



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Erstsprache als Hürde für Lehrpersonen mit einer
anderen Erstsprache als Deutsch“

*Sollen alle DaF/DaZ - Lehrpersonen mit einer anderen Erstsprache als
Deutsch einen anderen Beruf ausüben?*

verfasst von / submitted by

Ivana Pažin

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

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A.

Für mich – eine manchmal beängstigte DaZ-Sprecherin

Für meine Eltern

Für die nachkommenden Generationen

Mein Aktivismus für eine bessere Welt

**“I am not this hair,
I am not this skin,
I am the soul that lives within”**

Rumi

Danksagung

Herzlichen Dank an meine Betreuerin Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A., die mir eine große Inspiration und Hilfe während des ganzen Prozesses war.

Ein besonderer Dank gilt auch meinen liebsten Eltern, die mir nicht nur während des Studiums, sondern mein ganzes Leben lang zur Seite stehen, auch wenn uns Meilen trennen. Eure Unterstützung werde ich immer wissen, zu schätzen! Hvala vam, mami i tati! Volim vas!

Ein großer Dank geht auch an alle meine Freunde, die mich immer daran erinnern haben, wie stark und mutig ich bin und dass ich alles schaffen kann.

Und schließlich möchte ich allen Teilnehmer_innen meiner Untersuchung danken, ohne deren Hilfe diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Danke an alle aus tiefstem Herzen!

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich diese 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 und mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Ivana Pažin

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung.....	1
2. Begriffswirrwarr	3
2.1 Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache, Familiensprache?	3
2.2 Zweitsprache	7
2.3 Zweitsprache oder Fremdsprache?	8
2.4 Bilingualismus	9
2.5 Alter als Faktor	11
3. Diskriminierung und Arten der Diskriminierung	12
3.1 Rassismus.....	13
3.2 Linguizismus.....	19
3.3 Neo-Linguizismus.....	20
3.4 Native-Speakerism	21
3.5 Othering.....	26
3.6 Intersektionalität.....	28
4. Mehrsprachigkeit.....	29
5. Ein Staat – eine Sprache.....	34
6. Empirische Untersuchung.....	38
6.1 Methodische Überlegungen.....	38
6.2 Methodenauswahl: Semistrukturiertes Interview und seine Entwicklung.....	42
6.3 Auswahl der Befragten, Durchführung der Interviews und des Probeinterviews.....	44
6.4 Transkription und Auswertung.....	46
6.5 Die strukturierende Inhaltsanalyse	48
7. Ergebnisse der empirischen Untersuchung und Interpretation	49
7.1 Einführung.....	49
7.2 Inhaltsanalyse nach Kategorien.....	53
7.2.1 Jobsuche und Jobanzeigen	53
7.2.1.1 Bereitschaft sich zu bewerben.....	53
7.2.1.2 Ausschlusskriterien	55
7.2.1.3 Die beste und die schlechteste Jobanzeige	56
7.2.1.4 Vorschläge für die Verbesserung der Jobanzeigen.....	58
7.2.2 Diskriminierung, Gefühle u. A.....	60
7.2.2.1 Die Sprache meiner Mutter oder die Sprache meines Vaters?	60
7.2.2.2 Native-Speakerism	61
7.2.2.3 Othering in den Jobanzeigen	64

7.2.2.4 Fehler und Akzent – Streben nach Perfektion	66
7.2.2.5 Intersektionalität	68
7.2.2.6 Hierarchisierung – DaZ – L1 – L2	69
7.2.2.7 Diskriminierung	70
7.2.2.8 Neo-Linguizismus	72
7.2.2.9 Mehrsprachigkeit	75
7.2.2.10 Einfluss der Bildung auf die Meinung	77
8. Conclusio	79
9. Literatur	82
10. Internetquellen	84
11. Anhang	85
11.1 Item 1	85
11.2 Item 2	87
11.3 Item 3	93
11.4 Item 4	94
Abstract	95

1. Einführung

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Thema „Erstsprache als Hürde für DaZ-Lehrpersonen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch“. Als eine Erweiterung wird die Frage „Sollen alle Lehrpersonen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch einen anderen Beruf wählen?“ gestellt.

Persönliche Motivation und Fragestellung

Als ich vor einigen Jahren nach Wien gezogen bin, freute ich mich sehr auf eine tolle interkulturelle Umgebung, in der ich mein Studium abschließen und mich beruflich weiterentwickeln kann. Ich habe sehr wenig über potentielle Hürden auf meinem beruflichen Weg nachgedacht, weil ich damals der Meinung war, dass mit entsprechenden Kompetenzen, Ausbildung(en) und Lernbereitschaft alle Herausforderungen überwunden und eine gute Arbeitsstelle mit passender Entlohnung gefunden werden könne.

Aber schon bald wurde ich mit der Realität konfrontiert: Bezahlungen auf Honorarbasis, kaum Vorbereitungs- und Nachbereitungsstunden in den privaten Schulen, DaF/DaZ-Lehrkraft als schlecht etablierter Beruf sowie sehr unterschiedliche Voraussetzungen und Bedingungen in den verschiedenen DaF/DaZ-Handlungsfeldern allgemein.

Und dazu die ständige Frage „Wie kannst du Deutsch unterrichten, wenn das nicht deine Erstsprache ist?“, die mich nicht selten traurig und enttäuscht zurückließ. Nicht weil ich mich für meine Herkunft schäme, sondern weil mir mit dieser Frage gleichzeitig die Kompetenz für meinen Beruf abgesprochen wurde. Dies wäre noch irgendwie erträglich, wenn zumindest Arbeitgeber_innen die Angelegenheit aus einer anderen Perspektive betrachten würden.

Aber auf der Suche nach einer Stelle als DaF/DaZ-Lehrperson begegnete mir häufig die Voraussetzung Erstsprache Deutsch oder Muttersprache Deutsch in den Jobanzeigen. Einer Person, die im DaF/DaZ-Bereich fachlich ausgebildet ist, fällt so etwas in der Regel auf. Da in Fachkreisen der Begriff Erstsprache exakter betrachtet wird und laut Definition der Erstsprache auch die Teilnahme anderer Personen an der Spracherwerbssituation verdeutlicht wird (vgl. Lundquist-Mog/Widlok 2015: S. 188),

kann vermutet werden, dass sich die Arbeitgeber_innen selbst im Fachbereich nicht so gut auskennen.

Dabei möchte ich zu keinem Zeitpunkt behaupten, dass mein Deutsch perfekt ist, sondern stelle mir vielmehr die Frage, was Perfektion in diesem Zusammenhang überhaupt bedeutet. Denn auch Erstsprachler_innen machen Fehler oder haben Schwierigkeiten in dem ein oder anderem Sprachbereich. Trotzdem wird meiner Meinung nach hier oft mit zweierlei Maß gemessen und werden meine sprachlichen Mängel als schwerwiegender betrachtet. Obwohl die Definition des Linguizismus von Dirim (2010) die Diskriminierung aller Personen umfasst, die ihre Sprache auf eine spezifische und durch ihre Herkunft beeinflusste Art und Weise sprechen (vgl. Dirim 2010: S. 91) – d. h. auch Personen, die ihre Dialekte oder Regiolekte sprechen –, ist aus der Studie von Knappik (2013) ersichtlich, dass Lehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen zwischen den Mängeln der Studierenden mit Erstsprache Deutsch und jenen mit einer anderen Erstsprache unterscheiden. So werden Fehler bei Erstsprachler_innen als korrigierbar und nachholbar angesehen, während Nicht-Erstsprachler_innen diese Möglichkeit der Verbesserung und die Eignung für einen Beruf im linguistischen Bereich durch ihre Herkunft abgesprochen werden (vgl. Knappik 2013 zitiert nach Springsits 2015: S. 95). Es gibt keine offiziellen Statistiken zur Repräsentation der migrationsbedingt mehrsprachigen Studierenden an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich und der Lehrkräfte in allen Schulformen – laut der österreichischen Germanistin Birgit Springsits (2015) sind diese aber definitiv unterrepräsentiert (vgl. Springsits 2015: S. 89).

Wie schon erwähnt, war ich lange Zeit der Ansicht, dass Lernbereitschaft, also die Bereitschaft etwas Neues zu lernen und sich weiterzuentwickeln, eine der wichtigsten Kompetenzen für einen Job sei. Vieles lässt sich tatsächlich lernen, in Weiterbildungen vertiefen und stets verbessern, Deutsch als Erstsprache kann jedoch nicht erlernt oder erworben werden, wenn man nicht damit geboren wurde. Aus dem Grund stellt sich die Frage: Sollen alle DaF/DaZ-Lehrpersonen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch einen anderen Beruf ausüben?

Mit folgenden Problematiken wird sich diese Masterarbeit näher beschäftigen:

1. Welche Erfahrungen hatten die DaF/DaZ-Lehrpersonen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bei der Jobsuche in Österreich?

- 1.1. Welche Emotionen wurden beim Lesen der Jobanzeigen ausgelöst?

1.2. Fühlten sich die betroffenen Personen dadurch diskriminiert?

1.3. Welche potentiellen Lösungsansätze für die Problematik können angeboten werden?

2. Inwieweit unterscheiden sich die Meinungen (bezüglich der Voraussetzung DaM, DaZ, etc. in den Jobanzeigen) der Lehrpersonen mit verschiedenen Ausbildungen von denen der DaF/DaZ-Masterstudierenden?
3. Inwieweit wird die Mehrsprachigkeit von Lehrpersonen in den Jobanzeigen angesprochen?

2. Begriffswirrwarr

Wird das Thema Sprachen in verschiedenen Kontexten thematisiert, sei es im Alltag oder in Fachkreisen, werden meistens Begriffe wie Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Bilingualismus u. Ä. verwendet. All diese Themenbereiche sind Teil eines Diskurses der heutigen Gesellschaft innerhalb einer globalisierten Welt, in der Migration – und damit verbunden Sprachen – eine bedeutsame Rolle spielen. Laut Mecheril ist „das diskursive Wissen eines, das soziale Wirklichkeiten [...] schafft, also Zusammenhänge zur Folge hat, die das Handeln von Menschen ermöglichen und verhindern.“ (Mecheril, 2004: S. 44 zitiert nach Baumgartner 2019: S. 14f.) Diese Begriffe als Teil eines Diskurses tragen eine Bedeutung, die in der sozialen Wirklichkeit eine Auswirkung auf das menschliche Handeln hat. Aus diesem Grund ist es von großer Relevanz, diese Begriffe zu definieren, da sie eine Voraussetzung für eine weitere Auseinandersetzung mit dem Phänomenon sind.

2.1 Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache, Familiensprache?

„Erstsprache gilt als erstes Kommunikationsmittel. Beherrscht man die Erstsprache, so sind auch ebenfalls die formalen Sprachstrukturen verfestigt“, so Sander (2001 zitiert nach Schmidt 2014: S. 12). Die Erstsprache ist ebenso die wichtigste Sprache im Leben einer Person (vgl. Schmidt 2014: S. 12). Schmidt (2014) beschreibt die Erstsprache als eine Grundlage für alle anderen Sprachen, die später im Leben gelernt werden. So spielt die Erstsprache auch beim Zweitspracherwerb eine bedeutende Rolle, denn laut Schmidt (2014) beruht der erfolgreiche Zweitspracherwerb auf einem

erfolgreichen Erstspracherwerb (vgl. Schmidt 2014: S. 13f.). Aus diesem Grund ist die Erstsprache auch bei Kindern mit Migrationshintergrund von großer Relevanz, da sie oft in ihrer Zweitsprache Deutsch alphabetisiert sind, in ihrer Erstsprache aber nicht. Der Förderungsmangel in der Erstsprache resultiert aus einem Phänomenon namens Halbsprachigkeit oder Semilingualismus, das eine unvollendete sprachliche Entwicklung der beiden Sprachen bezeichnet (vgl. Skutnabb-Kangas 1983 zitiert nach Schmidt 2014: S. 14). Inzwischen ist diese Sichtweise kaum mehr akzeptabel. Heike Wiese (siehe Quelle 6) führt an, es gebe keine objektiven Fundamente für eine solche Einstellung. Sie basiert ihrer Meinung nach mehr auf einer sozialen „Bewertung“ bzw. „Abwertung“, da ein gewisser Sprachgebrauch erwartet wird, der sich stark an grammatischen und sprachlichen Fakten orientiert.

Der „Erstspracherwerb beginnt mit der Geburt, verläuft also parallel zur allgemeinen Entwicklung des Kindes und kann sich durchaus auf mehrere Sprachen beziehen, wenn Kinder etwa in bilingualen Familien aufwachsen“, so Rösch (2011: S. 11). Dem Begriff Erstsprache ist der Begriff Muttersprache gleichzustellen, denn der Begriff Erstsprache entstand als eine Art Ersatz bzw. neutralere Variante des Begriffs Muttersprache. Im Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist folgende Definition der Erstsprache zu finden:

„[...] die Sprache, die Kleinkinder zuerst in natürlicher Umgebung als ihre Muttersprache erlernen. Die Bezeichnung Erstsprache umgeht die Problematik, die mit der Deutung des Begriffs Muttersprache als von der Mutter (und nicht etwa vom Vater) erlernter Sprache einhergeht, sowie einer sich gegen Zwei- und Mehrsprachigkeit richtenden Einstellung, die suggeriert, dass es nur eine Sprache geben könne, in der ein Sprecher eine hohe Sprachkompetenz aufweist...“ (Barkowski 2010: S. 69)

Barkowski (2010) bezeichnet den Begriff Muttersprache aus dem Grund als problematisch, da der Erwerb einer Erstsprache nicht nur die Teilhabe der Mutter als Faktor oder als Kontaktperson beim Spracherwerb voraussetzt, sondern durch den Begriff Erstsprache auch die Möglichkeit für weitere Sprachen nicht ausgeschlossen ist. Ersichtlich ist aus Barkowskis Definition, dass der Begriff Erstsprache mithilfe des Begriffes Muttersprache beschrieben wird, was Üblichkeit und im weitesten Sinne Selbstverständlichkeit des Begriffes Muttersprache inkludiert. Auf der Webseite der Europäischen Union ist beispielsweise auch von Muttersprache die Rede: „...alle EU-Bürgerinnen und -Bürger sollen neben ihrer Muttersprache in zwei Fremdsprachen kommunizieren können.“ (Quelle 1) Der Begriff Muttersprache ist tatsächlich im Alltag üblicher. „Erstsprache“ wird überwiegend seitens Lehrpersonen und Fachpersonen benutzt, wobei die Muttersprache als Synonym verwendet wird.

Fürstenau (2011) erläutert, in welcher Hinsicht der Begriff Muttersprache verschiedene Konnotationen hat. Einerseits bezeichnet er die erste Sprache, die in der Familie erworben wird und vermeintlich ‚am besten‘ beherrscht wird. Andererseits enthält der Begriff den Verweis auf „eine große emotionale Bedeutung“ für die Sprecher_innen – unabhängig davon, wie gut die Sprache gesprochen wird. Und letztens kann dieser Begriff auf die „Abstammung“ hinweisen, bzw. auf die „Vorstellung, dass die Sprache der ‚Mutter‘ auch ‚natürlicher Weise‘ die eigene sei.“ (Dirim/Mecheril 2010 zitiert nach Fürstenau 2011: S. 31) Dieses Konzept der Natürlichkeit beinhaltet auch „Normalitätserwartungen“, die den Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund das Recht, Deutsch als ihre Muttersprache zu nennen, in gewisser Weise abspricht (vgl. ebd.: S. 31). Diese auf Natürlichkeit verweisende Komponente des Begriffes Muttersprache wird auch im Folgenden besprochen.

Nun stellt sich die Frage, woher diese Verbindung der Erstsprache mit dem Begriff Mutter kommt. Eine Antwort auf diese Frage bietet Knappik (2016) in *Disinventing Muttersprache*, indem sie eine Verbindung zu Native-Speakerism herstellt. Native-Speakerism beschreibt Holliday (2006) als eine neo-rassistische Ideologie, die einen großen Einfluss darauf hat, wie Lehrpersonen sowohl von anderen Lehrpersonen als auch von den Lernenden wahrgenommen werden (vgl. Holliday 2014: S. 1). Im Kapitel Native-Speakerism wird näher auf dieses Thema eingegangen. Knappik (2016) verweist auf Bonfiglio (2019), indem sie einige jahrhundertealte Konzepte über die Verbindung von Sprache und Mutter verdeutlicht. Hier nennt sie die sogenannte Baummetaphorik sowie die etwas bekanntere und weniger komplexe Mutter/Kind-Metaphorik, bei welcher das Kind die Sprache lernt, solange es noch im Arm gehalten und gestillt wird. „In manchen Darstellungen ist davon die Rede, dass die ‚Muttersprache‘ mit der ‚Muttermilch‘ aufgesogen werde“, so Knappik (2016: S. 230). Die Vorstellung ist also, dass das Kind gestillt wird und in der Nähe der Mutter lebt. Dadurch wird aber jede Möglichkeit ausgeschlossen, dass das Kind zwei oder mehrere Sprachen lernen könnte (vgl. Knappik 2016: S. 231). Der Begriff Muttersprache wird auch mit dem Begriff „native speaker“ in Verbindung gesetzt, was „das Hineingeborensein eines Sprechers/einer Sprecherin in eine ‚Sprachgemeinschaft‘ “ (Knappik 2016: S. 231) betont und dadurch auch die Sprache und den Spracherwerb gewissermaßen biologisiert, da sie „als organischer, körperlicher, natürlicher Vorgang gedacht“ werden. (Knappik 2016: S. 231)

Bonfiglio (2010) bringt im Kapitel seines Buches *Do languages really need mothers?* den Begriff „motherese“ ins Spiel. Dies wird noch als „infant-directed speech“ bezeichnet – eine besondere Art und Weise, wie Erwachsene mit Babys und kleinen Kindern sprechen. Er ist der Meinung, dass dieses Phänomenon dazu beiträgt, die Native-Speakerism-Ideologie zu unterstützen (vgl. Bonfiglio 2010: S. 187). Da aber die Mütter nicht die einzigen Kontaktpersonen für die Kinder sind, wird die Ungenauigkeit des Begriffes ersichtlich.

Weitere Bezeichnungen für die Erstsprache, die in der Fachliteratur zu finden sind, sind Herkunftssprache, Familiensprache und Migrant_innensprache. Die Begriffe beziehen sich auf mitgebrachte Sprachen der Einwander_innen. Im Kontext der Erziehungswissenschaft wird oft über Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch gesprochen, wodurch ihre mehrsprachige Lebenswelt in den Fokus gezogen wird. Kinder aus sprachlichen Minderheiten wachsen normalerweise mit mehr als einer Familiensprache auf. Dazu gehört in Österreich auch Deutsch als Mehrheitssprache. Im Kontext von Kindern mit Migrationshintergrund meint Familiensprache immer die Minderheitensprache oder die Herkunftssprache. Zu dem Begriff Herkunftssprache gibt es einige Kritikpunkte, die anzumerken sind. Einerseits verweist die regionale Herkunft der Migrant_innen nicht zwingend auf die gesprochene Sprache, wie es der Fall bei Kurdisch und Türkisch ist, da beide Sprachen in der Türkei gesprochen werden. Andererseits erwerben die Kinder mit Migrationshintergrund oft die Sprache(n) ihrer Eltern nicht in ihrem Herkunftsland, sondern im jeweiligen Migrationsland. Dadurch kann der Begriff Herkunftssprache auch eine diskriminierende Wirkung haben, da den Kindern aufgrund der gesprochenen Sprache eine andere Herkunft zugeschrieben wird (vgl. Dirim/Mecheril 2010 zitiert nach Fürstenau 2011: S. 31f.). Der Begriff Migrant_innensprache hingegen kann als eine Abgrenzung zum Begriff Herkunftssprache verwendet werden und dient als Verweis darauf, „dass Sprachen sich im Kontext von Migration weiterentwickeln und dass deshalb in den Communities der Migrantinnen und Migranten andere sprachliche Varietäten gebraucht werden als in den Herkunftsländern.“ (ebd.: S.32) Einen Einfluss auf die entstandenen sprachlichen Varietäten der Migrant_innensprachen übt die Mehrheitssprache des Einwanderungslandes aus; die Varietäten entstehen durch den Kontakt mit der jeweiligen Sprache (vgl. ebd.: S. 32).

Als ein weiterer Begriff ist hier der Ethnolekt zu erwähnen, der sich auf „eine Varietät der Mehrheitssprache“ (ebd.: S. 32) bezieht, „die durch die sprachlichen

Strukturen einer Minderheitensprache beeinflusst ist und von der Standardsprache abweicht.“ (Dirim/Mecheril 2010 zitiert nach Fürstenau 2011: S. 31f.) Ein Beispiel hierfür ist Kiezdeutsch, das als Jugendsprache bekannt ist und sich im Kontakt des Türkischen mit dem Deutschen entwickelte (vgl. ebd.: S. 32).

2.2 Zweitsprache

Als Zweitsprache kann man jede Sprache bezeichnen, die sich eine Person nach der Erstsprache aneignet (vgl. Günther/Günther 2007 zitiert nach Schmidt 2014: S. 14). Auch Fürstenau (2011) legt dar, wie sich die Begriffe Erstsprache und Zweitsprache „auf eine Reihenfolge im Spracherwerb (sukzessiver bilingualer Spracherwerb)“ beziehen. (Fürstenau 2011: S. 31) Die Zweitsprache, erklärt Schmidt (2014) weiter, sei eine Sprache, die man in einer neuen Gesellschaft brauche, um kommunizieren zu können. Wegen des großen Bedarfs an der alltäglichen Kommunikation in einer Zweitsprache wird diese Sprache meistens genauso gut wie eine Erstsprache gesprochen (vgl. Günther/Günther 2007 zitiert nach Schmidt 2014: S. 14). Daraus lässt sich schließen, dass sich die Zweitsprache auf den Erwerb der neuen Sprache innerhalb eines Land bezieht, in dem diese Sprache gesprochen wird. Im Gegensatz zu Günter/Günter (2007), die behaupten, die Zweitsprache wird meistens genauso gut wie eine Erstsprache gesprochen, bewies Hans Reich (2009) in einer empirischen Studie mit Fünf- und Sechsjährigen, wie sich sowohl Prozesse des Aufholens einer Zweitsprache gegenüber einer besser entwickelten Erstsprache finden, als auch Prozesse des Überholens der Erstsprache durch die Zweitsprache. Ebenso gab es Fälle des Nachziehens der erstsprachlichen Fähigkeiten, wo sich eine geringere Entwicklung als in der Zweitsprache erwiesen hatte. (vgl. Reich 2009: S.245-246) Daraus lasse sich vermuten, „dass ein stimulierender Einfluss der Zweitsprache auf die zurückbleibende Erstsprache stattfindet, dass also ein “bilingual boot-strapping” (vgl. Gawlitzek-Maiwald/Tracy 1996) in beiden Richtungen im Gange ist.“ (Reich 2009: S.246)

Weiterhin wird es zwischen dem systematisch erworbenen, gesteuerten Zweitspracherwerb und dem natürlich erworbenen, ungesteuerten Erwerb unterschieden (vgl. Günther/Günther 2007 zitiert nach Schmidt 2014: S. 14). Oft ist hier aber auch von Mischformen die Rede, da sich die natürlichen und systematischen Erwerbsformen nach dem Schuleintritt meistens vermischen. Dementsprechend ist eine einzelne Erwerbsform nur ein Idealfall, der in der Praxis selten vorkommt (vgl. ebd.: S. 15). Unter dem

systematischen, gesteuerten Zweitspracherwerb wird ein Spracherwerb verstanden, der einen Unterricht erfordert. Lehrpersonen spielen hier eine wichtige Rolle, da sie den Lernprozess steuern und fördern. Im Gegensatz dazu benötigt der natürliche, ungesteuerte Spracherwerb keinen Unterricht und wird durch die Kommunikation mit Freund_innen und anderen Menschen aus dem Alltag angeeignet (vgl. ebd.: S. 14).

Da in der Praxis oft Mischformen vorhanden sind, darf nicht unerwähnt bleiben, dass auch zwischen Schul- und Alltagssprache unterschieden werden sollte. Der kanadische Forscher Jim Cummins spricht von BICS und CALP als Abkürzungen für „basic interpersonal communicative skills“ und „cognitive academic language proficiency“. Unter BICS werden Kompetenzen verstanden, welche für eine erfolgreiche Beherrschung der Alltagskommunikation benötigt werden. CALP hingegen umfasst die Kompetenzen, die unterrichtsspezifisch und dementsprechend in der Alltagssprache nicht vorhanden sind (vgl. ebd.: S. 15).

Schließlich weist Fürstenau (2011) darauf hin, wie die Begriffe Muttersprache, Erstsprache und Zweitsprache „bei der Beschreibung des Sprachgebrauchs in eingewanderten Familien insofern irreführend sein“ könnten, da für die Kinder meistens von Anfang an in ihren Familien und Umgebungen mindestens zwei Sprachen von großer Relevanz sind. Dafür hat Gogolin (1987) „das Konzept ‚Muttersprache: Zweisprachigkeit‘ geprägt.“ (Fürstenau 2011: S. 31)

2.3 Zweitsprache oder Fremdsprache?

Fürstenau (2011) stellt fest, dass der Unterschied zwischen Zweitsprache und Fremdsprache darin liegt, dass eine Zweitsprache meistens ungesteuert und außerhalb vom Unterricht erworben wird (vgl. Fürstenau 2011: S. 31). Laut Rösch (2011) ist der Hauptunterschied zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache die große Erwartung an den Erwerb einer Zweitsprache, trotz der Tatsache, dass viel weniger Zeit und Unterstützung für die Aneignung der wichtigen Grundlagen gegeben werden, als eine Person benötigt, um diese Sprache als Unterrichtssprache zu benutzen (vgl. Rösch 2011: S. 17). Laut Rösch muss zwischen Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen unterschieden werden, da der Begriff Erwerb auf einen ungesteuerten, natürlichen, impliziten und unbewussten Prozess verweist, während der Begriff Lernen einen gesteuerten, expliziten und bewussten Prozess beschreibt (vgl. Edmondson/House 2006 zitiert nach Rösch 2011: S. 13).

Deutsch als Fremdsprache beschreibt Rösch (2011) unter anderem als ein gewähltes Fach, das in der Regel auch Berufschancen erhöht. Die Sprache wird dabei in einem ausländischen Kontext bzw. in einem nicht-deutschsprachigen Land erlernt. Dementsprechend ist die Erstsprache der Lernenden altersgemäß und sozialisationsbedingt ausgebildet. Lernende zeigen in der Regel Interesse an der Zielsprache, und ihre Erstsprache steht ebenso im Unterricht zur Verfügung. Die Zielsprache gilt als ein Lerngegenstand, im Unterschied zu Deutsch als Zweitsprache, wo die Zielsprache von Anfang an als eine Kommunikations- und Instruktionssprache gilt. Dadurch ist auch ersichtlich, dass DaZ im inländischen Kontext erworben wird, da hier die Erstsprache in der Regel im Unterricht nicht zur Verfügung steht. Die Erstsprache der Lernenden ist sozialisationsbedingt oft nicht altersgemäß ausgebildet. Im Unterschied zu DaF ist DaZ kein gewähltes Fach, sondern stellt eine Voraussetzung für den Schulerfolg und die Integration in der Gesellschaft dar (vgl. Rösch 2011: S. 16).

2.4 Bilingualismus

„[W]enn Kinder etwa in bilingualen Familien aufwachsen“ (Rösch 2011: S. 11), kann sich die Erstsprache auf mehrere Sprachen beziehen (vgl. ebd.). Schmidt (2014) bezeichnet Bilingualismus „in seiner einfachsten Form“ als „die Verwendung beider Sprachen.“ (Günther/Günther 2007 zitiert nach Schmidt 2014: S. 16) Nun gibt es in der Spracherwerbforschung sehr unterschiedliche Definitionen vom Bilingualismus. Franceschini (2000) definiert eine Person erst dann als bilingual, wenn sie „regelmäßig im Alltag zwei Sprachen abwechselnd verwendet.“ (ebd.: S. 16) Laut Lewandowski (1990) ist Bilingualismus die Fähigkeit einer Person, zwei Sprachen zu verstehen und zu sprechen. Da ist es aber unklar, ob die Person beide Sprachen genauso gut oder unterschiedlich gut spricht (vgl. ebd.: S. 16). Bloomfield (1933) bezeichnet einen Menschen erst als bilingual, wenn er beide Sprachen gleich gut beherrscht (vgl. ebd.: S. 16). Nach McNamara (1967) gilt eine Person erst dann als bilingual, wenn sie in allen vier Fertigkeiten – Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben – Kompetenzen vorweisen kann (vgl. ebd.: S. 16).

Beim Bilingualismus gilt es zwischen vier verschiedenen Formen zu unterscheiden: individuell, sozial, territorial und institutionell. Der individuelle Bilingualismus bezieht sich ausschließlich auf ein Individuum, während der soziale Bilingualismus eine Situation bezeichnet, in der z. B. eine Erstsprache zu Hause

gesprochen wird und eine Zweitsprache in der Arbeit. Territorialer Bilingualismus bedeutet, dass in einem Land mehrere Sprachen gesprochen werden, wie z. B. in der Schweiz. Von einem institutionellen Bilingualismus wird gesprochen, wenn in einer internationalen Institution, wie z. B. in der Europäischen Union, mehrere Sprachen benutzt werden. Nach Ludi (1997) sind zwei Aspekte im bilingualen Kontext von großer Relevanz: der Zeitpunkt des Zweitspracherwerbs und die Modalität des Zweitspracherwerbs. Im zeitlichen Kontext ist zwischen dem simultanen und sukzessiven Zweitspracherwerb zu unterscheiden. Ersterer beschreibt den gleichzeitigen Spracherwerb der beiden Sprachen, zweiterer bedeutet, dass der Zweitspracherwerb zu einem späteren Zeitpunkt stattfand. Des Weiteren unterscheidet Ludi (1997) zwischen dem gesteuerten und ungesteuerten Zweitspracherwerb, was sich auf die Modalität des Zweitspracherwerbs bezieht (vgl. ebd.: S. 16f.).

Werden beide Sprachen gleich gut beherrscht, spricht man von einer symmetrischen Sprachkompetenz. Im Gegensatz dazu steht die asymmetrische Sprachkompetenz, welche aussagt, dass eine der beiden Sprachen dominanter ist. Schließlich lässt sich zwischen der zusammengesetzten und koordinierten Zweisprachigkeit unterscheiden. Koordinierte Zweisprachigkeit bedeutet, „dass die Wörter jeder Sprache, sowohl der Erst- als auch der Zweitsprache, von unterschiedlichen Repräsentationen im Gehirn aufgenommen werden.“ (ebd.: S. 17). Zusammengesetzte Zweisprachigkeit hingegen bezieht sich darauf, „dass die Wörter beider Sprachen einem einzelnen Konzept zugewiesen werden.“ (ebd.: S. 17)

Laut Ozbag (2015) ist Bilingualismus ein etwas problematischer Begriff, da die moderne Linguistik monolingual geprägt ist und Bewertungen und Beschreibungen der Zweisprachigkeit kontrovers ausfallen können. Bilingualismus kann auf zwei Ebenen untersucht werden und zwar auf der individuellen und der gesellschaftlichen Ebene. Den gesellschaftlichen Bilingualismus bezeichnet Alemi (1989) als kollektiven Bilingualismus. Gesellschaftlicher Bilingualismus bezieht sich auf Länder, die bilingual (wie Kanada) oder multilingual (wie die Schweiz) sind. Ist ein Land bilingual, nennt man das Phänomen Diglossie; ist es dreisprachig (wie Luxemburg), wird von Triglossie gesprochen (vgl. Crystal 1997 zitiert nach Ozbag 2015: S. 10).

