

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Sprachverbote –
Institutioneller Linguizismus
an österreichischen Schulen“

verfasst von / submitted by
Patricia Schwegel, BA

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

Wien, 2016 / Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

MA Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dr.ⁱⁿ Maria Bettina Heinemann

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe. Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, 26. September 2016

Patricia Schwegel

Danke!

Ich danke meiner Betreuerin, Dr.ⁱⁿ Alisha Heinemann, bei der ich mich sehr gut aufgehoben gefühlt habe. Danke für die ausführlichen Feedbacks und die herzliche Bestärkung.

Ich danke auch meiner Mama und meinen beiden Cousins für die moralische Unterstützung und technische Ausstattung.

Danke Alisha, für die gemeinsamen Stunden in diversen Bibliotheken.

Danke Stefan, dass du den Weg mit mir gegangen bist...

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Neo-Linguizismus – eine Form von Rassismus?	5
2.1 Begriffsbestimmungen.....	5
2.1.1 Rassismus und Neo-Rassismus	5
2.1.2 Linguizismus und Neolinguizismus.....	7
3. Sprache(n) und Macht	10
3.1 Historische Dimension von Sprachverboten.....	13
3.1.1 Sprache im Kontext von Nationalismus und Kolonialismus	13
3.1.2 Historische Beispiele der Sprachunterdrückung	14
4. Institutionelle Diskriminierung	19
4.1 Abwertung und Ausgrenzung sprachlicher Ressourcen in der Schule	21
4.2 Sprachverbote an Schulen: Beispiele offener und verdeckter Formen	23
5. Relevanz der Einstellungen von Lehrpersonen	25
5.1 Begriffsklärung: Einstellungen und Überzeugungen.....	25
5.2 Monolingualer Habitus	28
5.3 Mehrsprachigkeit – Ressource oder Hindernis?	29
5.4 Forschungsstand.....	30
6. Forschungsdesign	32
6.1 Qualitatives, interpretatives Forschungsparadigma	32
6.2 Grounded Theory	33
7. Datenerhebung	35
7.1 Theoretical Sampling.....	36
7.2 Problemzentriertes Interview	38
7.2.1 Interviewleitfaden	39
7.2.2 Rolle der Interviewerin	40
8. Auswertung.....	42
8.1 Transkription	42
8.2 Auswertung der Interviews	43
8.2.1 Offenes Kodieren	44
8.2.2 Axiales und Selektives Kodieren	45
9. Analyse	50

9.1 Die Einstellung zu Sprachverboten	52
9.2 Individuelle Einstellungen und institutionelle Tendenzen	52
9.3 Die Perspektive auf Mehrsprachigkeit und mögliche Einflussfaktoren	62
9.4 Schlüsselkategorie „Konflikte“	69
9.4.1 Konflikte als Auslöser und Legitimationsgrundlage	69
9.4.2 Konflikte: Faktor „Altersgruppe“	73
9.4.3 Konflikte: Faktoren „Soziale Prägung“	75
9.4.4 Konflikte: Faktor „Fehlende Durchmischung“	76
9.4.5 Konfliktlösung: Faktor „Professionalität / Lehrerkompetenz“	78
9.5 Rassismuskritische Analyseperspektive	81
10. Fazit – „ein Versuch von vielen“	84
11. Literaturverzeichnis	88
12. Anhang	92
12.1 Abstract	92
12.2 Lebenslauf	93

1. Einleitung

Ein monolinguales Schulsystem in einer zunehmend multilingualen Gesellschaft scheint weder zeitgemäß noch besonders sinnvoll. Im Gegenteil, es geht verschwenderisch mit vorhandenen Ressourcen um und verkennt das Potential, das mehrsprachige Kinder mit in die Schule bringen. Eine positive mehrsprachige Entwicklung hängt aber vor allem davon ab, ob Kinder und Jugendliche die Möglichkeit haben ihre unterschiedlichen Sprachen zu verwenden, oder ob ihnen dies durch bestimmte Strukturen der Gesellschaft verwehrt wird.¹ In diesem Zusammenhang geht die vorliegende Arbeit der Frage nach, ob österreichische Schulen ihren mehrsprachigen Schüler_innen die notwendige Anerkennung und Wertschätzung entgegenbringen und wie die Lehrer_innen dazu stehen. Betrachten Sie die mitgebrachten Sprachen ihrer Schüler_innen als Potential oder als potentiell Problem?

Dass der Regelunterricht an Österreichs Schulen im Normalfall monolingual Deutsch ausfällt, ist die eine Sache. Dass Bildungsinstitutionen sich anmaßen Sprachverbote zu verhängen, ist eine andere. Im letzteren Fall handelt es sich um eine Form institutioneller Diskriminierung, bedenkt man, dass jeder Mensch ein Recht darauf haben sollte, zu entscheiden, in welcher Sprache er_sie sich ausdrückt. In diesem Sinne führt auch die Kinderrechtskonvention Sprache als einen der Punkte an, in denen ein Diskriminierungsverbot besteht (Art. 2).² Es stellt sich also die Frage, warum man in den Medien immer wieder von österreichischen Schulen liest bzw. hört, die ihren Schüler_innen verbieten in ihren Erstsprachen zu sprechen – und das in manchen Fällen nicht nur während der Unterrichtszeit, sondern auch in den Pausen.

Die Relevanz der Forschungsfrage ergibt sich nicht zuletzt aus aktuellen politischen Entwicklungen und dem entsprechenden gesellschaftlichen Diskurs zum Thema „Schulsprache Deutsch“. In diversen Medien wurde im Jahr 2015 das Vorhaben der oberösterreichischen Landesregierung thematisiert, welches eine Verankerung des Prinzips „Schulsprache Deutsch“ in den Hausordnungen der Bildungseinrichtungen vorsah.³ Das entsprechende Arbeitsübereinkommen der oberösterreichischen ÖVP und FPÖ zielte darauf ab, dass Schüler_innen innerhalb des schulischen Umfelds (auch in den Pausen)

¹ Vgl. Wagner, 2008: 122.

² http://www.lefoe.at/tl_files/lefoe/Sprachverbote-verbieten_NWSprachenRechte_Maerz2015.pdf

³ Beispiele der Berichterstattung zum Thema aus dem Archiv der Online-Version des Standards und der Presse: <http://derstandard.at/2000024720655/Deutschzwang-ist-keine-Loesung>, http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/4850485/Ministerium-widerspricht-OO_Schulsprache-Deutsch-unzulaessig?from=suche.intern.portal (Zugriff am 2016-04-11)

ausschließlich die deutsche Sprache verwenden dürfen. Diese geplante Regelung greift jedoch in die private Sphäre ein und widerspricht nicht nur der Europäischen Menschenrechtskonvention und dem österreichischen Verfassungsgesetz, es steht auch „in frappantem Gegensatz zu sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen und pädagogischen Grundsätzen (...)“⁴, so eine geschlossene Stellungnahme des Verbandes für Angewandte Linguistik Österreich, dem Netzwerk SprachenRechte und der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik. Diese Debatte löste also eine Kontroverse aus, die zwischen Politiker_innen, Sprachwissenschaftler_innen und Journalist_innen geführt wurde. Nicht sichtbar war hingegen die Position von Lehrkräften zu diesem Thema, obwohl sie es sind, die vor der Herausforderung stehen mit einer zunehmend sprachlichen Vielfalt ihrer Schüler_innen verantwortungsvoll umzugehen. Insofern erschien es interessant, die Thematik aus der Innenperspektive zu beleuchten und dazu Lehrkräfte zu ihren Einschätzungen, Haltungen und damit verbundenen Handlungen zu befragen. Erste Annäherungen an das Thema ergaben sich aus persönlichen Gesprächen mit einem Lehrer einer Wiener NMS, sowie Medienberichten über eine Wiener Schule, die ein Sprachenverbot verhängte. Aus den hieraus bezogen Informationen ergab sich die Annahme, dass diese Art der Sprachregelung möglicherweise keine Seltenheit und Ausnahme darstellt, sondern schulintern häufiger praktiziert wird, als bekannt. Die vorliegende Arbeit will dieser Annahme nachgehen.

Am Beginn der Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand „Sprachverbote“ stand also ein sehr weit gefasstes Interesse, aus dem sich eine Reihe erster Fragen ergaben:

- ⤴ Sind Sprachverbote eine gängige Praxis an Schulen?
- ⤴ Welche Einstellung haben Lehrkräfte zu Sprachverboten?
- ⤴ Mit welcher Argumentation werden sie begründet?
- ⤴ Welche Überzeugungen liegen den Einstellungen zugrunde?

Im Zuge dieser ersten Annäherungen stellte sich heraus, dass die Grounded Theory eine geeignete Methode darstellt, um das geplante Forschungsvorhaben durchzuführen. Denn sie erlaubt es dem_der Forschenden von relativ offenen und weit gefassten Fragestellungen auszugehen, die erst im voranschreitenden Forschungsprozess immer weiter eingegrenzt werden (vgl. Strauss/Corbin, 1996: 23).

⁴ Zit. entnommen aus: http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2015/11/Verbal_Netzwerk_Sprachenrechte_O%CC%88GSD_Stellungnahme_OO%CC%88_FINAL.pdf (Zugriff am 2015-11-14)

Der theoretische Teil der Arbeit beschäftigt sich eingangs mit den Wortfeldern (Neo-)Rassismus und (Neo-)Linguizismus, da es sich dabei um zentrale Begrifflichkeiten in der Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand handelt. In diesem Kapitel wird erläutert, warum es sich bei Sprachverboten um eine Form rassistischer Diskriminierung handelt und inwiefern man derartige Sprachregelungen an Schulen als institutionalisierten Linguizismus bezeichnen kann.

Kapitel 3 rückt anschließend die Dimension der Macht ins Zentrum der Auseinandersetzung mit Sprache(n). Sprache wird hier als Mittel der Macht und das Sprachverbot dementsprechend als „Instrument der Machtausübung zur Wahrung und Herstellung einer sozialen Rangordnung“⁵ thematisiert. Das Kapitel beschäftigt sich mit der historischen Dimension von Sprachverboten. In diesem Zusammenhang wird erläutert, welche Rolle die Sprache bei der Konstruktion einer Nation bzw. eines nationalen Wir-Gefühls spielt. Daran anknüpfend werden auch einige Beispiele für sprachliche Unterdrückung aus der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts herausgegriffen, um die Dimension herauszukehren, die Sprachverbote in ihrer radikalsten und negativsten Ausprägung erreichen können.

Kapitel 4 widmet sich im Folgenden dem Phänomen der institutionellen Diskriminierung, indem zunächst seine historische Entwicklungsgeschichte nachgezeichnet wird. Daran anschließend wird die Bildungsinstitutionen Schule als zentraler Ort in den Fokus gerückt, der wesentlich an der Reproduktion legitimer und illegitimer Sprachformen beteiligt ist. In diesem Zusammenhang rückt auch der Begriff *Sprachprestige* ins Zentrum der Ausführungen – welche Sprachen sind es, die nicht erwünscht sind? Und worauf lässt es sich zurückführen, dass Sprachen so unterschiedlich bewertet werden? Abschließend sollen Beispiele für offenen und verdeckten Linguizismus die theoretischen Erläuterungen besser veranschaulichen.

Kapitel 5 beschäftigt sich mit der Relevanz der subjektiven Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften im Umgang mit der sprachlichen Heterogenität ihrer Schüler_innen. Einstellungen werden an dieser Stelle als Teil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrenden thematisiert. Daran anschließend werden das Konzept des Monolingualen Habitus nach Gogolin sowie unterschiedliche Perspektiven auf sprachliche Heterogenität nach Niedrig besprochen. Das Kapitel wird durch eine Skizzierung des Forschungsstandes abgeschlossen.

⁵ Zit. Dirim, 2011: online: <http://www.uibk.ac.at/ipoint/blog/876933.html> (Stand: 2015-11-03)

Im empirischen Teil der Arbeit wird untersucht, mit welcher Begründung Sprachverbote an Wiener Schulen verhängt werden. Hierzu sollen Lehrer_innen dazu befragt werden, ob es an ihrer Schule Sprachverbote gibt, wie diese begründet werden und wie sie selbst dazu stehen.

In *Kapitel 6* wird das Forschungsdesign der Arbeit beschrieben. An dieser Stelle wird die Wahl des Qualitativen Forschungsparadigmas und die Entscheidung für die Arbeit mit der Methode der Grounded Theory begründet, sowie deren Entwicklungslinien beschrieben.

In *Kapitel 7* werden anschließend daran relevante Aspekte der Datenerhebung erläutert. Neben dem Theoretical sampling, das die Auswahl der Interviewpartner_innen leitete, werden das Problemzentrierte Interview, der daraus abgeleitete Interviewleitfaden sowie das Selbstverständnis der Forscherin in ihrer Rolle als Interviewerin thematisiert.

Das *Kapitel 8* beschäftigt sich daran anschließend mit den verwendeten Transkriptionsregeln sowie der systematischen Auswertung des Datenmaterials unter Anwendung des Kodiervorgangs nach Strauss und Corbin (1996). An dieser Stelle werden die drei Phasen des Analyseprozesses näher besprochen, auf denen die Analyse des Datenmaterials basiert, deren Darstellung im Zentrum des anschließenden *Kapitels 9* steht. Im Zuge dessen wird die im Verlauf des Forschungsprozesses identifizierte Schlüsselkategorie „Konflikte“ in ihren unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen beleuchtet.

Die Forschungsarbeit wird mit dem Ansatz einer Theorie abgerundet (*Kapitel 10*), die auf Grundlage der Auswertung und Analyse der Interviewdaten generiert wurde.

2. Neo-Linguizismus – eine Form von Rassismus?

Nach Dirim ist Linguizismus

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

Linguizismus und in Abgrenzung dazu auch Neolinguizismus werden von Dirim demnach als rassistische Praxis eingestuft. Worin dieser Zusammenhang zwischen Rassismus und (Neo)Linguizismus gründet, soll im Folgenden näher erläutert werden. Zunächst aber sollen die Begriffe im Einzelnen näher beleuchtet werden.

2.1 Begriffsbestimmungen

2.1.1 Rassismus und Neo-Rassismus

Folgt man einer Definition Stuart Halls (2004), geht es dem Rassismus darum, die Ungleichbehandlung der Menschen „rational“ zu erklären, indem er sie zunächst auf der Grundlage willkürlich gewählter Kriterien (wie Hautfarbe, Herkunft, Sprache etc.) in homogene Gruppen einteilt und diese Gruppen in weiterer Folge auf der Basis bestimmter Zuschreibungen (wie zivilisiert/unzivilisiert, hoch entwickelt/primitiv etc.) in eine hierarchische Rangordnung bringt. Dadurch ist es möglich gesellschaftliche Hierarchien und Herrschaftsverhältnisse zu legitimieren, in denen es privilegierte Gruppen gibt und Gruppen, denen der Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen erschwert oder gänzlich verwehrt wird (vgl. Rommelspacher, 2009:25-29). Rassismus schafft demnach Ungleichheiten zwischen den Menschen, indem er Unterschiede konstruiert und den dadurch entstehenden Gruppen unterschiedliche Positionen innerhalb einer Gesellschaft zuschreibt.

Als Prototyp des Rassismus bezeichnet Rommelspacher den Kolonialismus. Die rassistische Ideologie spielte zur Zeit kolonialer Eroberungen eine entscheidende Rolle, denn durch sie wurde es möglich, die Ausbeutung und Versklavung der unterdrückten Bevölkerung in einer

Zeit zu legitimieren, in der in Europa erstmals die Menschenrechte deklariert wurden. Der unterdrückten Bevölkerung wurde auf der Grundlage biologischer Merkmale eine bestimmte „Wesensart“ zugeschrieben. In diesem Sinne wurden die Mitglieder der so konstruierten Fremdgruppe, von den Kolonialmächten als von Natur aus primitiv, wild und unzivilisiert beschrieben. Soziale und kulturelle Unterschiede wurden dabei als unveränderliche, biologische Veranlagung deklariert und dadurch naturalisiert (vgl. Rommelspacher, 2009:25-29). Der Rassenkonzeption des kolonialen und anderer historischer Ausprägungen des Rassismus, die ihre Unterscheidung zwischen Menschengruppen biologisch begründeten, wurde inzwischen jegliche Legitimation abgesprochen. Nach dem Ende des Nationalsozialismus wurde die Existenz von Rassen grundsätzlich in Frage gestellt und in weiterer Folge wissenschaftlich diskreditiert und delegitimiert. Die daraus resultierende Abschaffung der Rassentheorie hatte aber keineswegs zum Verschwinden des Rassismus geführt. Der Rassismus änderte in weiterer Folge nur seine Erscheinungsform – die Kategorie der „Rasse“ wurde hierzu durch die Begriffe „Kultur“ und „Ethnizität“ ersetzt (vgl. Bojadžijev, 2015: 275f).

Auch heute sind noch Fälle von Ungleichbehandlung aufgrund einer bestimmten Hautfarbe zu verzeichnen („ethnic-profiling“), doch sind solche Formen der Diskriminierung im öffentlichen Diskurs nicht mehr so leicht zu legitimieren. Dementsprechend haben sich auch die Argumentationsgrundlagen rassistischer Denkmuster verändert. So sind es heute in der Regel nicht mehr vermeintlich biologische, sondern kulturelle Unterschiede, die die Einteilung von Menschen in homogene Gruppen legitimieren. Der „Neo-Rassismus“ unterscheidet sich auch insofern von seinem Vorgänger-Modell, da dieser nicht mehr die Überlegenheit einer bestimmten Gruppe gegenüber einer anderen behauptet, sondern von einer grundsätzlichen Unvereinbarkeit zwischen diesen Gruppen aufgrund zu großer kultureller Differenzen ausgeht. Der „Rassismus ohne Rassen“, wie in Balibar auch nennt (Balibar, 1998: 28), ersetzt zwar das Konzept „Rasse“ durch „Kultur“, die Vorzeichen bleiben aber die gleichen, denn beide Konzepte dienen gleichermaßen einer homogenisierenden, naturalisierenden, hierarchisierenden und polarisierenden Einteilung der Menschen in Gruppen, die gekennzeichnet sind durch angeblich einheitliche und unveränderliche Eigenschaften (vgl. Springsits, 2015: 92 und Aygün-Sagdic et al., 2015: 122). Die vormals biologistische begründete Theorie natürlicher Hierarchien wird nun abgelöst von der Konzeption miteinander unvereinbarer, homogener Kulturen. Das „kulturell Eigene“ wird dabei dem „kulturell Anderen“ gegenübergestellt. Entsprechend dieser rassistischen Konzeption von Kultur als homogener Einheit, geht es dem Neo-Rassismus um den Erhalt der

„kulturellen Reinheit“ und um die Vermeidung kultureller Vermischungen (vgl. Bojadžijev, 2015: 275-279).

Foitzik differenziert in diesem Zusammenhang zwischen einer interkulturellen und einer rassismuskritischen Perspektive. Erstere geht von einem Nebeneinander verschiedener Gruppen aus und betont deren kulturelle Verschiedenheiten. Der Rassismuskritische Ansatz hingegen verweist darauf, dass Gruppen nicht gleichberechtigt nebeneinander stehen, sondern dass ihnen auf der Grundlage struktureller Machtverhältnisse unterschiedliche gesellschaftlichen Positionen zugeschrieben werden. In diesem Sinne definiert Foitzik auch Rassismus, der für ihn dann zu verorten ist, wenn eine Gruppe von einer anderen Gruppe definiert und in weiterer Folge abgewertet wird. Die Wirksamkeit einer solchen Abwertung hängt von der gesellschaftlichen Position der abwertenden Gruppe ab (vgl. Foitzik, 2010: 266). Rassistisches Denken versteht er als „(...) binäre Unterscheidung zwischen einem sozial konstruierten natio-ethno-kulturellen Wir und einem Nicht-Wir, die durch ein [...] komplexes System gesellschaftlicher Praktiken [...] aufrecht erhalten und legitimiert wird.“ (Scharathow/Leiprecht, 2009:10)⁶ Außerdem weist er darauf hin, dass Rassismus nicht mehr als solches erkannt wird, wenn er einen gewissen Grad an Normalität erreicht hat, wenn er also alltäglich wird und deshalb nicht mehr auffällt.

Heutige Formen des Rassismus lassen sich dementsprechend nicht auf die Praxis der Ausschließung bestimmter Gruppen reduzieren. Es geht dem Neo-Rassismus zwar darum, die „eigene“ Identität zu bewahren und vom „kulturell Anderen“ zu trennen und somit eine imaginierte kulturelle Reinheit zu erhalten und Hybridisierungsprozesse abzuwehren. Aber diese Trennung muss nach Balibar nicht per se absolut und eindeutig sein, denn

„Ausschließung kann folglich in Form von ausschließender Einschließung auftreten, etwa wenn in Integrations- oder Assimilationsforderungen bestimmte institutionell etablierte „Leitkulturen“ oder Sprachkenntnisse für allein legitim erklärt werden.“ (Bojadžijev, 2015: 279 in Anlehnung an Balibar)

2.1.2 Linguizismus und Neolinguizismus

Der kulturelle Rassismus, wie er in der Fachliteratur auch genannt wird, postuliert also eine Differenz „der sozio-kulturellen Ausstattung von Menschengruppen. Religiöse, linguale und habituelle Merkmale werden nun in den Zusammenhang nicht genotypischer Differenzen,

⁶ Entnommen aus Foitzik, 2010: 266.

sondern der »kulturellen Identität« gestellt.“ (Dirim/Mecheril, 2010: 156) Die so konstruierte Gruppe der „Anderen“ wird im Rassismus negativ bewertet und mit Minderwertigkeit und Nicht-Zugehörigkeit verbunden. Durch diese Zuschreibungen wird der Gruppe der „Anderen“ ein bestimmter Platz in der Mehrheitsgesellschaft zuteil.

Auf ähnliche Weise funktionieren linguizistische Argumentationen. Sie beziehen sich dabei vordergründig auf das Unterscheidungsmerkmal „Sprache“ und legitimieren damit die Zuordnung von Menschen zu sprachlich definierten und, je nach Prestige einer bestimmten Sprache, hierarchisierten Gruppen. Aus linguizistischer Perspektive wird die Benachteiligung einer solchen Gruppe dem Individuum zugeschrieben, indem man dessen persönliche Eigenschaften als unpassend konstruiert. Auf diese Weise werden rassistische Handlungen gegenüber bestimmten Gruppen legitimiert. Sprachgebote bzw. -verbote sind ein Beispiel einer solchen rassistischen Handlung. Sie benachteiligen Gruppen von Menschen, indem sie die von ihnen gesprochenen Sprachen abwerten und damit die Ausdrucksmöglichkeiten ihrer Sprecher_innen beschränken und ihre Kompetenzen und Qualifikationen verkennen (vgl. Springsits, 2015: 92ff). Laut Dirim ist Linguizismus ein Mittel, das durch Sprache soziale Ungleichheiten produziert und reproduziert, denn der gesellschaftliche Stellenwert und damit auch der Zugang zur Macht ist unmittelbar geknüpft an die Beherrschung der vorherrschenden sprachlichen Norm (vgl. Dirim, 2010: 92).

Dirim schlägt den Begriff des Neo-Linguizismus in Abgrenzung zum historischen Linguizismus vor, denn bei genauerer Betrachtung wird klar, dass Rassismus und Linguizismus ihre Erscheinungsformen - von einer offenen und simplen zu einer verdeckten und damit nicht mehr so leicht fassbaren Praxis - geändert haben. Durch die zunehmende Entwicklung demokratischer Strukturen in den europäischen Staaten, wurde eine rassistische Praxis wie der Linguizismus, der als staatlich legitimes Mittel zur Unterdrückung bestimmter Gruppen diente, aus dem öffentlichen Selbstverständnis verdrängt. Rassismus und damit auch der Linguizismus zählen zwar mittlerweile nicht mehr zu den offiziell legitimen Mitteln staatlicher Machtausübung, dennoch wirken ihre Mechanismen fort (vgl. Dirim, 2010: 95f).

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

Dennoch gibt es laut Dirims Definition eine Reihe von Merkmalen, anhand derer man

Neolinguiszismus als solchen identifizieren kann:

1. *Der Neo-Linguizismus argumentiert mit Geboten statt mit Verboten. („Wir halten uns alle daran Deutsch zu sprechen“).*
2. *Der Neo-Linguizismus argumentiert mit dem Nutzen für die Anderen, die „Beherrschten“ („Es ist für die Jugendlichen gut, auf dem Schulhof Deutsch zu sprechen“).*
3. *Der Neo-Linguizismus sieht den Einbezug „der sprachlich Anderen“ programmatisch vor; sie werden nicht schlicht exkludiert, sondern durch eine bestimmte Sprachen ausschließende Inklusion ihrer Disposition beraubt („Die Kinder sollten mit Türkisch keine Zeit verlieren, sondern lieber Deutsch lernen“).*
4. *(...) Deutsch wird [im Neo-Linguizismus] nicht als die glänzende Krönung dargestellt, aber auf eine bestimmte Weise zum unerreichbaren Standard gehoben, die der sprachlichen Realität nicht entspricht („Es müssen Briefe geschrieben werden, auch wenn im Alltag alles per SMS erledigt werden kann“).*
5. *Der Neo-Linguizismus ignoriert die multilinguale Realität der Gesellschaft und verkennet die Potenziale verschiedener Sprachen („German only“)* (Dirim, 2010: 109).

Darüber hinaus hat Springsitz ein linguizismuskritisches Analyseschema entwickelt, das dazu dienen soll, linguizistische Haltungen, Praxen und Argumentationsmuster zu erkennen. Eine solche Analyse sollte auf drei Ebenen vorgehen:

1. In erster Linie geht es einer linguizismuskritischen Analyse darum, diskriminierende Praxen, Strukturen und Argumentationsmuster, die sich auf sprachliche Unterschiede berufen, aufzudecken.
2. Auf einer zweiten Ebene richtet sich die Analyse auf sprachbezogene Kategorisierungsversuche und Bezeichnungspraktiken. Hierzu soll ermittelt werden, anhand welcher Merkmale bestimmte Gruppen definiert werden, auf welcher Grundlage Personen diesen Gruppen zugeordnet werden, welche Vorstellungen von Sprachnormen und Sprache(n) den Argumentationen zugrunde liegen und warum Sprache(n) in einem bestimmten Kontext relevant gesetzt werden.
3. Eine linguizismuskritische Perspektive muss auf einer dritten Ebene außerdem immer die eigene Position reflektieren, aus der die Analyse vollzogen wird, da man als Forscher_in aus einer wissenschaftlichen Perspektive über eine bestimmte Gruppe schreibt, ohne dass diese selbst zu Wort kommt. Denn durch das Schreiben über eine

Gruppe, bestätigt man gleichzeitig die Konstruktion dieser Gruppe bis zu einem gewissen Grad (vgl. Springsits, 2015: 97).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Neolinguizismus insofern als rassistische Praxis einzustufen ist, da er auf der Grundlage homogenisierender und kulturalisierender Gruppenzuschreibungen eine Hierarchisierung unterschiedlicher Sprachen vornimmt. Dabei werden bestimmte Sprachen, denen innerhalb einer Gesellschaft wenig Prestige zugeschrieben wird, systematisch abgewertet und deren Sprecher_innen diskriminiert. Ein Beispiel einer sprachlichen Hierarchisierung ist das Native-Speakerism-Konzept von Holliday. Dieses Konzept übt Kritik an der weitverbreiteten Annahme, dass eine perfekte Sprachkompetenz nur Erstsprachler_innen vorbehalten ist. Demnach können Sprecher_innen mit anderen Erstsprachen diesen Grad an Perfektion nicht erreichen (vgl. Aygün-Sagdic et al., 2015: 123). Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach welchen Parametern Sprachkompetenz in unserer Gesellschaft bemessen wird. Warum werden Kompetenzen in verschiedenen Sprachen unterschiedlich bewertet? Inwiefern spielt die Dimension Macht in diesem Kontext eine Rolle? Im Folgenden sollen diese Fragen näher beleuchtet werden.

3. Sprache(n) und Macht

Dirim und Mecheril rücken die Dimension der Macht ins Zentrum ihrer Auseinandersetzung mit Sprache(n). Dabei spielen folgende Fragen eine entscheidende Rolle:

„Wer ist befugt wann, wie, zu wem und über wen und was zu sprechen? Welche Sprachen und Sprechweisen gelten (...) als legitime Sprachen? Wer gilt als legitime/r Sprecher/in einer Sprache? Welche Sprachen und Sprachformen besitzen hohes, welche eher geringes Prestige?“ (Dirim/Mecheril, 2010: 99)

Sprache wird in diesem Sinne nicht als rein „technisches“ Kommunikationsmittel verstanden, sondern auch als potentiell Instrument zur Herstellung unterschiedlicher Positionen innerhalb einer Gesellschaft, denn Sprache ist eine grundlegende Voraussetzung für die Teilhabe an sozialen, politischen und ökonomischen Prozessen. Die Partizipation an ebensolchen Prozessen hängt aber nicht nur von der allgemeinen Sprachkompetenz einer Person ab, sondern überwiegend davon, in welcher Sprache sie diese Kompetenz besitzt und welches Prestige dieser Sprache innerhalb einer Gesellschaft beigemessen wird. Denn Sprachen und Sprachvarianten werden je nach Kontext in unterschiedlichem Maße anerkannt.

Diese unterschiedliche Bewertung von Sprachen hat eine Einteilung in legitime und illegitime Sprachen zur Folge (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 99ff). In diesem Kontext ist auch Bourdieus Aussage zu verstehen wonach „Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz [...] in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt [sind].“ (Bourdieu, 1990: 60)⁷

Es stellt sich nun die Frage wann eine Sprachkompetenz als legitim bewertet wird und welche Vorstellung von Sprachkompetenz dem Ganzen zugrunde liegt. Eine Antwort findet sich in der Pädagogik, die Sprache nach wie vor vorwiegend als System und weniger als soziale Praxis betrachtet. Dabei bezieht sie sich häufig auf Noam Chomsky (1965), der sich mit der systemischen Dimension von Sprache auseinandersetzte und in seiner Sprachtheorie hierzu den „idealen Sprecher-Hörer“ entwarf. Beim „idealen Sprecher-Hörer“ handelt es sich um den Idealtypus eines_er Sprechers_in, der_die Sprache „perfekt“ beherrscht und zu jedem Zeitpunkt, unabhängig von äußeren Einflüssen semantisch und grammatikalisch korrekte Äußerungen produzieren kann. In diesem idealtypischen Konstrukt wird Sprache aus ihrem sozialen Kontext genommen und isoliert betrachtet (vgl. Dirim/Mecheril, 2010: 101). Dieses Konstrukt spiegelt aber nicht den realen Sprachgebrauch eines Menschen wider, der immer kontextgebunden passiert und dementsprechend in vieler Hinsicht variieren kann. Dabei spielen Faktoren wie Gesprächspartner_in, Situation, Thema, Stimmung etc. eine ausschlaggebende Rolle, denn je nachdem wem gegenüber wir uns in welcher Situation zu welchem Thema äußern, greifen wir auf unterschiedliche Sprachregister, Sprechkonventionen, rhetorische Mittel, Stile o.ä. zurück (vgl. Tracy, 2008: 52). Dementsprechend können Erstsprachler_innen in informellen Situationen durchaus grammatikalisch unkorrekte Äußerungen tätigen, ohne dass deshalb ihre Sprachkompetenz in Frage gestellt wird.

