



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

*„[...] versucht ihr wirklich euch zu integrieren
oder ist das nur so dahergesagt?“*

Eine Untersuchung der individuellen
Spracherwerbsprozesse von Migrantinnen in Wien

Verfasserin

Julia Mitterbauer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im März 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 307

Studienrichtung lt. Studienblatt: Kultur- und Sozialanthropologie

Betreuerin: Mag.a Dr.in Jelena Tošić

Inhalt

1 Einleitung	4
1.1 Hintergrund.....	4
1.3 Fragestellung.....	6
1.4 Theoretische Einbindung.....	6
1.5 Aufbau der Arbeit.....	8
2 Reflexionen zu den Methoden und dem Forschungsprozess	9
2.1 Das Forschungsfeld.....	9
2.1.1 „Mama lernt Deutsch“: Kurskonzept und Kritik.....	10
2.2 Erhebungsverfahren und Auswertung – eine Anwendung der Grounded Theory ...	11
2.2.1 Teilnehmende Beobachtung (oder: Beobachtende Teilnahme).....	13
2.2.2 Das problemzentrierte Interview (PZI).....	15
2.2.3 Das Zustandekommen der Interviews.....	16
2.2.4 Probleme bei der Durchführung von Interviews mit Dolmetscherin.....	17
3 Spracherwerbsprozesse und Migration	19
3.1 „Frauen sind betroffener“ - Geschlechterverhältnisse und ihre Implikationen für den Spracherwerb	21
3.1.1 Soziale Situation und Lebensbedingungen.....	24
3.1.2 Die Rolle des Kursangebots.....	25
3.1.3 Traditionelle Rollenverteilung – zum Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit.....	28
3.2 „Wenn ich Integration höre, dann denke ich Deutsch lernen“ - Spracherwerb im Kontext von Integration und Multikulturalismus.....	31
4 Darstellung individueller Spracherwerbsprozesse im problemzentrierten Interview ..	41
4.1 Methode	41
4.2 Kursteilnehmerinnen im Gespräch.....	42
5 Die Dringlichkeit des Spracherwerbs	56
5.1 Wunsch und Notwendigkeit (Ursächliche Bedingungen).....	59
5.1.1 Alltagsrassismus und Spracherwerb	59
5.1.1.1 Markierte Fremdheit.....	60

5.1.1.2 Der Vorwurf des „Kinderreichtums“	65
5.1.1.3 Unterstelltes Sprachdefizit.....	66
5.1.2 Wunschvorstellungen.....	68
5.1.2.1 (Entwicklung der) Sprache als Waffe.....	71
5.2 Dringlichkeit des Spracherwerbs.....	73
5.3 Kontext	75
5.3.1 Migrationsgründe.....	75
5.3.2 Kurserfahrungen.....	77
5.3.3 Das persönliche Umfeld.....	78
5.4 Handlungs- und Interaktionsstrategien.....	79
5.4.1 Umorganisation des Alltags	79
5.4.2 Erweiterung der Lernstrategien	80
5.5 Intervenierende Bedingungen	80
5.5.1 Traditionelle Beziehungsmuster.....	81
5.5.2 Die Betroffenheit von Frauen	81
5.5.3 Wahrnehmung des Integrationsdiskurses.....	82
5.6 Konsequenzen.....	84
6 Resümee.....	87
7 Literaturverzeichnis.....	91
8 Anhang.....	99
8.1 Kurzbiografische Informationen zu den Interviewpartnerinnen und Dolmetscherinnen.....	99
8.2 Problemzentriertes Interview (Leitfaden)	101
8.3 Transkriptionsregeln.....	103

Danke

An die fünf Kursteilnehmerinnen, die sich zu einem Interview bereit erklärten, an die drei Dolmetscherinnen und die Übersetzerin, an meine Interpretationsgruppe und alle Korrekturleserinnen, sowie an meine Betreuerin Mag.a Dr.in Jelena Tošić.

1 Einleitung

1.1 Hintergrund

Als Kursleiterin eines Deutsch als Zweitsprache-Kurses¹ für Frauen im Rahmen des „Mama lernt Deutsch“² - Projektes, beschäftige ich mich seit Oktober 2007 mit den Themenfeldern *Migration*, *Sprache* und *Geschlecht* und deren Überschneidungen. Durch Migration wird eine spezifische Spracherwerbssituation hergestellt, die sich vom herkömmlichen Fremdsprachenlernen wesentlich unterscheidet, da die unmittelbare Anwendung der Sprache, wenn nicht lebens- so zumindest alltagsnotwendig ist. Die Zielgruppe dieser Sprachkurse sind Mütter mit nicht-deutscher Muttersprache. Die Kursorte sind gleichzeitig die Schulen ihrer Kinder, wodurch eine bedeutende Hemmschwelle, nämlich große, unvertraute und kostenintensive Bildungsinstitutionen aufzusuchen, überwunden wird. Die ähnliche Lebenslage der Frauen wirkt als verbindendes Element in der Kursgruppe und erlaubt es, die Alltagsprobleme der Hausfrauen und Teilzeit arbeitenden Mütter zu besprechen bei gleichzeitiger Aneignung der sprachlichen Mittel für dieses Themenfeld.

Wenn ich in meinem näheren Umfeld von „meinen Frauen aus dem Kurs“ erzähle, werde ich immer wieder mit der Frage konfrontiert, warum denn diese Frauen „erst jetzt“ Deutsch lernen. Es scheint nicht genug, dass sie mit hoher Motivation und Eifer *jetzt* und *freiwillig* einen Kurs machen. Widersprüchlich erscheint immer wieder, wie in einem täglich erfahrbaren Klima der Ablehnung auch nur irgendwie der Wille entstehen soll, diese Sprache zu lernen, vor allem mit der potentiellen Aussicht, auch dann nicht akzeptiert zu werden.

1 Im Folgenden kurz „DaZ“ für Deutsch als Zweitsprache

2 Näheres zu „Mama lernt Deutsch“ siehe Kapitel 2.2.1

1.2 Ohne Antirassismus keine Integration

Mein persönliches Forschungsinteresse wurde durch die fast tägliche Konfrontation mit diskriminierenden und rassistischen Verbalisierungen, in manifester Form vor allem im Vorfeld der Nationalratswahlen im Oktober 2008, angetrieben. Mit einer pauschalisierenden Phrase, freigegeben zur alltagsrassistischen Anwendung, prangten in ganz Wien die Wahlplakate der ÖVP mit dem Slogan „Ohne Deutschkurs keine Zuwanderung“³. Je nach Standpunkt sind dabei zwei Lesarten möglich. Die erste und von einer breiten öffentlichen Meinung geteilte Lesart ist, dass MigrantInnen prinzipiell einen Spracherwerb ablehnen würden und daher mittels drohendem „Zuwanderungsverbot“ dazu gezwungen werden müssten.

Die sympathischere, jedoch wohl kaum intendierte, zweite Lesart dieses ÖVP-Plakates ist die Forderung nach mehr Deutschkursen, da ansonsten die (erwünschte, nötige) Zuwanderung ausbleiben könnte. Die Selbstverständlichkeit mit der dieses Plakat *nicht* so gelesen wird, deutet auf den gesellschaftlichen Konsens in Bezug auf Migration hin.

Die gegenwärtige Integrationsdiskussion sollte meiner Einschätzung nach viel mehr von der Notwendigkeit einer antirassistischen Agenda und einer Überprüfung der Strukturen auf rassistische und diskriminierende Praktiken dominiert werden, anstatt alle Probleme an den Deutschkenntnissen von MigrantInnen festzumachen. Diese Arbeit geht nicht nur davon aus, dass es ohne jeden Zwang *selbstverständlich* die autonome Entscheidung zum Spracherwerb gibt, sondern stellt darüber hinaus die Frage, wie politische und gesellschaftliche Strukturen auf diese Entscheidung Einfluss nehmen. Eine eingehende Beschäftigung mit den Lebensbedingungen von Migrantinnen erscheint mir angemessen, um die Prozesse, die hinter der Entscheidung für einen Spracherwerb stehen, skizzieren zu können.

3 vgl. Wahlplakate 2008, URL 3

1.3 Fragestellung

Durch die kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten des Erwerbs und des Erlernens der deutschen Sprache für erwachsene MigrantInnen entstand die Forschungsfrage für die vorliegende Arbeit, die nicht nur die individuellen Bedingungen in den Blick nehmen soll, sondern den Anspruch erhebt, die einzelnen Spracherwerbsprozesse in einen umfassenderen Kontext zu setzen. Die zentrale Frage lautet daher, wie sich gesellschaftliche und politische Diskurse im Prozess des Spracherwerbs von Migrantinnen in Wien widerspiegeln und ihn formen. Die Eingrenzung der Untersuchungsgruppe auf Migrantinnen ist bewusst gewählt und soll einerseits den Blick auf Geschlechterverhältnisse und deren Implikationen für den Spracherwerb richten, und es andererseits auch ermöglichen, die diskursive Anwendung der Kategorie Geschlecht zu untersuchen (vgl. Lutz/Davis 2005).

1.4 Theoretische Einbindung

Die vorliegende Arbeit ist an den Schnittstellen der Soziolinguistik, Biografieforschung und der anthropologischen Migrationsforschung angelegt. Migration wurde als Thema der Anthropologie erst seit den 1960er und 1970er Jahren theoretisiert, als die tatsächlichen Auswirkungen internationaler (Arbeits-) Migration greifbar wurden. Obwohl Österreich auf eine lange und intensive Geschichte der Migration zurückblickt (vgl. Bauböck 1996), wurden Migrationsstudien erst zu Beginn der 1980er Jahre vorangetrieben (vgl. Strasser et.al. 2004: 62). Und obwohl Ethnizität seit Frederik Barth`s Arbeit „Ethnic Groups and Boundaries“ (1969) zu den Mainstream-Themen der Anthropologie zählt, begann die institutionelle Unterstützung von Migrationsforschungen erst sehr spät:

„The focus on cultural change, interrelations of selves and others, differences and similarities, migration, particularly immigration, and its effects was not accepted as truly 'anthropological' in Austria until quite recently.“ (Strasser et.al.2004: 64)

Ein institutioneller und theoretischer Wandel begann in Österreich laut Strasser (et.al.) Anfang der 1990er Jahre, indem ein gesteigertes Interesse an Migration

und kultureller Diversität unterstützt wurde. Das Interesse der Anthropologie an Migration liegt vor allem in den durch globale Prozesse geprägten lokalen Erfahrungen. Traditionelle Forschungen konzentrierten sich auf „migrant communities“ in den Aufnahmeländern und später auch auf Transnationale Netzwerke und Beziehungen. Die feministische Anthropologin Caroline Brettell skizziert den anthropologischen Zugang zu Migration folgendermaßen:

„An anthropological approach to migration should emphasize both structure and agency; it should look at macro-social contextual issues, micro-level strategies and decision-making, and the meso-level relational structure within which individuals operate. It needs to articulate both people and process.“ (Brettell 2003: 7)

Dieses Zitat fungiert als eine Art Handlungsanweisung für die vorliegende Arbeit. Struktur und Handlungsfähigkeit stehen im Zentrum, wenn es um die Frage geht, wie der Prozess des Spracherwerbs bewältigt wird. Die Entscheidungsprozesse auf einer Mikroebene sollen ebenso betrachtet werden, wie die das Individuum umgebenden Strukturen. Zusätzlich steht das Individuum als Erkenntnisobjekt im Mittelpunkt.

Die Frage, welchen relativen Anteil die soziale Umgebung an menschlichen Lernprozessen hat wird insbesondere von den verschiedenen Ansätzen der Spracherwerbsforschung gestellt. Auch eine weitere aktuelle soziolinguistische Arbeit beschäftigt sich mit Spracherwerbsprozessen und kann als Abgrenzung zur vorliegenden Untersuchung herangezogen werden: Katharina Brizić (2005) ging der Frage nach, was Kinder mit verschiedenen Migrationshintergründen in ihrem Spracherwerb unterscheidet. Demgegenüber ist mein Ansatz zum einen auf die Zielgruppe der erwachsenen Migrantinnen gerichtet, und zum anderen soll die Fragestellung aus einer anthropologischen Sicht Beantwortung finden. Das beinhaltet zum einen die Anwendung anthropologischer Methoden, wie im Fall dieser Arbeit die teilnehmende Beobachtung. Zum anderen bedeutet es, den Aufnahmekontext und dessen Strukturen stärker in den Blick zu nehmen und ohne davon auszugehen, dass „die Kultur“ einer Person jegliches Handeln bestimmt, dennoch eine Sensibilität für die Wirkungsweisen kultureller Faktoren zu bewahren.

Politikwissenschaftliche und soziolinguistische Arbeiten zu dem Thema

Spracherwerb in der Migration be- und entstehen in großer Zahl. Vor allem mit der Implementierung der Fremdengesetznovelle 2002 erfolgte eine kritische Auseinandersetzung mit der Integrationsvereinbarung und deren Auswirkungen auf den Spracherwerb (Scheck 2003, Pöschl 2003, Rohsmann 2003). Ebenso wurde der Vergleich von „Integrationskursen“ auf internationaler Ebene gezogen (Mitis 2003).

1.5 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit verfolgt nicht eine starre Abgrenzung der Bereiche Theorie und Empirie, vielmehr überwiegt in den Kapiteln jeweils entweder ein theoretischer oder ein empirischer Anteil. Allem voran steht das Kapitel über die Anwendung der Methoden und den Forschungsprozess (Kapitel 2). Darin ist eine Absteckung des Forschungsfeldes enthalten und eine Begründung für die Wahl der Methoden. Das dritte Kapitel bietet eine theoretische Auseinandersetzung mit den Überschneidungen von Migration und Spracherwerb, wobei auch konkrete Bezüge zur Empirie hergestellt werden. Spracherwerbsprozesse werden hier im Kontext von Geschlechterverhältnissen und den Diskursen um Integration und Multikulturalismus einer genaueren Betrachtung unterzogen. Darauf folgt eine erste Darstellung der Ergebnisse aus der Interviewauswertung, indem die individuellen Spracherwerbsbiografien nachgezeichnet werden. Darauf aufbauend werden im fünften Kapitel die empirischen Daten zu einer Gesamtdarstellung zusammengeführt und weitere theoretische Ansätze eingearbeitet.

2 Reflexionen zu den Methoden und dem Forschungsprozess

2.1 Das Forschungsfeld

Durch meine Tätigkeit als DaZ-Trainerin hatte ich die Möglichkeit einen Ausschnitt des Spracherwerbsprozesses von einer Gruppe von (bis zu) 15 Frauen über einen längeren Zeitraum (8 Monate) zu beobachten und daran auch aktiv teilzuhaben. In der Auseinandersetzung mit den speziellen Lernbedingungen dieser Gruppe wurde der Kontrast zu anderen LernerInnengruppen⁴ besonders deutlich. Bei aller Heterogenität der Gruppe bestehen dennoch eine Gemeinsamkeit in der sehr hohen Motivation die Sprache zu erlernen und auch eine Ähnlichkeit in den Lebensrealitäten der Frauen.

Aufgrund der zahlreichen Gespräche während des Kurses kann ich davon ausgehen, dass die eigene Motivation der Frauen der ausschlaggebende Faktor war den Sprachkurs zu besuchen, und ihre Entscheidung nicht durch die Regelungen der Integrationsvereinbarung erzwungen war. Neben dem Kriterium der *Freiwilligkeit* war ebenso der Zeitpunkt der Entscheidung zu einem Sprachkurs ausschlaggebend. Der *Zeitpunkt der Einreise nach Österreich* sollte mindestens 5 Jahre zurückliegen, um einen vergleichbar langen Zeitraum abdecken zu können. Die fünf ausgewählten Interviewpartnerinnen haben Kinder, sind verheiratet und Hausfrauen, wobei zwei Interviewpartnerinnen zusätzlich einer geringfügigen Arbeit nachgehen. Die Untersuchungsgruppe unterscheidet sich hinsichtlich der *Herkunftsländer* insoweit, als die befragten Frauen aus der Türkei und der ehemaligen SFR Jugoslawien stammen, da diese zu den größten MigrantInnengruppe in Österreich gehören und daher ein sinnvolles Kriterium darstellt. Lediglich eine Interviewpartnerin kommt aus Rumänien.

⁴ Ein Kontrast dazu ist etwa der Erwerb von Deutsch als Fremdsprache, der in nicht-zielsprachigem Umfeld stattfindet und nicht unter Verständigungsdruck (vgl. Barkowski 2003)

2.1.1 „Mama lernt Deutsch“: Kurskonzept und Kritik

Das aus Deutschland stammende Kurskonzept (vgl. Nagel 2001) wurde in Wien im Schuljahr 2006/07 erstmals angewandt und ist für nicht-deutschsprachige Mütter konzipiert. Ein deutlicher Unterschied zu Integrationskursen besteht bei diesen niederschweligen, praxisorientierten Sprachkursen in ihrer Freiwilligkeit. Teil des Konzeptes ist, dass der Kurs durch Exkursionen und Gastvorträge, beispielsweise von Gynäkologinnen, über die bloße Sprachvermittlung hinausgeht und auch der Orientierung in der Stadt und deren Institutionen dienen soll. Das besondere an den Kursen ist die Wahl des Standortes, denn die Kurse finden in Schulen und Kindergärten statt, was mehrere Vorteile hat. Zum einen ist den Müttern die Umgebung vertraut und eine etwaige Hemmschwelle vor großen Bildungsinstitutionen wird vermieden. Zum anderen kann die Kommunikation zwischen Schule und Eltern damit verbessert werden. Die Zielgruppe sind nicht nur Migrantinnen mit geringer Schulbildung, sondern auch nicht (oder in einer anderen Schrift) alphabetisierte Frauen. Die Hemmschwelle Bildungsinstitutionen aufzusuchen ist bei dieser Gruppe besonders hoch, und das Potenzial der Kursgruppe die Stigmatisierung als „bildungsfern“ zu relativieren, ist dementsprechend hoch, indem ein Austausch zwischen Frauen in ähnlichen Lebenssituationen stattfinden kann. Die Erkenntnis, dass auch andere erwachsene Frauen mitunter Probleme beim Lesen und Schreiben haben, bringt große Erleichterung, was den Lernprozess begünstigt. Ähnliche Erfahrungen mit Ämtern und Behörden in Österreich und Diskriminierungserfahrungen im Alltag sind häufig von den Kursteilnehmerinnen eingebrachte Themen.

Potentieller Kritikpunkt an dem Konzept ist die Überbetonung der Mutterrolle als Gemeinsamkeit der Teilnehmerinnen durch den Kurstitel. Andere Identitätsmerkmale wie etwa das Herkunftsland, die Sprache oder spezielle Interessen der Kursteilnehmerinnen, die möglicherweise eine bessere Basis für eine Sprachkursgruppe ergeben würden, treten in den Hintergrund. Wenn auch der Kursleiterin die Verantwortung über eine Ausgewogenheit der Themen

zukommt, so wird die Entscheidung, ob und in welchem Ausmaß die Mutterrolle thematisiert wird auch von den Kursteilnehmerinnen mitgetragen.

2.2 Erhebungsverfahren und Auswertung – eine Anwendung der Grounded Theory

Die Grounded Theory nach Barney Glaser und Anselm Strauss ist ein in den 1960er Jahren entwickelter Forschungsstil und ein methodologischer Rahmen zur Erhebung, Auswertung und Strukturierung von empirischen Daten. Dabei stützt sich die vorliegende Arbeit vorrangig auf eine der zahlreichen Weiterentwicklungen der ursprünglichen Buches „The Discovery of Grounded Theory“ (1967), nämlich auf die deutsche Ausgabe von Anselm Strauss und Juliet Corbin: „Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung“ (1996).

Die *gegenstandsbezogene* (oder auch *datenverankerte*) Theorie geht darüber hinaus, nur einige Themen aus den Daten zu extrahieren und zu beschreiben. Ihr Ziel ist vielmehr die systematische Entwicklung einer Theorie durch die gezielte Entdeckung und Benennung konzeptueller Kategorien. Die Verbindung dieser Kategorien untereinander führt zu einer Theorie, die sich der Realität, die sie repräsentiert, so weit wie möglich annähert. Die Betrachtung des Forschungsfeldes ist nicht ohne Vorannahmen möglich, und wird auch nicht gefordert, vielmehr gilt es, *theoretische Sensibilität* zu entwickeln. Dieser Begriff bezieht sich auf eigene Lebenserfahrungen und gezielt erhobenes Kontextwissen zu einem Forschungsthema und ist notwendig, um Besonderheiten im Forschungsfeld erst zu entdecken (vgl. Strauss/Corbin 1996). Dabei gelten neben theoretischer Literatur und Forschungsarbeiten auch persönliche und berufliche Erfahrung als Quellen theoretischer Sensibilität.

Eine wichtige Zielsetzung der Grounded Theory ist das „Spezifizieren von Bedingungen und Konsequenzen, die bestimmte Handlungen und Interaktionen in Beziehung zu einem Phänomen hervorrufen“ (Strauss/Corbin 1996: 215). Die Generalisierbarkeit ist auf bestimmte Situationen und Fälle beschränkt, wodurch

der Auswahl der Fälle und deren Konstellationen eine zentrale Bedeutung zukommt. Es geht nicht darum „ein statistisches Durchschnittsverhalten und seine Verteilung zu erheben, sondern 'wirkliches Handeln' in 'natürlichen Situationen' zu verstehen“ (Alheit 1999: 12). Die Forschungsfrage gibt dabei die Kriterien vor, anhand derer die Fälle oder „das Sample“ ausgewählt wird. Das „theoretische Sampling“ bedeutet einen permanenten Vergleich zwischen den Fällen herzustellen und ist kein abgeschlossener Vorgang. Dennoch liegt der Schwerpunkt im Anfangsstadium der Forschung und kann während des Auswertungsprozesses ergänzt werden (vgl. Alheit 1999). Die Erstellung von „Maximalvergleichen“ und die Suche nach Kontrastfällen ist entscheidend für die Auswahl der Fälle, stößt jedoch im Rahmen dieser Arbeit auch an seine Grenzen. Denn der Zugang zu den Interviewpartnerinnen war auf die Dauer des Kurses begrenzt und die erneute Kontaktaufnahme zu einem späteren Zeitpunkt erwies sich als unmöglich. Dennoch konnten im Hinblick auf sozialstatistische Merkmale, wie das Alter, die Anzahl der Kinder und die Bildung Kontrastfälle gefunden werden.

Die Erhebung und Auswertung der Daten sind nicht als lineare, in sich abgeschlossene Prozesse zu verstehen, sondern als einzelne Techniken, mit deren Hilfe schrittweise eine in den Daten begründete Theorie entwickelt wird. Der Kodierprozess kann dennoch eher als der Schritt der Auswertung und Interpretation gesehen werden. Dabei ist für das Entstehen dieser Arbeit die Beschäftigung mit den empirischen Daten innerhalb einer Interpretationsgruppe zentral. Die Interpretationen und Kodierversuche am eigenen Material konnten durch die Gruppe überprüft und diskutiert werden, und gleichzeitig konnte an verschiedenem Material trainiert werden. Durch den Austausch in der Gruppe wurde auch die eigene Positioniertheit im Forschungsprozess deutlich, wenn an einer Interviewpassage sehr verschiedene Lesarten und Deutungsmöglichkeiten geäußert wurden. Die Linguistin Rita Franceschini verdeutlicht die Positioniertheit einer/s ForscherIn folgendermaßen:

„A challenge that must not be underestimated consists of the fact that one's own 'biosis'
-the gendered observer as a living, cultural being- serves as the central instrument in

interpreting. We are our own microscopes. We calibrate our ways of thinking.“
(Franceschini: Absatz 7)

Die wesentliche Herausforderung ist also, sich selbst als Analyseinstrument anzuerkennen und die eigenen Denkprozesse nachvollziehbar zu machen.

Zur Generierung von Daten kommen in dieser Forschungsarbeit zum einen das *Problemzentrierte Interview* (Witzel 2000), als eine an die Grounded Theory angelehnte Methode der Interviewführung zur Anwendung; zum anderen die anthropologische Methode der *Teilnehmenden Beobachtung*, die im Folgenden dargestellt und reflektiert werden.

