



universität
wien

Masterarbeit

Titel der Masterarbeit

„Deutschlernen im Alltag junger Mütter in Wien“

verfasst von

Ingrid Nicoletti Bakk.rer.soc.oec.

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 905

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Soziologie

Betreuerin: Univ.Doz.Dr.ⁱⁿ Beate Littig

Ich bedanke mich herzlich und aufrichtig bei allen Interviewpartnerinnen, die mir einen Einblick in ihr Leben gewährten.

Inhalt

1. Vorgeschichte	6
2. Entwicklung der Fragestellung	7
2.1. Gesellschaftlicher Kontext	7
2.2. Theoretische Konzepte zum Zweitspracherwerb	8
2.3. Forschungsziel und Fragestellung	11
3. Methode.....	12
4. Erhebungsmethode.....	13
4.1. Narratives Interview	13
5. Auswertungsmethode	14
5.1. Narrationsanalyse	14
5.2. Sozialwissenschaftliche Hermeneutik	17
5.2.1. Methodische Vorgehensweise	19
6. Zugang zum Feld und Auswahl der Interviewpartnerinnen	20
6.1. Zielgruppe.....	20
6.2. Interviewführung.....	21
6.3. Kontakt und Interviewinformationen	22
6.4. Zwei Anmerkungen	24
7. Analyse zweier Fallgeschichten.....	26
7.1. Fall M.	26
7.1.1. Zusammenfassung der Eingangserzählung	26
7.1.2. Analyse der Sinneinheiten – Verlaufslogik(en) des Lebensabschnittes.....	26
7.1.3. Wissensanalyse.....	29
7.1.4. Sequenzanalyse.....	35
Sequenz 1	36
7.1.5. Sprachverwendung	40
7.1.6. Kommunikation und Kontakte	42
Sequenz 2	42
7.1.7. Kontaktaufnahme.....	45
7.1.8. Fazit	49
7.2. Fall Z.	50
7.2.1. Zusammenfassung der Eingangserzählung	50
7.2.2. Analyse der Sinneinheiten.....	50
7.2.3. Wissensanalyse.....	53
7.2.4. Sequenzanalyse.....	58
7.2.5. Einstellung zur Sprachverwendung	60

7.2.6. Fazit	65
8. Ergebnisse der Interviews und theoretische Implikationen	66
8.1. Vergleich von M. und Z.....	66
9. Weiterführende Fragestellung.....	69
9.1. Legitime Sprachlernsituationen.....	69
9.2. Theorie zum Zweitspracherwerb - Bonny Norton Pierce	70
9.3. Theoretische Grundlagen - Pierre Bourdieu.....	71
9.4. Einbezug der anderen Interviews	74
9.4.1. Durchsetzung der Sprachverwendung.....	74
9.4.2. Anwendungsmöglichkeiten der Sprache	78
9.4.3. Thema Freundschaften	79
9.4.4. Legitime Sprachsituationen in privaten Kontexten.....	80
10. Fazit.....	81
Literatur.....	84
Anhang.....	87
Abstract	87
Lebenslauf	88

„Deutschlernen im Alltag junger Mütter in Wien“

Zugang zu Sprachlernsituationen in der Karenzzeit

1. Vorgeschichte

Ich lernte P. über meinen Nebenjob in einem Café kennen. Sie war gerade nach Österreich gekommen um mit ihrem Freund zusammenzuleben. Sie sprach Schwedisch, Tschechisch, Englisch und Kroatisch und hatte bereits einen Deutschkurs besucht. Wir arbeiteten mehrmals die Woche zusammen, unterhielten uns in einem Mix aus Deutsch und Englisch, und es dauerte nicht lange, bis P. selbst Bestellungen aufnahm und sich mit Gästen und Kolleg/innen auf Deutsch unterhalten konnte.

Ich hatte zu dieser Zeit mit einer ersten Idee zu meiner Master-Arbeit begonnen, nämlich mit biographischen Interviews das Erleben des Zweitspracherwerbs erwachsener Migrant/innen zu untersuchen. Ich bat P. um ein Interview und auf dieses erste Treffen folgten weitere, in denen ich ihr im Gegenzug beim Deutschlernen half. Aus der Zweckgemeinschaft wurde Freundschaft und so war ich eine der ersten, die von ihrer Schwangerschaft erfuhr. Aufgrund ihrer gesundheitlichen Verfassung musste sie die Arbeit im Café sehr bald beenden, wodurch sich auch ihr soziales Umfeld schlagartig einschränkte. Nach einem knappen dreiviertel Jahr in Wien war die Zahl enger Freunde, die sie nun zu Hause besuchten und den Kontakt trotz ihrer Abwesenheit aufrechterhielten, noch begrenzt und neue Kontaktmöglichkeiten wurden rar.

Trotz hervorragender Englischkenntnisse berichtete sie mir immer wieder von frustrierenden Kommunikationsschwierigkeiten mit medizinischem Personal und Behörden. Im Herbst kam ihre Tochter zur Welt und sie entschied sie für die längste, die dreijährige, Variante des Kinderbetreuungsgeldes. Ihr Eifer vor der Schwangerschaft, möglichst schnell Deutsch zu lernen, ebte durch die relative Abgeschiedenheit zu Hause drastisch ab. *„I have no motivation. Most of the time I'm being at home alone. So there is no point in it.“*, notierte ich mir nach einem Treffen am 06.09.2012 in mein Arbeitsbuch.

2. Entwicklung der Fragestellung

Vor dem Hintergrund dieser Geschichte entwickelte sich meine Forschungsrichtung. Der Ausgangspunkt war ursprünglich die Frage, wie Personen, die im Erwachsenenalter eine Zweitsprache erlernen, diese Lebensphase erleben. Ich orientierte mich an Arbeiten der Sprachbiographieforschung, die den Spracherwerb, sowohl von Erst- als auch Zweitsprache(n) in den Kontext der Lebensgeschichte einer Person stellen (Vgl. u.a. Franceschini/Miecznikowski 2002). Der soziologische Aspekt ist in der Sprache auch insofern immer mitgegeben, als dass *„Erfahrungen mit Sprache - soweit es die Mündlichkeit betrifft - immer Erfahrungen mit sozialen Situationen und den darin stattfindenden Prozessen der Selbstdarstellung, der Beziehungsherstellung und -ausgestaltung [sind]“*. (Tophinke 2002: 2)

Aus einigen ersten Interviews blieb mir vor allem das Gespräch mit einer Pakistani in Erinnerung, die ihrem Ehemann nach Österreich gefolgt war und in deren Erzählung der erste relevante Kontakt zur deutschen Sprache in dem Moment auftrat, da sie aufgrund ihrer Schwangerschaft medizinische Untersuchungen in Anspruch nehmen musste. Fast 12 Jahre später fand die dreifache Mutter schließlich Zeit für das Erlernen der Sprache und sie begann einen „Mama lernt Deutsch“-Kurs¹, der an der Schule ihrer Kinder angeboten wurde. Hier erreichte sie innerhalb von eineinhalb Jahren ein Sprachniveau, das unser Gespräch ermöglichte.

Mit diesen ersten Eindrücken begann ich mich für die Beziehung zwischen Spracherwerb und der biographischen Phase der Karenzzeit bzw. Zeit der Kleinkindbetreuung zu interessieren. Welche Relevanz diese Lebensphase mit Blick auf die Forschung zum Zweitspracherwerb von Migrantinnen hat, zeigt ein Blick auf die Statistik.

2.1. Gesellschaftlicher Kontext

Im Jahr 2012 kamen in Österreich 13.023 Kinder von Müttern nicht-österreichischer Staatsangehörigkeit zur Welt (Statistik Austria 2013a). Im Durchschnitt ist die Geburtenrate bei Migrantinnen im Vergleich zu Frauen mit österreichischer Staatsbürgerschaft etwas höher,

¹ Die „Mama lernt Deutsch“-Kursreihe der Stadt Wien wird speziell für Mütter angeboten und ist als ein niederschwelliges Angebot konzipiert, das auch Frauen mit geringer Vorbildung erreichen soll. Die Kurse finden in den Schulen, während der Unterrichtszeit der Kinder statt.

2012 brachten Österreicherinnen durchschnittlich 1,34 Kinder zur Welt, Frauen ausländischer Herkunft hingegen 1,82 Kinder (Statistik Austria 2013b: 9).

Die Betreuungsquote der unter 3-Jährigen ist umgekehrt etwas niedriger, 2011 betrug die Betreuungsquote bei den 2-jährigen österreichischen Kindern 44%, bei den gleichaltrigen ausländischen Kindern 40% (Statistik Austria 2013b: 10).

Dies bedeutet, dass sich alleine im letzten Jahr über 13.000 Migrantinnen in der Lebenssituation befanden, ein Neugeborenes zu betreuen und circa sechs von zehn Müttern weitere drei Jahre keine außerfamiliäre Kinderbetreuung in Anspruch nehmen werden. Ein großer Teil von ihnen dürfte deutschsprachig sein, angesichts der Tatsache, dass deutsche Staatsangehörige die größte Zuwanderungsgruppe in Österreich stellen (genaue Zahlen über die Staatsangehörigkeiten der Mütter sind leider nicht verfügbar). Für die anderen ist Deutsch eine Zweitsprache, deren Erwerb fortan im Rahmen der Lebenssituation als Mutter erfolgt. Zugleich dehnt sich für alle Frauen, die ein zweites Kind bekommen, die Phase der Kleinkindbetreuung auf weitere Jahre aus, oder beginnt nach einigen Jahren erneut. Grund genug, den sprachlichen Erfahrungen von Migrantinnen in dieser Lebensphase besondere Beachtung zu schenken.

2.2. Theoretische Konzepte zum Zweitspracherwerb

Sich einen Überblick über die wissenschaftliche Literatur zur Zweitspracherwerbsforschung zu verschaffen ist ein schwieriges Unterfangen, da sich Forschungen zu diesem Thema über mehrere Disziplinen verteilen, wie Linguistik, Psychologie, Pädagogik, Soziologie oder Ökonomie.

Ein wesentlicher Bezugspunkt in der soziologischen Literatur des deutschsprachigen Raumes ist die Publikation „Integration und Sprache“ von Harmut Esser (2006a). In Artikelform wurden seine Thesen unter der Überschrift „Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge“ auch in die Working Paper Serie der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (KMI) aufgenommen (Esser 2006b), was den Schluss erlaubt, dass die „*einschlägigen österreichischen Forschung zum Thema Migration und Integration*“ (www.oeaw.ac.at) Essers Aufsatz als theoretische Grundlage über „*die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*“ (Esser 2006a: Titel) anerkennt.

Esser fasst als Gemeinsamkeit aus linguistischen, ökonomischen und soziologischen Theoriesträngen vier Grundgrößen des Zweitspracherwerbs zusammen: „eine Motivation in Form von Investitionsanreizen, etwa dem mit einer Sprachkompetenz erwartbaren Zusatzeinkommen, der Zugang zu Gelegenheiten für den Erfolg der Investition, etwa in der Existenz bestimmter Angebote oder Kontaktgelegenheiten, die Effizienz des Spracherwerbs, vor allem in Form der mit der Intelligenz oder mit der jeweiligen Sprachdidaktik variierenden Lernrate, und der Kosten der Investition, etwa in der Form der Überwindung sozialer oder linguistischer Distanzen oder der Opportunitätskosten für die mit dem Lernen verbrachte Zeit.“ (Esser 2006a: 63 und 71). Esser modelliert diesen Zusammenhang in der Logik einer Wert-Erwartungstheorie, der schließlich die Formel $U(L2) - U(L1) > C(L2)/p(exp)*p(ef)$ annimmt, wobei $U(L2)$ und $U(L1)$ die mit der Sprachkompetenz aus der Zweit-(L2) sowie der Erstsprache (L1) verbundenen Gewinne bezeichnet, $C(L2)$ die Kosten, $p(exp)$ den Zugang zum L2 Input und $p(ef)$ die Effizienz des Lernens (Esser 2006b: 12).

Einen eindeutigen Bezug zur Situation sprachlernender Mütter in Österreich stellte eine im Jahr 2007 durchgeführte Evaluierung der in Wien angebotenen „Mama lernt Deutsch Kurse“ her (Blaschitz et al. 2009). Ihre theoretische Basis finden die Autor/innen u.a. in der Klassifikation relevanter Faktoren des Spracherwerbs von Katharina Kuhs (1989). Insbesondere von Bedeutung für die Migrationsforschung sind dabei jene Faktoren, die Kuhs als „aus dem Umfeld und der Persönlichkeit des Lerners hervorgehend“ klassifiziert (Kuhs 1989: 4-12). Diese sozialpsychologischen Faktoren umfassen Individualvariablen wie Persönlichkeitsmerkmale, Alter, Intelligenz, Motivation, affektive Faktoren und Einstellungen zur Sprache und Kultur sowie soziale Variablen wie soziale Rollen, soziale Kontakte und politisch-ökonomische, soziale und kulturelle Rahmenbedingungen (ebd. 11). Kuhs stellt die wechselseitige Beziehung der verschiedenen sozialpsychologischen Einflussfaktoren in einer Graphik dar (ebd. 58). Dabei wirken die sozialen und politisch-ökonomischen Rahmenbedingungen sowohl auf die Kommunikationserfahrungen als auch die Persönlichkeit und die Einstellung zur Zielsprache. Die Lernmotivation wird demnach beeinflusst von kognitiven Faktoren, der Lernorientierung (die wiederum von der Einstellung abhängt) sowie Ängsten, Hemmungen und Selbstvertrauen. Die Variable ‚Kontakt‘ wird allein vom Faktor Persönlichkeit determiniert.

Diese theoretischen Modelle listen relevante Faktoren auf, die objektiv zu einem erfolgreichen oder geringem Spracherwerb beigetragen haben. Parallel zu meinen ersten

Interviews verstärkte sich mein Eindruck, dass sie über jene Lebensrealitäten, die fremdsprachige Mütter in den ersten Jahren ihres Kindes durchleben, wenig aussagen können. Kann das Ausmaß an Kontakten zu Deutschsprachigen rein auf die Persönlichkeit zurückgeführt werden, wenn wegen der Betreuungsverantwortung für ein Kleinkind keine Kontaktmöglichkeiten aus Berufstätigkeit vorhanden sind? Ist das Gefühl, neben der Kleinkindbetreuung keine Zeit und Energie für Sprachbildung zu haben, mit mangelnder Motivation gleichzusetzen? Wo lässt sich integrieren, dass jede Interaktion von allen Gesprächsbeteiligten – sowohl der Lernenden als auch dem Muttersprachler/innen – abhängt?

Einen wesentlichen Beitrag zur Diskussion um den wissenschaftlichen Zugang zu Sprache und Sprechen lieferte Pierre Bourdieu in seiner „Kritik der theoretischen Vernunft“ (1987). Bourdieu versucht darin im Wesentlichen, den Dualismus zwischen objektivistischen und subjektivistischen Erkenntnisweisen zu überwinden, indem er eine deren Stärken verbindende praxeologische Erkenntnisweise vorschlägt. In seiner Auseinandersetzung mit dem Objektivismus wird das Thema Sprache ausführlich behandelt, da Bourdieu seine Kritik insbesondere auf den Arbeiten von Ferdinand de Saussure aufbaut. Dieser gab der Sprache als einem System objektiver - d.h. vom Willen und Bewusstsein des Einzelnen unbeeinflusster - Beziehungen den Vorrang gegenüber dem Sprechen als Praxis. In dieser Sicht unabhängig von der Situation und herausgelöst von seinem realen Gebrauch, seinen sozialen Bedingungen und seiner zweckgerichteten Anwendung, wird das Sprechen auf eine schlichte Ausführung von Sprache reduziert. Durch die „*Bevorzugung des Konstruktums vor der Materialität praktischer Realisierung*“ (Bourdieu 1987: 62) begingen objektivistische Theorien einen Fehlschluss, den Bourdieu in Anlehnung an Charles Bally als Intellektualismus bezeichnet, „*der darin liege, Sprache mehr vom Standpunkt des Hörers als von dem des Sprechers zu erfassen*“ (ebd. 63). Die objektivistische Wissenschaft konstruiere zur Erklärung von Praktiken und beobachteten Regelmäßigkeiten in der Welt Modelle, um dann anzunehmen, dass diese modellierten Regeln, die ein Konstrukt der Wissenschaften sind, die Praktiken in der realen Welt tatsächlich bestimmen würden (ebd. 71) - ein Fehlschluss, der auch bei Hartmut Esser durchklingt, wenn er schreibt „*dass die Wirkung der konkreten empirischen Bedingungen auf die soziale Integration bzw. auf den Spracherwerb über die Grundkonstrukte und den Mechanismus dieses theoretischen Modells vermittelt wird*“ (Esser 2006b: 8).

Aus der Analyse der Interviews ergab es sich, dass ich später noch einmal ausführlich auf Bourdieu zurückkommen werde. An dieser Stelle des Forschungsprozesses bleibt festzuhalten, dass mir daran gelegen war, eine Methode zu wählen, die sowohl die subjektiven

Deutungsweisen und Handlungschancen der Sprachlernenden als auch die Wirkung vergesellschafteter Strukturen berücksichtigt (Reckwitz 2002).

Gleichzeitig fiel die Entscheidung für einen explorativen Zugang zur Fragestellung, um zur Frage der sozialen Bedingungen des Zweitspracherwerbs, die von führenden Wissenschaftler/innen, wie angesprochen, in formalisierte, „auf deutlich erkennbaren Konvergenzen in gewissen Grundfragen“ (Esser 2006b:11) aufbauende Modellen gepackt werden, neue Perspektiven einbringen zu können.

2.3. Forschungsziel und Fragestellung

Diese Arbeit möchte keinen weiteren Beitrag zur Erklärung „erfolgreichen“ oder „erfolglosen“ Spracherwerbs von Migrant/innen beitragen. Das Forschungsinteresse liegt vielmehr darin, gezielt jene Lebensphase ins Auge zu fassen, in denen der Alltag nach Wien zugezogener Frauen maßgeblich durch die Betreuung eines Kleinkindes geprägt ist, und auf die Erfahrungen mit der Zweitsprache einzugehen, die sie im Rahmen dieser Lebenssituation erleben. Welche Erlebnisse mit der Zweitsprache haben Mütter von Kleinkindern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, in ihrem Alltag in Wien? Welche Erfahrungen machen sie mit der Verwendung und dem Erwerb der Zweitsprache? Welche Aufschlüsse geben diese subjektiven Erfahrungen über die strukturellen sozialen Bedingungen, in denen Sprachlernende ihre Zweitsprache verwenden?

Die Gliederung der Arbeit folgt dem Ablauf eines abduktiven Forschungsprozesses. Der abduktive Ansatz unterscheidet sich von deduktiven und auch induktiven Verfahren dadurch, dass forschungsleitende Hypothesen vorab vermieden werden. Die Forschungsfrage soll zunächst offen formuliert sein, um zu empirischen Beobachtungen alle denkbaren Hypothesen zu erlauben. Erst im Laufe der Erhebung und vergleichenden Auswertung gewinnen oder verlieren die einzelnen Hypothesen an Plausibilität und erfährt gleichzeitig die Forschungsfrage ihre Zuspitzung (Truschkat et al. 2005: Kap. 2; Rosenthal 2005: 62). Die einzelnen Erhebungsschritte, ebenso wie die Zielgruppe, sind zu Beginn der Datenerhebung nicht endgültig zu definieren. Die Analyse bereits erhobener Daten entscheidet über das weitere Vorgehen, ebenso erfolgt die Auswahl der Interviewpartner/innen sukzessive nach jenen Kriterien, die sich in der parallel geführten Auswertung als relevant herauskristallisieren

(theoretical sampling). Literatur zum Thema sowie theoretische Konzepte fließen im Verlauf des Prozesses in die Forschung ein (Truschkat et al. 2005).

Nachdem die Vorgeschichte meinen Ausgangspunkt für die Leser/innen nachvollziehbar machen sollte und der Weg zur Forschungsfrage bereits beschrieben wurde, gehe ich im zweiten Kapitel auf die Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie die Auswahl der Interviewpartnerinnen ein. Im vierten Kapitel sollen zwei ausgewählte Fallgeschichten im Detail analysiert und gegenübergestellt werden, bevor die Erkenntnisse daraus im fünften Kapitel mit relevanten theoretischen Konzepten in Beziehung gesetzt werden.

3. Methode

Da ich an den Erfahrungen von Personen über eine ganze Lebensphase interessiert war, orientierte ich mich anfangs stark an Gabriele Rosenthals Arbeiten zur Biographieforschung (2005). Sie verknüpft dabei die Textanalyse von Fritz Schütze mit der Hermeneutik Ulrich Oevermanns und der thematischen Feldanalyse nach Wolfram Fischer (Rosenthal 2005: 173). Insofern als ich meine Erhebung letztlich auf eine in der Biographie relativ kurze Phase begrenzte, schien mir die von Rosenthal entwickelte biographische Fallrekonstruktion, in der erlebte und erzählte Lebensgeschichte miteinander kontrastiert werden, nicht einwandfrei anwendbar. Ich möchte aber dennoch, im Hinblick auf die Erhebung eines Lebensabschnitts und in leichter Anlehnung an Rosenthal, mit einer Verbindung von Textanalyse und Objektiver Hermeneutik arbeiten.

Um dem biographischen Charakter der Erzählungen über mehrjährige Lebensphasen gerecht zu werden, wende ich auf die Haupterzählung der narrativen Interviews (siehe Kap. 4.1.) zunächst die als dazugehöriges Auswertungsverfahren entwickelte Narrationsanalyse (siehe Kap. 5.1.) an, um die spezifischen Verläufe der biographischen Phase herauszuarbeiten. Danach führe ich für einzelne relevante Textstellen eine der objektiven Hermeneutik (siehe Kap. 5.2.) entnommen Sequenzanalysen durch, um die spezielle Struktur, das „Motto“ jeder Erzählung, zu entschlüsseln. Ziel eines hermeneutischen Vorgehens ist dabei wesentlich die Entwicklung neuer Fragestellungen, deren Erörterung am Ende dieser Arbeit stehen soll.

Sowohl narratives Interview und Narrationsanalyse als auch die objektive Hermeneutik sind paradigmatisch der interpretativen Sozialforschung zuzuordnen, denen als Gemeinsamkeit u.a. das Prinzip der Offenheit zugrundeliegt.

4. Erhebungsmethode

4.1. Narratives Interview

In der Datenerhebung bedeutet Offenheit, die Relevanzsetzungen in den Interviews den Befragten selbst zu überlassen und nicht von Forschungsseite vorzugeben, was bei einem bestimmten Thema von Interesse sei. Dies erfordert eine offene Gesprächsführung, wie sie am konsequentesten im Verfahren des narrativen Interviews umgesetzt wird. Diese Form der Interviewführung wurde von Fritz Schütze in den 1970er Jahren entwickelt (Kleemann et al. 2009: 64). Die Befragten sollen durch eine offene Erzählaufforderung zu einer selbstgestalteten, spontanen Erzählung angeregt werden.

Das narrative Interview ist in mehrere Phasen gegliedert:

Zu Beginn steht die Erzählaufforderung, eine Einstiegsfrage, die in ihrer Formulierung eine möglichst ausführliche Erzählung anregen soll. Erzählaufforderungen können gänzlich offen gestellt werden - in der Biographieforschung beispielsweise in der uneingeschränkten Bitte, die gesamte Lebensgeschichte zu erzählen – sie können aber auch eine bestimmte Thematik oder einen Zeitabschnitt abstecken.

Gelingt die Erzählaufforderung, folgt die Haupterzählung, die vom Gesprächspartner frei und nach eigener Relevanzsetzung strukturiert wird. Der Interviewer unterbricht diese Erzählung nicht, sondern unterstützt den Erzählfluss durch aufmerksames Zuhören und notiert sich thematische Eckpunkte und Äußerungen, die Fragen offenlassen. Die Haupterzählung wird ausschließlich durch die erzählende Person selbst beendet. Meist geschieht das durch eine abschließende Aussage, im Sinne von „Ja, so war das, jetzt habe ich Ihnen alles erzählt.“.

Erst nach diesem Erzählabschluss ist der Interviewer wieder am Wort. Der Haupterzählung folgt der interne Nachfrageteil, in dem anhand und entlang der Reihenfolge der Notizen erzählgenerierende Nachfragen gestellt werden. Die Nachfragen beziehen sich ausschließlich auf die vom Erzähler selbst eingebrachte Themen.

Nach Abschluss des erzählinternen Frageteils können im externen Nachfrageteil zusätzliche Fragen gestellt werden, die vor dem Hintergrund der Forschungsfrage wichtig erscheinen (Loch/ Rosenthal 2002: 226-231).

5. Auswertungsmethode

In der Auswertung bedeutet das Prinzip der Offenheit ein rekonstruktives Vorgehen. Im Gegensatz zu subsumtionslogischen Verfahren, bei denen einzelne Textstellen Kategorien zugeordnet und somit aus dem Gesamtzusammenhang des Interviews gelöst werden, werden Texte in rekonstruktiven Verfahren stets in ihrer Gesamtheit analysiert. Dahinter steht die Prämisse, dass jedem Text Regelstrukturen zugrundeliegen, die ihn zu einem spezifischen Gebilde machen. Daher wird der Gesamttext in nie gesplittet oder neu geordnet, da „*Teile einer Gestalt in ihrer Bedeutung nur anhand der Strukturierungsregeln derjenigen konkreten Gestalt, als deren Teil sie auftreten, bestimmt werden können*“ (Rosenthal 2005: 57). Damit eng verbunden ist die Vorgabe eines sequenziellen Vorgehens, d.h. dass Textstellen ausschließlich in der Abfolge ihrer Äußerung analysiert werden, also in jener Reihenfolge, die eine Person in ihrer Erzählung gewählt hatte.

5.1. Narrationsanalyse

Die Narrationsanalyse arbeitet mit jenen spontanen Erzählungen von Personen über selbsterlebte Ereignisse und Erfahrungen, die in narrativen Interviews erfragt wurden. Fritz Schütze unterscheidet in seiner Erzähltheorie drei sprachliche Darstellungsformen: Erzählung, Beschreibung und Argumentation.

<i>Erzählung</i>	<i>Differenzierte Darstellung eines konkreten (selbst erlebten) Ereignisses oder Prozesses in seinem zeitlichen Ablauf; Meist präzise Angaben über Ort, Zeit, Beteiligte und weiteren Kontext; Hoher Detaillierungsgrad</i>
<i>Beschreibung</i>	<i>Zusammenfassende bzw. resümierende Darstellung wiederkehrender, gleichartiger Sachverhalte; Oft sprachliche Hinweise auf den generalisierenden Charakter der Darstellung oder verallgemeinernde Zeitangaben</i>

Argumentation | *Fokus auf generelle kausale Zusammenhänge mit dem Ziel der Begründung bzw. der Rechtfertigung einer bestimmten Einstellung oder Verhaltensweise*

(Kleemann et al. 2009: 66).

Für Schütze ist analytisch vor allem der Typus der Erzählung interessant, da diese Darstellungsform am ehesten die Orientierungs- und Deutungsmuster einer Person widerspiegelt. Lässt sich der/die Sprecher/in erst einmal darauf ein, eine Geschichte zu erzählen, so wirken, wie Schütze (1984) formulierte, Zugzwänge des Erzählens. Sie gründen auf gesellschaftlich geteilten Vorstellungen darüber, was eine Erzählung ausmacht, und drängen den/die Erzähler/in, eine einmal begonnene Geschichte zu Ende zu erzählen, die Darstellung auf wesentliche Punkte zu beschränken sowie dabei gleichzeitig zum Nachvollzug notwendige Information preiszugeben. Außerdem versetzt sich der/die Sprecher/in bei der chronologischen Erzählung in die erlebte Situation zurück und gibt das Geschehen viel unreflektierter und daher näher am Erleben wider, als in einer rückblickend gegebenen Beschreibung oder Bewertung der Ereignisse.

