



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Das ‚Spracherleben‘ von ungarischen Studierenden aus
der Slowakei in Wien“

verfasst von / submitted by

Anita Vargová, Bc.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

UA 066 817

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

Masterstudium Deutsche Philologie

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Manfred Glauninger, Privatdoz.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung der vorliegenden Masterarbeit mit fachlichen Ratschlägen, ständiger Motivation und wertvollen Gesprächen unterstützt haben.

Zuerst gebührt mein Dank meinem Betreuer, Mag. Dr. Manfred Glauninger, Privatdoz., der mich immer mit positiven Wörtern motivierte und mir bei allen Fragen und Unklarheiten zur Verfügung stand. Ich möchte mich besonders für die hilfreichen Anregungen und herzliche Betreuung bedanken.

Ein besonderer Dank gehört den drei ProbandInnen der Untersuchung, Angehörigen der ungarischen Minderheit aus der Slowakei, ohne die diese Masterarbeit nicht entstehen hätte können. Sie erzählten wirklich interessante Begebenheiten über ihre Mehrsprachigkeit und ihr Sprachenerleben in Wien und zeigten großes Interesse am behandelten Thema.

Außerdem möchte ich mich bei Nicole Kiefer für das Korrekturlesen bedanken.

Abschließend gilt mein großer Dank meiner Mutter, die mich während meines Studiums mit ihrem ständigen Dabeisein, emotionellen Rückhalt und ihrer finanziellen Unterstützung begleitete und meinem Freund, der beim Schreibprozess mit viel Geduld und Interesse immer für mich da war.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	7
2 Mehrsprachigkeit	11
2.1 Globalisierung und Mehrsprachigkeit	11
2.2 Forschungsstand	12
2.3 Versuch einer Definition von Mehrsprachigkeit	13
2.4 Die individuelle mehrsprachige Kompetenz	15
2.4.1 Komplexität	15
2.4.2 Wechselbeziehung	15
2.4.3 Fluktuation.....	16
2.4.4 Variation (hinsichtlich der Kompetenz)	16
2.4.5 Multifunktionalität.....	16
2.5 Das sprachliche Repertoire.....	17
2.5.1 Chronotopos.....	18
2.5.2 Sprachbiographischer Zugang	19
2.6 Spracherwerb und Sprachentwicklung	19
2.6.1 Spracherwerb	19
2.6.2 Bilingual aufwachsen	20
2.6.3 Die Sprachentwicklung in einzelnen Lebensphasen	21
3 Spracherleben	23
3.1 Sprache, Gedanken und Erleben	24
3.2 Die Subjektsperspektive beim Spracherleben	25
3.3 Dimensionen des Spracherlebens	26
3.3.1 Die leibliche Dimension	26
3.3.2 Die emotionale Dimension	27
3.3.3 Die historisch-politische Dimension	28
3.4 Spracherleben in Sprachbiographien	29
3.4.1 Mehrsprachigkeit als Verlusterfahrung	29
3.4.2 Mehrsprachigkeit als Ressource	30
3.5 Spracherleben in Minderheitenfamilien	31
3.6 Spracherleben bei Erwachsenen im ausländischen Kontext	32
4 Soziale Bedeutung im multilingualen Sprachgebrauch	33
4.1 Sprachvariation und soziale Bedeutung	34
4.2 Identitätskonstituierende Funktion der Sprache	35
4.2.1 Sprachliche Identität	35

4.2.2 Nationale Identität und Ethnizität	36
4.2.3 Mehrsprachige Identität	37
4.2.4 Narrative Identität	39
4.3 Versuch einer Definition von Sprachideologien.....	40
4.4 Versuch einer Definition von Spracheinstellungen	42
4.4.1 Prestige-Stigma-Dichotomie	43
4.4.2 Sprachbewusstsein	45
4.4.3 Subjektpositionierungen.....	45
5 Zur Situation der ungarischen Minderheit in der Slowakei	46
5.1 Entwicklung der Kontaktsituation	47
5.2 Demographische Daten und soziolinguistische Lage	48
6 Zur Situation ausländischer Studierender in Österreich	51
6.1 Bildungsausländer in Österreich	51
6.2 Bilaterale Beziehungen zwischen Österreich und der Slowakei.....	53
7 Methodenbeschreibung	54
7.1 Auswahl der ProbandInnen.....	55
7.2 Settings der Datenerhebung	56
7.3 Das Probeinterview	57
7.4 Das Sprachenportrait als Erhebungsinstrument	57
7.5 Das narrative Interview als Erhebungsinstrument	58
7.5.1 Das Erzählen als Grundlage des narrativen Interviews.....	60
7.5.2 Das narrative Interview als Interaktion	62
7.6 Der Interviewverlauf.....	63
7.6.1 Vor dem Interview	63
7.6.2 Das Interview und der Fragenkatalog	64
7.6.3 Nach dem Interview	65
7.7 Die Transkription	65
7.8 Die Inhaltsanalyse nach Mayring.....	66
8 Datenanalyse und Interpretation	69
8.1 Interview 1 – „ <i>Na ja, hier gibt's so eine (...) Sprachkavalkade (lachend) einfach</i> “	69
8.1.1 Spracherleben in Wien	70
8.1.2 Soziale Bedeutung der Mehrsprachigkeit	76
8.1.3 Variationsspezifische Konzepte hinsichtlich der Sprachen	80
8.2 Interview 2 – „ <i>Wir sind nicht die einzigen, die bisschen vielleicht anders Deutsch reden</i> “	85

8.2.1 Spracherleben in Wien.....	86
8.2.2 Soziale Bedeutung der Mehrsprachigkeit.....	92
8.2.3 Variationspezifische Konzepte hinsichtlich der Sprachen.....	96
8.3 Interview 3 – „ <i>Ich benutze eigentlich hier alle vier Sprachen und das ist sehr gut, sehr Hammer</i> “	102
8.3.1 Spracherleben in Wien.....	104
8.3.2 Soziale Bedeutung der Mehrsprachigkeit.....	108
8.3.3 Variationspezifische Konzepte hinsichtlich der Sprachen.....	109
9 Schlussfolgerung.....	115
10 Literaturverzeichnis.....	120
11 Anhang.....	128

1 Einleitung

Na ja, hier gibt's so eine (...) Sprachkavalkade (lachend) einfach.

Wir sind nicht die einzigen, die bisschen vielleicht anders Deutsch reden.

Ich benutze eigentlich hier alle vier Sprachen und das ist sehr gut, sehr Hammer.

(Zitate aus den Interviews mit den ProbandInnen)

Denken wir an eine Studentin, die ihren Alltag in Wien erlebt und jeden Morgen den Kaffee mit den Worten: „Ich hätte gerne eine Wiener Melange“ bestellt. Plötzlich ruft sie ihre Mutter an, die sie folgendermaßen begrüßt: „Jó reggelt! Hogy vagy? Minden rendben otthon?“¹. In der U-Bahn trifft sie ihre Freundin, welche sie noch von den Deutschwettbewerben am Gymnasium aus ihrem Herkunftsland kennt, und sieht, dass diese sich auch, um eine Lehrveranstaltung nicht zu versäumen, beeilt: „Čauko! Vidím, že ani ty nestíhaš do školy“². Während des Smalltalks am Weg zur Universität ist die Studentin auch mit anderen Sprachen in der Stadt wie Serbisch, Arabisch oder Türkisch konfrontiert. Nach dem langen anstrengenden Tag an der Universität geht unsere Studentin mit ihren Freunden in ein Café, um sich zu entspannen. Da ihre Freunde auch anderssprachige Bekannte eingeladen haben, wählen alle für das Gespräch Englisch, damit sich niemand diskriminiert fühlt. So würde ein ganz normaler Tag einer ausländischen Studentin in Wien aussehen: eine große Vielfalt an Sprachen und verschiedenen Sprechweisen. Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist, diese spannende mehrsprachige Welt am Beispiel ungarischer Studierender aus der Slowakei in Wien zu analysieren.

Die Motivation zum Thema der vorliegenden Masterarbeit lieferten mir meine eigenen Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit im universitären Umfeld sowohl in meinem Geburtsort Bratislava als auch in Rom, wo ich ein Auslandssemester absolvierte oder in Wien, in meinem aktuellen Ausbildungsort. Meiner mehrsprachigen Identität bin ich mir seit dem Zeitpunkt bewusst, als ich mich zuerst damit konfrontierte, dass ich zu Hause mit meiner Familie eine ganz andere Sprache verwende als die anderen Menschen auf den Straßen von Bratislava. Die Fragen in Bezug auf meine Identität und Sprachverwendung ließen mich nicht in Ruhe, so dass ich mich entschied, mich intensiver mit den Sprachen auseinanderzusetzen – ich fing ein Bachelor-

¹ Aus dem Ungarischen übersetzt: Guten Morgen! Wie geht es dir? Alles in Ordnung zu Hause?

² Aus dem Slowakischen übersetzt: Hallo! Ich sehe, dass du es auch nicht rechtzeitig an die Uni schaffst.

studium an der Comenius-Universität in Bratislava in der Studienrichtung Deutsch und Italienisch an und dann später ein Masterstudium der deutschen Philologie an der Universität Wien. Während meines Studiums in Wien traf ich im Zug zwischen Bratislava und Wien oder an der Universität stets Studierenden aus der Slowakei, die jeden Tag für ihre Ausbildung nach Wien pendelten. Zu meiner Überraschung waren zwischen ihnen auch Studierende, die Angehörige der ungarischen Minderheit in der Slowakei sind, obwohl ihr Anteil unter diesen Studierenden noch nicht so groß ist. Diese Erfahrungen gaben mir Anstoß dazu, in der vorliegenden Masterarbeit das Thema Mehrsprachigkeit ein bisschen tiefer zu behandeln. Die Mehrsprachigkeit von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Wien wurde schon von DRAXL (2012) untersucht. Ein ähnliches Thema bearbeitete auch SIMON (2015), die die Erfahrungen von MigrantInnen mit dem Standarddeutschen und den Dialekten erhob, oder auch RESCH (2017), die das Österreichbild der internationalen Studierenden beleuchtet. Der spezifischen Gruppe der Studierenden aus der ungarischen Minderheit aus der Slowakei in Wien und ihrem *Spracherleben* wurde aber noch keine Aufmerksamkeit geschenkt.

Die vorliegende Arbeit lässt sich in drei Hauptteile gliedern: zuerst wird ein Theorierahmen für ein ausführlicheres Verständnis der drei Begriffe *Mehrsprachigkeit*, *Spracherleben* und *soziale Bedeutung* aufgespannt, darauf folgt eine Beschreibung der Methoden und schließlich werden im dritten, empirischen Teil die erhobenen Daten ausgewertet und interpretiert. Für die Datenerhebung sind drei narrative Interviews durchgeführt worden, mit ProbandInnen, die an Universitäten in Wien studieren und gleichzeitig Angehörige der ungarischen Minderheit aus der Slowakei sind. Die Datenauswertung erfolgt nach der qualitativen Inhaltsanalyse von MAYRING mit dem Fokus auf drei Forschungsfragen:

1. Wie erleben die mehrsprachigen ausländischen ProbandInnen die Sprachsituation in Wien in ausgewählten Kontexten (Universität, Alltag, Freizeit, ...)?
2. Welche „sozialen Bedeutungen“ (Prestige, Stigma, kommunikative und identitätskonstituierende Funktion, Positionierungen, ...) hat in diesem Zusammenhang ihre Mehrsprachigkeit?
3. Welche (variationsspezifischen) Konzepte haben die ProbandInnen von den Sprachen, die sie sprechen, und insbesondere von der deutschen Sprache (in Wien)? Welche sozialen Bedeutungen verbinden sie mit diesen Konzepten?

Darüber hinaus werden zwei forschungsleitende Annahmen formuliert, die nach der Durchführung der Datenauswertung verifiziert, ergänzt oder falsifiziert werden sollen:

1. Die ProbandInnen erleben ihre Mehrsprachigkeit überwiegend positiv, insbesondere im universitären Kontext.
2. Sprachbasierte Identitätskonstruktionen der ProbandInnen erweisen sich aufgrund spezifischer soziobiografischer Faktoren (Angehörige der ungarischen Minderheit in der Slowakei) als komplexes Phänomen.

Die vorliegende empirische Untersuchung richtet sich in ihrem Aufbau an der aufgeworfenen Forschungsfragen aus. Im zweiten Kapitel wird der Begriff der Mehrsprachigkeit beleuchtet; zuerst aus der Perspektive der *Globalisierung*, wobei ich mich auf die Annäherung der Problematik von BLAKELY / HEMPHILL (2015) und DE FLORIO-HANSEN / HU (2007) stütze. Nachfolgend wird der aktuelle Forschungsstand mit seinen neuen einschlägigen Konzepten vorgestellt. Danach folgt ein Versuch, die Mehrsprachigkeit zu definieren, auf Basis der Auffassungen von BLOMMAERT (2010) und BACHTIN (1979). Eine entsprechende Annäherung erfolgt aus dem Betrachtungswinkel der *mehrsprachigen Kompetenz* und es werden deren Merkmale gemäß dem Modell von ARONIN / Ó LAOIRE (2004) aufgelistet. Anschließend werden noch für das Konzept der Mehrsprachigkeit wesentliche Begriffe wie *sprachliches Repertoire* (GUMPERZ 1964), *Spracherwerb* und *Sprachentwicklung* diskutiert. Für das zweite Kapitel dienen als grundlegende Forschungsliteratur BUSCH (2017) und MÜLLER [u. a.] (2006). Im dritten Kapitel geht es um das Konzept des Spracherlebens von BUSCH (2015). Dabei wird genauer die Subjektperspektive beim Spracherleben und seinen Dimensionen beleuchtet. Um die wichtige Rolle des Spracherlebens besser zu verstehen, wird es anhand von Sprachbiographien von BUSCH (2017) und PAVLENKO (2005) veranschaulicht und anschließend werden deren Resultate wie Mehrsprachigkeit als Verlusterfahrung, Mehrsprachigkeit als Ressource erörtert. Das vierte Kapitel befasst sich mit der sozialen Bedeutung des multilingualen Sprachgebrauchs. In diesem Kapitel wird die soziale Funktion von Sprache diskutiert und darauf aufbauend zuerst die Sprachvariation besprochen und die identitätskonstituierende Funktion der Sprache im Licht von vier unterschiedlichen Aspekten der Identität (sprachliche, nationale, mehrsprachige oder narrative Identität) veranschaulicht. Der Fokus wird dabei auf die mehrsprachige Identität gelegt, die nach den Überlegungen von LÜDI (2007) und KRUMM (2009) ein plurales, aus mehreren Schichten bestehendes Identitätssystem ist. Im selben Kapitel werden auch Sprachideologien als Faktoren, die den Sprachgebrauch beeinflussen und die Spracheinstellungen als subjektive Überzeugungen der SprecherInnen zu Einzelsprachen und Sprachvarietäten determinieren, definiert. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei dem Prestige und dem Stigma gewidmet, die sich als soziale Bedeutungen in den Spracheinstellungen manifestieren. In zwei weiteren

Kapiteln werden die Situation der ungarischen Minderheit in der Slowakei und die Situation der ausländischen Studierenden in Österreich angesprochen.

Das siebente Kapitel besteht aus dem Methodenteil der vorliegenden Masterarbeit. Es stellt die Erhebungsmethoden der Empirie – das narrative Interview nach SCHÜTZE (1976), das Sprachenportrait von BUSCH (2011) und die Auswertungsmethode – die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010) – vor. Außer der detaillierten Beschreibung der Methoden wird das Forschungsdesign – die Auswahl der ProbandInnen, die Settings der Datenerhebung, das Korpus der Datenanalyse und die Durchführung der einzelnen Schritte – präsentiert.

Letztendlich werden im achten Kapitel alle erhobenen Daten zusammengefasst und systematisch, gemäß den drei Interviews und Forschungsfragen, in einzelnen Unterkapiteln analysiert und interpretiert. Das neunte Kapitel liefert eine Zusammenschau der Ergebnisse, welche in sich die Erkenntnisse aus dem Theorieteil und die Interpretation der Daten inkludiert.

2 Mehrsprachigkeit

„Je mehr Sprachen du sprichst, desto mehr bist du ein Mensch“, lautet ein Sprichwort, welches Mehrsprachigkeit mit einer positiven Konnotation versieht. Diese Aussage setzt zugleich den monolingualen Menschen einer negativen Wertung aus. Sind SprecherInnen, die „nur“ eine Sprache beherrschen, benachteiligt im Vergleich zu diejenigen, die problemlos zwischen mehreren Sprachen „switchen“ können? Und anders herum, stimmt es, dass Mehrsprachige z. B. eine offenere Persönlichkeit mit vielen nützlichen kognitiven Fähigkeiten haben, die sie u. a. auch für den Arbeitsmarkt attraktiver machen?

Solche Fragen beschäftigen immer mehr Menschen. Man versucht, Mehrsprachigkeit in einem positiven Licht zu präsentieren. Aber diejenigen, die dieses Phänomen in ihrem eigenen Leben Tag für Tag erfahren, wissen, dass es nicht immer ein „bereicherndes“ Gefühl mit sich bringt. Die Prozesse von Sprachwechsel, Sprachverlust, die Erlebnisse von Diskriminierung und Schweigen gehören ebenso zur Identität eines mehrsprachigen Individuums.

In diesem Kapitel soll versucht werden, die Problematik der Mehrsprachigkeit im Überblick zu reflektieren. Einer Fokussierung aus der Perspektive der Globalisierung folgen die Suche nach einer Definition, mit welcher dieses Phänomen adäquat beschrieben werden kann, sowie eine Annäherung an verschiedene Positionen der Forschung. Anschließend werden die Merkmale der Mehrsprachigkeit als Kompetenz aufgelistet, Konzepte, die innerhalb des Bereichs der Mehrsprachigkeit verankert sind – wie das sprachliche Repertoire – besprochen und der Spracherwerb mit seinen Typen sowie die Sprachenentwicklung aus der Perspektive des lebenslangen Lernens erörtert.

2.1 Globalisierung und Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist zum bestimmenden Element der heutigen Gesellschaft geworden. Die Forschungsliteratur schreibt dies unter anderem der „Globalisierung“ zu. Mehrsprachigkeit ist das Ergebnis politisch-räumlicher Neukonfigurationen, der Migration und des im 21. Jahrhundert immer stärker werdenden Globalisierungsprozesses (vgl. BUSCH 2017: 7).

Im Alltag nehmen wir an verschiedenen (Sprach-)Situationen teil, in welchen wir unterschiedliche Sprechweisen benutzen. Wir befinden uns in einzelnen Lebensperioden, an unterschiedlichen Zeitpunkten des Tages, unter anderem auch in der digitalen Kommunikation, in

Situationen, wo wir uns in unterschiedlichen sozial und auch sprachlich hervorgebrachten Räumen beteiligen (vgl. BUSCH 2015 a: 4). BUSCH (2017: 129) hebt unter diesen Prozessen diejenigen hervor, die als Deterritorialisierung beschrieben werden. Diese Prozesse erhöhen die Mobilität der Personen und verstärken die Kommunikationsflüsse. Die ständige Bewegung der Menschen von einem Ort zum anderen verursacht immer komplexere Formationen der Gesellschaft, mit welchen diese sich auseinandersetzen muss. So steigt die Zahl an jungen Menschen, die sich in einer sprachlich heterogenen Umgebung sozialisieren. Deswegen ist es nötig, die Konzepte der Gruppenidentität neu zu denken, die sich nicht mehr an ein Territorium knüpfen lassen, sondern von ihm unabhängig und kulturell nicht mehr homogen sind (vgl. BLAKELY / HEMPHILL 2015: 79).

Es stellt sich nun die Frage, wie diese Diversität und sprachliche Heterogenität in der Gesellschaft wahrgenommen wird. In Europa drängt sich die Mehrsprachigkeit immer mehr ins Bewusstsein der Menschen; obwohl weiterhin die „Normalität“ der monolingualen Bevölkerung das kollektive Bewusstsein beherrscht, wird die individuelle Mehrsprachigkeit akzeptiert und gefördert (vgl. DE FLORIO-HANSEN / HU 2007: 10). In der Forschung beschäftigt man sich unter anderem damit, welche Bedeutung einzelne Sprachen auf dem Sprachenmarkt besitzen, welche diskursiven Räume geschaffen werden und wie diese Räume lokal und auch global hergestellt werden. Ein wichtiger Punkt ist auch die Internationalisierung und Hegemonie des Englischen. Mehrsprachigkeit stellt nicht nur eine kommunikative Voraussetzung dar, sondern hat auch einen stark marketingstrategischen Charakter (vgl. BUSCH 2017: 130–131).

2.2 Forschungsstand

In den letzten Jahrzehnten wurde in der Forschung über den Begriff „Mehrsprachigkeit“ heftig diskutiert. Die Meinungen über die Mehrsprachigkeit teilen auch die WissenschaftlerInnen in zwei Gruppen auf – die eine fördert die Verwendung von unterschiedlichen Sprachen in Institutionen, Schulen und Familien, während die andere zur Vorsicht bei der Benutzung von mehreren Sprachen mahnt (vgl. JESSNER / KRAMSCH 2015: 1). Unklar war auch lange, wie man einen mehrsprachigen Menschen definieren sollte, wie man seine Fähigkeit, sich in mehreren Sprachen zu äußern, klassifizieren könne. In den Augen der Forschung bis in die 1980er Jahre waren mehrsprachige Personen noch „Wunderlinge“. Sie wurden als „kognitiv[e] und sozial[e] Frankenstein[s]“ (DIAZ / HAKUTA 1985: 320) bezeichnet. Erst später haben Studien über die Mehrsprachigkeit bewiesen, dass diese auch als Vorteil angesehen werden kann (vgl. LAMBERT / PEAL 1962; VILDOMEK 1963; REYNOLDS 1991; SKUTTNAB-KANGAS 1984; CLYNE / DE BOT

1989). Es hat sich dabei herausgestellt, dass die Mehrsprachigkeit den SprecherInnen die Möglichkeit gibt, die Welt aus einer anderen Perspektive zu sehen und mit einer größeren Zahl an Menschen in Kontakt zu stehen. JESSNER / KRAMSCH (2015: 2–5) beschreiben Mehrsprachigkeit als einen bereichernden Prozess, welcher die Persönlichkeit der Menschen kognitiv, dynamisch und sozial positiv beeinflusst.

Eine weitere Veränderung in der Diskussion über die Mehrsprachigkeit brachte das Konzept, den Prozess des Spracherwerbs nicht mehr linear, mit monolingualer Norm, zu betrachten, sondern anzunehmen, dass dieser Prozess dynamisch, nicht-linear und von Varianz geprägt ist. Mit einer solchen Sichtweise wird der Schwerpunkt in der Forschung auf die positiven Aspekte der Mehrsprachigkeit gelegt. Die Qualitäten der Mehrsprachigkeit, die das mehrsprachige Subjekt erwirbt, werden hervorgehoben. Jenes unterscheidet sich von monolingualen SprecherInnen z. B. durch die Fähigkeit des verstärkten metalinguistischen Reflektierens und durch spezifische metakognitive Strategien, die ihm zur Verfügung stehen (vgl. JESSNER 2007: 29–32). Auch musste die Forschung anerkennen, dass psycholinguistische Prozesse ähnlich wie biologische keinen linearen Ablauf haben, sondern durch ein dynamisches Wachstum gekennzeichnet sind. Mehrsprachigkeit wird in den Augen der Forschung nicht mehr als eine Kombination von separaten Sprachsystemen angesehen, sondern als eine Kompetenz untersucht, welche sich entwickeln kann und bei welcher die Sprachsysteme miteinander (partiell) in Interaktion treten (vgl. DE FLORIO-HANSEN / HU 2007: 10).

Als Fazit kann festgestellt werden, dass die Forschung mit der Zeit die Ansicht gewonnen hat, dass die mehrsprachige Kompetenz durch einen dynamischen Verlauf charakterisiert ist, in dessen Verlauf die SprecherInnen positive Fähigkeiten erwerben können.

2.3 Versuch einer Definition von Mehrsprachigkeit

Wie aber ist es möglich, *Mehrsprachigkeit* zu definieren? Den Begriff haben schon viele SprachwissenschaftlerInnen benutzt, wobei fast jede(r) ihn aus einer anderen Perspektive betrachtet hat. Eine moderne Definition legt fest, dass wir alle eine große Menge an sprachlichen Quellen zur Verfügung haben, aus welchen wir bei der Kommunikation schöpfen können, die aber nicht alle immer als eine „Sprache“ in einem konventionellen Sinn verstanden werden können. Die Mehrsprachigkeit stellt also ein komplexes Netz von sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten dar:

Multilingualism [...] should not be seen as a collection of ‘languages’ that a speaker controls, but rather as a complex of specific semiotic resources, some of

which belong to a conventionally defined 'language', while others belong to another 'language'. The resources are concrete accents, language varieties, registers, genres, modalities such as writing – ways of using language in particular communicative settings and spheres of life, including the ideas people have about such ways of using, their language ideologies. (BLOMMAERT 2010: 102)

Eine andere Definition erklärt die Mehrsprachigkeit aus einer eher psycholinguistischen Perspektive und arbeitet mit dem konventionellen Konzept der voneinander klar trennbaren „Sprachen“: „multilingualism [...] can be defined as the command and/or use of two or more languages by the respective speaker” (HERDINA / JESSNER 2002: 52). PAVLENKO (2005: 6) bezeichnet mehrsprachige Personen als SprecherInnen, die in ihrem Alltag zwei oder mehr als zwei Sprachen bzw. Varietäten benutzen.

Bei diesen Definitionen ist die Grundfrage, welche Vorstellungen wir vom Begriff „Sprache“ haben. Wie schon erwähnt, überwiegen die Meinungen, dass Sprachen nicht mehr als „voneinander klar abgegrenzte Entitäten“ (BUSCH 2017: 9) wahrgenommen werden; auch gilt weiterhin DERRIDAS (1997: 25) Aussage, laut welcher es unmöglich ist, alle Sprachen „abzuzählen“. Die SprecherInnen sind sich sehr oft ihrer Mehrsprachigkeit nicht bewusst. Sie wissen nicht, dass auch die regional gefärbte Umgangssprache, die sie mit den Freunden oder innerhalb der Familie sprechen, ihre Grundkenntnisse aus dem Englischen, die sie bei Touristen anwenden, die Fachsprache, die sie in der Arbeit benutzen, oder die Standardsprache, welche sie in literarischen Texten lesen, ihr persönliches sprachliches Repertoire aufbauen. Mit dem Begriff „Sprachen“ sind hier nicht nur Einzel- bzw. Nationalsprachen wie Deutsch, Slowakisch, Ungarisch u. a. gemeint, sondern alle Facetten einer Sprache, welche das sprechende Subjekt in seinem Alltag benutzt.

Die Komplexität der sprachlichen Mittel fasst am besten das Konzept der *Heteroglossie* zusammen. Der Begriff stammt von dem russischen Literatur- und Sprachwissenschaftler BACHTIN (1979) und beruht auf der Vorstellung, dass Sprachen keine in sich geschlossenen Systeme sind. Sie existieren nicht von selbst, sondern werden konstruiert bzw. vorgegeben (vgl. BUSCH 2017: 10). Mit diesem Begriff drückt man die vielschichtige Differenzierung innerhalb der sprachlichen Realität aus. Die vorliegende Masterarbeit stützt sich auf diese Auffassung der Mehrsprachigkeit und nimmt die sprachliche Vielfalt bei einer Person als ein Konglomerat sprachlicher bzw. kommunikativer Ressourcen wahr.

2.4 Die individuelle mehrsprachige Kompetenz

Bevor eine Annäherung an einzelne Konzepte innerhalb der Vorstellungen von Mehrsprachigkeit stattfinden kann, geht es darum, die individuelle Mehrsprachigkeit als eine Kompetenz eines Sprechers oder einer Sprecherin zu beschreiben. Bei der folgenden Auflistung der Merkmale soll vom Modell von ARONIN / Ó LAOIRE (2004: 11–29) ausgegangen werden, die sich mit Trilingualität beschäftigen. Für die vorliegende Masterarbeit wurden nur die Hauptmerkmale der mehrsprachigen Kompetenz ausgewählt.

2.4.1 Komplexität

Oben wurde schon darauf hingewiesen, dass sich *mehrsprachige Kompetenz* nicht-linear entwickelt und immer in Veränderung ist. Sie verhält sich wie ein biotisches System, welches aus mehreren Bestandteilen aufgebaut ist. Das Modell der Mehrsprachigkeit inkludiert dominante und periphere Sprachen, wobei zu diesem Modell auch die schriftlichen und mündlichen Sprachfertigkeiten eines Menschen gehören. Die Mehrsprachigkeit setzt sich auch aus allen anderen begrenzten Kenntnissen hinsichtlich verschiedener Sprachen zusammen, die nie „gelernt“ worden sind – einzelne Wörter oder Ausdrücke, die Fähigkeit, einen Text zu verstehen, ohne ihn produzieren oder reproduzieren zu können. Zur mehrsprachigen Kompetenz zählt auch das Sprachbewusstsein.

All dies unterstreicht die Tatsache, dass die individuelle mehrsprachige Kompetenz mehrere Komponenten hat und sehr komplex ist.

2.4.2 Wechselbeziehung

Die genannten Bestandteile stehen in ständiger Interaktion miteinander, sie sind im Kontakt und beeinflussen sich gegenseitig in immer anderer Intensität. Dies zeigt sich in sprachlichen Phänomenen, wie etwa bei Entlehnungen aus einer Sprache in die andere, beim „Code-switching“ – wenn jemand zwischen zwei oder mehreren Sprachen wechselt –, bei „verwirrter“ Verwendung ähnlicher Ausdrücke in einer Sprache usw. Da es sich hierbei um ein dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit handelt, ist evident, dass sich diese Wechselbeziehungen mit der Zeit verändern. Bei vielen mehrsprachigen Personen ist es z. B. unmöglich festzulegen, welche Sprache als Erst- oder Zweitsprache zu behandeln wäre.

2.4.3 Fluktuation

Der Faktor der Zeit ist ein wichtiger Aspekt, welcher das mehrsprachige Modell steuern kann. In einzelnen Lebensperioden der SprecherInnen werden einige Sprachen mit höherer Intensität verwendet, wobei andere vernachlässigt werden. Dies zeigt sich dann in den Kompetenzen in den einzelnen Sprachen. Sobald man sich mit einer Sprache vermehrt beschäftigt und die Kenntnisse öfters aktiviert, verbessert sich auch das Sprachniveau. Nicht nur die Kompetenz verändert sich, sondern es werden sich auch bestimmte Aspekte der Identität der SprecherInnen. Mit der Zeit, nach bestimmten Spracherlebnissen, kann sich auch die Einstellung der Sprechenden zu einer Sprache verändern.

2.4.4 Variation (hinsichtlich der Kompetenz)

Bei jeder oder jedem Mehrsprachigen unterscheidet sich das Niveau in den Sprachen, die er oder sie beherrscht. Wir können in einer oder auch mehreren Sprachen hohe Kompetenz besitzen, in anderen nur begrenzte Kenntnisse aufweisen und einige Sprachen mit der Zeit auch vergessen.

2.4.5 Multifunktionalität

Die einzelnen Sprachen in einem mehrsprachigen System können mehrere Funktionen aufweisen. Sie können als Mittel in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation zur Informationsweitergabe und Informationsannahme fungieren. Wir können in ihnen nachdenken, verstehen, studieren, etwas mitteilen, kommunizieren. Sie prägen unsere Identität, genauso wie wir mit ihnen unsere Identität ausdrücken. Es gilt, dass die mehrsprachige Kompetenz multifunktional ist, weil wir dank dieser Fähigkeit verschiedenste soziale bzw. kommunikative Funktionen erfüllen können.

Des Weiteren soll bewusst gemacht werden, dass wir nicht mit allen Sprachen alle Funktionen erfüllen können. In einer Sprache unterhalten wir uns z. B. mit Freunden, eine andere verwenden wir am Arbeitsplatz und in einer weiteren erledigen wir unsere behördlichen Pflichten.

Die oben aufgelisteten Merkmale charakterisieren das dynamische Modell der Mehrsprachigkeit. In weiterer Folge soll das Konzept des *sprachlichen Repertoires*, welches die SprecherInnen besitzen, beschrieben werden.

2.5 Das sprachliche Repertoire

Marginal wurde schon die mehrsprachige Identität des Großteils der europäischen Bevölkerung angesprochen, welcher auch die ProbandInnen der vorliegenden Untersuchung zuzurechnen sind. Die sprachliche Situation in europäischen Städten beschreibt LÜDI (2007: 40) folgendermaßen:

Viele Europäerinnen und Europäer, namentlich in städtischen Gebieten, besitzen ein spontan gewachsenes mehrsprachiges Repertoire zwischen Landessprachen, Nachbarsprachen, Regionalsprachen und Sprachen der Immigration, welches durch gesteuert erworbene Kenntnisse anderer europäischer Sprachen ebenso wie weiterer internationalen Verkehrssprachen ergänzt wird.

Hier wird ein sprachliches Repertoire von Subjekten erläutert, das aus mehreren sprachlichen Facetten besteht. „Dabei wollen wir unter Repertoire die Gesamtheit der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten verstehen, über welche eine Person (oder auch eine Gruppe) zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügt“ (LÜDI 2007: 40).

Der oben genannte Begriff des „sprachlichen Repertoires“ stammt ursprünglich von GUMPERZ (1964). Er untersuchte zwei ländliche Sprachgemeinschaften, eine in Indien und eine weitere in Norwegen. Er beobachtete über einen längeren Zeitraum hinweg, wie diese Gruppen von SprecherInnen sich in bestimmten Interaktionen verhalten. Auf der Basis seiner Beobachtungen definierte er das Konzept des sprachlichen Repertoires: „[it] contains all the accepted ways of formulating messages. It provides the weapons of everyday communication. Speakers choose among this arsenal in accordance with the meanings they wish to convey“ (GUMPERZ 1964: 138). Mit dem sprachlichen Repertoire sind also alle sprachlichen Instrumente gemeint, welcher sich die SprecherInnen bedienen und mit welchen sie (soziale) Bedeutungen ausdrücken. Die Auswahl der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten ist aber von mehreren Faktoren beeinflusst. Den Sprachgebrauch bestimmen grammatikalische Regeln und auch soziale Konventionen, anhand welcher die verschiedenen Sprechweisen als informell, technisch, literarisch, humorvoll usw. beschrieben werden können. Das sprachliche Repertoire wird als ein offenes Ganzes von sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten aufgefasst, welches immer die aktuellen Positionierungen der SprecherInnen in konkreten Interaktionen darstellt (vgl. BUSCH 2017: 20–21).

Das Konzept des Repertoires darf somit nicht als ein abgeschlossenes betrachtet werden, sondern befindet sich in stetiger Weiterentwicklung. Die ForscherInnen behandeln unterschiedliche Faktoren, die beim Prozess der Sprachauswahl mitwirken – so beschäftigt sich etwa BLOMMAERT (2008) mit dem Zeit-Raum-Aspekt des sprachlichen Repertoires und behauptet, dass das sprachliche Repertoire das ganze Leben der Sprechenden Subjekte widerspiegelt. Es

liefert Hinweise über alle Spracherfahrungen des Individuums, welche dieses in einem soziokulturellen, historischen und politischen Raum in seinem Leben erlebt hat (vgl. BUSCH 2017: 22).

2.5.1 Chronotopos

Innerhalb des sprachlichen Repertoires überschneiden sich unterschiedliche Zeiten und Räume. Wir drücken bei jeder Sprachverwendung im aktuellen Raum- und Zeitgefüge unsere Positionierungen gegenüber dem Geschehenen, aber unbewusst auch gegenüber dem, was in der gegebenen Zeit und dem gegebenen Raum nicht präsent ist, aus. Der russische Literaturwissenschaftler und Kunsttheoretiker BACHTIN (2008: 190) nennt diese Erscheinung des gleichzeitigen Vorhandenseins der Zeit und des Raumes *Chronotopos*. Diese Vorstellung der Wechselbeziehung zwischen Raum und Zeit schließt die Ansicht aus, dass das Sprachrepertoire eine Palette von separaten Sprachen sei, aus welcher wir in den erlebten Situationen das richtige sprachliche Instrument auswählen können. Stattdessen wird die Auswahl der geeigneten Sprechweise auch von den emotionalen und sprachideologischen Einflüssen des Sprechenden bestimmt (vgl. BUSCH 2017: 30–31). Der Chronotopos gibt uns den Kontext vor, in welchem wir Kommunikation realisieren. Es muss von der Untrennbarkeit des Raumes von der Zeit in historischen sozialen Handlungen ausgegangen werden (vgl. BLOMMAERT 2018: 5).

HEMPHILL / BLAKELY (2015: 80–84) mahnen hinsichtlich der Auswirkung der Globalisierung auf die Zeit-Raum-Spanne in der Kommunikation. Im 21. Jahrhundert ist gerade die schon erwähnte Globalisierung derjenige Prozess, welcher die Zeit-Raum-Perzeption der Sprechenden formiert. Die nun lebenden Generationen stehen ständig unter dem Druck der globalisierenden Kräfte. Sie produzieren und rezipieren immer neue Identitäten, die sich mit der Zeit rasch verändern. Außer der Wahrnehmung der Zeit wandelt sich auch die Perzeption des Raumes. Die Bedeutung der physischen Distanz verliert an Wichtigkeit, und die SprecherInnen können dank der Satellitenkommunikation, der Massenmedien sowie der Internetkommunikation gleichzeitig an mehreren sozialen Räumen teilnehmen. All diese Faktoren sollten in die Untersuchung der Mehrsprachigkeit und des sprachlichen Repertoires miteinbezogen werden.

2.5.2 Sprachbiographischer Zugang

Vor dem Hintergrund spezifischer Fragestellungen soll im Rahmen dieser Masterarbeit erforscht werden, wie die ProbandInnen ihre Mehrsprachigkeit erleben und welche sozialen Bedeutungen sie den einzelnen Sprachen in ihrem Repertoire geben. Um ein klares Bild darüber zu bekommen, ist es notwendig, ihr sprachliches Repertoire genau kennenzulernen und es zu analysieren. BUSCH (2017: 30) meint über das sprachliche Repertoire, dass es aus der Perspektive des sprechenden Subjekts in sich das „Persönlich-Biographische mit dem Historisch-Politischen“ verbindet. Aus dieser Erkenntnis resultiert, dass die biographischen Faktoren bei der Erforschung des Sprachrepertoires eine prägende Rolle spielen.

Die biographische Forschung setzt ihren Fokus auf das Subjekt und auf seine eigene Interpretation der sprachlichen Handlungen in seinem Leben. Aus diesem Grund entstanden sprachwissenschaftliche Methoden, die LinguistInnen erlauben, das Sprachrepertoire der SprecherInnen zu enthüllen und einen tieferen Blick in die subjektive Sprachwahrnehmung der Untersuchten zu gewinnen. Die für die vorliegende Masterarbeit ausgewählten *sprachbiographischen Methoden* werden genauer im Methodenteil der Masterarbeit besprochen. Die für die hier relevanten Forschungsfragen am besten geeigneten sprachbiographischen Methoden sind das narrative Interview und das Sprachenporträt. Bei der ersten Methode handelt es sich um ein „Sprechen über Sprechen“ (BUSCH 2017: 35), bei dem die ProbandInnen ihre eigenen Sichtweisen über Sprachen äußern können, und bei der zweiten Methode hilft uns die Visualisierung des Sprachrepertoires, dieses genauer kennenzulernen.

2.6 Spracherwerb und Sprachenentwicklung

2.6.1 Spracherwerb

Wie wird Mehrsprachigkeit erworben? Welche Typen von Mehrsprachigkeit kennt die Forschung? Diesen grundsätzlichen Fragen soll in diesem Kapitel nachgegangen werden, wobei die erforderlichen Grundlagen von MÜLLER [u. a.] (2006) stammen.

Der Spracherwerb kann simultan oder sukzessiv erfolgen (vgl. MÜLLER [u. a.] 2006: 13). Beim *simultanen Spracherwerb* erfolgt der Prozess „natürlich“, was bedeutet, dass die Sprechenden gleichzeitig mit zwei oder mehreren Sprachen in Kontakt sind. Dieser Fall ist vor allem

bei denjenigen typisch, die schon in der Kindheit gleichermaßen mit mehreren Sprachen umgeben sind und sich so „mehrere“ Muttersprachen aneignen. Im Gegensatz dazu findet der *sukzessive Erwerb* von Mehrsprachigkeit schrittweise statt.

Des Weiteren unterscheidet man beim Spracherwerb zwischen der *natürlichen* und der *gesteuerten Weise* des Lernens. Die oben erwähnten mehrsprachigen Kinder, die schon von klein auf mehrere Sprachen sprechen, erwerben sie natürlich. Später, im Erwachsenenalter, funktioniert der Spracherwerb allerdings nicht mehr automatisch. Beim gesteuerten Lernen ist z. B. an das Fremdsprachenlernen im Unterricht zu denken.

Das letzte Kriterium, laut welchem man die Mehrsprachigkeit im Kontext des Spracherwerbs kategorisieren kann, ist der Faktor des Alters. Es wird differenziert, ob die Sprache noch im Kindesalter oder später, wenn man erwachsen ist, erworben wird.

2.6.2 Bilingual aufwachsen

In diesem Unterkapitel soll eine Auseinandersetzung mit den Typen der Bilingualität erfolgen, weil diese Art der Mehrsprachigkeit für die ProbandInnen vorliegender Untersuchung von ihrer Kindheit an typisch ist. Die einzelnen Typen werden aufgezählt und dabei auch kurz beschrieben, wie jeweils der Spracherwerb verläuft. ROMAINE (1995: 181 ff.) teilt die bilinguale Erziehung der Kinder in sechs Typen auf:

- 1) Eine Person – eine Sprache: Die Umgebung, in der die Kinder aufwachsen, ist monolingual, aber die Eltern haben zwei verschiedene Muttersprachen und jeder Elternteil spricht mit dem Kind seine eigene Muttersprache. Die Sprache der Umgebung ist mit der Sprache des einen Elternteils identisch.
- 2) Nicht-Umgebungssprache zu Hause; eine Sprache – eine Umgebung: Bei diesem Typ der Spracherziehung hat wieder jeder Elternteil eine eigene Sprache, eine davon ist die Umgebungssprache, aber zu Hause wird nicht mehr die Umgebungssprache gesprochen. Das Kind wird mit der Umgebungssprache nur außerhalb der Familie konfrontiert und die Nicht-Umgebungssprache wird somit mehr gefördert und gesprochen.
- 3) Eine Sprache zu Hause; eine andere Sprache in der Umgebung: Dieser Typ tritt bei den Minderheitenfamilien auf, die in einer monolingualen Umgebung leben, aber zu Hause ihre Muttersprache verwenden.

- 4) Zwei Sprachen zu Hause; eine andere Sprache in der Umgebung: Die Eltern haben unterschiedliche Muttersprachen und in der Umgebung wird eine dritte Sprache gesprochen. Die Kinder erwerben dann simultan zu Hause zwei unterschiedliche Sprachen und lernen zusätzlich auch die Sprache der Umgebung.
- 5) Nicht muttersprachliche Eltern: Eine solche Bilingualität erfahren die Kinder in einer monolingualen Umgebung, bei der ihre Eltern auch die Umgebungssprache als Muttersprache haben. Ein Elternteil entscheidet sich aber, eine Fremdsprache mit dem Kind zu sprechen.
- 6) Gemischte Sprachen: Die Umgebung ist bilingual und die Eltern sprechen auch beide Sprachen mit dem Kind.

2.6.3 Die Sprachenentwicklung in einzelnen Lebensphasen

Die *Sprachentwicklung* ist ein lebenslanger Prozess, welcher die Menschen fortwährend begleitet. Wie schon im Kapitel über die Merkmale der mehrsprachigen Kompetenz geschildert wurde, sind entsprechende Prozesse immer im Wandel; es werden neue Sprachen erlernt, andere vergessen oder auch temporär nicht so intensiv benutzt. An dieser Stelle soll nun das *Fremdsprachenlernen* beleuchtet werden, weil es nach dem *Mutterspracherwerb* die nächste Station im Sprachenlernen ist. Diese zwei Prozesse darf man aber nicht separat betrachten, sie stellen einen kontinuierlichen Prozess dar. Es wurde schon bewiesen, dass den Lernenden beim Spracherwerb der Erstsprache und beim Spracherwerb der Fremdsprache(n) dieselben Erwerbsmechanismen zur Verfügung stehen (vgl. WESKAMP 2007: 93). Sie brauchen in beiden Fällen soziale Kontakte und Interaktionen – sowohl Kinder beim Mutterspracherwerb als auch Erwachsene beim Fremdsprachenlernen verfügen über eine Fähigkeit zur metalinguistischen Reflexion, bei beiden Erwerbsprozessen werden Verarbeitungsmechanismen wirksam und eine gewisse Motivation und ein Wunsch zur Kommunikation ist notwendig. Es sind nur die Erwerbsbedingungen, die bei diesen beiden Erwerbsformen unterschiedlich sind (vgl. WESKAMP 2007: 93).

Die Erforschung der Mehrsprachigkeit konzentriert sich derzeit eher auf das Kindesalter, wodurch die Entwicklung der Sprachkompetenzen in anderen Lebensphasen in der Forschung vernachlässigt wird. In diesem Unterkapitel soll aber kurz erläutert werden, wie sich mehrsprachige Menschen in den einzelnen Lebensphasen mit verschiedenen Situationen, in welchen sie sich täglich befinden, sprachlich auseinandersetzen können.

Nach dem Erwerb der Muttersprache oder der Muttersprachen in den ersten Lebensjahren bringen der Schuleintritt und die ersten Kontakte mit den Institutionen den Menschen neue Impulse, die ihre mehrsprachige Kompetenz beeinflussen. Sie fangen mit dem Lernen einer Fremdsprache an³, bei den zweisprachigen Kindern wird eine der beiden Sprachen zur Bildungssprache, was verursacht, dass die Kinder ihre Literarität nur in einer Sprache entwickeln können. Hier sollte der Begriff der „Biliterarität“ (HORNBERGER 2004) erwähnt werden, welcher auf die Möglichkeit mehrsprachiger schriftlicher und mündlicher Fertigkeiten abzielt. BUSCH (2017: 52–63) betont, dass es im Verlauf dessen zu einer Hierarchisierung der Sprachen kommen kann.

Da das in der Gesellschaft verankerte Schulsystem immer noch monolingualen Vorstellungen verhaftet ist, kann es die Kinder nicht in der mehrsprachigen Ausbildung unterstützen. Seit den 1980er Jahren versuchen Schulen aber durch besondere pädagogische Zugänge, das Sprachbewusstsein der mehrsprachigen Kinder zu aktivieren und zu entwickeln. Die Kinder lernen, ihre sprachlichen Ressourcen wahrzunehmen, ihre Sprachen anzuerkennen und sie als gleichwertige Sprachen zu sehen. Wie auch KRAMSCH (2009: 202) meint, ist beim Fremdsprachenlernen nicht nur die Aktivierung eines neuen Sprachsystems wesentlich. Wichtig ist auch, dass sich das sprechende Subjekt dabei aus einer anderen Perspektive sieht und sich eine neue Identität formiert (siehe Kap. 4.2).

In den slowakischen Grundschulen und Mittelschulen verläuft die Ausbildung meistens monolingual. Die Mehrsprachigkeit wird aber in den Schulen, die bilingual sind oder in denen, in welchen die Ausbildung in der Minderheitensprache geschieht, in bedeutendem Maße gefördert (vgl. MINEDU 2019)⁴. Das Hauptinteresse vorliegender Untersuchung richtet sich aber auf ungarische Studierende aus der Slowakei, die nach der Absolvierung der Mittelschule oder des Gymnasiums nach Österreich gehen, um hier an der Universität zu studieren. Dieses Phänomen wird durch die Globalisierung und ihre Auswirkungen unterstützt, wodurch es immer aktueller wird: Da die Mobilität zwischen den Ländern nicht mehr problematisch ist, können Studierende, die in einem anderen Land studieren möchten, ihr Ziel ohne größere Schwierigkeiten erreichen. Was aber die Mehrsprachigkeit und die Sprachentwicklung im Rahmen der Edukation beeinflusst, sind der institutionelle Charakter dieser Orte und die damit verbundenen Einschränkungen in Bezug auf die Sprachbenutzung. Im Kontext der Universitäten stellt die sprachliche Heterogenität der Studierenden, welche sich nicht nur in der Kommunikation an

³ Das slowakische Schulsystem bietet etwa in den Grundschulen die Möglichkeit, Englisch oder Deutsch als Fremdsprache zu lernen (vgl. MINEDU 2019).

⁴ MinEdu ist die Internetseite des slowakischen Bildungsministeriums, wo das staatliche Bildungsprogramm für Grundschulen und Mittelschulen einzusehen ist.

der Universität, sondern auch in den studentischen Wohngemeinschaften und in öffentlichen Räumen zeigt, eine große Herausforderung dar.

Eine andere prägende Tatsache beim Fremdsprachenlernen ist die führende Funktion des Englischen. Dank der Internationalisierung wird diese Sprache nicht mehr als eine Fremdsprache wahrgenommen, sondern gehört neben den Einzel- bzw. Nationalsprachen in den europäischen Ländern immer mehr zu den Sprachen der alltäglichen Kommunikation. Die Bedeutung des Englischen steigt kontinuierlich, weil es sich u. a. um die am meisten benutzte Sprache in den Feldern der Ökonomie und der Technologie handelt und diese auch in der transnationalen Kommunikation verwendet wird (vgl. HOFFMANN / YTSMA 2004: 2). Englischkenntnisse vorweisen zu können, gehört zu den „natürlichen“ und sogar erwarteten Kompetenzen der heutigen europäischen Gesellschaft.

Wie sich dann später im Alter die Mehrsprachigkeit entwickelt, ist eine Frage, mit welcher man sich noch tiefer beschäftigen sollte. Die Annahme, dass mit dem Alter auch ein Sprachabbau erfolgt, muss auf jeden Fall kritisiert werden. Gegen diese Position spricht die schon mehrmals angesprochene Tatsache, dass die Sprachentwicklung ein dynamischer Prozess ist, der sich im ständigen Wandel befindet (vgl. BUSCH 2017: 63).

3 Spracherleben

Im vorliegenden Kapitel soll das subjektzentrierte Konzept des Spracherlebens im Mittelpunkt stehen, wobei dessen ausführliche Erläuterung den Rahmen dieser Masterarbeit springen würde. Das Konzept des Spracherlebens hat seine Wurzeln in der Phänomenologie der Wahrnehmung und wurde vom französischen Philosophen MAURICE MERLEAU-PONTY in den 1940er-Jahren entwickelt. BUSCH beschreibt das Phänomen folgendermaßen:

Was uns hier interessiert, ist weniger, wie entlang der Zeitachse sprachliche Kompetenzen erworben und aneinandergereiht werden, als nachzeichnen zu können, wie sich entscheidende oder sich wiederholende Situationen der Interaktion mit anderen über das emotionale und körperliche Erleben in Form von expliziten und impliziten sprachlichen Einstellungen und habitualisierten Handlungsmustern im Repertoire verankern. (BUSCH 2015 b: 58)

Im Zentrum des Interesses stehen also die körperlichen und emotionellen Reaktionen der SprecherInnen in verschiedenen Interaktionen sowie ihr subjektives Erleben. Um den Begriff des Spracherlebens zu entfalten, ist es notwendig, in den nachfolgenden Kapiteln dessen einzelne Aspekte zu analysieren.

Am Anfang des Kapitels sollen Überlegungen zum Konzept der Sprache und ihrer Verankerung in der Gesellschaft fokussiert werden. Als Nächstes wird die Subjektperspektive beim Spracherleben als wichtiger Aspekt hervorgehoben und es werden die Faktoren, die dieses beeinflussen, geschildert. Das Unterkapitel 3.3 hat das Ziel, den LeserInnen die Dimensionen, in welchen sich das Spracherleben realisiert, aufbauend auf den Erkenntnissen von BUSCH (2017) näherzubringen. Oft diskutierte Themen in Bezug auf die Mehrsprachigkeit – sowohl in der Forschung als auch beim laienhaften Publikum – sind auf einer Seite die Vorteile, die mit der Mehrsprachigkeit verbunden werden, und auf der anderen Seite das negative Erleben der Mehrsprachigkeit, das sich im schlimmsten Fall darin ausdrückt, dass jemand eine Sprache wegen Stigmatisierung oder Fehleranfälligkeit nicht mehr verwenden möchte. Beide Sichtweisen werden im nächsten Unterkapitel im Licht der Sprachbiographien, die BUSCH (2017) und PAVLENKO (2005) untersucht haben, beleuchtet. Am Ende des Kapitels über das Phänomen des Spracherlebens stehen zwei Beiträge, in welchen das Erleben der Mehrsprachigkeit in Minderheitenfamilien und vonseiten Erwachsener im Ausland thematisiert wird. Da die vorausgehenden drei Kapitel durch Sprachbiographien inspiriert wurden, wird hier die Theorie mit der Praxis verbunden und so eine Grundlage für die weitere Forschung im Rahmen vorliegender Arbeit geschaffen.

3.1 Sprache, Gedanken und Erleben

Die Frage nach der Beziehung zwischen Sprache, Gedanken und dem Erleben wird schon lange in den Feldern der Psychologie, Philosophie und deren Nachbarwissenschaften untersucht. Das Sprechen wird in der einschlägigen Forschung als eine in gesellschaftliche und kulturelle Situationen eingebettete Tätigkeit konzipiert. Man postuliert, dass in den einzelnen Sprachen verschiedene kulturelle Konzepte verkörpert sind, welche die SprecherInnen beim Spracherwerb erlernen. In den Sprachgebrauch fließen dann subjektive Erlebnisse, bedeutungsschaffende Diskurse über die Sprachen und subjektive Einstellungen der SprecherInnen ein (vgl. BURCK 2005: 12–13). Jede Kommunikation wird von den SprecherInnen und den Sprechern anhand ihrer bisherigen Erlebnisse in Bezug auf die Sprache gestaltet; sie reflektieren die Diskurse, die in der Gesellschaft über die einzelnen Sprachen herrschen und positionieren sich auch diesen Diskursen gegenüber. Eine sprachliche Äußerung ist eine Gesamtheit dieser Elemente, die sich gegenseitig beeinflussen.

3.2 Die Subjektperspektive beim Spracherleben

Bei der Betrachtung des mehrsprachigen Sprachrepertoires muss man sich neben der Außenperspektive des Beobachters immer auch die Innenperspektive des sprechenden Subjekts vor Augen führen. An sozialen Interaktionen nehmen sprechende und erlebende Subjekte teil, bei deren Sprachgebrauch außer grammatikalischen und pragmatischen Regeln auch die lebensgeschichtliche Dimension ihrer Sprachentwicklung und die Ebene ihrer eigenen Spracherlebnisse eine große Rolle spielen. Das Spracherleben ist ein subjektives Erleben von Menschen, in welchem sich ihre eigene Selbstwahrnehmung spiegelt. Jedes Spracherleben ist einmalig und hängt von der aktuellen Situation, an welcher die SprecherInnen teilnehmen, ab.

Für das Spracherleben sind diejenigen Situationen prägend, in welchen die SprecherInnen sich mit einer neuen Sprachrealität konfrontieren müssen. Dies geschieht, wenn jemand die Umgebung verändert, in welcher sie oder er schon mit den sozialen Praktiken und Regeln vertritt war, und sich mit einer neuen sprachlichen Umgebung auseinandersetzen muss.

Das Spracherleben wird denn vom Sprachrepertoire, welches die Menschen in die neue Situation mitbringen, bestimmt. Des Weiteren ist für das Spracherleben entscheidend, welche Einstellungen die SprecherInnen zu den einzelnen Sprachen haben, welche Ideologien und Diskurse ihre Vorstellungen über die Sprachen beeinflussen und wie sie sich demgegenüber positionieren. Einen wichtigen Faktor stellen auch die Emotionen dar, welche sie selbst bei der Konfrontation mit der neuen sprachlichen Situation erleben (vgl. BUSCH 2015 a: 2). Das Spracherleben kann auf der Skala der Gefühle positiv oder negativ erfahren werden. In Bezug auf diese Gefühle treten in den Sprachbiographien, die BUSCH für ihr Buch „Mehrsprachigkeit“ gesammelt hat, typische Merkmale auf, die den folgenden „Achsen“ zugeordnet werden können (vgl. BUSCH 2017: 18–20):

- 1) Selbstwahrnehmung im Verhältnis zur Fremdwahrnehmung,
- 2) Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit,
- 3) sprachliche Macht oder sprachliche Ohnmacht.

Dies kann folgendermaßen erklärt werden: In einer fremden sprachlichen Umgebung nehmen sich die SprecherInnen selbst von außen wahr, sie beobachten sich selbst und haben das Gefühl, dass sie anders seien als die sprachlich „homogene“ Gruppe, an welche sie sich anpassen möchten. Sie können den Wunsch haben, dieser Gruppe anzugehören und sich mit ihr identifizieren. Sie erleben auch die Macht der Sprachen, indem sie ihre sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten in eine Hierarchie der Sprachen einordnen (vgl. BUSCH 2017: 19).