Chomsky entwickelte seinen Idealtyp als analytisches Instrument, um die Grammatik einer Sprache zu beschreiben. Problematisch an diesem Ansatz ist seine weitere Auslegung, denn überträgt man die Idee einer perfekten Sprachbeherrschung in den Kontext der Sprachkompetenz, fördert sie eine ebensolche Erwartungshaltung an den_die Einzelne_n.

Das dieser Auslegung zugrunde liegende Sprachverständnis reduziert Sprache auf ihr System und Sprachkompetenz auf die Fertigkeit semantisch und grammatikalisch korrekte Äußerungen hervorzubringen.

In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts übte der Soziologe Pierre Bourdieu scharfe Kritik an eben dieser vorherrschenden formalen und strukturalen Sprachwissenschaft und eröffnete

⁷ Entnommen aus Dirim/Mecheril, 2010: 101.

damit eine neue Sicht auf sprachliche Phänomene. Bourdieus Kritik bezog sich auf den theoretischen Ansatz der Sprachwissenschaft, der die sozialen und politischen Bedingungen von Sprachgebrauch weitestgehend ausklammerte. Um sprachliche Phänomene zu erfassen und in weiterer Folge einer Analyse zu unterziehen, ist es laut Bourdieu aber notwendig eben diese Dimensionen miteinzubeziehen, denn sprachliche Interaktion geschieht immer unter bestimmten sozialen Bedingungen und kann nicht isoliert davon betrachtet werden (vgl. Thompson, 2005: 2f).

„Indem der Sprachwissenschaftler eine bestimmte Sprachpraxis zum normativen Modell des korrekten Sprachgebrauchs macht, erzeugt er die Illusion einer gemeinsamen Sprache und geht über die soziohistorischen Bedingungen hinweg, unter denen sich eine besondere Sprachpraxis als die herrschende und legitime durchgesetzt hat.“ (Thompson, 2005: 6)

Welche Sprache sich innerhalb einer Sprecher_innengemeinschaft als legitime bzw. offizielle Sprache , hängt von den historischen Rahmenbedingungen ab. Die Durchsetzung einer Sprache ist dabei immer ein Ergebnis politischer Machtverhältnisse und geht in der Regel mit der Verdrängung oder Unterordnung anderer Sprachen und Dialekte einher. Dadurch entstehen sprachliche Herrschaftsverhältnisse, die in weiterer Folge ständig reproduziert werden müssen. Eine zentrale Rolle spielen dabei nicht zuletzt Bildungsinstitutionen (vgl. Thompson, 2005: 6f).

Die Institution Schule spielte bei der Durchsetzung dieses nationalen Vereinheitlichungsprozesses schon im 18. Jahrhundert eine tragende Rolle. Indem die Schule einer Sprache den Vorzug gab, wurden alle anderen Sprachen zurückgedrängt und die mehrsprachige Bevölkerung dazu gezwungen sich dieser dominanten Sprache zu bedienen. Die Bevorzugung einer Sprache durch die Schule führte also mitunter dazu, dass sie sich als die offizielle und damit als legitime Sprache etablierte (vgl. Dirim/Mecheril, 2010: 106ff). Ille bezeichnet die Schule als „[d]as wirksamste sprachpolitische Instrument des Staates“ bzw. als „Assimilationsagentur“ (Ille, 1996: 37). Durch die Erhebung der dominanten Sprachform zur Staatssprache wurden gleichzeitig die Sprachen der Minderheiten zurückgedrängt und dadurch entwertet. Im radikalsten Fall zielten entsprechende sprachenpolitische Maßnahmen laut Puschmann auf deren vollkommene Auslöschung ab (vgl. Puschmann, 1996: 15).

Im Folgenden soll nun ein Blick in die Vergangenheit geworfen werden, um die Funktion und den Stellenwert von Sprachverbote für die jeweiligen historischen Entwicklungen analysieren zu können.

3.1 Historische Dimension von Sprachverboten

In der Geschichte finden sich zahlreiche Beispiele, die belegen, dass Sprachverbote in allen Epochen ein gängiges Instrument der Machtausübung und Unterdrückung darstellten. Seit der Antike werden Sprachregelungen von der herrschenden Schicht als Repressionsmittel gegenüber bestimmten gesellschaftlichen Gruppen eingesetzt. In der Regel zielten diese darauf ab, bestimmte Sprachgemeinschaften auszugrenzen, zu sanktionieren und dadurch zu kriminalisieren. Gleichzeitig erhob die herrschende Klasse durch entsprechende Maßnahmen ihre eigene Sprachform zur Norm und stärkte damit ihre gesellschaftliche Vormachtstellung, da sie damit auch den Zugang zu Wissen und damit zur Macht regulierte. Sprachverbote sind demzufolge ein Machtinstrument, das dazu diente gesellschaftliche Hierarchien zu legitimieren und in weiterer Folge bereits etablierte Herrschaftsverhältnisse zu sichern.

Das folgende Kapitel thematisiert zunächst den Stellenwert der Sprache für die Entstehung europäischer Nationalstaaten sowie die Sprachenpolitik europäischer Kolonialmächte. Daran anschließend folgen ausgewählte Beispiele sprachlicher Reglementierung, die veranschaulichen sollen dass Sprachverbote in unterschiedlichen historischen Kontexten zur Durchsetzung politischer Ideologien eingesetzt wurden. Außerdem werden anhand der Beispiele die Dimensionen sprachenpolitischer Maßnahmen aufgezeigt, die vom öffentlichen bis in den privaten Sprachgebrauch hineinreichen können. Zudem werden Argumente besprochen, die eine Regulierung des Sprachgebrauchs rechtfertigen wollen und es werden mögliche Auswirkungen solcher Maßnahmen auf die betroffenen Gruppen thematisiert.

3.1.1 Sprache im Kontext von Nationalismus und Kolonialismus

Mit der Entstehung der Nationalstaaten Ende des 18. Jahrhunderts in Europa gingen sprachliche Homogenisierungsprozesse innerhalb der einzelnen Staaten einher. Die Sprache der Mehrheit wurde dabei in den einzelnen Staatsgebieten zur Nationalsprache erhoben. In der Ideologie des Nationalismus wird die Nation als homogene Einheit im Hinblick auf ihre Sprache, Kultur und Ethnie gedacht. Die scheinbar selbstverständliche Vorrangstellung der Sprache der Mehrheit innerhalb eines Staates lässt sich somit auf die Ideen des Nationalismus zurückführen, die auf eine Vereinheitlichung der Nation abzielten. Das ideologische

Konstrukt einer homogenen Staatsnation mit einer allen gemeinsamen Sprache und Kultur wurde von vielen Regimen bedient. Minderheitensprachen und regionale Varietäten störten diese Utopie der sprachlichen Einheit. Die Nationalsprache hingegen diente den Regimen als kollektives Identifikationssymbol zur nationalen Identitätsstiftung (vgl. Puschmann, 1996: 15 und Ille, 1996: 36).

Die imperialistischen Bestrebungen europäischer Machthaber führten außerdem zu einer teilweisen Expansion ihrer Sprachpolitik. Unter der Kolonialherrschaft europäischer Nationalstaaten wurden der kolonialisierten Bevölkerung weniger, in manchen Fällen gar keine Rechte zugesprochen. Durch das rassistische Konstrukt einer primitiven, unterentwickelten Gruppe der Beherrschten, legitimierten die Kolonialisten ihre Form der hierarchischen Gesellschaftsordnung. Mithilfe der Missions- und Kolonialpädagogik etablierten die Herrschenden ein rassistisches und geschlechtergetrenntes Schulsystem. In diesem Zusammenhang wurden auch Sprachverbote über die unterdrückte Bevölkerung verhängt, in manchen Fällen wurde auf radikale Weise dafür gesorgt, dass diese eingehalten wurden. So wurden den Sklaven auf den Plantagen verschiedener Kolonialländer Metalle in den Mund geklemmt, um sie am Sprechen zu hindern, aus Angst davor, dass diese sich verbünden und Widerstand organisieren könnten (vgl. Aygün-Sagdic et al., 2015: 120).

Im Folgenden werden einige markante Beispiele politisch motivierter Sprachunterdrückung besprochen, die veranschaulichen sollen, welche Dimensionen Sprachverbote in ihrer radikalsten Konsequenz erlangen können.

3.1.2 Historische Beispiele der Sprachunterdrückung

Das erste Beispiel bezieht sich auf die repressive Sprachenpolitik im Kontext der Französischen Revolution. Die sprachpolitischen Maßnahmen der Französischen Revolutionäre zielten zunächst darauf ab, dass jede_r Bürger_in des Französischen mächtig sein sollte. Hintergrund dieser Sprachpolitik war es, dass ein für alle zugänglicher Kommunikationsraum geschaffen werden sollte, der jedem_er Bürger_in die Teilhabe an politischen Prozessen erlaubte. Vordergründig scheint diese Form der Sprachenpolitik progressiv zu sein, da sie darauf abzielt soziale Ungleichheiten zu minimieren, die sich auf sprachlicher Ebene manifestierten. War das prestigeträchtige Französisch und damit der Zugang zu öffentlichen Ämtern zuvor vorwiegend dem Adel und der städtischen Oberschicht vorbehalten, zielte die Sprachenpolitik der Französischen Revolutionäre darauf ab, dass alle

Bürger_innen die französische Sprache erlernen sollen. Dennoch spricht Puschmann hier von einer systematischen Verdrängung der Regionalsprachen mit der Auswirkung, dass vormalige Regionalsprachen zu Dialektformen des Französischen degradiert wurden. Denn die zunächst relativ tolerante Sprachenpolitik der Französischen Revolution wurde zunehmend radikaler, da es zu konterrevolutionären Widerständen kam, die mit der Verwendung der Regionalsprachen in Verbindung gebracht wurden. In der jakobinischen Ära wurden die Regionalsprachen unter diesem Vorwand radikal zurückgedrängt, das Französische allein sollte die Nation einen. Entsprechende sprachliche Repressionen wurden auf Bildungsinstitutionen ausgeweitet, der Gebrauch von Dialekten und Regionalsprachen wurde an Schulen verboten. Die Jakobiner gingen sogar soweit jeglichen Gebrauch von Regionalsprachen im öffentlichen Bereich per Gesetz zu verbieten. Der Misserfolg all dieser Maßnahmen zeigte sich nach dem Ende der Jakobinerära in der nach wie vor gelebten sprachlichen Vielfalt in der Bevölkerung (vgl. Puschmann, 1996: 15f).

Ein anderes Beispiel der Sprachunterdrückung findet sich im 19. Jahrhundert auf preußischem Gebiet. Hier wurde die polnische Minderheit mit zunehmend repressiven sprachpolitischen Maßnahmen konfrontiert. Deutsch wurde zur ersten Amtssprache erhoben und im Zuge dessen wurde es monolingualen Polen unmöglich öffentliche Ämter zu bekleiden. Auch aus den höheren Schulen wurde das Polnische schrittweise verdrängt, bis es 1887 offiziell als Unterrichtsfach verboten wurde. Unter Bismarck verschärften sich die sprachpolitischen Repressionen gegen die polnischsprachige Bevölkerung noch weiter. Seine geplante Assimilierung der Polen_innen deklarierte er als Notwendigkeit „(...) zum Schutz des bedrohten Deutschtums im Osten“⁸. Ein anderes Argument zur Legitimation der Maßnahmen war, dass den Polen_innen durch die sprachliche Assimilierung wirtschaftliche und kulturelle Vorteile entstünden (vgl. Puschmann, 1996: 16). In diesem Fall wurde also mit dem Nutzen für „die Anderen“ argumentiert, wie es laut Dirim auch im Neolinguizismus geschieht (siehe Kapitel 1.1.2). „Die antipolnische Sprachenpolitik wurde umso repressiver, je deutlicher sich ein deutscher Nationalismus entwickelte. (...) Deutschnationale Kreise empfanden die Verwendung des Polnischen in der Öffentlichkeit als provozierenden Ausdruck undeutscher Gesinnung (...).“ (Puschmann, 1996: 20) Auch gegenwärtig finden sich im öffentlichen Diskurs vergleichbare Argumentationen, meist in Form von Integrations- bzw. vielmehr Assimilationsforderungen. „Parallelgesellschaft“ scheint in diesem Zusammenhang ein

⁸ Zit. aus einer Rede Bismarcks vor dem preußischen Landtag vom 28.01.1886 entnommen aus Puschmann, 1996: 19.

gängiges Schlagwort zu sein. Dieser wird häufig ein fehlender Wille zur Integration unterstellt.

Neben der Verdrängung der polnischen Sprache aus dem Bildungsbereich, wurde auch der Privatunterricht in polnischer Sprache offiziell als illegal erklärt und mit Geld- oder Haftstrafen sanktioniert. Diese Form der Unterdrückung und der Zwang zur Assimilation führte vor allem in der bäuerlichen Schicht der Polen_innen zu Widerstand, der sich in einem verstärkten polnischen Nationalismus äußerte (vgl. Puschmann, 1996: 18-21).

Auch die italienischen Faschisten propagierten ein einheitliches Sprachkonzept und gingen mit repressiven Maßnahmen gegen die deutschsprachige Bevölkerung Südtirols vor. Schrittweise wurde das Deutsche aus den Schulen verdrängt und im weiteren auch der Privatunterricht verboten. Die Südtiroler widersetzten sich aber der radikalen Sprachpolitik des Staates zum einen, indem sie privaten Deutschunterricht organisierten, aus dem sich später die geheimen „Katakombenschulen“ entwickeln. Auch gegen die Namensänderungspolitik der Faschisten, die darauf abzielte Familien- und Vornamen der Südtiroler Bevölkerung zu italianisieren, gab es so starken Widerstand, dass dieses Vorhaben 1930 wieder aufgegeben wurde. Hier zeigt sich, so Ille, dass der Durchsetzung repressiver sprachpolitischer Maßnahmen im Falle gesellschaftlichen Widerstandes Grenzen gesetzt sind (vgl. Ille, 1996: 38f).

Auch in Spanien führte die Verdrängung des Katalanischen aus dem öffentlichen und privaten Leben zur Zeit der Franco-Diktatur zu massivem Widerstand in der Gesellschaft und mündete letzten Endes in einer gestärkten katalanischen Identität, die in der Wiedererlangung des Autonomiestatuses der Katalanen nach dem Tod Francos mündete.

In den späten 1930er Jahren setzte sich in Spanien eine Ideologie durch, die die sprachlich-ethnische Einheit aller Spanier_innen zum Ziel hatte. Das Katalanische stand dieser sprachlichen Uniformität im Wege und wurde durch entsprechende sprachpolitische Maßnahmen zunehmend aus allen öffentlichen Bereichen verdrängt. So wurde beispielsweise die Verwendung des Katalanischen in den öffentlichen Medien verboten, private Bibliotheken mit katalanischen Buchbeständen wurden geschlossen und die Bücher verbrannt oder eingestampft. Das Katalanische wurde aus allen Bildungsinstitutionen verbannt, Lehrer_innen, die sich dem Sprachenverbot widersetzten, drohte die fristlose Entlassung. Die sprachliche Unterdrückung erfasste auch im franquistischen Spanien die private Sphäre durch die Zensur des Postverkehrs. Auf institutioneller Ebene war die katalanische Sprache nach

1939 nicht mehr vorhanden. Erst 1975, mit dem Tod des Diktators, endete diese radikal repressive Sprachpolitik (vgl. Puschmann, 1996: 24f).

In die Reihe der Beispiele politischer Sprachunterdrückung stellt sich auch die Sprachideologie der Nationalsozialisten. Diese gründete vor allem auf rassistischen Motiven. Die deutsche Nationalsprache wurde den Sprachen der als „rassisch minderwertig“ eingestuften Minderheiten als superior gegenübergestellt. Die sprachpolitischen Repressionen der Nationalsozialisten richteten sich vor allem gegen die Sprachen der Juden, der Roma und Sinti, sowie gegen jene der sorbischen und polnischen Bevölkerung. Wie in den bereits besprochenen Fällen der Sprachunterdrückung, wurden auch im Nationalsozialismus alle unerwünschten Sprachen aus dem öffentlichen Leben (darunter Medien, Schule und Kirche) verbannt. Gesellschaftlicher Widerstand gegen diese sprachlichen Repressionen wurde aber zur Zeit des Nationalsozialismus durch einen übermächtigen Polizeiapparat weitestgehend verhindert (vgl. Ille, 1996: 39).

Ein weiteres Beispiel linguizistischer Diskriminierung stellt die repressive Sprachpolitik der Türkei gegenüber nicht-türkischsprechenden Minderheiten unter Kemal Atatürk dar. Der Staatsgründer Atatürk verbreitete das Konstrukt einer einheitlichen türkischen Nation, eine allen gemeinsame türkische Sprache sollte dabei die „türkische Identität“ stärken. Die so imaginierte Einheit von Nation, Staat und Sprache klammerte die mehrsprachige Realität der Gesellschaft vehement aus. Entsprechende Versuche die türkische Bevölkerung zur Monolingualität zu zwingen, setzten sich langfristig aber nicht durch (vgl. Dirim, 2010: 93).

Auffallend ist, dass in den genannten Beispielen, die Sprachunterdrückung ein Instrument zur Durchsetzung einer politischen Ideologie war, die einen Einheitsstaat propagierte, der auf die Gleichschaltung des Bewusstseins aller Bürger_innen abzielte. In allen Fällen wurden Minderheitensprachen degradiert und die Verwendung derselben in der Öffentlichkeit sowie im Privaten kriminalisiert. Die Sprachen wurden gezielt aus allen Bildungsinstitutionen verbannt und die heranwachsende Generation ausschließlich in der Nationalsprache sozialisiert. Im Gegensatz zur Sprachenpolitik der Preußen sowie der italienischen und spanischen Faschisten, hatten die Französischen Revolutionäre aber eine andere Intention. Die Etablierung des Französischen zielte darauf ab, dass allen Bürger_innen durch die Beherrschung der gemeinsamen Sprache der soziale Aufstieg ermöglicht werden sollte. Dennoch setzten sie fragwürdige, weil repressive Maßnahmen zur Erreichung dieses Zieles

ein und bewirkten damit die Marginalisierung der Regionalsprachen und somit eine Zerstörung der sprachlichen Vielfalt. Die zunehmende Repression des Polnischen durch die preußisch-deutsche Sprachpolitik entwickelte sich parallel zum aufkommenden deutschen Nationalismus und entsprach der Ideologie deutschnationaler Kreise. Die spanischen Faschisten hingegen instrumentalisierten Sprache im Sinne des nationalstaatlichen Denkens zum Symbol der nationalen Einheit. Und auch die italienischen Faschisten unter Mussolini passten ihre Sprachpolitik der Ideologie des Faschismus an, in deren Vorstellung die Nation ethnisch, kulturell und sprachlich gleichgeschaltet werden musste (vgl. Puschmann, 1996: 26). Die imperialistischen Bestrebungen Mussolinis und Hitlers führten außerdem zu einer teilweisen Expansion ihrer Sprachpolitik. Die kolonialen Eroberungen der italienischen Faschisten in Afrika hatten eine Ausbreitung der italienischen Sprache zur Folge. Im Gegensatz zu den französischen Kolonialisten zielten die italienischen Faschisten aber nicht auf eine vollständige sprachliche Assimilation der ansässigen Bevölkerung ab. Die Nationalsozialisten wiederum setzten einerseits Maßnahmen zur sprachlichen Zwangsassimilation der baltischen Völker. Andererseits setzten sie die Sprache bewusst als Mittel der Ausgrenzung ein, indem sie es beispielsweise den Ukrainer_innen und Russ_innen aus rassistischen Gründen verweigerten die deutsche Sprache zu erlernen. Anders gesagt unterschieden sich die Maßnahmen aufgrund des Wertes der jeweiligen Sprachen und der „rassischen Qualität“ ihrer Sprecher_innen (vgl. Ille, 1996: 44f).

Claudia Puschmann schreibt am Ende ihres 1996 verfassten Beitrags, von ihrer Hoffnung, dass in Anbetracht eines zusammenwachsenden Europas das Recht auf den Gebrauch der Erstsprache in allen europäischen Staaten zur Selbstverständlichkeit wird. Die gegenwärtigen Entwicklungen in der Europäischen Union deuten aber - nicht zuletzt aufgrund des zunehmenden Nationalismus in vielen Mitgliedsstaaten - eher auf einen Zerfall der Staatengemeinschaft hin. In diesem Zusammenhang werden auch aus den entsprechenden politischen Lagern immer wieder Stimmen laut, die die Rückkehr zu einem homogenen Nationalstaat fordern. Was die genannten Beispiele aufzeigen ist, dass Sprachunterdrückung in Europa immer wieder als Mittel zur Durchsetzung politischer Ideologien eingesetzt wurde. Und auch heute zeichnen sich solcherlei Bestrebungen auf politischer Ebene ab. Ein Beispiel dafür sind die Forderungen der oberösterreichischen Landesregierung. Auch in diesem Fall dringen die geplanten Maßnahmen in die private Sphäre ein, da das Abkommen darauf abzielt den Sprachgebrauch der Schüler_innen auch in den privaten Pausengesprächen zu regulieren.

4. Institutionelle Diskriminierung

Das Phänomen der institutionellen Diskriminierung beruht auf Konzepten des institutionellen Rassismus, die Anfang der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts in den USA entwickelt wurden. Frühere populär- und sozialwissenschaftliche Analysen von Rassismus und Diskriminierung nahmen das Individuum und dessen Einstellung in den Fokus und kamen zu der Schlussfolgerung, dass individuelle, sozialisationsbedingte Vorurteile die zentrale Ursache von Diskriminierung sind. Rassistische Diskriminierung war demnach ein Resultat aus psychologischen Ängsten, Spannungen und Fehltritten über andere. Ab Mitte der 1960er Jahre wurden die Erklärungsmodelle um historische und sozial-strukturelle Bedingungsfaktoren erweitert. Vor dem Hintergrund des Kampfes der afro-amerikanischen Bevölkerung um Gleichberechtigung, wurden in diesem Zusammenhang zunehmend institutionelle Macht- und Herrschaftsverhältnisse hinterfragt und in die Theorien und Modelle miteinbezogen. Vielmehr als individuelle Einstellungen und Handlungen, sind es nun die etablierte gesellschaftlichen Machtverhältnisse, die als zentrale Akteure identifiziert werden, die an der Herstellung und Aufrechterhaltung von Ungleichbehandlung beteiligt sind. Im Kontext der politischen Proteste der Bürgerrechtsbewegungen entstanden grundlegend neue Erklärungsansätze, die dementsprechend neue Perspektiven auf das Phänomen der Diskriminierung eröffneten. Gemeinsam ist diesen neuen Ansätzen, dass sie die Relevanz der sozialen und institutionellen Umgebung betonten (vgl. Gomolla/Radtke, 2007: 35-38 und 44). So sieht die Interessentheorie die Motivation für diskriminierende Handlungen in dem Bedürfnis begründet, die eigene Macht und damit verbundene Privilegien zu schützen. Dementsprechend wird Rassismus in diesem Konzept „als Ausdruck einer bestimmten Herrschaftsform und als das Bemühen (...) diese zu erhalten“ (Gomolla/Radtke, 2007: 41) betrachtet. Die Ursachen des Rassismus werden nicht mehr beim Individuum, sondern im gesellschaftlichen Kontext verortet. Außerdem wird der Kolonialismus in diesem Konzept als Grundlage für eine rassistisch motivierte Ungleichbehandlung betrachtet. Auch die Theorien des internen Kolonialismus sehen den Ursprung von Diskriminierung in der „historisch zurückliegende[n] Institutionalisierung der ungleichen Verteilung und Kontrolle von ökonomischen und politischen Ressourcen“ (Gomolla/Radtke, 2007: 42) im Kontext europäischer Kolonisation. Diese so geschaffenen Strukturen setzten sich fort und werden auch gegenwärtig aufrechterhalten. Folgt man dem Ansatz der institutionellen Diskriminierung, sind die Rahmenbedingungen für Ungleichbehandlungen „eingebettet in die

Strukturen, Normen, reguläre und informelle Regeln und Rollen, sie sind sedimentiert in soziale Positionen und den damit verbundenen Rechten und Pflichten“ (Gomolla/Radtke, 2007: 43). „[F]ormale Rechte, etablierte Strukturen, eingeschliffene Gewohnheiten, etablierte Wertvorstellungen und bewährte Handlungsmaximen“ (Gomolla/Radtke, 2007: 18) schaffen Möglichkeiten der Diskriminierung bestimmter Gruppen. Auch wird vermutet, dass ein Großteil der Diskriminierung „von öffentlich eingeübten und anerkannten Redeweisen (Diskursen) gestützt wird, die diskriminierende Handlungen legitimieren sollen.“ (Gomolla/Radtke, 2007: 18)

„Diskriminieren heißt Unterscheidungen treffen und sie bewerten. (...) Wenn Unterscheidungen zwischen Menschen(gruppen) absichtsvoll gemacht werden *und* explizit oder implizit eine soziale Bewertung der Unterschiedenen mitkommuniziert wird, geschieht dies mit dem Ziel, eigene Vorrechte oder Vorteile zu behaupten, und meist mit der Folge, Rechte zu verweigern und Hierarchien zu begründen.“ (Gomolla/Radtke, 2007: 15)

Diese Definition lässt sich im Wesentlichen auf das Sprachverbot anwenden, da in diesem Zusammenhang Schüler_innen aufgrund ihrer Erstsprachen einer Gruppe zugeordnet werden, die aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft tendenziell als defizitär bewertet und in ihren sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten beschränkt wird. Durch ein Sprachverbot wird hier eine Asymmetrie zwischen einem imaginierten natio-ethno-kulturellen „Wir“ und „den Anderen“, zwischen Schüler_innen mit deutscher und jenen mit anderen Erstsprachen erzeugt, die hinsichtlich möglicher zugrundeliegender hierarchischer Ordnungsverhältnisse und Ausgrenzungsabsichten befragt werden muss (vgl. Gomolla/Radtke, 2007: 15). Scherr definiert Diskriminierung in diesem Zusammenhang in Anlehnung an Goffman „(...) als eine Unterscheidungspraxis [...], mit der ‚die Normalen‘ von denjenigen unterschieden werden, ‚die in unerwünschter Weise anders‘ sind (Goffman 1967:13) und deshalb den Status des gleichberechtigten und gleichwertigen Teilnehmers nicht beanspruchen können“ (Scherr, 2010: 43).

Radtke und Gomolla weisen darüber hinaus darauf hin, dass Diskriminierung bzw. diskriminierende Absichten schwer nachzuweisen sind, da die Diskriminierer_innen über die Definitionsmacht verfügen, die es ihnen erlaubt die Umstände zu ihrem Vorteil darzustellen und zu bewerten. Sie empfehlen deshalb „[eine] genaue Analyse der Redeweisen und der dabei verwendeten Unterscheidungen“, da diese „(...) zur Ordnung der Dinge und der sozialen Verhältnisse vorstoßen [kann], die ihren symbolischen Niederschlag in der Sprache der Begriffsbildungen gefunden haben.“ (Gomolla/Radtke, 2007: 15)

R. K. Merton stellte außerdem erstmals einen Zusammenhang zwischen diskriminierenden

Handlungen und ihnen zugrunde liegenden Vorurteilen her und entwarf daraus seine Vier-Felder-Typologie. Darin unterschied er *vorurteilsbehaftete* Diskriminierer_innen von Nicht-Diskriminierer_innen, sowie *vorurteilsfreie* Diskriminierer_innen von Nicht-Diskriminierer_innen. Der Typus des_der vorurteilsfreien Diskriminierer_in erwies sich für die Erklärungsmodelle alltäglicher Formen der Diskriminierung als am relevantesten. Durch ihn rückte der soziale Kontext, innerhalb dessen diskriminiert wird, in den Fokus der Betrachtungen. Dieser Typus diskriminiert „zwar intentional, aber eher motiviert durch sozialen Druck vorurteilsbehafteter Familienmitglieder, Freunde, Kolleginnen, Kundinnen etc.“ (Gomolla/Radtke, 2007: 37). In dieser Lesart sind es also weniger persönliche Vorurteile, als vielmehr kontextgebundene Gelegenheiten, die zu diskriminierenden Handlungen führen (vgl. Gomolla/Radtke, 2007: 37).

„Die institutionelle Diskriminierung wird auch indirekte oder versteckte Diskriminierung genannt, weil bei ihr die Benachteiligung nicht von diskriminierenden Einzelhandlungen, sondern durch Organisationsprozesse innerhalb von Institutionen, somit von systeminhärenten Strukturen ausgeht. Dieser Umstand macht sowohl ihre Benennung als auch Bekämpfung zu einer vielschichtigeren Aufgabe als die Beseitigung von offener, direkter Diskriminierung. Zum anderen gründet sich die direkte Diskriminierung auf die unterschiedliche Behandlung von Gesellschaftsmitgliedern, wohingegen die institutionelle Diskriminierung ihre negativen Auswirkungen entfaltet, wenn alle Personen, trotz ungleicher Voraussetzungen, gleich behandelt werden.“ (vgl. Fereidooni, 2011: 24).

Im Bezug auf Sprachverbote lässt sich daran anknüpfend feststellen, dass es sich insofern um einer Form institutioneller Diskriminierung handelt, da durch sie alle Schüler_innen, ungeachtet ihrer vorhandenen sprachlichen Ressourcen, zu einem monolingualen Sprachgebrauch verpflichtet werden, sie also trotz ungleicher Voraussetzungen gleich behandelt werden. In den folgenden Unterkapiteln wird nun näher diskutiert, welche Rolle die Schule als Bildungsinstitution in diesem Zusammenhang einnimmt und welche Argumente neben den bereits genannten dafür sprechen, Sprachverbote als diskriminierende Praxis einzustufen. Außerdem werden Beispiele für Sprachverbote an Schulen näher beleuchtet.