In seinen Arbeiten zur Biographieforschung stellt Schütze die doppelte Aufgabe, einerseits zu erforschen, was sich in einer Lebensgeschichte faktisch ereignet hat und andererseits zu analysieren, wie der/die Biograph/in seine/ihre eigene Lebensgeschichte selbst deutet und darstellt (Schütze 1983: 284). Dabei können Lebensgeschichten oder Lebensabschnitten mehr oder weniger durch aktives Handeln oder passives Erdulden geprägt sein, eine Person kann Wandlungsprozesse kontrollieren, sie reaktiv bewältigen oder auch scheitern und Handlungsoptionen können sich durch äußere Geschehnissen verengen oder erweitern. Das Ziel der Narrationsanalyse ist, die spezifische Verlaufslogik eines Lebensabschnittes oder einer ganzen Biographie zu bestimmen.

In einer Kategorisierung von Biographien nach der aktiven oder reaktiven Haltung der Biographen entwirft Schütze vier idealtypische Prozessstrukturen individueller Lebensabläufe:

<i>Biographische Handlungsschemata</i>		<i>Sie können vom Biographieträger geplant sein, und der Erfahrungsablauf besteht dann in dem erfolgreichen oder erfolglosen Versuch, sie zu verwirklichen.</i>
<i>Insitutionelle</i>		<i>Sie können im Rahmen eines gesellschaftlichen oder</i>

Ablaufmuster	<i>organisatorischen Erwartungsfahrplans vom Biographieträger und seinen Interaktionspartnern bzw. –konrahenten erwartet sein, und der Erfahrungsablauf besteht dann in der rechtzeitigen, beschleunigten, verzögerten, behinderten, gescheiterten Abwicklung der einzelnen Erwartungsschritte</i>
Verlaufskurven	<i>Die lebensgeschichtlichen Ereignisse können den Biographieträger als übermächtige überwältigen, und er kann zunächst nur noch „konditionell“ auf diese reagieren, um mühsam einen labilen Gleichgewichtszustand der alltäglichen Lebensgestaltung zurückzugewinnen</i>
Wandlungsprozesse	<i>Schließlich können die relevanten lebensgeschichtlichen Ereignisse wie im Falle von Handlungsschemata ihren Ursprung in der „Innenwelt“ des Biographieträgers haben; ihre Entfaltung ist aber im Gegensatz zu Handlungsschemata überraschend, und der Biographieträger erfährt sie als systematische Veränderung seiner Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten</i>

(Zitat Schütze 1984: 92).

Die Narrationsanalyse beginnt mit einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Einzelfall. Die Fallergebnisse werden anschließend auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin verglichen. Am Schluss der Analyse steht eine Typenbildung:

1) Formale Textanalyse: Die im Mittelpunkt stehende Interpretation der Haupterzählung beginnt mit der formalen Textanalyse. Dabei werden zunächst all jene Passagen ausgeklammert, die nicht erzählenden Charakter haben. Dahinter liegt die eingangs erläuterte theoretische Annahme, dass die reine Erzählung am unmittelbarsten die biographische Erlebnisaufschichtung widerspiegelt. Danach wird die Erzählung in formale Sequenzen gegliedert um die Erzählstruktur hervorzuheben. Zur Sequenzierung dienen sog. Rahmenschaltelemente, also Wörter wie „danach“, „und dann“, „später“ usw., die eine zeitliche Abfolge anzeigen.

2) Strukturelle inhaltliche Beschreibung: Die einzelnen formalen Sequenzen werden nach ihrem Inhalt überschriftartig benannt und zu größeren Sinneinheiten zusammengefasst. Daraufhin werden die verschiedenen Lesarten der Einheiten dargestellt, welche in ausgiebigen Interpretationssitzungen in einer Gruppe von Interpret/innen entwickelt werden und das Kernstück einer sorgfältigen Auseinandersetzung mit dem Text ausmachen. Die Analyse erfolgt im Hinblick auf die aktiven und passiven Handlungsweisen der erzählenden Person und die Bedingungen dieses Handelns.

3) Analytische Abstraktion: In diesem Schritt geht es darum, von den konkreten Geschehnissen zu abstrahieren und jene Verlaufslogik herauszuarbeiten, die eine Biographie charakterisieren. Dabei werden anhand der einzelnen Sinneinheiten ersichtlichen Handlungs- und Verhaltensweisen in Beziehung gesetzt und auf diese Weise die dominante Prozessstruktur in seiner spezifischen Ausprägung herausgearbeitet.

4) Wissensanalyse: Dabei sollen die Handlungs- und Verhaltensweisen mit den Deutungen und Wertungen der erzählenden Person verknüpft werden. Dazu werden die anfangs ausgeklammerten beschreibenden und argumentativen Passagen hinzugezogen. Hier interessiert, welche sozialen Deutungen und Orientierungen dem Verhalten zugrundeliegen und wie eine Person ihre Erlebnisse im Rückblick bewertet. Da sich Motivationen und Bewertungen eines Verhaltens in der Rückschau verändern können, sind die ausgesprochenen Erläuterungen mit den in den Erzählpassagen aufgezeigten Ereignisverläufen zu vergleichen.

5) Kontrastiver Fallvergleich: Im letzten Schritt werden die einzelnen Fälle miteinander verglichen, um typische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken. Das methodische Vorgehen orientiert an den von Barney Glaser und Anselm Strauss in der „Grounded Theorie“ entwickelten Prinzipien der minimalen und maximalen Kontrastierung. Die theoretischen Dimensionen und begrifflichen Kategorien der Unterscheidung kristallisieren sich selbst im Prozess des Fallvergleiches heraus (Schütze 1983: 285-288; Kleemann et al. 2009: 76-101).

5.2. Sozialwissenschaftliche Hermeneutik

Als rekonstruktives Verfahren, das die Analyse sowohl der subjektiven Erfahrungen als auch der gesellschaftlichen Erzeugungsbedingungen ermöglichen soll, eignet sich besonders die objektive Hermeneutik. Das Ziel der hermeneutischen Verfahren ist die Interpretation übersubjektiver Deutungsmuster und Interaktionsrepertoires, die unsere Wahrnehmung der Welt und unser Handeln prägen.

Die Hermeneutik entwickelte sich in der soziologischen Disziplin im Anschluss an die Phänomenologie und die interpretativen Verfahren, die von der Prämisse ausgehen, dass die soziale Welt nur adäquat erfasst werden kann, indem die subjektiven Sinnzuschreibungen und Situationsdefinitionen der Handelnden rekonstruiert werden. Während phänomenologische Ansätze mit dem Vorwurf eines reduzierten Subjektivismus konfrontiert wurden (Bourdieu 2005 (1987)), beschränken sich die hermeneutischen Ansätze in der neueren Soziologie nicht

auf die Rekonstruktion subjektiven Sinns – was allein die Bezeichnung „objektive Hermeneutik“ in der vorherrschenden Schule von Ulrich Oevermann zum Ausdruck bringen soll. Oevermann bezeichnet die Soziologie als „*Erfahrungswissenschaft objektiver sozialer Strukturen*“ (Oevermann 1979: 381-382) und grenzt sich von soziologischen Handlungstheorien ab, deren „*Begriff von sozialer Realität auf die Ebene der subjektiv intentionalen Repräsentanzen*“ beschränkt bleibt (ebd.: 368).

Jede Interaktion ist als eine Problemsituation aufzufassen, in der es objektiv viele denkbare Handlungsmöglichkeiten gibt und in der sich die handelnde Person für eine dieser Möglichkeiten entscheidet. Die Gründe und Muster dieser Handlungswahl zu verstehen ist das Ziel der hermeneutischen Interpretation. „*Die Spezifik des Falles, seine >Subjektivität<, besteht in der selektiven Konkretisierung einer der objektiv gegebenen Welten aus dem gesellschaftlichen Kosmos der objektiv möglichen. Die Interpretation rekonstruiert diese Welt, ihre Aufbauprinzipien und die interaktionsstrukturellen und historischen Gründe ihrer Wahl.*“ (Soeffner 2004 (1989): 73).

Dabei wird davon ausgegangen, dass eine Person in ihren Deutungs- und Handlungsentscheidungen nicht beliebig wechselt, sondern sich bestimmte Muster herauskristallisieren, die das Weltbild und Normalitätsvorstellungen der Person widerspiegeln und zumindest über längere Passagen der Biographie beständig sind. *Die „fallspezifischen Selektionsmechanismen machen im Fortschreiten deutlich „welche der (...) genannten, für ihn objektiv möglichen Welten tatsächlich seine ist.““* (Soeffner 2004 (1989): 73).

Die objektiven hermeneutischen Verfahren erheben den Anspruch auf Objektivität im Hinblick darauf, das „sozial objektiv Wirksame“ zu erschließen, d.h. jene Deutungsmuster, die in einer Gruppe oder Gesellschaft im Allgemeinen geteilt werden und daher relativ unabhängig vom Willen und den Absichten Einzelner wirken.

In der Forschungspraxis bezieht sich Objektivität außerdem auf das methodische Vorgehen, das die intersubjektive Überprüfbarkeit bzw. Offenlegung des Auswertungsverfahrens und des einfließenden Vorwissens betont. Ein besonderes Kennzeichen der hermeneutischen Verfahren ist die gedankenexperimentelle Analyse eines Textes. Zu einer Textsequenz werden alle möglichen Lesarten zusammengetragen und somit eine Vielzahl von Hypothesen formuliert, die sich in der sequentiell fortschreitenden Interpretation als mehr oder weniger plausibel erweisen. Dadurch gelange man, so Soeffner „*zu einer objektiv begründeten und nachvollziehbaren Interpretation (...), bei der es sehr schwer fällt nachzuweisen, dass noch*

andere alternative, in gleicher Weise objektive Interpretationsmöglichkeiten existieren. Dies deshalb, weil, wenn man sequenzanalytisch sehr genau vorgeht, im Grunde genommen die konkurrierenden Lesarten mit der Zeit ausschaltet werden, so dass am Ende zwar nicht eine einzige Lesart steht, aber doch ein objektiv-intersubjektiv formulierter interpretativer Horizont, von dem man annehmen kann und muss, dass er einigermaßen gesichert ist. (...) Diese Falsifizierung kann man bei der Sequenzanalyse, Gott sei Dank, tatsächlich leisten, bei anderen Verfahren kann man es nicht.“ (Soeffner im Interview: Reichertz 2004).

5.2.1. Methodische Vorgehensweise

Der erste Schritt ist die gedankenexperimentelle Entwicklung von Lesarten in einer Sequenzanalyse (Kleemann et al. 2009: 125). Mit dem ersten Textelement beginnend, fragen sich die Interpret/innen, in welchen sozialen Kontexten und Situationen eine derartige Äußerung denkbar wäre. All diese Hypothesen werden protokolliert, ohne auf den weiteren Text vorzugreifen. Indem man sich derart von Textelement zu Textelement vorarbeitet, ziehen sich manche Lesarten als plausibel durch, während andere falsifiziert werden. Diese zeitaufwändige und extensive Interpretationsarbeit ist vor dem bereits erwähnten Gedanken zu sehen, dass jede Person in jeder Deutung und jeder Handlung Auswahlentscheidungen trifft. *„Die Besonderheit eines Falles kann man nur verstehen, wenn man sich vor Augen hält, welche anderen Möglichkeiten auch noch denkbar wären, aber von den Betroffenen ausgeschlagen werden.“* (Soeffner im Interview: Reichertz 2004).

Im zweiten Schritt wird das Auswertungsprotokoll überarbeitet. Durch den Text falsifizierte Lesarten werden gestrichen und die plausiblen, belegten Lesarten zu umfassenderen Hypothesen zur Struktur des Falles und der dahinterliegenden Sinnstrukturen aufgearbeitet.

Im dritten Schritt werden die formulierten Hypothesen anhand anderer Stellen aus dem Text überprüft.

Im abschließenden Schritt gilt es nun, die spezifische Fallstruktur auszuarbeiten. *„Im Laufe der Analyse wird deutlich werden, ob die Handelnden die ihnen offen stehenden Interpretations- und Handlungsmöglichkeiten in ihrer Wahl „systematisch“ ausschließen, d.h. ob Regeln aufzuspüren sind, die ihre Auswahl bestimmen.“* (Rosenthal 2005: 74). In dieser Phase werden nun sozialwissenschaftliche Theorien einbezogen und mit den Analyseergebnissen in Beziehung gesetzt.

Die detaillierte und aufwendige Interpretation lässt die Analyse nur einiger weniger Fälle zu. Diese starke Orientierung am Einzelfall ist Hauptangriffsziel der Kritiker des hermeneutischen Ansatzes. Dabei ist der Einzelfall stets in seiner Erzeugung aus den gesellschaftlichen Bedingungen zu sehen. *„Die persönliche Erzählung eines Lebenslaufes birgt in sich jene Momente, die ein Individuum als ein sozial interagierendes Wesen ausweisen. Die Singularität des Einzelnen ist über die erlebte soziale Interaktion gekoppelt an überindividuelle Erfahrungen; Erfahrungen, die für eine Generation, für ein Gebiet, für einen bestimmten geschichtlichen Moment überindividuell prägend sind. In jedem Interview werden Elemente kollektiven Erlebens mitreflektiert, welche über das Einzelschicksal hinausgehen.“* (Franceschini 2004: 129)

Jede einzelne meiner Interviewpartnerinnen stellte mir einen möglichen Umgang mit jener sozialen Wirklichkeit vor, in der sich eine Mutter eines Kleinkindes ohne Deutschkenntnisse in Österreich befindet.

6. Zugang zum Feld und Auswahl der Interviewpartnerinnen

6.1. Zielgruppe

Meine Interviewpartnerinnen waren Frauen, die ihre Deutschkenntnisse selbst als gering einstufen, die in Wien lebten und hier ein Kind zur Welt gebracht hatten, das sich maximal im Kindergartenalter befand.

Ich führte die Interviews auf Englisch und Französisch, was ein weiteres Auswahlkriterium darstellte. Insgesamt traf ich mit sechs Frauen zu Gesprächen zusammen, die zwischen einer und vier Stunden dauerten. Die Interviews wurden aufgezeichnet und in transkribierter Form analysiert.

6.2. Interviewführung

In der Interviewführung folgte ich Loch und Rosenthal, die die narrative Fragetechnik von Fritz Schütze speziell zur Anwendung in der Biographieforschung weiterentwickelten (Loch/Rosenthal 2002). Ich wählte dabei eine leicht strukturierte Einstiegsfrage, indem ich nicht nach der gesamten Biographie sondern einer bestimmten Lebensphase fragte, nämlich der erlebten Zeit in Österreich. Meine Erzählaufforderung lautete wie folgt:

Auf Englisch:

I would like to ask you to tell me about your life here in Vienna – or better say, to tell me your “life-story” concerning the time here in Vienna. So to think of the whole time period from the day you arrived here until today, and tell me every experience that comes to your mind that was somehow important to you personally.

Please take as much time as you want to remember, and tell me any experience and any situation that comes to your mind. I will not interrupt you – I will maybe take some notes, but I will not interrupt you until you have told me every experience you can think of.

Auf Französisch:

Je voudrais vous demander de me raconter votre vie en Autriche ; de penser à toute la période que vous avez vécu en Autriche, du jour ou vous êtes arrivé jusqu’à aujourd’hui, et racontez-moi toutes les expériences et toutes les situations qui vous viennent à l’esprit et qui étaient importantes pour vous personnellement.

Prenez votre temps, autant que vous voulez, pour me raconter toutes les situations que vous avez vécu. Je ne vais pas vous interrompre jusqu’à ce que vous m’aie raconté tous ce que vous voulez me raconter.

Nach Beendigung der Haupterzählung durch die Interviewpartnerin orientierten sich meine Nachfragen an den von Loch und Rosenthal (2002: 230) erstellten sechs narrative Nachfragetypen:

1. Ansteuern einer Lebensphase:

„Können Sie mir über die Zeit (Ihre Kindheit, etc.) noch etwas mehr erzählen?“

2. Eröffnung eines temporalen Rahmens bei scheinbar statischen Themen:

„Sie erwähnten Ihre Mutter, können Sie einmal von Ihren frühesten Erinnerungen erzählen und was Sie mit ihrer Mutter im Laufe Ihres Lebens erlebt haben?“

3. Ansteuern einer benannten Situation:

„Sie erwähnten vorhin die Situation x, können Sie mir diese noch einmal genauer erzählen?“

4. Ansteuern einer Erzählung zu einem Argument:

„Können Sie sich noch an eine Situation erinnern, in der Sie sich hilflos beim Anblick eines Sterbenden gefühlt haben?“

5. Ansteuern von Tradiertem bzw. Fremderlebten:

„Können Sie sich noch an eine Situation erinnern, in der Ihnen davon erzählt wurde, wie Ihr Vater gestorben ist?“

6. Ansteuern von Phantasien oder von Zukunftsvorstellungen:

„Können Sie sich noch an eine Situation erinnern, in der Sie sich vorgestellt haben, wie Ihr Großvater im Krieg verwundet wurde?“

6.3. Kontakt und Interviewinformationen

Ich fand die ersten Kontakte über den Vienna Babies Club (www.viennababiesclub.com), einem Netzwerk von Migrantinnen im Raum Wien, die sich während der Schwangerschaft und mit Kleinkindern in regelmäßigen Treffen gegenseitig unterstützen. Verständigungssprache ist Englisch. Ich ging zu einem der offenen monatlichen Treffen und sprach die Organisatorin auf mein Anliegen an. Sie erklärte sich selbst zu einem Interview bereit und vier weitere Mütter der Gruppe sagten mir ein Interview zu.

Mit drei von ihnen führte ich zwei- bis vierstündige Interviews in deren Wohnungen. Eine Person sagte den vereinbarten Termin aus terminlichen Gründen ab und war danach nicht mehr erreichbar. Über die geführten Gespräche wurden mir drei weitere Kontakte vermittelt, wobei ein Interview in der Wohnung der Mutter in ausführlicher Länge zustande kam. Ein weiteres Interview nahm ich nicht in die Analyse auf, da das Bedürfnis dieser Mutter, sich ihren derzeitigen Kummer mit dem Kindsvater von der Seele zu reden, das Gespräch vollkommen einnahm. Der dritte Kontakt kam nach vergeblichen Versuchen, einen gemeinsamen Termin zu finden, nicht zustande.

Vier dieser Interviews führte ich auf Englisch, das fünfte auf Wunsch der Interviewpartnerin auf Deutsch. Die Gesprächspartnerinnen kamen aus Australien, Bulgarien, den Philippinen, Russland und den Niederlanden. Bei all diesen Interviews waren die Kinder – im Alter zwischen zwei Monaten und drei Jahren - anwesend, was mitunter Unterbrechungen mit sich

brachte, von meinem Gesamteindruck her aber durch natürliche Pausen für Entspannungs- und Gedankenmomente sorgte, die dem Gespräch förderlich waren.

Diese erste Erhebungsrunde erfolgte in ihrer Auswahl über ein Schneeballverfahren, das mir den Eintritt in das Feld ermöglichte. Aus ersten Auswertungen kristallisierte sich als einen Faktor, der das Alltagsleben und den Kontakt zu Deutschsprachigen maßgeblich beeinflusst, die Kenntnis der englischen Sprache heraus. Die Gesprächspartnerinnen gaben übereinstimmend an, mit Englisch im Alltag „weit zu kommen“, was einerseits Gespräche erleichtert, andererseits die Anwendung des Deutschen reduziert. Englisch scheint sich zum Teil als positiver konnotiert zu erweisen als gebrochenes Deutsch, nämlich in der Assoziation mit Touristin anstatt Migrantin.

Da sich hier ein theoretisch relevantes Kriterium identifizieren ließ, zog ich zum Vergleich in einem nächsten Schritt französischsprachige Interviews hinzu. Eine Bekannte vermittelte mir die Kontakte zu zwei Müttern, aus Mali und aus dem Kongo, die mir ein Interview zusagten. Leider ließ sich nur ein Treffen realisieren; bei der zweiten Interviewpartnerin stand ich vor verschlossenen Türen. Telefonisch erklärte sie mir später, dass sie ihre kranke Tochter zum Arzt hatte bringen müssen. Sie versuchte, noch einen Termin zu finden, bevor sie ein paar Tage später in Urlaub fahren wollte, doch ich hatte den Eindruck, dass wir unter diesem Zeitdruck kein entspanntes Gespräch zustandebringen würden und insistierte nicht weiter. Die andere Mutter traf ich in ihrer Wohnung zu einem gut einstündigen Gespräch. (Weitere Kontakt konnte ich über den Elternverein des Lycée Français herstellen, durch die Sommerurlaubszeit und aufgrund externer Umstände, die einen Abschluss der Arbeit dringlich machten, konnte ich diese Kontakte leider nicht mehr wahrnehmen).

Ein zweites, aus der Erhebung ergehendes Kriterium war ausschlaggebend für die Auswahl jener beiden Interviews, die im folgenden Kapitel einer eingehenden Analyse unterzogen werden: die individuelle Kontaktfreudigkeit. Wie eingangs hingewiesen, führt die Theorie Kuhs' die Kontakte zu Muttersprachlern allein auf die Persönlichkeit der Lernenden zurück. Um diesem Faktor in der Beziehung zu Deutschsprachigen und damit Sprachlernkontakten Genüge zu tun, stellte ich in der Analyse eine Person, die sich selbst als zurückgezogen bezeichnet und eine einzelne enge Freundschaft anführte, einer Person gegenüber, die großen Wert auf einen weitreichenden Freundeskreis legt und nach knapp zwei Jahren von zahlreichen Freunden und Bekannten erzählt.

6.4. Zwei Anmerkungen

An dieser Stelle ist der Einwand berechtigt, dass sich Frauen der größten fremdsprachigen Migrant/innengruppen in Österreich – Türkinnen und Personen aus den ex-jugoslawischen Ländern – nicht in meinem Sample wiederfinden. Dies ist zum einen meinen praktischen Möglichkeiten im Rahmen dieser Master-Arbeit geschuldet. Ich verfügte nicht über die Mittel, Dolmetscherinnen oder muttersprachliche Interviewerinnen einzubinden und eine gemeinsame Master-Arbeit mit einer zweisprachigen Kollegin ergab sich zum Zeitpunkt nicht. Zum anderen kann ich diesen Zugang aber auch inhaltlich vertreten: die öffentliche Diskussion zum Zweitspracherwerb von Migrantinnen fokussiert gerne (v.a. wenn Mütter angesprochen sind) auf das Klischee der türkischen, bildungsfernen Hausfrau, während das Bild der hochqualifizierten UN-Mitarbeiterin, die sich in rein englischsprachigen Kreisen bewegt, kaum problematisiert wird.

Ich legte meinen Zugang daher zunächst in einer eher höherqualifizierten Bildungsschicht an. Die Strukturen, die sich in diesen Gesprächen zum Spracherwerb aufzeigen, werden daher nicht mit üblichen Erklärungen wie kultureller Besonderheit oder Bildungsferne, zu bezeichnen sein. In der Auswahl der beiden Analysefälle bezog ich aber auch diesen Faktor mit ein, insofern eine Person vor ihrer Migration und Schwangerschaft eine hochqualifizierte Leitungsposition innehatte, während die zweite Gesprächspartnerin keine höheren Abschlüsse mitbrachte. Gemeinsamkeiten im Zugang zur deutschen Sprache dürfen daher als relativ unabhängig vom Bildungsniveau angenommen werden.

Ein anderer möglicher Einwand, den ich gleich vorweg aufgreifen will, betrifft die Qualität von Interviews in einer Zweitsprache der Interviewerin. Nachdem ich im Vorfeld der Arbeit zwei Interviews auf Deutsch geführt hatte, bei denen sich die Gesprächspartner sichtlich nicht ihrem Wunsch entsprechend ausdrücken konnten, kam ich zu dem Entschluss, dass es wesentlicher sei, eine Sprache der Erzählenden zu verwenden als jene der Interviewerin. Auf diese Weise werden auch etwaige Kompetenzgefälle, die in der Beziehung zwischen den Gesprächspartner/innen einen Effekt von Über- und Unterlegenheit erzeugen können, zugunsten der Befragten verschoben. Die von mir verwendete Interviewtechnik des biographisch-narrativen Interviews legt zudem den Fokus der Analyse auf die frei gestaltete und ununterbrochene Haupterzählung als Antwort auf eine (vorbereitete) Eingangsfrage, was die spontansprachlichen Fähigkeiten der Interviewerin entlasten.

In Bezug auf die Analyse dieser Interviews kann die Frage aufgeworfen werden, inwieweit eine hermeneutische Interpretation eines Textes in einer Fremdsprache der Forscherin bzw. in einer Fremdsprache der Sprechenden möglich und sinnvoll ist. Jan Kruse und Christian Schmieder (2012) plädieren dafür, dass gerade in fremdsprachigen Kontexten ein hermeneutisches, rekonstruktives Verfahren angebracht ist. Sie berufen sich auf Schütz, Mannheim und Garfinkel und kommen zu dem Schluss, dass *„die sprachlich-kommunikative Grundproblematik der Möglichkeit des Fremdverstehens aber eben nur graduell und nicht grundsätzlich unterschiedlich zwischen Forschungskontexten in muttersprachlichen und fremdsprachlichen Zusammenhängen [ist]“* (Kruse/ Schmieder 2012: 255). Das Problem, *„dass wir niemals vom Selben sprechen, wenn wir vom Gleichen reden“* (ebd.: 254) besteht auch innerhalb einer gemeinsamen Sprache, wird in diesem Kontext aber lediglich weniger explizit. Die bewusstere Problemsicht auf Fremdverstehensprozesse außerhalb des muttersprachlichen Kontexts sollte keinesfalls dazu führen, die Analyse auf oberflächliche Inhaltsanalysen zu beschränken, sondern im Gegenteil hermeneutische Herangehensweisen forcieren, die nicht nur das „was“ sondern das „wie man spricht“ berücksichtigen (Kruse/ Schmieder 2012).

Schließlich und endlich betrachte ich die vorliegende Arbeit auch als eine persönliche Erfahrung, in der ich unter Rückgriff auf alle mir verfügbaren Kompetenzen versucht habe, einen Einblick in Lebensrealitäten zu erhalten, der mir bis dahin nicht erschlossen war.

7. Analyse zweier Fallgeschichten

7.1. Fall M.

7.1.1. Zusammenfassung der Eingangserzählung

M. wird 1982 in Kinshasa, Republik Kongo, geboren. Nach Österreich übersiedelt sie 2005 von Frankreich aus. Sie verlässt Frankreich mit dem Ziel, dauerhaft in Österreich zu leben. Bald nach ihrer Ankunft lernt sie den Vater ihrer Tochter kennen und wird nach kurzer Zeit schwanger. Die Eltern leben ein knappes Jahr zusammen, bis sie aufgrund anhaltender Probleme entscheiden, sich zu trennen. M. zieht aus, der Kontakt bleibt aufrecht, aber die Beziehung funktioniert weiterhin nicht. Als die Tochter in den Kindergarten kommt, beginnt M. über das AMS mit der Arbeitssuche. Nachdem sie Deutschkurse bis zum Niveau B2 abgeschlossen hatte, absolviert sie zunächst eine Ausbildung zur Kindergartenassistentin. Sie erhält lediglich ein Jobangebot als Aushilfskraft in der Kantine des Lycée français. Sie beginnt eine Ausbildung zur Modeverkäuferin. Sie absolviert ein Praktikum in einer Modekette, wird danach aber mit dem Argument, als alleinerziehende Mutter sei sie zeitlich zu wenig flexibel, nicht übernommen. Sie sucht nun auf eigene Faust eine unqualifizierte Arbeit und findet eine Stelle als Reinigungskraft in einem Hotel. Rückenprobleme, die nach der Geburt der Tochter auftraten, verschlimmern sich durch die körperliche Arbeit soweit, dass sie nach einer Woche zur Behandlung ins Krankenhaus muss. Nach einer Operation ist M. zum heutigen Tag in unbefristetem Krankenstand. Sie legt ihre Hoffnung darin, mit dem baldigen Schuleintritt der Tochter genug Zeit zu haben um einen guten Job zu finden, der es ihr ermöglicht, aus der Situation als Sozialhilfeempfängerin herauszukommen.