2.2.1 Teilnehmende Beobachtung (oder: Beobachtende Teilnahme)

Ausgehend von der Prozesshaftigkeit der Teilnehmenden Beobachtung, wie sie von Uwe Flick (1995) beschrieben wird, kann der Grad der Teilnahme als ein Kontinuum gedacht werden, in dem die Forscherin mehr und mehr zur Teilnehmerin wird und Zugang zum Feld und Personen erlangt. Der Einfluss der Beobachterin auf das Forschungsfeld kann unterschiedlich stark strukturiert und ausgeprägt sein. „Mit teilnehmender Beobachtung will der Forscher eine größtmögliche Nähe zu seinem Gegenstand erreichen, er/sie will die Innenperspektive der Alltagssituation erschließen“ (Mayring 2002: 81). Durch meine Funktion als Kursleiterin hatte ich einen zwar privilegierten, jedoch auch nicht unproblematischen Zugang zu meinem Forschungsfeld. Privilegiert, weil ich über einen Zeitraum von acht Monaten in regelmäßigen Abständen an den Spracherwerbsprozessen der Kursteilnehmerinnen aus nächster Nähe teilhaben konnte und meine Anwesenheit so natürlich oder künstlich wie die Kurssituation selbst war. Problematisch ist dabei, dass ich von Anfang an die Aufgabe hatte, die Kursteilnehmerinnen nicht nur zu beobachten, sondern vor allem auch zu lenken. Durch die von mir bestimmte Vorgangs- und Arbeitsweise bestand eine klare

Hierarchie zwischen mir und den Kursteilnehmerinnen, die einen anderen Blick eröffnete und den Kriterien der teilnehmenden Beobachtung nicht ganz gerecht wird. Zum einen handelt es sich nicht um die „natürliche Lebenssituation“ der „Beobachteten“ an der ich als Forscherin partizipiere, sondern um eine „künstlich“ hergestellten, expliziten Lernraum, an dem bestimmte Regeln gelten. Zum anderen kommt mir als Kursleiterin eine klar definierte, nicht nur teilnehmende Rolle zu, die klare Hierarchien erzeugt. Da durch diese Position nicht nur die Innenperspektive der Kurssituation erhoben werden konnte, sondern darüber hinaus durch die Nähe zum Forschungsgegenstand – direkt im Spracherwerbsprozess – ein Bereich zugänglich wurde, den eine Untersuchung durch außenstehende Person massiv gestört hätte, ist die Anwendung dieser Methode nicht nur gerechtfertigt, vielmehr Gewähr für den geringsten Eingriff in das Feld. Zur Rolle der Forscherin im Feld schreibt Mayring, dass „es im Feld eine Funktion geben [sollte], die der/die ForscherIn einnehmen kann, ohne die ablaufenden Prozesse völlig durcheinander zu bringen.“ Insofern hatte ich eine Funktion, die vom Feld verlangt wurde. Von Außen in die Kurssituation einzudringen hätte eine signifikant störende Auswirkung auf die ablaufenden Prozesse gehabt. Auch wenn meine Involvierung vereinzelt den Blick auf dieselben zu verstellen drohte, erlaubte mir meine Position dennoch die zahlreichen Interaktionen, Strategien und Konflikte über einen langen Zeitraum zu beobachten. Dadurch begann ich, eine Sensibilität für die sehr speziellen Dynamiken innerhalb der Gruppe zu entwickeln, und es erfolgte eine „Konkretisierung und Konzentration auf für die Fragestellung wesentliche Aspekte“ (Flick 1995: 158). Das hierarchische Verhältnis, das sich aus der klaren Rollenverteilung und der sprachlichen Überlegenheit scheinbar ergab, kann zudem in einigen Punkten relativiert werden. Alle Kursteilnehmerinnen waren älter als ich, verheiratet und hatten Kinder. Immer wieder wurde mir vor Augen geführt, dass ich als ledige, junge Frau nicht über den selben Erfahrungsschatz verfügen würde und zudem auch von Kindern, Kindererziehung und Haushalt nicht über dasselbe Wissen verfügen würde. Dies wurde mir zwar nicht zum Vorwurf gemacht, immerhin erzeugte es aber in der Gruppe eine Art der Überlegenheit,

und brachte mich oft in die didaktisch durchaus erwünschte Rolle der Unwissenden und Nachfragenden.

Die Aufzeichnungen sind in Form eines Feldprotokolls dokumentiert und zeigen die zunehmende Konkretisierung und die theoretische Sensibilität bei den beobachteten Kurssituationen und den damit in Verbindung stehenden Situationen. Sie bilden eine Ergänzung und Verdichtung des Datenmaterials und werden in die Interpretationen miteinbezogen.

2.2.2 Das problemzentrierte Interview (PZI)

Die Anwendung des problemzentrierten Interviews (nach Witzel 2000) scheint mir am besten geeignet, um auf meine Forschungsfrage Antworten zu finden. Sowohl die Möglichkeit, das Gespräch auf die relevanten Handlungen und Erlebnisse zu lenken als auch die gleichzeitige Offenheit für spontane Erzählungen sind dabei von Bedeutung. Anhand des Leitfadens (siehe Anhang 8.2) können die Narrationen der Interviewpartnerinnen gelenkt werden, um die Sichtweisen zu den zwei Hauptthemen Migration und Sprache zu erhalten. Dabei bleibt das Gespräch dennoch offen und die Interviewpartnerinnen kommen frei zu Wort. Nach der Aufforderung sich kurz vorzustellen (zur Ermittlung der Sozialdaten) stelle ich zu jedem thematischen Segment eine Einstiegsfrage, die im Verlauf des Gesprächs vertieft und erweitert werden kann. Die Einstiegsfragen lauten:

- Wie hat die Migration nach Österreich dein Leben verändert?
- Wie hast du die Sprache gelernt? Wie würdest du den „Weg“ beschreiben?
- Welche Rolle spielt der MLD-Kurs in deinem Leben?

Weitere Instrumente des PZI sind eine Tonträgeraufzeichnung und ein Postskript, indem Gesprächsinhalte skizziert und thematischen Auffälligkeiten und Interpretationsideen notiert werden, die Anregungen für die Auswertung geben können. Im Anschluss daran wird eine vollständige Transkription der Interviews erstellt.

„Das problemzentrierte Interview (PZI) ist ein theoriegenerierendes Verfahren, das den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch aufzuheben versucht, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert.“ (Witzel 2000: Abs. 1)

In weitgehender Anlehnung an die Grounded Theory beschreibt Witzel die Grundposition des PZI, dass das unvermeidbare Vorwissen der ForscherIn nicht ausgeklammert, sondern offenlegt und in die Erhebungsphase einbindet. Leitfadengestütztes Nachfragen und dialogische Kommunikationsstrategien sollen biographische Narrationen und eine Darstellung der subjektiven Problemsicht anregen. Zudem zielt das PZI auf eine „möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (ebd. Abs. 1) ab.

2.2.3 Das Zustandekommen der Interviews

Noch bevor das Thema und die konkrete Fragestellung für diese Arbeit fixiert waren, führte ich einige informelle Gespräche mit Kursteilnehmerinnen, um herauszufinden, ob diese prinzipiell bereit wären für ein Treffen außerhalb der Kurszeiten. Verwunderung über mein Interesse an ihren persönlichen Geschichten und auch Zweifel daran, ob ihre Sprachkenntnisse ausreichen würden, waren die ersten Reaktionen auf meine Anfrage. Daraufhin überlegte ich für einige Interviews, wenn gewünscht eine Dolmetscherin zu organisieren und brachte den Vorschlag in einem Kursgespräch mit allen Teilnehmerinnen ein. Die Skepsis war noch immer hoch, trotzdem konnte ich bis zum Ende des Kurses (im Mai 2008) vier Termine fixieren, und drei weitere Teilnehmerinnen erklärten, dass auch sie gerne bereit wären, ein Interview zu führen.

Die ersten vier Interviews fanden noch im Mai statt, das fünfte Ende Juni. Die geplanten weiteren zwei Interviews kamen aus verschiedenen Gründen nicht mehr zustande. Einerseits war es bedeutend schwieriger die Kursteilnehmerinnen telefonisch davon zu überzeugen, dass ein Interview mit ihnen von Bedeutung wäre. Das direkte Gespräch und die Vertrautheit der Kursumgebung erleichterten

davor die Terminvereinbarung. Andererseits hatte ich nicht bedacht, dass mit dem Ende der Schulzeit die Urlaubspläne der Teilnehmerinnen mein Vorhaben verhindern könnten.

2.2.4 Probleme bei der Durchführung von Interviews mit Dolmetscherin

Drei der Interviews wurden auf Wunsch der Interviewpartnerinnen mit einer Dolmetscherin geführt, wodurch ein Gespräch über Spracherwerbsprozesse erst möglich wurde. Mit der Notwendigkeit einer Dolmetscherin ergaben sich jedoch zahlreiche Probleme. Zum einen hatte ich während des Interviews keine Möglichkeit das Gesagte und Übersetzte auf seine Genauigkeit hin zu überprüfen. Zum anderen war der Gesprächsfluss durch die Zwischenschaltung der Dolmetscherin gestört. So kam es oft zu einem statischen und unflexiblen Rhythmus von Frage-Übersetzung-Antwort-Übersetzung. Weiters war zu bedenken, dass Informationen vorenthalten werden könnten, die von der Dolmetscherin eventuell als nicht relevant eingestuft wurden. In einigen Passagen kam es auch zu einer direkten, persönlichen Involvierung der Dolmetscherin ins Gespräch, oder das Gesagte wurde von der Dolmetscherin kommentiert, was einen starken Eingriff in den Gesprächsablauf bedeutete.

Meine Gegenstrategie zu den genannten Problemen war, die betroffenen Interviews „Gegenhören“ zu lassen. Durch ein nochmaliges Hören von relevant erscheinenden Passagen⁵, und die Möglichkeit bestimmte Stellen auch mehrmals zu hören, konnten Übersetzungsfehler und situationsbedingte Interpretationen der Dolmetscherinnen revidiert werden.

Die emotionale Distanz zur Interviewsituation ermöglichte der „Zweithörerin“ auch eine relative Unvoreingenommenheit. Das Problem, dass der gesamte Gesprächsablauf von der Anwesenheit der Dolmetscherin beeinflusst war, konnte

5 alle in dieser Arbeit zitierten Passagen aus den türkisch-deutschen Interviews wurden „gegengehört“: Übersetzungsvarianten- oder korrekturen in *[eckiger Klammer und kursiv]*

dadurch zwar nicht behoben werden, dennoch konnte ich die Satzanalyse und die damit verbundenen Interpretationen erst durch die Bestätigung und Korrektur der Transkriptionen durch die Zweithörerin abschließen.

3 Spracherwerbsprozesse und Migration

Die vorliegende Forschung handelt davon, wie gesellschaftliche und politische Diskurse auf den (Deutsch-)Spracherwerb von Frauen, die vor mehr als 5 Jahren nach Wien migriert sind, wirken. Bevor diese Frage behandelt wird, soll nun eine einführende Auseinandersetzung mit den für die Fragestellung relevanten Begriffen erfolgen.

Angesichts der breiten und variablen Verwendung des Foucault'schen Diskursbegriffs u.a. in den Sozialwissenschaften, soll dessen Verständnis im Kontext dieser Arbeit kurz umrissen werden. Diskurse, wie der der *Integration* (oder bspw. des *Wahnsinns* bei Foucault), bestimmen die Formen des Denk- und Sagbaren und legen zugleich fest, was vernünftig ist und was nicht (vgl. Müller-Funk 2006: 185f.). Durch ein Set von Aussagen, die innerhalb eines bestimmten Kontextes wirksam und gültig sind, erhält der Diskurs seine Macht. Die Untersuchung von Diskursen gestattet somit die Untersuchung von Macht, die sich weniger in direkter Unterdrückung manifestiert, sondern „[...] als eine durch die Sprache wirksame, *produktive* und häufig implizite Definitions-, Steuerungs- und Kontrollmacht“ (Schäfer/Völter 2005: 178). Diskurse verfügen über eine wirklichkeitskonstituierende Funktion, d.h. sie generieren und stabilisieren das *Alltagshandeln* und die *Selbstbilder* von Individuen (vgl. ebd.: 179). Die Diskurse um den Integrationsbegriff etwa treffen Unterscheidungen und diskriminieren aufgrund bestimmter (sich verändernder) Kriterien, ob und wie weit eine Person integriert ist oder nicht. Es ist eine empirische Frage, inwiefern sich Diskurse in biografischen Erzählungen wiederfinden, und ob sie am Interviewtext nachgewiesen werden können.

Durch *Migration*, die „als räumliche Bewegung zur Veränderung des Lebensmittelpunktes von Individuen oder Gruppen über eine bedeutsame

Entfernung [...] verstanden“ (Fassman/ Stacher/ Strasser 2003: 10) werden kann, wird eine spezifische Spracherwerbssituation hergestellt, die sich vom herkömmlichen Fremdsprachenlernen wesentlich unterscheidet. Einerseits steht „der alltägliche, funktional adäquate Gebrauch der Sprache“ (Franceschini/ Miecznikowski 2004:12) im Vordergrund, und hat Priorität vor einer (idealisierten) Vorstellung einer Perfektion in mehreren Sprachen. Zum anderen ist die Spracherwerbssituation selbst, im Unterschied zum monolingualen Fremdsprachenlernen eine zumindest bilinguale.

Spracherwerbsprozesse, wie sie in der vorliegenden Arbeit verstanden werden, widmen sich den Erfahrungen von erwachsenen SprachlernerInnen in einer Migrationssituation. Dabei steht der „natürliche“ oder oft auch als „passiv“ beschriebene Erwerb der Sprache im Vordergrund, da die MigrantInnen von der Zweitsprache kontinuierlich umgeben sind. Es wird hier davon ausgegangen, dass der Spracherwerb nicht erst mit einem Kursbesuch beginnt, sondern schon durch die Verlagerung des Wohnsitzes in ein anderes Sprachgebiet initiiert wird. Der Erwerb der Sprache wird als nicht abgeschlossener Prozess verstanden, dessen Tempo und Entwicklung maßgeblich von der Migrationssituation bestimmt wird.

Durch die Analyse sprachbiographischer Erzählungen etablierte die Linguistin Rita Franceschini eine „neue, sprecherzentrierte Perspektive“ (Franceschini/ Miecznikowski 2004: 8) innerhalb der Spracherwerbsforschung. Sie argumentiert, dass diese Herangehensweise, „die große Bedeutung des emotionalen Gehalts von Lernsituationen, bspw. den Einfluss intensiven Erlebens und der Beziehungen zu Personen, über die eine Sprache erworben wurde [zeigen]“ (ebd.:9). Wenngleich der Begriff „Sprachbiographie“ in unterschiedlicher Weise angewandt wird, verbindet die ForscherInnengruppe um Franceschini/ Miecznikowski damit u.a. sprachliche Autobiographien die mittels narrativem Interview erhoben werden und einen diskursiven Zugang zum Erleben von Sprachen erlauben. Die Darstellung der Spracherwerbsprozesse in der vorliegenden Arbeit entsprechen nicht den Ansprüchen einer „Sprachbiographie“ (nach Franceschini/ Miecznikowski 2004:10), da die Lebensgeschichten der Akteurinnen mittels problemzentriertem

Interview (ausschnittsweise) erhoben werden (siehe 2.2.2). Der Schwerpunkt in den vorliegenden Darstellungen von Spracherwerbsprozessen liegt vielmehr auf der Kontextualisierung der spezifischen Erwerbssituation innerhalb eines bestimmten „Migrationsregimes“ (vgl. Bauböck 2001) und der Betrachtung der Entscheidungsprozesse der Akteurinnen auf einer individuellen Ebene.

Die folgenden Kapitel nehmen diese Kontextualisierung vor, indem sie zuerst auf Geschlechterverhältnisse und deren Implikationen für den Spracherwerb eingehen, und weiters die Bedeutung der Begriffe Integration und Multikulturalismus für den Spracherwerbsprozess diskutieren.

3.1 „Frauen sind betroffener“ - Geschlechterverhältnisse und ihre Implikationen für den Spracherwerb

Betrachtet man das Standardwerk „Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht“ von Heinz Fassmann und Irene Stacher (Hg.) so wird deutlich welche Schwerpunkte in einer Überblicksarbeit zur Situation österreichischer MigrantInnen gesetzt werden. Die den Spracherwerb betreffenden Kapitel werden getrennt von jenem mit dem Titel „Lebenssituationen und Lebensformen: Frauen, Familie und Gesundheit“ behandelt. Diese Trennung ist durchaus legitim, wenn sprach- und bildungspolitische Rahmenbedingungen für Migranten UND Migrantinnen betrachtet werden wollen. Der „frauenspezifische“ Teil des Buches behandelt zwar die soziale Situation von Migrantinnen, geht jedoch nicht auf deren Relevanz für den Spracherwerb ein.

Von den Implikationen und Verschränkungen bestehender Geschlechterverhältnisse für und mit individuellen Spracherwerbsprozessen soll das folgende Kapitel handeln, die Bedingungen und Motivationen für den Erwerb der dominanten Sprache sollen mit einem gendersensiblen Blick betrachtet werden.

Eine zentrale Interviewpassage umreißt den Grundgedanken, den ich in diesem Kapitel näher ausführen werde. Frau L (INT 4) beschrieb die sprachlichen Defizite einer ihrer Arbeitskolleginnen, woraufhin ich ihr vorschlug, sie könne diese Frau zu einem „Mama lernt Deutsch“-Kurs einladen. Anstelle einer Zustimmung zu meinem Vorschlag, verriet Frau L ihre Einschätzung über die Gründe für die Sprachdefizite ihrer Kollegin, indem sie meinte:

L: Ist für Frauen, vielleicht Frauen sind betroffener, oder wie heißt (.) Frauen sind immer zu Hause vielleicht, ja (..) hat keine gute Möglichkeit für lernen, Männer gehen arbeiten, müssen lernen, muss. (INT 4: Z 542)⁶

Die hier angesprochene „Betroffenheit von Frauen“ bezeichnet die Beziehung zwischen Geschlechterverhältnissen und Spracherwerbsprozessen. Denn in einem weiteren Sinn spricht die „Betroffenheit“ die soziale Situation und die Lebensbedingungen von Migrantinnen an, die den Spracherwerb beeinflussen. Das kulturelle und soziale Geschlecht nimmt in Bezug auf die Bildungs- und Spracherwerbschancen eine ebenso bedeutende Rolle ein wie sprachpolitische Maßnahmen. Die Sprachwissenschaftlerin Katharina Brizić beschäftigte sich in ihrer Arbeit (2006) mit dem Spracherwerb von Kindern in der Migration und hebt in ihrer soziolinguistischen Analyse die Rolle der Herkunftssprache und im Besonderen die Bedingungen im Herkunftsland hervor. Sie konstatiert, dass

„[...] *Sprachkompetenz* und *Sprachverhalten* [...] nicht ausschließlich, aber doch vorrangig als Folgen *sprachplanerischer und sprachpolitischer Maßnahmen* zu betrachten [sind].“ (Brizić 2006:37, Hervorhebg. der Autorin)

Der Umgang mit ethnischen und sprachlichen Minderheiten im Herkunftsland ebenso wie der Status der Muttersprache im Einwanderungsland bestimmen den Spracherwerbsverlauf der Kinder. Laut Brizić ist dabei entscheidend, ob den Eltern eine uneingeschränkte Weitergabe ihrer Erstsprache überhaupt möglich war, oder ob sie gezwungen waren, zu einer gesellschaftlich dominanten Sprache des

6 Die angewandten Regeln für die Transkription der Interviews befinden sich im Anhang (8.3).

Herkunftslandes zu wechseln (Brizić nennt als Beispiel Türkisch für kurdische Familien und Serbisch für Roma-Familien). Aus den Ergebnissen ihrer Studie lässt sich ablesen, dass der Spracherwerb der Kinder in direkter Abhängigkeit zu den Bedingungen für den Spracherwerb (der Erstsprache) ihrer Eltern steht. Ihre Ausführungen heben die soziale Konstruktion der Identitätskategorie Ethnie hervor, da sie diese mit der „typische[n] Form des politischen Behandel[t]werdens“ (ebd.: 37) in Zusammenhang bringt. Sie argumentiert, dass die ethnische Zugehörigkeit zwar die Bildungs- und Spracherwerbschancen determiniert, jedoch keinesfalls als „typische Form des (Lern)Verhaltens“ (ebd.: 37) zu verstehen ist.

Ebenso wie ethnische Identität nicht als determinierende Entität gedacht werden kann, ist auch die Identitätskategorie Gender sozial und kulturell generiert. Dadurch kommt es zu einer Festschreibung in einer bestimmten gesellschaftlichen Rolle, die ein Set von Normen und einzuhaltenden Regeln hervorbringt. Die Bedingungen, die sich daraus ergeben, erscheinen mir ebenso für „gruppentypische“ Spracherwerbsverläufe verantwortlich wie Brizić dies für die „ethnische Zugehörigkeit“ beschreibt.

Mit dieser Vorannahme im Hinterkopf möchte ich in diesem Kapitel weitere, den Spracherwerb betreffende Aspekte behandeln, die in Bezug auf die Fragestellung relevant sind, und die eine geschlechtsspezifische Bedeutung haben. Dabei habe ich als Grundlage einzelne Kapitel aus dem Migrations- und Integrationsbericht 2003⁷ ebenso herangezogen, wie Literatur zu Spracherwerbstheorien, die sich mit der Frage beschäftigen, welchen relativen Anteil die soziale Umwelt an menschlichen Lernprozessen hat. Die in der Literatur als wesentlich genannten Bedingungen für den Spracherwerb sollen in Hinblick auf die Unterschiede zwischen den Geschlechtern betrachtet werden. Wo diese Unterschiede liegen und welche spezifische Wirkung diese auf den Spracherwerb haben, soll gezeigt werden.

7 im Folgenden kurz „ÖMIB 2003“

3.1.1 Soziale Situation und Lebensbedingungen

In ihrem Beitrag im ÖMIB 2003 behandelt Erna Appelt eingehend die soziale Situation von Migrantinnen in Österreich und bringt die doppelte Benachteiligung gegenüber „österreichischen“ Frauen und auch gegenüber „ausländischen Männern“ auf den Punkt. So würden Migrantinnen in Österreich

„[...] mehrheitlich unter schlechteren Lebensbedingungen [leben] als inländische Frauen und oft auch als ausländische Männer. Der Großteil jener Frauen, die aus dem ehemaligen Jugoslawien, aus der Türkei, aus Mittel- und Osteuropa oder aus anderen Drittstaaten nach Österreich kommen, ist in den am schlechtesten entlohnten Segmenten des Arbeitsmarktes beschäftigt; ausländische Frauen sind besonders von Arbeitslosigkeit betroffen, durch ungünstige Arbeitsbedingungen und schlecht ausgestattete Wohnungen besonders belastet und häufig mit negativen Stereotypen konfrontiert.“ (Appelt 2003: 144)

Die deutschsprachige Migrationsforschung zeichnete seit den 1960ern bis in die 1980er Jahre ein nachhaltig wirkendes Bild der Frau als abhängige Familienangehörige, die eine passive Rolle im Migrationsprozess einnimmt. Appelt kritisiert dieses Bild der entscheidungssohnmächtigen Frau, indem sie für die Sichtbarmachung und Differenzierung von komplexen Lebenssituationen plädiert und auf die unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten von Frauen verweist.

Entgegen der häufig verwendeten Phrase, männliche Migranten würden ihre „Frauen nach Österreich (nach-)holen“ (ebd.: 148), hebt Appelt hervor, dass die Familienzusammenführung oftmals das Ergebnis einer komplexen Entscheidungsfindung im Heimatland ist. Mit der wenig attraktiven Option vom Ehemann getrennt zu bleiben und mit der Kindererziehung auf sich gestellt zu sein, entscheiden sich viele Frauen dafür, das Wagnis der Migration zu versuchen (vgl. Appelt 2003).

Davon ausgehend, dass eine zufriedenstellende und gesicherte soziale Situation eine wesentliche Bedingung für erfolgreichen Spracherwerb ist, kann unter den

von Appelt beschriebenen Bedingungen für Migrantinnen zwar keine generelle, jedoch eine tendenziell schwierige Lage konstatiert werden, die ein konzentriertes und erfolgreiches Sprachstudium erschweren.