4.1 Abwertung und Ausgrenzung sprachlicher Ressourcen in der Schule

Obwohl oder gerade weil Migrationsgesellschaften durch Mehrsprachigkeit gekennzeichnet sind, werden die Forderung jener zunehmend lauter, die der Sprache der Mehrheit einen höheren Stellenwert beimessen. Laut Dirim lässt sich in diesem Zusammenhang eine tendenziell negative Sichtweise auf sprachliche Veränderungsprozesse in

Einwanderungsgesellschaften erkennen. Die Bildungsinstitution Schule spielt in diesem Kontext eine tragende Rolle.

„Die Schule als Ort und Gegenstand der Auseinandersetzung um die Frage der Sprache(n) ist nicht allein mit einer außerhalb der Schule produzierten, sozusagen importierten Ungleichheit konfrontiert; eher ist es so, dass die Schule auf der Ebene der Schulorganisation, der curricularen und didaktischen Aspekte und schließlich auch auf der Ebene des Handelns der einzelnen Lehrer/innen als Teil des Gesamtzusammenhangs verstanden werden muss, der die (Wert-)Differenzen zwischen den sprachlichen Praxen der Migrationsgesellschaft produziert.“ (Dirim/Mecheril, 2010: 105f)

Beim Eintritt in das Bildungssystem kann es im Hinblick auf die sprachlichen Kompetenzen zu ersten Irritationen kommen, wenn ein Kind nicht die jeweils dominante Sprachform beherrscht. Durch eine unterschiedliche Bewertung der sprachlichen Ressourcen, die Kinder mit in die Schule bringen, weisen Lehrer_innen „ihnen bzw. ihrem Herkunftskontext eine bestimmte Position im sozialen Raum [zu].“ (Niedrig, 2015: 77)

Bildungsinstitutionen fördern zudem in der Regel die Reproduktion legitimer und damit eben auch illegitimer Sprachformen, da den Schüler_innen hier die dominante Sprachform (z.B. Hochdeutsch) vermittelt wird. Damit einher geht,

„(...) dass alle sozialen Gruppen in einem Sprachraum lernen, die Legitimität einer bestimmten (hegemonialen) Sprachform anzuerkennen – und somit auch die Autorität derjenigen, die diese Sprachform sprechen und die ihre privilegierte soziale Position auf diese Weise symbolisch begründen und unterstreichen.“ (Niedrig, 2015: 78)

In diesem Zusammenhang soll an dieser Stelle noch einmal die Veknüpung zwischen (Neo-)Linguizismus und (Neo-)Rassismus, wie sie eingangs bereits erläutert wurde, verdeutlicht werden. Laut Aygün-Sagdic, Bajenaru und Melter handelt es sich beim Rassismus um ein Phänomen, das sich in der Ausgrenzung bestimmter Gruppen aus wichtigen Lebensbereichen äußert. Ein Beispiel einer solchen Ausgrenzungspraxis ist die Bevorzugung einer bestimmten sprachlichen Praxis bei gleichzeitiger Abwertung aller anderen in Bildungsinstitutionen. Aygün-Sagdic et al. sprechen in diesem Zusammenhang von einer durch „Staat und Bildungsinstitutionen vorgenommenen Dominanzsetzung eines Natiolektes[, durch die] eine Hierarchisierung von als nicht national imagined community zugehörig definierten Natiolekten [erfolgt].“ (Aygün-Sagdic et al., 2015: 112) Sprachen werden in dieser Hierarchie unterschiedlich bewertet, erhalten mehr oder weniger Prestige. Manche davon werden in den Bildungseinrichtungen in Form von Fremdsprachenunterricht integriert und erhalten damit eine Form von Wertschätzung. Dazu zählen im Normalfall die europäischen Kolonialsprachen Englisch, Französisch, Spanisch und Deutsch. Andere wiederum werden aus dem Unterricht

in Form von Sprachgeboten bzw. -verboten ausgeschlossen und damit abgewertet (vgl. Aygün-Sagdic et al., 2015: 112). Niedrig spricht in diesem Zusammenhang von institutioneller Abwertung sprachlicher Ressourcen und einem damit verbundenen strukturellen Diskriminierungsmechanismus und meint damit die sprachlichen Ressourcen bestimmter Gruppen, die im deutschen Bildungssystem kaum genutzt werden und sie in der Regel nicht einmal auf einer symbolischen Ebene anerkannt werden (vgl. Niedrig, 2015: 79f). Auch Springsits sieht in Sprachgeboten bzw. -verboten ein Beispiel einer rassistischen Handlung. Sie benachteiligen Gruppen von Menschen, indem sie die von ihnen gesprochenen Sprachen abwerten und damit die Ausdrucksmöglichkeiten ihrer Sprecher_innen beschränken und ihre Kompetenzen und Qualifikationen verkennen. Solcherlei Sprachgebote beschränken sich aber nicht auf nationale Standardsprachen, sondern auch auf Sprachformen, die von der jeweiligen Standardsprache abweichen wie Dialekte, Ethnolekte, schichtspezifische Sprachformen etc. Bildungseinrichtungen nehmen in dieser Hinsicht eine zentrale Stellung ein. Sie bestimmen sprachliche Normen maßgeblich mit, indem sie die Mehrsprachigkeit der Lernenden entweder integrieren und wertschätzen, oder problematisieren und verdrängen (vgl. Springsits, 2015: 94).

„Die Norm, über die das die eigene privilegierte Stellung legitimierende Wir gebildet wird, wird konstruiert durch die die Bildungsinstitutionen dominierende Gruppe und ihre Sprachverwendung.“ (Springsits, 2015: 94)

4.2 Sprachverbote an Schulen: Beispiele offener und verdeckter Formen

Bei Dirim finden sich Beispiele der Abwertung und Ausgrenzung bestimmter Sprachen aus dem schulischen Kontext. Dazu zählt ein Hinweisschild, das an einer deutschen Schule mit folgender Aufschrift angebracht wurde: „Treten 20 Cent – Spucken 30 Cent – Türkisch sprechen 50 Cent“. Einen ähnlichen Fall gab es an einer Wiener Schule, die in einer Klassenordnung neben Regeln wie „Mitschüler nicht schimpfen“ die Regel „In der Schule nicht Türkisch reden“ festlegte. Auch in diesem Fall waren Sanktionen gegen Schüler_innen vorgesehen, die sich der Regel widersetzen. Pro Verstoß sollten diese nach Unterrichtsende je fünf Minuten länger in der Klasse bleiben.⁹ Laut Dirim handelt es sich bei derartigen Fällen um eine Form des offenen Linguizismus. Problematisch daran ist u.a. die Herstellung eines

⁹ Quelle: http://diepresse.com/home/bildung/schule/4687689/Schulen_Deutschpflicht-gegen-Konflikte (Stand 2016-05-28).

Zusammenhang zwischen generellem Fehlverhalten und dem Gebrauch des Türkischen (vgl. Dirim, 2010: 101ff).

Neben einer offenen Form linguizistischer Praxis die sich im genannten Fall in Form eines Sprachverbotes geäußert hat, gibt es aber häufig auch verdecktere Formen, die sich hinter harmloseren Bezeichnungen wie dem Sprachgebot oder scheinbar demokratischen Abstimmungen, die die betroffenen Schüler_innen in die Entscheidung für einen exklusiven Sprachgebrauch miteinbezieht, verbergen. Aber auch ein Sprachgebot führt in letzter Konsequenz dazu, dass alle anderen Sprachen gewissermaßen kriminalisiert werden. Dirim wendet auch ein, dass es jene Fälle gibt, in denen Jugendliche tatsächlich ihre Herkunftssprachen verwenden, um andere zu beschimpfen. Damit bestätigen sie ein Argument, auf das sich Befürworter_innen von Sprachverböten häufig beziehen. Dirim führt dieses jugendliche Verhalten aber auf eine Gegenprojektion seitens der betroffenen Schüler_inne_n zurück, denen eine solche Sprachverwendung per se unterstellt wird (vgl. Dirim, 2010: 102f).

Außerdem stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob es nicht naheliegend ist emotional konnotierte Äußerungen in der Erstsprache zu tätigen? Passieren derlei Dinge möglicherweise im Affekt und damit ohne der Intention die Erstsprache zu verwenden, um unbemerkt andere Schüler_innen zu beschimpfen? Es kann aber genauso wenig ausgeschlossen werden, dass manche Schüler_innen ebendies tatsächlich tun, wie es auch bei Dirim zu lesen ist (vgl. Dirim, 2010: 103). Der Frage kann an dieser Stelle nicht in dem nötigen Ausmaß nachgegangen werden, da es den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten würde.

Das folgende Kapitel widmet sich nun den Sichtweisen, die Lehrpersonen zu solchen neolinguizistischen Praktiken einnehmen, da diese im Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit stehen. In diesem Zusammenhang soll zunächst die Relevanz verdeutlicht werden, die Einstellungen und Überzeugungen von Lehrenden im Hinblick auf ihre Kompetenzen und Verantwortungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität haben.

5. Relevanz der Einstellungen von Lehrpersonen

In aktuellen Debatten wird häufig darauf verwiesen, dass ein verantwortungsvoller Umgang mit Heterogenität in engem Zusammenhang mit den subjektiven Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften steht. Auch die Forschung ist sich hinsichtlich der Relevanz subjektiver Theorien im Bezug auf die Handlungen von Lehrkräften einig (vgl. Helmke 2014: 117). Laut Schaarschmidt (2005) können Einstellungen als Teil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrenden gewertet werden. Ihnen wird auch in aktuellen Lehr-Kompetenzmodellen eine wichtige Rolle zugeschrieben (vgl. Seifried, 2015: 50). Im Folgenden sollen zunächst die verwendeten Begrifflichkeiten besprochen werden. Daran anschließend werden das Konzept des Monolingualen Habitus nach Gogolin sowie unterschiedliche Perspektiven auf sprachliche Heterogenität nach Niedrig thematisiert. Das Kapitel wird durch eine Skizzierung des Forschungsstandes abgeschlossen.

5.1 Begriffsklärung: Einstellungen und Überzeugungen

Einstellungen stellen ein zentrales Konzept der Sozialpsychologie dar. Sie beziehen sich in der Regel auf Objekte - das können Personen, soziale Gruppen, Gegenstände oder abstrakte Konstrukte sein - und bewerten diese. Ein solches Objekt kann unterschiedliche, zum Teil auch widersprüchliche Reaktionen hervorrufen, die unter dem Begriff Einstellung zusammengefasst werden. Eine damit verbundene Bewertung und Einteilung der Umwelt ist eine zutiefst menschliche Angelegenheit. Es geht dabei im Wesentlichen darum, sich Orientierung und in weiterer Folge auch ein gewisses Maß an Sicherheit in der Interaktion mit seiner Umwelt zu verschaffen (vgl. Bierhoff/Frey, 2011: 212f). Laut Bierhoff und Frey dienen Einstellungen zum einen der Verhaltensregulation und Umweltbewältigung – dementsprechend halten wir uns beispielsweise von Personen und Dingen, die wir negativ bewerten, tendenziell fern. Zum anderen haben sie auch insofern einen psychologischen Nutzen, da die „Abwertung der Fremdgruppe und die Aufwertung der Eigengruppe (...) z.B. dem Selbstwert [dienen]“ (Bierhoff/Frey, 2011: 213). „Auf allgemeiner Ebene“, so Bierhoff und Frey weiter,

„vermitteln positive und negative Einstellungen Identität und Zugehörigkeit und erleichtern die Selbstdefinition. (...) Gerade bei Einstellungen, die der sozialen Identität dienen, spielt das öffentliche Ausdrücken und Ausleben der Einstellung eine wichtige Rolle und trägt dazu bei, die soziale Identität und Zugehörigkeit zu stärken“ (Bierhoff/Frey, 2011: 213f).

Eine wichtige Rolle sprechen Reusser und Pauli (2014) außerdem den subjektiv geprägten berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrenden für ihre beruflichen Handlungen zu.

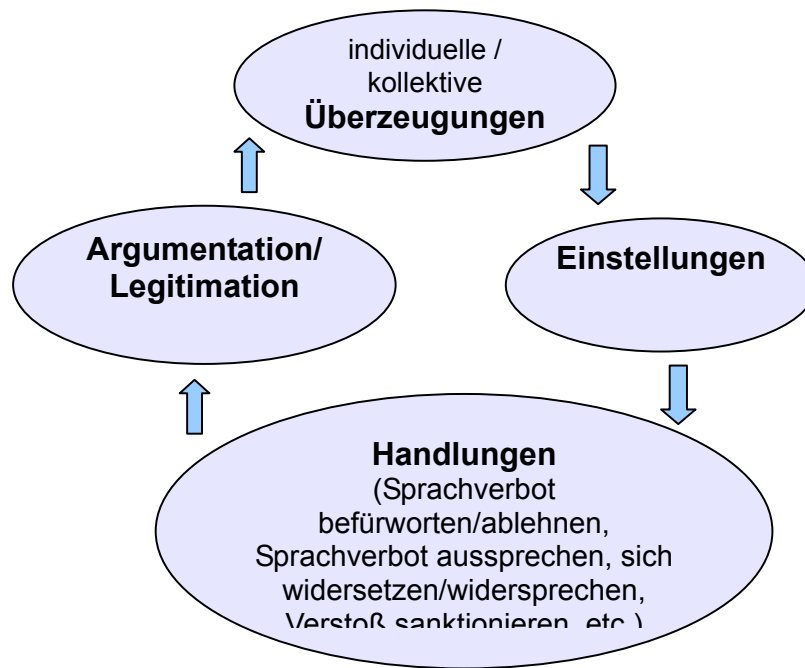
Die Bezeichnung Überzeugungen geht auf den Terminus „teacher beliefs“ zurück, der in der internationalen Fachliteratur am häufigsten verwendet wird. Bis heute fehlt allerdings eine einheitliche Definition des Begriffes „berufsbezogene Überzeugungen“. Es ist nicht eindeutig, wie sich dieser von Begriffen wie Wissen, Einstellungen, Haltungen, Werten, motivationale Orientierung abgrenzen lässt. Die Uneindeutigkeit des Begriffes lässt sich auf unterschiedliche Forschungsperspektiven und -traditionen zurückführen (vgl. Reusser/Pauli, 2014: 624f). Bei Seifried (2015) findet sich allerdings der Hinweis, dass sich in Einstellungen u.a. subjektive Werte, Überzeugungen und Theorien spiegeln (vgl. Seifried, 2015: 50). Im Folgenden wird der Begriff Überzeugung in Anlehnung an Reusser und Pauli (2014) im weitesten Sinne verstanden als

„affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellung über (...) die Identität und Rolle von Lernenden (...) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben“ (Reusser/Pauli, 2014: 642f).

Außerdem weisen Reusser und Pauli darauf hin, dass

„Überzeugungen, welche stark oder schwach, stabil oder veränderbar, konsistent oder widersprüchlich, individuell oder sozial geteilt sein können, (...) zum Ausdruck [bringen], was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie subjektiv für richtig hält und mit welchen fachpädagogischen Ideen, Anschauungen, Weltbildern und Wertorientierungen (...) sie sich identifiziert“ (Reusser/Pauli, 2014: 644).

In der vorliegenden Forschungsarbeit werden die Begriffe subjektive Theorien sowie Werte aufgrund der ohnehin dichten Begriffsfülle vernachlässigt und im weiteren Verlauf nicht mehr verwendet. Überzeugungen werden hingegen als Teil oder im weitesten Sinne als Grundlage für Einstellungen und Haltungen verstanden, die wiederum zu Handlungen führen, die auf der Basis der Überzeugungen legitimiert werden. Zur Verdeutlichung dieses Zusammenhanges soll die folgenden Visualisierung dienen :



Überzeugungen von Lehrpersonen gehen aber über die persönliche Ebene hinaus. Der Begriff beschreibt demnach nicht nur, was einzelne Lehrkräfte für richtig oder falsch halten, er spiegelt außerdem wider, was innerhalb der Institution Schule von den handelnden Akteur_innen in Form einer kollektiven Praxis unbewusst als Muster verinnerlicht wird. Bourdieu (1974) verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff Habitus, der jeder kulturellen Praxis zugrunde liegt (vgl. Reusser/Pauli, 2014: 644). Der Mensch ist in diesem Verständnis in seinen Denk- und Handlungsweisen nicht völlig unabhängig, sondern als soziale_r Akteur_in von seiner Umgebung geprägt. Der Begriff Habitus kann nach Bourdieu als „System verinnerlichter Muster“ verstanden werden, die es u.a. erlauben „(...) berufstypische Situationen ähnlich wahrzunehmen und zu interpretieren, Probleme gleichartig zu lösen und (...) in sozialer Abstimmung zu handeln“ (Reusser/Pauli, 2014: 645).

Ähnlich wie der Habitus, dienen Überzeugungen dazu das Individuum in seinen Handlungsentscheidungen zu entlasten und es vor Infragestellungen zu schützen. Das problematische an Überzeugungen ist, dass sie ihren Träger_innen häufig nicht bewusst zugänglich sind. Umso stärker diese in die alltäglichen Denk- und Handlungsrouinen integriert sind, desto schwieriger wird es sie als solche zu erkennen und in weiterer Folge zu reflektieren (vgl. Reusser/Pauli, 2014: 645).

5.2 Monolingualer Habitus

Das Bildungswesen, das sich im 19. Jahrhundert im Kontext der Entstehung der Nationalstaaten entwickelte, wurde geprägt durch ein monolinguales Selbstverständnis, das bis heute zu verorten ist. Gogolin bezeichnet die Erhebung des Deutschen zur Nationalsprache als Mythos, der der Fiktion einer nationalstaatlichen Einheit geschuldet ist. Die Konstruktion einer gemeinsamen Geschichte und kulturellen Tradition sowie die Vereinheitlichung der Sprache, sollte die Menschen in der Nation miteinander verbinden und ihr Zugehörigkeitsgefühl zu derselben stärken. Wie bereits erwähnt, war das öffentliche Schulwesen maßgeblich an der Durchsetzung einer sprachlichen Varietät als Nationalsprache beteiligt. Eine der zentralen Aufgaben der Schule bestand darin, durch sprachliche Bildung den Schüler_innen den Zugang und die Teilhabe am öffentlichen Leben zu ermöglichen. Anfänglich wurde aber auch dem Erlernen von Fremdsprachen ein hoher Stellenwert beigemessen. Ihnen wurde ein positiver Effekt für die Verfeinerung der Kenntnisse in der eigenen Sprache zugeschrieben. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts veränderte sich der Stellenwert und die Funktion der Sprachen dann parallel zur Etablierung eines Nationenkonzeptes, dass sich auf eine Ideologie stützte, die eine hierarchische Ordnung der Völker durchsetzen wollte. „Im Übergang zum Nationalismus wird die Nationalsprache vom Medium der Teilhabe an der bürgerlichen Öffentlichkeit zum Nachweismittel für Loyalität zur Nation (...)“ (Gogolin, 2013: 345). In diesem Zusammenhang bildet sich ein monolingualer Habitus heraus, der Monolingualität als Normalität und Mehrsprachigkeit als Störfaktor definiert (vgl. Gogolin, 2013: 344ff).

„Schulische Bildung hat auch hier beträchtlichen Anteil daran, dass sich das veränderte sprachliche Selbstverständnis durchsetzt (Krüger-Potratz 1994). - Diese historische Tradition bestimmt das sprachliche Selbstverständnis in den Nationalstaaten europäischer Prägung bis heute. Sie behält ihre Wirksamkeit wahrscheinlich nicht zuletzt, weil die Geschichte des Entstehens dieses Selbstverständnisses ins Vergessen geraten ist – abgesunken in die habituelle Praxis der Menschen und in die in ihrem Sinne geschaffenen Strukturen“ (Gogolin, 2013: 346).

Nach wie vor ist unser Schulsystem dementsprechend monolingual ausgerichtet. Die selbstverständliche Annahme der Monolingualität als Normalität, erweist sich aber in Anbetracht der zunehmenden sprachlichen Pluralisierung der Schüler_innen laut Gogolin als „dysfunktional“ (Gogolin, 2008:3) Deutsch ist in der Regel die dominante Unterrichtssprache, in der schulisches Wissen vermittelt wird. Der Unterricht basiert vielfach auf der Grundlage

der Annahme, dass die Sprache von den Schüler_innen beherrscht wird und es in den einzelnen Fächern keiner expliziten Vermittlung mehr bedarf (vgl. Gogolin, 2008: 24f). Gogolin geht in diesem Zusammenhang von der These aus, dass die Einstellungen und Handlungen von Lehrer_innen im Wesentlichen von der Idee geleitet werden, dass alle Schüler_innen eine „normgerechte monolinguale Kompetenz“ erlangen sollen. Dieser Ansatz stünde aber einer Entfaltung der Mehrsprachigkeit im Wege (vgl. Gogolin, 2008: 27). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Einstellungen Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeit ihrer Schüler_innen haben. Bei Niedrig findet sich hierzu ein Modell, in dem sie unterschiedliche Perspektiven auf Mehrsprachigkeit beleuchtet. Im Folgenden soll dieses näher beschrieben werden.

5.3 Mehrsprachigkeit – Ressource oder Hindernis?

Niedrig unterscheidet prinzipiell drei Perspektiven auf Mehrsprachigkeit unter dem Vorbehalt, dass diese nicht klar voneinander abgegrenzt werden können und in der Regel in gemischter Form auftreten (vgl. Niedrig, 2015: 83):

Aus Perspektive 1 stellt Mehrsprachigkeit eine Kommunikationsbarriere dar. Personen mit anderen Erstsprachen werden dementsprechend als sprachlich defizitär eingestuft. Die Perfektionierung der Zielsprache gilt aus dieser Perspektive als oberstes Prinzip, die jeweiligen Erstsprachen können hierbei nur eine unterstützende Funktion übernehmen. Kompetenzen in diesen Sprachen spielen darüber hinaus keine Rolle, sie werden in der Regel weder geprüft noch zertifiziert.

Aus einer zweiten Perspektive wird Mehrsprachigkeit als Bildungsziel und Qualifikation betrachtet. Es handelt sich hierbei um das übliche Bildungskonzept für Schüler_innen, die der sprachlichen Mehrheit angehören und die neben der Weiterentwicklung ihrer Erstsprache auch Kompetenzen in Fremdsprachen erwerben sollen. Diese Position lässt sich nach Niedrig auch auf statusschwache Sprachen umlegen, indem man den Erwerb der Zielsprache mit einer Aufwertung der marginalisierten Sprachen verknüpft. Eine solche Verknüpfung gelingt aber nur, wenn diese Aufwertung auch außerschulische Bereiche erfasst, wenn also beispielsweise mehrsprachige Qualifikationen auch am Arbeitsmarkt anerkannt werden und mehrsprachige Ressourcen auch in öffentlichen Bereichen (Medien, Gesundheitswesen etc.) sichtbar gemacht werden.

Mehrsprachigkeit wird aus einer dritten Perspektive nicht erst in der Schule erworben, sondern gilt als vornherein vorhanden. Aus dieser Perspektive ist die Verwendung aller individuell vorhandenen sprachlichen Ressourcen im Lernprozess ein selbstverständliches Recht. Sprachverbote sind in diesem Verständnis von Mehrsprachigkeit vollkommen ausgeschlossen. Zentral ist hingegen ein reflexiver Umgang mit Sprache hinsichtlich ihrer sozialen Bewertung und machtstrategischen Instrumentalisierung.

5.4 Forschungsstand

Die Unterrichtsforschung widmet sich seit den 1990er Jahren zunehmend der Erforschung der Lehrerpersönlichkeit. Neben Diagnostik, Fachdidaktik, Klassenführung und Fachwissenschaft werden in diesem Rahmen auch vermehrt die subjektiven Einstellungen und Überzeugungen von Lehrer_innen in den Fokus der Betrachtungen gerückt, denn diesen wird eine wichtige Rolle für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität zugeschrieben (vgl. Bien, 2012: 134; Reusser/Pauli, 2014: 642). Mehrere empirische Untersuchungen auf diesem Gebiet belegen, dass die migrationsbedingte sprachliche Heterogenität von Schüler_innen aus der Perspektive der Lehrenden nur selten als Ressource und damit als Bereicherung verstanden wird. Im Gegenteil, Mehrsprachigkeit wird in der Regel als Problem erachtet (vgl. bspw. Roth 2006, Wildemann 2010)¹⁰. Ricart Brede weist in diesem Zusammenhang auf Folgendes hin:

„Einstellungen beeinflussen Handlungen. Deshalb ist davon auszugehen, dass Lehrerinnen und Lehrer dieser Aufgabe nur dann positiv entsprechen, wenn sie die heterogene Zusammensetzung als eine Ressource begreifen, die sie für den Unterricht positiv nutzen können" (Ricart Brede, 2015)¹¹

Im Rahmen eines interdisziplinär angelegten Projektes der Europa-Universität Flensburg wurden die Einstellungen angehender Lehrender zu den Themen Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit ermittelt. Dabei zeigte sich, dass Lehramtsstudierende teilweise Schwierigkeiten haben, die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schüler_innen anzuerkennen und das Potential darin zu erkennen (vgl. Brede, 2015). Dem gegenüber stehen zahlreiche fachdidaktische Empfehlungen, die das Potential der Mehrsprachigkeit betonen und sie für den Unterricht nutzbar machen wollen (vgl. Bien, 2012: 133).

Andere vorliegende Studien beschäftigen sich vornehmlich mit Mehrsprachigkeit und deren

¹⁰ Entnommen aus Bien, 2012: 133.

¹¹ Quelle: <https://www.uni-flensburg.de/portal-presse-und-oeffentlichkeit/hochschul-news/hochschul-news/news/detail/News/deutsch-als-zweitsprache-und-mehrsprachigkeit-in-ausbildung-und-unterricht-erfolgreiche-tagu/> (Stand 2016-05-28).

Wahrnehmung aus unterschiedlichen Perspektiven. Wojnesitz (2010) beschäftigt sich in ihrer Untersuchung beispielsweise mit den Vor- und Nachteilen von Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Schüler_innen, Lehrer_innen und Schulleiter_innen an Wiener Gymnasien. Ihr Fokus liegt dabei auf dem Zusammenhang zwischen der Einstellung und Haltung der Schule gegenüber dem Thema Mehrsprachigkeit und der Selbstwahrnehmung mehrsprachiger Schüler_innen. Pölzlbauer (2010) führte Befragungen zu subjektiven Theorien zur Mehrsprachigkeit mit Deutschlehrer_innen, einem Schuldirektor und einem Landesschulinspektor durch (vgl. Ahrenholz/Maak, 2013: 83). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann jedoch nicht näher auf die genannten Studien eingegangen werden.

Abgesehen davon weist Gogolin darauf hin, dass nur wenige Untersuchungen zum sprachlichen Selbstverständnis der Lehrkräfte und der dahinter liegenden Annahme von Monolingualismus als Normalität vorliegen. Sie beschäftigt sich mit der Einstellung von Lehrer_innen gegenüber dem sprachlichen Pluralismus ihrer Schülerschaft und dem dahinterliegenden „monolingualen Selbstverständnis“ (Gogolin, 2008: 29). In ihrer hierzu durchgeführten Studie (1994), kam sie zu dem Ergebnis, dass sich die Lehrenden immer noch sehr stark am monolingualen Habitus orientieren, es aber auch Anzeichen für einen diesbezüglichen Wandel gibt (vgl. Gogolin, 2008: 3f und 29). Ob sich ein solcher Wandel vollzogen hat, soll Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sein. Im Rahmen der hierzu durchgeführten Interviews soll erhoben werden, welches Verständnis den Einstellungen der Interviewpartner_innen zugrunde liegt. Dabei wird u.a. der Frage nachgegangen, ob die Befragten Monolingualität oder Multilingualität als Normalität definieren.

6. Forschungsdesign

Das vorliegende Forschungsvorhaben rückt die Perspektive der Lehrenden in den Fokus und zielt darauf ab deren subjektive Einstellungen zum Untersuchungsgegenstand „Sprachverbote“ zu beleuchten. Im Rahmen eines qualitativen Forschungszuganges wurden hierzu Problemzentrierte Interviews durchgeführt. Der Forschungsprozess orientiert sich hierzu weitestgehend an der Methode der Grounded Theory und verbindet diese mit der linguizismuskritischen Analyseperspektive nach Dirim/Springsits (2015). Im Folgenden wird zunächst die der Arbeit zugrundeliegende Fragestellung konkretisiert, im Weiteren werden das gewählte Forschungsparadigma, die Methode sowie das Datenerhebungs- und Auswertungsverfahren näher erläutert.

6.1 Qualitatives, interpretatives Forschungsparadigma

Die Wahl des Forschungszuganges ergab sich aus dem zuvor festgelegten Untersuchungsgegenstand und den damit verknüpften Erkenntnisinteressen und -zielen. Da der Fokus dieser Arbeit auf die Lehrkräfte und ihre Einstellungen zum Thema Sprachverbote gelegt wurde, war ein qualitativer Zugang naheliegend, der es ermöglicht eine Innenperspektive der handelnden Akteure_innen zu erhalten. Das interpretative Forschungsparadigma geht von der Annahme aus, dass Wissen „durch die Interpretationspraxen des Alltags entsteht“ und steht damit in Kontrast zum normativen Forschungsparadigma, das - auf der Grundlage einer angenommenen Objektivität - allgemeingültige Wahrheiten erforschen will (vgl. Heinemann, 2014: 114). In diesem Sinne wurden im Rahmen der Untersuchung Interviews durchgeführt, die darauf abzielten die Bedeutungszuschreibungen, deren Grundlagen sowie damit verbundene Handlungsbegründungen einzelner Lehrer_innen zu Sprachverboten nachvollziehbar zu machen und zu ergründen. Einen explorativen Charakter weist die Untersuchung insofern auf, da sie im Sinne der Grounded Theory eine möglichst große Offenheit gegenüber den Daten voraussetzt, wobei es nicht vordergründig darum geht, bereits bestehenden Konzepten und Theorien an den Aussagen der Interviewpartner_innen zu überprüfen, sondern auch der Versuch unternommen wird, neue Konzepte zu entdecken. Durch diese relative Offenheit¹²,

¹² Die Offenheit wird an insofern als relativ erachtet, da ein_e Forscher_in nicht als tabula rasa betrachtet werden kann, wie bereits an anderer Stelle beschrieben wurde. Hierzu siehe Kapitel 6.2 und Kapitel 7.2.

mit der man als Forscher_in an die Daten herantritt, ist es möglich neue Entdeckungen zu machen, die verdeutlichen, was für den Untersuchungsbereich relevant ist (vgl. Strauss/Corbin, 1999: 8). Dies kann sich einerseits darin äußern, dass neue Fragen auftauchen, die man zuvor nicht berücksichtigt hat, aber in den weiteren Verlauf des Forschungsprozesses miteinbezieht, indem man den Interviewleitfaden entsprechend adaptiert, oder neue Interviewpartner_innen in Betracht zieht, von denen man eine Beantwortung dieser Fragen erwartet (siehe hierzu Kapitel 7.1). Andererseits können neue Konzepte oder Hypothesen aus dem Material abgeleitet werden, die noch nicht als solche identifiziert bzw. verifiziert wurden. Um ein tieferes Verständnis für die unterschiedlichen Einstellungen von Lehrenden zu Sprachverboten zu erhalten, wurden ihre Aussagen interpretativ ausgewertet und in weiterer Folge wurde versucht Zusammenhänge und Gemeinsamkeiten in den Argumentationsmustern zu entdecken, zu erläutern und zu einer Theorie zu verdichten.