Nachfolgend sollen die drei Ebenen des Spracherlebens nach BUSCH (vgl. 2017: 23) geschildert werden, welche bei der Analyse des Spracherlebens wichtige Faktoren darstellen. Es sind die leibliche, die emotionale und die historisch-politische Dimension.

3.3 Dimensionen des Spracherlebens

3.3.1 Die leibliche Dimension

Für das Erleben benötigt es immer einen „Perspektivenwechsel“, wie auch BUSCH (vgl. 2017: 23) anführt. Es geht darum, das sprechende Subjekt nicht mehr nur aus der Außenperspektive zu beobachten, sondern auch seine eigene Subjektperspektive zu berücksichtigen. BUSCH nimmt dabei die Überlegungen von MERLAU-PONTY (2009) als Grundlage.

Was macht aber das Subjekt aus? Laut MERLAU-PONTY (vgl. 2009: 120) ist es an der ersten Stelle der Leib, der immer präsent ist und uns bestimmt. Er geht noch einen Schritt weiter mit dem Gedanken, indem er das Konzept des *Leibs* von dem Konzept des Körpers trennt. Der Leib besitzt nicht mehr nur physische Merkmale, die objektiv beschrieben werden können, wie der Körper, sondern ist das „Subjekt des Fühlens, Erlebens, Agierens und Interagierens“ (BUSCH 2017: 23). Mit dem Einsatz des Leibes und mit dessen einzelnen Bewegungen drücken wir unsere Sichtweisen gegenüber der Welt aus. Auch beim sprachlichen Ausdruck gilt diese Auffassung. Die Sprache ist „ein Sich-in-Bezug-Setzen, eine Projektion hin zum Anderen“ (BUSCH 2017: 23). Gestik und Mimik sind Instrumente des Sich-Ausdrückens, ebenso wie die Emotionen Werkzeuge des sprachlichen Ausdrucks darstellen. Ein solcher Ausdruck kann erlernt werden und bleibt im Leib „gespeichert“. So argumentieren auch BOURDIEU (1982) und MAUSS (1935), wenn sie den Begriff des sprachlichen Habitus verwenden, unter welchem sie die eingelernten sozialen Positionen, die in der Gesellschaft entstanden sind, verstehen. Man kann also schlussfolgern, dass das Sprachrepertoire in ständigem Wandel ist, es kann aber nicht beliebig verändert werden, sondern ist im leiblichen Subjekt verankert und von den bisherigen Spracherlebnissen geprägt, die im Leib eingeschrieben bleiben (vgl. BUSCH 2017: 24).

PAVLENKO (2005), die sich mit dem Verhältnis zwischen Mehrsprachigkeit und Emotionen beschäftigt, erläutert die Theorie der *Verkörperung* der Sprache und deren Wirkung auf das Spracherleben. Sie postuliert, dass die Sprachen, die im Zuge der Sozialisierung erlernt worden sind, im Leib Gefühle und Erlebnisse hinterlassen, die das Spracherleben und die eigene Positionierung der SprecherInnen gegenüber Sprachen im Weiteren beeinflussen. Daraus resultiert,

dass die erste Sprache, die die SprecherInnen erwerben, oft die Sprache ist, zu welcher sie eine engere Beziehung haben und mit welcher sie tiefe Erinnerungen verbinden. Diejenigen Sprachen, die nicht im „natürlichen“, sondern im formalen Kontext erworben worden sind, hinterlassen überwiegend nicht so starke Erinnerungen und Emotionen. Bei einem dekontextualisierten Lernprozess in der Schulklasse werden die Bedeutungen der Wörter nach Definitionen und Übersetzungen erklärt, wodurch keine persönlichen Erlebnisse und nicht das emotionelle Gedächtnis aufgerufen werden (vgl. PAVLENKO 2005: 153–158).

PAVLENKO beantwortet hier die Frage nach der Relevanz der Erlebnisse beim Spracherwerb, die im Leib gespeichert bleiben und die die Sprachauswahl beeinflussen können. Dies zeigt sich zum Beispiel in Situationen, in denen die SprecherInnen über traumatische Erlebnisse erzählen möchten. Sie können größere Distanz zu den Geschehnissen gewinnen, wenn sie sie in einer anderen Sprache beschreiben als in der, in welcher sie sie erlebt haben und mit welcher sie auch die negativen Erinnerungen in Beziehung bringen. Diese Erkenntnisse stammen aus der langen Praxis der Psychotherapie, über welche auch PAVLENKO (2005: 158–168) referiert.

3.3.2 Die emotionale Dimension

Die Forschung kennt in Bezug auf Emotionen in der Sprache zwei Paradigmen, die die Beziehung zwischen Emotion und Sprache je anders begreifen. Das erste Paradigma ist der „Ausdruck der Emotionen“ (vgl. PAVLENKO 2005: 114) und fasst die Emotionen als von der Sprache und Kommunikation unabhängiges Phänomen auf. Der Gegensatz beruht demzufolge in der Tatsache, dass die Emotionen das Innere des Menschen spiegeln und die Kommunikation die Interpretation und den Ausdruck der Emotionen selbst liefert. Unter dem zweiten Paradigma versteht man die „diskursive Deutung der Emotionen“ (vgl. PAVLENKO 2005: 114) und konzentriert sich dabei auf die rhetorischen Ausdrucksmöglichkeiten und auf die kommunikative Intention der SprecherInnen. Aus dieser Sicht werden die Bedeutungen den Emotionen innerhalb des sozialen Kontexts und der Machtverhältnisse zugeschrieben.

Der Ausdruck von Emotionen kann auf verschiedenen Ebenen geschehen: auf der verbalen Ebene durch Vokaldehnung, durch die Verwendung bestimmter lautmalerischer Wörter oder durch Benutzung von Diminutivendungen etc. Auch paraverbale Merkmale, wie z. B. Atemrhythmus, längere Pausen, Tonfall, Stimmlage oder Sprechtempo, können auf Emotionen in der Sprache verweisen. Die Emotionen deuten immer auf Sachverhalte hin und ergreifen uns leiblich ohne unser Bemühen. Sie sind ebenso subjektiv wie intersubjektiv-sozial, weil sie auf der einen Seite das Subjekt selbst leiblich berühren und auf der anderen Seite in Beziehung zu

anderen stehen (vgl. BUSCH 2017: 24). Das Erleben hängt aber auch davon ab, wie die Gefühle in einzelne Kulturen und Traditionen eingebettet sind und wie sie interpretiert werden. Dabei ist schon die diskursive Perspektive bedeutend, bei welcher auch die Konventionen, die in der affektiven Darstellung in einer Sprache herrschen, berücksichtigt werden (vgl. PAVLENKO 2005: 114).

Die Emotionen, welche man den GesprächspartnerInnen mitteilen möchte, beeinflussen bei mehrsprachigen Menschen die Sprachauswahl. Sie haben die Möglichkeit, aus der Sprachpalette diejenige Sprache oder Sprechweise auszuwählen, mit welcher sie ihre aktuellen Emotionen am besten ausdrücken können. Auch dieser Thematik widmet sich PAVLENKO (2005). Sie hat im Rahmen der Studie, die sie mit DEWAELE (DEWEALE / PAVLENKO, 2001–2003) durchgeführt hat, herausgefunden, dass viele SprecherInnen beim Ausdruck bestimmter Emotionen mit ihrem Sprachrepertoire beliebig spielen können. Sie wählen ihre Erstsprache in den Situationen aus, in welchen sie Intimität oder Ärger ausdrücken können oder „natürlich“ wirken möchten. Im Gegensatz dazu wollen die SprecherInnen in manchen Situationen Kontrolle über sich selbst und über ihre Emotionen behalten oder Distanz erreichen, weswegen sie für die Kommunikation diejenige Sprache auswählen, in welcher sie nicht so emotionell sind und nicht so hohe sprachliche Kompetenzen besitzen (vgl. PAVLENKO 2005: 131–141). PAVLENKO (2005: 145–147) fasste die Faktoren zusammen, die die Sprachauswahl beim Ausdrücken von Emotionen beeinflussen: Es sind die Sprachdominanz, die Sprachkompetenz, die Umstände des Spracherwerbs und die mit der Sprache erworbene Emotionalität.

3.3.3 Die historisch-politische Dimension

Durch die Diskurse über Sprachen und durch die Sprachideologien, die in der Gesellschaft herrschen, werden soziale und politische Machtkonstellationen ausgebaut, die im Bewusstsein von Menschen gespeichert sind. Diese Machtkonstellationen werden nicht nur ständig (re-)produziert, sondern bestimmen auch die Denkweise der Sprechenden Person und schaffen Kategorisierungen, in welchen sie sich dann bewegen. BUSCH (2017: 28) geht bei diesem Thema von FOUCAULTS (2007) Theorien aus, indem sie die Macht der Kategorisierung als einen prägenden Faktor bei der Sprachauswahl ansieht. Die Kategorie wird mit der Formulierung dessen abgegrenzt, was nicht in sie passt. Bei einer „Mehrheitssprache“ in einem Staat wissen wir ganz genau, welche Sprachen unter diesem Begriff nicht vertreten werden können. Die Kategorie wird also dadurch festgelegt, was nicht in sie hineinpasst. Zum Beispiel passt eine Person nicht mehr in eine herausgebildete Kategorie, wenn sich in ihrem Sprachrepertoire eine bestimmte

Sprache nicht befindet und sie oder er sich nicht als legitime Sprecherin oder legitimer Sprecher einer Sprache wahrnimmt. Er oder sie erfährt die Macht der Kategorisierung und ist mit dem Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit konfrontiert. Eine solche Situation kommt häufig bei einem Ortwechsel vor, aber auch die durch politische Umbrüche ausgelösten Veränderungen an einem Ort können zu einem solchen Spracherlebnis beitragen.

PAVLENKO (2005) hat auch die soziale Bedeutung im Kontext der Sprachauswahl untersucht. Sie betont die Tatsache, dass Sprachen nicht nur mit nationaler Identität in Zusammenhang stehen, sondern auch mit religiösen, kulturellen und „rassischen“ Identitäten sowie mit sozialen Klassen. Eine Sprache kann Prestige zeigen und ihre Verwendung gesellschaftlichen Aufstieg simulieren, während eine andere Sprache mit einer niedrigen sozialen Klasse assoziiert wird (vgl. PAVLENKO 2005: 193–200).

Wie sich politische Machtkonstellationen, Sprachideologien, Diskurse über die Sprachen und daraus resultierende Kategorisierungen innerhalb des Sprachrepertoires offenbaren und wie sie den Sprachgebrauch der mehrsprachigen Menschen beeinflussen, wird in den für diese Masterarbeit geführten Interviews und Sprachportraits deutlich, in welchen die ProbandInnen zu erläutern versuchen, welche Sprachen sie in welchen Situationen benutzen und was sie für sie bedeuten.

3.4 Spracherleben in Sprachbiographien

In der Fachliteratur zum Spracherleben findet man viele Beiträge, die die beiden gegensätzlichen Pole des Spracherlebens besprechen: Einerseits widmet man sich häufig dem Sprachverlust, dem Verstummen und dem Vergessen der Erstsprache, andererseits den Chancen und den Vorteilen, welche mehrsprachige Menschen in ihrem Alltag erleben. Diese beiden Typen von Spracherfahrung sollen in den nächsten zwei Kapiteln erläutert werden, da sie bei der Analyse des Spracherlebens der ProbandInnen im Rahmen der Untersuchung des Spracherlebens von ungarischen Studierenden aus der Slowakei in Wien als Ausgangspunkt dienen können. Dabei helfen die Sprachbiographien, die in BUSCH (2017) und PAVLENKO (2005) erschienen sind.

3.4.1 Mehrsprachigkeit als Verlusterfahrung

Eines der häufigsten Gefühle, mit welchem mehrsprachige Personen konfrontiert werden, ist die Scham. Jemand sagt etwas „falsch“, schämt sich dafür und verstummt schließlich, weil sie

oder er keine sprachlichen Fehler mehr machen möchte. Der Grund des Schamgefühls ist der Normverstoß. BUSCH (2017: 26) beschreibt dies folgendermaßen:

Man schämt sich für die Übertretung oder Missachtung einer Norm, eines Standards, eines Ideals, man schämt sich vor jemandem oder auch „nur“ vor sich selbst, weil man sich die Normen bereits zu eigen gemacht hat.

Das Schamgefühl kann sehr stark die Persönlichkeit des Menschen beeinflussen und lässt sich nicht so einfach vergessen, weil es mit den Normen zusammenhängt, die im Gedächtnis der Personen gespeichert sind. Scham kann sich auch in ein Minderwertigkeitsgefühl umwandeln und verursachen, dass das sprechende Subjekt die betreffende Sprache nicht mehr in der Öffentlichkeit benutzen möchte, sie gänzlich vermeidet oder sogar verstummt (vgl. BUSCH 2017: 24–26).

Weitere Gefühle und Konsequenzen, die in Zusammenhang mit dem Erleben der Mehrsprachigkeit auftauchen können, beschreibt BUSCH (2017: 62–69) mit Hilfe von Sprachbiographien. So berichtet sie etwa über eine Schülerin, die von der Schule in einem Dorf in eine städtische Schule gekommen ist und so den Sprachwechsel als erschütternd erlebt hat, oder sie beschreibt den Sprachverlust eines jungen Mannes, der 1946 in ein Lager für Juden in Palästina geriet, wo er all seine bisher verwendeten Sprachen vergessen sollte und nur Hebräisch benutzen durfte. Ein derartiges Spracherleben wirkt traumatisch auf die Sprecherin oder den Sprecher.

Bei einem Sprachwechsel, bei dem man sich mit einer anderen Sprache identifizieren soll und die frühere aufgeben muss, wird klar, wie komplex ein solcher Prozess ist und wie tief dieser in die Identität der Person eingreift. Wie schon erwähnt, ist es die Erstsprache, die in Diskursen als diejenige Sprache präsentiert wird, welche die Identität des Menschen am meisten formiert und mit welcher die Menschen die tiefsten Gefühle verbinden. Soziolinguistische Studien über den Sprachverlust und den Sprachwechsel haben demonstriert, dass die Ursachen dieser Phänomene soziale, kulturelle, ökonomische und ideologische Umstände sind (vgl. PAVLENKO 2005: 201).

3.4.2 Mehrsprachigkeit als Ressource

Mehrsprachigkeit geht jedoch nicht nur mit traumatischen und negativen Erlebnissen einher, sondern kann auch als Ressource wahrgenommen werden. Wie im zweiten Kapitel vorliegender Arbeit schon geschildert wurde, herrscht mittlerweile auch in der wissenschaftlichen Diskussion eine positive Meinung über die Mehrsprachigkeit vor, die den SprecherInnen die Chance einräumt, sich in die Gesellschaft besser zu integrieren und bessere Möglichkeiten zu gewinnen.

Der Zweitspracherwerb wird im positiven Licht dargestellt, weil er dem Sprechenden Subjekt die Möglichkeit gibt, eine andere, neue Identität auszubilden. Natürlich werden auch Positionen vertreten, die das Misslingen beim Zweitspracherwerb hervorkehren. In vielen Fällen müssen sich die SprecherInnen mit den Schwierigkeiten beim Sprechen einer Fremdsprache auseinandersetzen. Sie können sich vor allem am Anfang nicht vollkommen verständlich ausdrücken und ihre Defizite werden nicht immer von anderen GesprächspartnerInnen akzeptiert (vgl. PAVLENKO 2005: 215–217).

Im Gegensatz dazu führt BUSCH (2017: 70–72) das Beispiel des Mannes in Palästina auf, der sich im Lager und auch nach dem Lager in einem Zustand der Sprachlosigkeit befand. Durch seine Erinnerungen konnte er sich aber in die Vergangenheit versetzen und Wörter aus den Sprachen hervorrufen, mit welchen er in seiner Kindheit umgeben war. Dieses Erlebnis schenkte ihm Sprachmacht. In seinen Vorstellungen war seine Muttersprache ein heterogenes Sprachengemisch, aus welchem er schöpfen konnte.

3.5 Spracherleben in Minderheitenfamilien

In der vorliegenden Masterarbeit soll das Spracherleben von Studierenden beleuchtet werden, die aus einem Sprachminderheitenkontext stammen. Sie sind in der Slowakei geboren, in einer monolingualen slowakischen Umgebung aufgewachsen, aber ihre Familiensprachen sind andere Sprachen als die Öffentlichkeitssprache. Es stellt sich die Frage, wie sie ihren Alltag mit mehreren Sprachen erlebt haben? Die Forschungsliteratur untersucht dieses Feld des Spracherlebens anhand von Sprachbiographien, die mit mehrsprachigen ProbandInnen durchgeführt werden. So gibt BURCK (2005) genaue Auskunft über diese Problematik.

SprecherInnen, die mit einer Minderheitensprache aufgewachsen sind und die in einem Land leben, wo die öffentliche Sprache nicht mit ihrer Erstsprache identisch ist, müssen sich zwischen zwei unterschiedlichen Sprachen und Kulturen entscheiden. Sie teilen ihr Leben in zwei Polaritäten auf: das private Leben in einer Sprache, und das Leben in der Öffentlichkeit in einer anderen. Die Sprache hat in diesen Zusammenhängen die Funktion des Unterschiedsmarkers. Die ProbandInnen aus der Untersuchung von BURCK (2005: 54–75) behaupten, dass sie in einer doppelten Welt leben. Die Minderheitensprache ist für sie ein Unterschiedsmarker; sie fühlen sich in manchen Situationen wegen ihr ein bisschen „anders“ und „besonders“. Sie haben sogar die Erfahrung gemacht, dass sie manchmal die Minderheitensprache vermeiden sollten. Dennoch haben sie in ihrem bisherigen Leben aber immer Kontexte gefunden, in welchen ihre Mehrsprachigkeit positiv bewertet wurde – in der Familie oder im Freundeskreis. Bei anderen

ProbandInnen hat die Überwindung der Problematik des Identitätszwiespalts das Erlernen einer neuen Fremdsprache ermöglicht. Um das Selbst neu aufzubauen und sich aus einer anderen Perspektive betrachten zu können, brauchen mehrsprachige Personen einen neuen Kontext (BURCK 2005: 54–75).

3.6 Spracherleben bei Erwachsenen im ausländischen Kontext

Viele Menschen studieren oder arbeiten in anderen Ländern als ihrem Heimatland, weil sie dort bessere Möglichkeiten haben oder sie ihre Heimat verlassen mussten. Bei einer Wohnortveränderung und wenn man eine bestimmte Zeit in einem fremden Land verbringt, erlernt man neue Sprachen. Dabei bekommen Menschen die Chance, etwas in ihrem Leben zu verändern und ganz neue Perspektiven zu erwerben.

In einer anderen, neuen Sprache können sie sich anders positionieren als in ihrer Erstsprache. Sie vergessen die Bedeutungen, die in der Erstsprache konstruiert worden sind und die sie jahrelang benutzt haben. Sie erleben eine gewisse Freiheit von den bisherigen Grenzen der Erstsprache, welche ihnen erlaubt, neue Narrative über sich selbst beliebig zu gestalten. Mehrsprachige Personen befinden sich in neuen sprachlichen Praktiken und können selbst entscheiden, wie sie sich mittels einer Sprache präsentieren und welche Identität sie annehmen wollen (vgl. BURCK 2005: 75–79). Viele SprecherInnen, die mehr als eine Sprache beherrschen, haben angegeben, dass es wichtig ist, die mangelnden Sprachkenntnisse in der Fremdsprache so früh wie möglich zu verwischen. So kann man der Diskriminierung entkommen und in der Kommunikation selbstsicher erscheinen.

Ein weiteres Phänomen beim Fremdsprachenlernen ist die Performativität. Wenn man in einer neuen Sprache kommunizieren will, verwendet man Klischees und soziale Bedeutungen, die für den Ausdruck in dieser Sprache typisch sind. Zuerst beobachtet man in den Medien und in der Öffentlichkeit, wie bestimmte kulturelle Bedeutungen kommuniziert werden. In dieser Phase kann man sehr einfach die stereotypen Kommunikationsstile erlernen und dann später auch anwenden. Die sich wiederholenden Performanzen der erlernten Ausdrucksstile können die neue Identität der SprecherInnen konstituieren (vgl. BURCK 2005: 79–84).

Sich in einer Sprache „natürlich“ zu fühlen bedeutet, die Sprache so gut zu beherrschen, dass man sie fließend verwendet. Bei manchen mehrsprachigen Personen kann sich die neue Sprache zur inneren Sprache verwandeln. Sie denken nicht mehr in ihrer Erstsprache, sondern verwenden öfters die neu erworbene Sprache und fühlen sich in ihr ungezwungen. Eine weitere wichtige Erscheinung, welche mehrsprachige Erwachsene erwähnen, ist das Erlebnis der doppelten

Identität. Menschen, die schon mehrmals in andere Länder umgezogen sind, haben sich immer neue Identitäten in der jeweils neuen Sprache erschaffen. Sie können entweder das Gefühl haben, dass sie eine immer andere Identität in einer anderen Zeitphase hatten oder dass sie in ihrer Erstsprache die genuine Identität und in der Zweitsprache eine performative Identität haben. Auch kann es sich für sie so anfühlen, dass sie neben ihrem natürlichen und gelebten Selbst noch eine andere Identität im Schatten der ersten besitzen (vgl. BURCK 2005: 84–91).

4 Soziale Bedeutung im multilingualen Sprachgebrauch

Jeder Diskurs erfüllt drei Funktionen: eine *referentielle*, eine *affektive* sowie eine *soziale*. Bei der referentiellen Funktion beschreiben und beziehen sich die SprecherInnen auf den Inhalt des kommunizierten Sachverhaltes. Die affektive Funktion des Diskurses verweist auf den emotionalen Hintergrund des Gesagten. Innerhalb der sozialen Funktion werden die Positionierungen der SprecherInnen in der Gesellschaft ausgedrückt, indem Kategorien wie Alter, soziale Klasse oder Ethnizität zum Vorschein kommen (vgl. PAVLENKO 2005: 115). Über diese soziale Funktion der Sprache äußert sich auch DIRIM (2007: 78) in einer Publikation über die Jugendsprache in Wien. Hierbei besonders aufschlussreich ist ihre Unterscheidung zweier funktioneller Ebenen der Sprache beim multilingualen Sprachgebrauch: So geht sie davon aus, dass es dabei die Funktion der Sprache auf der Mikroebene ist, in bestimmten Interaktionen mittels verschiedener Sprachen konversationelle Ziele zu erreichen. Auf der Makroebene aber erfüllt die Sprachauswahl ihrer Meinung nach eine identitätskonstituierende oder gruppenkonstituierende Rolle.

Das vorliegende Kapitel verschreibt sich der Diskussion der sozialen Funktion der Sprache. Es werden folgende Fragen gestellt: Welche sozialen Bedeutungen schreiben die mehrsprachigen SprecherInnen den einzelnen Sprachen, die sie alltäglich benutzen, zu? Verbinden sie ihre Sprachauswahl mit der Konstruktion ihrer Identität oder erfüllt die Verwendung einer konkreten Sprache bei ihnen bloß eine kommunikative Funktion? DOWNES (vgl. COUPLAND / JAWORSKI 2004: 24) formuliert seine Fragen in Bezug auf Sprachvariationen und deren soziale Bedeutungen folgendermaßen:

What subjective factors of speakers and hearers correlate with the observed change in the [speech] variable? What do the forms involved in the change "socially mean" to the speakers, consciously or unconsciously? And how does this relate to the process of change, if it does?

Im Zentrum dieses Kapitels steht die soziale Funktion des Diskurses, genauer gesagt: Es geht um die sozialen Bedeutungen, welche den einzelnen Sprachen bei den mehrsprachigen SprecherInnen zukommen. Am Anfang des Kapitels soll der Begriff „soziale Bedeutung“ sowie – aufbauend auf LABOVs (1976) Überlegungen – das Verhältnis zwischen Sprachvariation und Gesellschaft erläutert werden. Zunächst wird die identitätskonstituierende Funktion der Sprache diskutiert. Es wird auf vier Aspekte der Identität eingegangen – auf die sprachliche, die nationale, die mehrsprachige und schließlich auf die narrative Identität. Als konkrete Verwirklichung der sozialen Bedeutungen des Diskurses werden im nächsten Unterkapitel auf der Basis der Publikationen von SILVERSTEIN (1979), BLOMMAERT (1999), KROSKRITY (2000) und KÖNIG (2015) verschiedene Sprachideologien vorgestellt. Des Weiteren wird das Thema der Spracheinstellungen geklärt. Zuerst wird ein Versuch der Begriffsdefinition unternommen, danach werden vor dem Hintergrund der Prestige-Stigma-Dichotomie die gesellschaftlichen Beziehungen zwischen den einzelnen Sprachvarietäten expliziert. Zuletzt werden als prägende Faktoren bei den Spracheinstellungen die Konzepte des Sprachbewusstseins und der Subjektpositionierung thematisiert.

4.1 Sprachvariation und soziale Bedeutung

Im Fokus der vorliegenden Masterarbeit stehen nicht nur die konventionell „national“ genannten Einzelsprachen im Kontext der Mehrsprachigkeitsforschung, sondern auch die einzelnen Varietäten innerhalb einer Nationalsprache. Diesen Themen widmet sich die Varietäten- und Kontaktlinguistik, welche seit den 1960er Jahren ein immer weiter steigendes Forschungsinteresse verzeichnen kann. Wichtige Forschungsgebiete dieser Disziplin sind u. a. die soziale Bedingtheit des Sprachverhaltens, die Stadtsprachenforschung und die Veränderungen von Sprache aufgrund der Binnenmigration und Einwanderung. Die entsprechenden sprachwissenschaftlichen Arbeiten beweisen, dass der Sprachgebrauch „mit der Bewegung im Raum und den sozialen Kontakten korreliert“ (SINNER 2014: 241).

Es herrschte lange die Vorstellung, dass *Variation* und *Wandel* in der Sprache „von selbst“ ablaufen, dass es sich hier um automatische Prozesse handle, welche nicht von anderen Faktoren abhängig sind. LABOV (vgl. KRISTIANSEN 2004: 167) entdeckte aber, dass die beiden genannten Phänomene Ergebnisse sozial-psychologischer Prozesse wie Kategorisierung oder Bewertung sind. Er erkannte des Weiteren die Bedeutung der Sprache beim Ausdruck sozialer Bedeutungen und brachte diese in Zusammenhang mit der Identitätsmanifestation (LABOV 1976: 187). CHAMBERS (2003: 41) unterscheidet zwischen drei Bereichen, die die linguistische

Variation steuern: soziale Klasse, lokale Netzwerke und Individualität. Ihm zufolge treten ähnliche sprachliche Phänomene bei SprecherInnen aus der gleichen sozialen Klasse mit ähnlichem ökonomischen und Ausbildungshintergrund auf bzw. bei SprecherInnen, die sich in den gleichen sozialen Kontexten wie Familie, Nachbarschaft, Arbeitsplatz u. a. bewegen. Obwohl diese Kategorisierungen prototypisch vorkommen können, behalten die SprecherInnen ihre Individualität, welche auch die linguistische Variabilität beeinflusst.

Der Ausdruck sozialer Bedeutungen wird auch von subjektiven Bewertungen untermauert, weswegen die Begriffe des *Sprachbewusstseins* und der *Metasprache* wesentlich sind (vgl. COUPLAND / JAWORSKI 2004: 11). Dass nur während eines reflexiven Prozesses soziale Bedeutungen entstehen können, beweist die Unvermeidbarkeit der Reflexivität beim Sprachgebrauch. Die bei der Datenerhebung im Rahmen vorliegender Arbeit gewonnenen Informationen über das Verhältnis der ProbandInnen zu ihrer Mehrsprachigkeit können als *metakommunikative Daten* bezeichnet werden. Es sind Aussagen über sprachliche Unterschiede, über die einzelnen Sprachvarietäten, welche die ProbandInnen in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch wahrnehmen und gegenüber welchen sie sich auch positionieren.

4.2 Identitätskonstituierende Funktion der Sprache

Im vorherigen Kapitel wurde schon der Bogen zum Thema der *sprachlichen Identität* geschlagen. Ausgehend davon, dass mehrsprachige Menschen in ihrem Spracherleben die Entwicklung ihrer Identität und das Thema der „Identitätsprobleme“ (siehe Kap. 3.6) ansprechen, und weil die Identität der SprecherInnen beim Ausdruck sozialer Bedeutungen in der Kommunikation ein wichtiges Element ist, soll sich dieses Kapitel dem Konzept der Identität, genauer gesagt der sprachlichen Identität, widmen. Auch wird die Frage geklärt, ob wirklich ein Zusammenhang zwischen der mehrsprachigen Identität und „Identitätsproblemen“ besteht.

4.2.1 Sprachliche Identität

Identität wird in der Sprachwissenschaft nicht mehr als „homogen“ bezeichnet. Stattdessen wird immer mehr die Ansicht unterstützt, dass das Konzept der Identität „als pluriell und in ständigem Wandel begriffen“ zu betrachten ist (DE FLORIO-HANSEN / HU 2007: 8). Vor allem sind es die Sprachen im sprachlichen Repertoire der SprecherInnen, die ihre Persönlichkeit prägen, wie auch DE FLORIO-HANSEN / HU (2007: 8) bestätigen: „Die Kompetenz des Individuums, Kontinuität, Kohärenz und Integration persönlicher Erfahrungen zu leisten, ist vor allem

durch Sprache, also auch durch Zweit- und Fremdsprachen entwickelt“. Aus einer anderen Perspektive begreift BURCK (2005: 21) das Konzept der Identität: Sie versteht darunter eine Gesamtheit von subjektiven Positionierungen. Der Begriff überschreitet aber ihrer Ansicht nach diesen Rahmen der „Subjektivität“, weil die Identität auch die in der Gesellschaft herrschenden Machtkonstellationen reflektiert. „Subjektiv“ bedeutet in diesem Fall ein Sich-in-Bezug-Setzen gegenüber den Diskursen und Praktiken, die in einer Gesellschaft herrschen. Auf das Thema der Selbstpositionierungen und Spracheinstellungen soll in den nächsten Kapiteln noch ausführlicher zurückgekommen werden.

An dieser Stelle darf nicht unerwähnt bleiben, dass die Forschung manchmal den Fehler begeht, die vermeintlich nebengeordnete Beziehung zwischen Sprache und Identität zu erforschen, obwohl es aus einem anderen Blickwinkel angemessener wäre, die Sprache als Bestandteil der Identität anzunehmen. Laut JESSNER (2007: 25) gestaltet die sprachliche Identität neben der physischen, psychologischen, ethnischen und sozialen Identität die gesamte individuelle Identität der SprecherInnen. JESSNER (2007: 25) unterscheidet zwischen einem „Selbst“, das die an den Erfahrungen teilnehmende Person darstellt, und dem „Individuum“, das aus der Perspektive einer dritten Person konstruiert wird (vgl. JESSNER 2007: 26). Das Konzept der sprachlichen Identität kann nur mit komplexen Modellen erklärt werden, welche dynamische Vorgänge berücksichtigen. Der Sprachgebrauch und der Erwerb von neuen Sprachen sind dabei Prozesse, aus welchen immer neue Identitäten resultieren. Auf diese Tatsache macht auch PAVLENKO (1998: 3–19) aufmerksam, wenn sie im Kontext des Zweitspracherwerbs die Herstellung von neuen Identitäten skizziert.

4.2.2 Nationale Identität und Ethnizität

Der Begriff *Nationale Identität* wird häufig mit der Beherrschung einzelner „Nationalsprachen“ in Zusammenhang gebracht. Die Sichtweise, dass der Mensch einsprachig ist und eine „Nationalsprache“ beherrschen sollte, verbreitete sich ab dem 19. Jahrhundert und wird auch heute noch als Argument angeführt. Die Vorstellung von Nationen und von der zusammenhaltenden Kraft der Nationalsprachen ist sicher ein Hauptgrund dafür, dass das Bild der mehrsprachigen Person bis heute nur mit Schwierigkeiten akzeptiert wird (vgl. LÜDI 2007: 39–40). Großteils laufen die Zuschreibungen dieser nationalen Identität von außen ab, wobei besonders darauf geachtet wird, zu welchen sozialen Gruppen die SprecherInnen gehören oder bereits nicht gehören. Manchmal erfolgen sie aber auch vonseiten der Minderheiten, die in einer Gesellschaft mit einem monolingualen Habitus leben und sich ihrer Rechte durch die Zuschreibung der

Gruppenzugehörigkeit versichern möchten. In Europa unterscheidet man zwischen zwei Typen von Minoritäten: den autochtonen Volksgruppen und den „neuen Minderheiten“. Die Angehörigen der ersten Gruppe haben in einem Staat sprachliche und kulturelle Identitätsrechte und sind als Minderheiten gesetzlich anerkannt. Im Gegensatz dazu setzen die „neuen Minderheiten“ sich aus Bevölkerungsgruppen zusammen, deren Vertreter erst innerhalb der letzten 100 Jahre verstärkt als MigrantInnen in das Land eingewandert sind und die (vermeintlich) aus diesem Grund den Anspruch auf Anerkennung noch nicht erfüllen (vgl. ADLER 2003: 3–4).

Bei der nationalen Identität handelt es sich um den Ausdruck der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, welche auf politischen und territorialen Bestimmungen oder auf ethnischer Herkunft beruht (vgl. WINTER-HEIDER 2009: 168). Für die Minderheitengruppen ist außerdem der Begriff der „Ethnizität“ relevant. Wie auch BURCK (2005: 21–23) feststellt, ist die ethnische Zuordnung eine Grenzbestimmung, bei der die Sprache als unterscheidendes Merkmal wirkt, das die Gruppen bestimmt und die die Ethnizität einer Gruppe ausmacht. Die ethnischen und sprachlichen Grenzen sind allerdings nicht festgelegt, sondern können sich immer wieder verändern, da sie von der Zeit und dem Kontext bestimmt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Identität einer Person auch mithilfe von Sprache(n) konstruiert wird. Die individuellen Positionierungen, die sprachlich ausgedrückt werden, hängen von der nationalen Identität, von der Ethnizität, von der sozialen Klasse der SprecherInnen, von der aktuell verwendeten Sprache und von der Kultur, in welche diese eingebettet ist, ab (vgl. BURCK 2005: 21–23). Bei der Konstruktion der Identität spielen außerdem die in der Gesellschaft über die einzelnen Sprachen herrschenden Diskurse, institutionelle und sozioökonomische Faktoren eine große Rolle (vgl. BUSCH 2017: 75).

4.2.3 Mehrsprachige Identität

Die *mehrsprachige Identität* wird oft als „problematisch“ dargestellt. KRUMM (2009) kämpft gegen diese Auffassung an und verweist auf seine Untersuchungen mit Kindern in Form von Sprachportraits, bei welchen er zum Schluss gekommen ist, dass die mehrsprachige Identität von den ProbandInnen keinesfalls abgelehnt wird. Stattdessen thematisieren sie in ihren Aussagen über ihre Sprachportraits die vielseitige, aus mehreren Facetten bestehende Identität und machen darauf aufmerksam, dass in ihrer Sprachbiographie jede relevante Sprache ihre eigene, wichtige Position hat. Auch LÜDI (2007: 42) geht davon aus, dass die mehrsprachige Identität nicht unbedingt Probleme mit sich bringen muss. Er argumentiert mit einem Identitätskonzept,

laut welchem sich die Identität im ständigen Wandel befindet, und schlussfolgert, dass der Begriff dazu dient, „die sukzessiven „Ichs“, d. h. seine verschiedenen Erscheinungsformen, als Akteur in unterschiedlichen Rollen und sozialen Kontexten, als Vergegenwärtigungen ein und desselben Individuums zu erfassen“ (LÜDI 2007: 42). Dies bedeutet, dass das Konzept der Identität nicht statisch ist, sich mit der Zeit verändert, sich in unterschiedlichen Kontexten anders zeigen kann und aus mehreren sogenannten „Identitätsakten“ besteht (vgl. LÜDI 2007: 43).

Wie läuft somit die Identitätsentwicklung bei denjenigen ab, die ihr Leben in mehreren Sprachen organisieren? Bei der Beantwortung dieser Frage arbeitet KRUMM (2009: 235–236) mit drei Annahmen:

1. Spracherwerb und sprachliches Verhalten konstituieren zusammen die Identität, wobei sie in der Gesellschaft Raum für die Benutzung der einzelnen Sprachen schaffen;
2. Entscheidend ist der sprachbiographische Zugang, weil er das Selbstbild der ProbandInnen zu entrollen hilft. KRUMM (2009: 235) nimmt dabei an, dass sich deren Mehrsprachigkeit dynamisch, im Rahmen ihrer Lebensbiographie entwickelt hat;
3. Faktoren wie soziale und historisch-biographische Kontexte sind beim Spracherwerb wichtig, da der Spracherwerb nicht nur einen kognitiven Hintergrund hat.

In der Gesellschaft werden wir oft mit falschen Modellen des sprachlichen Identitätskonzeptes konfrontiert, das monolingual dargestellt wird, sowie mit der Meinung, dass der Zweitspracherwerb die Erstsprache und die Identität in der Erstsprache bedrohe. Die Untersuchungen aber, die KRUMM (2009) mit mehrsprachigen Kindern in Wien in den Schuljahren von 2004/2005 bis 2006/2007 durchgeführt hat, haben gezeigt, dass die in der Erstsprache entwickelte Identität auch weiterhin, während des Zweitspracherwerbs, vorhanden bleibt. Auch, wenn die Kinder ihre Erstsprache nicht mehr „auf hohem Niveau“ beherrschen, äußern sie sich über sie als ein identitätsformierendes Element ihrer Sprachbiographie. In manchen Fällen tauchen aber auch Sprachenkonflikte auf; KRUMM (2009: 240) beschreibt dabei das Phänomen der „Einsprachigkeits-Paranoia“. Hierbei handelt es sich um einen Sprachkonflikt, bei welchem die SprecherInnen glauben, dass die monolinguale Gesellschaft nur die Benutzung der Mehrheitsprache akzeptiert und sie deshalb ihre Mehrsprachigkeit verbergen müssen.

Die mehrsprachigen SprecherInnen, die ihre Identität mehrsprachig konzipieren, unterscheiden nicht zwischen zentralen und peripheren Sprachen. Sie heben die Tatsache hervor, dass in ihrer Identität jede Sprache ihren eigenen Platz besitzt. Sie denken in Kommunikationsräumen und jede Sprache in ihrem Sprachrepertoire wird mit einem Kommunikationsraum verknüpft.

Ein Blick auf das Diskursfeld macht deutlich, dass individuelle Sprecher, sofern sie nicht durch gesellschaftliche Zwänge eingeschränkt werden, je nach Kommunikationsraum und Kommunikationspartner ihre unterschiedlichen sprachlichen Potentiale aktualisieren können. (vgl. KRUMM 2009: 241)

KRUMM (2009) stellt fest, dass es nicht problematisch ist, eine mehrsprachige Identität zu haben. Schon Kinder bewältigen die Herausforderung, die verschiedenen Sprachen in ihrem Repertoire systematisch einzuordnen. KRUMM verwendet FRANCESCHINIS (2003: 251) Begriff der „Linguistik der Potentialität“, welcher das selbstbewusste Sprachverhalten der mehrsprachigen Personen bezeichnet und sich auf die Kommunikationsräume und KommunikationspartnerInnen konzentriert. So bezeichnet man die „plurale“ Identität als ein aus mehreren Schichten bestehendes Identitätssystem, das in jeder neuen Situation aktualisiert werden muss (vgl. LÜDI 2007: 54).

4.2.4 Narrative Identität

Als weitere Form der Identität wird die *narrative Identität* vorgestellt. Die vorliegende Arbeit verwendet bei der Datenerhebung die Methode des *narrativen Interviews* (siehe Kap. 7.5), bei welchem die ProbandInnen ihre Positionierungen gegenüber den Sprachen, die sie verwenden, und gegenüber ihre mehrsprachige Identität ausdrücken. Diese Narrationen haben eine identitätskonstruierende Funktion, weil sie Geschichten über die erzählenden Personen darstellen.

Die narrative Identität ist eine Identität, welche Personen in konkreten Situationen erschaffen, wenn sie ihre Erzählungen in einem konkreten Raum-Zeit-Gefüge hervorbringen. Sie gestalten dabei ein Bild über sich selbst und über die anderen, zu denen sie sich äußern (vgl. KÖNIG 2014: 49–51). „Unter narrativer Identität verstehen wir eine lokale und pragmatisch situierte Identität, die durch eine autobiographische Erzählung hergestellt und in ihr dargestellt wird“ (LUCIUS-HOENE / DEPPERMAN 2002: 53). Wichtig ist aber, sich vor Augen zu halten, dass bei der Gestaltung einer solchen Identität nicht alle Aspekte der Autobiographie erwähnt werden, sondern nur die, die für die Erzählenden relevant scheinen. Die narrative Identität entsteht immer in einer Interaktion, in einem Dialog, und in der Anwesenheit einer Rezipientin oder eines Rezipienten. Die erzählende Person entscheidet, welche Tatsachen sie mit welchen sprachlichen Mitteln ausdrückt, um so ihre narrative Identität zu gestalten (vgl. KÖNIG 2014: 51–53).

4.3 Versuch einer Definition von Sprachideologien

Bevor das Konzept der Spracheinstellungen erläutert werden soll, ist es das Ziel dieses Kapitels, den Begriff *Sprachideologie* zu diskutieren. Selbst die Tatsache, wie wir uns als sprechende Subjekte empfinden, wird von Sprachideologien und Diskursen formiert.

Wie schon thematisiert wurde, beeinflussen mehrere Faktoren den Sprachgebrauch; einer davon sind auch die in der Gesellschaft herrschenden Diskurse über Sprachen. Diese wertenden Diskurse konstruieren hierarchische Beziehungen zwischen den Sprachen, die sie automatisch in Kategorien eingliedern. Die Unterschiede zwischen den sprachlichen Repertoires der SprecherInnen können dann weitere Diskurse generieren, welche auch negative Folgen haben und schließlich in Diskriminierung münden können (vgl. BURCK 2005: 19). Um den Begriff der Sprachideologie besser zu verstehen, folgt ein Versuch der Definition.

Die Grundlagenforschung zu Sprachideologien stammt von dem amerikanischen Linguisten SILVERSTEIN (1979). Er bezeichnet sie als „sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use“ (SILVERSTEIN 1979: 193). Bezeichnend ist, dass Sprachideologien mit gesellschaftlichen Strukturen verknüpft und kulturell vorausgesetzt werden sowie soziale Unterschiede verursachen. VOLOŠINOV (vgl. AUER 2013: 220) erklärt Sprachideologien als Gesamtheit von Annahmen, die die SprecherInnen in die alltägliche Kommunikation einbringen, aber nicht immer explizit ausdrücken. Sie bleiben bei der Interaktion oft verborgen und unbemerkt. Auch KROSKRITY (2005) beschäftigte sich mit diesem Thema und hat vorgeschlagen, das Konzept von Sprachideologien im Plural zu verwenden, weil es ein „Cluster-Konzept“ ist, das aus mehreren Elementen aufgebaut wird (vgl. BUSCH 2017: 84).

Laut KÖNIG (2014: 21–22) wird das Konzept der Sprachideologien mit dem Konzept der Spracheinstellungen sehr oft verbunden, aber sie will klarstellen, dass beide unterschiedliche Perspektiven darstellen. Sie argumentiert dabei mit einer Definition von KROSKRITY (2000: 8):

[M]ember's language ideologies mediate between social structures and forms of talk. [...] Language users' ideologies bridge their sociocultural experience and their linguistic and discursive forms as indexically tied to features of their sociocultural experience.

Bei allen Definitionen der Sprachideologien ist die Voraussetzung gleich, nämlich, dass die Sprache die gesellschaftlichen Strukturen reflektiert. Daneben stellen die Definitionen fest, dass die Sprachideologien „die metasprachlichen Auffassungen verschiedener sozialer Gruppen und

nicht einzelner SprecherInnen“ (KÖNIG 2014: 24) in den Fokus stellen. Es geht um eine Gesamtheit von Ideologien, die an eine bestimmte soziale Gruppe gebunden sind, und nicht mit den Positionierungen einzelner SprecherInnen verwechselt werden dürfen. Durch die Spracheinstellungen können dann die Sprachideologie(n) entdeckt werden, die in bestimmten Gruppen herrschen. KÖNIG (2014: 24) äußert sich zu diesem Unterschied zwischen Sprachideologie(n) und Spracheinstellungen folgendermaßen:

Während sich Arbeiten zu Spracheinstellungen vornehmlich der Beschreibung von Einstellungen einer bestimmten Untersuchungsgruppe zu der Sprache, zu einem Dialekt oder anderen sprachlichen Merkmalen widmen, [...] reichen sprachideologische Ansätze insofern weiter, als gesellschaftliche bzw. gruppenspezifische Prozesse der indexikalischen Aufladung sprachlicher Zeichen betrachtet werden.

In der Gesellschaft herrschen Vorschriften, welche Sprechweisen beim Sprachgebrauch als „angemessen“, „korrekt“ oder „normal“ bezeichnen. All diese Annahmen, die je nach Raum und Zeit variieren, sind aber ideologisch untermauert. Sie existieren innerhalb soziokultureller Rahmen, in denen unterschiedliche sprachliche Machtkonstellationen vorhanden sind (vgl. COUPLAND / JAWORSKI 2004: 36–37).

KROSKRITY (vgl. BUSCH 2017: 83–86) beschäftigt sich mit der Frage, wie Sprachideologien in der Gesellschaft erscheinen, wie sie über die Verhältnisse in einer sozialen Gruppe informieren und ob die SprecherInnen sie überhaupt wahrnehmen. Er gliedert dabei seine Auffassungen in drei Ebenen:

- 1) Die Sprachideologien spiegeln eine gewisse Perspektive, die innerhalb einer Gruppe konstituiert wurde. Sprache wird zum Mittel fürs Ausdrücken politisch-ökonomischer Umstände, die in einer bestimmten Gruppe herrschen. Eine solche Ideologie ist z. B. der bevorzugte monolinguale Sprachgebrauch, welcher schon als Norm wirkt, oder die Verwendung von Standardsprache, die mit einem Prestigegefühl verbunden ist.
- 2) Die Sprachideologien sind vielfältig, da in den Gemeinschaften mehrere soziale Kategorien wie Klasse, Rasse, Alter u. a. vertreten werden und die Angehörigen dieser Kategorien je andere Gedanken, sogar gegensätzliche Positionen über die Sprachen einnehmen können. Diese Kleingruppen repräsentieren ein gemeinsames Merkmal, welches die Zugehörigkeit zu ihnen gewährleistet.
- 3) Die Menschen sind sich der Sprachideologien nicht immer bewusst. Während über kontroverse Ideologien immer wieder diskutiert wird und sie sich somit mehr ins Bewusstsein der Menschen drängen, werden andere nicht reflektiert und ohne Hinterfragen akzeptiert und als Norm anerkannt.

- 4) Die Sprachideologien geben Auskunft über die sozialen Strukturen in einer Gesellschaft. Die „sprachlichen Erscheinungen [nehmen wir] als Verbildlichung von Eigenschaften, die Gruppen zugeschrieben werden [, wahr]“ (BUSCH 2017: 86).

Wenn sich die einzelnen Sprachideologien in der Gesellschaft etablieren und als Norm akzeptiert werden, fließen sie auch in die gesellschaftlichen Strukturen ein und schaffen Regeln und Konventionen für sprachliche Interaktionen. Wie auch BUSCH (2017: 83) anführt, kann man sie „in Aktion“ beobachten. BLOMMAERT (1999: 1) postuliert die grundlegende Notwendigkeit, linguistische Annahmen selbstreflexiv zu analysieren und zu prüfen, damit sie nicht unkritisch angenommen werden.

4.4 Versuch einer Definition von Spracheinstellungen

Die Untersuchung von *Spracheinstellungen* gehört in das Forschungsfeld der sozialen Psychologie von Sprache und steht seit den 1970er Jahren im Dialog mit dem Bereich der Variations- und Kontaktlinguistik (vgl. COUPLAND / JAWORSKI 2004: 23). In der Forschung tauchen vielfältige Definitionen der Spracheinstellungen auf, weswegen keine allgemein geltende Einstellungstheorie vorhanden ist. Eine der ersten Formulierungen stammt von ALLPORT (vgl. VANDERMEEREN 1996: 692), in welcher er die Einstellung als „eine mentale und neurale Reaktionsbereitschaft“ (vgl. VANDERMEEREN 1996: 692) bezeichnet, die von den Erlebnissen eines Individuums bestimmt wird und dessen Verhalten gegenüber einem Objekt oder einer Situation beeinflusst. Hinsichtlich der Spracheinstellungen wird oft das „Dreikomponentenmodell“ von ROSENBERG / HOVLAND (1960) diskutiert. Das Modell besteht aus drei Bestandteilen: 1) aus kognitiven Komponenten, die subjektive Gedanken und Vorstellungen darstellen; 2) aus affektiven Komponenten, die sich emotional auf das Objekt der Spracheinstellung beziehen; 3) aus konativen Komponenten, die Verbalisierungen der Intentionen in einem bestimmten Kontext und bei konkreten Umständen gewährleisten (vgl. LASAGABASTER 2004: 400). Die Forschung ist sich aber noch nicht einig, ob man diese Komponenten als separate, unabhängige Entitäten betrachten sollte oder ob sie ineinander verflochten sind und ihre Beobachtung eine komplexere Vorgehensweise benötigt. Wie auch TRIANDIS (1975: 35) bestätigt, tendieren viele ForscherInnen zur Ansicht, dass Einstellungen von persönlichen Erfahrungen determiniert werden und das Verhalten bedingen können.

In einer moderneren Definition werden Spracheinstellungen erklärt als „predispositions to respond to (speakers of) specific language/speech styles and language situations with a certain

type of (language) behavior” (VANDERMEEREN 2005: 1319). Neue Forschungsansätze betrachten Spracheinstellungen als Produkte der Interaktion. Sie entstehen in Interaktionen und hängen von diesen ab. Sie sind keinesfalls statische Gegebenheiten, sondern sollten immer im Kontext genuiner Interaktionen beobachtet und analysiert werden. Spracheinstellungen entstehen auf einer anderen Ebene als Ideologien; sie reflektieren im Gegensatz zu jenen die subjektiven Überzeugungen von individuellen SprecherInnen (vgl. KÖNIG 2014: 4–5).

The study of language attitudes-in-interaction begins with the premise that attitudes are not static, i.e. they are not fixed in the minds of individuals and easily retrieved. Instead, they are constructed in interactions through negotiation with interactants, in specific circumstances and with specific interactional intentions. Thus, language attitudes are context dependent in at least two ways: they emerge within the context of the interactional structure, and they are expressed under the influence of the situational context [...]. (LIEBSCHER / DAILEY-O'CAIN 2009: 217)

Spracheinstellungen tauchen im Kontext der interaktionellen Strukturen auf und entstehen unter dem Einfluss des situationellen Kontexts. Sie werden durch Sprache hervorgebracht, aber beinhalten auch Ideologien, in denen sich die SprecherInnen bewegen und die auf sie bewusst oder unbewusst Wirkung ausüben. Die SprecherInnen kontribuieren so zu der Weiterentwicklung der Sprachideologien und ihre Positionierungen werden auch von diesen beeinflusst (vgl. LIEBSCHER / DAILEY-O'CAIN 2009: 217).

Im Fokus der Überlegungen dieses Kapitels standen Spracheinstellungen, die sich mit Sprachvarietäten befassen, die von SprecherInnen bewertet werden. Die Varietäten erhalten wertende Attribute, obwohl in der „objektiven“ Realität keine von ihnen „besser“ ist als die andere. Einzig die Zuschreibungen, die ihnen von SprecherInnen verliehen werden, erfüllen sie mit sozialer Bedeutung, wie z. B. Prestige oder Stigma (vgl. VANDERMEEREN 1996: 695). Im Folgenden soll aus diesem Grund auf den Aspekt der *Prestige-Stigma-Dichotomie* eingegangen werden, welche soziale Wertschätzungen umfasst, die bei Spracheinstellungen wirksam werden.

4.4.1 Prestige-Stigma-Dichotomie

Zwischen den einzelnen Sprachen und Sprachvarietäten werden immer wieder Unterschiede markiert, welche in metasprachlichen Kommentaren reflektiert werden. *Prestige* und *Stigma* sind soziale Wertungen, die Personen, Gruppen oder ganze Gesellschaften betreffen. Mit dem Begriff „Prestige“ werden positive Bewertungen bezeichnet. Im Gegenteil dazu werden als „Stigma“ negative Bewertungen von Personen bezeichnet (vgl. STRASSER / BRÖMME 2004: 412). Diese Bewertungen entstehen aufgrund von subjektiven Meinungen in Interaktionen und

werden von gesellschaftlichen Beziehungen beeinflusst. Deswegen gilt, dass Sprachen, die für jemanden mit Prestige verbunden sind, für eine andere Person stigmatisierend wirken können. EDWARDS (1996: 703) hebt bei der Dichotomie dieser zwei Bezeichnungen hervor, dass es in den Diskussionen über „positiv“ oder „negativ“ immer um gesellschaftliche Machtverhältnisse geht. Die Unterschiede zwischen den Varietäten und Sprachen haben keine ästhetischen oder linguistischen Wurzeln, sondern hängen von der subjektiven Wahrnehmung der SprecherInnen ab. Als Beispiel für die Prestige-Stigma-Dichotomie führt EDWARDS (1996: 704) etwa das „Black English“ als stigmatisierte Varietät und das „Parisian French“ als prestigeträchtig an.

Hinsichtlich der Mehrsprachigkeit sind entscheidende Fragen, welche Funktion und welchen sozialen Status die einzelnen Sprachen oder Sprachvarietäten in der Gesellschaft besitzen. Zu den Unterschieden zwischen Prestige, Status und Funktion der Sprache äußert sich MACKEY (1989: 4). Laut ihm bezeichnet man mit dem Wort „Prestige“ die Vergangenheit einer Sprache, das Bild, das die Menschen über sie in ihren Vorstellungen herausgebildet haben. Die Funktion der Sprache zeigt sich am besten in der Gegenwart, in welcher sichtbar wird, was die SprecherInnen wirklich mit der Sprache machen. Schließlich beleuchtet MACKEY (1989: 4) den Status der Sprache – das heißt, alle Möglichkeiten für die Benutzung der Sprache. Von diesen drei Begriffen ist der Ausdruck „Prestige“ derjenige, der am symbolischsten wirkt. Der soziale Status kann einer Sprachvarietät auch Prestige geben. Prestigebeurteilungen beruhen aber auch auf dynamischen und variablen „Werthaltungen, Milieuzugehörigkeiten und Lebensstilen der Bewertenden“ (STRASSER / BRÖMME 2004: 413).

Die Stigmatisierungsprozesse hängen immer von der jeweiligen Situation ab; die stigmatisierenden Bedeutungen werden immer vor dem Hintergrund konkreter Interaktionen gewonnen. Eine Erscheinung kann in einer Gesellschaft als stigmatisierend markiert sein, während sie in einer anderen Zeitperiode und an einem anderen Ort keine negativen Zuschreibungen besitzt (vgl. STRASSER / BRÖMME 2004: 415). BELLAMY (2012: 39) referiert über die Prozesse der Standardisierung einer Sprachvarietät, bei welcher solche Stigmatisierungen der Sprachvarietäten ablaufen. Die SprecherInnen der „korrekten“ Standardvarietät erfreuen sich des Prestigefühls, während mit anderen, gesellschaftlich nicht „anerkannten“ Sprachvarietäten das Stigmagefühl assoziiert wird. Ein weitere Realisierung der Prestige-Stigma-Dichotomie schildert MACKEY (1989: 5) am Beispiel der multinationalen Staaten. In vielen Ländern leben innerhalb der Grenzen SprecherInnen mehrerer Sprachen, die vom Staat nicht immer anerkannt werden und die nicht die offiziellen Staatssprachen sind. Die offiziell anerkannten Sprachen bekommen einen höheren Status und die Minoritätssprachen werden oftmals stigmatisiert. Die Stellung

und soziale Wertschätzung einer Minoritätssprache hängt von der Geschichte ihrer Integration in den jeweiligen Staat ab.

4.4.2 Sprachbewusstsein

Die sprachlichen Mittel ermöglichen uns, alle Arten sprachlicher Erscheinungen und die Sprache selbst zu bewerten, weil sie die Basis des sozialen Potenzials von Sprache sind. Die Fähigkeit, die Sprache selbst zu kommentieren und über sie nachzudenken, nennt man *Sprachbewusstsein*. Man stellt sich darunter die metasprachliche Kompetenz vor, die uns erlaubt, uns unseres Sprachrepertoires oder Sprachgebrauchs bewusst zu sein (vgl. COUPLAND / JAWORSKI 2004: 39). Der Begriff „Sprachbewusstsein“ wird von der ASSOCIATION OF LANGUAGE AWARENESS (2014) beschrieben als „explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“. In dieser Formulierung wird nicht auf die Mehrsprachigkeit referiert, was die Wichtigkeit der metasprachlichen Kompetenz im Rahmen der Erstsprache bestätigt. Die Kompetenz, über (die) Sprache(n) nachzudenken, beruht nicht nur auf dem impliziten oder expliziten Wissen über die Sprachvarietäten im eigenen Repertoire, sondern auch auf dem Verstehen des sozialen, linguistischen und psychologischen Kontakts zwischen den einzelnen Varietäten (vgl. BAKER 2017: 284).