2.5 Alter als Faktor

Im Folgenden wird näher auf den Punkt Alter eingegangen. Auf den Zeitpunkt des Erwerbs deutet Barkowski (2010) einigermaßen durch den Begriff ‚Kleinkinder‘ hin, wobei nicht ganz klar ist, bis zu welchem Alter ein Kind als Kleinkind gilt. In der folgenden Übersicht ist eine Darlegung von Rösch (2011) zu sehen, in der sie auf die Arten des Spracherwerbs im Anbetracht des Alters eingeht.

Alter etwa	Erwerb Sprache A	Erwerb Sprache B	Name
0–3 Jahre	+ +	– +	monolingualer Erstspracherwerb bilingualer Erstspracherwerb (Doppelspracherwerb)
3–6 Jahre	+	+	Früher Zweitspracherwerb von Kindern
6–12 Jahre	(+)	+	Zweitspracherwerb von Kindern
nach der Pubertät	–	+	Zweitspracherwerb von Jugendlichen und Erwachsenen

Quelle: (Rösch 2011: S. 11)

Aus der tabellarischen Darstellung von Rösch (2011) lässt sich erschließen, dass von Erstspracherwerb nur bis zum dritten Lebensjahr gesprochen werden kann, egal ob es sich dabei um eine oder mehrere Erstsprachen handelt. Danach ist von Zweitspracherwerb die Rede, bei dem zwischen dem Zweitspracherwerb von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu unterscheiden ist. Bei Kindern kann es sich um früheren oder späteren Erwerb handeln. Rösch verweist auf Ehlich (2005), wenn er von Altersgruppe 0-3 Jahren spricht, erwähnt aber auch, dass Klein (1999) von einer Altersgruppe von 0-7 Jahren bezüglich Erstspracherwerb ausgeht. Diese Information könnte darauf hinweisen, dass diese Grenzen nicht allzu einfach zu ziehen sind und die Unterteilung der Gruppen umstritten ist.

3. Diskriminierung und Arten der Diskriminierung

Diskriminierung scheint als Begriff heutzutage ziemlich verbreitet zu sein und lässt sich wie folgt definieren: „Als Diskriminierungen gelten gewöhnlich Äußerungen und Handlungen, die sich in herabsetzender oder benachteiligender Absicht gegen Angehörige bestimmter sozialer Gruppen richten.“ (Hormel/Scher 2010: S. 7) Eine Person wird demnach diskriminiert, wenn sie zu einer sozialen Gruppe gehört, aufgrund derer sie auf sie gerichtete Taten oder Aussagen erfährt, die sie als benachteiligend erlebt. Diskrimination bezieht sich somit auf die Benachteiligung und Herabsetzung aufgrund von Zugehörigkeit. Eine Person wird dabei als Teil einer Gruppe betrachtet und nicht als Individuum.

Diskrimination wird in der heutigen modernen Gesellschaft streng abgelehnt, da fast alle Institutionen sich für Gleichheits- und Gerechtigkeitsnormen einsetzen. Des Weiteren wurde im Auftrag der Europäischen Union eine Umfrage durchgeführt, mit den Ergebnissen, „dass eine ‚andere (und zwar benachteiligende oder schlechtere) Behandlung von Menschen auf Grund der Rasse oder der ethnischen Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters und der sexuellen Ausrichtung‘ (Marsh/Sahin-Dikmen 2003: S. 5) in allen Ländern der EU von einer deutlichen Mehrheit der Bevölkerung abgelehnt wird.“ (Hormel/Scher 2010: S. 7) Daraus lässt sich ableiten, dass Diskriminierung anhand von verschiedenen Merkmalen, wie Herkunft, Religion, Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexuelle Ausrichtung, stattfinden kann.

Heinemann und Mecheril (2017) unterscheiden hier zwischen Diskriminierung durch Ungleichbehandlung und Diskriminierung durch Gleichbehandlung. Sie sprechen aus pädagogischer Perspektive und beschreiben diese zwei Diskriminierungsmechanismen am Beispiel Schule und am Beispiel natio-ethno-kultureller Diskriminierung (vgl. Heinemann/Mecheril 2017: S. 124).

Diskriminierung durch Gleichbehandlung spiegelt sich in der „Illusion der Chancengleichheit“ wider, da „unter der Maxime der Gleichberechtigung und Chancengleichheit zwar gleiche Ausgangsbedingungen im Bildungssystem“ vorhanden sind, die aber Ungleichheit generieren. Personen, die aufgrund ihrer sozialen Zugehörigkeit und Herkunft als privilegiert gelten, profitieren von diesen

Ausgangsbedingungen, wobei die *Anderen* durch ihre Zugehörigkeit und Herkunft bedingt diese Ausgangsbedingungen nicht erfüllen und dementsprechend benachteiligt sind. (ebd.) Als Beispiel können einige Normalitätsunterstellungen der Schule genannt werden, wie eine „mittelschichtsorientierte‘ Erwartung, dass Eltern in der Lage sind, zeitlich und inhaltlich die Hausaufgabenerledigung ihrer Kinder zu unterstützen“ (ebd.: S. 125), oder dass die Schule von den Schüler_innen erwartet, Deutsch schon auf einem guten Niveau zu sprechen. Dies hat kein mehrsprachiges, sondern ein ausschließlich deutsches Angebot zur Folge, welches die alltagsweltliche Sprachwirklichkeit der Schüler_innen ignoriert. Daraus ist ersichtlich, dass die deutschen Schulen sprachliche Heterogenität nicht wahrnehmen, sondern homogene Gruppen erwarten, was der Realität nicht entspricht (vgl. ebd.).

Diskriminierung durch Ungleichbehandlung bezeichnet in erster Linie institutionelle Diskriminierung. Als problematisch ist hier das Unterscheidungskriterium der Schule der „ethnischen Zugehörigkeit“ zu sehen. Die Ungleichheit hängt nicht von den Eigenschaften und migrationsbedingten Startnachteilen von nicht-deutschen Schüler_innen im Vergleich zu deutschen ab, sondern wird in der Schule selbst erzeugt (vgl. Gomolla/Radtke 2007 zitiert nach Heinemann/Mecheril 2017: S. 126). So sind diskriminierende Effekte in verschiedenen Phasen der Schulkarriere der Schüler_innen mit Migrationshintergrund zu sehen, wie etwa bei der Einschulung, beim Übergang in die Sekundarstufe, wo als Kriterien für Gymnasialeignung „mangelnde Schulbildung der Eltern, fehlende oder falsche Bildungsaspirationen und Unkenntnis des deutschen Schulsystems seitens der Eltern“ gelten und so auch leistungsstarke Kinder vom Gymnasiumsbesuch abgehalten werden (vgl. ebd.: S. 126f.). Erwähnenswert ist auch, dass Bommes und Radtke (1993) gezeigt haben, wie „die zurückgehende Auslastung von Sonderschulen durch gesteigerte Aufnahme von ‚Migrantenkindern‘ kompensiert wird.“ (Bommes/Radtke 1993 zitiert nach Heinemann/Mecheril 2017: S. 126)

3.1 Rassismus

Mecheril und Melter (2010) beschreiben Rassismus als eins der Systeme bzw. eine der Logiken, „[...] die Benachteiligung und Degradierung durch Unterscheidungen erzeugen.“ (Mecheril/Melter 2010: S. 150) Auf verschiedenen Ebenen kann Rassismus unterschiedlich definiert werden. So definiert Scherschel (2006) Rassismus auf der

interaktiven Ebene als „flexible symbolische Ressource“, mithilfe derer versucht wird, eigene Interessen durchzusetzen (vgl. ebd.: S. 150). Rassismus ist als ein Unterscheidungssystem zu verstehen, das ständig auf der diskursiven und interaktiven Ebene seitens der Akteur_innen und Institutionen soziale Unterscheidungen reproduziert und rassistische Diskriminierung und Rassismuserfahrungen erzeugt. Dieses System operiert mit dem überholten „Code der Rassen“, der als Konstitut des Rassismus und Prozess der diskursiven Produktion von Wissen, Macht und Subjekten zu verstehen ist (vgl. Hall 1994 zitiert nach Mecheril/Melter 2010: S. 150).

Mit dem veralteten Begriff „Rasse“ wird in diesem Zusammenhang eine diskursive Konstruktion und keine natürliche Gegebenheit verstanden (vgl. Geiss 1988 zitiert nach Mecheril/Melter 2010: S. 151). Rasse als Konstrukt dient mehr den politischen und administrativen Interessen. In der Sozialwissenschaft wird Rasse als Herrschaftsinstrument verstanden und untersucht (vgl. ebd.: S. 151).

Des Weiteren stellen nicht nur körperliche Merkmale wie Hautfarbe oder psychologische und genetische Merkmale ein Unterscheidungskriterium für Rassismus dar, sondern auch soziale und kulturelle Merkmale, wie Religion, werden zum Zwecke der rassistischen Unterscheidung benutzt (vgl. ebd.: S. 152). Dementsprechend muss Rassismus als Phänomen vielmehr mit einem historischen Auge betrachtet werden, „da es keinen Rassismus als allgemeines Merkmal menschlicher Gesellschaften, nur historisch-spezifische Rassismen“ gibt. (Hall 1994 zitiert nach Mecheril/Melter 2010: S. 152)

Außer des kolonialen oder klassischen Typus des Rassismus ist auch zwischen anderen Rassismusarten zu unterscheiden. Der französische Philosoph Etienne Balibar (1990) führt hier den Begriff *Neo-Rassismus*, oder auch *Kultur-Rassismus*, an. Damit ist gemeint, dass rassistische Unterscheidungen nicht nur auf biologischen oder körperlichen Merkmalen beruhen, sondern auf kulturelle Gegebenheiten zurückgreifen. Der neue, postkoloniale Rassismus wird indes auch *Rassismus ohne Rassen* genannt. Der nach dem Zweiten Weltkrieg entstandene Typus des Rassismus ist eine rassistisch wirksame Herrschaftspraxis ohne sich auf das Rasse-Konzept beziehen zu müssen (vgl. ebd.: S. 152). Dieser neue Rassismus basiert also eher auf Kultur als Unterscheidungsmerkmal, während sich frühere Formen auf physiognomische Unterschiede beriefen. Nun existieren sie nebeneinander und vermischen sich auch. Das Bedingungsgefüge, mit dem eine Konstruktion der „rassischen“ Unterscheidungen zustande kommt, operiert immer mit

beweglichen und anpassungsfähigen Imaginationen der kollektiven „Anderen“. Konstruierte Ausgangspunkte des Rassismus sind Körper, Lebensweise und Identität. „Die Anderen“ sind als ein konstruierter kollektiver Körper zu sehen, dessen Objekte des individuellen Körpers immer als Symptome des kollektiven Körpers betrachtet werden. Das heißt, im kolonialen oder kulturellen Rassismus stellt eine Person einen Repräsentanten des ganzen Kollektivs bzw. der der imaginierten Gruppe dar, „der ein natio-ethno-kulturelles ‚Wesen‘ zugesprochen wird“ (ebd.: S. 153), wodurch diese Person als weniger wertvoll gesehen wird und damit verbunden auch weniger Rechte in Anspruch nehmen darf. (ebd.: S. 153)

Weiters ist vom *institutionellen Rassismus* die Rede. Dieser drückt aus, dass rassistische Denk- und Handlungsweisen „nicht Sache der persönlichen Einstellungen von Individuen, sondern in der Organisation des gesellschaftlichen Miteinanders verortet sind, welche die Angehörigen der eigenen Gruppe systematisch gegenüber den Nicht-Dazugehörigen privilegiert.“ (Osterkamp 1997 zitiert nach Mecheril/Melter 2010: S. 154) Institutionen und Organisationen, die ethnisch-kulturelle Unterscheidungsmuster übernommen haben, tun das, weil diese in der Gesellschaft „als Auswahlkriterium sowie Begründungs- und Legitimationsmuster“ (ebd.: S. 155) anerkannt sind (vgl. ebd.: S. 155). Diese Unterscheidungskategorien sind für Migrationsandere nachteilig und für Nicht-Migrationsandere vorteilhaft, da sie sich in einer Dominanzkultur bzw. Dominanzgesellschaft befinden, in der zwischen den Anderen und Nicht-Anderen differenziert wird und auf die Art und Weise „Über- und Unterordnung der ‚Identitäten‘ produziert, hingenommen, verstanden und etwa – mithilfe des Kulturbegriffs – legitimiert wird.“ (ebd.: S. 155)

Messerschmidt (2010) nennt vier Praktiken im Umgang mit Rassismus, die eine postnationalsozialistische Struktur rassistischer Normalität näher beschreiben: Skandalisierung, Verlagerung in den Rechtsextremismus, Kulturalisierung und Verschiebung in die Vergangenheit. Durch diese vier Muster wird versucht, eine Distanz zum Rassismus zu schaffen. Durch Skandalisierung und Verlagerung in den Rechtsextremismus sieht Rassismus wie etwas aus, das nicht wirklich ein Teil der gesellschaftlichen Realität ist, und wird eher als Ausnahme- oder Randphänomen markiert. Kulturalisierung und Verschiebung in die Vergangenheit andererseits dienen als Schutz des eigenen Bildes der Personen, die Rassismus ausüben, da sie sich von der rassistischen Geschichte abgrenzen und vieles mit der Kultur der „Anderen“ begründen (vgl. Messerschmidt 2010: S. 41).

Skandalisierung spiegelt sich in Situationen wider, in denen eine Rassismusdiagnose zum Ausdruck kommt, bzw. ein Problem rassistischer Natur oder eine Rassismuserfahrung öffentlich wird. Kommt es beispielsweise im universitären Kontext zu einer Situation, in der auf eine rassistische Diskriminierung hingewiesen wird, gibt es Reaktionen seitens der weißen Studierenden, die sich angegriffen fühlen, auch wenn sie keinesfalls persönlich betroffen sind. Dadurch werden die Lehrenden an der Universität auf die Situation aufmerksam, fühlen sich ebenfalls angegriffen und schließen sich der Reaktionskette an. Auf diese Art und Weise entsteht eine ganze Reihe an Reaktionen und Behauptungen – vor allem seitens der Personen, die keine Rassismuserfahrungen persönlich erlebt haben, sondern sich lediglich durch diese Benennungen angegriffen und angesprochen fühlen. Aus einer derartigen Situation kann ein Skandal entstehen und tatsächliche Rassismuserfahrungen werden in den Hintergrund gerückt (vgl. ebd.: S. 42). „Nach dem Muster einer Täter-Opfer-Umkehr verlagert sich die Aufmerksamkeit von den konkreten Rassismuserfahrungen weg auf die Vorstellung, beschuldigt zu werden.“ (ebd.: S. 42)

Messerschmidt (2010) nennt die Verlagerung von Rassismus in den (Rechts-)Extremismus eine übliche Alltagspraxis, in der Rassismus als etwas dargestellt wird, das ausschließlich seitens der (Rechts-)Extremist_innen ausgeübt wird und sich keinesfalls der Mitte der Gesellschaft zuordnen lässt. Rassismus wird als Problem der „Anderen“ dargestellt und hat nichts mit „uns“ zu tun. „Wir“ bleiben intakt (vgl. ebd.: S. 45). „Scherschel bezeichnet das als ‚Täterschematismus‘, dem Übeltäter/innen identifiziert werden, die man klar von sich selbst und einer als vernünftig repräsentierten Mehrheit abgrenzen kann.“ (Scherschel 2006 zitiert nach Messerschmidt 2010: S. 45f.) Die Rassist_innen (Nicht-Wir) werden als marginalisierte Abweichler_innen bezeichnet, die nicht im Einklang mit der Gesellschaft leben, wohingegen „wir“ uns als zivilisierte Gemeinschaft darstellen (vgl. ebd.: S. 46).

Kulturalisierung dient als Mittel der Unsichtbarmachung der rassistischen Praxen, wobei rassistische Identifizierungen behalten werden können, da sie als kulturelle Unterschiede repräsentiert werden (vgl. ebd.: S.49). „Wenn nichts mehr sicher ist, verspricht Kultur Zuordnung und Identität.“ (ebd.: S. 49) Der Kulturdiskurs beruht auf Imaginationen der Bedrohlichkeit gegenüber den Personen, die als fremd oder anders gelten. Balibar (2002) beschreibt Kultur als Bereich, „in dem Identität identifiziert wird“. (Balibar 2002: S. 139) Dabei beziehen sich die Diskurse um kulturelle und nationale Identität ständig aufeinander. „Identität ist niemals eine friedliche Errungenschaft“, so

Balibar (2002), da sie immer auf die Macht des anderen antworte und aus asymmetrischen Verhältnissen hervorgehe (vgl. ebd.: S. 49). Indem die Kulturkategorie als Instrumentarium benutzt wird, wird eine Distanzierung vom Rassismus geschaffen. Denn wird auf eine kulturell bedingte Fremdheit hingewiesen, erübrigt sich der diffamierende Rassenbegriff (vgl. ebd.). „Als kollektive Identitätsmarkierung ist Kultur mit gruppenbezogenen Zuschreibungen wie Nation, Religion und Ethnizität verbunden. Die ‚eigen/fremd-Unterscheidung‘ (Höhne 2001, 199) bildet dabei die Grunddifferenz. Die Einführung der grundlegenden Differenzbestimmung von Eigenem und Fremdem setzt einen Plural voraus, es geht also um ‚Kulturen‘.“ (ebd.: S. 50) Hiermit will Messerschmidt (2010), indem sie auf Höhne (2001) verweist, nochmal die Komplexität des Kulturbegriffs betonen, da der Begriff der Kultur viel mehr im alltäglichen Diskurs aussagt, als das auf den ersten Blick sichtbar ist. Hier ist Kultur als Instrument der Verdeckung eigener rassistischen Denkweisen und/oder Taten zu verstehen, das mit Zuschreibungen wie Nation, Religion, Ethnizität u. Ä. arbeitet.

Verschiebung von Rassismus in die Vergangenheit ist das vierte Muster, das Messerschmidt (2010) als eine der Praxen im Umgang mit Rassismus thematisiert. Obwohl der Nationalsozialismus nach der Demokratisierung sein Ende findet und damit der Vergangenheit angehört, sind seine Nachwirkungen immer noch im deutschen Alltag zu merken. Dazu gehört auch die Tatsache, „dass Rassismus als analytische Kategorie zur Untersuchung gesellschaftlicher Segregationsprozesse“ (ebd.: S. 52) kategorisch abgelehnt wird, da die Befürchtung, als rassistisch markiert zu werden, existiert und eine Zumutung darstellt. Da darauf bestanden wird, dass Rassismus nach der Demokratisierung überwunden sei, besteht dementsprechend kein Raum, der eine offene Diskussion über Alltagsrassismus, „Aufarbeitung der zeitgeschichtlichen Bedeutung von kolonialem Rassismus“ und über „Gesellschaftsbilder in der nationalsozialistischen Ideologie“ ermöglichen würde. (ebd.) Das Ganze wirkt sich auf die Gegenwart aus, indem es beeinflusst, wer Deutsche_r werden kann und inwieweit die deutsche Gesellschaft heterogen wird (vgl. ebd.). Solche Einstellungen lassen keine kritische Selbstreflexion zu. Als rassistisch und antisemitisch werden die „Anderen“ markiert und keinesfalls „wir“, die wir uns so lange erfolgreich mit unserer Geschichte auseinandersetzen (vgl. ebd.: S. 55). „Entnormalisierung und Distanzierung schützen das Selbstbild und blockieren die Analyse und Kritik des gegenwärtigen normalisierten Rassismus.“ (ebd.: S. 55)

Paul Mecheril (2007) beschreibt Rassismus auch als etwas, das auf Imaginationen basiert, bzw. auf menschlichen Vorstellungen. Dies funktioniert nur schwierig ohne

Vergleiche mit den Anderen. Dadurch werden immer gewisse Gruppen erzeugt bzw. Zugehörigkeitsverhältnisse des Wir und Nicht-Wir.

„Rassismus hat viel mit Wir-Imaginationen zu tun. Rassismus antwortet auf die Frage, wer wir sind, mit einer Vorstellung darüber, wer wir und wer die Anderen sind. Dies ist eines der analytischen Bestimmungsstücke des Rassismus.“ (Mecheril 2007: S. 4)

Am Beispiel eines Schülers, der mit sechs Jahren nach Deutschland kam, kein Deutsch sprach und deswegen die Sonderschule besuchen sollte, erläutert Mecheril (2007), warum Rassismus heutzutage eine Normalität darstellt. Dem Schüler wurde aufgrund seiner mangelnden Kenntnisse der Zugang zur normalen Schule abgesprochen und nur dank seiner Mutter, die sich dagegen wehrte, wurde ihm die Möglichkeit gegeben, die Hauptschule zu besuchen. Dank seiner Mühe war er jedes Jahr Klassenbester und einmal sogar Jahresbester. In der zehnten Klasse wechselte er ins Gymnasium, wonach er auch das Fachabitur ablegte. Seines Erachtens wäre all das nicht möglich gewesen, hätte er die Sonderschule besucht (vgl. Mecheril 2007: S. 3). Anhand dieses Beispiels wird sichtbar, dass Rassismus eine Normalität herstellt: „Sie produziert einen Zusammenhang symbolischer und materieller Gerechtigkeit: Weil Schüler, die nicht ‚richtig Deutsch‘ sprechen, als Folge dominanter Diskurse eigentlich nicht nach Deutschland gehören, werden sie aus der normalen Schule genommen und an den stigmatisierten und stigmatisierenden Rand der Sonderbehandlung gegeben. Damit ist eine Ordnung hergestellt, Normalität.“ (ebd.)

Des Weiteren erläutert er im Folgenden, wie „ein Aspekt der Normalität des Rassismus [darin] [besteht], dass qua Imagination eine bestimmte Normalität beständig hergestellt wird, nämlich die Normalität, dass wir jemand sind, dass wir ein ‚Wir‘ sind, weil wir uns von anderen unterscheiden.“ (ebd.: S. 4) Laut Mecheril (2007) kann man die Realität so verstehen, dass es ohne das ständige menschliche Bedürfnis, sich mit anderen zu vergleichen und anders bzw. besser zu sein, keinen Rassismus gebe. Diese Vergleiche führen uns dazu, anderen gegenüber Hass zu empfinden. Da wir unsere Sichtweise als richtig betrachten, übertragen wir diese auf unsere Umgebung, was als Folge eine Normalisierung bestimmter Denkweisen in den nachkommenden Generationen hat.

Solche Ausgrenzungspraxen oder -versuche sind nicht nur in der Schule üblich, sondern in der gesamten Gesellschaft, auf dem Arbeitsmarkt, in der Arbeitsumwelt. Es wird versucht, Personen mit Migrationshintergrund auszugrenzen, mit dem Ziel der Herstellung sozialer Rangordnungen. Solche Praxen spiegelt oft die Sprache, die auch ein Mittel der Machtausübung sein kann, wider (vgl. Aygün-Sagdic/Bajenaru/Melter 2015:

S. 110), was mit den Begriffen Linguizismus und Neo-Linguizismus beschrieben werden kann.

3.2 Linguizismus

Der Begriff Linguizismus findet heutzutage wenig Anwendung und ist relativ unbekannt. Linguizismus lässt sich als eine besondere Art des Rassismus definieren, welche durch Vorurteile und Sanktionen der Menschen, die eine Sprache auf „ihre Art und Weise“ sprechen und dadurch ihre Herkunft bzw. Zugehörigkeit zum Ausdruck bringen, ausgeübt wird (vgl. Dirim 2010: S. 91f.). Der Zweck des Linguizismus laut Dirim (2010: S. 91) ist eine soziale Rangordnung herzustellen, indem Macht über die als schwächer betrachteten Gruppen ausgeübt wird. Die Sprache einer Elite wird als Standard gesehen, was zur Abwertung der anderen gesellschaftlichen Gruppen führt.

Darüber hinaus verweist diese Differenzierung der Sprachen einer Elite und der Sprachen „der Anderen“, die nicht dieser Gruppe angehören, auf eine Art der Hierarchisierung und Bezeichnung der Sprachen als elitäre und nicht-elitäre, bessere und schlechtere, erst- und zweitgestellte. Dies unterstützt die These, dass eine Unterscheidung zwischen den Begriffen Erst- und Zweitsprache eine ausgrenzende und diskriminierende Wirkung auf die als schlechter bezeichnete Gruppe haben kann.

Linguizismus verdeutlicht auch die Rolle einer Sprache als Merkmal eines Volkes oder einer Nation. Als Beispiel nennt Dirim (2010) linguizistische Aktionen im Elsass, welche eine sprachliche Assimilation und schließlich auch eine Akkulturation zum Ziel hatten, d. h. die Bewohner_innen des Elsass zu Deutschen zu machen. Zur Zeit des Nationalsozialismus war es dort verboten, im öffentlichen Raum Französisch zu sprechen. Jeder Gebrauch der französischen Sprache war strafbar (vgl. Dirim 2010: S. 92f.). Ein ähnliches Beispiel geschah auch in der Türkei, wo versucht wurde, Kurd_innen als Bergtürk_innen zu bezeichnen und die kurdische Sprache zu einer türkischen Bergsprache degradiert wurde, mit dem Ziel der Habitualisierung der türkischen Sprache als einzige Sprache der Staatsbürger_innen in der Türkei. Als Maßnahme der Durchsetzung der erwähnten Ziele wurde eine Zeit lang von der staatlichen Post sogar auf Briefumschläge folgende Beschriftung gedruckt: „Vatandaş Türkçe konuş“, was auf Deutsch bedeutet: „Staatsbürger, sprich Türkisch“. Aber auch solche extremen Maßnahmen konnten sich bis heute nicht durchsetzen und Monolingualität stellt in der Türkei noch immer keine Realität dar. Subtile Linguizismusformen sind dennoch immer

noch präsent, was beispielsweise durch Chancenungleichheit im Bildungssystem ersichtlich wird. So besuchen hunderttausende Kinder mit fehlenden Türkischkenntnissen die Schulen und haben dadurch schlechtere Voraussetzungen für den Erfolg im Bildungssystem (vgl. Dirim 2010: S. 93ff.).

3.3 Neo-Linguizismus

Dirim (2010) nennt als eine Erweiterung zu dem Begriff Linguizismus den Neo-Linguizismus. Im Vergleich zum Linguizismus des Nationalsozialismus sind heutige Erscheinungsformen auf den ersten Blick etwas weniger offensichtlich und nicht deutlich erkennbar. In Anlehnung an Mecherils (2004) Neo-Rassismus spricht Dirim (2010: S. 96) hier von Neo-Linguizismus. Dirim (2010) beschreibt den Neo-Linguizismus wie folgt:

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

Begriffe wie Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache, (Nicht-) Native-Speaker wirken auf den ersten Blick harmlos. Wird hier aber genauer hingeschaut, wie z. B. im Kontext der Jobanzeigen für DaF/DaZ-Lehrpersonen, können Merkmale auffallen, die als diskriminierend und ausgrenzend bezeichnet werden können. Dies wird im empirischen Teil der Arbeit näher besprochen.

Die Sprachforscherin İnci Dirim (2010) nennt folgende Merkmale des Neo-Linguizismus:

- „a) Neo-Linguizismus argumentiert mit Geboten statt mit Verboten (‚Wir halten uns alle daran Deutsch zu sprechen‘).
- b) Neo-Linguizismus argumentiert mit dem Nutzen für die Anderen, für die ‚Beherrschten‘ (‚Es ist für die Jugendlichen gut, auf dem Schulhof Deutsch zu sprechen‘).
- c) Neo-Linguizismus sieht den Einbezug ‚der sprachlich Anderen‘ programmatisch vor; sie werden nicht schlicht exkludiert, sondern durch eine bestimmte Sprache ausschließende Inklusion ihrer Dispositionen beraubt (‚Die Kinder sollten mit Türkisch keine Zeit verlieren, sondern lieber Deutsch lernen‘).

d) [...] Deutsch wird nicht als die glänzende Krönung dargestellt, aber auf eine bestimmte Weise zum unerreichbaren Standard gehoben, die der sprachlichen Realität nicht entspricht („Es müssen Briefe geschrieben werden, auch wenn im Alltag alles per SMS erledigt werden kann“).

e) Neo-Linguizismus ignoriert die multilinguale Realität der Gesellschaft und verkennet die Potenziale verschiedener Sprachen („German only“).“ (Dirim 2010: S. 109)

3.4 Native-Speakerism

Native-Speakerism beschreibt Holliday (2014) als:

„...neo-racist ideology that has wide-ranging impact on how teachers are perceived by each other and by their students. By labelling teachers as separate ‘native speakers’ and ‘non-native speakers’, it falsely positions them as culturally superior and inferior with separate roles and attributes.“ (Holliday 2014: S. 1)

Hier wird Native-Speakerism als neo-rassistische Ideologie gesehen, welche Einfluss auf die Art und Weise hat, wie Lehrpersonen von Lernenden und anderen Lehrpersonen wahrgenommen werden. Diese Ideologie zieht eine Grenze zwischen Erstsprachler_innen und Nicht-Erstsprachler_innen, indem sie als Auswirkung hat, dass die Erstsprachler_innen als Mitglieder einer besseren Kultur und Nicht-Erstsprachler_innen als Mitglieder einer inferioren Kultur betrachtet werden, wobei sie auch unterschiedliche Rollen und Fähigkeiten haben. Da sich diese Masterarbeit mit den Auswirkungen der Voraussetzungen aus den Jobanzeigen auf die Lehrpersonen beschäftigt, spielt der Begriff Native-Speakerism hier eine große Rolle.

Nachdem der Begriff selbst erklärt wurde, stellt sich die Frage nach den Ursprüngen dieser Ideologie. Rivers (2018) vertritt den folgenden Standpunkt:

„The idea that language is best learned through listening to speech, and that the most authentic speech community of a language are its natives, reflects an early conceptualization of linguistic theory as being concerned with ‚an ideal speaker-listener, in a completely homogenous speechcommunity, who knows its language perfectly‘“ (Chomsky 1965 zitiert nach Rivers 2018: S. 17)

Dieses Phänomen verdankt demnach seine Existenz der Idee, dass die Sprache am besten durch Zuhören gelernt wird. Dafür würden sich authentische Sprecher_innen, nämlich Native-Speaker, am besten eignen. Dieses Ideal entspricht aber längst nicht

immer der Realität, denn Perfektion in Zusammenhang mit Sprachkenntnissen ist eine Vorstellung, die hinterfragt werden muss.

Knappik (2016) betont die Verbindung zwischen Sprache(n), Nation und Perfektion als einen der wirksamen Faktoren, die ihren Einfluss darauf ausüben, „wem in der Migrationsgesellschaft die ‚Eignung‘ für den LehrerInnenberuf zugesprochen wird...“ (Knappik 2016: S. 221) In Anlehnung an die Subjekttheorie von Foucault (2005) und Butler (2001) spricht sie weiters auch von Viabilität anstelle von Eignung für den Lehrer_innenberuf. Der Begriff Viabilität fokussiert die Tatsache, „dass die Entscheidung, wem dieser Status zugesprochen ist“ (Knappik 2016: S. 221), in einer engen Abhängigkeit von gesellschaftlichen Diskursen steht, wobei „der Begriff der ‚Eignung‘ allein das Individuum fokussiert.“ (Knappik 2016: S. 221) Abschließend erörtert sie, wie

„...das Konzept von ‚Muttersprache‘ bzw. ‚MuttersprachlerIn‘ eines der Konzepte ist, die Entscheidungen darüber strukturieren, welchen Lehramtsstudierenden und Lehrkräften der Status der Viabilität zuerkannt wird, und zwar in seiner diskursiven Verknüpfung mit Konzepten nation-ethno-kultureller Zugehörigkeit (Mecheril 2003) und ‚Perfektion‘.“ (Knappik, 2016: S. 221f.)