Im Gegensatz zu quantitativen Untersuchungen und dem Rahmen dieser Arbeit geschuldet, konnte nur eine sehr beschränkte Anzahl an Befragungen durchgeführt werden, was zur Folge hat, dass die Ergebnisse der Datenanalyse von ebenso eingeschränkter Reichweite sind und keinen Anspruch auf Generalisierbarkeit stellen (vgl. Riemer, 2014: 22). Schmelter weist in diesem Zusammenhang auch darauf hin, dass es keine einheitlichen Gütekriterien für die qualitative Forschung gibt, Prinzipien der Offenheit, Flexibilität und Reflexivität aber in der Regel vorausgesetzt werden (vgl. Schmelter, 2014: 42). Die Prinzipien Offenheit und Flexibilität sind auch in den Kapiteln 6.2 Grounded Theory und 7.2 Problemzentriertes Interview noch näher diskutiert. Das Prinzip der Reflexivität wird in Kapitel 7.2.2 über die Rolle der Interviewerin besprochen.

6.2 Grounded Theory

Das in den 1960er Jahren von den Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelte methodologische Verfahren der Grounded Theory zählt heute zu den Standards empirischer Forschung. Bei der GT handelt es sich um ein qualitatives Forschungsparadigma, das im Wesentlichen darauf abzielt, durch systematisches Erheben und Analysieren von Datenmaterial eine Theorie zu generieren. Strauss sieht einen Vorteil dieser Methode darin, dass theoretische Konzepte, die aus dem Datenmaterial heraus entwickelt werden, sehr viel näher an die Realität herankommen (vgl. Interview mit Strauss, 2004: [43]). Soziale Phänomene werden dementsprechend auf Grundlage der Empirie theoretisch erklärt.

(Strauss/Corbin, 1996: 7)

„Am Anfang steht nicht eine Theorie, die anschließend bewiesen werden soll. Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbereich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozess herausstellen.“ (Strauss / Corbin 1999: 8)

Dementsprechend geht es auch in der vorliegende Arbeit nicht um das Überprüfen bereits bestehender theoretischer Konzepte bzw. Hypothesen, sondern um eine Theoriebildung, die Einblicke in die subjektiven Einstellungen von Lehrer_innen zu Sprachverboten gewähren soll. Theorie wird hier - in Anlehnung an Corbin und Hildebrand - als „ein Versuch von vielen betrachtet, Phänomene der sozialen Welt zu erklären.“ (Corbin/Hildebrand, 2011: 119)¹³

Die Grounded Theory geht zum einen auf den Chicagoer Interaktionismus zurück, der die Konstruktion von Bedeutung und Sinn als einen Prozess der Aushandlung zwischen Subjekten betrachtet. Im Wesentlichen geht es hierbei um die Erkenntnis, dass jede Art von Äußerung oder Handlung, die eine Person tätigt, beim_bei der Empfänger_in derselben nicht unmittelbar in ihrer intendierten Form ankommt, sondern von diesem_er subjektiv interpretiert wird. Demnach kann ein und dieselbe Äußerung unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen aufweisen. Die Bedeutung, die der_die Empfänger_in einer Botschaft verleiht, muss also nicht mit jener übereinstimmen, die von dem_der Sender_in intendiert war.

Eine andere Wurzel hat die Grounded Theory im amerikanischen Pragmatismus, der über weite Strecken von John Dewey und George Mead geprägt wurde. Im Unterschied zum symbolischen Interaktionismus - der das Subjekt ausschließlich als Produkt der Gesellschaft betrachtet, aus der es hervorgeht – nimmt der pragmatische Ansatz das Subjekt in die Verantwortung für seine Handlungen und Entscheidungen, ohne dabei den Einfluss der Gesellschaft auf das Individuum zu vernachlässigen. Es handelt sich hierbei also um ein erweitertes Subjektverständnis, das die Reflexionsfähigkeit des_der Einzelnen in den Fokus rückt, durch die dem Individuum eine Beteiligung an der Herstellung gesellschaftlicher Realitäten zugesprochen wird. Demnach stehen Individuum und Gesellschaft in einer permanenten Wechselwirkung zueinander (vgl. Heinemann, 2014: 114ff). Bei den Lehrenden, die im Rahmen dieser Forschungsarbeit befragt wurden, setze ich dementsprechend ein gewisses Maß an Reflektiertheit voraus, da ich es als ihre Aufgabe betrachte ihre Handlungen einer ständigen Reflexion zu unterziehen, da sie als Lehrende eine verantwortungsvolle Position in unserer Gesellschaft beziehen.

Die Grounded Theory geht bei der Auswertung der Daten sowohl induktiv als auch deduktiv

¹³ Entnommen aus Demirkaya, 2014: 221.

vor. Das induktiv-deduktive Wechselspiel der Datenauswertung gestaltet sich folgendermaßen: Zunächst werden Hypothesen induktiv aus den ersten Daten abgeleitet. Diese werden anschließend auf der Grundlage neuer Daten verifiziert oder verworfen. Die neuen Daten werden zudem auf neue Hypothesen untersucht, die wiederum an weiterem Datenmaterial überprüft werden (vgl. Heinemann, 2014: 129). Somit öffnet sich die Grounded Theory „(...) für eine Form explorativer Wissenschaft, die bereit ist, in erhobenem Datenmaterial wirklich Neues, auch Verstörendes und Ambivalentes zu entdecken, ohne dass solches zwingend in jedem Datenmaterial zu finden sein muss.“ (Heinemann, 2014: 125). Im Gegensatz zur normativen Forschungsperspektive, die den Blick des_der Forschenden insofern verengt, da es ihr darum geht, die Daten nach einem bestimmten Phänomen zu durchsuchen, erweitert die Grounded Theory die Perspektive der_des Forschenden weitestgehend und erhöht dadurch die Möglichkeit neuartige Entdeckungen zu machen. Bei der GT handelt es sich außerdem um einen zyklischen Forschungsprozess, bei dem Datenerhebung, Auswertung und Analyse in Wechselwirkung mit der entstehenden Theorie stehen. Laut Strauss ist die Methodologie der GT zwar durchaus flexibel und sollte an die jeweilige Studie und die damit verbundenen Fragestellungen und Rahmenbedingungen angepasst werden. Im Rahmen einer Forschung, die sich der GT bedient, sollten aber zumindest folgende drei Merkmale berücksichtigt werden, auf die im Kapitel 8 noch eingegangen wird: 1. die Art des Kodierens, 2. das theoretische Sampling und 3. das ständige Vergleichen der Phänomene und Kontexte (Vgl. Strauss 2004: [59])¹⁴. Zunächst sollen aber im folgenden Kapitel Methode und Kontext der Datenerhebung erläutert werden.

7. Datenerhebung

Im Folgenden soll zunächst die Auswahl der Interviewpartner_innen, die entsprechend der Vorgehensweise der Grounded Theory auf der Grundlage des Theoretical Samplings basiert, erläutert werden. Daran anknüpfend werden die Spezifika des Problemzentrierten Interviews thematisiert. Das Problemzentrierte Interview wurde als Datenerhebungsinstrument gewählt, da es sich dazu eignet, individuelle Handlungen und subjektive Wahrnehmungen gesellschaftlicher Realitäten zu erfassen (vgl. Witzel, 2000: 1). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde dementsprechend versucht, mit Hilfe dieser Interviewmethode die

¹⁴ Entnommen aus Legewie/Schervier-Legewie, 2004.

subjektive Wahrnehmung und Einstellung einzelner Lehrkräfte zum Thema „Sprachverbote“, die Einschätzungen anderer Sichtweisen im Kollegium, sowie den individuellen Umgang einzelner Lehrkräfte mit der vorhandenen sprachlichen Heterogenität der Schüler_innen zu ermitteln.

7.1 Theoretical Sampling

Beim Theoretical Sampling handelt es sich um einen prozessartigen Vorgang, der das Analyseverfahren begleitet. Dabei werden Datenerhebung und Datenanalyse miteinander verknüpft. Dementsprechend soll bereits nach dem ersten Interview mit der Datenanalyse begonnen werden. Die ersten Analyseergebnisse können so für die weiteren Interviews nutzbar gemacht werden (z.B. durch eine Adaption des Fragebogens). Bei Strauss und Corbin findet sich hierzu Folgende Anmerkung:

„Sobald die Datenerhebung beginnt, sollten die anfänglichen Interview- oder Beobachtungs-Leitfäden genau das sein: nur anfängliche Leitfäden. Während der Forschungsarbeit starr an ihnen festzuhalten, schließt der Situation innewohnende Datenmöglichkeiten aus; begrenzt die Menge und die Art der gewonnenen Daten (...)“ (Strauss/Corbin, 1996: 152).

Zudem stellt sich erst im Verlauf der Datenauswertung heraus, welche Interviewpartner_innen für das Forschungsvorhaben in Frage kommen, die Auswahl hängt dabei von den jeweils zu diesem Zeitpunkt entwickelten theoretischen Konzepten ab. Dementsprechend wird die Suche nach dem_der nächsten Interviewpartner_in entweder davon bestimmt, ob bei dieser Person ähnliche Einstellungen und Argumentationslogiken vermutet werden können, oder aber man nach Personen sucht, von denen man eine möglichst konträre Sichtweise erwartet, um eine maximale Varianz in den Daten zu erreichen. Welche Gruppe von Personen für eine Studie in Frage kommen, hängt aber grundsätzlich auch von der Forschungsfrage ab. Der_die Forscher_in überlegt sich hierzu vorab, welche Personen zur Beantwortung dieser am geeignetsten wären (vgl. Heinemann, 2014: 129). Aufgrund der Fragestellung wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit also zunächst folgende Personengruppe eingegrenzt: Lehrer_innen, die an Schulstandorten unterrichten, die einen hohen Anteil an Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch aufweisen. Ein weiteres Auswahlkriterium war anfänglich, dass die Interviewpartner_innen an unterschiedlichen Schulstandorten tätig sind, um eine Tendenz der Sprachverbotspraxis ausmachen zu können. Es wurde außerdem versucht Personen unterschiedlicher Altersgruppen und unterschiedlichen Geschlechts zu finden, um eine möglichst breite Varianz in den Daten zu erhalten. Beispiele für theoretische

Konzepte, die das Sampling leiteten, sind Annahmen wie die folgenden: „Lehrer_innen, die sprachbezogene Fächer unterrichten, weisen eine höhere Sensibilität im Umgang mit Mehrsprachigkeit auf, als Lehrer_innen, die sprachferne Gegenstände¹⁵ unterrichten“, „Lehrer_innen zwischen 25 und 35 lehnen Sprachverbote eher ab“, oder „Die schultypenspezifische sozioökonomische Zusammensetzung der Schüler_innen korreliert mit einer Tendenz zu Sprachverboten“. Auf dieser Grundlage wurde dann beispielsweise versucht Personen zu finden, die keine sprachbezogenen Gegenstände unterrichten, über 40 Jahre alt sind und an einem anderen Schultyp tätig sind, als der/die vorangegangene Interviewpartner_in (vgl. Heinemann, 2014: 130). Der Zugang zu Interviewpartner_innen, die die entsprechenden Voraussetzungen erfüllen, stellte sich aber als schwieriger heraus, als gedacht. Dieser Umstand lässt sich möglicherweise auch auf den Zeitpunkt zurückführen, in dem nach Interviewpartner_innen gesucht wurde, denn dieser lag relativ nah am Schuljahresende und damit kurz vor den Sommerferien. Die Bereitschaft an einem Interview teilzunehmen war u.U. deshalb nicht allzu groß, da dies eine sehr arbeitsintensive Zeit für Lehrer_innen darstellt. Die Herstellung des Kontaktes zu infrage kommenden Interviewpersonen gelang letzten Endes zum einen über zwei befreundete Lehrer, zum anderen über eine Anfrage, die ich in der „DaF/DaZ-Gruppe Uni Wien“ in einem sozialen Netzwerk ausschickte. Über letztere meldete sich auch eine Lehrerin, die an einer oberösterreichischen Schule tätig ist, was im Rahmen der Vorüberlegungen zu dieser Arbeit besonders interessant erschien.

Insgesamt gelang es dann fünf Interviewpartner_innen zwischen 29 und 60 Jahren zu finden, die an unterschiedlichen Schultypen (Neue Mittelschule, AHS und Volksschule) unterrichten. Darunter befanden sich eine männliche und vier weibliche Lehrpersonen. Da es sich bei der vorliegenden Forschungsarbeit um eine qualitative Untersuchung handelt, ist eine kleine Gruppengröße gerechtfertigt, da es

„[a]us forschungsökonomischen Gründen [...] selten möglich, größere Probandengruppen zu erfassen, so dass qualitative Forschungen zumeist in Form von Fallstudien organisiert sind. Mittels interpretativer Verfahren der Datenanalyse (...) werden Befunde von eingeschränkter, mittlerer Reichweite angestrebt und daher wird auf eine Generalisierung der Befunde weitgehend verzichtet.“ (Riemer, 2014: 23)

Personen die im Sample fehlen, aber durchaus als relevante Interviewpartner_innen erachtet werden, sind Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, in diesem Zusammenhang auch

¹⁵ Anm.: Letztendlich ist jeder Unterrichtsgegenstand an Sprache gebunden. Somit kann man auch in letzter Konsequenz nicht von sprachfernen Gegenständen sprechen. Im vorliegenden Fall wird diese Unterscheidung aber dennoch vorgenommen, um der Annahme nachzugehen, dass Lehrer_innen, die sich in ihrer Ausbildung aufgrund ihrer Fächerwahl tiefergehend mit Sprache(n) auseinandergesetzt haben, eine höhere Sensibilität aufweisen als beispielsweise Lehrer_innen, die naturwissenschaftliche Fächer unterrichten.

Lehrkräfte mit Rassismus- bzw. Linguizismuserfahrung, da diese vermutlich ganz andere Aspekte thematisieren würden, sowie Direktor_innen, die letztendlich darüber entscheiden, ob Sprachverbote an ihrer Schule als Regel eingeführt werden oder nicht. Außerdem konnten auch keine Lehrpersonen gefunden werden, die sich dezidiert für ein Sprachverbot ausspricht. Aufgrund zeitlicher Ressourcen und dem Rahmen dieser Arbeit geschuldet, war es nicht möglich weitere entsprechende Interviewpartner_innen in die Studie miteinzubeziehen. Aus demselben Grund rückte auch die Frage nach der Theoretischen Sättigung in den Hintergrund, wonach solange neue Daten erhoben werden sollten, bis keine neuartigen Erkenntnisse mehr aus weiterem Datenmaterial zu erwarten sind und die bereits entwickelten Kategorien mit ausreichenden Informationen untermauert werden können. Diese Form der Sättigung ist aber in jedem Fall schwer zu erreichen, da es „nicht möglich ist, zu einem Punkt zu kommen, an dem wirklich gar keine neuen Erkenntnisse mehr zu den Kategorien dazukommen“ (Heinemann, 2014: 131).

7.2 Problemzentriertes Interview

Als spezielle Form eines leitfadengestützten Interviews wurde das PZI in den 1980er Jahren von Andreas Witzel entwickelt. Es orientiert sich zum einen am Verfahren der Grounded Theory, bei dem die Theoriegenerierung auf der Grundlage der Befragung im Vordergrund steht. Zum anderen weicht es aber von einer streng induktiven Vorgehensweise ab, die vom_von der Forschenden verlangt völlig unvoreingenommen d.h. theorie- und konzeptlos ins Feld zu gehen. Es handelt sich auch hier vielmehr um ein induktiv-deduktives Vorgehen, bei dem die Interviewenden ihr unvermeidbares Vorwissen „als heuristisch-analytische[n] Rahmen für Fragenideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten“ (Witzel, 2000: 2) nutzen können. Der_die Forschende wird in diesem Sinne, wie bereits im Kapitel 6.2 zur Grounded Theory näher erläutert, nicht als Tabula rasa verstanden, sondern geht mit einem gewissen theoretisch wissenschaftlichen Vorwissen in die Befragung. Wichtig ist hierbei allerdings, dass der_die Forscher_in trotz des vorhandenen Wissens offen bleibt für die Äußerungen der Befragten und die damit verbundene Bedeutungsstrukturierung des Gegenstandsbereiches, um so in weiterer Folge vorläufige Konzepte zu modifizieren und neue Aspekte entdecken zu können. (Vgl. Lamnek, 2010: 333)

Für die Durchführung der Interviews wurde auf folgende Instrumente zurückgegriffen

1. Ein Kurzfragebogen wurde erstellt, um allgemeine Daten über die Interviewpartner_innen zu erhalten und den Gesprächseinstieg zu erleichtern. Ein

Vorteil des Kurzfragebogens ist außerdem, dass er zu einer ersten inhaltlichen Einstimmung und Aktivierung entsprechender Gedächtnisinhalte beiträgt. Im Fokus dieses Fragebogens standen die sprachlichen Ressourcen der Befragten sowie ihrer Schüler_innen, da diese im Kontext der Fragestellung besonders relevant erschienen.

2. Außerdem wurde ein Tonträger zur Aufzeichnung der Gespräche verwendet, da dieser dem_der Forschenden ermöglicht sich auf die Gesprächssituation zu konzentrieren und darüber hinaus auch nonverbale Äußerungen wahrzunehmen.
3. Als zentrales Instrument diente ein Interviewleitfaden¹⁶, der die Aufmerksamkeit der Befragten auf die relevante Thematik lenken sollte und darüber hinaus einen „Orientierungsrahmen zur Sicherung und Vergleichbarkeit der Interviews“ (Witzel, 2000: o.A.) darstellt (Vgl. Witzel, 2000: 4; Lamnek, 2010: 335).

Da der Interviewleitfaden ein wichtiges Element im Rahmen der Untersuchung darstellt, soll an dieser Stelle näher beschrieben werden, nach welchen Parametern dieser erstellt wurde.

7.2.1 Interviewleitfaden

Der Leitfaden dient dem_der Forscher_in als Gedächtnisstütze und Orientierungshilfe. Er soll dann zum Einsatz kommen, wenn der Gesprächsfluss abbricht bzw. wenn für die Untersuchung relevante Aspekte nicht erwähnt wurden. Die Erstellung des Leitfadens erfolgte auf der Grundlage von Helfferichs Modell, das von einer anfänglichen Phase des Brainstormings ausgeht, in der möglichst viele Fragen gesammelt werden. Die Ergebnisse des Brainstormings eignen sich auch gut dafür, um über Vorannahmen und Vorurteile, die man als Forscher_in eventuell mit ins Forschungsfeld bringt, zu reflektieren. In einem weiteren Schritt wurden die gesammelten Fragen auf ihre Geeignetheit im Bezug auf das Forschungsinteresse überprüft und entsprechend selektiert. Die ausgewählten Fragen wurden in weitere Folge nach Themen und Funktionen sortiert. Helfferich nennt hierzu drei Funktionen, die Fragen aufweisen können (Vgl. Helfferich, 2005: o.A.)¹⁷:

1. Leitfrage: Dabei handelt es sich um eine Erzählaufforderung bzw. einen Stimulus, die sehr offen formuliert wird und dem_der Befragten möglichst viel Spielraum lässt. („Können Sie bitte davon erzählen, wie in ihrer Schule mit der Sprachenvielfalt

¹⁶ Hinweise zu Leitfragen bei: Elverich et al., 2006: 263-297.

¹⁷ Entnommen aus Heisteringer, Andrea (2006): Qualitative Interviews. Ein Leitfaden zur Vorbereitung und Durchführung inklusive einiger theoretischer Anmerkungen. Online: http://www.univie.ac.at/igl.geschichte/kaller-dietrich/WS%2006-07/MEXEX_06/061102Durchf%FChrung%20von%20Interviews.pdf, S. 9f. (Zugriff: 2016-05-03)

umgegangen wird?“)

2. Aufrechterhaltungsfragen: Diese dienen dazu den Erzählfluss aufrechtzuerhalten oder Impulse für assoziative Gedanken zu geben („Was fällt Ihnen sonst noch ein?“, „Was fällt Ihnen zu XY ein?“ etc.)
3. Konkrete Nachfragen: Diese dienen dazu inhaltliche Aspekte aufzugreifen, die im Gesprächsverlauf noch nicht vorgekommen sind.

Der Umgang mit dem Leitfaden setzt eine gewisse Flexibilität des_der Forschenden voraus, denn es ist zu erwarten, dass jede_r Gesprächspartner_in andere Akzente in seinen_ihren Schilderungen setzt. Man muss sich also als Forscher_in der Dynamik des jeweiligen Gesprächs anpassen. Das nun folgende Kapitel legt den Fokus dementsprechend auf die Rolle der Forscher_in als Interviewer_in.

7.2.2 Rolle der Interviewerin

Folgende Angaben zu meiner Person scheinen im Kontext der Auswertung relevant und insofern erwähnenswert:

Als Österreichisch-Standardsprecherin kann ich als Vertreterin der Mehrheitsgesellschaft bezeichnet werden. Ich selbst habe keinerlei Rassismuserfahrungen gemacht, bin aber diesbezüglich insofern sensibilisiert, da ich aus einer kärnterisch-slowenischen Familie stamme, die – laut den Erzählungen meiner Großmutter - zur Zeit des Nationalsozialismus eindeutige Linguizismuserfahrungen im schulischen Kontext gemacht hat. Als Dialektsprecherin wurde ich selbst zum ersten Mal in der Oberstufe des Gymnasiums damit konfrontiert, dass meine dialektale Sprechweise eine Abweichung von der Standardsprache darstellt und im schulischen Kontext möglichst vermieden werden sollte. In meiner Rolle als Interviewerin trete ich außerdem als Studierende auf, die sich in ihrer Forschungsarbeit mit dem Umgang mit der sprachlichen Heterogenität an Schulen beschäftigt. Welchen Einfluss meine Person bzw. die Annahmen über meine Person seitens der Befragten, auf ihre Antworten und Schilderungen hat, kann allerdings nur vermutet werden. Ob die Interviewpartner_innen andere Informationen gegeben hätten, wenn ich als Vertreterin einer Minderheit an sie herangetreten wäre, lässt sich nicht überprüfen.

Unabhängig davon verstehe ich mich als Forscherin, ausgehend von den Überlegungen des Symbolischen Aktionismus, in meiner Rolle als Interviewerin vorwiegend als Empfängerin, aber auch als Senderin von Botschaften. In dem Bewusstsein dessen, dass die Aussagen der

Interviewpartner_innen durch den subjektiven Filter der Forscherin wahrgenommen werden, wird auch deutlich, dass dies einen Einfluss auf die Forschungsergebnisse hat. Eine intersubjektive Herangehensweise, bei der die Bedeutungskonstruktionen, die den Aussagen der Interviewpartner_innen zugeschrieben werden, mit anderen Forschenden diskutiert und ausverhandelt werden, war im vorliegenden Fall aus forschungsökonomischen Gründen nicht möglich.

In der Rolle der Interviewerin nahm ich während der Interviews eine zurückhaltende Position ein und überließ es weitestgehend dem_der Befragten den Gesprächsverlauf zu steuern. Der Vorteil dieser Vorgehensweise liegt darin, dass dadurch die Einstellungen und Relevanzsysteme der Befragten ersichtlich werden. (Vgl. Lamnek, 2010: 363) Dennoch ist es wichtig als Interviewende nicht in eine passive Rolle zu verfallen, vielmehr geht es darum zu signalisieren, dass man aktiv zuhört. Sollte der Gesprächsfluss unterbrechen oder Fragen offen bleiben, liegt es demnach am_an der Interviewenden sich unter Rückbezug auf den Interviewleitfaden stärker in das Gespräch zu involvieren.

Eine vertrauliche Atmosphäre begünstigt zudem laut Lamnek den Gesprächsverlauf. Zur Schaffung einer solchen Vertrauensbasis sind forschungsethische Überlegungen unerlässlich. Das beginnt dabei die Befragten angemessen über Ziel und Zweck der Untersuchung, sowie über den Umgang mit den Daten und Ergebnissen zu informieren. Auch die Wahrung der Anonymität der Befragten soll in diesem Rahmen thematisiert werden. (Vgl. Miethe, 2010: 927ff)

Schmelter weist unabhängig davon darauf hin, dass der_die Forscher_in auf allen Ebenen eine einflussreiche Rolle einnimmt (Vgl. Schmelter, 2014: 42). Zum einen kann er_sie den Verlauf der Interviews steuern, indem er_sie beispielsweise Suggestivfragen stellt, was eine Beeinflussung der Ergebnisse nach sich ziehen kann. Auch bei der Datenaufbereitung und damit verbunden bei der Wahl eines Transkriptionssystems werden vom_von der Forschenden bereits erste Akzente gesetzt (Vgl. Langer, 2010: 516). Letzten Endes handelt es sich auch bei der Interpretation der Daten um eine von mehreren Möglichkeiten, die keinen Anspruch auf Objektivität stellen kann. In diesem Sinne ist die ständige Reflexion des_der Forschers_in über sein_ihr Handeln an jeder Stelle des Forschungsprozesses notwendig und ggf. transparent zu machen. Das Selbstverständnis der Verfasserin dieser Forschungsarbeit richtet sich dementsprechend nach dem Prinzip der Reflexivität. Schmelter merkt in diesem Zusammenhang Folgendes an:

„Inwiefern reflektieren Forschende beispielsweise die konstituierende Bedeutung ihrer Subjektivität für die Theoriebildung? Gesichert werden kann dies dadurch, dass das

eigene Vorverständnis und seine Veränderungen systematisch durch Selbstbeobachtung reflektiert werden.“ (Schmelter, 2014: 43)

8. Auswertung

8.1 Transkription

Mit dem Erstellen von Transkripten beginnt die erste intensive Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial, denn „[w]ährend des Hörens und des Schreibens können erste Assoziationen, Hypothesen, Irritationen, Fragen, bemerkenswerte Beobachtungen oder erste Auswertungsideen in Form von Memos über das Interview festgehalten werden“ (Langer, 2010: 517). Die Auswertung des Datenmaterials wird laut Langer durch die Entscheidung für ein Transkriptionssystem beeinflusst, denn durch die Verschriftlichung von Gesprochenem kommt es zu einer Transformation der Daten, da durch Schrift eine bestimmte Sicht auf die Dinge erzeugt wird (vgl. Langer, 2010: 516). Im vorliegenden Fall wurde darauf verzichtet dialektal Gesprochenes im Transkript zu berücksichtigen, da es für die Fragestellung nicht von zentraler Bedeutung ist. Dementsprechend wurde das Gesprochene auch im Sinne einer besseren Lesbarkeit nach den Normen der Standardorthographie verschriftlicht und gegebenenfalls in der Formulierung ein wenig geglättet.

Außerdem wurden sowohl parasprachliche Parameter wie Lachen, Seufzen etc. als auch prosodische Parameter wie unvollständig gesprochene Äußerungen, Betonung etc. beim Transkribieren berücksichtigt, da diese mögliche Rückschlüsse auf Unsicherheiten, Zweifel, Überzeugungen oder Ähnliches im Bezug auf das Gesagte zulassen.

Zur besseren Kontextualisierung der Interviews wurden im Transkriptkopf allgemeine Angaben, relevante Angaben zur befragten Person festgehalten. Um den Interviewverlauf nachvollziehbar zu gestalten und gleichzeitig die Anonymität der Interviewpartner_innen zu gewährleisten, wurden Pseudonyme verwendet, die keinen Bezug zu den tatsächlichen Namen der Befragten aufweisen. Zur weiteren Bearbeitung der Daten wurden beim Transkribieren außerdem Absatznummern verwendet.

Die Transkription der Interviews orientiert sich im Wesentlichen am Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem. Hierzu wurden jene Notationselemente übernommen, die für die Datenauswertung relevant erschienen. Die nun folgende Tabelle gibt einen Überblick über die verwendeten Transkriptionsregeln.

(..), (...)	Pause in Sekunden
(kurze Pause)	Kurze Pause
<u>betont</u>	Betont gesprochen
(Lachen)	Para- oder nonverbaler Akt
Da sagt der: „Komm her!“	Zitat innerhalb der Rede
Wortabb-	Wortabbruch
Satzabb...	Satzabbruch
<i>[Interviewpartner_in scheint sehr aufgewühlt]</i>	Anmerkung der Transkribierenden

(Vgl. Langer, 2010: 523)

Die Transkription wurde mit Hilfe der Transkriptionssoftware „f5“ durchgeführt, die sich als sehr hilfreich und zeitsparend erwies, da sie u.a. die Möglichkeit bietet, die Abspielgeschwindigkeit der Tonaufnahmen so zu reduzieren, dass sie sich an das Schreibtempo annähert. Ein anderer Vorteil dieses Programmes ist, dass es nach jeder Pause automatisch ein Stück weiter zurückspringt. Dadurch ist es möglich beim Fortsetzen der Transkription immer die letzte paar Worte der Aufnahme erneut zu hören, was sich positiv auf den Schreibfluss auswirkt. Darüber hinaus gibt es eine Reihe anderer, praktischer Funktionen, die das Transkribieren durchaus erleichtern.

Die vollständigen Transkripte der Interviews sowie der Fragebogen finden sich auf dem der Arbeit beigelegten Datenträger.

8.2 Auswertung der Interviews

Durch eine systematische Auswertung des Datenmaterials unter Anwendung des Kodierverfahrens nach Strauss und Corbin (1996/2008) wurde der Versuch unternommen eine Theorie zu generieren, die Einblicke in die Einstellungen von Lehrkräften zu Sprachverboten an Schulen gewähren will. Dieses Verfahren teilt den Analyseprozess in folgende drei Phasen ein, die im weiteren noch näher beschrieben werden: offenes, axiales und selektives Kodieren. Alle Kodierschritte werden im Auswertungsprozess in der Regel parallel durchgeführt. Das offene und axiale Kodieren müssen zudem, durch die Notwendigkeit des kontinuierlichen Sammelns neuer Daten, mehrfach durchgeführt werden. Für das Kodierverfahren wurde die Analysesoftware MaxQDA verwendet, die als Instrument zur Auswertung qualitativer Daten dient (vgl. Heinemann, 2014: 134ff).