7.1.2. Analyse der Sinneinheiten – Verlaufslogik(en) des Lebensabschnittes

Übersiedelung nach Wien: Die Übersiedelung nach Wien steht in Beziehung mit dem Verlassen Frankreichs. Welche Bedeutung dies hat bleibt im Dunkeln, da ich aufgrund des Forschungsdesigns im Interview nicht näher auf die Zeit vor Wien einging (was im Nachhinein betrachtet ein Nachteil war). M. nennt die Neugierde auf Österreich als Grund für ihre Übersiedelung und erwähnt einen in Österreich lebenden Cousin, der in der weiteren Erzählung aber nicht mehr vorkommt.

Beziehung zum Kindsvater: Sie lernt den Kindsvater sehr bald nach ihrer Ankunft kennen und bringt nach knapp einem Jahr ihre Tochter zur Welt. Es gibt den Versuch eines Familienlebens, M. lebt ein Jahr im Haus des Mannes. Der Versuch scheitert, sich wiederholende Beziehungsprobleme führen schließlich zum Entschluss der Trennung. Sie bleiben in Kontakt doch M. bezeichnet die Beziehung weiterhin als nicht funktionierend. Ganz abgebrochen wird sie dennoch nicht. M. stellt sich weder als Opfer noch als die treibende Kraft in die eine oder andere Richtung dar, sondern erweckt mit den Formulierungen „*c’était des problèmes des problèmes des problèmes*“ („es gab Probleme“) und „*on pouvait plus vivre ensemble*“ („wir konnten nicht mehr zusammen leben“) eine Situation, in der zwar beide Beteiligte eine Beziehung führen wollten, es aber Differenzen gab, die immer wieder zu so heftigen Konflikten führten, dass die Situation nicht mehr aufrechtzuerhalten war.

Welchen Platz die Tochter, die während dieser Turbulenzen versorgt werden musste, einnahm, erwähnt sie nicht. Klar ist, dass M. die Erwartung an ein Familienleben hatte, aus dessen Scheitern sie aber schließlich die Konsequenzen zieht und eine Wohnung für sich und ihr Tochter findet. Die Beziehung zum Kindsvater scheint bis heute ungelöst kompliziert weiterzubestehen.

Die Geburt des Kindes bringt M. im Sinne Schützes in eine Verlaufskurve eingeschränkter Handlungsfähigkeit, vor allem da sie die Betreuung ihrer Tochter ohne Unterstützung des Vaters oder anderer Verwandter oder Freunde bewerkstelligen muss. Gleichzeitig wirkt M. nicht passiv darin, die Dinge entwickeln sich nicht nach ihren Wünschen, doch sie scheint mit einer pragmatischen Haltung die Kontrolle über das Notwendige zu behalten.

Kindergarteneintritt der Tochter ermöglicht Arbeitssuche: Der Kindergarteneintritt der Tochter bringt jene Veränderung, die einen „biographischen Wandlungsprozess“ (siehe Kap. 5.1.) einzuleiten im Stande ist. Durch äußere Veränderungen entstehen neue Handlungsmöglichkeiten, die eine Orientierungen und Handlungsfähigkeit wiedergeben. Bei M. ist es die zeitliche Entlastung von den Betreuungspflichten als Alleinerzieherin. Sie sieht nun die Möglichkeit, eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen und beginnt mit der Suche nach einer Stelle.

Arbeitssuche: Das Thema Arbeitssuche nimmt einen Großteil der insgesamt sehr kurzen Haupterzählung ein. Länge und Dominanz des Themas lassen mehrere Interpretationen zu. Es kann schlicht *das* Thema sein, dass sie beschäftigt. In einer alternativen Lesart kann es ebenso eine Strategie sein, mir alle Anstrengungen darzulegen, um eine Situation, die von ihr selbst und/oder von außen negativ bewertet wird, zu rechtfertigen.

Die Koppelung von Sozialleistungen an die Arbeitssuche über das AMS bringt M.s Leben in ein institutionelles Ablaufmuster. Sie fügt sich zunächst passiv in die Vorgaben, nimmt an, was ihr angeboten, und tut, was ihr geraten wird. Bis zu dem Punkt, an dem sie keinen Erfolg darin sieht und in der Notwendigkeit, irgendeinen Job zu finden, aus dem institutionellen Rahmen ausbricht und sich eigenhändig auf die Suche nach irgendeiner Stelle macht. Diesmal mit Erfolg, der allerdings seine Schattenseiten hat. Sie nimmt eine Stelle an, die sie gesundheitlich nicht bewältigen kann, was sie gewusst, aber in Kauf genommen haben dürfte. Das rächt sich bereits nach einer Arbeitswoche und zwingt sie zur Aufgabe. Der Krankenstand macht der Arbeitssuche vorerst ein Ende.

In ihrer Erzählung zeigt sich geradezu bildhaft die Abnahme ihrer beruflichen Ambitionen aufgrund der erfolglosen Jobsuche, von einer Tätigkeit, die als erste Ausbildung wohl noch weitgehend ihrer Neigung entspricht, über einen die Persönlichkeit nivellierenden Job in einer großen Modekette zu einer Arbeit „*qui demande pas de , niveau intellectuel et tout*“ („die kein , intellektuelles Niveau oder so verlangt“). In Anlehnung an Schütze zeigt sich hier eine klar negative Verlaufskurve, in der sich die Handlungs- und Wahlmöglichkeiten der Person immer mehr einschränken.

Gesundheitliche Probleme: In das Thema Arbeitssuche bzw. Arbeitsabbruch wird das Thema gesundheitliche Probleme eingewoben. M. behandelt das Thema nicht gesondert sondern in Beziehung mit der Verhinderung der Arbeit bzw. der weiteren Arbeitssuche. Es ist ein Faktor, der neben den geringen Qualifikationen, gepaart mit der Notwendigkeit, einen Job finden zu müssen, die Wahlmöglichkeiten noch weiter einschränkt. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie in Krankenstand. Doch der finanzielle Druck und die Sorge um die Zukunft bleiben. Gleichzeitig ist die Erkrankung schmerzhaft und auch im Alltag einschränkend. Den Rücken nicht zu belasten, nicht schwer zu heben, ist mit der alleinerziehenden Betreuung einer Sechsjährigen kaum umzusetzen. Insofern ist anzunehmen, dass sie dieser gesundheitliche Faktor noch länger begleiten wird.

Hoffnung auf neuerliche Veränderung: Die handlungserleichternde Veränderung, die sich mit dem Kindergarteneintritt der Tochter ergab, wird nun auch vom Schuleintritt erhofft, indem noch weitere Zeitressourcen frei werden.

7.1.3. Wissensanalyse

Übersiedelung nach Wien :

« *c'était pour moi intéressant de connaître l'Autriche, parce que c'est un pays que, en Afrique on connaît pas=on connaît tous les autres pays francophones mais, les, les pays ehm, ehm, germanophones on connaît pas trop, donc ah c'était pour moi ehm, quelque chose de nouveau, de savoir que il, y a des gens il y a des, des congolais des africains qui vivent en Autriche (1)* »

(„Es war für mich interessant, Österreich kennenzulernen, weil es ein Land ist das, man in Afrika nicht kennt, man kennt alle anderen französischsprachigen Länder aber, die, die, ähm, ähm, deutschsprachigen Länder kennt man nicht, daher ah war es für mich ahm, etwas Neues, zu erfahren dass es, Leute gibt dass es, Kongolesen gibt Afrikaner die in Österreich leben.“)

In dem Zusammenhang einer Einteilung von Ländern und Zugehörigkeiten taucht zum ersten Mal das Thema Sprache auf. „*en Afrique, on connait pas*“ („in Afrika kennt man nicht“). Das „on“ im Französischen, in direkter Übersetzung „man“ im Deutschen, wird in der informellen gesprochenen Form als „wir“ verwendet. Wenn M. also sagt, „*en Afrique, on connait pas*“, so spricht sie nicht von anonymen anderen, sondern von einem Allgemeinen, zu dem sie sich selbst zählt. Dieses ‚wir‘ fasst sie größer als ihr Geburtsland Kongo. Sie spricht von ‚Afrika‘, allerdings sagt sie weiters „*on connaît tous les pays francophones*“ („man kennt alle französischsprachigen Länder“), worin sich ausdrückt, dass sie wohl die Länder der ehemaligen französischen Kolonie meint und nicht den ganzen Kontinent. Wobei hier nochmal einzuschränken ist, dass die Bezeichnung ‚l’Afrique‘ in ihrer Konnotation die nordafrikanischen Staaten ausspart, die üblicherweise als ‚le Maghreb‘ bezeichnet werden. M. umschreibt hier eine Identität, die die frankophonen afrikanischen Staaten südlich der Sahara miteinander verbindet. Ein noch klareres Bild gibt der nächste Satz, wenn sie sagt, „*il y a des congolais des africains qui vivent en Autriche*“ („dass es Kongolesen gibt Afrikaner die in

Österreich leben“). Es gibt also zunächst die etwas enger gefasste nationale Identität als Kongoles/innen, die allerdings ohne Luft zu holen auf die nächst größere Einheit der ‚Afrikaner/innen‘ ausgedehnt wird, wobei hier wie erwähnt nur die südlicheren französischsprachigen gemeint sein dürften. Dass dies nicht expliziert wird, sondern sie allgemein von ‚l’Afrique‘ spricht, weist auf eine große Selbstverständlichkeit dieser frankophon-afrikanischen Identität hin. Die Ausdehnung der Identität über die Nationalität hinaus steht hier im Kontext mit dem Leben in Österreich, was andeutet, dass diese weiter gefasste Identität als frankophone Afrikaner/innen ein Produkt der Migrationserfahrung und Diaspora ist.

Den frankophonen Ländern stellt sie die deutschsprachigen Länder gegenüber. Die Grenze zwischen dem ‚was man kennt‘ und dem ‚was man nicht kennt‘, verläuft entlang der Sprache. Die Unbekannte ist hier nicht nur das kleine Österreich sondern der gesamte deutschsprachige Raum. Die Sprache dient in dieser Sequenz als Abgrenzungs- und Verbindungsfaktor, der weit stärker in ihrem Bewusstsein wirkt, als die nationalen Grenzen. In diesem Zusammenhang könnte ihr anfänglicher Hinweis, Frankreich verlassen zu haben, die Überschreitung dieser Sprachgrenze betonen.

Österreich als Zielland begründet sie zuerst mit einem Interesse für das unbekannte Land. Sie nennt nicht berufliche oder private Gründe sondern einzig ihre Neugierde. Denkbar ist, dass dahinter ein Wunsch nach einem Neubeginn steckt. Das Neuartige bezieht sie im Folgenden auch auf die Erkenntnis, dass es Afrikaner/innen gibt, die in diesem Land leben. Es bedurfte also eines Vorpostens, des Wissens, dass ‚man‘, ‚wir‘, Personen aus ihrer Identitätsgruppe hier leben können um den Schritt zum Umzug zu wagen.

Beziehung zum Kindsvater: Zur Beziehung zum Kindsvater gibt sie außer der chronologischen Narration in der Haupterzählung nichts preis. Aus der weiteren Erzählung, dem Aussehen der Tochter (die ich auf Fotos sah) und M.s Sprachkenntnissen lässt sich schließen, dass der Mann ebenfalls zur frankophon-afrikanischen Community gehört. Dass M. in ihrer Erzählung über ihn weder seine Nationalität oder Herkunft erwähnt, noch in welcher Sprache die beiden in Kontakt traten zeigt die Selbstverständlichkeit der Paarung, was auf eine gute Einbindung in eine Community hindeutet.

Arbeitssuche :

*« et donc du cout j'ai commencé à chercher du **travail**, ce qui est: compliqué c'est qu'nd on maîtrise pa:s l'allemand, on a du mal à trouver un bon **job**, ((räuspern)) donc ah il faut trouver-, faire des cours des formations et tous ça, pour eh:, pouvoir ahm, **s'intégrer**. mais en tant que francophone je m- je **pense** que c'est compliqué de de maîtriser l'allemand, comme telle parce que, **moi même** personnellement j'ai du mal, ((räuspern)) malgré les cours que j'ai fait malgré les formations que j'ai faite, c'est toujours compliqué de trouver, du travail »*

(„also dann habe ich angefangen, eine Arbeit zu suchen, was schwierig ist wenn man nicht Deutsch beherrscht, man tut sich schwer einen guten Job zu finden ((räuspern)) also ah muss man Kurse machen Ausbildungen und so, um sich eh ahm integrieren zu können. aber als Französischsprachige habe ich m- ich denke dass es schwierig ist Deutsch zu beherrschen, so richtig weil, ich selber habe mir schwer getan ((räuspern)) trotz der Kurse die ich gemacht habe trotz der Ausbildungen die ich gemacht habe, es ist immer noch schwierig, eine Arbeit zu finden“)

Gleich im ersten Satz zum Thema Arbeitssuche führt sie die Sprache als Argument ein. Interessant ist dabei, dass sie die unzureichenden Sprachkenntnisse nicht als ein individuelles Problem oder ihr eigene Lernschwäche darstellt sondern sich hier wiederum in die Kollektivität ihrer Sprachgruppe einordnet: als Französischsprachige sei es schwer, Deutsch zu lernen.

Aus der Erfahrung, dass es ohne Deutschkenntnisse schwer sei, einen guten Job zu finden, schließt sie die Notwendigkeit, Kurse und Ausbildungen zu absolvieren. Diese wären auch notwendig, um sich zu integrieren. Dieser Satz steht an dieser Stelle vollkommen im Kontext der Arbeitssuche und lässt daher den Schluss zu, dass sie dieses ‚sich Integrieren‘ mit der Aufnahme einer Arbeitsstelle erfüllt sähe. Unausgesprochen bleibt, in welche Art Gruppe oder Gemeinschaft sie sich damit integrierte – in die Erwerbsbevölkerung, in eine weitere, möglicherweise als ‚österreichisch‘ definierte Gesellschaft oder anderes? Einen Hinweis liefert die Nennung der ‚cours‘, die sie im weiteren Gespräch konsequent mit Deutschkursen in Verbindung bringt, während sie die ‚formations‘ auf ihre Berufsausbildungen bezieht. Daraus lässt sich deutlich ableiten, dass sie eine Arbeitsstelle im deutschsprachigen österreichischen Arbeitsmarkt im Auge hat und nicht etwa über ein Netzwerk, das in der Literatur als ‚ethnische Ökonomien‘ bezeichnet wird (Dabringer/ Trupp 2012).

Geht man in der Sequenz weiter, so zeigt sich, wie sehr Arbeitssuche und deutsche Sprache miteinander verknüpft werden. Hier lässt sich nicht mehr zuordnen, ob sich das « *j'ai du mal* » („ich tue mir schwer“) in der Mitte auf das Sprachlernen bezieht, wie im Satzverlauf zu erwarten, oder das oben zitierte „*avoir du mal à trouver un bon job*“ („ich tue mir schwer einen guten Job zu finden“) wiederholt sowie dem darauffolgende „*c'est toujours compliqué de trouver*“ („es ist immer noch schwierig [einen Job] zu finden“) vorgreift. So wie sich diese Aussage auf beide Faktoren zu beziehen scheint, so werden die Beherrschung der deutschen Sprache und ein guter Job miteinander verknüpft.

Die erste absolvierte Ausbildung ist die zur Kindergartenassistentin. « *mais malheureusement j'ai , pas trouver de travail , je suis allée jusqu'au lycée français parce que je me disais que peut-être avec mon allemand ça donnait pas , du côté de de , eeh , Autrichien* ». („aber leider habe ich keine Arbeit gefunden, ich bin bis zum Lycée français gegangen weil ich mir gesagt habe vielleicht mit meinem Deutsch das taugt nicht , aus der Sicht der der , eh, Österreicher“)

Ihre Motivation, sich an einer französischsprachigen Institution zu bewerben, rührt nicht daher, sich sprachlich sicherer fühlen oder sich den Arbeitsalltag zu erleichtern zu wollen. In dem Fall wäre naheliegend gewesen, die Jobsuche gerade am Lycée français zu beginnen. Im Gegenteil war das Lycée ihre letzte Station, nachdem sie aus der erfolglosen Suche den Schluss zog, ihr Deutsch sei wohl nicht gut genug. Interessant ist auch, dass sie einige Augenblicke lang nach einer Bezeichnung für jene sucht, denen ihr Deutsch nicht gut genug ist und schließlich pauschal die Österreicher/innen nennt und nicht etwa die Arbeitgeber/innen. „*parce que je me disais que peut-être*“ („weil ich sagte mir, vielleicht“) sagt aus, dass mangelnde Sprachkenntnisse nicht explizit als Ablehnungsgrund genannt wurden, sondern dies jene Erklärung ist, die sie selbst zurechtgelegt hat. Dies unterstreicht die These, dass M. eine starke Verknüpfung zwischen der Beherrschung der deutschen Sprache und den Jobchancen herstellt. Nicht sie selbst empfindet ihre Sprachkenntnisse als unzureichend um als Kindergartenassistentin zu arbeiten, sondern sie gewinnt den Eindruck, dass die Österreicher/innen dies tun. Erst diese Einschätzung treibt sie dazu, im französischsprachigen Sektor nach Arbeit zu suchen.

Nachdem sie am Lycée français keine Stelle bekam, beginnt M. eine zweite Ausbildung und absolviert ein Praktikum als Verkäuferin in einer Modekette. « *malheureusement à la fin de mon stage on m'a dit que je peux pas travailler parce que , je dois m'occuper seule de la petite , alors que être vendeuse il faut , être libre pour l'après-midi être libre aussi pour le weekend donc le samedi*» („leider am Ende meines Praktikums hat man mir gesagt, dass ich

nicht hier arbeiten kann weil , ich mich alleine um die Kleine kümmern muss , wohingegen man als Verkäuferin am Nachmittag Zeit haben muss am Wochenende auch Zeit haben muss also am Samstag“). Hier etabliert sich ein anderes Hindernis beim Einstieg in die Berufswelt als die Sprachkenntnisse, das von Seiten der Modekette erstaunlich offen kommuniziert wurde. Alleinerziehend zu sein dient als Ablehnungsgrund, mit der Rechtfertigung, dass die geforderte Flexibilität nicht erbracht werden kann.

„*et bon, j'ai essayé de trouver un travail sans formation un travail qui demande pas de , niveau intellectuel et tout* » („na gut ich habe versucht eine Arbeit ohne Ausbildung zu finden eine Arbeit die kein , intellektuelles Niveau oder so erfordert“). Entweder sie erwartet sich im unqualifizierten Bereich ein größeres Stellenangebot und/oder besser zu vereinbarende Arbeitszeiten, oder sie hat den Glauben daran verloren, dass die vom AMS angebotenen Ausbildungen ihre Jobchancen erhöhen. Eine Stelle als Reinigungskraft muss sie nach einer Woche aufgrund von Rückenproblemen aufgeben. Hier taucht ein dritter Grund auf, der den beruflichen Einstieg hemmt, nämlich gesundheitliche Probleme, die körperliche Tätigkeiten einschränken.

Sieht man sich diese Abfolge an Berufen näher an, lässt sich nicht nur eine Abnahme in Reiz und Status der Positionen ausmachen, sondern auch hinsichtlich der sozialen Einbindung. Eine Kindergartenassistentin arbeitet im Team, unmittelbar mit den Kindern und kommt darüber hinaus in Kontakt mit den Eltern. Eine Verkäuferin in einer Modekette hat bereits deutlich weniger und anonymisierte Kommunikation mit den Menschen auf die ihre Arbeit ausgerichtet ist, aber immerhin noch direkte Arbeitskolleg/innen. Ein ‚Zimmermädchen‘ in einem Hotel ist zwar auch Teil eines Teams, erledigt aber einen Großteil der Arbeit alleine und vorzugsweise dann, wenn die Kund/innen nicht zugegen sind. Die Abnahme der Jobqualität geht so mit einer Abnahme an sozialer Qualität einher. Dies bedeutet hinsichtlich der Opportunitäten zum Erwerb der deutschen Sprache, dass mit dieser negativen Dynamik in der Jobsuche die Gelegenheiten zum Kontakt mit deutschsprachigen Österreicher/innen wesentlich abnehmen.

Parallel zu den Kommunikationsmöglichkeiten sinken, von der anderen Seite betrachtet, die Kommunikationserfordernisse. So nimmt der Faktor Deutschkenntnisse in seiner Bedeutung als Einstellungshindernis von Station zu Station ab. Hat M. im Fall der Kindergartenassistentin noch den Eindruck, dies sei der wesentliche Grund, so erwähnt sie dies im Zusammenhang mit dem Praktikum in der Modekette nicht mehr. Das kann einerseits

darin begründet sein, dass sie ihre Deutschkenntnisse in dieser Zeit wesentlich verbessert hat, wahrscheinlicher ist allerdings, dass die abnehmende Relevanz mit anderen Anforderungen der Tätigkeit zu tun hat. So nehmen in der späteren Erzählung die Faktoren ‚alleinerziehend‘ und ‚gesundheitliche Probleme‘ überhand.

Bezüglich der Möglichkeiten zum Spracherwerb wirkt hier eine Negativspirale. Wessen Deutschkenntnisse nicht ausreichen für eine Tätigkeit mit relevanten Kommunikationserfordernissen, die/der verliert gleichzeitig auch die Kommunikationsmöglichkeiten, die der Verbesserung ihres/seines Sprachniveaus förderlich wären. Auch in Bezug auf die Sprache lässt sich also anwenden: wer hat, bekommt mehr, wer nicht hat, verliert.

Einstellung zu den Kursen und Ausbildungen: Interessant ist die nächste Sequenz, in der M. aus der Erzählform aussteigt und mich direkt anspricht: *„je suis partante pour les cours eh? , c'est vraiment quelque chose qu'on refuse pas la formation les cours »* („ich bin immer für Kurse zu haben ja?! das ist wirklich etwas das man nicht ablehnt, die Ausbildung, Kurse“). Diese Aussage kann die Funktion einer zusätzlichen Rechtfertigung haben. Ein ärztlich verordneter Krankenstand wäre an sich eine ausreichende Begründung für die Unterbrechung der Ausbildungen, sie versucht aber nochmal jeden Verdacht zu verstreuen, dass es sich hierbei um mangelnde Motivation ihrerseits handeln könnte.

In einer anderen Lesart drückt sie hier eine grundsätzlich positive Einstellung zu Bildung aus. Dies zeigt sich in der Kombination aus einer subjektiven Affinität *„je suis partante pour“* („ich bin dafür zu haben“) die gleichzeitig mit einem allgemeinen Normsatz *„on refuse pas la formation“* („man lehnt das nicht ab, eine Ausbildung“) verbunden wird.

Die anschließende Argumentation - *„c'est bien pour eh , pour rester ehm , eh en contact avec le monde extérieur et tout ça“* („es ist gut eh , um ehm , eh in Kontakt mit der Außenwelt zu bleiben und so“) – unterstreicht die soziale Funktion der Kurse in der Aufrechterhaltung der Kontakte ‚nach außen‘, was den Umkehrschluss zulässt, dass dies ohne Kurse schwierig wäre. Offen bleibt, ob ‚le monde extérieur‘ alles außerhalb der eigenen vier Wände bezeichnet oder die Welt außerhalb jener Kreise, in denen sie sich üblicherweise bewegt. Im ersten Fall wären die Kurse wesentlich für den sozialen Kontakt überhaupt und ein längerer Abbruch aufgrund des Krankenstandes könnte zur Vereinsamung führen. Im zweiten Fall wären die Kurse ein wesentlicher Anknüpfungspunkt zu Personen außerhalb der eigenen Community. Die Kurse

erfüllen also in gewisser Weise die am Anfang der Sequenz geäußerte Funktion - „*faire des cours des formation pour pouvoir s'intégrer*“ („Kurse machen, Ausbildungen, im sich zu integrieren“) in eine „*monde extérieur*“ („Außenwelt“).

Was diese Aussage allerdings insgesamt ausdrückt ist, dass sie die Kurse ihrem eigentlichen Ziel, eine Arbeitsstelle zu bekommen, nicht näher bringen.

Hoffnung auf neuerliche Veränderung: Hinter dem große Ziel einer Arbeitsstelle steht der Wunsch nach einer Verbesserung ihrer derzeitigen Situation. „*pouvoir trouver un bon job et un bon travail et tout ça pour pouvoir eh, sortir en peu , de ce que je vis quoi. c'est , voilà ((lacht leicht)) un peu ça.*“ („einen guten Job zu finden und eine gute Arbeit und das alles um ein bisschen eh , herauskommen zu können , aus dem wie ich lebe. Das , das ist es ((lacht leicht)) in etwa.“)

Damit beendet M. ihre Erzählung. Erst auf eine Nachfrage hin erklärt sie, dass sich dieses „*ce que je vis*“ („wie ich lebe“) auf ihre Situation als Sozialhilfeempfängerin bezieht.

Die Eingangserzählung zu M.s Lebensphase in Österreich wird dominiert von der Situation als Alleinerziehende und dem großen Thema der Arbeitssuche. Die Sprachverwendung kommt darin nur knapp, in Zusammenhang mit den Arbeitsmarktchancen, vor. Das Sprechen einer Zweitsprache als langfristiger Lernprozess und alltägliche Praxis scheint nicht als biographische Ereignisse fassbar zu sein. Um herauszuarbeiten, wie sich die Sprachverwendung innerhalb der analysierten Lebensphase gestaltet, und so eine Zuspitzung auf die Fragestellung zu erreichen, kombiniere ich die Narrationsanalyse mit einer Sequenzanalyse thematisch relevanter Textstellen.

7.1.4. Sequenzanalyse

Zur Analyse der Sprachverwendung möchte ich zwei Sequenzen genauer ansehen. Die erste ist die Beschreibung aus der Anfangszeit, die zweite bietet Aufschluss über ihren Kontakt zu deutschsprachigen Personen.

Die erste Textstelle entstammt der Antwort auf meine Bitte, von den ersten Tagen und Wochen in Wien zu erzählen. Ihre spontane Reaktion auf meine Frage - „*ah ça c'était super dur quoi ((lacht))*“ (*ah das, das war wirklich hart, echt ((lacht))*) – wiederholt sie später mehrmals.

Sequenz 1

« *oui, mais eh fff c'était vraiment dur quoi, c'est 'même dans les supermarché et tout 'tu vas' (holt Luft) t'en besoins d'quelque chose mais tu sais pas comment demander ou quoi tu dois faire le geste tu dois faire a=trouver un **signe** qui 'correspond'(lebhaft) et tout ça oui c'est wow ((lacht)) [lacht] c'était vraiment pas évident quoi c'était trop dur mais ahm, avec la volonté ca va quoi, avec la volonté: d'apprendre **au moins**, savoir **de-** d'abord c'est de savoir **demande** ce que tu **veux**. c- c'est ça le=le, le principe quoi c'est c - (1) la première des chose c'est de, pouvoir **dire** ce que tu **veux**. (1) c'est ça. [leichtes Lachen] et après tout **vient** avec eh, ca vient=ca suit le rythme quo, voilà ça ça coule et puis voilà. j'ai **encore** du mal- **fin**, j'ai du mal à comprendre **tous** qu'ont me dit, parce que c'est dur, mais eh, j'arrive à, comprendre dans les phrases j'arrive à comprendre **ce que je veux** comprendre, et eh je répons c'que je peux répondre. sinon si ca va pas je demande est-ce qu'on répète, on répète et on répète et après je comprends. 'oui'(lachend) »*

(„ja, aber ah puuhhh das war wirklich hart, echt, sogar im Supermarkt und so, ‘du gehst‘ (holt Luft) du brauchst etwas aber du weißt nicht wie du fragen kannst du musst **gestikulieren** du musst ein **Zeichen** mach- finden das ‘passt‘ (lebhaft) und so, echt das ist wow ((lacht)) [Lachen] das war wirklich nicht ohne das war wirklich hart aber ahm, wenn du es willst dann geht es, wenn du es willst, **zumindest** zu lernen wie- zuallererst geht es darum nach dem **fragen** zu können was du **willst**. (1) das ist es. [leichtes Lachen] und das andere kommt dann, ehm, es kommt, es folgt dem Rhythmus sozusagen, ja es es läuft und dann geht’s. ich tue mir immer noch schwer- **das=heißt**, ich tue mir schwer **alles** zu verstehen was man mir sagt, weil es ist schwer, aber ah, ich schaffe es, zu verstehen aus dem Satz ich schaffe es zu verstehen **was ich verstehen will**, und ah ich antworte was ich antworten kann. ansonsten wenn es nicht geht bitte ich zu wiederholen, zu wiederholen und zu wiederholen und dann verstehe ich. ‘ja‘(lachend)“)

„*mais eh fff c'était vraiment dur quoi*“. Das hörbare Ausatmen und auch das angeschlossene „*quoi*“ unterstreichen die Aussage, wie hart es am Anfang war.