Wie eine Interviewpartnerin äußerte, war es zum Zeitpunkt ihrer Migration nach Österreich (vor 15 Jahren) „für [sie] nicht unbedingt notwendig“ (INT3: Z 149) die deutsche Sprache zu lernen, da auch ein unbestimmter Wunsch der Rückkehr in das Herkunftsland in der Familie kursierte. Die Rede von der Rückkehr muss aber laut Brizić (2003) nicht unbedingt bedeuten, dass der konkrete Plan besteht, ins Herkunftsland zu reimmigrieren, sondern zeige möglicherweise die Loyalität zur Gruppe und sei in vielen Fällen als Metapher zu verstehen. Dennoch bewirkt der nicht ausgesprochene Bleibewunsch oftmals eine permanent provisorische Lage, in der der Spracherwerb zurückgestellt bleibt und nicht vorderste Priorität gewinnt.

3.1.2 Die Rolle des Kursangebots

Im sogenannten „Integrationsbericht“ des Bundesministeriums für Inneres, der im Frühjahr 2008 veröffentlicht wurde, erklären die ExpertInnen im Bereich Bildung und Sprache die „Anhebung der Bildung von Frauen mit Migrationshintergrund“ als besonders erstrebenswert, da dies „[...] nicht nur für die Verbesserung der Bildungschancen ihrer Kinder von Bedeutung [ist], sondern vor allem auch für die Verbesserung ihrer eigenen Erwerbschancen“ (Biffi, Simonitsch 2008: 48). Die Wichtigkeit eines adäquaten Kursangebots und spezifischer Aus- und Weiterbildungsprogramme für Frauen werden betont. Hervorgehoben wird auch die Effektivität der verpflichtenden Integrationskurse, die zur

„[...] Vermittlung der europäischen und demokratischen Grundwerte [beitragen sollen], die eine Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich ermöglichen.“ (Bundesgesetzbl.100, Jg. 2005, Artikel 4, §16 (4)⁸

Diese Rechtfertigung für die Verpflichtung zu einem Integrationskurs, der über die Vermittlung von Sprachkenntnissen hinausgeht, impliziert ein Defizit an

8 abrufbar unter URL3

„europäischen und demokratischen“ Grundwerten auf der Seite der MigrantInnen. Laut dieser Begründung ist die Aneignung dieser Werte - und nicht etwa vorrangig die Aneignung der Sprache- unumgänglich, um am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren. Diese Argumentation wird von Rudolf de Cillia aus sprachpolitischen und sprachdidaktischen Gründen kritisiert. Die Integrationsvereinbarung (2002) wird zwar mit der Ermöglichung der Partizipation begründet, dies ist aber kein ausreichender Grund für den verpflichtenden Charakter. Die Bereitschaft von MigrantInnen, die Landessprache auch ohne Verpflichtung zu lernen, demonstrieren Beispiele in Schweden und den Niederlanden oder auch die Sprachoffensive in Wien, die qualitativ hoch-stehende, zielgruppenorientierte und kostengünstige Sprachkurse anbieten. Problematisch ist in Österreich, dass keine zentrale Institution für Erwachsenenbildung zuständig ist und daher die Informationen über die Angebote an Deutschkursen für MigrantInnen sehr dürftig sind. De Cillia plädierte bereits 2003 für eine umfassende Bestandsaufnahme der Kursangebote und deren Qualität bevor die „Integrationsvereinbarung“ in Kraft treten würde.

Ein Aspekt, der in der Analyse der sprachpolitischen Rahmenbedingungen jedoch vernachlässigt wird, ist die geschlechtsspezifische Anforderung an die Kriterien eines adäquaten Kursangebots. Mehrere Vereine und Institutionen in Wien haben die spezifischen Anforderungen von Migrantinnen an einen adäquaten Sprachkurs erkannt und ihre Arbeit danach ausgerichtet. Als Beispiel kann hier der Verein „Miteinander Lernen – Birlikte Ögrenelim“ genannt werden, der neben Bildungsarbeit auch Beratung und Psychotherapie für Migrantinnen anbietet. Langjährige Erfahrung in der Durchführung von Deutschkursen mit Migrantinnen aus der Türkei bestätigt und vertieft die inhaltliche Konzeption, und der Grund, warum das Kursangebot bezüglich Geschlecht und Herkunftsland eingeschränkt ist, ist in einem Sammelband mit dem Titel „Frauen im Fremdenland“ klar formuliert. Zum einen wird der „geschützte Rahmen“ als Grund genannt, denn es sei „nicht so leicht in einer fremden Sprache zu sprechen, dies Bedarf einigen Mutes“ (Andeßner, Kursleiterin). Zum anderen hat sich laut Cora Hiebinger und

Aurelia Weikert die Lebenssituation der Frauen durch die Migration massiv verändert, was sich durch Wohnungsprobleme, restriktive Gesetze und Sprachbarrieren äußert. Zentral ist dabei auch die Tatsache, dass Migrantinnen (aus der Türkei) mit einem neuen, veränderten Rollenverständnis konfrontiert werden und sie ihre Funktion innerhalb der Familienstruktur verlieren.

Auch aus meiner Erfahrung mit Kursen, die keine Einschränkung hinsichtlich des Geschlechts hatten⁹, konnte ich erkennen, dass Männer weniger Schwierigkeiten hatten, sich im Kurs zu artikulieren, und sich selbst mehr Raum nahmen, um ihre Sprachkenntnisse zu demonstrieren oder auch gerne die Rolle des Unterhalters einnahmen. Wie Weikert und Hiebinger ebenfalls konstatieren, werden dadurch „die Themen in den Kursen vor allem von der männlichen Erfahrungswelt bestimmt.“ (Hiebinger, Weikert 1995: 89) Dazu kommt, dass durch den Ausschluss von Männern der möglicherweise praktizierten Geschlechtertrennung im Alltag des Herkunftslandes Rechnung getragen wird, und die Funktion des „Fraenumfeldes“ (ebd.: 89) als gewohnter Bestandteil des Lebens vieler türkischer Frauen neu geschaffen wird.

Der Wunsch nach einem Kurs nur für Frauen, wie er auch von einigen meiner Interviewpartnerinnen zum Ausdruck gebracht wurde, wird in einem alltäglichen Diskurs oftmals als rückständig und dem Diktat der Geschlechtersegregation unterworfen angesehen. Dem muss entgegengehalten werden, dass ein Kurs-Sprach- und Lernraum nur für Frauen auch ein Raum mit emanzipativem Charakter ermöglicht. Der Austausch nicht nur über Themen wie Kindererziehung und Haushalt sondern auch über Lebensplanungen und tabuisierte Themen wie Sexualität und Partnerschaft können hier diskutiert werden.

9 z.b. Abendkurse an der VHS Favoriten

3.1.3 Traditionelle Rollenverteilung – zum Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit

Dem westlichen Modell zufolge sind Lebensbereiche – traditionell – in zwei Welten getrennt, öffentliche Räume, die den Männern vorbehalten sind und aus denen Frauen weitgehend ausgeschlossen sind, während für den privaten und familiären Raum den Frauen die Zuständigkeit übertragen wurde und wird. Diese moderne Trennung von öffentlich und privat und die dazu analoge Geschlechterhierarchie beschreibt Birgit Sauer¹⁰ vor dem Hintergrund der zunehmenden Veröffentlichung privater Sphären als veraltet. Die emanzipative Forderung der zweiten Frauenbewegung „Das Private ist Politisch“ rüttelte an den Dualismen von öffentlich und privat und forderte die Politisierung der in der Privatheit schlummernden Ausbeutungs- und Herrschaftsverhältnisse. Die Theoretisierung dieser Verhältnisse im Kontext einer kritischen Gesellschaftsanalyse konnte die Privatheit denaturalisieren und als ein Produkt von Herrschaft und Dominanz darstellen. Ohne die formulierten Forderungen der 70er Jahre aufzugeben, soll, so Sauer, über die hegemoniale Vereinnahmung feministischer Politik in den heute angewandten Strategien reflektiert werden. Im Kontext neoliberaler Ökonomie, in der sich die Koordinaten des Politischen grundlegend verändern, müsse der Handlungsspielraum feministischer Politik neu abgesteckt werden. In diesem Feld der neu gezogenen Grenzen von Ökonomie, Gesellschaft und Staat verschieben sich sowohl die Geschlechterverhältnisse als auch das traditionelle Verhältnis von öffentlich und privat in mitunter paradoxer Fassung. So benennt Sauer die Feminisierung der Erwerbsarbeit und Prekarisierung der Reproduktionsarbeit als einen charakteristischen Zug dieser neuen Grenzziehung. Der westliche Sozialstaat und seine Leistungen werden gezielt privatisiert und damit in den Bereich familiärer/individueller Sicherung zurückgeführt.

Weiters beschreibt sie eine Individualisierung der politischen und sozialen Rechte innerhalb eines Selbstverantwortlichkeitsdiskurses. Die Praktiken des Self-

¹⁰SAUER, Birgit: Ringvorlesung: Öffentlichkeit / Privatheit / Geschlecht. Alte Kategorien – Neue Verhältnisse, WS 2006/07

Management muten in ihrem Charakter wie ein Remake des bürgerlichen Liberalismus des 19. Jahrhunderts an. Eine Tendenz, die Verantwortlichkeiten privatisiert und individualisiert und mit zahlreichen Angst- und Verunsicherungsdiskursen einhergeht. Ein Raum in dem arbeitsmarktpolitische Maßnahmen das Funktionieren der Individuen gewährleisten wollen, und tatsächlich die Verantwortlichkeit und das Nicht-Funktionieren dem Individuum als Defizit attestieren, arbeitet gezielt auf die genannte Individualisierung von sozialen Rechten hin. In diesem Raum ist jedeR sich selbst die/der nächste, wobei sich die existentielle Unsicherheit von illegalisierten AsylwerberInnen als die zynischste Form dieses Zurücklassens in der Selbstverantwortlichkeit präsentiert.

Im Zuge der Migration orientieren sich die Geschlechterrollen zunehmend an dem Brotverdiener-/Hausfrauenmodell, das für industrialisierte Länder kennzeichnend ist (vgl. Appelt 2003), und das zu einem ungleichen Zugang zu den Bereichen der Öffentlichkeit und Privatheit führt.

„Die niedrigeren Verdienste der Frauen aus der Türkei sowie die Verantwortung für Hausarbeit und Versorgung der Kinder werden von vielen Ehemännern – in Anlehnung an die Mehrheitsgesellschaft – [...] oft gering geschätzt. Die Großfamilie als kontrollierende Instanz entfällt.“ (Appelt 2003: 153)

Das traditionelle Rollenbild bewirkt also gleichzeitig einen latenten Vorwurf der Nicht-Emanzipiertheit der Frauen im Migrationskontext. Das Idealbild der Kleinfamilie in „modernen Gesellschaften“ hat sich gewandelt, und besteht nun nicht mehr in Gestalt der patriarchalen Kleinfamilie, in der der Mann als Ernährer fungiert, vielmehr beschreibt das Image der modernen, erfolgreichen Karrierefrau eine manifeste Umgestaltung des Kleinfamilienmodells. Das Private wird zum prekären Raum in dem sich soziale Unsicherheit ausbreitet. Durch die dennoch bestehende traditionelle Rollenverteilung ist der Mann derjenige, der Kontakte außerhalb der Kernfamilie etabliert, und dadurch an einem Spracherwerb nicht vorbei kommt.

Als Folge der traditionellen Rollenverteilung ist die ökonomische Abhängigkeit vom

Einkommen des Ehemannes zu nennen. Die Rechtfertigung für die Verwendung des gemeinsamen Geldes für einen Sprachkurs kann eine weitere Barriere im Spracherwerb darstellen. Nur wenn der Wille der Frau den Kurs zu besuchen ihren Mann überzeugt, kann sie diesen auch durchführen, wie in einer Interviewpassage (Frau K) deutlich wird:

K:<tü>

D1: Eigentlich er war nicht dagegen dass ich Deutsch lerne [...] er hat mich schon unterstützt, dann nach einem Monat ich habe einen Kurs besucht, und wir haben 250 Schilling bezahlt. Und dann er hat gesehen, dass ich das Wille hab, und er hat mich schon unterstützt. (INT 1: Z 250)

Dieses Szenario stellt eine mögliche, reale Situation dar und soll keineswegs die Bedingungen der Mehrheit der Migrantinnen repräsentieren. Ich halte es dennoch für relevant, diese möglichen Hindernisse aufzuzeigen und sichtbar zu machen. Auch in Hinblick darauf, für eine feministische Forderung nach (institutionalisierter) Entlohnung der reproduktiven Hausarbeit eine mögliche Begründung zu liefern.

Aus der Sicht der Spracherwerbsforschung¹¹ sind zwei weitere Aspekte von zentraler Bedeutung: Zum einen die Schaffung positiver Lernanreize wie Wahlrecht, gleichberechtigter Zugang zum Arbeits- und Wohnungsmarkt und tatsächliche Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen und zum anderen die Möglichkeit zum intensiven sprachlichen Austausch mit der deutschsprachigen Wohnbevölkerung.

11 siehe dazu Rudolf de Cillia 2003

3.2 „Wenn ich Integration höre, dann denke ich Deutsch lernen“¹² - Spracherwerb im Kontext von Integration und Multikulturalismus

Die im Titel wiedergegebene Assoziation einer Interviewpartnerin zu dem Begriff Integration demonstriert die Reichweite und Auswirkung der österreichischen Integrationspolitik, die die sprachlichen Kompetenzen von MigrantInnen in der dominanten Sprache als Maßstab für eine erfolgreiche oder missglückte Integration sieht. Diese eindimensionale Deutung des Integrationsbegriffs vermittelt zum einen, dass Einbürgerung, d.h. Gleichstellung ausschließlich von der individuellen Anstrengung der immigrierten Person abhängig ist und zum anderen wird die hegemoniale Mehrheitsgesellschaft von jeglicher Verantwortlichkeit befreit, indem ihr nicht der geringste aktive Beitrag zur Integration abverlangt wird. Dabei bleibt es das Vorrecht des Einwanderungslandes immer wieder neue Kriterien zu definieren, anhand derer Integration messbar gemacht werden soll. Die Unschärfe und Willkür des Begriffs erschließt sich aus dem Mangel einer allgemeingültigen Definition, die im Kern nicht mehr anzubieten hat, als „[...] die 'Zusammenführung' der zugewanderten Bevölkerung mit der Mehrheitsgesellschaft“ (Fassmann u.a. 2003: 12). Diese Zusammenführung nennen Volf und Bauböck einen „[...] Prozess der wechselseitigen Anpassung und Veränderung zwischen einer aufnehmenden und einer aufzunehmenden Gruppe“ (Volf/ Bauböck 2001: 14).

Die Betrachtung individueller Spracherwerbsbiografien im Kontext von Migration erfordert eine Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Strukturen und bestehenden Politiken, die mit den Begriffen *Integration*, *sprachliche Diversität* und *Multikulturalismus* umrissen werden können. Als komplexe und kontextspezifische Begriffe, werden sie in vielfältiger Weise eingesetzt und interpretiert. Sprachliche

12 Zitat Frau K, INT1: Z574

Diversität als Teilaspekt multikulturalistischer Politiken ist für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, da sie die sprachpolitischen Maßnahmen eines Landes anspricht. Gibt es, wie in Österreich, kein Zugeständnis an eine multikulturalistische Politik, dann reduziert sich der Begriff *sprachliche Diversität* auf die Hinnahme anderer Sprachen (sie sind nicht verboten), der Erwerb der dominanten Sprache ist aber unumgänglich. Anstatt einer Erwünschtheit mehrerer (als nur einer) Verkehrssprache, wird „der Mangel an Sprachkenntnissen durch die Sanktion der Abschiebung mit Straffälligkeit gleichgesetzt“ (Boeckmann u.a. 2003:51).

In der Unschärfe des Integrationsbegriffs, der je nach Auslegung von Assimilation bis hin zur kulturellen Diversität reichen kann, liegt laut Bauböck auch seine Stärke: „Aus der Verknüpfung unterschiedlicher Bedeutungen von 'Integration' [können] angemessene erklärende und normative Perspektiven entwickelt werden“ (Bauböck 2001:28). Er räumt ein, dass der Begriff „zumindest im alltäglichen öffentlichen Sprachgebrauch nichts anderes als einseitige Anpassung der Immigranten (sic) an eine hegemoniale Nationalkultur“ (ebd.:27) bedeutet. Zudem wird das Gastland seiner Verantwortung nicht gerecht und übernimmt nicht (ausreichend) seinen Teil der „Zusammenführung“. Damit ist ein Grundproblem des Integrationsbegriffs angesprochen. Denn der Begriff geht davon aus, dass eine „ethnisch homogene“ Gesellschaft existiere, in die sich „Fremde“ einordnen, oder zu einem Ganzen fügen müssten. Bauböck verteidigt dennoch den Begriff Integration gerade wegen seiner Vieldeutigkeit und auch aus Mangel eines Alternativbegriffs. Als Strategie schlägt er einen Perspektivenwechsel vor, der den Aufnahmekontext ins Zentrum stellt. Häufig wird die Aufnahmegesellschaft als „neutraler Hintergrund“ dargestellt, vor dem

„[...] Einwanderung eine Startlinie [bildet], die allen Zuwanderern gleiche Chancen eröffnet, so daß (sic) die Desintegration bestimmter Gruppen nur durch deren besondere (in der Regel kulturelle) Merkmale erklärbar scheint.“ (Bauböck 2001:35)

Dieser „optischen Täuschung“ müsse die Migrationsforschung entgegenwirken, indem die kausale Beziehung, nach der „die Herkunftsmerkmale den Integrationsverlauf einer Gruppe determinieren“ (ebd.:35), umgekehrt werden muss. Um den Aufnahmekontext näher zu betrachten, kann der Begriff *modes of incorporation* aus der US-amerikanischen Migrationssoziologie herangezogen werden, der einen „Komplex aus Politiken des Aufnahmelandes, Werten und Vorurteilen der Aufnahmegesellschaft und den Charakteristika ethnischer *communities* (ebd.:36) bezeichnet. Ergänzend zu diesem Forschungsansatz ist die Typologie von *Integrationsregimen* angelegt, die auf die komparative Analyse von Einwanderungsländern ausgerichtet ist.

Vor diesem Hintergrund bemüht sich die vorliegende Arbeit einen differenzierten Blick auf den Themenkomplex *Migration – Sprache – Integration* zu werfen. Zum einen wird nicht *eine* „ethnische“ Gruppe betrachtet, sondern ist die Zusammenstellung der Untersuchungsgruppe anhand anderer (als ethnischer) Identitätsmerkmale angelegt, zu denen Geschlecht, verbrachte Zeit im Zielland und Sprachniveau zählen. Diese Auswahl kann keine „Determiniertheit der Sprachanpassung“ einer bestimmten Gruppe als Ergebnis liefern. Zum anderen pendelt der Blick zwischen individuellen, biografischen Faktoren, die die sprachliche Integration beeinflussen und den gesellschaftlichen Bedingungen und gegenwärtigen Politiken; was somit auch den Aufnahmekontext in die Verantwortung mit einschließt.

Der Begriff *Multikulturalismus* wird laut dem Sozialanthropologen Steven Vertovec für verschiedene Phänomene herangezogen, die sich nur teilweise überschneiden. Einerseits zur Beschreibung des tatsächlichen Aufbaus einer Gesellschaft (als eine demografische Beschreibung), andererseits auch als eine allgemeine Vision über die Orientierung der Regierung und Gesellschaft und die spezifischen Politiken zur Gewährleistung kultureller Praktiken von Minderheiten (vgl. Vertovec 2004). Vertovec beschreibt die Assoziationen, die gemeinhin mit dem Begriff Multikulturalismus positiv in Verbindung gebracht werden:

„[...] tolerance, the right of ethnic minority groups to maintain aspects of cultural heritage and language; equal treatment, equal access and full participation with regard to matters of law, employment, education, social services, economic activity and political representation;“ (Vertovec 2004:3)

Multikulturalismus kann neben anderen Bedeutungen die „breite politische Ideologie“ eines Landes beschreiben und damit das Fundament für ein spezifisches Model der Integration sein, das eine Alternative zu Politiken der Exklusion und Assimilation bietet.

Für die feministische Philosophin Susan Okin, stellen Minderheitenrechte nicht unbedingt adäquate Lösungsansätze dar, sondern können Herrschaftsverhältnisse innerhalb einer Gruppe legitimieren und verfestigen. Kulturell gerechtfertigte Praktiken, die Frauen einschränken, werden zum Großteil in der privaten Sphäre ausgeführt. Okin schlägt vor, die Ungleichheiten innerhalb einer Gruppe zu betrachten, bevor liberale Argumentationen für Minderheitenrechte geäußert werden. Die weniger mächtigen und einflussreichen Mitglieder müssen ebenso angemessen repräsentiert sein, wenn es um Entscheidungen zu Minderheitenrechten geht. So kann es also nicht sein, dass die selbst ernannten Anführer oder Vertreter einer Gruppe für alle Mitglieder sprechen, und angenommen wird, dies entspreche den Interessen aller.

Das Zugeständnis von spezifischen Rechten an bestimmte Gruppen scheint also nicht unbedingt mit Prinzipien der Geschlechteregalität vereinbar zu sein. Multikulturalismus muss als möglicher Verstärker von diskriminierenden Praktiken kritisch betrachtet werden. Anne Phillips steht der Politik des Multikulturalismus positiv gegenüber, da die grundsätzliche Gleichbehandlung aller Mitglieder der Gesellschaft nicht bedeutet, dass für alle die selben Chancen bestehen (vgl. Phillips 2007). Verschiedene Gruppen haben verschiedene Bedürfnisse, denen auf unterschiedliche Weise begegnet werden soll. Neben ihrer Zustimmung zur Politik des Multikulturalismus äußert Phillips jedoch auch Kritik. Sie meint, dass die Anerkennung von Minderheitenrechten in vielen Punkten zu den Rechten von

Frauen im Widerspruch steht. Weiters benennt Phillips den problematischen Punkt, dass durch Multikulturalismus die Homogenität kultureller Gruppen in hohem Maße übertrieben wird und solide Einheiten entstehen lässt. Zu dem impliziten Kulturbegriff äußert sie Bedenken:

„This [...] objection takes issue with the notion of culture itself, representing it as falsely homogenising reification.[...] it recognises that there is a diversity of cultures, and rejects the assimilation of these into the cultural traditions of the dominant group.“ (Phillips 2007:14)

Kultur impliziert hier eine Wahrnehmung von begrenzten, sich von anderen extrem unterscheidenden Personengruppen, die sich um bestimmte essentielle Werte organisieren. Vertreter einer solchen Vorstellung von Kultur führen das Handeln aller Individuen einer Gruppe auf „ihre Kultur“ zurück, während die „eigenen“ Entscheidungen aufgrund moralischer Wertvorstellungen getroffen werden.

„They“ have cultural traditions; „I“ have moral values.“ (Phillips 2007:31)

Diese Homogenisierung einer Gruppe hat zwei problematische Folgen: Zum einen wird aus einer hierarchisch überlegenen Position heraus angenommen, Individuen dieser Gruppe wären Marionetten ihrer kulturellen Normen und Regeln und hätten keinerlei Handlungsfähigkeit und Potential zum Widerstand. Menschliche Handlungsfähigkeit wird in patronisierender Weise abgesprochen, wo immer eine kulturelle Minderheit entdeckt wird. Zum anderen hat das Problem der Homogenisierung einer Gruppe eine weitere Konsequenz, wenn die Vertreter der Gruppe autorisiert werden, für die Wünsche und Ansprüche *aller* Mitglieder der Gruppe (repräsentativ) zu sprechen. So können etwa durch einen männlichen Sprecher - der kein besonderes feministisches Interesse verfolgt - Ansprüche von Frauen auf Gleichberechtigung auf „legitime,, Weise ignoriert werden und es entstehen Minderheiten innerhalb von Minderheiten.