Bezüglich der Spracheinstellungen gewinnt das Sprachbewusstsein als eine Reflexionskompetenz, die bei AutorInnen hinsichtlich der Spracheinstellungen auf hohem Niveau präsent sein sollte, an Relevanz. KÖNIG (2014: 11) thematisiert die Problematik des *linguistischen Laien*, dessen Spracheinstellungen von ForscherInnen analysiert werden und für die Forschung als Ausgangspunkt dienen. Eine Voraussetzung bei solchen Studien stellen ProbandInnen mit einer funktionierenden metasprachlichen Kompetenz dar.

4.4.3 Subjektpositionierungen

Das mehrsprachige Subjekt ist schon häufig zum Thema der Mehrsprachigkeitsforschung geworden. KRAMSCH (2009: 20–22) nimmt an, dass das mehrsprachige Subjekt die sozialen Bedeutungen der Mehrsprachigkeit in der Familie, in der Schule und in der Gesellschaft im Laufe seines Lebens erlernt und so seinen Erinnerungen, Erfahrungen und Gefühlen mittels Sprache Bedeutungen zuschreibt. *Subjektpositionierungen* sind Modalitäten, mithilfe derer sich die SprecherInnen diskursiv, psychologisch, sozial und kulturell präsentieren und dabei das eigene

erlernte Symbolsystem der Bedeutungen anwenden. Mehrsprachige Personen positionieren sich gegenüber den Sprachen oder Varietäten, mit denen sie im alltäglichen Leben interagieren. Entscheidende Faktoren sind dabei nicht nur die GesprächspartnerInnen und Erlebnisse, die einzelne sprachliche Codes evozieren können, sondern auch das Thema der Interaktion oder die schon erwähnten Sprachideologien, die im Bewusstsein der SprecherInnen bereits abgelagert sind. Durch Subjektpositionierungen erschaffen wir diskursiv eine Identität, die, wie schon angesprochen, im Prozess entsteht und eine gewisse Dynamik aufweist. „Positioning and subject position [...] permit us to think of ourselves as a choosing subject, locating ourselves in conversation” (DAVIES / HARRE 1990: 52).

Viele Untersuchungen sind zum Ergebnis gekommen, dass die Spracheinstellungen der ProbandInnen eng mit den Positionierungen und Urteilen gegenüber einer bestimmten Gruppe oder einer bestimmten Person zusammenhängen. Deswegen wird die Frage nach der narrativen Identität der SprecherInnen relevant. Die ForscherInnen sollten sich fragen, wie sich die ProbandInnen in den narrativen Interviews gegenüber den einzelnen Sprachvarietäten und gegenüber den sozialen Räumen positionieren (vgl. KÖNIG 2014: 64). Aus diesem Grund ist es eine Schlüsselaufgabe, die Spracheinstellungen in Interaktionen zu untersuchen und sich die Erhebungsmethode des narrativen Interviews anzueignen.

5 Zur Situation der ungarischen Minderheit in der Slowakei

In diesem Kapitel wird die Sprachsituation der ProbandInnen – ungarische Studierende aus der Slowakei – in ihrem Herkunftsland beschrieben. Der Raum der heutigen Slowakei wird von HistorikerInnen häufig als ein zentraler Berührungspunkt mehrerer Nationen und ethnischer Gruppen bezeichnet. Die räumlichen Bewegungen verschiedener Völker haben die wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung und die ethnische Strukturierung dieses Staates in Zentraleuropa die Geschichte hindurch geprägt (vgl. PODOLÁK 1994: 36). Wie die ältere Forschungsliteratur noch anhand der Volkszählung aus dem Jahr 1991 berichtet, ist „unter den ethnischen Minderheiten, die in der Slowakischen Republik leben, [...] die ungarische Minderheit die zahlreichste“ (PODOLÁK 1994: 36). Die letzten statistischen Daten aus dem Jahr 2011 bestätigen, dass die UngarInnen noch immer eine größere Gruppe als die anderen Minderheiten (Roma, RuthenInnen, UkrainerInnen) in der Slowakei bilden. Laut der letzten Volkszählung im Jahr 2011 gehören ihr 487 467 Menschen der Gesamtbevölkerung der Slowakischen Republik (5 397 036 BewohnerInnen) an (vgl. ŠŮ SR 2011).

Das nun folgende Kapitel gliedert sich in zwei Teile: Im ersten wird die Entwicklung der Kontaktsituation zwischen SlowakInnen und UngarInnen geschildert und die Frage beantwortet, wie diese zwei Nationen durch die Geschichte hindurch nebeneinander gelebt haben. Außerdem werden anhand von demographischen Daten aus den 1910er und 1970er Jahren die Bevölkerungsanteile einzelner Minderheiten in der Slowakei aufgezeigt. Im zweiten Teil des Kapitels soll schließlich eine Auseinandersetzung mit der Gegenwart der UngarInnen in der Slowakei und mit der soziolinguistischen Lage ihres Ungarisch stattfinden – es werden die aktuellsten demographischen Daten aus der Volkszählung 2011 präsentiert, die slowakische Sprachenpolitik und ihre Ergebnisse vorgestellt und schließlich wird die Problematik der Sprach Einstellungen in der Slowakei erörtert.

5.1 Entwicklung der Kontaktsituation

Die ersten Kontakte zwischen den SlowakInnen und UngarInnen gehen in das 10. und 11. Jahrhundert zurück, als nach dem Untergang des Großmährischen Reiches das Gebiet der SlowakInnen in den ungarischen Vielvölkerstaat eingegliedert wurde (vgl. ONDREJOVIČ 1997: 1670). Nach diesen Ereignissen folgte ein mehr als tausendjähriges Zusammenleben dieser beiden Nationen. Die unabhängige Tschechoslowakische Republik wurde 1918 proklamiert und auch von der slowakischen Intelligenz unterstützt, die schon seit dem 19. Jahrhundert für die Autonomie kämpfte. Nach dem Abkommen von Trianon vom 4. Juni 1920 wurden die neuen Staatsgrenzen der Tschechoslowakischen Republik gebildet; infolgedessen wurden auch die von UngarInnen bewohnten Gebiete in den neuen Staat annektiert (vgl. LANSTYÁK / SZABÓMIHÁLY 2005: 47–48). Dies war eine komplizierte Situation, da zwischen diesen Ländern keine feste ethnische und sprachliche Grenze existierte und die wichtigsten Faktoren bei der neuen Grenzziehung die sozioökonomischen Umstände im Süden waren. Die Slowakei erreichte ihre Unabhängigkeit schließlich 1938. Zwar war sie von 1945 bis 1992 wieder Teil der Tschechoslowakei, sie galt allerdings schon ab 1969 als nationale Republik und ab 1989 nach dem Regimewechsel als Teil der Tschechischen und Slowakischen Föderativen Republik (vgl. ONDREJOVIČ 1997: 1670).

In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts sank die Bevölkerungszahl der ungarischen Minderheit auf dem slowakischen Gebiet von 30,29 % auf 17,79 % (vgl. LANSTYÁK / SZABÓMIHÁLY 2005: 49; siehe Tabelle 1), wobei die Daten aus 1910 den Anteil von Personen mit ungarischer „Muttersprache“ widerspiegeln und die aus den späteren Jahren die Nationalität ausweisen. Laut LANSTYÁK / SZABÓMIHÁLY (2005: 50) stagniert seit den 1970er Jahren die Bevölkerungszahl der ungarischen Minderheit in der Slowakei.

Tabelle 1 – Die Minderheiten in der Slowakei von 1910 bis 2001 (vgl. LANSTYÁK / SZABÓMIHÁLY 2005: 49)

Table 3.1. The minorities of Slovakia between 1910 and 2001*

Year	Czech (%)	Slovak (%)	Hungarian (%)	German (%)	Ukrainian (%)	Other and unknown (%)	Total (%)
1910	7,489 (0.26)	1,688,155 (57.82)	884,309 (30.29)	198,304 (6.79)	97,162 (3.33)	44,375 (1.52)	2,919,794 (100.00)
1921	72,635 (2.42)	1,952,368 (65.06)	650,597 (21.68)	145,844 (4.86)	88,970 (2.96)	90,456 (3.02)	3,000,870 (100.00)
1930	121,696 (3.65)	2,251,358 (67.61)	592,337 (17.79)	154,821 (4.65)	95,359 (2.86)	114,222 (3.43)	3,329,793 (100.00)
1950	40,365 (1.17)	2,982,524 (86.64)	354,532 (10.30)	5,179 (0.15)	48,231 (1.40)	11,486 (0.33)	3,442,317 (100.00)
1961	45,721 (1.10)	3,560,216 (85.29)	518,782 (12.43)	6,259 (0.15)	35,435 (0.85)	7,633 (0.18)	4,174,046 (100.00)
1970	47,402 (1.04)	3,878,904 (85.49)	552,006 (12.17)	4,760 (1.10)	42,238 (0.93)	11,980 (0.26)	4,537,290 (100.00)
1980	57,197 (1.15)	4,317,008 (86.49)	559,490 (11.21)	2,918 (0.06)	39,260 (0.79)	15,295 (0.31)	4,991,168 (100.00)
1991	52,884 (1.00)	4,519,328 (85.69)	567,296 (10.76)	5,414 (0.10)	30,478 (0.58)	98,935 (1.88)	5,274,335 (100.00)
2001	44,884 (0.83)	4,614,854 (85.79)	520,528 (9.67)	5,405 (0.10)	35,015 (0.65)	159,033 (2.96)	5,379,455 (100.00)

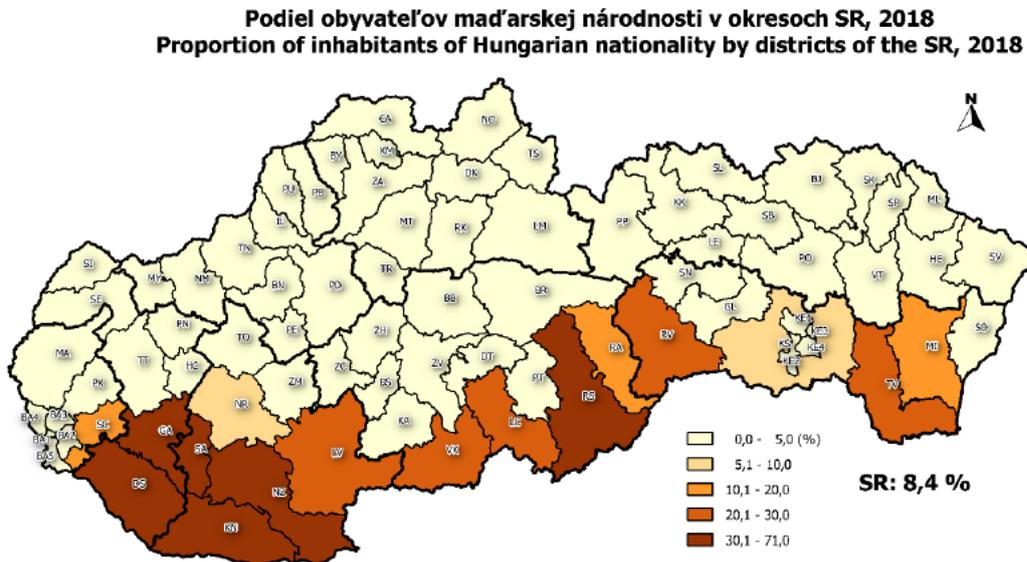
* Based on Gyurgyík (1994: 85) for 1910–1991; and on <http://www.statistics.sk/webdata/english/census2001/> for 2001.

Explanation: The 1910 data are the results of the last census within Austria-Hungary, and minorities are indicated on the basis of mother tongue. The 1921, 1930, and 1950 data refer to the population present (including, e.g. army personnel stationed at the given locality), whereas 1961, 1970, 1980, 1991 and 2001 data to the permanently resident population. The category *other* includes Polish (each census), Jewish (1921, 1930), Moravian (1991), Silesian (1991), Romani (1991, 2001), Croatian and Serbian (2001) minorities. The category “Ukrainian“ includes both Ruthenians and Ukrainians in the 1991 and 2001 data. According to the Census 2001 the Number of Romani is 89,920 (1.67%), Ruthenian 24,201 (0.45%), Ukrainian 10,814 (0.20%).

5.2 Demographische Daten und soziolinguistische Lage

Da der größte Teil der ungarischen Minderheit (60 %) in der Slowakei bis heute in einer „kompakten Einheit“ (BAUER 1994: 51) im Süden – an den Grenzen zwischen der Slowakei und Ungarn – wohnt, ist ihr Bemühen hinsichtlich etwaiger Assimilationsbestrebungen mehr oder weniger erfolgreich. Da die ihr zugehörige Bevölkerungszahl aber kontinuierlich sinkt, ist der ethnische Aufbau dieser Gebiete im ständigen Wandel – momentan gehören 8,4 % der Gesamtbevölkerung der Slowakei zur ungarischen Minderheit und 71 % der Bevölkerung in den am meisten von UngarInnen bewohnten Siedlungen bekennen sich zu dieser Minderheitengruppe (vgl. ŠŮ SR 2018). Die meisten UngarInnen leben in ländlichen Gebieten, aber es gibt vier Städte in der Slowakei, in welchen mehr als 10 000 Menschen eine ungarische Nationalität haben – Komárno/Komárom, Bratislava/Pozsony, Dunajská Streda/Dunaszerdahely und Nové Zámky/Érsekújvár (siehe Abbildung 1) (vgl. LANSTYÁK / SZABÓMIHÁLY 2005: 51).

Abbildung 1 – Anteil der BewohnerInnen der ungarischen Minderheit in der Slowakei (2018) in Prozent (vgl. ŠÚ SR 2018)



Wie auch BUSCH (vgl. 2017: 121) meint, bedeutet der Begriff „Minderheit“ nicht, dass nur wenige Menschen innerhalb eines Nationalstaates ihr angehören, sondern sie verweist auf das bestehende Machtgefälle zwischen der Mehrheits- und der Minderheitensprache. Die ungarische Minderheit ist die aktivste Minderheit in der Slowakei, die sich um die Verwirklichung ihrer Sprachenrechte bemüht – vielleicht dient die ungarische Sprache auch deswegen immer wieder als Quelle von Konfliktsituationen zwischen SlowakInnen und UngarInnen, wobei diese Umstände meist von den politischen Verhältnissen stimuliert werden (vgl. VASS 2015: 44). Der Status der ungarischen Sprache und ihre Verwendung werden von der slowakischen Verfassung, von den ratifizierten internationalen Verträgen und von den nationalen Gesetzen bestimmt. Die slowakische Verfassung (1992) erlaubt den Minderheiten die Ausbildung in ihrer Erstsprache und deren Verwendung in öffentlichen Kontexten. Von den internationalen Abkommen sind das „Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten“ (1995)⁵, der „Slowakisch-ungarische Grundvertrag“ (gültig seit 1997)⁶ und die „Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen“ (gültig seit 2002)⁷ wesentlich; auf der nationalen Ebene

⁵ <https://www.coe.int/en/web/minorities> [letzter Zugriff: 13.5.2019].

⁶ http://www.kbdesign.sk/cia/projects/slovak_hungarian_treaty/related/treaty_sk_hu.htm [letzter Zugriff: 13.5.2019].

⁷ <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages> [letzter Zugriff: 13.5.2019].

sind das „Gesetz über die Staatssprache“ (gültig seit 1995)⁸ und das „Gesetz über die Verwendung der Minderheitensprachen“ (1999)⁹ am wichtigsten (vgl. LANSTYÁK / SZABÓMIHÁLY 2005: 58). Das „Gesetz über die Staatssprache“ widmet sich nur der Situation der slowakischen Sprache, es erlaubt in den öffentlichen Räumen nur die Verwendung der slowakischen Staatssprache und ahndet den Gesetzesbruch mit hohen Gebühren. Obwohl das „Gesetz über die Verwendung der Minderheitensprachen“ nach dem internationalen Widerstand gegen das schon genannte Gesetz die Situation der in der Slowakei lebenden Minderheiten verbesserte, gelten einige restriktive Maßnahmen noch bis heute (vgl. LANSTYÁK / SZABÓMIHÁLY 2005: 86).

Heutzutage beobachtet man positive Entwicklungen in Bezug auf den Minderheitenschutz, trotzdem sind die Minderheiten in der Slowakei noch nicht genug über ihre legislativen Möglichkeiten innerhalb der Verwendung ihrer Erstsprache informiert. Die größten Probleme tauchen in der Administration auf, in welcher manche Angelegenheiten auch in der Minderheitensprache erledigt werden können, die entsprechenden Dokumente aber nicht offiziell anerkannt werden. Auch kann es passieren, dass die Beamten die Minderheitensprache in einem gemischtsprachigen Ort nicht beherrschen, oder sie beherrschen die Minderheitensprache, aber kennen die administrative Terminologie nur in der Staatssprache. Es wurden aber Zivilorganisationen gegründet, um die Interessen der ungarischen Minderheit zu artikulieren und den Bilingualismus in den zweisprachigen Gebieten zu unterstützen (z. B. um zweisprachige Straßenschilder zu errichten) (vgl. VASS 2015: 54).

Die historischen Ereignisse, die politischen Diskurse und die oben genannten ratifizierten Gesetze haben die Beziehung zwischen den entsprechenden Sprachgruppen stigmatisiert. In den 1990er Jahren wurden Umfragen durchgeführt, laut denen die UngarInnen eine positivere Einstellung zu den SlowakInnen hatten als umgekehrt, wobei die SlowakInnen, die in den von meist ungarischer Bevölkerung bewohnten Orten lebten, eine bessere Meinung über die UngarInnen hatten als Personen in anderen Gebieten. 63 % der UngarInnen akzeptierten in derselben Umfrage die Notwendigkeit der Beherrschung der slowakischen Sprache, während 60 % der SlowakInnen die zweisprachigen Aufschriften in den bilingualen Orten ablehnten. All diese Einstellungen werden aber von den in der Gesellschaft herrschenden negativen und positiven Diskursen und Sprachmythen beeinflusst, die zumeist vonseiten der Medien und PolitikerInnen verbreitet werden (vgl. LANSTYÁK / SZABÓMIHÁLY 2005: 57).

⁸<http://www.culture.gov.sk/vdoc/462/an-act-of-parliament-on-the-state-language-of-the-slovak-republic--1ab.html> [letzter Zugriff: 13.5.2019].

⁹<https://spectator.sme.sk/c/20010776/law-on-the-use-of-minority-languages.html> – inoffizielle Übersetzung [letzter Zugriff: 13.5.2019].

6 Zur Situation ausländischer Studierender in Österreich

Für bessere Bildung und Auslandserfahrung: Studierende pendeln aus der Slowakei, Deutschland und Ungarn an die österreichischen Hochschulen. Es ist sieben Uhr neununddreißig. Ein scharfer Wind bläst über den Bahnsteig. Die Kälte- welle hat Bratislava erreicht. Einige junge Frauen warten. Ein älterer Herr hastet die Treppen herauf. Der rote ÖBB-Zug mit Destination Wien fährt ein. Ein gutes Dutzend der Wartenden steigt in den vordersten Waggon. Im Zug platziert ein junger Mann seinen Laptop auf dem Klappbrett, ein Mädchen hört Smartphone-Mu- sik. Etwa 27 der 35 Fahrgäste dürften unter 30 Jahre alt sein. Der Schaffner schätzt später, dass jeder zweite Fahrgast aus Bratislava unter 26 Jahre alt ist. Fünf Prozent der in Österreich studierenden „Bildungsausländer“ (mit ausländischer Studienbe- rechtigung) pendeln aus ihrer Heimat an die österreichischen Hochschulen. (THURN 2013)

Das Zitat aus dem „Kurier“ veranschaulicht einen Trend, der sich in den letzten Jahrzehnten unter den slowakischen Studierenden verbreitet hat, und zwar, ein Studium an einer Universität in Wien zu absolvieren. Im obigen Abschnitt wird die Situation im Zug zwischen Bratislava und Wien geschildert, die für zahlreiche Studierende und ArbeiterInnen jeden Tag die Realität ist. Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt dabei auf dem Auslandsstudium ungarischer Studie- render aus der Slowakei in Wien. Damit es möglich ist, ihre Lage zu verstehen, soll diese des Weiteren auch innerhalb des Kontextes der BildungsausländerInnen in Österreich betrachtet werden. Es werden statistische Daten über die ausländischen Studierenden in Wien anhand der Erhebungsergebnisse der „Statistik Austria“ (2018) und des „Instituts für Höhere Studien“ (2015) vorgestellt und die Einstellungen dieser Studierender zu ihrem Lebensraum in Wien beleuchtet. Kurz wird auch das Thema der Zuwanderung in Wien besprochen. Außerdem er- folgt eine Auseinandersetzung mit der bilateralen Beziehung zwischen Österreich und der Slo- wakei, weswegen auch Beispiele für konkrete einschlägige Förderungsprojekte angesprochen werden.

6.1 BildungsausländerInnen in Österreich

„BildungsausländerInnen“ sind Personen, die einem Studium an einer Hochschule oder Uni- versität in einem anderen Land nachgehen, als in welchem sie ihren regulären Schulabschluss erworben haben¹⁰ (vgl. BRENNER [u. a.] 2015: 32). Laut des Berichts des „Instituts für Höhere

¹⁰ Es handelt sich also um Studierende, die die Schule nicht in Österreich besucht haben und für das Studium nach Österreich gekommen sind. Die Daten stützen sich nicht auf die Nationalität der Studierenden; entscheidend ist als Faktor das Land, in welchem der Schulabschluss erworben wurde.

Studien“ aus dem Jahr 2015 stieg in den letzten zehn Jahren die Zahl der BildungsausländerInnen in Österreich. 2015 hatten 21 % der an österreichischen Hochschulen Studierenden ihren Schulabschluss im Ausland gemacht¹¹, wobei 39 % von ihnen eine andere Erstsprache als Deutsch haben (vgl. BRENNER [u. a.] 2015: 32). Die Attraktivität Österreichs als Ausbildungsort zeigt sich auch innerhalb der Länder in der Europäischen Union. Die erhobenen Daten stellen dar, dass die „internationalsten“ Studienrichtungen an den österreichischen öffentlichen Universitäten die künstlerischen sind. Andere beliebte Studien der ausländischen Studierenden sind Psychologie, Architektur und Politikwissenschaften (vgl. BRENNER [u. a.] 2015: 34). Die meisten BildungsausländerInnen kommen aus deutschsprachigen Gebieten: aus Deutschland und aus Südtirol. An dritter Position stehen Studierende aus der Türkei und aus Bosnien und Herzegowina (vgl. BRENNER [u. a.] 2015: 36). Laut den Daten der „Statistik Austria“ aus dem Jahr 2018 kamen im Wintersemester 2016/2017 1 396 Studierende aus der Slowakei wegen eines höheren Studiums nach Österreich. Im Gegensatz dazu studierten in demselben Semester 2 457 Personen aus Ungarn an österreichischen Universitäten oder Hochschulen (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2018: 49).

Im Zentrum der für diese Masterarbeit zentralen Empirie stehen Studierende, die ein Studium in Wien angefangen haben. Über Wien herrscht die Vorstellung, dass es eine sehr dynamische und multikulturelle Stadt ist. Diese Vielfalt beim Zusammenleben verschiedener Menschen verlangt aber eine gewisse Toleranz und Offenheit gegenüber den anderen. RESCH (2017: 65) untersuchte die Einstellungen internationaler Studierender in Wien zu Österreich bzw. ihr Österreichbild. Die ProbandInnen haben unter anderem die „Multikulturalität Wiens“ hervorgehoben und den internationalen Charakter der Hauptstadt mit Österreich assoziiert. Sie bestätigten in ihren Äußerungen, dass sie diese Vielfalt Wiens als „besonders auffällig“ (RESCH 2017: 66) erleben. Dies ist deswegen relevant für die vorliegende Arbeit, weil auch die ProbandInnen der vorliegenden Masterarbeit ihre Einstellungen zu Wien und zur deutschen Sprache ausdrücken werden und gleichzeitig ihr Spracherleben in Wien mitteilen werden.

Laut des Werkstattberichts 152 „Zusammenleben in Wien“ (DLABAJA [u. a.] 2015: 3) weist die Stadt Wien positive Bewertungen im Zusammenhang mit Zuwanderung und Integration auf. 96 % der WienerInnen sind im täglichen Kontakt mit Menschen, die einen Migrationshintergrund haben. Obwohl die empirischen Daten eine positive Entwicklung in Bezug auf die Migration in Wien beweisen und diese als eine „Großstadt-Ressource“ (vgl. DLABAJA [u. a.] 2015: 118–120) bezeichnen, berichten die BewohnerInnen mit ausländischer Herkunft über

¹¹ Der Anteil der BildungsausländerInnen im Jahr 2015 war höher als der EU-Durchschnitt (vgl. BRENNER [u. a.] 2015: 34).

Diskriminierung in ausgewählten Lebensbereichen. Selbstverständlich betrifft diese Situation nicht alle ausländischen Personen in Wien; es hängt auch davon ab, ob sie einen langfristigen Wohnort in Wien haben oder dort nur arbeiten oder studieren und jeden Tag aus ihrem Herkunftsland einpendeln. All diese Kategorien hinsichtlich der AusländerInnen in Wien sind wesentlich, weil sie den sozialen Raum der Stadt gestalten und ihre Alltagsdynamik steuern.

6.2 Bilaterale Beziehungen zwischen Österreich und der Slowakei

Um einen Überblick über die bilateralen Kontakte zwischen Österreich und der Slowakei zu gewinnen, wurde in ausgewählten Medien und auf den Internetseiten der „Österreichischen Botschaft in der Slowakei“, der „Österreichisch-Slowakischen Gesellschaft“ und des „Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres“ recherchiert.

Seit dem 1. Januar 1993 pflegen Österreich und die Slowakei bilaterale Beziehungen, wie auch das „Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres“ auf seiner Internetseite berichtet (vgl. BMEiA 2013). Überdurchschnittliche Verflechtungen bemerkt man in Bereichen der Wirtschaft, Politik und Kultur. Österreich ist „der zweitgrößte Investor in der Slowakei und der Handelsaustausch zwischen diesen beiden Ländern wächst stetig“ (BMEiA 2013). Zum Anlass der 20-jährigen Zusammenarbeit zwischen diesen zwei Ländern wurde im Jahr 2013 eine Studie über das österreichisch-slowakische Verhältnis veröffentlicht. Neben Beiträgen zum Verhältnis innerhalb der Wirtschaft und Politik wird darin auch die Ausbildung in den Fokus gerückt: In einem Beitrag bedanken sich ehemalige aus der Slowakei stammende Studierende für die Möglichkeit des Auslandsstudiums in Österreich, welches ihnen Erfolg auf dem Arbeitsmarkt brachte, und nehmen gleichzeitig wahr, dass sie dank dieser Gelegenheit in zwei verschiedenen Kulturen verwurzelt sein können (vgl. ÖSG 2013: 20–21). In derselben Schrift wird auch der Name des ersten Unterstützers des Studiums in Österreich erwähnt – Prof. Mag. Tibor Hermann, der als „gebürtiger Slowake die Noten der slowakischen Schüler kannte und [...] ihnen den Zugang zum österreichischen Schulwesen ermöglichen“ wollte (ÖSG 2013: 20). Er gründete deswegen die „Bildungskooperation Donauraum“, welche die Formalitäten des Studiums der slowakischen Studierenden an der Handelsakademie Wien erledigen sollte (vgl. ÖSG 2013: 20).

Dass auch heute die Beziehung zwischen den zwei Ländern gefördert wird, beweist die Bemühung um die Verbesserung der Infrastruktur zwischen Wien und Bratislava. Das Projekt „T.R.A.M. – Zeitreise zwischen Wien – Pressburg“ fand im Jahr 2018 statt und sollte die beiden

Kulturen in künstlerischer Weise verknüpfen. Im Zug wurden zeitgenössische Kunstinstallationen slowakischer und österreichischer KünstlerInnen präsentiert sowie Diskussionen und Vorträge über Kultur und Diplomatie während der Zugfahrt organisiert. Das Zug-Projekt sollte mit seinem Namen „T.R.A.M.“ auch an die ehemalige Bahn erinnern, die zwischen Wien und Bratislava seit 1914 verkehrte (DIE PRESSE 2018). Damals fuhren die Reisenden mit ihr zum Kaffee trinken oder Theaterbesuch nach Wien, heute ist der Zug zwischen den zwei Städten ein alltägliches Verkehrsmittel, welches die Menschen in die Schule oder in die Arbeit transportiert.

Die aufgezählten Beispiele für die österreichisch-slowakische Zusammenarbeit haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie sollen nur einen Einblick in den Hintergrund der heutigen Mobilität der Studierenden gewährleisten und zum besseren Verständnis ihrer Lage dienen. Im empirischen Teil der vorliegenden Masterarbeit wird anhand subjektiver Erlebnisse detaillierter dargestellt, welche Erfahrungen die ausländischen Studierenden heute an den Universitäten in Wien haben und wie sie sich in diesen sozialen Räumen mit ihrer Mehrsprachigkeit auseinandersetzen.

7 Methodenbeschreibung

Für die Beantwortung der in dieser Masterarbeit relevanten Forschungsfragen wurden Ansätze ausgewählt, die eine extensive qualitative Datenerhebung und anschließend eine qualitative Datenanalyse ermöglichen. Bei qualitativen empirischen Untersuchungen lautet die Grundidee, „Lebenswelten ‘von innen heraus’ zu beschreiben“ (FLICK [u. a.] 2000:14). Die vorliegende Masterarbeit hat für sich das Ziel formuliert, das Spracherleben von mehrsprachigen Studierenden in Wien zu erforschen. Dies geschieht durch direkte Kontakte und Gespräche mit ungarischen Studierenden aus der Slowakei. Bei der Untersuchung stehen die subjektiven Sichtweisen der ProbandInnen und ihre soziale Wirklichkeit im Mittelpunkt. Deswegen werden für die Datenerhebung das narrative Interview nach SCHÜTZE und das Sprachenportrait nach BUSCH sowie für die Datenanalyse die Inhaltsanalyse nach MAYRING eingesetzt. In den nächsten Kapiteln werden die Anwendung der genannten Forschungsmethoden im Rahmen der vorliegenden Arbeit und das Forschungsdesign beschrieben.

7.1 Auswahl der ProbandInnen

Der Fokus dieser Untersuchung liegt auf einer sehr klar definierten sozialen Gruppe, und zwar auf der Gruppe der aus der Slowakei stammenden ungarischen Studierenden in Wien. Den Raster für die Auswahl der ProbandInnen bildeten folgende Kriterien:

- Personen, die ihr Studium in Wien absolvieren, deren Studium aber keine philologische bzw. linguistische Inhalte inkludiert,
- deren Herkunftsland die Slowakei ist,
- die Angehörige der ungarischen Minderheit in der Slowakei sind.

Es wird angenommen, dass diese Personen mehrsprachig und schon seit ihrer Kindheit von mehreren Sprachen umgeben sind.

Die Tatsache, dass die erhobenen Daten nicht statistisch ausgewertet werden sollten, beeinflusste das Sampling. Der Schwerpunkt liegt auf einer qualitativen Auswertung der Daten, wobei gilt, dass Einzelfälle im Fokus der Aufmerksamkeit stehen. Deswegen wurde die Entscheidung getroffen, drei Fälle zu analysieren. Das Kriterium des Geschlechts war dabei nicht entscheidend.

Die ProbandInnen wurden nach der *Gatekeeper-Methode* (vgl. KRUSE 2014: 251–252) ausgewählt. Es wurde eine Person angesprochen, die den vorher genannten Kriterien entspricht, und sie empfahl noch weitere zwei passende ProbandInnen. Zwei weitere Versuchspersonen – eine für das Probeinterview und die zweite für das Forschungsinterview – wurden aus dem Bekanntenkreis der Interviewerin ausgewählt.

Es wurden drei Interviews mit Frauen und ein Interview mit einem Mann durchgeführt. In der Tabelle 2 werden die ProbandInnen mit den demographischen Daten aufgeführt. Die Namen der ProbandInnen sind anonymisiert, deswegen wurden sie durch die Abkürzungen P₀, P₁, P₂, P₃ ersetzt – wobei P₀ die Probandin beim Probeinterview bezeichnet.

Tabelle 2 – Demographische Daten der ProbandInnen

ProbandInnen	Alter	Herkunft	Geschlecht	Studium	Semester	Wohnort
P ₀	26	Slowakei	weiblich	Universität Wien, Deutsche Philologie	6. (MA) ¹²	Dunajská Streda
P ₁	20	Slowakei	weiblich	Universität Wien, Kunstgeschichte	3. (BA)	Wien
P ₂	20	Slowakei	weiblich	Universität Wien, Jura	3. (BA)	Wien
P ₃	27	Slowakei	männlich	Universität Wien, Physik	2. (MA)	Wien

7.2 Settings der Datenerhebung

Mit Ausnahme des Probeinterviews fand die Datenerhebung in Wien statt. Es war wichtig, die ProbandInnen an einem Ort zu interviewen, der für sie vertraut und leicht erreichbar ist. Da die angesprochenen Personen ihren derzeitigen Wohnort in Wien haben, kamen andere Örtlichkeiten nicht in Frage. Die Datenerhebung wurde in allen Fällen in einem Café durchgeführt.

Ein entscheidender Faktor hierbei war der störungslose Ablauf der Interviews. Da Cafés öffentliche Orte sind, wurde eine solche Uhrzeit für die Interviewaufnahmen bestimmt, in welcher das Gespräch in einer ruhigen, möglich ungestörten Umgebung stattfinden konnte. Diese Bedingungen wurden in allen drei Fällen erreicht. Die Datenerhebung wurde im Dezember 2018 und im Januar 2019 realisiert.

Die Interviews fanden auf Deutsch statt, obwohl die Erstsprache sowohl bei den Befragten als auch bei der Interviewerin Ungarisch ist. In der qualitativen Forschung herrscht zwar das Primat, dass die Befragten in ihrer Erstsprache antworten sollten, um Hemmungen und Sprachschwierigkeiten zu vermeiden. Die deutsche Sprache wurde aber wegen der einfacheren Datenbearbeitung ausgewählt. Diese Bedingung stellte keine Schwierigkeit für die ProbandInnen dar, weil sie die deutsche Sprache in ihrem Alltag verwenden und fließend sprechen. Außerdem wird die Ansicht, dass die Kommunikation in einer Fremdsprache auch für die Forschungsergebnisse Vorteile bringen könne, auch durch die Forschung bestärkt. KRUSE (2014: 316) schreibt darüber:

Der/die Befragte hat zwar auf der einen Seite eine Einschränkung seines/ihrer gewohnten Sprachausdrucks. Dies eröffnet aber auf der anderen Seite gleichzeitig auch eine Freiheit, sich außerhalb der gewohnten idiomatischen Systeme seiner/ihrer Muttersprache auszudrücken. Den InterviewerInnen fallen auf diese Weise bestimmte Sachverhalte verstärkt auf, da die Befragten ihre „Ordnungen“ in fremden Strukturen formulieren müssen.

¹² Die Abkürzungen „MA“ und „BA“ bezeichnen den Studienabschluss (Master bzw. Bachelor of Arts).

7.3 Das Probeinterview

Noch vor den für die Untersuchung geeigneten Interviews wurde ein Probeinterview durchgeführt. Sein Zweck war, den Interviewverlauf zu proben, die Dauer der Datenerhebung einzuschätzen und den Leitfaden mit den Fragen zu verifizieren. Das Probeinterview dauerte 45 Minuten, was in weiterer Folge bei den anderen Interviews als Ausgangspunkt dienen konnte.

Das Probeinterview fand im Dezember 2018 in Bratislava in einem Café statt. Die Probandin war eine 26-jährige Ungarin aus der Slowakei, die an der Universität Wien das Fach Deutsche Philologie studiert. Dieses Interview konnte für die Datenanalyse nicht benutzt werden, weil die Probandin aus einem philologischen Fach kommt und sich mit der Sprache auch wissenschaftlich beschäftigt. Beim Probeinterview wurde festgestellt, dass die Fragen zielorientiert formuliert sind und die ProbandInnen zu einem längeren Erzählen anregen können.

7.4 Das Sprachenportrait als Erhebungsinstrument

Mit dem Begriff „Sprachmännchen“ wird umgangssprachlich eine Untersuchungsmethode bezeichnet, bei welcher sprachbiographische Daten gewonnen werden können. Die Methode des *Sprachenportraits* wurde an der Universität Wien am Institut für Sprachwissenschaft von B. Busch und ihrer Forschungsgruppe „Spracherleben“¹³ entwickelt (vgl. BUSCH 2011). Innerhalb dieses Verfahrens wird mit einer kreativen Visualisierung das Sprachbewusstsein von ProbandInnen aktiviert. Am Anfang wurde die Methode nur bei Kindern im Grundschulalter verwendet, mittlerweile ist sie aber auch bei Erwachsenen als eine allgemeine Forschungsmethode anerkannt (vgl. BUSCH 2011).

Die Beteiligten werden eingeladen, über die sprachlichen Ressourcen, Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten nachzudenken, die in ihrem Leben eine Rolle spielen, und sie – ihren Bedeutungen entsprechend – mit farbigen Filzstiften in Beziehung zu einer vorgegebenen Körpersilhouette zu setzen. (BUSCH 2011)

Nach der Erstellung des Sprachenportraits werden die ProbandInnen noch gebeten, eine Legende anzuführen und sie mündlich zu erläutern. BUSCH (2011) weist dem Sprachenportrait drei Funktionen zu:

¹³ Mehr Informationen über die Forschungsgruppe „Spracherleben“ und ihre Projekte findet man unter dem Link: <https://heteroglossia.net/Persons-Personen.4.0.html> [letzter Zugriff: 11.5.2019].

1. Mittels Zeichnens wird ein größerer Raum für Selbstreflexion geschaffen, in welchem die ProbandInnen mit einer Distanz zu sich selbst definieren können, was sie als Sprache wahrnehmen.
2. Die Visualisierung legt den Fokus auf das Ganze und nicht auf das lineare Erzählen. So können die Verhältnisse zwischen den einzelnen Teilen sichtbar angeführt werden.
3. Das Bild kann ein Ausgangspunkt für das Interview sein. Die ProbandInnen können sich zuerst mit dem Sprachenportrait ihre Sprachmittel vor Auge führen und die Körpermetaphorik auch weiterhin im Interview erwähnen und erweitern.

Alle im Rahmen der vorliegenden Arbeit angefertigten Sprachenportraits werden mit der entsprechenden Legende im Anhang angeführt und im Analyseteil der Masterarbeit ausgewertet.

7.5 Das narrative Interview als Erhebungsinstrument

Bei der Datenerhebung und Datenanalyse soll mit der Annahme gearbeitet werden, dass die soziale Wirklichkeit nicht außerhalb des Handelns und nur innerhalb der sozialen Interaktionen zwischen den handelnden Personen „existiert“. Die soziale Wirklichkeit stellt einen Prozess dar, der nur in seinem Verlauf analysiert werden kann. Alle Interaktionssituationen müssen deswegen immer im Hier und Jetzt aktualisiert und ausgehandelt werden (vgl. SCHÜTZE 1978: 117–131). Im Kontext der für vorliegende Masterarbeit relevanten Forschungsfragen führt diese Ansicht zu der Vorgangsweise, die Daten – Erfahrungen und Erlebnisse der ProbandInnen mit ihrer Mehrsprachigkeit in Wien – mit einer prozesshaften Methode zu erheben – und zwar mittels *narrativer* oder *teilnarrativer Interviews*.

Im weiteren folgt eine Beschreibung der Untersuchungsmethode. Es werden zwei Typen von narrativen Interviews – narratives und teilnarratives Interview – näher erläutert sowie Vorteile der Methode und Kritikpunkte vonseiten der Forschung angesprochen.

In Hinblick auf die Erkenntnis, dass die soziale Wirklichkeit nur in einem Prozess erfasst werden kann, entwickelte der deutsche Soziologe SCHÜTZE Ende der 1970er Jahre das narrative Interview. Sein Wirken wurde von den amerikanischen Soziologen Alfred Schütz und Georg Herbert Mead und ihren Theorien beeinflusst. SCHÜTZE (1978) hat das narrative Interview als eine qualitative Datenerhebungsmethode entwickelt, bei welcher der Schwerpunkt nicht nur auf der inhaltlichen Seite der Interaktion liegt, sondern bei der auch die in ihr wirkenden sozialen Mechanismen und gegenseitige Bezugnahmen analysiert werden (vgl. KÜSTERS 2009: 17–19). Im Handbuch der qualitativen Forschung beschreibt HOPF (2017: 355) das narrative Interview

als eine method(olog)ische Vorgehensweise, bei welcher eine Interaktion zwischen dem Interviewer oder der Interviewerin und den Befragten erzeugt wird, wobei es um eine *Stegreiferzählung* geht.

Das Interview fängt mit einer Eingangsfrage an, nach welcher ein ungestörtes Erzählen der Befragten folgt. Der Interviewer oder die Interviewerin sollte nicht in dieses Sprechen eingreifen, er oder sie kann nur mit Gestik, Mimik und Kurzkomentaren den Partner oder die Partnerin unterstützen. Nur wenn die Befragten mit ihrem Monolog aufhören, dürfen die Interviewenden ihre zusätzlichen Fragen stellen. Auch KRUSE (2014: 148–153) hebt das *Prinzip der Offenheit* beim Interview hervor. Demzufolge sollte es das Hauptmerkmal eines narrativen Interviews sein,

den Befragten so viel Raum wie möglich zu geben, damit diese so weitgehend wie möglich ohne fremdgesteuerte Strukturierungsleistungen und theoretische Vorannahmen ihre subjektiven Relevanzsysteme, Deutungen und Sichtweisen verbalisieren können. (KRUSE 2014: 148)

Beim narrativen Interview ist es wichtig, die Fragen so offen zu formulieren, dass die Befragten spontan und selbstständig erzählen und damit die Frage im Gespräch zu einem Steuerungsstimulus wird. Das narrative Interview kann aber, wie es auch KRUSE (2014: 151) bestätigt, leitfadengestützt mit dem Schwerpunkt auf konkrete, spezifische Themen realisiert werden. In diesem Fall stellt man den Befragten mehrere offene Fragen anstatt einer reinen Erzählaufforderung am Anfang. Ein solches Interview heißt teilnarratives Interview; es wird dazu benutzt, Lebensphasen und Situationen, in welchen sich die ProbandInnen in ihrem Alltag befinden, genauer zu erfragen. Bei beiden Interviews steht das biografische Erzählen der Befragten im Fokus.

Das Interview als Forschungsmethode wird in zahlreichen wissenschaftlichen Arbeiten in den Sozialwissenschaften als ein bewährtes Erhebungsinstrument für die empirische Untersuchung bezeichnet. Dieses Verfahren wird dank seiner Praxisnähe und des Gewinns historisch-biografischer Dimensionen bevorzugt. Es ist zielgerichtet und in Bezug auf die Erhebung ökonomisch, weil es sich um eine thematisch fokussierte und zeitlich begrenzte Interaktion handelt. Die einzelnen Interviews können sehr einfach miteinander verglichen werden, da der Interviewer oder die Interviewerin den ProbandInnen immer dieselben Fragen stellt. Man erhält einen tiefen Einblick in das behandelte Thema, weil die Befragten „Experten“ innerhalb des erfragten Bereiches sind und sie ihre subjektiven Sinngebungen ausdrücken können.

Obwohl sehr viel Positives zu dieser Methode hervorgehoben werden kann, steht sie auch in der Kritik. Das größte methodologische Problem bei den Interviews stellt die Beeinflussung der Antworten durch die Anwesenheit des Forschers oder der Forscherin dar. Als zweiter wichtiger

Punkt der Kritik ist die Differenz zwischen dem Handeln und dem Berichten über das Handeln anzuführen – die Aussagen, die die Befragten formulieren, können nicht mit dem Handeln selbst gleichgesetzt werden. Die Interviews sind keine natürlichen, alltäglichen Situationen, was auch die Ergebnisse der Erhebung beeinflusst (vgl. DEPPERMANN 2013).

7.5.1 Das Erzählen als Grundlage des narrativen Interviews

Das *Erzählen* der Befragten bietet der Forschung eine Menge an sprachbiographischen Daten. Unter dem Begriff „Sprachbiographie“ versteht man eine „erinnernde Rekonstruktion sprachbiographisch relevanter Erfahrungen“ (BUSCH 2011). Gerade bei diesem Prozess müssen die Forscher vorsichtig sein, welche Faktoren in welchem Maße das Erzählen beeinflussen. Deswegen ist es grundlegend, sich zu verdeutlichen, was das Erzählen als eine kommunikative Kompetenz bedeutet und wie die Rekonstruktion und die sprachliche Repräsentation der erlebten Fakten im Prozess des Erzählens verläuft.

Das Erzählen stellt eine „Alltagskompetenz“ dar, wie es auch ROSENTHAL / LOCH (2002: 221–232) postulieren. In seinem Verlauf gestalten die Erzähler einerseits ein Selbstbild, andererseits bemühen sie sich um ein gegenseitiges Verstehen mit den Gesprächspartnern. Dabei unterliegen sie Selbst- und Fremdverstehensprozessen.

KÜSTERS (2009: 25) begründet die Tatsache, dass Erzählungen tatsächlich das vergangene Erleben wiedergeben, mit der Behauptung, dass die Befragten nicht involvierten Personen, nämlich den Gesprächspartnern, die Geschehnisse genau erklären möchten und deswegen alle Details mit ihnen teilen. Beim Erzählen geht es um die Reproduktion der Erlebnisaufschichtung des Geschehnisses. Andere Gattungen wie Beschreibung oder Argumentation drücken das Erlebte nur statisch aus oder äußern nur subjektive Begründungen. Im Gegenteil dazu gehen die Befragten beim Erzählen auf den zeitlichen Verlauf des Erlebten ein, drücken ihre Gefühle, Weltansichten und Sinndeutungen aus. KÜSTERS (2009: 26) nennt vier kognitive Figuren, die beim Erzählen wesentlich sind. Diese Konzepte stammen von SCHÜTZE und KALLMEYER (1977: 176–183). Es sind der *Erzählträger*, die *Erzählkette*, die *Situationen* und die *thematische Gesamtgestalt*.

Der Erzählträger verkörpert in großen Zügen den Handlungsträger, der an der Handlung teilgenommen hat. Die Ereigniskette stellt die gesamte Handlung mit ihren einzelnen Phasen dar. Sie beinhaltet auch die Wahrnehmung des Akteurs oder der Akteurin. Die Situationen sind die Höhepunkte des Erzählens, die auch detaillierter beschrieben werden. Oft kommt in der Erzählung die direkte Rede vor, weil der Erzähler oder die Erzählerin beim Ereignis anwesend

war. Mit der thematischen Gesamtgestalt wird jedoch das zentrale Thema des Geschehens bezeichnet, dieses wird oft am Anfang oder am Ende des Erzählens zusammengefasst. Laut KÜSTERS (2009: 26–29) wird beim Zurückerinnern auf diese vier kognitive Figuren zurückgegriffen, wodurch der ganze geschehene Prozess wiedererlebt wird.

Aus diesen Zusammenhängen resultiert, dass es unmöglich ist, über ein Ereignis so unvorbereitet zu berichten, dass einige Passagen aus dem Geschehnis bewusst ausgelassen werden und es der Interviewer oder die Interviewerin nicht bemerkt. Der Erzähler oder die Erzählerin kann das Erzählen nicht beliebig gestalten. Er oder sie muss sich an den kognitiven Figuren „anhalten“, damit das Sprechen über die vergangenen Ereignisse den Zuhörern konsistent, logisch und zusammenhängend erscheint. Deswegen können Lücken, Zögern, Pausen, Schweigen oder Themawechseln auf problematische Passagen im Erzähltext verweisen. Die Aufgabe der ForscherInnen ist deshalb nicht nur eine inhaltliche Analyse des Erzählten, sondern sie müssen auch darauf aufpassen, ob diese Störungen beim Sprechen tiefere Bedeutungen verbergen. Sie müssen sich fragen, ob der Erzähler oder die Erzählerin etwas verschweigen will, ob die problematische Passage mit traumatischen Erinnerungen verbunden ist oder ob diese Brüche in der Erzählstruktur bewusst sind.

Beim Erzählen funktionieren nach SCHÜTZE (1976: 159–260) Mechanismen, welche er mit dem Begriff „Erzählzwänge“ beschreibt. Diese werden auch von den Soziologen ROSENTHAL / LOCH (2002: 221–232) erläutert; es sind die folgenden: *Gestaltschließungszwang*, *Kondensierungszwang* und *Detaillierungszwang*. Der Gestaltschließungszwang drückt die detaillierte Erzählung des Ereignisses aus, wobei die Geschichte vom Anfang bis zum Ende erzählt werden muss. Die Erzählzeit sollte aber dabei nicht mit der Erlebenszeit gleichgesetzt werden. Eine erlebte Situation besitzt andere Deutungen in der Zeit des Geschehens als später, beim Erzählen der Ereignisse. Den Kondensierungszwang schildern ROSENTHAL / LOCH (2002: 221–232) folgendermaßen: „[Er] gibt uns Aufschluss darüber, was der Erzähler oder die Erzählerin für das zu erzählende Geschehen als wichtig betrachtet und was nicht“. Eine Erzählung verläuft in einem bestimmten Zeitrahmen, deswegen müssen nur für den Erzähler oder die Erzählerin relevante Sachverhalte mitgeteilt werden. Dank dieses Mechanismus kann das Relevanzsystem der Erzähler aus dem Erzählten schlussgefolgert werden. Bei den Detaillierungszwängen wird das Erzählen durch weitere kausale und motivationale Übergänge ergänzt. Um wirklich die Welt der Erzähler kennenzulernen, müssen außer den Fakten des Geschehnisses auch andere logische Zusammenhänge expliziert werden.

All diese Konzepte und Mechanismen wirken in einem spontanen und offenen narrativen oder teilnarrativen Interview zusammen. Die Interviewten bekommen somit einen freien Raum,

ihre Erlebnisse, Erfahrungen, subjektive Sichtweisen und Selbsterklärungen auszudrücken. Nach einem richtig geführten Interview bleibt den Forschern „nur“ die Aufgabe, die Daten zu bearbeiten und zu interpretieren.

7.5.2 Das narrative Interview als Interaktion

Schon im vorherigen Kapitel (7.5.1) wurde das Thema des *interaktionellen Charakters* des Interviews angesprochen. Um die Interviews einer ausführlichen und hinreichenden Analyse zu unterziehen, ist es notwendig, festzustellen, aus welcher Perspektive die Interviews wahrgenommen werden sollen. Sind sie nur bloße statische Texte oder repräsentieren sie authentische Interaktionen, die prozesshaft sind?

Mit diesen Fragestellungen beschäftigt sich auch DEPPERMAN (2013); er untersucht das Interview als eine soziale Wirklichkeit, welche von den InterviewerInnen und den Befragten erzeugt wird. Laut ihm sind die Interviews soziale Interaktionen, in welchen die soziale Beziehungsstruktur zwischen den TeilnehmerInnen den Interviewverlauf beeinflusst. In einem solchen Verständnis nehmen die TeilnehmerInnen bei jeder verbalen oder nonverbalen Reaktion Bezug aufeinander und stellen den Sinn der Interaktion gemeinsam her. Nur wenn wir die Interviews in ihrem interaktionellen Sinn verstehen, können wir auch die propositionalen Aussagen in ihrer vollen Wirklichkeit erfassen. Den interaktiven Kontext bei Interviews zu ignorieren, bedeutet, allgemein gültige Texte zu produzieren, in welchen wir uns mit statischen Annahmesystemen der Beteiligten beschäftigen. Bei einer solchen Sichtweise droht alles, was das Interview an weiteren Aussagen liefert, verloren zu gehen.

Die Interviews verkörpern aber keine alltäglichen Interaktionen. Die Interviewenden bereiten schon vorher den Interviewleitfaden vor. So geben sie dem Gespräch eine gewisse Struktur vor. Sie teilen den Interviewten noch vor dem Treffen Vorinformationen über den Gegenstand und das Ziel des Interviews mit. Des Weiteren sind das Unterschreiben einer Datenschutzerklärung und die Präsenz des technischen Gerätes für die Tonaufnahme Elemente, die die Situation zu einem besonderen Ereignis machen.

Die beiden Seiten, die am Interview teilnehmen, sind reflexive AkteurInnen. Sie formulieren Selbst- und Fremdpositionierungen, mit welchen sie ihre persönliche Identität verbalisieren und somit auch ihre Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen bekennen. Dies gilt sowohl für die Interviewenden, welche mit der Gestaltung von Fragen schon ihre Einstellungen ausdrücken, als auch für die Interviewten, die ihre Identitätsansprüche durch das Erzählen verraten. Auch wenn

die Befragten sich nicht explizit zum gefragten Thema äußern, formulieren sie Positionierungen, die bei der Datenanalyse eine hohe Bedeutung haben sollten (vgl. DEPPERMANN 2013).

Die erwähnten Auffassungen, wie das Interview wahrgenommen werden kann, gelten nur unter der Bedingung, dass wir das Interview als eine Interaktion und nicht als einen Text behandeln.

7.6 Der Interviewverlauf

Das folgende Kapitel hat den Zweck, die einzelnen Forschungsschritte beim Interviewvorgang im Kontext vorliegender Masterarbeit zu beschreiben. Es erwähnt nicht nur den konkreten Interviewverlauf, sondern auch die Handlungen vor und nach dem Interview. Als Forschungsliteratur wurden dabei KRUSE (2014) und KÜSTERS (2009) zugrunde gelegt.

7.6.1 Vor dem Interview

Nach der *Rekrutierung der ProbandInnen* für das Interview wurden die ausgewählten Personen kontaktiert. Ausgehend davon, dass die Interviews Interaktionen sind, stellt die Erstkontaktaufnahme schon einen wichtigen Teil des Forschungsprozesses dar. Die Befragten wurden schriftlich über eine Internet-Plattform gefragt, ob sie an dem Interview teilnehmen möchten, wobei sie über das Forschungsvorhaben kurz informiert wurden. Ihnen wurden das Ziel, der Grund und die Thematik der Untersuchung übermittelt, nicht jedoch Näheres über die Forschungsfragen. Auch die Tonaufnahme und die spätere Verschriftlichung des Interviews wurden ihnen bekannt gegeben. Als Kommunikationssprache wurde das Deutsche vordefiniert, damit die Daten für die Analyse und für die spätere Erfassung der Masterarbeit ohne Übersetzung zugänglich werden. Alle angesprochenen Interviewpersonen haben die Umstände akzeptiert und ihre Bereitschaft zur Teilnahme an dem Interview bestätigt.

Bei allen Interviews wurde darauf geachtet, die ganze Situation so „natürlich“ wie möglich zu gestalten. Aus diesem Grund wurden die Vorinformationen und die Fragen nicht vom Blatt abgelesen. Es wurde vor Beginn des eigentlichen Interviews nochmal erzählt, worum es im Interview gehen wird, dass der oder die Befragte offene Fragen gestellt bekommt und er oder sie beim Erzählen nicht unterbrochen wird. Wichtig ist, den Befragten auch die *Einverständniserklärung* zu zeigen, damit sie wissen, dass sie am Ende des Interviews die Möglichkeit

haben werden, ihr Einverständnis für die volle wissenschaftliche Nutzung der Daten zu geben oder abzulehnen (vgl. KÜSTERS 2009: 39–50; KRUSE 2014: 254–273).

7.6.2 Das Interview und der Fragenkatalog

Im vorliegenden Fall bestand das Interview aus zwei Teilen. Im ersten Teil wurden die Interviewpersonen aufgefordert, ein Sprachenportrait bereitzustellen, in welchem sie alle ihre sprachlichen Ressourcen auswiesen. Den zweiten Teil des Interviews stellte das „Gespräch“ selbst dar, bei welchem die Interviewten über ihre persönlichen Erlebnisse und Erfahrungen im Zusammenhang mit den entsprechenden Sprachen erzählten. Die Fragen für das Interview wurden schon vorher in einem Leitfaden zusammengefasst.

KÜSTERS (2009: 44) weist auf die Wichtigkeit des ersten Stimulus gleich nach den Vorinformationen im Interview hin. In den hier beschriebenen Interviews wurde nach den Vorinformationen der Zweck des Sprachenportraits erklärt. Die Interviewpersonen wurden dann aufgefordert, ihr Sprachenportrait zu beschreiben. Nach ihrer mündlichen Erläuterung konnte der zweite Teil des Interviews anfangen. Es wurden Fragen zu drei Themenbereichen gestellt, welche sich an den Forschungsfragen orientieren:

- 1) die Interviewpersonen wurden aufgefordert, über ihre einzelnen Lebensphasen zu erzählen, wobei sie sich auf ihre Spracherfahrungen konzentrieren sollten;
- 2) die Interviewpersonen wurden aufgefordert, über ihr Spracherleben in Wien zu erzählen;
- 3) die Interviewpersonen wurden aufgefordert, über die Konzepte, die sie über die einzelnen Sprachen haben und über ihre entsprechenden Einstellungen zu erzählen. Es sollten nur diejenigen Sprachen erläutert werden, mit welchen sie selbst in Kontakt sind.