Diese Verbindungen finden ihre Grundlage in der Bezugnahme auf Arbeiten zum Thema Native-Speakerism von Holliday (2006) und Bonfiglio (2010) (vgl. Knappik 2016: S. 222). Das Thema Perfektion wird näher in einer Interviewpassage analysiert, in der die Interviewerin absichtlich eine Frage stellt, mit der sie eine Gruppe der Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache konstituiert. Darauf antwortet die Befragte, dass sie nicht verallgemeinern und Studierende in Gruppen teilen möchte, um gleich darauf genau das zu tun, indem sie behauptet, dass „bei manchen Studierenden aus einem gewissen Kulturkreis“ (Knappik 2016: S. 227) das Engagement fehle. Der kulturalisierende Kommentar schreibt das fehlende Engagement und dessen enge Verbindung mit Studienerfolg ausschließlich den Personen „aus einem gewissen Kulturkreis“ zu. Weiters merkt sie an, dass Studierende mit Deutsch als Erstsprache auch Fehler im grammatikalischen Bereich machen, bezeichnet ihr Deutsch aber dadurch als nicht weniger perfekt. Bei den Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache ist sie jedoch der Meinung, dass selbst den Studierenden, die „fast perfekt“ Deutsch sprechen, oft „ein Quäntchen“ fehle, das ihr Deutsch perfekt und somit zu guten Lehrpersonen machen würde (vgl. Knappik 2016: S. 228). Dieses Streben nach Perfektion, das sich ausschließlich auf Studierende mit Deutsch als Zweitsprache bezieht, hat zur Folge, dass die Lehramtsstudierenden mit einer nicht-deutschen Erstsprache als keine „viable LehrerInnensubjekte“ (Knappik 2016: S. 229) betrachtet werden.

Es stellt sich die Frage, warum die eine Gruppe als ‚viabler als die andere gilt, bzw. warum unterschiedliche Kriterien für beide Gruppen angewendet werden. Die einzige Antwort ist möglicherweise in der Ideologie bzw. im gesellschaftlichen Diskurs zu finden, wo die Idee der einen Nation, der eine Sprache zuzuordnen ist, tief verwurzelt ist. Mehr zu dieser Ideologie ist im Kapitel „Ein Staat – eine Sprache“ zu lesen.

Des Weiteren behauptet Holliday (2014): „Native-speakerism continues deeply and relentlessly to reduce the academic and professional status of those it labels (Kumaravadivelu 2016). The commodification of teachers who are labelled as ‘native speakers’ also extends to them being defined within a speakerhood role which does not recognize their wider professionalism.” (Holliday 2014: S. 2) Hiermit wird erörtert, inwieweit die Etikettierung der Lehrpersonen als Erstsprachler_innen oder Nicht-Erstsprachler_innen ihre Kompetenzen und Ausbildung aus dem Fokus zieht. Lehrpersonen werden durch ihre „Sprachlichkeit“ definiert, ohne dass ihre wahren individuellen Kompetenzen und Professionalität berücksichtigt werden.

Daraus lässt sich schließen, dass Begriffe wie „Deutsch als Erstsprache“ in den Jobanzeigen den Fokus auf die Zugehörigkeit der Lehrpersonen legen, da man, um sich als Native-Speaker bezeichnen zu können, mit Deutsch seit Geburt an in Kontakt sein muss. Dass die Sprache auch in einer engen Verbindung mit Nation – d.h. einem bestimmten Land – ist, steht außer Frage. Auf diese Verbindung wird näher im Kapitel „Ein Staat – eine Sprache“ eingegangen. Indem diese Begriffe in den Jobanzeigen benutzt werden, werden die Professionalität bzw. die Fähigkeiten der Lehrpersonen nicht wahrgenommen. Diese These untermauert Holliday (2014) weiter, indem er behauptet, dass die Begriffe „native speaker“ und „non-native speaker“ im Alltag als Bezeichnung der professionellen Unterschiede benutzt werden, worauf das folgende Zitat hindeutet:

„Nevertheless, the terms ‘native speaker’ and ‘non-native speaker’ continue to be an everyday currency for talking about professional difference.” (Holliday 2014: S. 2)

Diese Begrifflichkeiten werden in den Jobanzeigen benutzt, um das erwünschte Sprachniveau bzw. Sprachkompetenz der Bewerber_innen klarzumachen. Allerdings ist es keineswegs so, dass das „richtige“ Geburtsland und die „richtige“ Erstsprache auch gleichzeitig Garant für alle professionellen Fähigkeiten sind, die benötigt werden, um die Sprache „besser“ lehren zu können als eine Person mit anderer Herkunft bzw. Erstsprache.

Rivers (2018) zitiert Morrow und McLaren, um zu schildern, was die Idee des Native Speakers ist und warum die „Perfektion“ des Native Speakers nicht selbstverständlich ist:

„[the teacher] should know a little bit about the way in which the English language works, this is particularly an issue for native-speaker teachers of English . . . and as lots of people know this is not breaking news, but a lot of native speakers have a very limited “knowledge” of the way that their own language works . . . native speakers . . . often can’t tell you very much about the way that English works.” (Morrow/McLaren 2014 zitiert nach Rivers 2018: S. 26)

Das Wissen, wie eine Sprache funktioniert, ist nicht naturgegeben. Genauso wie die Kompetenzen, eine Sprache zu lehren, besitzt sie keiner von Natur aus. Trotzdem sind im Alltag immer wieder Beispiele von Jobanzeigen zu finden, die mehr Wert auf die „Erstsprachigkeit“ oder einen gewissen Perfektionsgrad der „Sprachlichkeit“ legen, als auf die Kompetenzen einer Lehrperson, die sie jahrelang perfektioniert hat, indem sie einen Universitätsabschluss gemacht und verschiedene Weiterbildungen, Kurse absolviert oder durch Lesen zahlreicher Literatur angeeignet und vertieft hat.

Trotz Klarheit darüber, wie Kolleg_innen aus der Fachgemeinschaft von Lernenden, der Gesellschaft und ihnen selbst wahrgenommen werden, bleibt diese Ideologie unverändert. Holliday (2014) nennt diverse Gründe, warum diese Ideologie so tief in Gesellschaft eingebaut und verbreitet ist.

Obwohl Holliday nur die Realität des englischsprachigen Raums beschreibt, kann diese Sichtweise auch auf den deutschsprachigen Raum angewandt werden. Bei näherer Betrachtung von verschiedenen Jobanzeigen aus der DaF/DaZ-Branche, ist es schwierig, die häufig vorkommenden Muster nicht zu bemerken. Die Voraussetzung „Deutsch als Erstsprache“ ist dabei keine Seltenheit. Auch wenn zweitsprachige Lehrpersonen angesprochen werden, werden dabei selten die erstsprachigen Kolleg_innen ausgelassen. Darauf wird im empirischen Teil noch genauer eingegangen.

Ein gutes Beispiel stellt eine der bedeutendsten Institutionen im österreichischen Sprachraum dar, die „Flüchtlinge und Zuwander/innen bei ihrem Integrationsprozess in Österreich mit Beratung und Information“ unterstützt: der ÖIF (Österreichischer Integrations Fonds). (Quelle 1) Hier werden Deutschkurse, Werte- und Orientierungskurse, Integrationsprüfungen, Weiterbildungen und noch viel mehr organisiert. Um als ÖIF-Lehrperson zu arbeiten, muss man sich als ÖIF-Lehrkraft zertifizieren lassen. Dafür müssen verschiedene Kompetenzen vorgewiesen werden, wie Unterrichtserfahrung, eine entsprechende Ausbildung und Deutschkenntnisse. Falls Deutsch die Erstsprache einer Lehrperson ist, werden keine Beweise benötigt. Falls

Deutsch keine Erstsprache einer Lehrkraft ist, muss ein Sprachzertifikat auf dem C1-Niveau vorgelegt werden. Die genaue Formulierung der Anforderung lautet folgendermaßen: „Nachweis über die Deutschkenntnisse auf dem Sprachniveau C1, wenn Erstsprache nicht Deutsch ist.“ Als Anmerkung steht allerdings der Satz: „Der ÖIF behält sich das Recht vor bei offenkundigen Zweifeln an den dargelegten Deutschkenntnissen, eine Spracheinstufung der Lehrkraft für das Sprachniveau C1 vorzunehmen.“ (Quelle 2) Dadurch ist die Einstellung der Institution deutlich, dass kein Bedarf besteht, Erstsprachler_innen zu befragen, da der Umstand „Deutsch als Erstsprache“ als Nachweis ausreichend ist. Es besteht dadurch kein Zweifel oder Grund, ihre Sprachkompetenz zu hinterfragen, geschweige denn bei ihnen einer Spracheinstufung vorzunehmen. Auf welcher Grundlage entschieden wird, ob eine Spracheinstufung nötig ist und wie diese durchgeführt wird, bleibt unbekannt, da auf der Webseite solche Informationen nicht zur Verfügung stehen. Der ÖIF lässt durch diese Vorgehensweise viel Spielraum für Diskriminierung. Es stellt sich die Frage, warum niemand an die sprachlichen Kompetenzen der Erstsprachler_innen zweifelt.

Heinemann (2015) beleuchtet die Relevanz des Arbeitsmarktes als Ausschlussort für alle Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Sie erörtert, inwieweit das „richtige“ Deutsch eine Hürde für hochqualifizierte Personen darstellt, um eine gewünschte berufliche Stellung zu erreichen. Dadurch fällt es betroffenen Personen schwer, den Sinn einer Teilnahme an einer Weiterbildung zu sehen, da in Anbetracht der Situation auf dem Arbeitsmarkt Weiterbildungen nur für die Personen, die in Deutschland geboren sind, sinnvoll erscheinen. Heinemann beschreibt ein Fallbeispiel, bei dem eine Frau auf eine derartige Hürde aufgrund ihrer schriftlichen Sprachkompetenz stieß, als sie sich nach Voraussetzungen für Arbeitsstellen bei Stiftungen in Deutschland erkundigte. Als Antwort der Personalleiter aus zwei Stiftungen bekam sie, man müsse sich „perfekt ausdrücken können“, vor allem schriftlich. Dadurch wurde ihr – trotz zahlreicher Weiterbildungen – die Möglichkeit, eine Führungsposition zu übernehmen, abgesprochen. Sie betrachtet dieses Problem als individuelles Problem und „schreibt sich selbst eine ‚Schuld‘ zu“ (Heinemann 2015: S. 142), da sie der Meinung ist, egal wie sehr sie sich bemühe, sie das Niveau einer Erstsprachlerin nie erreichen werde. Aber sie hinterfragt die Situation, erkundigt sich in ihrer Umgebung bei anderen Zweitsprachler_innen und stellt fest, es ist kein individuelles Problem, sondern ein strukturelles. Sie bezeichnet sich selbst und die anderen, die ähnliche Erfahrungen hatten, als Ausländer_innen. Damit verbindet sie den Fakt, nicht in Deutschland geboren zu sein,

keinen deutschen Reisepass zu besitzen und auch den Frust, die Schriftsprache nicht auf „hohem Niveau“ bzw. auf dem Niveau einer/s „Native-Speaker“ zu beherrschen. Die Auseinandersetzung mit diesen Gedanken führen sie zu der Überlegung, Deutschland zu verlassen und ihre beruflichen Ziele in einem anderen Land zu verwirklichen, das es Nicht-Erstsprachler_innen leichter macht in diesem Berufsfeld Fuß zu fassen. Am Beispiel dieser Frau wird ersichtlich, wie die Vorteile durch das lebenslange Lernen im Sinne von Weiterbildungen und Kursen aufgrund des gesellschaftlichen Linguizismus nur den Erstsprachler_innen zur Verfügung stehen bzw. nur für sie einen Sinn ergeben (vgl. Heinemann 2015: S. 142ff.).

3.5 Othering

Das Konzept des Othering stammt aus den 1970er-Jahren und wurde vom amerikanischen Literaturtheoretiker Edward Said geprägt, der damit den Raum schuf, den Diskurs des Fremdmachens als eine gewaltvolle hegemoniale Praxis zu implementieren. Es verdeutlicht, „wie die ‚Fremden‘ zu ‚Fremden‘ gemacht werden und dabei gleichzeitig ein ‚Wir‘ konstruiert wird, welches anders als das fremde ‚Nicht-Wir‘ beruhigend unambivalent, ohne grundlegende Spannungen erscheint und darin eine sichere Gemeinschaft symbolisiert.“ (Mecheril/Castro Varela 2010: S. 42) Sind die *Fremden* wild, sind *Wir* zivilisiert, sind die *Fremden* emotional, so sind *Wir* rational. Dementsprechend kann behauptet werden, dass die *westliche Identität* dadurch entstanden ist, indem der *Rest* ausgegrenzt wurde (vgl. Hall 1994 zitiert nach Mecheril/Castro Varela 2010: S. 42).

Die *Anderen* müssen aber nicht zwingend negativ dargestellt werden. Sie können auch als Repräsentant_innen utopischer und exotischer Orte gelten. Unabhängig davon, wie sie repräsentiert werden, idyllisch oder barbarisch, ist es als Teil des Othering-Diskurses zu betrachten. Eine gewisse Gruppe kann gleichzeitig als barbarisch und idyllisch gesehen werden. Als Beispiel nennen Mecheril und Castro Varela (2010) eine interessante Dichotomie, in der die muslimischen *Anderen* einerseits als barbarische Fundamentalist_innen gesehen werden und gleichzeitig das Bild der „betörende[n] Dame aus Tausendundeiner Nacht“ besteht. (Mecheril/Castro Varela 2010: S. 42)

Messerschmidt (2010) spricht auch von einer Dichotomisierung von Muslim_innen und Nicht-Muslim_innen in der gegenwärtigen deutschen

Einwanderungsgesellschaft. Die Muslim_innen werden als eine potenzielle Bedrohung dargestellt, wobei sich die deutsche Gesellschaft dadurch als ursprünglich kulturell homogen repräsentieren will (vgl. Messerschmidt 2010: S. 51). „Das ‚Wir‘ wird als aufgeklärt, demokratisch, frauenfreundlich dargestellt“, wobei die *Anderen* „vormodern, unaufgeklärt, undemokratisch, frauenfeindlich“ dargestellt“ werden. (ebd. nach Broden 2007: S. 10)

Ein interessantes Beispiel des Othering nennen Dirim und Knappik (2012) am Beispiel einer Praktikantin, die am ersten Tag ihres Praktikums im Lehrerzimmer gefragt wurde, ob sie die neue Lehrerin für den muttersprachlichen Unterricht sei. Auch wenn die Absicht des Lehrers, der die Frage gestellt hat, nicht schlecht war, zeigt diese Frage, inwieweit es in der heutigen Migrationsgesellschaft als Normalität angesehen wird, dass eine Lehrkraft mit Kopftuch ausschließlich für ein marginalisiertes Fach zuständig ist. Dies führt oft zu Marginalisierungsgefühlen der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund (vgl. Knappik/Dirim 2012: S. 89). Das betont auch folgendes Zitat:

„Wir gelten weiterhin als Lehrer zweiter Kategorie, die nichts zu sagen haben und nichts können.“ (Knappik/Dirim 2012: S. 89)

Tatsächlich werden Lehrpersonen mit Migrationshintergrund oft Rollen und Kompetenzen zugeschrieben, für die es wenig Forschungsergebnisse gibt, um sie zu bestätigen, wie etwa „von Natur aus“ der Besitz „eine[r] besondere[n] Sensibilität im Umgang mit Heterogenität“, der Besitz von „Sprachkompetenzen in mindestens zwei Sprachen auf Hochschulniveau“ und ein „besonderes Geschick in der Elternarbeit.“ (ebd.: S. 90) Des Weiteren wird auch von den Lehrkräften mit Migrationshintergrund erwartet, als ‚role model‘ für die Schüler_innen mit Migrationshintergrund zu gelten, um sie zu ermutigen einen akademischen Beruf zu erwerben. Nun stellt sich die Frage, worauf diese Ideen und Vorurteile beruhen (vgl. ebd.: S. 90).

Die Zugehörigen der marginalisierten Gruppe erachten sich manchmal auch selbst als inferior und schreiben der anderen Gruppe eine übergeordnete Stellung zu. Am Beispiel einer Lehrerin türkischer Herkunft, die die Schüler_innen auch türkischer Herkunft auf das Chaos auf ihrem Tisch auf Türkisch hinweist, indem sie sagt: „Wie sieht das denn hier aus? Was ist das bloß für ein Chaos! Räum sofort deinen Tisch auf! Was sollen denn die Deutschen von uns denken?“ (Strasser/Steber 2010 zitiert nach Knappik/Dirim 2012: S. 90), kann dies analysiert werden. Durch diese Äußerung werden die Deutschen als hierarchisch übergeordnet und als anscheinend ordentliche Menschen bezeichnet, wobei sie als Türk_innen untergeordnet sind und dementsprechend beweisen

müssen, dass sie genauso ordentlich sein können, bzw. dass sie dem sozusagen goldenen Standard gewachsen sind. Die Lehrerin erzeugt hiermit ebenfalls ‚Wir‘- und ‚Nicht-Wir‘-Gruppen, nur in diesem Fall sieht sie das Wir als untergeordnet und als die, die der übergeordneten Gruppe etwas beweisen müssen.

3.6 Intersektionalität

Ein Begriff, der alle Diskriminationsformen umfasst und ihre gemeinsame Zusammenwirkung zum Ausdruck bringt, ist Intersektionalität. Der Begriff setzte sich zunehmend in den 1990er-Jahren durch, da er – statt zwei oder drei ungleichheitsgenerierende Dimensionen zu addieren – die Wechselwirkung zwischen den Kategorien betont. „...[D]ie Kategorien [können] in verwobener Weise auftreten und sich wechselseitig verstärken, abschwächen oder auch verändern...“ (Winker/Degele 2009: S. 10)

Die Entstehung des Konzepts der Intersektionalität in den USA stammt noch aus den 1970er- und 1980er-Jahren, als Diskussionen über Frauenbewegungen und Frauenforschungen aktuell waren (vgl. Walgenbach 2017: S. 56). In beiden Diskursen gibt es ebenfalls frühere Beispiele, die ähnliche Einstellungen vertreten. Die bekannte Rede der Schwarzen Aktivistin Sojourner Truth aus 1851 „Ain’t I a woman?“ bei einer Frauenversammlung in Ohio stellt ein gutes Beispiel dar (vgl. ebd.). Auch in Deutschland kam es zur selben Zeit zu vergleichbaren Diskursen. Hauptanreger_innen des Diskurses waren und sind bis heute Migrantinnen, Schwarze Deutsche, jüdische Frauen, Lesben und Frauen mit Behinderungen (vgl. ebd.).

Intersektionalität lässt sich als eine Sichtweise definieren, die verschiedene soziale Kategorien und historisch gewordene Machtverhältnisse nicht isoliert voneinander betrachtet, sondern die Meinung vertritt, dass diese verwoben sind und dementsprechend in ihrer Verwobenheit, gemeinsamen Zusammenwirkung und Wechselwirkung analysiert werden sollten (vgl. ebd.: S.55). Als Kategorien, die Ungleichheit generieren, nennen Winker und Degele (2009) Geschlecht, Klasse und Rasse, aber auch Sexualität, Alter, (Dis)Ability, Religion oder Nationalität (vgl. Winker/Degele 2009: S. 10f.).

4. Mehrsprachigkeit

Das lateinische Sprichwort „Quot linguas calles, tot homines vales“ kann auf Deutsch wie folgt übersetzt werden: „So viele Sprachen du kannst, so oft bist du Mensch.“ Diese alte lateinische Weisheit sagt aus, wie wertvoll die Mehrsprachigkeit eines Menschen ist oder wie sehr sie auch geschätzt werden sollte. Auch wenn es heutzutage viele gesellschaftliche Diskurse gibt, die Monolingualität unterstützen, wie etwa das Thema „Pflichtsprache Deutsch auf den Pausenhöfen“, das im DaZ-Bereich lange ein strittiger Punkt war, stellte und stellt Mehrsprachigkeit im historischen Kontext eine Normalität dar (vgl. Roth 2013: S. 16). Dazu äußert sich auch Mecheril (2010):

„Mehrsprachigkeit ist ein Faktum gegenwärtiger gesellschaftlicher Kontexte, die von transnationaler Wanderung von Menschen und den mit ihnen ‚verbundenen‘ Sprachen geprägt sind. Auf unbestimmte Dauer wird in Deutschland nicht allein Deutsch, sondern werden in erheblichem Maße auch andere Sprachen gesprochen werden.“ (Mecheril 2010: S. 115)

Nun gibt es in der Realität viele Widersprüche in Bezug auf Mehrsprachigkeit, da Schüler_innen in den Schulen oft darauf angewiesen sind, Sprachen zwecks besserer Zukunftschancen zu lernen. Auf der anderen Seite bekommen oft Schüler_innen mit Migrationshintergrund keine Möglichkeit, ihre Erstsprache in der Schule zu lernen. Fürstenau und Gomolla (2011) stellen diesen Widerspruch oft in den Mittelpunkt ihrer Forschungen und diskutieren die Frage, welche Sprachen als erwünscht gelten und welche nicht.

„Dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit ein erstrebenswertes Ziel schulischer Bildung ist, gilt gemeinhin als unstrittig. An bilingualen Kindergärten mit Deutsch und Englisch melden Eltern ihre Kinder beispielsweise schon nach der Geburt an, um einen Platz zu ergattern. Bilinguale Schulen wie französische Gymnasien oder deutsch-amerikanische Schulen, die in Kooperation mit anderen Staaten betrieben werden und in beiden Ländern anerkannte Abschlüsse anbieten, sind vielerorts überlaufen.“ (Fürstenau/Gomolla 2011: S. 13)

Das oben genannte Zitat verdeutlicht, wie wichtig vor allem Eltern Sprachkenntnisse für ihre Kinder erachten und diese schon so früh wie möglich fördern wollen, da sich in der heutigen globalisierten Welt im Arbeitsmarkt- und (Aus-)Bildungskontext zusätzliche Sprachen als nützlich erweisen. Weiters behaupten Fürstenau und Gomolla (2011), die Bilingualität der meisten Schüler_innen mit Migrationshintergrund hingegen würde vollkommen anders bewertet werden (vgl. ebd.: S. 13), da verschiedene Sprachen ein unterschiedliches Prestige genießen.

Die österreichisch-schweizerische Kommunikationswissenschaftlerin Brigitta Busch (2015) spricht von einem Kategorisieren der Sprachen und zwar am Beispiel von Österreich. Sie stellt eine Kategorisierung aller Sprachen der Welt auf, bei der die oberste Kategorie „ausschließlich Deutsch“ ist. Alle anderen Sprachen sind in der folgenden Kategorisierung in sieben übergeordneten Rubriken zu finden:

- „Sprachen der anerkannten österr. Volksgruppen
- Sprachen des ehem. Jugoslawien und der Türkei
- Englisch, Französisch, Italienisch
- Sonstige europäische Sprachen
- Afrikanische Sprachen
- Asiatische Sprachen
- Andere Sprachen, unbekannt“ (Busch 2015: S. 48)

Weiters beleuchtet Busch (2015), dass die genannten Rubriken „keinem einheitlichen Ordnungsprinzip folgen.“ (Busch 2015: S. 48) Die erste Rubrik bezieht sich auf den rechtlichen Status der anerkannten Volksgruppensprachen; die zweite auf die Herkunftsregionen, nämlich die Türkei und Ex-Jugoslawien, die mit den Arbeitsmigrationen aus den 1960er-Jahren verbunden sind. Die dritte Rubrik beinhaltet nur drei europäische Sprachen, „die keine andere Gemeinsamkeit haben, als dass sie in Österreich über ein hohes Prestige verfügen und an Schulen traditionell gern als Fremdsprachen unterrichtet werden.“ Die danach folgenden drei Kategorien beziehen sich ausschließlich auf geografisch-territoriale Gesichtspunkte (einzelne Sprachen stehen im Zusammenhang mit einem bestimmten Kontinent), während die letzte Kategorie eine Art Restkategorie darstellt. Interessanterweise ist Spanisch als europäische Sprache gelistet, obwohl sie in 22 anderen Staaten der Welt als Amtssprache gilt (vgl. Busch 2015: S. 48). Weiters wird erörtert:

„Wie sehr Sprachen mit territorialen, nationalstaatlichen oder ethnischen Vorstellungen gleichgesetzt werden, zeigt sich noch deutlicher eine Ebene unterhalb der besprochenen Rubriken, wo ‚Indisch‘ oder ‚Philippinisch‘ als Bezeichnungen für Sprachen firmieren. Auf dieser unteren Ebene werden Einzelsprachen alphabetisch angeführt, allerdings werden ‚Russisch, Ukrainisch, Weißrussisch‘ sozusagen als eine Sprache klassifiziert.“ (ebd.: S. 49)

Dialekte oder Umgangssprachen sind beispielsweise auf der Liste nicht zu finden. Busch (2015) nennt als Grund „eine Ideologie des Monolingualismus, derzufolge Einsprachigkeit als Normalfall angenommen wird, während Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Abweichung gewertet werden.“ (ebd.: S. 54f.) Durch Zuordnen der mehrsprachigen Menschen entweder der einen oder der anderen Kategorie „werden reale Menschen mit

ihrem mehrsprachigen, heteroglossischen Sprachrepertoire im Sinne einer nationalstaatlichen Doktrin statistisch ‚monolingualisiert‘.” (ebd.: S. 55) Weiters führt uns diese sprachideologische Vorstellung zu einer Hierarchisierung von Sprachen, bei der „weniger wichtige“ Sprachen zugunsten von ‚wichtigeren‘ statistisch zum Verschwinden gebracht werden.” (ebd.: S. 55)

Fürstenau (2011) bringt folgendes Zitat zum Thema:

„Die Lehrer haben zu mir nie gesagt, ‚ja, das (Portugiesisch, S.F.) brauchst du‘. Bei Englisch haben sie immer gesagt, ‚ja, das brauchst du im Leben‘, ja, und was war das noch, Algebra brauche ich auch im Leben (lacht). Aber die portugiesische Sprache nicht.“ (Manuel, 16 Jahre, Sohn portugiesischer Arbeitsmigranten, zitiert nach Fürstenau 2004: S. 107)“ (Fürstenau 2011: S. 37)

Dies ist eine Aussage eines Schülers, die sich im Kontext von dem oben beschriebenen Bild der „wichtigen“ und „weniger wichtigen“ Sprachen interpretieren lässt. Schulen fördern zwar die Mehrsprachigkeit, nur sind sie in einem gewissen Sinne „wählerisch“, denn einige Sprachen gelten tatsächlich als nützlicher, angesehener oder sogar elitärer. Das bezeugt auch die Tatsache, dass Herkunftssprachen bzw. herkunftssprachlicher Unterricht in den deutschen Schulen wenig in den regulären schulischen Alltag integriert ist und genauso wenig verbindlich ist. Natürlich bestehen gewisse Unterschiede zwischen einzelnen Schulen und es gibt auch Ausnahmen (vgl. Fürstenau 2011: S. 38). Es kann aber gesagt werden, dass eine gewisse sprachliche Hierarchie tatsächlich besteht und dass Herkunftssprachen in dieser Hierarchie als weniger wichtig gelten; Sprachen wie Englisch, Französisch oder Italienisch hingegen als sehr relevant für das Berufsleben der Schüler_innen.

Vermutlich wird in diesem elitären Sinne Mehrsprachigkeit auch als Ziel der Europäischen Union gesetzt bzw. als wichtiger Schwerpunkt der EU-Sprachenpolitik betrachtet. Folgende Ziele wurden auf der offiziellen Webseite des Europäischen Parlaments unter dem Thema Sprachenpolitik veröffentlicht:

„Im Rahmen ihrer Bemühungen zur Förderung der Mobilität und interkulturellen Verständigung hat die EU den Spracherwerb zu einer wichtigen Priorität erklärt und finanziert zahlreiche Programme und Projekte in diesem Bereich. Die EU betrachtet Mehrsprachigkeit als ein wichtiges Element der Wettbewerbsfähigkeit Europas. Zu den Zielen der EU-Sprachenpolitik gehört deshalb, dass jeder europäische Bürger zusätzlich zu seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollte.“ (Siehe Quelle 5)

Hier wird betont, dass jede/r Bürger_in neben der Erstsprache noch zwei weitere Sprachen erlernen sollte. Interessanterweise ist von „Muttersprache“ nur im Singular die Rede, woraus sich ableiten lässt, dass davon ausgegangen wird, Monolingualität wäre die Normalität. Mit dem Begriff „Muttersprache“ wird auch gleichzeitig die Teilhabe anderer

Familienmitglieder am Spracherwerb des Kindes ausgeschlossen. Ebenso behauptet die EU, Minderheitensprachen zu schützen (vgl. ebd.). Das Motto der EU „in Vielfalt vereint“ (ebd.) betont einmal mehr das Ziel, Mobilität zu fördern und interkulturelle Verständigung zu verbreiten, aber auch die Wettbewerbsfähigkeit Europas zu fördern. Weiters wird hervorgehoben:

„Die Charta der Grundrechte der Europäischen Union, die im Jahr 2000 angenommen und durch den Vertrag von Lissabon rechtsverbindlich wurde, verbietet Diskriminierung aufgrund der Sprache (Artikel 21) und verpflichtet die Union, die sprachliche Vielfalt zu achten (Artikel 22).“ (ebd.)

Außerdem werden die Mitgliedstaaten ermutigt, den Fremdsprachenerwerb schon in der Pflichtschule intensiv zu fördern und Auslandsaufenthalte bzw. ein Auslandsstudium für die Lehrpersonen zu ermöglichen (vgl. ebd.). Dazu kommen die Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER), die zur Vergleichbarkeit der Sprachkompetenzen konzipiert und veröffentlicht wurden (vgl. ebd.).

Durch die Migrationen, die es immer schon gab, heutzutage aber viel an Aufmerksamkeit bekommen, gewinnt auch die Mehrsprachigkeit an Bedeutung. Bei der heutigen Gesellschaft kann durchaus von einer Migrationsgesellschaft gesprochen werden. Da sie eine Realität darstelle, dürften wir sie als keinen Sonderfall betrachten, so Mecheril et al. (2010) und Edthofer et al. (2014) zitiert nach Gouma (2017: S. 65). Gouma (2017: S. 65) verweist auch auf Mecheril (2010), der die Migration als einen Motor für Veränderungsprozesse in der Gesellschaft betrachtet. Sowohl Migrant_innen als auch Nicht-Migrant_innen nehmen an gesellschaftlichen Prozessen in der Migrationsgesellschaft teil und sollten als Wissensträger_innen, Träger_innen der Erfahrungen, als sprachlicher Reichtum und Reichtum an neuen Perspektiven gesehen werden (vgl. ebd.).