Wenn also der Kulturbegriff dafür verantwortlich zeichnet, Gruppen (und Minderheiten innerhalb dieser Gruppen) zu diskriminieren, ist die Politik des

Mulikulturalismus gescheitert, folgert Phillips. Jedoch fordert sie FeministInnen dazu auf, auch innerhalb dieser Politik eine Balance zu finden; nämlich neben dem Durchsetzen-Wollen der eigenen Vorstellungen von Gleichberechtigung auch kulturelle Praktiken zu akzeptieren, die diesen scheinbar widersprechen. Phillips beschreibt in diesem Zusammenhang die schwierige Unterscheidung zwischen Zwang und Wahl, sie gibt aber keine Kriterien vor, anhand derer eine Handlung angemessen eingeschätzt (und bewertet) werden könnte. Es liegt ihr daran kulturelle Druckmittel zu verstehen, ohne von vornherein anzunehmen, dass die Kultur das Individuum in all seinem Handeln bestimmt. Als Beispiel nennt sie die „arrangierte Ehe“, die sich in einem Kontinuum zwischen Norm, Freiwilligkeit und Zwang befindet. Sie fragt nach den Kriterien an denen der Zwang festzumachen ist, und welche Handlungsmöglichkeiten es gibt, um diesem zu entgehen:

„[...] how, short of banning all arranged marriages, can public agencies act to protect young people from ones that are forced? Differentiating between choice and coercion is central to solving this problem. This means understanding cultural pressures, but not assuming that culture dictates.“ (Phillips 2007:41)

In Europa sei laut Phillips der Multikulturalismus ersetzt worden durch ein starkes Bestehen auf Nationalbewusstsein und Identität. Zeitungen appellieren an ImmigrantInnen, ihre explizite Entscheidung für die liberalen Werte ihrer Gastgesellschaft auszudrücken, in der Annahme liberaler und demokratischer zu sein als die Herkunftsgesellschaft. Sie kritisiert die patronisierende Weise in der Staatsbürgerschaftstests (und in seiner Entsprechung Integrationskurse in Österreich) gerechtfertigt werden, sowie deren Implikationen für MigrantInnen:

„The standard justification for citizenship training is the importance of familiarising new migrants with the core principles of democracy, toleration, and equality. There is a clear enough implication that such principles will not be familiar to the new migrants.“ (Phillips 2007:21)

Von StaatsbürgerschaftswerberInnen wird verlangt Sprachkurse zu besuchen nicht nur um die Sprache zu erlernen sondern um sich auch das anzueignen was

als die Werte einer Gesellschaft angenommen wird. Laut Phillips können Kurse zur Integration von neuen MitbürgerInnen als kleines Zeichen der Veränderung gesehen werden und sind nicht unbedingt inkompatibel mit Multikulturalismus.

„There is nothing inherently oppressive about making it easier for people to **function** in a new society by providing them with the necessary language tools. But the new language of integration and social or community cohesion is significant, as is the growing preoccupation in a number of European countries with identifying the core values said to characterise the nation.“ (Phillips 2007:22, meine Hervorhebung)

Wenn die Rede von Integration oder *cohesion* (Zusammenhalt) ist, impliziert das ein bestehendes Paket von Werten, das die Aufnahmegesellschaft von anderen unterscheidet und die neuen MitbürgerInnen zu einer aktiven Adaption dieser Werte drängt. Gleichzeitig geht es darum, es den neuen BürgerInnen durch geeignete Integrationsmaßnahmen zu erleichtern in diesem neuen System zu *funktionieren*. In der neuen Sprache der Integration, wie sie zum Beispiel von Hartmut Esser demonstriert wird, stehen „die Produktivität ökonomischer Abläufe“ und die Einsparung von Kosten im Mittelpunkt:

„Als Medium wird [die Sprache] für die Sozial- wie für die Systemintegration dahin gehend bedeutsam, dass sie Transaktionskosten einsparen und die Produktivität ökonomischer Abläufe erhöhen hilft, was den Individuen unmittelbar und dem gesellschaftlichen Wohlstand mittelbar zugute kommt.“ (Esser 2006:8)

Eine (gemeinsame) Sprache wird als „kollektives Gut“ in einer multikulturellen Gesellschaft gesehen, und ist insofern ein Problem, als es einiger Investitionen bedarf um allen von Nutzen zu sein. Dieser Diskurs entspricht einem „demografisch instrumentellen Multikulturalismus“, der von dem Soziologen Franz-Olaf Radtke (1998) benannt wird. Ihm geht es darum, die MigrantInnen als durchaus erwünschte BeitragszahlerInnen zur Finanzierung des sozialen Systems zu benutzen und zur Entlastung des Arbeitsmarktes Einwanderung in bestimmten Bereichen zuzulassen. Gleichzeitig soll

„[...] die Rede von der multikulturellen Gesellschaft [...] denjenigen, die – mindestens in ihrer Selbstwahrnehmung – mit den Zugewanderten um Arbeitsplätze, Wohnungen und Lebenschancen konkurrieren, die neue Situation als positive Bereicherung erscheinen lassen.“ (Radtke 1998: 83)

In seinem Artikel „Das Unbehagen mit dem Multikulturalismus“ (1999) äußert der Philosoph und Soziologe Slavoj Žižek Bedenken in Bezug auf multikulturalistische Politiken aus kapitalismuskritischer Sicht. Er setzt an einem Punkt an, der weit außerhalb der soeben angeführten „inneren“ Kritikpunkte, die den Multikulturalismus an sich nicht in Frage stellen, liegt. Für Žižek ist der Multikulturalismus „die ideale Form der Ideologie [des] globalen Kapitalismus, [die] jede lokale Kultur so behandelt, wie der Kolonisator die Kolonisierten behandelt – als 'Eingeborene', deren Sitten sorgsam studiert und 'respektiert' werden müssen“ (Žižek 1999: 151).

Die Grundannahme des Multikulturalismus, man könne mit spezifischen Gruppenrechten die Autonomie des Individuums und dessen Recht auf ein freies Leben gewährleisten (vgl. Kymlicka 1995 u.a.) wird mit Žižeks Kritik erschüttert. Die sogenannten „Ausnahmen“ (seiner Aufzählung „die Obdachlosen, Gettoisierten, auf Dauer Arbeitslosen“ kann in diesem Zusammenhang noch „Migrantinnen“ hinzugefügt werden), die es (noch) nicht geschafft haben von Wohlstand und den Vorzügen des globalen Warenflusses zu profitieren, in das kapitalistische System durch geeignete Maßnahmen zu integrieren, hält Žižek für eine kapitalistische Utopie. „Die Notwendigkeit des Scheiterns [ist] strukturell bedingt“ (Žižek 1999:154) da die verschiedenen Kämpfe (etwa für Rechte für ethnische und religiöse Minderheiten und feministische Kämpfe) strukturell verwoben, und gleichzeitig widersprüchlich seien. Diese Bedenken, dass sich verschiedene emanzipatorische Ansprüche strukturell widersprechen, äußern ebenso feministische Anthropologinnen (Okin 1999, Phillips 2007), wenn sie von „minorities within minorities“ sprechen (Phillips 2007:12). Žižeks Kritik geht jedoch einen Schritt weiter wenn er meint, dass durch diese „falschen“ Verknüpfungen der

Blick auf die „Schlüsselrolle des ökonomischen Kampfes“ verstellt ist und die globalen ökonomischen Verhältnisse die nicht hinterfragbaren Rahmenbedingungen bleiben (Žižek 1999:155). Für Žižek ist Multikulturalismus „Rassismus auf Distanz“, denn „der multikulturalistische Respekt für die Besonderheit des Anderen ist die Form, in der Überlegenheit sich bestätigt“ (ebd.: 152). Bedingt dadurch, dass Multikulturalismus eine in sich geschlossene, „echte“ Gemeinschaft annimmt, und diese aus einer Distanz „respektiert“, für sich selbst aber keine Verankerung in einer bestimmten Kultur sieht, sei die rassistische (wenn auch nicht an sich selbst messende) Tendenz des Multikulturalismus demonstriert.

Diese Kritikpunkte sind im Kontext von Spracherwerbsprozessen insofern von Bedeutung, als die Verwobenheit von Kapitalismus und multikulturalistischer Politiken aufgezeigt und der spezifische Aufnahmekontext thematisiert wird. Multikulturalismus und die „Toleranz“ anderer Kulturen, die aus einer hierarchisierten Position heraus passiert, ist nicht umkehrbar: MigrantInnen haben nicht die Möglichkeit die hegemoniale Nationalkultur zu tolerieren, nur umgekehrt. Das Prinzip der Assimilation bleibt also auch wenn es unter dem Namen Integration gehandelt wird, bestehen. Der Argumentation Phillips folgend ist für das Verständnis von Spracherwerbsprozessen wichtig, kulturelle Faktoren wahrzunehmen und zu verstehen, ohne anzunehmen jegliche Entscheidung (zum Beispiel für oder gegen einen Sprachkurs) sei von „der Kultur“ bestimmt. Traditionelle Rollenverteilungen, die mitunter dazu führen, dass Frauen später als ihre Ehemänner die Sprache erwerben, können nicht als Ausdruck einer bestimmten Kultur, die eben (noch) patriarchaler als „die Eigene“ ist, gesehen werden. Vielmehr ist die klare Rollenverteilung eine Bedingung für das Funktionieren kapitalistischer Gesellschaften.

Aus Sicht verschiedener Ansätze der Integrations- und Migrationsforschung wird zudem ersichtlich, wie wichtig es ist, den Aufnahmekontext ins Zentrum zu stellen.

Die Wechselwirkungen zwischen Aufnahmegesellschaft und MigrantInnen müssen von beiden Seiten betrachtet werden, womit unter anderem eine Auseinandersetzung mit Rassismus und seinen vielfältigen Spielarten notwendig wird.

4 Darstellung individueller Spracherwerbsprozesse im problemzentrierten Interview

4.1 Methode

Vor der Integration aller Daten aus den Interviews in einer gegenstandsverankerten Theorie werden im Folgenden die zentralen Konzepte der einzelnen Interviews dargestellt. Dies veranschaulicht den Auswertungsschritt des Offenen Kodierens, der zwar nicht getrennt von den weiteren Schritten des Axialen und Selektiven Kodierens getrennt verläuft, dessen Darstellung aber dennoch von Bedeutung ist. Gerade weil es mir ein Anliegen ist, die individuellen Spracherwerbsprozesse nachzuzeichnen, möchte ich Ergebnisse der offenen Kodierungsphase ausführlich darstellen.

In diesem methodischen Schritt geht es um das Aufbrechen der aus dem problemzentrierten Interview gewonnenen Daten, und um das Benennen von Phänomenen auf einer abstrakteren Ebene. In Form von Memos wurden Interpretationen und theoretische Anknüpfungspunkte festgehalten, die in diesem Kapitel ebenso eingearbeitet werden, wie Feldnotizen und die Ergebnisse der Interpretationsgruppe (vgl. Kapitel 2.2). Ein wesentlicher Bestandteil dieses Verfahrens ist das „Stellen von Fragen“ (Strauss/Corbin 1990:44) an die Daten, die Teil der Forschungsfrage sind:

- Welche Faktoren haben den Beginn des Spracherwerbs beeinflusst? Welche Diskurse werden darin sichtbar?
- Wer/Was hindert(e) die Person am Spracherwerb, wer/was fördert sie?
- Wie wird der Spracherwerbsverlauf dargestellt? (Wie wird über den Kurs / die Kurse gesprochen?)
- Wie sehen die Ideale und Wünsche in Bezug auf den Spracherwerbsverlauf aus

und wie hoch ist die Diskrepanz zur „Wirklichkeit“?

- Wie ändert sich das Bedürfnis die Sprache zu lernen?

Die Interviews, die ohne Dolmetscherin durchgeführt wurden, lassen eine weitere Analyseebene zu; und zwar können die spezifischen Aspekte des „Sprechens über die Sprache“ mit den im Interview angewandten Sprachkenntnissen kontrastiert werden. Ebenso können die individuellen Strategien und die Stadien des spontanen Spracherwerbs nachvollzogen werden. In diesen zwei Interviews habe ich mich auf den Aspekt konzentriert, wie die Interviewpartnerin Deutsch spricht.

4.2 Kursteilnehmerinnen im Gespräch

In qualitativen Forschungsgesprächen gelten die befragten Personen als ExpertInnen ihrer Lebenswelt, deren Erfahrungswissen an die Situiertheit biografischer Erfahrung gebunden ist. Es ist „als implizites Wissen in den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen“ der Subjekte eingelagert (Froschauer/Lueger 2003: 37). Die befragte Person beschreibt ihre persönliche und individuelle Lebenswelt, die durch spezifisches Wissen und Erfahrung interpretiert wird. Die Interviewsituation selbst generiert dabei eine Konzentration auf bestimmte Aspekte dieser Lebenswelt. Wie Lila Abu-Lughod in ihrem Artikel „Writing against Culture“ ausführt, ist die Konzentration auf das Partikuläre für die Anthropologie von großer Bedeutung, und kann „ein machtvoll Instrument zur Erschütterung des Kulturbegriffs und zur Unterminierung des mit ihm verbundenen Prozesses des 'Andersmachens' (*otherings*)“ sein (Abu-Lughod 1996: 29). Ihr Plädoyer für Partikularität darf nicht als Forderung missverstanden werden, Mikro gegenüber Makroprozessen zu bevorzugen. Im Gegenteil soll die „Beschäftigung mit Einzelheiten des Lebens von Individuen keine Vernachlässigung der Kräfte und Dynamiken bedeuten, die nicht lokal verankert sind.“ Die Auswirkungen politischer und gesellschaftlicher Prozesse manifestieren sich lokal und spezifisch und spiegeln sich „in den Handlungen von Individuen, die ihr partikulares Leben

leben, [und] sind eingeschrieben in ihre Körper und Worte.“ (ebd.: 30)

Meine Rolle einerseits als Forscherin und andererseits als vertraute Kursleiterin produziert eine sehr spezifische Situation, in der bestimmte Aussagen mitunter durch meine Präsenz provoziert wurden. Ohne die Motivation der Interviewpartnerinnen in Frage stellen zu wollen, scheint beispielsweise die oftmalige Bekräftigung des Wunsches die Sprache zu lernen eine Aussage zu sein, die von meiner Präsenz gefordert wird. Die Gespräche, die mit Dolmetscherin geführt wurden, hatten zudem eine andere Dynamik, da der Gesprächsfluss durch die ständige Übersetzung gebrochen wurde (siehe dazu Kapitel 2.2.2). Eine Kurzbeschreibung der Sozialdaten der Interviewpartnerinnen und Dolmetscherinnen befindet sich im Anhang (8.1).

INT 1 – Frau K

Die Sequenzen, die Wunschvorstellungen über den Spracherwerb enthalten, sind bei Frau K auffallend zahlreich und verändern sich im Laufe des Interviews in der Formulierung und Intensität. So spricht sie am Anfang von der *Sprache als Traum*, als sie sich (noch in der Türkei) auf das Visum wartend ihr zukünftiges Leben in Wien ausmalt. In ihrem ersten Jahr in Wien besucht sie zwar einen dreimonatigen Deutschkurs, jedoch ist der Entscheidungsprozess für diesen Kurs nicht unproblematisch. Frau K betont die Unterstützung ihres Mannes, erwähnt aber beiläufig, er sei besorgt gewesen, dass sie einen Kurs besuchte. Er teilt zwar ihren Wunsch Deutsch zu lernen, seine *Unterstützung* entwickelt sich aber erst, nachdem sie ihn davon überzeugt, dass sie den ausdrücklichen Willen zum Kursbesuch hat.

I: Dann verstehe ich nicht ganz, am Anfang war er nicht so glücklich, dass du jetzt auch Deutsch lernst?

K: <tü>

D1: Eigentlich er war nicht dagegen, dass ich Deutsch lerne, nur er hatte so am Anfang, ein Monat, er hatte so Sorgen gehabt, aber er wollte dass ich Deutsch lerne, weil er hat immer gearbeitet, und unter der Woche (..) ich musste zum Arzt zum Beispiel oder andere Sachen erledigen, und er hat gearbeitet, er war nur Wochenende

zu Hause. Deswegen er hat mich schon unterstützt, dann nach einem Monat ich habe einen Kurs besucht, und wir haben 250 Schilling bezahlt. Und dann er hat gesehen, dass ich das Wille hab, und er hat mich schon unterstützt. (INT1:Z281)¹³

Kein Eigennutzen, sondern die Notwendigkeit im Alltag und der Nutzen, den auch er davon haben würde, werden in der Argumentation ihm gegenüber unterstrichen. Die *Besorgnis des Ehemannes* erklärt K im Hinblick auf das Umfeld vor 12 Jahren. Ihrer Darstellung zufolge war es in ihrem Umfeld (damals) *nicht üblich* einen Kurs zu besuchen.

Obwohl in ihrem Umfeld keine ausdrückliche Unterstützung für einen Kursbesuch bestand, nahm sie dennoch an einem dreimonatigen Kurs teil, was ihre hohe *Eigeninitiative* zum Ausdruck bringt. K betont auch, dass sie zu diesem Zeitpunkt noch keine Kinder hatte, was einen Kursbesuch für sie erleichterte. Die Beschreibung dieses ersten Kurses lässt darauf schließen, dass kommunikative Fertigkeiten weniger im Mittelpunkt standen als die Bewusstmachung grammatikalischer Strukturen, die jedoch keine brauchbaren Werkzeuge für den Alltag lieferten. Die Unterbrechung des Kurses wird von K mit der Unvereinbarkeit mit der Kindererziehung begründet. Interesse an einem weiteren Kursbesuch hat zwar bestanden, jedoch war die Geburt des ersten Kindes mit einem Kursbesuch für sie unvereinbar.

Der Abschnitt über Ks ersten Anlauf zum Kursbesuch zeigt den Versuch eine kohärente Geschichte zu erzählen. So besteht zuerst der Traum, die Sprache zu lernen, dem nachgegangen wird. Es gibt einen Anfang, eine Unterbrechung und schließlich - 12 Jahre später - eine Fortsetzung. Jedoch wird aus dem Traum ein unbedingt zu erreichendes Ziel. In ihren Formulierungen wird das anfängliche „wollen“ immer öfter durch „müssen“ ersetzt.

In der Zeit ohne gesteuerten Spracherwerb spielen die Kinder eine ambivalente Rolle im Spracherwerbsprozess. Zum einen binden sie die Ressourcen, die für einen Kursbesuch nötig wären. Zum anderen motivieren sie durch ihre Kompetenz in der Zweitsprache das Mitlernen der Sprache. Die (drohende) sprachliche Überlegenheit der Kinder ist gleichzeitig auch ein Faktor, der sie zu einem

13 Die Zeilennummer (Z) bezieht sich auf den Beginn des Zitats im Interviewtranskript

Spracherwerb motiviert und die *Dringlichkeit* betont. K spricht dabei von Abhängigkeit, die sie nicht in ihren Kindern fortsetzen will. Zuvor hat schon der Ehemann oft die Dolmetschfunktion übernommen, was eine sprachliche Abhängigkeit erzeugt. Die Aussicht, auch weiterhin nicht nur vom Ehemann sondern auch von den Kindern als Dolmetscher abhängig zu sein, erzeugt das dringende Bedürfnis die Sprache selbst zu erlernen.

K beschreibt mehrere Situationen, die ohne ausreichende Sprachkenntnisse besonders belastend für sie sind. Sie spricht die Hilflosigkeit und Ohnmacht an, die Diskriminierungen im Alltag bei ihr auslösen. Auffallend ist dabei, dass sie jede Erzählung einer Diskriminierungserfahrung mit einer Bemerkung über ihre Sprachkenntnisse abschließt. Auch wenn ihre Sprachkenntnisse ausreichen, um eine verbale Attacke abzuwehren, beklagt sie dennoch ihre Unzufriedenheit, dass sie sich nicht besser verteidigen kann. Sie stellt nicht nur fest, dass ihr „Sprachdefizit“ Traurigkeit und Betroffenheit bei ihr auslösen, sondern weist auch die Schuld an der Diskriminierung sich selbst zu. Anstatt verbale Übergriffe zu verurteilen, bringt sie Verständnis dafür auf. Benennt aber auch Situationen in denen sie mutwillig nicht verstanden wird, und unterstreicht, dass sie Vorurteile ihr gegenüber sehr stark wahrnimmt. Die bestehenden Vorurteile erklärt sie sich mit ihrer Sichtbarkeit als „Ausländerin mit Kopftuch“, und bringt in einigen Äußerungen Verständnis für bestehende Vorurteile auf. Eine permanente Wahrnehmung von sich selbst als „Fremde“ funktioniert so als Legitimation von Vorurteilen und Diskriminierung¹⁴. In ihren Darstellungen von Diskriminierungserfahrungen kommt sehr deutlich die Ohnmacht zum Ausdruck, die den Spracherwerb zur Notwendigkeit macht.

Die Zeit des unfokussierten Erwerbs, nach dem ersten und vor Beginn des zweiten Kurses beschreibt K als frustrierend, da der erwartete Lernprozess nicht eintrat. Ihr passives Sprachverständnis hatte zwar bereits enorm zugenommen, dennoch erlebte sie Stresssituationen, in denen sie daran zweifelte jemals die Sprache zu erlernen.

Eine Veränderung im *nachbarschaftlichen Umfeld* bewirkt bei K eine weitere

14 vgl auch Kapitel 5.1 (Alltagsrassismus und Spracherwerb)

Ebene der Dringlichkeit. Eine österreichische Nachbarin initiiert eine Beziehung zu ihrer Familie, über die sie selbst sehr überrascht ist. Inzwischen treffen sich die beiden regelmäßig und haben ein freundschaftliches Verhältnis. Die Beziehung ist auch ein Grund warum das Bedürfnis Deutsch zu lernen immer größer wird, da sie ihrer Nachbarin gerne mehr über ihr Herkunftsland erzählen würde. Aber aus Angst, etwas Falsches zu sagen und Missverständnisse nicht nur über ihre persönliche Geschichte, sondern über Muslime im Allgemeinen auszulösen, schweigt sie oft.

Später benennt K die Diskriminierung gegenüber Muslimen, die sie im Kurs wahrnimmt. Sie schildert die Situation, in der eine Kurskollegin die türkischen Frauen dazu auffordert ihre Kopftücher abzulegen. Sie selbst ist nicht anwesend und hat die Information von einer ihrer Kollegin aus dem Kurs. Von dem Vorfall fühlt sich K dennoch betroffen, meint aber auch, dass sie Diskriminierung oft erwartet. Sie erklärt dies damit, dass sie sich durch mehr alltägliche Kleinigkeiten (wie Kleidung, Essen, Aussehen) von der österreichischen Bevölkerung unterscheidet als manche Kurskolleginnen, die über eine größere „kulturelle Ähnlichkeit“ verfügen würden.

INT 2 – Frau R

Das Interview mit R führe ich auf ihren Wunsch hin ohne Dolmetscherin, jedoch wird während des Gesprächs eine starke sprachliche Einschränkung deutlich, die ich davor unterschätzt hatte. Konnte sich Frau R zwar in Kurssituationen immer situationsbezogen ausreichend ausdrücken, so wird im Interview deutlich, dass komplexere Zusammenhänge und biographische Narrationen sprachlich nicht uneingeschränkt möglich sind. Dennoch wird im Gespräch deutlich, welche Faktoren den Beginn und Verlauf ihres Spracherwerbs bestimmt haben.

Im Vergleich zu anderen Gesprächspartnerinnen hat sie eine vorteilhaftere Ausgangsposition, da sie über eine höhere Ausbildung (eine 4-jährige Tourismusschule nach der Pflichtschule) verfügt, und bereits Deutschunterricht hatte. Zudem ist ihr Mann zweisprachig in Österreich aufgewachsen, wodurch

einerseits ihr eigener Spracherwerb begünstigt wird und andererseits auch der Wunsch, die gemeinsamen Kinder zweisprachig zu erziehen, entstand. Ambivalent ist die Präsenz beider Sprachen in der Familie dennoch, da Frau R Deutsch nicht ausreichend beherrscht, um es mit Selbstsicherheit in ihrem nahen Umfeld anzuwenden. Wie in einer kurzen Passage deutlich wird, ist die Furcht, einen Fehler zu machen und ausgelacht zu werden zu groß. Das Bedürfnis, die Sprache besser zu lernen, hat sich erst langsam entwickelt, da bereits ausreichend Kenntnisse zur Bewältigung des Alltags vorhanden waren. Mit dem Heranwachsen der Kinder (die ältere Tochter ist mittlerweile sieben Jahre alt) ist das Bedürfnis jedoch dringender geworden, um mit der schulischen Entwicklung der Kinder Schritt zu halten.

In den acht Jahren in Wien hat Frau R die Sprache gänzlich ungesteuert erworben, sie hat keinen Kurs davor besucht, und nennt lediglich die Verwendung ihres Wörterbuchs als Lernstrategie. Als geübte Lernerin mit Kenntnissen in anderen Fremdsprachen war es ihr möglich eine beachtliche Kompetenz in der Zweitsprache zu entwickeln. Dennoch haben sich bestimmte morphologische Simplifizierungen (wie vereinfachte Verbkonjugation, häufige feminine Adjektivendungen und Artikel) und eine generelle, syntaktische Unordnung in ihrer Sprache verfestigt.