Wenn die Befragten nach den Erzählaufforderungen das Wort nicht übernommen haben, wurden vonseiten der Interviewenden weitere Stimuli gegeben, um das Gespräch in Gang zu bringen bzw. zu halten. Im Laufe des Interviews wurden noch weitere Fragen gestellt, die vorher nicht geplant waren, um über bestimmte Situationen genauere Auskunft zu bekommen. Das Nachfragen geschah aber nur in dem Fall, wenn die Interviewten mit ihrem Erzählen bei einer bestimmten Frage aufgehört haben. Durch eine solche Vorgehensweise wurde die Erzählgestalt nicht zerstört.

Wenn alle Fragen gestellt waren und die Erzählperson ihre Haupterzählung mit einem Schlusssatz beendete, wurden noch zwei weitere zusammenfassende Fragen formuliert. Eine

mit dem Wunsch der Zusammenfassung des Gesagten oder mit der Möglichkeit, zusätzliche Informationen mitzuteilen, die noch nicht angesprochen wurden. Die zweite Frage zielte auf die Emotionen während des Interviews ab. KRUSE (2014: 273) bezeichnet die Ausstiegsinteraktion als wesentlich, weil dabei noch einmal relevante Sachverhalte besprochen werden können, oft auch solche, die während des Interviews noch nicht vorgekommen sind. Am Ende des Interviews wurden die demographischen Daten erhoben und die ProbandInnen unterschrieben die Einverständniserklärung.

7.6.3 Nach dem Interview

Die Forschungsliteratur über die Interviewdurchführung berichtet über ein typisches „Danach“, welches sich oft nach Ausschalten des Aufnahmegerätes entwickelt. Das Gespräch über das Thema geht weiter und die ProbandInnen haben oft weitere Fragen, Anmerkungen oder erzählen sogar Sachverhalte, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sein könnten, aber nicht mehr anwendbar sind, weil das Interview schon zu Ende ist. Deswegen ist es nötig, noch ein *Postskript* zu erstellen. In diesem können alle Situationen und Besonderheiten vor und nach dem Interview erwähnt werden. Es werden sogar die atmosphärischen und interaktionellen Umstände des Interviews aufgezeichnet (vgl. KRUSE 2014: 278–280).

7.7 Die Transkription

Bei der *Transkription* der Interviews wurde DRESING / PEHL (2013) herangezogen und die Transkriptionsregeln gemäß dem *einfachen Transkriptionssystem* gestaltet. Die Regeln für dieses System wurden von KUCKARTZ [u. a.] (2008) formuliert, um inhaltsorientierte Transkriptionen zu ermöglichen. Es wird wörtlich, wort- und satzgetreu transkribiert. Die Pausen und auch die wichtigsten nonverbalen Ereignisse werden im Transkript aufgeführt. Da sich die Analyse eher auf den Inhalt des Gesagten richtet, wird auf die Prosodie, Akzente und Lautstärke im Transkript nicht eingegangen. Alle Transkriptionen wurden in MAXQDA 2018¹⁴ angefertigt.

Die zusammengefassten Regeln für die Transkription der Interviews werden im Anhang der vorliegenden Masterarbeit zur Verfügung gestellt.

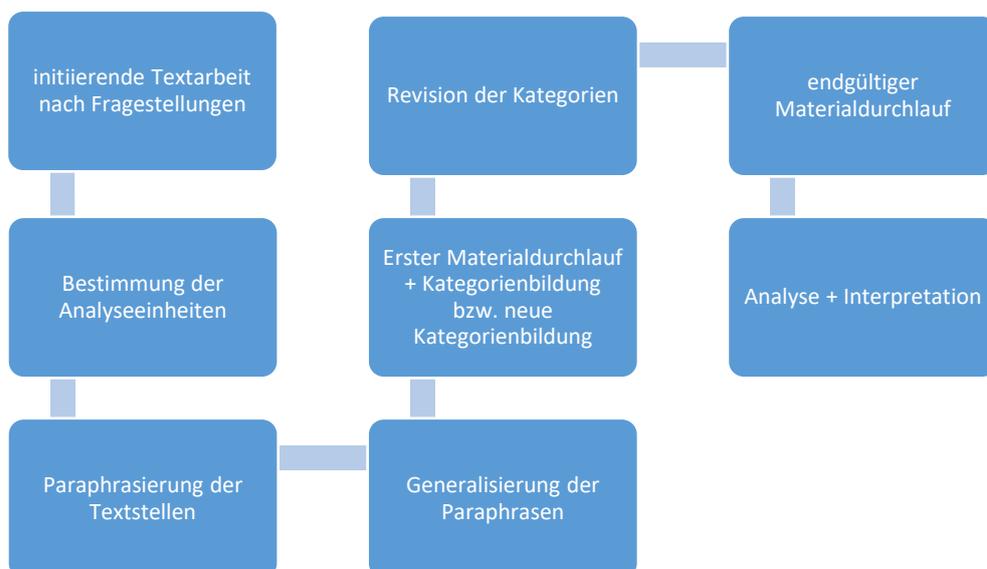
¹⁴ Software für computergestützte qualitative Datenanalyse.

7.8 Die Inhaltsanalyse nach Mayring

Bei der Datenanalyse wurde gemäß der inhaltsanalytischen Methode von MAYRING (2010) vorgegangen. Ziel dieser Inhaltsanalyse ist, „systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet“ (MAYRING 2015: 13) vorzugehen. Mit Hilfe dieses Verfahrens sollten die gesammelten Daten in Kategorien geordnet werden, die deduktiv, induktiv oder gemischt gebildet werden können. Die Kategorien wurden strikt nach den am Anfang der Forschung gestellten Fragestellungen formuliert (vgl. MAYRING 2015: 20). Dann wurde das Kategoriensystem auf das Material angewendet und dieses schließlich ausgewertet und interpretiert.

Wesentlich ist, sich ein Ablaufmodell aufzustellen, damit die Schritte des Verfahrens genau bestimmt werden und die ganze Analyse nachvollziehbar, überprüfbar wird und ihre Intersubjektivität bewahrt wird. Sinnvoll ist diese Vorgehensweise auch, um die Ergebnisse „auf eine begründete und getestete Regel“ (MAYRING 2015: 51) zurückführen können. Im Folgenden wird in Abbildung 2, das für die vorliegende Masterarbeit aufgestellte Ablaufmodell präsentiert und anschließend werden die einzelnen Analyseschritte kurz beschrieben.

Abbildung 2: Ablaufmodell der Datenanalyse



Der ganzen Analyse vorangehend lief eine initiierende Textarbeit ab, um das Material in Einzelheiten kennenzulernen und ein zusammenfassendes Verständnis hinsichtlich der Forschungsfragen über das Material zu bekommen. Diese Phase der Materialbearbeitung ist stets „hermeneutisch-interpretativ“ (KUCKARTZ 2012: 56). Während dieses intensiven Lesens wurden diejenigen Textstellen farbig markiert, die im Zusammenhang mit den Forschungsfragen standen. Bei jedem Interview wurde eine Aussage als Kurzbezeichnung des Interviews oder als Motto ausgewählt (vgl. KUCKARTZ 2012: 59). Diese Überschriften werden dann bei der Datenanalyse bei jedem Interview hervorgehoben. Nach diesem einführenden Schritt wurden die Analyseeinheiten bestimmt. Im Fall der vorliegenden Arbeit gab es drei Analyseeinheiten, die den drei transkribierten Interviews entsprechen. Die Codiereinheiten waren Textstellen, die den Kategorien zugeordnet wurden. Eine Codiereinheit sollte in diesem Fall mindestens von einem Satz und maximal von einem Absatz gestaltet werden. Die Codiereinheiten wurden inhaltlich bestimmt. Es gilt, wie es auch KUCKARTZ (2012: 43) formuliert, dass „im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse in der Regel Sinneinheiten als Codiereinheiten gewählt werden und sich die codierten Segmente durchaus überlappen oder ineinander verschachtelt sein können“. Beim dritten Schritt wurden alle Codiereinheiten in eine Pivot-Tabelle gesammelt und es wurde mit der Phase der Paraphrasierung und der Generalisierung begonnen. Die Codiereinheiten wurden kurz, auf den Inhalt konzentriert zusammengefasst und dann verallgemeinert. Es wurde darauf geachtet, dass die Paraphrasierungen auf ein gleiches Abstraktionsniveau generalisiert werden. Bei diesem Prozess der Generalisierung wurden bereits nicht inhaltstragende Paraphrasen ausgelassen und diejenigen, die ähnlich waren, zusammengeführt. Im nächsten Schritt folgte die Kategorienbildung, der sowohl deduktiv als auch induktiv erfolgte. Vor dem Hintergrund der Theorie und gemäß den Forschungsfragen wurden zuerst die Hauptkategorien deduktiv formuliert. Es entstanden drei Hauptkategorien: „Spracherleben in Wien“, „Soziale Bedeutung der Mehrsprachigkeit“ und „Variationsspezifische Konzepte der Sprachen“. Danach erfolgte anhand der Reduzierung von Generalisierungen und ihrer Bündelung induktiv und aus den Forschungsfragen deduktiv der erste Materialdurchgang mit der weiteren Kategorienbildung. Es sollten noch neue Kategorien gebildet werden und einige sollten umgearbeitet werden. Als das ganze Material codiert war, erfolgte eine komplette Revision der Zuordnungen zu Kategorien und am Ende der endgültige Materialdurchlauf. Obwohl die Kategorien eindeutig definiert wurden, gab es die Möglichkeit, dass einzelne Textstellen auch zu mehreren Kategorien zugeordnet werden. Bei der Codierung geht es immer um eine interpretative Leistung und die Kategorien können manchmal ineinanderfließen. Als letzte Phase wurden die Daten ausgewertet und gemäß den einzelnen Interviews mit dem Theorieteil der Arbeit verknüpfend interpretiert.

In Tabelle 3 sind die Kategorien, Subkategorien und Codes zu sehen, laut denen das Korpus bearbeitet wurde.

Abbildung 3: Kategorieninventar

Kategorien nach Fragestellungen	Subkategorien	Codes
Spracherleben in Wien	<ul style="list-style-type: none"> • Spracherleben in der Wohnung/im Wohnheim • Spracherleben an der Universität • Spracherleben in der Arbeit • Spracherleben im Alltag 	<ul style="list-style-type: none"> ○ positives Schlüsselerlebnis ○ negatives Schlüsselerlebnis ○ Zugehörigkeit ○ Nichtzugehörigkeit ○ Sprachliche Macht ○ Sprachliche Ohnmacht
Soziale Bedeutung der Mehrsprachigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikative Funktion • Identitätskonstituierende Funktion • Prestige/Stigma 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mehrsprachige Erziehung ○ „Flexible“ Mehrsprachigkeit ○ Mehrsprachigkeit als Ressource ○ Schwierigkeiten mit Mehrsprachigkeit ○ Mehrsprachigkeit als etwas „Besonderes“
Variationsspezifische Konzepte der Sprachen	<ul style="list-style-type: none"> • Spracheinstellungen Deutsch • Spracheinstellungen Ungarisch • Spracheinstellungen Slowakisch • Spracheinstellungen Englisch • Spracheinstellungen andere Sprachen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Muttersprache ○ Fremdsprache ○ Standardsprache ○ Dialekt ○ Wissenschaftssprache ○ Literatursprache ○ Österreichisches Deutsch ○ Prestige ○ Stigma

8 Datenanalyse und Interpretation

Im Folgenden werden die erhobenen Interviewdaten ausgewertet und anschließend mit Bezug auf den theoretischen Teil der Masterarbeit interpretiert. Jede Auswertung fängt mit einer ausführlichen Beschreibung des sprachlichen Hintergrunds der ProbandInnen an, welcher eine Skizzierung der Umstände, die während des Interviews herrschten, folgt. Dabei werden auch die Sprachenportraits besprochen, die als Mittel zur Erläuterung der Sprachsituation der einzelnen ProbandInnen dienen; ebenso werden die nach den Interviews angefertigten Postskripte thematisiert, die entsprechende Informationen über die Atmosphäre des Interviews liefern.

Auf diese Darstellungen aufbauend wird die Kategorienbildung präsentiert, wobei die einzelnen Kategorien, Subkategorien und Codes definiert und mit den Aussagen der ProbandInnen expliziert werden. In den einzelnen Unterkapiteln werden die drei zentralen Fragestellungen der vorliegenden Masterarbeit behandelt – das Spracherleben der ProbandInnen in Wien, die soziale Bedeutung ihrer Mehrsprachigkeit und die variationsspezifischen Konzepte hinsichtlich der Sprachen, die sie beherrschen. Die Ergebnisse werden pro Interview diskutiert. Es wurde bei jedem Interview ein Motto ausgewählt, welches das Interview im Zusammenhang mit den Forschungsfragen am besten charakterisiert.

8.1 Interview 1 - „Na ja, hier gibt's so eine (...) Sprachkavalkade (lachend) einfach“

Das Interview mit P₁ fand in einem Café in der Nähe vom Hauptgebäude der Universität Wien statt. Bei der Aufnahme des Interviews war die Probandin bereits im dritten Semester des Kunstgeschichte-Bachelorstudiums. Während ihres Studiums hält sie sich in Wien auf, aber ursprünglich stammt sie aus der Südslowakei, aus einer kleinen Stadt in der Nähe von Komárno.

Während des Interviews herrschte eine sehr entspannte Atmosphäre, die Interviewperson war selbst am Thema interessiert und freute sich sehr, dass sie über ihre Mehrsprachigkeit und ihre Spracherlebnisse in Wien erzählen konnte. Das Sprechtempo der Probandin war schnell und das Interview verlief sehr dynamisch, sodass es kaum Verzögerungen beim Antworten auf die Fragen gab und nur wenige Steuerungsfragen gestellt werden mussten. Nach dem Interview ergab sich noch ein kurzes Gespräch über das Wirken von P₁ im „Verein ungarischer Studierender in Wien“ und über den Grund, warum sie Wien für ihr Studium ausgewählt hat. Diese Informationen wurden nicht mehr in die Datenanalyse einbezogen, weil sie nicht im Rahmen

des Interviews erläutert wurden. Sie unterstreichen aber die „Ungarin aus der Slowakei“-Identität der Probandin, da sie auch in Wien sehr enge Kontakte mit anderen ungarischen Studierenden pflegt und aktiv bei der Organisation der Veranstaltungen des „Vereins ungarischer Studierender in Wien“ teilnimmt.

Die Probandin P₁ verwendet in ihrem Alltag in Wien vier Sprachen – Ungarisch, Deutsch, Slowakisch und Englisch. In ihrem Sprachenportrait unterscheidet sie aber innerhalb dieser Sprachen zwischen einzelnen Varietäten wie „Dialekt“ oder „Standardsprache“. Der ungarische Dialekt, den sie in ihrem Familienkreis und mit Freunden verwendet, liegt ihr „am Herzen“ (Sprachenportrait 1), wie sie in der Legende des Sprachenportraits markiert – auch bezeichnet sie diese Varietät als ihre „Muttersprache“. Die Probandin P₁ wurde im ungarischen Dialekt, der in ihrem Geburtsort in der Südslowakei benutzt wird, sozialisiert. Die zweitwichtigste Sprache ist für sie das Deutsche, welches sie schon als Kind lernte und welches sie auch ihr ganzes Leben lang begleitete. Sie braucht bei der Verwendung der deutschen Sprache und des Standardungarischen trotzdem einen „klaren Kopf“ (P₁: 9), damit sie grammatikalisch korrekt spricht und ihr die angemessenen Wörter einfallen. Obwohl P₁ in der Slowakei aufgewachsen ist, beschäftigte sie sich mit der slowakischen Sprache nur in der Grundschule und am Gymnasium gründlich und lernte sie als Fremdsprache. Ihre Mehrsprachigkeit im Kontext der „bilingualen Kindheit“ könnte nach ROMAINE (1995) in die Gruppe drei eingeordnet werden – eine Sprache zu Hause und die andere in der Umgebung. P₁ nutzt aber ihre Slowakischkenntnisse in der Slowakei bei Amtsangelegenheiten und empfindet sie als etwas Grundlegendes beim alltäglichen Leben in der Slowakei. Sie betonte bei der Erklärung des Sprachenportraits, dass sie auf ihrem Arbeitsplatz in Wien aus all ihren sprachlichen Ressourcen schöpft.

8.1.1 Spracherleben in Wien

Dieses Unterkapitel widmet sich subjektzentriert dem Spracherleben von P₁ in Wien. Die Ergebnisse werden nach den Subkategorien und nach den Codes, denen die Spracherlebnisse zugeordnet wurden, dargestellt. In der Analyse des Spracherlebens in Wien unterscheiden wird zwischen den sozialen Räumen unterschieden, in welchen sich die ProbandInnen täglich bewegen – „Spracherleben im Wohnheim/in der Wohnung“, „Spracherleben an der Universität“, „Spracherleben in der Arbeit“ und „Spracherleben im Alltag“. Anschließend wird versucht ihre Erlebnisse im konkreten Raum nach den Codes „positives Schlüsselerlebnis“ und „negatives Schlüsselerlebnis“ zu sortieren. Dabei wird auf die Ursache des Spracherlebnisses besonders geachtet, welche gemäß BUSCH (2017: 18–20) in eine von vier Gruppen eingeteilt werden kann:

Als mögliche Gründe für die positiven und negativen Spracherlebnisse werden die Kategorien „Zugehörigkeit“, „Nichtzugehörigkeit“, „sprachliche Macht“ und „sprachliche Ohnmacht“ berücksichtigt.

Subkategorie „Spracherleben im Wohnheim/in der Wohnung“

P₁ lebt seit fast zwei Jahren in Wien in einem Wohnheim für Studierende, in welchem sie zusammen mit einer ehemaligen Mitschülerin aus dem Gymnasium wohnt. Während ihres Aufenthalts im Wohnheim erlebte sie schon unterschiedliche Situationen, die für ihr Spracherleben in Wien prägend waren. Sie beschreibt die Situation im Wohnheim als sehr interessant, weil „du nie weißt, mit wem du zusammen wirst. Also, es gibt alle mögliche Menschen“ (P₁: 47). Somit verweist sie schon auf die sprachliche Heterogenität und auf die internationale Atmosphäre, die im Wohnheim herrscht. Dies kommt auch zum Ausdruck, wenn sie sich über die Studierenden anderer Nationen beschwert, die manchmal zu laut sind und die Gemeinschaftsküche nicht sauber hinterlassen (vgl. P₁: 45).

Die Sprachsituation im Wohnheim wurde von P₁ mit keinem „negativen Spracherlebnis“ assoziiert. Die Studierenden treffen sich meistens in der Gemeinschaftsküche, in welcher sie aber nur kurz ein paar Worte wechseln, sich begrüßen und dann wieder ihren eigenen Tätigkeiten widmen. In solchen Situationen wird hauptsächlich Deutsch oder Englisch verwendet:

Ja, da wird auch hauptsächlich Englisch oder Deutsch benutzt. So wenn irgendjemand da ist. Aber da, dass nur diese "Grussi" und dann kochen wir, alle in Stille, dann "Mahlzeit" und dann gehen wir. (P₁: 45)

Mehr Raum für Konversation öffnet sich für sie mit ihrer Mitbewohnerin, die, ebenso wie sie, Ungarin aus der Slowakei ist:

Aber meine Mitbewohnerin, sie war eigentlich meine Klassenkameradin im Gymnasium. Wir haben so zusammen Zimmer gefunden, deshalb ist es für mich nicht schwierig, mit ihr, ähm, zu unterhalten, weil wir haben ja noch diese gemeinsame Themen, Lernzeit, also genug. (lacht) Und auch, wenn wir zusammen in der Küche sind und (..), ich weiß nicht, wenn wir dort tratschen würden, ähm, dann, es ist auch auf Ungarisch. Eh, die anderen dann ein bisschen so weiterbleiben. (P₁: 45)

Die Befragte bekannte sich in diesem Ausschnitt eher zu einem „positiven Schlüsselerlebnis“ in Bezug auf das Zusammenleben in Wien, wobei für sie weiterhin die ungarische Sprache als dominante Sprache im Wohnheim fungiert – auch in den Situationen, in welchen anderssprachige Menschen mit ihr und ihrer Mitbewohnerin in einem Raum sind. Hier bemerkt man eine starke emotionale Bindung zur „Muttersprache“ der Probandin P₁: Sie wohnt mit einer Freundin mit ähnlichem sprachlichen Hintergrund und sie sprechen miteinander Ungarisch auch in der

Anwesenheit von anderssprachigen Studierenden. Dieses Erlebnis der Verwendung der eigenen „Muttersprache“ verstärkt das Gefühl der „sprachlichen Macht“.

Subkategorie „Spracherleben an der Universität“

Das Spracherleben von P₁ an der Universität in Wien wurde gleich am Anfang ihres Studiums von einem „negativen Spracherlebnis“ geprägt. Schon andere Untersuchungen haben ergeben, dass die AusländerInnen in Wien zu Beginn ihres Aufenthaltes Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, insbesondere mit den österreichischen Dialekten (vgl. RESCH 2017: 59). Die Interviewperson P₁ erlebte öfters im universitären Kontext die Enttäuschung, dass sie die ÖsterreicherInnen nicht so verstand, wie es ihr in der Schule in ihrem Herkunftsland die LehrerInnen der deutschen Sprache versprochen.

[...] weil auf der Uni war erst Deutsch nützlich, obwohl, ähm, es ein bisschen überraschend war, weil uns gesagt wurde, "Ja, lernt Hochdeutsch, dann wird euch jeder verstehen und jeden dagegen verstehen." Bullshit. (lacht) Also, ich bin nach Wien gekommen, wirklich auch verschiedene Dialekte getroffen, auch bei den Professoren und wenn jemand einfach schnell redet oder ja, doch, fremde Namen mit deutscher Aussprache sagt, das ist schon sehr verwirrend. Da muss ich immer alles googeln bei der Vorlesung, also es war / diese ersten paar Semester waren ein bisschen (...) stressig deswegen. (P₁: 27)

Die Probandin erlebte einen sprachlichen Schock, nachdem sie mit ihren „Hochdeutschkenntnissen“ nach Wien gekommen war. Dieses Ereignis bestätigt auch SIMON (2015: 79), die sich mit den Deutscherfahrungen der MigrantInnen in Österreich beschäftigte: Obwohl sie nicht explizit die Frage über den Umgang mit den Dialekten stellte, wurden gleich nach ein paar Minuten im Interview das Thema der Hochdeutsch-Dialekt-Unterschiede und die damit verbundenen Schwierigkeiten von ihren ProbandInnen angesprochen.

Eine weitere bemerkenswerte Tatsache bei dieser Erfahrung ist die Verwendung des Dialekts vonseiten der Lehrenden an der Universität. Auf dieses Phänomen des Nonstandard-Deutschen in den Lehrveranstaltungen wurde schon KRAMMER (2016: 177–178) aufmerksam, welche unter anderem zum Ergebnis gekommen ist, dass aufgrund „sozialer Nähe“ in der Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden der Gebrauch von Nonstandard-Deutsch bevorzugt wird.

Der Grund für das gerade diskutierte „negative Schlüsselerlebnis“ der Probandin ist die „sprachliche Ohnmacht“, die die Befragte dabei an der Universität erfuhr. Ihre Deutschkenntnisse, die sich hauptsächlich auf die Standardsprache richteten, erwiesen sich beim Verstehen der Vorlesungen oder bei einfachen Diskussionen zwischen den KollegInnen, in deren Sprachgebrauch auch Dialekte vorkamen, als mangelhaft.

Als „positives Schlüsselerlebnis“ an der Universität führte P₁ die Möglichkeit an, in ihrem Studium mit fremdsprachigen Quellen zu arbeiten. Obwohl in ihrer Studienrichtung „Kunstgeschichte“ viele Quellen auf Französisch oder Italienisch existieren, kommen auch englischsprachige Texte vor, aus denen sie schöpfen kann. Außerdem absolvierte sie in ihrem Studium schon ein paar Erweiterungskurse aus der Hungarologie, wo sie mit ungarischen Texten arbeiten konnte. P₁ erlebt in diesem Kontext ihre Mehrsprachigkeit als Chance und Ressource, die ihr neue Möglichkeiten anbietet, und nimmt ihre Fähigkeit, im Studium ihr sprachliches Repertoire zu aktivieren, als „sprachliche Macht“ wahr.

Subkategorie „Spracherleben in der Arbeit“

Die Befragte arbeitet in Wien in einem Geschäft, in welchem sie täglich neben ÖsterreicherInnen auch mit AusländerInnen in Kontakt tritt. Ihr Spracherleben auf dem Arbeitsplatz wird dem Code „positives Schlüsselerlebnis“ zugeordnet. Sie hat freie Hand beim Sprachgebrauch und kann die „sprachliche Macht“, die ihr zur Verfügung steht, in ihrer Vollständigkeit nutzen. Sie spielt sehr gerne mit diesem Raum der Möglichkeiten und versucht mit den KundInnen, wenn sie die jeweilige Sprache kennt, in ihrer Erstsprache zu kommunizieren. Sie unterstreicht aber, dass dies nur dann geschieht, wenn sie dazu Lust hat: „also wenn sie es wirklich verdienen, dass ich freundlich mit ihnen bin, und sie haben sprachliche Schwierigkeiten, dann spreche ich mit ihnen entweder Slowakisch oder Ungarisch, wie sie sprechen“ (P₁: 9). Die Probandin kann sich darüber hinaus in jeder Sprachsituation schnell zurechtfinden; sie verwendet Englisch, wenn die KundInnen keine andere Sprache aus ihrem Sprachrepertoire beherrschen. Es gab aber auch ein paar Beispiele, wo sie die Unfreundlichkeit der KundInnen mit Hochdeutsch entlohnte:

Aber es gab auch, ähm, einige Male, wo ich gehört hab', okay, der Kunde ist ungarisch, aber er benimmt sich gegenüber mir wie ein Arschloch und er hat auch Deutsch / Schwierigkeiten im Deutsch, aber da wollte ich mit ihm nicht freundlich sein. So dann war ich / ganz dieses Hochdeutsch. (lacht) (P₁: 9)

Letztendlich lässt sich bei dem erwähnten Spracherleben noch einmal unterstreichen, welche Kommunikationsmacht die Sprachkenntnisse den BenutzerInnen geben können. Die Probandin schaut sich ihr Sprachrepertoire aus einer Meta-Perspektive an und entscheidet, ob es bei der Kommunikation bewusst zu einer reziproken Anpassung der InteraktionspartnerInnen kommt, wie es die „accommodation theory“ (COUPLAND / GILES 1991) postuliert, oder ob sie dies ablehnt. Die Intention der Probandin ist es, die Adaptation des sprachlichen Verhaltens gemäß der

Sympathie gegenüber den KundInnen zu regulieren und somit die sozialen und sprachlichen Unterschiede entweder zu eliminieren oder aufrecht zu behalten.

Subkategorie „Spracherleben im Alltag“

In die Subkategorie „Spracherleben im Alltag“ kann der größte Teil der Aussagen des ersten Interviews eingereiht werden. Sie geben Auskunft über Situationen, in welchen sich die Probandin in Wien mit ihren Freunden trifft, in ihrer Freizeit im „Verein ungarischer Studierender in Wien“ tätig ist und wie sie sich gegenüber der Sprachsituation in Wien positioniert.

Das erste große Thema, das die Probandin erwähnte, ist der schon thematisierte „Kulturschock“ in Bezug auf die Sprachen, den sie am Anfang ihres Aufenthalts in Wien erlebte. Es handelt sich um einzelne Überraschungen, die die Probandin mit der deutschen Sprache verbindet:

Ähm, na ja, hier gibt's so eine (...) Sprachkavalkade (lachend) einfach. Nicht so ein großes <melting pot> wie man Amerika bezeichnet, aber, ähm, / obwohl ich nur, ich weiß nicht, drei Stunden mit Zug fahren muss, war es schon ein bisschen Kulturschock, was es alles hier gibt. (P₁: 27)

Beachtenswert ist der Unterschied zwischen den zwei Kulturen, der slowakischen und der österreichischen, und der sprachlichen Heterogenität in Wien, die die Probandin wirklich überraschte, da Österreich und die Slowakei Nachbarländer sind und die Zugfahrt zwischen Bratislava und Wien nur eine Stunde dauert. Es ist die geographische Nähe, die als bedeutender Faktor bei ihrem Spracherleben wesentlich ist.

Es wurde schon gezeigt, dass die Erfahrung eines „Kulturschocks“ die Persönlichkeit verändert und dabei Gelegenheit für persönliche Entwicklung bietet (vgl. D'SOUZA [u. a.] 2016: 918). Zur Veranschaulichung dieser Tatsache sei etwa auf folgende Aussage der Interviewperson P₁ verwiesen:

Da gibt's so viele Dialekte, auch jetzt hier in Wien. Ich hab' mich nur so, mit so vielen, verschiedenen Aussprachen getroffen, auch Wörter, die ich überhaupt nicht gekannt hab', weil die nur klassisch österreichisch sind. Und in der Schule wird das von uns / wird uns davon nicht erzählt. Also, ich hab' nicht gewusst, was ein <Heferl> ist, ich wusste nicht, was ein <Sackel> ist und ich musste das alles noch dazu lernen. Und jetzt, wenn ich in der Arbeit bin dann, ähm, erwische ich mich schon auch daran, dass ich spreche schon manchmal so / ein bisschen mit dem Dialekt, dieses Hochdeutsch. Also auch in der Aussprache, oder (...) schon mal in den Wörtern. (P₁: 51)

Obwohl die Probandin marginal über eine Sprachsituation in der Arbeit berichtet, wurde dieser Absatz in die Subkategorie „Spracherleben im Alltag“ einbezogen, weil er generell über die alltägliche Sprachsituation informiert. Auf einer Seite referiert P₁ darüber, wie viele Dialekte

und Arten der Aussprache sie in den öffentlichen Räumen in Wien hört, auf der anderen Seite beschreibt sie diese Situation in Wien als eine „Sprachkavalkade“. Auch erwähnt sie in anderen Interviewpassagen die türkischen, slawischen und arabischen Familien, die sie auf der Straße oder in der Arbeit trifft (vgl. P₁: 27). Sie verweist auf die Multikulturalität Wiens und auf die sprachliche Variation, die die deutsche Sprache innerhalb dieser Realität besitzt. Am Anfang erlebte sie diese Tatsachen als einen „Kulturschock“, aber langsam adaptiert sie sich und mit der Zeit fängt sie an, die österreichische Aussprache und österreichische Wörter anzuwenden, was sie auch mit dem angeführten Beispiel der Verwendung von *Häferl* und *Sackerl* beweist. Dieser „Kulturschock“ wird als „positives Schlüsselerlebnis“ interpretiert, weil er der Probandin am Ende eine sprachliche Entwicklung brachte und die „sprachliche Ohnmacht“, die sie anfangs erfuhr, in eine „sprachliche Macht“ verwandelte.

Als nächstes Phänomen des sprachlichen Alltags beschrieb die Befragte P₁ ein Sprachproblem, von welchem sie unter den anderen ungarischen Studierenden in Wien betroffen ist. Diese Erfahrung steht in Zusammenhang mit der „komplexen“ Identität der Probandin, die aus der sprachlichen Minderheit der UngarInnen in der Slowakei stammt. Im Vergleich mit den anderen ungarischen Studierenden in Wien spricht sie eine andere Varietät des Ungarischen, die von „Slowakismen“ und „Spiegelübersetzungen“ (vgl. P₁: 9) geprägt ist und manchmal auch mit dem regionalen Dialekt gemischt wird. Oft verursacht ihr Sprachgebrauch, wie sie es nennt, „Verwirrungen“ (vgl. P₁: 9), an welche sich die anderen UngarInnen im Verein schon langsam gewöhnen. Dies stellt kein Problem bei den informellen Treffen in Pubs oder Cafés dar, da dort der Sprachgebrauch lockerer ist. Wenn es sich aber um eine offizielle Veranstaltung des „Vereins ungarischer Studierender in Wien“ handelt, muss sie aufpassen, wie sie sich ausdrückt. Da in diesen Situationen Standardungarisch bevorzugt wird, muss sie die Wörter oder die Aussprache so regulieren, dass diese verständlich für die UngarInnen aus Ungarn werden.

Ähm, wie gesagt, ich muss noch dann aufpassen, wenn wir irgendeinen Event mit dem Verein haben, so Infoveranstaltungen für zukünftige Studenten, da muss ich wirklich darauf aufpassen, wie ich was sage. Also nicht <alapiskola>¹⁵, sondern <általános iskola>¹⁶, weil das schon sehr klein erscheint, aber (unv.?). (P₁: 35)

Im selben Absatz bekennt sie sich dazu, dass sie manchmal auch Angst davor hat, dass die anderen erfahren, dass sie ursprünglich nicht aus Ungarn kommt. Dieses starke Gefühl der „Nichtzugehörigkeit“ wird als „negatives Schlüsselerlebnis“ bezeichnet. BUSCH (2017: 19) beschreibt die Erfahrung der „Nichtzugehörigkeit“, die das negative Spracherleben verursachen

¹⁵ Ungarisches Wort für „Volksschule“, das die UngarInnen in der Südslowakei verwenden. Wörtliche Übersetzung: „Grundschule“.

¹⁶ Ungarisches Wort für „Volksschule“, das die UngarInnen in Ungarn verwenden. Wörtliche Übersetzung: „Allgemeine Schule“.

kann, als einen Wunsch, sich mit einer Gruppe zu identifizieren, von welcher die Sprache die Sprecherin oder den Sprecher trennt. Da dieser Stand der „Zugehörigkeit“ zu einer Gruppe nicht einfach zu erreichen ist, leidet die Sprecherin oder der Sprecher wegen der sprachlichen Unterschiede. Dabei kann das schon erwähnte negative Gefühl der Scham auftreten. Man hat Angst vor einem Normverstoß, dass man etwas Falsches sagt und dem Ideal nicht entspricht. Wie auch BUSCH (2017: 24–26) beschreibt, kann sich dies auch in ein Minderwertigkeitsgefühl verwandeln (Kapitel 3.4.1).

Als „positives Schlüsselerlebnis“ im Kontext des alltäglichen Sprachgebrauchs in Wien wurden die Spracherlebnisse der Probandin P₁ mit ihren FreundInnen, die sie im Studium kennengelernt hat, interpretiert. Sie hat eine Freundin aus Südtirol, die manchmal mit ihr in ihrem Dialekt spricht und die sie gut verstehen kann. Die nächste positive Erfahrung ist für sie mittlerweile, wenn sie mit anderen Studierenden und FreundInnen, die auch verschiedener Herkunft sind, in Cafés geht und mit ihnen Deutsch spricht, weil ihre Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie in Wien studieren und alle daraus resultierend gute Deutschkenntnisse haben. So die Probandin P₁:

Oder, wenn wir so eine gemischte Gruppe sind, es sind meine ungarischen Freunde dabei, und sie haben irgendwelche Bekannte, die (..) müssen nicht Österreicher oder Deutsche sein, aber die alle studieren ja hier, benutzen Deutsch, deshalb ist das das einfachste, was wir benutzen. (P₁: 39)

8.1.2 Soziale Bedeutung der Mehrsprachigkeit

Die soziale Bedeutung hängt mit der identitätskonstituierenden Funktion der Sprache zusammen (vgl. DIRIM 2007: 78). Sie kann den Sachverhalten bewusst oder unbewusst zugeschrieben werden (vgl. COUPLAND / JAWORSKI 2004: 24). Wie die einzelnen Sprachen, kann auch die Mehrsprachigkeit selbst eine gewisse soziale Bedeutung besitzen, welche sich in der vorliegenden Arbeit laut den Aussagen und Positionierungen der Interviewpersonen entfalten lässt. Im ersten Interview wurden bestimmte Aussagen der P₁ nach dem Kriterium der „sozialen Bedeutung“ codiert. In diese Kategorie gehören alle Äußerungen, die die Interviewperson über ihre Mehrsprachigkeit mitgeteilt hat und bei denen sie erläutert hat, welche Funktion – kommunikativ oder identitätskonstituierend – ihre Mehrsprachigkeit im jeweiligen Kontext hat. Dabei wird mit den Subkategorien „kommunikative Funktion“, „identitätskonstituierende Funktion“ der Mehrsprachigkeit und mit der Subkategorie „Stigma/Prestige“ gearbeitet. Letztendlich wird versucht, die Gründe für eine bestimmte soziale Bedeutung der Mehrsprachigkeit festzustellen.

Dabei helfen die Codes, die anhand deduktiver Kategorienbildung am Material formuliert worden sind – *mehrsprachige Erziehung* oder *keine mehrsprachige Erziehung*, *Mehrsprachigkeit als Ressource*, *Mehrsprachigkeit als etwas „Besonderes“*, *Schwierigkeiten mit der Mehrsprachigkeit*.

Subkategorie „Kommunikative Funktion“

SprecherInnen haben den Wunsch, bei der Kommunikation konversationelle Ziele zu erreichen. Dieses Ziel motiviert sie vorrangig in den meisten Interaktionen, außer bei denen, in welchen sie ihre Identität mittels Sprache gestalten möchten. In der Subkategorie „kommunikative Funktion“ wurden alle Aussagen der Probandin P₁ gesammelt, in welchen es darum geht, dass ihre Mehrsprachigkeit die alltägliche Kommunikation erleichtert, und sie ihre Fähigkeit, sich in mehreren Sprachen zu verständigen, als eine funktionelle Möglichkeit ansieht.

Nach den skizzierten Kriterien gehören in diese Kategorie Situationen, welche die Interviewperson in ihrer Arbeit erlebt. Dank ihren Sprachkenntnissen kann sie den anderssprachigen KundInnen helfen und ihnen „Freude weitergeben“ (P₁: 27), wenn sie mit ihnen ihre Erstsprache spricht. Im Gegenteil entscheidet sie sich in anderen Situationen, unfreundlichen KundInnen nicht entgegenzukommen, da sie die Sprache nicht wechselt und die KundInnen mit ihren Schwierigkeiten im Deutschen kämpfen lässt (vgl. P₁: 9). Bei diesen Gelegenheiten steht das Erreichen des kommunikativen Ziels an erster Stelle. Die Wahrnehmung der Probandin, die ihre Mehrsprachigkeit als eine „Ressource“ versteht, aus der sie schöpfen kann, schwingt aber immer mit.

Subkategorie „Identitätskonstituierende Funktion“

In einer Anekdote, welche P₁ in unserem Interview erzählte, wird ihre Mehrsprachigkeit mit ihrer Identität verbunden. Sie erzählte, dass für ihre KollegInnen an der Universität oft nicht klar ist, wieso sie mehrsprachig ist. Sie erklärte ihnen einmal, woher sie kommt, warum sie so viele Sprachen spricht, und betonte dabei ihren ungarischen Ursprung. Während dieser Ausführung ihrer persönlichen Geschichte hörte sie auch eine andere Ungarin aus der Slowakei, die sie später mit großer Begeisterung ansprach, da sie auch aus einem ähnlichen Kontext stammt. Die Interviewperson erklärt das Erlebnis folgenderweise:

[...], außerdem hab' ich eine andere Freundin, sie macht Hauptfach Hungarologie und macht Kunstgeschichte als EC. Und das war auch witzig, wie wir uns kennengelernt haben (lachend), weil, ähm, für Ausländer ist meine Situation, also, dass ich Ungarin bin, aber trotzdem aus der Slowakei komme, nicht ganz, ähm, immer klar. Also, ich muss immer erklären. Und wir haben auf die Vorlesung gewartet, da war ein Kollege aus Japan und der andere war Österreicher und ich hab' denen erklärt, ja, wie das geht mit der Südregion und alles und dann, ähm, konnten wir schon in den Saal reingehen und dann der Professor auf den Schulter (unv.), dass "Hey, hab' ich gut gehört, dass du aus der Slowakei kommst?" "Ja." "Und dass du Ungarisch sprichst?" "Ja." "Hát sziaaaa!"¹⁷(lacht). Ja, mit ihr, ähm, treffe ich mich so seitdem. Sie kommt aus Szerdahely¹⁸. (P₁: 31)

Hier werden uns zwei Sachverhalte klar – die Mehrsprachigkeit wird als ein bedeutender Faktor der Identität behandelt (bei der Erklärung gegenüber den ausländischen KollegInnen, wieso man so viele Sprachen spricht) und die gemeinsamen Züge der Identität münden in ein Zugehörigkeitsgefühl (Knüpfen von Freundschaften auf Basis der ähnlichen Identität mit den KollegInnen). Neben der mehrsprachigen Identität wird in dieser Situation auch die nationale Identität hervorgehoben (Kapitel 4.2). Mit der mehrsprachigen Identität wird eine solche Identität intendiert, bei welcher für die SprecherInnen „in ihrer Identität jede Sprache ihren eigenen Platz besitzt. Sie denken in Kommunikationsräumen und jede Sprache in ihrem Sprachrepertoire wird mit einem Kommunikationsraum verknüpft“ (vgl. KRUMM 2009: 241). Im Fall der Probandin P₁ sind hier Kommunikationsräume wie die Familie in der Südslowakei, öffentliche Räume in der Slowakei und die Universität in Wien bedeutsam, wobei für sie in jedem Kommunikationsraum eine andere Sprache die dominante ist. Bei der nationalen Identität denken wir an „den Ausdruck der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, welche auf politischen und territorialen Bestimmungen oder auf ethnischer Herkunft beruht“ (WINTER-HEIDER 2009: 168). Im Fall der Probandin P₁ wurde die Zugehörigkeit zur Gruppe der UngarInnen in der Slowakei wesentlich, als sie eine andere Kollegin mit ähnlichem Hintergrund traf.

Dieses Beispiel veranschaulicht die Komplexität der Identität bei mehrsprachigen Personen und macht sichtbar, dass die Mehrsprachigkeit ein wichtiger Bestandteil bei der Konstruktion der Identität ist.

Subkategorie „Prestige/Stigma“

Ob die Mehrsprachigkeit für P₁ einen hohen Stellenwert hat, erfahren wir aus den Aussagen, in welchen sie ihr Wissen über mehrere Sprachen und Sprachvarietäten erfolgreich nutzen kann, um die schon genannten konversationellen Ziele zu erreichen oder um Vorteile durch diese

¹⁷ Übersetzung aus dem Ungarischen: „Also, Hallo!“.

¹⁸ Ein Ortsname in der Südslowakei. Offizieller Name: „Dunajská Streda“.

Fähigkeiten zu gewinnen. Prestige erwirbt sie durch ihre Mehrsprachigkeit, wenn sie z. B. an der Universität dank ihrer Sprachkenntnisse aus mehreren Quellen schöpfen kann und sich deswegen für sie ein neuer Raum von Möglichkeiten öffnet. Neben dem Deutschen kann sie problemlos mit englischen und ungarischen Texten arbeiten. Wenn es nötig ist, setzt sie sich auch mit slowakischen Texten auseinander, obwohl die in dieser Sprache geschriebenen Texte für ihre Studienrichtung „Kulturgeschichte“ nicht essentiell sind. Im Gegenteil wird eher Italienisch und Französisch gefordert, was sie noch dazulernen sollte (vgl. P₁: 33). Bei diesem Beispiel haben wir es wieder mit dem positiven Faktor der Mehrsprachigkeit zu tun, welcher die Mehrsprachigkeit als „Ressource“ konzipiert und daraus Vorzüge gewinnt.

In diesem Teil der Datenanalyse werden nicht die einzelnen Sprachen oder Sprachvarietäten mit dem Status des Prestige oder des Stigmas verbunden, sondern es wird versucht, zu eruieren, was die Mehrsprachigkeit für die ProbandInnen bedeutet. Die Interviewperson P₁ erzählte von vielen Situationen, in welchen die Mehrsprachigkeit für sie ein Vorteil war, aber auch die negativen Seiten dieses Phänomens wurden im Interview angesprochen:

Nah, es ist nur, dass passiert, als ich mit dem Verein irgendwo war und da hab' ich mich mit meinem Freund unterhalten, der auch aus der Slowakei ist und Ungar ist. Und er hat auch einen stärkeren Akzent, ja, und wir unterhalten uns und, ähm, da kommen auch unsere Freunde, die aus Ungarn sind. Und dann will ich ganz schnell etwas sagen, und das Wort fällt mir nur auf Slowakisch ein. (lacht) Da ist es, wenn ich: "Okay, warte, warte, warte" sage. Und da ist er auch so: "Ähm, mhm, was bedeutet das?" (lacht). So, das gab's manchmal, aber sonst, ähm, wenn ich mich konzentriere, dann kann ich meine vier Sprachen so ein bisschen, von sich trennen. (P₁: 57)

Die Probandin schildert eine interessante Erfahrung, als ihr in einer Situation mit mehreren UngarInnen das passende Wort im Ungarischen nicht einfel und sie es mit einem entsprechenden slowakischen Wort ersetzte. Am Ende des Absatzes definiert sie dieses Erlebnis als ein Ergebnis der Nicht-Konzentration, weil „wenn ich mich konzentriere, dann kann ich meine vier Sprachen so ein bisschen, von sich trennen“ (P₁: 57). Diese Vorstellung indiziert ein „Stigma“ und die negativen Folgen der Mehrsprachigkeit, wenn die SprecherInnen die Sprachvarietäten und Sprachen nicht voneinander trennen können. In ihrer Umgebung kann eine solche Erscheinung stigmatisierend wirken, da sie als ein Beweis der mangelnden Sprachkenntnisse gedeutet werden kann. Heutzutage werden aber in den meisten Fällen die positiven Merkmale der Mehrsprachigkeit diskutiert. Sie wird als Instrument der politischen Entwicklung, der sozialen Gerechtigkeit und als Gegenmittel der inter- und intrakulturellen Konflikte unterstützt (vgl. JESSNER / KRAMSCH 2015: 1). Es wird angenommen, dass die Mehrsprachigkeit den SprecherInnen kognitive Vorteile, bessere Arbeitsmöglichkeiten und mehr ökonomische und politische Macht bringt (vgl. JESSNER / KRAMSCH 2015: 6). Wie auch JESSNER / KRAMSCH (2015: 6) betonen,

werden die „Alpträume“ der multilingualen SprecherInnen von der absoluten Macht der monolingualen Welt verursacht, in welcher die strikten Regeln der Grammatik und die Normen des Sprachgebrauchs die Richtung angeben. Deswegen lässt sich feststellen, dass die vorliegende Situation der gemischten Sprachen, in welcher die SprecherInnen ein Problem mit der Differenzierung der einzelnen Sprachen in ihrem Sprachrepertoire haben, eine stigmatisierende soziale Bedeutung hat.

8.1.3 Variationsspezifische Konzepte hinsichtlich der Sprachen

In diesem Kapitel werden die vier Sprachen fokussiert, die die P₁ in ihrem Sprachrepertoire hat, wobei es besonders um die Varietäten des Deutschen geht. Ich bespreche die Konzepte, die P₁ über die Sprachvarietäten hat und kontextualisiere die Einstellungen, die sie mit ihnen verbindet. Die Interpretationen werden in den Subkategorien „Spracheinstellungen Deutsch“, „Spracheinstellungen Ungarisch“, „Spracheinstellungen Slowakisch“ und „Spracheinstellungen Englisch“ vorgestellt. Den Schwerpunkt setze ich auf die Heterogenität bzw. Homogenität der Sprachen. Ich werte aus, welche Sprache „aus den meisten Varietäten besteht“ und welche dagegen die „einheitlichste“ ist. Die Codes reflektieren die sozialen Bedeutungen, die den Varietäten von der Probandin gegeben wurden.

Subkategorie „Spracheinstellungen Deutsch“

Im Interview mit der Befragten P₁ wurde Deutsch oft mit dem Code „Fremdsprache“ konzeptualisiert, obwohl sie am Anfang des Interviews behauptete, dass „[die] ersten zwei Sprachen für mich Ungarisch und Deutsch waren“ (P₁: 11). Ihre damaligen Deutschkenntnisse verdankte sie jedoch nicht der schulischen Ausbildung, sondern den deutschen Märchen: „Also ich hab' schon mit zwei-drei Jahren, ähm, deutsche Märchen geschaut und so hab' ich eigentlich Deutsch gelernt. Also nicht in der Schule“ (P₁: 11). In der Südregion gab es das Problem, dass die ungarischen Familien nur begrenzten Zugang zu den ungarischen Fernsehstationen hatten, deswegen waren die Kinder gezwungen, deutsche Märchensendungen zu verfolgen. Resultat dieses Phänomens waren Kinder mit besseren Leistungen im Fremdsprachenunterricht als ihre MitschülerInnen, die mit dem Deutschen noch keine Erfahrungen gemacht hatten. Dieses Thema kommt auch noch im dritten Interview zur Sprache. Auch P₁ erzählte im Interview, dass sie in ihrem Freundeskreis noch einen Jungen hatte, der Deutsch aus den Märchen gelernt hatte (vgl. P₁: 15).

In den nächsten Teilen des Interviews konzeptualisierte die Probandin die deutsche Sprache in ihrem Sprachrepertoire als „Fremdsprache“. Als Kind erreichte sie ein bestimmtes Sprachniveau, das später im Kindergarten dank der „Tante“ weiterentwickelt wurde und auch später in der Grundschule und am Gymnasium im Deutschunterricht. Die „Tante“ war eigentlich eine Deutschlehrerin, die sich mit ihr beschäftigte: „wir haben uns getroffen für Kuchen und lernen und wirklich sie war meine Tante, quasi. Ähm, und mit ihr hab' ich nur gesprochen“ (P₁: 13). Anders war es dann im Deutschunterricht, wo die Probandin bemerkte, dass sie wirklich eine andere Beziehung zu der deutschen Sprache hatte als ihre MitschülerInnen. Sie spürte eine Art „Prestige“, da sie die Beste in der Klasse war und ihr die DeutschlehrerInnen immer zusätzliche Aufgaben und Lektüren gaben (vgl. P₁: 13). Dieses Ereignis motivierte sie beim Deutschlernen und die Erfolge und das Lob führten zu einer positiven Einstellung zum Deutschen.

Die Probandin kritisierte in ihren Aussagen stark das slowakische Schulsystem, das damals nur ab der sechsten Klasse in der Grundschule die deutsche Sprache als zweite Fremdsprache im Angebot hatte. Die erste Fremdsprache, die auch mehrere Unterrichtseinheiten umfasste, war Englisch (vgl. P₁: 19). Da Deutsch nicht so gefördert wurde, waren auch ihre MitschülerInnen schwächer und sie konnte sich über das daraus resultierende „Prestige“ freuen. Daneben führte sie noch auf, dass Englisch unter den SchülerInnen mehr „Prestige“ als Deutsch hatte.

Also es gab wieder das Problem mit den Sprachen, das es kaum gefördert ist und ich sehe, dass ehrlich wenige und wenige Leute, also wählen in der Schule Deutsch /als Hauptsprache nehmen. [...] Es sind immer mehr Leute, die diese Englisch-Spanisch Kombination wählen und es geht schon kaum niemand auf Deutsch. Also, es ist eher als Nebensprache gewählt. Was auch traurig ist. (P₁: 19)

Die „fremdsprachige“ Vorstellung über die deutsche Sprache veränderte sich für P₁, als sie in Wien in einen „realen“ Kontakt mit der Sprache trat. Bei der Beschreibung dieser Situationen verwendete sie schon Begriffe wie „österreichisches Deutsch“, „Standarddeutsch“, „Hochdeutsch“ und „Dialekte“.

Wieder haben wir es dabei mit dem Ratschlag der DeutschlehrerInnen zu tun, die den SchülerInnen nur „Hochdeutsch“ beibringen, weil dies vermeintlich in deutschsprachigen Ländern für die grundlegende Kommunikation reichen sollte. Die Praxis beweist aber, wie auch die ProbandInnen der von SIMON (2015: 84–86) durchgeführter Untersuchung erwähnten, dass ohne Dialektkenntnisse kaum ein längerer „zufriedenstellender“ Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land möglich ist. Die befragten AusländerInnen in Österreich verlangen sogar einen „Dialektkurs“, welcher sie auf die realen Sprachsituationen vorbereiten sollte. Im DaF-Unter-

richt wird aber die Behandlung der Nonstandard-Varietäten nicht wie erwartet unterstützt. Einerseits herrschen unter den Lehrenden Stereotype, die Dialekt(sprecherInnen) mit einem niedrigen „Prestige“ verbinden, andererseits haben sie selbst nur eine geringe Übersicht über die Varietäten des Deutschen (vgl. STUDER 2002: 113–114).

Dies meinte Probandin P₁ über die Codes „Hochdeutsch“, „Standarddeutsch“, „österreichisches Deutsch“ und „Dialekte“: „Also, ich bin nach Wien gekommen, wirklich auch verschiedene Dialekte getroffen“ (P₁: 27); „eine [Freundin von mir] ist aus Südtirol und, ja, sie verwendet auch Hochdeutsch, wenn sie mit mir spricht und ich auch, also wir unterhalten uns auf Standarddeutsch“ (P₁: 37); „Aber Deutsch ist doch ein bisschen, so, zweiseitig“ (P₁: 51); „Ich hab' mich nur so, mit so vielen, verschiedenen Aussprachen getroffen, auch Wörter, die ich überhaupt nicht gekannt hab', weil die nur klassisch österreichisch sind“ (P₁: 51); „Und in der Schule wird das von uns / wird uns davon nicht erzählt“ (P₁: 51); „Wenn du dir die Bundesländer in Deutschland anschaut, dann wird schon fast überall ein anderes Dialekt“ (P₁: 53); „Also, was wir lernen, es ist Hochdeutsch, wird in Berlin gesprochen. Und sonst, du gehst immer mehr nach Süden, dann kannst du dich immer weniger verstehen lassen“ (P₁: 53).

Die Varietäten der deutschen Sprache werden von der Probandin P₁ nach räumlichen Kriterien aufgeteilt. Sie behauptet, dass es hauptsächlich zwei „Hauptvarietäten“ gibt: „Standardsprache“, ergo „Hochdeutsch“, und „Dialekt“. In Berlin wird am „standardnahesten“ gesprochen und je weiter in den Süden man geht, desto mehr Dialekt gibt es und desto mehr entfernt sich die Sprache vom Standarddeutschen. In Österreich wird eine „österreichische“ Varietät gesprochen, die sich von den anderen Varietäten durch den Wortschatz und die Aussprache unterscheidet. Die deutschen MuttersprachlerInnen bemühen sich aber laut ihr, mit den AusländerInnen „Hochdeutsch“ zu sprechen.

Deutsch ist eine plurizentrische Sprache, die in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz eine jeweils eigene standardsprachliche Varietät besitzt (vgl. AMMON [u. a.] 2004: 31–32). AMMON (1995: 1) unterstreicht, dass diese Standardvarietäten von der sprachlichen Norm bestimmt werden. Die Varietäten des Deutschen werden in drei Richtungen dimensioniert: die diatopische Dimension (Varietäten, welche vom Raum geprägt sind), die diastratische Dimension (z. B. Jugendsprache, Slang usw. die von soziokulturellen Unterschieden bedingt sind) sowie die diaphasische Dimension (Varietäten in einer bestimmten Situation) (vgl. STEINBACH [u. a.] 2007: 187). In Bezug auf das österreichische (Standard-)Deutsch sollte man erwähnen, dass seit 1951 ein „Österreichisches Wörterbuch“ herausgegeben wird, welches die Eigenständigkeit der österreichischen Standardvarietät bestätigt. Wesentliche Merkmale des österreichischen Deutsch sind die *Austriazismen*, die als „spezifisch österreichische Ausdrücke“ (AMMON

[u. a.] 2004: 35) bezeichnet werden und eine spezifische Aussprache bzw. Intonation aufweisen (AMMON [u. a.] 2004: 38). Österreich gehört überwiegend zum bairischen Sprachraum und teilweise auch zum alemannischen, wegen des Vorarlbergerischen (vgl. STEINBACH [u. a.] 2007: 197).

Wichtig ist bei diesen variationspezifischen Bemerkungen der Probandin P₁, dass sie die Kenntnisse über die Varietäten des Deutschen nicht im Deutschunterricht erwarb, sondern sie mit eigener Haut erlebte. Sie gliedert die einzelnen Varietäten nur diatopisch und assoziiert gewissermaßen das Deutsche in Berlin mit der „wirklichen“ deutschen Standardsprache. Darüber hinaus ist ihr die Heterogenität der deutschen Sprache bewusst – so bezeichnet sie diese Sprache im Vergleich mit den anderen Sprachen in ihrem Repertoire als diejenige, die am meisten Varietäten hat.

