woche sein)
- macht auch Sismik-Beobachtungen und bespricht diese mit Kiga-Pädagogin
- Fortbildung der Sprachförderinnen nach einem Bildungsplan im stadtweiten Team

Voraussetzungen für die Tätigkeit als Sprachförderin:

- Pädagoginnen aus Kindergarten / Betreuung oder
- Absolventinnen des Lehrgangs „Frühe Sprachliche Förderung“ der PH oder
- Absolventinnen des Kompetenztrainings von Okay zusammen leben



10.4. Koordinatorin der Sprachförderung

- Ansprechperson für Sprachförderinnen
- Vernetzung der Sprachförderinnen
- Fortbildung der Sprachförderinnen
- Ansprechperson für Leiterinnen
- Feedback einholen aus Kiga
- Vorantreiberin des Gesamtkonzepts
- Weiterentwicklung des Konzepts
- Absprache mit Brigitte als Zuständige für Familientreffpunkte
- Vernetzung zu Schule, Spielgruppe, ...

10.5. Bildungsplan für Sprachförderkräfte

Ziele:

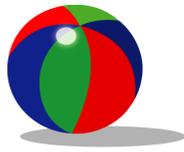
- Einheitliche Sprachförderung in Dornbirn gewährleisten
- Arbeit der Sprachförderkräfte soll selbstständig erfolgen
- Qualität der Sprachförderung sichern
- Interkulturelle Kompetenzen schulen

Inhalte:

- Sprachbezogene Themenfelder:
 - Spracherwerb – Zweitspracherwerb
 - Einschulung in das Sprachstandserfassungsinstrument Sismik
 - Methoden und Bausteine „Sprachförderung“
 - Gestaltung von Angeboten für Eltern zum Thema Sprache und Zweitspracherwerb
- Interkulturelle Themenfelder:
 - Interkulturelle Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit
 - Interkulturelle Sensibilisierung
- Abschluss mit einem Zertifikat

Umsetzung:

- Genaue Ausarbeitung hinsichtlich des Ausmaßes der Schulungen unter Einbeziehung der bestehenden Angebote



11. Vernetzung

11.1. Stadtweites Team der Sprachförderinnen

- Fortbildung, Vernetzung, Austausch
- Leitung des Teams erfolgt durch Koordinatorin der Sprachförderung
- trifft sich 1 x pro Monat
- Anfängerinnen treffen sich solange notwendig ein zweites Mal pro Monat

11.2. Schulen

- Inhalte und Schwerpunkte der Sprachförderung im Kindergarten müssen allen Volksschulen bekannt sein
- gute Übergabe des Kindes an die Volksschule: Informationsaustausch mit Hilfe von Sismik: Eltern, LehrerIn, Kindergartenpädagogin
- Feedback von der Schule an den Kiga: zu Sprachentwicklung der Kinder, ...
- Sismik als eine Grundlage für Schulreife beziehen

11.3. Spielgruppen

- Inhalte und Schwerpunkte der Sprachförderung im Kindergarten müssen allen Spielgruppen bekannt sein
- Sprachförderkonzept für Spielgruppen erstellen mit guter Verknüpfung zu den Inhalten im Kindergarten
- Information zu Sprachentwicklung und Sprachförderung schon in den Spielgruppen an die Eltern weitergeben

11.4. Familientreffpunkte

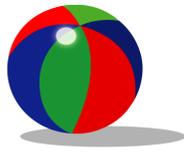
- gute Information der in vielen Kindergärten bereits bestehenden Familientreffpunkte über das Sprachförderkonzept
- Aufgreifen des Themas Sprache bei Veranstaltungen des Treffpunkts

11.5. Stadtbücherei

- gute Absprache, Vernetzung, Nutzung von Synergien mit den Aktivitäten und Projekten der Stadtbücherei

11.6. Unterstützung für Kiga, Beratungsdienste, Hilfen für Familien

- Kiga kann bei Bedarf auf die Unterstützung von Fachpersonen aus sozialen Diensten zurückgreifen
- Kiga kann bei Bedarf auf die Unterstützung der Integrationsbeauftragten zurück greifen



12. Konkrete Umsetzungsschritte des Konzepts

12.1. Information aller Leiterinnen und des gesamten Personals

- Leiterinnen werden bei der Leiterinnentagung Ende Juni 2011 informiert
- Versand des Konzepts an gesamtes Personal mit Ende des Kindergartenjahres

12.2. Sprachförderinnen für jeden Kindergarten

Mit Beginn des Kindergartenjahres sind die Sprachförderinnen bestellt. Ziel ist es, je nach Gruppenanzahl und Anzahl der Kinder nicht deutscher Familiensprache, eine Sprachförderin in jedem Kindergarten fix zu haben (als Teil des Teams)

- 2 halbtägige Schulungen in der Vorbereitungswoche
- regelmäßige Austauschtreffen und Schulungen im stadtweiten Team

12.3. Umsetzungsplan für jeden Kindergarten

Bei der ersten Teamsitzung in der Vorbereitungswoche wird:

- die Sprachförderin vorgestellt
- der Schwerpunkt Sprache besprochen

Bis Ende Oktober 2011 wird:

- ein Umsetzungsplan in jedem Kindergarten erarbeitet, der sich auf die nächsten zwei Kindergartenjahre bezieht
 - wie und wann werden die Vorgaben im Konzept umgesetzt
 - welche Empfehlungen / Ideen werden umgesetzt

12.4. Einführung der Sprachstandbeobachtung

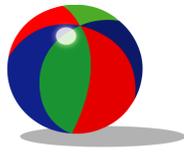
Mit November 2011 beginnen die Sprachstandbeobachtungen für Kinder nicht deutscher Familiensprache:

- Sismik Bögen werden zur Verfügung gestellt
- Im Oktober findet eine verpflichtende Einschulung für eine Person pro Gruppe in den Sismik-Fragebogen statt
- Bis Ende Dezember findet eine verpflichtende Einschulung einer Person pro Gruppe in Sismik Plus statt
- Ab Jänner 2012 erfolgt die digitale Erfassung der Beobachtungsdaten

12.5. Einführung des Würzburger Trainingsprogramms

Mit 01.12.2011 wird in jeder Kiga-Gruppe das Trainingsprogramm für 5-6-jährige Kinder durchgeführt.