8.2.1 Offenes Kodieren

In einem ersten Analyseschritt wurde das Offene Kodiervorgehen angewandt, bei dem eine maximale Systematisierung der Daten im Vordergrund steht. Bei diesem Schritt wurde im Datenmaterial nach relevanten Textpassagen gesucht, die in weiterer Folge in kleinere Einheiten aufgebrochen und anschließend konzeptualisiert wurden. Unter Aufbrechen und Konzeptualisieren verstehen Strauss und Corbin

„(...) das Herausgreifen einer Beobachtung, eines Satzes, eines Abschnitts und das Vergeben von Namen für jeden einzelnen darin enthaltenen Vorfall, jede Idee oder jedes Ereignis – für etwas, das für ein Phänomen steht oder es repräsentiert.“ (Strauss/Corbin, 1996: 45.)

In diesem Zusammenhang wurden Fragen (z.B. Was? – Um welches Phänomen handelt es sich?; Wer – Wer sind die beteiligten Akteur_innen?; Wo? - An welchen Orten tritt das Phänomen auf?) an den jeweiligen Datenausschnitt gestellt, um in weiterer Folge bei der Benennung von Konzepten über das reine Beschreiben der Daten hinauszugehen und durch die Ausdifferenzierung der Konzepte in ihre Eigenschaften und Dimensionen ein höheres Maß an Abstraktion und damit einen tieferen Aussagegrad zu erreichen (vgl. Heinemann, 2014: 135). Eigenschaften können nach Strauss und Corbin als Charakteristika oder Kennzeichen eines Phänomens verstanden werden. Mit Dimensionen meinen sie die Verortung einer Eigenschaft auf einem Kontinuum. Für jede Kategorie können allgemeine Eigenschaften gefunden werden, die unabhängig vom Kontext sind, in der eine Kategorie bzw. ein Phänomen stattfindet.

„Das Kennen solcher allgemeinen Eigenschaften einer Kategorie ist wichtig, weil diese (...) die gesamte Reichweite der Dimensionen vermitteln, über die eine Kategorie variieren kann. Jedesmal, wenn ein Beleg für eine Kategorie in den Daten auftaucht, kann er irgendwo auf diesen *dimensionalen Kontinua* lokalisiert werden. Deshalb besitzt jede spezifische Ausprägung der allgemeinen Eigenschaft (wie z.B. Farbe) eine andere Lage auf den dimensionalen Kontinua. D.h., jede Kategorie besitzt mehrere Eigenschaften und jede dieser Eigenschaften variiert über ein dimensionales Kontinuum. Jedes Auftreten einer Kategorie besitzt danach ein einzigartiges *dimensionales Profil*. Mehrere dieser Profile können zu einem *Muster* gruppiert werden. Das dimensionale Profil repräsentiert die *spezifischen Eigenschaften* eines Phänomens unter einem gegebenen Satz von Bedingungen.“ (Strauss/Corbin, 1996: 51)

Die Eigenschaften und Dimensionen einer Kategorie wurden in Form von Memos festgehalten. Diese Memos beinhalten darüber hinaus Hypothesen, die deduktiv aus dem jeweiligen Material abgeleitet wurden. Zusätzlich wurde eine Reihe von Fragen aus einer

linguizismuskritischen Perspektive an die Daten gestellt, wie sie Springsits vorschlägt (siehe Kapitel 2.1.2). Da es sich bei der Grounded Theory um einen prozessorientierte Forschungsstil handelt, sind alle Ideen und Namen für Konzepte und in weiterer Folge auch für Kategorien als vorläufig zu betrachten. Wurde ein Konzept im Zuge der Codierung des Datenmaterials entdeckt, wurde dieses in weiterer Folge einer ständigen Überprüfung unterzogen, indem sie mit anderen Interviewpassagen oder Konzepten verglichen wurde (vgl. Muckel, 2001: 220-225). Damit ist ein zentraler Aspekt des Offenen Kodierens benannt: das permanente Vergleichen. In einem weiteren Schritt wurden Konzepte zudem miteinander verglichen, um vorhandene Überschneidungen zu erkennen. Konzepte, die sich auf ein ähnliches Phänomen beziehen, wurden so zu Kategorien zusammengefasst. Die Benennung einer Kategorie erfolgte in der Regel durch einen von der Forscherin gewählten Begriff, in anderen Fällen handelt es sich um sogenannte In-vivo-Kodes, also um Worte oder Äußerungen, die von den Interviewpartner_innen selbst verwendet wurden. Die so entstandenen Kategorien wurden dann wiederum weiterentwickelt, indem ihre Eigenschaften, Dimensionen und Subkategorien herausgearbeitet wurden (vgl. Strauss/Corbin, 1996: 41-54).

8.2.2 Axiales und Selektives Kodieren

Nachdem nun im Zuge des offenen Kodierens erste Kategorien ermittelt wurden, wurden diese in einem nächsten Schritt neu zusammengesetzt, indem Verbindungen zwischen ihnen hergestellt wurden. Im hierzu angewandten axialen Kodiervorgang wurde nach Beziehungen zwischen den Kategorien und ihren Subkategorien gesucht. Laut Strauss und Corbin liegt der Fokus beim axialen Kodieren darauf,

„(...) eine Kategorie (*Phänomen*) in Bezug auf die *Bedingungen* zu spezifizieren, die das Phänomen verursachen; den *Kontext* (ihren spezifischen Satz von Eigenschaften), in den das Phänomen eingebettet ist; die *Handlungs- und interaktionalen Strategien*, durch die es bewältigt, mit ihm umgegangen oder durch die es ausgeführt wird; und die *Konsequenzen* dieser Strategien.“ (Strauss/Corbin, 1996: 76)

Daraus ergibt sich ein Kodier-Paradigma das aus folgenden Elementen besteht:

- ♣ ursächlich und intervenierende Bedingungen¹⁸
- ♣ Kontext

¹⁸ Der Begriff ursächliche Bedingungen bezeichnet Ereignisse, die zum Auftreten des Phänomens führen. Bei den intervenierenden Bedingungen handelt es sich um strukturelle Bedingungen, die hemmend oder fördernd auf die Handlungs- und interaktionalen Strategien einwirken. Letztere umfassen z.B. Zeit, Raum, Kultur, sozioökonomischer Status, individuelle Biographie etc. (Vgl. Strauss/Corbin, 1996: 82).

- ♣ Strategien
- ♣ Konsequenzen

Diese Paradigma ermöglicht es, die Daten systematisch miteinander in Beziehung zu setzen und dadurch sowohl Handlungen und Strategien von Lehrkräften im Umgang mit sprachlicher Vielfalt etc. als auch deren Bedingungen und Konsequenzen in ihrem Kontext nachvollziehbar zu machen (vgl. Strauss/Corbin, 1996: 78). „Im Zentrum des axialen Kodierens steht das zentrale Phänomen, um das sich alle weiteren Differenzierungen herum gruppieren“ (Heinemann, 2014: 136).

		Kontext	
		⤴ stabil / instabil ⤴ kompetent / inkompetent ⤴ professionelle Ebene / persönliche Ebene ⤴ Grad an Empathie ⤴ Grad an Interesse und Offenheit gegenüber Unbekanntem ⤴ Grad des Bemühens und der Offenheit im Umgang mit nicht-deutschsprachigen Personen (Eltern, Schüler_innen)	
Ursächliche Bedingungen		Zentrales Phänomen	Strategien
⤴ Konflikte, die in den Erstsprachen ausgetragen werden ⤴ Gespräche unter Jugendlichen in deren Erstsprachen in Anwesenheit der Lehrperson → Verunsicherung im Umgang mit Mehrsprachigkeit		LEHRERPERSÖNLICHKEIT	⤴ professionelle Distanz ⤴ Widerstand trotz des Beschlusses eines Sprachverbotes ⤴ Diskussion mit Befürworter_innen
Intervenierende Bedingungen			Konsequenzen
⤴ individuelle Biografie, persönliche Erfahrungen ⤴ Habitus (Tendenzen an der Schule) ⤴ Fähigkeit zur Reflexion ⤴ politische Maßnahmen ⤴ Ausbildungserfahrungen (Sensibilisierung für das Thema)			⤴ Notwendigkeit der Verankerung von Maßnahmen zu Sensibilisierung von Lehrpersonen im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Lehrer_innenausbildung
Abbildung: Beispiel einer Matrix, die im Zuge des axialen Kodierens entstand.			

Wie beim offenen Kodieren, wurden auch im Zuge des axialen Kodierens die Techniken des Vergleichens und des Befragens verwendet. In beiden Fällen wurde beim Befragen der Daten die linguizismuskritische Analyseperspektive berücksichtigt.

Für die vorliegende Untersuchung wurde Springsits Analyseschema (Vgl. Springsits, 2015: 97) adaptiert und in Anlehnung an die von Dirim definierten Charakteristika neolinguizistischer Praktiken, die in Kapitel 2.1.2 ausführlicher beschrieben werden, sowie Niedrigs Ausführungen über die unterschiedlichen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit, erweitert:

1. Werden Gruppen gebildet, die über Sprache definiert werden (mono-/multilingual, Erst-/Zweit-/Fremdsprache, Deutsch- oder Türkischsprechende etc.)?
2. Handelt es sich um eine Form von Naturalisierung, in der Sprache als Persönlichkeitsmerkmal erachtet wird?
3. Werden Sprachgruppen homogenisiert, indem man allen Gruppenmitgliedern einheitlichen Eigenschaften zuschreibt?
4. Werden Mehrfachidentitäten/-zugehörigkeiten ausgeklammert?
5. Lässt sich eine Hierarchisierung dieser Gruppen feststellen?
6. Werden diskriminierende Handlungen durch linguizistische Argumentationsmuster ¹⁹ legitimiert und damit bestätigt und verstärkt?
7. Wird mit Geboten statt Verboten argumentiert?
8. Wird mit dem Nutzen für die „Anderen“ argumentiert?
9. Werden die Potenziale verschiedener Sprachen nicht erkannt?
10. Welche Perspektive auf Mehrsprachigkeit liegt den Aussagen zugrunde?

¹⁹ Mit linguizistischen Argumentationen meint Springsits die Legitimation von Ungleichbehandlung. Sie liegen vor, wenn Personen aufgrund des Merkmales „Sprache“ in homogene Gruppen eingeteilt und diese Gruppen untereinander hierarchisiert werden, um einen unterschiedlichen Zugang zu Ressourcen zu rechtfertigen. Daraus ergeben sich in weiterer Folge auch unterschiedliche Rechte und Chancen für die jeweiligen Gruppen (Vgl. Springsits, 2015: 92).

Die vorliegenden Fragen wurden im Zuge des offenen Kodierens dazu genutzt, um sogenannte Kern- und Nebensequenzen zu ermitteln und das Material sowie den Fokus für die weitere Analyse einzugrenzen. Hierzu wurden alle Interviews erneut durchgesehen und jene Stellen markiert, die einen Bezug zu diesen Fragen erlauben. Im Zuge des axialen Kodierens wurde dasselbe Analyseschema als Grundlage dazu genutzt, um die Bedingungen und Konsequenzen von Einstellungen, Handlungen²⁰ und Strategien von Lehrkräften im Umgang mit sprachlicher Vielfalt oder ggf. mit Sprachverboten zu ermitteln.

Das axiale Kodieren zielt davon abgesehen darauf ab, Schlüsselkategorien im Datenmaterial zu finden, die im Zentrum der neu generierten Theorie stehen. Eine Schlüsselkategorie kann im Wesentlichen darüber definiert werden, dass sie alle zentralen Phänomene in einen Zusammenhang setzt. Ist diese Schlüsselkategorie einmal identifiziert, wird das Datenmaterial im Zuge des selektiven Kodierens abschließend auf diese hin kodiert. In diesem Zusammenhang wird das entwickelte theoretische Konzept noch einmal verdichtet.

²⁰ Einstellungen und Handlungen werden in diesem Rahmen als Phänomene verstanden.

9. Analyse

Im Fokus der folgenden Kapitel steht die Darstellung der Auswertungsergebnisse. Zunächst werden die individuellen Einstellungen der befragten Lehrkräfte zu Sprachverboten sowie deren diesbezügliche Einschätzungen der Tendenzen an ihrem Schulstandort dargestellt. In diesem Zusammenhang wurde auch der Versuch angestellt, in den Aussagen der Befragten Überzeugungen zu verorten, die ihrer Einstellung zu Sprachverboten zugrundeliegen.

Anschließend wird die Rolle von „Konflikten“ im Zusammenhang mit Sprachverboten thematisiert, da sich im fortschreitenden Forschungsprozess herausstellte, dass es sich dabei um die Schlüsselkategorie handelt. Konflikte wurden in allen Interviews in Verbindung mit Sprachverboten erwähnt und lassen sich zudem mit allen anderen Kategorien, die im Zuge der Auswertung herausgearbeitet wurden, verbinden. In den jeweiligen Unterkapiteln werden Konflikte im Folgenden in den unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen beschrieben, die die Interviewpartner_innen ihnen zuschreiben.

Die Daten, die der folgenden Auswertung zugrunde liegen, wurden im Zuge von fünf Einzelinterviews erhoben, die zwischen 30 und 60 Minuten dauerten. Die Gespräche mit den Befragten fanden an der jeweiligen Schule oder bei den Befragten zu Hause statt. Eines der Interviews wurde außerdem, mangels der Möglichkeit zu einem persönlichen Treffen, telefonisch durchgeführt und - ebenso wie alle anderen - mit einem Audiogerät aufgenommen. Vor einer näheren Betrachtung der Aussagen der Interviewpartner_innen, sollen diese zunächst selbst näher beschrieben werden. Die Beschreibung orientiert sich dabei an Faktoren wie Alter, Geschlecht, Sprachbiografie sowie der Schulform, an der die Lehrpersonen beschäftigt sind. Bei den Personennamen handelt es sich außerdem um Pseudonyme, die in keinerlei Verbindung zu den tatsächlichen Namen der Interviewpartner_innen stehen.

Tomas ist 35 Jahre alt, männlich und unterrichtet seit sieben Jahren an einer Neuen Mittelschule in Wien. Seine Hauptunterrichtsgegenstände sind Englisch und Geografie. Laut seinen Aussagen sprechen 80-90 Prozent der Schüler_innen an seiner Schule eine andere Erstsprache als Deutsch. Als österreichischer Staatsbürger mit deutscher Erstsprache vertritt er die Mehrheitsgesellschaft.

Andrea ist weiblich, 60 Jahre alt, unterrichtet seit insgesamt 30 Jahren und ist zur Zeit an

einer Neuen Mittelschule in Wien als Integrationslehrerin tätig. Zudem verfügt sie über eine Ausbildung für die Arbeit mit Lernbehinderten und Schwerstbehinderten sowie über eine Zusatzausbildung für Sprachheilpädagogik. Ihre Erstsprache ist Deutsch, sie ist als deutsche Staatsbürgerin nach Österreich gekommen und besitzt inzwischen die österreichische Staatsbürgerschaft. Somit hat sie eine gewisse Migrationserfahrung erlebt und vertritt aufgrund ihrer deutschen Herkunft die größte Gruppe von Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich²¹. 80 Prozent der Schüler_innen an ihrer Schule sprechen eine andere Erstsprache als Deutsch.

Frida ist ebenfalls weiblich, 29 Jahre alt und unterrichtet seit vier Jahren Spanisch und Psychologie an einer Wiener AHS. Ihre Erstsprachen sind Deutsch und Spanisch, aufgewachsen ist sie aber in Österreich. Auch sie kann somit als Vertreterin der österreichischen Mehrheitsgesellschaft betrachtet werden. Laut der Einschätzung der Interviewpartnerin sprechen ungefähr 50 Prozent der Schüler_innen an ihrem Schulstandort eine andere Erstsprache als Deutsch.

Mara ist 30 Jahre alt, weiblich und unterrichtet seit drei Jahren an einer Wiener Volksschule alle Fächer in Form eines Mehrstufenunterrichts in dem Kinder von sechs bis zehn Jahren gemeinsam lernen. Ihre Erstsprache ist Deutsch und 60 Prozent der Kinder an ihrer Schule sprechen andere Erstsprachen. Sie kann aufgrund ihrer Herkunft und Erstsprache ebenfalls der Gruppe der Mehrheitsbevölkerung zugeordnet werden.

Elisabeth ist 43 Jahre alt, weiblich und seit einem Jahr an einer Neuen Mittelschule in Oberösterreich als Lehrerin tätig. Sie unterrichtet die Fächer Deutsch sowie Ernährung und Haushalt. Ihre Erstsprache ist Deutsch und als österreichische Staatsangehörige vertritt auch sie die Mehrheitsgesellschaft. An ihrer Schule sprechen verhältnismäßig wenige Schüler_innen eine andere Erstsprache als Deutsch. Laut Einschätzung der Interviewpartnerin sind es im Durchschnitt drei pro Klasse.

²¹ Quelle: <http://www.zukunfteuropa.at/site/7216/default.aspx#a4> (Stand 2016-08-10).

9.1 Die Einstellung zu Sprachverboten

Im Verlauf der Durchführung der Interviews und der parallel verlaufenden Auswertung der Daten, zeigte sich, dass alle Befragten Sprachverbote im Wesentlichen ablehnen. Im Zuge dessen wurde außerdem ersichtlich, dass alle Interviewpartner_innen eine Perspektive auf Mehrsprachigkeit haben, aus der Kenntnisse in anderen Sprachen grundsätzlich als Ressource verstanden und der Gebrauch dieser Sprachen gewissermaßen als persönliches Recht erachtet wird (vgl. Niedrig, 2015: 83). Es ließe sich an dieser Stelle also ein Zusammenhang zwischen einer positiven Einstellung zu Mehrsprachigkeit und einer ablehnenden Haltung gegenüber Sprachverboten vermuten (Hypothese 1). Was aber sind die ausschlaggebenden Faktoren, die zur Entwicklung einer positiven Sichtweise auf Mehrsprachigkeit führen? Im Zuge der Auswertung des ersten Interviews, wurde in diesem Zusammenhang eine zweite Hypothese aufgestellt, wonach längere Auslandsaufenthalte, die Ausbildung in sprachbezogenen Fächern sowie das Interesse am Erwerb weiterer Sprachen Faktoren sind, die einer positiven Einstellung zu Mehrsprachigkeit zugrunde liegen. Zunächst sollen aber die ablehnenden Haltungen der Befragten sowie der Umgang mit dem sprachlichen Pluralismus an den jeweiligen Schulstandorten im Einzelnen dargestellt werden.

9.2 Individuelle Einstellungen und institutionelle Tendenzen

Laut **Tomas** gibt es an seinem Schulstandort eine Deutschpflicht, die sowohl für den Unterricht als auch für die Pausen vorgesehen ist:

„Das heißt, die Schulordnung weist aus, dass im Schulgebäude vorwiegend (kurze Pause) also das ähm Deutsch gesprochen werden sollte oder muss.“ [T, 29] „(...) das heißt, Unterrichtssprache sowie die Sprache in den Pausen ist... sollte Deutsch sein“ [T, 37]

Der Befragte distanziert sich aber von dieser Regel, die durch einen Mehrheitsbeschluss bei einer Konferenz zustande kam: *„(...) Also ich bin ja gegen diese Regel des (kurze Pause) ähm des (..) Deutschsprechens.“ [T, 57]*

Auffallend ist an dieser Stelle die Formulierung, die der Interviewpartner anfänglich noch verwendet, wenn er ein wenig zögerlich von der „Regel des Deutschsprechens“ und nicht von einem Verbot spricht. Man könnte hier auf Dirim verweisen, die davon spricht, dass der

Neolinguizismus mit Geboten statt mit Verboten argumentiert²². Es wird aber entgegen dessen sehr bald klar, dass der Befragte Sprachverbote durchaus ablehnt, was u.a. an seinem Widerstand gegen das geltende Regelwerk seiner Schule erkennbar wird:

„Aber natürlich sprechen sie in ihren Muttersprachen teilweise und teilweise wird das auch bei uns, also in meiner Klasse, wo ich Klassenvorstand bin, auch durchaus forciert und auch dementsprechend auch akzeptiert, von meiner Seite. Somit widersetze ich mich einer Regel, einer Schulregel, die im Grunde ähm... es meine Pflicht wäre, sich daran zu halten, ja. Weil es ja beschlossen wurde.“ [T, 61]

Tomas' individuelle Einstellung zu Sprachverboten weicht demnach vom monolingualen Selbstverständnis seiner Schule ab. Er lässt sich in seinen Handlungen nicht von seiner sozialen und institutionellen Umgebung bestimmen und konterkariert die kontextgebundenen Gelegenheiten der Diskriminierung, die sich aus den Schulregeln ergeben, indem er den Erstsprachgebrauch seiner Schüler_innen forciert. An anderer Stelle spricht er außerdem vom „eigenen moralisch-ethischen Haushalt“, was darauf hindeutet, dass er sich in seiner Rolle als Lehrer der hohen Verantwortung, die er selbst, aber auch die Institution Schule gegenüber der Gesellschaft hat, bewusst ist.

„Überhaupt (...) wäre diese Multikulturalität an den Schulen eine Chance, dass die Schule als Begegnungszone der einzelnen Kulturen sozusagen auftritt und eben auch die Scheu vor den einzelnen Kulturen nimmt und diese unterschiedlichen kulturellen Einflüsse als etwas Gewinnbringendes für den eigenen moralisch-ethischen Haushalt annimmt.“ [T, 67]

Auffallend ist, dass Tomas von den „einzelnen Kulturen“ spricht, ohne dass dabei klar wird, was er damit konkret meint. Aus seiner Aussage kann nur abgeleitet werden, dass er andere „kulturelle Einflüsse“ als etwas Positives wertet und damit eine wertschätzende Haltung einnimmt. Auch damit steht er in Opposition zur Abwertung der sprachlichen Ressourcen seiner Schüler_innen durch seine Schule, die sich in der Verankerung der Deutschpflicht in der Schulordnung widerspiegelt. Niedrig spricht in diesem Zusammenhang von einem strukturellen Diskriminierungsmechanismus und meint damit die fehlende Anerkennung von Sprachkenntnissen bestimmter Gruppen im Bildungssystem (vgl. Niedrig, 2015: 79f)²³. Das problematische an der Verankerung dieser Regel in der Schulordnung ist nicht zuletzt, dass

²² Vgl. hierzu Kapitel 2.1.2.

²³ Vgl. Kapitel 4.1.

hier die Verwendung bestimmter Sprachen in einen Zusammenhang mit allgemein unerwünschtem Verhalten gestellt wird (vgl. Dirim, 2010: 101ff)²⁴, wie folgende Aussage belegt:

„Das ist ein Tagesordnungspunkt, die Schulordnung. Also welche Dinge sind da drinnen. Es geht einfach darum (kurze Pause) keine Ahnung, es gibt ein Kaugummiverbot, es gibt 'Verwenden des Handys' nur im Speziellen... wenn Arbeitsaufträge diesbezüglich gefordert sind. Es gibt ganz normale Hausschulpflicht und eine weitere Regel ist eben, dass die Unterrichtssprache und die Sprache in den Pausen Deutsch ist.“ [T, 41]

Auf die Frage danach, ob bzw. wie die Einhaltung dieser Regel sanktioniert wird, antwortet der Befragte folgendermaßen:

*„Naja, zumindest... es sanktionieren... es geht einfach darum, dass man schlussendlich als Lehrer ja die Verantwortung trägt für die Schüler. Und es geht darum, dass man auch die Verantwortung dafür hat die **Konflikte** zu lösen. Und es ist natürlich schwierig, dass man, wenn zwei streitende Schüler in ihrer Muttersprache an einen herantreten und man sozusagen den Schiedsrichter spielen muss und dementsprechend die Kraftausdrücke aus den einzelnen Sprachen übersetzt bekommt und dann erst weiß, was die Kinder eigentlich zu sich dann alles sagen, das hört man davor nicht, deshalb versucht man es halt mit »Leute, bitte, nicht in dieser Sprache...«, weil der Lehrer ja auch dafür da ist, dass ein gewisser Grundethos und ein gewisser Grundumgang in der Schule gewährleistet wird.“ [T, 49]*

An dieser Stelle ist nicht ganz klar, ob Tomas über sich selbst spricht, oder das Handeln seiner Kolleg_innen beschreibt. Es erweckt zunächst den Eindruck, als wolle er die Regel, die hier greift, legitimieren. Tomas weist in diesem Zusammenhang auf die Problematik hin, die entsteht, wenn der_ die Lehrer_in in der Rolle des „*Schiedsrichters*“ eine Konfliktsituation aufgrund sprachlicher Hürden nicht unmittelbar einschätzen kann. Die Aufforderung »*Leute, bitte, nicht in dieser Sprache...*« erscheint in diesem Kontext im Vergleich zu einer konkreten Sanktionsmaßnahme gewissermaßen zurückhaltend, nicht zuletzt, da sie als Bitte formuliert ist. An anderer Stelle zeigt der Befragte außerdem sein Verständnis dafür, dass Schüler_innen in Konfliktsituationen ihre Erstsprachen verwenden:

„Die Kinder widersetzen sich natürlich dieser Regel, weil sie ja impulsiv handeln. Und impulsive Handlungen werden meistens in der Muttersprache ausgeführt, ja. Ich schimpfe ja

²⁴ Vgl. Kapitel 4.2.

auch nicht auf Spanisch oder Englisch, sondern ich selber fluche auch auf Deutsch.“ [T, 53]

Im Interviewverlauf wird sehr bald klar, dass auch **Andrea** Sprachverbote ablehnt. Im Vergleich zu Tomas, der von der Regel des „Deutschsprechens“ spricht, ist die Befragte an dieser Stelle in ihrer Ablehnung von Sprachverboten jedoch eindeutiger. Außerdem lassen ihre Formulierungen eine gewisse emotionale Beteiligung erkennen, was an der Wortwahl und Betonung der folgenden Aussage ersichtlich wird:

„Aber ich würde nie im Leben darauf kommen irgendjemandem zu verbieten »Du darfst hier nicht Farsi sprechen«. Das ist ja unmöglich. Wie soll denn das gehen? Kann ich mir überhaupt nicht vorstellen.“ [A, 59]

Die Erstsprache ist in Andreas Verständnis Teil der Identität einer Person. Als solches wäre eine Einschränkung im Sprachgebrauch gleichzusetzen mit einer Einschränkung in der Persönlichkeitsentfaltung. Zudem lässt sich an mehreren Aussagen der Befragten erkennen, dass sie die Wahl der Sprache als persönliches Recht erachtet:

♣ *„Das ist ja **Identität** für mich, eine **Muttersprache**.“ [A, 74]*

♣ *„(...) jeder hat ein **Recht auf seine eigene Sprache** und seine **eigene Ausdrucksfähigkeit**. Und (..) ich bin auch der Meinung, dass man diese Art von **Identität** den Kindern ruhig lassen sollte.“ [A, 54]*

An der Neuen Mittelschule, an der die Befragte unterrichtet, gibt es laut ihren Angaben zwar auch unter ihren Kolleg_innen solche, die die Einführung einer Deutschpflicht begrüßen würden. Diese Tendenzen setzen sich aber nicht durch (vgl. [A, 83]).

Auch **Frida** lehnt Sprachverbote an der Schule grundsätzlich ab. Vor allem die Ausweitung der Verbote bis in die private Kommunikation während der Pausen, stoßen bei ihr auf Unverständnis:

„Also ich meine, ich finde diese Pflicht, also Deutschpflicht an Schulen, in den Pausen, am Handy vor allem, finde ich ganz schlimm, weil wenn man einfach zu Hause anruft, sollte man die Möglichkeit haben, zu sprechen wie man möchte. Man verbietet ja auch nicht Englisch, wenn man zum Beispiel irgendwo im Ausland anrufen müsste.“ [F, 44]

Damit macht die Befragte auf einen wichtigen Punkt aufmerksam, denn sie weist auf das unterschiedliche Prestige hin, das den verschiedenen Sprachen in unserer Gesellschaft beigemessen wird. Diese Aussage lässt gewissermaßen einen Rückschluss auf eine reflektierte Sichtweise auf Sprachen und damit verbundene Machtpositionen zu.

Auch bei **Frida** finden sich Aussagen, die verdeutlichen, dass die Befragte Sprache als Teil der Persönlichkeit und kulturellen Identität einer Person erachtet und ein Verbot der Erstsprache als Einschränkung der persönlichen Entwicklung versteht:

„(...) der Nachteil ist für mich schon klar, dass man die Schülern damit vielleicht auch ein Stück Kultur, oder Persönlichkeit oder auch Familiengeschichte einschränkt und das finde ich schwierig.“ [F, 51]

„Aber ich glaube trotzdem, dass wenn man den Schülern vermittelt, dass ihre Sprache etwas Schlechtes ist, oder dass es nicht gut ist, oder nicht erwünscht ist, dass sie dann vielleicht ihre eigene kulturelle Identität vielleicht ein bisschen verdrängen oder nicht wirklich ausleben wollen und das finde ich eigentlich schlecht, weil es sollte eigentlich gut sein, wenn man eine kulturelle Vielfalt auch ausleben kann.“ [F, 52]

Was Frida unter „kultureller Identität“ versteht, geht nicht aus den Daten hervor und bedürfte einer weiteren Befragung. Abgesehen davon ist Fridas ablehnende Haltung gegenüber sprachlichen Regelungen aber weniger eindeutig, als beispielsweise jene von Andrea, denn an einer anderen Stelle im Gesprächsverlauf lässt die Befragte auch ein gewisses Verständnis für die Deutschpflicht und deren Festschreibung in der Schulordnung erkennen, obwohl es an ihrem Schulstandort bislang keine derartige Diskussion über die Einführung einer solchen Regel gab:

*„Aber ich verstehe, dass es vielleicht in den Hausregeln verankert werden sollte, dass man wirklich, wenn es zu **Konfliktsituationen** kommt, um eben vielleicht auch quasi falsche Vermutungen aus dem Raum zu schaffen, dass man vielleicht auch sich selbst bei der Hand nimmt und sagt »Ok, vielleicht versuch ich einfach selber in solchen Situationen einfach beim Deutschen zu bleiben, um nicht unfair zu werden.«“ [F, 45]*

Es erweckt den Eindruck, dass Frida einen Vorteil darin sieht, in konfliktreichen Situationen die allen gemeinsame Sprache Deutsch zu verwenden, um „falsche Vermutungen aus dem Raum zu schaffen“. Diese Formulierung deutet darauf hin, dass aus ihrer Sicht den Schüler_innen mit anderen Erstsprachen unbegründet böswillige Absichten unterstellt werden.