Esser (2009; 2006 zitiert nach Gouma 2017: S. 73) zeigt einige Widersprüche in Bezug auf Mehrsprachigkeit auf. Einerseits wird Mehrsprachigkeit in ökonomisch oder symbolisch relevante und irrelevante Mehrsprachigkeit unterteilt, d. h. Mehrsprachigkeit wird häufig als „[...] ‚Ressource‘, ‚Reichtum der MigrantInnen‘ oder als ‚Mehrwert‘ bezeichnet“ (Gouma 2017: S. 73), aber nur solange sie in den Rahmen der Relevanz und Mehrwert passt bzw. ökonomischen oder symbolischen Gewinn darstellt. Im Gegensatz dazu wird sie als negativ bezeichnet, da sie ökonomisch und symbolisch irrelevant und manchmal auch schädlich sein könne, so Gouma. (2017: S. 73)

Weitere Widersprüche beziehen sich auf Mehrsprachigkeit und gezwungene Monolingualität. (Salgado 2013; Maiz 2014 zitiert nach Gouma 2017: S. 74) Die

gezwungene Monolingualität oder die nationalstaatlichen monolingualen Strukturen sind Gegenstand der sozialen und politischen Kämpfe zum Thema Sprachen. Die Betroffenen sind die, deren Mehrsprachigkeit sich als nicht ökonomisch oder symbolisch relevant erweist. Sie werden gezwungen, die dominante Sprache zu lernen. Hornberger (2002 nach Plutzar 2010 nach Gouma 2017: S. 74) deutet auch auf das Mehrsprachigkeitsparadoxon hin, das folgendermaßen lautet:

„Während sich die einzelnen Staaten im europäischen Kontext zur Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Identität der europäischen BürgerInnen bekennen, dominiert im nationalen Kontext die Forderung nach einer gemeinsamen nationalen Sprache und nach kultureller Anpassung [...]. Einerseits wird viel Geld investiert, um Sprachenkenntnisse von Menschen in den EU-Sprachen zu erweitern, während der durch Migration entstehende sprachliche Reichtum ignoriert wird [...].“ (Plutzar 2010: S. 132)

Das in Betracht ziehend können die Reden über „Einheit in Vielfalt“ und die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit, genauso wie das Verbot der Diskriminierung aufgrund von Sprache, was zuvor als Ziele der EU angegeben werden, zumindest als fragwürdig bezeichnet werden, da Diskriminierung keine Ausnahmen erlauben dürfte. Im weitesten Sinne ist dies als eine der Techniken der Stabilisierung der sozialen Ordnung bzw. Aufbewahrung des Status quo zu sehen, was der Diskriminierung auf verschiedenen Gesellschaftsebenen einen Raum bietet – und zwar sowohl auf der Landesebene als auch auf EU-Ebene.

Auch der Migrationsrat für Österreich 2016 plädiert für Mehrsprachigkeit als Schlüsselqualifikation in der globalisierten Welt (vgl. Gouma 2017: S. 73). Die soziale Ordnung „...beruht auf der Grenzziehung zwischen dem nationalen bzw. westlichen ‚Wir‘ und dem kategorischen ‚Anderen‘, wodurch eine innergesellschaftliche wie transnational bedeutsame Hierarchie konstituiert und stabilisiert wird.“ (Ha 2010: S. 418 zitiert nach Gouma 2017: S. 74f.) Diese Hierarchie ist als Schlüsselwort zu betrachten, da sie nicht nur die Gesellschaft widerspiegelt, sondern auch die Sprache.

Obwohl die EU die Mehrsprachigkeit als wichtige Ressource bezeichnet, zeigt die Realität zahlreiche Widersprüche bzw. einen gewissen Grad an Pedanterie. Einige Sprachen gelten als geeigneter, ökonomisch brauchbarer, was als Diskriminierung beschrieben werden kann und damit das Gegenteil davon ist, was die EU behauptet, zu machen: „keine Diskriminierung aufgrund der Sprache“.

5. Ein Staat – eine Sprache

Im Rahmen dieser Masterarbeit ist es unter anderem das Ziel festzustellen, wie sich DaF/DaZ-Lehrpersonen mit einer nichtdeutschen Erstsprache beim Lesen der Jobanzeigen bezüglich Voraussetzungen wie „Native-Speaker“ oder „Deutsch als Erstsprache“ u. Ä. fühlen. Nun ist es auch von großer Relevanz darzulegen, wieso es überhaupt dazu gekommen ist, dass diese Begriffe im gesellschaftlichen Diskurs so eine große Bedeutung haben, die wiederum Einfluss auf die Lehrpersonen haben können.

Dazu gibt Roth (2013) einige äußerst interessante Einblicke in die Geschichte bzw. in die historische Entwicklung der Sprache des Menschen und schildert, wieso Monolingualität in der heutigen Gesellschaft als Standard gilt und schließlich auch, aus welchen Gründen sich das absurd anhört, wenn der historische Kontext in Betracht gezogen wird. Oder wie er selbst sagt:

„Warum also diese Rhetorik? ... Das zu erklären bedarf es eines Blicks in die Geschichte der Sprache Deutsch im Kontext der Entstehung dessen, was wir seit einiger Zeit ‚Deutschland‘ nennen.“ (Roth 2013: S. 16)

Mecheril (2010) erklärt, wie „das Konzept, das ‚die eine Nation‘ mit ‚der einen Sprache‘ verknüpft“, „neben Deutschland auch für andere Nationalstaaten wie Frankreich oder die Türkei Gültigkeit“ hat. (ebd.: S. 108) In diesen Ländern ist Monolingualität ideologisch gefärbt, auch wenn das aus „unterschiedlichen historischen Hintergründen“ geschehen ist und auf unterschiedliche Art und Weise zum Ausdruck kommt. (ebd.: S. 108) „Der Monolingualität in der dominanten Sprache kommt hier ein auch alltagskulturell abgesicherter Vorrang zu, und dieser Vorrang gilt als legitim, seine Infragestellung empört. Für Nationalstaaten mit mehrsprachigem Selbstverständnis wie Südafrika ist das Konzept nicht oder nur eingeschränkt kennzeichnend.“ (ebd.: S. 108)

Wie aber schon im Kapitel „Mehrsprachigkeit“ angesprochen, stellte und stellt die Mehrsprachigkeit im Anbetracht des historischen Kontextes eine Normalität dar. Sehr lange haben Sprachwissenschaftler_innen „nach der Ursprache der Menschheit“ gesucht und tun dies bis heute. Roth (2013) behauptet, dass „die Suche nach Ursprüngen“ nämlich „nichts Natürliches“ ist,

„sondern [nur] eine sozialisierte Denkgewohnheit, abgeleitet aus einer germanischen Präposition, wie sie heute im Schwedischen noch geläufig ist: ‚ur‘ bedeutete ‚aus, heraus‘, und kommt neben allen möglichen Neubildungen wie ‚Ursprache‘ noch in alten Wörtern wie ‚Urlaub‘ vor.“ (ebd.: S. 16)

Roth (2013) schildert am Beispiel des Lexems „ur“, das aus dem Indogermanischen stammt, wie das Wort Ursprung „die Natürlichkeit der Einheit“ suggeriert. Dies sei aber nicht der Fall, denn es sei wohl bekannt, „dass Flüsse aus vielen Zuflüssen gespeist werden.“ (ebd.: S. 17) Weiters sagt er, dass die Idee

„von etwas Einigem, das noch von keiner Differenz aufgemischt wurde, eine kulturübergreifend verfügbare Denkgewohnheit [ist], die es uns immer wieder schwer macht nachzuvollziehen, dass es für vieles eben keinen ‚ursprung‘ gibt oder gab, sondern mehrere Quellen.“ (ebd.)

Menschen bzw. das menschliche Denken und Sprechen tendieren dazu, nach der „Einheitlichkeit und Homogenisierung der Differenzen“ zu streben, wobei interessanterweise als Folge ständig neue Unterschiede erzeugt werden. Dasselbe passiert auch in der Sprache, wo die zunehmende Tendenz, die deutsche Sprache zu vereinheitlichen und zu standardisieren, im historischen Kontext eng mit dem Zweck der Herausbildung des Nationalstaates in Verbindung steht (vgl. ebd.: S. 18). Die Herausbildung des Nationalstaates folgte in Europa „durch Institutionen Militär, Schule und Verwaltung“, aber auch besonders „über die Vereinheitlichung des Kommunikationsmediums, der Sprache.“ (ebd.) Wichtig war dies für die Industrialisierung, Arbeitsteilung und die Mobilität der Arbeitskräfte, was sich später im 20. Jahrhundert änderte, indem die Arbeitskräfte wieder aus dem Ausland angeworben wurden (vgl. ebd.).

Wichtig für diese Thematik ist anzumerken, dass es bis ins 18. und 19. Jahrhundert noch „keine einheitlichen Sprachen im heutigen Sinne“ gab, sondern eine Vielfalt von Sprachen, Dialekten, Geheim- und Fachsprachen sowie soziokulturellen Register“ existierte. (ebd.: S. 18f.) So ist festzustellen, dass die Herausbildung der Standardsprachen keinen Ursprung darstellt oder auf einen verweist, sondern einfach das Produkt einer historischen Entwicklung ist (vgl. ebd.: S. 19).

Einerseits war die Vereinheitlichung der Sprachen wichtig für die Entwicklung und Durchsetzung des Nationalstaates, andererseits hatten die Formierung und Stabilisierung des Nationalstaates als Folge die Vereinheitlichung der Sprachenvielfalt zu Standardsprache. Deutsch entwickelte sich zu einer Nationalsprache. Nun ist es äußerst interessant anzumerken, wie selbst das Wort „deutsch“ wahrscheinlich nicht deutscher Herkunft ist, sondern sich auf das lateinische Lehnwort „theodiscus“ zurückzuverfolgen lässt, das wiederum auf das germanische Wort “*Þeudō” verweist und „zum Volke gehörig“ bedeutet. Das Wort „Volk“ trug zu diesem Zeitpunkt aber keine ethnische oder sprachliche Bedeutung, sondern eine rein religiöse (vgl. ebd.: S. 19f.).

Sprache war also sehr lange nur ein Mittel der Differenzierung, um Ordnung zu schaffen. Erst später kommt sie als Identitätsmerkmal und Homogenitätsstrategie der Nationen zustande. Durch Nationenbildung bzw. „mit der Entstehung der europäischen Territorialstaaten und ihrer Aufprägung als Nationalstaaten“ (ebd.: S. 20) entstanden auch Nationalsprachen. In der deutschen Sprache wurde der Begriff „Nation“ erst seit dem 14. Jahrhundert verwendet. Mit diesem Begriff entwickelte sich die Vorstellung der Sprachpflege. So war die Rede von „unserer edlen Muttersprache“, die von fremden Wörtern verunreinigt wurde und davon befreit werden musste (vgl. ebd.: S. 21). Dieses Gefühl verstärkte sich im 18. Jahrhundert, als sich die bürgerliche Gesellschaft herausbildete und sich „die Vorstellung von Territorium und Sprache als eine Einheit“ (ebd.) zusammen mit dem Begriff überhöhte. Die Bezeichnung „Nation“ stellt seitdem eine „Einheitlichkeit einer Lebensform, einer Kultur und einer Sprache als konstitutive Größe“ (ebd.) dar.

„Dem Vaterland entspricht so eine Muttersprache.“ (ebd.) Nun ergibt sich daraus die Frage, wie sich die Mythologie der Muttersprache entwickelte. Um die Idee der Muttersprache zu entwickeln, dauerte es „einige 1000 Jahre Menschheitsgeschichte“ und um sie als zentrale anthropologische Kategorie durchzusetzen, müsste sie schon bei griechischen Autoren wie Aristoteles oder Platon erwähnt werden. Tatsächlich finden sich bei den Athenern einige Ansätze, „die nur den Vollbürgern das Wahlrecht zuerkannte, denjenigen also, deren beide Elternteile in Athen geboren waren“. Dementsprechend wurde die Sprache damals als ein Distinktionsmerkmal eingeführt (vgl. ebd.).

Die Vorstellung einer Muttersprache als „Kriterium der Einheit und Einheitlichkeit eines Staates“ kam erst später und ist den Dichter_innen, Literat_innen, aber auch Grammatiker_innen und Übersetzer_innen zu verdanken. Einen Beitrag dazu leisteten unter anderem Dante und der Sprachwissenschaftler Leo Weisgerber. Weiters schildert Roth (2013):

„Wie weit die Erfindungen reichten, wie ungesichert die konstruierte Homogenität von Sprache und Kultur war, zeigen einige literarische Ereignisse im 18. und 19. Jahrhundert, so vor allem die Fälschung des Ossian als gälisch-irischer Ursprungsdichtung durch James MacPherson, die Erhebung des Nibelungenliedes zum Ursprung der deutschen „Nationalliteratur“ oder die Tarnung literarisch durchgearbeiteter Texte als so genannte Volksmärchen durch die ‚Gebrüder Grimm‘.“

Um eine Kultur und Sprache zu etablieren, waren sogar Fälschungen und Tarnungen nötig, da eine einzige Kultur und Sprache in dem heutigen Sinne nicht existierten. Durch die Französische Revolution verkörperte sich die Vorstellung von Nationalsprachen noch

mehr. Davor stellte der Körper des Königs die Macht, Souveränität und dadurch auch die Einheit des Staates dar, dessen Rolle nach der Revolution „die Republik“ übernahm. Die Republik oder den einheitlichen Körper stellte das Volk dar, das „über die Identität der Sprache“ repräsentiert wurde. (ebd.: S. 23)

„Das Reale der Nation sind die Institutionen der Sprache, der Verwaltung, des Militärs und des Bildungswesens. Die ‚Erfindung der Nation‘ (Anderson 1996) begann mit der Herausbildung einer poetischen Sprache auf der Grundlage von volkshafter Ursprünglichkeit und Reinheit und wurde mit der Französischen Revolution im Zentrum europäischer Politik verankert.“ (ebd.)

6. Empirische Untersuchung

In diesem Kapitel wird beschrieben, auf welche Art und Weise die für die Forschung relevanten Daten gewonnen wurden, welche Methoden zu dem Zweck benutzt wurden und ebenso welche Überlegungen dahinter standen, bevor mit der Untersuchung angefangen wurde. Bevor die Auswertung der Daten thematisiert wird, werden Schritte vor und nach der Durchführung der Forschung beschrieben, die zu den gewonnenen Daten geführt haben.

Das Wort empirisch ist mit dem Wort Empirismus zu verbinden, was laut Duden (Quelle 4) eine „erkenntnistheoretische Richtung, die als Quelle der Erkenntnis allein die Sinneserfahrung, die Beobachtung, das Experiment gelten lässt“. Die Erkenntnisse werden demnach aus der Beobachtung der Realität entwickelt. Daraus lässt sich schließen, dass eine Forschung als empirisch gilt, wenn aus der Beobachtung der Welt bzw. der Realität Ansätze gewonnen werden, welche weiter zu Hypothesen und Forschungsfragen entwickelt werden. Das war auch der Fall bei dieser Forschung, denn die Idee für die Forschungsfragen dieser Arbeit kam aus den eigenen Erfahrungen und der Beobachtung der Jobanzeigen, die seit einigen Jahren in dieser Form existieren.

6.1 Methodische Überlegungen

Wie bereits erwähnt, hat diese Masterarbeit das Ziel, die Frage nach den Erfahrungen von DaZ-Lehrpersonen mit einer nichtdeutschen Erstsprache bei der Jobsuche in Österreich zu beantworten. Dabei wird ein besonderer Schwerpunkt auf Erfahrungen und Gefühle beim Lesen der Jobanzeigen gelegt. Es wird nach Emotionen gefragt, die beim Lesen der Jobanzeigen erzeugt wurden, genauso wie nach eventuellen Diskriminierungsgefühlen, aber auch nach Ideen der Lehrpersonen, welche Lösung für die eventuelle Problematik, falls sie ihnen ersichtlich ist, passend wäre. Des Weiteren wird auf die Frage eingegangen, inwieweit sich die Meinungen der Lehrpersonen mit einem Abschluss des DaF/DaZ-Studiums und denen mit einem anderen Abschluss oder einem anderen Bildungshintergrund unterscheiden.

Um auf diese Forschungsfragen zweckgemäß eingehen zu können, wurde eine qualitative empirische Forschung in Form von qualitativen Interviews ausgewählt. Die

qualitative Forschungsmethode war in diesem Fall der quantitativen vorzuziehen, weil zur Gewinnung der für dieses Thema relevanten Daten offene Fragen zu persönlichen Erfahrungen nötig waren, auf die ausführliche Antworten erwünscht waren. Dies wäre mittels quantitativer Forschung nur teilweise bzw. nur oberflächlich möglich gewesen.

Anfangs wurde eine Gruppendiskussion in Betracht gezogen, da die wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit sich auf die Erfahrungen und Emotionen einer bestimmten Berufsgruppe beziehen, nämlich die der Lehrpersonen mit einer nichtdeutschen Erstsprache. In Gruppendiskussionen bezieht sich das Forschungsinteresse auf „die Einstellungen der Diskussionsgruppe als sozialer Einheit“ (Dachse/Hinrichs/Settinieri 2014: S. 116), wobei das Instrument auch thematisch gut passen würde, da in diesem Fall sprachenpolitische Themen im Fokus liegen und institutionalisierte Werte und Normen hinterfragt werden (vgl. ebd.). Hier kann davon ausgegangen werden, dass sich die Betroffenen wohlfühlen, in einer Gruppe von Personen, die genauso wie sie Zweitsprachler_innen und im DaZ-Beruf tätig sind, über intime und persönliche Sachverhalte zu sprechen. Die Dynamik einer Gruppendiskussion wäre auch eine geeignete Ausgangssituation für verschiedene Kommentare und Erkenntnisse, da sie mehr gesprächsähnlich ist.

Dagegen sprach aber die Tatsache, dass eine Gruppendiskussion sehr sorgfältig geplant werden muss und viel Achtsamkeit bei der Wahl der Teilnehmenden benötigt, da es gilt, unerwünschte Folgen zu vermeiden, die bei wenig Erfahrung mit Gruppendiskussionen leicht vorkommen können. Dazu gehört auch, dass die gruppendynamischen Prozesse eine offene Meinungsäußerung blockieren können. Ein sehr strittiges Thema kann beispielsweise dazu führen, dass Teilnehmende sehr unterschiedliche Meinungen haben, sich aber aus Höflichkeit zurückhalten (vgl. ebd.: S. 117), oder dass Kommentare von Teilnehmenden die Äußerungen anderer beeinflussen.

Der Umstand, dass die Teilnehmenden möglicherweise auch unangenehme Erfahrungen bei der Jobsuche hatten, die sich beispielsweise auf ihr Sprachkenntnisse beziehen, könnte dazu führen, dass sie sich nicht trauen, ihre Erfahrungen mit der Gruppe zu teilen – vor allem falls sich einige Kolleg_innen äußern, sie hätten keine negativen Erfahrungen wegen ihrer Sprachkenntnisse erlebt. Aus Erfahrung ist es der Autorin bekannt, dass manche Kolleg_innen ungern über ihr Scheitern reden. Als Lehrperson der deutschen Sprache kann das Bedürfnis bestehen, die Sprache „perfekt“ zu beherrschen. Dies hat seinen Ursprung im gesellschaftlichen Diskurs, was im Kapitel „Native-Speakerism“ thematisiert wurde. Aus diesem Grund wurde entschieden, dass eine intime

Vertrauensatmosphäre besser in einem Zweier-Gespräch geschaffen werden kann, und zudem sichergestellt werden kann, dass alle Informationen vollkommen anonymisiert werden. Auch die COVID 19-Pandemie schränkte die Suche nach Interviewpartner_innen sowie geeigneten Räumlichkeiten für die Datenerhebung, in denen eine gute Audioaufnahme gewährleistet werden kann, stark ein. Auch die Platzierung der Teilnehmenden an einem Tisch, die von großer Bedeutung für eine erfolgreiche Gruppendiskussion und eine spätere Transkription ist, hätte sich aufgrund der Einhaltung von Abstandsregelungen schwierig gestaltet (vgl. ebd.: S. 119).

Diese Risiken, die eine Gruppendiskussion mit sich bringt, sprachen für die Wahl der qualitativen Interviews. Wie schon oben erwähnt waren für die Gewinnung der für dieses Thema relevanten Daten offene Fragen nach intimen und persönlichen Erfahrungen nötig, auf die ausführliche Antworten gewünscht wurden. Laut Daase, Hinrichs und Settinieri (2014: S. 104) haben sowohl offene als auch geschlossene Fragen ihre Vor- und Nachteile. Offene Fragen begrenzen die Befragten, im Vergleich zu den geschlossenen Fragen, auf eine bestimmte Anzahl der Antwortmöglichkeiten nicht, was vorteilhaft ist, denn so bleiben die Befragten in ihrem „eigenen Bezugssystem“. In dieser Studie war es auch das Ziel, dass die Befragten Einsicht in ihr eigenes Bezugssystem geben und ihre Erfahrungen teilen. Die Fragen sollten dabei als ein Impuls bzw. eine Anregung zum Reden dienen, um das eigene Wertesystem und die eigene Erlebniswelt darzustellen. Daase, Hinrichs und Settinieri (2014: S. 110) erläutern weiter, wie qualitative Interviews in den Fällen den Fragebögen vorzuziehen sind, wenn es um die Gewinnung der Daten geht, die sich auf die subjektive Sichtweise der Befragten, ihre „Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen in großer Tiefe“ beziehen. Da dies für die Forschungsfragen dieser Masterarbeit von großer Bedeutung ist, wurde die Entscheidung getroffen, sich auf offene Fragen zu fokussieren.

Laut Helferich (2011: S. 24 zitiert nach Daase, Hinrichs und Settinieri 2014: S. 110) sind bei der Planung, Durchführung und Analyse der qualitativen Interviews die folgenden Prinzipien insbesondere zu beachten:

- *Prinzip der Kommunikation* – die Befragten entdecken in einer Kommunikationssituation, auf welche Art und Weise sie die Welt sehen und den Sinn erfassen
- *Prinzip der Offenheit* – die Forschenden müssen den Befragten genügend offenen Äußerungsraum zur Verfügung stellen, damit sie ihre Geschichte auf ihre eigene Ausdrucksweise erzählen

- *Prinzip der Differenz- oder Fremdheitsannahme* – die Normalitätsannahmen der forschenden Person die Normalitätsannahmen der Befragten beeinflusst, sondern die Unterschiede und unterschiedliche Sinnsysteme anerkennt
- *Prinzip der Reflexivität* – die Forscherperson reflektiert die eigene Rolle „im situativen Verstehensprozess“ (ebd.: S. 110) während des Interviews und während der Analyse „bei der Texterzeugung im rekonstruierenden Verstehensprozess“. (ebd.)

Weiters bringt Porst (1996 zitiert nach Daase, Hinrichs und Settinieri 2014: S. 104) den Begriff der Standardisierung ins Spiel. Dieser bedeutet hier, dass für alle Befragten dieselben Befragungsbedingungen gelten, d. h. dieselben Fragen, dieselbe Fragenabfolge usw. Dies dient der „Vergleichbarkeit der Befragungsergebnisse bei der Datenauswertung“.

Fragen werden von ihnen auch auf inhaltlicher Ebene unterschieden und zwar wie folgt:

- *Demographische Fragen*
- *Fragen nach Wissen*
- *Fragen nach Einstellungen, Meinungen und Gefühlen*
- *Fragen nach Verhalten*
- *Fragen nach Erfahrungen* (ebd.: S. 104)

Für die Datenerhebung für die vorliegende Arbeit waren vor allem Fragen nach Einstellungen, Meinungen und Gefühlen, Fragen nach Erfahrungen, ebenso wie demographische Fragen von Bedeutung. Sie wurden schriftlich beantwortet, indem jede befragte Person ein Formular mit demographischen Fragen vor dem Interview ausfüllte.

Laut Daase, Hinrichs und Settinieri (2014: S. 110) lassen sich verschiedene Interviewformen nicht immer klar voneinander trennen. Um sie genauer zu differenzieren, werden Faktoren wie „spezifische Erkenntnisinteresse, de[n] Grad der Strukturierung, die Art der Rollendefinition von Interviewenden und Erzählperson, die zugrunde liegende Forschungstradition“ untersucht. (Hopf 2009, Friebertshäuser und Langer 2010, Helfferich 2011 zitiert nach Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: S. 110) Um eine bestimmte Interviewform auszuwählen, wurde das gesamte Forschungsdesign berücksichtigt, d. h. das Erkenntnisinteresse, die Fragestellungen, die Zielgruppe der Befragten, aber auch die methodische Anlage der Studie (vgl. Friebertshäuser/Langer, 2010: S. 428). So wurde die Entscheidung für ein Leitfadeninterview getroffen.

Im folgenden Kapitel wird näher auf alle Vorteile, aber auch Nachteile des semistrukturierten bzw. des Leitfadeninterviews eingegangen, um genauer darzustellen, warum sich ein Leitfadeninterview besonders gut für diese qualitative empirische Sozialforschung eignet.

6.2 Methodenauswahl: Semistrukturiertes Interview und seine Entwicklung

Das semistrukturierte Interview, auch als Leitfadeninterview bekannt, kommt in den angewandten Sprachwissenschaften als Interviewform oft vor, da die im Voraus erstellten Interviewleitfaden die Richtung und Struktur des Interviews bestimmen, wobei immer noch viel Raum für offene Erzählungen zur Verfügung steht (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: S. 111).

Von äußerst großer Bedeutung für ein semistrukturiertes Interview ist eine ständige „Vermittlung zwischen dem Interviewverlauf und dem Leitfaden“ (ebd.), genauso wie ein Gesprächsverlauf, der sich an den Äußerungen der Befragten orientiert. Letzterer ist besonders wichtig, damit sich Fragen, auf die schon eine Antwort gegeben wurde, nicht wiederholen. Es ist auch von großer Relevanz, sich nicht zu stark am Leitfaden zu orientieren, damit sich die Gespräche nicht „zu einem Frage-Antwort-Dialog verkürzen“. (ebd.) Dies wurde in dieser Studie berücksichtigt; einige Fragen wurden aber wiederholt, wenn die Interviewerin der Meinung war, dass die Frage nicht gänzlich beantwortet wurde. In diesem Fall wurde kommuniziert, dass die zum Teil beantwortete Frage wahrgenommen wurde, aber noch weitere Einsichten zu dem Thema gerne gehört werden. Häufig war es auch der Fall, dass die Befragten vom Thema abwichen, woraufhin keine Unterbrechung stattfand, da eine natürliche Gesprächsatmosphäre erzeugt werden sollte, in der die Befragten sich wohl genug fühlten, um persönliche Erfahrungen zu teilen (Prinzip der Offenheit). Zudem wurde davon ausgegangen, dass diese „Flow-Momente“ möglicherweise zu interessanten Erkenntnissen führen könnten.

In Anlehnung an Hilfferich (2011) verweisen Daase, Hinrichs und Settinieri (2014: S. 111) auf das SPSS-Prinzip, das neben Planung und Strukturierung ein weiterer wichtiger Schritt der Vorbereitung ist und der Wissensexplizierung und -organisation

dient. SPSS steht dabei für Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren und bezieht sich auf die Erstellung der Fragen, die als Leitfaden für das Interview dienen.

Als Erstes sollten alle für das Forschungsinteresse relevanten Fragen durch Brainstorming gesammelt werden. Dies kann gut im Team erfolgen. In dieser Forschung wurde das lediglich von der Autorin dieser Masterarbeit über einen längeren Zeitraum hinweg gemacht. Danach wurden im Prozess der Prüfung einige Überarbeitungen der Formulierungen u. Ä. durchgeführt. Dieser Schritt wurde mit der Betreuerin dieser Masterarbeit – Frau Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim – gemacht, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf die Korrektur der eventuellen Suggestivfragen gelegt wurde. Vor Suggestivfragen warnen auch Friebertshäuser und Langer (2010: S. 440) und führen Probeinterviews als eine gute Taktik an, um diese vorzubeugen. In einem weiteren Schritt wurden die Fragen in eine logische Reihenfolge sortiert und „[p]ro Fragebündel ein umfassender erzählgenerierender Impuls formuliert“. (ebd.) Einzelne Fragen dienen dabei als „Memos“ oder „Prompts“, falls einige Aspekte von den Befragten nicht angesprochen werden. Es ist den Interviewenden überlassen, zu entscheiden, ob sie Fragen in Stichworten oder in vollständiger Formulierung notieren (vgl. ebd.). Für diese Studie wurde sich für eine vollständige Formulierung entschieden, da dies mehr Sicherheit beim Durchführen von Interviews gewährleistet, so auch Daase, Hinrichs und Settinieri (2014: S. 111).

Für dieses Interview wurden drei Fragebündel mit folgenden Oberbegriffen erstellt:

1. Einführung und Kommentieren der Jobanzeigen
2. Emotionen, Voraussetzung Deutsch als Erstsprache/Zweitsprache und persönliche Erfahrungen
3. Mehrsprachigkeit und Bildungshintergrund

Die vollständige Liste ist im Anhang zu finden.

Das Ganze wurde gemeinsam mit der Betreuerin kontrolliert, wonach ein Pretest bzw. ein Probeinterview durchgeführt wurde. Obwohl empfohlen wird, zwei bis drei Probeinterviews durchzuführen (vgl. ebd.), wurde wegen des kleineren Umfangs der Studie und der globalen Pandemie, die die generelle Suche nach Befragten erschwerte, nur eines gemacht. Es wurden acht Interviews durchgeführt, sieben von Angesicht zu Angesicht und eines online über Skype. Das Online-Interview wurde gemacht, weil die Befragte außerhalb von Wien wohnt. Die Qualität der Internetverbindung beeinflusste die

Aufnahme per Audio-Gerät, da es einige Unterbrechungen gab. Im Großen und Ganzen wurde aber die Atmosphäre des Interviews nicht beeinträchtigt.

6.3 Auswahl der Befragten, Durchführung der Interviews und des Probeinterviews

Nachdem die Fragen bereitgestellt wurden, wurden die Interviewpartner_innen gefragt, ob und wann sie teilnehmen können. Nach den Teilnehmenden wurde mithilfe von Mundpropaganda gesucht, und in einigen Facebook-Gruppen der DaF/DaZ-Lehrpersonen, in einigen Schulen und in einigen Seminaren an der Universität Wien gefragt, ob es Freiwillige gibt, die teilnehmen möchten. Nachdem sich genug Personen gemeldet hatten, wurde eine Auswahl aufgrund der folgenden Kriterien gemacht:

- *Lehrpersonen* – Sie mussten als Lehrperson im DaZ-Bereich tätig sein, oder gewesen sein; in diesem Fall wurde der Fokus auf Lehrpersonen aus dem arbeitsmarktpolitischen Kontext gelegt bzw. auf Lehrpersonen, die an den Schulen tätig sind, da sich überwiegend Lehrpersonen aus diesem Bereich meldeten.
- *Deutsch als Zweitsprache* – Wie schon erwähnt bezieht sich diese Untersuchung auf Lehrpersonen mit einer nichtdeutschen Erstsprache.
- *Bildung* – Es wurde versucht, ein Gleichgewicht zwischen den Befragten mit einem DaF/DaZ-Abschluss und einem anderen Bildungshintergrund herzustellen.
- *Alter* – Ebenso wurde versucht, eine Vielfalt des Alter betreffend zu schaffen, um sicherzugehen, dass alle Generationen eine Stimme bekommen bzw. dadurch auch mögliche Unterschiede in den Meinungen verschiedener Generationen anzuhören.
- *Länge der Lehrtätigkeit* – Dieser Faktor spielte auch eine Rolle, jedoch keine gravierende, und kann in einer engen Beziehung mit dem Faktor Alter stehen.
- *Erstsprachen* – Auch wurde versucht, Personen mit möglichst unterschiedlichen Erstsprachen auszuwählen, um beobachten zu können, ob die Erstsprache einer Lehrperson eine Rolle spielt, was positive oder negative Erfahrungen bei der Jobsuche betrifft. Dies spielte nun auch keine gravierende Rolle, da die Auswahlmöglichkeiten aufgrund von Corona bereits eingeschränkt waren.