Subkategorie „Spracheinstellungen Ungarisch“

Ähm, also auf die Brust, ähm, hab' ich mit Bleistift Ungarisch mit Dialekt geschrieben. Ein / auch deshalb, weil (...) das Bleistift das einfachste ist, was man benutzen kann und das ist die einfachste Sprache für mich, die immer, ähm, (unv.). Und ja das, ähm, benutz' ich eher im Familienkreis oder mit meinen Freunden, auch die hier leben. (P₁: 9)

Ungarisch wird von der Probandin P₁ als ihre „Muttersprache“ bezeichnet, welche sie im Familienkreis und unter Freunden verwendet. Die „einfachste“ Varietät des Ungarischen, die auch der Probandin am nächsten steht, ist ihr regionaler Dialekt (vgl. P₁: 11). Mit dem Begriff der „Muttersprache“ beschäftigt sich vorliegende Arbeit im Zusammenhang mit den Emotionen, die die SprecherInnen bei ihrer ersten erworbenen Sprache erlebten (Kapitel 3.3.2; Kapitel 3.4.1). Diese regionale Varietät verbindet die Sprecherin mit einem „Stigma“, wie schon im Kapitel über das Spracherleben in Wien diskutiert wurde, weil sie sich vom Standardungarischen im Wortschatz und in der Aussprache unterscheidet.

Neben dem Begriff der „Muttersprache“ erwähnt die Probandin noch Begriffe wie „Standardungarisch“, welches sie bei formellen Treffen verwendet, „Ungarisch mit Dialekt“, eine spezifische ungarische Varietät in der Südslowakei mit Einflüssen aus dem Slowakischen, „Ungarisch aus der Mittel- und Ostslowakei“ und noch andere Varietäten des Ungarischen, die in der Slowakei gesprochen werden, „Ungarisch in ungarischen Dörfern“ als eine regionale Varietät in Ungarn und „Ungarisch in Serbien und Rumänien“, also die Varietäten der ungarischen

Minderheit in anderen Ländern. Offensichtlich ist der Probandin auch im Ungarischen das Standardsprache-Dialekt-Kontinuum bekannt und sie beschreibt auch diese Sprache als eine heterogene Sprache (vgl. P₁: 55).

Subkategorie „Spracheinstellungen Slowakisch“

Slowakisch stellt für P₁ eine Sprache für formelle Ereignisse dar, die bei Amtsangelegenheiten gesprochen wird (vgl. P₁: 9). In ihrer Kindheit versuchte sie, die Sprache zu lernen, aber sie hatte „so eine Bindung mit dieser Sprache nicht so sehr“ (P₁: 9). Nur am Gymnasium erreichte sie wegen der Matura ein Niveau, auf welchem sie schon entsprechend sprechen konnte (vgl. P₁: 9), aber auch weiterhin bevorzugte sie mehr Englisch als Slowakisch (vgl. P₁: 13). In der Kunstschule erlebte sie den Druck, dass die anderen Kinder Slowakisch sprachen, und sie sich auch deswegen die Sprache aneignen musste (vgl. P₁: 15).

Und (..), ähm, obwohl ich in der Südregion lebe, wo viele Ungarn sind, ähm, sind die meisten Ämter voll mit slowakischen Angestellten. Also, wenn man da nicht Slowakisch kann, dann hat man viel Probleme und (.) man wird auch ein bisschen, ähm, ein bisschen diskriminiert. Also, es wird nicht ganz positiv angesehen. Deshalb freue ich mich, dass ich es im Gymnasium gelernt hab'. (P₁: 23)

Über die Situation der ungarischen Minderheit in der „Südregion“ erfährt man mehr im Kapitel 5. Im vorliegenden Abschnitt wurden bereits die Anlässe in Ämtern geschildert, bei derer Slowakischkenntnisse von den UngarInnen verlangt werden, weil es die einzige anerkannte Staatssprache in der Slowakei ist, die sich eines hohen „Prestiges“ erfreut. Sprachfehler und nicht genügende Kenntnisse der Sprache werden negativ bewertet und stigmatisiert.

Die Sprecherin P₁ drückt sich auch über das Slowakische als eine heterogene Sprache aus, obwohl sie die einzelnen „Dialekte“ nicht wirklich kennt, und sie behauptet, dass man sich mit der Standardsprache in der ganzen Slowakei verständigen kann. Sie hat auch in der Schule die Standardsprache gelernt, die laut ihr eine relativ junge Sprache ist, da sie erst im 19. Jahrhundert kodifiziert wurde (vgl. P₁: 55).

Subkategorie „Spracheinstellungen Englisch“

Englisch hat die Befragte vom Anfang an in der Schule als „Fremdsprache“ gelernt und sie mochte es sehr (vgl. P₁: 13). Sie spürte in der Schule und auch am Gymnasium, dass im slowakischen Schulsystem Englisch ein höheres „Prestige“ als andere Fremdsprachen hat (vgl. P₁:

19). In Wien nutzt sie ihre englischen Sprachkenntnisse fast jeden Tag: in der Arbeit, mit AusländerInnen, mit anderssprachigen Studierenden an der Universität und im Studium bei englischer Fachliteratur (vgl. P₁: 27; 33). Sie sieht Englisch mehr als eine homogene Sprache an. Sie weist laut P₁ natürlich Varietäten auf, wie Dialekte in Wales oder in Schottland (vgl. P₁: 51), aber „das könnte am meisten als Standardsprache bezeichnet werden, weil, wenn du Englisch kannst, dann kannst du dich schon fast überall verstehen lassen“ (P₁: 51). Die Probandin versteht im Fall des Englischen unter den Begriff der „Standardsprache“ die „lingua franca“, eine Sprache, mit welcher man sich in der ganzen Welt verständigen kann.

8.2 Interview 2 - „Wir sind nicht die einzigen, die bisschen vielleicht anders Deutsch reden“

Das Interview mit der Informantin P₂ fand in einem gemütlichen Café beim Wiener Museumsquartier statt. Sie war zu diesem Zeitpunkt gerade im dritten Semester ihres Jusstudiums, wohnt in Wien und reist nur selten nach Hause nach Bratislava, wo sie geboren und aufgewachsen ist.

Die Stimmung während des Interviews war angenehm, die Probandin zeigte sich sicher in ihrem Sprachgebrauch, war sehr kommunikativ, offen und zeigte keine Spuren von Nervosität. Dem störungslosen Verlauf des Interviews kam auch die Tatsache zugute, dass die Interviewende die Probandin schon aus dem Gymnasium in Bratislava kannte und sie auch gemeinsame Bekannte haben. Dies erzeugte neben der ungezwungenen Haltung beider Seiten auch eine kleine, nicht ausführlich ausgedeutete Interviewpassage, wo die Probandin über den Sprachgebrauch mit ihrer besten Freundin erzählte. Als Besonderheit könnte man die Positionierung der Befragten P₂ annehmen, die sich schon im Einstiegsgespräch vor dem Interview als „Monarchie-Mensch“ bezeichnete. Diese Haltung der Probandin gab eine gewisse Richtung der späteren Interpretation vor. Nach dem Interview erfolgte noch eine kurze Diskussion über die positive Einstellung der Probandin zu ihrer Mehrsprachigkeit, über die Arbeitsmöglichkeiten in Österreich und in der Slowakei nach einem Jurastudium und über ihre Pläne, wie sie sich in der Zukunft in der Gesellschaft engagieren und dafür ihre Sprachkenntnisse nutzen möchte.

Was das Sprachrepertoire der Probandin P₂ betrifft, so erwähnte sie beim Sprachenportrait vier Sprachen: Ungarisch, Slowakisch, Deutsch und Englisch, wobei sie beim Deutschen noch auf die Varietäten „Alltagssprache“ und „Wissenschaftssprache“ einging. Beim Interview kam mit der detaillierteren Beschreibung weiterer Sprachkenntnisse noch Spanisch dazu. Als Erstsprache und „Muttersprache“ führte sie Ungarisch an: „Ungarisch ist die Beine, weil es ist halt meine Muttersprache und es ist mein so lieber Grund“ (P₂: 7). Neben dem Ungarischen, das als

eine „grundlegende“ Sprache bezeichnet wurde, sprach die Probandin seit ihrer Kindheit mit ihrem Vater nur Slowakisch. Sie stammt aus einer sprachlich gemischten Ehe zwischen einer ungarischen Mutter und einem slowakischen Vater. Daneben machte sie schon als Kind Erfahrungen mit der deutschen Sprache, da ihre Mutter ihr, als Nachfolgerin einer „Preßburger“ Familie, deutsche Lieder vorsang und mit ihr auch Deutsch redete. Sie besuchte sogar den Kindergarten und die erste Klasse der Volksschule in Österreich (vgl. P₂: 15). Die Probandin sagte selbst, als sie eine Erklärung zur Legende ihres Sprachenportraits gab: „Es sind immer alle drei. Seit ich klein bin. Ich bin dreisprachig aufgewachsen. Also.“ (P₂: 7). Schon beim Sprachenportrait waren die Charakterzüge einer mehrsprachigen Identität zu bemerken, welche die Probandin durch das ganze Gespräch immer wieder betonte. Man kann deswegen den Fall der Informantin P₂ nach ROMAINE (1995) in die erste Kategorie „eine Person - eine Sprache“ einordnen. Nach dieser Zuordnung spricht das Kind mit jedem Elternteil eine andere Sprache, wobei die Sprache der Umgebung mit der Sprache des einen Elternteils identisch ist, in dieser Situation mit der Sprache des Vaters. Was den Fall der Probandin noch einzigartiger macht, ist die Begebenheit, dass sie mit ihrer Mutter außer in ihrer Erstsprache auch Deutsch sprach. Im jetzigen Alltag ist für die Probandin eher Deutsch typisch:

Und Deutsch mehr ist in meinem Gesicht, in meinem Kopf und in meiner Hand. Es ist so / diese Hand winkt so "Hallo", und, ähm, das würd' ich jetzt (.) so beschreiben, dass ich halt Deutsch jetzt am meisten benutze wie meine Alltagssprache. (P₂: 7)

Im Sprachenportrait zeichnete sie überall rund um den Körper Englisch: „Englisch ist immer so eine Sprache, die neben mir ist und die ich benutzen kann, wenn jemand nicht Deutsch kann, oder gerne auch in zwei Sprachen will sprechen“ (P₂: 7).

8.2.1 Spracherleben in Wien

In diesem Unterkapitel wird der Schwerpunkt auf den subjektzentrierten Aspekt des Spracherlebens der Probandin P₂ in Wien gelegt. Unter dem Spracherleben versteht man das Erleben seiner selbst in einer verbalen Interaktion. In jeder Interaktion bewerten wir die Sprechweise der KommunikationspartnerInnen und versuchen, uns ihrer Sprachverwendung anzupassen bzw. darauf zu reagieren (vgl. BUSCH 2015b: 49–66). Dieses Erleben wird im Folgenden in unterschiedlichen sozialen Räumen in Wien beobachtet. Die Vorgehensweise ist dabei dieselbe wie beim ersten Interview: Die Daten werden nach den Subkategorien „Spracherleben im Wohnheim/in der Wohnung“, „Spracherleben an der Universität“ und „Spracherleben im Alltag“ analysiert. Die Kategorie „Spracherleben in der Arbeit“ entfällt, da die Probandin zur Zeit

des Interviews beruflich nicht tätig war. Im Anschluss werden die Spracherlebnisse als „positives Schlüsselerlebnis“ oder „negatives Schlüsselerlebnis“ bezeichnet und die Ursachen für die jeweiligen Bewertungen dargestellt. Als Ursachen werden Codes wie „Zugehörigkeit“, „Nichtzugehörigkeit“, „sprachliche Macht“ und „sprachliche Ohnmacht“ angenommen.

Subkategorie „Spracherleben im Wohnheim/in der Wohnung“

Die Interviewperson P₂ wohnt gemeinsam mit ihrer Freundin aus der Slowakei, welche sie bei Deutschwettbewerben kennenlernte, in einer Wohngemeinschaft. Die Probandin erlebt die Kommunikation im sozialen Raum der Wohnung als „positiv“. Sie bekennt sich zu diesem „positiven Schlüsselerlebnis“ mit eigenen Worten: „Ich spreche auch Slowakisch sehr oft, auch wenn ich hier in Wien bin, weil meine Mitbewohnerin aus der Slowakei ist. [...] Es ist auch sehr leicht mit ihr“ (P₂: 7). An einer anderen Stelle wird wieder diese „Leichtigkeit“ beim Sprachgebrauch in der Wohnung betont: „Ja, aber es tut auch gut nach dem langen Tag, wenn man nur Deutsch hört. (unv.) Dann fühlt sich gut ein bisschen, nach Hause zu kommen und so ein bisschen mit jemandem Slowakisch zu reden. Es ist eine Abwechslung ein bisschen“ (P₂: 51).

Aus diesen Angaben der Probandin zum Spracherleben in der Wohnung in Wien lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass für sie das Zusammenleben mit der Freundin aufgrund des Gefühls der „Zugehörigkeit“ ein „positives Schlüsselerlebnis“ bedeutet. Sie weiß, dass sie nach dem langen, anstrengenden Tag eine familiäre Situation erwartet, in welcher sie ruhig eine von ihren beiden Erstsprachen sprechen kann.

Subkategorie „Spracherleben an der Universität“

Auf die Frage über die alltäglichen sprachlichen Praktiken an der Universität antwortete P₂ eindeutig: „Das ist alles (..) auf Deutsch. Und es ist nicht nur so ein Alltagsdeutsch, es ist mehr als ein wissenschaftliches Deutsch, weil es ist halt Jus und (..) da gibt's viele, viele Wörter und auch Texte, die ganz, ganz wissenschaftlich sind“ (P₂: 7). Deutsch gehört nicht nur zu ihrer alltäglichen Sprachpraxis, sondern sie setzt sich mit der Sprache auch tiefer, auf dem Niveau des wissenschaftlichen Deutschen, auseinander. Das Phänomen der fehlenden Sprachkompetenz am Anfang des Universitätsstudiums – wie bei den ProbandInnen von RESCH (2017) – schilderte auch die Probandin P₂, obwohl sie die sprachlichen Schwierigkeiten überwiegend „positiv“ beschrieb: „Aber eigentlich am Anfang war es ein bisschen schwer, es zu verstehen,

aber wenn man sie einmal lernt, die kommen wieder / immer wieder / tauchen immer wieder auf, in Texten. Und jetzt geht's ziemlich gut, also es ist auch im Kopf, in meinem Gehirn“ (P₂: 7). Diese Aussage zeugt von einer späteren „sprachlichen Macht“, welche P₂ nach einer gewissen Zeit des fleißigen Studierens erlangte. Der Unterschied zwischen dem Spracherleben von P₂ und von P₁ liegt darin, dass erstere ihre Defizite nicht in der Alltagssprache und im Gebrauch der Dialekte im universitären Kontext, sondern eher im Verständnis der juristischen Fachsprache sieht. Aus der Untersuchung der Aneignung der Wissenschaftssprache mehrsprachiger Studierender ergab sich die Annahme, dass der Erwerb der Wissenschaftssprache mit viel Zeit und Übung vereinfacht werden kann und die Schreibentwicklung mit häufigem Einsatz bestimmter Schreibhandlungen gesteuert wird. Es werden immer mehr Elemente erlernt, die für den Ausdruck immer mehr Funktionen angewendet werden können (vgl. HUBER 2018: 140–141). Die Befragte P₂ selbst ist ein Beweis für den Erwerb der Wissenschaftssprache durch wiederholende Übung:

Also, was sich bei mir mit den Sprachen geändert hat, ist, also, ich benutze Deutsch sehr-sehr viel, also ich lese auch sehr-sehr viel, was / so Literatur in deutscher Sprache, was ich bis jetzt gar nicht so gemacht hab' im Gymnasium. [...] Und, ja. (..) Ich hab' auch sehr viel gelernt, deutsch zu formulieren und ich hab' jetzt ein bisschen mein passives Deutsch, ein bisschen auch aktiv eingesetzt. Zum Beispiel Fälle zu lösen, dann (unv.) lesen, etwas / für mündliche Prüfungen auch etwas zu sagen, ja. Es war ein bisschen, so eine Herausforderung, muss ich sagen. Das erste Semester hab' ich sehr-sehr viel gelernt, aber wie schon gesagt, man muss sich diese / alle diese wissenschaftlichen Wörter und Phrasen einfach (..) / man muss sie verstehen und wenn man sie versteht, dann geht's. Weil es sind immer, fast immer, dieselben, die sich halt (..) immer wieder / immer wieder vor-kommen und ja. (P₂: 37)

Gemäß den vorliegenden Zeilen könnte man interpretieren, dass die anfänglichen Schwierigkeiten mit dem wissenschaftlichen Deutschen mit der Lernstrategie des vielen Lesens und Verstehens von Begriffen verschwinden können. Die SprecherInnen erweitern ihren wissenschaftlichen Wortschatz mit neuen Ausdrücken, welche sich dann wiederholen und sich so ins Gedächtnis „einschreiben“. Ein weiterer Faktor, welcher den Prozess der Aneignung von Wissenschaftssprache entlastete und zum „positiven Schlüsselerlebnis“ führte, sind laut der Interviewperson P₂ die „zusammengesetzten Wörter“ (P₂: 37) im Deutschen:

Und es ist auch ziemlich (...), ziemlich leicht zu verstehen, weil Deutsch ist so eine Sprache, wo viele Wörter zusammengesetzte Wörter sind. Und so, so kann ich es auch (...) bisschen besser verstehen. Zum Beispiel, ein paar Wörter sind ein bisschen logischer für mich. Wenn ich sie zusammen / auseinandertue, dann verstehe ich die zwei Wörter und ich kann im Kontext auch ein bisschen verstehen,

was sie meinen. [...] Also es ist die Überraschung, jetzt passt's schon ziemlich gut mit der Sprache. (P₂: 37)

Auf die Konzeptualisierung der Wissenschaftssprache im zweiten Interview gehe ich ausführlicher bei der Auswertung der variationsspezifischen Konzepte des Deutschen ein.

Überdies erzählte die Informantin über die Internationalität an der Universität, die sie im Verein ELSA (European Law Students Association) erlebt. Im Verein bewegen sich eher ausländische Studierende und so stößt sie auch auf Menschen aus Tschechien und Ungarn, mit welchen die Kommunikation für sie wegen der Möglichkeit der Erstsprachenverwendung flotter ist (vgl. P₂: 43). Die Mitteilungen der Probandin über ELSA wurden als „positives Schlüsselerlebnis“ bewertet, da sie unbestritten als „sprachliche Macht“ kodiert werden konnten – Grund dafür ist die problemlose Verwendung der Sprachen in ihrem Sprachrepertoire. Damit wird die Validität der im Kapitel 6 vorgestellten Aussagen über die Internationalität der Universitäten in Österreich, besonders das multikulturelle Bild von Wien und die Anwesenheit der Bildungsausländer in Wien, verstärkt. Die ausländischen ProbandInnen von RESCH (2017: 65) berichteten über die Assoziation Österreichs mit der Multikulturalität Wiens. Auch die Informantin P₂ äußerte sich zu dieser Tatsache in Bezug auf den sozialen Raum „Universität“:

[...] aber ich weiß, dass ein mein Mitschüler aus dem Kindergarten, er war auch aus der Slowakei, er hat auch hier angefangen zu studieren, aber er hat auf die WU gewechselt. Und, ich glaub', mehr slowakische Leute kenne ich nicht. Aber ich kenne viele aus Ungarn und auch aus Tschechien. Also es sind schon Leute, die aus anderen Staaten kommen. Es sind nicht nur Österreicher (P₂: 41)

Obwohl ELSA Gelegenheiten für das Knüpfen von Kontakten auf internationaler Ebene anbietet, wo die herrschende Kommunikationssprache Englisch ist, verweist die Probandin auf das Problem des eingeschränkten Kommunikationsraums an der Universität. Aufgrund des hohen Arbeitsaufwands für die Jus-Lehrveranstaltungen wird die Freizeit der Studierenden durch den Stundenplan beschränkt und die Zeitplanung bei den persönlichen Treffen an der Universität erschwert: „Auch die Freunde, die ich an der Uni hab', ich sehe sie nicht ganz oft, weil einfach jeder am anderen Tag Uni hat und dann muss man sehr-sehr viel lernen dann und das ist bisschen schwer, sich Zeit füreinander zu finden“ (P₂: 43).

Subkategorie „Spracherleben im Alltag“

In die Subkategorie „Spracherleben im Alltag“ gehören alle Auffassungen von P₂, in welchen sie über ihre alltägliche Sprachpraxis in öffentlichen Räumen Wiens oder außerhalb der Universität und Wohnung erzählt. Gemeint sind damit die zusammenfassenden Berichte über die

sprachlichen Praktiken im Allgemeinen und die Schilderungen von Spracherlebnissen mit den FreundInnen in Wien.

Den Fokus legt P₂ in Wien auf die deutsche Sprache, aber sie exkludiert die anderen Sprachen nicht. Auch neben der Vormachtstellung des Deutschen wird immer wieder die aktive Mehrsprachigkeit der Probandin akzentuiert. In ihrer Freizeit trifft sie sich mit ihren österreichischen FreundInnen, mit denen sie unproblematisch Deutsch spricht. Ihre Antwort auf die Frage über die Sprachverwendung mit den FreundInnen in Wien war folgende: „Also Deutsch. Weil ich hab' viele österreichische Freunde. Aus Österreich, also. Oder aus Wien, hauptsächlich. Dann Deutsch, ja“ (P₂: 49).

Es wurde bereits festgestellt, dass Mehrsprachigkeit ein Konglomerat sprachlicher bzw. kommunikativer Ressourcen ist (vgl. BUSCH 2017: 10) und dass das sprachliche Repertoire als ein offenes Ganzes von sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten aufgefasst wird, welches immer die aktuellen Positionierungen der SprecherInnen in konkreten Interaktionen darstellt (vgl. BUSCH 2017: 20–21). Aus diesen Gründen war beim Interview die Antwort auf die Frage nach der Sprachverwendung in sprachlich heterogenen Gruppen bemerkenswert:

So, es ist bei mir noch nicht passiert. Aber (..) ich weiß, einmal war ich mit einer (...), einer Freundin aus der Slowakei, die Ungarisch kann. Sie hat eine deutsche Freundin hier und wir könnten mit ihr halt auch Deutsch reden, oder halt Ungarisch, aber wir haben angefangen, Englisch zu reden. Das ist halt für jeden auf dem gleichen Niveau. Das hat / niemand (.) in der Hintergrund steht. Also ich glaub', wenn jemand aus Österreich / wenn ich bei mir in der Slowakei eine Freundin aus Österreich hätte, oder umgekehrt, dann glaube ich, wir würden auf Englisch wechseln, damit das für jeden passt. [...] Also Englisch ist, ich glaube, der Punkt, wo es / wenn jemand eine Sprache nicht sehr gut kann, ich glaub, / Englisch ist der Wendepunkt, wo man sich verstehen kann. (P₂: 53)

Wieder zeigt sich der internationale Charakter des Englischen. Dieses wird als ein „Wendepunkt, wo man sich verstehen kann“ (P₂: 53), als eine Sprache, welche „für jeden auf dem gleichen Niveau [ist]“ (P₂: 53) beschrieben. Wenn man dieses Phänomen der Dominanz des Englischen auch bei den Interaktionen in Wien aus dem Blickwinkel des Spracherlebens beobachtet, lässt es sich als ein „positives Schlüsselerlebnis“ bezeichnen, welches sich wieder durch „sprachliche Macht“ auszeichnet, da niemand der Beteiligten „sprachliche Ohnmacht“ erlebt. In diesem Fall werden die Komplexität und die Variation bzw. Heterogenität der mehrsprachigen Kompetenz sichtbar (Kapitel 2). Bei der Auswahl der englischen Sprache liegt der Schwerpunkt auf der Reduktion der Unterschiede zwischen den sprachlichen Kompetenzen der einzelnen GesprächspartnerInnen, damit alle die Sprachsituation in einer sprachlich heteroge-

nen Gruppe als „positiv“ erleben. Das Englische, welches laut der Probandin bei jeder Gesprächspartnerin und bei jedem Gesprächspartner auf einem ähnlichen Niveau ist, verwischt die Probleme der unterschiedlichen Sprachkompetenzen im Repertoire der Diskutanten und ist daher als eine „universale“ Sprache anzunehmen.

Als „positives Schlüsselerlebnis“ wird auch das Interesse der ÖsterreicherInnen an der Mehrsprachigkeit der Befragten P₂ gedeutet. Sie erlebt die Neugier und die Bemerkungen von der Seite der Deutsch-MuttersprachlerInnen keinesfalls „negativ“:

Viele haben hier in Österreich verstanden oder gehört, dass ich halt nicht, ähm, / dass ich Hochdeutsch rede. Dass ich keinen so einen echten Dialekt hab', so haben sie mich gefragt, ob ich aus Deutschland bin, ich hab' gesagt nein, ich bin aus der Slowakei und ich bin so dreisprachig aufgewachsen und so. [...] Sie sehen es ja, sicher interessiert. Und sie sagen oft, dass sie mich sehr beneiden, dass ich auch zwei andere Sprachen kann, schwere Sprachen. Hauptsächlich liegt es daran, dass es halt zwei ziemlich schwere Sprachen sind. (P₂: 63)

Die Positionierungen der MuttersprachlerInnen stigmatisierten den nichtdialektalen Sprachgebrauch der Probandin nicht, sondern sie bewerten ihn eher „positiv“ und schufen damit ihrem verbalen Ausdruck auf Deutsch einen freien Raum. Die positiven Einstellungen der anderen zur Tatsache, dass die Interviewperson P₂ Deutsch als Fremdsprache spricht und daraus resultierend die „hochdeutsche“ Varietät benutzt, schreibt sich in ihr Körpergedächtnis ein. Dies hängt auch sehr eng mit der zukünftigen problemlosen Sprachverwendung der Probandin zusammen. Das Spracherleben als Prozess geschieht immer auf drei Ebenen: der leiblichen, der emotionellen und der historisch-politischen (vgl. BUSCH 2017: 23). Das immer wiederkehrende „positive Schlüsselerlebnis“ bleibt im Leib gespeichert und initiiert positive Emotionen, wodurch sich die Sprecherin selbst aus der Außenperspektive „positiv“ wahrnimmt. Es werden negative Gefühle wie Scham, Minderwertigkeitsgefühl und Nichtzugehörigkeit vermieden.

Die Probandin erzählte am Ende als Reaktion auf die zusammenfassende Frage der Interviewenden eine nette Geschichte, in welcher sie wieder ein „positives Schlüsselerlebnis“ in Bezug auf das Spracherleben in Wien schilderte und welche als zentraler Punkt bei der Interpretation des zweiten Interviews diente:

Ich habe eine Freundin aus Vorarlberg. Sie studiert auch Jus. Und, ähm, sie hat mir einmal gesagt: "Ich rede mit dir so gerne, ich kann meinen Dialekt benutzen, weil du verstehst mich." Und ich hab' gesagt: "Jaaaa". Ich hab' es bisschen nur in meinem Kopf gesagt: "Jaaaa", wenn du wüsstest, wie viel ich verstehe. (lacht) Aber, sie hat gemeint, ja, die anderen Österreicher, zum Beispiel Leute aus Wien sagen oftmals, wenn sie in ihrem Dialekt redet, dass sie (..) Deutsch reden soll. (lacht) Nicht Vorarlbergisch. Also, ich glaub', ich kann / Mehrsprachigkeit ist (..) zentral auch in Österreich mit den verschiedenen Dialekten, also. Hatte ich noch

keine negative Erfahrung deswegen. Also ich versuche mal es gut zu sagen. Also, wir sind nicht die Einzigen, die bisschen vielleicht anders Deutsch reden. (lacht) Oder die nicht so gut im Deutsch sind. Weil es gibt mehr Leute aus ganz Österreich, die ganz verschieden Deutsch reden und die kann man gar nicht verstehen. (P₂: 65)

Wieder kommt das „positive“ Feedback auf die sprachlichen Praktiken der Probandin vonseiten einer Deutsch-Muttersprachlerin zur Sprache, daneben die Reaktionen der WienerInnen auf die Dialekte aus anderen österreichischen Regionen, die als „unverständlich“ tituliert werden, und schließlich das persönliche Spracherleben der Befragten, dass es in Österreich ganz „normal“ ist, dass jeder ein „anderes“ Deutsch spricht, welches nicht mit der standardsprachlichen Norm kongruiert. Dabei ist die Frage nach der Herkunft nicht mehr wesentlich, denn sowohl die ÖsterreicherInnen als auch die AusländerInnen verfügen über eine eigene Varietät des Deutschen. Aus dieser Perspektive bezeichnet die Probandin P₂ die alltägliche Sprachsituation in Wien als „mehrsprachig“, wobei jeweils die „innere“ und die „äußere“ Mehrsprachigkeit inbegriffen sind.

8.2.2 Soziale Bedeutung der Mehrsprachigkeit

Die Intention in diesem Kapitel ist es, zu untersuchen, welche sozialen Bedeutungen der Mehrsprachigkeit der Probandin P₂ in Zusammenhang mit ihrem bisherigen Spracherleben zukommen. Anhand der Subkategorien „kommunikative Funktion“, „identitätskonstituierende Funktion“ und „Stigma/Prestige“ wurden alle Kodiereinheiten kategorisiert, die sich mit der Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit von P₂ beschäftigen. Im Folgenden werden alle relevanten Interviewpassagen ausgewertet, wobei ihnen auch die im Kategorieninventar vorhandene Codes zugeteilt werden.

Subkategorie „Kommunikative Funktion“

Die Gesprächssequenz über die Funktion der Mehrsprachigkeit wurde mit einer ganz klaren Erläuterung begonnen: „[...] es hängt davon ab, wo ich bin und mit wem ich rede, weil ich adaptiere mich so in jedem Sprachgebrauch“ (P₂: 9). Die Sprecherin denkt hier an die Varietäten des Deutschen, die sie sich angeeignet hat und welche sie auch beliebig adaptieren kann. Ihre Mehrsprachigkeit ist sehr „flexibel“, sie kann sich in jeder Sprachsituation zurechtfinden und immer die passende Varietät einer bestimmten Sprache, die sie in ihrem Sprachrepertoire hat, in gewisser Weise erlernen und anwenden:

Ich war vor drei Wochen in Berlin für fünf Tage und da hab' ich echt so (..) deutsch Deutsch geredet. Und dann bin ich zurückgekommen und ein bisschen Hochdeutsch geredet, wieder. Also es hängt davon ab, mit wem ich mich umgebe, mit wem ich am meisten rede (P₂: 9)

Diese Textstelle wurde ausdrücklich als „kommunikative Funktion“ markiert, weil sie ein Beleg dafür ist, wie die Sprecherin aus ihrer Mehrsprachigkeit schöpft, um ihr kommunikatives Ziel leichter zu erreichen, und dass sie sich ohne Schwierigkeiten durch ihre Sprechweise mit der jeweiligen Gruppe identifiziert. Mit der Anpassung an die verfügbare Varietät wird die „accommodation theory“ (COUPLAND / GILES 1991) in der Praxis beobachtbar, laut welcher die SprecherInnen sich bewusst oder unbewusst eine Sprechweise zu eigen machen, mit dem Ziel, einer bestimmten Gruppe anzugehören. So betonen etwa HOFFMANN / MAI (2010: 251) in Bezug auf die „accommodation theory“:

Individuen nutzen diese Strategie, um Zuhörern mithilfe sprachlicher Mittel die Zugehörigkeit zu einer – zumeist äußerst prestigeträchtigen Gruppe – zu signalisieren bzw. sich von weniger prestigeträchtigen Gruppen abzuheben. Suchen Sprecher nach Zustimmung, sind sie in der Regel um sprachliche Konvergenz bemüht, um damit die soziale Differenz zum Gegenüber zu minimieren und so das Ergebnis der Kommunikation positiv zu beeinflussen.

Nicht nur im Deutschen reguliert die Probandin beliebig ihren Sprachgebrauch. Auch in ihrer „Muttersprache“, Ungarisch, erkannte sie gleich, welche Sprache oder Varietät ihrer Umgebung die bequemste ist:

In der Grundschule hauptsächlich, als ich in Bratislava war, hauptsächlich Ungarisch. Weil (...) das war für sie / für sie war das ihre erste und auch wichtigste Sprache und vielleicht auch die Sprache, die sie zu Hause hauptsächlich gesprochen haben. Also hab' ich mich wieder / mit ihnen Ungarisch geredet. Also, ich hab' gesehen, was für sie am besten ist, und weil wir im ungarischen Umfeld waren, hab' ich dann ja Ungarisch knapp gemacht in meinem Gehirn. (P₂: 25)

Welche Intention hinter diesen Entscheidungen steckt, ist nicht eindeutig. Aber der Mehrsprachigkeit wird in diesen Situationen eine „kommunikative Funktion“ zugeschrieben, bei welcher immer die Erleichterung der Kommunikation durch die Auswahl der angemessenen Sprechweise im gegebenen Moment im Vordergrund steht. Diese Erscheinungen lassen sich mit dem Code „flexible Mehrsprachigkeit“ markieren.

Erwähnenswert ist noch die eigene Positionierung der Sprecherin, da sie über die SchülerInnen im ungarischen Minderheitengymnasium in Bratislava in der dritten Person Plural spricht, dabei zwischen sich selbst und ihnen eine Distanz schafft und sich von dieser Gruppe abgrenzt. Für „sie“ ist das Ungarische die Erstsprache und „sie“ sprechen hauptsächlich diese Sprache zu

Hause. Die Probandin adaptiert sich nur in dieser Sprachsituation, wie sie es auch ansonsten immer macht.

Subkategorie „Identitätskonstruierende Funktion“

Die mehrsprachige Identität wird von P₂ in mehreren Kodiereinheiten thematisiert: „Es sind immer alle drei. Seit ich klein bin. Ich bin dreisprachig aufgewachsen“ (P₂: 7); „Also für mich war’s immer (..) / ich hab‘ alle drei benutzt. (lacht) Also. Ich hatte immer schon (...) sehr komplizierte (...) Sprachen. Also ich hab‘ / bei mir ist es kompliziert, ich hab‘ immer alle drei benutzt“ (P₂: 15); „waren immer zwei Sprachen, die ich auch benutzt hab‘ aktiv. Nicht nur so passiv“ (P₂: 17).

In den vorliegenden Aussagen wird die Mehrsprachigkeit als etwas „Natürliches“ präsentiert, das immer im Leben der Probandin präsent war. Beim Sprachenportrait ist es schon klar geworden und auch ihre Äußerungen bestätigen, dass sie eine „mehrsprachige Erziehung“ genossen hat, dank welcher ihr von klein auf drei dominante Sprache in ihrem Sprachrepertoire zur Verfügung standen: Ungarisch, Slowakisch und Deutsch. Man könnte auch vermuten, dass diese Sprachen im Sprachrepertoire der Probandin ohne Kategorisierung vorhanden sind und sie als „gleichwertige Sprachen“ titulierte werden. Diese Textstellen wurden deswegen dem Code „mehrsprachige Erziehung“ zugeordnet.

Der Code „Mehrsprachigkeit als etwas Besonderes“ taucht auch im zweiten Interview auf, und zwar in jener Situation, in der die Probandin wegen ihres Hochdeutsch-Gebrauchs nach ihrer Herkunft gefragt wurde. Sie wurde gleich als „Nicht-Österreicherin“ kategorisiert. Die Probandin konstruierte aber in ihrer Antwort eine „mehrsprachige Identität“, indem sie folgende Stichpunkte erwähnte: „dreisprachige Erziehung“, „Altpressburger Familie“, „Bratislava an den Grenzen“. Sie verbindet ihre „mehrsprachige Identität“, die, wie schon in Kapitel 4.2.3 besprochen, eine vielseitige, aus mehreren Facetten bestehende Identität ist, bei welcher die SprecherInnen in ihrer Sprachbiographie jeder Sprache ihre eigene, wichtige Position geben (vgl. KRUMM 2009: 233–247), mit den Stereotypen, die über die Stadt Pressburg in der Zwischenkriegszeit verbreitet waren. Laut diesen Stereotypen war Pressburg eine mehrsprachige Stadt, in welcher die BewohnerInnen alle drei Sprachen – Ungarisch, Deutsch, Slowakisch – sprachen und laut welchen auch die geographische Lage der Stadt an der slowakisch-österreichischen und der slowakisch-ungarischen Grenze ihr eine gewisse Internationalität gab. Über die „mehrsprachige Identität“ der PressburgerInnen schrieb auch TANCER (2016: 101), der mit-

hilfe von zwanzig sprachbiographischen Interviews herauszufinden versuchte, wie in der Zwischenkriegszeit in Bratislava gesprochen wurde. Er analysierte die „mehrsprachige Identität“ der ProbandInnen, die sich oft als dreisprachige Personen positionierten, aber in der Realität keine gleichwertigen Kompetenzen in allen drei Sprachen hatten. Deswegen wird die „Pressburger Mehrsprachigkeit“, welche nicht bei allen BewohnerInnen gleichermaßen zu finden war, eher als Mythos betrachtet. Über diese „mehrsprachige Identität“ der Vorfahren erzählte die Befragte P₂, als sie darüber sprach, wie sie den ÖsterreicherInnen ihre Geschichte vorstellt:

Weil ich muss immer die komplizierte Familiengeschichte erklären. Wieso ich drei Sprachen kann, weil meine Familie / Familie meiner Mutter ist eine Altpressburger Familie und meine Urgroßoma hat meiner Mutter Deutsch und auch Französisch gelehrt und sie hat mich dann Deutsch weitergelehrt und so ist es bei mir. Weil Bratislava ist so an der Grenze, so war es natürlich, dass ich auch alle drei Sprachen sprechen kann und so. Sie sehen es ja, sicher interessiert. Und sie sagen oft, dass sie mich sehr beneiden, dass ich auch zwei andere Sprachen kann, schwere Sprachen. Hauptsächlich liegt es daran, dass es halt zwei ziemlich schwere Sprachen sind. (P₂: 63)

An der Tatsache, dass die Probandin ihre Mehrsprachigkeit erklären muss, sieht man, dass die Mehrsprachigkeit noch immer als etwas „Besonderes“ angesehen wird und die monolinguale Vorstellung weiterhin das Bewusstsein der Menschen dominiert. Es geht um eine Sprachideologie, laut welcher der monolinguale Sprachgebrauch als Norm angenommen wird. Ähnliches erlebten auch KRUMM (2009: 233–247) bei seinen ProbandInnen mit Migrationshintergrund sowie DRAXL (2012: 89), bei deren ProbandInnen der sprachliche Akzent als Marker für das Anderssein fungierte.

Subkategorie „Prestige/Stigma“

Welche soziale Bedeutung, „Prestige“ oder „Stigma“, der Mehrsprachigkeit aus der Außenperspektive verliehen wird, stellt P₂ nur in einer einzigen mitgeteilten sprachlichen Praxis dar. Es handelt sich um jene Textstelle, in welcher sie die Situation mit der Erklärung ihrer „mehrsprachigen Identität“ als Reaktion auf den Impuls der ÖsterreicherInnen beschreibt. Diese „beneiden“ (P₂: 63) sie und „sehen es interessiert an“ (P₂: 63), dass sie sich in mehreren Sprachen ausdrücken kann. Hauptsächlich liegt dies laut der Probandin daran, dass es gerade Ungarisch und Slowakisch sind, da diese Sprachen als „schwere Sprachen“ (P₂: 63) bewertet wurden.

Die Mehrsprachigkeit der Probandin P₂ wird in Wien als „prestigeträchtig“ bezeichnet, da sie vonseiten der ihr bekannten ÖsterreicherInnen mit positiven Bewertungen signifiziert wird.

Noch immer spürt man hinter der Neugier monolingual aufgewachsener Personen, dass sie wegen der Abweichung vom „Normalfall“ Interesse an der Mehrsprachigkeit der Probandin haben. In diesem Kontext wird die Mehrsprachigkeit als etwas „Besonderes“ und nicht stigmatisierend wahrgenommen, weil sie im Endeffekt das Gefühl von Neid wegen der zusätzlichen sprachlichen Ressource evoziert. Mit dem Begriff „Ressource“ werden dabei Möglichkeiten im beruflichen Bereich, im sozialen Kontext und auch der interkulturellen Kompetenzen gemeint. Konkret geht es auch um den Schwierigkeitsgrad beim Erwerb des Ungarischen und des Slowakischen, der als sehr hoch bewertet wird. Es geht weiterhin um „subjektive“ Äußerungen, die aber noch immer aus den in der Gesellschaft verankerten Sprachbewertungen und Sprachideologien herrühren. Der Hauptpunkt bei dieser Anmerkung der ÖsterreicherInnen gegenüber dem Ungarischen und dem Slowakischen könnte auch sein, dass diese Sprachen aus einer anderen „Sprachfamilie“ als Deutsch stammen. Im Sprachrepertoire der ungarischen Studierenden aus der Slowakei in Wien figurieren als Basis drei Sprachen, welche völlig unterschiedliche Strukturmerkmale bzw. Typologien aufweisen: Ungarisch als agglutinierende finno-ugrische Sprache, Slowakisch als flektierende slawische Sprache und Deutsch als flektierende germanische Sprache. Die „positive“ Deutung der Mehrsprachigkeit wird auch in den Ergebnissen von DRAXL (2012: 123) deutlich, deren ProbandInnen der zweiten MigrantInnengeneration in Österreich ihre Mehrsprachigkeit mit etwas überwiegend Positivem, Vorteilhaftem und Nützlichem verbanden. Mit dem Thema „Mehrsprachigkeit als Ressource“ beschäftigt sich auch Kapitel 3.4.2.

8.2.3 Variationsspezifische Konzepte hinsichtlich der Sprachen

Wie werden die Einzelsprachen und Sprachvarietäten im Sprachrepertoire der Interviewperson P₂ kategorisiert? Welche Vorstellungen und Konzepte hinsichtlich der deutschen Sprache hat P₂? In welche Varietäten „unterteilt“ sie das Deutsche? Und welche Einzelsprache ist laut ihr die heterogenste? Auf diese Fragen suche ich ausgehend von den festgelegten Kategorien, Subkategorien und Codes im zweiten Interview Antworten. Ausgegangen werden soll dabei von den Spracheinstellungen von P₂, also den Produkten der Interaktion, in welchen die subjektiven Überzeugungen der SprecherInnen gegenüber einer Entität, in diesem Fall den Einzelsprachen und Sprachvarietäten, hervorgebracht werden (vgl. KÖNIG 2014: 4–5). Die Analyse der Spracheinstellungen wird im Folgenden anhand von Subkategorien zu allen relevanten Einzelsprachen gegliedert.

Subkategorie „Spracheinstellungen Deutsch“

Der Bezug zu der deutschen Sprache existierte bei der Befragten P₂ schon in ihrer Kindheit, als ihre ungarischsprachige Mutter mit ihr manchmal Deutsch redete und ihr deutsche Lieder und Gedichte beibrachte (vgl. P₂: 15). Die Anregung zu dieser Entscheidung gab der Mutter laut P₂ ihre Herkunft, „weil meine Familie / Familie meiner Mutter ist eine Altpressburger Familie und meine Urgroßoma hat meiner Mutter Deutsch und auch Französisch gelehrt und sie hat mich dann Deutsch weitergelehrt und so ist es bei mir“ (P₂: 63). Die Geschichte setzte sich in einem österreichischen Kindergarten fort, der ausgewählt wurde, weil das Kind nicht verstand, warum die anderen Kinder auf dem Spielplatz nicht Deutsch sprachen, so wie seine Mutter. Die Mutter traf die Entscheidung, dass P₂ in Kittsee den Kindergarten und auch die erste Klasse der Volksschule besucht (vgl. P₂: 17). Sie war nicht die einzige, die jeden Tag aus der Slowakei in den Kindergarten nach Österreich pendelte, auch andere slowakische Kinder traten den Schulweg über die Grenze an (vgl. P₂: 17). Damals benutzte sie mit ihrer Mutter zur Kommunikation sowohl Ungarisch als auch Deutsch: „so, waren immer zwei Sprachen, die ich auch benutzt hab' aktiv. Nicht nur so passiv“ (P₂: 17). Deutsch bekam neben dem Ungarischen und dem Slowakischen eine Position der „dritten Sprache“ zugesprochen.

Das Verhältnis zum Deutschen wurde im zweiten Interview dann wieder in Bezug auf das Leben in Wien angesprochen. Zwar lernte die Probandin Deutsch am Gymnasium als zweite Fremdsprache und nahm an deutschen Sprachwettbewerben teil (vgl. P₂: 7), dennoch waren in der Schulzeit in der Slowakei andere Sprachen für sie dominant. Bei der Auseinandersetzung mit der Sprachsituation in Wien betonte die Sprecherin P₂ zwei unterschiedliche Varietäten des Deutschen, mit welchen sie täglich in Kontakt tritt: „Alltagssprache“ und „Wissenschaftssprache“ (vgl. P₂: 7).

Der Ausdeutung des Spracherlebens der „Wissenschaftssprache“ widmete sich schon das Kapitel 8.2.1, an dieser Stelle soll aber noch die „funktionale“ Dimensionierung der Varietäten vonseiten der Probandin in den Fokus genommen werden. In ihrer ersten Äußerung über die Varietäten des Deutschen erwähnte sie die Varietäten, die nach funktionellen Unterschieden bestimmt werden. Sie drücken einen kommunikativen Zweck in einem bestimmten kommunikativen Bereich aus (vgl. HOFFMANN 2007: 2). Mit der „Alltagssprache“ ist eine Varietät gemeint, die Menschen „privat, von dienstlichen oder institutionellen Zwängen befreit miteinander“ (vgl. HOFFMANN 2007: 14) in der Kommunikation verwenden. Dominierende Stilprinzipie bei dieser Varietät sind z. B. Ungezwungenheit, Knappheit, Ausdrucksverstärkung und Einfachheit (vgl. HOFFMANN 2007: 15–17). Für die Alltagssprache ist eine Mehrdimensionalität

typisch, weil bei ihr mehrere Aspekte sichtbar werden können: Regiolekte, Mediolekte oder auch Gruppenjargon (vgl. HOFFMANN 2007: 17–18). Die Probandin beschreibt die „Alltagssprache“, die sie verwendet, nicht konkret, sie erwähnt nur die sozialen Räume, in welchen sie sie benutzt: „An der Uni“, „draußen“ und „alltäglich“ (vgl. P₂: 7).

Die „Wissenschaftssprache“ dagegen wird „bei der Verbreitung von Forschungsergebnissen aus den verschiedensten Wissenschaftszweigen sowie bei der Erklärung der gewonnenen Erkenntnisse über die Welt“ (HOFFMANN 2007: 22) angewendet. Man begegnet ihr in Vorlesungen, wissenschaftlichen Diskussionen, Rezensionen, Monographien und anderen wissenschaftlichen Texten, beim Schreiben der Abschlussarbeiten u. a. (vgl. HOFFMANN 2007: 23). Die Probandin P₂ berichtete über einen spezifischen Typ der „Wissenschaftssprache“, welche im juristischen Bereich anwendbar ist (vgl. P₂: 7). Bei der Vorbereitung auf die mündlichen Prüfungen und beim Lesen der wissenschaftlichen Texte „sind [es] immer, fast immer, dieselben [Wörter], die sich halt (...) immer wieder / immer wieder vorkommen und ja“ (P₂: 37). An diesem Punkt berührte die Probandin auch die Eigenschaft des Deutschen, aus bestehenden Wörtern neue Wörter zu gestalten. Sie sprach über „zusammengesetzte Wörter“ (P₂: 37), in welchen sich die Bestandteile „logisch“ aneinander binden, was ihr beim Verstehen des gesamten Sinns hilft: „Auch wenn ich es (...) / erst nur den ganzen Text sehe, ich das nicht verstehe, dann kann ich mir ein bisschen die Wörter anschauen und passt's“ (P₂: 37). Die „deutsche Wissenschaftssprache“ wird für die Interviewperson dank der „zusammengesetzten Wörter“, welche sie auseinander nehmen und sich als separate Wörter anschauen kann, immer leichter verständlich.

Die deutsche Sprache gliedert die Probandin folgendermaßen: „Hochdeutsch“ (hier unterscheidet sie zwischen „österreichischem Hochdeutsch“ und „deutschem Hochdeutsch“) und „Dialekte“, wie z. B. „Wienerisch“. Sie selbst benutzt in ihrer „Alltagssprache“ eher das „österreichische Deutsch“. Sie bekannte sich zu keinem „Dialekt“, sprach aber über Abkürzungen, die sie manchmal in Wien aus dem „Wienerischen“ verwendet (vgl. P₂: 9, 57). Die Probandin unterstrich aber immer wieder ihren „flexiblen“ Sprachgebrauch: „Also es hängt davon ab, mit wem ich mich umgebe, mit wem ich am meisten rede, aber sonst glaub' ich, ein bisschen so Österreichisch. So Abkürzungen Wienerisch "Bib" und (...) solche Sachen“ (P₂: 9). Als sie für kurze Zeit in Berlin war, sprach sie ein bisschen „deutsches Deutsch“ und als sie nach Wien zurückkam, begann sie nach einer gewissen Akklimatisierungszeit wieder, mit einem „österreichischen Akzent“ zu kommunizieren (vgl. P₂: 9). Wie schon im obigen Kapitel über die soziale Bedeutung der Mehrsprachigkeit festgestellt, nimmt die Probandin ohne große Mühe immer den Sprachgebrauch der aktuellen Umgebung an (vgl. „accommodation theory“ von COUPLAND / GILES 1991). Als sie ihren „österreichischen Akzent“ beschrieb, sprach sie, wie auch

die Probandin P₁, den Nonstandard-Gebrauch der ProfessorInnen an der Universität Wien an: „also es ist / auch die Professoren reden nicht hochdeutsch Hochdeutsch. Also, hab' ich dann bisschen etwas abbekommen“ (P₂: 9).

Auf die Frage über die Einheitlichkeit der Sprachen antwortete die Befragte P₂, dass auch Deutsch sehr viele Varietäten hat und, wie auch das Slowakische, eine heterogene Sprache ist:

Aber ich kann sie nicht so gut. Österreicher haben viele Dialekte wegen den Ländern halt. Weil, es ist jeder sehr stolz auf seinen Dialekt und alles. Es ist auch sehr interessant, aber ich kann die einfach nicht / ich kann die nicht nachmachen oder so. So für mich ist es noch / ich kann sie verstehen, manchmal, aber ich kann sie leider nicht nachmachen. (P₂: 59)

Die „Dialekte“ werden von der Probandin P₂ als Kulturerbe konzeptualisiert, auf welches die ÖsterreicherInnen stolz sind. Sie selbst kann aber noch keinen „Dialekt“ vollständig sprechen, oder, wie sie selbst sagt, „nachmachen“. Sie möchte es aber noch lernen und „nachholen“, deswegen würde sie gerne noch mehr davon hören und im Alltag erleben (vgl. P₂: 59). Wie schon erwähnt und auch im Motto des zweiten Interviews sichtbar, sind laut der Probandin die deutschen Dialekte in Österreich ein Grund dafür, dass die AusländerInnen wegen ihrer deutschen Varietäten nicht diskriminiert werden. Das Deutsch der ÖsterreicherInnen und auch das Deutsch der AusländerInnen kommen ihr manchmal defizitär vor, da sie beide in einem gewissen Sinn fehlerhaft sind (vgl. P₂: 65).

Subkategorie „Spracheinstellungen Ungarisch“

„Es ist halt meine Muttersprache und es ist mein so lieber Grund“ (P₂: 7); „Ich bin hauptsächlich / also Ungarisch ist meine Muttersprache, das war die erste Sprache für mich, die ich angefangen habe zu reden“ (P₂: 7); „Also ich (..), meine Gedanken sind hauptsächlich Ungarisch“ (P₂: 57); „sie ist die (unv.) Sprache, wo ich alle Wörter kann. Wo ich halt, es ist das Top“ (P₂: 57) – obwohl P₂ in ihrem aktuellen Alltag in Wien eine enge Beziehung zum Deutschen pflegt und Ungarisch weniger verwendet sowie während des Interviews stets ihre „mehrsprachige Identität“ hervorhob, bleibt Ungarisch noch immer die „emotional“ stärkste Sprache in ihrem Sprachrepertoire. Die „Muttersprache“ bleibt bei den mehrsprachigen Menschen trotz allen anderen sprachlichen Kompetenzen immer die „wertvollste“ Sprache. KRUMM (2009) ermittelte, dass mehrsprachige Kinder auch nach dem Zweitspracherwerb und sogar bei schwächeren Erstsprachkenntnissen ihre Erstsprache als „identitätskonstituierende Sprache“ anerkennen.

Die sprachlichen Praktiken und Spracherlebnisse, die P₂ mit der ungarischen Sprache verbindet, entstanden überwiegend in ihrem Familienkreis, mit den Verwandten ihrer Mutter, mit

den Freunden aus der ungarischen Grundschule und des Gymnasiums in Bratislava (vgl. P₂: 23, 25, 31). Sie erwarb in der Grundschule und am Gymnasium die Literarität sowohl im Ungarischen als auch im Slowakischen, aber trotzdem kann sie heute die „ungarische Fachsprache“ nicht verstehen. Der Grund dafür ist, dass sie in Bratislava, in der Hauptstadt der Slowakei, sozialisiert wurde und die ungarische Sprache außerhalb der Räume der Schule oder des Zuhauses dort im Gegensatz zu der Region der Südslowakei nicht gefördert wird. In der Öffentlichkeit und bei den Behörden ist Slowakisch die staatlich anerkannte Sprache. Ungarisch blieb bei ihr daher auf dem Niveau der alltäglichen Kommunikation und der Bildungssprache stehen (vgl. P₂: 39); auch bezeichnet sie ihr Ungarisch als „nicht sehr wunderschön“ und „ein bisschen mit Slowakismen“ (P₂: 57). Mit einer Freundin spricht sie sogar ein „gemischtes Slowakisch-Ungarisch“ (P₂: 57). Diese Attribute verleihen ihrer ganz spezifischen „ungarischen Varietät“ keinerlei „Prestige“, vielmehr wird diese „nicht sehr wunderschöne“ (P₂: 57) Varietät im Vergleich mit dem „Standardungarischen“ stigmatisiert. Die Probandin schrieb außerdem dem Ungarischen den Status der „Minderheitensprache in der Slowakei“ zu, wodurch sie es automatisch mit einem „Stigma“ verknüpfte, als sie über die „Toleranz“ hinsichtlich des ungarischen Sprachgebrauchs sprach:

Mein Papa ist sehr (...), also tolerant / also er toleriert, also es ist okay, wenn wir Ungarisch miteinander reden, auch wenn er da ist und wenn wir etwas sagen möchten, dann reden wir Slowakisch oder er fragt nach. "Was habt ihr gesagt?" und er kommt vorbei und wir reden automatisch Slowakisch. Mein Papa ist sehr-sehr tolerant. Er toleriert viel, also es ist super. Was bei vielen slowakischen Leuten nicht der Fall ist mit Ungarischem, mit ungarischen Verbindungen und so. (P₂: 39)

Auf die Frage, ob Ungarisch laut der Probandin eine heterogene Sprache sei, bekamen wir die Antwort, dass es nicht so viele Varietäten gibt. Sie kennt das in Budapest gesprochene Ungarisch und auch ein paar ungarische Dialekte in der Slowakei, die vom Slowakischen geprägt sind. Ein „sehr schönes Ungarisch“ findet man in Transsylvanien (vgl. P₂: 61).

Subkategorie „Spracheinstellungen Slowakisch“

Die Spracheinstellungen zum Slowakischem entwickelten sich bei der Probandin ab dem Zeitpunkt, als sie es parallel neben dem Ungarischen und dem Deutschen als Kind erwarb, immer dann, wenn sie mit ihrem Vater sprach (vgl. P₂: 15). In den öffentlichen Räumen in Bratislava war sie ebenfalls im ständigen Kontakt mit der Sprache und auch in der Grundschule und am

Gymnasium, wo trotz der ungarischen Unterrichtssprache eine hohe Bedeutung auf den Slowakisch-Unterricht gelegt wurde. Bei P₂ lässt sich der Begriff „Biliterarität“ aus dem Kapitel 2.6.3 anwenden, da sie im Interview selbst markierte, dass sie die slowakische „Literatursprache“ besonders gern hat: „Aber ich hab' im Gymnasium drei Jahre lang, hab' ich Dramakurs gemacht. Und da hab' ich Slowakisch / da hab' ich auch sehr-sehr viel slowakische Literatur gelesen und auch Stücke“ (P₂: 33). Später gab sie noch an, dass sie sich auch gerne selbst literarisch auf Slowakisch ausdrückt: „ich liebe im Slowakischen zum Beispiel, Geschichten zu schreiben, oder irgendwas schreiben. Es ist einfach sehr gut auch für (...), für Vorstellungen, als ich Dramakurs gemacht hab'. Ich mag einfach Slowakisch auch zum, zum Rezitieren. Also Poetik und so“ (P₂: 57). Die „Literaturmäßigkeit“ des Slowakischen wird im Sprachrepertoire der Probandin evident und dadurch die Liebe zur slowakischen Standardsprache.