« *même dans les supermarché et tout* ». Ganz einfache, alltägliche Besorgungen, Selbstverständliches, das in der eigenen Sprache keiner besonderen Aufmerksamkeit bedarf, wird zur großen Herausforderung.

„*tu va (I (holt Luft)) t'en besoin de quelque chose*“. Die erlebten Einzelsituationen haben sich in ihrer Ähnlichkeit und Wiederholung zu einer sog. verdichteten Situation vereint. Das „*tu*“ drückt aus, dass es sie diese geballten Erlebnisse nicht mehr als für sie individuelle Situationen sieht, sondern eine Erfahrung darstellen, die auf jede Person in ihrer Lage übertragbar wäre. Außerdem spricht sie mich damit direkt an, was in Verbindung mit der lebhaften Sprechweise die Funktion hat, mich als Zuhörerin in ihre Lage zu versetzen und so Verständnis zu erzeugen. Sie erzählt im Präsens, was diese Generalisierung der Situation über ein spezifisches Ereignis und über eine individuelle Persönlichkeit hinaus unterstreicht.

„*tu vas ((holt Luft)) t'en besoin d'une chose mais tu sais pas comment demander ou quoi*“. Dieses Luftholen unterstreicht die tägliche mühsame Wiederholung einer erschwerten Kommunikation. Das „*ou quoi*“ zeigt die Suche nach Alternativen zur mündlichen Frage an.

„*tu dois faire les gestes tu dois faire ah trouver un signe qui , correspond* ». In Ermangelung der Worte entwickelt sie hier eine Art Zeichensprache, in der jene Gesten oder Methoden, die einmal Erfolg zeigen, wieder angewendet werden und andere nicht. In der Selbstkorrektur von ‚machen‘ auf ‚finden‘ - „*tu dois faire ah trouver un signe*“ – drückt sich aus, dass auch diese Zeichen nicht einfach allgemeinverständlich vorliegen, sondern erst interaktiv erarbeitet werden müssen.

Die Kommunikation auf diesem Sprachkenntnisniveau verlangt eine weit intensivere Interaktion als nur im Vorbeigehen zu fragen, wo dieses oder jenes Produkt zu finden ist. Das heißt auch, dass die Persönlichkeit der Gesprächspartner/innen eine Relevanz erhält, die sie in der muttersprachlichen Kommunikation nicht hätte: wie nimmt die Person den Frageversuch auf, ist sie geduldig, hat sie Fantasie, versucht sie, zu verstehen, nimmt sie sich die Zeit und gibt sie sich die Mühe etc.? M. ist auf eine Kooperationsbereitschaft der anderen Person angewiesen, die das übliche Maß weit übersteigt.

„*et tout ça oui c'est wow ((lacht))*“. Derartige Situationen sind mit überfordernden Gefühlen besetzt. Das Lachen unterstreicht eine Überwältigung, die nicht in Worten fassbar ist.

„*c’était vraiment pas évident quoi c’était trop dur* ». Eine gänzlich banale Situation wie der Lebensmitteleinkauf wird zur Herausforderung und einem Improvisationsstück mit verteilten Rollen, bei der man vorher nicht weiß auf welchen Partner man trifft und wie das Stück ausgeht.

Die Darstellung im Präteritum drückt aus, dass sie diese Situation heute nicht mehr durchmachen muss. Die Wörter ‚*vraiment*‘, ‚*quoi*‘ und ‚*trop*‘ betonen dreifach, dass sie es als eine überwältigend große Schwierigkeit empfand, sich in diesem fremdsprachigen Land zurechtzufinden.

„*mais ah , avec la volonté ça va quoi*“. Es bedarf einer besonderen Willensanstrengung, die man in einem muttersprachlichen Umfeld mit einem Lebensmitteleinkauf wohl kaum verbinden würde. Dieser Wille kann den Mut zur Überwindung bezeichnen, die kreative Anstrengung, den Willen, die Stärke, eine wie auch immer geartete Reaktion des anderen auszuhalten. M. machte die positive Erfahrung, dass sie mit dieser besonderen Anstrengung zum Ziel kommt.

„*avec la volonté d’appendre au moins , savoir de- , d’abord c’est de savoir demander ce que tu veux*.“ Das notwendige Minimum, das sie für die Bewältigung der kommunikativen Notwendigkeit definiert und mit großer Willensanstrengung erreicht ist, zu lernen, wie man nach etwas fragt, das man will.

„*d’abord c’est de savoir demander ce que tu veux. c’est ça le le , le principe quoi c’est (1)* » Diese Textpassage ist enorm aufschlussreich, da sie selbst das Prinzip ihres Umgangs mit der Sprache formuliert. Sie hat erst noch Schwierigkeiten, jene Worte zu finden, die ihre Vorstellung präzise ausdrücken, und bringt nach einer kurzen Denkpause wie folgt auf den Punkt „*la première de chose c’est de , pouvoir dire ce que tu veux. (1) c’est ça*“. Das erste Ziel in der Kommunikation ist die Erfüllung essentieller Bedürfnisse. Man braucht oder will etwas und ist zur Zielerreichung auf die Kooperation anderer angewiesen. Der Begriff des ‚können‘ in Verbindung mit dem vorher genannten Willen zu lernen, benennt die erste Lernstufe, die M. wiederum über ihre persönliche Situation hinaus, als Prinzip und erstes Element des Spracherwerbs verallgemeinert: Stufe Eins im Lernprozess wie M. ihn erlebt ist, sagen zu können, was man will.

„*et après tout vient avec eh , ça vient ça suit le rythme quoi , voilà ça ça coule et puis voilà* ». Hat man diese erste Stufe einmal erreicht, gehe alles Weitere von selbst. Das klingt, als würde der weitere Spracherwerb keinerlei Anstrengung erfordern, was wohl nicht so sehr der Realität

entspricht. Diese Darstellung unterstreicht gemeinsam mit der mehrmaligen Aussage ‚c’était dur‘ wie verloren sie am Anfang war und wie viel Anstrengung es sie kostete, dieses Niveau einer Basiskommunikation zu erreichen. Es zeigt gleichzeitig, dass sie mit diesem Niveau ihre Kommunikationsbedürfnisse in deutscher Sprache im Wesentlichen abgedeckt hat. Existentiell wichtig war ihr, alltägliche Bedürfnisse kommunizieren zu können (sagen zu können, was sie will). Darüber hinaus hat sie keine Eile, macht sich selbst keinen Druck und setzt sich keine besonderen Ziele, was in dem passiv ausgedrückten ‚ça vient ça coule‘ zum Ausdruck kommt. Es kommt von selbst und es geht von selbst vorwärts.

„*j’ai encore du mal- fin , j’ai du mal à comprendre tout qu’on me dit*“ Sie relativiert in der Selbstkorrektur, dass sie nicht mehr allgemein Schwierigkeiten beim Verständnis hat, sondern nur damit, jedes Wort zu verstehen. Ihr Deutschniveau hat sich also deutlich verbessert. Auf die Aussage, bis heute nicht alles zu verstehen, fügt sie schnell das Argument „*parce que c’est dur*“ ein. Es ist die allgemeine Evaluation, dass alles zu verstehen in einer fremden Sprache oder speziell in Deutsch schwierig ist. Das drückt gleichzeitig aus, dass sie dies nicht eigenem Unvermögen zurechnet, was die These stützt, dass sie sich selbst keine Schuld zuweist und keinen Perfektionsdruck macht. Man kann es auch als Rechtfertigungsstrategie lesen, da sie dieses Argument so in den Satz einschleibt. Dem Geständnis, noch immer nicht alles zu verstehen, fügt sie schnell hinzu, dass dies auch nicht zu erwarten sei, weil das eine schwierige Sache ist.

«*mais eh , j’arrive à comprendre dans les phrases j’arrive à comprendre ce que je veux comprendre* ». Sie beschreibt, dass sie mit dem Kontextsinn arbeitet, und damit Erfolg hat. Interessant ist auch hier wieder die Betonung ‚ce que je veux‘. Dies steht im Zusammenhang mit dem oben genannten ‚volonté‘ zusammenhängen. Wenn sie den Willen aufbringt, sich anzustrengen und zu konzentrieren, dann gelingt das Verständnis.

„*et eh je répond ce que je peux répondre.* » Hier klingt ein sehr praktisch orientierten Zugang zur Sprachverwendung durch: ‚was geht, das geht, und was nicht geht, geht eben nicht weil es schwierig ist‘.

„*sinon si ça va pas je demande est-ce qu’on répète , on répète et on répète et après je comprends. ‘oui’(lachend)* » Über die Textsequenz wird M.s Zugang zur Sprache deutlich, die dem Primat der Notwendigkeit folgt. Wenn das Verständnis zur Erreichung eines Bedürfnisses notwendig ist, fragt sie solange nach, bis sie verstanden hat. Hemmungen, Scham- oder Schuldgefühle, die Sprache nicht zu beherrschen legt sie sich nicht auf. Die Formulierung ‚on répète‘ drückt in der Generalisierung aus, dass sie die Anwendung dieser

Strategie nicht auf bestimmte Kommunikationssituationen oder Gesprächspartner/innen beschränkt, sondern diesem Prinzip generell folgt. Da ihre Hartnäckigkeit durch existentielle Notwendigkeit zustande kommt, kann aber umgekehrt vermutet werden, dass sie grundsätzlich nur solche deutschsprachigen Kommunikationssituationen eingeht, die unvermeidbar sind.

An dieser Sequenz zeigt sich die Struktur eines stark an der Notwendigkeit orientierten, pragmatischen Zugangs der mit einem improvisierenden Umgangs mit allen sprachlichen Mitteln einhergeht. Zum zweiten lässt sich das Muster einer Verbindung von Willen zur Anstrengung und Spracherfolg und eine starke Selbstreflexion in der Sprachverwendung herausarbeiten.

Diese Muster können anhand späterer Textstellen bekräftigt werden:

7.1.5. Sprachverwendung

Der Sinn für Humor in sprachlich schwierigen Situationen zeigt sich beispielsweise in dieser Erzählung:

*«quand j'étais opéré, le médecin il vient et demande eh en quelle langue 'vous parlez'(lachend) ((lacht)) [Lachen] donc ah j'ai j'dit français il=dit **ou:f** ça fait des **années** moi j'ai pas j'ai pas, eh eh entendu le français et tout c'est- **à l'école** quoi c'est c'est **loin** et ç'a fait un sujet de: de rigolade quoi c'est, c'est asse:z eh intéressant et, les infirmières qui disent '**ouieh** tu décris c'que tu veux décrire et puis je vais m- je vais me débrouiller ((lacht)) 'avec'(lachend) »*

(„als ich operiert wurde, kommt der Arzt und fragt ah welche Sprache ‚sprechen Sie‘(lachend) ((lacht)) [Lachen] also habe ich gesagt französisch er=sagt **uff** das ist **Jahre** her dass ich dass ich, ah ah französisch gehört habe und so das- **in der Schule** das das ist **lange** her, und so hat man etwas zu Lachen und das, das ist ziemlich interessant ah, die Krankenschwestern die sagen '**jaaa** du beschreibst was du beschreiben willst und dann werde ich schon irgendwie zurechtkommen ((lacht)) damit'(lachend)“)

Die entscheidende Passage ist *« ç'a fait un sujet de: de rigolade quoi c'est, c'est asse:z eh intéressant»* („so hat man etwas zu Lachen und das, das ist ziemlich interessant“). Wenn alle

Beteiligten mitspielen, kann die holprige Verständigung mit Händen, Füßen und allen einsetzbaren Sprachen ein Anlass für Scherze und eine aufgelockerte Atmosphäre sein. Dass sie dies selbst als interessant bezeichnet zeigt, dass sie darüber nachgedacht hat, wie diese Interaktionen funktionieren, wie es darin zu diesem Humor kommt, und sie dies auch bewusst als Auflockerung einsetzt. Voraussetzung ist neben einer humorvollen Einstellung der Interaktionspartner eine gewisse Basis an geteilten Sprachkenntnissen. Mit Humor gelingt es M., eine Situation, die eigentlich durch Schwierigkeiten geprägt ist, zu einem zwischenmenschlich positiven Erlebnis zu wandeln, welches sie in guter Erinnerung behält.

Dieser spielerische Umgang kommt auch noch an der Stelle zutage, als sie sagt, es sei wie ein Spiel geworden, sie wisse dass sie sehr schlecht Deutsch spreche, aber es mache ihr Spaß, mit den Worten zu basteln.

Welch starke Willensanstrengung die Verständigung in der Zweitsprache erfordert illustriert M. in einer anderen Erzählung. Sie erzählt von einer Situation, in der sie sich nach einem Streit mit dem Kindsvater bei der Polizei verständlich machen musste.

« et la dame elle comprend pas aussi français donc, c'était la galère quoi il fallait- 'à un moment ca m'a tellement énervé que j'ai commencé à pleurer quoi pourquoi on peut pas me comprendre'(laut, aufgebracht), ja c'était c'était trop dur mais après, quand quand je me suis calmée et tout j'ai, j'ai commencer à trouver les mots quoi ca venait tout seul (1) ca venait tout seul et c'était vraiment comme, un exploit pour moi quoi ((lacht leicht)) [leichtes Lachen] et ça sert à rien de s'énervé et tout voilà ca, ca- 'quand tu veux ca vient'(bestimmt). »

(„und die Frau hat auch kein Französisch verstanden daher, es war eine **Plagerei** man musste- ‘an einem Punkt hat es mich **dermaßen** aufgeregt dass ich angefangen habe zu **weinen**, **warum** kann mich keiner verstehen‘(laut, aufgebracht), ja das war das war **echt** hart aber danach, **als** als ich mich beruhigt habe und alles habe ich, habe ich nach und nach die Worte gefunden, es kam von alleine (1) es kam von alleine und das war wirklich wie, eine Entdeckung für mich ((lacht leicht)) [leichtes Lachen] und das führt zu nichts sich **aufzuregen** und alles, **so ist das**, das- ‘wenn du willst kommt es‘(bestimmt)“)

Nicht verstanden zu werden ist derart frustrierend, dass sie kurzzeitig die Nerven verliert und verzweifelt. Doch auch in diesem Text zeigt sie ein sprachliches Selbstbewusstsein: Sie gibt sich nicht selbst die Schuld an den Verständigungsproblemen, indem sie mit ihren Deutschkenntnissen hadert, sondern überträgt sie auf die anderen, mit der Verzweiflung

darüber, warum diese sie denn nicht verstehen können. Während sie im anderen Fall womöglich mit dem Gefühl, die Situation nicht bewältigen zu können, ganz verzagt wäre, erlaubt ihr diese Einstellung, den Versuch neu zu starten. Mit Ruhe und Konzentration gelingt es ihr, die Worte zu finden, und plötzlich geht wie von selbst.

Wenn M. dies als Entdeckung bezeichnet, zeigt sich, dass sie ihren Lernprozess beobachtet und reflektiert und ihre Erfahrungen zu ihrer eigenen Sprachtheorie aufbaut. Da ist zunächst „Schritt Eins“, jene Basiskenntnisse zu erreichen, die sie braucht um erfragen zu können was sie benötigt; danach die Entdeckung, dass sie die Worte finden kann, wenn sie einen starken Willen zur Konzentration hat und schließlich die Beobachtung, dass Sprachbarrieren zur Auflockerung der Situation auch humorisiert werden können.

7.1.6. Kommunikation und Kontakte

Im Hinblick auf den Zusammenhang von Sprache mit den Kontakten und Beziehungsstrukturen der Person, verweist diese Darstellung darauf, dass M. von Anfang an mit deutschsprachigen Kommunikationsnotwendigkeiten konfrontiert war. Gleichzeitig dominiert die Notwendigkeit als Motivation zum Spracherwerb, andere Motive, wie ein Wunsch, sich zu unterhalten oder Freundschaften zu schließen, nennt sie nicht. Die folgende Argumentation gibt Aufschluss über die Dynamiken der Kontaktaufnahme und soll daher hier näher analysiert werden:

Sequenz 2

« *parce que j'étais entouré des francophones, et eh les le- les am- j'ai pas eu: ((hält Luft an)) déjà-, personnellement j'ai du mal à aller vers les autres. ça c'est **vraiment** ma difficulté. donc du coup chez les francophones ça va parce que, au moins tu peux parler avec quelqu'un en français=même=si- t'a pas besoin d'être ami avec, vous vous comprenez, mais ah avec les, les Autrichiens le:s, germanophones comme je peux dire, c'est **compliqué** quoi parce=que=tu=vas pas venir là quelqu'un tu fais, hâllo ((winkt, lacht)) après tu cherches les mots pour eh chercher la conversation et tout tu vois c'est c'est dur quoi. c'est dur, mais bon ça m'a vraiment pris du temps, mais après ça va ça coule. je peux maintenant aller eh à mes rendez-vous **seule**, je peux aller à: faire ce que j'ai à faire **seule** je, je vais faire mes courses* »

*seule il y a vraiment pas de problème quoi **bon** ca fait déjà sept ans qu'j'suis là 'donc c'est bon' [Lachen] ((lacht)) »*

(„weil ich war umgeben von Französischsprachigen, und ah die d- die Freu- ich hatte keine- ((hält die Luft an)) schon allein- ich persönlich tue mir schwer auf andere zuzugehen. das das ist **wirklich** meine Schwierigkeit. also daher mit den Französischsprachigen ist es okay weil, zumindest kannst du mit demjenigen auf Französisch sprechen=selbst=wenn=du- du musst nicht befreundet sein, ihr versteht euch, aber ah mit den, den Österreichern den, Deutschsprachigen kann man sagen, ist es **kompliziert** weil=du=wirst nicht daherkommen zu jemandem und machst „hallo“ ((winkt, lacht)) danach suchst du nach Worten um eine Unterhaltung zu suchen und so ja, das ist das ist **schwer**. das ist schwer, aber gut das hat wirklich Zeit gebraucht aber dann geht's dann läuft's. ich kann jetzt **alleine** zu meinen Terminen gehen, ich kann das was ich zu tun habe **alleine** machen, ich, ich mache meine Einkäufe selbst es gibt wirklich kein Problem okay ich bin auch schon sieben Jahre da 'also ich mein-' [Lachen] ((lacht))“)

„parce que j'étais entouré des francophones » Dies bestätigt eine Einbindung in eine frankophone Community. An anderer Stelle erklärt sie, dass sie viele Kontakte über eine afrikanisch-frankophone Kirche in Wien schloss. Damit wird noch ein Stück eindeutiger, dass sie in eine Community französisch-sprachiger Afrikaner/innen eingebunden ist.

« et eh les le- les am- j'ai pas eu ((hält die Luft an)) » An dieser Stelle kommt der sonst so sichere Sprachfluss gewaltig ins Stocken. Hier wird ein schwieriges Thema angesprochen; sie ‚hatte etwas nicht‘, das man nach allgemeiner Auffassung haben sollte, und deshalb schwer anzusprechen ist.

« déjà- , personnellement j'ai du mal à aller vers les autres. c'est vraiment ma difficulté. “ An diesen Moment der starken Unsicherheit schließt sie wieder einen flüssigen Satz, der die Situation in einer Weise beschreibt, wie sie es für sich annehmen kann. Es falle ihr schwer, auf andere zuzugehen, ist das Argument, dass sie für ihre Persönlichkeitsbild als für sich selbst akzeptabel etabliert hat. Die Schwierigkeit auf andere zuzugehen, wird hier generalisiert und steht grundsätzlich einmal unabhängig von anderen Faktoren der Sprache, der Sympathie o.ä.

„donc du coup chez les francophones ça va parce que , au moins tu peux parler avec quelqu'un en français même si t'as pas besoin d'être ami avec , vous vous comprenez ». In

Verbindung mit der Kontaktaufnahme wird die Sprache zum entscheidenden Unterscheidungsmerkmal zwischen jenen Personen zu denen die Kontaktaufnahme trotz der grundsätzlichen Scheu möglich ist, und jenen Personen, zu denen dies nicht möglich ist. Interessant ist die pauschale Wirkung der Sprache: Andere denkbare Aspekte wie der situative Kontext in dem sie eine Person trifft, kulturelle Nähe, Geschlecht etc. werden davon überlagert. Die geteilte Sprache schwächt die Eigenschaft der Kontaktscheue ab. Das mag daran liegen, dass die Konversation in der eigenen Sprache keine besondere Anstrengung, also weniger Überwindung, bedeutet. Weiter oben kam bereits zur Sprache, dass die Verständigung in einer Fremdsprache von beiden Beteiligten mehr Konzentration aufeinander erfordert, die Interaktionssituation also intensiviert und von der Kooperationsbereitschaft des anderen stärker abhängig ist. Das bedeutet ein zusätzliches Risiko bei der Kontaktaufnahme. In einer französischsprachigen Konversation beherrscht M. mit der Sprache auch die Situation besser. Das erleichtert den Kontakt zu Fremden: Auch wenn die Person unbekannt ist, kann man *zumindest* auf Französisch sprechen, was heißt dass diese Situation *zumindest* handhabbar ist.

„mais avec les , les Autrichiens les , germanophones comme je peux dire ». Sie sucht nach der passenden Bezeichnung und benennt zuerst ‚die Österreicher‘ um sich dann auf ‚die Deutschsprachigen‘ zu verbessern. Dies unterstreicht, dass es um eine vorwiegend sprachliche Barriere geht.

„c’est compliqué quoi parce que tu vas pas venir là vers quelqu’un tu fais , hâlllo ((rires)) après tu cherches les mots pour eh chercher la conversation et tout tu vois c’est c’est dur quoi. » Sie kann eine fremde deutschsprachige Person nicht einfach ansprechen, weil sie nicht weiß, wie sie danach die Konversation in Gang setzen und halten soll. Mit der Verwendung des generalisierenden ‚tu‘ und der allgemeinen Evaluierung am Ende ‚c’est dur‘, entfernt sie sich von ihrer individuellen Art. Die Schwierigkeit in einer Fremdsprache eine Konversation mit einer fremden Person zu beginnen, stuft sie als enorm ein. Ihr persönlich erscheint es schlicht unmöglich. Sie erwähnt nicht, ob sie es jemals versucht hätte. Das legt nahe, dass die Einschätzung nicht auf tatsächlich erlebten negativen Erfahrungen beruht, sondern auf einer Annahme von Aussichtslosigkeit, die sie bereits am Versuch hindert. Ihr Lachen verdeutlicht, dass ihr allein der Gedanke daran, eine fremde Person einfach anzusprechen, absurd erscheint. Diese Passage legt nahe, dass M. Personen auf Deutsch nur anspricht, wenn es die Notwendigkeit erfordert, womit die Hypothese gestärkt würde, dass sie Deutsch nur zur Erledigung von Notwendigkeiten verwendet.

« *c'est dur, mais bon ça 'a vraiment pris du temps, mais après ça va ça coule.* » Die enormen Anfangsschwierigkeiten klingen hier wieder durch. Worauf sie sich mit „*ça va ça coule*“ bezieht, wird in der nachfolgenden Passage deutlich.

„*je peux maintenant aller eh à mes rendez-vous seule, je peux aller à faire ce que j'ai à faire seule je, je vais faire mes course seule il y a vraiment pas de problème quoi* » Sie hat bis zum heutigen Tag ein Sprachniveau erreicht, das ihr eine Selbstständigkeit im Alltag erlaubt. Sie nennt hier konkret Termine, Einkauf und notwendige Erledigungen. Die Aussage „*mais après ça va ça coule*“ bedeutet also nicht, dass es ihr mittlerweile möglich ist, Personen anzusprechen und das Gespräch zu suchen. Es bezieht sich auf die Erledigung von Notwendigkeiten, und zwar ohne fremde Hilfe, ein Anliegen, dass durch die Betonung des ‚*alleine*‘ unterstrichen wird. Deutschsprachige Freunde oder regelmäßigen Kontakt hat sie bis heute nicht.

In dieser Sequenz zeigt sich eine Persönlichkeitsstruktur von grundsätzlicher Zurückhaltung im sozialen Umgang, für die die Sprachbeherrschung die Grenze zwischen noch möglichem und undenkbarem Beziehungsaufbau darstellt. Dieses Motiv und dessen Konsequenz auf die Zusammensetzung von M.s sozialen Kontakten soll mittels zusätzlicher Textstellen im nächsten Abschnitt näher erörtert werden.

7.1.7. Kontaktaufnahme

Die Ursache für ihre Kontaktscheu sieht M. selbst in ihrer Persönlichkeit, es liege in ihrer Natur, nicht so leutselig zu sein. Sie erwähnt durch das Interview hindurch viele Bekannte, spricht von Freund/innen und beschreibt auch, dass sie bei ihrer Ankunft viel Unterstützung erfuhr und problemlos Personen fand, die sie als Dolmetscher/innen zu Behördengängen u.ä. begleiteten. Am Ende des Gespräches kommt aber zunehmend zum Ausdruck, dass sie sich in Gesellschaft nur bedingt wohl fühlt. Schließlich sagt sie, dass sie nur eine wirkliche Freundin hätte, eine Westafrikanerin, die mit einem Österreicher verheiratet ist und zwei Kinder hat. Von dieser Familie hängt auch ein Foto in M.s Wohnung, zwischen mehreren Fotos ihrer Tochter und von ihr selbst. Fotos anderer Personen sah ich nicht.

Anfänglich engere Beziehungen scheinen sich wieder verlaufen zu haben, wie jene zu einer alten Dame von der Caritas, zu der sie eine große Zuneigung entwickelte. Als verbindendes Element trat auch hier die Sprache auf, „*elle était vraiment passionnée du français*“. Mit den

Veränderungen durch Schwangerschaft, Kinderbetreuung, den Kursen und gesundheitlichen Einschränkungen brach der Kontakt nach und nach ab.

Ansonsten fand sie ihre Kontakte innerhalb der frankophon-afrikanischen Community, wobei sie sich auch hier eher auf ältere Menschen stütze. *«j'ai fréquenté des vieilles personnes et tout, c'est- je me disais qu'les grandes personnes vont mieux de guider que: les personnes de mon âge quoi »* („ich traf mich mit älteren Personen und so, es ist- ich sagte mir dass die Erwachsenen dich **besser** leiten können als Personen in meinem **Alter**“). Auch diese vereinzelt engen Beziehungen scheinen heute nicht mehr bestehen, wobei der Kindsvater hier seinen Anteil beigetragen haben dürfte. Ihre Kontakte sorgten für Konfliktstoff da er diese Personen, die in seinen Augen ihr Leben vermässelt hätten, für keinen guten Umgang hielt. In dieser Konfliktkonstellation zeigt sich ein hohes Maß an sozialer Kontrolle innerhalb der Community.

« quand je vais à une fête eh que, ses amis me voir, avec mes gens, on l'appelle automatiquement pour lui dire voilà on vient de voir ta copine ici avec, un group de personne ja, et, automatiquement il s'énerve » (...) *« lui, avec les fréquent- les nombreux fréquentations qu'il a, il connaît bien ces gens là, comment ils vivent. alors que moi je connais pas=moi je suis dans mon grou- dans mon groupe dans mon, dans mon petit coin, je m'en fou en fait de c'que les autres vivent. 'moi je m'occupe de ma vie à moi'(bestimmt). »*

(„wenn ich zu einer Feier gehe und, **seine** Freunde mich sehen, mit meinen Leuten, ruft man ihn automatisch an um ihm zu sagen, ja wir haben gerade deine Freundin hier gesehen mit, einer Gruppe von Personen ja, und, automatisch **regt er sich auf**“ (...)) „er, mit seinen Bekannt- mit den vielen Bekannten die er hat, er **weiß** gut **Bescheid** über diese Leute, wie sie leben. während ich das nicht weiß=ich ich bin in meiner Grup- in meiner Gruppe in meinem, in meinem kleinen Eck, es ist mir **egal** tatsächlich wie die anderen leben. 'ich kümmere mich um mein eigenes Leben'(bestimmt)“)

Sie lehnt die Bewertung und die Einmischung in die Art wie andere ihr Leben leben ab, es gelingt ihr aber scheinbar nicht, dies für sich umzusetzen und sich dem Druck, v.a. durch den Ex-Partner, zu entziehen. Sie sagt zwar, sie hätte sich weiterhin mit diesen Personen getroffen, in der weiteren Erzählung finden sich aber deutliche Hinweise, dass sich der Kontakt zumindest stark reduzierte.