Hier sei noch einmal hervorgehoben, dass versucht wurde, ein Gleichgewicht und eine gewisse Vielfalt in den Kategorien zu erreichen. Auch Friebertshäuser und Langer (2010: S. 450) betonen die Wichtigkeit der Berücksichtigung der Aspekte wie Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, ethnische Zugehörigkeit und der Einfluss des/der Interviewers/Interviewerin auf die Interviewsituation. Ein gewisses Ausmaß an Flexibilität in den Kategorien musste gezeigt werden, da einige Proband_innen coronabedingt eine gewisse Hemmung hatten, sich persönlich zu treffen.

So wurden acht Personen ausgewählt und Termine mit ihnen ausgemacht. Innerhalb von zehn Tagen wurden sieben Interviews durchgeführt; das achte erfolgte einen Monat später online, da die Person außerhalb von Wien wohnt und ein Online-Interview bevorzugte. Die Dauer der Interviews war unterschiedlich, von 19 Minuten und 31 Sekunden bis zu einer Stunde, 10 Minuten und 46 Sekunden. Alle Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgenommen. Alle Befragten hatten eine Einwilligungserklärung unterschrieben und ein Formular (siehe Anhang – Item 1) mit den für die Autorin relevanten Daten ausgefüllt.

Das Probeinterview wurde mit einer Kollegin (25 Jahre alt) geführt, die kein DaF/DaZ unterrichtet, sondern Französisch. Das Gespräch wurde nicht aufgenommen, da der Zweck darin bestand, eventuelle konfuse Formulierungen zu korrigieren oder mögliche Unverständlichkeiten auszubessern. Der Versuch war sehr erfolgreich und es wurden nur wenige Veränderungen der Formulierungen vorgenommen. Was sich leider daraus nicht ergab, waren mögliche Unverständlichkeiten der englischen Ausdrücke, die sich in den verwendeten Jobanzeigen befanden. Die Befragte aus dem Probeinterview konnte fließend Englisch, weswegen dieser Faktor unbemerkt blieb.

Schon im ersten durchgeführten Interview kam es zu einem kleinen Missverständnis beim Begriff Native Speaker. Der Befragte kannte den Begriff nicht und fragte auch nicht nach seiner Bedeutung, obwohl die Autorin zu Beginn darauf hingewiesen hatte, jederzeit für alle Unverständlichkeiten und Fragen zur Verfügung zu stehen. Dies hatte zur Folge, dass der Befragte eine Jobanzeige als gut bewertete, was eher unwahrscheinlich gewesen wäre, hätte er die Bedeutung des Begriffs verstanden. Als dies im zweiten Teil des Interviews erklärt wurde, äußerte auch er seine Unzufriedenheit mit der Formulierung in den Jobanzeigen. Hier kam einer der Vorteile der mündlichen Interviews zum Vorschein, dass Unklarheiten vor Ort geklärt und Antworten auf gezielte Fragen bekommen werden können, was in einem schriftlichen Verfahren nicht möglich wäre. Hätte sich dies bereits im Probeinterview gezeigt, wäre die Bedeutung beim

Kommentieren der Jobanzeigen angemerkt worden, was in späteren Interviews dann gemacht wurde. Nichtsdestotrotz wurde dies rechtzeitig entdeckt und konnte geklärt werden. Solche ‚Fehler‘ können vorkommen, denn es kann immer passieren, dass ein/e Befragte/r ein Wort nicht versteht und davon ausgeht, dass es für den Kontext nicht relevant ist.

6.4 Transkription und Auswertung

Die Transkription aller Interviews machte die Autorin selbst und zwar mithilfe einer Diktiergerätfunktion von Microsoft Office Word, was den Prozess zwar einigermaßen beschleunigte, dennoch dauerte die Transkription eines Interviews im Durchschnitt drei bis vier Stunden, da die Transkripte auch aktiv kontrolliert werden mussten. Das Codierungsverfahren wurde mithilfe des Programms MAXQDA gemacht, was die Suche nach zu interpretierenden Textteilen erleichterte. Bei der Transkription wurde beachtet, Sprechpausen und andere relevante Anmerkungen, wie Lachen, Nachdenken u. Ä. zu notieren. Eine Pause wurde durch drei Punkte markiert und Lachen bzw. ähnliche Kommentare wurden in Klammern aufgeschrieben.

Alle Texte wurden mehrmals gelesen und das Material wurde im Hinblick auf die im Voraus definierten Kategorien analysiert. Das Ziel war es aber, nicht ausschließlich innerhalb von diesen Kategorien zu bleiben, sondern auch alle potentiell für die Fragestellungen relevanten Textteile in Betracht zu ziehen, auch wenn diese von den bestehenden Kategorien abwichen bzw. es die Bildung einer neuen Kategorie bedeutete. Dementsprechend ist der Zugang der Kategorienbildung in dieser Studie deduktiv-induktiv.

Um eine Analyse durchzuführen, wurde in Anlehnung an Mayring (2015: S. 62) sein allgemeines Ablaufmodell als Grundlage genommen. Im Folgenden werden die Schritte genannt, die berücksichtigt wurden, und ihre Anwendung erklärt:

1. Festlegung des Materials

Da alle acht durchgeführten Interviews als erfolgreich gesehen wurden, wurden alle der Analyse unterzogen.

2. Analyse der Entstehungssituation

Nach jedem Interview wurde ein Protokoll verfasst, das alle relevanten Informationen über die Entstehungssituation beinhaltet.

3. Formale Charakteristika des Materials

Alle Interviews befinden sich in einem MP3-Format, die wie schon beschrieben, vollständig transkribiert wurden, damit sie in Textform analysiert werden können.

4. Richtung der Analyse

Es stellt sich die Frage, was erfahren werden möchte. An dieser Stelle wurden die Fragestellungen ausgearbeitet, die als ein Wegweiser dienen.

5. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

In Anlehnung an theoretische Grundlage wurde die Fragestellung nochmals geklärt.

6. Bestimmung der dazu passenden Analysetechnik, des Ablaufmodells und Kategoriensystems

Als Analysetechniken stehen laut Mayring (2015) Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung zur Verfügung, oder eine Kombination der genannten. Für diese Studie wurde die Strukturierung gewählt; die Gründe dafür werden im nächsten Kapitel erläutert. Es wurde das Ablaufmodell genauer festgelegt und es wurden Kategorien entwickelt, für die ein deduktiv-induktiver Zugang gewählt wurde –, d. h. in Anlehnung an die Theorie wurden im Voraus sowie vor den Interviews Kategorien ausgewählt. Die Kategorien werden im Kapitel „Ergebnisse der Untersuchung“ genannt.

7. Definition der Analyseeinheiten

Es werden Auswertungs-, Kontext- und Kodiereinheiten festgelegt.

8. Analyseschritte gemäß Ablaufmodell mittels Kategoriensystem, Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material, bei Veränderungen erneuter Materialdurchlauf

Die ausgewählten Analyseeinheiten werden den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Das Kategoriensystem wird nochmals überprüft und falls Änderungen vorgenommen werden, muss das Material erneut gelesen werden, damit alles übereinstimmt.

9. Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation in Richtung der Fragestellung

Ausgewählte Analyseeinheiten werden innerhalb der entsprechenden Kategorie gemäß der Fragestellung interpretiert.

6.5 Die strukturierende Inhaltsanalyse

Wie schon in Schritt 6 beschrieben nennt Mayring drei Analysetechniken bzw. Grundformen der Interpretation: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Auch beliebige Kombinationen von allen dreien ist eine Option.

Zusammenfassung – Das Material wird so reduziert, dass nur das Wesentliche übrig bleibt und als „Abbild des Grundmaterials“ dient. (Mayring 2015: S. 67)

Explikation – Unklare Textstellen werden mit zusätzlichem Material in Verbindung gesetzt, um mehr Klarheit und Genauigkeit zu schaffen (vgl. Mayring 2015: S. 67).

Strukturierung – Das Ziel stellen eine Analyse des Materials anhand der im Voraus festgelegten Kriterien dar sowie die Interpretation der Aspekte des Materials, die den festgelegten Kategorien zugeordnet werden können.

Aus der tabellarischen Darstellung bei Mayring (2015) ist ersichtlich, dass sich Strukturierung oder Explikation am besten für eine qualitative Sozialforschung eignen bzw. für eine „Analyse komplexer Deutungssysteme im sozialen Kontext und Handlungskontext.“ (Mayring 2015: S. 66) Da sich die Fragestellung dieser Masterarbeit aus der Beobachtung der gesellschaftlichen Realität und gängiger Diskurse entwickelte, wurde der Fokus auf diese zwei Analysetechniken gelegt. Strukturierung setzt ein Kategoriensystem voraus, das als Grundlage für die Analyse genommen wird. Sie hat als „Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern.“ (Mayring 2015: S. 97) Da die Kategorie nicht ausgeweitet und eine Struktur herausgefiltert werden sollte, eignete sich die Strukturierung als Analysetechnik am besten.

7. Ergebnisse der empirischen Untersuchung und Interpretation

7.1 Einführung

Insgesamt wurden acht Interviews durchgeführt, vier davon mit Lehrpersonen mit einem DaF/DaZ-Studium und vier weitere mit Lehrpersonen mit einem anderen Bildungshintergrund und/oder DaF/DaZ-Ausbildungen, welche einige Monate dauern und dazu dienen, Personen aus anderen Branchen zu befähigen, in dem Beruf zu arbeiten.

In jedem Interview wurden dieselben Fragen gestellt und die Befragten durften so lange sprechen, wie sie wollten. Unterbrochen wurden sie nur selten und nur dann, wenn es eine zusätzliche Frage gab. Dabei wurde auch auf den richtigen Moment gewartet. Im Folgenden werden die wichtigsten demographischen Informationen über den/die Befragte/n erfasst, die sie mittels eines anonymisierten Formulars zur Verfügung gestellt haben. Das Formular ist im Anhang (Item 1) zu finden. Die Befragten werden in der Reihenfolge nach Datum der Durchführung des Interviews benannt. Alle Befragten, die mit dem Buchstaben A markiert wurden, stellen Lehrpersonen dar, die kein DaF/DaZ-Studium abgeschlossen haben, sondern ein anderes bzw. einen anderen Bildungshintergrund haben. Alle Befragten, die mit der Buchstabe D markiert wurden, sind Repräsentant_innen der Lehrpersonen mit einem DaF/DaZ-Studium. Es war ihnen überlassen, die genannten Sprachen und Sprachniveaus so zu nennen, wie sie es wollten, sei es deskriptiv, ein genaues Niveau o. Ä.

Befragte 1 – Der erste Befragte ist ein Mann, der 54 Jahre alt ist und seit 26 Jahren in Österreich wohnt. Davon unterrichtet er 16 Jahre Deutsch in der Erwachsenenbildung. Den größten Teil seines Bildungsweges, bis zu dem absolvierten Studium der Bühnendramaturgie, machte er in seinem Heimatland, der Türkei. Nach seiner Ankunft in Österreich fing er 1997 das Studium der Theaterpädagogik an der Universität Wien an, das er aber nicht abgeschlossen hat. 1999 schloss er eine theaterpädagogische Schule in Wien ab. Im selben Jahr fing er eine DaF-Ausbildung bzw. einen Zertifikatskurs an der Universität Wien an und schloss ihn ab. Im Jahr 2005 machte er eine Ausbildung zum ÖIF-Prüfer/-Kursleiter. Der Befragte spricht Türkisch „perfekt“ als „Erstsprache“, wie er selbst geschrieben hatte. Englisch und Italienisch beherrscht er auf einem A1-Niveau, Deutsch auf einem C1/C2-Niveau und Arabisch ebenfalls auf einem „A1-Niveau. Das

Interview wurde am 17.05.2021 am Nachmittag nach seiner Arbeitszeit durchgeführt, weswegen er ein bisschen müde, aber gut gelaunt war. Im Transkript des Interviews wurde er als A1 markiert.

Befragte 2 – Die zweite Befragte ist eine Frau, die 35 Jahre alt ist und seit sechs Jahren in Österreich wohnt. In der Zeit ihres Aufenthaltes in Österreich schloss sie ein Masterstudium der Translationswissenschaft ab. Sie arbeitet seit 12 Jahren als Deutschlehrerin in der Erwachsenenbildung – sechs davon als DaF-Lehrerin im Ausland und sechs als DaZ-Lehrerin im Inland bzw. in Österreich. Das Diplomstudium der Germanistik schloss sie in ihrem Heimatland Serbien ab, wo sie auch ihren Bildungsweg vor dem Studium absolviert hat. Nach dem Masterstudium der Translationswissenschaft absolvierte sie 2021 eine Trainer_innenausbildung in Österreich. Sie erklärte, dass es sich dabei um keine DaF/DaZ-Ausbildung, sondern eine auf pädagogische Kompetenzen orientierte Weiterbildung gehandelt hat. Sie sagte, sie spreche B/K/S als Muttersprache, Deutsch auf einem C2-Niveau und Englisch auf einem B2-Niveau. Das Interview wurde am 18.05.2021 am späten Nachmittag bzw. am Abend geführt. Die Befragte war schon müde und sagte, ihr fehle ein bisschen der Fokus, blieb aber die ganze Zeit sehr präsent und gut gelaunt. Im Transkript des Interviews mit ihr wurde sie als A2 markiert.

Befragte 3 – Die Befragte 3 ist eine Frau, die 27 Jahre alt ist. Sie wohnt seit 2018 in Österreich. Von 2012 bis 2017 wohnte sie in Deutschland, wo sie ihr Bachelorstudium der Germanistik und Skandinavistik abgeschlossen hat. Bis zu ihrem Bachelor besuchte sie die Schule in ihrem Heimatland Italien. In Österreich absolvierte sie das Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien. Sie machte noch ein einmonatiges Auslandspraktikum in Usbekistan, wo sie Deutsch als Fremdsprache unterrichtete. Als Deutschlehrerin hat sie insgesamt ein Jahr Unterrichtserfahrung – teilweise in der DaZ-Erwachsenenbildung und teilweise im DaF-Bereich mit jungen Erwachsenen. Sie spricht Italienisch auf einem C2-Niveau, was auch die Sprache ihres Vaters ist. Hier merkte sie an, sie schreibe das absichtlich, weil sie die Begrifflichkeiten wie Mutter- oder Erstsprache nicht benutzen wolle. Deutsch würde sie auf einem C2-Niveau beherrschen. Finnisch, die Sprache ihrer Mutter, spricht sie auf einem B2-Niveau, Englisch auf einem B2-Niveau und Spanisch auf einem B1-Niveau. Das Interview wurde am 19.05.2021 am Nachmittag durchgeführt. Die Befragte war sehr gut gelaunt, äußerst präsent und gesprächig. Im Transkript des Interviews mit ihr wurde sie als D1 markiert.

Befragte 4 – Die Befragte 4 ist eine Frau, die 51 Jahre alt ist. Sie wohnt seit 11 Jahren in Österreich, ist aber in Deutschland geboren, wo sie zwei Grundschulen besucht hatte, und zwar eine deutsche am Vormittag und eine griechische am Nachmittag. Danach schloss sie eine deutsche Hauptschule ab und absolvierte eine griechische Matura. Auf die Frage, warum sie eine griechische Matura in Deutschland gemacht hatte, antwortete sie lachend, dass ihre Eltern jedes Jahr gesagt hätten, sie würden im darauffolgenden Jahr zurück nach Griechenland ziehen, was aber nie passiert ist. Sie hat ungefähr 17 Jahre Unterrichtserfahrung im DaZ-Bereich hinter sich, sowohl in der Erwachsenenbildung, als auch mit Kindern und Jugendlichen. An der Universität Heidelberg absolvierte sie das Bachelor- und Masterstudium DaF/DaZ mit dem Hauptfach Sprachwissenschaft und zwei Nebenfächern, Literaturwissenschaft und Erziehungswissenschaft. 2006 machte sie ihren Abschluss. Zusätzlich schloss sie eine Ausbildung für Vorschulkinder in Deutschland ab. In Österreich absolvierte sie noch eine Trainer_innenausbildung und eine zweijährige Gewerkschaftsschule. Sie spricht Griechisch als „Muttersprache“ und Deutsch auf einem „muttersprachlichen Niveau“. Englisch beherrscht sie auf einem B1-Niveau und Polnisch, Italienisch und Spanisch auf einem A1-Niveau. Das Interview wurde am 20.05.2021 am Nachmittag nach ihrer Arbeitszeit durchgeführt und sie war ein bisschen müde, aber trotzdem gesprächig und präsent. Im Transkript des Interviews mit ihr wurde sie als D2 markiert.

Befragte 5 – Die fünfte Befragte ist eine Frau, die 42 Jahre alt ist. Sie wohnt seit 16 Jahren in Österreich und hat acht Jahre Unterrichtserfahrung in der Erwachsenenbildung im DaZ-Bereich. Ein Gymnasium absolvierte sie in Bosnien und Herzegowina und in Deutschland schloss sie ein Studium (2000-2004) ab, das sie nicht näher spezifizieren wollte, weil sie sich aufgrund von einigen Erfahrungen damit nicht identifiziert. Im Jahr 2010 schloss sie das Bachelorstudium der Translationswissenschaft in Österreich an der Universität Wien ab und danach auch ein DaF/DaZ-Masterstudium an der Universität Wien. Sie spricht Bosnisch als „Muttersprache“, Englisch beherrscht sie auf einem B2-Niveau und Deutsch spricht sie „toll“. Letzteres schrieb sie lachend und meinte, sie wisse nicht mehr, wie sie ihr Deutsch bezeichnen solle. Das Interview wurde am 23.05.2021 am Vormittag durchgeführt und die Befragte war sehr gut gelaunt, gesprächig und präsent. Im Transkript des Interviews mit ihr wurde sie als D3 markiert.

Befragte 6 – Die sechste Befragte ist auch eine Frau, die 27 Jahre alt ist. Sie ist in Österreich geboren und arbeitet seit ungefähr fünf Jahren als Deutschlehrerin. Sie hat hauptsächlich Erfahrung mit Kindern und Jugendlichen. Ihren ganzen Bildungsweg

absolvierte sie in Wien. In der Volksschule hatte sie auch Muttersprachenunterricht (B/K/M/S). Das Bachelorstudium der Germanistik schloss sie 2018 an der Universität Wien ab und danach auch das Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Jahr 2021. Sie spricht „Deutsch als Zweitsprache“ bzw. auf einem „muttersprachlichen Niveau“. Als Anmerkung im Formular schrieb sie Folgendes: „ganz provokant, DaZ, muttersprachliches Niveau“. B/K/S/M spricht sie als L1 bzw. „mündlich: Verständigung sehr gut; Schriftsprache ausbaufähig“. Englisch beherrscht sie auf einem B2-Niveau, Französisch auf einem A2-Niveau und Österreichische Gebärdensprache auf einem A1-Niveau. Das Interview wurde am 25.05.2021 am Vormittag durchgeführt. Die Befragte kam sehr gut gelaunt zum Termin, lachte viel, war sehr gesprächig und fokussiert. Im Transkript des Interviews wurde sie als D4 markiert.

Befragte 7 – Die siebte Befragte ist eine 28-jährige Frau, die seit dreieinhalb Jahren in Österreich wohnt und studiert. Seit zwei Jahren ist sie als Deutschlehrerin tätig und zwar im DaZ-Bereich mit Jugendlichen. Ebenso gibt sie seit Jahren Nachhilfe in Deutsch. Der größte Teil ihres Bildungsweges fand in ihrem Heimatland Montenegro statt, wo sie auch ihr Bachelorstudium der Germanistik abgeschlossen hat und danach mit dem Masterstudium der Translationswissenschaft an der Universität Wien angefangen hat. In diesem Jahr (2021) macht sie ihren Abschluss. Im Jahr 2015 absolvierte sie auch ein Auslandssemester in Wien und machte danach ihren Abschluss in Montenegro. Sie beherrscht B/K/M/S auf einem C2-Niveau, Englisch und Deutsch auf einem C1-Niveau, Russisch auch einem A2-Niveau und Spanisch und Italienisch auf einem A1-Niveau. Das Interview wurde am 25.05.2021 am Abend geführt. Die Befragte war schon ein bisschen müde nach der Arbeitszeit und war auch etwas schüchterner, weswegen sie auch kürzere Antworten gab, aber sie war gut gelaunt und freute sich über die Teilnahme am Interview. Im Transkript des Interviews mit ihr wurde sie als A3 markiert.

Befragte 8 – Die achte Befragte ist 31 Jahre alt und wohnt seit acht Jahren in Österreich. Sie arbeitet seit vier Jahren als Deutschlehrerin in der Erwachsenenbildung und gibt, seit sie in Österreich ist, Nachhilfe in Deutsch. Ihren Bildungsweg bis zum Bachelorstudium der Germanistik verbrachte sie in ihrem Heimatland Polen. Das Masterstudium der Translationswissenschaft schloss sie im Jahr 2020 an der Universität Wien ab. Sie spricht Polnisch als „Muttersprache“, Deutsch als „Zweitsprache“, Englisch auf dem C1-Niveau, Spanisch auf dem B2-Niveau und Italienisch auf einem A2-Niveau. Das Interview wurde am 22.06.2021 am Nachmittag durchgeführt. Dieses Interview wurde fast einen Monat später als die anderen online via Skype geführt, weil die Befragte

in Oberösterreich wohnt. Zwar war ein persönliches Treffen für das Interview geplant, was sich leider nicht bewerkstelligen ließ. Die Audioaufnahme wurde wie alle anderen Interviews mit einem Aufnahmegerät gemacht. Die Qualität des Tons war gut, weswegen keine Bildschirmaufnahme gemacht wurde. Die Befragte war sehr gut gelaunt, gesprächig und präsent. Im Transkript des Interviews mit ihr wurde sie als A4 markiert.

7.2 Inhaltsanalyse nach Kategorien

7.2.1 Jobsuche und Jobanzeigen

In dieser Kategorie werden die allgemeine Bereitschaft der Lehrpersonen zur Bewerbung um eine Stelle, auch wenn sie nicht alle Voraussetzungen erfüllen, analysiert, genauso wie ihre möglichen Ausschlusskriterien beim Lesen einer Jobanzeige.

7.2.1.1 Bereitschaft sich zu bewerben

Auf die Einstiegsfrage, ob sie sich bewerben würden, auch wenn sie nicht alle Voraussetzungen für eine offene Position erfüllen, gaben alle eine ähnliche Antwort. Alle Befragten sagten, dass sie sich unabhängig von Voraussetzungen bewerben würden, wenn die Stelle ihren Interessen entspricht.

Äh ja, ich würde mich trotzdem bewerben, ahm, ich bekomme entweder eine Absage oder Zusage, mehr passiert nix. Ja das heißt, das kostet mir auch nix, ja aber mindestens wenn ich ein Feedback bekomme, ist das mein Plus. Ne für mich ist gut dann, also ja so, ich würde mich schon trotzdem bewerben, ja... (A1)

Nur eine Person gab an, sie hätte sich früher ausschließlich dann beworben, wenn sie sicher war, dass sie alle Voraussetzungen erfüllte. Mit der heutigen Erfahrung, so behauptet sie, würde sie sich wahrscheinlich auch dann bewerben, wenn sie nicht alle Voraussetzungen erfüllte, weil sie ein „Nein“ nicht mehr persönlich nehmen würde.

Ich hab, bevor ich die Arbeit gefunden hab, hab ich viele Jobanzeigen gelesen und hab mich meistens nur für diese beworben, wo ich gedacht habe, ich erfülle alle Voraussetzungen, weil ich ähm Angst hatte, diese Arbeit nicht zu bekommen und glaubte, die Kompetenzen nicht zu haben. Auch diese Arbeit so zu erfüllen, wie ich das wollte, das heißt, damals habe ich es nicht gemacht, aber jetzt nach vielen Jahren glaube ich, dass ich ähm, dass ich mich heute trauen würde, ähm, mich für eine Arbeit zu bewerben, auch wenn ich nicht alle Voraussetzungen erfülle... Ich glaube, dass ich heute ein bisschen mehr Selbstbewusstsein habe, auch ein Nein zu akzeptieren, ja... (D3)

Eine andere Befragte gab an, sie würde sich bewerben, wenn sie der Job wirklich interessiert, was man auch als einen Perspektivenwechsel sehen kann, weil sie sich nicht so stark auf die Voraussetzungen fokussiert, sondern darauf, ob sie der Job „wirklich“ anspricht. Sie sagte auch aus, sie würde sich mit der heutigen Erfahrung und ihrem Altersstand sicherlich bewerben. An dieser Stelle lässt sich vermuten, dass die Kolleg_innen mit mehr Lebens- und Berufserfahrung mehr Mut und Selbstbewusstsein bei Bewerbungen haben, weil sie ihren „Wert“ durch ihre Erfahrung vorweisen können, während die jüngeren Lehrpersonen, die noch Einsteiger_innen im Beruf sind, sich durch andere Sachen beweisen müssen.

Es hängt davon ab, ob mich der Job wirklich interessiert und wenn ja, mit jetzigem Altersstand und Erfahrungen würde ich sagen ja... (D2)

Aber auch jüngere Lehrpersonen mit weniger Erfahrung äußerten sich, dass sie sich trotz fehlender Voraussetzungen bewerben würden. Zwei Befragte sprachen Zertifikate und Zeugnisse an. Beide sind der Meinung, dass einige Zertifikate nachgeholt werden können und der/die Arbeitgeber/in oft sogar für die Kosten aufkomme.

Ja, ich würde mich trotzdem bewerben, ähm, zum Beispiel wenn es um irgendwelche Zertifikate geht, die man zum Beispiel leicht nachholen kann, würde ich da eigentlich sofort in diesem bewerbungs immer nachfragen, ja kann man das quasi auch nachholen, kann man das innerhalb quasi dieser Stelle, wird das vielleicht bezahlt oder muss ich mich selbst darum kümmern. Aber ich würde es halt machen so als Angebot, also dass ich das nachholen würde, aber ich würde mich auf jeden Fall trotzdem bewerben, ja... (D4)

Eine Befragte ist der Meinung, dass Arbeitgeber_innen generell sehr oft in Jobanzeigen unrealistische Kriterien nennen.

Ja, ich würde mich trotzdem bewerben... Ich denke, dass die Arbeitgeber viel mehr verlangen als sie tatsächlich bieten und auch ich denke, dass diese Voraussetzungen ziemlich unrealistisch sein könnten und es kommt selten vor, dass eine Person alle Voraussetzungen erfüllt... (A3)

Wie sich aus der Einstellung der Befragten vermuten lässt, suchen die Arbeitgeber_innen eine „perfekte“ Person, aber im Endeffekt nehmen sie die geeignetste Person, weil in der Realität selten jemand alle geforderten Voraussetzungen erfüllen kann. Die Ansicht, dass zu viele Kriterien von den potentiellen Kandidat_innen verlangt werden, teilt auch die Befragte D1, was sie beim Kommentieren der ersten Jobanzeige äußert:

Und dann finde ich immer witzig, weil was man mitbringen muss oder soll, ist immer viel detaillierter und viel. Da ist viel mehr als was dann angeboten wird. (D1)

Die Befragte D1 bestätigt im Folgenden auch aus eigener Erfahrung, dass sie sehr oft zu Vorstellungsgesprächen eingeladen wurde, obwohl sie nicht alle Kriterien erfüllt hatte, wie z. B. Zertifikate oder auch Unterrichtserfahrung. Dies spricht zugunsten der

Vermutung, dass die Arbeitgeber_innen oft auch weniger „perfekten“ Kandidat_innen akzeptieren, weil sie in der Realität selten vorkommen.

Ja definitiv... Das habe ich auch bei meiner letzten Bewerbung eigentlich gemacht, bei meiner letzten Bewerbungsphase eigentlich... Da gab es immer als Voraussetzungen immer diese Zertifikate, Gender und Mainstream Diversity und sowas... Ähm, ich hatte sie alle nicht... So wie ich auch nicht genug Unterrichtsstunden eigentlich schon gesammelt hatte... Für viele Positionen aber ich hab mich trotzdem immer beworben und ich empfehle eigentlich auch immer Kollegen und Kolleginnen, weil ich davon überzeugt bin, dass man halt trotzdem zu Bewerbungsgesprächen eingeladen werden kann... (D1)

Möglicherweise sehen auch die Arbeitgeber_innen ihre Voraussetzungen nur als Richtlinien, in welche Richtung sie gehen möchten, oder eine Person suchen, die eigentlich die Fähigkeiten besitzt, sich in diese „perfekte“ Person zu entwickeln.

7.2.1.2 Ausschlusskriterien

Als Ausschlusskriterien in den Jobanzeigen nannten die Interviewpartner_innen folgende: Berufserfahrung (zu wenig oder keine Erfahrung mit einer bestimmten Zielgruppe; D4, A3), Gehalt (D1, A2, D2), (un)bezahlte Vor- und Nachbereitungszeiten (D1), Voraussetzung Deutsch als „Muttersprache“ (A2, D3, A3), genauere Aufgaben innerhalb der Position (D2), Standort des Unternehmens bzw. die Länge der Fahrt zur und von der Arbeit (A1), Offenheit des Unternehmens für verschiedene Kulturen und Menschen (A1) und zu viele genannte Voraussetzungen in den Jobanzeigen (A4). In Klammern stehen die Befragten, die dieses Kriterium auf die Einstiegsfrage nach den Ausschlusskriterien genannt hatten. Im nächsten Schritt wurden ihnen fünf verschiedene authentische Jobanzeigen vorgelegt, die sie kommentieren sollten, wobei sie den Schwerpunkt darauf legen sollten, was sie gut oder schlecht finden, welche Voraussetzungen sie (un)angemessen finden und ob sie sich auf das Stellenangebot bewerben würden. Schließlich mussten sie die beste und die schlechteste Anzeige auswählen. Jede Aussage während des Kommentierens der Anzeigen musste begründet werden. Das Lesen und Kommentieren der Jobanzeigen von den Lehrpersonen im Interview diente dazu, zu überprüfen, ob die Lehrpersonen beim Lesen einer authentischen Jobanzeige eventuell andere Anmerkungen oder Ausschlusskriterien haben, als sie sie beim Einstieg erwähnten. Die Jobanzeigen sollten als Werkzeug für eine tiefere Einsicht in die Gedanken der Lehrpersonen dienen. Die vollständigen Jobanzeigen sind im Anhang zu finden (Item 2).

7.2.1.3 Die beste und die schlechteste Jobanzeige

Nachdem die Befragten alle fünf Jobanzeigen gelesen und kommentiert hatten, sollten sie angeben, welche Jobanzeige sie als die beste und welche als die schlechteste bezeichnen würden. Ihre Auswahl mussten sie auch begründen.

	Die beste Jobanzeige	Die schlechteste Jobanzeige
Befragte 1	Nummer 3	Nummer 4
Befragte 2	Nummer 1	Nummer 2
Befragte 3	Nummer 3	Nummer 2
Befragte 4	/	/
Befragte 5	/	Nummer 2
Befragte 6	Nummer 3	Nummer 2 und 4
Befragte 7	Nummer 3	Nummer 2
Befragte 8	Nummer 3	Nummer 2

Die Befragte 1 (A1) wählte die dritte Jobanzeige als die beste und die Nummer 4 als die schlechteste. Er begründete die Wahl der ersten Jobanzeige mit Übersichtlichkeit und Klarheit, da er genau wisse, welche Aufgaben verlangt werden. Bei der Nummer 4 sagte er, sei genau das Gegenteil der Fall und man wisse nicht, was genau gefordert ist, da es nicht präzise definiert ist. Im späteren Verlauf des Interviews stellte sich heraus, dass der Befragte nicht genau wusste, was der Begriff Native Speaker bedeutet, da er Englisch, wie er selbst sagte, auf einem „Touristenniveau“ spricht. Leider fragte er nicht nach und so kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob diese Tatsache eventuell seine Wahl beeinflusst hat.