- Das Material dafür wird jeder Gruppe zur Verfügung gestellt
- Bis Mitte November findet eine verpflichtende dreistündige Einschulung für eine Person pro Gruppe statt



12.6. Fortbildungen für das Personal

Die jährlich verpflichtende Fortbildung laut Kindergartengesetz von 4 Arbeitstagen soll auch dem Schwerpunkt Sprachförderung dienen. Angebote dazu setzt okay.zusammen leben oder werden stadintern organisiert.

13. Evaluation und Weiterentwicklung

13.1. Konzept

Um die Weiterentwicklung des Konzepts zu gewährleisten, wird mit Ende des Kindergartenjahres 2011/12 eine Evaluation der bisher umgesetzten Maßnahmen durchgeführt und Anpassungen im Konzept vorgenommen.

13.2. Umsetzungsplan jedes Kindergartens

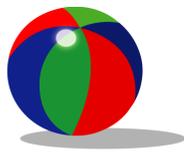
Der auf 2 Jahre angelegte Umsetzungsplan jedes Kindergartens wird jährlich evaluiert und Anpassungen werden vorgenommen.

13.3. Inhalte der Sprachförderung

Ist die Sprachförderung in den Regelbetrieb der Kindergärten zur Gänze übernommen, wird vor allem die stadtweite Koordinatorin gemeinsam mit dem Team der Sprachförderinnen an der Weiterentwicklung der Inhalte der Sprachförderung arbeiten.

13.4. Sismik

Die ersten Erfahrungen mit der Sprachstandbeobachtung werden schon mit Ende des Kindergartenjahres 2011/12 vorliegen. Eine Auswertung der Ergebnisse und allenfalls daraus resultierende Anpassungen im Sprachförderkonzept werden vom Team der Sprachförderinnen vorgeschlagen.



14. Erarbeitung des Konzepts

14.1. Vorgehen

Das Konzept wurde in einem mehrmonatigen Prozess erarbeitet, der von Jänner bis Juni 2011 dauerte. Erste Überlegungen wurden von der Projektgruppe angestellt. Diese konnten bei einer Informationsveranstaltung dem gesamten Personal im Kindergartenbereich präsentiert werden. Ebenfalls wurde der Sprachbeobachtungsbogen Sismik in 2 Veranstaltungen dem gesamten Personal vorgestellt.

Alle Pädagoginnen und Assistentinnen wurden zur Mitarbeit am Konzept eingeladen. Dazu fanden insgesamt 7 dreistündige Arbeitsgruppentreffen statt. Insgesamt haben 30 Personen in den Arbeitsgruppen mitgearbeitet.

Gesteuert, koordiniert und inhaltlich aufbereitet wurde das Konzept von der Projektgruppe. Die Fachfrauen für Sprachförderung, die in der Projektgruppe mitarbeiteten, haben wichtige Fachinhalte für das Konzept geliefert. Es fanden insgesamt 10 mehrstündige Treffen statt. Mit der externen Begleitung, Moderation und Verschriftlichung war das PRO Team für Nahraum- und Gemeinwesenarbeit, Johanna Neußl, beauftragt.

14.2. Beteiligte

Projektgruppe: Roland Andergassen (Gruppenleiter), Michael Walter (Abteilungsleiter), Ilse Unterhofer (Leiterin Kindergärten), Elisabeth Planinger (Integrationsbeauftragte), Brigitte Rodriguez Lopez (Kindergartenleiterin), Beate Bröll (Leiterin Sprachförderteam), Doris Hämmerle (Sprachförderin), Saadet Tuglan (Kindergartenpädagogin), Susanne Hutle (Personalvertreterin)

Fachlicher Input und Beratung: Beate Bröll und Doris Hämmerle

Arbeitsgruppen Sprachförderung und Elternarbeit:

Name	Kindergarten
Beate Lamsatis	Am Wall
Daniela Klocker	Forach
Christl Falger	Haselstauden
Christine Heim, Verena Hämmerle, Katharina Wohlgenannt, Conny Drechsel	Heinzenbeer
Christine Rhomberg, Christine Rümmele	Herrburger
Michaela Hammerer, Julia Ortner	Kastenlangen
Edith Diem, Gaby Dünser, Marianne Wohlgenannt	Kehlegg
Gertrud Sampl	Leopold
Renate Schlachter, Helga Ceritsch, Monika Zumtobel, Verena Schwärzler	Mittelfeld
Birgit Fuhrken, Christine Huber, Bettina Waibel	Niederbahn
Brigitte Rodriguez Lopez	Schwefel
Angelika Hilbe, Ursula Leuprecht	Watzenegg
Saadet Tuglan	Montfort
Beate Bröll	Sprachförderin
Doris Hämmerle	Sprachförderin
Christine Feuerstein	Sprachförderin
Ulrike Rigger	Sprachförderin