Frau R verwendet in zahlreichen Passagen die direkte Rede als Gesprächsstrategie, und bekräftigt dadurch die Bedeutsamkeit der Situationen, wie zum Beispiel Frustration und Ärger mit Magistratsämtern und Behörden. Zur Überbrückung von sprachlichen Einschränkungen hebt und senkt sie ihre Stimme in lebhafter Weise und setzt vehemente Betonungen, die die eingeschränkte Wortwahl wettmachen. So beschreibt sie mit wenigen Worten, aber durch den Einsatz einer rhetorischen Frage und mit bewusster Betonung sehr effektiv ihre Sicht auf die Rollenverteilung in ihrer Familie:

R: Wir (.) ich denke, ich habe schon gesprochen mit S. [Ehemann], aber das geht nicht. S. hat guten Verdienst jetzt und das ist besser. Wenn, wenn ich arbeite, was ich gekriegt? (..) Vielleicht 500 Euro, 600 das ist maximal für eine Frau. (INT3: Z 198)

Der Einsatz von informellen Begriffen wie „kriegen“ und „nix“ (nächstes Zitat) lässt auf direkten Austausch und Kontakt mit Personen deutscher Muttersprache schließen und zeigt dass alltagssprachliche Einflüsse ihren Erwerbsprozess maßgeblich beeinflusst haben. In dieser und der nächsten Passage äußert sie ihren Wunsch selbst erwerbstätig zu sein und thematisiert die Einkommensschere, die es irrational erscheinen lässt als Frau zu arbeiten.

R: Und was ich kriegen, vielleicht 500, 600 Euro, aber ich muss noch die Hort bezahlen, 150 Euro und mehr, und das Kindergartengeld 150 Euro und mehr. Und was ich hab von meinem Verdienst, von meiner Arbeit? Nix.

I: Aber du hast gesagt du möchtest gerne arbeiten?

R: Ja, aber für mich ist meine Kinder in die erste Platz. (INT2: Z210)

Die Prioritätsliste wird klar von den Kindern angeführt, gleich danach steht die Erwerbstätigkeit, und da diese sowohl finanziell als auch zeitlich nicht vereinbar ist mit der Kinderbetreuung entscheidet sie sich für den Besuch eines Deutschkurses. Ausschlaggebend dabei waren für sie die parallel angebotene Kinderbetreuung und die Finanzierbarkeit. Das Bedürfnis nach weiterreichenden Sprachkenntnissen, um sich vor allem in Konfliktsituationen besser artikulieren zu können, sind eine große Motivation für Frau R. Bezug nehmend auf einen gemeinsam erlebten, diskriminierenden Vorfall in der Straßenbahn¹⁵ meint sie:

R: Ja, das war vielleicht zum Beispiel, was passiert in die Straßenbahn mit A. (...) Das ist etwas, wann ich ich will sagen aber ich wirklich wissen nicht noch die schlimme Worte für die (...) ich weiß und lernen deutsch, aber ich noch weiß nicht die schlimmen Worte. Das ich muss wirklich setzen und lernen. Also zum Beispiel das. (INT3: Z 219)

INT 3 – Frau A

Das Gespräch mit Frau A verlief im Gegensatz zu den anderen stockend und bestand zu einem Großteil aus einem Frage-Antwort-Dialog. So hatte ich oft das Gefühl mit meinen Anregungen zum Erzählen immer wieder in einer Sackgasse zu

¹⁵ Dieser Vorfall wird in Kapitel 5.1 näher ausgeführt.

landen. Nicht nur die Filterung aller Aussagen durch die Dolmetscherin¹⁶ waren dabei hindernd, sondern auch mein Versäumnis, die Relevanz aller Informationen meiner Interviewpartnerin zu betonen. Ich hatte das Gefühl, dass oft Informationen vorenthalten wurden, die als nicht nennenswert eingestuft wurden.

In den ersten Jahren in Wien ist A noch sehr jung, sie wird – mit ihrem Einverständnis – mit ihrem in Wien lebenden Cousin verheiratet, und die Familie ihres Ehemannes hat einen starken Einfluss auf ihre ersten Ambitionen Deutsch zu lernen. So wurde ihr damals erklärt, brauche sie die Sprache nicht unbedingt zu lernen, das käme mit der Zeit. Es bestanden also keine klaren Vorstellungen darüber, welcher Aufwand mit einem Spracherwerb verbunden ist. Hinzu kamen die unsicheren Zukunftsvorstellungen und ein *latenter Rückkehrwunsch*, die einen aufwändigen Spracherwerb hinfällig machte. Laut Sami Özkara (1988) bezieht sich die Rede von der Rückkehr in das Herkunftsland nicht immer auf die konkrete und geplante Absicht tatsächlich zurückzukehren, sondern demonstriert die Loyalität zur Gruppe und ist in vielen Fällen als Metapher intendiert. Dennoch bewirkt der Rückkehrwunsch, die Situation als Provisorium anzusehen, und wie im Fall von Frau A den Spracherwerb als vorerst unnötig zu verschieben.

Die erste Phase in Wien beschreibt A als Zeit der *starken Abhängigkeit* von ihrer neuen Familie, und auch als Zeit in der sie sich noch nicht so viele Gedanken über die Zukunft gemacht hat: „*an dieses sich wirklich gut integrieren, an das denkt man am Anfang nicht*“ (INT3:Z19). Der Integrationsbegriff wird von A selbst eingebracht, sie bezeichnet in diesem Satz ihre veränderte Einstellung zur Integration, da sie diese Ansicht nur „am Anfang“ hatte. Sie distanziert sich jetzt von ihrer *jugendlichen Unbekümmertheit*, die sie als Grund ansieht, warum sie damals nicht „*an das ganze Zeug*“ (INT3:Z20) gedacht hat. Diese Begrifflichkeit spielt auf die unüberschaubare Menge an Regeln, Verpflichtungen und Erwartungen, die mit Integration verbunden sind, an. Die Integrationsanforderungen erschienen ihr damals abstrakt und unverständlich. Rückblickend bedauert A, die Zeit nicht für den Spracherwerb genutzt zu haben.

16 Zu den erschwerten Bedingungen durch die Interviewführung mit Dolmetscherin und dem Umgang damit siehe Kapitel 2.2.4

Das *Bedauern* ermöglicht eine kohärente Darstellung des Spracherwerbsverlaufs, und eine Distanzierung von der anfänglichen Ablehnung der Sprache.

Diese *Ablehnung der Sprache* in der ersten Phase in Wien wird in einem Kursgespräch deutlich (Feldprotokoll/ Nr.5/14.04.08). Als ich erkläre, wovon die Interviews mit den Kursteilnehmerinnen handeln sollen, äußert sich A sofort dazu. Sie erklärt ihre *anfängliche Wut* darüber, als sie erkannte, dass türkische Frauen in ihrem Umfeld Deutsch sprachen. Diese Erkenntnis löste jedoch nicht nur Wut aus, sondern auch die Einsicht, dass sie selber auch Deutsch lernen müsse, um die Frauen aus ihrem Herkunftsland zu verstehen. Interessant an dieser ersten Assoziation zum Spracherwerb ist, dass A die Ablehnung der Sprache am Anfang in einem Satz mit ihrer Einsicht verbindet. Und dass diese „Einsicht“ - Deutsch zu lernen sei von Vorteil - nicht durch eine vorgeschriebene Pflicht erreicht, sondern durch Interaktionen im Umfeld provoziert wurde.

Der Umgang mit *Diskriminierungen im Alltag* wirkt bei A erstaunlich gelassen und humorvoll. Sie sagt, sie überspiele diese negativen Erlebnisse oft mit einem Lachen und vergesse sie sehr schnell wieder. „*Es wird ein Alltag und man trägt ein Kopftuch, man ist als Ausländer mit einem Blick zu erkennen*“ (INT3: Z 207). Die *markierte Fremdheit* durch das Kopftuch scheint als Auslöser und Begründung für verbale Übergriffe ausreichend. Die Schuld dafür wird bei sich selbst gesucht und gefunden: „*Das Problem ist, dass ich die Sprache nicht kann*“ (INT3: Z 210). Das Problem der Alltagsdiskriminierung würde ihr zufolge nicht bestehen, wenn ihre Deutschkenntnisse ausreichend wären. Sie kritisiert in diesem Zusammenhang lediglich die oftmalige Reaktion auf ihre Rechtfertigungen für das Tragen eines Kopftuches, da trotz ihrer Erklärungen kein Verständnis entgegengebracht würde. Diese Diskussionen enthalten einen latenten Vorwurf „nicht emanzipiert zu sein“. Dem starken Rechtfertigungsdruck würde sich A lieber entziehen oder erst Diskussionen führen, wenn ihre sprachlichen Fähigkeiten ausreichend dafür sind. Diese Vorfälle haben auch einen Einfluss auf die *Dringlichkeit*, Deutsch zu lernen, um ein Werkzeug zur Verteidigung zur Hand zu haben.

Zu den allgemeinen Kursbedingungen, nennt sie die Lockerheit und Entspanntheit

der Kursatmosphäre, die für sie nur in einem Frauenkurs möglich sind. Die Teilnahme von Männern würde ein bestimmtes Verhalten unmöglich machen, sie könne dann nicht „so *scherzen und witzig sein*“ (INT3: Z 531). Eine Teilnahme käme für sie nicht in Frage, wenn es ein gemischter Kurs wäre.

INT 4 – Frau L

Das Interview mit L ist das zweite, das ich auf ihren Wunsch ohne Dolmetscherin führe. Sie erzählt in längeren, narrativen Passagen ihre Migrationsgeschichte und unter welchen Bedingungen sie nach Österreich gekommen ist. Ihr weitgehend ungesteuerter Spracherwerbsprozess wird von ihr ausführlich dargestellt, und durch ihre sehr bildhafte Sprache verdichtet. In vielen Aspekten bildet ihre Spracherwerbssituation einen Kontrastfall (Maximalvergleich) zu den anderen Spracherwerbskontexten. Sowohl in Hinblick auf sozialstatistische Daten (sie wohnt mit ihren zehn Kindern und ihrem Ehemann in einem Haus, verfügt über einen höheren Bildungsabschluss) als auch - wie sich im Laufe des Interviews herausstellte - in Hinblick auf ihre Einstellung zum Spracherwerb.

Denn L hatte zu Beginn ausdrücklich *nicht* den Wunsch Deutsch zu lernen. Sie lehnte es ab und fühlte sich vom Drängen ihres Mannes unter Druck gesetzt. Die *Bevormundung* (durch allgemeine Integrationsanforderungen und ihren Mann) und Anweisungen, was sie zu tun habe, bewirkten bei ihr die Ausführung des kompletten Gegenteils. Es hat einige Zeit gedauert bis sie von sich aus beschloss, Deutsch zu lernen, weil sie es *wollte*. In der zentralen Sequenz, in der sie über ihren Spracherwerb spricht, äußert sie ihren *Unwillen* die Sprache zu lernen. Und sie versieht die deutsche Sprache mit zwei Attributen, die ihre *Ablehnung* zum Ausdruck bringen: „dure“ und komisch. Nachdem wir die Übersetzung für das Wort „dure“ gefunden hatten, bekräftigte sich noch einmal „*hart, ja hart ist harte Sprache, ich wollte nicht sprechen*“ (5). Innerhalb einer Seite - bestätigte sie mehrmals ihre Ablehnung:

1	ich bin eine Person ich mag nicht wenn sagt andere Person du musst machen. Ich mache wenn ich wollte und ich mache viel.	Z338
2	ich habe zuerst ein bissal, ich wollte nicht sprechen Deutsch	Z348

3	mich interessiert nicht diese Sprache	Z352
4	ich habe gesagt ist sehr dure und komische Sprache	Z352
5	hart, ja hart ist harte Sprache, ich wollte nicht sprechen.	Z359

Sie kontrastiert ihre Ablehnung der Sprache im selben Absatz noch mit den guten Voraussetzungen und *Möglichkeiten* die sie eigentlich hatte. Es gab österreichische Freunde, mit denen sie sich austauschte und eine Bekannte bot ihr auch an, ihr beim Deutsch lernen zu helfen. Das Angebot lehnte sie allerdings ab. Es ist überraschend, dass L die Ablehnung der Sprache zu Beginn betont und auch ihre versäumten Möglichkeiten des Spracherwerbs benennt. Überraschend deshalb, weil sie dennoch beachtliche sprachliche Fähigkeiten entwickelte, in der Zeit in der sie eigentlich nicht sprechen *wollte*. Im Jahr 2002 ist sie nach Wien migriert, das heißt, sie hatte sechs Jahre Zeit die Sprache zu lernen, die sie aber, wie sie sagt nicht gut genutzt hat. Dennoch ist ihr Wortschatz sehr vielfältig und sie ist in der Lage komplexe Situationen zu beschreiben. Sie verwendet die üblichen mündlichen Formen, die in Wien/Österreich gebräuchlich sind, wie das Aussparen des Endvokals („ich hab“, „ich geh“), weiters den österreichische Diminutiv „-erl“ in seiner reduzierten Variante („bissl“) und informelle Begriffe wie etwa „wegschmeißen“.

Im Interview wird eine beachtliche, reflektierte Sicht auf ihren *unbeabsichtigten Spracherwerb* ersichtlich. L unterscheidet klar zwischen der Zeit, in der sie die Sprache ablehnte und dem fließenden Übergang zum Wunsch, doch die Sprache zu lernen. Sie bezeichnet diese Zeit als Phase des *Leidens und der Scham*. Obwohl L ihre Ablehnung der Sprache gegenüber betont (2, 3, 4, 5) erscheinen in der zentralen Sequenz zahlreiche Hinweise auf die verschiedenartigen *Lernstrategien*. Zum einen waren das passive, rezeptive Strategien (6, 7), später jedoch auch Strategien, in denen sie die Initiative ergriff (10). Ebenso als Strategie kann gesehen werden, dass sie kontinuierlich Vergleiche mit ihrer Muttersprache herstellt (9) und nach Parallelen in der eigenen Sprache und deren grammatikalischer Struktur (8, 11) sucht.

6	später ich habe zuerst Fernsehen, Sport geschaut und bissal	Z368
7	später ich habe verstehen was sagen Freunde und ich sage nur wenig, und ich	Z369

	sage nicht, nur habe verstanden	
8	für mich ist große Problem noch diese Präposition, Konjunktion. Ich kann nicht sagen diese Konjunktionen in deutscher Sprache genau.	Z370
9	ist schwer diese Sprache, weil in rumänisch wir sprechen viel figurativ und hier passt nicht.	Z383
10	Ich habe zwei rumänische Bücher für lernen ohne Lehrer	Z524
11	Muss eigene verstehen, meine Grammatik, und dann ich kann denken in deutsche Sprache genau wie eigene.	Z532

Erstaunlich ist auch ihre Assoziation des Spracherwerbs mit der Fähigkeit des Schauspielens:

L: Ich kann nicht Schauspieler, wie ein Schauspieler machen. Mein Mann hat gesagt du musst bissl wie in Österreich, bissl, na höflich, du sagst danke. Ich vergesse, wenn ich muss machen, ich vergesse. Ich kann nicht, wenn ich bin traurig, ich kann nicht lachen. Wenn muss lachen nur für Leute, ich bin nicht Schauspieler, und vielleicht muss bissal Schauspieler. (INT4: Z 408)

Eine Fremdsprache zu erlernen und sie im Alltag anzuwenden stellt einen darstellerischen Akt dar. Die Zweitsprache wird als Schauspiel wahrgenommen, indem nicht nur die Sprache an sich, sondern auch das als üblich wahrgenommene Verhalten in dieser Sprache erlernt werden muss. Deutsch zu sprechen, bedeutet auch höflich zu sprechen und Emotionen zu verbergen oder zu *überspielen*.¹⁷

L befürwortet das Angebot von Deutschkursen ausschließlich für Frauen mit der Begründung, dass Frauen „betroffener“ sind, und dass Männer oft schon durch ihre Erwerbstätigkeit gezwungen sind, die Sprache zu lernen. Mit *Betroffenheit* spricht sie die traditionelle Rollenverteilung an, die ein Ungleichgewicht im Spracherwerb erzeugt (siehe Kapitel 3.1). Sie schließt sich in dieser allgemeinen Bemerkung über die Situation von Frauen zwar nicht explizit mit ein, durch das Gespräch kommt aber zum Ausdruck, dass sie die Hauptverantwortung für Kindererziehung hatte und hat. Sie betont auch, dass die Kinder in allem Vorrang hätten, und die eigenen Bedürfnisse zurückgestellt werden.

L: Ich habe zuerst für Kinder gesorgt. Ich habe gedacht ist gut für Kinder zuerst

¹⁷ Die im Interview geäußerte Notwendigkeit des Schauspielens in der Zweitsprache (also der *performative Charakter* der Zweitsprache) könnte Anstoß für weitere Forschungen bieten.

integrieren und später ich. (INT 4: Z 453)

Dennoch war es keine Bedingung für sie, dass der Kurs ausschließlich für Frauen vorgesehen war.

INT 5 – Frau M

Das Interview mit M ist inhaltlich nicht so ergiebig, obwohl ich mir davon am meisten erwartet hatte. Frau M gehörte im Kurs zu den aktivsten, die immer zu allem etwas sagen konnte/wollte. Die Erzählimpulse sind dieselben wie bei den anderen Interviews, trotzdem kommt es zu keiner längeren Narration. Hinzu kommt, dass ich persönlich eine sehr gute Beziehung zu ihr habe, und daher das Gespräch immer wieder zu informellen Themen kippt und von meinen Fragestellungen ablenkt. Die Dolmetscherin ist äußerst kompetent und erfahren, sodass ich ihren Übersetzungen volles Vertrauen entgegen bringe.

Zentral in dem Gespräch mit M sind die Darstellungen ihrer unkonventionellen *Lernstrategien*, die einerseits auf die *aktive Unterstützung ihres Ehemannes* verweisen und andererseits auf ihre *Eigeninitiative*.

M: <alb>

D3: Also als ich hergekommen bin, hat mein Mann mir 400 Basiswörter herunter geschrieben, und diese Wörter hab ich noch immer, und die hab ich halt gelernt, alle. Innerhalb von zwei bis drei Monaten <alb> und dann, jetzt, ab jetzt hab ich angefangen, die zusammen, also in meinem Kopf zu verbinden. (INT 5: Z 72)

Im Laufe ihrer 5 Jahre in Wien habe sie sich am Anfang zwar schlecht gefühlt, da sie die Sprache nicht konnte, aber sie habe dann einfach immer mit Leuten gesprochen, egal ob sie verstanden wurde oder nicht: „*es macht mich nicht nervös*“ (INT5: Z 152). Vor allem mit alten Frauen habe sie immer gerne gesprochen, weil sie geduldiger beim Zuhören wären, wie sie sagt. Abgesehen von einem 10-Tages-Grundkurs habe sie nie einen Kurs besucht, und verfügt dennoch bereits über hohe Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch. So hat sie während des Interviews oftmals ohne die Dolmetschung ins Albanische abzuwarten, geantwortet und damit ihr hohes (passives) Verständnis der Sprache demonstriert.

Die Ausschließlichkeit des Kurses sieht M weder negativ, noch war es für sie eine Bedingung an dem Kurs teilzunehmen. Sie erklärt daraufhin gleich den Wunsch (anderer) muslimischer Frauen, an einem Kurs ausschließlich für Frauen teilzunehmen damit, dass das die Männer entscheiden würden. M grenzt sich klar von Praktiken der Geschlechtertrennung ab: „Ist egal bei uns“ (INT5: Z 354) Ab dem Zeitpunkt als der Kosovo sich (im Februar 2008) für unabhängig erklärte und sie Pralinen in den Kurs mitbrachte, bemerkte sie Spannungen mit einer serbischen Kollegin. Es kam jedoch nicht zu einer verbalen Auseinandersetzung. Bemerkenswert scheint noch, dass sie im Gegensatz zu anderen Interviewpartnerinnen keine konkreten Assoziationen mit dem Begriff „Integration“ hatte und mit dem Begriff nichts anfangen konnte. Das deutet darauf hin, dass der Diskurs um diesen Begriff in ihrem Umfeld nicht präsent ist.

5 Die Dringlichkeit des Spracherwerbs

In meiner Forschung bin ich von der zentralen Fragestellung ausgegangen, welche Faktoren den Spracherwerbsprozess von Migrantinnen in Wien formen und beeinflussen und welche gesellschaftlichen und politischen Diskurse darin sichtbar werden.

Nachdem die individuellen „Spracherwerbsbiografien“ nachgezeichnet wurden, möchte ich nun das zentrale Phänomen beschreiben, das von Corbin/Strauss als das „Herzstück“ der Grounded Theory bezeichnet wird und im Prozess des Selektiven Kodierens generiert wird. Dabei geht es um die Integration aller Daten in einem (paradigmatischen) Modell, das analog zum Axialen Kodieren, nun auf einer abstrakteren Ebene stattfindet und sich auf ein Phänomen konzentriert. Dabei wird keineswegs ein repräsentatives Modell angestrebt, sondern soll durch eine Annäherung an die soziale Realität der Akteurinnen, die Komplexität und Heterogenität von Spracherwerbsverläufen angedeutet werden.

Das Modell (den roten Faden der Geschichte) möchte ich im Folgenden zuerst kurz vorstellen, um es danach wieder in seine Einzelteile zu zerlegen und in den erhobenen Daten zu verankern. Im Zentrum des Modells steht ein Phänomen, welches ich als „Dringlichkeit des Spracherwerbs“ bezeichne. Dieser Begriff kristallisierte sich aus mehreren Interviewpassagen heraus und kündigt die Notwendigkeit zu Handlung und Veränderung an. Er ist abstrakt genug um eine Vielzahl anderer Kategorien einzuschließen und erfüllt die Anforderung an ein „handlungsorientiertes Modell“, das innerhalb der Grounded Theory „[...] in irgendeiner Form Handeln und Veränderung oder die Ursachen für wenig oder

nicht stattfindende Veränderung aufzeigen [muss]“(Corbin/Strauss 1990: 100).

Nur ein Phänomen ins Zentrum zu stellen und alles andere damit in Verbindung zu setzen, kann auch mit der „Vernachlässigung“ anderer Deutungsmöglichkeiten verbunden sein. Dennoch erachte ich es als sinnvoll, sich auf eine Sichtweise zu konzentrieren, und diese auch in ihrer Entstehung nachvollziehbar zu machen. Eine andere Möglichkeit, die Geschichte darzustellen wäre zum Beispiel, die Entscheidung zum Kursbesuch als Phänomen ins Zentrum zu stellen. Stattdessen habe ich mich entschieden, diese als eine (von mehreren) Konsequenzen von Handlung und Interaktion darzustellen, um zu verdeutlichen, dass ein Kursbesuch im Spracherwerbsprozess nicht die zentrale Rolle einnehmen muss. Vielmehr erscheint mir wichtig, abgesehen von sprachwissenschaftlich anerkannten Faktoren, gesellschaftliche Diskurse sichtbar und in ihrer (möglichen) Wirkung nachvollziehbar zu machen.

Im Modell wird ein individuelles und psychosoziales Empfinden, die Dringlichkeit des Spracherwerbs, in den Mittelpunkt gestellt. Als ursächliche Bedingung für diese Empfindung habe ich die alltägliche *Notwendigkeit* (die sich aus verschiedenen Faktoren ergibt) und den mehr oder weniger langen/intensiven *Wunsch* nach Sprachkenntnissen identifiziert. Der Kontext bestimmt die Eigenschaften der Dringlichkeit und umfasst unter anderem den bisherigen Spracherwerbsverlauf (Kurs Erfahrungen), den Migrationsgrund und die Rolle des persönlichen Umfeldes. Um auf das Phänomen zu reagieren, werden verschiedene Strategien angewandt, bzw. angestrebt, wie z.B. die Umorganisation des Alltags, die Planung eines Kursbesuchs, sowie die Erweiterung der Lernstrategien. Hinzu kommen intervenierende Bedingungen, die die angewandten Strategien erleichtern oder erschweren. Die *Betroffenheit von Frauen*, steht dabei als Konzept für geschlechtsspezifische Faktoren, die den Spracherwerbsprozess beeinflussen. Weiters werden *traditionelle Beziehungsmuster* und die *Wahrnehmung des Integrationsdiskurses* in ihrer

Wirkung auf die Dringlichkeit des Spracherwerbs betrachtet.