Die Befragte 2 (A2) wählte die erste Jobanzeige als die beste und die zweite als die schlechteste. Die Nummer 1 fand sie am besten, weil sie sehr flexibel ist und eine große Spannbreite der Menschen anspricht, weswegen sich viele bewerben könnten. Als

schlechteste bezeichnete sie die zweite Jobanzeige, weil diese Native Speaker als Voraussetzung nennt, was sie als ihr persönliches Ausschlusskriterium genannt hatte.

Die Befragte 3 (D1) bezeichnet die dritte Jobanzeige als die beste und die zweite als die schlechteste. Die dritte Jobanzeige findet sie besonders gut, weil sie viel Wert auf Empathie und interkulturelle Kompetenzen legt, Vielfalt gefördert und Migrationsbiographie sowie Sprachenvielfalt als positiv bezeichnet werden. Die Wahl der schlechtesten Jobanzeige begründet sie mit der Auflistung der Voraussetzung Native Speaker, da sie sich beim Lesen solcher Voraussetzungen automatisch ausgeschlossen fühlt.

Die Befragte 4 (D2) nannte keine Jobanzeige als die beste oder die schlechteste. Sie sagte, sie würde sich anhand des Finanziellen orientieren und eine Tabelle erstellen, damit sie entscheiden könne, welche die beste oder die schlechteste sei. Auch wenn sie sagte, sie bezeichne das Gehalt nicht als ihr Hauptkriterium bei der Jobauswahl und sie arbeite in diesem Beruf aus Idealismus, sonst würde sie in einer anderen Branche arbeiten, wie z. B. in der Pharmaindustrie, wo sie schon einmal tätig war, würde sie trotzdem das Gehalt als Entscheidungskriterium für die beste oder schlechteste Stelle nehmen.

Die Befragte 5 (D3) wählte die zweite Jobanzeige als die schlechteste, weil als Voraussetzung Native Speaker genannt wird, was ihr Bauchschmerzen verursacht, wie sie beim Kommentieren der Jobanzeige angab. Die beste Jobanzeige konnte sie leider nicht wählen, weil alle Jobanzeigen eine Art der Voraussetzung beinhalteten, welche die eine oder andere Gruppe ausschließt. Die Jobanzeige Nummer 3 konnte sie beispielsweise nicht wählen, da sie der Meinung war, Migrationsbiographie als Vorteil zu nennen, wäre dasselbe wie Native Speaker zu fordern.

Die Befragte 6 (D4) nannte die dritte Jobanzeige als die beste; bei der Wahl der schlechtesten konnte sie sich zwischen der zweiten und vierten nicht entscheiden. Die beste zeichnet ihrer Meinung nach eine klare Formulierung, Herzlichkeit, Ansprechen von allen aus; auch die Voraussetzungen „Migrationsbiographie“ und „weitere Sprachen von Vorteil“ fand sie sehr einladend. Die vierte fand sie sehr ausladend und schlecht, weil ihr die Formulierung „annähernd muttersprachliche Kompetenz“ das Gefühl vermittelt, sie müsse nachweisen, wie gut sie Deutsch spricht. Diese Formulierung bezeichnete sie später auch als schlimmer als „Deutsch als Muttersprache“, da für sie diese Wortkonstellation eine gewisse „Hochheit“ der deutschen Sprache impliziert, was in ihr negative Gefühle auslöst.

Die Befragte 7 (A3) antwortete auf diese Frage leider nicht, da sie aus Versehen nicht gestellt wurde. Die Jobanzeige, die sie beim Lesen am meisten gelobt hat, war die dritte und die, die sie am meisten kritisiert hat, war die zweite. Die dritte bezeichnete sie als sehr einladend und professionell geschrieben und sie fand es auch gut, dass Migrationsbiographie und weitere Sprachkenntnisse als Vorteile genannt wurden. Sie bezeichnete sie als sehr inklusiv, da sie Vielfalt fördere. Die zweite Jobanzeige bezeichnete sie als sehr schlecht und oberflächlich, weil sie als Voraussetzung „Native-Speaker“ angebe und die Bezahlung auf Honorarbasis sei.

Die Befragte 8 (A4) nannte die dritte als die beste und die zweite als die schlechteste. Die dritte fand sie gut, weil sie sehr ansprechend, schön und einladend für alle sei. Die zweite bezeichnet sie als die schlechteste, weil sie die Voraussetzung „Native Speaker“ diskriminierend finde.

Aus der kurzen Übersicht ist es ersichtlich, dass der Großteil der Befragten die dritte Jobanzeige als die beste hielten und die zweite als die schlechteste. Die dritte spricht am besten ihre interkulturellen Kompetenzen an, vermittelt Empathie und ist mit Voraussetzungen wie Migrationshintergrund und weitere Sprachen außer Deutsch sehr inkludierend. Die zweite ist für die meisten sehr ausladend, weil sie mit ihrer Voraussetzung „Native Speaker“ gleich eine große Personengruppe ausschließt.

7.2.1.4 Vorschläge für die Verbesserung der Jobanzeigen

Auf die Frage, wie man die Jobanzeigen verbessern könnte, damit sich die DaZ-Lehrpersonen angesprochen und wohl beim Lesen einer Jobanzeige fühlen, haben die Befragten einige Ideen genannt.

Sechs von acht Befragte bezogen sich sofort auf die Voraussetzung, welche die Deutschkenntnisse näher spezifiziert.

Eine Befragte war der Meinung, es solle lieber ein Sprachniveau genannt werden als eine andere Bezeichnung zu verwenden.

Für mich ist es persönlich besser, wenn es ein Niveau steht, dann kann ich ungefähr sagen, ob ich da bin oder nicht... Dann ist es auch irgendwie verständlich, dass man Fehler machen darf... Denn wenn du C2 hast, heißt nicht, dass du alle Punkte hattest und auch wenn, muss nicht sein, dass du im Alltag kein Feh ähm keine Fehler machst... (A4)

Sie meinte, wenn ein Sprachniveau laut Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen verwendet werde, kann sie sich der Gruppe zuordnen oder nicht. Sie hebt auch hervor, dass bei der Nennung eines Sprachniveaus trotzdem Raum für Fehler bleibe. Es bedeute ja auch nicht automatisch, dass wenn man ein C2-Zertifikat besitze, man die Sprache fehlerfrei spreche.

Daraus lassen sich drei Vermutungen ableiten: Erstens, dass beim Lesen bestimmter Bezeichnungen in den Jobanzeigen, wie Deutsch als Mutter-, Erst-, Zweitsprache o. Ä. sofort Gruppen im Kopf erstellt werden, zu denen man sich entweder zugehörig oder nicht zugehörig fühlt. Hier wird von Othring gesprochen. Zweitens erachtet eine der Befragten etwa die Verwendung eines Sprachniveaus als neutraler im Vergleich zu den anderen Bezeichnungen, da über erreichbare Kompetenzen gesprochen wird und nicht über Bezeichnungen, welche die Herkunft oder den Geburtsort einer Person betreffen. Drittens wird bei der Verwendung von gewissen Bezeichnungen anstelle von einem expliziten Sprachniveau der Eindruck vermittelt, dass kein Raum für Fehler existiert. Die Themen Othring und Perfektion werden in weiteren Kapiteln durch andere Beispiele noch näher analysiert.

Ein Befragter weist auch auf den wichtigen Faktor der Chancengleichheit durch die Jobanzeigen hin.

... das ist äh irgendwie Chancengleichheit, ja muss man ihnen die Chancen geben, ja, was zählt hier, was zählt, ja ja, dass man zufälligerweise in Österreich geboren wurde und dann ja, das das ist das... ... Es gibt, ahm, wie heißt es, Probemonat in Österreich. In Probemonaten kann man jeden irgendwie anstellen und ihnen die Möglichkeit geben, die Chance geben. (A1)

Er erörtert, wie wichtig es ist, dass Chancen und Möglichkeiten gegeben werden und weist darauf hin, dass in Österreich auch gesetzliche Probemonaten existieren, bei denen beide Seiten, sowohl Arbeitgeber_innen als auch Arbeitnehmer_innen, entscheiden, ob sie zufrieden sind.

Weiters findet der Befragte, die Formulierungen in den Jobanzeigen sollten „weicher“ formuliert werden.

... die Sprache, die sie verwenden... muss aufbauend sein anstatt, ahm, wie kann ich sagen... zu hart schreiben sie manchmal... Sie müssen ein bisschen weicher formulieren... Weicher, damit jeder daran glaubt: Ok, schaue ich mal an, ja... Vielleicht schaffe ich da dort... (A1)

Er erläutert die Wichtigkeit einer aufbauenden Sprache in den Jobanzeigen, da bereits beim Lesen ein einladender oder ausladender Eindruck entsteht. Die Sprache in den Jobanzeigen ist ein entscheidender Faktor darüber, ob die Person den Eindruck vermittelt bekommt, es in diesem Job „schaffen“ zu können oder nicht.

Sechs von acht Befragten waren sich einig, die Voraussetzung als Spezifizierung eines erwünschten Sprachniveaus in den Jobanzeigen sollten vollständig weggelassen werden und der Fokus eher auf andere Kompetenzen liegen, da Deutschkenntnisse selbstverständlich sind. Zwei Befragte äußerten sich darüber, dass die Schulen und Firmen das Recht haben, alles zu schreiben und zu verlangen, was sie wollen. Sie fanden das in Ordnung und meinten, das solle so bleiben, obwohl sie die betreffenden Bezeichnungen als störend und als Ausschlusskriterium sehen.

7.2.2 Diskriminierung, Gefühle u. A.

In dieser Kategorie werden alle anderen für die Forschung relevante Details interpretiert, die beim Lesen der in Interviews vorgegebenen Jobanzeigen seitens der Befragten angesprochen wurden.

7.2.2.1 Die Sprache meiner Mutter oder die Sprache meines Vaters?

Im Kapitel 1 wurde auf Begrifflichkeiten, wie Muttersprache, Erstsprache, Familiensprache, Zweitsprache, Fremdsprache o. Ä. näher eingegangen. Erläutert wurde auch, woher der Ausdruck „Muttersprache“ kommt. Die Komplexität dieses Begriffes kam auch im Interview mit der Befragten D1 zum Ausdruck. Die Problematik spiegelt sich darin wider, dass die Befragte es schwierig findet, die Sprache ihrer Mutter, nämlich Finnisch, mit einem Begriff zu verbinden, denn gleichzeitig schätze sie ihr Sprachniveau für Finnisch im Formular mit B2 ein. Hierzu sagte sie Folgendes:

... Vielleicht habe ich mehr ein Problem mit native Speaker als mit Deutsch als Muttersprache, weil ich eben zweisprachig aufgewachsen bin mit Italienisch und Finnisch. Und ich sag ihnen mal, Italienisch ist meine Muttersprache, wobei die Sprache meiner Mutter eigentlich Finnisch ist. Da gibt es diese ganze ganz komplizierte Sache, deswegen hab ich kein Problem zu sagen: Italienisch ist meine Muttersprache, oder mit dem Begriff Deutsch als Muttersprache, weil für mich Muttersprache eh nicht direkt... Das ist ganz kompliziert, tut mir leid... Die Muttersprache ist eh nicht die Sprache meiner Mutter oder ich hab, ich verbinde halt, ich habe eher mein ganzes Leben irgendwas anderes damit verbunden, deswegen stört mich Deutsch als Muttersprache auch nicht... Ja meine Muttersprache ist für mich eh so komisches Konzept, aber Native (sehr betont) Native Speaker hat irgendwas anderes ... (D1)

Die Befragte ist in Italien zweisprachig aufgewachsen, wobei ihr Vater Italiener und ihre Mutter Finnin ist. Daher sieht ihr Verständnis für den Begriff Muttersprache anders aus, was auch die Komplexität dieser Begrifflichkeiten zum Ausdruck bringt. Sie findet es selbst schwierig zu erklären. Die Sprache, die sie als Muttersprache bezeichnet, ist eigentlich die Sprache ihres Vaters. Sie benutzt diesen Begriff, weil sie sich

möglicherweise an ihn gewöhnt hat und weil er in der Gesellschaft sehr gängig ist, anders als eventuelle Alternativen, die eher in der Fachsprache vorkommen und dort üblicher sind. Sie studierte Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Wien, was bedeutet, dass sie sich mit fachspezifischen Begriffen auskennt, was sie auch im Laufe des Interviews mehrmals bestätigt. Trotzdem konnte sie für die Sprache ihrer Mutter, die sie laut ihren Angaben auf einem B2-Niveau spricht, keine entsprechende Bezeichnung finden.

Da sie zweisprachig aufgewachsen ist und noch dazu Skandinavistik studiert hat, könnte sie als „perfekte“ Sprecherin der Sprache bezeichnet werden – in erster Linie, da sie von Geburt an mit dieser Sprache konfrontiert worden ist. Obwohl es sich dabei um ein sehr hohes und fortgeschrittenes Niveau handelt, stellt sich im Kontext dieser Forschung die Frage, ob dieses Niveau gemeint ist, wenn in den Jobanzeigen für Lehrpersonen „Muttersprache“ oder „Native Speaker“ verlangt wird. Die Kritik der Begrifflichkeiten lässt sich gut in eine Frage formulieren: Inwieweit kann man sich auf diese Bezeichnungen verlassen, wenn man ein bestimmtes Niveau an Sprachwissen von einer Lehrperson erwartet? Ist es in diesem Fall sinnvoller, die umstrittenen Begriffe zu benutzen, oder eine Gelegenheit für ein Vorstellungsgespräch zu verschaffen, um eine Lehrperson besser kennenzulernen und festzustellen, ob diese Kenntnisse den gewünschten Erwartungen entsprechen?

7.2.2.2 Native-Speakerism

Native-Speakerism, wie schon im gleichnamigen Kapitel im Theorieteil beschrieben, stellt eine neo-rassistische Ideologie dar, die Einfluss auf die Art und Weise hat, wie Lehrpersonen von Lernenden und anderen Lehrpersonen wahrgenommen werden. Diese Ideologie zieht eine Grenze zwischen Erstsprachler_innen und Nicht-Erstsprachler_innen, indem sie als Auswirkung hat, dass die Erstsprachler_innen als Mitglieder einer besseren Kultur und Nicht-Erstsprachler_innen als Mitglieder einer inferioren Kultur betrachtet werden, wobei sie auch unterschiedliche Rollen und Fähigkeiten haben (siehe Kapitel Native-Speakerism).

Da Ausdrücke wie (Nicht-) Native Speaker, Deutsch als Muttersprache, Deutsch als Erstsprache, annähernd muttersprachliche Kompetenz, oder Deutsch als Zweitsprache klar zwischen zwei Gruppen, nämlich Erstsprachler_innen und Nicht-Erstsprachler_innen, unterscheiden und oft als Voraussetzungen in gängigen Jobanzeigen

vorkommen, entstand diese Kategorie als Interpretationsgrundlage für verschiedene Beobachtungen der Befragten, wenn sie mit diesen Voraussetzungen beim Lesen der Jobanzeigen konfrontiert wurden. Im zweiten Teil des Interviews wurde näher auf die Gefühle der Lehrpersonen eingegangen, die beim Hören oder Lesen solcher Begriffe in Jobanzeigen ausgelöst werden.

Sieben von acht Befragten konnten nur eher negative Gefühle bezüglich der genannten Ausdrücke äußern. Als Gefühle, die beim Lesen solcher Voraussetzungen in den Jobanzeigen entstehen, nannten die Befragten folgende: Ausgeschlossenheit, Traurigkeit, Enttäuschung, Gefühle des „Nicht-gut-genug-Seins“, Wertlosigkeit, Übelkeit (Bauchschmerzen, heiß werden), „Herzschmerzen“ (beim Kommentieren der Anzeige 2), Unqualifiziertheit, Unsicherheit, Unwohlsein, Irritation, Zweitrangigkeit...

Eine Befragte (D2) meinte, sie habe keinen Bezug zu diesen Ausdrücken, da sie nur „irgendwelche Begriffe“ für sie sind. Sie sagte:

... persönlich tangiert mich das gar nicht, weil ich weiß, dass ich Muttersprachenniveau hab, obwohl ich das, obwohl das meine Mutter-, meine Zweitsprache ist. (D2)

Sie machte einen sehr sicheren Eindruck und zeigte viel Sicherheit in Hinblick auf ihre Kompetenzen, was ein möglicher Grund dafür ist, dass sie sich von diesen Begrifflichkeiten isolieren und ihren Fokus nur darauf legen konnte, was für sie von Relevanz ist. Ihr gesamter Schulbildungsweg fand in Deutschland statt, was auch ein möglicher Grund dafür sein könnte, warum sie so sicher in ihre sprachlichen Kompetenzen ist, die für andere ein Grund für Unsicherheit sein können. Fehler zu machen, finde sie menschlich.

Die Befragte D1 sagte, sie habe negative Gefühle nur für den Begriff „Native-Speaker“ und findet die anderen Begriffe in Ordnung. Als Erklärung dafür sagte sie Folgendes:

Mhm, ich muss sagen, also Native-Speaker, wie gesagt, das verbinde ich halt mit Familie und Kindheit und Wurzeln und da fühle ich mich wirklich komplett ausgeschlossen... Bei den anderen habe ich eigentlich, mhm, keine starken negativen Gefühlen, einfach weil, ahm, ich glaub, es liegt auch ein bisschen daran, ich will jetzt nichts angeben, aber mir ist halt oft gesagt worden, dass man eigentlich am Anfang nicht unbedingt raushört, dass ich nicht Deutsch als Erstsprache habe und ich fühle mich auch sehr sicher, wenn ich auf Deutsch spreche. Klar, ich mach Fehler und das ist mir bewusst und manchmal muss ich auch übersetzen nachdenken, passiert zwar selten, aber es passiert, ahm, aber Deutsch ist langsam eine sehr intime Sprache für mich geworden und es ist vielleicht auf Papier oder so nicht meine Muttersprache oder meine Erstsprache, aber es fühlt sich manchmal so an... (D1)

Die Befragte D1 behauptet, sie hätte keine negativen Gefühle in dieser Hinsicht, weil sie oft Komplimente für ihr Deutsch bekommen habe und viele würden nicht

unbedingt erkennen, dass Deutsch nicht ihre Muttersprache sei. Sie selbst ist sich dessen bewusst, dass Deutsch nicht ihre Erstsprache ist, aber sie empfindet die Sprache als ihre eigene, auch wenn das auf dem Papier nicht so ist. Hier zeigt sich, dass Erfahrungen, die die Befragte bezüglich ihrer Sprachkompetenz erlebt hatte, eine wichtige Rolle spielen. Hätte sie negative Erfahrungen gehabt, würde sie vielleicht auch andere Konnotationen mit den Formulierungen verbinden. Den Begriff Native-Speakerism bezeichnet sie als negativ, weil sie die Bedeutung dieser Bezeichnung tief berührt. Sie verbindet diese Bezeichnung „[m]it Wurzeln, mit Familie, mit dem Land, wo du aufgewachsen bist; also native ist wirklich der Ursprung so ein bisschen...“ (D2). Weiters sagt sie „und ich weiß, dass mein Ursprung nicht in der deutschen Sprache ist, also die ist halt schon später gekommen einfach und deswegen...“ (D2), womit sie ein menschliches Bedürfnis nach Zugehörigkeit zeigt. Auf die zweite Jobanzeige würde sie sich nicht bewerben, da die Voraussetzung „Native Speaker“ sich für sie zu hart anhört.

Die Befragte D4 hat wiederum eine ganz andere Meinung bezüglich des Begriffes „Native Speaker“.

Ahm also sonst so Native Speaker, ich glaube im Englisch und hat das eine ganz andere Konnotation als im Deutschen und ich verbinde eher so die englische Art und Weise damit, deswegen finde ich das jetzt nicht so irgendwie anmaßend oder sowas genau...

Da der Begriff aus dem Englischen stammt, finde sie das nicht „anmaßend“ und verbinde dementsprechend keine negativen Emotionen mit diesem Begriff. Sie gab nicht an, welche Konnotation der Begriff im Englischen hätte, aber für sie ist dieser Begriff nicht schlecht, weil sie möglicherweise für englische Ausdrücke weniger Emotionen empfindet. In anderen Worten lässt sich aus diesem und dem vorherigen Zitat schließen, dass eine Formulierung alleine keine Bedeutung hat, bis eine Person, eine Gruppe oder Gesellschaft der Formulierung eine Bedeutung zuschreibt. Diese Bedeutung kann auf eigenen Erfahrungen basieren oder aus dem gesellschaftlichen Diskurs angenommen werden.

Eine ganz gegenteilige Meinung hat dieselbe Befragte für die Formulierung „annähernd muttersprachliche Kompetenz“:

Ahm also ganz schlimm finde ich dieses annähernde muttersprachliche Kompetenzen, ahm, das impliziert irgendwie so die Hochheit dieser muttersprachlichen Kompetenz, die es aber so (unverständlich) nicht gibt. Andererseits... ja, dann wäre eigentlich schon dasselbe, obwohl annähernd also (lacht), diese Wortkonstellation an sich hat noch irgendetwas stärkeres, als wenn sie dann nur schreiben würden: Deutsch als Muttersprache... Weil man sich dann denkt, ja gut, wenn ich zum Beispiel hier geboren und aufgewachsen wurde, kann ich ja argumentieren, Deutsch ist meine Muttersprache, aber wenn das wer andere Ausländ-, naja doch dann nicht ganz, sie sind dann nur annähernd Muttersprache und nicht ganz, dann würde ich da also dann... habe ich dann schon eine Abwehrhaltung und eher so eine negative Emotion damit verbunden. Ahm, wenn man

ja quasi vermittelt bekommt oder wenn man sich selbst dann denkt: Meine Sprachkenntnisse ist nicht so gut, wie ich dachte oder wie ich denke ... (D4)

Hier bezeichnet die Befragte den Begriff „annähernd Muttersprache“ schlimmer als nur Muttersprache o. Ä., weil der Begriff eine gewisse „Hochheit“ bzw. Unerreichbarkeit der muttersprachlichen Kompetenz impliziert. Diese Unerreichbarkeit lässt sich gut mit Verhältnissen der kulturellen Inferiorität und Superiorität verknüpfen, mithilfe deren Holliday (2014) Native-Speakerism beschreibt. Das Gefühl der Unerreichbarkeit betont die Existenz zweier Gruppen, bei der die eine Gruppe aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenz als superior und die andere als inferior gilt. Die Befragte ist in Österreich geboren und absolvierte ihren gesamten Bildungsweg in Österreich. Deshalb würde sie Deutsch als ihre Erstsprache beschreiben, aber diese Formulierung vermittele ihr das Gefühl, ihr Sprachniveau wäre nicht so gut, wie sie dachte.

Die Meinung, dass die muttersprachliche Kompetenz sich für sie unerreichbar anhört, teilt auch eine andere Befragte (A3):

Pff, wenn ich das lese, fühle ich mich um ehrlich zu sein traurig. Ähm, es scheint so, als ob dieses Niveau nicht erreichbar ist, ähm, und ja das macht mich ein bisschen enttäuscht, als ob ich ähm weniger wert bin und andere sind wertvoll ... (A3)

Beim Lesen aller Versionen der erwähnten Formulierungen bekomme sie das Gefühl der Unerreichbarkeit der muttersprachlichen Kompetenz vermittelt.

Aus den genannten Beispielen wird ersichtlich, dass die Befragten unterschiedliche Meinungen bezüglich der Begriffe haben, die sich auf die Voraussetzung „Deutschkenntnisse“ beziehen. Auch wenn sie verschiedene Begriffe unterschiedlich beleidigend einschätzen, ist ersichtlich, dass diese oder andere Formulierungen eine ähnliche Wirkung auf die meisten Befragten haben, nämlich Ausgeschlossenheit, Anderssein, Unsicherheit... Diese Gefühle schildern gut die Folgen des Native-Speakerism.

7.2.2.3 Othering in den Jobanzeigen

Eng verbunden mit Native-Speakerism ist Othering. Als Othering wird eine Praxis bezeichnet, durch die „Fremde“ zu „Fremden“ gemacht werden. Mithilfe von „Fremden“ wird ein „Wir“ konstituiert. Ein „Wir“ kann nicht ohne ein „Nicht-Wir“ existieren, denn ein „Wir“ kann nur dann konstruiert werden, indem der Rest bzw. „die Anderen“ ausgegrenzt oder ausgeschlossen werden (siehe Kapitel Othering).

Wie einzelne Begriffe manchmal eine ausgrenzende Wirkung ausüben können, zeigt das folgende Zitat:

Mhm, ich muss sagen, also Native Speaker wie gesagt, das verbinde ich halt mit Familie und Kindheit und Wurzeln und da fühle ich mich wirklich komplett ausgeschlossen... (D1)

Die Befragte behauptete, den Begriff Native-Speakerism mit Wurzeln und Kindheit zu verbinden, was in ihr Gefühle der Ausgeschlossenheit verursacht. Sie gab auch an, sie würde sich genau wegen dieser Voraussetzung in der Jobanzeige 2 um die Stelle nicht bewerben, was sie noch näher ausführt:

Ähm, genau und dann das Native Speaker ist natürlich das, ah, fällt sofort auf. Ich glaube sogar, ich (betont ich) würde mich vielleicht auch nicht bewerben bei so einer Anzeige und ich sag sogar ich, weil ich mich wirklich überall sonst bewerben würde... Aber Native Speaker, ich finde, das ist schon hart... Als Begriff finde ich das stärker als Deutschmuttersprachler oder -muttersprachlerin, oder Native Speaker bedeutet wirklich native (betont sehr) äh... (D1)

Sie zeigt, dass sie ihre eigenen Konnotationen mit gewissen Begriffen hat. Dieses Gefühl der Ausgeschlossenheit teilt auch eine andere Befragte:

Mhm... Ok, also ich kann schon sagen... sobald ich dieses Native Speaker sehe... denke ich mir, aha ok, nicht ich, Punkt... (lacht) Und da hört mein Lesen auf (lacht)... (A4)

Aus dem Kommentar „nicht ich“ ist ersichtlich, wie mit gewissen Begrifflichkeiten in den Jobanzeigen möglicherweise auch unbewusst Gruppen konstruiert werden, zu denen sich die Befragten entweder zugehörig oder nicht zugehörig fühlen. Die Befragte A4 erkennt sich als kein Mitglied der Native-Speaker-Gruppe, was ein klares Beispiel des Otherings in den Jobanzeigen ist. Natürlich kann sich eine Person ausgeschlossen fühlen, weil sie gewisse Kompetenzen für eine Stelle nicht erfüllt und es ist das Recht von Arbeitgeber_innen, eine bestimmte Person für ihre Position zu suchen. Es könnte übertrieben klingen, wenn behauptet wird, dass dies an sich etwas Schlechtes sei, denn nicht jede Person muss sich bei jeder Jobanzeige angesprochen fühlen. In diesem Fall geht es jedoch um Personen, die für diesen Beruf Studien- und Lehrgänge und oft noch weitere Ausbildungen abgeschlossen haben und sich gut für den Beruf eignen. Das einzige Ausschlusskriterium ist dann die Sprache bzw. der Umstand, ob diese Sprache als Erstsprache beherrscht wird oder nicht. Dementsprechend geht es hier überwiegend darum, was diese Voraussetzungen implizieren und ob diese Hintergedanken diskriminierend sind oder nicht.

Aus den genannten Beispielen ist ersichtlich, dass gewisse Formulierungen aus den Jobanzeigen, die sich auf das Sprachniveau beziehen, eine ausgrenzende Wirkung auf die Leser_innen haben können. Die Befragten nehmen sich selbst als keine Angehörige der genannten Gruppe wahr, was negative Auswirkungen haben kann.

Eine der Befragten ist der Meinung, es sei besser, Sprachkompetenzen mit einer Sprachniveauangabe zu bezeichnen:

Für mich ist es persönlich besser, wenn es ein Niveau steht, dann kann ich ungefähr sagen, ob ich da bin oder nicht... Dann ist es auch irgendwie verständlich, dass man Fehler machen darf...

Wie bereits früher angesprochen, könnte dies bedeuten, dass sich die Lehrpersonen besser fühlen, wenn in den Jobanzeigen von erreichbaren Kompetenzen die Rede ist, wie das bereits erwähnte Sprachniveau, und nicht die von Herkunft, Familie o. Ä. abhängigen Kompetenzen. Ein Sprachniveau kann jede/r erreichen, der/die lernbereit ist; die Bezeichnung „Deutsch als Erstsprache“ hingegen suggeriert bereits, dass nicht jede/r zu dieser Gruppe gehören kann, denn dies ist abhängig von Herkunft, Familie und Geburtsort. Deswegen lässt sich daraus ableiten, dass Otherring in den Jobanzeigen durch Formulierungen, die sich auf das gewünschte Sprachniveau beziehen, verursacht wird und vorhanden ist. Ebenso erwähnte die Befragte, wenn ein Sprachniveau in einer Jobanzeige angegeben wird, fühlt sie sich so, als ob „Fehler“ erlaubt sind und dementsprechend keine Perfektion erwartet wird. Im folgenden Kapitel wird näher auf die Themen Fehler und Akzent eingegangen.

7.2.2.4 Fehler und Akzent – Streben nach Perfektion

„Wer macht Fehler?“ und „wer darf Fehler machen?“ sind Fragen, die man in diesem Kontext stellen kann. Im Kapitel zum Thema Native-Speakerism wurde auch das Thema Perfektion angesprochen. Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, spielt das Thema Perfektion bei den Lehrpersonen eine große Rolle, da einige Formulierungen aus den Jobanzeigen ihnen das Gefühl gaben, als würden sie die Sprache nicht „perfekt“ genug beherrschen.

Eine Befragte berichtete von einer Erfahrung bei einer Jobbewerbung, auf die sie die Antwort erhalten hat, dass sie sich wieder bei dem Institut bewerben solle, wenn sie gewisse Fehler im Bewerbungsschreiben nicht mehr mache.

... Ich habe mich beworben, aber ich hab das E-Mail geschickt, also mit diesem Bewerbungsschreiben und die Antwort darauf war negativ, also „Bewerben Sie sich bitte das nächste Mal wieder, also Sie haben einige Fehler gemacht, wenn sie diese Fehler nicht mehr machen, können Sie sich bei uns wieder bewerben“... (A2)

Die Befragte spezifizierte die Fehlerart nicht und es bleibt unklar, inwieweit diese Fehler akzeptabel waren. Es kann nur vermutet werden, dass die Befragte allzu

schwerwiegende Fehler nicht machen würde, da sie Germanistik studiert hat und heute ein gutes Deutsch spricht und Deutsch unterrichtet.

Sie sagte auch, dass es menschlich sei, Fehler zu machen und sie diese Rückmeldung nicht persönlich nehme.

... Ich habe so verstanden in diesem Moment: Ja, niemand ist perfekt, alle Menschen machen Fehler unabhängig davon, ob man die Sprache als Muttersprache spricht oder nicht... So, gut, ich habe es einfach so akzeptiert, ja, natürlich, das ist eine negative Erfahrung, aber ja, ich habe mich um die weiteren Stellen beworben und dann eine Arbeit gefunden, also es ist nur so...