Im weitesten Sinne ließe sich an dieser Stelle auch eine Verbindung zu Dirims Merkmalen des Neolinguizismus herstellen, der mit dem Nutzen für die Anderen argumentiert, denn die der Aussage inhärente Logik könnte folgende sein: *Wenn du deine Erstsprache sprichst, vermuten andere, dass du sie beschimpfst. Unter Anwendung einer Vermeidungsstrategie hingegen, umgehst du derartige falschen Unterstellungen.* Für Frida scheint jedoch auch der Faktor Fairness eine wichtige Rolle zu spielen. Das Zitat zeigt, dass die Befragte es als unfair erachtet, in einer Konfliktsituation eine Sprache zu verwenden, die nicht alle Beteiligten verstehen. Sprache wird hier zum Mittel der Ausschließung und zur Ursache für Missverständnisse.

Mara weist ebenso eine grundsätzlich ablehnende Einstellung zu Sprachverboten und der unterschiedlichen Bewertung von Sprachen auf:

„Aber das ist für mich noch lange kein Grund, dass man so etwas verbietet, (kurze Pause) weil ich finde, das sollte jedem frei stehen, wie man spricht, oder in welcher Sprache man spricht.“ [M, 59]

„(...) weil man dann eigentlich das irgendwie so in das negative Licht rückt... dass Türkisch eigentlich etwas Negatives ist. Das ist eigentlich ganz schlecht. Das stellt man auf die gleiche Stufe.“ [M, 80]

Auch an der Volksschule, an der die Befragte tätig ist, hat es im letzten Jahr Diskussionen über den Sprachgebrauch der Schüler_innen gegeben. Anlass dafür waren, laut Aussagen der Interviewpartnerin, eine Reihe von Konflikten, die mitunter auch in den Erstsprachen der Schüler_innen ausgetragen wurden. Die Konsequenz aus diesen Diskussionen war aber keine Verankerung einer Deutschpflicht in der Schulordnung, sondern eine von den Lehrer_innen initiierte Reflexion über die Wirkung von Sprache und einen situationsadäquaten Sprachgebrauch:

„(...) es war eigentlich nur intern in den Klassen und die Kinder haben das eigentlich ganz gut verstanden. Man hat schon darüber gesprochen, dass es sehr wichtig ist. Also man hat es schon wertgeschätzt, die Muttersprache, aber dem auch gegenübergestellt, dass es vielleicht in gewissen Örtlichkeiten, oder gerade in Situationen oft nicht ratsam ist in der Muttersprache... also dass es irgendwie auch ratsam ist, dass man eigentlich in einer Sprache

sich verhalten sollte, die jeder versteht.“ [M, 62]

An anderer Stelle erzählt die Interviewpartnerin außerdem von Kolleginnen, die in ihren Klassen den Gebrauch anderer Sprachen verboten haben, und erklärt dieses Vorgehen folgendermaßen: *„(...) aufgrund, weil sie... eben aufgrund gewisser **Konflikte** (...) da hat es auch Beschimpfungen gegeben in der Muttersprache und deswegen wollten sie das verbieten sozusagen.“ [M, 66]*

„Ich bin auf jeden Fall gegen Sprachverbote, genau (Lachen)“ [E, 4], sagt **Elisabeth** gleich zu Beginn des Gespräches und nimmt damit eine eindeutig ablehnende Position gegenüber (neo-)linguizistischen Maßnahmen ein. Ihre Einstellung verdeutlicht sie im weiteren Gesprächsverlauf, in Aussagen wie den folgenden: *„Aber das ist ja eine Idiotie so etwas zu verbieten“ [E, 36]* oder *„Also ich finde es absolut nicht richtig“ [E, 44].*

Sie differenziert ihre Ansicht aber in der folgenden Aussage, an der man erkennen kann, dass sie eine exklusive Sprachverwendung, die andere aus der Kommunikation ausschließt, ebenso wenig befürwortet. Diese Aussage steht m.E. nicht im Widerspruch zu ihrer Ablehnung von Sprachverboten. Vielmehr erweckt es den Eindruck, dass es ihr - im Sinne der Kommunikation und Partizipation - darum geht, dass niemand ausgeschlossen wird.

„(...) dann ist einmal die Regel aufgestellt worden, die habe ich sehr sinnvoll gefunden, (...) dass am Frühstückstisch, wenn alle beisammen sitzen, Deutsch gesprochen wird. Und dass nur dann die Muttersprache verwendet wird, wenn man mit jemandem alleine irgendwie spricht und nicht, wenn man gemeinsam an einem Tisch zu fünft sitzt, dass dann zwei Leute in einer anderen Sprache sprechen. Also das wäre vielleicht schon eine Regel, wo ich sage ok.“ [67] *„(...) Also das ist wohl auch eher eine Höflichkeit, aber das würde ich den Menschen auch selbst überlassen.“ [E, 66]*

Man könnte auch an dieser Stelle auf Dirim verweisen, laut der Gebote eine verdeckte Form von Verboten darstellen, da es sich im beschriebenen Fall um eine Regel handelt, die den Gebrauch der Mehrheitssprache zum Gebot erhebt. Dies scheint aber im Kontext aller anderen Ausführungen, die Elisabeth im Gespräch tätigte, nicht haltbar.

Die Befragte steht, wie auch Tomas, mit ihrer Einstellung in Opposition zur Mehrheit ihrer

Kolleg_innen, denn auch an ihrer Schule werden Sprachverbote zumindest mündlich ausgesprochen:

„Es wird auch in der Pause verboten. Es war bei mir im Hort so, es war in einem anderen Hort so und es ist auch in der Schule so.“ [E, 44] „Aber ich habe Zwillinge und die sind beide aus Polen. (...) wenn die miteinander sprechen, dann werden sie darauf hingewiesen, dass sie Deutsch sprechen sollen. Und offiziell ist das nicht, offiziell steht das nirgends. (...) die zwei polnischen Zwillinge reden miteinander und es wird sofort hingegangen, also von den Lehrern oder von der Mittagsaufsicht, und es wird gesagt »Ihr müsst Deutsch sprechen. Hört auf...« oder »Was redet ihr schon wieder!?!«“ [E, 50]

An diesem Zitat wird deutlich, dass das Verbot von Sprachen in der Öffentlichkeit gegenwärtig nicht mehr so leicht zu legitimieren ist. Dies zeigen nicht zuletzt die medialen Kontroversen zu dem Thema, die bereits im theoretischen Teil der Arbeit diskutiert wurden (vgl. Kapitel 4.2). Bemerkenswert ist auch, dass Elisabeth in Oberösterreich unterrichtet, einem Bundesland, in dem die Landesregierung den Versuch startete flächendeckend eine repressive Sprachpolitik durchzusetzen. Parallel dazu, lässt sich an den Wahlergebnissen der Landtagswahlen 2015, in denen die FPÖ mit 30,4 Prozent zur zweitstärksten Partei gewählt wurde, auch ein zunehmender Nationalismus in diesem Bundesland verorten, was sich nicht zuletzt an der Parteilinie der FPÖ erkennen lässt, die eine nationalistische Ideologie vertritt²⁵. Aus diesem politischen Kontext heraus - der letzten Endes ein gesellschaftlicher Kontext ist (da die Landesregierung demokratisch gewählt wurde) - lässt sich unter Umständen die rassistische Tendenz erklären, die Elisabeth an ihrer Schule verortet, wenn sie diese als „wahnsinnig rassistisch“ [E, 28] bezeichnet und über ihre Kolleg_innen in diesem Zusammenhang erzählt:

„(...) da wird vom Fenster hinunter geschaut und die sagen nur »Aha, da rennen die Dunklen herum«, die nämlich bei uns in die Volksschule gehen und »Wann kommen denn die zu uns? Na super, da hab' ich aber eine Freude.« Es ist purer Rassismus. (...) Es ist ein latenter Rassismus immer vorhanden gewesen und jetzt ist er halt noch ein bisschen mehr offen.“ [E, 46]

An anderer Stelle weist sie darauf hin, dass manche ihrer Kolleg_innen, entweder ihr eigenes

²⁵ An dieser Stelle sei auf die Homepage der Freiheitlichen Partei verwiesen, die genügend Belege für die hier angestellte Behauptung einer nationalistischen Ideologie dieser Partei liefert.

rassistisches Handeln oder rassistische Handlungen anderer Kolleg_innen nicht reflektieren und keine Verantwortung dafür übernehmen wollen. Hieran lässt sich u. U. erkennen, dass die soziale Umgebung, in der rassistische Denk- und Handlungsweisen laut den Aussagen der Interviewpartnerin bereits zum Alltag gehören, nicht mehr als solche wahrgenommen werden und somit einen gewissen Grad an Normalität erlangt haben. An dieser Stelle scheint eine Verbindung zu Reusser und Pauli naheliegend, die beschreiben, dass Überzeugungen, die in alltägliche Denk- und Handlungsroutrinen integriert sind, für die Träger_innen dieser Überzeugungen häufig nicht mehr bewusst zugänglich sind. (vgl. Reusser/Pauli, 2014: 645)²⁶.

„Und dann wird dann auch noch immer gesagt »Naja, bei uns ist es ja noch nicht so schlimm, weil wir haben ja nicht so viele Ausländer«. Aber wehe man würde zu einer Kollegin sagen... wenn ich mal sage, »na eigentlich bei uns ist es schon ein bisschen, manche sind schon ein bisschen rassistisch bei uns«, »Nein, bei uns ist keiner rassistisch.« Und die Leute glauben das aber wirklich, die glauben das selbst, einfach um überleben zu können.“ [E, 58]

Im weiteren Gesprächsverlauf streicht sie noch einmal den Rassismus, den sie an ihrer Schule wahrnimmt, drastisch hervor: *„Also an meiner Schule ist jetzt so ein hoher Rassismus, dass manche extrem argen... also wirklich so »Die Neger gehören alle abgeknallt« usw. (...)“ [E, 70]*

Derartige rassistische Einstellungen beschränken sich aber laut Aussagen der Interviewpartnerin nicht auf die Lehrerschaft, auch unter den Schüler_innen gibt es ähnliche Tendenzen, die wiederum seitens der Schule „toleriert“ [E, 72] und damit gewissermaßen legitimiert werden:

„Zwei Drittel der 4a laufen herum mit FPÖ... und »yeah« und »gehören sowieso alle vergast und weg«. Es ist total extrem. (...) Und in meiner dritten Leistungsgruppe (...) habe ich eine Schülerin drinnen, die macht alle fertig, die nur irgendwie einen Migrationshintergrund haben. Und die macht auch mich fertig, weil ich ja so eine »Ausländerfreundin« bin.“ [E, 70]

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es an zwei von fünf Schulstandorten Regelungen des Sprachgebrauches der Schüler_innen gibt. Im Falle der Wiener Schule, an der Tomas unterrichtet, kann man mit Verweis auf Dirim (vgl. Kapitel 2.1.2) insofern von einer

²⁶ Vgl. auch 4.1 Begriffsklärung: Einstellungen und Überzeugungen

neolinguizistischen Praxis sprechen, da die Deutschpflicht, nicht als Ver- sondern als Gebot, in der Schulordnung verankert ist. Tomas steht mit seiner individuellen Einstellung zu Sprachverböten in Opposition zur kollektiven Praxis seiner Schule. Er lässt sich in seinen Handlungen nicht von seiner institutionellen Umgebung lenken, sondern leistet insofern eine Form von Widerstand, da er den Erstsprachengebrauch seiner Schüler_innen forciert und ihnen gegenüber eine wertschätzende Haltung einnimmt, wie auch im weiteren Verlauf der Analyse noch deutlicher gezeigt werden wird. Die zweite Schule, an der Sprachverböte als neolinguizistische Praxis auszumachen sind, ist jene oberösterreichische Neue Mittelschule, an der Elisabeth tätig ist. In diesem Fall lassen sich ebenso neolinguizistische Strukturen erkennen, die sich darin äußern, dass Sprachverböte zwar zum schulischen Alltag dazugehören, diese aber nicht ganz greifbar sind, da sie nicht wie an Tomas' Schulstandort schriftlich in der Schulordnung fixiert wurden. Demzufolge kann man u.U. von einer verdeckten Form des Rassismus und damit von Neo-Linguizismus sprechen, der sich letzten Endes der Kritik der Öffentlichkeit entzieht, da es keine Manifestation in Form einer Dokumentation der Regel gibt. Dennoch lässt sich auf der Grundlage der Schilderungen der Interviewpartnerin eine kollektive Praxis im Umgang mit anderen Sprachen als Deutsch feststellen, die eine rassistische Motivation vermuten lassen. In diesem Zusammenhang kann man, in Anknüpfung an Gogolin, von einem monolingualen Selbstverständnis ausgehen, das die Schule und die Mehrheit der dort tätigen Lehrpersonen vertritt. Neben der Monolingualität scheint aber, folgt man Elisabeths Schilderungen, auch der Rassismus zum Normalfall an dieser Schule geworden zu sein, da er von den entsprechenden Kolleg_innen nicht mehr als solches erkannt wird. Reusser und Pauli sprechen in diesem Zusammenhang auch von davon, dass der Habitus bzw. die kollektiven Überzeugungen der Schule, dazu dienen, das Individuum vor Infragestellung zu schützen und in seinen Handlungsentscheidungen zu entlasten (vgl. Kapitel 5.1).

Abgesehen davon, konnte gezeigt werden, dass alle Befragten Personen Sprachverböte im Wesentlichen als Maßnahme im Umgang mit der Plurilingualität ihrer Schüler_innen ablehnen. Unter dem Aspekt der Fairness und der damit verbundenen Ein- bzw. Ausschließung anderssprachiger, lässt sich bei Tomas, Frida, Mara und Elisabeth aber auch ein Verständnis für eine situationsadäquate Sprachwahl bzw. -verwendung ausmachen (vgl. [T,49], [F,45], [M,62], [E,69]). Dies geschieht jedoch immer aus der Perspektive, der deutschsprachigen Mehrheit.

Auffallend ist außerdem, dass in den angeführten Zitaten bei drei der fünf Interviewpartner_innen Konfliktsituationen in Verbindung mit der Verwendung der Erstsprachen der Schüler_innen thematisiert werden (vgl. [T,49], [F,45], [M,66]). Im weiteren Verlauf der Arbeit wird sich außerdem zeigen, dass Konflikte eine zentrale Kategorie sind, deren unterschiedliche Bedeutungsdimensionen in einem eigenen Kapitel besprochen werden.

Im nun folgenden Kapitel soll aber zunächst die Perspektive der jeweiligen Interviewpartner_innen auf das Thema Mehrsprachigkeit im Einzelnen dargestellt werden, da im Zuge der Auswertung die Hypothese aufgestellt wurde, dass es eine Korrelation zwischen einer positiven Sichtweise auf Mehrsprachigkeit und einer ablehnenden Haltung gegenüber Sprachverboten gibt. Außerdem soll in diesem Zusammenhang der Fokus der Aufmerksamkeit auch auf die möglichen Einflussfaktoren gelegt werden, die einer ablehnenden Einstellung zugrunde liegen. Hierzu zählen laut der zweiten Hypothese, die aus den Daten generiert wurde, die Sprachbiografie der Befragten, längere Auslandsaufenthalte, eine Ausbildung in sprachbezogenen Fächern.

9.3 Die Perspektive auf Mehrsprachigkeit und mögliche Einflussfaktoren

Tomas ist Lehrer für Englisch und Geografie und hat selbst zwei Jahre im englischsprachigen Raum gelebt. Neben seiner Erstsprache Deutsch, spricht er aufgrund seiner fachspezifischen Ausbildung Englisch auf C2-Niveau. Außerdem spricht er laut eigener Einschätzung Italienisch auf A2-Niveau, das er - aufgrund der geografischen Nähe seiner ehemaligen Schule zu Italien - erlernt hat. Darüber hinaus hat er sich selbst Grundkenntnisse im Spanischen angeeignet und will diese in Zukunft erweitern. Abgesehen davon ist bei ihm auch ein grundsätzliches Interesse an den Sprachen der Migrationsgesellschaft, vor allem an den Erstsprachen seiner Schüler_innen zu verorten. Die Verwendung des Konjunktiv in der Formulierung deutet aber darauf hin, dass Tomas im Moment keine konkreten Absichten hat, eine dieser Sprachen zu erlernen.

„ (...) es wäre auch super basale Kenntnisse in den Sprachen BKS, also Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Türkisch zu bekommen. Denn beide Sprachen, also BKS und Türkisch, sind Sprachen, die an meiner Schule sehr häufig vorkommen.“ [T, 25]

Die Einstellung, die Tomas zur Mehrsprachigkeit seiner Schüler_innen hat, bringt er in

folgendem Zitat kurz und bündig auf den Punkt: „Was kann man an einer Mehrsprachigkeit negativ sehen.“ [T, 69] An anderer Stelle differenziert er seine Sichtweise folgendermaßen: *„Ich glaube auch, dass die Mehrsprachigkeit jemandem helfen kann, um sich in andere Menschen einfühlen zu können und dementsprechend eine höhere Form an Toleranz aufweisen kann.“* [T, 23] Kenntnisse in mehreren Sprachen fördern demnach für den Befragten die Entwicklung von Empathie und Toleranz und werden damit eindeutig in einen positiven Kontext gerückt. Mehrsprachigkeit wird aus dieser Perspektive als Ressource, nicht als Hindernis oder Problem verstanden. Entgegen den diesbezüglichen Schulregeln, die an seinem Schulstandort gelten, versucht der Interviewpartner seine Schüler_innen im Gebrauch ihrer Erstsprachen zu bestärken und ihnen damit verbundene Vorteile und Chancen aufzuzeigen:

„Ich glaube, dass... ich habe versucht ihnen diesbezüglich die Vorteile und die Chancen, die sie aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit und ihrem kulturellen Hintergrund haben... und welche Vorteile das mit sich bringt und versuche sie in ihrer Mehrsprachigkeit zu bestärken und sie darauf hinzuweisen, dass sie unglaubliche Chancen haben, die ich nicht habe. Und dass ich sie um diese Fertigkeiten und diese kulturellen Fertigkeiten und Kulturtechniken in vielerlei Hinsicht beneide und versuche sie diesbezüglich zu unterstützen und zu, ja ganz einfach zu unterstützen.“ [T, 63]

Wie er dies konkret umsetzt, lässt sich nicht aus den Daten ableiten. An anderer Stelle untermauert er seine positive Haltung gegenüber dem sprachlichen Pluralismus an Schulen zudem folgendermaßen:

„Überhaupt ähm gibt es... wäre diese Multikulturalität an den Schulen eine Chance, dass die Schule als Begegnungszone der einzelnen Kulturen sozusagen auftritt und eben auch die Scheu vor den einzelnen Kulturen nimmt und diese unterschiedlichen kulturellen Einflüsse als etwas Gewinnbringendes für den eigenen moralisch-ethischen Haushalt anzunehmen.“ [T, 67]

Welchen Kulturbegriff der Befragte damit meint bzw. welche Vorstellung er von Kultur hat, kann allerdings nicht aus den Daten abgeleitet werden und bedürfte einer weiteren Befragung.

Auch bei **Andrea** lässt sich, nicht zuletzt aufgrund ihrer Ausbildung zur Sprachheilpädagogin und Integrationslehrerin, eine ausgeprägte Sensibilisierung für das Thema Sprache feststellen. Abgesehen davon hat die Befragte selbst zwar nie über längere Zeit im fremdsprachigen

Ausland gelebt, dennoch hat sie eine gewisse Migrationserfahrung durchlebt, als sie ihren Lebensmittelpunkt von Deutschland nach Österreich verlegt hat. Zum einen manifestierte sich diese Erfahrung in der fehlenden Anerkennung ihrer Ausbildung durch die österreichische Schulbehörde - dabei handelt es sich um ein Problem, mit der auch gegenwärtig viele Migrant_innen konfrontiert sind. Zum anderen wurde für die Interviewpartnerin auch die Zugehörigkeitsfrage gewissermaßen zu einem Thema:

„Was ich ganz witzig finde ist, wenn ich in Berlin bin, denken viele ich komme aus Süddeutschland, was ich ganz merkwürdig finde. Und hier werde ich eindeutig als Deutsche identifiziert.“ [A, 18]

Diese Form der Fremdzuschreibung lässt sich auch auf einer sprachlichen Ebene verorten:

„(...) ich bin in Berlin und da sagen sie zu mir »Du hast so einen totalen österreichischen Slang. Das ist so gemütlich, wenn du redest.« Und das empfinde ich natürlich nur in dem Moment, wo sie es mir sagen. Merken tue ich es nicht. Aber ich muss also vorher anders geredet haben.“ [A, 20]

Auf die Frage, nach ihrem eigenen Zugehörigkeitsgefühl, antwortet sie sehr differenziert, was eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit bzw. eine Auseinandersetzung mit dem entsprechenden Diskurs seitens der Interviewpartnerin vermuten lässt:

„Ich sage immer, ich bin Österreicherin mit deutschem Migrationshintergrund. Also ich weiß nicht, also ich habe diese Beziehung zu dem Land... natürlich, ich könnte sagen, ich bin Berliner, europäische Berliner mit Wiener Einschlag.“ [A, 18]

Abgesehen davon spricht die Interviewpartnerin laut eigener Einschätzung „ganz schlecht Englisch“ [A, 22], versteht „ganz gut Französisch“ [A, 22] und lernt gerade Italienisch. Auch bei ihr ist ein grundsätzliches Interesse für die Sprachen der Migrationsgesellschaft zu verorten:

„Und gerade Österreich ist ja... da kommt ja alles durch, also insofern wäre es tatsächlich interessant diese Sprachen zu können. Ähm, ich habe mich auch mal dafür interessiert Türkisch oder so etwas zu lernen, aber jetzt ist es teilweise fast mehr (..) na, wir haben sehr viele Serben, Kroaten, Albaner usw. bei uns, mit denen man Kontakt hat und da denke ich mir manchmal, selbst wenn man da nur so ein paar Brocken könnte, wäre das natürlich schön, einfach um so das Eis zu brechen.“ [A, 28]

Es lässt sich außerdem eine ausgeprägte positive Sicht auf Mehrsprachigkeit erkennen, was

u.a. an jener Stelle im Gespräch hervortritt, wo sie auf die Frage nach dem persönlichen Stellenwert, dem sie Kenntnissen in mehreren Sprachen beimisst, Folgendes sagt:

„(...) also es wäre schön, möglichst viele²⁷. Ganz einfach, weil man da... es ist eine Kontaktsache, es ist ein Aufbauen, nehme ich mal an, von Verständnis, denn die Sprache... also sagen wir es mal so, wir lernen ja über die Sprache, wir lernen uns über die Sprache kennen und es ist ein wichtiger Austausch.“ [A, 30]

Sprache wird aus Andreas Perspektive demnach vordergründig als Kommunikationsmittel verstanden und im sozialen Kontext betrachtet, in dem sie verwendet wird (vgl. Dirim/Mecheril, 2010: 101). Sprache dient demnach dem Austausch, dem Kennenlernen, dem Entgegenkommen. Das der Sprache innewohnende verbindende Element, so scheint es, steht in Andreas Verständnis vor dem trennenden, exklusiven Element. Auch die folgenden Aussagen verdeutlichen, ihre positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit und das verbindende Potential, dass sie schon den niederschwelligsten Sprachkenntnissen beimisst:

„Also allein schon finde ich es schön, wenn jemand auf Türkisch »Guten Tag«... ich weiß nicht, aber wenn man da so ein bisschen machen könnte, oder »Alles Gute« wünschen kann. Das ist banal, aber ich glaube das bricht das Eis. (...) Mein Gegenüber spürt dann mein Bemühen um ihn und das wäre mir sehr wichtig.“ [A, 32]

Mit dem Gegenüber sind an dieser Stelle jene Eltern gemeint, die insofern nicht über ausreichenden Deutschkenntnisse verfügen, da sie „viele Begrifflichkeiten nicht haben“ und die Interviewpartnerin ihnen in Gesprächen über ihre Kinder „die Feinheiten gar nicht so klar machen kann“ [30]. Deshalb versucht sie auf anderen Wegen ihr Bemühen um und ihre „Solidarität“ [A, 30] mit ihren Schüler_innen und deren Eltern auszudrücken und misst beispielsweise einer Begrüßung der Eltern in deren Erstsprachen eine positive Symbolkraft bei.

Frida ist selbst bilingual aufgewachsen. Ihre Erstsprachen sind, wie bereits erwähnt, Spanisch und Deutsch. Darüber hinaus unterrichtet auch sie ein sprachbezogenes Fach und hat im Zuge ihres Studiums ein halbes Jahr in Spanien gelebt. Auch bei ihr ist ein generelles Interesse an den Sprachen der Migrationsgesellschaft zu verorten, das aber im Vergleich zu den beiden

²⁷ Gemeint sind an dieser Stelle Kenntnisse in möglichst vielen Sprachen.

anderen Befragten weniger konkret erscheint. Es handelt sich dabei eher um ein passives Interesse, das sich in der Neugierde der Interviewpartnerin an der Beteiligung der Erstsprachen am Lernprozess ihrer Schüler_innen ausdrückt:

„Wie gesagt, dadurch, dass wir jetzt nicht so diesen türkischen Schwerpunkt haben, was in vielen anderen Wiener Schulen oft so ist, wo man sagt ok, wenn man die Sprache könnte, würde man mehr Einblick haben. Ich könnte jetzt gar nicht konkret sagen, welche von denen Ich finde es immer wieder ganz interessant zu sehen, wie die asiatischen Schüler auch lernen, oder sich dann die Symbole auch umschreiben... die Vokabel von Spanisch auf Chinesisch, anstatt von Spanisch auf Deutsch. Also das finde ich sehr faszinierend (...)“ [F, 38]

Die Interviewpartnerin führt den hohen Stellenwert, den sie Kenntnissen in mehreren Sprachen beimisst, selbst auf ihre eigene, bilingual geprägte Sprachbiografie und ihre sprachbezogene Ausbildung zurück. Sie erachtet Mehrsprachigkeit als *„(...) sehr wichtig, weil man sich dadurch auch leichter bewegen und viel mehr verfolgen kann.“ [F, 26]*

Mara hat als Volksschullehrerin keine fachspezifische Ausbildung in einem sprachbezogenen Gegenstand, sie unterrichtet dementsprechend alle Fächer, außer Englisch, das ihre Kollegin übernimmt. Auch sie hat während und nach ihrem Studium über einen längeren Zeitraum im englischsprachigen Raum gelebt. Sie verfügt über Sprachkenntnisse in Englisch und Italienisch und auf die Frage, ob sie Interesse daran hat weitere Sprachen zu erlernen, sagt sie:

„(...) ich meine, ich kann Italienisch, aber nicht perfekt... also eher so etwas, was einfach auch angrenzt. Wo man sagt, man hat vielleicht eher mit diesen Menschen zu tun, es ist irgendwie in der Nähe von dem Land in dem du wohnst. Italien... ähm, diese slawischen, also oder arabischen Sprachen haben mich eigentlich eher wenig interessiert, muss ich sagen, weil man auch gerade in Kärnten nicht wirklich in Kontakt mit ihnen kommt.“ [M, 37]

Widersprüchlich erscheint diese Aussage insofern, da die Befragte mittlerweile seit drei Jahren in Wien unterrichtet und somit bereits über einen längeren Zeitraum sowohl im urbanen Wiener Lebensraum, als auch an ihrem Schulstandort, von den Sprachen der Migrationsgesellschaft umgeben ist. Im Vergleich zu den Schulen, der anderen Interviewpartner_innen, gibt es aber an ihrer Schule mit 50-60 Prozent verhältnismäßig weniger Schüler_innen, die andere Erstsprachen sprechen. Unabhängig davon lässt sich dieser

Widerspruch in der Aussage u.U. auch auf ihr eigenes Zugehörigkeitsgefühl zurückführen, das im folgenden Zitat zum Ausdruck kommt:

„Am ehesten bezeichne ich mich, glaub' ich, als Kärntnerin, lustigerweise. (...) Wobei natürlich, ja, es kommt wieder darauf an, in welchem Umfeld man sich gerade bewegt. Ansonsten natürlich, wenn es sehr international ist, sagt man schon, also ich bin Österreicherin. Als Europäerin habe ich mich noch nie bezeichnet.“ [M, 24]

An anderer Stelle spricht die Interviewpartnerin aber auch über die Verständigungsprobleme mit Schüler_innen, die erst seit kurzem in Österreich sind und noch keine ausreichenden Deutschkenntnisse erworben haben. In diesem Zusammenhang spricht sie von einer gewissen „Hilflosigkeit“ und dem Bedürfnis wenigstens über Grundkenntnisse in der jeweiligen Sprache der Kinder zu verfügen, um sich verständigen zu können. Dennoch scheint die Befragte daraus keine konkreten Absichten zu ziehen, sich diese Kenntnisse anzueignen.

Abgesehen davon hat Mehrsprachigkeit auch für Mara einen sehr hohen Stellenwert und aus ihrer Sicht das Potential Vorurteile und Ängste gegenüber Fremdem abzubauen:

„Also ich finde es sehr wichtig. Ich würde es auch gerne können, weil ich finde, dass es einfach den Horizont so irrsinnig erweitert. Und dass es auch etwas irrsinnig Tolles ist, wenn man auch andere Sprachen... ich glaube, es nimmt etwas von dieser (kurze Pause) weiß nicht, von dieser Fremdeinstellung, das etwas fremd ist.“ [M, 35]

Elisabeth hat in ihrer Jugend als Aupairmädchen ein halbes Jahr in Italien gelebt und sagt über sich selbst, dass sie weder Englisch noch Italienisch besonders gut spricht. Im Vergleich zu allen anderen Interviewpartner_innen zeigt sie aber das größte Interesse für die Sprachen der Migrationsgesellschaft, denn sie *„(...) möchte jetzt unbedingt gerne Arabisch lernen. (...) Und Türkisch (...)“ [E, 26]*.

Bemerkenswert ist in Anknüpfung an die Aussagen von Mara, dass sich die Befragte auf die Frage nach ihrem Zugehörigkeitsgefühl selbst als „Mensch“ [E, 18] bezeichnet und sich damit von gängigen Zuschreibungen, die sich auf eine Region, einen Nationalstaat oder einen Kontinent beziehen, distanziert. Auch daran lässt sich eine Fähigkeit zur Reflexion festmachen.