M. zufolge scheint der Kindsvater einerseits Sorge zu haben, dass diese Personen sie ausnützen und durch ihren schlechten Lebenswandel einen negativen Einfluss auf sie hätten.

Gleichzeitig sei er aber vor allem um sein soziales Ansehen besorgt. Dies gibt wiederum Hinweis auf einen sozialen Druck innerhalb der Community, dem er, im Gegensatz zu ihr, zu entsprechen versucht. Die Problematik des ‚richtigen Umgangs‘ bezeichnet M. als jenes Thema, das zu den unlösbaren Konflikten mit dem Kindsvater führte.

Generell scheinen sich ihre Kontakte auf ihre Community zu beschränken. Ein wichtiger Treffpunkt ist die Kirche und deren Beschreibung benennt sie die Merkmale dieser Community: aus frankophonen afrikanischen Staaten stammende Personen christlicher Konfession.

Abgesehen von diesem Kontext beschreibt M. die Kurse und Ausbildungen als Tor zur Außenwelt. Diese Kontakte, die in deutscher Sprache unterhalten werden, bleiben für sie aber ihm Rahmen dieser Kurse und werden nicht ins Privatleben ausgedehnt.

« *j'ai pas d'amis eh, germanophones donc, il y a pas moyens de de parler tout le temps parce que, c'est ehm, ca **aide** aussi de, de de d'avoir des des personnes avec qui tu: tu parle tout le temps le l'**allemand** quoi c'est, ca **aide**, mais mois, les gens avec qui je cause c'est toujours en français c'est toujours en **ma** langue en Lingala, 'c'est eh, oui c'est', c'est vraiment une limité quoi c'est (2 holt Luft) » (« ich habe keine ah deutschsprachigen Freunde, daher, habe ich keine Möglichkeit die die ganze Zeit zu sprechen weil, das ist ahm, das **hilft** auch, Leute zu zu zu haben mit denen du du die ganze Zeit **Deutsch** sprechen kannst das, das **hilft**, aber ich, die Leute mit denen ich plaudere das ist immer auf Französisch es ist immer in meiner Sprache Lingala, ‘es ist ah, ja es ist’ es ist wirklich eine Grenze es ist (2 holt Luft)“)*

M. ist sich bewusst, dass es für den Lernerfolg hilfreich wäre, deutschsprachige Freunde zu haben, doch ihr Bekanntenkreis wird umrissen von den Sprachen französisch und Lingala. Sie beurteilt dies selbst als Einschränkung, doch die Barriere nach außen ist zu groß.

« *c'est seulement pendant les cours, parce que je peux pas échanger mon numéro avec ((lacht leicht auf)) un inconnu par exemple=ja=c'est, **ça** c'est c'est **difficile** pour moi je peux pas, je peux pas, genre on fait l'amitié avec d'autres personnes c'est, pour moi c'est difficile j'ai je j'ai vraiment du mal à dépasser ce cette limite quoi, » („es ist nur während der Kurse, weil ich kann nicht meine Nummer austauschen mit ((lacht leicht auf)) einem Unbekannten zum Beispiel=ja=das ist, **das** das ist das ist **schwierig** für mich ich kann nicht, ich kann nicht, im dem Sinn dass man Freundschaft schließt mit anderen Personen das ist, für mich ist das schwierig ich tue ich tue mir wirklich schwer diese Grenze zu überschreiten.“)*

Die Kurse bieten ihr Kontakte, die sie eigenständig nicht herstellen könnte. Sie trifft Personen verschiedenster Herkunft und da die einzige geteilte Sprache Deutsch ist, unterhält sie sich hier auf Deutsch. Sie hat Deutschkurse bis zum Niveau B1 besucht und sagt selbst, dass sie beim Erlernen der Sprache gut vorankommt und ihr vor allem die Grammatik leichtfalle. Ihr mache generell auch das Lernen Spaß. Doch der Kontakt zu den anderen Kursteilnehmer/innen bleibt auf diesen Rahmen beschränkt. Das Lachen nach dem Gedanken, mit einer fremden Person Telefonnummern auszutauschen erinnert an die bereits bearbeitete Sequenz als ihr nach der Vorstellung, einfach mit einem « hallo » auf eine fremde Person zuzugehen, ein ebensolches leichtes Lachen entfährt. Es erscheint ihr undenkbar. Das wiederholte „je peux pas, je peux pas“ („ich kann nicht, ich kann nicht“) unterstreicht eine Barriere, die nicht zu überwinden ist. Die Konsequenz ist, dass sie in ihrer Gruppe verbleibt. *« je préfère eh, être proche avec ehm ((schnalzt)) les gens avec qui on parle la même langue, oui que j'ai la facilité de m'exprimer, que d'être ami avec des personnes qui: eh, où tu dois réfléchir avant de raconter une plaque ((lacht)) ».* („ich ziehe es vor eng mit Leuten zu sein mit denen ich die gleiche Sprache spreche, ja dass ich mich mühelos ausdrücken kann, als befreundet zu sein mit Personen die ah, wo du nachdenken musst bevor du einen Witz machst ((lacht)).“)

In ihrer Sprachverwendung zeigt sich hier ein Widerspruch. Einerseits geht sie mit einer pragmatischen Haltung in alltägliche Sprachsituationen und macht sich mit einer mutigen, improvisierten Verwendung aller sprachlichen Mittel verständlich. Sie macht damit auch positive Erfahrungen mit den deutschsprachigen Österreicher/innen.

« quand je dis à à un Autrichien oui on essaie en allemand il est content, 'ca c'est c'que j'ai remarqué'(lachend) [Lachen] oui, donc c'est ça, et quand on essaie ça marche. ((schnalzt)) on arrive à se comprendre ». („wenn ich einem einem einem Österreicher sage ja versuchen wir es auf Deutsch freut er sich, ‘das ist was mir aufgefallen ist‘(lachend) [Lachen] ja, also so ist es, und wenn man es versucht funktioniert es. ((schnalzt)) wir schaffen es uns zu verstehen“).

Andererseits scheint es unmöglich, die Grenze zu privaten, persönlichen Beziehungen zu überschreiten. Dies ist für sie nur in ihren Sprachen vorstellbar.

7.1.8. Fazit

M. bringt die generelle Einstellung mit, dass Deutsch zu erlernen speziell für Französischsprachige schwierig ist. Damit entpersonalisiert und normalisiert sie ihre eigenen Schwierigkeiten mit dem Spracherwerb und legt sich keinen persönlichen Druck auf. Sie geht mit einem pragmatischen Zugang in deutschsprachige Kommunikationssituationen. Ihre Sprachverwendung ist darauf ausgerichtet, sich wo und wenn notwendig verständlich zu machen. Das ist das Ziel und dieses Ziel erreicht sie mit Hartnäckigkeit und kreativem Einsatz aller zur Verfügung stehender kommunikativer Mittel. Sie reflektiert ihren eigenen Lernprozess und stellt fest, dass eine erfolgreiche Verständigung vor allem von ihrer Willensstärke abhängt. Dies in zweierlei Hinsicht: Als elementare Lernstufe formuliert sie das Prinzip, das erfragen zu können, was sie will. Parallel dazu findet sie das Vertrauen, dass sie wenn sie den Willen aufbringt, auch die Worte findet. Sie hat heute ein Sprachniveau erreicht, das es ihr erlaubt, die Notwendigkeiten des Alltags ohne fremde Hilfe zu bewältigen.

So erfolgreich sie das Deutsche zur Verständigung über Notwendigkeiten – beim Einkauf, bei Ärzten, bei Behörden - einsetzt, so sehr beschränkt sich der Deutschgebrauch auf diese Bedarfskontexte: Im privaten Bereich ist sie in eine frankophon-afrikanische Community eingebunden, die durch den Gebrauch der französischen Sprache und den Treffpunkt Kirche umrissen wird. Auch der Vater ihrer Tochter gehört zu diesem Kreis. Sie unterhält ihre Kontakte auf Französisch oder ihrer Sprache Lingala. Die Community selbst dürfte ein relativ starkes Netz bieten, von dessen regulativem Charakter sich M. aber zu distanzieren sucht. Sie bezeichnet sich generell als kontaktscheue, zurückgezogene Persönlichkeit und nennt eine Gabunerin als ihre einzige wirkliche Freundin. Außerhalb der französischsprachigen Community wird dieser Persönlichkeitseffekt durch eine psychologische Barriere entlang der Sprachgrenze verstärkt. Es erscheint ihr unüberwindbar, freundschaftliche Kontakte in deutscher Sprache aufzubauen. So werden die Kontaktmöglichkeiten über Kurse und Ausbildungen zwar als Tor zur Außenwelt geschätzt, jedoch nicht in den privaten Bereich übertragen.

Ihre Lebenssituation ist charakterisiert durch die Alleinerzieherschaft, die komplizierten Beziehung zum Kindsvater, die Arbeitslosigkeit, verbunden mit der Dringlichkeit zur Arbeitssuche, und gesundheitliche Probleme. Die bisherige Arbeitssuche zeichnet eine negative Verlaufskurve von immer eingeschränkteren Handlungsmöglichkeiten. Unzureichende Deutschkenntnisse und alleinerziehende Verantwortung für ein Kleinkind stellen sich abwechselnd als Hindernisgrund dar. Als sie, sämtliche Ambitionen aufgebend,

einen Hilfsarbeiterjob annimmt, spielt die Gesundheit nicht mit. Ein guter Job ist ihre große Zukunftshoffnung, der Abhängigkeit von Sozialhilfe zu entgehen und sich über die Integration am österreichischen Arbeitsmarkt auf der Seite derjenigen zu befinden, die etwas für die Gesellschaft betragen.

7.2. Fall Z.

7.2.1. Zusammenfassung der Eingangserzählung

Z. ist 1980 geboren, schloss ein Wirtschaftsstudium ab und arbeitete in einer Leitungsposition in einem international tätigen Konzern in Moskau. Sie lernte ihren Ehemann, einen Deutschen, in Moskau kennen, wo sie 3,5 Jahre zusammen lebten. Als ihr Mann ein Jobangebot in Wien erhielt, entschieden sie sich zum Umzug. Noch vor der Abreise stellte sie fest, dass sie schwanger war. Im Herbst 2011 zog das Paar nach Wien. Die Anfangszeit war geprägt von der Suche nach Ärzten und einem ersten Deutschkurs. Wenige Monate später kam ihre Tochter O. zur Welt. Z. sieht sich derzeit nach einem Kinderkrippenplatz ab Herbst 2013 um. Dann möchte sie mit der Jobsuche beginnen.

7.2.2. Analyse der Sinneinheiten

Generell fällt auf, dass die Passagen reiner Erzählung ausgesprochen kurz und vereinzelt auftauchen. Die Hauterzählung wird getragen von Beschreibungen und Argumentationen und im Besonderen von sogenannten „verdichteten Situationen“, einer Unterkategorie der Beschreibung, bei der *„häufig erlebte Ereignisse auf eine Situation komprimiert dargestellt und mit ihren sich wiederholenden Elementen beschrieben [werden].“* (Rosenthal 2005: 241).

Umzug nach Wien: Z. stellt die Entscheidung als einen gemeinsamen Entschluss dar. Die Initiative des Wohnsitzwechsels liegt auf der Seite des Ehemanns und kam seinem beruflichen Werdegang zugute. Ihre Zustimmung durch eine Prioritätensetzung zugunsten der Familienplanung motiviert sein. Der Ehemann findet bei seiner Ankunft in Wien in der neuen Arbeitsstelle einen Anknüpfungspunkt vor, der eine Aufgabe, soziale Kontakte und einen

Tagesrhythmus mit sich bringt, außerdem spricht er die Sprache. Z. hat hingegen bei ihrer Ankunft zunächst nur ihren Ehemann als Anknüpfungspunkt.

Suche nach einem Arzt: Die Schwangerschaft machte die Suche nach einer Gynäkologin/einem Gynäkologen zu einer dringlichen Angelegenheit. Zum ersten Arzt fasste sie kein Vertrauen und die langwierige Suche in der ohnehin angespannten Anfangszeit brachte das Fass zum Überlaufen. Sie beschreibt ihren Zustand als frustriert und entmutigt. Interessant ist die Wortkreation „dishoped“, die es so im Englischen nicht gibt. In Verbindung mit einem herunterspielenden leichten Lachen, verstärkt dies die Bedeutung der Entmutigung in ein „aller Hoffnung beraubt“.

Es gelang ihr, die Mutlosigkeit der ersten Anfangsphase zu überwinden und die Suche bis zum Erfolg fortzusetzen. Hier zeigt sich ein Handlungsmuster der aktiven Problemlösung, das durch die Notwendigkeit der Schwangerschaft motiviert ist.

Soziale Kontakte im Deutschkurs: Drei Monate nach ihrer Ankunft und im sechsten Monat schwanger beginnt Z. einen Deutsch-Intensivkurs. Z. begann in diesem Kurs, Deutsch zu lernen, was umgekehrt bedeutet, dass sie sich davor, in den ersten drei Monaten ihres Aufenthalts, mit der deutschen Sprache kaum auseinandergesetzt hatte.

Im Vordergrund steht für Z. der soziale Aspekt des Kurses als Möglichkeit zur Kontaktaufnahme. In geblockten, beinahe tägliche Kurseinheiten über einen Zeitraum von zwölf Wochen wird sie für diese Zeit intensiv in eine Gruppe von anderen Deutschlernenden eingebunden, der Kurs gibt einen Tagesablauf vor und stellt eine Aktivität außerhalb der eigenen Wohnung und neue Kontaktmöglichkeiten dar. Sie nützte dies, um über die Kursdauer hinaus andauernde Beziehungen aufzubauen. Die Verknüpfung des Themas „Deutschkurs“ mit dem Thema „Freunde finden“ unterstreicht die soziale Komponente der Kurse im Allgemeinen und die große Bedeutung, die diese Komponente speziell für Z. hatte.

Hier findet sich in der Handlungslogik eine Mischung aus institutioneller Rahmung und aktivem Gestalten. Der Deutschkurs bot ihr jenen institutionellen Rahmen, der ihren aktiven Aufbau eines Freundeskreises ansah.

Werte im gesellschaftlichen Umgang: Nach langen Passagen beschreibender Natur, die v.a. verdichtete Situationsbeschreibungen enthalten, erzählt Z. chronologischen Daten eine folgende Geschichte:

*“we saw once, how three four teenagers th-they just left **bim**, and they ahm, started ahm, you know to say something bad to 'a man who was sitting inside aah they were just I=don't=know spitting on him and other things' (...) and nobody said nothing”*

Sie erzählt von einem Erlebnis in der Straßenbahn, als sie sah, wie einige Jugendliche einen Mann beschimpften und bespuckten. Dass sie dabei leiser spricht unterstreicht entweder die dramatische Erzählung oder drückt aus, dass sie dieses Verhalten als so furchtbar empfindet, dass es ihr selbst aus der Beobachterperspektive schwerfällt, darüber zu sprechen. Was sie an dieser Situation vor allem schockierte ist nicht allein das Verhalten der Jugendlichen sondern, dass keiner der Anwesenden einschreitet. Warum sie selbst nichts sagte, rechtfertigt sie sogleich. Das bringt ein Wertesystem zum Ausdruck, nach dem zum einen das Verhalten der Jugendlichen als schlecht klassifiziert wird und zum anderen die Erwartungshaltung besteht, dass andere Anwesende dieses schlechte Verhalten aktiv verbal sanktionieren. Diese Erwartungshaltung erfordert auch die Rechtfertigung des eigenen Nicht-Äußerns. Durch ihr Schweigen erscheinen auch alle anderen Personen vor diesem Wertesystem in einem schlechten Licht.

Warum bringt eine Person, die gebeten wird, von ihrem Leben in Wien zu erzählen, ein nur wenige Sekunden dauerndes Ereignis in der Straßenbahn, das sie selbst nur als Zuschauerin verfolgte, in ihre Haupterzählung ein? Ausgehend von der Annahme, dass eine Person ihre Erzählung nach der eigenen Relevanzsetzung strukturiert, muss dieses Erlebnis für etwas stehen, dass die Person sehr beschäftigt. Der Umgang der Menschen miteinander, den sie in alltäglichen Kontexten in Wien beobachtet, irritiert ihr Wertesystem.

Das rüpelhafte Auftreten einiger Jugendlicher wird von Z. verurteilt, stellt aber nicht das eigentliche Problem dar. Die große Irritation liegt im Ausbleiben der erwarteten Sanktionierung durch die Gesellschaft, repräsentiert in den anderen Anwesenden. So kommen ihr Zweifel, ob diese Gesellschaft, in der sie sich hier wiederfindet, ihre grundlegenden Wertvorstellungen überhaupt teilt.

Eine weitere Erzählung weist in dieselbe Richtung:

„I was with O. (...) two , teenagers used elevator O. was sleeping and they really wööww , I

said 'sch' (laut und scharf) and then , okay=okay=okay“

In dieser gleich anschließenden Erzählsequenz kommt zum Ausdruck, wie eine derartige Situation in ihren Augen gehandhabt werden sollte. Wieder sind es ein paar Jugendliche, die sich ungehobelt verhalten. Diesmal ist Z. direkt involviert, die Jugendlichen lärmten neben der schlafenden Tochter. Sie weist die Jugendlichen mit einem Laut zurecht. Im leise gesprochenen „okay=okay“ drückt sich die Folgsamkeit der Jugendlichen aus, die sofort die Stimmen senken.

Interessant ist, dass die fehlenden Deutschkenntnisse den Umgang mit der Situation nicht behindern. Die Zurechtweisung ist ihr auch ohne Sprachkenntnisse möglich und hält sie auch nicht davon ab, in der Situation einzugreifen.

Der Vergleich dieser beiden kurzen Erzählungen zeigt den Soll- und den Ist-Zustand, wie sie sich für Z. darstellen. Dass dieses Thema in der Haupterzählung derart viel Raum einnimmt, drückt die starke Irritation aus, die durch die Nicht-Übereinstimmung des mitgebrachten mit dem vorgefundenen Wertesystem entsteht. Es beschreibt ein Sich-Wiederfinden in einer Gesellschaft, die einen negativ überrascht hat und die noch unabgeschlossene Auseinandersetzung nach einem Umgang damit. Sie handelt vorerst weiter nach ihrer Wertvorstellung, unternimmt aber nichts darüber hinausgehendes, kann sich gleichzeitig aber auch nicht damit abfinden, dass der gegenseitige Umgang hier in dieser andern Weise erfolgen soll.

Kindergarteneintritt der Tochter: Die letzte Erzählsequenz in der Haupterzählung ist auf die Zukunft gerichtet. O. soll mit 15-16 Monaten in die Kinderkrippe kommen, was Z. ermöglicht, Pläne zur Berufstätigkeit zu machen, die allerdings noch nicht näher spezifiziert sind.

7.2.3. Wissensanalyse

Zuvor ausgeklammerte beschreibende und argumentative werden hinzugezogen um die Deutungsmuster und Orientierungen des Verhaltens zu ergründen.

Übersiedelung nach Wien: Z.s deutscher Ehemann zieht im Gegensatz zu ihr in ein muttersprachliches Gebiet seines Herkunftsraumes. Inwiefern diese Verbindung für Z. den Kontakt mit der deutschen Sprache mit sich bringt, wird in der Eingangserzählung nicht thematisiert.

Z. erlebte die Anfangszeit in Wien mit gemischten Gefühlen. Einerseits gefällt ihr die Stadt mit ihrer Architektur. Das wesentlich persönlichere ‚Andererseits‘ betrifft den sozialen Aspekt. „*it was really hard for me because I didn't have friends and li- nobody was here ja*“. In der Abwägung zwischen der positiven Seite, dem schönen Stadtbild, und der negativen Seite, keine Freunde zu haben, scheint letzteres deutlich zu überwiegen. Ihr fehlen die sozialen Kontakte, die ersten Monate in Wien verbindet sie mit einem Gefühl der Einsamkeit.

Einen früheren Wienbesuch beschreibt sie im Vergleich zur Übersiedlung mit „*of course , it was , really different this time*“. Als Touristin überwog der Aspekt der schönen Architektur, die Stadt gefiel ihr. Als Migrantin merkt sie, dass ihr das bei weitem nicht reicht, um sich wohlfühlen. Sie hat das Bedürfnis nach einem sozialen Netzwerk, welches allein durch ihren Ehemann nicht erfüllt werden kann.

Arztsuche: Die Arztsuche bringt erstmals das Thema Sprache aufs Tapet. Die große Schwierigkeit lag darin, einen englischsprachigen Arzt zu finden. Das zeigt, dass es für sie essentiell war, sich eigenständig und direkt mit dem Arzt verständigen zu können und nicht auf eine dolmetschende Person angewiesen zu sein. Die zeitweise Entmutigung in der Suche begründet sie damit, dass Medizin sehr wichtig für sie sei und ihre Tochter ihr erstes Kind ist. Darin kommt eine Verunsicherung in ihrem Zustand der Schwangerschaft zum Ausdruck, die sich in der fremden Umgebung ohne Freunde und ohne vertrauenswürdigen Arzt zumindest kurzfristig ins Hoffnungslose verstärkt. Sie scheint genaue Vorstellungen von ihrem Arzt zu haben, von denen sie auch bei zunehmender Dringlichkeit nicht abgeht. Es gelang ihr schließlich, einen passenden Arzt zu finden, und dieses Problem zu lösen.

Werte im gesellschaftlichen Umgang: Das Thema des gesellschaftlichen Umgangs kommt nicht erst in den beiden bereits zitierten Erzählungen zum Ausdruck sondern zieht sich in Form von Beschreibungen und verdichteten Situation durch die ganze Haupterzählung. Als Beispiel dienen dabei stets Erlebnisse in öffentlichen Verkehrsmitteln oder auf der Straße.

Einen Unterschied im Werteverständnis, der ihr bald nach ihrer Ankunft ins Bewusstsein getreten sein dürfte, illustriert sie besonders bildhaft. Es fällt ihr zunächst schwer, die Worte zu finden um mir etwas zu beschreiben, was für sie gefühlte Selbstverständlichkeit sein dürfte: Eine andere Sicht, ein anderer Umgang mit schwangeren Frauen. *„in Russia , ah pregnant woman how to say it's something like (I) like I=don't=know Chinese ah vase , ninth century you know everyone just # her , sh-she's a saint ja“*. Sie findet zuerst die Metapher einer wertvollen chinesischen Vase. Dieses Bild suggeriert eine besondere Vorsicht, aufmerksam bedachten Umgang und einen enormen Wert. Dies trifft es für sie aber doch nicht ganz, sie unterbricht den Satz, um dann die Formulierung zu finden *„she is a saint ja“*. Durch das zuvor genannte ‚everyone‘ verweist sie auf eine allgemein geteilte, unbestrittene Vorstellung in der russischen Gesellschaft, die eine Schwangere in den Rang einer Heiligen erhebt.

In Wien wird diese Selbstverständlichkeit, dass ihr als Schwangere eine besondere Behandlung und Aufmerksamkeit zusteht, bitter enttäuscht. *„he:re it was different nobody asked me if I wanna have a seat in metro or the bus , ahm , even , when I had , really big belly , nobody , took care of it“*. Die Nichterfüllung dieser Normalitätserwartung erlebt sie als krasse Rücksichtslosigkeit. Dass wird dadurch verstärkt, dass sie ihr Beispiel von ihrer persönlichen Situation auf den Umgang mit alten Menschen ausdehnt. *„I was okay ja I mean , for me , more , how to say , it was really , bad to see when people ah didn't ask , old people to have a seat you know“*. Es geht hier also weniger um das körperliche Bedürfnis, sich zu setzen. Ihre Entrüstung betrifft die für sie unvorstellbare Gleichgültigkeit Personengruppen gegenüber, denen in ihrem Wertekontext besonderer Respekt entgegenzubringen ist.

Dem in Wien empfundenen „nobody took care“ stellt sie diametral den Umgang in ihrem Herkunftsland gegenüber, wobei sie sich mit einem betonten „for us“ stark als Russin identifiziert. *„for us , everone just standin- jumping up and just give a seat to old people“*. Das ‚jumping up‘ wirkt überzeichnet und unterstreicht den Kontrast zwischen dem respektvollen „us“ dem rücksichtslosen „here“. Von ihrem Umfeld mit allen ihren Freunden kommt sie in eine Stadt, in der sie niemanden kennt, wo Rücksichtslosigkeit herrscht und die Menschen jenen Respekt vor schwangeren Frauen und älteren Menschen, der für sie zum sozialen Umgang gehört, nicht kennen. Sie erfährt als Schwangere nicht die Aufmerksamkeit, die für sie ganz selbstverständlich mit dieser Rolle verbunden ist, und wird zu allem Überflus mit ihren medizinischen Fragen und Unsicherheiten alleine gelassen. Dies scheint ihre

Situation in diesen Tagen zu bezeichnen. Symbol des rücksichtslosen Verhaltens sind die öffentlichen Verkehrsmittel.

Das Thema setzt sich nach der Geburt des Kindes fort, unter dem Titel ‚mit Kinderwagen unterwegs‘. Z. beschwert sich nicht über einige rücksichtslose Individuen, die ihr im Alltag begegnen, sondern nimmt diese Rücksichtslosigkeit als generelles Klima wahr. „*everyone, everyone like this , and , that’s what is not really good that that’s my experience here that’s , that’s strange*“. Im Nachsatz ‘that’s strange’ kommt die bereits angesprochene Irritation und Unvereinbarkeit mit ihrem Wertesystem zum Ausdruck.

Im Interview bleibt allerdings widersprüchlich, inwieweit sie diesen Eindruck mit einer österreichischen Mentalität verbindet – was sich auf die Motivation, die Landessprache zu lernen, auswirken könnte - oder auf die gemischte Wiener Bevölkerung bezieht. In einem U-Bahn-Beispiel spricht sie konkret von anderen Ausländerinnen. “*mothers with- also with children and they are from 'I don't know' some Arabic countries , they really , acts like everyone has to , give them everything what they #*”. Die Betonung des ‚also with children‘ zeigt, dass sie sich zumindest von jenen Personen, die sich in der gleichen Lebenslage befinden, Respekt und Solidarität erwarten würde. Dass sich andere Mütter derart verhalten, bewertet sie als rücksichtslose, überhebliche Einstellung. Die Formulierung ‚some arabic countries‘ drückt eine pauschalierte Antipathie gegen eine vage umrissenen Personengruppe aus.

Wenn sie andere Zuwanderer in ihre Kritik einschließt, so nimmt sie die Österreicher jedenfalls nicht davon aus. Sie beschreibt, was sie als generelles „Wiener Klima“ empfindet – „everyone like this“ – und als gleichgültig und respektlos erlebt.

Deutschkurs: Zu Beginn des Deutschkurses ist sie im 5. Monat schwanger und gibt zu, keine besonders starke Lernleistung erbracht zu haben. Sie argumentiert dies nicht mit ihrer persönlichen Verfassung sondern verallgemeinert auf die Verfassung schwangerer Frauen „*I would say she doesn’t ah , have ‘a lot of , brain , I’m sorry but , but that’s true’(slightly laughing)*“. Diesmal etwas negativ, kommt hier wiederum der besondere Status einer Schwangeren zum Ausdruck, wobei ihr bestimmte Schwächen zugestanden bzw. zugeschrieben werden. Unter Rückgriff auf diese Erklärung ist die eigene Lernschwäche problemlos zu rechtfertigen.