Als sie über ihre eigene Varietät des Slowakischen sprach, bezeichnete sie sie als ein „ziemlich hartes Slowakisch“, „wie in Trnava“, „nicht so wunderschön“, sowie als „Bratislava-Slowakisch“ (vgl. P₂: 57). Wieder taucht hier die „Prestige“-Lage der Standardsprache als einer Norm auf, mit welcher immer der eigene Sprachgebrauch verglichen wird: „Nicht so wunderschön wie zum Beispiel, meine Mitbewohnerin ist aus dem mittleren Teil der Slowakei und sie spricht ein sehr-sehr schönes und, ähm, sauberes Slowakisch. So wie es sein sollte“ (P₂: 57). Die Befragte P₂ nannte Slowakisch als die homogenste Sprache von jenen, die sie in ihrem Sprachrepertoire hat. Sie begründete ihre Entscheidung nicht, sondern sagte nur, dass laut ihrem Empfinden Ungarisch und Deutsch mehr Dialekte haben (vgl. P₂: 59).

Subkategorie „Spracheinstellungen Englisch“

Englisch hat die Interviewperson P₂ im Sprachenportrait überall in ihrer Umgebung eingezeichnet. Damit wollte sie symbolisieren, dass sie in Situationen, in denen ihre Gesprächspartnerin oder ihr Gesprächspartner keine ihrer Sprache kennt, immer Englisch verwendet. Englisch spricht sie mit allen ausländischen Studierenden und mit ihren FreundInnen aus englischsprachigen Ländern (vgl. P₂: 7). Sie „internationalisierte“ die Sprache, als sie diese als „Wendepunkt, wo man sich verstehen kann“ (P₂: 53) bezeichnete.

Eine positive Spracheinstellung entwickelte die Probandin in Bezug auf Englisch, als sie es in der Grundschule zu lernen anfang. Da sie schon andere Sprachen kannte, war Englisch als vierte Sprache in ihrem Repertoire sehr einfach zu erwerben und das Lernen machte ihr Spaß (vgl. P₂: 23). Diese positive Spracheinstellung zum Englischen kann auf eine mehrsprachliche Ausgangslage zurückgeführt werden. Die ProbandInnen von DRAXL (2012: 74) thematisierten

auch in ihren Aussagen die Vorteile, die einem mehrsprachigen Menschen beim Sprachenlernen zur Verfügung stehen:

Ein Vorteil, der des Öfteren in den Interviews erwähnt wird, ist der sprachliche Vorteil, der sich den IPs zufolge aus ihrer Mehrsprachigkeit ergibt. Shakira schätzt es beispielsweise, dass es ihr dadurch leichter falle, wie sie meint, neue Sprachen zu lernen.

Über die Heterogenität des Englischen fielen keine Aussage vonseiten der Interviewperson P₂.

Subkategorie „Spracheinstellungen andere Sprachen“

Im Sprachenportrait der Interviewperson P₂ wurden neben dem Ungarischen, Slowakischen, Deutschen und Englischen keine weiteren Sprachen erwähnt, trotzdem wurden im Interview bei der Schilderung der Spracherlebnisse noch zwei weitere Sprachen angesprochen: Spanisch und Französisch. Spanisch lernte die Probandin am Gymnasium und sie hatte dabei Spaß, nur war es für sie eine neue Situation, weil sie eine weitere Fremdsprache von Anfang an lernen sollte. Französisch führte sie im Zusammenhang mit der Bedeutung „für die Zukunft und internationalen Beziehungen“ an und setzte es damit in eine „prestigeträchtige“ Lage.

8.3 Interview 3 – *„Ich benutze eigentlich hier alle vier Sprachen und das ist sehr gut, sehr Hammer“*

Im dritten Interview erhielt der einzige männliche Proband das Wort, ein Physikstudent, der zur Zeit des Interviews an der Universität Wien sein zweites Semester des Masterstudiums absolvierte. Von der Herkunft her ist er ein Ungar aus der Slowakei, der in einem kleinen Dorf in der Nähe der Stadt Šamorín geboren ist. Er lebt schon mehr als ein Jahr in Wien, wohin er mit seiner Frau wegen des Studiums umgezogen ist.

Das Interview wurde in einem Café beim Hauptgebäude der Universität Wien aufgenommen. Obwohl der Proband schon vor Beginn des Gesprächs avisierte, dass er keine hohe Sprachkompetenz im Deutschen aufweist, entspannte er sich bis zum Ende des Interviews; nur ein paar Mal fielen ihm die passenden deutschen Wörter nicht ein. Für die Aufnahme des Interviews wurde die Voraussetzung formuliert, dass die ProbandInnen ein Studium an einer Universität in Wien absolvieren sollten, was ein Sprachniveau B1 im Deutschen des europäischen Referenzrahmens vorschreibt. Deswegen wurden die deutschen Sprachkompetenzen des Probanden P₃ trotz seiner „subjektiven“ Wahrnehmungen als angemessen akzeptiert. Durch die

kleinen sprachlichen Schwierigkeiten war das Sprachtempo des Probanden im Vergleich zu den anderen Interviews ein bisschen langsamer. Was die Beziehung zwischen dem Interviewten und der Interviewenden betrifft, so verfügen sie über gemeinsame Bekannte und kannten sich auch schon vor dem Interview. Das dritte Interview zeichnete sich durch seine lustige Atmosphäre aus, da der Proband an manchen Stellen seine Spracherlebnisse mit einem lustigen Unterton erzählte. Besonders auffallende Themen während des Interviews waren das Denken in einer anderen Sprache als der „Muttersprache“ oder die Unterschiede zwischen dem Schulsystem in Ungarn und in Österreich. Diese Themen wurden in den anderen beiden Interviews nicht angesprochen.

Was das Sprachprofil des Probanden P₃ angeht, so erscheinen in seinem Sprachenportrait wieder dieselben vier Sprachen wie bei den Probandinnen P₁ und P₂: Ungarisch, Slowakisch, Deutsch und Englisch. Ungarisch markierte er mit der grünen Farbe, weil es für ihn eine „natürliche“ (P₃: 8) Sprache ist; da er am meisten auf Ungarisch denkt, zeichnete er es beim Kopf des Sprachmännchens ein (vgl. P₃: 8). Den anderen drei Sprachen gab er keine besondere Bedeutung bei der Erläuterung des Sprachenportraits. Später im Interview führte P₃ an, dass er im Ungarischen sozialisiert wurde, aber daneben auch die Umgebungssprache, also Slowakisch, lernte (vgl. P₃: 12). Eine weitere Sprache, die nur einmal zur Erwähnung kam, war Romani, oder wie es der Proband bezeichnete, „Zigeunerisch“, da es die Mehrheit der Bevölkerung im Geburtsort des Probanden spricht. Nach seinen Angaben kennt er aber nur ein paar Wörter und musste die Sprache nie beherrschen (vgl. P₃: 12). Seine Mehrsprachigkeit im Kontext der „bilingualen Kindheit“ muss deswegen nach ROMAINE (1995) wie bei der Probandin P₁ in die Gruppe drei eingeordnet werden – eine Sprache zu Hause und die andere in der Umgebung. Deutsch und Englisch lernte der Proband überwiegend in der Schule oder nach dem Unterricht mit PrivatlehrerInnen. Vor seinem Masterstudium in Wien studierte er in Budapest, was noch seine Bindung zum Ungarischen verstärkte und offenbart, wie wichtig es für ihn war, sich in einer Sprache auszubilden, zu welcher er positive Einstellungen hat (vgl. P₃: 26). Im Interview teilte der Proband eine Liste seiner sprachlichen Ressourcen mit, die nach dem Wichtigkeitsgrad der Sprachen und Sprachkompetenzen geordnet wurde. Laut dieser Rangliste besitzt Ungarisch in seinem Leben den ersten Platz, darauf folgt das Englische, dann kommt Slowakisch und danach einstweilen Deutsch, was sich aber in der nahen Zukunft auch wegen des Daueraufenthalts in Wien verändern sollte (vgl. P₃: 24).

8.3.1 Spracherleben in Wien

Das vorliegende Unterkapitel geht der Frage nach, wie P₃ die Sprachsituation in Wien in ihrer körperlich-emotionalen Dimension erlebt. BUSCH (2016: 40) stützt sich auf die Ausdeutung des Konzepts „Spracherleben“, laut welchem sich die SprecherInnen wechselseitig in bestimmte Kategorien einordnen:

Es handelt sich dabei um wechselseitige Prozesse der Typisierung (oder Stereotypisierung), bei denen das Gegenüber aufgrund seines Sprechens taxiert und einer bestimmten Kategorie (der bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden) zugeordnet wird. Das sind gleichzeitig auch Prozesse der Stilisierung, durch die wir uns als einer bestimmten Kategorie zugehörig oder nicht zugehörig zu erkennen geben wollen (Spitzmüller 2013). Meist laufen diese metapragmatischen Prozesse unbewusst ab. Ins Bewusstsein rücken sie oft erst dann, wenn wir aus der Reaktion des Gegenübers entnehmen, dass etwas ‚nicht passt‘. Wesentlich sind dabei Grunderfahrungen entlang der drei Achsen Anerkennung/Nichtanerkennung, Zugehörigkeit/ Ausschluss, Macht/Ohnmacht.

Die erwähnten Grunderfahrungen fließen in die Interviewanalyse ein, indem die einzelnen Codes „Zugehörigkeit“, „Nichtzugehörigkeit“, „sprachliche Macht“ und „sprachliche Ohnmacht“ formuliert werden. Außerdem analysiere ich die Textstellen nach den Codes „positives Schlüsselerlebnis“ und „negatives Schlüsselerlebnis“. Im Folgenden werden die Sprachsituationen in sozialen Räumen wie Wohnung, Universität, Arbeitsplatz und öffentliche Räume betrachtet.

Subkategorie „Spracherleben im Wohnheim/in der Wohnung“

Der Proband P₃ bewegt sich in einer sehr ähnlichen Sprachsituation wie die ersten beiden Probandinnen, da er in Wien in einer WG wohnt, in welcher er mit den MitbewohnerInnen seine Erstsprache, Ungarisch, sprechen kann (vgl. P₃: 36). Im Kontext dieses Spracherlebnisses erfährt der Informant das Gefühl der „Zugehörigkeit“, weil er mit seiner Frau und den anderen, die aus Ungarn stammen, einen gemeinsamen sprachlichen und kulturellen Hintergrund hat. Der soziale Raum der Wohnung dient als sprachlich separater Raum, in welchem eine familiäre, schon bekannte Atmosphäre gestaltet wird, die als „Sprachinsel“ im deutschen Sprachraum erlebt wird: „So, eigentlich, ich verwende Ungarisch auch in meiner Wohnung. Aber in der Stadt ich versuche oft, möglichst, Deutsch zu verwenden“ (P₃: 36).

Nach dem Gesagten des Probanden P₃ wurde sein Spracherleben in der Wohnung als „positives Schlüsselerlebnis“ codiert, wo die Erfahrung der „Zugehörigkeit“ eine wesentliche Rolle einnimmt.

Subkategorie „Spracherleben an der Universität“

Zum universitären Sprachgebrauch zählen auch die Erfahrungen, welche der Proband noch vor seinem Studium an der Universität Wien in einem Deutschkurs sammelte, der ihn sprachlich aufs Studium vorbereiten sollte:

Und dann, weil ich sehr schlecht Deutsch spreche, musste ich eine Eintrittsprüfung auf Deutsch machen und ja, dann hier in Wien habe ich ein Semester jeden Tag eineinhalb Stunde Deutsch gelernt. Damals hab ich mit der Universität noch nicht angefangen, zuerst musste ich eine deutschsprachige Prüfung machen. Und danach konnte ich mit der Universität anfangen. (P₃: 28)

Die erste Periode des Aufenthalts in Wien verlief für ihn im Zeichen der „sprachlichen Ohnmacht“, da seine Deutschkenntnisse sehr begrenzt waren. Bei dem Konzept der „sprachlichen Ohnmacht“ gilt, dass eine oder auch mehrere Sprachen prävalieren, denen gegenüber die Sprecherin oder der Sprecher sich unsicher oder defizitär fühlt und sich deswegen manchmal lieber fürs Schweigen entscheidet (vgl. BUSCH 2017: 19). Mit der Verbesserung der Sprachkenntnisse verwandelt sich später die „sprachliche Ohnmacht“ in eine „sprachliche Macht“. Wie auch BURCK (2005: 75–79) anmerkt, haben für mehrsprachige Personen der Aspekt des frühzeitigen Verwischens von mangelnden Sprachkenntnissen in einer Fremdsprache und das Erreichen der „sprachlichen Macht“ Priorität, um der Diskriminierung im Ausland zu entkommen und in der Kommunikation selbstsicher zu erscheinen. Welche Bewertung das Spracherleben von P₃ in seiner anfänglichen Periode in Wien bekommen sollte, wurde im Interview nicht explizit ausgedeutet, aber von den sprachlichen Schwierigkeiten her könnten wir es als „negatives Schlüsselerlebnis“ kategorisieren.

Der Proband P₃ bewertet sein momentanes Spracherleben an der Universität Wien, was den Sprachgebrauch betrifft, als „positiv“. Grund dafür ist, dass er im ersten Semester alle Kurse auf Englisch absolvieren konnte und nur wenig Deutsch zu verwenden brauchte (P₃: 30). Ein weiterer Grund für das „positive“ Spracherleben ist, dass er bis zu dem Zeitpunkt des Interviews noch keine Prüfungen in deutscher Sprache ablegen musste, was sich aber in der nahen Zukunft verändern sollte:

Bis jetzt habe ich keine deutsche Prüfungen gehabt. Gott sei Dank. Aber, ja. In diesem Monat werde ich meine erste deutsche Prüfung haben und es wird interessant sein. Es wird nur schriftlich. Im März werde ich eine mündliche Prüfung auf Deutsch haben. Ich habe noch einen Monat für die Vorbereitungen. (P₃: 32)

Der Informant P₃ bestätigt auf der anderen Seite seinen bisherigen Eindruck, dass die Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache „sehr schwer“ ist. Seine früheren Lehrveranstaltungen hatte er auf Ungarisch und in Wien sollte er sogar auf Deutsch denken (P₃: 30). Er beschreibt das universitäre Umfeld als eher heterogen, in welchem die ÖsterreicherInnen im Übergewicht sind (P₃: 32).

Subkategorie „Spracherleben in der Arbeit“

Auf die Aufforderung, über die Spracherlebnisse in der Arbeit zu erzählen, antwortete die Interviewperson eindeutig: „Dort habe ich nur Deutsch“ (P₃: 38). In seiner weiteren Erzählung erfahren wir, dass wieder die sprachlichen Defizite schuld an der misslungenen Kommunikation sind. Der Proband P₃ schilderte die gleiche Geschichte wie die Interviewperson P₁, dass er nach der Absolvierung des Deutschkurses gleich mit dem Dialekt-Standardsprache-Unterschied konfrontiert wurde:

[...] zum ersten Mal, als ich meine B2-Stufe gemacht habe und ich zum ersten Mal in die Arbeit gegangen bin, ich habe sie zum ersten Mal gehört, ich war ganz geschockt. (lacht) Weil natürlich ich habe Hochdeutsch gelernt, und sie spricht kein Hochdeutsch (lacht) und ich habe gar nichts verstanden. Dann sie hat Hochdeutsch versucht, und es war besser, aber es ist schwer (P₃: 34)

Die Interviewperson gehört zu den zahlreichen AusländerInnen, die am Anfang ihres Österreicaufenthalts die Problematik der in Deutschkursen unterrichteten Standardsprache und der in der Realität gesprochenen Dialekte erleben. RESCH (2017: 59) trifft selbst die Aussage, dass ihren ForschungspartnerInnen die österreichische Variante des Standarddeutschen und die verschiedenen Dialekte Schwierigkeiten bei ihrem Aufenthalt in Österreich verursachten. Der Proband P₃ konkretisierte die Unterschiede, die ihm beim Sprachgebrauch der ÖsterreicherInnen auffallen, und hob dabei phonetische Unterschiede hervor, wie z. B. zwischen „ich war es nicht“ und „i wors net“ (P₃: 34) oder zwischen dem Vokal „a“ und „å“, welchen er als „tief“ (P₃: 34) beschreibt. Er führte des Weiteren noch an, dass er in der Sprache immer besser wird, auch trotz der Schwierigkeiten mit den Dialekten in der gesprochenen Sprache und der geschriebenen Fachsprache, in welcher er für seine Arbeit relevante Versicherungsunterlagen liest.

Das Spracherleben auf seinem Arbeitsplatz wird vom Probanden P₃ als ein „negatives Schlüsselerlebnis“ beurteilt, aus dem Grund, dass die mit der Sprache zusammenhängenden

Hindernisse den Kommunikationserfolg erschweren und mehr Mühe vonseiten des Sprechers verlangen. Es ist die „sprachliche Ohnmacht“, die sich hinter diesen Umständen versteckt.

Subkategorie „Spracherleben im Alltag“

Im Werkstattbericht 152 der Magistratsabteilung für Stadtentwicklung und Stadtplanung werden die letzten 25 Jahre als die Zeitspanne titulierte, in welcher sich der soziale Aufbau Wiens am meisten veränderte. Die Daten machen deutlich, dass für die Gestaltung der Internationalität Wiens die EinwanderInnen aus ex-jugoslawischen Ländern und aus den EU-12-Ländern sowie Kroatien die wesentlichsten sind (vgl. DLABAJA [u. a.] 2015: 27). Die sprachliche Heterogenität Wiens ist auch P₃ bewusst. Von den „vielen Sprachen“ (P₃: 30), die laut ihm in Wien präsent sind, nannte er im Interview die „arabischen Sprachen“, „ex-jugoslawische Sprachen“ und „slawische Sprachen“ (P₃: 30), die auch den statistischen Daten des erwähnten Werkstattberichts entsprechen. Damit wird die Bezeichnung der Probandin P₁ noch gültiger, die die Sprachzusammensetzung Wiens als „Sprachkavalkade“ (P₁: 27) charakterisierte. Die konkreten Prozentzahlen über die AusländerInnen, die wegen des Studiums nach Wien kommen, sind in Kapitel 6 zu finden.

In seinem Alltag versucht der Informant P₃ in den öffentlichen Räumen Deutsch zu verwenden. Sein Eifer schwindet allerdings, wenn er administrative Aufgaben an Behörden oder in der Bank lösen möchte. In diesen sprachlich anstrengenden Situationen bevorzugt er eher Englisch, um die Missverständnisse und Unklarheiten bei der Kommunikation zu verhindern:

Wenn ich etwas / zum Beispiel in eine Bank gehe, ich muss etwas erledigen, ich verwende Englisch, weil es wichtig ist, keine Missverständnisse zu machen (lacht). Aber in einem Kaffeehaus, in einem Kino, in einem Restaurant, in diesen Orten, wir verwenden mit meiner Frau Deutsch. Aber zwischen uns Ungarisch, nur wenn wir etwas sagen müssen, dann Deutsch. (P₃: 36)

Der Proband erwähnte eine Besonderheit, die nicht mehr mit der verbalen Kommunikation zusammenhängt, sondern Auskunft darüber gibt, in welcher Sprache er selbst denkt. Auch dabei bemerkt man seine ständige Mühe, seine Deutschkenntnisse zu verbessern: „Manchmal ich versuche auf Englisch oder manchmal versuche ich auch Deutsch zu denken, weil es hilft, die Sprache, meine Kenntnisse weiterbilden“ (P₃: 30). Auch wenn er sich meistens in der deutschsprachigen Umgebung in den öffentlichen Räumen Wiens bewegt, verwendet er in seinem Freundeskreis lieber Ungarisch. Er lebt erst seit einem Jahr in Wien und ist noch an seine sprachlichen Praktiken gewöhnt, mit welchen er an seinem vorherigen Wohnort, in Budapest, vertraut war (vgl. P₃: 30).

Für die Interviewperson P₃ bietet Wien ein breites Spektrum von Kommunikationsmöglichkeiten an, da, wie er betonte: „zufällig, ich verwende alle Sprachen, die ich spreche“ (P₃: 40). An einer anderen Stelle akzentuierte er noch einmal den Vorteil Wiens, für mehrere Nationalitäten ein Zuhause zu sein: „Hier muss ich eigentlich alle meine vier Sprachen verwenden“ (P₃: 40). Ein besonderer, sogar auch „metasprachlicher“ Moment im Interview war, als der Proband auf Deutsch wieder über seine mehrsprachige Kompetenz sprach und dabei gleich eine deutsche Redewendung anwendete: „Ich benutze eigentlich hier alle vier Sprachen und das ist sehr gut, sehr Hammer“ (P₃: 40). An diesem Beispiel wird sichtbar, wie der Proband, um der deutschsprachigen Gruppe anzugehören, einen Ausdruck aus der „Umgangssprache“ verwendet, während er über ihre Mehrsprachigkeit spricht.

Das Spracherleben der Interviewperson P₃ in seinem Alltag in Wien wird als „positives Schlüsselerlebnis“ interpretiert. Die Multikulturalität Wiens gibt ihm Chancen, alle vier Sprachen aus seinem Repertoire zu nutzen; auch kann er sich in den alltäglichen Situationen mit seinen Deutschkenntnissen zurechtfinden.

8.3.2 Soziale Bedeutung der Mehrsprachigkeit

Im Zuge der Behandlung der sozialen Bedeutung von Mehrsprachigkeit wurden drei Subkategorien formuliert: „identitätskonstituierende Funktion“ der Mehrsprachigkeit, „kommunikative Funktion“ der Mehrsprachigkeit und mit der Mehrsprachigkeit zusammenhängendes „Prestige/Stigma“. Der 27-jährige Befragte P₃ verband im Interview seine Mehrsprachigkeit mit keiner „identitätskonstituierenden Funktion“; er teilte keine Erfahrung mit, in welcher er seine Mehrsprachigkeit in Zusammenhang mit seiner Identität brachte, und äußerte sich auch nicht explizit darüber, dass die Mehrsprachigkeit ein wichtiger Teil seiner Identität wäre. Im Weiteren werden die Ergebnisse präsentiert, die gemäß der Kodierung entstanden.

Subkategorie „Kommunikative Funktion“

Unter der „kommunikativen Funktion“ der Sprache versteht man den kommunikativen Effekt, welcher bei der Kommunikation – die mehrere kleinere Bestandteile, wie z. B. Handlungen und Operationen, hat – als Ziel erreicht wird. Wichtige Begriffe sind dabei die „Zielgerichtetheit“ und die „Zweckbestimmtheit“ der Kommunikation (vgl. BRAČIĆ 1987: 27). In Beziehung zur Mehrsprachigkeit wird in der vorliegenden Arbeit derer „kommunikative Funktion“ dann

betont, wenn die mehrsprachige Kompetenz der ProbandInnen dazu beiträgt, die kommunikativen Ziele oder den kommunikativen Zweck besser zu erfüllen.

Bei P₃ wurde in seinen Darlegungen die „kommunikative Funktion“ der Mehrsprachigkeit dadurch sichtbar, dass er mehrmals darüber sprach, wie es ihm gefällt, dass er in Wien alle seine Sprachen benutzen kann (vgl. P₃: 40). Aus seinen Sprachkenntnissen konnte er am besten im deutschen Sprachkurs profitieren, wo er den deutschsprachigen LektorInnen die serbischen Wörter ihrer KollegInnen übersetzen konnte.

Subkategorie „Prestige/Stigma“

Im dritten Interview fielen keine Äußerungen darüber, dass die Mehrsprachigkeit der Interviewperson in irgendeinem Kontext jemals stigmatisiert wurde. Es wurden nur ihre Vorzüge besprochen: Wie der Proband im Deutschkurs dank seiner Slowakisch-Kenntnisse zwischen seinen serbischen KollegInnen und den LektorInnen als Mediator wirken konnte und wie er beim Anschauen eines englischen Videos auf YouTube auch den Witz, welcher der Vortragende auf Deutsch erzählte, verstand. Seiner Mehrsprachigkeit wurde „Prestige“ gegeben, weil sie ihn mit positiven Gefühlen durchdringt. Auf die Frage, wie seine Mehrsprachigkeit in Wien wahrgenommen wird, antwortete er: „es fühlt sich wirklich gut, dass man vier Sprachen kennt“ (P₃: 42). Dank seines mehrsprachigen Sprachvermögens erwirbt er immer ein Plus, aus welchem er schöpfen kann, weswegen die genannten Textstellen zum Code „Mehrsprachigkeit als Ressource“ eingeteilt wurden. Hier noch ein Beispiel aus dem Interview, welches der Proband bei der letzten Frage, ob er noch etwas über seine Mehrsprachigkeit übermitteln möchte, anführte:

So es, ähm, ich würde nicht / letzte Woche habe ich eine Vorlesung im YouTube gesehen, dass war eigentlich auf Englisch, aber inzwischen hat er auch einen Witz auf Deutsch erzählt. Und es ist sicher gut, bringt ein gutes Gefühl, dass ich beide Sprachen spreche und ich habe auch den Witz verstanden und auch die Fachsprache auf Englisch. Ja, das ist ein wirklich gutes Gefühl. (P₃: 42)

8.3.3 Variationsspezifische Konzepte hinsichtlich der Sprachen

Die Kategorisierungen bei den Einzelsprachen und Sprachvarietäten erfolgen anhand der bisherigen Spracherlebnisse der ProbandInnen, welche vom im Leib gespeicherten sprachlichen Habitus, von den Emotionen und von den historisch-politischen Umständen in einer Gesell-

schaft bestimmt werden (vgl. Busch 2017: 22–30). Von der dritten Fragestellung der vorliegenden Arbeit über die variationsspezifische Konzepte der Sprachen ausgehend, werden die Ergebnisse gemäß den einzelnen Sprachen dargestellt.

Subkategorie „Spracheinstellungen Deutsch“

Bei der Reflexion des Sprachenportraits wurde der Proband von den angegebenen Körperteilen der Silhouette inspiriert. Danach gefragt, wusste er aber nicht genau, warum er für die Darstellung des Deutschen gerade die rote Farbe ausgewählt hatte und Deutsch im Bereich der Hand einzeichnete: „(...) Ähm, (...) ja, aber ich kann es nicht eigentlich erklären. Es ist vielleicht zufällig, aber es ist nicht so zufällig. Ich weiß es noch nicht, warum habe ich das so gemacht“ (P₃: 10).

Die erste Erwähnung der deutschen Sprache kam beim dritten Interview im Kontext des Sprachenlernens zum Ausdruck, mit welchem der Proband schon vor dem Einstieg in die Grundschule anfang. Der Proband P₃ beschäftigte sich mit dem Deutschen auch außerhalb der Schulräume: „Die Schwester meiner Großmutter war eine Deutschlehrerin, so nach der Schule, ich habe ein bisschen auch Deutsch gelernt“ (P₃: 12). Darüber hinaus bekannte er sich zum Phänomen des „Sprachenlernens aus dem Fernseher“, das in der Südslowakei bei ungarischen Familien verbreitet war, da nicht jeder oder jedem die ungarischen Fernsehsender zur Verfügung standen. Äußerungen zu dieser Begebenheit findet man auch im ersten Interview, was die Existenz des Phänomens bestätigt. Eine Besonderheit stellt die Konzeptualisierung der Nonstandard-Varietät der deutschen Sprache in der deutschen Musik dar, bei welcher der Proband die Bezeichnung „hochdeutschen Dialekte“ verwendete (vgl. P₃: 20), da er aus deutschen Liedern diese Varietät erlernte.

In den weiteren Teilen des Interviews wird in den Spracheinstellungen zum Deutschen sichtbar, dass es P₃ als eine „Fremdsprache“, die in der Schule unterrichtet wird, wahrnimmt. Er schilderte ganz genau seine Lerngeschichte: die Erfahrungen mit der „Fremdsprache“ im slowakischen Schulsystem, seine damalige „Stagnierung“ im Deutschen, aber trotzdem gute Leistungen im Vergleich mit den anderen SchülerInnen, die Lebensperioden ohne Kontakt mit dem Deutschen und seine jetzigen Erlebnisse in Wien. Während dieser Schilderungen schuf er immer wieder Kategorisierungen, in welchen er laut einer subjektiven Einschätzung der Sprachkompetenzen die Einzelsprachen, die er als Ausdrucksmöglichkeiten anführte, bewertete und ausrichtete. So behauptete er, dass er sehr „schlecht“ Deutsch spricht, auch wenn er sich in der Sprache schon sicherer fühlt (vgl. P₃: 22). Ein Veranschaulichungswert diesbezüglich ist auch

das folgende Zitat, in welchem eine Sprachkategorisierung vorgestellt wird: „Und / aber jetzt ich / nach dem / natürlich Ungarisch ist meine Muttersprache, aber dann kommt Englisch in der Reihe. Also die zweite Sprache ist für mich Englisch, eigentlich. Ich spreche Englisch besser als Slowakisch und als Deutsch. Natürlich“ (P₃: 24). Laut diesen Einschätzungen nimmt das Deutsche den letzten Platz nach den anderen Sprachen in seinem Sprachrepertoire ein.

Die Varietäten des Deutschen wurden dem Informanten P₃ erst in Wien bewusst, als er in realen Kontakt mit der Sprache trat. Er unterscheidet zwischen dem „Hochdeutschen“, dem „österreichischen Deutschen“, dem „Wienerischen“ und der „Fachsprache“. „Hochdeutsch“ verknüpft P₃ mit der Varietät, welcher er sich im Deutschunterricht in der Grundschule, am Gymnasium und im Deutschkurs in Wien widmete. In anderen sozialen Räumen, wenn er den MuttersprachlerInnen begegnete, war er ganz „schockiert“ (vgl. P₃: 34). Er musste sich nicht nur mit der von ihm als „österreichischer Dialekt“ bezeichneten Sprachweise auseinandersetzen, sondern auch mit der „Fachsprache“, was sich auf den Versicherungsmathematik-Wortschatz bezieht (vgl. P₃: 34). Auf die Aufforderung, die Heterogenität oder Homogenität der Einzelsprachen zu erläutern, antwortete die Interviewperson mit kleineren Abweichungen im Vergleich zu den vorherigen Aussagen, nämlich dass sich laut ihm die deutsche Sprache in zwei große „Dialekte“ aufteilt, und zwar: „Hochdeutsch“ und „Wienerisch“ (vgl. P₃: 38). Fraglich ist, ob der Proband P₃ die Begriffe „österreichischer Dialekt“ und „Wienerisch“ synonym verwendet, oder diese Daten nur Ergebnisse einer nicht reflektierten Antwort sind.

Des Weiteren sollte noch angesprochen werden, dass bei P₃ große Unklarheiten und Verwirrungen in den Definitionen der einzelnen sprachbezogenen Begriffe auftauchen. Der schon erwähnte nicht geklärte Unterschied zwischen dem „österreichischen Dialekt“ und dem „Wienerischen“, die Benennung des „österreichischen Deutschen“ als „österreichischer Dialekt“ oder sogar die Aufteilung der deutschen Sprache auf „zwei Dialekte“ – dies alles sind Beweise dafür, dass der Proband P₃ keine fundierten Kenntnisse über die variationsspezifischen Eigenschaften des Deutschen besitzt. Diese Vorstellungen beruhen auf den Spracherlebnissen des Probanden, die er bisher sammeln konnte. Hier noch einmal als Beispiel die Textstelle mit der Einteilung der deutschen Sprache:

I: Welche Vorstellungen hast du über diese Sprachen? Welche Sprache hat mehr Dialekte?

B: [...] Mit Deutschen ist es Hochdeutsch oder Wienerisch. Eigentlich nur zwei Dialekte. (P₃: 38–39)

Im Fall des „österreichischen Deutschen“ haben wir es linguistisch mit einer nationalen (Standard-)Varietät zu tun, welche in Österreich gesprochen wird. In Österreich gibt es aber auch

mehrere Dialekte, die sich auf kleinere Gebiete beschränken, wie z. B. Wien, Vorarlberg oder Kärnten usw. (vgl. EBNER 2009: 442–448). So ist das „Wienerische“ ein Dialekt, welcher in der österreichischen Hauptstadt gesprochen wird, während „Hochdeutsch“ die standardsprachliche Varietät des Deutschen ist, „eine in der Öffentlichkeit gebrauchte, normgebundene und überregional geltende Erscheinungsform“ (EBNER 2009: 441) des Deutschen.

Gleichzeitig wurden noch zwei Typen des Sprachgebrauchs im Interview behandelt: die „passive“ und die „aktive“ Verwendung der Sprache. Der Proband bezeichnete die „aktiven Fähigkeiten“ in der deutschen Sprache als „Sprechen“, welches laut ihm noch vernachlässigt wird, sodass er diese Fähigkeit als „sehr schlecht“ (P₃: 44) bewertet. Daneben behauptete er, dass er in seinem deutschen Sprachgebrauch ausgehend von den sprachlichen Defiziten sogenannte „Grenzen“ spürt, die ihn in der alltäglichen Kommunikation zurückhalten. Trotzdem verlässt ihn die Hoffnung nicht und er steht seinen zukünftigen sprachlichen Herausforderungen positiv gegenüber:

Aber ich fühle meine Grenzen im Deutschen. (lacht) Ich spreche auch ganz wenig Deutsch, deshalb die aktive / die sogenannten aktiven Kenntnisse oder Fähigkeiten sind noch (..) sehr schlecht. Ich muss ganz viel lernen. Ich verstehe Deutsch eher in der Fachsprache. Ich kann Physik jetzt auf Deutsch lesen, aber Thomas Mann, natürlich und so (lacht), es geht noch nicht. Und auch Sprechen. Es geht noch schwer, mich auszudrücken. Aber whatever. Es wird besser sein. (lacht) (P₃: 44)

Subkategorie „Spracheinstellungen Ungarisch“

Als „natürliche Sprache“ und „Muttersprache“ wird von P₃ das Ungarische bezeichnet (vgl. P₃: 8). Somit kann festgestellt werden, dass alle drei ProbandInnen der vorliegenden Masterarbeit eine Gemeinsamkeit aufweisen – Ungarisch ist für sie die wichtigste Sprache, zu welcher sie die stärkste emotionale Bindung pflegen und welche sie seit ihrer Kindheit stets begleitete. Eine wichtige Rolle hatte dabei sowohl bei dem Informanten P₃ als auch bei den anderen ProbandInnen die Ausbildung in der ungarischen Sprache: die Grundschule und später das Gymnasium. Mit der Formulierung „die wichtigste Sprache“ ist in diesem Fall explizit die Sprachkategorisierung des Probanden P₃ gemeint, der Ungarisch auf den ersten Platz in seine Liste hob (vgl. P₃: 24). Die Interviewperson P₃ schloss darüber hinaus sein Bachelorstudium in Budapest ab, was für ihn eine intensive Verwendung der ungarischen Sprache in einer sprachlich homogenen Umgebung mit sich brachte (vgl. P₃: 26).

Über die Heterogenität des Ungarischen äußerte sich der Proband nur sehr kurz:

Im Ungarischen, ja es gibt in "Csallóköz"¹⁹ in der Slowakei ein Dialekt, [...]. Ich denke, dass ich Standardungarisch spreche, aber ja, ich kann auch ein bisschen im Dialekt, aber ich verwende es, würde sagen niemals. Ich verwende noch ein bisschen diese slowakischen Wörter im Ungarischen. (P₃: 38)

Die ungarische Sprache verfügt laut diesen Angaben über keine bedeutende Heterogenität. In der Slowakei findet man einen besonderen „Dialekt“ in „Csallóköz“, aber der Proband selbst spricht diese Varietät nur selten, weil er das „Standardungarisch“ bevorzugt. Er beschreibt den ungarischen Dialekt in der Slowakei als eine Varietät, in deren Wortschatz slowakische Wörter integriert sind.

Subkategorie „Spracheinstellungen Slowakisch“

„Aber natürlich, weil ich aus der Slowakei komme, ich musste die Staatssprache ganz früh angefangen, ähm, lernen“ (P₃: 12) – so der Proband P₃ über die „Prestige“-Lage des Slowakischen, die ihren Ursprung im Status der „Staatssprache“ hat. Weil Slowakisch in seinem Leben immer essentiell war, konnte er die Sprache nicht vermeiden und lernte sie zuerst im Kindergarten, später in der Schule und auch aus seiner Umgebung (vgl. P₃: 12). Er schenkte dem Slowakischen während des Interviews aber keine große Aufmerksamkeit. An einer anderen Stelle äußerte er sich noch dazu, dass er die Sprache „ganz wenig benutzt“ (P₃: 22) hat und dass er keine slowakische Dialektsprecherin oder keinen slowakischen Dialektsprecher kennt (vgl. P₃: 38).

Subkategorie „Spracheinstellungen Englisch“

Interessanterweise situierte der Proband Englisch bei der Erläuterung des Sprachenportraits an keine besondere Stelle. Erst später, bei der ausführlicheren Beantwortung der Interviewfragen, wurde Englisch, das er zuerst als eine „Fremdsprache“, die in der Schule unterrichtet wurde, bezeichnete, als die zweitwichtigste Sprache nach dem Ungarischen positioniert: „Also die zweite Sprache ist für mich Englisch, eigentlich“ (P₃: 24). Der Proband behauptete sogar, dass er besser Englisch als Slowakisch oder Deutsch spricht, obwohl er noch nie eine längere Zeit in einem englischsprachigen Land verbrachte (vgl. P₃: 24).

¹⁹ Auf Slowakisch: Žitný ostrov. Auf Deutsch: Große Schüttinsel. Es handelt sich um ein Gebiet in der Slowakei zwischen der Donau und dem Fluss Váh, das überwiegend von der ungarischen Minderheit bewohnt ist.

Diese außergewöhnliche Stellung des Englischen ist zurückzuführen einerseits auf die längere Auseinandersetzung des Probanden mit der englischsprachigen Fachliteratur noch während des Bachelorstudiums in Budapest und andererseits auf den dauernden Kontakt mit den englischsprachigen Medien im Internet: „Und natürlich alle Filme, alle Musik, alle Serien und YouTube-Channel, wie sagt man, habe ich auch auf Englisch gesehen. So (..) es ist ganz / ich ganz oft denke auch auf Englisch“ (P₃: 24). Auch wenn man sich in keinem englischsprachigen Land aufhält, ist es die einzige Sprache, die global einen so großen Einfluss auf die SprecherInnen hat. Die Hegemonie des Englischen wurde schon in den vorherigen Interviews sichtbar, wo sich die Probandinnen zu dieser Sprache im Zuge der Internationalisierung immer positiv äußerten. Wesentliche Bemerkungen wären in Bezug auf den Einfluss des Englischen die Auffassungen von HEMPHILL / BLAKELY (2015: 80–84), die die Auswirkungen der Globalisierung auf die Zeit-Raum-Spanne in der Kommunikation schilderten. Sie achteten auf die Veränderung der Perzeption des sozialen Raumes durch die Globalisierung, weswegen die SprecherInnen dank der Satellitenkommunikation, der Massenmedien sowie der Internetkommunikation gleichzeitig an mehreren sozialen Räumen teilhaben können, weswegen die physische Distanz kein wichtiger Faktor mehr sei.

Die variationsspezifischen Vorstellungen des Befragten P₃ über die englische Sprache sind besonders auffällig: Obwohl die anderen Probandinnen Englisch als die einheitlichste Sprache bezeichneten, war er der Meinung, dass Englisch die meisten Dialekte besitzt. Zu dieser großen Palette der Dialekte zählte er aber nicht nur die Varietäten, die innerhalb des englischsprachigen Raumes, wo die offiziell staatlich anerkannte Sprache Englisch ist, gesprochen werden, sondern auch diejenigen, die in anderssprachigen Ländern, wie z. B. Österreich, Ungarn oder die Slowakei verwendet werden. Dies bedeutet, dass auch die SprecherInnen, die Englisch als „Fremdsprache“ oder nicht als Erstsprache sprechen, eine ganz besondere Varietät oder einen Dialekt des Englischen benutzen. Offensichtlich erklärt sich der Proband P₃ alle Varietäten und Ausprägungen des Englischen als „Dialekt“:

/ ich würde sagen, es gibt viele verschiedene englische Dialekte. Zum Beispiel in Österreich gibt es auch hier in Wien Menschen, die Englisch sprechen, das ist ein ganz anderer Dialekt und natürlich in YouTube, die Britten, die schottische Leute und Irländer, amerikanische Leute, ich höre auch Leute aus Australien. Und sie alle sprechen Englisch ganz anders. Auch, wenn ich zum Beispiel eine Vorstellung im YouTube sehe, es gibt auch indische Menschen, die es anders sagen. Sie haben eine sehr merkwürdigen Dialekt. Ich würde sagen, dass Englisch hat am meisten Dialekte. (P₃: 38)

9 Schlussfolgerung

Unter Berücksichtigung der in den vorherigen Kapiteln vorgestellten Ergebnisse der durchgeführten Empirie und der theoretischen Diskussion der Begriffe *Mehrsprachigkeit*, *Spracherleben* und *soziale Bedeutung* kann im Folgenden die Beantwortung der in der Einleitung aufgeworfenen Forschungsfragen und anschließend die Validierung, Ablehnung oder Ergänzung der aufgestellten forschungsleitenden Annahmen durchgeführt werden. Das Ergebnis der vorliegenden Arbeit zeigt, dass die Mehrsprachigkeit bei den ungarischen Studierenden aus der Slowakei ein wichtiges Thema ist, mit welchem sie sich auch selbst beschäftigen. Das Ziel der Arbeit war es, durch ein qualitatives Verfahren – narrative Interviews und anschließende Inhaltsanalyse – das subjektive Spracherleben der ungarischen Studierenden aus der Slowakei in Wien auszuloten und es im Rahmen der Mehrsprachigkeits-, Sprachvariations- und Sprachideologieforschung zu analysieren. Die Methodenauswahl hat sich im Licht der Datenerhebung und Datenanalyse als angemessen erwiesen. Durch den sprachbiografischen Zugang ist das Ziel erreicht worden, den Interviewpersonen eine Möglichkeit anzubieten, mit der „diese so weitgehend wie möglich ohne fremdgesteuerte Strukturierungsleistungen und theoretische Vorannahmen ihre subjektiven Relevanzsysteme, Deutungen und Sichtweisen verbalisieren können“ (KRUSE 2014: 148). Im Anschluss erfolgt nun eine zusammenfassende Beantwortung der drei Forschungsfragen.

Wie erleben die mehrsprachigen ausländischen ProbandInnen die Sprachsituation in Wien in ausgewählten Kontexten (Universität, Alltag, Freizeit, ...)?

Die ausländischen Studierenden erleben die Sprachsituation in Wien überwiegend positiv. Die heterogene Sprachsituation in Wien, welche sowohl von den unterschiedlichsten präsenten Einzelsprachen als auch von den zahlreichen Varietäten des Deutschen geprägt wird, trägt zu positiven Schlüsselerlebnissen der ProbandInnen bei. Die mehrsprachigen ProbandInnen bekommen freien Raum für ihren Sprachgebrauch und fühlen sich dabei keinesfalls begrenzt. Damit wird die im Kapitel 6 skizzierte multikulturelle Sprachsituation in Wien bestätigt. Die Hauptmerkmale der mehrsprachigen Kompetenz von ARONIN / Ó LAOIRE (2004: 11–29), Komplexität, Wechselbeziehung, Fluktuation, Variation und Multifunktionalität, sind bei allen ProbandInnen in Sprachsituationen in Wien aufgezeigt worden.

Die Sprachsituation im Wohnheim oder in der Wohnung erleben die ProbandInnen positiv, was sich aber nicht mit ihrer mehrsprachigen Kompetenz erklären lässt. Sie gestalten für sich eine homogene Umgebung, in welcher sie eine von ihren Erstsprachen verwenden können und

auf dieser Weise sich einen schon „bekannten“ kulturellen und sozialen Hintergrund sichern. Dieses Erlebnis führt bei ihnen zum Zugehörigkeitsgefühl und zu sprachlicher Macht.

An der Universität zeigt sich bei den mehrsprachigen Studierenden das Phänomen der anfänglichen Schwierigkeiten im Studium wegen des defizitären Sprachgebrauchs, der nicht ausreichenden Sprachkompetenzen und der Unkenntnis der deutschen Varietäten. Die ProbandInnen sind am Anfang ihres Studiums mit sprachlicher Ohnmacht konfrontiert, die sie besonders im Zusammenhang mit Varietäten wie österreichisches Deutsch oder Wissenschaftssprache erfahren. Im Zuge des Studiums erreichen aber die SprecherInnen bedeutende Verbesserungen in ihren Sprachkompetenzen. Sie fühlen sich auch motiviert, sich immer weiterzubilden und den negativen Erfahrungen geben sie keine Bedeutung. Von der Aussage ausgehend, dass sich

entscheidende oder sich wiederholende Situationen der Interaktion mit anderen über das emotionale und körperliche Erleben in Form von expliziten und impliziten sprachlichen Einstellungen und habitualisierten Handlungsmustern im Repertoire verankern (BUSCH 2015b: 58)

kann festgestellt werden, dass die positiven Erlebnisse im universitären Kontext trotzdem in der Mehrheit sind und sie sich mehr in das Körpergedächtnis der ProbandInnen einschreiben. Positive Schlüsselerlebnisse verbinden sie vor allem auch noch mit der Möglichkeit, ihre Mehrsprachigkeit als sprachliche Ressource auszunutzen: bei der Verwendung der fremdsprachigen Fachliteratur oder bei der Kommunikation mit anderen internationalen Studierenden.

Die sprachliche Heterogenität und Multikulturalität Wiens erleben die ProbandInnen in ihrem Alltag positiv. Sie referieren zwar über eine Art anfänglicher Kulturschock, aber daneben auch über einen größeren Kommunikationsradius, welchen ihnen ihre Mehrsprachigkeit ermöglicht. Die ProbandInnen bemühen sich, in den öffentlichen Räumen Deutsch zu verwenden, haben aber auch kein Problem damit, wenn sie mit anderen Bekannten in Wien, die über keine gleichen Sprachkompetenzen im Deutschen oder in anderen Sprachen verfügen, Englisch sprechen. Nur in einem Fall ist das Spracherleben im Alltag negativ geprägt worden aufgrund der Nichtzugehörigkeit der Probandin zu der Gruppe der ungarischen Studierenden aus Ungarn.

Als wichtiger Aspekt des Spracherlebens in Wien ist auch die Sprachsituation in der Arbeit zu nennen. Hier erfahren die ProbandInnen sprachliche Macht und ihre Mehrsprachigkeit als Ressource, da sie mit vielen anderssprachigen Menschen im Kontakt sind und ihre mehrsprachige Kompetenz als Vorteil auf dem Arbeitsplatz ausnutzen können. Was die deutsche Sprache betrifft, schildern die ProbandInnen wieder die Schwierigkeiten mit dem österreichischen Deutschen und seinen Dialekten.

Welche „sozialen Bedeutungen“ (Prestige, Stigma, kommunikative und identitätskonstituierende Funktion, Positionierungen, ...) hat in diesem Zusammenhang ihre Mehrsprachigkeit?

Der Mehrsprachigkeit wird von den ProbandInnen in denjenigen Sprachsituationen eine kommunikative Funktion gegeben, in welchen sie durch ihren spezifischen Sprachgebrauch profitieren können, um ein kommunikatives Ziel leichter zu erreichen. Ihre Mehrsprachigkeit wird unter diesen Umständen als Ressource wahrgenommen. Das mehrsprachige Sprachrepertoire erleichtert die alltägliche Kommunikation der ProbandInnen in unterschiedlichen sozialen Räumen in Wien, z. B. in der Arbeit, im Freundeskreis, an der Universität. Bei einer Probandin tritt öfters „flexible“ Mehrsprachigkeit auf, da sie sich schnell in verschiedenen Sprachsituationen adaptieren kann und immer die entsprechende Varietät aus ihrem Sprachrepertoire auswählt.

Die identitätskonstituierende Funktion der Mehrsprachigkeit wird bei den ungarischen ProbandInnen aus der Slowakei in ihrer Komplexität thematisiert. Bei jeder Probandin und dem Probanden ist die Mehrsprachigkeit anders ein Bestandteil der Identität. Sie sind mehrsprachig aufgewachsen. Diese sprachliche Entwicklung lässt sich auch in die Kategorien von ROMAINE (1995: 181 ff.) eingliedern. Die Probandin P₁ schildert ihre mehrsprachige Identität als etwas „Besonderes“ im Kontext der Nachfrage und des Interesses der ÖsterreicherInnen an ihre Herkunft und dabei hebt sie ihre „Ungarin aus der Slowakei“-Identität hervor; die Probandin P₂ betont immer wieder ihre mehrsprachige Identität, die die Wurzeln in ihrer mehrsprachigen Erziehung und Familiengeschichte hat; der Proband P₃ äußert sich nicht sehr explizit bzw. dezidiert zum Thema Mehrsprachigkeit in Bezug auf die Identität. An diesen Beispielen wird sichtbar, dass die Schilderung der Identität von mehrsprachigen ProbandInnen einen komplexeren Zugang braucht. Zudem zeigt sich, dass die ProbandInnen ihre Mehrsprachigkeit als Bestandteil der Identität immer dann reflektieren, wenn aus der Außenperspektive als nicht „normal“ wahrgenommen werden. Dahinter steckt die Sprachideologie der Einsprachigkeit als Normalfall, was sich noch immer als gültig offenbart (vgl. BUSCH 2017: 83–86).

Mehrsprachigkeit wird in der Gesellschaft hauptsächlich als prestigeträchtig empfunden, wobei sie immer wieder als Ressource und Vorteil im sozialen, ökonomischen und kulturellen Kontext diskutiert wird. Als stigmatisierend wird sie nur in denjenigen Fällen bezeichnet, wenn die SprecherInnen ausgehend von ihrer Nicht-Konzentration oder aufgrund mangelnder Sprachkompetenzen zwischen verschiedenen Einzelsprachen oder Sprachvarietäten switchen und die Sprechweisen nicht voneinander trennen können.

Welche (variationsspezifischen) Konzepte haben die ProbandInnen von den Sprachen, die sie sprechen, und insbesondere von der deutschen Sprache (in Wien)? Welche sozialen Bedeutungen verbinden sie mit diesen Konzepten?

Im Fokus der dritten Forschungsfrage steht die deutsche Sprache. Alle drei ProbandInnen, die jetzt in Wien ihr Universitätsstudium absolvieren, geben Auskunft darüber, dass sie schon seit den vorschulischen Jahren im engen Kontakt mit dem Deutschen stehen. Bei den ProbandInnen hat der Deutschunterricht Auswirkungen, weil er sich nach der Standardsprache richtete, die variationsspezifischen Eigenschaften des Deutschen nicht vermittelte und unter seinem Einfluss die ProbandInnen Deutsch als eine Fremdsprache konzipieren. Bestätigt wird damit die dauernde Vorstellung von der deutschen Standardsprache als der einzig „korrekten“, „angemessenen“ oder „normalen“ Varietät des Deutschen, was aber ideologisch untermauert wird und die Machtkonstellationen innerhalb einer Gesellschaft sichtbar macht (vgl. COUPLAND / JAWORSKI 2004: 36–37). Mit anderen Varietäten des Deutschen sind die ProbandInnen erst in Wien konfrontiert worden und sie informieren nur über diejenigen, die sie als Teil ihres Spracherlebens erfahren haben. Sie teilen die deutsche Sprache sowohl diatopisch als auch diastratisch auf. In ihren Spracheinstellungen differenzieren sie überwiegend zwischen dem „österreichischen Deutschen“, den Dialekten in Österreich, der Standardsprache, aber auch zwischen der Alltagssprache, Wissenschaftssprache oder Literatursprache. Sie verbinden die österreichische Varietät des Standarddeutschen mit Prestige, da bereits die Verwendung dieser Standardsprache für sie als Unterschieds-Marker fungiert und sie von den ÖsterreicherInnen abgrenzt.

Bei den anderen Einzelsprachen und Sprachvarietäten geben die ProbandInnen bemerkenswerte Informationen über die Varietät des Ungarischen in der Slowakei, die sie als Muttersprache konzeptualisieren, aber die nicht mit dem Standardungarischen kongruiert und in gewissen Kontexten stigmatisiert wird. Slowakisch nehmen sie als prestigeträchtige Staatssprache wahr und Englisch als eine universale Sprache, welche für sie als grundsätzliche Ausdrucksmöglichkeit fast in allen Sprachsituationen dient.

Bei der Vorstellung über die Heterogenität und Homogenität der Einzelsprachen sind unterschiedliche Ergebnisse zu beobachten, deswegen keine allgemeine Aussagen darüber getroffen werden können.

Die zwei aufgestellten forschungsleitenden Annahmen können nur teilweise bestätigt werden. Die erste, laut welcher die *ProbandInnen ihre Mehrsprachigkeit überwiegend positiv erleben, insbesondere im universitären Kontext*, sollte noch in Bezug auf andere soziale Räumen erweitert werden. Die ProbandInnen erleben ihre Mehrsprachigkeit auf ihrem Arbeitsplatz und

in ihrem Alltag in bestimmten Sprachsituationen noch positiver und praktischer als im universitären Kontext. Als Grund dafür kann angeführt werden, dass ihnen an der Universität weniger freier Kommunikationsraum zur Verfügung steht und sie auf dem Arbeitsplatz mit einer sprachlich und sozial stärker heterogenen sozialen Gruppe im Kontakt sind. Als Anmerkung sollte noch erwähnt werden, dass die Ursache des positiven Erlebens der Mehrsprachigkeit im universitären Kontext auf der Tatsache beruhen könnte, dass die ProbandInnen als Studierende einen ähnlichen Bildungshintergrund haben, Mehrsprachigkeit auch von der Institution der Universität unterstützt wird und in ihrem Sprachrepertoire zentraleuropäische Sprachen vertreten sind, die ein höheres Prestige besitzen als beispielsweise Arabisch oder Türkisch.

Die zweite forschungsleitende Annahme, dass die *sprachbasierten Identitätskonstruktionen der ProbandInnen sich aufgrund spezifischer soziobiografischer Faktoren (Angehörige der ungarischen Minderheit in der Slowakei) als komplexes Phänomen erweisen*, kann vollkommen bestätigt werden. Die mehrsprachige Identität der ProbandInnen wird von diesen als komplex dargestellt, sei es mit wertenden Kategorisierungen innerhalb des Sprachrepertoires, sei es mit gleichwertiger Stellung der einzelnen Sprechweisen. Somit wird auch das Identitätskonzept von DE FLORIO-HANSEN / HU 2007: 8 validiert, laut welcher die sprachliche Identität „als pluriell und in ständigem Wandel begriffen“ zu betrachten ist.

10 Literaturverzeichnis

- ADLER, S. EVA (2003): Sprache(n) lernen: Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachenerwerb. Kongressbericht, 15. Kongress, 22. - 25. Oktober 2003. Wien.
- AMMON, ULRICH [u. a.] (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. 2. Auflage. Berlin/New York: de Gruyter.
- ARONIN, LARISSA / Ó LAOIRE, MUIRIS (2004): Exploring Multilingualism in Cultural Contexts: Towards a Notion of Multilinguality. In: HOFFMANN, CHARLOTTE / YTSMA, JEHANNES (Hg.): Trilingualism in Family, School and Community. Clevedon: Multilingual Matters (Bilingual Education and Bilingualism, 43), 11–29.
- AUER, PETER (2013): Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Berlin/Boston: de Gruyter.
- BACHTIN, MICHAEL M. (2008): Chronotopos. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BAKER, COLIN (2017): Knowledge About Bilingualism and Multilingualism. In: CENOZ, JASON / GORTER, DURK / MAY, STEPHEN (Hg.): Language Awareness and Multilingualism. 3. Auflage. Springer, 283–295.
- BAUER, EDIT (1994): Die ungarische Minderheit in der Slowakei. In: Der Donauraum, 34/3-4, 50–57.
- BELLAMY, JOHN (2012): Language Attitudes in England and Austria. A Sociolinguistic Investigation Into Perceptions of High and Low-Prestige Varieties in Manchester and Vienna. ZDL Beihefte, 151. Stuttgart: Steiner.
- BLAKELY, ERIN / HEMPHILL, DAVID (2015): Language, Nation and Identity in the Classroom. Legacies of Modernity and Colonialism in Schooling. New York: Peter Lang.
- BLOMMAERT, JAN (1999): The debate is open. In: BLOMMAERT, JAN (Hg.): Language Ideological Debates. Berlin/New York: de Gruyter, 1–38.
- BLOMMAERT, JAN (2010): The Sociolinguistics of Globalization. Cambridge: Cambridge UP.
- BLOMMAERT, JAN (2018): Are chronotopos helpful? In: RAMPTON, BEN (Hg.): Working Papers in Urban Language and Literacies, 243. London: King's College London.
- BRAČIČ, STOJAN (1987): Zum Begriff der kommunikativen Funktion in der Linguistik. In: Linguistica 27/1, 23–32.
- BRÖMME, NORBERT / STRASSER, HERMANN (2004): Prestige und Stigma / Prestige and Stigma. In: AMMON, ULRICH [u. a.] (Hg.): Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society. 1. Teilband. 2. Auflage. Berlin/New York: de Gruyter, 412–417.
- BURCK, CHARLOTTE (2005): Multilingual Living. Explorations of Language and Subjectivity. Houndmills/Basingstoke/Hampshire: Palgrave Macmillan.