Im Folgenden werden die soeben eingeführten Kategorien einzeln und in Verbindung mit dem zentralen Phänomen anhand des paradigmatischen Modells¹⁸ (Corbin/Strauss 1996: 95) dargestellt.

18 Übersicht des paradigmatischen Modells siehe S.84 (Tabelle 1)

5.1 Wunsch und Notwendigkeit (Ursächliche Bedingungen)

Die Notwendigkeit über die Sprache des Ziellandes zu verfügen, ergibt sich nicht „natürlich“ aus der Migrationssituation. Viele Aussagen der Interviewpartnerinnen beschreiben, wie es auch ohne Deutschkenntnisse möglich ist/war, sich in einer deutschsprachigen Umwelt zurechtzufinden. Ein Großteil der Alltagsbewältigung, die Inanspruchnahme von Dienstleistungen u.a. können vielfach ohne jegliche Kommunikation erfolgen. Dennoch wird durch bestimmte Alltagshandlungen und -situationen die Notwendigkeit des Spracherwerbs deutlich.

Ich möchte im Folgenden näher auf *die* Facetten der Notwendigkeit eingehen, die die Wirkungsweisen von Alltagsrassismen und gesellschaftlichen Diskursen auf den Spracherwerbsprozess aufzeigen. Das Kapitel „Alltagsrassismus und Spracherwerb“ und dessen Unterkapitel beziehen sich dabei auf die Notwendigkeit des Spracherwerbs. Danach werden in einem kürzeren Abschnitt die Wunschvorstellungen über den Spracherwerb beschrieben.

5.1.1 Alltagsrassismus und Spracherwerb

Die Notwendigkeit, sich verbal verteidigen zu können wird offensichtlich angesichts der Konfrontation mit alltäglichen Artikulationen von Rassismus. Um auf sämtliche Arten und Ebenen der Diskriminierungen und Rassismen im Alltag einzugehen, bedürfe es einer umfassenderen Analyse, die hier nicht geleistet werden kann. Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich mich daher nur auf die von den Interviewpartnerinnen angesprochenen Varianten konzentrieren und versuchen, sie in einem theoretischen Rahmen zu benennen und einzuordnen.

Im Kontext von Migration spricht Étienne Balibar vom sogenannten „Neo-Rassismus“, einem „Rassismus ohne Rassen“. Dabei geht es nicht um

Diskriminierung aufgrund der biologistischen Annahme von „Rasse“, sondern um deren kulturalistisches Äquivalent, nämlich die Annahme inkompatibler „Kulturen“. Balibars Analysen richten den Blick auf eine Variante des Rassismus, die sich auf kulturelle Differenzierungsmerkmale von sozialen Gruppen bezieht. (vgl. Balibar 1998) Die Novität dieser Art des Rassismus wird von Dilek Çinar in Frage gestellt und die Ablösung von biologistischen durch kulturalistische Terminologien sind für sie keine hinreichende Erklärung des „Neo-Rassismus“. Vielmehr stellt sie fest, dass die Distanzierung vom Begriff Rassismus und dessen Ersatz durch Begriffe wie „Fremdenangst“ oder „Fremdenfeindlichkeit“ die soziale und politische Diskriminierung von MigrantInnen als „Frage der Empfindungen, Emotionen und Ängste der Bevölkerung“ erklärt wird (Çinar 1999: 58). Sie argumentiert, dass „der Rekurs auf die *Natur* zur Rechtfertigung von Ausschlusspraktiken [...] keineswegs aus rassistischen Argumentationen verschwunden“ sei (Çinar 1999: 65). Wenn zuvor die Objekte des Rassismus naturalisiert, und eine biologisch bedingte Minder- und Höherwertigkeit konstruiert wurde, so geht es nach Çinar nun um die „biologische Rechtfertigung der Ideenwelt, der Emotionen und des Verhaltens seiner Subjekte“ (ebd.:65). In zahlreichen soziobiologischen Analysen werden weder die Themen noch die Objekte des Rassismus neu formuliert, sondern werden „*Differenzen* als Auslöser der allen Menschen angeborenen *Angst* vor genetisch „Fremden“ (Çinar 1999:68) konstruiert.

Bezieht man die Ansätze aus rassismustheoretischen Analysen in die Prozesse des Spracherwerbs mit ein, so zeigen sich einige Überschneidungen, die nun an empirischen Beispielen dargestellt werden.

5.1.1.1 Markierte Fremdheit

Die in den Interviews beschriebenen Vorfälle unterscheiden sich zwar in der konkreten, inhaltlichen Angriffsfläche, sie handeln jedoch alle von einer Form von Rassismus und thematisieren auch individuelle Erklärungsansätze und

Konsequenzen.

Aufgrund der gemeinsamen Erfahrung eines verbalen Übergriffs in der Straßenbahn (im Rahmen einer Exkursion des MLD-Kurses) initiierte ich in der darauf folgenden Kursstunde eine Gesprächsrunde, um den Vorfall zu reflektieren und um auch meine Reaktion zur Diskussion zu stellen. Konkret kam es zu einer verbalen Attacke auf eine muslimische Kursteilnehmerin, die versuchte mit ihrem Kinderwagen an einem den Weg versperrenden Mann vorbeizukommen. Die aggressive Beschimpfung wurde von umstehenden Personen aktiv durch ein Nicht-Einschreiten bestätigt und legitimiert. Meine Reaktion, die Verteidigung „meiner“ Kursteilnehmerin, glich mehr einer Kurzschlussreaktion, da sie ebenfalls in aggressivem Ton endete. In der nächsten Kursstunde äußerten sich die Kursteilnehmerinnen zu der beschriebenen Situation. Ein Auszug aus dem Feldprotokoll:

„Während ich noch beschreibe, was aus meiner Sicht passiert ist, unterbricht mich A: *„Ich habe dreimal gefragt, ob ich bitte vorbeigehen kann, er hat nicht reagiert, ich bin gegangen, dann er hat geschrien.“* Ich frage, ob das oft passiert. J: *„Nein, nicht oft, aber wenn einer zum Beispiel schlimm redet, dann ich rede auch schlimm.“* [...] A erzählt von einer anderen Situation in der Straßenbahn, wo sie eine Freundin traf, und sie sich (etwas lauter) unterhielten. Eine Frau neben ihnen sagte dann zu ihnen: *„Geht's ins Kaffeehaus zum Tratschen!“* Ihre Reaktion darauf war: *„OK, dann rede ich leiser.“* Auch H. meint, sie würde in der Straßenbahn nicht laut und nicht über eine größere Distanz, sondern nur wenn man nebeneinander steht sprechen, da es ansonsten unangenehm wäre. M sagt, sie habe nicht so oft eine ähnliche Situation wie diese erlebt, aber sie bemerke, dass ihr zu wenig Respekt entgegengebracht wird. M und J sprechen später davon, dass sie weniger Probleme haben, da sie nicht sofort als „Ausländerinnen“ erkannt werden, und dass man mit einem Kopftuch in Wien mehr auffallen würde. P nennt keine Situation in der sie Probleme gehabt hätte sondern meint: *„Ich bin gut mit Österreicher. Alles gut!“* (sie macht eine Bewegung mit den Händen die „sich durch schlängeln/ untertauchen/ unsichtbar sein“ impliziert).“
(Feldprotokoll/ Nr.8/ 21.04.08)

Das frappierende an diesem Gespräch ist (aus meiner Sicht) die Selbstverständlichkeit im Umgang mit (Alltags-)rassismen. Es drängt sich die

Frage auf, wem der öffentliche Raum gehört und wer darin Anspruch auf Sicht- und Hörbarkeit erheben kann und darf. Es wird deutlich, dass „leise sprechen“ und eine Zurückhaltung im öffentlichen Raum nicht nur gefordert wird, sondern dass dieser Forderung auch „selbstverständlich“ nachgekommen wird, um nicht aufzufallen. Die sichtbare „Markiertheit als Fremde“ wird von zwei Kursteilnehmerinnen angesprochen, die *nicht* „sichtbar markiert“ sind, die jedoch durch ihren *hörbaren* Akzent dieselbe „Markiertheit“ im öffentlichen Raum erfahren. Die Problematik des Begriffs der „Markiertheit“ ergibt sich aus der Selbstverständlichkeit mit der die deutschsprachige Mehrheit als Norm festgelegt wird. Markiert ist nicht, wer weiß ist, deutsch spricht und kein Kopftuch trägt. Um Rassismus sichtbar zu machen, schlägt Ruth Frankenberg (nach Kossek 1999:12) vor, „Weißheit“ als ein kulturell variables und veränderbares Konstrukt zu untersuchen, das nur in Relation zu Konstrukten von „Nichtweißheit“ Bedeutung erlangt. „Weißheit“ und in unserem Kontext Deutschsprachigkeit werden zur machtvollen Norm erhoben, die erst die sicht- und hörbare Markiertheit generiert. Kossek argumentiert, dass „die Gleichung „Weißheit=Normalsein“ bedeutet, daß (sic) Rassismus oft schon als „normal“ akzeptiert wird“ (Kossek 1999:13). So wird auch akzeptiert, dass ohne die passende Sprache ein „Normalsein“ nicht möglich wäre, womit dessen Erwerb zur unbedingten Notwendigkeit wird.

Der verbale Übergriff in der Straßenbahn wird in allen Interviews thematisiert, da alle Interviewpartnerinnen entweder an dem Vorfall selbst, oder an der Diskussion später beteiligt waren.

A: <tü>

D2: Ich hab auch davor solche Sachen erlebt, deswegen (unv.)

I: nicht so schockiert?

D2: <tü>

A: ja normal (lacht)

I: normal?

A: <tü>

D2: Man erfährt das auch von anderen, man hört das von anderen, es wird ein Alltag, und man trägt ein Kopftuch, man ist als Ausländer, mit einem Blick zu erkennen. [...] Das Problem ist, dass ich die Sprache nicht kann, wenn ich es beherrschen könnte,

würde ich mich ja in der Situation auch gut verteidigen können <tü> Wenn man zornig ist, dann denkt man ja an nichts, und dann (..) aber da fehlt dann die Sprache. <tü> Letztendlich war das nicht sehr schlimm, es gibt noch schwie/ ah schlimmere Situationen. (INT 3: Z 195)

In dieser Aussage sind mehrere Aspekte von Bedeutung. Zum einen wird die permanente Selbstwahrnehmung als „Ausländer“ deutlich, die die Diskriminierung zu legitimieren scheint, und als Begründung ausreicht. Hinzu kommt die Häufigkeit der Vorfälle als Kriterium dafür, ob es „normal“ ist. Aus ihrer Erfahrung, weiß sie, dass diese Art der verbalen Übergriffe vorkommt, sie zählt sie somit zu ihrer Normalität. Zum anderen ist auch die Schuldzuweisung eindeutig auf sich selbst gerichtet, da „das Problem“ nicht bestehen würde, wenn ihre Sprachkenntnisse ausreichend wären. Dass der Angriff selbst verurteilenswert ist, kommt nicht zur Sprache, sondern die Ursache des Zustandekommens solcher Konfrontationen ist sie selbst. Auch Frau K begründet strukturell rassistische Übergriffe an zwei Stellen in derselben Weise:

D1: wenn wir z.B so perfekt deutsch könnten und uns sehr gut ausdrücken könnten, vielleicht hätten wir diese Probleme oder diese Auseinandersetzungen nicht gehabt. <tü> INT1: Z 495)

D1: wenn ich irgendwo hingehge und was sagen will, aber das nicht sagen kann, und der andere das deswegen nicht verstehen kann, dann diese Mensch ist ein bisschen, ah, nervös oder böse, das kann ich auch verstehen, dann bin ich auch ein bisschen nervös <tü> ja mein einziges Problem ist deutsch (INT 1: Z 528)

Der Umgang mit Diskriminierungserfahrungen ist von der Übertragung der Verantwortung auf sich selbst gekennzeichnet. Dasselbe Muster zeigt sich auch in der folgenden Passage, in der Spannungen zwischen zwei Kursteilnehmerinnen von Frau K thematisiert wurden. Auf meine Frage, wie sich diese Spannung im Kurs auf sie auswirke, antwortet sie:

D1: Ich persönlich, ich bin schon ein bisschen betroffen, aber, ah, es ist auch nicht so wichtig für mich. <tü> Eigentlich sind wir schon so Fremde, oder Ausländer in dieses Land, und ich erwarte solche Dinge manchmal. (INT1: Z 501)

Hier wird deutlich, wie rassistische Diskurse auf einer persönlichen Ebene gehandelt werden. Sie ist zwar „betroffen“ von der Situation, aber sie ist auch darauf vorbereitet und „erwartet diese Dinge“ - es gehört zur (zu erwartenden) Normalität.

Betrachtet man die Reaktion der von Rassismus und Diskriminierung betroffenen Personen in diesem Kontext, so drängt sich die Frage auf, wie die Zustimmung zu Herrschaftssystemen funktioniert, und warum Menschen Ungleichheit und Diskriminierung akzeptieren. Dabei können Theorien um den Ideologiebegriff ein Anhaltspunkt sein, wie sie zum Beispiel von Roland Barthes (Mythologies, 1973) mit einem strukturalistischen Zugang geleistet wurde. „Nach seiner Lesart werden die ursprünglichen Bedeutungen verbaler und visueller Zeichen (die Denotationen) von einem System weiterreichender kultureller Assoziationen überlagert, den Konnotationen. Diese bilden ein System, an konsensueller Bedeutungszuschreibung, das im Sinne der herrschenden Klasse operiert, sich jedoch für alle als verbindlich darstellt.“ (Lutter/Reisenleitner 2005: 59). Der Ideologiebegriff von Louis Althusser (1969, dt. 1973) scheint in unserem Kontext ebenfalls anwendbar. Demnach habe jede Ideologie die Funktion, Individuen als Subjekte zu konstituieren, was er als Interpellation bezeichnet. „Ist die Interpellation erfolgreich, so definiert das Individuum seine Identität durch die Position, die das Bedeutungssystem ihm zuweist“ (Lutter/Reisenleitner 2005:60), etwa als „Ausländerin“. Er konstatiert, dass Ideologie immer in organisierter Form existiert, und in einem Apparat eingebettet ist. Sie ist mit Verhaltensweisen und Praktiken verbunden, die „automatisch“ durchgeführt werden, sobald die Idee „geglaubt“ wird. Die „Idee“, dass Migrantinnen weniger Anspruch darauf haben, im öffentlichen Raum laut zu sprechen oder Raum einzunehmen, wird *geglaubt*. In diesen Akten des Gehorsams, wie der Zustimmung zu verbaler Aggression, oder umgekehrt durch zustimmende oder gleichgültige Duldung, wird erwünschtes Verhalten erlernt, und rassistische Muster verfestigen sich.

5.1.1.2 Der Vorwurf des „Kinderreichtums“

Diskriminierung und verbale Angriffe wurden von Frau K auf einer weiteren Ebene thematisiert. Sie beschreibt, wie sie von einer ihr unbekanntem Frau angesprochen wird, warum sie so viele Kinder hätte.

D1: wo ich jetzt wohne, ich war beim Arzt, mit drei Kinder, und eine alte Dame hat zu mir gesagt, oh drei Kinder ist zu viel, wieso hast du so viele Kinder, und so, dann ich habe geantwortet, ich hab gesagt, das sind meine Kinder, und ich kümmere mich um meine Kinder und ich arbeite auch für meine Kinder, und dann sie hat gesagt, geh geh, so. <tü> weil ich ein bisschen deutsch kann, und antworten kann, dann hat sie nicht <tü> jetzt wenn sie mich sieht so sie spricht, so (tuschn) und ich verstehe nicht was sie sagt <tü> dann ich sage, warum kann ich nicht noch besser (INT1: Z 525)

Das ist eine der wenigen Passagen, in denen sich Frau K positiv zu ihren bereits erworbenen Deutschkenntnissen äußert, und mit ihrer Reaktionsmöglichkeit zufrieden ist, wenngleich sie diese im selben Atemzug relativiert („ein bisschen“). Durch ihre Selbstbehauptung kann die Beleidigung abgewandt werden, und sie sich Respekt verschaffen. Dennoch bleibt der Wunsch nach noch besseren Deutschkenntnissen und damit Verteidigungsmöglichkeiten.

Der Vorwurf des Kinderreichtums als alltägliche Artikulation von Rassismus hat auch eine nationalistische Dimension. Nationalistische Ideologien, so Nira Yuval-Davis beziehen sich in verschiedenem Ausmaß auf eine von drei Dimensionen des Nationalismus (genealogisch, kulturell, staatsbürgerlich) und führen in Bezug auf die reproduktiven Rechte von Frauen verschiedene Diskurse, die die ideologische Ausrichtung des Nationalismus mit Geschlechterbeziehungen in Verbindung bringen. So identifiziert Yuval-Davis in verschiedenen nationalistischen Entwürfen einen bestimmten Diskurs über die biologische Reproduktion der Nation. Demnach können nationalistische Interessen ein Bevölkerungswachstum anstreben (*Menschen-sind-Macht-Diskurs*) oder im Gegenteil einen *malthusischen Diskurs* führen, in dem Bevölkerungswachstum „eingedämmt“, werden muss um eine „Bevölkerungsexplosion“, zu verhindern. Im *eugenischen Diskurs* hingegen geht es nicht um die Quantität sondern um die „Qualität der Bevölkerung,“ (vgl.

Yuval-Davis 2001). Mit pseudowissenschaftlicher Argumentation wird die Reproduktion der Nation reguliert und in allen drei Diskursen werden Frauen dazu gezwungen oder gedrängt Kinder zu bekommen oder eben nicht. Damit kann in groben Zügen erklärt werden, worauf der scheinbar harmlose Vorwurf des Kinderreichtums basiert.

5.1.1.3 Unterstelltes Sprachdefizit

An öffentlichen Orten, die mit dem Zusatz „hierarchisiert“ beschrieben werden können, wie zum Beispiel einem Magistratsamt, führt die sicht- und hörbare Markiertheit zu Konfrontationen verschiedener Art. Hartmut Esser spricht in diesem Zusammenhang von der mehrfachen Funktionalität von Sprache als Ressource, Symbol und Medium. Die Funktion als Symbol aktiviert etwa über einen Akzent bestimmte Stereotype und Diskriminierung (vgl. Esser 2006). So wird in einigen Passagen ersichtlich, wie ein hörbarer Akzent, und/oder ein im normativen Sinn „nicht richtiges Deutsch“ scheinbar automatisch dazu führt, dass Behördengänge erschwert und bestimmte Ressourcen schwerer zugänglich werden. Frau K beschreibt eine Situation folgendermaßen:

K: <tü> Manchmal, zum Beispiel wenn ich zum Magistrat gehe, ich sage, was gesagt werden soll, aber der andere versteht mich nicht, oder, <tü> also es gibt auch gute Menschen, die versuchen mich zu verstehen, aber manche machen das, mir kommt das so vor, absichtlich. (INT1: Z 312)

Wenn auch „absichtlich“ von ihr nicht absolut gesetzt wird, sondern mehr als ein Eindruck ihrerseits ausgedrückt wird („es kommt mir so vor“), dass manche Menschen sie zwar verstehen könnten, dies aber nicht wollen, so bewirkt alleine die Wahrnehmung von Ignoranz eine Demotivation. Sie verfügt über genügend sprachliche Sicherheit, um einen bestimmten Behördenweg alleine zu erledigen, sie sagt „was gesagt werden soll“ und wird dennoch nicht verstanden. Die Verunsicherung, die dabei ausgelöst wird, ob mutwillig/intendiert oder nicht, verfolgt einen konkreten Zweck, nämlich die Hierarchie innerhalb bürokratischer

Abläufe herzustellen und aufrecht zu erhalten. Das gelingt dadurch, dass ein sprachliches Defizit unterstellt wird, wenngleich die Sprachkenntnisse bereits ausreichend für die Interaktion wären. Ein ähnliches Beispiel aus dem Feldprotokoll thematisiert nicht nur die Konfrontation mit hierarchisierter Öffentlichkeit, sondern auch die konkrete Reaktion der Beteiligten:

„M geht in der Pause in die Bücherei gegenüber, um deutschsprachige Bücher zurückzubringen. Als sie zurückkommt, erzählt sie kopfschüttelnd von der Mitarbeiterin der Bücherei, die sie gefragt hätte, warum sie nicht Deutsch lernt. M antwortete, sie lerne gerade Deutsch und komme gerade vom Kurs. Dabei lächelt sie selbstbewusst und schüttelt noch einmal den Kopf über diese Frau.“ (Feldprotokoll Nr.3/ 04.02.08)

Die ständige Unterstellung eines sprachlichen Defizits, anstatt zu honorieren, welche Kenntnisse bereits erworben wurden, wirkt nicht nur demotivierend, sondern lässt überhaupt daran zweifeln, ob jemals ausreichend Sprachkenntnisse erworben werden können, um der sprachlichen Markiertheit zu entgehen.

Frau R beschreibt in einer sehr emotionalen Passage des Interviews die subtile Weise in der ihre Sprache als unzureichend für den Arbeitsmarkt hingestellt wird, und gleichzeitig der Zugang zu einem Deutschkurs oder auch nur Informationen darüber vorenthalten werden. Diese Situation der Suche nach einem Kurs wird von ihr sprachlich in einer scheinbaren Endlosschleife mehrerer sich ähnelnder Dialoge nacherzählt. Dabei kommt durch die vielen, unvermittelten direkten Reden die Bedeutsamkeit dieser Momente zum Ausdruck:

I: Wolltest du vor dem MLD-Kurs auch schon einen Kurs machen?

R: Aaah, was war Problem (..) ah. Ich war am Arbeitsamt und ich sagen, ich will einen Deutschkurs, aber fragen mir, was du willst arbeiten. Aber ich will nicht arbeiten, jetzt, ich will Deutschkurs machen. Aber du musst sagen was du willst. Ja ok, ich will, was habe ich Schule gemacht, das ich will. Aber du wissen nicht deutsch, ja ich sage schon, ich will Deutschkurs machen (in die erste) aber du musst sagen etwas anderes. Ok, ich will Verkäuferin sein. Aber du wissen nicht deutsch.<< Ja ich weiß.
(..)

I: (Kreisbewegung mit den Händen)

R: Ja, alle im Kreis immer im Kreis (..) Ok, und sagen mir, kommen/sie/bitte/in/diese

Termin. Ich habe einen Termin ich gehe dahin, und die sagen mir, aber sie arbeiten noch nirgends, und sie können nicht einen Deutschkurs kriegen, sie müssen gehen zum Sozialamt. Ok, ich gehe zum Sozialamt, sie sagen mir, aber du musst die Formulare ausfüllen, alles, und sagen mir, aber warum sie kommen daher? Aber sie haben einen Golf A5, sie sind nicht sozial ah (...)

I: bedürftig?

R: Ja, aber ich will nicht ihre Geld, ich will nur einen Deutschkurs! Und was sagen mir? Wir haben keinen Deutschkurs. (INT3: Z 266)

Die direkte Rede im (sprach)biographischen Interview wird von Veronica Carmen (2004) sehr detailliert analysiert. Sie bemerkt, dass „diese Gesprächsstrategie die interiorisierten, konzeptualisierten und reverbalisierten Bilder einer Vergangenheit hervorhebt, indem sie sie in der Perspektive der Gegenwart darstellt.“ Die direkte Rede bekräftigt die Bedeutsamkeit der Situation und suggeriert auch Wahrheit, da (direkt) wiedergegeben wird, was gesagt wurde. Andererseits kommt auch die Dramatik zum Ausdruck, die mit lebhafter Senkung und Hebung der Stimme nachgezeichnet wird.

5.1.2 Wunschvorstellungen

Neben den soeben ausgeführten Punkten, die eine Notwendigkeit des Spracherwerbs ausdrücken, wurden auch immer wieder Wunschvorstellungen in Bezug auf die Sprache geäußert. Die Linguistin Rita Franchescini führt in ihrem Artikel (2003) aus, wie Emotionen mit Spracherwerb verbunden sind/sein können. So ergibt sich aus ihrer Analyse, dass Menschen gute sprachliche Kompetenzen in negativen und unangenehmen Situationen entwickeln. Keineswegs folgert sie daraus, dass eine Art „negativer Didaktik“ (Franchescini 2003: Abs. 57) für den Spracherwerb anzustreben wäre, vielmehr möchte sie damit betonen, dass Emotionen stark mit kognitiven Prozessen verbunden sind. Gestützt auf eine steigende Zahl von Untersuchungen, die diese Verbindung thematisieren, konstatiert sie „The stronger the emotional involvement, the stronger are memories and knowledge.“ (Franchescini 2003: Abs. 59).