Auch andere Befragten gaben an, Fehler zu machen, was sie normal finden:

... Ich bin auch nur ein Mensch, ich bin nicht Gott. Man hat ja auch diese diese Haltung: Oh, der Lehrer ist da oben und ich bin da unten. Nein (betont), ich mache auch Fehler. Und ich hatte mal einen tollen Dozenten, der hat halt manchmal auch was Falsches an die Tafel geschrieben und er hat einmal gesagt: Ja, ich mach das absichtlich, damit ich sehe, ob ihr aufpasst. Aber jeder wusste: Ok, er hat es jetzt grade verpeilt (lacht). (D2)

Die Befragte, die angab, keine Emotionen mit den Begriffen zu konnotieren, sagte auch, sie mache Fehler, was sie als normal bezeichnet und beschreibt auch eine Situation während ihres Studiums, um zu beweisen, dass alle Fehler machen können.

Eine andere Erfahrung mit der Jobsuche hatte die Befragte A4, die sich konkret auf die Jobanzeigen bezieht, und behauptet, es komme ja auch vor, dass sich Fehler in den Jobanzeigen finden, in denen als Voraussetzung „Deutsch als Erstsprache“ stehe.

... Ich muss ja sagen, ich finde es lustig, wenn ich eine Jobanzeige sehe, wo Fehler drinnen stehen und dann sehe ich als Voraussetzung Deutsch als Muttersprache... Hier ist es ja nicht der Fall, aber ich habe auch so was gesehen, weil ich oft als Studentin nach Jobs gesucht habe. Auch so was Kurzfristiges manchmal... Also ich habe vieles gesehen (lacht)... (A4)

Es stellt sich die Frage, wer hier zu entscheiden hat, welche Fehler als akzeptabel gelten und welche nicht. Knappik (2016) behandelt die Themen Perfektion und Viabilität für den Beruf, worauf im Kapitel „Native-Speakerism“ im Theorieteil näher eingegangen wurde. Wer eignet sich „besser“ für den Beruf einer Deutschlehrerin/eines Deutschlehrers? Wer gilt als viabler für den Beruf? All diese Fragen sind heikel und schwierig zu beantworten, das Vorhandensein der Ideologie, welche die Idee unterstützt, dass sich Erstsprachler_innen besser für den Beruf einer Lehrperson eignen, ist aber unumstritten.

7.2.2.5 Intersektionalität

Wie im Kapitel zu diesem Thema bereits erläutert, wird unter Intersektionalität eine gemeinsame Zusammenwirkung der verschiedenen ungleichheitsgenerierenden Kategorien verstanden, die in ihrer Verstrickung und nicht voneinander isoliert analysiert werden sollten. Es sei noch einmal hervorgehoben, dass Winker und Degele (2009) Geschlecht, Klasse und ethnische Zugehörigkeit, aber auch Sexualität, Alter, (Dis)Ability, Religion oder Nationalität als ungleichheitsgenerierende Kategorien nennen (vgl. Winker/Degele, 2009: S.10f).

Das Ziel dieses Analyseschwerpunktes war zu erfahren, ob sich die Lehrpersonen darüber bewusst sind, inwieweit sich die Sichtweise auf einzelne ungleichheitsgenerierende Dimensionen unterscheiden, im Vergleich dazu, wenn sie in ihrer gemeinsamen Zusammenwirkung betrachtet werden.

Nur eine Befragte zeigte sich bewusst darüber, die sich auch von Intersektionalität in der Arbeitswelt betroffen fühlt.

... Also bezüglich der Jobsuche ähm... Also aufgrund meiner körperlichen Einschränkung war es extrem schwer, eine feste Stelle zu bekommen... Also erstens: Ich bin eine Frau, zweitens: Ich bin Ausländerin, drittens: Ich bin auch noch behindert, das heißt, diese drei Faktoren sind schon ziemliche Hürde... Und ja... Ich will das jetzt nicht steigern, aber man könnte es natürlich auch noch steigern... Aber das war halt eine sehr große Hürde... (D2)

Hier beschreibt sich die Befragte als eine Frau, die eine „Ausländerin“ mit einer körperlichen Einschränkung ist. Sie zeigt Bewusstheit, dass diese drei Faktoren zusammen eine stärkere Kombination sind, als jede einzeln wahrgenommen.

Auf die Nachfrage, ob sie eine bestimmte Erfahrung erlebt hat, die sich auf die Einschränkungen bezieht, antwortete sie Folgendes:

Also es war sogar so, dass ich eine Einstellung hatte... Und aufgrund meiner Einschränkung war ich ja geschützt, so man konnte mir eigentlich, man dürfte mir nicht kündigen und man hat trotzdem versucht... Also man hat ja die Kündigung hingelegt und gesagt: So das ist jetzt, die Kündigung, und dann habe ich gesagt: Schauen sie mal bitte nach, ob das geht und dann wurde die Kündigung weggenommen... (D2)

Die Befragte äußerte, man habe, trotz der gesetzlichen Regelungen für Personen mit Behinderung, versucht, sie zu entlassen. Weiters behauptet sie: „Und es hat nicht daran gelegen, dass ich nicht qualifiziert war für diesen Job ...“ Damit schließt sie ihre Kompetenzen als einen möglichen Grund der Kündigung aus. Die Befragte schien etwas zurückhaltend zu sein, als nach weiteren Informationen gefragt wurde, weswegen auf weitere Nachfragen nach Details verzichtet wurde.

Es kann angenommen werden, dass sich die Betroffene der Zusammenwirkung dieser Dimensionen bewusst ist, weil sie von dieser Erfahrung betroffen ist. Sie hat auch im Formular und während des Interviews erwähnt, dass sie eine Gewerkschaftsschule abgeschlossen hatte, weshalb sie möglicherweise für dieses Thema besonders sensibilisiert ist. Wir wissen allerdings keine Details über den Zeitpunkt dieses Geschehens bzw. dieser Erfahrung mit der Kündigung. Es kann natürlich sein, dass diese Erfahrung als Anregung dazu diene, sich über die eigenen Rechte mehr zu informieren.

Hier kann natürlich nicht objektiv klar gesagt werden, was der Grund für diese versuchte Kündigung war und welche Absichten und Gründe ihre Vorgesetzten hatten. Fest steht aber, dass dieser Versuch gesetzwidrig war und dass Fälle wie diese zeigen, dass die Auseinandersetzung mit derartigen Problematiken berechtigt ist und es gilt, die Betroffenen und Repräsentanten der Intersektionalität zu schützen.

Andere Befragte zeigten keine Bewusstheit für diese Problematik. Intersektionalität als Kategorie wurde in den Interviewfragen nicht direkt angesprochen, sondern war in der Frage nach Erfahrungen bei der Jobsuche impliziert, damit sich die Befragten selbst dazu äußern konnten, sollte es das betreffen.

7.2.2.6 Hierarchisierung – DaZ – L1 – L2

In dieser Kategorie werden die durchgeführten Interviews unter dem Schwerpunkt Hierarchisierung analysiert. Diese Kategorie entstand nach der Durchführung der Interviews, als festgestellt wurde, dass einige Befragte Sensibilisierung gezeigt hatten, was Formulierungen in den Jobanzeigen betrifft. Am Beispiel von Othering wurde festgestellt, wie ein „Wir“ nicht ohne ein „Nicht-Wir“ existieren kann, was sich aufgrund der Formulierungen aus den Jobanzeigen auch laut Meinungen der Befragten als richtig erwies. Die Hierarchisierung festigt sich nicht nur in der Bezeichnung einer Gruppe als „Nicht-Wir“, sondern auch als „zweitrangig“, worüber im Folgenden die Befragte D4 berichtet:

Ja, als zweitrangig so, als steht auf der Stelle zwei auf meiner Wort- ahm Sprachenliste, ahm, da war ich verwirrt irgendwie am Anfang des Studiums (lacht), weil ich mir gedacht habe: Aha, ich spreche Zweitsprache oder wie? Also ich find schon, Deutsch ist irgendwie so meine, ahm, die Sprache, die ich am besten kann, deswegen habe ich das nicht. also (lacht), ich war verwirrt, weil ich mir gedacht habe: Oh ja, also habe ich mir selbst die Frage gestellt über meine Sprachkenntnisse ... (D4)

Die Befragte berichtete über ihre erste Begegnung mit der Formulierung „Deutsch als Zweitsprache“ und sagte, sie habe sich „zweitrangig“ gefühlt und ihre eigenen Sprachkenntnisse hinterfragt, weil sie per definitionem Deutsch als Zweitsprache spricht, obwohl sie in Österreich geboren ist. Von allen Sprachen könne sie Deutsch am besten, weswegen es für sie schwierig sei, sich einer bestimmten Gruppe zuzuordnen. Heute achtet sie nicht mehr auf diese Bezeichnungen, sie sieht sie als Teil der Wissenschaft, aber am Anfang verursachten sie Verwirrung bei ihr. Die Wortkonstellation „Deutsch als Zweitsprache“ impliziert eine gewisse Hierarchie, wenn diese Sprache nicht die erste Sprache ist und das vermittelt das Gefühl, „Erstsprache“ sei besser und „Zweitsprache“ schlechter. Aus der Erfahrung der Befragten D4 ist ersichtlich, dass so ein Begriff Gefühle der „Zweitrangigkeit“ verursachen kann.

Weiters erörtert die Befragte A4 ihre Perzeption der Spezifizierung des Sprachniveaus in den Jobanzeigen:

Warum nur Deutsch, sie schreiben dieses Wort soo groß, dass man denken würde, es gäbe keine andere bessere Sprache (lacht), das ist aber mein Gefühl, vielleicht ist es nur subjektiv... (A4)

In den gesellschaftlichen Diskursen herrscht eine sprachliche Hierarchie und die deutsche Sprache wird oft als eine goldene unerreichbare Krone dargestellt, die nicht jede/r tragen kann. Auch Busch (2015) spricht von einer Kategorisierung der Sprachen am Beispiel von Österreich, wo gewisse Sprachen ein höheres Prestige genießen als andere. Deutsch steht hier auf Platz 1. Fürstenau (2011) erörtert auch am Beispiel der Schule, wie gewisse Sprachen als nützlicher erachtet werden und andere Herkunftssprachen als weniger wichtig gelten. Diese Hierarchie ist auch einigen Befragten ersichtlich. Die Befragte A4 meinte, das Wort Deutsch werde „soo groß“ geschrieben, „dass man denken würde, es gäbe keine bessere Sprache“ als Deutsch. Diese Überhöhung wird subtil durch die Jobanzeigen vermittelt und ist eine persönliche Beobachtung bzw. das Gefühl der Befragten, das darauf schließen lässt, dass diese oft versteckten und wahrscheinlich unabsichtlichen „Kleinigkeiten“ von den Leser_innen der Jobanzeigen wahrgenommen werden.

7.2.2.7 Diskriminierung

Hormel und Scher (2010) erklären den Begriff Diskriminierung wie folgt: „Als Diskriminierungen gelten gewöhnlich Äußerungen und Handlungen, die sich in herabsetzender oder benachteiligender Absicht gegen Angehörige bestimmter sozialer

Gruppen richten.” (Hormel/Scher 2010, S. 7) Davon war auch im Kapitel zum Thema Diskriminierung die Rede.

Mehrere Befragte haben das Thema Diskriminierung angesprochen. Im Folgenden äußerte sich der Befragte auf die Frage nach Gefühlen bezüglich der Formulierungen, wie Deutsch als Muttersprache, Deutsch als Erst-/Zweitsprache, annähernd muttersprachliche Kompetenz usw.:

... Zweitens, äh, ist eine bestimmte Art diskriminierte Diskriminierung. Es gibt so viele Muttersprachler, die nicht so gut, äh, die deutsche Sprache nicht so gut beherrschen wie die anderen, ja, die als Zweitsprache oder als fremde, ja, Fremdsprache, ja... ... So, man kriegt so irgendwie das Gefühl, ok gut, ja, wenn zuerst, äh, äh, ja, Native Speaker oder Muttersprachler_innen einen Job kriegen, dann den Rest ist für und ja, das heißt vermindert meine Chancen, ja ... (A1)

Er empfindet diese Formulierungen als eine Art Diskriminierung. Wie schon erörtert, ist per definitionem als Diskriminierung jede herabsetzende oder benachteiligende Absicht gegenüber den Angehörigen einer bestimmten Gruppe gemeint. Wenn man in den Jobanzeigen das Gefühl mehr oder weniger explizit vermittelt, dass die Erstsprachler_innen bevorzugt werden, kann das auch als eine Diskriminierung aufgrund von (Nicht-) Zugehörigkeit verstanden werden.

Weiters sagte beim Lesen der zweiten Jobanzeige auch eine andere Befragte, sie sehe es als Diskriminierung, wenn in einer Jobanzeige ausschließlich Native Speaker angesprochen werden.

Wenn ich so was sehe, denke ich mir: Wozu soll ich weiterlesen... Ergibt keinen Sinn... das bin nicht ich und Punkt... Wenn sie das so klar da sagen... Sie wollen nur Muttersprachler... Alle anderen sind nicht eingeladen, nicht willkommen... Sie haben sich nicht mal bemüht, die anderen ein bisschen einzuschließen... Also schon denke ich mir, dass die Muttersprachler bei solchen Positionen bevorzugt wurden... Weil ja... Man geht davon aus, dass sie die Sprache besser können, obwohl das nicht immer der Fall ist... Aber normalerweise schreibt man so was nicht... Zumindest bemühen sie sich, nicht diskriminierend zu klingen... (lacht) Diese geben sich gar keine Mühe... Sie sagen es klar: Wir diskriminieren und alle sollen das wissen... (lacht) Also ich weiß eigentlich nicht, was schlimmer ist... sich als Institution zu verstellen oder direkt zu sein... weiß ich selber nicht... (A4)

Sie war auch der Meinung, dass man normalerweise so etwas nicht schreibe bzw. in anderen Jobanzeigen sich die Institutionen bemühen würden, nicht diskriminierend zu klingen, und stellte am Ende fest, sie wisse selbst nicht, ob es besser wäre, so etwas explizit oder implizit zu formulieren. Wenn diese Formulierungen als Bezeichnungen für gewisse Gruppen betrachtet und als Unterscheidungsmerkmal benutzt werden, um eine Gruppe zu bevorzugen, könne ihrer Meinung nach von Diskriminierung gesprochen werden.

Im folgenden Zitat hebt eine Befragte ein interessantes Faktum hervor. Sie erzählte ihre Erfahrung bei der Jobsuche mit einer bestimmten Jobanzeige, in der ausschließlich nach Native Speaker gefragt wurde.

Genau dieses Beispiel, die ich zuletzt diese Anzeige gelesen habe und dachte ich mir: Warum... muss das so sein? Und ich hab wirklich danach mir die Homepage von dieser Firma angeschaut, genau das hab ich gemacht und es sind tatsächlich nur Muttersprachler, die, äh, in dieser Schule arbeiten... ja... (D3)

Nachdem sie die Webseite des Instituts besucht hatte, stellte sie fest, dass dieses Institut tatsächlich nur Erstsprachler_innen einstelle. An dieser Stelle könnte von einer institutionellen Diskriminierung gesprochen werden bzw. von Diskriminierung durch Ungleichbehandlung (vgl. Heinemann/Mecheril 2017: S. 126). Heinemann und Mecheril beschreiben dieses Phänomen am Beispiel von Schule, es lässt sich aber auch auf diesen Kontext übertragen. Als Unterscheidungskriterium gilt „ethnische Zugehörigkeit“. Genauso wie in der Schule werden auch in allen Instituten „Startnachteile“ der DaZ-Lehrpersonen mit einer nichtdeutschen Erstsprache erzeugt. Dank dem Unterscheidungskriterium „ethnische Zugehörigkeit“, welches das Hintergrundwissen bzw. auch Vorurteile bezüglich der DaZ-Lehrpersonen mit einer nicht-deutschen Erstsprache hervorruft, werden Individuen nicht als Einzelne betrachtet, sondern als Angehörige einer Gruppe, der gewisse Merkmale, wie etwa „nie genug gutes Deutsch“, zugeschrieben werden. Aufgrund dieses Unterscheidungsmerkmals wird ihnen die Kompetenz ihres Berufs abgesprochen, was als Folge haben kann, die gewünschte Stelle nicht zu bekommen.

7.2.2.8 Neo-Linguizismus

Wie es schon im theoretischen Teil der Arbeit thematisiert wurde, definiert Dirim (2010) Neo-Linguizismus wie folgt:

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

Ein Befragter äußerte seine Meinung bezüglich der Formulierungen in den Jobanzeigen, die die Kompetenz Deutsch näher spezifizieren.

... Das ist meine eigene Meinung, das ist genau so, wie, so, wie wenn sie eine Wohnung haben und mieten wollen, ahm, wenn sie dort nur schreiben: nur Inländer... Ja, dieser Begriff ist komisch ja... na ja, was ist das nun, Inländer... Ja, es ist jetzt verboten in Österreich teilweise, ich weiß es nicht, wie das ist... Aber aber das ist genauso... anstatt sie sie wollen wahrscheinlich schreiben:

Nur, ja, Muttersprachler oder -sprachlerin, das können sie nicht schreiben, aber sie schreiben so indirekt ... (A1)

Der Befragte zeigt hier Bewusstheit, dass einige Intentionen in den Jobanzeigen „indirekt“ angedeutet werden. Genauso wie im Neo-Linguizismus mögen einige Bezeichnungen erstmal sehr harmlos klingen. Das Wort an sich, wie etwa „Inländer“, mag eine harmlose Bezeichnung für eine Gruppe sein, die weiteren Bedeutungen des Wortes werden durch gesellschaftliche Diskurse zugeschrieben und spiegeln damit eventuelle versteckte Gedanken und Konnotationen wider.

Dirim (2010: S. 109) nennt auch einige Merkmale des Neo-Linguizismus, die schon im Kapitel zu diesem Thema genannt wurden. Hier wird nun versucht, diese Merkmale an die Voraussetzung „Deutsch als Erstsprache“ o. Ä. anzuwenden:

„a) Neo-Linguizismus argumentiert mit Geboten statt mit Verboten („Wir halten uns alle daran, Deutsch zu sprechen“).“

Im Folgenden erörtert die Befragte A4, wie sie und ihre Kolleg_innen auch in der Arbeit Anweisungen bekommen, mehr Deutsch zu sprechen bzw. „am besten nur Deutsch“, denn wer für eine Schule arbeitet, müsse auch die Regeln oder Gebote der Firma respektieren.

... Ja wir wohnen alle in Österreich, alle müssen Deutsch können, das wird auch bei uns in der Arbeit oft so gesagt: Mehr Deutsch, weniger andere Sprachen, am besten nur Deutsch, denn sie lernen hier Deutsch. Ähm manchmal finde ich das übertrieben, aber ja, ich habe keine Rechte jetzt das was zu ändern und dann ist es auch sicher gut, dass die Schüler nur Deutsch zuhören, aber eine kleine Hilfe auf ihrer Sprache vor allem auf A1- und A2-Niveau... ist schon nützlich, wenn möglich... Also ich nehme zum Beispiel manchmal Google Translate und übersetze einzelne Wörter in ihre Sprache, wenn ich sehe, dass sie sehr verwirrt sind und für mich ist es wichtig, dass sie dieses Wort verstehen... ähm, aber ja... (A4)

Die Schulen selbst vertreten manchmal eigene Meinungen und verlangen deswegen von ihren Mitarbeiter_innen, diese Werte weiterzugeben.

„b) Neo-Linguizismus argumentiert mit dem Nutzen für die Anderen, für die ‚Beherrschten‘ („Es ist für die Jugendlichen gut, auf dem Schulhof Deutsch zu sprechen“).“

Um Monolingualität zu unterstützen, werden oft durch die Jobanzeigen keine anderen Sprachen als Vorteil bezeichnet, auch wenn sie nützlich für die Lernenden sein könnten. Das im Teil „a“ erwähnte Zitat kann auch in diesem Kontext interpretiert werden, denn es ist daraus ersichtlich, wie das Vertreten der Meinung zugunsten der Regel „nur Deutsch“ mit dem Nutzen für die Lernenden argumentiert wird. Die Befragte A4 geht darauf ein, dass sie eine „kleine Hilfe“ mit einer anderen Sprache nicht schlecht

finde, wenn das die Lernenden weiterbringe. Auch wenn sie die Sprache selbst nicht kann, versucht sie andere Mittel zur Hilfe zu nehmen.

„c) Neo-Linguizismus sieht den Einbezug ‚der sprachlich Anderen‘ programmatisch vor; sie werden nicht schlicht exkludiert, sondern durch eine bestimmte Sprache ausschließende Inklusion ihrer Dispositionen beraubt (‚Die Kinder sollten mit Türkisch keine Zeit verlieren, sondern lieber Deutsch lernen‘).“

Durch den Einbezug der beiden Gruppen, Native und Nicht-Native Speaker wird – auch ohne schlechte Absicht – zwischen zwei Gruppen unterschieden. Eine Befragte bezeichnete es als „traurig“, dass man das betonen müsse.

... Ich finde ehrlich gesagt traurig, dass man das so explizit schreiben muss: Wir suchen Native Speaker sowie auch nicht, auch Non Native Speaker, weil es ist eigentlich, es sollte eigentlich klar sein, dass man kein Native Speaker sein muss, um als Sprachtrainerin arbeiten zu können. Aber ja, abgesehen davon, das finde ich natürlich cool, dass sie auch Non Native Speaker akzeptieren, auch wenn ich traurig finde, dass sie das explizit so schreiben müssen ... (D1)

Indem zwischen zwei Gruppen unterschieden wird, könnte das Gefühl vermittelt werden, dass eine Gruppe bevorzugter als die andere ist.

„d) [...] Deutsch wird nicht als die glänzende Krönung dargestellt, aber auf eine bestimmte Weise zum unerreichbaren Standard gehoben, die der sprachlichen Realität nicht entspricht (‚Es müssen Briefe geschrieben werden, auch wenn im Alltag alles per SMS erledigt werden kann‘).“

Durch die Benutzung von Formulierungen wie „annähernd muttersprachliche Kompetenz“ wird „perfektes“ Deutsch als etwas Unerreichbares für alle Lehrpersonen mit einer nicht-deutschen Erstsprache dargestellt. Dies entspricht aber keineswegs der Realität, denn viele Lehrpersonen mit Deutsch als Zweitsprache sprechen ein sehr gutes Deutsch, fühlen sich sehr sicher beim Deutschsprechen, bezeichnen Deutsch als sehr intime Sprache und einige gaben sogar an, Deutsch wäre ihre beste Sprache.

Ahm also ganz schlimm finde ich dieses annähernde muttersprachliche Kompetenzen. Ahm das impliziert irgendwie so die Hochheit dieser muttersprachlichen Kompetenz, die es aber so (unverständlich) nicht gibt andererseits ... Ja dann wäre eigentlich schon dasselbe, obwohl annähernd, also (lacht) diese Wortkonstellation an sich hat noch irgendetwas Stärkeres, als wenn sie dann nur schreiben würden Deutsch als Muttersprache... Aha, ich spreche Zweitsprache, oder wie? Also ich find schon, Deutsch ist irgendwie so meine ahm, die Sprache, die ich am besten kann. Deswegen habe ich das nicht also (lacht), ich war verwirrt ... (D4)

„e) Neo-Linguizismus ignoriert die multilinguale Realität der Gesellschaft und verkennt die Potenziale verschiedener Sprachen (‚German only‘).“ (Dirim 2010: S. 109)

Dass Potenziale verschiedener Sprachen auch in den Jobanzeigen unterschätzt werden, sagen auch die Erfahrungen der Befragten, die angegeben hatten, dass andere Sprachen sehr selten in Jobanzeigen als Vorteil bezeichnet werden, was die sprachliche Realität ignoriert und dem Deutschen eine Sonderposition zuteilt.

... Es ist eher nur Deutsch, ja, wenn es also um die Jobanzeigen für Deutschtrainer_innen geht, dann interessiert sich man nicht so viel, ob man eine weitere Sprache spricht, sondern liegt der Schwerpunkt mehr darauf, dass man diese Sprache, also Deutsch, dann wirklich gut beherrscht. Sozusagen wenn man die Sprache nicht als Muttersprachler spricht, dass man zumindest also diese muttersprachliche Kompetenz hat... (A2)

7.2.2.9 Mehrsprachigkeit

Was Mehrsprachigkeit betrifft, scheint heutzutage eine Dichotomie in den gängigen Diskursen zu herrschen. Anscheinend gelten einige Sprachen als nützlicher oder angesehener als andere (vgl. Fürstenau 2011 und Busch 2015). Einerseits wird von der Europäischen Union empfohlen, dass Menschen in der Schule neben der Erstsprache noch weitere Fremdsprachen beherrschen sollten, andererseits wird oft in Ländern der EU Mehrsprachigkeit als ein Sonderfall markiert und Monolingualität als Normalität betrachtet. Die Monolingualität zeigt ihre Ursprünge recht spät im historischen Kontext, als sie zum Zweck der Herausbildung eines Nationalstaates diente, wobei vor diesem Zeitpunkt die Mehrsprachigkeit eine Normalität darstellte (siehe Kapitel Mehrsprachigkeit und Ein Staat – eine Sprache).

Bevor weiter auf die Analyse eingegangen wird, zeigt folgende Darstellung die Anzahl der Sprachen, die die Befragten in dieser Untersuchung beherrschen:

Befragten	Anzahl der Sprachen	Anzahl der Sprachen ab B1 Niveau	Anzahl der Sprachen unter B1 Niveau
Befragte 1 - A1	5	2	3
Befragte 2 - A2	3	3	/
Befragte 3 - D1	5	5	/
Befragte 4 - D2	6	3	3

Befragte 5 - D3	3	3	/
Befragte 6 - D4	5	3	2
Befragte 7 - A3	6	3	3
Befragte 8 - A4	5	4	1

Es handelt sich um Lehrpersonen, die drei bis sechs Sprachen beherrschen und davon zwei bis fünf auf dem Sprachniveau ab B1 und höher.

Auf die Frage, inwieweit die Mehrsprachigkeit der Bewerber_innen durch die Jobanzeigen laut Erfahrungen der Befragten angesprochen wird, waren sich alle einig: sehr selten.

Nein, nicht sehr oft, ich würde mal sagen, eine in 5 oder so, jetzt schätzungsweise genau eine in 5 Anzeigen vielleicht. Und ich habe aber auch das Gefühl, dass ich das also in den letzten 5 Jahren ist das sogar, ähm, mehr geworden, so dass es mir aufgefallen ist, dass das früher nie irgendwo gelesen habe genau... (D4)

Die Tatsache, dass Mehrsprachigkeit so selten durch Jobanzeigen angesprochen wird, könnte zugunsten der These gehen, dass Mehrsprachigkeit als ein Sonderfall oder als Abweichung vom Standard betrachtet wird.

Also schon hatte ich manchmal das Gefühl, dass es hier besser ist, eine schöne Sprache unter Anführungszeichen zu sprechen als eine andere... Also Italienisch oder Französisch ist doch eleganter als Polnisch oder keine Ahnung Ukrainisch... Denn sie sind reicher, alle wollen Urlaub in Italien machen... und Polen, Leute aus Balkan, keine Ahnung wer noch... Sie arbeiten auf der Baustelle hier... und generell ist es irgendwie angesehener, Deutsch perfekt zu sprechen... (A4)

Die Befragte A4 beschreibt in diesem Zitat ihr Gefühl, dass einige Sprachen als besser erachtet werden als andere. Hier nennt sie Italienisch und Französisch als „schöne“ Sprachen. Sie betont auch, es wäre „angesehener, Deutsch perfekt zu sprechen“. Hier spiegelt sich die Dichotomie zwischen Mehrsprachigkeit und Monolingualität noch einmal wider. Einerseits wird Monolingualität als Normalität dargestellt, andererseits werden nur bestimmte andere Sprachen als erwünscht bezeichnet bzw. als ökonomisch oder symbolisch relevant dargestellt, wovon schon im Theorieteil die Rede war.

... Das finde ich ein bisschen komisch, also wenn man die Sprache nicht gut kennt, dann einfach nicht in der Mitte der Gesellschaft stehen kann vor allem, weil ich finde, es wird immer von einer gewisse von einer gewissen Gruppe von Personen mit erwartet, dass die Landessprache gesprochen wird. Also jetzt zum Beispiel von Migranten und Migrantinnen, aber von, ähm, Franzosen oder Italiener oder Engländer, die in den Botschaften arbeiten, aber in Österreich wohnen, wird jetzt nicht unbedingt erwartet, dass sie, ähm, Deutsch können. Ja und deswegen und was ist denn die Mitte der Gesellschaft überhaupt ... (D1)

Die Befragte D1 ist sich auch darüber bewusst, dass für verschiedene Gruppen in der Gesellschaft unterschiedliche Regeln gelten, was sich einigermaßen im Kontext der „besseren“ und „schlechteren“ Kulturen erklären lässt.

Es ist eher nur Deutsch, ja wenn es also um die Jobanzeigen für Deutschtrainer_innen geht, dann interessiert sich man nicht soviel, ob man eine weitere Sprache spricht, sondern liegt der Schwerpunkt mehr darauf, dass man diese Sprache, also Deutsch, dann wirklich gut beherrscht ... (A2)

Laut Aussage der Befragten A2 wird viel Wert auf „nur Deutsch“ gelegt, wobei die anderen Sprachen, die auch von Relevanz im Unterricht sein könnten, keine oder nur selten Aufmerksamkeit bekommen. Dadurch werden die Potenziale anderer Sprachen im DaZ-Unterricht verkannt und/oder ignoriert.

Ein anderer Aspekt, den eine Befragte angesprochen hat, betrifft die Bezahlung:

... aber ob man für weitere Sprachkenntnisse bezahlt wird, das ist eine andere Geschichte ja gut ... (A1)

Die zweite Jobanzeige, die zwar bei den meisten Befragten sehr beliebt war, da sie sich auf Vielfalt fokussiert, fand auch der Befragte A1 gut, meinte aber, es wäre fraglich, ob man für zusätzliche Sprachkenntnisse bezahlt werde. Obwohl die Bezahlung ein anderes Thema ist, könnte vermutet werden, dass andere Sprachen so selten in Jobanzeigen thematisiert werden, da die Arbeitgeber_innen nicht bereit sind, für zusätzliche Kompetenzen zu bezahlen und dementsprechend dieses Thema auch nicht zur Diskussion bringen wollen. Das Thema Gehalt wurde mehrmals während der Interviews angesprochen, was aber den Rahmen dieser Untersuchung sprengt, ist aber eine gute Anregung für weitere Forschungen.

7.2.2.10 Einfluss der Bildung auf die Meinung

Um auf die Forschungsfrage nach dem Vergleich zweier Gruppen zu antworten, entstand diese Kategorie. Diese Forschungsfrage basiert auf dem Interesse, ob Befragte mit einem Studienabschluss des Studiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache oder mit ähnlichem Schwerpunkt eine stärkere Sensibilisierung bezüglich des Themas dieser Masterarbeit besitzen – auch im Vergleich zu Personen anderer Bildungshintergründe, bzw. ob DaF/DaZ-Studierende sensibilisierter für diese Problematik sind als die anderen, oder erst durch Erfahrungen o. Ä. ein Bewusstsein dafür geschaffen wird.

Aus den Ergebnissen der Studie ist ersichtlich, dass beide Gruppen ihre Meinungen oft teilen und dass alle Befragten unabhängig von ihrer Bildung einen gewissen Grad an Sensibilität für die Thematik gezeigt haben. Nur eine Befragte (D2) gab an, sie könne keine Gefühle mit Begriffen wie Native Speaker oder Deutsch als Zweitsprache verbinden.