- BUSCH, BRIGITTA (2015b): Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung: Zum Konzept des Spracherlebens. In: SCHNITZER, ANNA / MÖRGEN, REBECCA (Hg.): Mehrsprachigkeit und (Un)gesagtes: Sprache als soziale Praxis im Kontext von Heterogenität, Differenz und Ungleichheit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 49–66.
- BUSCH, BRIGITTA (2016): Gehört werden. Sprachrepertoire und Spracherleben im Zeichen sozialer Exklusion. In: *Forschung und Sprache (E-Journal)*, 2, 37–48.
- BUSCH, BRIGITTA (2017): Mehrsprachigkeit. 2. Auflage. Wien: facultas.
- CHAMBERS, J. K. (2003): *Sociolinguistic Theory. Linguistic Variation and its Social Significance*. 2. Auflage. Oxford: Blackwell.
- CLYNE, MICHAEL / DE BOT, KEES (1989): Language reversion revisited. In: *Studies in Second Language Acquisition* 11, 167–177.
- COUPLAND, NIKOLAS / GILES, HOWARD (1991): *Language. Contexts and Consequences*. Keynes: Open University Press.
- COUPLAND, NIKOLAS / JAWORSKI, ADAM (2004): Sociolinguistic perspectives on metalanguage. Reflexivity, evaluation and ideology. In: COUPLAND, NIKOLAS / GALASIŃSKI, DARIUSZ / JAWORSKI, ADAM (Hg.): *Metalanguage. Social and Ideological Perspectives*. Berlin/New York: de Gruyter (*Language, Power and Social Process*, 3), 15–51.
- DAVIES, BRONWYN / HARRE, ROM (1990): Positioning: the discursive production of selves. In: *Journal for the Theory of Social Behavior* 20, 43–63.
- DE FLORIO-HANSEN, INEZ / HU, ADELHEID (2007): Einführung. Identität und Mehrsprachigkeit in Zeiten der Internationalisierung und Globalisierung. In: DE FLORIO-HANSEN, INEZ / HU, ADELHEID (Hg.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg, 7–16.
- DERRIDA, JAQUES (1997): Die Einsprachigkeit des Anderen oder die Prothese des Ursprungs. In: HAVERKAMP, ANSELM (Hg.): *Die Sprache der Anderen*. Frankfurt am Main: Fischer, 15–41.
- DEWAELE, JEAN-MARC / PAVLENKO, ANETA (2001-2003): *Webquestionnaire Bilingualism and emotions*. University of London.
- DIAZ, RAFAEL / HAKUTA, KENJI (1985): The relationship between bilingualism and intelligence: A critical discussion and some longitudinal data. In: NELSON, E. KATHRIN (Hg.): *Children's Language*. Hillsdale/NJ: Lawrence Erlbaum, 319–344.
- DIRIM, İNCI (2007): Gestaltung sozialer Beziehungen durch multilinguale Sprachpraxis. In: DE FLORIO-HANSEN, INEZ / HU, ADELHEID (Hg.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg, 73–84.
- DLABAJA, CORNELIA [u. a.] (2015): Zusammenleben in Wien. Einstellungen zu Zuwanderung und Integration. In: *Stadt Wien, Magistratsabteilung 18 – Stadtentwicklung und Stadtplanung* (Hg.): *Werkstattbericht* 152.
- DRAXL, ANNA-KATHARINA (2012): Mehrsprachigkeit: Ressource oder Stigma? Haltungen junger Erwachsener der „zweiten MigrantInnen-Generation“ zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.

- DRESING, THORSTEN / PEHL, THORSTEN (2013): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 5. Auflage. Marburg.
- D'SOUZA, CLARE [u. a.] (2016): Examination of cultural shock, inter-cultural sensitivity and willingness to adapt. In: *Education & Training* 58/9, 905–925.
- EBNER, JAKOB (2009): *Wie sagt man in Österreich. Wörterbuch des österreichischen Deutsch*. 4., völlig überarbeitete Auflage. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- EDWARDS, JOHN (1996): Language, prestige and stigma. In: GOEBL, HANS [u. a.] (Hg.): *Kontaktlinguistik*. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 703–708.
- FRANCESCHINI, RITA (2003): Modellbildung über Mehrsprachigkeit hinaus: für eine Linguistik der Potentialität (LP). In: MONDADA, L. / PEKAREK DOEHLER, S. (Hg.): *Plurilinguisme, Mehrsprachigkeit, Plurilingualism*. Tübingen, 247–259.
- GUMPERZ, JOHN J. (1964): Linguistic and Social Interaction in Two Communities. In: *American Anthropologist* 66, 137–153.
- HERDINA, PHILIP / JESSNER, ULRIKE (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HOFFMANN, MICHAEL (2007): *Funktionale Varietäten des Deutschen – kurz gefasst*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- HOFFMANN, STEFAN / MAI, ROBERT (2010): Die Wirkung von Akzent und Dialekt in der internen und externen Kommunikation. Stand der betriebswirtschaftlich orientierten Forschung und Forschungsdirektiven. In: *Journal für Betriebswirtschaft* 60/4, 241–268.
- HOFFMANN, CHARLOTTE / YTSMA, JEHANNES (Hg.) (2004): *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters (*Bilingual Education and Bilingualism*, 43).
- HOPF, CHRISTEL (2017): Qualitative Interviews - ein Überblick. In: FLICK, UWE / STEINKE, INES / VON KARDORFF, ERNST (Hg.): *Qualitative Forschung. Handbuch*. 12. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 349–360.
- HUBER, BERNADETTE (2018): *Die Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz mehrsprachiger Studierender. Eine qualitative Untersuchung der Verwendung der alltäglichen Wissenschaftssprache in Seminararbeiten*. Masterarbeit. Wien: Universität Wien.
- JESSNER, ULRIKE (2007): Das multilinguale Selbst: Perspektiven der Veränderung. In: DE FLORIO-HANSEN, INEZ / HU, ADELHEID (Hg.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg, 25–37.
- JESSNER, ULRIKE / KRAMSCH, CLAIRE (2015): Introduction: The multilingual challenge. In: JESSNER, ULRIKE / KRAMSCH, CLAIRE (Hg.): *The Multilingual Challenge. Cross-Disciplinary Perspectives*. Trends in Applied Linguistics. Berlin/Boston: de Gruyter, 1–18.
- KALLMEYER, WERNER / SCHÜTZE, FRITZ (1977): Zur Konstruktion von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: WEGNER, DIRK (Hg.): *Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14.-16. Oktober 1976*. Hamburg, 159–274.

- KÖNIG, KATHARINA (2014): *Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion. Eine Gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen*. Berlin: de Gruyter.
- KRAMMER, LISA (2016): *Standard- und Nonstandard-Deutsch im universitären Kontext aus der Sicht von ausgewählten Studienrichtungen*. Masterarbeit. Wien: Universität Wien.
- KRAMSCH, CLAIRE (2009): *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford.
- KRISTIANSEN, TORE (2004): *Social meaning and norm-ideals for speech in a Danish community*. In: COUPLAND, NIKOLAS / GALASIŃSKI, DARIUSZ / JAWORSKI, ADAM (Hg.): *Metalanguage. Social and Ideological Perspectives*. Berlin/New York: de Gruyter (Language, Power and Social Process, 3), 167–192.
- KROSKRITY, PAUL (2000): *Regimenting languages: language ideological perspectives*. In: KROSKRITY, PAUL (Hg.): *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe: SAR Press, 1–35.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (2009): *Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten*. In: GOGOLIN, INGRID / NEUMANN, URSULA (Hg.): *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 233–247.
- KRUSE, JAN (2014): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).
- KUCKARTZ, UDO (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2., durchgesehene Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- KÜSTERS, IVONNE (2009): *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- LABOV, WILLIAM (1976): *Sociolinguistique*, Paris: Minuit.
- LAMBERT, WALLACE / PEAL, ELIZABETH (1962): *The relation of bilingualism to intelligence*. In: *Psychological Monographs* 76, 1–23.
- Lanstyák, István / Szabó Mihály Gizella (2005): *Hungarian in Slovakia*. In: FENYVESI, ANNA (Hg.): *Hungarian language contact outside Hungary. Studies in Hungarian as a minority language*. Amsterdam: Benjamins, 47–88.
- LASAGABASTER, DAVID (2004): *Attitude / Einstellung*. In: AMMON, ULRICH [u. a.] (Hg.): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. 1. Teilband. 2. Auflage. Berlin/New York: de Gruyter, 399–405.
- LIEBSCHER, GRIT / DAILEY-O'CAIN, JENNIFER (2009): *Language attitudes in interaction*. In: *Journal of Sociolinguistics* 13, 195–222.
- Loch, Ulrike / Rosenthal, Gabriele (2002): *Das Narrative Interview*. In: SCHAEFFER, DORIS / MÜLLER-MUNDT, GABRIELE (Hg.): *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern: Huber, 221–232.

- LUCIUS-HOENE, GABRIELE / DEPPERMAN, ARNULF (2002): *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen.
- LÜDI, GEORGES (2007): *Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme*. In: DE FLORIO-HANSEN, INEZ / HU, ADELHEID (Hg.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg, 39–58.
- MACKEY, WILLIAM F. (1989): *Determining the Status and Function of Languages in Multinational Societies*. In: AMMON, ULRICH (Hg.): *Status and Function of Language and Language Varieties*. Berlin: de Gruyter, 3–20.
- MAYRING, PHILIPP (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- MAYRING, PHILIPP (2017): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: FLICK, UWE / STEINKE, INES / VON KARDORFF, ERNST (Hg.): *Qualitative Forschung. Handbuch*. 12. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 468–475.
- MERLEAU-PONTY, MAURICE (2009): *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- MÜLLER, NATASCHA [u. a.] (2006): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr Studienbücher.
- ONDREJOVIČ, SLAVO (1997): *Slowakei*. In: GOEBL, HANS [u. a.] (Hg.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin/New York: de Gruyter, 1669–1678.
- PAVLENKO, ANETA (1998): *Second language learning by adults: Testimonies of bilingual writers*. In: *Issues in Applied Linguistics* 9, 3–19.
- PAVLENKO, ANETA (2005): *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge UP.
- PODOLÁK, JÁN (1994): *Nationale Minderheiten in der Slowakei*. In: *Der Donauraum*, 34/3-4, 36–49.
- RESCH, DESIREE (2017): *Das Österreichbild internationaler Studierender in Wien. Zum Einfluss der Faktoren Auslandsaufenthalt und DaF-Unterricht*. Masterarbeit. Wien: Universität Wien.
- REYNOLDS, ALAN (Hg.) (1991): *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ROMAINE, SUZANNA (1995): *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- SILVERSTEIN, MICHAEL (1979): *Language Structure and Linguistic Ideology*. In: CLINE, PAUL R. / HANKS, WILLIAM F. / HOFBAUER, CAROL L. (Hg.): *A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 193–247.
- SIMON, CHRISTINA (2015): *Erfahrungen von in Österreich lebenden MigrantInnen mit Dialekt und Standardsprache*. Masterarbeit. Wien: Universität Wien.
- SINNER, CARSTEN (2014): *Varietätenlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Studienbücher.

SKUTTNAB-KANGAS, TOVE (1984): Bilingualism or Not: The education of minorities. Clevedon: Multilingual Matters.

STEINBACH, MARKUS [u. a.] (2007): Schnittstellen der germanistischen Soziolinguistik. Stuttgart: Metzler.

SCHÜTZE, FRITZ (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung - dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Kommunikative Sozialforschung. Alltagswissen und Alltagshandeln. Gemeindemachtforschung, Polizei, Politische Erwachsenenbildung. München: Fink, 159–260.

SCHÜTZE, FRITZ (1978): Was ist kommunikative Sozialforschung? Thesen zur Arbeitstagung „Regionale Sozialforschung“. In: GAERTNER, ADRIAN / SABINE HERING (Hg.) (1978): Regionale Sozialforschung. Modellversuch „Soziale Studiengänge“ an der GhK. Kassel: Gesamthochschulbibliothek, 117–131.

TANCER, JOZEF (2016): Rozviazané jazyky. Ako sme hovorili v starej Bratislave. Bratislava: Slovart.

TRIANDIS, HARRY C. (1975): Einstellungen und Einstellungsänderungen. Weinheim und Basel: Beltz.

VANDERMEEREN, SONJA (1996): Sprachattitüde. In: GOEBL, HANS [u. a.] (Hg.): Kontaktlinguistik. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 692–702.

Vandermeeren, Sonja (2005): Research on language attitudes. In: AMMON, ULRICH [u. a.] (Hg.): Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society. Berlin: de Gruyter, 1318–1332.

VASS, ÁGNES (2015): If Yes, Why Not? Minority Language Use and Accommodation of Minority Language Rights in Slovakia. In: Acta Universitatis Sapientiae. European and Regional Studies, 8, 43–56.

VILDOMEČ, VEROBOJ (1963): Multilingualism. Leyden: A. W. Sythoff.

WESKAMP, RALF (2007): Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdspracherwerb. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.

WINTER-HEIDER, CHRISTIANE (2009): Mutterland Wort. Sprache, Spracherwerb und Identität vor dem Hintergrund von Entwurzelung. Frankfurt am Main: Brandes and Apsel.

Internetquellen

ASSOCIATION OF LANGUAGE AWARENESS (2019): ALA-Online.

URL: http://www.languageawareness.org/?page_id=48 [letzter Zugriff: 10.5.2019].

BMEIÄ (2013): Österreichische Botschaft in Bratislava stellt Studie zum Thema „20 Jahre Beziehungen Österreich-Slowakei“ vor – Beitrag zur Vertiefung der Beziehungen beider Länder. In: Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres-Online.

URL: <https://www.bmeia.gv.at/das-ministerium/presse/aussendungen/2013/oesterreichische-botschaft-in-bratislava-stellt-studie-zum-thema-20-jahre-beziehungen-oesterreich-slowakei-vor-beitrag-zur-vertiefung-der-beziehungen-beider-laender/> [letzter Zugriff: 18.5.2019].

BRENNER, JULIA [u. a.] (2015): Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. 2. Band. Wien: Institut für Höhere Studien.

URL: https://www.ihs.ac.at/publications/lib/IHSPR6861196_II.pdf [letzter Zugriff: 18.5.2019].

BUSCH, BRIGITTA (2015a): Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. In: RAMPTON, BEN (Hg.): Working Papers in Urban Language and Literacies, 148. London: King's College London.

URL: <https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/Research-Centres/ldc/publications/workingpapers/abstracts/WP148-Busch-2015--Linguistic-repertoire-and-Spracherleben,-the-lived-experience-of-language.aspx> [letzter Zugriff: 9.12.2018].

BUSCH, BRIGITTA (2011): Biographisches Erzählen und Visualisieren in der sprachwissenschaftlichen Forschung. In: ÖdaF-Mitteilungen 2.

URL: https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/busch_2011_ODaF.pdf [letzter Zugriff: 9.12.2018].

DEPPERMAN, ARNULF (2013): Interview als Text vs. Interview als Interaktion. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 14 (3).

URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2064/3584> [letzter Zugriff: 9.12.2018].

DIE PRESSE (2018): Kunst-Zug: „T.R.A.M.“ zwischen Wien und Bratislava auf Schiene. In: Die Presse-Online.

URL: <https://diepresse.com/home/advertorial/5430917/KunstZug-TRAM-zwischen-Wien-und-Bratislava-auf-Schiene> [letzter Zugriff: 18.5.2019].

FORSCHUNGSGRUPPE „SPRACHERLEBEN“ (2019): Heteroglossia-Online.

URL: <https://heteroglossia.net/Persons-Personen.4.0.html> [letzter Zugriff: 11.5.2019].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY (2019): Minedu-Online.

URL: <https://www.minedu.sk/inovovany-svp-pre-zakladne-skoly/> [letzter Zugriff: 11.5.2019].

ÖSG (2013): 20 Jahre Österreichisch-Slowakische Gesellschaft. Aus Nachbarn Freunde werden. Festschrift. Wien: Österreichisch-Slowakische Gesellschaft.

URL: http://www.androsch.com/media/Festschrift_OSG_1993_2013.pdf [letzter Zugriff: 18.5.2019].

STATISTIK AUSTRIA (2018): Migration und Integration. Wien: Statistik Austria.

URL: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2018/Statistisches_Jahrbuch_2018.pdf [letzter Zugriff: 18.5.2019].

STUDER, THOMAS (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz.

URL: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/927/1618> [letzter Zugriff: 14.06.2019]

ŠÚ SR (2018): Národnosti/Nationality. In: Štatistický úrad Slovenskej Republiky-Online.
URL: https://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/searchCenter/!ut/p/z1/7VRBe6lwEP0r7YG-rSQBFewNUiuVDgUKVi1-E1NJGYAF1u79-E7CtrFva4x6WT0yYeW8ykzcJCMESHck-JFtcJvMkKftehYO1bqi3smJBOLSMPjTVW98dOZIOH8vgoQY4ijnUNKT-Coe1OoHmvLgx3JiMo90H4HX4HgPPhJ48KT_yptxDVkwZzoY3c-Zevr4tCzBiKEqOZ_5jYGX_AZIGyVpwUiNBXbRXeOY9yhy_ovAG1-X4HQtd0fwsCDujy44F8AOD-wFo3bUO4RczN_MHQkx35bvwPA-arjOJ4VBNAIRFaehAxo-2yJqXLidwA66vcDsbt-DmjID31rBFV3LKHhbCDqHvoz_0tA2N1eDyDsajGoSidARw-FnU3Ce6izC3zliwi8i7r7QD4BPt-NxJJ4AHULNQLil2aY5tE9Vld8IUIDH47GXbHa9KNsJkGbVvhRgSXARPYHwx54Ur2CZ4iKL06y-skm8zaRzhSsCyfAERjQDykfjQd2WoKjNNWwzG0hwOgMdTr5fy9tst-KfnNMknxhpJ47ZIOJgWLwSBlti8iomdpRdLkZmLS9kZZTsz40vZuEZCiCUgUKd4QyicCkIQ-BgLS-wJSEaleXpkB_oqL7JkOEFHnY0zKqEhynt3mLBkLkIAGsfBvKht-wauTRqfOj7gijl0mdswR8Rsl_d5evKPzlnIovba7J0e85IPyQ6zfatnDFRPmtlbO-daY0t42eWxFi89jMQlrKWsVew2rp1rW2pv7rj7x2lsRUVyQWKe4LM-D8AB5VISYvkWok-h5_L8BKmMuS_QhIVidsbyadaUzH9OLAX-CIYjehfyv4D-j4L5lwKqBNGrd-NFcFc1H8mu2_OPZqwYyUVFcPSRpnx78e7uYEN2FXZzcQM-zID6oN85789S5iYifncpwfr0bb7h_Zve339G-NLAM8!/dz/d5/L2dBl-SEvZ0FBIS9nQSEh/#Z7_VLP8BB1A08UR40A7JBBP6D3006 [letzter Zugriff: 18.5.2019].

ŠÚ SR (2011): Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2011. Štatistický úrad Slovenskej Republiky-Online.

URL: <https://census2011.statistics.sk/tabulky.html> [letzter Zugriff: 17.5.2019].

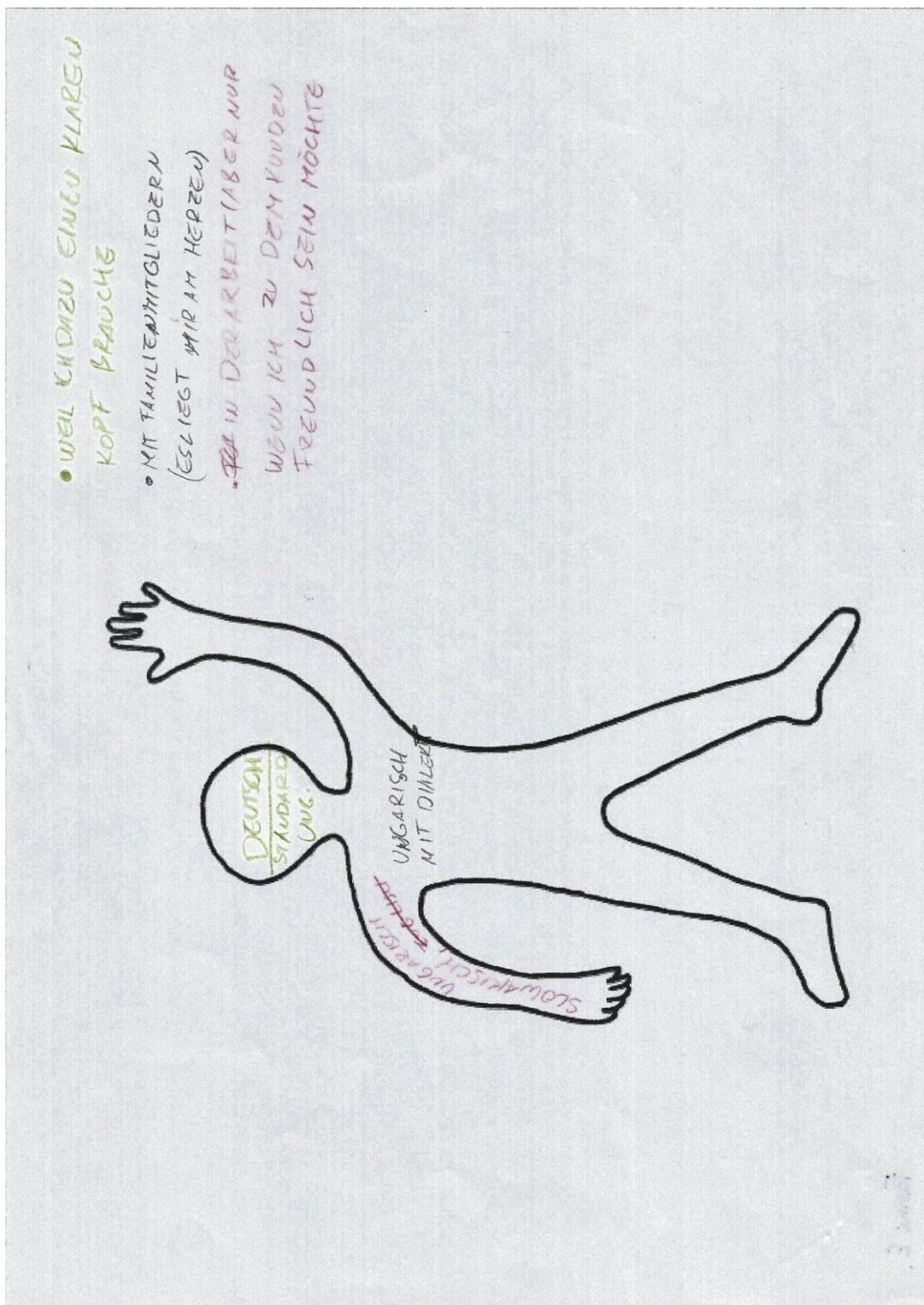
THURN, NICOLE (2013): Über die Grenzen fürs Studium. In: Kurier-Online.

URL: <https://kurier.at/wirtschaft/karriere/bildung/ueber-die-grenzen-fuers-studium/6.723.888> [letzter Zugriff: 18.5.2019].

11 Anhang

Sprachenportraits

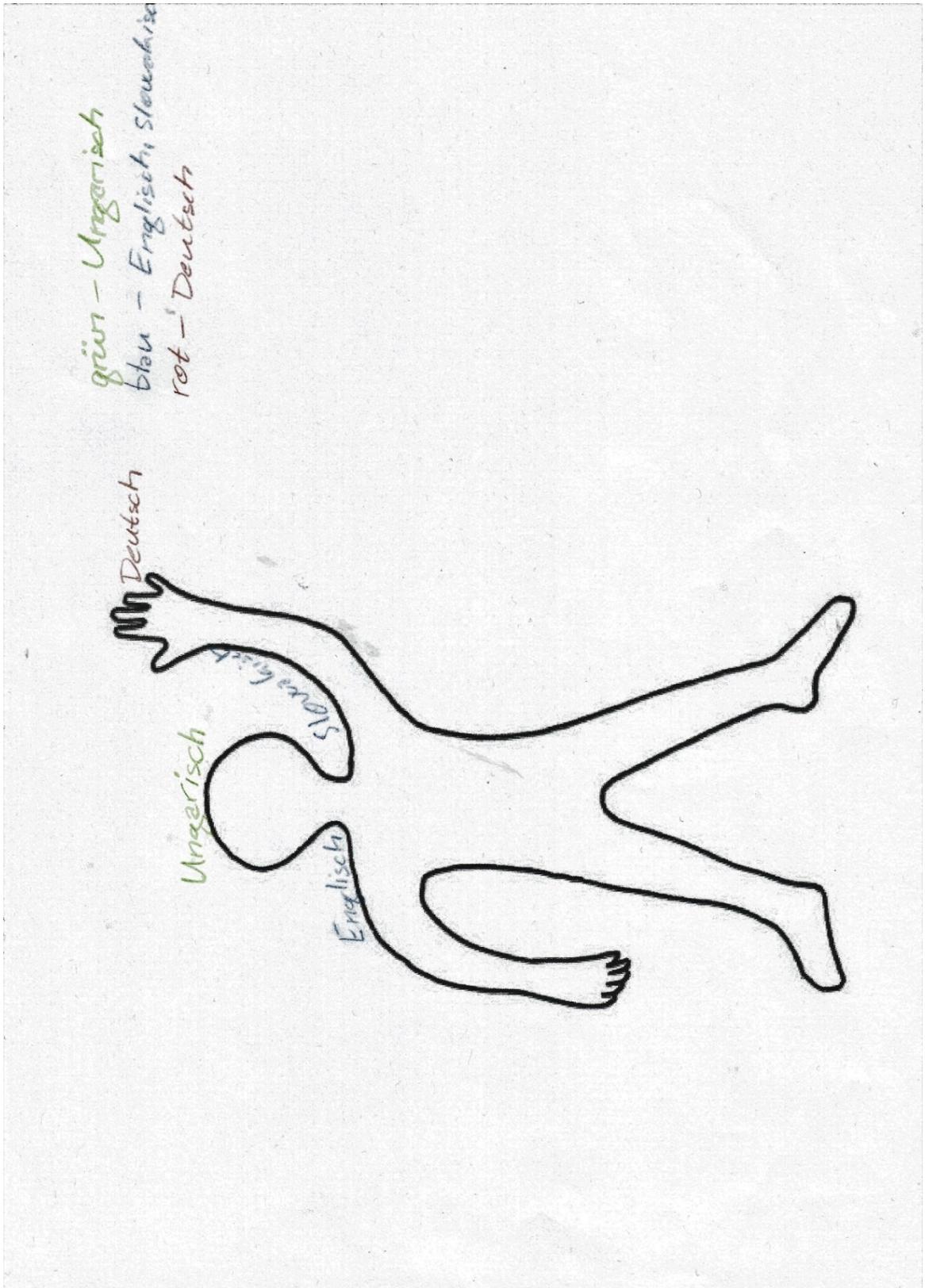
Sprachenportrait 1



Sprachenportrait 2



Sprachenportrait 3



Transkriptionsregeln

Die Transkriptionsregeln wurden nach dem einfachen Transkriptionssystem nach KUCKARTZ [u. a.] (2008) formuliert.

1. Es wird wörtlich transkribiert und Sprachfehler werden nicht korrigiert.
2. Die Satzform wird beibehalten, die syntaktischen Fehler werden nicht ausgebessert.
3. Pausen werden je nach Länge mit Auslassungspunkten in Klammern (...) gekennzeichnet.
4. Verständnissignale werden nur dann transkribiert, wenn sie relevant für die Interpretation des Interviews sind – verneinende, bejahende Antworten oder Fülllaute.
5. Jeder Sprechbeitrag wird in einem Absatz transkribiert.
6. Emotionale nonverbale Äußerungen werden in Klammern aufgeführt.
7. Unverständliche Wörter werden mit (*unv.*) notiert. Bei längeren unverständlichen Passagen wird auch die Ursache angegeben. Bei unsicheren Wortlauten wird das Wort mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt.
8. Wort- und Satzabbrüche werden mit einem Bruchstrich / notiert.
9. Wortdoppelungen werden transkribiert.
10. Fremdsprachliche Wörter werden im Transkript nicht übersetzt.
11. Eigennamen und sensible Daten werden anonymisiert.

Transkripte

Interview 1

Interviewperson: Anita Vargová

Befragte: P₁

Datum: 14.12.2018

Ort: Wien, Café Caspar

Länge insgesamt: 31:31

- 1 I: Herzlichen Dank, dass du dir Zeit genommen hast für unser Interview! Ich hab' dir schon, ähm, (..) im Chat oder auf Facebook geschrieben, worum es eigentlich geht. Aber, wenn du es möchtest, kann ich dir unser Thema noch einmal kurz vorstellen.
- 2 B: Ja, bitte. (lacht)
- 3 I: Okay, also ich schreibe meine Masterarbeit (..) und mein Masterarbeitstitel lautet: Das Sprach-erleben von ungarischen Studierenden aus der Slowakei in Wien. Ich möchte ein bisschen erforschen, wie die ungarischen Studierenden aus der Slowakei hier in Wien die Mehrsprachigkeit erleben, welche Sprachen sie verwenden, oder welche Sprachen sie im Allgemeinen beherrschen, welche Vorstellungen sie besonders über die deutsche Sprache haben, aber auch über die anderen Sprachen. Ja, also, in welchen Sprachsituationen du dich selbst hier in Wien befindest. Hast du noch vielleicht Fragen?
- 4 B: Ah, na, es wird schon.
- 5 I: Okay, gut. Wir machen jetzt, ähm, zwei Teile. Im ersten Teil möchte ich dir (...) eine Körper-silhouette zeigen. Es wäre gut, wenn du dir ein bisschen Zeit nimmst, um nachzudenken, welche sprachlichen Ressourcen und Kommunikationsmöglichkeiten du in deinem Leben für wichtig hältst. Diese dann zeichne, bitte, in die einzelnen Körperteile in der Silhouette. Hier hast du auch Farbstifte (..) und du kannst dir die Farbe auswählen und auch den Körperteil für die einzelnen Sprachen. Bitte, schreib dazu noch eine kurze Legende.
- 6 B: Aha.
- 7 (sie zeichnet - es wurde nicht aufgenommen)
- 8 I: Jetzt würde ich dich bitten, damit du ein bisschen auch mündlich erläuterst, mit welchen Farben du die einzelnen Sprachen bezeichnet hast.
- 9 B: Mhm. Also, beim Kopf habe ich Deutsch und Standardungarisch mit grün geschrieben, weil es in einigen Fällen (..), ähm, Ruhe für die brauch', dass, dass ich das gut sprechen kann. Also ich brauch' klaren Kopf dazu. Deshalb ist es auch im Kopf. Ja und grün ist dann ruhige Farbe, so friedlich und ja. Das war das. So bin ich dazu gekommen. Auch bei Standardungarisch, weil ich nicht so einen starken Dialekt habe. Es erscheint eher in den Wörtern, die ich benutze. Also nicht in der Aussprache. Und wenn ich irgendeinen formalen Treffen habe, oder, oder auch (..) eine Präsentation vom Verein, dann muss ich wirklich aufpassen, was für Wörter ich benutze. (...) Ähm, also auf die Brust, ähm, hab' ich mit Bleistift Ungarisch mit Dialekt geschrieben. Ein

/ auch deshalb, weil (..) das Bleistift das einfachste ist, was man benutzen kann und das ist die einfachste Sprache für mich, die immer, ähm, (unv.). Und ja das, ähm, benutz' ich eher im Familienkreis oder mit meinen Freunden, auch die hier leben. Aber es gibt manchmal auch da Probleme, weil Viele aus dem Verein sind aus Ungarn und, ähm, ich benutze nicht so viele slowakische Wörter, eher so Slowakismen. So diese, ähm, Spiegelübersetzungen, die wir haben. Das zeugt manchmal einem Verwirrung, deshalb (..) muss ich da was erklären, aber (unv. - schnelles Sprechtempo), was ich sage, wie ich es sage. Und in die (..) rechte Hand habe ich mit rosa / ich weiß nicht rot (...), ähm, Slowakisch und Ungarisch geschrieben, also da wird auch diese Standardungarisch gemeint. Und deshalb in die rechte Hand, weil bei formalen Ereignissen man sich meistens die rechte Hand gibt. Und ich arbeite hier in Wien in einem Geschäft und wenn ich Lust dazu habe, mit den Kunden freundlich zu sein, also wenn sie es wirklich verdienen, dass ich freundlich mit ihnen bin, und sie haben sprachliche Schwierigkeiten, dann spreche ich mit ihnen entweder Slowakisch oder Ungarisch, wie sie sprechen. Es fast liegt daran. Aber es gab auch, ähm, einige Male, wo ich gehört hab', okay, der Kunde ist ungarisch, aber er benimmt sich gegenüber mir wie ein Arschloch und er hat auch Deutsch / Schwierigkeiten im Deutsch, aber da wollte ich mit ihm nicht freundlich sein. So dann war ich / ganz dieses Hochdeutsch. (lacht) Bisschen böse von mir, aber (was kann ich überhaupt?). (lacht)

- 10 I: Okay, super, danke schön! Jetzt können wir mit dem zweiten Teil des Interviews fortsetzen. Ich stelle dir offene Fragen und du kannst alles das erzählen, was dir einfällt und ich werde dich auch nicht unterbrechen. Es gibt keine falschen oder richtigen Antworten, du erzählst, was für dich relevant ist. Meine erste Frage ist, (..) in deiner Kindheit, noch vor der Schule, welche Spracherfahrungen hattest du?
- 11 B: Na ja. Meine Muttersprache ist Ungarisch und das war im Familienkreis auch so, außer das gerade meine Mutter Halbslowakin ist. (lachend) Also ich hatte slowakische Kinderbücher, sie hat mir manchmal Kinderlieder gesungen auf Slowakisch, aber so eine Bindung mit dieser Sprache hatte ich nicht so sehr. Es war schwierig für mich auch schon in der Schule, also es brauchte bis zu dem Gymnasium, bis ich sagen konnte, dass okay, ich verstehe Slowakisch und ich kann es auch sprechen. Am sonsten, ähm, hab' ich schon in meiner kleinen Kindheit mit Deutsch begegnet, weil, ähm, das einzige Fernsehkanal mit Märchen (unv.) war. Also ich hab' schon mit zwei-drei Jahren, ähm, deutsche Märchen geschaut und so hab' ich eigentlich Deutsch gelernt. Also nicht in der Schule. So da waren diese ersten zwei Sprachen für mich Ungarisch und Deutsch.
- 12 I: Was ist dann im Kindergarten oder in der Grundschule passiert? Hast du irgendwelche Unterschiede in deinem Sprachgebrauch bemerkt?
- 13 B: Mhm. (bejahend) Na, wie waren eher ein traditioneller Kindergarten, also nicht wie heute diese modernen Kindergärten, dass sie schon Englisch und ich weiß nicht, welche Sprachen lehren. Also ich hatte meine Freunde da, alle haben Ungarisch gesprochen und (..) im Kindergarten kam so eine kleine Wende für mich, dass mein Vater, der eigentlich Lehrer ist, mich seinen Kolleginnen vorgestellt hat, die Deutschlehrerinnen sind. Und die eine ihre hat sich dann mit mir beschäftigt. Wir haben uns getroffen für Kuchen und lernen und wirklich sie war meine Tante, quasi. Ähm, und mit ihr hab' ich nur gesprochen. Sie hat mir auch Bücher ausgeliehen, so Bilderbücher, damit ich auch das Alphabet anfangen zu lernen, dass eigentlich in der Schule nicht war. Also in der Grundschule, da haben wir angefangen Englisch zu lernen, in der ersten Klasse. Und Slowakisch. Und schon so eher ernst. Aber Englisch (unv. - sie lacht dazwischen) als Slowakisch. (lacht) Mhm. Ja, da hatte ich noch meine Tante, die / mit der ich noch Deutsch gelernt hab' dazu. Weil unser Schulsystem war schon damals ein bisschen veraltet, also jetzt

gibt es überhaupt kein Deutsch mehr in meisten slowakischen Schulen. Und auch unsere Schule bietet den Deutschunterricht erst in der sechsten Klasse an. Und da, eine neue Sprache zu lernen ist schon wirklich spät. Also, ich hab' das an den Klassenkameraden gesehen. Und ich hatte / ich hatte deshalb immer verschiedene Aufgaben, ich hatte ein schwierigeres Buch, ähm, ich konnte Pflichtlektüre manchmal. (..) Aber ja, die Deutschlehrerin, die dort in meiner Schule war, die war auch sehr nett, hat sich auch mit mir ganz viel beschäftigt. Und mich auch auf diese deutsche Olympiade geschickt. Dieser, ähm, nationale Deutschwettbewerb in der Slowakei, so eine Spracholympiade. (..) Ja, und auf diesem Wettbewerb bin ich dann ganz bis der vierten Klasse des Gymnasiums gegangen.

- 14 I: Mit deinen Freunden, in deinem Wohnort, hast du dann auch Ungarisch gesprochen?
- 15 B: Ja, mit denen hab' ich nur Ungarisch. Also, so am Anfang hatte ich noch keine slowakischen Freunde. Ähm, Deutsch konnte niemand in meiner Umgebung. Ähm, außer vielleicht (..) / ja, ein Junge, der es genauso gelernt hat wie ich. Also, wir hatten beide diese Probleme, mit / dass es kein ungarisches Märchenkanal gab, wir haben beide dieses deutsche Märchenkanal geschaut und so haben wir dann Deutsch gelernt. Aber nur wir zwei. Also aus dem Freundeskreis. Ähm, ja dann später hab' es bemerkt, dass, ähm, meine Klassenkameraden wirklich Schwierigkeiten mit Deutsch haben, weil es ihr so spät (..) quasi spät angefangen haben zu lernen in der Schule. Was eigentlich auch schade ist, dass sie Sprachen nicht gefördert werden bei uns. Ähm, Slowakisch, (..) ja, es war ja problematisch. Und erst hat es sich so in der Kunstschule geändert. Das ist so eine Nachmittagsschule bei uns. Da waren einigen slowakischen, so Kinder. (unv.?) Und das war auch so ein kleiner Push für mich, das hat mich gefordert, dass okay, ich muss auch mal Slowakisch lernen.
- 16 I: Aber in der Kunstschule wurde Ungarisch gesprochen?
- 17 B: Ja, also, die Lehrerin konnte beide Sprachen. Sie war eigentlich Ungarin. Aber für / mit den slowakischen Schülern hat sie Slowakisch geredet und dann mit uns auf Ungarisch. Bei uns war keine Musiktheorie. Es war wirklich nur so eine (..) / bisschen für Spaß, bisschen fürs Lernen. Es war bisschen als „Nachgeholt“ gemeint. Also nicht die Musikschule, wo du auch Theorieunterricht hast. Also hier hatten wir / mussten einfach da sein, die Arbeiten schaffen und (unv.).
- 18 I: Dann im Gymnasium? Wo hast du das Gymnasium besucht? Welche Spracherfahrungen verbindest du mit dieser Zeit?
- 19 B: Ich hab' (unv.?) besucht, das Johann Selye Gymnasium und (..), ja es ist eine Prestigeschule, aber eher für Realfächer. (..) Also es gab wieder das Problem mit den Sprachen, das es kaum gefördert ist und ich sehe, dass ehrlich wenige und wenige Leute, also wählen in der Schule Deutsch /als Hauptsprache nehmen. Weil bei uns muss man zwei Fremdsprachen (..), ähm, auswählen. Erst eine Hauptsprache, das hast du (...) viermal pro Woche und eine Nebensprache, das ist nur zweimal. Und man kann das Englisch und Deutsch als Hauptsprache, ähm, nehmen und bei der zweiten Sprache kommt noch Spanisch dazu. Es sind immer mehr Leute, die diese Englisch-Spanisch Kombination wählen und es geht schon kaum niemand auf Deutsch. Also, es ist eher als Nebensprache gewählt. Was auch traurig ist. Man kann alles kombinieren. Also, Hauptsache, dass du es nicht so machst, dass du Englisch-Englisch oder Deutsch-Deutsch nimmst. Es geht nicht. Aber ja, wer Englisch als Hauptsprache nimmt, dann kann er entweder Deutsch oder Spanisch haben, wer Deutsch als Hauptsprache, der kann entweder Englisch oder Spanisch.
- 20 I: Welche Sprachkombination hattest du?

- 21 B: Deutsch und Englisch.
- 22 I: Hast du noch irgendwelche Erfahrungen am Gymnasium mit den Sprachen gemacht?
- 23 B: Ähm, nicht so sehr. Also, da war schon Slowakisch sehr hart gefördert, wegen der Matura, ähm, und ich bin auch dankbar dafür (lachend), weil ich da es wirklich gelernt habe, was auch jetzt gut kommt, weil, ähm, wenn man irgendwelche Amtangelegenheiten hat, da muss man eher Slowakisch reden. Und (..), ähm, obwohl ich in der Südregion lebe, wo viele Ungarn sind, ähm, sind die meisten Amte voll mit slowakischen Angestellten. Also, wenn man da nicht Slowakisch kann, dann hat man viel Probleme und (.) man wird auch ein bisschen, ähm, ein bisschen diskriminiert. Also, es wird nicht ganz positiv angesehen. Deshalb freue ich mich, dass ich es im Gymnasium gelernt hab'.
- 24 I: Dann bist du hier, nach Wien gekommen? Und hast du dein Studium an der Universität angefangen?
- 25 B: Ja.
- 26 I: Welche Sprachsituationen erlebst du hier?
- 27 B: Ähm, na ja, hier gibt's so eine (...) Sprachkavalkade (lachend) einfach. Nicht so ein großes <melting pot> wie man Amerika bezeichnet, aber, ähm, / obwohl ich nur, ich weiß nicht, drei Stunden mit Zug fahren muss, war es schon ein bisschen Kulturschock, was es alles hier gibt. Und, ja, jetzt frohe ich mich, dass ich vier Sprachen kann / sprechen kann, weil auf der Uni war erst Deutsch nützlich, obwohl, ähm, es ein bisschen überraschend war, weil uns gesagt wurde, "Ja, lernt Hochdeutsch, dann wird euch jeder verstehen und jeden dagegen verstehen. Bullshit. (lacht) Also, ich bin nach Wien gekommen, wirklich auch verschiedene Dialekte getroffen, auch bei den Professoren und wenn jemand einfach schnell redet oder ja, doch, fremde Namen mit deutscher Aussprache sagt, das ist schon sehr verwirrend. Da muss ich immer alles googeln bei der Vorlesung, also es war / diese ersten paar Semester waren ein bisschen (..) stressig deswegen. Aber jetzt geht's schon besser. (lacht) Ähm, außer ist Englisch auch sehr gut gekommen. Ähm, auch wegen meiner Arbeit, weil ja, nicht jeder Deutsch kann. Ich arbeite in einer Handels(unv?). Und da ist schon ein bisschen (..), würde sogn, Mix. Also, das sind Leute / slawische Familien, türkische, also, eher so arabisch, ja, dann kommt es vor, dass jemand Englisch kann. Ja und, wenn jemand, weiß nicht, wenn ich in der Arbeit höre, dass jemand Tschechisch spricht oder Slowakisch, dann fange ich mit ihnen es zu sprechen, weil es eigentlich, ähm, ein gutes Gefühl ist, wenn man die eigene Sprache hier wiederhört. Also, wenn (..) / ich freue mich auch, wenn ich irgendjemanden im Laden treffe, wenn ich einkaufe, und da höre ich, dass er oder sie auch ungarisch ist. Ja, und ich / diese Freude möchte ich auch weitergeben.
- 28 I: Also hauptsächlich sprichst du in deiner Arbeit Deutsch und dann auch die anderen Sprachen, welche manchmal die Kunden verlangen, oder?
- 29 B: Ja, dann was kommt.
- 30 I: Welche Sprachen kommen dann in deinem Alltag an der Universität vor?
- 31 B: Ja, so, ich hatte eine Bekannte, ich hab's / wir haben uns im ersten Semester kennengelernt, bei der Kunstgeschichte-Vorlesung und sie war aus Pressburg. (..) Ja, aber ich hab' sie seitdem nicht mehr gesehen. Wir haben uns für ein paar Vorlesungen getroffen und geplaudert, außerdem hab' ich eine andere Freundin, sie macht Hauptfach Hungarologie und macht Kunstgeschichte als EC. Und das war auch witzig, wie wir uns kennengelernt haben (lachend), weil,

ähm, für Ausländer ist meine Situation, also, dass ich Ungarin bin, aber trotzdem aus der Slowakei komme, nicht ganz, ähm, immer klar. Also, ich muss immer erklären. Und wir haben auf die Vorlesung gewartet, da war ein Kollege aus Japan und der andere war Österreicher und ich hab' denen erklärt, ja, wie das geht mit der Südregion und alles und dann, ähm, konnten wir schon in den Saal reingehen und dann der Professor auf den Schulter (unv.), dass "Hey, hab' ich gut gehört, dass du aus der Slowakei kommst?" "Ja." "Und dass du Ungarisch sprichst?" "Ja." "Hát sziaaaa!" (lacht). Ja, mit ihr, ähm, treffe ich mich so seitdem. Sie kommt aus Szerdahely.

- 32 I: Also sowohl das Slowakische, als auch das Ungarische verwendest du mit den Kollegen?
- 33 B: Ja, aber auch beim Studium, so selbst da treffe ich mich mit fremdsprachigen Quellen, dass, ähm, hauptsächlich englisch ist, weil bei Kunstgeschichte ist meistens Französisch oder Italienisch noch benutzt, aber die spreche ich noch nicht. Also das muss ich noch dazu lernen. (lacht) Ja. Es ist ein bisschen verwirrend, dass es von uns gefördert wird, obwohl die Mehrheit es überhaupt nicht kann. Und eher weil ich es bei wissenschaftlichen Arbeiten habe, was wir in jedem Semester machen müssen und wenn ich Quellen suche, es ist ein bisschen dann enttäuschend, wie viele ich finde und irgendwie die Hälfte französisch ist. Also, wer weiß, dass die Informationen nicht, ähm, nicht, ähm / ich sie überhaupt nicht wissen werde, wobei ich nicht Französisch kann. Aber, so mit Slowakisch hab' ich, ähm, (...) nicht Vieles gefunden in meinem Bereich, was für mich wichtig wäre. Ungarisch schon, ein wenig, aber das war eher bei ECs nützlich, weil ich es beim Institut von Hungarologie gemacht habe.
- 34 I: In deiner Freizeit, wenn du mit deinen Freunden hier in Wien feiern gehst in Pubs oder nur in ein Café, dann verwendest du welche Sprachen?
- 35 B: Ähm, dann (..), es hängt vom, ähm, (...) Level des Alkohols ab. (lacht) Wie viel ich schon getrunken hab'. (lacht) Ähm, wenn ich mit meinen Freunden bin, egal, ob sie jetzt aus Ungarn sind oder aus der Slowakei, Hauptsache wir sprechen Ungarisch, dann, ähm, spreche ich schon ein bisschen mit meinem Dialekt. Also, wie diese (...), ähm, / ich benutze einige Wörter, die sie vielleicht nicht kennen. Also auch, wenn ich schon so was sage, das ist mein <fix> eben, weil im Ungarischen ist das <filctoll> und bei uns ist es einfach <fix>. Und das, das hat schon auch Verwirrung gemacht. (lachend) Ja, aber, die haben sich schon daran gewöhnt, also sie verstehen mich schon. Ähm, wie gesagt, ich muss noch dann aufpassen, wenn wir irgendeinen Event mit dem Verein haben, so Infoveranstaltungen für zukünftige Studenten, da muss ich wirklich darauf aufpassen, wie ich was sage. Also nicht <alapiskola>, sondern <általános iskola>, weil das schon sehr klein erscheint, aber (unv.?). Und (.) ich weiß nicht wieso, aber ich hab' ein bisschen Angst davon, dass, wenn (..) irgendein, ähm, / wenn jemand erfährt von den Älteren, dass ich nicht aus Ungarn bin und ich denen sagen will, was man hier macht und was nicht, dann werde ich nicht mehr so positiv beurteilt. Es ist noch nicht geschehen, aber diese Angst, es war immer dabei.
- 36 I: Deswegen passt du auch darauf, wie du auf Ungarisch sprichst?
- 37 B: Ja.
- 38 I: Und Deutsch verwendest du auch zum Beispiel mit den Freunden?
- 39 B: Nicht so sehr. So, ich hab' einige Freundinnen, ähm, aus / mit denen ich / die ich im Studium kennengelernt habe, eine ist aus Südtirol und, ja, sie verwendet auch Hochdeutsch, wenn sie mit mir spricht und ich auch, also wir unterhalten uns auf Standarddeutsch. Ähm, aber sie hat schon Südtirolisch, ähm, / also ich hab' sie schon gehört, wie sie Südtirolisch spricht und es / ich konnte es eigentlich ganz gut verstehen. Gott sei Dank. Also, es war schon mehr internationales (unv.?).

Oder, wenn wir so eine gemischte Gruppe sind, es sind meine ungarischen Freunde dabei, und sie haben irgendwelche Bekannte, die (..) müssen nicht Österreicher oder Deutsche sein, aber die alle studieren ja hier, benutzen Deutsch, deshalb ist das das einfachste, was wir benutzen.

40 I: Hast du schon Erfahrung damit gemacht, als du mit jemandem Ungarisch gesprochen hast und plötzlich ist jemand gekommen, der nicht Ungarisch konnte, was habt ihr dann gemacht? Habt ihr die Sprache verändert?

41 B: Ja, ich mache es so, damit immer mehr Leute es verstehen.

42 I: Also dann kann auch Deutsch auftauchen?

43 B: Ja, oder Englisch.

44 I: Und im Wohnheim? Wie sieht dort die Situation aus?

45 B: Na ja, Mitbewohner sind nicht so ständig, weil viele auf Erasmus kommen, also es wechselt sich. So fast alle Semester. Aber meine Mitbewohnerin, sie war eigentlich meine Klassenkameradin im Gymnasium. Wir haben so zusammen Zimmer gefunden, deshalb ist es für mich nicht schwierig, mit ihr, ähm, zu unterhalten, weil wir haben ja noch diese gemeinsame Themen, Lernzeit, also genug. (lacht) Und auch, wenn wir zusammen in der Küche sind und (..), ich weiß nicht, wenn wir dort tratschen würden, ähm, dann, es ist auch auf Ungarisch. Eh, die anderen dann ein bisschen so weiterbleiben. Es gibt wirklich merkwürdige Leute in unserem Heim. Also, ich wohne im 20. Bezirk und da haben wir Menschen aus den ehemaligen Jugoslawien, ach, (..) ganz viele aus Asien, aber sie sind eigentlich ganz normal. Und dann es gibt auch viele Türken und die machen / die sind die lautesten, und es ist auch Unordnung, wenn sie in der Küche waren, weil wir eine Gemeinschaftsküche haben und alles wäre perfekt in diesem Wohnheim, nur wenn diese Küche nicht / also wirklich, wenn (unv.?) in der Prüfungswoche und ja, das, das, dann schauen wir uns mit mehreren Bewohnern so an. (..) Ja, da wird auch hauptsächlich Englisch oder Deutsch benutzt. So wenn irgendjemand da ist. Aber da, dass nur diese "Grussi" und dann kochen wir, alle in Stille, dann "Mahlzeit" und dann gehen wir.

46 I: Okay, also keine längeren Gespräche?

47 B: Na ja, es hängt auch davon ab, wer / wie offen der andere ist. (..) Ich hatte auch schon so mit einem Jungen aus Bulgarien unterhalten, aber Englisch, weil er Erasmus Student war und mit ihm habe ich / ich weiß nicht, eine viertel oder halbe Stunde lang wir geplaudert. Wie alles ist. Und ja, immer, wenn ich ihn getroffen habe, er war voll nett und ich auch mit ihm nett. Aber es gab auch andere Fälle. Also es gab ein Junge, der ist auch schon weg, aber er konnte nicht mehr grüßen. Also, wir haben es auf Englisch versucht, wir haben es auf Deutsch versucht, nichts. Okay, er war einfach ein Arschloch. Also, das ist so, dass interessant im Heim ist, dass du nie weißt, mit wem du zusammen wirst. Also, es gibt alle möglichen Menschen.

48 I: Okay. Es ist dann so, dass mehrere Nationalitäten zusammenwohnen und Deutsch ist nicht immer die herrschende Sprache.

49 B: Ja, so.

50 I: Welche Vorstellungen herrschen dann bei dir über diese einzelnen Sprachen, die du sprichst? Welche Sprache hat die meisten Ausdrucksmöglichkeiten oder Formen, was meinst du? Welche bietet vielleicht mehr Dialekte an?

51 B: Na ja, Englisch ist das, ähm / was am meisten so als Standardsprache bezeichnet werden kann. Weil es wird hier überall unterrichtet und, ähm, in England, ja es gibt der schottische

Dialekt, in Wales gibt's, aber es ist schon Dialekt. Also eher eine ganz andere Sprache. Also, das könnte am meisten als Standardsprache bezeichnet werden, weil, wenn du Englisch kannst, dann kannst du dich schon fast überall verstehen lassen. Und, wenn nicht, dann kommt Deutsch ins Spiel. Aber Deutsch ist doch ein bisschen, so, zweiseitig, weil (..), wie gesagt, uns wurde / uns haben die Lehrer gesagt, "Ja, lernt Hochdeutsch, dann wird es / könntet ihr überall, in Österreich, in Deutschland und in der Schweiz verstehen lassen." Und das, das ist so nicht. Da gibt's so viele Dialekte, auch jetzt hier in Wien. Ich hab' mich nur so, mit so vielen, verschiedenen Aussprachen getroffen, auch Wörter, die ich überhaupt nicht gekannt hab', weil die nur klassisch österreichisch sind. Und in der Schule wird das von uns / wird uns davon nicht erzählt. Also, ich hab' nicht gewusst, was ein <Häferl> ist, ich wusste nicht, was ein <Sackerl> ist und ich musste das alles noch dazu lernen. Und jetzt, wenn ich in der Arbeit bin dann, ähm, erwische ich mich schon auch daran, dass ich spreche schon manchmal so / ein bisschen mit dem Dialekt, dieses Hochdeutsch. Also auch in der Aussprache, oder (...) schon mal in den Wörtern. Wozu ich eigentlich, ähm, das passende Wort aus Hochdeutsch wüsste, aber ja, wenn der Kunde so ist, dass, ähm, er / an ihm oder ihr zu hören ist, dass ja, sie spricht Dialekt, dann versuch' ich mich, ähm, so mit ihr zu unterhalten, also.

- 52 I: Also dann sagst du, dass die deutsche Sprache die Sprache ist, die die meisten Möglichkeiten hat?
- 53 B: Ja, es ist schon so. Wenn du dir die Bundesländer in Deutschland anschaust, dann wird schon fast überall ein anderes Dialekt. Also, was wir lernen, es ist Hochdeutsch, wird in Berlin gesprochen. Und sonst, du gehst immer mehr nach Süden, dann kannst du dich immer weniger verstehen lassen. Also, in Bayern oder bei den Schwaben ist es schon (unv.?).
- 54 I: Und was denkst du über die ungarische Sprache?
- 55 B: Na ja, es gibt's auch. Ähm, da Möglichkeiten. Ich, kenne auch einige, also, ähm, auch, das Ungarische, was ich spreche, ist schon eine andere Ausdrucksweise, auch wegen den, ähm, Übersetzungen aus den slowakischen Wörtern, die wir benutzen. Auch wegen der Aussprache. Also ich hab' nicht so ein hartes Dialekt, wie, ähm, die Ungarn in Mittel- oder Ostslowakei, also das ist schon wirklich eine ganz andere Kategorie (lachend), aber auch, wenn ich zum Beispiel nicht <zsömle> sage, was Standard ist, sondern <zsemlye>. Das, bei uns wird alles so ein bisschen leichter gemacht, mit den Wörtern. Ähm, aber auch in Ungarn, hauptsächlich in Dörfern kann man das sehen, dass entweder mehr <ö> benutzt wird in Wörtern, in Szeged, oder für andere Ungarn, die, ähm, außerhalb, ähm (..) / die in anderen Staaten, also Rumänien, Serbien, da ist es schon auch wieder anders. Und Slowakisch, das hat auch verschiedene Formen, ich würde das sagen, dass es ist relativ eine junge Sprache wie wir wissen. Im 19. Jahrhundert wurde das einfach standardisiert und (..), ja, mit dem kann man sich fast überall verstehen lassen. Also man muss wirklich, wirklich, eher so in kleine Dörfer gehen, damit man Dialekt findet, weil (..) es gibt's, aber in meiner Umgebung hab' ich mich damit nicht so viel getroffen. Also, das Slowakisch, das ich gelernt habe, kann ich überall benutzen, wohin ich gehen muss.
- 56 I: Super! Danke! Gibt es noch etwas, was du noch hinzufügen möchtest? Ein Thema, was wir nicht erläutert haben, aber laut dir noch wichtig ist im Kontext von Mehrsprachigkeit in Wien?
- 57 B: Nicht so sehr. Nah, es ist nur, dass passiert, als ich mit dem Verein irgendwo war und da hab' ich mich mit meinem Freund unterhalten, der auch aus der Slowakei ist und Ungar ist. Und er hat auch einen stärkeren Akzent, ja, und wir unterhalten uns und, ähm, da kommen auch unsere Freunde, die aus Ungarn sind. Und dann will ich ganz schnell etwas sagen, und das Wort fällt mir nur auf Slowakisch ein. (lacht) Da ist es, wenn ich: "Okay, warte, warte, warte" sage. Und

da ist er auch so: "Ähm, mhm, was bedeutet das?" (lacht). So, das gab's manchmal, aber sonst, ähm, wenn ich mich konzentriere, dann kann ich meine vier Sprachen so ein bisschen, von sich trennen.