Emotionale Involvierung beschränkt sich nicht nur auf negative Erlebnisse (die in der Notwendigkeit ausgedrückt sind), sondern auch auf positive Ereignisse, die sich in einem ausdrücklichen Wunsch äußern, die Sprache zu lernen. Wie im vorangegangenen Kapitel bereits angeführt, ist dieser Wunsch nicht einfach schon immer vorhanden, sondern kann sich auch aus einer anfänglichen Ablehnung erst entwickeln (INT4, INT3). Oder es besteht eine starke Diskrepanz zwischen den Wunschvorstellungen über den Spracherwerb (Sprache als Traum) und den tatsächlichen Sprachkenntnissen (INT1).

Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Passage in INT1 in der der Wunsch, sich besser erklären zu können geäußert wird, und zudem die Dringlichkeit dieser Fähigkeit ausgedrückt wird. In einer längeren, narrativen Sequenz beschreibt Frau K die freundschaftliche Beziehung zu ihrer (österreichischen) Nachbarin, über den Austausch von Ostereiern gegen Baklavarezepte und über ihre anfängliche Überraschung über die freundschaftlichen Gesten. Da die Beziehung zu der Zeit entstand, als sie mit dem Deutschkurs begonnen hatte, hakte ich nach:

I: War sie auch ein Grund, dass du mit dem Deutschkurs angefangen hast?

D1: <tü>

K: <tü>

D1: Nein, weil eigentlich wollte ich das von Anfang an, <tü> besonders ich wollte deutsch lernen, weil ich allein zum Arzt gehen will und auch zum Magistrat und Krankenkasse und mich ausdrücken kann. <tü> ja und das ist auch ein Grund, weil immer wenn sie mich etwas über Türken fragt, dann ich kann nicht immer so gut antworten, deswegen will ich auch gut deutsch lernen <tü> weil ich so wenig deutsch habe ich hab Angst, dass sie mich falsch versteht, deshalb erzähle ich nicht viel, weil ich will nicht, dass sie über Muslime oder Türken ein falsches Bild hat. (INT1:Z361)

Die Nachbarin wird also nicht als Auslöserin genannt, später aber schon auch als ein Grund, die Sprache zu lernen, da sie Missverständnisse in Bezug auf die Türkei vermeiden möchte. Der Wunsch die Sprache von Anfang an zu lernen, wird noch einmal unterstrichen, mit der Motivation bei Behörden und Arztbesuchen selbstständig agieren zu können. Die Vorstellung womöglich ein „falsches Bild“

über Muslime erzeugen zu können führt zur Sprechhemmung und bekräftigt auch die Sensibilität im Umgang mit dem Thema. Die Befürchtung liegt nahe, dass eine Einzelperson als Repräsentantin für „eine Kultur“ gesehen werden könnte oder die Person nur auf „ihre Kultur“ reduziert wird.

Aus der Migrationssituation heraus ergibt sich in einigen Fällen eine Abhängigkeit von Bezugspersonen, die mit den Lebensbedingungen des neuen Umfeldes bereits vertraut sind und die die Funktion von DolmetscherInnen übernommen haben. Der Wunsch diese Abhängigkeit zu beenden wird von einigen Interviewpartnerinnen betont und als Grund genannt, warum sie die Sprache lernen wollen. Der Wunsch nach Eigenständigkeit und sich selbst zurechtzufinden, und nicht länger auf die Dolmetschfunktion des Ehemannes, der Kinder oder anderer Bezugspersonen angewiesen zu sein, ist ein nicht zu unterschätzender Faktor, der ebenso zur Dringlichkeit des Spracherwerbs führt. Besonders die sprachlich anspruchsvollen Situationen, wie zum Beispiel beim Arzt sind eine Herausforderung:

R: und vielleicht beim Arzt, wenn ich (..) ich verstehe nicht so diese Sprache bei Arzt. Das ist bisschen (..) Aber für die Kinder ich hab unsere Arzt, serbokroatisch, das ist im zweite Bezirk, das ist keine Problem. [...] Aber wenn ich war schwanger ich muss mit meine Kusine immer gehen. Das ist soo schlecht. Und meine Kusine hat Kind, und muss (jemand) suchen, die wollen aufpassen auf ihre Kinder und das ist sehr kompliziert. (INT2: Z 238)

Das Angebot von muttersprachlichen Ärzten betreut zu werden, kann nicht immer in Anspruch genommen werden, und so wird die Begleitung durch eineN DolmetscherIn notwendig. Damit sind jedoch organisatorische Probleme verbunden, die Frau R unangenehm sind und die sie gerne vermeiden würde. Noch deutlicher wird die Abhängigkeit von Frau D in einer Passage benannt, wenn sie sagt,

A: <tü>

D2: also ich war immer von jemandem abhängig, zur Zeit wie ich neu hergekommen bin, lebte ich bei meinen, bei meiner [*Schwiegermutter*], und bei der Familie von

meiner [*Schwiegermutter*], und deshalb war auch sehr viel abhängig von der Familie [*meines*] Ehemannes. (INT3:Z 135)

D2: oder ja wenn ich die Kinder dann immer mitnehmen muss, damit sie mir dann übersetzen und weiterhelfen [*D2: ich mein, letztendlich am Anfang war sie vom Ehemann abhängig, dann von den Kindern.*] (INT3: Z 641)

Frau A beschreibt die Abhängigkeit von ihren Kindern als unangenehm, in der Übersetzung der Dolmetscherin wird ein Kommentar angefügt, dass jedoch nur ihre Einschätzung ausdrückt. In welchem Ausmaß diese Abhängigkeit von der Dolmetschfunktion der Familienmitglieder belastend ist bleibt unbeantwortet.

5.1.2.1 (Entwicklung der) Sprache als Waffe

Wie soeben ausgeführt, wurden in den Interviews zahlreiche Situationen genannt und beschrieben, die von rassistischen Diskriminierungen im Alltag und von mutwilligem Nicht-Verstanden-Werden auf Ämtern und Behörden handeln. Ein zivilcouragiertes Eingreifen von Dritten ist im Allgemeinen nicht nur sehr selten, sondern wurde in den konkreten Beispielen der Interviewpartnerinnen überhaupt nicht genannt. Das unterlassene Eingreifen in einer Diskriminierungssituation bedeutet die Zustimmung aller Beteiligten, und bewirkt Frustration und Betroffenheit, wie in den Interviews deutlich wurde. „Das macht mich stressig und traurig“¹⁹ (INT1: Z 309), das ist der Effekt einer solchen Situation, in der es möglich ist, auf eine Weise angefeindet zu werden, die so viele weitere Menschen zulassen. Die Sprachlosigkeit in dieser Situation verstärkt den bisherigen Wunsch, die Sprache zu lernen immens. Nun nicht mehr nur um sich unterhalten zu können und um mit der Nachbarin zu sprechen, sondern um die Sprache als Waffe zur Selbstverteidigung einsetzen zu können. Es geht darum, sich zu verteidigen und sich der Situation entsprechend ausdrücken zu können. Bezugnehmend auf den (oben beschriebenen) Übergriff in der Straßenbahn erklärt Frau R ihren Wunsch,

19 D4: Übersetzungsvariante: „betroffen“

sich mit „schlimmen Worte[n]“ wehren zu können:

R: Das ist etwas, wann ich ich will sagen, aber ich wirklich wissen nicht noch die schlimme Worte für die (...) ich wissen und lernen deutsch, aber ich noch wissen nicht die schlimmen Worte, das ich muss wirklich setzen und lernen. also zum Beispiel das.

(INT2: Z 219)

Sich in Diskriminierungssituationen zur Wehr setzen zu können bildet eine wesentliche Motivation, die Sprache und besonders auch sprachliche Mittel für diese spezifischen Situationen zu erwerben und zu erlernen.

5.2 Dringlichkeit des Spracherwerbs

Die Dringlichkeit ist die zentrale Idee, auf die eine Reihe von Handlungen gerichtet sind und zu der sie in Beziehung stehen. Sie beschreibt ein subjektives Empfinden, das Ausdruck und Produkt soeben ausgeführten Bedingungen ist. Im individuellen Spracherwerbsprozess kann die Dringlichkeit als eine Komponente gesehen werden, die das Bedauern impliziert, nicht schon früher mit dem Spracherwerb begonnen zu haben und dazu drängt.

Die Dringlichkeit kommt bei jenen Akteurinnen am stärksten zum Ausdruck, die bereits eine sehr lange Zeit in Österreich leben (Frau K - 12 Jahre, Frau R - 8 Jahre und Frau A - 15 Jahre). Dementsprechend weniger dringlich ist der Spracherwerb bei den zwei Frauen, die seit 5 (Frau M) und 6 Jahren (Frau L) in Österreich leben. Die Aneignung der Sprache wird von allen Interviewpartnerinnen als notwendig und erwünscht angesehen, da damit der Zustand von Abhängigkeit, und sprachlicher Ohnmacht abgewehrt werden kann, anstatt sich fortzusetzen. Jedoch sind die Erfahrungen von Situationen, in denen es unumgänglich ist, die Sprache zu beherrschen bei den Frauen zahlreicher, die schon länger in Österreich leben. Es kommt auch eine Verschlechterung des Zustands der „Sprachlosigkeit“ zum Ausdruck, da abhängig zur verbrachten Zeit in Österreich der Druck steigt, die dominante Sprache zu erwerben.

Neben dem Spracherwerb gibt es weitere dringende Projekte oder Aufgaben, die in einem bestimmten Zeitraum nicht miteinander vereinbar sind. So muss eine Beurteilung der dringenden Projekte (Kindererziehung, Erwerbstätigkeit und Spracherwerb) überlegt werden:

L: Ich habe zuerst für Kinder gesorgt [...] ich habe gedacht ist gut für Kinder zuerst integrieren und später ich, na. Und vielleicht ich habe nicht gelernt deutsche Sprache, weil mein Mann, er sagt immer, wenn du willst etwas, du machst, wenn nicht, du machst nicht.
(INT4: Z 453)

Die Kindererziehung (und deren Integration) ist für Frau L am wichtigsten und erst danach kommt der eigene Spracherwerb, wobei in diesem Zitat auch ersichtlich

wird, dass der ausdrückliche Wunsch von der Akteurin selbst ausgehen muss.

Bei Frau M wird die Reihenfolge der Projekte deutlich, wenn sie beschreibt, wie durch den Umzug in eine neue Wohnung eine Erwerbstätigkeit um die Miete zu sichern, notwendig wird und der Kurs abgebrochen werden muss. Das bedeutet, dass auch bei ihr der Spracherwerb nicht das dringlichste Projekt ist, sondern die Sicherung des Einkommens Vorrang hat. Für Frau R ist ebenfalls klar, wo die Priorität liegt, wenn zwischen Erwerbstätigkeit und Kindererziehung entschieden werden muss:

R: Und was ich kriegen, vielleicht 500, 600 Euro, aber ich muss noch die Hort bezahlen, 150 Euro und mehr, und das Kindergartengeld 150 Euro und mehr. Und was ich hab von meinem Verdienst, von meiner Arbeit? nix.

I: Also du möchtest gerne arbeiten?

R: Ja, aber für mich ist meine Kinder in die erste Platz. (INT2: Z210)

Die Anzahl der Kinder spielt in Bezug auf die Dringlichkeit weniger eine Rolle, als die Möglichkeit zur Umorganisation des Alltags. Erst wenn diese Umorganisation erreicht werden kann, gelangt das Projekt „Deutsch lernen“ an vorderste Stelle der Prioritätsliste. Auf meine Frage, warum sie wieder mit einem Deutschkurs begonnen hat, antwortet Frau K:

D1: [...] manchmal gibt's Situationen, die ich mich nicht verständlich machen kann, dann sage ich immer ich muss Deutsch lernen. Weil das macht mir Stress in dieser Situation. <tü> Ich verstehe schon wenn jemand mir was sagt, und ich verstehe, aber ich kann das nicht ahm (.) wenn ich nicht antworten kann, das macht mich stressig, und traurig auch. (INT 1: Z 305)

Der Spracherwerb wird also dringend, um Stress und Sprachlosigkeit zu vermeiden. Das passive Verständnis der Sprache und die gleichzeitige Unmöglichkeit einer Reaktion bewirken eine persönliche Betroffenheit und der Druck sich verständigen zu können steigt. Die Dringlichkeit steigt in Abhängigkeit zur verbrachten Zeit in Österreich. Die zunehmende alltägliche Notwendigkeit und Diskriminierungserfahrungen im Alltag führen zu einer Verstärkung der Dringlichkeit. Die Entscheidung zu einem ersten Kursbesuch ist das Ergebnis eines mehr oder weniger konfliktreichen Prozesses, wobei die Familie, das Wohl

der Kinder und das nähere persönliche Umfeld die Hauptkonfliktpunkte darstellen. So ist die sorgfältige Abwägung der Eigeninteressen und der sozialen Verpflichtungen (Mutterrolle, erweiterte Familie) ein Balanceakt, der von den Akteurinnen vollführt wird.

5.3 Kontext

Der Kontext des Spracherwerbs beschreibt die Lage der Ereignisse, also die individuelle Situation in Bezug auf den Spracherwerb. Die Frage *Wie dringend ist das Bedürfnis die Sprache zu lernen?* wird durch den Kontext spezifiziert. Das heißt die Eigenschaften der Dringlichkeit sind über den Kontext zugänglich. Dazu zähle ich die Kategorien *Migrationsgründe, Kurserfahrung und Umfeld*.

5.3.1 Migrationsgründe

Im Kontext des Spracherwerbs spielt der Migrationsgrund insofern eine Rolle, als damit die Zukunftsplanung und die relative Zufriedenheit im Zielland verbunden sind. Ein möglicher Rückkehrwunsch beeinflusst maßgeblich die Dringlichkeit des Spracherwerbs, wie in einem Interview deutlich wird (siehe INT 3). Die Verbesserung der Lebensbedingungen wurde von (fast) allen Interviewpartnerinnen als Migrationsgrund genannt, jedoch in Kombination mit verschiedenen anderen Faktoren. Der bereits in Wien lebende Ehemann und der Wunsch die Kinder gemeinsam zu erziehen waren ebenso Hauptmotive.

L: [...] und (..) 2000 ich glaube, mein Mann kommt nach Österreich [...] und ich bin allein zu Hause mit Kinder [...] und ich habe plötzlich gesagt, na, ich wollte nicht allein, Kinder war schon groß, und ich war vierte Monat schwanger, und er hat gekommen nur in notwendige, ich habe Kaiserschnitt gemacht. Meine kleine Kind wollte auch nicht, wenn er kommt nach Hause, wollte nicht mit Vater zusammen, er war wie ein Fremder, und dann ich habe gesagt, wir kommen zusammen, wir bleiben zusammen.
(INT4: Z 101)

Eine inhaltlich idente Aussage macht Frau K in Bezug auf ihr Migrationsmotiv. Auch von ihr wird der Ehemann als Hauptgrund hervorgehoben. Es besteht bereits ein klarer Kinderwunsch, da von Kindern gesprochen wird, obwohl sie erst 5 Jahre nach ihrer Heirat ihr erstes Kind bekommt.

K:<tü>

D1: Es war nicht weil meine Verwandten hier waren, sondern weil mein Mann hier war, wir waren verheiratet und ich wir wollten nicht getrennt bleiben, deswegen bin ich hier gekommen.

I: mhm

K: <tü>

D1: Er hat seine Berufsausbildung hier gemacht, also er ist Installateur, dann wenn, als wir heirateten wollte er, dass ich mitkomme und ich wollte natürlich das auch, ich wollte meine Kinder nicht ohne meinen Mann erziehen, deswegen wollte ich hier sein.
(INT 1: Z 143)

Die Reihenfolge des Wunsches, nach Österreich zu kommen, scheint erwähnenswert. Da sie zuerst von seinem Wunsch spricht („wollte er, dass ich mitkomme“) und dann als Selbstverständlichkeit hinzugefügt wird „ich wollte das natürlich auch“. Auch wenn die Migration von ihrem Ehemann initiiert wurde, ist ihre Motivation, die Sprache zu lernen sehr hoch.

Im Zusammenhang mit Migrationsgründen sind die Ansätze von Ursula Apitzsch zu Migrationsbiographien als Orte des transnationalen Raumes von Bedeutung. Sie betont, dass transnationale Netzwerke über Staatsgrenzen hinaus in der Analyse von Migrationsbiographien integraler Bestandteil sein sollen. Es soll verdeutlicht werden,

„[...] dass es sich bei Wanderungen häufig nicht um ein endgültiges Weggehen von einem Ort A zu einem Ort B handelt, sondern dass die migrierenden Subjekte ständige Beziehungen sowohl mit A als auch mit B etablieren und sich daher zwischen A und B dauerhafte Bezüge herstellen, die wiederum auf die migrierenden Subjekte zurückwirken.“ (Apitzsch 2003: 66)

5.3.2 Kurserfahrungen

Wie in *Kapitel 4.2 (Kursteilnehmerinnen im Gespräch)* bereits ausgeführt wurde, sind die Spracherwerbsverläufe sehr verschieden und von individuellen Ereignissen und Zugängen geprägt. Dennoch können Überschneidungen und Parallelen dabei ausgemacht werden, die für den Kontext wichtig sind. In fast allen Interviews stellt sich heraus, dass der vergangene MLD-Kurs 2007/08 zwar nicht der erste ist, aber dennoch der, der am längsten besucht und abgeschlossen wurde. Die davor gesammelten Kurserfahrungen erstrecken sich von 10 Tagen (INT5) bis zu einem dreimonatigen Kurs (INT1). Der dazwischen liegende Zeitraum ist dabei sehr groß, und oft bleibt der Eindruck, dass der erste Kursbesuch die Motivation einen weiteren Kurs zu besuchen nicht gerade förderte:

K: Ich bin drei Monate in dieses Kurs gewesen, und ich habe dort die Artikel gelernt und die so, die Verben und so. Dann ich habe die Kinder gekriegt, und deswegen konnte ich nicht einen anderes Kurs besuchen. Ich hab von die Aufgaben von Kinder, so ein bisschen auch Deutsch gelernt. Von Kindern auch ein bisschen. Nachdem ich meinen kleinen Sohn zu Kindergarten geschickt habe, dann habe ich gedacht, ich kann einen Deutschkurs besuchen, und mein Deutsch verbessern.
(INT 1: Z 76)

So scheint in der Darstellung dieses Kurses, dass die Konzentration auf grammatikalische Strukturen und Begriffe anwendungsfern und für den alltäglichen Gebrauch ungeeignet war. Dieser kurze Abschnitt zeigt auch eine Darstellung zeitlicher Kohärenz im Spracherwerbsverlauf: Es gibt einen Beginn, eine Unterbrechung mit der Begründung der Unvereinbarkeit mit den Kindern und eine Fortsetzung im gegenwärtigen Kurs. Die lange Zeit zwischen Abbruch und Wiederaufnahme wird mit dem „Mitlernen bei den Kindern“ überbrückt. Hier wird auch die Ambivalenz der Rolle der Kinder im Spracherwerb deutlich. Einerseits sind sie der Grund für die Unterbrechung des Kurses, andererseits ist ein Nebeneffekt der Kindererziehung das „Mitlernen“, das jedoch im Gegensatz zur eigenen Initiative (Kursbesuch) eine eher passive Rolle beschreibt (nebenbei mitlernen/ unsystematisch). Erst als das jüngste Kind das Kindergartenalter erreicht, werden wieder Ressourcen frei, um selbst einen Kurs zu besuchen. Interessant ist in dieser Passage auch, dass zu dem Zeitpunkt, als sie wieder mit einem Kurs beginnen kann, die Sprache ihr bereits „gehört“, das

Possesivpronomen („*mein* Deutsch“) weist auf die erfolgte Aneignung der Sprache als Eigenes hin.

5.3.3 Das persönliche Umfeld

Die Möglichkeit zum intensiven sprachlichen Austausch mit deutschsprachiger Wohnbevölkerung und/oder dessen Notwendigkeit gehören weiters zum Kontext.

Die Sprachkenntnisse der Familienangehörigen spielen dabei eine zentrale Rolle, da mitunter für Kinder und Ehemann Deutsch zur Umgangssprache außerhalb der Familie gehört, und die Muttersprache die Familiensprache bildet. Vielfach auch aus dem Wunsch heraus, die Kinder zweisprachig aufwachsen zu sehen.

Das Umfeld ist auch bedeutend wenn es um die Entscheidung zu einem Kursbesuch geht. In INT1 beschreibt Frau K dies folgendermaßen:

K: <tü>

D1: mein Mann war ein bisschen besorgt, wenn ich gesagt habe ich will in einen Deutschkurs gehen, weil niemand in unserem Umfeld hat einen Deutschkurs besucht, damals

I: [...] er hat sich Sorgen gemacht?

K: <tü>

D1: Damals gab es nicht so viele Türken, deswegen wir hatten ein bisschen, ahm Angst vor Österreichern und Deutschen (D1 lacht) weil dann, wenn sie jemand mit Kopftuch gesehen haben, hatten sie uns ein wenig anders nachgeschaut, aber jetzt es ist besser geworden, und sie haben uns schon ein bisschen akzeptiert. (INT1: Z 192)

Diese Passage beschreibt die Unüblichkeit eines Kurses im Umfeld, die es weniger zwingend/ dringlich macht, die Sprache auf diesem Weg zu erwerben, wobei offen bleibt, wie diese Unüblichkeit einzuordnen ist. Eine Lesart wäre, dass angenommen wird, die Sprache könne auch ohne Sprachkurs erlernt werden, oder dass die Sprachkenntnisse als nicht notwendig eingestuft werden. Andererseits kann auch die Unvertrautheit mit größeren Bildungsinstitutionen und der Mangel an Informationen, wo finanzierbare Kurse zu finden wären, ausschlaggebend sein. In den Interviews wird von den zwei türkischen Frauen

zudem die Tatsache, dass der gegenwärtige Kurs ausschließlich für Frauen ist, als Bedingung genannt teilzunehmen. (vgl. auch Kapitel 3.1)

5.4 Handlungs- und Interaktionsstrategien

Um auf die Dringlichkeit des Spracherwerbs zu reagieren, bedarf es bestimmter Strategien, die zweckgerichtet und zielorientiert eingesetzt werden. Hier stellt sich auch die Frage nach ausbleibender Handlung, wenn in einer ähnlichen Lebenslage unterschiedlich reagiert wird. Zu den angewandten Strategien gehören einerseits die *Umorganisation des Alltags* und die *Erweiterung der Lernstrategien*.

5.4.1 Umorganisation des Alltags

Eine Parallele in den Interviews ist, dass das „dringende Projekt“ Deutsch zu lernen erst durch die *Umorganisation des Alltags* an die erste Stelle der Prioritätsliste gelangen kann. Dabei kommt es unter anderem zu einer Neuverteilung der Aufgaben innerhalb der Familie. Zum Beispiel wird in zwei Interviews erwähnt, dass an den zwei wöchentlichen Kurstagen das Mittagessen von einem anderen Familienmitglied (einmal der ältere Sohn, einmal die Schwiegermutter) zubereitet wird. Weiters werden auch zur Betreuung der Kleinkinder *Ausnahmeregelungen* getroffen, in denen die gewohnte Organisation des Alltags umstrukturiert wird. Der Prozess bis zur Entscheidung zu einem Kursbesuch wird als mehr oder weniger konfliktreich dargestellt. Dieser Entscheidungsprozess beginnt bei der Diskussion um die Finanzierung des Kurses und der notwendigen Umorganisation des Alltags bis zu der Überlegung des (gemeinsamen) Nutzens eines Kursbesuchs. Auf hohe Eigeninitiative in diesem Prozess lässt die Tatsache schließen, dass von keiner der Interviewpartnerinnen ein (institutioneller) Zwang zum Kursbesuch bestand.