Die wertschätzende Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler_innen lässt sich an den folgenden Aussagen erkennen. Darin betont die Befragte u.a. den Mehrwert, den die Beschäftigung mit unterschiedlichen Sprachen für die eigene Sprachentwicklung hat. Zum einen, weil dadurch ein Reflexionsprozess über die Beschaffenheit der eigenen Erstsprache angeregt werden kann. Zum anderen, weil sich diese auch positiv auf den Fremdsprachenerwerb auswirken kann.

„In meinem Unterricht dürfen und sollen sie ihre Muttersprachen sprechen.“ [E, 68]

„Ja, und man lernt auch so viel Deutsch dabei (...) und den österreichischen Kindern, also den einsprachigen Kindern, hilft es auch was, finde ich, wenn ich einmal darüber reflektiere, dass nicht immer alle Sprachen gleich sind und dass man nicht alle Sprachen wörtlich übersetzt. Und dass man auch ins Englische nicht einfach wörtlich übersetzen soll.“ [E, 76]

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass vier der fünf Befragten über Auslandserfahrungen verfügen, die im kürzesten Fall sechs Monate, im längsten Fall zwei Jahre umfassen. Andrea hat zwar nicht im fremdsprachigen Ausland gelebt, dafür hat sie selbst eine Migrationserfahrung erlebt.

Deutsch ist die Erstsprache aller Befragten, Frida ist zudem bilingual aufgewachsen. Alle Befragten verfügen außerdem über unterschiedlich ausgeprägte Sprachkenntnisse in zumindest zwei weiteren Sprachen. Vier der fünf unterrichten zudem sprachbezogene Fächer. Mara unterrichtet als Volksschullehrerin außer Englisch alle Fächer, dazu zählt auch der reguläre Deutschunterricht.

Abgesehen von Mara, bei der kein besonders ausgeprägtes Interesse an den Sprachen der Migrationsgesellschaft zu verorten ist, bekunden alle anderen ihr Interesse und zum Teil auch ihre Bereitschaft die Erstsprachen ihrer Schüler_innen zu erlernen.

Abgesehen davon lässt sich feststellen, dass Mehrsprachigkeit aus Tomas Perspektive eindeutig positiv konnotiert ist. Er zeigt ein generelles Interesse an den Sprachen der Migrationsgesellschaft und hat die Intention seinen Schüler_innen das Potential ihrer individuellen sprachlichen Ressourcen zu vermitteln. Damit leistet er, wie auch Elisabeth, Widerstand gegen das monolinguale Selbstverständnis seiner Schule. Elisabeth wiederum

hebt den potentiellen Mehrwert hervor, den Kenntnisse in unterschiedlichen Sprachen auf den Sprachlernprozess der Schüler_innen haben. Zum einen sieht sie das Potential im Einbezug anderer Sprachen in den Unterricht darin, dass dadurch die eigene Sprache und Konstruiertheit derselben den Schüler_innen bewusst gemacht werden kann. Zum anderen sieht es darüber hinaus auch einen positiven Effekt verschiedener sprachlicher Einflüsse auf den Fremdsprachenunterricht, sowohl für die einsprachig deutschsprachigen, als auch für die mehrsprachigen Schüler_innen.

Wie im vorangehenden Kapitel belegt wurde, lehnen alle befragten Lehrpersonen Sprachverbote im grundsätzlichen ab. Sowohl Hypothese I (die von einer Korrelation zwischen einer positiven Einstellung zu Mehrsprachigkeit und einer Ablehnung von Sprachverboten ausgeht) als auch Hypothese II (wonach die eigene Sprachbiografie, längere Auslandserfahrungen sowie die Ausbildung in sprachbezogenen Fächern einen positiven Einfluss auf die Einstellung zu Mehrsprachigkeit und in weiterer Folge auch zu Sprachverboten hat) konnte durch die vorliegende Darstellung der Auswertungsergebnisse zwar - in Anbetracht der beschränkten Anzahl an Interviewpartner_innen sowie in Ermangelung einer entsprechenden Kontrollgruppe - nicht verifiziert, jedoch bis zu einem gewissen Grad untermauert werden.

Das anschließende Kapitel widmet sich nun der Frage, welche Rolle Konflikte im Kontext von Sprachverboten einnehmen und welche unterschiedlichen Bedeutungen die Interviewpartner_innen diesen beimessen.

9.4 Schlüsselkategorie „Konflikte“

In den Aussagen der befragten Lehrpersonen werden Konflikte immer wieder als ein Problembereich genannt, der in Zusammenhang mit Sprachverboten gebracht wird. Welchen Stellenwert Konflikte für die jeweiligen Interviewpartner_innen einnehmen, soll anhand der folgenden Darstellungen verdeutlicht werden. Folgende Dimensionen konnten aus dem Datenmaterial abgeleitet werden: *Konflikte als Auslöser und Legitimationsgrundlage* für Sprachverbote sowie die Faktoren „*Altersgruppe Jugendliche*“, „*Soziale Prägung*“, „*Fehlende Durchmischung*“ und „*Professionalität / Lehrerkompetenz*“, die als Ursache oder Konsequenz in Verbindung mit Konflikten gebracht werden können.

9.4.1 Konflikte als Auslöser und Legitimationsgrundlage

„Schulen: Deutschpflicht gegen Konflikte“, so lautete der Titel eines Artikels in der Presse vom 17.03.2015, in dem über Sprachverbote an Österreichischen Schulen berichtet wurde²⁸. Den Ausgangspunkt für den Bericht lieferte eine Wiener Schule, an der ein ebensolches Sprachverbot verhängt werden sollte. Laut Aussagen der Schuldirektorin war ein Streit zwischen einem Schüler und einer Putzfrau, der in deren jeweiliger Erstsprache stattfand, der Auslöser für diese Entscheidung.

Dirim weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Beschimpfungen in anderen Erstsprachen ein Argument sind, auf das sich Befürworter_innen von Sprachverboten häufig beziehen (vgl. Dirim, 2010: 102f und Kapitel 3.2). Auch **Tomas** nennt Konflikte als „Auslöser“ für die Deutschpflicht, die an seiner Schule in der Schulordnung verankert ist:

*„Auslöser sind eben diese **Konflikte** innerhalb der Schülerschaft, was dazu geführt hat, dass der Lehrer oft als Schiedsrichter eingesetzt wird, aber auf den Wahrheitsgehalt der einzelnen Schüler angewiesen ist, um herauszufinden, wer was gesagt hat. Und deshalb ist das natürlich sehr problematisch, weil man ja nicht weiß, was jetzt der Inhalt des Streits war. (...)“ [T, 31]*

Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob denn Konflikte nicht häufig auch in Abwesenheit einer Lehrperson stattfinden und die Einschätzung solcher Konflikte dann letzten Endes immer vom „Wahrheitsgehalt“ der Schilderungen der einzelnen Schüler abhängt, unabhängig davon, in welcher Sprache diese ausgetragen werden, geht der Befragte zunächst nur bedingt ein:

„(...) Natürlich ist man nicht bei jedem Streit dabei und folglich wird man auch erst im Nachhinein darüber informiert, dass es einen Konflikt gegeben hat. Ähm, dass dann dementsprechend diese und jene Wörter gesagt wurden und somit muss man dann die Schüler und Schülerinnen mit den Kraftausdrücken in ihren einzelnen Muttersprachen konfrontieren.“ [T, 33]

Im weiteren Gesprächsverlauf stellt sich dann aber heraus, dass er Konflikte als

²⁸ Quelle: http://diepresse.com/home/bildung/schule/4687689/Schulen_Deutschpflicht-gegen-Konflikte (Stand 2016-05-28).

„*sprachenunabhängig*“ [T, 81] versteht: „*Wenn sie Konflikte haben, werden sie sie, egal in welcher Sprache, austragen (...)*“ [T, 81].

Dass Konflikte an seiner Schule als Legitimationsgrundlage herangezogen werden, lässt sich aus der Antwort auf die Frage ableiten, ob es auch Beschwerden von Mitschüler_innen über die Verwendung anderer Erstsprachen gibt:

„*Immer wieder, ja. Das kommt immer wieder vor. Darum geht es ja, das ist ja auch die Ursache und das Problem mit dieser Regelung „Deutsch als Unterrichts- und Pausensprache“, damit wird es **legitimiert**, dass die Kinder sich in ihren Muttersprachen **beschimpfen** und der Lehrer dann den Schiedsrichter spielen muss und jemandem Glauben schenken muss, der eventuell etwas Falsches von sich gibt. Das ist ja der **Irrglaube**, dass man sagt, ok, wenn sie nur auf Deutsch schimpfen, dann verstehe ich sie wenigstens. Das ist, glaube ich, die kurze Annahme.*“ [T, 79]

An seinen Ausführungen und seiner Verwendung des Wortes „*Irrglaube*“ lässt sich erkennen, dass er selbst dieser Legitimation nichts abgewinnen kann und sie als wenig reflektierte Schlussfolgerung erachtet.

Auch **Mara** nennt Konflikte und in diesem Zusammenhang Beschimpfungen als Auslöser für das Sprachverbot, das einzelne Kolleginnen in ihren Klassen ausgesprochen haben: „*(...) aufgrund, weil sie... eben aufgrund gewisser **Konflikte** (...) da hat es auch **Beschimpfungen** gegeben in der Muttersprache und deswegen wollten sie das verbieten sozusagen.*“ [M, 66]

Dirim räumt ebenso ein, dass es tatsächlich solche Fälle gibt, in denen Jugendliche ihre Erstsprachen verwenden, um andere zu beschimpfen (vgl. Kapitel 3.2), wie auch die folgenden Aussagen von **Andrea, Frida und Mara** belegen:

„*Schwierig ist es, wenn z.B. die Kinder kommen und sich beschweren und sagen »Ja, der beschimpft uns ständig auf Arabisch.«* [A, 67]

„*Weil angefangen haben gewisse Kinder in ihrer Muttersprache zu anderen Kindern, die eben deutsch sprechen und die Sprache nicht verstanden haben, zu beschimpfen. Und das haben andere irgendwie gehört, die das verstanden haben und die haben mir das dann eben auch erzählt und da ist es zu irrsinnigen Konflikten gekommen. (...) Das heißt, die haben das... in dieser Position haben sie das eigentlich ausgenützt, eine andere Sprache zu sprechen und der*

andere versteht dich nicht, ja.“ [M, 59]

„Es ist aber oft so, dass sich wirklich die Schüler dann ausgeschlossen fühlen, dass sie das Gefühl haben, wenn zwei oder drei Schülerinnen in einer anderen Sprache reden, über sie vielleicht gesprochen wird, wenn dann natürlich gelacht wird usw. ja. Ähm (kurze Pause) also wir haben solche Situationen, wo es öfter darum geht (kurze Pause) ja, die haben eine andere Sprache gesprochen und man kann ja nicht nachvollziehen, was wirklich passiert ist.“ [F, 44]

Es kann also an dieser Stelle festgestellt werden, dass vier der fünf befragten Lehrpersonen darauf hinweisen, dass es an ihren Schulen Konflikte gibt, die sich aus der Verwendung anderer Erstsprachen ergeben. Beschwerden von Mitschüler_innen werden laut den Aussagen von Tomas an seinem Schulstandort tatsächlich als Legitimation für die Deutschpflicht herangezogen. Auch bei Mara findet sich eine entsprechende Aussage hierzu. An den Schulstandorten der anderen Interviewpartner_innen gibt es ebenso Beschwerden von Schüler_innen, die teilweise berechtigt erscheinen, da wiederum andere Mitschüler_innen die Beschimpfungen in den jeweiligen Erstsprachen verstehen und diese bezeugen können. Außerdem fühlen sich manche Schüler_innen auch verunsichert und ausgeschlossen, wenn sie ihre Mitschüler_innen nicht verstehen, was laut Frida ebenfalls problematisch ist. Dennoch ziehen die befragten Lehrpersonen daraus nicht den Schluss, dass man Konflikte, die in anderen Erstsprachen ausgetragen werden oder ihren Ursprung in der Verwendung dieser Sprachen haben, durch ein Verbot dieser Sprachen vermeiden könnte, wie auch folgende Aussage von **Andrea** belegen soll:

*„Ich glaube **nicht**, dass man das **verhindern kann**. (...) aber das ist ja überall. Ähm ich verhindere ja auch nicht, dass, wenn alle Deutsch sprechen, dass die sich nicht auf Deutsch beschimpfen. Oder bittesehr, wo ist es da konfliktfreier an rein deutschen Schulen? Das glaube ich einfach nicht.“* [A, 70]

Auch **Tomas** sieht im Verbot bestimmter Sprachen nicht das Potential der Konfliktvermeidung: *„Die Kinder schimpfen auf Deutsch genauso herum, ob ich das jetzt verstehe, ändert daran nichts. Also ich halte nichts von dieser Regel.“* [T, 81]

Dass Konflikte dennoch häufig als Legitimationsgrundlage für Sprachverbote verwendet werden, ist einerseits deshalb möglich, weil es laut den Aussagen der Interviewpartner_innen tatsächlich Konfliktsituationen gibt, an denen verschiedene Sprachen beteiligt sind bzw.

Beschimpfungen in anderen Sprachen absichtsvoll getätigt werden oder den mehrsprachigen Schüler_innen unterstellt werden. Es erscheint aus der Perspektive der Befürworter_innen von Sprachverboten vermutlich eine logische Konsequenz zu sein, dass man andere Sprachen als Deutsch verbietet, und damit die Konfliktgrundlage beseitigt. Diese Überlegung sei allerdings nur als Annahme formuliert und müsste empirisch überprüft werden. In jedem Fall aber erscheint eine derartige Logik, die mit Verboten und Zwängen auf Probleme reagiert, gewissermaßen autoritär und kurzsichtig. Da Lehrende aufgrund ihrer sozialen Position im Raum Schule eine andere Machtstellung einnehmen, als die Schüler_innen, können sie diese auch dazu benutzen, um Handlungen zu setzen, die andere benachteiligen indem sie sie in ihren Ausdrucksmöglichkeiten einschränken. Die Interviewpartner_innen hingegen handeln reflektiert und verantwortungsbewusst, indem sie sich diesem Ansatz entziehen, sich in Opposition dazu stellen, indem sie Widerstand leisten, oder mit den Schüler_innen gemeinsam über die Problematik der Sprachwahl in Konfliktsituationen reflektieren und damit einen Prozess der Wahrnehmung von Sprachen und deren Wirkungen in unterschiedlichen Situationen in Gang setzen – wie auch bereits in den Kapiteln 5.1 und 5.3 gezeigt wurde.

Abgesehen davon, gibt es eine Reihe von Faktoren, die man der Argumentation entgegensetzen kann, wonach die Verwendung der Erstsprache als Ursache für Konflikte identifiziert und ein Verbot dieser Sprachen als Konfliktvermeidungsstrategie legitimiert wird. Einer dieser Faktoren, der sich aus den Interviewdaten ableiten lässt, ist der Faktor „Altersgruppe“, der im Folgenden näher beleuchtet wird.

9.4.2 Konflikte: Faktor „Altersgruppe“

Aus der Perspektive von Tomas, Frida und Elisabeth gehören Konflikte gewissermaßen zum schulischen Alltag. Sie sehen die Ursache für Konflikte außerdem eher in der spezifischen Altersgruppe der Jugendlichen, wie die folgenden Zitate zeigen sollen:

*„Jetzt sind, gerade in der Sekundarstufe I, die Kinder in der **Pubertät**... dritte, vierte Klasse... gerade in einem Alter, wo sie (...) einfach deine Grenzen erfahren wollen. Also **Jugendliche** sind ja von ihrer normalen Entwicklung her so, dass sie das herausfordern“ [E, 84], sagt **Elisabeth** in diesem Zusammenhang.*

Auch bei **Andrea** findet sich eine entsprechende Aussage:

*„Und dann hat die mich auch beschimpft (...) Zu solchen Sachen kommt es nun einmal, wenn man mit der **Altersgruppe** zu tun hat.“ [A, 79f]*

Tomas bezeichnet Konflikte als „klassische **Alltagsgeschichte**“ [T, 33] und **Andrea** relativiert die Aufgeregtheit und Verunsicherung, die auch bei den Kolleg_innen entsteht, wenn sie nicht verstehen, was die Schüler_innen zu ihnen sagen:

„(...) mein Gott, ja, unsereiner hat ja auch über seine Lehrer geschimpft, ja.“ [A, 77]

*„Das geht wirklich dahin, dass Lehrer verunsichert sind, dass sie das nicht verstehen und der könnte ja etwas sagen, was gegen mich geht. Das nehme ich ja noch nicht einmal an. Ich nehme ganz einfach nicht an, dass ein Kind, wenn das in der Fremdsprache spricht, dass sich das gegen mich richtet. (kurze Pause) **Ich nehme das ganz einfach nicht an.** Wie komme ich denn dazu!?“ [A, 102]*

Diese Verunsicherung verorten die Befragten teilweise auch bei sich selbst:

*„Die **Verunsicherung**, die spüre ich natürlich auch schon bei mir, wenn man irgendwie die Treppe hochgeht und hinter einem Schüler hinterhergehen und die machen irgendwelche Bemerkungen auf... in einer Sprache, die du nicht verstehst. Und da ist eine Verunsicherung. Ich weiß nicht, machen die sich über mich lustig oder unterhalten die sich nur und lachen dann so, wie Jugendliche eben lachen. Ähm (..) könnte ich mir vorstellen, dass es zu einer Verunsicherung führt.“ [A, 54]*

Andrea kann demnach nachvollziehen, dass eine gewisse Verunsicherung entstehen kann, wenn die Schüler_innen ihre Erstsprachen verwenden. Sie distanziert sich aber eindeutig davon, dass man ihnen eine grundsätzlich böswillige Absicht unterstellt, indem man davon ausgeht, dass sie ihre Erstsprachen vorwiegend dazu verwenden, um andere zu beschimpfen. Die Ursache von Konflikte sieht auch sie nicht vordergründig in der Verwendung einer bestimmten Sprache, sondern in der sozialen Prägung der Schüler_innen, die sich auf der sprachlichen Ebene sowie auf der Verhaltensebene manifestiert. Das folgende Kapitel, das sich mit dem Faktor „Soziale Prägung“ befasst, soll nähere Einblicke in diese Überlegungen gewähren.

9.4.3 Konflikte: Faktoren „Soziale Prägung“

Andrea verbindet den sozialen Hintergrund der Schüler_innen mit einem bestimmten Habitus in der Sprachverwendung und der Art des zwischenmenschlichen Umgangs: „*Ich meine, die Kinder, die kommen aus den entsprechenden sozialen... (kurze Pause) auch mit dem sozialen Background. Und da wird nun einmal geschimpft.*“ [A, 72]

Außerdem deutet sie im Folgenden an, dass der Bildungsstand der Eltern gewissermaßen an die nächste Generation weitergegeben wird. Dabei spielen aber auch andere Faktoren eine Rolle, die anschließend noch thematisiert werden (Siehe hierzu Kapitel 9.4.4):

„*Das sind meines Erachtens die Parallelgesellschaften, die wir haben. Die haben aber meines Erachtens nichts mit der Sprache zu tun, sondern mit dem sozialen Background. Auch mit dem Bildungsniveau.*“ [A, 88]

„*Und ich habe jetzt in Berlin mit Leuten geredet, die unterrichten in Hohenschönhausen, das ist ein Plattenbau und da findet man überhaupt keine ausländischen Mitbürger, sondern das sind alles Hartz-IV-Empfänger. Und ich wüsste nicht, welche Art von Sprache ich denen verbieten sollte, damit sie sich nicht beschimpfen. Also dann müssten die verstummen wahrscheinlich, weil die nichts anderes kennen. Und das ist eigentlich für mich ein soziales Problem.*“ [A, 73]

„*Und wenn ich österreichische Kinder habe, mit einem niedrigen Bildungsniveau, wo die Eltern ständig arbeitslos sind, sich selbst nicht vernünftig ausdrücken können, dann brauche ich mich über die Kinder nicht zu wundern. Dann setzt sich das auf diese Art und Weise fort.*“ [A, 89]

Aus den Zitaten lässt sich ableiten, dass aus Andreas Perspektive die Verwendung einer bestimmten Sprache keinen relevanten Faktor im Kontext von Konflikten darstellt. Andrea betont in ihren Ausführungen hingegen die Relevanz der sozialen Umgebung, die nicht zuletzt das sprachliche Verhalten prägt. Die sozioökonomischen Voraussetzungen und der Bildungshintergrund der Eltern spielen für die Interviewpartnerin in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle. Sie spricht der unteren sozialen Schicht demnach mehr Konfliktpotential zu. Inwiefern die Zusammensetzung der Schüler_innen im Hinblick auf ihre sozioökonomischen Voraussetzungen sowie auf den familiären Bildungshintergrund auch für

die anderen Interviewpartner_innen eine Rolle spielt, soll im folgenden Kapitel besprochen werden, das den Faktor „Fehlende Durchmischung“ in den Fokus rückt. Dabei geht es einerseits um eine fehlende soziale Durchmischung, andererseits um eine ausgewogene sprachliche Heterogenität, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

9.4.4 Konflikte: Faktor „Fehlende Durchmischung“

Andrea problematisiert die fehlende Durchmischung der Schüler_innen im Hinblick auf deren sozioökonomischen Hintergrund sowie auf den Bildungshintergrund der Eltern. Sie sieht darin, wie bereits unter dem Faktor „Soziale Prägung“ gezeigt wurde, den Nährboden für Konflikte, die sich in Beschimpfungen äußern:

*„Deswegen sage ich auch wieder, eine größere **Durchmischung**, also auch vom **sozialen** her, führt dazu, dass weniger geschimpft wird.“ [A, 74]*

Diese fehlende Durchmischung der Schülerschaft ergibt sich aus der Gliederung des österreichischen Schulsystems in unterschiedliche Schultypen. In diesem Zusammenhang weist die Universitätsprofessorin Nairz-Wirth darauf hin, dass die Verteilung der Schüler_innen auf die unterschiedlichen Schultypen das eindeutige Ergebnis einer „sozialen Auslese“ ist. Demnach ist das österreichische Schulsystem in hohem Maße selektiv strukturiert (Nairz-Wirth, 2005: 2). Eine damit verbundene Benachteiligung von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen, auf die auch Elisabeth hinweist, lässt sich nicht zuletzt an ihren Bildungsverläufen erkennen, die von jenen einheimischer SchülerInnen deutlich abweichen. Dementsprechend gibt es eine ungleiche Verteilung dieser beiden SchülerInnengruppen auf die unterschiedlichen Schultypen des österreichischen Schulsystems.²⁹ Die ungleiche Verteilung auf die Schultypen setzt sich dann entsprechend am Arbeitsmarkt fort, so nehmen viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund nach ihrem Pflichtschulabschluss eine Stelle als HilfsarbeiterIn an³⁰ (Vgl. Breit, 2009a). Auch Andrea merkt in diesem Zusammenhang an:

²⁹ So ist der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit anderen Erstsprachen an Volksschulen und Polytechnischen Schulen mit jeweils 20 Prozent sowie der an Sonderschulen mit sogar 27 Prozent eklatant hoch. An Berufsschulen und höher bildenden Schulen ist diese Gruppe hingegen eindeutig unterrepräsentiert. Dementsprechend verfügen auch 30 Prozent der zweiten Migrant_innengeneration im Alter von 20 Jahren maximal über einen Pflichtschulabschluss, das sind doppelt so viele wie in der Gruppe der Einheimischen (Vgl. Breit, 2009a).

³⁰ Es wird an dieser Stelle vermutet, dass es in Österreich nach wie vor eine hohe Wahrscheinlichkeit der Überschneidung zwischen dem Faktor Migrationshintergrund und einer niedrigen sozioökonomischen

*„Und ich denke mir halt, wenn es eine andere Durchmischung gäbe, der Schulen, also im Rahmen einer **Gesamtschule** oder so etwas, dann hätte man eine andere Durchmischung und man hätte dann bessere Sprachbeispiele, also **Sprachvorbilder**.“ [A, 45]*

Darüber hinaus ist sie der Ansicht *„(...) je mehr Sprachenvielfalt, desto mehr Deutsch wird gesprochen.“ [A, 59]* und führt hierzu ein Beispiel aus ihrer eigenen Erfahrung als Lehrerin an:

„Am unkompliziertesten war es... wir haben eine Klasse gehabt, da waren Türken drinnen, da waren Inder drinnen, da war ein Russe drinnen, da waren Serbokroaten drinnen, Albaner waren drinnen... das war am unkompliziertesten, weil es immer auch eine Mischung von Burschen und Mädchen gab in den jeweiligen Sprachen. Und die Kinder waren dadurch gezwungen als Einheitssprache eigentlich Deutsch miteinander zu reden (...) Und dann stellt sich das Problem nicht.“ [A, 58]

Auch bei **Mara** findet sich hierzu eine Aussage, die die vorangehende Annahme bekräftigt:

„(...) jetzt, durch dieses Gespräch fällt mir erst auf, dass eigentlich die Kinder sehr wenig untereinander in der Muttersprache sprechen. Aber vielleicht auch, weil bei uns so viel... naja viele nicht, aber doch konträre Sprachen sind, und das eigentlich nicht wirklich ein Thema ist in unserer Klasse.“ [M, 82]

Im Datenmaterial finden sich bei den anderen Interviewpartner_innen keine entsprechenden Aussagen zu den Faktoren „soziale Prägung“ und „fehlende Durchmischung“. Dies ist nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass es hierzu keine konkreten Nachfragen seitens der Interviewerin gab, da sich diese Kategorien erst zu einem späteren Zeitpunkt im Forschungsprozess herauskristallisiert haben. Bei **Tomas** war es allerdings möglich noch einmal eine Rückfrage im Bezug auf den sozioökonomischen wie auch auf den Bildungshintergrund der Eltern seiner Schüler_innen zu stellen. Im Zuge dessen wurde auch die Frage gestellt, ob er einen Zusammenhang zwischen der sozialen Prägung seiner Schüler_innen und ihrem sprachlichen und zwischenmenschlichen Verhalten erkennen kann.

Stellung gibt. Ein möglicher Erklärungsansatz hierfür wäre die Anwerbepolitik, die Österreich aufgrund eines Arbeitskräftemangels in den 1960er forciert hat. Im Zuge dessen wurden jahrzehntelang billige Arbeitskräfte als so genannte „Gastarbeiter_innen“ angeworben, von denen sich viele dann langfristig hier niederließen. Da eine Niederlassung und damit die Integration der angeworbenen ArbeiterInnen nicht vorgesehen war, gab es dementsprechend keine politischen Maßnahmen im Sinne einer Migrationspolitik (Vgl. Nationaler Bildungsbericht, 2009: 178).

Konkret wurde danach gefragt, ob auch er den Ursprung vieler Konflikte im sozialen Hintergrund seiner Schüler_innen verorten kann. Dabei stellte sich heraus, dass die Eltern seiner Schüler_innen *„selbst nur einen Pflichtschulabschluss haben und häufig einen Migrationshintergrund aufweisen... sich selbst oft mit dem Heimatland identifizieren...“* [T2, 2]. Über den sozioökonomischen Hintergrund sagt er: *„Mehrheitlich kann man davon ausgehen, dass sie Arbeiter sind... also Arbeiter und Arbeiterinnen, muss man sagen. Wenn sie überhaupt arbeiten“* [T2, 4]. Auf die Frage, ob sich der Ursprung vieler Konflikte für ihn aus der sozialen Herkunft der Schüler_innen erklären lässt, meint der Befragte zunächst:

„Ich glaube, dass die Konflikte zwischen den Schülern häufig einen nationalistischen, religiösen Hintergrund haben. Es gibt schon Gruppen, die sich aufgrund ihrer Herkunft bilden, die halten schon zusammen untereinander...“ [T2, 6]

Auf eine weitere Nachfrage konkretisiert er seine Aussage dann folgendermaßen:

„Das ist schwer zu sagen... ich tue mir da schwer. Es ist auch gefährlich darüber Urteile abzugeben. Aber ich glaube, dass in den unteren sozialen Schichten vielleicht tendenziell weniger Problemlösungskonzepte zur Verfügung stehen. Wobei, das möchte ich schon hinzufügen, man da schon sehr vorsichtig sein muss. Weil nur, weil man aus einer höheren Schicht kommt, ist nicht automatisch gewährleistet, dass es weniger Konflikte gibt.“ [T2, 8]

*„(...) **Man muss vorsichtig sein mit Verallgemeinerungen.** Aber ich glaube, dass es generell an der **Bereitschaft der Lehrer, der Pädagogen** liegt.“* [T2,10]

In der letzten Aussage weist er auf einen Faktor hin, der im Folgenden näher besprochen werden soll, nämlich die Rolle der Lehrpersonen im Kontext von Konflikten und in Anknüpfung daran im Umgang mit den unterschiedlichen, daran beteiligten Erstsprachen.