Die Lehrpersonen, die Germanistik oder Translationswissenschaft o. Ä. studiert hatten, gaben an, diese Thematik im Studium nie thematisiert zu haben:

Eigentlich war das gar kein Thema, weil ich Translationswissenschaft studiert habe ... Also gar nicht... (A3)

Obwohl sie im Studium dieses Thema angesprochen hatten, zeigten sie negative Gefühle bei Voraussetzungen, die zwischen Sprachkompetenzen der Erstsprachler_innen und Nicht-Erstsprachler_innen unterscheiden, genauso wie ein Gefühl für Diskriminierung und Othering, obwohl sie diese Begriffe höchstwahrscheinlich nicht kennen.

Andererseits gaben die Lehrpersonen mit einem DaF/DaZ-Studium an, sprachpolitische Themen im Studium thematisiert zu haben, was ihre Meinungen beeinflusst hat.

Ahm, beeinflusst schon viel, weil ich mir vor dem Studium einfach überhaupt keine Gedanken darüber gemacht habe, was jetzt DaF, DaZ und DaM ist. Aber ich muss sagen, dass das Studium mir auch keine Antworten gegeben hat, das Studium, ich hab das Gefühl, das hat mir sehr viele Fragen gegeben, eben: Was ist jetzt DaZ?, Was ist DaF?, Was ist für mich überhaupt Deutsch? Ich kann das selber nicht sagen. (D1)

Unabhängig von der Bildung beurteilten alle nach Gefühl, was sie mehr anspricht. So war das auch der Fall mit der besten und der schlechtesten Jobanzeige, wo fünf von acht Personen sich für die vierte Jobanzeige als die beste entschieden und sechs von acht für die zweite Jobanzeige als die schlechteste. Die zweite Jobanzeige sprach am besten Vielfalt und Mehrsprachigkeit an, wobei die zweite Native Speaker bevorzugte.

Dies führt uns zu einer Schlussfolgerung, dass Sensibilisierung nicht unbedingt ein Produkt der Bildung sein muss, sondern auch aus Erfahrung entstehen kann. Erfahrungen, die als Folge der Konfrontation mit dem System bzw. allen gesellschaftlichen Diskursen sowie dem Arbeitsmarkt entstehen und Auswirkungen auf die Gefühle haben, können zur Sensibilisierung beitragen. „Empörung muss gelernt werden.“¹ Nun muss Empörung nicht nur durch Bildung entwickelt werden, sondern auch

¹ Paul Mecheril nach einer Erzählung von İnci Dirim

durch Erfahrungen und Reflektieren des Erfahrenen.

8. Conclusio

Aus den Ergebnissen der Studie lässt sich ableiten, dass alle Lehrpersonen sich in einem einig sind: 'Sich ausgeschlossen zu fühlen, ist nicht angenehm.' Die Formulierungen in den Jobanzeigen, die sich auf nähere Spezifizierung des Sprachniveaus der deutschen Sprache beziehen, lösen eine Art Unbehagen in den Lehrpersonen aus, weil sie ihnen das Gefühl geben, sie seien nicht genug geeignet für ihren Beruf – selbst nach vielen Jahren des Studiums oder anderer absolvierter Weiterbildungen, durch die sie sehr viele für den Beruf wichtige Kompetenzen erworben haben. Dieser Grad der Perfektion, der anscheinend nur den Erstsprachler_innen zugesprochen wird, führt die Lehrpersonen mit einer nichtdeutschen Erstsprache zu Gefühlen der Benachteiligung und Diskriminierung, denn sie sind sich dessen bewusst, dass sie sehr viele Kompetenzen besitzen, die durch diese Anforderung auf einmal als unwichtig erscheinen. Die Lehrpersonen fühlen sich durch die Jobanzeigen, die beide Gruppen ansprechen, anders. Dieses „anders“ ist aber nicht positiv konnotiert. Dies lässt sich auch als Othering bezeichnen. Manche Befragten finden es traurig, dass dies überhaupt betont werden müsse und sprechen von einem Gefühl der Ungleichheit. Wären sie gleichwertig, wäre die Einteilung in zwei Gruppen als Unterscheidungskriterium irrelevant und nicht erwähnenswert.

Die Befragten wünschen sich in Hinblick auf zukünftige Jobanzeigen mehr Chancengleichheit. Sie möchten, dass alle eine Chance bekommen, ihre Kompetenzen und ihre Viabilität für den Beruf zu zeigen. Dieses Gefühl, dass alle die gleichen Chancen haben, eine Stelle zu bekommen, sollte dementsprechend aus der Jobanzeige hervorgehen.

Auf die Frage nach Lösungsansätzen für die durch die Formulierungen in den Jobanzeigen entstandene Problematik nannten sie einerseits das Weglassen der Voraussetzung „Deutsch als..." u. Ä. für DaZ-Lehrpersonen, da sie der Meinung waren, es sei selbstverständlich, dass eine DaZ-Lehrperson gut genug Deutsch können sollte, um diese Sprache zu unterrichten. Sollte das nicht der Fall sein, stellt es sich schnell heraus, da, bevor eine Lehrperson eingestellt wird, Vorstellungsgespräche geführt werden und dementsprechend einige „Mankos“ identifiziert werden, falls sie vorhanden sind. Auch

wenn Bezeichnungen in der Wissenschaft nötig sind, um Phänomene zu beschreiben, entspricht die Realität nicht immer den Situationen und Beispielen aus den Büchern, was am Beispiel der Befragten D1 im Kapitel „Muttersprache – Die Sprache meiner Mutter oder die Sprache meines Vaters?“ versucht wurde zu erläutern.

Falls das vollständige Weglassen der Formulierung nicht möglich wäre, dann würden die Befragten eine neutralere Variante der Formulierung bevorzugen, wie das einfache Nennen eines Sprachniveaus laut GER. Durch diese Bezeichnung fühlten sie sich weniger diskriminiert, da sie keine Herkunft oder Zugehörigkeit einer bestimmten Gruppe impliziert. Jede Person – unabhängig von ihrer Herkunft – kann zu einer Prüfung antreten. Des Weiteren suggeriert das Sprachniveau auch keinen Perfektionsgrad im Sinne von „fehlerfreier Sprache“, was anscheinend die Kompetenz ist, die nur den Erstsprachler_innen zugesprochen wird. Auch wenn das Sprachniveau C2 ist, verschwindet für einige Befragten diese Verfärbung des Perfektseins und erlaubt mehr Raum für Fehler. Die meisten Befragten sind der Meinung, dass auch die Erstsprachler_innen Fehler machen oder einen dialektbedingten starken Akzent haben können, der ebenfalls die Kommunikation mit den Lernenden erschweren kann. Hier stellt sich die Frage, wer darüber entscheidet, welche Fehler oder Mankos erlaubt sind und welche nicht.

Weiters kommen wir zur Frage, was eine Kompetenz ist und welche Kompetenzen eine DaZ-Lehrperson benötigt, um zu unterrichten. Viele Befragten erwähnten, dass sie sehr viele Kompetenzen besitzen, die manche Erstsprachler_innen nicht hätten. Sie sind aber der Meinung, ihre Kompetenzen wären unwichtig, weil sie nur an ihren Deutschkenntnissen gemessen werden bzw. an einer durch ihre Herkunft und Herkunft der Eltern bedingten Bezeichnung, nämlich Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. Die Frage, die sich daraus ergibt, ist, ob eine Person wirklich nur die eine Sprache beherrschen muss oder soll, um diese Sprache zu unterrichten. Wäre das der Fall, gäbe es keine umfangreichen Studien und Weiterbildungen, die eine Person dazu befähigen, eine Lehrperson zu werden. Das Konzept des Native-Speakerisms beschäftigt sich näher mit dieser Thematik und wurde in dieser Arbeit ausführlich thematisiert.

Die zweite Forschungsfrage thematisiert den Vergleich der Meinungen der DaZ-Lehrpersonen mit einem DaF/DaZ-Studienabschluss und DaZ-Lehrpersonen mit einem anderen Bildungshintergrund. Aus den Ergebnissen der Studie lässt sich ableiten, dass die Meinungen und Einstellungen der DaZ-Lehrpersonen bezüglich der Voraussetzungen in den Jobanzeigen, die sich vor allem auf eine nähere Spezifizierung des erwünschten

Sprachniveaus beziehen, nicht so sehr auf ihre Bildung zurückzuführen sind, sondern auf ihre Erfahrungen, die sie persönlich erlebt haben. Sogar die Lehrpersonen, die behaupteten, sie hätten länger keine Jobanzeigen gelesen, äußerten sich trotzdem dazu, Enttäuschung oder andere negative Gefühle beim Lesen gewisser Formulierungen in den für die Interviews verwendeten Jobanzeigen zu fühlen. Die Erfahrungen, die erlebt werden, regen die Person zum Nachdenken und zu einer Reflexion des Erlebten an, was sie zu gewissen Schlussfolgerungen oder Überlegungen führen kann. Wie sich in dieser Untersuchung gezeigt hat, hatten beide Seiten unangenehme Erfahrungen. Als negative Erfahrungen bezeichneten sie das Lesen einer Jobanzeige, in der Erstsprachler_innen bevorzugt wurden.

Als Letztes soll noch kurz auf das Thema Mehrsprachigkeit eingegangen werden bzw. darauf, inwieweit sie in den Jobanzeigen laut den Erfahrungen der befragten Lehrpersonen angesprochen wurde. Es waren sich alle darin einig, dass Mehrsprachigkeit äußerst selten bis fast nie durch die Jobanzeigen erwähnt oder positiv konnotiert wird. Genauso wenig wird Mehrsprachigkeit durch mehr Gehalt belohnt, was einige Lehrpersonen als negativ bezeichneten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese Studie zumindest ein Überlegungsmaterial zur Verfügung gestellt hat, um Inhalte in den Formulierungen in den Jobanzeigen näher zu hinterfragen,

Erwünscht wäre eine gründliche inhaltliche Änderung der Jobanzeigen. Aber selbst das ist nicht genug, wenn die Werte, die gewisse Schulen oder Firmen vertreten, versteckt bleiben können. Im weitesten Sinne ist eine Aufklärung der Branche und der Gesellschaft durch Seminare und ständiges Thematisieren nötig, um die Vorstellungen über eine „perfekte“ Deutsch-Lehrperson zu modifizieren, da jede Lehrperson die Chance verdient, ihren Beruf ausüben zu können und ihre Kompetenzen zu zeigen. Die Kompetenzen sollten aber auf keine Herkunft oder Zugehörigkeit zurückgeführt werden, sondern sie sollten aus ihren Fähigkeiten und ihrem Umgang mit den Lernenden ersichtlich sein.

9. Literatur

Aygün-Sagdic, Gülden, **Bajenaru**, Oana, **Melter**, Claus. (2015): "Gedanken Zum Verhältnis Von Rassismus, Nationalsprachlicher Diskriminierung Und Neolinguizismus." Sprache Und Bildung in Migrationsgesellschaften. 1. Aufl. ed. Bielefeld: Transcript Verlag, 2015. 109-30. Web.

Barkowski, Hans (2010): Fachlexikon Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache. Tübingen [u.a.]: Francke, 2010. Print. UTB 8422: Sprachwissenschaft.

Baumgartner, Lisa (2019): „Wertvolle“ Migrationsandere?, Masterarbeit, Universität Wien, Betreuer Hannes Schweiger, Wien

Bonfiglio, Thomas Paul (2010): Mother Tongues and Nations, Berlin, New York: De Gruyter Mouton

Busch, B. (2015): Über das Kategorisieren von Sprachen und Sprecher_innen: Zur Dekonstruktion von Sprachstatistiken in N. Thoma & M. Knappik (Ed.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis* (pp. 45-68). Bielefeld: transcript Verlag

Daase, Andrea /**Hinrichs**, Beatrix/ **Settinieri**, Julia (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung, Kapitel 7, UTB Verlag, Paderborn: Schöningh

Diekmann, Andreas (1998): Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen, 4. Aufl., Reinbek (Rowohlt)

Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft In: Mecheril/Dirim/Gomolla/Hornberg/Stojanov: Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse Und Interkulturell-pädagogische Forschung. Münster [u.a.]: Waxmann, 2010. Print.

Dirim, İnci/**Knappik**, Magdalena (2012): Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein in Fereidooni, Karim. (2012): *Das interkulturelle Lehrerzimmer* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).

Friebertshäuser, Barbara/**Langer**, Antje/**Prengel**, Annedore (Hrsg.) (2010): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. Überarb. Auflage Weinheim et al.: Juventa Verlag

Fürstenau, Sara / **Gomolla**, Mechthild (2011): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gouma, Assimina (2017): „Migrantische Mehrsprachigkeit und die Krise der Harmonie – Linguizismus und emanzipative Strategien in einem Sprachen- und Medienprojekt“, Dissertation, Uni Wien, Betreuerin: Univ. Prof. Dr. Katharine Sarikakis

Heinemann A. M. B., Mecheril P. (2017) Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung in: Scherr A., El-Mafaalani A., Yüksel G. (eds) Handbuch Diskriminierung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Springer VS, Wiesbaden

Heinemann, A. (2015). Lebenslanges Lernen nur für »Native« Speaker!?: In N. Thoma & M. Knappik (Ed.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (pp. 131-148). Bielefeld: transcript Verlag

Holliday, Adrian (2014): Native Speakerism, Canterbury Christ Church University

Hormel, Ulrike / Scherr, Albert (2010): *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse*, VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden

Knappik, Magdalena (2016): Disinventing ‚Muttersprache‘, in *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (pp. 221–240). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Krell, Claudia / Lamnek, Siegfried. (2016): *Qualitative Sozialforschung*, Beltz Verlagsgruppe.

Lundquist-Mog A./Widlok B. (2015): DaF für Kinder (1. Auflage.), Ernst Klett Sprachen Klett-Langenscheidt

Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse*, Beltz Verlagsgruppe, 69 469 Weinheim, ISBN: 9783407293930

Mecheril, Paul (2007): *Normalität des Rassismus* in Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen (IDA NRW), 13. Jg., Nr.2 Juli 2007, ISSN 1611-9703

Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar /Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): *Migrationspädagogik*, Beltz Verlagsgruppe, 69 469 Weinheim, ISBN: 9783407290748

Messerschmidt, Astrid (2010): *Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus* in Broden, A. & Mecheril, P. (2010). *Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.

Ozbag, Derya Ayaz (2015): *Bilingualismus in der multikulturellen Gesellschaft: Sprachentwicklung und Zweitspracherwerb in Zeiten der Globalisierung*, Diplomica Verlag.

Rivers, Damian J. (2018): *The Idea of a Native Speaker* in Houghton, S.A., Rivers, D.J., & Hashimoto, K. (2018): *Beyond Native-Speakerism: Current Explorations and Future Visions* (1st ed.). Routledge.

Reich, Hans (2009): *Zweisprachige Kinder: Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*, Waxmann.

Roth, Hans-Joachim (2013): *Sprache – Sprechen – Schweigen. Historische und theoretische Positionen zum Verhältnis des Sprechens über sprachliche Vielfalt* in Roth, Hans-Joachim, Anastasopoulos, Charis, & Terhart, Henrike. (2013). *Sprache und Sprechen im Kontext von Migration* (1. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Rösch, Heidi (2011): *Deutsch Als Zweit- Und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag, 2011. Akademie Studienbücher Sprachwissenschaft. Web.

Schmidt, Anastasia (2014): *Muttersprache Als Ressource?! Zweitspracherwerb Bei Migrantenkindern*. Diplomica Verlag; 2014. Accessed August 1, 2021. <http://search.ebscohost-com.uaccess.univie.ac.at/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1007102&site=ehost-live>

Springsits, B. (2015): Nein, das kann nur die Muttersprache sein - In *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften* (1. Aufl., pp. 89–108), transcript Verlag

Walgenbach, Katharina (2017): *Heterogenität - Intersektionalität - Diversity : In Der Erziehungswissenschaft*. 2. Durchgesehene Auflage. ed. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2017. Utb 8546 Erziehungswissenschaft. Web.

Winker, Gabriele/**Degele**, Nina (2009): *Intersektionalität – Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Transcript Verlag, 2009. Sozialtheorie. Web.

10. Internetquellen

Quelle 1: https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_de (17.4.2021)

Quelle 2: <https://www.integrationsfonds.at/der-oeif/ueber-den-oeif> (11.4.2021)

Quelle 3: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Infoblatt_fuer_Lehrkraefte.pdf (11.4.2021)

Quelle 4: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Empirismus> (18.7.2021)

Quelle 5: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/142/sprachenpolitik> (22.3.2021)

Quelle 6: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/PDFs/Pressemitteilung_Doppelte_Halbsprachigkeit.pdf

11. Anhang

11.1 Item 1

Einwilligung und Formular

Datenblatt

Datum:

Zeit:

Identifikation der befragten Person: D

A

Alter:

Zeit des Aufenthalts in Österreich (oder im deutschsprachigen Land):

Länge der Lehrtätigkeit:

Tätigkeitsfeld ankreuzen:

☐ DaZ - Erwachsenenbildung

☐ DaZ mit Jugendlichen

☐ DaZ mit Kindern

☐ Sonstiges: _____

Anmerkung: _____

Ausbildungsweg:

Schule/Art der Ausbildung	Zeit (ungefähr—von—bis)	Land	Anmerkung

Sprachenkenntnisse

Sprache	Sprachniveau (Selbsteinschätzung, deskriptiv...)

Ich nehme zur Kenntnis, dass meine Daten zum Zweck der Erstellung einer Masterarbeit dienen und dass sie nur zu dem Zweck benutzt werden. Alle meine Daten werden anonymisiert.

11.2 Item 2

Jobanzeigen

1. Deutsch-TrainerInnen

Sie haben eine ausgeprägte Leidenschaft für Sprachen? Sie wollen über das Erlernen unserer Sprache Menschen dabei unterstützen, in die Mitte unserer Gesellschaft zu finden? Dann suchen wir Sie.

Die Unternehmen der XXXX setzen sich seit über 35 Jahren in unterschiedlichsten Formen mit Lernen und Entwicklung auseinander. In unseren arbeitsmarktpolitischen Projekten geben wir Menschen Orientierung und entwickeln mit ihnen Skills für den Arbeitsmarkt der Zukunft. Genauso wie der Arbeitsmarkt sich verändert, so verändert sich auch WAS und vor allem auch WIE Menschen lernen. Um diesen Rahmenbedingungen gerecht zu werden, suchen wir engagierte Deutsch-TrainerInnen für unseren Standort Wien XXXXGasse zum ehestmöglichen Eintritt.

Was Sie mitbringen sollten:

- ein abgeschlossenes Universitätsstudium in einem der folgenden Bereiche:
- Deutsche Philologie (Germanistik) oder lebende Fremdsprache (mit Mutter- bzw. Erstsprache Deutsch)
- Lehramtsstudium für Deutsch oder Lehramtsstudium für eine lebende Fremdsprache
- Studium Translationswissenschaft bzw. Übersetzen und Dolmetschen
- Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache
- Sprachwissenschaft bzw. Bildungswissenschaft (mit deutscher Mutter- bzw. Erstsprache)

ODER* eine ÖSD-PrüferInnenschulung bzw. ÖSD-PrüferInnenberechtigung ODER

- eine abgeschlossene Pädagogische Hochschule im Fach Deutsch bzw. Englisch ODER
- eine (universitäre) SprachtrainerInnenausbildung (mind. 150 Gesamtstunden) UND

- Erfahrung von mind. 2 nachweisbaren Berufsjahren als Deutsch-TrainerIn
- Aktuelle Gender- und Diversity-Zertifizierungen von Vorteil

Was wir bieten:

- Ein Mindestgrundgehalt nach BABE KV VB 4a bei zumindest 4-jähriger Erfahrung von 2.627,30 EUR brutto (38 Std./Woche)
- Herausfordernde, interessante Aufgaben in einem international tätigen Unternehmen
- Entwicklungs- und Aufstiegschancen
- Im Vertrag inkludierte Vor- und Nachbereitungszeit
- Frei nutzbares Firmenhandy

Interesse?

Bitte schicken Sie Ihre vollständige Bewerbung (Lebenslauf, Zeugnisse, Diplome sowie Dienstbestätigungen, etc.) an: [E-Mail auf karriere.at ansehen](mailto:karriere@xxxx.at)

XXXXX GmbH

2. Deutschtrainer/innen

Die XXXX Sprachschule Wien ist ein Unternehmen der internationalen XXXXXX AG, die weltweit Dienstleistungen rund um die Sprache anbietet. Unsere Schwerpunkte liegen im Bereich Fremdsprachentraining für Privatpersonen und Unternehmen.

Zur Unterstützung unseres Teams im Bereich DAF/DAZ suchen wir zum nächstmöglichen Beginn eine/n

Trainer/in für Deutsch als Fremdsprache

Ihr Aufgabenbereich:

Durchführung von Sprachtrainings als Gruppenunterricht oder Einzeltraining sowohl bei XXXX am XXXX, als auch direkt beim Firmenkunden, sowie im Virtual Classroom

Ihr Profil

- Native Speaker
- Ein abgeschlossenes Hochschulstudium (Sprachen, Pädagogik, Psychologie, Wirtschaft...)

- DAF/DAF Ausbildung und/oder
- Unterrichtserfahrung im Bereich Deutsch als Fremdsprache!
- Erfahrung mit Online Unterricht (vor allem Zoom)
- Erfahrung im Umgang und Unterricht mit Erwachsenen verschiedener Kulturkreise
- Motivation und Flexibilität

Wir bieten

- Eine freiberufliche Tätigkeit Honorar Euro 25 - Euro 27 / Stunde
- Flexiblen Stundenumfang und Arbeitszeiten (je nach Bedarf und Wunsch)
- Eine abwechslungsreiche Tätigkeit mit einer internationalen Kundenklientel
- Ein offenes und freundliches Arbeitsklima in einem motivierten Team

Haben wir Ihr Interesse geweckt?

Dann senden Sie bitte Ihre aussagekräftigen Bewerbungsunterlagen mit Foto per E-Mail an [E-Mail auf unijobs.at ansehen](mailto:unijobs.at) .

3. DeutschtrainerInnen

Im Projekt XXXX bieten wir Deutschkurse von Alphabetisierung bis B2 für Menschen mit Fluchterfahrung. Primäres Ziel ist die Vermittlung von Sprachkenntnissen gemäß den ÖIF-Richtlinien. In den Kursen soll den Teilnehmenden die sprachliche Grundlage für ein selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Leben in Österreich vermittelt werden.

Wir suchen für unser Bildungszentrum XXXXgasse in 0000 Wien ab März 2021 eine/n

TrainerIn/TutorIn für DaF/DaZ (m/w/d)

im Ausmaß von 23-30 Wochenstunden.

Ihre Aufgaben

- Selbständige Vorbereitung und Durchführung von Deutschkursen (Alphabetisierung bis B2)
- Vorbereitung der TeilnehmerInnen auf ÖIF-Prüfungen
- Berichtswesen und Dokumentation
- Einstufungen der TeilnehmerInnen
- Teilnahme an Supervision und Teamsitzungen

Ihr Profil

- Zertifizierung als ÖIF TrainerIn
- ÖIF-Prüfungszertifikat von Vorteil
- Alphabetisierungsausbildung von Vorteil
- Kommunikations- und Teamfähigkeit
- Empathie und interkulturelle Kompetenz
- Selbstständiges und eigenverantwortliches Arbeiten
- „Hands on“ Mentalität und lösungsorientierte Haltung
- Eigene Migrationsbiographie von Vorteil
- weitere Sprachenkenntnisse von Vorteil
- Wir fördern Vielfalt. Daher freuen wir uns über Bewerbungen von Menschen mit Behinderung!

Wir bieten:

Ein sehr wertschätzendes Arbeitsklima und die Zusammenarbeit in einem engagierten Team

Die Möglichkeit, Ideen einzubringen und umzusetzen

Eine verantwortungsvolle und abwechslungsreiche Tätigkeit

Fach- und stellenspezifische Weiterbildungen - bis zu einer Woche Bildungsfreistellung / Jahr

Entlohnung nach Diakonie-KV. Das monatliche Bruttogehalt beträgt für 23 Wochenstunden mindestens € 1.528,- und für 30 Wochenstunden mindestens € 1.993,-. Durch die Anrechnung von Vordienstzeiten erhöht sich das Mindestgehalt.

Befristung bis 31.03.2022

Nähere Informationen über die Organisation finden Sie unter: www.XXXXX

[Haben wir Ihr Interesse geweckt? Dann freuen wir uns auf Ihre aussagekräftige Bewerbung per E-Mail mit dem Betreff „Bewerbung DaF/DaZ“ an Frau XXXX XXXX: E-Mail auf \[XXXX.oeh.ac.at\]\(mailto:XXXX.oeh.ac.at\) ansehen](#)

4. Integration in Österreich

Der XXXXX ist an zehn Standorten sowie an mobilen Beratungsstellen in ganz Österreich aktiv. Wir unterstützen die Integration von Flüchtlingen und Zuwander/innen in Österreich durch Beratung, die Förderung von Deutschkenntnissen sowie Wertevermittlung. Zugleich informieren wir die Öffentlichkeit sachlich über Migration

und Integration und fördern den Dialog zu Chancen und Herausforderungen des Zusammenlebens. Lernen Sie den ÖIF näher kennen auf:

Berufsgruppe: Integrationsförderung

Bezeichnung: Deutschtrainer/in für Fachsprachkurse (30h)

Organisationseinheit: Werte und Kurse: Training und Dolmetschung

Berufserfahrung erforderlich: Mehrjährige Berufserfahrung

Tätigkeit:

- Abhaltung von Fachsprachkursen auf dem Niveau B2 in Präsenz und Online
- Abwicklung der anfallenden organisatorischen und administrativen Vor-/ und Nachbereitungen im Rahmen der Deutschtrainertätigkeit
- Abhaltung von Sprachstandsfeststellungen im Zuge der Teilnehmer/innenauswahl
- Laufende Abstimmung mit der Kursverwaltung und Kooperationspartnern
- Bedarfsweise Abhaltung von weiteren bereichsinternen Kursformaten
- Fallweise administrative und organisatorische Unterstützung

Voraussetzungen:

- DaF/DaZ Trainerausbildung
- Erfahrung in der Abhaltung von Fachsprachkursen
- Bestenfalls bereits Erfahrung in der Abhaltung von Online-Kursformaten
- Genauigkeit und Eigenständigkeit sowie annähernd muttersprachliche Kompetenz in Deutsch
- Selbstständige und verantwortungsbewusste Arbeitsweise
- Zeitliche Flexibilität

Wir bieten:

- Eine herausfordernde und abwechslungsreiche Tätigkeit
- Eine offene, teamorientierte Arbeitsatmosphäre
- Eine spannende Aufgabe im gesellschaftspolitisch relevanten Umfeld Integration und Migration

- Ein Bruttomonatsgehalt ab € 2.200 auf Vollzeitbasis, je nach persönlicher Qualifikation und relevanter Berufserfahrung

5. SprachTrainerInnen gesucht!

Wir betreiben ein Sprach-Institut mit Hauptsitz in Wien und suchen für unsere Firmen-Sprachtrainings in ganz Österreich ausgebildete und/oder erfahrene Sprach-TrainerInnen der englischen Sprachen (bzw. auch Deutsch als Fremdsprache) mit Lehrausbildung und/oder wirtschaftliche Fachkompetenz sowie Lehrerfahrung!

Mit diesem Inserat sprechen wir sowohl Native Speaker wie auch Non-Native Speaker mit Wohnsitz in Österreich an!

Gesucht werden Sprach-TrainerInnen sowohl für Basis-Sprachtrainings wie auch für Wirtschaftssprache bzw. Spezial-Themen (HR, Recht, Finanzen, Medizin, Pharmazie, ...).

Wenn Sie an einer Zusammenarbeit interessiert sind und die oben genannten Kriterien zutreffen, senden Sie uns bitte ein E-Mail mit Angabe der betreffenden Sprache sowie Ihren Lebenslauf mit Foto an folgende E-Mail Adresse: XXXX

Bitte beachten Sie, dass sich die Rückmeldung auf Ihre Bewerbung je nach Anzahl der Zusendungen etwas verzögern kann.

11.3 Item 3

Interviewfragen

Teil 1

- Stellen Sie sich vor, dass Sie eine Jobanzeige für eine Lehrposition lesen. Wenn Sie nicht alle Voraussetzungen für die Position erfüllen, würden Sie sich trotzdem bewerben?
- Welche Voraussetzungen sind Ihr persönliches Ausschlusskriterium („no go“)?
- Ihnen liegen verschiedene Jobanzeigen aus dem Internet vor. Bitte lesen und kommentieren Sie diese.
 - o Was finden Sie gut/schlecht? (jede Anzeige)
 - o Welche Voraussetzungen sehen Sie angemessen und welche nicht angemessen/unangebracht? Warum?
 - o Würden Sie sich bewerben? Weshalb? (jede Anzeige)
- Welche Jobanzeige würden Sie als die Beste bezeichnen und welche als die Schlechteste? Warum?

Teil 2

- Welche Gefühle/Emotionen lösen diese Formulierungen (DaM, DaZ, annähernd muttersprachliche Kompetenz ...) in Ihnen aus? Warum?
- Haben Sie einen Vorschlag für Ausbesserung der Jobanzeigen? Welchen Punkt würden Sie ändern und wie, warum? Was würde Sie persönlich als Lehrperson besser ansprechen?
- Finden Sie die Voraussetzung (DaM, DaZ) als Spezifizierung des erwünschten Sprachniveaus in den Jobanzeigen nötig?
- Haben Sie einige Erfahrungen mit der Jobsuche, wo Sie besonders emotional reagiert haben, die Sie teilen möchten?

Teil 3

- Inwieweit wird Mehrsprachigkeit der Bewerber_innen laut Ihren Erfahrungen durch die Jobanzeigen angesprochen? (Bzw. andere Sprachen außer Deutsch, die die LP sprechen)
- Inwieweit hat Ihr Studium/Ihre Ausbildung Ihre Einstellungen bezüglich der Begriffe DaM, L1, DaZ beeinflusst? Gab es einige Lehrveranstaltungen, wo das thematisiert wurde? (FF Vergleich)
 - o Können Sie sich eventuell an Ihre Meinungen vor dem Studium/der Ausbildung erinnern und sie mit den heutigen vergleichen? (falls die Antwort ja ist)
- Möchten Sie noch etwas sagen?

11.4 Item 4

Transkripte der Interviews

Die Transkripte sind auf dem folgenden Link zu finden:

<https://ucloud.univie.ac.at/index.php/s/re3g1fGsIfhxpOy>

Der Link ist bis zu meiner Exmatrikulation gültig.

Abstract

Das Thema dieser empirischen Masterarbeit ist ‘Erstsprache als Hürde für DaZ-Lehrpersonen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch’. Mithilfe von einer empirischen Untersuchung, nämlich von mündlichen semi-strukturierten Interviews, wurde versucht, eine Antwort auf folgende Forschungsfragen zu geben: ‘Welche Erfahrungen hatten die DaF/DaZ-Lehrpersonen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bei der Jobsuche in Österreich?’, ‘Welche Emotionen wurden beim Lesen der Jobanzeigen ausgelöst?’, ‘Fühlten sich die betroffenen Personen dadurch diskriminiert?’ genauso wie ‘Welche potentiellen Lösungsansätze für die Problematik können angeboten werden?’.

Des Weiteren wurden Meinungen der Lehrpersonen mit verschiedenen Ausbildungen mit Meinungen der Lehrpersonen mit DaF/DaZ Bildungshintergrund zur eventuellen Problematik verglichen und schließlich wurde das Thema Mehrsprachigkeit in den Jobanzeigen angesprochen.