Der Kurs war für sie vor allem als Kontaktmöglichkeit von Bedeutung. d.h. nach 2 Monaten in Wien hat sie über den Kurs erste relevante Anschlussmöglichkeiten. In den drei Kursmonaten baute sie Beziehung auf, die bis heute halten. Dass sie wörtlich sagt, sie sei mit ‚four or five‘ noch immer in Kontakt schränkt ein, dass zumindest nicht alle Kontakte besonders eng sind. In Kontakt bleiben definiert sie als sich treffen und sich anrufen. Wie regelmäßig, wird nicht genannt. Eine dieser Personen brachte etwa zeitgleich ein Kind zur Welt. Dass sie diesen Kontakt besonders hervorhebt, legt nahe, dass die geteilte Situation der Mutterschaft ein verbindendes Element darstellt.

Jetzt, nach 1,5 Jahre, habe sie bereits mehr Freunde als ihr Ehemann. Dieser Vergleich bezieht sich auf ihre ungleich schwierigere Ausgangsposition ohne Arbeitsstelle, ohne Deutschkenntnisse und einer anderen kulturellen Hintergrund. Sie erwähnt die Herkunft ihrer Bekannten an dieser Stelle nicht, was die Selbstverständlichkeit unterstreicht, mit der sie in einem Kreis von „Ex-Pats“ (Auswanderern), wie sie später sagen wird, verkehrt.

Dass ihr eine große Anzahl an Kontakten wichtig ist, zieht sich durch den Text: Nach einer Sequenz, die ihre anfängliche Einsamkeit in Wien zum Ausdruck bringt, erwähnt sie den Deutschkurses. Obwohl sich der Lernerfolg in der Sprache in Grenzen hielt, spricht sie mit diesem Thema erstmals eine positive Entwicklung an, nämlich, nämlich den Aufbau eines großen Bekanntenkreises, der ihr bereits nach gut einem Jahr gelang, da sie aktiv darauf Wert legt, Kontakte zu halten. Sie ist stolz auf diesen Erfolg, was der Vergleich zum Ehemann zeigt.

Ein Thema, das in der Haupterzählung viel Platz einnimmt, jedoch nicht in narrativer Form, ist das Thema Sprache. Erlebnisse im fremdsprachigen Umfeld werden von Z. als verdichtete Situationen beschrieben und Überlegungen zum Spracherwerb in Beschreibungen und Argumentationen ausgedrückt. Um die Analyse mit Hinblick auf die Forschungsfrage zu vertiefen, sollen ausgewählte Passagen im Sinne hermeneutischer Verfahren einer Feinstrukturanalyse unterzogen werden.

7.2.4. Sequenzanalyse

*Plus for me it's really hard to speak German because ah, I really don't like, ahm, how to say, when people think that 'I am **stupid** ja' (slightly laughing) and ah for **me:**, ahm if I **would** speak German I would speak really with, really good grammar so it's like, when I **know** how to say a sentence, **I** will say it, ja, with like ah real grammar and all the things, but if I don't know how to say something, better for me don't say it in German it's easier to say in English. (1) ahm, and ahm, **of course** with German I ah I **really** wanna learn it first=of=all because of O., because ahm of her friends I I **wanna** understand everything what they are speaking about and I don't want her to, how to say, ah # ashamed that your mother doesn't speak German, really good you know it's ahm, I don't want, **someone** could just tell her something about me and she would be really, ma:d and, I don't wanna have this kind of cases.*

„Plus for me it's really hard to speak German“ Der Einstieg suggeriert, dass es für sie schwerer ist, Deutsch zu sprechen, als für andere. Dies verknüpft sie mit der Begründung, *because ah, I really don't like, ahm, how to say, when people think that 'I am **stupid** ja' (slightly laughing)*. Die Sprachbeherrschung wird direkt verknüpft mit dem Ausdruck von Intelligenz. Wenn sie sich nicht fließend ausdrückt, nimmt sie an, für dumm gehalten zu werden. Neben der Verbindung zwischen Sprachverwendung und Intelligenz drückt sie an dieser Stelle gleichzeitig die Verbindung zwischen Intelligenz und ihrer Identität aus. Dass sie sich den vermeintlichen Vorwurf der Dummheit so zu Herzen nimmt zeigt umgekehrt, dass es ihr ein starkes Anliegen ist, von ihrem Umfeld als intelligente Person gesehen zu werden.

„if I **would** speak German I would speak really with, really good grammar so it's like“. Sie negiert auf extreme Weise einen notwendigen Lernprozess. Es ist unklar, ob dieser Ansatz der Überzeugung entspringt, sie könnte die Sprache zuerst im Stillen perfekt lernen und sich erst dann in reale Kommunikationssituationen begeben, oder ob sie weiß, dass dies utopisch ist, aber dennoch eine unüberwindbar empfundene Hemmung diese Wunschvorstellung erzeugt. In der Spracherwerbsforschung herrscht Einigkeit (Savignon 1991: 271), dass das Erlernen einer Zweitsprache jahrelange Übung erfordert und nur durch „learning by doing“ in der direkten Interaktion, zu Anfang unvermeidbar mit eingeschränktem Wortschatz, Fehlern und Akzent, ein alltagstaugliches Niveau erreicht wird.

„when I know how to say a sentence , I will say it ja , with real grammar and all the things“. Sie legt sich die Latte hier unerreichbar hoch, im Sinne eines Perfektionismus der

Sprachbeherrschung, der selbst an die Muttersprache einen enormen Anspruch stellt, geschweige denn an eine Zweitsprache.

„but if I don't know how to say something, better for me don't say it in German it's easier to say in English.“ Um das unangenehme Gefühl, das ihr der Versuch um Deutschen bringt zu umgehen, greift sie auf Englisch zurück. Sie wählt nicht nur den leichteren sondern vor allem jenen Weg, der ihr soziales Ansehen nicht gefährdet. Die gesamte Sequenz drückt aus, wie unwohl sie sich in der Rolle der Sprachlernenden fühlt.

„ahm, and ahm, of course with German I ah I really wanna learn it first=of=all because of O.“ Wenn auch für Z. selbst die Verwendung des Englischen eine Alternative darstellt, so möchte sie für ihre Tochter Deutsch lernen.

„because ahm of her friends I I wanna understand everything what they are speaking about“. Sie nennt zunächst einen naheliegenden leicht ansprechbaren Grund, die Gespräche der Tochter mit ihren Freunden verstehen zu wollen. Ein erzieherischer Grund, der Wunsch, auf den Umgang der Tochter achten zu können und aus ihrem Leben nicht ausgeschlossen zu sein. Bemerkenswert ist der zeitliche Horizont. Sie denkt weit in die Zukunft, die Tochter ist gerade einmal 1 Jahr alt und sie macht sich Gedanken darüber, dass sie verstehen möchte, worüber sich die Tochter mit ihren Freunden unterhält. Dem kann man einerseits entnehmen, dass sie plant, auf lange Zeit in Österreich zu bleiben. Gleichzeitig kann man herauslesen, dass sie sich ernsthaft Sorgen macht, dass sie in einigen Jahren die Sprache noch nicht beherrscht. Hier tut sich ein Widerspruch auf zwischen dem hohen Anspruch an Perfektion und der Abwesenheit einer Vorstellung von Lernverlauf und Lernschritten.

Ohne Pause leitet sie auf einen zweiten Grund über, der dadurch drängender erscheint, dessen Formulierung aber doch wieder abgebrochen wird. Sie sucht nach Worten, was die Problematik des Themas für sie unterstreicht.

„and I don't want her to, how to say, ah # ashamed that your mother doesn't speak German, really good you know it's ahm“ Der tieferliegende Grund ist die Angst davor, die Tochter könnte sich für sie wegen ihrer schlechten Deutschkenntnisse schämen bzw. dass die Unzulänglichkeit der Mutter von anderen als Angriffsfläche auf die Tochter verwendet werden könnte. Auch hier zeigt sich wieder ihr Perfektionismus. Es geht nicht nur darum, dass sie Deutsch spricht, sondern sie muss richtig gut sprechen.

Sie wechselt in diesem Satz sprachlich in die dritte Person (your mother doesn't speak German), als ob jemand ihre Tochter ansprechen würde. Das spiegelt ihre stark reale

Vorstellung wider, dass jemand ihrer Tochter diese Beleidigung an den Kopf werfen könnte. Aus direkter oder indirekter Erfahrung hat sie wahrgenommen, dass Kindern damit konfrontiert werden, dass ihre Mütter nicht Deutsch sprechen.

*“I don't want, **someone** could just tell her something about me and she would be really, ma:d and“.* Die Betonung des ‘irgendjemand’ unterstreicht, dass sie diese Situation unbedingt verhindern will. Nicht ein einziges Mal und nicht durch die geringste Person soll ihre Tochter mit diesem Vorwurf konfrontiert werden.

Es ist nicht klar auf wen die Tochter böse wäre. Entweder sie meint, dass sie nicht der Grund dafür sein möchte, dass ihre Tochter Streit hat oder mit Vorwürfen konfrontiert wird. Oder sie befürchtet, dass ihre Tochter ihr selbst eines Tages diesen Vorwurf machen könnte. Unbestreitbar sieht sie in mangelnden Deutschkenntnissen ihrerseits einen Schwachpunkt, der für sie sehr real und sehr wahrscheinlich angegriffen werden wird.

“I don't wanna have this kind of cases“. Dass sie *„this kind of cases“* anspricht legt zum wiederholten Male nahe, dass sie deutliche Bilder derartiger Szenen im Kopf hat. Ob dies eigener Erfahrung oder den Erzählungen anderer entspringt, bleibt hier vorerst offen.

Aus der Sequenzanalyse ergibt sich ein starkes Motiv, nämlich das Gefühl, bei inkorrektter Sprachverwendung für dumm gehalten zu werden und die Angst der Übertragung dieser sozialen Verachtung auf das Ansehen ihrer Tochter. Daraus resultieren zwei Denk- und Verhaltensmuster, die sich im Ergebnis torpedieren: zum einen der starke Wunsch, die Sprache zu beherrschen und zum anderen die Hemmung, Deutsch anzuwenden.

Um dieser Einstellung auf den Grund zu gehen, sollen weitere Textstellen herangezogen werden.

7.2.5. Einstellung zur Sprachverwendung

Das Gefühl, für dumm gehalten zu werden, dürften sie aus ihrer Einstellung zur eigenen Sprache mitbringen, wie aus einer anderen Interviewsequenz hervorgeht.

„I I adore Russian language ja , I I'm Armenian , originally and ahm , I really like Russian language because it's very beautiful so many: things and with grammar is quite hard , and if

someone , write me , E-Mail in Russian with mistakes , I already have another opinion about this person=you=know because it's , I=don't=know education is very important and of course ahm , if a person doesn't know the language , it's own language ja , that's- so , I have to start with German”.

Sie verbindet eine gehobene Ausdrucksweise und perfekte Sprachbeherrschung mit Intelligenz, Bildung und damit sozialem Ansehen. Sie legt dabei großen Wert auf grammatikalisch perfekte Ausdrucksweise. Wenn sie von ihrer Liebe zur russischen Sprache spricht, die sie der armenischen vorzieht, betont sie deren grammatikalischen Feinheiten. Die schwierige Grammatik gibt der perfekten Beherrschung noch einen zusätzlichen Distinktionswert.

*“and with the language, yes also, I would be, **a:lso** tired if in Moscow, everywhere where I would go, to the store, I don't know take a taxi, people would 'speak not real good Russian'”*

Aus der Liebe zur eigenen Sprache resultiert der Wunsch, dass die Sprache gepflegt wird. Umgekehrt versteht sie es als Zumutung für die Muttersprachler, ständig mit unkorrekter Sprachanwendung konfrontiert zu werden. Diese Einstellung schreibt und gesteht sie in Übertragung auch den muttersprachlichen Österreichern zu. *„**sometimes** I see that people really **tired** ah I=mean=Austrians, they are really tired of ahm (1) of their life because ahm, I'm in **Vienna** from one side and from **another** side I'm not in Vienna because, so many n-different nationalities, and ah, people, sometimes people make **so many** mistakes, even ev-even **I** hear it ja, and ahm strange acce:nts and ahm”*

Nun als Migrantin auf der anderen Seite der Medaille hat sie das Gefühl, für die deutschsprachigen Österreicher ein Ärgernis zu sein. Sie erzählt beispielsweise eine Situation, in der sie eine Bäckerei-Verkäuferin in unwirschem Tonfall bei einem grammatikalischen Fehler korrigiert. Aus der anschließenden Sequenz lässt sich ihre gespaltene Gefühlslage herauslesen. *„I mean from **one side** it's it's okay but all that things really, it makes me, I **can't** say that it's anger, ja, so I I'll learn German (...) they **tired** of it ja and, I **have to**, when I go there I have to learn, and I will **go** and just tell them in German that's that's, I can't say that they are bad because of this. they also tired.”*

Sie kann die unfreundliche Reaktion der Verkäuferin vor ihrem eigenen normativen System nachvollziehen. Anstatt sich über die Verkäuferin zu ärgern, sieht sie diese mit ihrer Reaktion im Recht. *“but all that things really , it makes me ,“.* Gleichzeitig – oder gerade deswegen – sind ihr derartige Situationen unendlich unangenehm und geeignet, sie ganz und gar in ihren

sprachlichen Versuchen zu demotivieren. Dies geht so weit, dass sie sich vorstellt, zuerst zu Hause zu lernen, um dann erst hinauszugehen und den deutschen Satz perfekt vorzutragen. Eine Lernphase, in der es ihr erlaubt ist, Fehler zu machen, gesteht sie sich selbst nicht zu.

Positive Erfahrungen, in denen sie von Verkäuferinnen anderswo wohlwollend für ihre Deutschkenntnisse gelobt wird, erzählt sie ebenfalls, diese scheinen aber weniger Eindruck zu hinterlassen. Dies zeigt sich in der Textstruktur, da sie Erzählungen von positiven Erlebnissen stets mit negativen relativiert.

Das Thema kennt noch eine komplexere, situative Komponente, die eine starke Unterscheidung zwischen Touristen und Migranten mit sich bringt.

*I really I just don't like when I go to, to the **restaurant** to hear this. because this kind of places, ahm, that's **touristic** places ja, and ah, maybe I just came I don't know for few days, with my child here and I'm trying to speak your language so you, you should be: **thankful** for this you, you should, show me that's, yes I have this kind of country we are really, ahm, with ah good hospitality here and just if you try to sp- because, when someone from I=don't=know another country tries to speak with me in Russian I just **help** this person. and I'm like wow good, that's **nice** you speak really nice, you know a thing like like good **job** and I I don't understand like-, in the restaurant they can't do this. DerMann is okay you I=don't=know Billa or Merkur it it's **also** okay, but (1) restaurants? that's **that's** strange for me.*

Der Abschlusssatz “*that's strange for me*” ist der Hinweis, dass hier eine Normalitätserwartung gebrochen wird. Diese liegt darin, dass Touristen mit Gastfreundlichkeit empfangen und deren Versuch, ein paar Worte in der Landessprache zu sprechen, als Respektsbezeugung für das Land verstanden und als solche gewürdigt werden sollte. Sie unterstreicht diese Überzeugung dadurch, dass sie sich in ihrer Muttersprache selbst dementsprechend verhält.

Für Migranten scheint diese Haltung dagegen nicht zu gelten. Jenen, die hier leben und Alltagsbesorgungen erledigen, muss demnach keine Dankbarkeit für ihre sprachlichen Bemühungen entgegengebracht werden. Diese werden bei dieser Personengruppe vorausgesetzt. Sie scheint diese Haltung aus Russland mitzubringen und hat sie trotz der Erfahrungen aus der anderen Perspektive nicht revidiert, sondern leidet nun unter dem Druck, den sie sich dadurch selbst auferlegt.

Das angesprochene Vermeidungsverhalten zeigt sich in alltäglichen Interaktionssituationen. „for me it **always** starts I ask in German if ah a person speaks English , ja and ah if they say , yes ahm I continue in English”.

Mit der Verwendung von Englisch kann sie ihren sozialen Status wahren, sie beherrscht diese Sprache und damit gleichzeitig sowohl die Gesprächssituation als auch ihre Selbstpräsentation. Interessanterweise hat die Verwendung des Englischen nicht die Konnotation der „Migrantin, die nicht Deutsch kann”. Vielleicht weil Englisch als Business-Sprache gesehen und daher mit höherem Ansehen verknüpft ist. Vor Allem fällt sie ihren Gesprächspartnern damit nicht zur Last. Sie macht die Erfahrung, dass die meisten Österreicher, v.a. in der Altersgruppe bis 35, gut und gerne Englisch sprechen.

Es ist ihr bewusst, dass sie auf diese Weise langsamer Deutsch lernen wird. Sie gibt dem Englisch regelrecht die Schuld daran. “and I=I live here and, really, people they, 'don't help me because they speak English'(slightly laughing), that's, that's actually: the bad thing. **They** speak English. 'All of them'(laughing) (2)”. Sie ist überzeugt davon, dass sie schneller Deutsch lernen würde, wenn sie müsste, d.h. wenn sie keine andere Sprache zur Verständigung hätte. Die Überwindung zur Eigeninitiative, sich selbst in diese Situation zu versetzen und sich beispielsweise vorzunehmen, alle Interaktionen zunächst auf Deutsch zu beginnen, scheint zu hoch. Dies hängt damit zusammen, dass sie soziale und Informations-Bedürfnisse wesentlich schneller und erfolgreicher auf Englisch bewältigen kann.

So schlägt sie selbst ein Angebot einer deutschsprachigen Freundin aus: “my friend from Germany, she asked me, i- 'do you want me'(lächelnd) speak with you in German so you would, and, I said m-m (shakes head), because **I enjoy** you know I enjoy to, mh: how to say, I enjoy to speak with you in **English** because we understand each other. in German maybe I will say something, I don't want a person to be tired to teach me German you know, I would love to, **learn** German and then start to speak with, person in German.”

Der soziale Aspekt in der Interaktion überwiegt bei weitem die Lernmotivation. Die Hemmung, vom anderen als dumm oder lästig wahrgenommen zu werden überwiegt den Ansporn, eine Alltagssituation als Lernmöglichkeit wahrzunehmen. Und der Wunsch, wie gewohnt eine Freundschaft zu führen überwiegt die Option, die Treffen mit der Deutschsprachigen als Lernsituation umzugestalten.

Das Motiv des sozialen Ansehens zieht sich durch, wenn sie als Hauptmotivation für die Deutsche Sprache angibt, ihre Tochter solle sich nicht für sie schämen müssen. Hierin drückt

sich wieder der normativer Anspruch aus, dass Migranten die Landessprache lernen sollten und Mütter, die dies nicht schaffen als ungebildet dargestellt werden.

Am Rande bemerkt zeigt dies auch, dass sie sich die Freunde und Kontakte der Tochter aus dem deutschsprachigen Umfeld vorstellt und nicht etwa in einer russischen oder migrantischen Community.

Welche Situation sie dabei im Kopf hat zeigt sich an einer späteren Stelle im Interview. *“I'm 'thinking okay', I have to learn because of O. I don't want to have this kind of situation (I) because, you know, like in family say this ja, then they I don't know, some, children will come home with their ch- äh mother and father and they will say something you know there was one Russian who didn't speak German, haha after, I don't know, a year she is here hahaha that's awful blablabla and this child will come and say this to O. I don't wanna have this. I really don't wanna have it.”*

Gespeist wird diese Sorge von Negativ-Erfahrungen andere Migrantinnen, beispielsweise der Geschichte von einer Freundin aus Litauen, die in Deutschland lebt und die Z. unter Tränen von einem Kindergeburtstag anrief, weil keiner der anderen Eltern normal mit ihr sprechen wollte.

Für die Tochter Deutsch zu lernen, stellt eine starke Motivation dar. Allerdings ist dies nicht gepaart mit konkreten Vorstellungen von Lernschritten o.ä. Die notwendige Übung in der Interaktion vermeidet sie aus den erörterten Gründen. Das Studium zu Hause lässt die Lebenssituation als Mutter eines Kleinkindes nicht zu.

Die Lebenssituation als Mutter eines Kleinkindes ist durch die spezifische Zeitverwendung charakterisiert. Die Betreuung des Kindes nimmt den ganzen Tag ein und bestimmt dessen Rhythmus. *“with her, I don't have even time to read, and, when my husband took her last week for a few hours when I was, sick, I learned one ah, whole sentence ah, it's # about rain, es regnet es regnet ah, ah how=is=it die Erde wird nass and all=the=things=you=know I just learned it and I was like he came and I was t t t, [Lachen] I was like ja, I mean, I just need time for this now it's [ja] sorry but I don't have time for this. ja to clean everything I don't have lady to come to clean ja, I clean the flat, I give- I I make food for her, before it was easy because I was buying this ah, ah hip [ja] or something bottles, fo- for lunch ja now I make lunch for her by myself when I-, I mean and I also eat this, so what she eats I also eat this ja, and of course it takes time”*

Z. setzt ihre Hoffnungen auf die Zeit, wenn die Tochter in den Kindergarten kommt und hofft, eine Arbeitsstelle zu finden, in der sie durch den ständigen Kontakt mit der Sprache, den externen Druck und die deutschsprachigen Kollegen schnellere Fortschritte macht.

7.2.6. Fazit

Z. hat das Gefühl, dumm dazustehen, wenn sie Deutsch verwendet. In ihrer Identität als Russin spielt die russische Sprache, und zwar die perfekte Beherrschung und Pflege der russischen Sprache eine zentrale Rolle. Macht jemand grammatikalische Fehler in Russisch, sinkt die Person automatisch in ihrem Ansehen vor ihr. Sie verbindet perfekte Sprachbeherrschung mit Intelligenz, Bildung und damit sozialem Status. Ohne Deutschkenntnisse findet sie sich nun in Österreich in einer peniblen Situation wieder. Sie gesteht den Österreichern die gleiche Ablehnung gegenüber mangelhaft Deutsch Sprechenden zu, die sie im eigenen Kontext anwendet. Dabei wird die Unterscheidung zwischen Touristen, deren Sprachversuche als Respektsbezeugung gewürdigt werden sollen, und Migranten, von denen erwartet wird, die Sprache zu lernen, relevant. Das versetzt sie nun in eine schlecht angesehene Position. Da für sie perfekte Sprachbeherrschung ein Kriterium für das Ansehen einer Person gilt, hat sie den Wunsch, auch perfekt Deutsch zu sprechen. Sie sorgt sich nicht nur um ihr eigenes Ansehen, sondern darum, dass ihr Mangel auf ihre Tochter übertragen wird und diese darunter zu leiden hat. Dass die Tochter sich ihrer nicht zu schämen habe ist ihre Hauptmotivation zum Spracherwerb. Mit dem Anspruch der perfekten Beherrschung gesteht sie sich selbst keine Lernphasen zu. Sie setzt sich einen enormen Druck keine Fehler zu machen und vermeidet in der Konsequenz potentielle Lernsituationen.

Als Konsequenz weicht sie auf Englisch aus. Die Verwendung des Englischen hat offenbar nicht die negative Konnotation eines „Migranten ohne Deutschkenntnisse“, die ein gebrochenes Deutsch mit sich bringt. Zudem beherrscht sie diese Sprache und damit gleichzeitig die Situation als auch ihre Selbstpräsentation. Sie ist sich bewusst, dass sie ohne den Gebrauch von Englisch die Deutsche Sprache viel schneller erlernen würde, zieht aber nicht in Betracht, sich freiwillig diesem harten „learning by doing“ auszusetzen. Die Hemmung ist groß und sie wählt den einfacheren Weg.

Ihre sozialen Kontakte in Österreich unterhält sie ebenfalls auf Englisch. Sie präsentiert sich als kontaktfreudiger Mensch, ein großer Freundeskreis ist für sie sehr wichtig und sie ist stolz darauf, sich ein derart großes Netzwerk aufgebaut zu haben. Sie erwähnt keinerlei Bindung zu

einer russischen Community in Wien sondern pflegt freundschaftliche Beziehungen zu Personen unterschiedlichster Nationalität, einschließlich Deutschen und Österreichern. Wie mit ihrem deutschsprachigen Ehemann unterhält sie diese Kontakte aber ausschließlich auf Englisch. Das Bedürfnis, soziale Kontakte in gewohnter Weise zu leben überwiegt die Motivation, Beziehungen zu Deutschsprachigen als Lernoptionen zu nutzen.

Ihr Handlungsspielraum und ihre Lebenssituation sind generell gerahmt durch die Mutterrolle. Der berufliche Kontext fällt derzeit weg, Kontaktmöglichkeiten ergeben sich für sie über ihren Ehemann, über den Spielplatz, den Deutschkurs, den Vienna's Baby Club – ein englischsprachiger Verein von und für Mütter in Wien – und Sport- und Musikurse, die sie mit ihrer Tochter besucht. Zu anderen Frauen mit Kindern fällt aufgrund der geteilten Lebenssituation der Kontakt besonders leicht. Charakteristisch ist auch der Zeitfaktor. Die Betreuung der Tochter und die Haushaltsführung füllen den Tag aus. Da bleibt kein Platz für ungestörtes, konzentriertes Erlernen einer Sprache.

Die Ankunft in Österreich war für sie ein Schock. Sie hatte davor nie im Ausland gelebt. Sie kam mit einem sehr positiven Bild von Europa hier an und erlebte eine herbe Enttäuschung. Sie empfindet den zwischenmenschlichen Umgang der Menschen in Wien als respekt- und rücksichtslos.

8. Ergebnisse der Interviews und theoretische Implikationen

8.1. Vergleich von M. und Z.

Der abschließende Schritt einer Narrationsanalyse liegt im Vergleich der Fälle. Das Ziel ist, theoretisch relevante typische Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzuzeigen. Dabei werden die Dimensionen und begriffliche Kategorien im Vergleich der Fälle generiert.

Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten (letztere *kursiv*) von M. und Z. lassen sich wie folgt darstellen:

Dimension	Z.	M.
Einstellung	“if I do something, I have to do it on onehundred-ten percent ja, and if I start speak German I have to do it really correct”	„c’est ce que je veux, je veux me faire comprendre et puis voilà »
Ziel des deutschen Sprachgebrauchs	Sprache ist Medium sozialer Anerkennung; Ziel ist, mit der Anwendung der Sprache das soziale Ansehen und den Bildungsstatus des Herkunftslandes in das deutschsprachige Umfeld zu übertragen	Die Deutsche Sprache dient der Verständigung über Notwendigkeiten des Alltags; Ziel ist, zu verstehen und verstanden zu werden
Fehlerkultur	Perfektionismus; Sprachliche Fehler werden mit mangelnder Intelligenz und Bildung assoziiert	Zweckorientierung; Alle kommunikativen Mitteln werden kreativ zum Ziel der Verständigung eingesetzt
Strategie bei Sprachbarrieren	Anwendung von Englisch	Kreativität, Hartnäckigkeit, Humor
Kontaktmöglichkeiten	Über Ehemann, Sprachkurs, Spielplatz, Vienna Babies Club, Sport- und Musikurse	Frankophon-afrikanische Community, Kirche, Sprachkurse, Ausbildungskurse
Persönlichkeitsfaktor	Kontaktfreudig, unterhält großen Freundes- und Bekanntenkreis von Personen unterschiedlicher Herkunft	Zurückgezogen, passive Einbindung in die Community
Kontaktmöglichkeiten zu Deutschsprachigen	Über den Ehemann, Freizeitkurse; Kontakte aus Kursen werden in den privaten Bereich übertragen; Vereinzelte Freundschaften zu Österreichern und Deutschen, allerdings ausschließlich in englischer Sprache	AMS Ausbildungskurse; Kontakte bleiben im Rahmen der Kurse, werden nicht ins Privatleben übertragen; Keine Freundschaften zu Deutschsprachigen
Kontakte auf Deutsch	<i>Keine freundschaftlichen Kontakte in deutscher Sprache; Deutsch kommt im Privatleben nicht zur Anwendung</i>	
Anwendungssituationen von Deutsch	Bei Alltagsbesorgungen, sofern Englisch nicht möglich ist	Bei Alltagsbesorgungen
Äußerer Druck zum Deutscherwerb	Erledigt Alltagserfordernisse auf Englisch; Deutschsprachiger Ehemann erledigt Behördengänge etc.;	Bei Alltagserfordernissen darauf angewiesen, sich auf Deutsch zu verständigen; Sofern sie nicht Bekannte zum Dolmetschen bitten will, auf sich alleine gestellt;
Berufswunsch	<i>Hoffen auf Erfolg bei der Jobsuche im österreichischen, deutschsprachigen Arbeitsmarkt</i>	
Sprache & Identität	<i>Armenierin, identifiziert sich stark mit der Russischen Sprache</i>	<i>Erstsprache Lingala, identifiziert sich stark mit Französisch</i>

Einbindung in die Gesellschaft	<p>Pickt sich einen ausgewählten Kreis an Freunden heraus;</p> <p>Lehnt die Art des gesellschaftlichen Umgang generell als respektlos ab</p>	<p>Eingebunden in frankophon-afrikanische Community; Sprachgrenze im privaten Umfeld unüberwindbar;</p> <p>Wünscht sich berufliche Integration in die österreichische Gesellschaft</p>
Übertragung der Einstellung auf die Kinder	<i>Sorgen, dass sich ihre Tochter für sie schämen muss, dass andere ihre schlechten Sprachkenntnisse als Grund nehmen, um ihre Tochter zu beleidigen</i>	<i>Wünscht sich, dass sich die Tochter sowohl auf Französisch als auch Deutsch verständigen kann („pouvoir comprendre et repondre“)</i>

Z. und M. haben generell eine sehr unterschiedliche Einstellung zu Sprache und ihrer Funktion, welche sich auf das Ziel der Verwendung der Zweitsprache und die Einstellung zum eigenen Lernprozess auswirkt. Während M. das Ziel der Erlernung einer Zweitsprache damit erreicht sieht, sich zu verständigen, verbindet Z. die Beherrschung der Sprache stark mit Bildung und sozialem Ansehen, was sich in der hochgesteckten Zielsetzung eines grammatikalisch absolut korrekten Sprachgebrauches niederschlägt. Damit verbindet sich auch ein je spezifischer Umgang mit Fehlern, die bei M. nur dann eine Rolle spielen, wenn sie das Verständnis behindern während sie Z. ein Minderwertigkeitsgefühl bereiten.