9.4.5 Konfliktlösung: Faktor „Professionalität / Lehrerkompetenz“

Konfliktlösung wird an dieser Stelle als Teilbereich der Lehrerkompetenz verstanden, da - wie bereits erläutert - angenommen wird, dass Konflikte in der Interaktion zwischen Jugendlichen generell sehr wahrscheinlich auftreten und somit zum Teil des Schulalltags gehören. **Tomas** weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Lehrer für die Konfliktlösung und -

reduzierung zuständig ist:

*„(...) es geht eher darum, wie man Konflikte lösen kann und ob man den Kindern dabei helfen kann. Weil **Konfliktlösung** ist ja **sprachunabhängig** und bedeutet ihnen Methoden beizubringen, die sie in jeder Sprache anwenden können.“ [T, 81]*

In den Aussagen von **Andrea** geht es gewissermaßen um eine Form der Professionalität seitens der Lehrer_innen im Umgang mit Jugendlichen. Dabei scheint es unerheblich, in welcher Sprache die Schüler_innen ihre Konflikte austragen. Zentral ist hingegen die Persönlichkeit der Lehrkraft und damit verbunden ein gewisses Maß an Selbstbewusstsein:

*„Ich verstehe die Verunsicherung, die verstehe ich. Denn wer möchte ähm (..) gerne ähm, dass irgendetwas hinter seinem Rücken passiert, was ich nicht kapiere, also eine Herabsetzung. Aber das ist, glaube ich... man muss lernen **damit professionell umzugehen** und soviel **Selbstbewusstsein** zu haben, auch als Lehrer oder Lehrerin, dass man da nicht auf alles reagiert. Weil die wollen es ja nur, dass man darauf reagiert.“ [A, 81]*

*„Es ist doch albern, ich brauche ja nicht ständig eine amtliche Vorlage, um, um (kurze Pause) ein respektvolles Verhalten in der Klasse herzustellen. Das kann ich doch von meiner **Lehrerpersönlichkeit** her aus.“ [A, 104]*

Auch **Elisabeth** verweist in diesem Zusammenhang auf die zentrale Rolle der Lehrerpersönlichkeit: *„Und Menschen mit einer **gefestigten Persönlichkeit** wären eigentlich genau solche Lehrer, die solche Jugendlichen brauchen.“ [E, 84]*

Die Reflexion über Konflikte sind für **Frida** ein wirksames Mittel zu Auflösung derselben. Reflexion findet in Form von Gesprächen statt, die sie als Lehrkraft initiiert und in denen Ursachen für die Verwendung bestimmter Sprachen thematisiert und damit nachvollziehbar gemacht werden:

*„(...) aber von den Konfliktsituationen her gibt es bei uns auch solche Beispiele. Bis jetzt konnte das dann immer irgendwie in **Gesprächen** geklärt werden, warum die eine oder andere Person dann in der eigenen Muttersprache mit den anderen Personen gesprochen hat.“ [F, 44]*

„Ähm, dementsprechend ähm versuche ich den Schülern einfach näherzubringen, was in dem anderen vorgehen könnte, wenn wir einfach vielleicht auch unbewusst wechseln (...) Ich

versuch es dann eher mit Humor zu lösen (...)“ [F, 44]

Respekt und professionelle Distanz sind außerdem zwei Schlagworte, die im Kontext von Lehrerkompetenz bzw. Professionalität eine Rolle spielen. Die Erwartung, dass sich die Schüler_innen respektvoll verhalten, setzt – laut den Aussagen von Andrea - eine respektvolle Haltung der Lehrer_innen gegenüber ihren Schüler_innen voraus. Zudem zeugt es von Professionalität, wenn man als Lehrperson Beschimpfungen seitens der Schüler_innen nicht persönlich nimmt und aus einer professionellen Distanz relativieren kann.

*„Erstmal ist mir das wurscht und ich sage es noch einmal, wenn der **Umgang mit den Kindern** entsprechend **respektvoll** ist, dann brauche ich keine Angst zu haben, dass die mich beschimpfen. Und wenn sie mich einmal beschimpfen, ja dann kann ich damit leben. Ich brauche ja nicht mit jedem gut Freund zu sein.“ [A, 102]*

Nicht zuletzt sollte ein_e Lehrer_in auch über die Fähigkeit verfügen, sich in die Rolle der Schüler_innen hineinzuversetzen und sich hierzu daran zu erinnern, wie man selbst als Jugendliche_r gedacht und gehandelt hat. Dadurch kann man jugendliches Verhalten im Allgemeinen tendenziell besser nachvollziehen und damit allzu böswillige Intentionen, die oft jenen Schüler_innen unterstellt werden, die ihre Erstsprachen verwenden, (wenn dies auch in manchen Fällen begründet ist) ausschließen bzw. relativieren:

„(...) mein Gott, ja, unsereiner hat ja auch über seine Lehrer geschimpft, ja.“ [A, 77]

Zusammenfassend lassen sich an dieser Stelle folgende Faktoren zur Konfliktvermeidung identifizieren die einem Sprachverbot gegenübergestellt werden können: Zum einen ist das der gegenseitige Respekt, mit dem sich Lehrer_innen und Schüler_innen in der Interaktion begegnen sollten. Zum anderen geht es um eine professionelle Haltung seitens der Lehrperson, die eine gefestigte Persönlichkeit und damit verbunden ein gewisses Maß an Selbstbewusstsein voraussetzt. Die Konfliktlösung und die Vermittlung entsprechender Methoden wird in diesem Zusammenhang als Aufgabenbereich der Lehrer_innen erachtet. Sind Konflikte auf die Verwendung anderer Erstsprachen zurückzuführen, sollte die Konsequenz kein Verbot bestimmter Sprachen sein, sondern eine Diskussion und Reflexion über die Bedeutung, die unterschiedliche Sprachen für den_die Einzelne_n haben können und über die Wirkung, die die Verwendung einer Sprache auf jene hat, die diese Sprache nicht verstehen. Die Reflexion über Haltungen und Handlungen wird in diesem Zusammenhang als

Grundlage für gegenseitiges Verständnis erachtet. Die Schule sollte dafür die Grundlage schaffen, um ein respektvolles Zusammenleben in einer plurilingualen Gesellschaft zu fördern.

Im folgenden Kapitel sollen die Interviewdaten abschließend noch einmal aus einer rassismuskritischen Analyseperspektive (nach Springsits, 2015) besprochen werden. Hierzu wurde das Datenmaterial, wie in Kapitel 2.1.2 beschrieben, auch hinsichtlich der von Dirim (2010) definierten neolinguizistischer Charakteristika durchsucht.

9.5 Rassismuskritische Analyseperspektive

Aus einer rassismuskritischen Analyseperspektive lassen sich folgende Anmerkungen über die Aussagen der Interviewpartner_innen machen:

Auffallend ist, dass die Interviewpartner_innen bei der Frage nach der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft, oft auf deren nationalstaatlichen Hintergrund bzw. auf die Nationalitäten ihrer Eltern verweisen, wie folgendes Zitat veranschaulichen soll:

„Der Großteil der Schüler besteht aus Kindern mit BKS-Hintergrund. Wobei die Serben die größte Gruppe sind, gefolgt von den Türken. Bei den Türken, sofern ich informiert bin, haben zwei davon einen kurdischen Hintergrund. Und der Rest setzt sich zusammen aus Albanern, Tschetschenen, einer Russin, einem Afghanen (...)“ [T, 88]

Diese Fremdzuschreibungen erwecken jedoch - im Kontext der anderen Aussagen der Interviewpartner_innen gelesen – nicht den Eindruck einer rassistisch motivierten Hierarchisierung der Schüler_innen und sind wohl auch nicht zuletzt der Fragestellung im Rahmen des Interviewthemas geschuldet, in der nach der Zusammensetzung der Schülerschaft gefragt wurde, wenn dabei auch nicht explizit nach deren Herkunft bzw. der Herkunft der Eltern gefragt wurde. Außerdem lässt sich an keiner Stelle eine Aussage finden, die darauf hindeutet, dass eine_r der Interviewpartner_innen Mehrfachidentitäten verneinen würde.

Bemerkenswert ist unabhängig davon, dass sich die Schüler_innen laut Tomas häufig selbst über die Herkunftsnation ihrer Eltern identifizieren, wie die folgenden Aussagen belegen:

„Viele besitzen zwar die österreichische Staatsbürgerschaft, fühlen sich aber nicht Österreich zugehörig.“ [T, 88]

„Genau. Sie haben zwar die österreichische Staatsbürgerschaft, fühlen sich aber als Serben. Und ein Syrer ist auch dabei und der hat angegeben Österreicher zu sein. Er fühlt sich, glaube ich, eher als Österreicher. Ich glaube das hat auch mit der Kriegssituation zu tun, dass er sich hier in Österreich vielleicht leichter fühlt und es ihm besser geht dadurch.“ [T, 90]

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch eine Studie, die laut dem Politologen Ilker Atac von der Universität Wien belegt, dass sich 70 Prozent der türkischstämmigen Österreicher_innen eher der Türkei als Österreich zugehörig fühlen (Vgl. Horacek, 2016).

Unabhängig davon finden sich in den Aussagen der Interviewpartner_innen weder Hinweise darauf, dass die Befragten Sprachgruppen homogenisieren, indem sie ihren Mitgliedern einheitliche Eigenschaften zuschreiben, noch wird Sprache als Persönlichkeitsmerkmal naturalisiert (Vgl. Springsits, 2015). Dies steht nicht im Widerspruch dazu, dass Sprache als Teil der Identität und eine Einschränkung im Sprachgebrauch als Eingriff in die Persönlichkeitsentfaltung verstanden wird. Der Unterschied liegt darin begründet, dass Sprache als Teil der Identität, als Ausdrucksmittel der Person bzw. als Ausdrucksform der Persönlichkeit nicht gleichzusetzen ist mit dem Konzept Sprache als Persönlichkeitsmerkmal, wodurch man einer Person aufgrund ihrer Sprache bestimmte Eigenschaften bzw. Merkmale zuschreiben möchte.

Zu den Einschätzungen einiger Interviewpartner_innen zu den Tendenzen an ihrer Schule bzw. in ihrem Kollegium lassen sich aus einer rassismuskritischen Perspektive folgende Anmerkungen machen:

Es lässt sich - in Anlehnung an die Aussagen von Tomas - feststellen, dass diskriminierende Handlungen wie Sprachverbote an seinem Schulstandort auf einer linguizistischen Argumentationsgrundlage³¹ beruhen. Das Entstehen von Konflikten wird in diesem Zusammenhang auf die Verwendung bestimmter Sprachen zurückgeführt. Sprachverbote werden in weiterer Folge an der Schule des Befragten als Konfliktvermeidungsstrategien

³¹ Mit linguizistischen Argumentationen meint Springsits die Legitimation von Ungleichbehandlung. Sie liegen vor, wenn Personen aufgrund des Merkmales „Sprache“ in homogene Gruppen eingeteilt und diese Gruppen untereinander hierarchisiert werden, um einen unterschiedlichen Zugang zu Ressourcen zu rechtfertigen. Daraus ergeben sich in weiterer Folge auch unterschiedliche Rechte und Chancen für die jeweiligen Gruppen (Vgl. Springsits, 2015: 92).

legitimiert. Daraus ergeben sich unterschiedliche Rechte und Chancen für die jeweiligen Sprecher_innen unterschiedlicher Sprachen, da Schüler_innen mit anderen Erstsprachen durch die Sprachverbote in ihren Ausdrucksmöglichkeiten beschränkt werden.

Auch die Formulierung „Unterrichts- und Pausensprache Deutsch“, die aus folgender Aussage von Tomas abgeleitet wurde, kann mit Dirims Hinweis in Verbindung gebracht werden, wonach der Neolinguizismus mit Geboten statt mit Verboten argumentiert (Vgl. Dirim, 2010):

„Das heißt, die Schulordnung weist aus, dass im Schulgebäude vorwiegend (kurze Pause) also das ähm Deutsch gesprochen werden sollte oder muss.“ [T, 29] „(...) das heißt, Unterrichtssprache sowie die Sprache in den Pausen ist... sollte Deutsch sein“ [T, 37]

An dieser Stelle müsste allerdings die konkrete Formulierung in der Schulordnung noch einmal überprüft bzw. eine diesbezügliche Rückfrage an den Interviewpartner gestellt werden.

Dass Befürworter_innen von Sprachverboten mit dem Nutzen für die „Anderen“ argumentiert (Vgl. Dirim, 2010), legt folgenden Aussage von Elisabeth nahe:

„Und es wird auch (...) in den Pausen verboten die Sprache zu sprechen und zwar immer mit dem Hinweis »Sie sollen ja doch Deutsch lernen«. (...) Und die Lehrer glauben auch noch, sie tun etwas Gutes.“ [E, 44]

Es lässt sich also zusammenfassend feststellen, dass sich in den Aussagen der befragten Lehrpersonen keine Hinweise auf rassistische Tendenzen in deren Einstellungen und Handlungen finden lassen. Derlei Hinweise finden sich allerdings in manchen Aussagen der Befragten über jene Kolleg_innen, die Sprachverbote laut den Einschätzungen der Interviewpartner_innen befürworten.

10. Fazit – „ein Versuch von vielen“

An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass der folgende theoretische Ansatz als „ein Versuch von vielen betrachtet [wird], Phänomene der sozialen Welt zu erklären“ (Vgl. Corbin/Hildebrand, 2011: 119). Es handelt sich dabei im Wesentlichen um den Versuch, Einblicke in die subjektiven Einstellungen von Lehrer_innen zu Sprachverböten zu gewähren, die ihnen zugrundeliegenden Überzeugungen zu erfassen und sie im Kontext der kollektiven Praxis der jeweiligen Schule zu betrachten. Die Auswertung und Analyse der Interviewdaten führte zu den folgenden Erkenntnissen:

Konflikte können im schulischen Umfeld nicht vermieden werden, sie finden in jeder Sprache statt und sind demnach sprachunabhängig. Damit ist das Argument der Konfliktvermeidung, das häufig als Legitimationsgrundlage für Sprachverböte herangezogen wird, widerlegbar. Abgesehen davon, dass Konflikte in der Interaktion zwischen Jugendlichen generell sehr wahrscheinlich auftreten, kommen sie in bestimmten sozialen Schichten möglicherweise häufiger vor und weisen in ihrer Ausführung bestimmte Merkmale auf. Dies sei als vorsichtige Annahme dahingestellt, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht überprüft werden kann. In diesem Zusammenhang wäre zu fragen, ob unterschiedliche soziale Schichten einen bestimmten Habitus in ihrer Konfliktführung und dem damit verbundenen Sprachgebrauch aufweisen und worin sich dieser konkret manifestiert.

Das folgende Zitat von Tomas soll jedoch an dieser Stelle noch einmal die Relativität dieser Annahme verdeutlichen:

„Das ist schwer zu sagen... ich tue mir da schwer. Es ist auch gefährlich darüber Urteile abzugeben. Aber ich glaube, dass in den unteren sozialen Schichten vielleicht tendenziell weniger Problemlösungskonzepte zur Verfügung stehen. Wobei, das möchte ich schon hinzufügen, man da schon sehr vorsichtig sein muss. Weil nur, weil man aus einer höheren Schicht kommt, ist nicht automatisch gewährleistet, dass es weniger Konflikte gibt.“ [T2, 8]

Dennoch werden Konflikte im vorliegenden theoretischen Ansatz in Anlehnung an die Ausführungen von Andrea (vgl. Kapitel 9.4.3) im Wesentlichen nicht als sprachliches, sondern als soziales Problem verstanden, dessen Ursprung in der entsprechenden sozialen Prägung der Schüler_innen verortet wird. Die soziale Prägung ergibt sich in diesem Verständnis aus dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler_innen sowie dem

Bildungshintergrund ihrer Eltern und der Annahme eines damit verbunden sprachlichen Habitus. Dabei ist jedoch wesentlich, dass sich diese Faktoren nicht allein auf Schüler_innen mit anderen Erstsprachen, sondern gleichermaßen auf ihre einsprachigen Mitschüler_innen beziehen. In diesem Zusammenhang ist außerdem noch einmal festzustellen, dass die Gliederung des österreichischen Schulsystems in unterschiedliche Schultypen eine Durchmischung sozialer Schichten verhindert und somit als sozial selektiv bezeichnet werden kann.

Ungeachtet dessen konnte im Kapitel 5.2 gezeigt werden, dass die befragten Lehrpersonen Sprachverbote im Wesentlichen ablehnen. Dem zugrunde liegt eine Perspektive auf Mehrsprachigkeit, aus der die Verwendung aller individuell vorhandenen sprachlichen Ressourcen im Lernprozess als selbstverständlich erachtet wird. Damit verbunden reflektieren die Interviewpartner_innen die positiven Effekte, die die Verwendung der Erstsprachen für die Jugendlichen, ihren Lernprozess und ihre Persönlichkeit hat. Sprachverbote sind für Vertreter_innen dieser Perspektive keine sinnvolle Maßnahme, sie sehen darin keinen Mehrwert für die Schule. Aus ihrer Sicht ist ein reflexiver Umgang mit Sprache, nicht zuletzt auch hinsichtlich ihrer sozialen Bewertung, zentral (vgl. Niedrig, 2015: 83 und Kapitel 4.3). Die beschriebene Perspektive zu Mehrsprachigkeit lässt sich bei den Interviewpartner_innen in unterschiedlicher Ausprägung erkennen, wie in Kapitel 9.3 gezeigt wurde. Darüber hinaus kann man von einem Zusammenhang zwischen einer positiven Einstellung zu Mehrsprachigkeit und eine ablehnende Haltung gegenüber Sprachverboten sprechen, der folgende Überzeugungen zugrundeliegen:

Sprache wird als Teil der Identität einer Person und deren Verwendung als selbstverständliches Recht erachtet. Einschränkungen im Sprachgebrauch durch Sprachverbote stellen demnach eine Einschränkung in der Persönlichkeitsentfaltung dar. Darüber hinaus werden kulturelle und sprachliche Vielfalt als Bereicherung für die Gesellschaft erachtet. In diesem Zusammenhang stellen Empathie und Toleranz zentrale Werte dar. Außerdem reflektieren die befragten Lehrpersonen in unterschiedlichem Maße gesellschaftliche Hierarchien, indem sie Autoritäten hinterfragen und Herrschaftsverhältnisse kritisieren, in denen sie die Benachteiligung bestimmter Gruppen verorten.

Im Gegensatz zu der ablehnenden Einstellung der befragten Lehrer_innen gegenüber Sprachverboten, gibt es an den Schulstandorten der Interviewpartner_innen durchaus (neo-)linguizistische Tendenzen, die sich in manchen Fällen durchsetzen, in anderen eine Randerscheinung bleiben. In diesem Zusammenhang stellte sich im Zuge der Auswertung der

Interviewdaten heraus, dass die Verunsicherung im Umgang mit dem sprachlichen Pluralismus an Schulen ein Faktor ist, der als Erklärung für linguizistische Tendenzen im Kollegium von einigen der Interviewpartner_innen verortet wurde. Die Verunsicherung der Lehrer_innen im Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Schüler_innen lässt sich wiederum auf eine Perspektive zurückführen, aus der Mehrsprachigkeit nicht zuletzt in ein negatives Licht gerückt wird. Die Verwendung anderer Sprachen wird aus dieser Sicht darauf reduziert, dass die Jugendlichen darin ihre Konflikte austragen und ihre Erstsprachen dazu verwenden, um andere zu beschimpfen. Aus dieser Perspektive wird die Verwendung anderer Sprachen problematisiert und ihr Potential wird verkannt. Auch das Argument der Verunsicherung ist, neben jenem der Konfliktvermeidung, letzten Endes kein haltbares, um Sprachverbote zu legitimieren, denn das Entstehen von Verunsicherung ist bis zu einem gewissen Grad zwar nachvollziehbar, dennoch zählt es nicht zuletzt zur Kompetenz eines_einer Lehrers_in auch damit professionell umzugehen.

Seitens der Lehrperson sollte eine gewisse Professionalität im Umgang mit Jugendlichen und deren Konflikten vorausgesetzt werden können. Dabei scheint es unerheblich, in welcher Sprache die Schüler_innen ihre Konflikte austragen. Zentral ist hingegen, dass die Lehrkraft eine gefestigte Persönlichkeit aufweist und damit verbunden ein gewisses Maß an Selbstbewusstsein an den Tag legt. Dadurch hebt sich der Faktor der Verunsicherung in der Konfrontation mit den unterschiedlichen Sprachen der Schüler_innen gewissermaßen auf. Zudem sollten Lehrende über eine ausgeprägte Empathie verfügen, wodurch sie jugendliches Verhalten und damit verbundene Konflikte und mögliche Beschimpfungen seitens der Jugendlichen besser nachvollziehen und relativieren können. Lehrende sollten in diesem Verständnis das Fehlverhalten von Jugendlichen – unabhängig in welcher Sprache dies ausgedrückt wird – nicht auf ihre eigene Person beziehen, sondern in der Lage sein, dieses aus einer professionellen Distanz zu beurteilen. Darüber hinaus liegt es in der Verantwortung der Lehrenden Konflikte zu lösen und ihren Schüler_innen entsprechende Methoden zu vermitteln. In diesem Zusammenhang sollte die Problematik, die sich aus der Verwendung anderer Sprachen im Kontext von Konflikten ergibt, reflektiert werden. Entsprechende Reflexionen über die Bedeutung und die Wirkung von Sprachen sollten hierzu von den Lehrenden initiiert werden.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass das Argument der Konfliktvermeidung durch Sprachverbote, auf das sich Befürworter_innen derselben häufig berufen, nicht haltbar ist, da für die Entstehung derselben andere Faktoren (Altersgruppe, Soziale Prägung,

Fehlende Durchmischung) als ausschlaggebend angenommen werden. Dass gegenseitige Beschimpfungen unter Jugendlichen durch ein Sprachverbot verhindert werden können, scheint ebenso abwegig, denn Konflikte werden im vorliegenden Ansatz als sprachenunabhängiges Phänomen verstanden, dessen Auftreten in der Altersgruppe der Jugendlichen in Verbindung mit einer bestimmten sozialen Prägung mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit auftritt. Verunsicherungen, die aufgrund der Beteiligung mehrerer Sprachen in Konfliktsituationen entstehen können, sind bis zu einem gewissen Grad nachvollziehbar. Letzten Endes liegt es aber in der Verantwortung der Lehrperson, professionell mit derselben umzugehen. Verbote und Zwänge werden in diesem Kontext nicht als sinnvolle Maßnahmen verstanden, die ihr Ziel verfehlen, denn Konflikte werden als Teil des schulischen Alltags erachtet und sollten auch als solche behandelt werden. Nicht indem man versucht sie durch vermeintliche Gebote zu unterdrücken, sondern indem man sie aufgreift und das ihnen inhärente Potential nutzt.

11. Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt / Maak, Diana (2013): Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt "Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)". 2. überarb. Aufl. (Berichte und Materialien www.daz-portal.de, Bd. 1). Verfügbar unter: http://www.daz-portal.de/images/Berichte/bm_band_01_mats_bericht_20130618_final.pdf (Stand 2016-06-08).

Aygün-Sagdic, Gülden / Bajenaru, Oana / Melter, Claus (2015): Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, nationalstaatlicher Diskriminierung und Neolinguizismus. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 119-130.

Bien, Olena (2012): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften. In: Merten, Stephan / Kuhs, Katharina (Hg.): Perspektiven empirischer Sprachdidaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 133-160.

Bierhoff, Hans-Werner / Frey, Dieter (2011): Sozialpsychologie. Individuum und soziale Welt. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Bojadžijev, Manuela (2015): Rassismus ohne Rassen, fiktive Ethnizitäten und das genealogische Schema. Überlegungen zu Étienne Balibars theoretischem Vokabular für eine kritische Migrations- und Rassismusforschung. In: Mecheril, Paul / Reuter, Julia (Hg.): Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Wiesbaden: VS Springer Verlag, S. 275-288.

Breit, Simone (2009a): Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Schreiner, Claudia / Schwantner, Ursula (Hrsg.). (2009). PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz: Leykam.

Demirkaya, Sevilen (2014:). Analyse Qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia et al. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh (UTB), S. 213-228.

Dirim, Inci (et al.) (Hg.) (2008): Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen – Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel.

Dirim, İnci / Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril et al.: BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Fereidooni, Karim (2011): Schule – Migration – Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer.

Foitzik, Andreas (2010): Die Normalität des Rassismus in interkultureller Bildungsarbeit. Reflexionen eigener Praxis. In: Broden, Anne / Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet.

Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 265-285.

Gogolin, Ingrid (2013): Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid et al.: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Wiesbaden: Springer, S. 339-358.

Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Gomolla, Mechthild / Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helfferrich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manuel für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Lehrbuch.

Helmke, Andreas (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 5. überarb. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Horaczek, Nina (2016): "Allahu akbar! Ein Bericht von Nina Horaczek". In: FALTER Nr. 29/16 vom 20.07.2016.

Ille, Karl (1996): Zur Sprachpolitik des historischen Faschismus. Konstanten und Variablen im europäischen Vergleich. In: Bott-Bodenhausen, Karin (Hg.): Unterdrückte Sprachen. Sprachverbote und das Recht auf Gebrauch der Minderheitensprachen. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, S. 33-55.

Krüger, Paula & Meyer, Imke K. (2007): Eine Reise durch die Grounded Theory. Review Essay: Kathy Charmaz (2006). Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis [48 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 8(1), Art. 25. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701256> (Stand 2016-04-18).

Langer, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 515-526.

Legewie, Heiner; Schervier-Legewie Barbara (2004): „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.“ Anselm L. Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. In: Forum Qualitative Sozialforschung 5. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/562> (Stand 2016-02-02).

Mey, Günter (2000). Erzählungen in qualitativen Interviews: Konzepte, Probleme, soziale Konstruktionen. Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 1, S. 135-151.

Miethe, Ingrid (2010): Forschungsethik. In: Friebertshauser, Barbara et al.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 927-937.

Muckel, Petra (2001): Entdeckung und Entwicklung von Kategorien in der qualitativen Forschung – methodologische Überlegungen und empirische Beispiele. Verfügbar unter: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/28862/ssoar-hsrsupp-2007-no_19-muckel-die_entwicklung_von_kategorien_mit.pdf?sequence=1 (Stand 2016-04-20).

Nariz-Wirth, Erna (2005): Migration und Schullaufbahn in Österreich. Verfügbar unter: www.bmukk.gv.at/medienpool/16061/migrationundschullaufbahns.pdf (2011-10-12).

Niedrig, Heike (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In: Knappik, Magdalena/Thoma, Nadja (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften – machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 69-86.

Puschmann, Claudia (1996): Zur historischen Dimension der Sprachunterdrückung in Europa vom 18. bis 20. Jahrhundert. In: Bott-Bodenhausen, Karin (Hg.): Unterdrückte Sprachen. Sprachverbote und das Recht auf Gebrauch der Minderheitensprachen. Frankfurt am Main, Wien et al.: Peter Lang Verlag, S. 15-32.

Reusser, Kurt / Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2., überarb. u. erw. Aufl. Münster: Waxmann, S. 642-661.

Ricart Brede, Julia (2015): Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Unterricht – Erfolgreiche Tagung an der Europa-Universität Flensburg. Verfügbar unter: <https://www.uni-flensburg.de/portal-presse-und-oeffentlichkeit/hochschul-news/hochschul-news/news/detail/News/deutsch-als-zweitsprache-und-mehrsprachigkeit-in-ausbildung-und-unterricht-erfolgreiche-tagung/> (Stand 2016-05-28).

Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia et al. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh (UTB), S. 15-31.

Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus / Mecheril, Paul (Hg.): Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 25-38.

Scherr, Albert (2010): Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. Erfordernisse und Perspektiven einer ungleichheitsanalytischen Fundierung von Diskriminierungsforschung und Antidiskriminierungsstrategien. In: Hormel, Ulrike/ Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS, S. 35-60.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien In: Settinieri, Julia et al. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh (UTB), S. 33-45.

Seifried, Stefanie (2015): Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L. Dissertation. Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Springsits, Birgit (2015): Nein, das kann nur die Muttersprache sein. Spracherwerbsmythen und Linguizismus. In: Knappik, Magdalena / Thoma, Nadja (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften – machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 89-108.

Strauss, Anselm L. / Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Thompson, John B. (2005): Einführung. In: Bourdieu, Pierre / Beister, Hella (Hg.): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2., erw. und überarb. Aufl. Wien: Braumüller, S. 1-35.

Truschkat, Inga / Kaiser, Manuela / Reinartz, Vera (2005): Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten [48 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 6(2), Art. 22. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/470/1006> (Stand 2016-02-11).

Wagner, Petra (2008): Quer durch viele Sprachen hindurch – Vielgestaltigkeit der Sprachenwelten von Kindern. In: Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Breisgau: Herder, S. 113-127.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (Stand 2012-03-23).

12. Anhang

12.1 Abstract

Die vorliegende Arbeit widmet sich dem Thema „Sprachverbote“ und versucht aus einer rassismuskritischen Perspektive diesbezüglich Einblicke in die Institution Schule sowie in die Einstellungen der Lehrenden als zentrale Handlungsakteure_innen zu gewähren. In diesem Zusammenhang wird der Frage nachgegangen, wie ausgeprägt das monolinguale Selbstverständnis an österreichischen Schulen ist und ob bzw. inwiefern sich dieses auf die subjektiven Einstellungen der Lehrenden auswirken kann. Neben den für die Arbeit zentralen Begriffen (Neo-)Rassismus und (Neo-)Linguizismus, wird im theoretischen Teil der Arbeit auch die historische Dimension von Sprachverboten beleuchtet. In diesem Zusammenhang wird erläutert, welche Rolle Sprache(n) bei der Konstruktion einer Nation bzw. eines nationalen Wir-Gefühls spielen und inwiefern sie als Machtinstrument zur Herstellung und Wahrung gesellschaftlicher Hierarchien eingesetzt werden. Außerdem wird der Frage nachgegangen, warum es sich bei Sprachverboten um eine Form rassistischer Diskriminierung handelt und inwiefern man die Deutschpflicht an Schulen als institutionalisierten Linguizismus bezeichnen kann. In diesem Zusammenhang wird auch das Phänomen der institutionellen Diskriminierung aufgegriffen, indem zunächst seine historische Entwicklungsgeschichte nachgezeichnet wird. Dabei wird die Bildungsinstitution Schule als Ort in den Fokus gerückt, der wesentlich an der (Re)Produktion legitimer und illegitimer Sprachformen beteiligt ist. Da in diesem Kontext Lehrenden eine zentrale Rolle einnehmen, wird abschließend die Relevanz ihrer subjektiven Einstellungen und Überzeugungen im Umgang mit der sprachlichen Heterogenität ihrer Schüler_innen thematisiert. Der empirische Teil der Arbeit versucht daran anknüpfend Einblicke in die individuellen Einstellungen von Lehrenden zum Thema Sprachverbote zu gewähren. Hierzu wurden fünf qualitative Interviews mit Lehrenden an unterschiedlichen Schultypen geführt. Unter Berücksichtigung der Wechselwirkung zwischen dem Individuum und seiner sozialen und institutionellen Umgebung, versucht die vorliegende Arbeit die Einstellungen der Lehrenden im Kontext der kollektiven Praxis an der jeweiligen Schule zu analysieren.

12.2 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Patricia Schwegel
e-mail	patricia.schwegel@gmx.at

Ausbildung

2012-2016	Masterstudium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, Universität Wien
2013	Erasmus-Semester an der Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada/Spanien; Studienrichtung: Geschichte
2008-2012	Studium der Deutschen Philologie und Geschichte, Universität Wien
2006-2008	Studium der Deutschen Philologie, Karl-Franzens-Universität Graz
2005	Pädagogische Hochschule, Lehramt für Volksschulen, Graz
2000-2004	Oberstufenrealgymnasium

Fachrelevante Berufserfahrung

2015	DaF-Einzelunterricht, Niveau B2 DaF-Einzelunterricht, Niveau B1
2014	Unterrichtspraktikum bei LOQUI Sprach- und Bildungsinstitut, 1090 Wien Hospitationspraktikum bei LOQUI Sprach- und Bildungsinstitut
2013	Hospitationspraktikum Station Wien, DaZ-Kurs „Mama-lernt-Deutsch“

Sprachkenntnisse

Erstsprache	Deutsch
B1	Englisch
B1	Spanisch
A2	Italienisch
A1	Arabisch