- 58 I: Ja, ich verstehe. (lacht) Super, gut. Ähm, wie war für dich unser Interview?
- 59 B: Es war eigentlich gut, also, ähm, ich freue mich, dass ich jemanden getroffen habe, die aus einer ähnlichen Situation ist wie ich, weil hier die meisten, ähm, die Ungarisch sprechen, wirklich aus Ungarn sind.
- 60 I: Ja. Aber, wie du siehst, es gibt ein paar Beispiele wie wir. (lacht) Herzlichen Dank also, dass du am Interview teilgenommen hast und ich wünsche dir viel Erfolg in deinem Studium!

Interview 2

Interviewperson: Anita Vargová

Befragte: P₂

Datum: 19.12.2018

Ort: Wien, Café Phil

Länge insgesamt: 37:23

- 1 I: Herzlichen Dank, dass du dir Zeit für das Interview, ähm, nimmst, und ich möchte dir am Anfang noch ein bisschen erklären / wir haben darüber schon im / auf Facebook gesprochen, worum es hier eigentlich geht, aber, wenn du dich nicht so erinnerst...
- 2 B: Ja, ähm, es wäre besser ein bisschen (..) mehr Einsicht haben.
- 3 I: Also, ich schreibe meine Masterarbeit und, ähm, mein Arbeitstitel lautet: Das Spracherleben von ungarischen Studierenden aus der Slowakei in Wien und ich möchte (..) erfahren, wie die ungarischen Studierenden aus der Slowakei die Mehrsprachigkeit hier, in Wien wahrnehmen, welche Sprachen sie an der Universität verwenden, dann auch in ihrer Freizeit, ähm. Ja. Und auch welche Vorstellungen sie über die Sprachen haben, die sie sprechen. So kurz. Wir machen jetzt zwei Teile: zuerst möchte ich dich bitten, kurz über deine (...) Ausdrucksmöglichkeiten oder Sprachressourcen ein bisschen nachzudenken, welche in deinem Leben eine Rolle spielen. Also welche Sprachen in deinem Leben eine wichtige Rolle haben. Und diese Ausdrucksmöglichkeiten dann in diese Körpersilhouette irgendwie markieren. Auch mit farbigen Stiften. Du kannst dir dafür ruhig Zeit nehmen, wie viel du brauchst, und bitte dann eine kurze Legende dazu schreiben. Mit welcher Farbe du, welche Sprache markiert hast.
- 4 B: Okay. Also so prozentmäßig, wie viel ich sie auch benutze.
- 5 I: Ja. Wie du es dir dann interpretierst. In welchen Körperteil würdest du die einzelnen Sprachen setzen.
- 6 B: Okay, passt.
- 7 (sie zeichnet - längere Pause) Also. Ungarisch ist die Beine, weil es ist halt meine Muttersprache und es ist mein so lieber Grund. Ich spreche Slowakisch mit meinem Papa, aber ich spreche auch Slowakisch sehr oft, auch wenn ich hier in Wien bin, weil meine Mitbewohnerin aus der Slowakei ist. Ja, also, wir kennen uns / wir kennen uns eigentlich von Deutschwettbewerben.

So. Es ist auch sehr leicht mit ihr. Und Deutsch mehr ist in meinem Gesicht, in meinem Kopf und in meiner Hand. Es ist so / diese Hand winkt so "Hallo", und, ähm, das würd' ich jetzt (.) so beschreiben, dass ich halt Deutsch jetzt am meisten benutze wie meine Alltagssprache, wenn ich draußen bin, an Uni bin, hauptsächlich an der Uni. Das ist alles (..) auf Deutsch. Und es ist nicht nur so ein Alltagsdeutsch, es ist mehr als ein wissenschaftliches Deutsch, weil es ist halt Juss und (..) da gibt's viele, viele Wörter und auch Texte, die ganz, ganz wissenschaftlich sind. Aber eigentlich am Anfang war es ein bisschen schwer, es zu verstehen, aber wenn man sie einmal lernt, die kommen wieder / immer wieder / tauchen immer wieder auf, in Texten. Und jetzt geht's ziemlich gut, also es ist auch im Kopf, in meinem Gehirn. Und überall hier ist Englisch. Ja, weil ich treffe manchmal Leute, die / ich kenne viele aus den USA, Erasmus-Studenten, mit denen rede ich Englisch und Englisch ist immer so eine Sprache, die neben mir ist und die ich benutzen kann, wenn jemand nicht Deutsch kann, oder gerne auch in zwei Sprachen will sprechen. Und ja. (.) Dieses Jahr habe ich nicht so viel Englisch gesprochen und gelernt, weil ich an der Uni jetzt keine Fremdsprache habe, aber, ja, Englisch geht noch immer. Also es ist hauptsächlich jetzt Deutsch, Slowakisch, aber Ungarisch ist immer auch (..) bei mir. Aber auch Slowakisch, weil mein Papa ein Slowake ist, also mit dem kann ich nur Slowakisch reden. (lacht) Es sind immer alle drei. Seit ich klein bin. Ich bin dreisprachig aufgewachsen. Also.

- 8 I: Okay, und (..) benutzt du auch mehrere Formen von diesen Sprachen? Zum Beispiel, sprichst du ein anderes Deutsch an der Uni als in deiner Freizeit mit einer Freundin von dir?
- 9 B: Ähm. Ja. (..) Also, ich hab' jetzt einen ziemlich starken österreichischen Akzent bekommen. Bis jetzt hatte ich ziemlich, ähm, so ein Hochdeutsch gesprochen, also es ist / auch die Professoren reden nicht hochdeutsch Hochdeutsch. Also, hab' ich dann bisschen etwas abbekommen. Aber (..), sonst es hängt davon ab, wo ich bin und mit wem ich rede, weil ich adaptiere mich so in jedem Sprachgebrauch. Ich war vor drei Wochen in Berlin für fünf Tage und da hab' ich echt so (..) deutsch Deutsch geredet. Und dann bin ich zurückgekommen und ein bisschen Hochdeutsch geredet, wieder. Also es hängt davon ab, mit wem ich mich umgebe, mit wem ich am meisten rede, aber sonst glaub' ich, ein bisschen so Österreichisch. So Abkürzungen Wienerisch "Bib" und (..) solche Sachen.
- 10 I: Wenn du sagst, dass du dich adaptierst, meinst du jetzt damit Wortschatz oder auch Aussprache?
- 11 B: Ja, beides. Beides, ja. Für mich ist es sehr prägend, was ich höre. Ich kann das adaptieren.
- 12 I: Okay, super! (.) Jetzt gehen wir weiter mit den Fragen. Ich stelle dir jetzt offene Fragen und du kannst dann alles erzählen, was für dich relevant und wichtig ist.
- 13 B: Okay.
- 14 I: Meine erste Frage wäre (...), welche Spracherfahrungen hattest du in deiner Kindheit. Noch vor der Schule.
- 15 B: Ähm. Also. Ich bin hauptsächlich / also Ungarisch ist meine Muttersprache, das war die erste Sprache für mich, die ich angefangen habe zu reden. Dann hab' ich parallel auch Slowakisch gelernt, wegen meinem Papa, weil ich hab' automatisch (..) / immer gehört hab', dass meine Mutti mit ihm Slowakisch redet. Und dann also, als ich circa zwei/ also als ich angefangen hab' zu reden, hat meine Mutter mir immer deutsche Lieder gesungen (..). Ich hab' sie immer sehr gut gekannt und da hat mir meine Mama / mit mir beschäftigt, und so hab' ich Deutsch gelernt. Und ich war in Österreich im Kindergarten. Und in der ersten Klasse der Volksschule. Also für mich war's immer (..) / ich hab' alle drei benutzt. (lacht) Also. Ich hatte immer schon (...) sehr komplizierte (...) Sprachen. Also ich hab' / bei mir ist es kompliziert, ich hab' immer alle drei benutzt. Also ich konnte immer, immer unterscheiden. Also ich hatte kein Problem mit dem.

- 16 I: Also, du wusstest, mit wem du welche Sprache reden kannst.
- 17 B: Ja, ja. Das war, ähm (...), weil (..) meine Mama hat mich deswegen auch in österreichischen Kindergarten getan, weil (..), ähm, der ungarische Kindergarten hier in Bratislava, der war nicht so gut. Also ich hatte sehr schlechte Erfahrungen, (..) wegen dem Mittagschlaf, hauptsächlich. (lacht) Und dann einmal waren wir in einem Park, und wir haben mit meiner Mama Deutsch geredet und ich hab' gefragt, wieso redet niemand so wie wir. Und (..) dann hat sie "Okay, dann schaue ich mich um". Und dann hat sie einen Kindergarten, in Österreich, in Kittsee, gleich das erste Dorf nach der Staatsgrenze ausgewählt und dann waren wir dort. Na, ich war nicht die Einzige, die aus der Slowakei war. Aber (..) ich war / deswegen, war ich auch nicht so verwirrt und deswegen konnte ich die Sprache so gut, weil meine Mutter sich mit mir sehr-sehr viel beschäftigt hat außerhalb des Kindergartens. Also. Sie hat alle Lieder nachgedruckt, hat gesungen, also ein bisschen geübt und so, waren immer zwei Sprachen, die ich auch benutzt hab' aktiv. Nicht nur so passiv.
- 18 I: So, okay, wenn ich es gut verstanden habe, dann hast du mit deiner Mutter auch / hauptsächlich Ungarisch, aber dann auch ein bisschen Deutsch geredet und Slowakisch mit deinem Papa. Und sie zwei haben dann zusammen Slowakisch gesprochen.
- 19 B: Ja, ja.
- 20 I: Und bist du ein Einzelkind oder hast du Geschwister?
- 21 B: Es ist kompliziert. Mein Bruder ist vor drei Wochen / vor einem Monat / vor zwei Wochen gestorben. Also es ist (..) jetzt kompliziert zu sagen. (..) Aber mein Bruder hatte Down-Syndrom. Also hat nicht geredet. Er hat / wir glauben, er hat alle drei Sprachen verstanden, aber wissen wir nicht, wie war es bei ihm. Also.
- 22 I: Wir haben schon über den Kindergarten gesprochen. Und jetzt die Grundschule. Dann hat sich die Situation mit den Sprachen verändert?
- 23 B: Ähm, die Grundschule. (..) Ich hab die ungarische Grundschule und Gymnasium in Bratislava besucht. Und da ich / hab ich hauptsächlich Ungarisch geredet. Und (..) ich hatte keine, so Probleme, aber ich hatte (..) Probleme mit Rechtschreiben. Und so. Aber das hab' ich bei allen Sprachen. Ich bin nicht so für Grammatik und so. Bei den Zahlen hatte ich ein paar Probleme. Weil es halt umgekehrt im Deutschen ist. Das hab' ich ein bisschen wenig gehabt, dass alles wieder zu, zu / das Ganze zu drehen und schnell zu schreiben und so. Aber sonst, dann war es sehr gut. Und da hab' ich in der Grundschule angefangen auch mit Englisch. Und das hab' ich auch dann / das hat mir sehr gefallen. Ich mochte Englisch sehr. Auch deswegen, weil ich schon andere Sprachen konnte, hatte ich ziemlich Spaß am Lernen.
- 24 I: Und mit deinen Freunden in der Freizeit hast du welche Sprache gesprochen?
- 25 B: In der Grundschule hauptsächlich, als ich in Bratislava war, hauptsächlich Ungarisch. Weil (...) das war für sie / für sie war das ihre erste und auch wichtigste Sprache und vielleicht auch die Sprache, die sie zu Hause hauptsächlich gesprochen haben. Also hab' ich mich wieder / mit ihnen Ungarisch geredet. Also, ich hab' gesehen, was für sie am besten ist, und weil wir im ungarischen Umfeld waren, hab' ich dann ja Ungarisch knapp gemacht in meinem Gehirn. (lacht) Und ja. Ungarisch.
- 26 I: Hast du auch Freunde aus dem österreichischen Kindergarten gehabt?
- 27 B: Mhm. Nein. Nicht mehr. Also ich hatte Freunde aus dem Kindergarten, aber die waren hauptsächlich aus der Slowakei. Also mit denen bin ich noch jetzt Freund / hab' ich noch Freunde / also wir sind noch Freunde. Aber mit den anderen bin ich nicht mehr im Kontakt. Sie sind auch (...) umgezogen und so.

- 28 I: Noch in deiner Freizeit, vielleicht, in der Kunstschule, Musikschule hast du andere Spracherfahrungen?
- 29 B: Also, immer in der Kunstschule / hab ich Querflöte gespielt, also mit meiner Lehrerin hab' ich Slowakisch geredet, obwohl sie auch Ungarisch konnte, aber sie hat mit mir Slowakisch geredet. Weil sie wusste, dass ich sie verstehe und dass ich auch sehr gut Slowakisch kann. Und. In der Kunstschule (...), ja. Ich hab' Slowakisch mit den anderen Kindern geredet, aber meine beste Freundin war auch da, also hab' ich mit ihr Ungarisch geredet. (lacht) Also, na, wie es kam.
- 30 I: Wir haben schon über die engere Familie gesprochen. Aber wenn du mit den anderen Verwandten warst, dann welche Sprache war dominant?
- 31 B: Wenn die Verwandten von Seite meiner Mutter, dann reden wir Ungarisch. Das ist ungarische Familie in der Slowakei. Also, dann haben wir immer automatisch Ungarisch geredet. Und Slowakisch (..) mit der Familie meines Papas.
- 32 I: Im Gymnasium kamen noch andere Spracherfahrungen dazu?
- 33 B: Ja, ich hab' ein Jahr Spanisch (..) genommen, also gehabt. Extrakurs und so. Das hat mir (...) viel Spaß gemacht, nur, nur hatte ich dann leider keine Zeit mehr (..), noch ein Jahr zu machen. Oder weiterzumachen. Das ist sehr lustig, sehr interessant (lacht). Aber, ich hab' ganz vergessen, wie es ist, eine Sprache neu zu lernen. (lacht) Und üben und so. Aber ich hab' im Gymnasium drei Jahre lang, hab' ich Dramakurs gemacht. Und da hab' ich Slowakisch / da hab' ich auch sehr-sehr viel slowakische Literatur gelesen und auch Stücke. Shakespeare und so. Ja. Das war mehr literaturmäßig.
- 34 I: Beim Sprachlernen, wie war es bei einer neuen Sprache? Weil du ganz automatisch diese drei Sprachen erworben hast. Und zum Beispiel Spanisch und Englisch, das war vielleicht eine andere Strategie beim Lernen, oder? Hast du das irgendwie bemerkt?
- 35 B: Ja, ich bemerk', das ich sehr, (...) / keine Lust hab', zu lernen. Englisch war ziemlich, ähm, Englisch war ziemlich natürlich, dass ich lernen muss, weil ich es in der Schule hatte. Und dann musste ich halt Test machen und für Test lernen, aber beim Spanisch gab es keine, keine Tests, nichts. Und (...), also, ich hab' nicht so viel geübt, weil ich hatte keine Lust und ich hatte viel mehr in der Schule und ich wusste, es kommt auch kein Test. Oder irgendwie (...), keine Fragen und so. Also ich hab' nichts, was an der Leine hängt und, ja, ich hab' es irgendwie (...) nicht so geübt.
- 36 I: Und dann bist du nach Wien gegangen. Und jetzt bist du hier, an der Universität. (..) Wieso hast du dir Wien ausgewählt? Und hier dann, wieder deine Spracherfahrungen.
- 37 B: Also. Ich hab' hauptsächlich Wien deswegen gewählt, weil ich (...) von vielen Leuten gehört hab', dass jetzt in der Slowakei / jetzt mit dem Jusstudium nicht so gut geht, und viele Leute haben mir auch gesagt, dass ich es (...) probieren soll, hier. Weil sie haben ein bisschen gemeint, ja, wenn ich Deutsch könnte, dann wäre ich sicher in Wien. Und, ja, ich hab' gemeint, ich probier's mal, es gibt keine Aufnahmeprüfungen, es gibt nur die STEOPs, also bis jetzt und ja. Und hab's gemeint, ich probier's und wenn es nicht passt, dann (...), dann ist okay. Und ich wollte auch eine Veränderung in meinem Leben, weil ich bin hier in Bratislava geboren, ich hab' mein ganzes Leben da (...), schon / ich hab' all Möglichen da schon erlebt und ich wollte einfach etwas anderes. Andere Uni, (...), ja. Es ist ziemlich gut gegangen, ich hab' die STEOPs geschafft, sogar auf ein Einser, was ja überraschend ist. Und ja. Also, was sich bei mir mit den Sprachen geändert hat, ist, also, ich benutze Deutsch sehr-sehr viel, also ich lese auch sehr-sehr viel, was / so Literatur in deutscher Sprache, was ich bis jetzt gar nicht so gemacht hab' im Gymnasium. Weil ich keine, keine Zeit hatte und auch keine (...) / es war auch nicht notwendig für mich, deutsch zu

lesen. Und, ja. (..) Ich hab' auch sehr viel gelernt, deutsch zu formulieren und ich hab' jetzt ein bisschen mein passives Deutsch, ein bisschen auch aktiv eingesetzt. Zum Beispiel Fälle zu lösen, dann (unv.) lesen, etwas / für mündliche Prüfungen auch etwas zu sagen, ja. Es war ein bisschen, so eine Herausforderung, muss ich sagen. Das erste Semester hab' ich sehr-sehr viel gelernt, aber wie schon gesagt, man muss sich diese / alle diese wissenschaftlichen Wörter und Phrasen einfach (..) / man muss sie verstehen und wenn man sie versteht, dann geht's. Weil es sind immer, fast immer, dieselben, die sich halt (..) immer wieder / immer wieder vorkommen und ja. Und es ist auch ziemlich (...), ziemlich leicht zu verstehen, weil Deutsch ist so eine Sprache, wo viele Wörter zusammengesetzte Wörter sind. Und so, so kann ich es auch (...) bisschen besser verstehen. Zum Beispiel, ein paar Wörter sind ein bisschen logischer für mich. Wenn ich sie zusammen / auseinandertue, dann verstehe ich die zwei Wörter und ich kann im Kontext auch ein bisschen verstehen, was sie meinen. Auch wenn ich es (...) / erst nur den ganzen Text sehe, ich das nicht verstehe, dann kann ich mir ein bisschen die Wörter anschauen und passt's. Also es ist die Überraschung, jetzt passt's schon ziemlich gut mit der Sprache.

38 I: Fachtexte liest du dann eher auf Deutsch und Slowakisch, Ungarisch dann benutzt du bei den Juratexten nicht mehr?

39 B: Nein, hauptsächlich Ungarisch gar nicht, weil ich, ich, ich kann ungarische / so Juratexte gar nicht lesen, weil ich, ich, ich konnte auch vorher nicht so administrative ungarische Sprache verstehen. Slowakisch ist schon leichter, da kann ich mir viele Sachen, ähm, (..) übersetzen, oder ich weiß halt es, was das Wort im Slowakischen ist. Also schaue schon danach, was für (..) (Rechtssachen ?) in der Slowakei gibt und welche Veränderungen. Ich hab' auch ein paar Bücher von den Studenten aus der Slowakei, die ich hab', und halt, ich kann sie durchlesen, wenn ich möchte. Aber, ja. Ich fokussiere mich hauptsächlich auf das Deutsche, aber zum Beispiel ich rede auch mit meinem Papa, was ich in der Schule so mache und dann, dann weiß ich halt genau, was ich alles mache auch im Slowakischen, wenn ich ihm das alles erkläre. Mit meiner Mutti spreche ich dann zu Hause Ungarisch. Mein Papa ist sehr (...), also tolerant / also er toleriert, also es ist okay, wenn wir Ungarisch miteinander reden, auch wenn er da ist und wenn wir etwas sagen möchten, dann reden wir Slowakisch oder er fragt nach. "Was habt ihr gesagt?" und er kommt vorbei und wir reden automatisch Slowakisch. Mein Papa ist sehr-sehr tolerant. Er toleriert viel, also es ist super. Was bei vielen slowakischen Leuten nicht der Fall ist mit Ungarischem, mit ungarischen Verbindungen und so.

40 I: An deiner Universität hast du Kollegen auch aus der Slowakei?

41 B: Ich hab' noch niemanden aus der Slowakei kennengelernt, aber ich weiß, dass ein mein Mitschüler aus dem Kindergarten, er war auch aus der Slowakei, er hat auch hier angefangen zu studieren, aber er hat auf die WU gewechselt. Und, ich glaub', mehr slowakische Leute kenne ich nicht. Aber ich kenne viele aus Ungarn und auch aus Tschechien. Also es sind schon Leute, die aus anderen Staaten kommen. Es sind nicht nur Österreicher.

42 I: Bedeutet das, dass du an der Uni nicht nur Deutsch verwendest?

43 B: Ich sehe sie nicht sehr oft, also wir treffen uns nicht sehr oft, weil wir sind sehr / wir haben anderen Stundenplan und wir kennen uns auch nicht so gut. Wir kennen uns durch, ähm, durch einen Verein ELSA, das ist European Law Students Association. Und da sind hauptsächlich Studierende, die (..) aus dem Ausland sind. Also hauptsächlich / es ist sehr also / es ist so eine internationale so, auf Europa konzentrierte (..) Studienvertretung. Und ja. Wir kennen uns nur so, ein bisschen. Also nicht / ich sehe sie, sie auch nicht oft. Auch die Freunde, die ich an der Uni hab', ich sehe sie nicht ganz oft, weil einfach jeder am anderen Tag Uni hat und dann muss man sehr-sehr viel lernen dann und das ist bisschen schwer, sich Zeit füreinander zu finden. Aber ja, wenn ich sie sehe, dann rede ich mit ihnen Ungarisch automatisch.

- 44 I: Und in deiner Freizeit, wenn du ausgehst oder in einem Café, Pub bist mit deinen Freunden hier in Wien, dann welche Sprache spricht ihr?
- 45 B: Mit welchen Freunden?
- 46 I: Ja, das ist jetzt die Frage. (lacht) Du kannst dann unterscheiden zwischen den einzelnen Situationen.
- 47 B: Also, wenn ich mit meinen Freunden von zu Hause hier bin, oder ich bin zu Hause mit ihnen, dann hauptsächlich reden wir Ungarisch.
- 48 I: Ich meine jetzt hier in Wien.
- 49 B: Also Deutsch. Weil ich hab' viele österreichische Freunde. Aus Österreich, also. Oder aus Wien, hauptsächlich. Dann Deutsch, ja.
- 50 I: Du hast schon erwähnt, dass du hier in Wien eine slowakische Mitbewohnerin hast, mit ihr dann auf Slowakisch?
- 51 B: Ja, aber es tut auch gut nach dem langen Tag, wenn man nur Deutsch hört. (unv.) Dann fühlt sich gut ein bisschen, nach Hause zu kommen und so ein bisschen mit jemandem Slowakisch zu reden. Es ist eine Abwechslung ein bisschen.
- 52 I: Hast du schon eine Erfahrung gemacht, als du mit einigen Freunden Slowakisch oder Ungarisch gesprochen hast und plötzlich ist ein Österreicher gekommen, oder jemand, der eure Sprache nicht versteht? Was ist dann passiert?
- 53 B: So, es ist bei mir noch nicht passiert. Aber (..) ich weiß, einmal war ich mit einer (...), einer Freundin aus der Slowakei, die Ungarisch kann. Sie hat eine deutsche Freundin hier und wir könnten mit ihr halt auch Deutsch reden, oder halt Ungarisch, aber wir haben angefangen, Englisch zu reden. Das ist halt für jeden auf dem gleichen Niveau. Das hat / niemand (.) in der Hintergrund steht. Also ich glaub', wenn jemand aus Österreich / wenn ich bei mir in der Slowakei eine Freundin aus Österreich hätte, oder umgekehrt, dann glaube ich, wir würden auf Englisch wechseln, damit das für jeden passt. Wenn sie Englisch kann. Wenn nicht, würde ich halt übersetzen, würde ich sagen. Und sagen: "Sie kann nicht so gut Deutsch oder Englisch", dann werden wir übersetzen. Also Englisch ist, ich glaube, der Punkt, wo es / wenn jemand eine Sprache nicht sehr gut kann, ich glaub, / Englisch ist der Wendepunkt, wo man sich verstehen kann.
- 54 I: Wie eine zusammenführende Sprache.
- 55 B: Ja, genau.
- 56 I: Eine Kontaktsprache. Ja. Die Vorstellungen über die einzelnen Sprachen, die du sprichst, ähm, jetzt, welche Sprache hat laut dir am meisten Dialekte? Welche Vorstellungen du in deinem Kopf über diese Sprachen hast?
- 57 B: Also ich (..), meine Gedanken sind hauptsächlich Ungarisch. Weil ich hab' sehr-sehr lang / ungarische Freunde, es ist halt meine Muttersprache, sie ist die (unv.) Sprache, wo ich alle Wörter kann. Wo ich halt, es ist das Top. Ähm, und ja. Aber ich rede nicht nur / nicht sehr wunderschönes Ungarisch, ich, ich mische es ein bisschen mit Slowakischem, weil ich hab' die Slowakismen in meinen Wörtern und ich hab' auch nicht so eine wunderschöne Aussprache, aber es ist so / ich rede so mit meinen Freunden. Also ich hab' auch so, die E., wie reden so gemischt Slowakisch-Ungarisch, was kommt, welche Wörter mir einfallen, welche Sprache, die sag' ich halt. Und dann Slowakisch, oder irgendwas schreiben. Es ist einfach sehr gut auch für (...), für Vorstellungen, als ich Dramakurs gemacht hab'. Ich mag einfach Slowakisch auch zum, zum Rezitieren. Also Poetik und so. Ich mache Slowakisch sehr literaturmäßig und ich spreche auch

ziemlich hartes Slowakisch. Also ein bisschen wie in Trnava. Also mein Slowakisch ist sehr hart, und ja. Nicht so wunderschön wie zum Beispiel, meine Mitbewohnerin ist aus dem mittleren Teil der Slowakei und sie spricht ein sehr-sehr schönes und, ähm, sauberes Slowakisch. So wie es sein sollte. Ich spreche ein sehr hartes. Aber das ist wieder wegen / weil aus dem Westen, aus dem westlichen Teil komme. Also Bratislava-Slowakisch. Und Deutsch, das hängt davon ab, wo ich bin. Also, wo ich es benutze, was ich für / (unv.), ja. Ich glaub', ich hab' jetzt so ein bisschen österreichischen Akzent, also keinen spezifischen Dialekt, aber ja. Na ja, mehr österreichisches Hochdeutsch, als deutsches Deutsch.

- 58 I: Und was glaubst du, welche Sprache hat mehr Dialekte? Von diesen drei erwähnten.
- 59 B: Mehr Dialekte? Ich glaub', Slowakisch. Ich glaub', meistens im Slowakischen, ähm, zwischen den Dialekten. Deutsch auch. Aber ich kann sie nicht so gut. Österreicher haben viele Dialekte wegen den Ländern halt. Weil, es ist jeder sehr stolz auf seinen Dialekt und alles. Es ist auch sehr interessant, aber ich kann die einfach nicht / ich kann die nicht nachmachen oder so. So für mich ist es noch / ich kann sie verstehen, manchmal, aber ich kann sie leider nicht nachmachen. Ich müsste da leben und mehr von dem hören. Also alles nachholen, was ich bis jetzt (..) / also ich hab' nur Ungarisch und Slowakisch gehört. Ich muss nachholen.
- 60 I: Beim Ungarischen ist es dann nicht so unterschiedlich? Gibt es verschiedene Dialekte?
- 61 B: Es ist nicht viel. Vielleicht Ungarisch in Ungarn, vielleicht Budapest, vielleicht. Wenn es um Extreme geht. Aber hauptsächlich, ja. Ich weiß noch in Transsylvanien, in Erdély, dass es ein sehr schönes Ungarisch ist. Es ist ein sehr sauberes Ungarisch. Es gibt auch in der Slowakei Dialekte, konkret für die ungarische Leute, die in der Slowakei leben, aber es ist auch sehr viel vom Slowakischen (..), / ein paar Impulse kommen auch vom Slowakischen, glaub' ich. Ja. Also es ist, / (..) es gibt viele, auch Rimaszombat. Ja. Da gibt's auch viele andere, mhm, Dialekte. Anderes Ungarisch, als bei uns. Also es hängt da vom Slowakischen ab.
- 62 I: Wie wurde deine Mehrsprachigkeit hier in Wien wahrgenommen?
- 63 B: Viele haben hier in Österreich verstanden oder gehört, dass ich halt nicht, ähm, / dass ich Hochdeutsch rede. Dass ich keinen so einen echten Dialekt hab', so haben sie mich gefragt, ob ich aus Deutschland bin, ich hab' gesagt nein, ich bin aus der Slowakei und ich bin so dreisprachig aufgewachsen und so. Weil ich muss immer die komplizierte Familiengeschichte erklären. Wieso ich drei Sprachen kann, weil meine Familie / Familie meiner Mutter ist eine altpressburger Familie und meine Urgroßoma hat meiner Mutter Deutsch und auch Französisch gelehrt und sie hat mich dann Deutsch weitergelehrt und so ist es bei mir. Weil Bratislava ist so an der Grenze, so war es natürlich, dass ich auch alle drei Sprachen sprechen kann und so. Sie sehen es ja, sicher interessiert. Und sie sagen oft, dass sie mich sehr beneiden, dass ich auch zwei andere Sprachen kann, schwere Sprachen. Hauptsächlich liegt es daran, dass es halt zwei ziemlich schwere Sprachen sind.
- 64 I: Okay. Wir haben schon Einiges besprochen. Hast du noch etwas, was wir nicht angesprochen haben und was du für wichtig hältst, was die Mehrsprachigkeit hier in Wien betrifft?
- 65 B: (...) Ich glaub' nicht. Ich glaub', viele / ich kann / es ist nur eine witzige Geschichte. Ich habe eine Freundin aus Vorarlberg. Sie studiert auch Jus. Und, ähm, sie hat mir einmal gesagt: "Ich rede mit dir so gerne, ich kann meinen Dialekt benutzen, weil du verstehst mich." Und ich hab' gesagt: "Jaaaa". Ich hab' es bisschen nur in meinem Kopf gesagt: "Jaaaa", wenn du wüsstest, wie viel ich verstehe. (lacht) Aber, sie hat gemeint, ja, die anderen Österreicher, zum Beispiel Leute aus Wien sagen oftmals, wenn sie in ihrem Dialekt redet, dass sie (..) Deutsch reden soll. (lacht) Nicht Vorarlbergisch. Also, ich glaub', ich kann / Mehrsprachigkeit ist (..) zentral auch in Österreich mit den verschiedenen Dialekten, also. Hatte ich noch keine negative Erfahrung deswegen. Also ich versuche mal es gut zu sagen. Also, wir sind nicht die Einzigen, die bisschen

vielleicht anders Deutsch reden. (lacht) Oder die nicht so gut im Deutsch sind. Weil es gibt mehr Leute aus ganz Österreich, die ganz verschieden Deutsch reden und die kann man gar nicht verstehen. Und vielleicht noch. Ich spreche keine anderen Sprachen noch, also noch. Aber ich möchte nächstes Jahr / nächstes Semester Französisch anfangen, weil es ist sehr wichtig für (..) / für die Zukunft auch für internationale (...), ja, / internationale Beziehungen.

- 66 I: Danke schön also für deine Zeit! Wie hast du dich beim Interview gefühlt?
- 67 B: Sehr angenehm, sehr gut! Ich rede über mich, es ist voll gut, ich muss nichts Wichtiges sagen. Ich muss nichts wissen. (lacht) So es ist perfekt!
- 68 I: Okay. (lacht) Danke schön, ich wünsche dir viel Erfolg in deinem Studium!
- 69 B: Danke, danke, danke!

Interview 3

Interviewperson: Anita Vargová

Befragte: P₃

Datum: 16.1.2019

Ort: Wien, Café Caspar

Länge insgesamt: 48:24

- 1 I: Herzlichen Dank, dass du dir Zeit für das Interview nimmst und ich hab' dir schon erwähnt, auch jetzt vor unserem Gespräch und auch auf Facebook, worum es beim Interview geht. Hast du noch vielleicht Fragen?
- 2 B: Nein.
- 3 I: Okay. Wir machen zwei Teile innerhalb des Interviews. Der erste Teil ist ein bisschen interaktiver, ich gebe dir eine Körpersilhouette. Und jetzt wäre gut, wenn du dir Zeit dafür nimmst, um über deine sprachlichen Ressourcen und Ausdrucksmöglichkeiten nachzudenken, die in deinem Leben eine wichtige Rolle spielen. Welche Sprachen sozusagen. Wenn du es schon weißt, bitte, zeichne sie in die Silhouette, in einen Körperteil. Mit welchem Körperteil würdest du die einzelnen Sprachen verbinden? Ich gebe dir auch Farbstifte, du kannst dir auch die Farben auswählen.
- 4 B: Okay.
- 5 I: Dann noch, schreib, bitte, eine kurze Legende neben den Körper.
- 6 (er zeichnet - längere Pause)
- 7 I: Könntest du, bitte, das Bild auch mündlich erklären?
- 8 B: Ja, so. Ich habe für ungarische Sprache grün gewählt und / weil die grün ist, ah, die Farbe für die Natur. Ich denke und für mich ist die natürliche Sprache Ungarisch, oder Ungarisch ist. Ähm, (..) und deswegen habe ich die ungarische Sprache auf den Kopf geschrieben, weil am meisten ich auf Ungarisch denke. Ähm, und dann ich habe Englisch und Slowakisch mit blau.

Aber es hat keine Bedeutung, es ist eigentlich nur zufällig / habe ich blau gewählt. Und ja. Rot für Deutsch. (...) Ja, ich weiß nicht. Für rotes Wien. (lacht)

9 I: Hat es eine besondere Bedeutung, warum du das Deutsche neben die Hand geschrieben hast?

10 B: (...) Ähm, (...) ja, aber ich kann es nicht eigentlich erklären. Es ist vielleicht zufällig, aber es ist nicht so zufällig. Ich weiß es noch nicht, warum habe ich das so gemacht. Aber, hm, ich selbst weiß nicht, warum hab' ich das so geschrieben. (lacht)

11 I: Okay, gut, passt. Jetzt wissen wir, dass wir weiter mit vier Sprachen weiterarbeiten. Und wir können mit dem zweiten Teil unseres Interviews fortsetzen. Ich stelle dir offene Fragen und du kannst alles das erzählen, was für dich wichtig ist, was relevant ist. Es gibt keine falsche oder richtige Antwort, ja, alles ist gut und erlaubt und interessant. Meine erste Frage wäre, ähm, noch vor der Schule und dem Kindergarten, als du klein warst, an welche sprachlichen Erfahrungen erinnerst du dich?

12 B: Ähm, (...), eigentlich, ich bin in einem ungarischen Dorf aufgewacht. So, der Kindergarten war auch ungarisch, ähm, dann auch die Volksschule. Aber natürlich, weil ich aus der Slowakei komme, ich musste die Staatssprache ganz früh angefangen, ähm, lernen. So, ich glaube, ich habe Slowakisch schon im Kindergarten gelernt. Und natürlich im Fernsehen und ja. Ein paar Leute auch auf der Straße, sie haben auch Slowakisch gesprochen. Und auch, ach, ich habe es vergessen! Aber auch, ähm, zigeunerische Sprache spielt auch eine große Rolle in meiner Kindheit, weil in meinem Dorf Zigeuner sind in Mehrheit, eigentlich. Ähm, aber ich spreche / ich kenne nur zehn oder fünfzehn Wörter. (lacht) Ich kann es nicht sprechen. Ja, (...) und was noch. Ich habe ganz früh auch mit dem Deutsch angefangen. Ähm. Die Schwester meiner Großmutter war eine Deutschlehrerin, so nach der Schule, ich habe ein bisschen auch Deutsch gelernt. Und, ja. Das ist alles.

13 I: In deiner Familie hast du Ungarisch gesprochen?

14 B: Ja, ja.

15 I: Und die deutsche Sprache war, ähm, für dich in der Grundschule keine Pflichtsprache?

16 B: Eigentlich (...) es war keine andere Wahl. Andere Fremdsprache war außerdem Slowakisch. Natürlich. Und Deutsch. Später kommt auch eine englische / englischsprachige Lehrerin, aber ich war schon im Gymnasium.

17 I: Mit deinen Freunden?

18 B: Ungarisch.

19 I: Hast du damals auch in deiner Freizeit Deutsch benutzt?

20 B: Ja, wir haben deutsche MTV und deutsche Cartoon Network. Ich kenne die deutsche Musik ganz gut, weil ich habe sehr viele MTV gesehen. Und, natürlich aber die hochdeutsche Dialekte dort gelernt. Also, alles Mögliche. (lacht) Ähm, aber, es hat / eigentlich ich habe nicht / ich habe es nur als / nur in der Schule habe ich ein bisschen Deutsch gesprochen. Nämlich in Prüfungen, oder wie heißt das. Tests. Aber das ist alles. Sehr wenig habe ich Deutsch gesprochen.

21 I: Im Gymnasium hat sich etwas mit deinen Spracherfahrungen verändert?

22 B: Ich habe mit Englisch angefangen, aber nur nach dem Unterricht. Und (...), na, ich habe mit Deutsch / ich mit Deutsch weitergegangen, aber die andere Schülern waren sehr schlechter als ich. So eigentlich während vier Jahre habe ich nur ein paar neue Dinge gelernt. So wir / so es

hat stagniert. (lacht) Slowakisch habe ich auch mehr benutzt, weil ich mehr slowakische Unterricht hatte. Aber auch die Schule war ungarisch. Ausbildung war auch ungarisch. Nur slowakische Sprache war auch natürlich auf Slowakisch. Und (..) natürlich ich verstehe und spreche auch Slowakisch besser als Deutsch, aber (..) ich habe es ganz wenig benutzt. Nur im Unterricht. Ich war auch sehr schlecht auf Deutsch. Jetzt spreche ich besser und jetzt spreche ich ganz schlecht auch. (lacht) So. (lacht)

23 I: Wie war die Situation also mit dem Englischen?

24 B: Das war ein Privatunterricht und habe das Niveau A2 erreicht. Glaube ich. Wirklich nur die Grundlagen habe ich so gelernt. Und / aber jetzt ich / nach dem / natürlich Ungarisch ist meine Muttersprache, aber dann kommt Englisch in der Reihe. Also die zweite Sprache ist für mich Englisch, eigentlich. Ich spreche Englisch besser als Slowakisch und als Deutsch. Natürlich. Weil die Uni (...) eigentlich, ähm, die (..), wie sagt man so / Fachliteratur nur auf Englisch war und es war notwendig, es zu lernen. Für meine Bachelorarbeit. So dann ich habe sehr dicke englische Bücher bekommen und ich habe mein Wörterbuch neben mir gehabt und ich musste auf Englisch lesen. Das war notwendig. Und natürlich alle Filme, alle Musik, alle Serien und YouTube-Channel, wie sagt man, habe ich auch auf Englisch gesehen. So (..) es ist ganz / ich ganz oft denke auch auf Englisch.

25 I: Wo hast du dein Bachelorstudium abgeschlossen?

26 B: Ich habe mein Bachelorstudium in Budapest gemacht. So (lacht), noch ungarische Sprache. Ähm. Dort habe ich Deutsch eigentlich gar nicht verwendet, ich habe alles vergessen und nur jetzt habe ich noch einmal mit dem Deutschen angefangen. Aber natürlich, sechs Jahre ist sehr lang. So. Ich habe vor sechs Jahren / oder nein, vor sieben Jahren habe ich meine Abitur auf Deutsch gemacht, aber (..) natürlich die letzten sieben Jahre habe ich Deutsch gar nicht verwendet.

27 I: Wieso bist du nach Wien gekommen?

28 B: Nach dem Bachelor in Budapest habe ich gearbeitet, aber was ich wirklich arbeiten will oder wollte, kann ich ohne Masterstudium nicht arbeiten. So deshalb / eigentlich muss ich ein Masterstudium machen und ich habe sehr schlechte Erfahrungen mit dem ungarischen Schulsystem gehabt und deshalb habe ich mich so entschieden, dass ich ja, nach Wien komme. Ich habe mich darauf auch sprachlich vorbereitet. In Budapest habe ich drei oder vier Monaten Deutsch privat studiert, aber natürlich es war nicht so erfolgreich. (lacht) Es hat mir wirklich wenig geholfen. Und dann, weil ich sehr schlecht Deutsch spreche, musste ich eine Eintrittsprüfung auf Deutsch machen und ja, dann hier in Wien habe ich ein Semester jeden Tag eineinhalb Stunde Deutsch gelernt. Damals hab ich mit der Universität noch nicht angefangen, zuerst musste ich eine deutschsprachige Prüfung machen. Und danach konnte ich mit der Universität anfangen. Ich studiere jetzt hier Physik und ich werde mich dann vielleicht auf die Environmental- und Biophysik spezialisieren.

29 I: Welche Spracherfahrungen hast du in Wien?

30 B: Na ja. Es gibt's mehrere Sprachen natürlich. Viele arabische Sprachen und ex-jugoslawische Sprachen, slawische Sprachen, Kroatisch und Serbisch. Aber (...) ich weiß nicht. Am meisten, ähm, ich versuche Deutsch verwenden, aber im ersten Semester habe ich alle Kurse auf Englisch gemacht. So, eigentlich habe Deutsch nur in meinem Nebenjob verwendet. In Uni habe ich eigentlich / nur Englisch verwendet. Ähm, es ist schwer. Natürlich ist es schwer. In Budapest habe ich meine / ich habe mich auf Ungarisch ausgedrückt, ich habe auf Ungarisch gedacht (lacht),

aber jetzt. Manchmal ich versuche auf Englisch oder manchmal versuche ich auch Deutsch zu denken, weil es hilft, die Sprache, meine Kenntnisse weiterbilden. Wenn ich auf Deutsch denke, es hilft sehr. Ich wechsele sehr (..) schnell zu Ungarisch, aber (..) ich versuche. Am meistens verwende ich also hier in Wien Ungarisch. Ja. Ich würde sagen.

- 31 I: Welche Spracherfahrungen hast du an deiner Universität in Wien?
- 32 B: Meine Erfahrung ist, dass die Mehrheit aus Österreich kommt. So (...), ich glaube nur ein paar Leute gibt's aus anderen Ländern. Wir benutzen zusammen deutsche Sprache. Manchmal Unterricht ist auf Englisch, aber während der Pause, Deutsch. Bis jetzt habe ich keine deutsche Prüfungen gehabt. Gott sei Dank. Aber, ja. In diesem Monat werde ich meine erste deutsche Prüfung haben und es wird interessant sein. Es wird nur schriftlich. Im März werde ich eine mündliche Prüfung auf Deutsch haben. Ich habe noch einen Monat für die Vorbereitungen.
- 33 I: Du hast auch deinen Nebenjob erwähnt. Wie sieht dort die Situation mit den Sprachen aus?
- 34 B: Dort habe ich nur Deutsch. Es ist ein bisschen schwer, weil meine Kollegen sind nicht meine Generation und eine meine Kollegin / ich bin ganz sicher, dass sie fünfzig Jahre alt ist und / zum ersten Mal, als ich meine B2-Stufe gemacht habe und ich zum ersten Mal in die Arbeit gegangen bin, ich habe sie zum ersten Mal gehört, ich war ganz geschockt. (lacht) Weil natürlich ich habe Hochdeutsch gelernt, und sie spricht kein Hochdeutsch (lacht) und ich habe gar nichts verstanden. Dann sie hat Hochdeutsch versucht, und es war besser, aber es ist schwer. Zum Beispiel, diese "i wors nett", "i moch das" und so weiter. Das passt nicht. (lacht) Diese tiefe "a" und / diese / ich glaube, diese österreichische Dialekt ist nicht nur "ei" oder / ich meine, nicht nur "ains" und "eins", aber auch diese "a" ist / es klingt ganz anders. Aber ich arbeite dort seit April und es geht und ich verstehe es immer besser. Ich arbeite bei einer Versicherung. Die Deutschkenntnisse helfen mir, weil ich viel lese. Aber es ist ein bisschen Fachsprache. So ich verstehe es, Versicherung und Versicherungsmathematik ganz gut, aber (lacht), ja.
- 35 I: Erzähl mir bitte, wie es bei dir, zu Hause in Wien mit den Sprachen aussieht.
- 36 B: Also, ich wohne in einer WG. Und ich wohne mit meiner Frau und andere Leute in der Wohnung sprechen Ungarisch auch. So, eigentlich, ich verwende Ungarisch auch in meiner Wohnung. Aber in der Stadt ich versuche oft, möglichst, Deutsch zu verwenden. Aber es gibt verschiedene Situationen / natürlich, mein Deutsch ist jetzt sehr begrenzt. Und ich kann mich nicht immer gut ausdrücken. Wenn ich etwas / zum Beispiel in eine Bank gehe, ich muss etwas erledigen, ich verwende Englisch, weil es wichtig ist, keine Missverständnisse zu machen (lacht). Aber in einem Kaffeehaus, in einem Kino, in einem Restaurant, in diesen Orten, wir verwenden mit meiner Frau Deutsch. Aber zwischen uns Ungarisch, nur wenn wir etwas sagen müssen, dann Deutsch.
- 37 I: Welche Vorstellungen hast du über diese Sprachen? Welche Sprache hat mehr Dialekte?
- 38 B: Schwer, zu sagen. Eigentlich ich treffe keinen Menschen, der slowakisch im Dialekt spricht. Also, keinen "východniar" oder so. Im Ungarischen, ja es gibt in "Csallóköz" in der Slowakei ein Dialekt, aber (...) / ich würde sagen, es gibt viele verschiedene englische Dialekte. Zum Beispiel in Österreich gibt es auch hier in Wien Menschen, die Englisch sprechen, das ist ein ganz anderer Dialekt und natürlich in YouTube, die Britten, die schottische Leute und Irländer, amerikanische Leute, ich höre auch Leute aus Australien. Und sie alle sprechen Englisch ganz anders. Auch, wenn ich zum Beispiel eine Vorstellung im YouTube sehe, es gibt auch indische Menschen, die es anders sagen. Sie haben eine sehr merkwürdigen Dialekt. Ich würde sagen, dass Englisch hat am meisten Dialekte. Mit Deutschen ist es Hochdeutsch oder Wienerisch.

Eigentlich nur zwei Dialekte. Ich denke, dass ich Standardungarisch spreche, aber ja, ich kann auch ein bisschen im Dialekt, aber ich verwende es, würde sagen niemals. Ich verwende noch ein bisschen diese slowakischen Wörter im Ungarischen.

- 39 I: Wie wurde dann deine Mehrsprachigkeit hier in Wien wahrgenommen?
- 40 B: Zufällig, ich verwende alle Sprachen, die ich spreche. Es war ein bisschen witzig, als ich noch in Sprachschule gegangen bin. Dort habe ich Mitschüler aus Serbien und ich habe ganz viel aus dem Serbischen verstanden. Natürlich ist es slawische Sprache, ich spreche Slowakisch, dann die Mitschüler haben auch Serbisch gesprochen und habe viel verstanden. Manchmal habe ich auch ein paar Sachen übersetzt für Lehrer, weil die Serben haben ein bisschen schlechter Deutsch gesprochen. Wir haben dort sehr viele serbische Wörter verwendet. (lacht) Ich benutze eigentlich hier alle vier Sprachen und das ist sehr gut, sehr Hammer. Hier muss ich eigentlich alle meine vier Sprachen verwenden.
- 41 I: Super! Wir haben Einiges besprochen. Hast du noch ein Erlebnis hier in Wien in Bezug auf deine Mehrsprachigkeit, welches du mitteilen möchtest?
- 42 B: Es fühlt sich wirklich gut, dass man vier Sprachen kennt. So es, ähm, ich würde nicht / letzte Woche habe ich eine Vorlesung im YouTube gesehen, dass war eigentlich auf Englisch, aber inzwischen hat er auch einen Witz auf Deutsch erzählt. Und es ist sicher gut, bringt ein gutes Gefühl, dass ich beide Sprachen spreche und ich habe auch den Witz verstanden und auch die Fachsprache auf Englisch. Ja, das ist ein wirklich gutes Gefühl.
- 43 I: Okay, danke. Wie hast du dich beim Interview gefühlt?
- 44 B: Gut, eigentlich gut. Aber ich fühle meine Grenzen im Deutschen. (lacht) Ich spreche auch ganz wenig Deutsch, deshalb die aktive / die sogenannten aktiven Kenntnisse oder Fähigkeiten sind noch (..) sehr schlecht. Ich muss ganz viel lernen. Ich verstehe Deutsch eher in der Fachsprache. Ich kann Physik jetzt auf Deutsch lesen, aber Thomas Mann, natürlich und so (lacht), es geht noch nicht. Und auch Sprechen. Es geht noch schwer, mich auszudrücken. Aber whatever. Es wird besser sein. (lacht)
- 45 I: Ja, sicher. Dann herzlichen Dank für das Interview und ich wünsche dir viel Erfolg in deinem Studium!
- 46 B: Bitte, danke.

Postskripte

Postskript 1

1) Gesprächsatmosphäre:

- a. Ort: Café Caspar, beim Hauptgebäude der Universität Wien
- b. Stimmung: gemütlich, entspannt
- c. Verhalten der Interviewten: sie war sehr nett und freundlich; hatte Interesse am Thema

2) Befindlichkeiten:

- a. Der Interviewenden: ich fühlte mich ruhiger als beim Pretest
- b. Der Interviewperson: es war Freitag und sie war ruhig und entspannt

3) Beziehung:

- a. Beziehung zwischen den beiden KommunikantInnen: die Interviewende kannte die Probandin vorher nicht; durch Gatekeeper-Methode rekrutiert

4) Gesprächsverlauf (Entwicklungsdynamik): sehr dynamisch; manchmal sogar zu schnell; die Interviewperson hat ein sehr schnelles Sprechtempo

5) Interaktionen (Interaktionsphänomene zwischen den beiden Kommunizierenden): ich habe mich auf kurze, klare und konkrete Fragen konzentriert, deshalb habe ich nicht so viel nachgefragt

6) Besonderheiten: nach dem Interview ergab sich noch ein Gespräch über die behandelten Themen - gemeinsame Bekannte; ähnliche Herkunft (Ungarinnen aus der Slowakei); Grund fürs Studium in Wien (sie wollte nicht mehr auf Slowakisch studieren); Ungarischer Verein in Wien

7) Auffallende Themen (berührte und ausgelassene Thematiken): Mehrsprachigkeit, mehrsprachige Erziehung, Dialekte/Standardsprache, Fremdsprachenunterricht, Unterschiede zwischen UngarInnen aus Ungarn und aus der Slowakei

8) Störungen des Interviewverlaufs: keine, vielleicht nur ein bisschen Lärm im Café

Postskript 2

1) Gesprächsatmosphäre:

- a. Ort: Café Phil (Museumsquartier)
- b. Stimmung: sehr angenehm, natürliches, ruhiges Gespräch, keine Nervosität
- c. Verhalten der Interviewten: sie war sehr offen, mutig, selbstbewusst im Sprachgebrauch; hatte Lust auf das Gespräch und Interesse am Thema

2) Befindlichkeiten:

- a. Der Interviewenden: entspannt, ich kannte die Probandin schon, deswegen fühlte ich mich auch ruhiger
- b. Der Interviewperson: kommunikativ, offen und redselig

3) Beziehung:

- a. Beziehung zwischen den beiden KommunikantInnen: wir besuchten das gleiche ungarische Gymnasium in Bratislava, haben den gleichen Geburtsort und viele gemeinsame Bekannte

4) Gesprächsverlauf (Entwicklungsdynamik):

dynamisch, wenige Steuerungsmomente, ich brauchte nicht viel nachzufragen, sie hat ganz viel von sich selbst erzählt

5) Interaktionen (Interaktionsphänomene zwischen den beiden Kommunizierenden):

nach meinem Befinden war es das ruhigste Interview, ihr gefiel auch der Teil mit dem Sprachportrait und sie hatte keine Angst vor den Fragen

6) Besonderheiten:

vom Anfang an betonte sie, dass sie ein „Monarchie-Mensch“ ist und dass sie diese mehrsprachige Identität sehr mag, noch vor dem Interview erklärte sie ihre positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit

7) Auffallende Themen (berührte und ausgelassene Thematiken):

mehrsprachige Erziehung, Mehrsprachigkeit in der Familie, Spracherwerb, Wichtigkeit der Sprachen in Bezug auf die Zukunft, Pläne nach dem Studium; nach dem Gespräch diskutierten wir noch

über die Arbeitsmöglichkeit mit ihrem Abschluss in der Slowakei und in Österreich und wie sie ihre Mehrsprachigkeit dabei ausnutzen kann

8) Störungen des Interviewverlaufs: manchmal das Geräusch der Kaffeemaschine

Postskript 3

1) Gesprächsatmosphäre:

- a. Ort: Café Caspar, beim Hauptgebäude der Universität Wien
- b. Stimmung: gemütliche Stimmung, das Interview geschah am Nachmittag, es gab nicht so viele Menschen im Café
- c. Verhalten des Interviewten: sehr angenehm, er hatte vor dem Interview vielleicht Stress wegen seiner „mangelnden“ Deutschkenntnisse, aber es ging trotzdem gut und am Ende entspannte er sich

2) Befindlichkeiten:

- a. Des Interviewenden: sehr locker, schon mehrere Erfahrungen mit der Interviewdurchführung und auch mit dem Transkribieren
- b. Der Interviewperson: ein bisschen stressig wegen der Sprache

3) Beziehung:

- a. Beziehung zwischen den beiden Kommunizierenden: Bekannte, gemeinsame Freunde

4) Gesprächsverlauf (Entwicklungsdynamik): angenehm, aber manchmal spürte man es, dass der Proband einen geringeren Wortschatz hat und sich nicht immer vollständig ausdrücken kann, deswegen war das Sprechtempo im Vergleich mit den anderen Interviews ein bisschen langsamer

5) Interaktionen (Interaktionsphänomene zwischen den beiden Kommunizierenden): manchmal mussten wir ein paar Wörter übersetzen, aber sonst war es ein sehr angenehmes und überwiegend lustiges Interview, wir lachten sehr viel

- 6) **Besonderheiten:** nach dem Interview sagte er noch, dass er auch die Python-Sprache beherrscht ☺

- 7) **Auffallende Themen** (berührte und ausgelassene Thematiken): wenige Informationen über die Kommunikation an der Universität mit den KollegInnen, nach dem Interview sprachen wir noch über die Unterschiede zwischen dem Studium in Ungarn und in Österreich und auch über das Denken in einer Fremdsprache, andere Themen: Wissenschaft in einer Fremdsprache, Spracherwerb, Schulsystem

- 8) **Störungen des Interviewverlaufs:** keine

Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass das mit mir am von Frau Anita Vargová geführte Gespräch auf Tonband aufgenommen und verschriftlicht werden darf im Hinblick auf die Durchführung der wissenschaftlichen Arbeit *'Das „Spracherleben“ von ungarischen Studierenden aus der Slowakei in Wien'*.

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass das verschriftlichte Interview unter Beschränkung auf kleine Ausschnitte auch für Publikationszwecke verwendet werden darf. Mir wurde zugesichert, dass dabei alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf meine Person zulassen, gelöscht oder anonymisiert werden.

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift

Abstract

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, aus soziolinguistischer Perspektive das „Spracherleben“ von Studierenden, die zur ungarischen Minderheit in der Slowakei zählen und an Universitäten in Wien studieren, zu analysieren. Zu Beginn werden die für den Untersuchungsgegenstand wichtigen theoretischen Konzepte der Mehrsprachigkeits-, Sprachvariations- und Sprachideologieforschung beleuchtet, u. a. *Mehrsprachigkeit* (Bachtin 1979; Blommaert 2010), *Spracherleben* (Busch 2015) und *soziale Bedeutung* im multilingualen Sprachgebrauch (Silverstein 1979; Vandermeeren 1996; Lüdi 2007; Krumm 2009). Davon ausgehend behandelt die Masterarbeit die Frage, wie die ausländischen Studierenden die Sprachsituation in Wien in bestimmten Kontexten, u. a. an der Universität und in ihrem Alltag, erleben, welche soziale Bedeutung ihre Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit diesem Spracherleben hat und welche variationspezifischen Vorstellungen sie über die deutsche Sprache und über die anderen Sprachen in ihrem Sprachrepertoire haben bzw. welche soziale Bedeutungen (Prestige, Stigma, identitätskonstituierende, kommunikative Funktion usw.) sie mit diesen Vorstellungen verbinden. Dazu sind drei narrative Interviews durchgeführt worden, in deren Rahmen drei Sprachenportraits angefertigt wurden. Schließlich die erhobenen Daten mittels Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wurden.

Schlüsselwörter:

Mehrsprachigkeit, Spracherleben, soziale Bedeutung

Eidesstattliche Erklärung

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

27. 08. 2019

Datum

Anita Vargová