Die sozialen Kontakte und Kontaktmöglichkeiten werden geprägt durch das Familienverhältnis, den Grad der Einbindung in eine Herkunfts-Community und die Charakteristika der Lebenssituation als Mutter eines Kleinkindes in der Migration. Während Z. mit ihrem Ehemann lebt, den sie als große Unterstützung erlebt und über den sie neue freundschaftliche Kontakte schließt, ist M. Alleinerzieherin und steht in einem konflikthaften Verhältnis zum Kindsvater, der einige ihrer Kontakte zu unterbinden versucht.

Die Lebenssituation als Mutter eines Kleinkindes bedeutet zunächst den Ausschluss von jenen sozialen Kontakten, die Berufstätigkeit mit sich bringt. Bei M. verlängert sich diese Situation durch die Arbeitslosigkeit. Für die Lebenssituation nach der Migration ist charakteristisch, dass weiter zurückreichende soziale Beziehungen zwar erhalten bleiben, aber nicht direkt zugänglich sind.

Neue Kontaktmöglichkeiten ergeben sich im Kreis bereits bestehender privater Kontakte, ab einem gewissen Alter der Kinder über diese, zunächst am Spielplatz, später im Kindergarten, und in institutionalisiertem Rahmen in Ausbildungskursen, Freizeitkursen und – spezifisch für Migrantinnen – in Sprachkursen. Während die kontaktfreudige Z. ausgewählte

Bekanntschaften in ihr Privatleben überführt und einen großen Freundeskreis unterhält, bleiben bei M. die Kontakte im Rahmen der Kurse, getrennt von ihrem Privatleben, das sich, wenn nicht zurückgezogen, so innerhalb ihrer Herkunfts-Community abspielt.

Die für mich wesentlichste Erkenntnis ist die Gemeinsamkeit, die M. und Z. trotz unterschiedlicher Einstellung zur Sprachverwendung, sehr verschiedener Persönlichkeit, unterschiedlich starker Einbindung in eine Herkunfts-Community und verschiedenem Bildungsgrad verbindet: Die Schwierigkeit, im privaten Umfeld deutschsprachige Kontakte aufzubauen. Die Anwendungssituationen außerhalb von Sprachkursen beschränken sich damit auf Alltagsbesorgungen und Lokalbesuche. Dieses Ergebnis bestätigen auch die anderen fünf geführten Interviews. Dies gibt einen deutlichen Hinweis auf eine überindividuelle, also soziale, Beschränkung des Zuganges zu Anwendungs- und damit Lernsituationen der Zweitsprache.

9. Weiterführende Fragestellung

Es ist dies die Fragestellung, die im Sinne eines abduktiven Designs am Ende der empirischen Erhebung steht und die im abschließenden Kapitel theoretisch behandelt werden soll: Inwieweit haben zugezogene Mütter von Kleinkindern in Wien Zugang zu legitimen Sprachlernsituationen?

9.1. Legitime Sprachlernsituationen

Theoretische Modelle wie jene von Harmut Esser oder Katharina Kuhs, die individuelle Motivation und „gegebene“ Opportunitäten gegenüberstellen, wurden bereits eingangs diskutiert. In Abgrenzung zu jenen objektivistischen Ansätzen und als Ausgangslage auf der Suche nach geeigneteren Konzepten, möchte ich vorweg zwei Punkte festhalten, die sich aus der Analyse der Interviews ableiten lassen:

1) Bei jeder Sprechsituation handelt es sich um eine Interaktion. Das klingt vorerst banal, wird aber von jenen Ansätzen vernachlässigt, die die Eigenmotivation der Lernenden in den Vordergrund stellen. In der Sprachforschung ist unumstritten, dass eine Sprache nur über die

Teilnahme an kommunikativen Situationen erlernt wird (Savignon 1991: 271). Alle Lernanstrengung und eigene Motivation des Lernenden kann dabei den kooperativen Part des Gesprächspartners nicht ersetzen. Eine rein individuelle Aneignung ist nicht möglich, es braucht die Übung in Sprechsituationen. Und wie diese verlaufen, wird von den Beteiligten interaktiv ausgehandelt.

2) Daraus folgt die Frage nach dem Zugang zu Sprechsituationen. Hierauf wird in der angesprochenen Literatur mit dem Begriff der Opportunitäten Bezug genommen. Doch indem diese Konzepte bei der bloßen Existenz von Anwendungsgelegenheiten halt machen, können sie nicht erklären, wann es bei einer solchen Gelegenheit tatsächlich zur Anwendung der Sprache kommt und ob sich diese Interaktion für die Betreffende zu einer Sprachlernsituation oder einem Frustrationserlebnis entwickelt. Theoretisch sind Migranten in Wien von hunderttausenden Deutschsprachigen umgeben, dennoch scheint der Zugang zu Sprachlernsituationen äußerst begrenzt. Was erlaubt oder behindert einen Sprachanfänger, an einer deutschsprachigen Kommunikation teilzunehmen, passiv als Zuhörer und aktiv als Sprecher? Woran knüpft sich der Zugang zu solchen Sprachlerngelegenheiten?

9.2. Theorie zum Zweitspracherwerb - Bonny Norton Pierce

Die Linguistin Bonny Norton Pierce problematisierte in einem vielbeachteten Artikel aus dem Jahr 1995 die Konzeptualisierung von Motivation in der Zweitspracherwerbsforschung.

Norton kritisiert bisherige Theorien als entweder zu sehr am Individuum orientiert oder die Komponente von sozialen Distanzen zwischen Lerner-Gruppen und der zielsprachlichen Gruppe zu betonend. Außerdem konstatiert sie zahlreiche Widersprüchlichkeiten in der Literatur, beispielsweise darüber, ob Motivation oder Selbstvertrauen der individuellen Persönlichkeit oder den Kontexterfahrungen zuzuordnen seien. Sie schreibt diese Unstimmigkeiten der künstlichen Trennung zwischen dem Individuellen und dem Sozialen zu. Diese Theorien werden der komplexen Realität nicht gerecht und können nicht erklären, warum Lernende manchmal motiviert, selbstbewusst und extrovertiert sind, und in anderen Situationen demotiviert, schüchtern und introvertiert. Oder warum Lernende in einer Situation sprechen und in der anderen stumm bleiben.

Norton fordert eine umfassende Theorie von sozialer Identität, die den Sprachlernenden und den Sprachlernkontext integriert. Dahinter steht auch die Frage, inwiefern soziale

Machtbeziehungen die Interaktion zwischen Zweitsprachlernenden und Sprechern der Zielsprache beeinflussen.

Sie kritisiert Theorien des „guten Lerner“, die annehmen, „*that language learners can chose under which conditions they will interact with members of the target language community and that the language learner’s access to the target language community is a function of the learner’s motivation.*“ (Norton 1995: 12).

Norton betrachtet den Lernenden im Kontext der sozialen Beziehungen in Sprechsituationen. „*many have assumed that learners can be defined unproblematically as motivated or unmotivated, introverted or extroverted, inhibited or uninhibited, without considering that such affective factors are frequently socially constructed in inequitable relations of power, changing over time and space, and possibly coexisting in contradictory ways in a single individual.*“ (Norton 1995: 12)

Der Blick auf Sprache als ein Medium, in dem und durch das sich soziale Machtbeziehungen in der Gesellschaft widerspiegeln, geht auf die Arbeiten Pierre Bourdieus zurück.

9.3. Theoretische Grundlagen - Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu prägte eine Sicht auf das Sprechen als eine soziale Praxis, in der Worte niemals neutral sind, sondern im Kontext der Äußerung, in einem bestimmten sozialen Feld, ihren Wert erhalten. Er kritisierte die einflussreichen Theorien von Saussure und Chomsky, da diese die Praxis des Sprechens und die Unterschiede darin ignorieren und Sprache als etwas Gleiches, für alle Geteiltes betrachten, als „universal competence“ (beim soziologischen „Gründervater“ Auguste Comte als „einen Schatz aus dem alle schöpfen“) (Grenfell 2011 : 46-47).

Bourdieu's Kritik dieser Ansätze reformiert deren Konzept. „*In place of grammaticalness it puts the notion of acceptability, or, to put it another way, in place of ‘the’ language (langue), the notion of legitimate language. In place or relations of communications (or symbolic interaction) it puts relations of symbolic power, and replaces the meaning of speech with the question of the value and power of speech. Lastly, in place of specifically linguistic competence, it puts symbolic capital, which is inseparable from the speaker’s position in the social structure.*“ (Bourdieu 1977 : 646).

Sprache ist eine Praxis und die Sprache einzusetzen (wann man spricht, schweigt, in welchem Sprachstil etc.) wird in Situationen erlernt. Die praktische Beherrschung der Sprache bedeutet immer auch die praktische Beherrschung der Situation und damit die Fähigkeit, sich in einer gegebenen Situation angemessen auszudrücken (ebd.: 647).

Sprachlicher Austausch erfolgt in einem sprachlichen Feld, dessen Struktur wiederum die Machtstrukturen innerhalb und zwischen Gruppen widerspiegelt. Jede sprachliche Produktion ist demnach geprägt von der Machtbeziehung zwischen den Sprechern, „*The structure of the linguistic production relation depends on the symbolic power relation between the two speakers, i.e. on the size of their respective capitals of authority (which is not reducible to specifically linguistic capital).*“ (ebd.: 648). Sprachliche Kompetenz bedeutet einerseits das Recht, sprechen zu dürfen und andererseits die Macht, gehört zu werden. „*Competence implies the power to impose reception.*“ (ebd.: 648).

Die Autorität eines Sprechers basiert auf seinem symbolischen Kapital - d.h. der Anerkennung durch eine soziale Gruppe (Bourdieu 2012 (1982): 79) - das niemals allein auf seiner Sprachkompetenz beruht, sondern seine ganze Person in die Waagschale wirft: „*a language is worth what those who speak it are worth*“ (Bourdieu 1977: 652). Bourdieu beschreibt sprachliches Kapital als eine Form des kulturellen Kapitals, das zusammen mit dem ökonomischen Kapital und dem sozialen Kapital die Position einer Person im sozialen Raum definiert. Die Art der Sprachproduktion (inklusive der Selbstzensur) gründet in der Beziehung der Sprecher zueinander und aktualisiert und bestätigt gleichzeitig diese Machtbeziehungen. In jeder Interaktion und in jedem Diskurs ist demnach über die Sprache die gesamte Sozialstruktur präsent (Bourdieu 2012 (1982): 74).

Der Wert einer Äußerung ergibt sich aus seinem Verhältnis zu einem sprachlichen Markt, dessen hierarchische Struktur einer dominanten Gruppe die Macht gibt, die Norm der Sprache, an der sich alle anderen Sprachproduktionen zu messen haben, zu definieren. Die hierarchische Sozialstruktur ist die Voraussetzung für den „*profit of distinctiveness*“ (Bourdieu 1977: 654), also der Möglichkeit, durch bestimmte Sprachverwendung oder Stil mehr oder weniger Anerkennung zu erlangen (bzw. auszudrücken).

Den Ausgangspunkt der sprachlichen Äußerung einer Person bildet ihr sprachlicher Habitus, der - über die inkorporierten Erfahrungen von mehr oder weniger Anerkennung für die eigene Sprachproduktion – als ein „*Sinn für die Akzeptabilität und den möglichen Wert der eigenen sprachlichen Produktion wie auch der der anderen*“ (Bourdieu 1982: 84) zu verstehen ist. Die Erwartung hoher oder geringer Anerkennung für die eigene Äußerung, ist die Basis für

das, was man Selbstsicherheit nennt bzw. alle Arten von Selbstzensur, die darauf ausgerichtet sind, die eigene Sprache akzeptabel zu machen. „*Die praktische Vorwegnahme der zu erwartenden Sanktionen ist ein praktischer, fast schon körperlicher Sinn für die Wahrheit des objektiven Verhältnisses zwischen einer bestimmten sprachlichen und sozialen Kompetenz und einem bestimmten Markt, über den dieses Verhältnis zustandekommt, und der von der Gewissheit einer positiven Sanktion als Grundlage der certitudo sui, der Selbstsicherheit, über alle Formen von Unsicherheit und Schüchternheit bis zur Gewissheit einer negativen Sanktion gehen kann, bei der nur noch Abtreten und Schweigen bleibt.*“ (ebd.: 89).

In der konkreten Anwendung dieser Konzepte Bourdieus auf den Kontext des Zweitspracherwerbs schlägt Bonny Norton einen vielbeachteten Ansatz vor, der die soziale Identität des Lernenden, in seiner Komplexität und Einbindung in eine größere Sozialstruktur, in den Mittelpunkt stellt. Anstelle von Motivation spricht sie von Investition in eine Zweitsprache, die gleichzeitig auch immer eine Investition in die soziale Identität des Lerners bedeutet (Norton 2008: 48).

Norton entwickelte ihre Theorie anhand von Fällen berufstätiger Migrantinnen in Kanada. Sie basiert auf Erkenntnissen, wie und unter welchen Veränderungen und Bedingungen in der durch den Berufskontext *bestehende Kontakte* zur Sprachpraxis genützt werden können. „*It is precisely this ability to gain the right to speak that I suggest should be an integral part of an expanded notion of communicative competence*“ (Norton 1995: 23).

Um die Situationen von Müttern außerhalb der Berufstätigkeit zu erklären muss ich eine Stufe davor anfangen: bei der Gelegenheitsstruktur, d.h. dem *Zugang zu* Kontakten und derartigen Sprachlernsituationen. Es geht also um die Frage der Fähigkeit, das Recht auf Teilnahme an deutschsprachigen Kommunikationssituationen zu erlangen.

In Bourdieus Worten: „*the linguist regards the conditions for the establishment of communication as already secured, whereas, in real situations, that is the essential question.*“ (Bourdieu 1977 : 648).

9.4. Einbezug der anderen Interviews

Um zu eruieren welche deutschsprachigen Kommunikationssituationen den Migrantinnen zugänglich sind und wodurch sich diese charakterisieren, möchte ich noch einmal auf die analysierten Fälle zurückkommen und in diesem Kapitel zusätzlich die weiteren Interviews einbringen.

Z. spricht Deutsch im Sprachkurs, gelegentlich bei Bestellungen in Cafés und Restaurants und bei alltäglichen Besorgungen, sofern die Verwendung des Englischen nicht möglich ist. Mit ihrem Ehemann spricht sie kaum Deutsch, da ihm die Rolle des muttersprachlichen Gesprächspartners nach einem Arbeitstag zu anstrengend ist und seine Kommunikationsbedürfnisse in einem derartigen Gespräch nicht erfüllt werden. Ein Angebot einer Freundin, die bereit wäre, diese Rolle einzunehmen, lehnt Z. ab, da sie dieser nicht lästig sein will. Mit der Tochter am Spielplatz trifft sie mit anderen Müttern zusammen, ihren Angaben zufolge seien diese aber 80 Prozent selbst Migrantinnen. Z. empfindet bei der Verwendung von Deutsch ein Minderwertigkeitsgefühl. Situationen, in denen die Sprachproduktion interessanterweise funktioniert, sind Beschwerden – sei es, dass jemand den Kinderwagenplatz in der Straßenbahn verstellt oder eine schmutzige Tasse im Kaffee.

M. spricht Deutsch im Deutschkurs, beim AMS und in dessen Ausbildungskursen, bei Ärzten und allen Arten von Besorgungen. In ihrer Sprachverwendung ist das Charakteristikum der Notwendigkeit vorherrschend. Im privaten Bereich hat sie keine Kontakte zu Deutschsprachigen.

Daraus ergeben sich einige für die Forschungsfrage relevanten Aspekte, die unter Einbeziehung der Aussagen der anderen Gesprächspartnerinnen behandelt werden sollen: Die Durchsetzung der eigenen Sprachverwendung, die Anwendungsmöglichkeiten der Sprache, der Zugang zu Freundschaften und legitime Sprachsituationen in privaten Kontexten.

9.4.1. Durchsetzung der Sprachverwendung

Die Interviewpartnerin J. teilt mit Z. die Voraussetzung, Englisch zu sprechen. Für J.s ist es ihre Muttersprache. Wie Z. erklärt auch J., dass sie sich in Österreich mit Englisch nahezu überall verständigen könne, zumindest unter der jüngeren Bevölkerung. Während Z. vollständig auf diese Option ausweicht und Konversationen gleich auf Englisch beginnt,

möchte J. ihre Deutschkenntnisse anwenden und empfindet es vor allem zu Anfang als beleidigend, wenn ihr Gegenüber im Gespräch auf Englisch wechselt. *“it was insulting, ahm, # you know ‘I’m **trying** here can you not, just give me the time of your day and and be trying, so I can **listen** and’, but I, you=know I I realize now **all** they are trying to do is make it **easier**, for me, ahm, that, they can speak English so, obviously, it would be **easier** ((lacht kurz))”*. J.s Motivation, ihre Deutschkenntnisse anzuwenden wird von dem/der Gesprächspartner/in, der/die die Sprache wechselt, blockiert. Wenn dieses Verhalten auch im besten Willen der Person begründet liegt, so gibt sie dennoch nicht jene Hilfestellung, die J. zum Lernerfolg benötigt, nämlich, dass ihrem Bemühen mit einem ebensolchen Bemühen begegnet wird, eine Verständigung auf Deutsch herzustellen. J. reagiert darauf, indem sie auf der Verwendung des Deutschen beharrt. In der folgenden Aussage wird deutlich, welche Machtdurchsetzung es bedeutet, als Lernende die deutsche Sprachanwendung durchzusetzen: *„When, I’m **not** struggling but they still switch to English than I find it, a little bit annoying, ‘ya’, so ordering coffee # is quite easy in German ((lacht kurz)) ahm, and so in **that** instant I:, kept going in German. And I kept saying everything in German, ahm, and so you come like a steamroller you kind of bulldoze over people ääää ((lacht)) ‘I wanna use my German, go with it’ ((lachend))”*. Die Stärke zur Durchsetzung bringt sie auf, da sie es in dieser spezifischen Situation als legitim empfindet, ihre Sprachwahl durchzusetzen und das Bemühen und die Zeit der/des Gesprächspartner/in/s einzufordern.

Z. gelang diese Durchsetzung in einer ähnlichen Situation nicht: *„I try to order something=in=German then they ask me something very fast and=I=don’t=understand=what=they=asked, and I, asked them in German ahm sorry I didn’t understand you could you please tell me one more time and they **understand** that I don’t speak German very well and they, say it even **faster** than before. And then I am really mad and ahm I just, continue speak in English.”*

Ob eine objektiv gegebene Gelegenheit zur Sprachanwendung – in diesem Fall der Bestellvorgang - tatsächlich in eine Sprachlernsituation mündet, hängt also von der Aushandlung der Situation zwischen den Beteiligten ab. Was hier ausgehandelt wird ist im Bourdieu’schen Sinne das Recht der Lernenden, in ihrer Verwendung des Deutschen zu sprechen und angehört zu werden.

Ein *profit of distinctiveness* ist bei Sprachanfängern sehr gering, was bedeutet, dass sie ihre sprachliche Unterlegenheit in einer Interaktion nur durch ein anderweitig hohes symbolisches Kapital ausgleichen können. Das Café ist sowohl in J.s als auch in Z.s Augen ein Ort, an dem

sie sich zur Anwendung des Deutschen berechtigt sehen. In diesem Setting ergibt sich die Legitimität aus dem ökonomischen Kapital als zahlender Gast. Dass auch Z. trotz des Misserfolgs das Café als legitimen Sprachlernkontext ansah, merkt man daran, dass sie sich über das Verhalten der/des Kellner/in/s ärgerte. Sie war in dieser Machtbeziehung zwar unterlegen, erkennt diese aber nicht als legitim an.

Ganz anders verhält es sich in Situationen, in denen Sprachlernende bei der Verwendung des Deutschen Scham empfinden. Wenn Z. sich beim Deutschsprechen dumm vorkommt, so ist dies Ausdruck ihres sprachlichen Habitus, der sich für ihre Sprachproduktion am deutschsprachigen Markt keine Anerkennung erwartet. Da der sprachliche Habitus einer Person sich mit den ersten Kontakten zu Sprache – d.h. in der Erstsprache und Kindheit – maßgeblich formt, ist dies nicht allein auf ihre Erfahrungen in Österreich zurückzuführen, sondern auf ihr Verhältnis zu einem sprachlichen Markt im Herkunftsland und die darin herrschende Einstellung zu Personen, die in ihrem Sprachgebrauch der akzeptierten Norm weniger nahe kamen bzw. der Einstellung zu fremdsprachigen Migrant/innen.

Die tatsächliche Reaktion des Gegenübers ist umso einflussreicher, je sensibler die/der Lernende auf Feedback ist. *„Bekanntlich hängt die Wirkung neuer Erfahrungen auf den Habitus ganz allgemein von ihrer praktischen Kompatibilität mit den bereits in Form von Produktions- und Wahrnehmungsschemata in den Habitus integrierten Erfahrungen ab.“* (Bourdieu 2012 (1982): 90). So lässt sich verstehen, dass Z. zwar auch von positiven Sprecherlebnissen erzählen kann, jedoch in ihrem Erzählfluss immer wieder auf negative Erfahrungen zurückkommt, die in ihrer Wirkung auf sie überwiegen.

Die folgende Aussage J.s illustriert die bei Bourdieu und Norton dargestellten Beziehungen in Sprachlernsituationen. *“The hardest thing about, speaking German is is, the **embarrassment**, that I would feel in, in talking to someone, **not** nec- not a stranger like not someone in the shop but a **friend**, someone who means something, **more**. And I would feel embarrassed there you know in a **group** situation ahm, of making mistakes and, cause I I would-, I feel that if people don't understand me, I feel dump. And that's what I hate=I will hate to feel dump in front of people. ahm, so ya I guess that's the biggest challenge is getting over **myself** and how I think other people would perceive me”*

Das Schamgefühl tritt nicht in der Beziehung zu einer beliebigen, in der sozialen Hierarchie niedrig eingestuft, Person auf, sondern in Beziehung zu einer Person, *„who means*

something more“. Es ist besonders ausgeprägt in Gruppensituationen, wo das Ansehen gleich gegenüber mehr als einer Person auf dem Spiel steht. „*myself and how I think other people would perceive me*“ ist die Benennung ihres sprachlichen Habitus, der ihr als Hemmnis sogar bewusst ist, den sie aber – von klein auf ausgebildet und inkorporiert – nicht einfach ablegen kann.

Der Charakter einer Sprechsituation als Interaktion bringt es mit sich, dass sich der/die Gesprächspartner/in sprachlich an die/den Sprachlernende/n anpasst. Tut sie/er dies nicht – wie das obige Beispiel der/des zu schnell sprechenden Kellner/in/s zeigt – ist eine Verständigung nicht möglich. Ein erfolgreiches Erlebnis erzählte mir die Interviewpartnerin S.: *“the lady when she understood that I, don:’t, get it ah so well, she apparently can do it, easily for me, and I guess because, my partner was asking some questions in German, and she assumed that, we are both, speaking German fluently so she can, just switch in. And then when, when she starts talking slower, and ah, consciously, separating the words it was fine, then I’m fine ((laughing))“*

Die erste Voraussetzung hierfür ist demnach das Wissen der/des muttersprachlichen Gesprächspartner/in/s, dass ihr/sein Gegenüber ein/e Sprachlernende/r ist. Dies setzt ein outing der/des Lernenden voraus, das mitunter aus Scham vermieden wird. Beispiel J.: *“that’s I mean that’s a very odd (2) behaviour from me as well I guess but you just embarrassed and you don’t wanna (1) you don’t want to make yourself more embarrassed by saying oh look I don’t understand or, ahm (2) yeah so you kind of just ignore the situation which is them speaking to you ‘oooh yaayaya’ you feel bad that you haven’t replied to them but I’m sorry ((lacht)) and you don’t say that so you make probably the situation worse (1)“*. Hier geht es wieder um soziale Anerkennung, wenn aus Angst vor Missachtung vermieden wird zuzugeben, über ein bestimmtes Kapital kaum zu verfügen.

Ich möchte noch eine These anschließen, die die andere Seite der Interaktion beleuchtet: sich sprachlich auf das Gegenüber einzustellen heißt für den/die Muttersprachler/in, zu wissen, dass „es leichter zu machen“ (siehe Zitat S.) bedeutet, langsamer zu sprechen und die Worte bewusst zu trennen, oder ein bestimmtes Vokabular zu verwenden. Dies stellt eine spezifische sprachliche Kompetenz der/des Deutschsprachigen dar, die, so behaupte ich, erlernt werden muss und die daher nicht jede/r besitzt. So ist zum Beispiel zu erklären, warum manche muttersprachlich Deutschen im Gespräch mit Sprachlernenden grammatikalisch völlig unkorrekt den Infinitiv verwenden oder warum – eine eigene Beobachtung – ein Busfahrer auf

die Frage eines Lernenden in starkem steirischem Dialekt antwortete und auf dessen Nachfrage die gleiche Antwort, im gleichen Dialekteinschlag, nur doppelt so laut, wiedergab. Dieser Busfahrer zeigte eine Kompetenz, die einem/einer Gesprächspartner/in anpasst ist, der/die aus Schwerhörigkeit nicht versteht. Einer/einem Deutschlernenden ist sie nicht angemessen.

9.4.2. Anwendungsmöglichkeiten der Sprache

Neben Lokalbesuchen wird von den Interviewten einhellig der tägliche Einkauf als eine Anwendungssituation des Deutschen genannt. Hier ist es die praktische Notwendigkeit, bestimmte Dinge zum Leben zu benötigen, die eine Legitimationsgrundlage bieten, auch schwache Deutschkenntnisse zur Anwendung zu bringen. Sich selbst bzw. in der Rolle der Mutter ihr Kind zu versorgen überwiegt in der eigenen Bewertung die Sorge um den Status in der Interaktionssituation. Charakteristisch für Interaktionen beim Einkauf ist deren Rahmung und Kürze sowie ein umgrenztes Repertoire an Vokabular.

Mit zunehmendem Alter der Kinder und dem Kindergarteneintritt ergeben sich neue Kontakte für die Mütter. Bis zu diesem Datum – und das sind immerhin mehrere Jahre – scheinen außer den genannten Kontexten Lokal und Einkauf kaum Sprachanwendungssituationen zu finden.

S., die anfangs hochmotiviert mit dem Sprachkursbesuch begann, beschreibt dies im Interview so: *“Nowadays, I hardly use it, and this is an issue, cause I ähm in the beginning I started with the lessons, and then ah, Deutsche Welle they have a an online ahm, really nice course, like for beginners I, really, it’s a nice one, and a:h, but I don’t **practice** it, you don:- (3) that-, cause, most of our friends are English speaking ones or Bulgarian, an then, just to go to the grocery, ((takes a breath)) okay you pick your stuff you don’t **ask** for m:uch, okay=at the market okay I will ask for a kilo of this or, whatever grams of that but, as far as that- that’s as far as I go, and ahm (2) yeah cause people they don: they don’t tend to you, to talk to you on the street or in the park, everyone’s minding their own business, so, you don’t **use** German. And it’s pity, cause in this way, I’m not pushed to, to study it. (...) yeah th- t- the looking for the kindergarden was the one that was-, I was exposed to German language, a:hm (3) not in many other places, seriously (1) not that many (3)”*

9.4.3. Thema Freundschaften

Keiner meiner Interviewpartnerinnen pflegt Freundschaften auf Deutsch. In der Karenzzeit fehlen Konaktmöglichkeiten aus der Berufstätigkeit. J: *“making friends wasn’t that easy I guess because I was, äh, I was disconnected from a lot of ahm, I had no work here in Vienna so: I didn’t=have=a workplace to go to=so you don’t meet people through work, ahm, you know the people at your local Spar quite well ((laughing)), but ahm (I=don’t=know)”*

Neben der Hemmung, Personen auf Deutsch anzusprechen, nennen die Frauen als Hindernis zu privaten Kontakten auch die österreichische Mentalität. S. *“it’s it’s kind of strange but a:h, apparently, even the, the Austrian colleagues of K.[her husband], it seems like, it’s not that common that you are making friends: so easily.”* Auch ihr Ehemann, der in einem Berufskontext steht, hat Schwierigkeiten, Freundschaften zu Österreichern aufzubauen.

Dass es sich nicht um ein rein sprachliches Problem handelt, bestätigt das Interview mit N., einer Holländerin mit ausgezeichneten Deutschkenntnissen: *„hab, neue Freunde gefunden nicht, nicht super viel muss i sagen auch wieder weil, es is doch, also=es dauert eine Weile bevor, ähm, die Österreicher sich, öffnen ((lacht)) Ahm, also die meiste, Freunde die ich jetzt haben=mus- die sind ähm, entweder nicht Österreicher oder die hab ich schon-, oder sind Österreicher=und die hab ich dann schon vorher gekannt, bevor ich nach Österreich gekommen bin.“*

Das Phänomen, das Freundschaften auf Basis von Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten geschlossen werde, wird in der Literatur Homophilie genannt. Es zeigt sich besonders deutlich in Bezug auf das Geschlecht und die ethnische Zugehörigkeit und Autoren wie Mc Pherson (2001) stellten fest, dass die ethnische oder kulturelle Zugehörigkeit besonders bei Erwachsenen ein bedeutsamer Faktor ist.

Dass Freundschaften auch entlang von Sprachgrenzen geknüpft werden, stellte Dagmar Strohmeier (2011) in einer Studie bereits bei Volksschulkindern fest. Der Freundeskreis der Kinder mit deutscher Muttersprache bestand in gemischten Klassen zu über 70 Prozent aus ebenfalls deutschsprachigen Kindern. Kinder anderer Muttersprache stellten ihren Freundeskreis in der Klasse zwar auch überwiegend aus der eigenen Sprachgruppe aber doch weit gemischer zusammen. Außerhalb der Schule waren die Freundeskreise aller Kinder stark segregiert, wobei Kindern mit einer ex-jugoslawischen Muttersprache 64 Prozent ihrer Freunde aus der eigenen Sprachgruppe angaben, türkischsprachige Kinder 77 Prozent und

muttersprachlich deutsche Kinder 86 Prozent ihrer Freunde in der gleichen Sprachgruppe fanden (Strohmeier 2011: 151-153).

Dass meine Interviewpartnerinnen über die englische Sprache Kontakte zu Personen verschiedenster Nationalitäten unterhielten unterstreicht, dass Homophilie nicht nur in Bezug auf die ethnische Zugehörigkeit sondern auch auf die Ähnlichkeit der Lebenssituation - als Migrantin und Mutter - eine Rolle spielt.

9.4.4. Legitime Sprachsituationen in privaten Kontexten

Welche Voraussetzungen dafür gegeben sein müssen, damit sich ein/e Sprachlernende/r in einer Kommunikationssituation unter Deutschsprachigen legitim aufhalten und zuhören kann und auch das Recht hat, zu sprechen und eine Anpassung an ihre/seine Fähigkeiten einzufordern, auf diese Voraussetzungen gibt eine Interviewpassage von J. Hinweise. Ihr Partner ist Österreicher und seine Familie lebt in Vorarlberg. *„his parents don't speak any English so, that were we **have** to speak German ahm, and they will, they will often speak, more slowly and clearly for me, ahm they speak Hochdeutsch instead of ahm, the dialect so they are in Vorarlberg so ((lacht)) I've heard that's a problem for the rest of Austria so '(lachend) ahm, and that's good I mean, they've all probably more, interest in me because I'm married to their son but ahm, they do speak slowly and, have more patience with me, but I **do** find you know after, two days with them of just speaking German that my German does improve, radically (1)“*

Aus dieser Sequenz lässt sich zusammenfassend darstellen, wie sehr der Zugang zu einer Sprachlernsituation von den Interaktionsbeziehungen und der Position der Beteiligten in diesen Beziehungen abhängt. Die legitime Opportunität zur Sprachanwendung ergibt sich erst aus dem spezifischen sozialen Kapital – *„they've all probably more, interest in me because I'm married to their son“* – das J. zum Zugang zu dieser Kommunikationssituation berechtigt. Sie könnte als fremde Person nicht einfach ins Haus der Eltern gehen und sich an deren Tisch setzen, nur um zuzuhören, und dabei noch erwarten, dass sich alle Sprechenden auf sie einstellen. Es bedarf eines Grundes, eines (in diesem Fall sozialen) Kapitals, einer Legitimation, zur Anwesenheit zuerst und danach zur Durchsetzung der eigenen Sprachverwendung – Hochdeutsch, langsame und deutliche Artikulation. Diese Legitimation liegt jenseits der individuellen Motivation der/s Lernenden.

10. Fazit

So wie es in jeder Interaktion von den Machtbeziehungen abhängt, ob ein/e Sprecher/in und seine/ihre Äußerung als legitim anerkannt werden, so sind auch die legitimen Opportunitäten zur Sprachanwendung für Sprachlernende nicht einfach gegeben oder nicht gegeben, sondern werden durch die Interaktionspartner/innen ausgehandelt.

Hier spielt das gesellschaftliche Klima der Akzeptanz von Migrant/innen hinein, und zwar – da Deutungsmuster vor allem in der Sozialisation geprägt werden – nicht nur jenes in der Aufnahmegesellschaft, sondern auch jenes in der Herkunftsgesellschaft. Diese Deutung – die darin liegt, ob die/der Lernende meint, ein Recht auf eine Anwendung und Übung ihrer/seiner Sprachkenntnisse und eine unterstützende Haltung der Muttersprachler/innen zu haben oder nicht - beeinflusst wesentlich, wie ablehnende Reaktionen von Muttersprachler/innen verarbeitet werden. Eine abweisende Reaktion auf einen Sprachversuch kann in Konsequenz auf zweierlei Arten aufgenommen werden: in Ärger darüber, dass einem *ein Recht*, das einem zusteht (nämlich jenes, die Sprache zu üben), *verwehrt wird*, oder in Frust oder Scham, aus der Bestätigung, *kein Recht* zur Sprachübung zu *haben*.

Es gibt eine überschaubare Anzahl an Kontexten, in denen Sprachlernende das Gefühl haben, vom Gegenüber die notwendige Kooperation und Mühe fordern zu können. Daraus ergeben sich jene Anwendungssituationen, die häufig anzutreffen sind, wie beispielsweise der Kontext Café und Restaurant. In der Gegenüberstellung ‚zahlender Gast mit geringeren Sprachkenntnissen‘ gegen ‚Kellner/in mit muttersprachlichen Kenntnissen‘ gleicht die soziale Position des Gastes den sprachlichen Nachteil aus. Zudem handelt es sich um sehr gerahmte Interaktionssituationen, in denen das Risiko, durch die mangelnde Sprachbeherrschung die Kontrolle über die Situation zu verlieren, minimiert ist. Der Ablauf ist für alle Beteiligten vordefiniert, und die dafür notwendigen Sätze können relativ gut vorbereitet werden.

Abseits derartiger Kontexte finden die Sprachlernenden kaum Zugang zu Anwendungssituationen. Das Wirken der Machtbeziehungen in jeder Kommunikationssituation, die zu einem wesentlichen Teil auf der Anerkennung des jeweiligen sprachlichen Kapitals beruhen, bringt es mit sich, dass sich Sprachlernende in eine unterlegene Position begeben, die sie als beschämend erleben. In der Erwartungshaltung einer Geringschätzung ihrer sprachlichen Produktion und dem Gefühl, die eigene Person und Identität in der Zweitsprache nicht transportieren zu können, verschließt sich der Zugang zu potentiellen Lernsituationen.

Ein Zugang zu einer deutschsprachigen Kommunikationssituation ist für Deutschlernende über ihr sprachliches Kapital kaum möglich. Eine Kontaktaufnahme über eine beiläufige Bemerkung beispielsweise oder einen lockeren Witz ist bei geringer Sprachbeherrschung schwierig und selbst wenn der Anfang gelingt, so reicht das sprachliche Repertoire nicht für eine längere Konversation. Um trotz dieser sprachlichen Einschränkung in deutschsprachigen Kommunikationskontexten anwesend sein zu dürfen (bspw. auch nur zuhören zu dürfen), d.h. ein legitimer Zugang zu Sprachlernsituationen kann nur über eine ausgleichend hohe Verfügung über andere Kapitalsorten erreicht werden: a) über ein besonderes soziales Kapital, wie Mittelspersonen, die die/den Lernende/n in ihren deutschsprachigen Kreis mitnehmen (Bsp. J.), b) über ökonomische Kapital, beispielsweise Legitimation zur Anwesenheit in Freizeitkursen oder bei Veranstaltungen durch Bezahlung eines Teilnahmebeitrags, c) über kulturelles (nicht-sprachliches) Kapital, das den Zugang zu einem Feld öffnet, z.B. musikalische Fähigkeiten, sportliche Fähigkeiten, oder – wahrscheinlich mit größter Bedeutung – berufliche Qualifikationen.

Berufstätigkeit wird als wesentlicher Faktor zur Integration von Migrant/innen beschrieben (Expertenrat für Integration 2013: 6). Dies ist auch vor den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit zu unterstützen. Eine Arbeitsstelle verschafft legitime Anwesenheit in einem deutschsprachigen Kontext sowie Kontakte, die dauerhaft und regelmäßig *bestehen* und nicht sprachlich aktiv aufgebaut und erhalten werden müssen, und bietet gleichzeitig eine Mischung aus Druck, Motivation und Lernumgebung, die eigenen Deutschkenntnisse zu verbessern.

Allerdings muss auch hier auf eine Einschränkung verwiesen werden: zum einen, auf die Qualität der Arbeitsstelle in Bezug auf Kommunikationsmöglichkeiten. Im Jahr 2012 war die Branche mit dem höchsten Anteil an Beschäftigten mit Migrationshintergrund jene der Unternehmensdienstleistungen, wie zum Beispiel Gebäudereinigung, Arbeitskräfteüberlassung und Kraftwagenvermietung, wobei der Anteil der Frauen mit 43% deutlich höher war als jener der Männer (Statistik Austria 2013b: 56). Im Fall von M. stellte sich anschaulich dar, wie sich mit dem Niveau der beruflichen Tätigkeit auch der Rahmen, die Deutschkenntnisse zu verbessern, verschlechterte. Die Aufnahme einer Berufstätigkeit garantiert also nicht von vornherein die Einbindung in ein Lernumfeld.

Besinnt man sich auf die Zielgruppe dieser Arbeit, so ist außerdem zu bedenken, dass die Beschäftigungsquote bei Müttern generell geringer ist. Unabhängig vom Migrationshintergrund war rund ein Drittel aller Mütter im vergangenen Jahr vollzeitbeschäftigt, in etwa ein weiteres Drittel in Teilzeit. 37% der Mütter mit

Migrationshintergrund waren nicht erwerbstätig (Statistik Austria 2013b: 52). Und selbst bei heute berufstätigen Müttern ist nicht zu vergessen, dass in der vorangegangenen Karenzzeit diese Sprachlernopportunitäten für längere Zeit brachliegen.

In der Karenz- bzw. Kinderbetreuungszeit, das bedeutet bei Müttern je nach Anzahl der Kinder und der Länge der Auszeit vom Beruf eine Zeitspanne von einem Jahr bis zu 10 Jahren oder mehr, sind die Zugangsmöglichkeiten zu Sprachlernsituationen für Migrantinnen begrenzt. Die Analyse der Fälle von M. und Z. hat Barrieren zu deutschsprachigen Kontakten aufgezeigt, die sich als resistent erweisen gegen unterschiedliche Einstellung zur Sprachverwendung, verschiedene Persönlichkeit, unterschiedlich starke Einbindung in eine Herkunfts-Community und verschiedenen Bildungsgrad. Die Anwendungssituationen außerhalb von Sprachkursen beschränken sich auf Alltagsbesorgungen und Lokalbesuche. Die Grenzen des legitimen Zugangs zu Gesprächssituationen und der Anwendung der eigenen Deutschkenntnisse in diesen, sind selbst mit einer hohen Motivation zum Spracherwerb schwer zu überwinden und bewirken dementsprechend mit Fall geringerer Investitionsbereitschaft eine Ausgrenzung vom deutschsprachigen Umfeld.

Literatur

Blaschitz, Verena; Dorostkar, Niku; de Cilia Rudolf, 2009: "Jetzt merke ich, dass ich doch etwas kann". Evaluation und Dokumentation der Mama lernt Deutsch-Kursreihe der Stadt Wien im Schuljahr 2006/2007. Diplomarbeit, Wien: VDM Verlag.

Bourdieu, Pierre, 1977: The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 1977, Vol. 16, No. 6, 645-668.

Bourdieu, Pierre, 2005 (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. 1. Auflage, 5. [Dr.], Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre, 2012 (1982): *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. 2. Auflage, Wien: New Academic Press.

Dabringer, Maria; Trupp, Alexander, 2012: *Wirtschaften mit Migrationshintergrund. Zur soziokulturellen Bedeutung ethnischer Ökonomien in urbanen Räumen*. Innsbruck: Studienverlag.

Esser, Hartmut, 2006a: *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Esser, Hartmut, 2006b: *Sprache und Integration: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge*. KMI Working Paper Series, 2006, Working Paper Nr. 7. <http://www.oeaw.ac.at/kmi/working-papers.htm>, 25.11.2013.

Expertenrat für Integration (Faßmann, Heinz; Knapp, Ilan; Wodak, Ruth; Biffl, Gudrun; Oliva, Thomas; Stadler, Christian; Janko, Andreas; Münz, Rainer; Melitopoulos, Arno; Winkler, Hans; Kienast, Günther; Rößlhuber, Rainer; Zellmann, Peter; Luggar, Klaus; Güngör, Kenan), 2013: *Integrationsbericht 2013. Perspektiven und Handlungsempfehlungen für die nächste Gesetzgebungsperiode*. Wien. http://www.integrationsfonds.at/news/aktuelle_news/integrationsbericht_2013/, 12.01.2014.

Grenfell, Michael, 2011: *Bourdieu, Language and Linguistics*. London: Continuum.

Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe; Matuschek; Ingo, 2009: *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften und GWV Fachverlage GmbH.

Kruse, Jan; Schmieder, Christian, 2012: *In fremden Gewässern. Ein integratives Basisverfahren als sensibilisierendes Programm für rekonstruktive Analyseprozesse im Kontext fremder Sprachen*. In: Kruse, Jan; Bethmann, Stephanie; Niermann, Debora; Schmieder, Christian (Hg.), *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen*. Weinheim: Juventa-Verlag, 248-295.

Kuhs, Katharina, 1989: *Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland*. *Tübinger Beiträge zur Linguistik*, 1989, Serie A, Nr. 10. Tübingen: Narr.

- Loch, Ulrike; Rosenthal, Gabriele, 2002: Das narrative Interview. In: Schaeffer, Doris; Müller-Mundt, Gabriele (Hg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern: Verlag Hans Huber, 221-232.
- McPherson, Miller; Smith-Lovin, Lynn; Cook, James M., 2001: Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. *Annual Review of Sociology*, 2001, Vol. 27, 415-444.
- Mozetič, Gerald, 2010: Habitus und Hermeneutik, Konnotation und Implikation. *LiTheS*, 2010, Nr. 5, 25-42.
- Norton Pierce, Bonny, 1995: Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 1995, Vol. 29, No. 1, 9-31.
- Norton, Bonny, 2008: Identity, Language Learning and Critical Pedagogies. In: Cenoz, Jasone; Hornberger, Nancy H. (Hg.), *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language, New York: Springer, 45-57.
- Norton, Bonny; Toohey, Kelleen, 2011: Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 2011, Vol. 44, Issue 4, 412-446.
- Oevermann, Ulrich, 1979: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 352-433.
- Pohn-Weidinger, Maria, 2012: Heroisierte Opfer. Bearbeitungs- und Handlungsstrukturen von „Trümmerfrauen“ in Wien. Wien: Springer.
- Reckwitz, Andreas, 2002: Towards a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 2002, Vol. 5, No. 2, 243-63.
- Reichertz, Jo, 2004: Das Handlungsrepertoire von Gesellschaften erweitern. Hans-Georg Soeffner im Gespräch mit Jo Reichertz. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2004, Vol. 5, No. 3, Art. 29. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403297>, 27.09.2013.
- Rosenthal, Gabriele, 2005: *Interpretative Sozialforschung*. Weinheim und München: Juventa.
- Savignon, Sandra, 1991: Communicative Language Teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*, 1991, Vol. 25, Nr. 2, 261-277.
- Schütze, Fritz, 1976: Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. *Internationales Jahrbuch für Wissens- und Religionssoziologie*, 1976, Bd. 10, 7-41.
- Schütze, Fritz, 1983: Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 1983, Heft 3, 283-294.
- Schütze, Fritz, 1984: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin (Hg.), *Biographie und Soziale Wirklichkeit*. Stuttgart: Metzler, 78-117.

Soeffner, Hans-Georg, 2004 (1989): Die Auslegung des Alltags - Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. 2. Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Statistik Austria (Baldaszi, Erika; Jaschinski, Ina; Kytir, Josef; Marik-Lebeck, Stephan; Rumpolt, Peter A.; Wisbauer, Alexander), 2013b: Migration & Integration. Statistisches Jahrbuch 2013. Wien: MDH Media Druck.
http://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.statistik.at%2Fdynamic%2Fwcmprod%2Fidcplg%3FidcService%3DGET_NATIVE_FILE%26dID%3D147110%26dDocName%3D072116&ei=qKDSUtG7CLGe7AavloDQBg&usg=AFQjCNEVITLHRLJg9LVS3clAzZRYWy2eTg&bvm=bv.59026428,d.ZGU, 12.01.2014.

Statistik Austria, 2013a: Statistiken – Bevölkerung – Geburten: Ergebnisse im Überblick: Geborene. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/geburten/index.html, 12.01.2014.

Strauss, Anselm L., 1994: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.

Strohmeier, Dagmar; Spiel, Christiane, 2011: Peer-Beziehungen in multikulturellen Schulen. In: Fassmann, Heinz; Dahlvik, Julia (Hg.), Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. Göttingen: V&R unipress, 147-162.

Truschkat, Inga; Kaiser, Manuela; Reinartz, Vera, 2005: Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theorie in Qualifikationsarbeiten. Forum Qualitative Sozialforschung, 2005, Vol. 6, No. 2, Art. 22. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502221>, 25.11.2013.

Anhang

Abstract

Diese Arbeit setzt sich mit den Erfahrungen auseinander, die nicht-deutschsprachige Mütter von Kleinkindern in ihrem Alltag in Wien machen. Das Forschungsinteresse liegt darin, die biographische Phase der Karenzzeit ins Auge zu fassen und die alltäglichen Erlebnisse mit Kommunikation und Zweitspracherwerb zu analysieren.

Aus teilbiographischen Interviews mit sechs Migrantinnen werden zunächst zwei Fallgeschichten im Detail analysiert und gegenübergestellt. Der Vergleich dieser beiden, in ihrer Persönlichkeit, ihrer Einstellung zur Sprache, ihrer Einbindung in die Herkunftscommunity und ihrem Bildungsgrad sehr verschiedenen Mütter, fördert eine Grenze zu Tage, die der Herstellung freundschaftlicher Kontakte zu deutschsprachigen Österreicher/innen im Wege steht. Trotz Motivation zum Zweitspracherwerb bleibt der Einsatz des Deutschen außerhalb von Sprachkursen auf kurze Interaktionen bei Einkauf, Behörden-, Arzt- oder Lokalbesuche beschränkt und findet keine Anwendung im privaten Bereich.

Diese sich abzeichnende Beschränkung des Zuganges zu Anwendungs- und damit Lernsituationen der Zweitsprache wird unter Einbezug aller Interviews näher betrachtet. Aufbauend auf den sprachtheoretischen Arbeiten von Bonny Norton Pierce und Pierre Bourdieu wird diese Kontaktbarriere zu Deutschsprachigen als Problematik eines ‚legitimen Zugangs zu Sprachlernsituationen‘ behandelt.

Lebenslauf

Ingrid Nicoletti

Schul- und Berufsbildung

Okt. 2012 laufend	Diplomstudium Rechtswissenschaften an der Karl-Franzens Universität Graz
März 2011 laufend	Masterstudium Soziologie an der Universität Wien
Okt. 2010 – Aug. 2012	European Joint Masterstudium „CREOLE - Cultural Differences and Transnational Processes“ an der Universität Wien
19. Aug. 2010	Abschluss des Bachelorstudiums Soziologie an der Karl-Franzens Universität Graz mit Auszeichnung Akademischer Grad: Bakk.rer.soc.oec.
Sep. 2008 – Apr. 2009	Auslandsstudium an der Université de Montréal, Kanada Kurse in Soziologie und Politikwissenschaft
Okt. 2006 – Aug. 2010	Bachelorstudium Soziologie an der Karl-Franzens Universität Graz
Okt. 2005 – Sep. 2006	Diplomstudium Elektrotechnik-Toningenieur an der Technischen Universität und der Kunstuniversität Graz
Sep. 1997 – Juni 2005	Wirtschaftskundliches Bundesrealgymnasium Graz Matura mit Ausgezeichnetem Erfolg
Sep. 1993 – Juni 1997	Volksschule Graz St. Peter

Berufserfahrung

Okt. 2013 laufend	Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Europäischen Trainings- und Forschungszentrum für Menschenrechte und Demokratie (ETC) Graz Sozialwissenschaftliche Forschung zu menschenrechtsrelevanten Themen: Entwicklung und Planung von Forschungsdesigns (qualitativ als auch quantitativ), Durchführung und Auswertung von Erhebungen, Erstellung von Forschungsberichten
Okt. 2012 – Okt. 2013	Studienassistentin am Institut für Soziologie der Universität Wien Lehrbereich Sozialstrukturanalyse und quantitative Methoden (Univ. Prof. Dr. Roland Verwiebe); Recherchetätigkeit, redaktionelle Mitarbeit an der online-Zeitschrift Hamburg Review of Social Sciences, Prüfungsaufsicht, Assistenz in der Lehre
Aug. 2012 – Jän. 2013	Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Europäischen Trainings- und Forschungszentrum für Menschenrechte und Demokratie (ETC) Graz Mitarbeit an Service Requests der Europäischen Grundrechteagentur (FRA) und des European Institute for Gender Equality (EIGE): Durchführung semi-strukturierter Interviews mit leitenden Verwaltungs-, Justiz- und Polizeibeamt/innen zur Situation der Grundrechte von Lesben, Schwulen, Bi- und Transsexuellen (LBGT) in Österreich; Zusammenstellung einer Übersicht der politischen Maßnahmen zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern in Österreich (2005-2012)
März 2012 - Juli 2012	Tutorin am Institut für Soziologie der Universität Wien Vorbereitung und Abhaltung eines Tutoriums zu Methoden der empirischen Sozialforschung, Betreuung der Lernplattform Moodle, Prüfungsaufsichtung
Mai 2011 – Sep. 2013	Kellnerin im Café Afro des Afroasiatischen Instituts, Wien Bewirtung der Gäste, Zubereiten von Getränken und Speisen, Inkasso, Reinigung der Küche, Abschließen des Lokals

Dez. 2010 - Juli 2011	Kundenbetreuerin bei GALLUP Markt- und Meinungsforschungsinstitut, Wien Begrüßung der Teilnehmer/innen an Gruppendiskussionen, Protokollierung der Diskussionen
Okt. 2010 – Sep. 2013	Sprechstundenbetreuung im Suchdienst des Wiener Roten Kreuzes (Unterstützung von Menschen, die aufgrund von Kriegen od. Katastrophen den Kontakt zu Familienangehörigen verloren) (<i>Ehrenamtliche Tätigkeit</i>) Führung von Einzelgesprächen mit den Betroffenen, Hilfestellung beim Ausfüllen des Suchantrages
Okt. 2010 – Feb. 2011 und Sep. 2011	Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Europäischen Trainings- und Forschungszentrum für Menschenrechte und Demokratie (ETC) Graz Mitarbeit im Forschungsprojekt „Ein Recht auf Menschenrechtsbildung“ zur Evaluierung der Menschenrechtsbildung in allgemeinbildenden höheren Schulen: Interviewschulung und begleitende Betreuung der forschenden Schüler/innen, Erstellung von Projektdokumentationen, Ko-Autorin der Studienpublikation „Menschen.Rechte.Bildung“
Okt. 2010 – Feb. 2011	Tutorin am Institut für Soziologie der Karl-Franzens-Universität Graz Vorbereitung und Abhaltung eines Tutoriums zu Multivariater Datenanalyse

Persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen

Muttersprache	Deutsch
Sonstige Sprachen	Französisch: Ausgezeichnete Kenntnisse in Wort (aktiv und passiv) und Schrift Englisch: Ausgezeichnete Kenntnisse in Wort (aktiv und passiv) und Schrift Türkisch: Basiskenntnisse
Soziale Fähigkeiten und Kompetenzen	Didaktische Fähigkeiten , erprobt als Tutorin an den Universitäten Wien und Graz Interkulturelles Verständnis , in der Arbeit als Kellnerin in einem hauptsächlich türkisch und arabisch frequentierten Café Sicheres Auftreten, Kontaktfreudigkeit und Sprachgewandtheit , angewandt in der Tätigkeit als Interviewerin Teamfähigkeit , erprobt in wissenschaftlicher Projektarbeit und als Musikerin im Orchester Eigenständigkeit und Flexibilität , bewährt im Leben im fremdsprachigen Ausland
Organisatorische Fähigkeiten	Arbeitsteilung und Teamarbeit , vertraut aus wissenschaftlichen Forschungsprojekten Führung von sozialwissenschaftlichen Interviews und Gruppendiskussionen
Technische Fähigkeiten und Kompetenzen	MS-Office Statistische Analyseverfahren (SPSS)
Künstlerische Fähigkeiten	12 Jahre Violinunterricht Teilnahme in diversen Ensembles und Orchestern , u.a. Jeunesse Orchester Salzburg
Interessen	Internationale Nachrichten, Reportagen und Dokumentarfilme Hobby-Basketballspielerin Reisen (u.a. Kanada, Südafrika, Chile, Osteuropa)
Führerschein	Klasse B