5.4.2 Erweiterung der Lernstrategien

In den Einzeldarstellungen wurden bereits die jeweiligen Lernstrategien angeführt und auch die Strategien betrachtet, die es möglich machen mit geringen Deutschkenntnissen den Alltag zu bewältigen. Je nach Lernerintyp sind diese Strategien verschieden erfolgreich, und in unterschiedlichem Maß ausgeprägt. Von Bedeutung ist im Kontext dieser Arbeit vor allem die Tatsache, dass bei allen Interviewpartnerinnen bestimmte Strategien angewandt und erweitert wurden. Dass also bereits vor dem Kursbesuch ein ungesteuerter Erwerb der Sprache stattfand und Lernstrategien zu bestehenden Methoden hinzugefügt wurden. Dabei handelte es sich vor allem um rezeptive Strategien (Fernsehen, Gesprächen zuhören) und das Mitlernen bei den Kindern. Aktives Aufschreiben (eine Liste mit dem Grundwortschatz) oder mit einem Lehrbuch/Wörterbuch zu arbeiten war ebenfalls eine Vorgehensweise. Als Strategie kann auch gesehen werden ein Wort oder eine wahrgenommene Phrase solange zu repetieren, bis ein Familienmitglied dieses übersetzt und es dadurch angeeignet werden kann.

5.5 Intervenierende Bedingungen

In diesem Abschnitt soll noch darauf eingegangen werden, welche strukturellen/intervenierenden Bedingungen auf die verwendeten Strategien und Handlungen einwirken. Dies sind Bedingungen, die die in *Abschnitt 5.4* genannten Strategien hemmen oder schwächen können. Aus dem empirischen Material konnten folgende Kategorien den intervenierenden Bedingungen zugeordnet werden: *Traditionelle Beziehungsmuster*, *Die Betroffenheit von Frauen* und *Die Wahrnehmung des Integrationsdiskurses*.

5.5.1 Traditionelle Beziehungsmuster

Bei allen Interviewpartnerinnen folgt die Rollenverteilung in Bezug auf Kindererziehung, Haushalt und Erwerbsarbeit weitgehend einem *traditionellen Beziehungsmuster*. Die Frauen agieren im privaten Raum während die Ehemänner der Erwerbsarbeit nachgehen, und sich überwiegend im öffentlichen Raum bewegen. Die Erwerbstätigkeit (mancher) Frauen ist auf niedrig qualifizierte Teilzeitarbeit eingeschränkt, oder wird nicht angestrebt. Daraus ergibt sich (siehe auch Kapitel 3.2) eine relative ökonomische Abhängigkeit der Frauen vom Ehemann und das kann die Entscheidungsprozesse für (eigennützige) Projekte, wie die Investition in die eigene Bildung (und den Besuch eines Deutschkurses) wesentlich beeinflussen.

D1: [...] er hat mich schon unterstützt, dann nach einem Monat ich habe einen Kurs besucht, und wir haben 250 Schilling bezahlt. Und dann er hat gesehen, dass ich das Wille hab und er hat mich schon unterstützt. (INT1:Z281)

Im Entscheidungsprozess für oder gegen einen Deutschkursbesuch spielt der Ehemann eine wesentliche Rolle. Es muss für ihn der (gemeinsame) Nutzen wie Behördengänge und Arztbesuche während seiner Arbeitszeit erkennbar sein. Und vor allem muss er bestätigen, dass sie den Willen dazu hat und, dass das investierte Geld nicht vergeudet wird (siehe auch *Kapitel 4.1, Frau L*).

5.5.2 Die Betroffenheit von Frauen

Die *Betroffenheit von Frauen* benennt die mögliche schlechtere Ausgangssituation (wie sie in Kapitel 3.1 bereits ausgeführt wurden) von Frauen in Bezug auf den Spracherwerb. Sie wird von Frau L folgendermaßen thematisiert:

L: Ist für Frauen, vielleicht Frauen sind betroffener, oder wie heißt (.) Frauen sind immer zu Hause vielleicht, ja (..) hat keine gute Möglichkeit für lernen, Männer gehen arbeiten, müssen lernen, muss.(INT 4: Z 542)

Durch die Trennung in einen öffentlichen und einen privaten Bereich und die geschlechtliche Zuordnung zu diesen Bereichen kommt es zu einer ungleichen

Chancenverteilung. Indem dem Bereich „zu Hause“ schlechtere Bedingungen für einen Spracherwerb zugeordnet werden, scheint völlig klar, dass der erwerbstätige Mann die (neue) Sprache schneller erlernt, weil ein Zwang durch die Arbeitswelt besteht. Durch die Verwendung des Komparativ (betroffener) wird gleichzeitig festgestellt, dass auch der Mann von der Schwierigkeit des Spracherwerbs betroffen ist. Diese scheinbar einfache Gleichung (Arbeit = Sprache leichter erwerben) lässt sich nicht auf alle Interviewpartnerinnen übertragen. Frau M etwa spricht von den Fortschritten, die sie innerhalb von 7 Monaten im „Mama lernt Deutsch“-Kurs gemacht hat, und dass sie diesen nur widerwillig vorzeitig zu Gunsten einer Teilzeitarbeit abgebrochen hat.

5.5.3 Wahrnehmung des Integrationsdiskurses

Integration wurde auf verschiedene Weisen in den Interviews thematisiert, und lässt auf eine mehr oder weniger bedeutende Präsenz des Diskurses in den Lebensrealitäten der Interviewpartnerinnen schließen. Dabei ist die Frage, inwiefern ein öffentlicher oder im Umfeld präsender Druck ausgeübt wird, der die Forderung zur Integration als einseitige Anpassungsleistung der MigrantInnen sieht, von Bedeutung. In den Wahrnehmungen der Interviewpartnerinnen wird nicht eine wechselseitige Anpassung und Veränderung auf beiden Seiten deutlich, die etwa auch die tatsächliche Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen, die Forderung nach Wahlrecht und einem freien Zugang zu Arbeits- und Wohnungsmarkt mit einschließen würde. Vielmehr wird der Begriff „Integration“ entweder vollständig auf das „Deutsch lernen“ reduziert (siehe Kapitel 3.2) oder aber als Imperativ für „andere“ Migrantinnen formuliert, wie beispielsweise in INT2. Frau R (INT 2) sieht sich in einigen Punkten (z.B. Kindergartenplätze) gegenüber muslimischen Migrantinnen benachteiligt, und fordert „deren“ Anpassung an Österreich:

R: Wir sind in Österreich, wir sind nicht in Türkei, das verstehe ich nicht (..) die österreichische Leute muss sagen, das bei uns ist so. Wir wollen/ (..) das ist ihre

Entscheidung, kann zurück nach Serbien oder Türkei ist egal, aber bei uns ist so, und so muss bleiben. (INT2: Z 364)

Frau R bezieht sich an dieser Stelle auf eine wahrgenommene Benachteiligung gegenüber muslimischen Migrantinnen, die sich an konkreten Alltagserfahrungen festmachen lassen, wie zum Beispiel der Speiseplan im Hort ihres Kindes (kein Schweinefleisch) und die (von ihr beobachtete) bevorzugte Vergabe von Kindergartenplätzen an muslimische Migrantinnen. Sie argumentiert in dieser Passage mit stereotypen Zuschreibungen einer rechten Ideologie, indem sie eine Bewahrung des „Althergebrachten“ beschwört. Sie selbst nimmt sich von diesem Assimilierungsdruck nicht aus, indem sie auch Serbien erwähnt. Jedoch kommt durch die Aussage selbst zum Ausdruck, dass sie die Assimilierung an „das Österreichische“ für sich positiv besetzt.

Demgegenüber steht die Äußerung von Frau A, die eine sehr entspannte Sicht auf das Thema Integration hat. Die Passage führte zu einiger Verwirrung meinerseits da die Dolmetscherin (D2) ins Gespräch eingriff und die Aussage von Frau A anzweifelte:

A: <tü> *[Wir sind nicht in einer Situation, wo es viele Konflikte gibt.²⁰ Zum Beispiel, wir sind hier nicht zum Krieg führen gekommen, sondern zum Leben. Wir versuchen uns hier anzupassen.*

D2: *Versucht ihr wirklich euch hier anzupassen?*

A: *Wie meinst du? Kannst du ein Beispiel sagen?]*

D2: Ich übersetz jetzt mal. Sie sagt, sie versucht, wir leben hier halt, und wir versuchen uns zu integrieren, nicht, anpassen sag ich nicht, zu integrieren.

I: Sie sagt das?

D2: Ja sie sagt das, wenn ich das so übersetze (..) und da hab ich sie gefragt, versucht ihr wirklich euch zu integrieren? und sie hat gesagt, nenn' mir bitte einige Beispiele, wieso es vielleicht nicht so ist, und ja, eine Antwort von mir hat sie noch keine bekommen.

I: Warte mal, du hast sie gefragt (..) nein sie hat dich gefragt?

D2: Nein, sie hat mir gesagt, wir versuchen uns zu integrieren, wenn man wirklich das vom türkischen ableitet, und dann hab ich gesagt, äh, versucht ihr wirklich euch zu integrieren, oder ist das nur so dahergesagt, und sie hat dann daraufhin gesagt, ja wie

20 türkische Redewendung: sinngemäß: Wir/ich komme(n) mit allen gut aus.

meinst du das? und nenn' mir bitte einige Beispiele oder Erläuterungen darüber, wie ich das gemeint habe. (INT3:Z 698)

Die eigentliche Aussage der Interviewpartnerin, die sie abschließend zu ihrem Leben in Wien machte, ist laut Dolmetscherin (D4) nur schwer zu übersetzen, da die Bedeutungsunterschiede zwischen „anpassen“ und „integrieren“ nur schwer zu fassen sind. Interessant erscheint jedoch, dass die Dolmetscherin (D2) ohne zu zögern anzweifelt, dass eine Integration von Frau A ernst genommen würde. In der Phrase „oder ist das nur so dahergesagt“ wird die Glaubwürdigkeit ihrer Aussage noch einmal in Frage gestellt. In einem informellen Gespräch nach dem Interview wird auch ersichtlich, dass sie aus ihrem Umfeld zahlreiche Beispiele türkischer Frauen kennt, die sich weigern „Deutsch zu lernen und sich zu integrieren“. Durch die Infragestellung der Aussage von Frau A grenzt sie sich nicht nur von ihr ab, sondern bringt auch ihre eigenen Erfahrungen in das Gespräch mit ein und fordert eine ehrliche(re) Antwort.

5.6 Konsequenzen

Abschließend werden nun (kurz) die möglichen und tatsächlichen Konsequenzen aus Handlung und Interaktion betrachtet. Da alle Interviewpartnerinnen gleichzeitig Teilnehmerinnen eines Deutschkurses waren, ist der Kursbesuch nicht nur die tatsächliche Konsequenz aus den in *Abschnitt 5.4* ausgeführten Handlungen und Interaktionen sondern auch der Ausgangspunkt der Untersuchung. Die Erwartungen, die an den Kurs gestellt wurden, unterscheiden sich ebenso wie die Einschätzungen über den Nutzen; und die Erfahrungen aus diesem Kursbesuch werden wiederum zu einem Teil der späteren Bedingungen in den Spracherwerbsbiografien der Interviewpartnerinnen.

Eine mögliche Konsequenz aus dem Entscheidungsprozess zu einem Kursbesuch kann ebenso ein Gefühl der Resignation oder Frustration sein, wenn die erwünschten und erhofften Fortschritte in der Zweitsprache nicht oder nicht schnell

genug erzielt werden. Das heißt, ein Kursbesuch führt nicht notwendigerweise zu verbesserten Sprachkenntnissen, vor allem nicht in der vielleicht erwarteten Zeit.

Die Spracherwerbsbiografien demonstrieren, wie aus unterschiedlichen Situationen heraus ein Kursbesuch an Bedeutung gewinnt und ermöglicht wird. Diese Biografien sind weder kohärent noch linear, da durch Migration nicht ein neutraler Hintergrund geschaffen wird, vor dem alle Personen dieselben Chancen haben.

Tabelle 1: Übersicht über das paradigmatische Modell (nach Corbin/Strauss 1990):

<p>1 Ursächliche Bedingungen</p>	<p>Notwendigkeit Alltagsrassismus und Spracherwerb <i>(markierte Fremdheit, unterstelltes Sprachdefizit, Vorwurf des Kinderreichtums)</i></p> <p>Wunschvorstellungen <i>Streben nach Eigenständigkeit (Entwicklung der) Sprache als Waffe</i></p>	<p>Ereignisse, Vorfälle: führen zum Auftreten des Phänomens</p>
<p>2 Phänomen</p>	<p>Dringlichkeit</p>	<p>zentrale Idee: darauf sind eine Reihe von Handlungen gerichtet</p>
<p>3 Kontext</p>	<p>Migrationsgründe Kurs Erfahrung Persönliches Umfeld</p>	<p>Eigenschaften des Phänomens</p>
<p>4 Handlungs- und Interaktionsstrategien</p>	<p>Umorganisation des Alltags Erweiterung der Lernstrategien</p>	<p>um auf das Phänomen zu reagieren oder um es zu bewältigen</p>
<p>5 Intervenierende Bedingungen</p>	<p>Traditionelle Beziehungsmuster Betroffenheit von Frauen Wahrnehmung des Integrationsdiskurses</p>	<p>erleichtern oder hemmen die verwendeten Strategien (auch strukturelle Bedingungen)</p>
<p>6 Konsequenzen</p>	<p>(Erneuter) Kursbesuch Kursabbruch Resignation</p>	<p>Resultat von Handlungen und Interaktionen</p>

6 Resümee

Die Spracherwerbsprozesse von fünf Migrantinnen, die in dieser Arbeit zur Darstellung gelangen, sind einerseits als individuelle, biografische Erzählungen an die Positioniertheit der Lebenswelten der Akteurinnen gebunden, andererseits eröffnen sie einen Blick auf die Wirkungsweisen gesellschaftlicher und politischer Prozesse, die sich in den Handlungen der Akteurinnen widerspiegeln.

Anhand dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass Spracherwerb im Kontext von Migration kein neutrales Feld absteckt, indem alle Personen die gleichen Chancen haben. Vielmehr demonstrieren die individuellen Spracherwerbsprozesse, wie aus unterschiedlichen Situationen heraus ein Kursbesuch und der Spracherwerb an Bedeutung gewinnt und ermöglicht wird.

Dabei rückt ein starker Widerspruch zwischen den eigenen Erwartungen an einen erfolgreichen Spracherwerb und den tatsächlichen Schwierigkeiten dabei in den Vordergrund. Zum einen ist die Kindererziehung und deren Unvereinbarkeit mit zusätzlichen (eigennützigen) Projekten, wie dem Besuch eines Deutschkurses ein Grund für die Tatsache, dass zu einem so späten Zeitpunkt mit gesteuertem Spracherwerb begonnen wird. Die Kinder haben in allen Fällen vorderste Priorität, auch wenn der eigene Wunsch nach Weiterbildung sehr groß ist. In Abhängigkeit zur verbrachten Zeit in Österreich steigt auch der Druck, die dominante Sprache zu erwerben/erlernen. Dieser Druck wird nicht nur durch integrationspolitische Maßnahmen verstärkt, sondern auch durch die Konfrontation mit rassistischen und diskriminierenden Situationen im Alltag. Die Vermeidung dieser Situationen scheint der Migrantin selbst zu obliegen, wie in den Interviews deutlich wurde. Die Vorannahme, dass diskriminierende Erfahrungen zu Frustration führen und entmutigen würden, die dominante Sprache zu lernen, wurde durch die Falldarstellungen relativiert. Anstatt einer frustrierten Abwendung von der Sprache, werden die Erwartungen an die Sprache nach oben geschraubt: Die Sprache

könne als Waffe dienen, um entweder die Situation bewältigen zu können, oder sie erst gar nicht entstehen zu lassen.

Der Umgang mit Diskriminierungserfahrungen ist also von der Übertragung der Verantwortung auf sich selbst gekennzeichnet, wodurch der Druck auf die Akteurin selbst steigt. Die Dringlichkeit des Spracherwerbs, wie sie in *Kapitel 5.2* dargestellt wird, veranschaulicht das subjektive Empfinden der Akteurinnen, und beschreibt den Leistungsdruck unter dem sie sich befinden. Die Falldarstellung von Frau L demonstriert, dass der Spracherwerb unter diesem Druck nicht besonders erfolgreich sein kann. Durch ihre klare Ablehnung der Sprache in den ersten Jahren in Österreich entzieht sie sich dem Leistungsdruck. Dennoch werden sprachliche Muster aufgenommen und intuitiv erworben, ähnlich den ersten Jahren des kindlichen Spracherwerbs. Erst nach einer intensiven Phase der (passiven) Aufnahme kommt es zu eigenen Versuchen der Anwendung auf ihren eigenen, ausdrücklichen Wunsch hin. Die hohen Kompetenzen von Frau L in der Zweitsprache (nach 6 Jahren in Wien) trotz oder wegen ihrer anfänglichen Ablehnung demonstrieren die Notwendigkeit eines individuellen Tempos des Spracherwerbs und der Möglichkeit des Lernens ohne integrationspolitischen Druck.

Aus Sicht verschiedener Ansätze der Integrations- und Migrationsforschung wird ersichtlich wie wichtig es ist, den Aufnahmekontext ins Zentrum zu stellen. Die Wechselwirkungen zwischen Aufnahmegesellschaft und MigrantInnen müssen von beiden Seiten betrachtet werden, womit zum einen eine Auseinandersetzung mit kulturalistischer Diskriminierung im Alltag und „Kultur“, als wesentliches Instrument zur Generierung des „Anderen“ notwendig wird. Zum anderen ist ein Blick auf die strukturellen Bedingungen von Bedeutung, wenn es darum geht, wie die Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen den Geschlechtern gelagert ist. Anhand der Darstellung der empirischen Daten konnte gezeigt werden, wie diese Strukturen in individuellen Spracherwerbsprozess wirksam werden.

Im Verlauf dieser Forschungsarbeit wurden verschiedenen Fragen aufgeworfen,

die innerhalb dieser Arbeit nicht weiterverfolgt werden konnten, die jedoch Anstoß zu weiteren Forschungen geben könnten. So wurde in Kapitel 5.1 der Versuch unternommen die Verschränkungen von Alltagsrassismus und Spracherwerb anhand der empirischen Daten zu untersuchen. In den Daten spiegelte sich auch eine Präsenz nationalistischer Diskurse, wie dem Vorwurf des Kinderreichtums wider. Eine eingehende Beschäftigung mit den Implikationen nationalistischer Diskurse für den Spracherwerb könnte eine Erweiterung und Vertiefung der vorliegenden Darstellung bieten.

Hätten es zeitliche und finanzielle Ressourcen erlaubt, so hätte diese Forschung durch ein näheres Eingehen auf das Umfeld der Interviewpartnerinnen an theoretischer Dichte gewonnen, beispielsweise durch eine Betrachtung und Analyse der Spracherwerbsprozesse der Ehemänner und Kinder, und auch durch die Durchführung mehrerer Gespräche mit den Akteurinnen.

Auch die Ausführungen von Katharina Brizić, dass der Herkunftskontext und dessen sprachpolitische Situation als Ursache für signifikante Unterschiede in den Bildungserfolgen fungieren können, halte ich für äußerst relevant. Um diesen Zusammenhang zu analysieren ist jedoch eine Einschränkung hinsichtlich des Herkunftslandes der Untersuchungsgruppe notwendig, die in der vorliegenden Forschung nicht intendiert war. Vielmehr war die soziale Situation, und der Zeitpunkt der Entscheidung zum Kursbesuch in der Auswahl entscheidend.

Die Erwartungen, die an die Sprache gestellt werden sind von beiden Seiten sehr hoch: Die Aussage einer Interviewpartnerin „*Ich weiß nicht, wie schaff' ich es, perfekt sprechen Deutsch*“ (INT4:Z 385) verdeutlicht die Erwartungshaltung, die Sprache nicht nur zur Alltagsbewältigung und zur Vermeidung von Konfliktsituationen zu erwerben, sondern sie darüberhinaus „perfekt“ anzueignen. Von der anderen Seite (dem Aufnahmekontext) werden Sprachkenntnisse als messbares Indiz herangezogen, um (nicht) erfolgte Integration zu beurteilen. Der Titel der Diplomarbeit „[...] *versucht ihr wirklich euch zu integrieren oder ist das nur so dahergesagt?*“ (siehe auch Kapitel 5.5.3) bringt die Vorbehalte in Bezug auf

den Progress der Integration zum Ausdruck. Ohne die Option sich dem Integrationsdruck entziehen zu können/ dürfen, gibt es nur mehr die Unterscheidung zwischen dem „wirklichen“ Wunsch und dem „vorgetäuschten“. Dass die Messbarkeit der Integration nur auf einer Seite konstatiert wird, und der Integrationswille der Aufnahmegesellschaft in keiner Weise gemessen, reglementiert und beurteilt wird, verdeutlicht, dass es sich bei "Integration" nicht um einen „Prozess *wechselseitiger* Anpassung und Veränderung“ handelt, sondern um eine einseitig von den MigrantInnen zu erbringende Leistung.

7 Literaturverzeichnis

- ABU-LUGHOD, Lila** (1996): Gegen Kultur Schreiben. In: Lenz, Ilse/ Germer, Andrea/ Hasenjürgen, Brigitte (Hrsg.): Wechselnde Blicke. Frauenforschung in internationaler Perspektive. Leske+Budrich, Opladen: S. 14- 46.
- ABU-LUGHOD, Lila / LUTZ, Catherine A.** (1990): Language and the politics of emotion. Cambridge University Press, Cambridge.
- ALHEIT, Peter** (1999): Grounded Theory: Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Göttingen, unveröffentlichtes Manuskript.
- APPELT, Erna** (2003): Frauen in der Migration – Lebensform und soziale Situation. In: Fassmann, Heinz/ Stacher, Irene (Hg.): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Drava, Klagenfurt/Celovec: S.144-170.
- APITZSCH, Ursula** (2003): Migration, Biografie und Geschlechterverhältnisse, Kritische Theorie und Kulturforschung 6, Westfälisches Dampfboot, Münster.
- BALIBAR, Étienne / WALLERSTEIN, Immanuel** (1998): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Argument, Hamburg.

- BARKOWSKI, Hans** (2003): Deutsch als Zweitsprache. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke, Tübingen: S. 525-529.
- BARTH, Fredrik** (1969): Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Cultural Difference, Waveland Press, Long Grove/Illinois.
- BIFFL, Gudrun / SIMONITSCH, Günther** (2008): gemeinsam kommen wir zusammen. Expertenbeiträge zur Integration. B.M.I., Wien: S. 25-49.
- BAUBÖCK, Rainer** (1996): „Nach Rasse und Sprache verschieden“. Migrationspolitik in Österreich von der Monarchie bis heute, Institut für Höhere Studien (IHS), Reihe Politikwissenschaft Nr. 31, Wien, http://homepage.univie.ac.at/dilek.cinar/Baub%F6ck_Nach%20Rasse%20und%20Sprache.pdf [16.04.08].
- BAUBÖCK, Rainer** (2001): Integration von Einwanderern – Reflexionen zum Begriff und zu seinen Anwendungsmöglichkeiten. In: Waldrauch, Harald: Die Integration von Einwanderern. Ein Index der rechtlichen Diskriminierung. Campus Verlag, Frankfurt/New York: S. 27-52.
- BAUBÖCK, Rainer und PERCHING, Bernhard** (2003): Migrations- und Integrationsforschung in Österreich – Ansätze, Schnittstellen, Kooperationen, KMI Working Paper Series Nr. 1, ÖAW, Kommission für Migrations- und Integrationsforschung, <http://www.oeaw.ac.at/kmi/> [21.04.08].
- BOECKMANN, Klaus-Boerge/ EDER, Ulrike/ FURCH, Elisabeth/ PLUTZAR, Verena** (2003): Sprich Deutsch und du gehörst zu uns! Deutsch als Zweitsprache bei der Integration von MigrantInnen und in der LehrerInnen Aus- und Fortbildung. In: Busch, Brigitta/Rudolf de Cillia (Hrsg.): Sprachenpolitik in

Österreich. Eine Bestandsaufnahme. Peter Lang, Frankfurt am Main.

BRETTELL, Caroline (2000): Theorizing Migration in Anthropology. The Social Construction of Networks, Identities, Communities, and Globalscapes. In: Brettel, Caroline B./ Hollifield, James F.: Migration Theory. Talking across Disciplines, Routledge, London/NY: S. 97- 136.

BRETTELL, Caroline (2003): Anthropology and Migration. Essays on Transnationalism, Ethnicity, and Identity. AltaMira Press, Lanham.

BRIZIĆ, Katharina (2003): Der Einfluss sozioökonomischer, politischer und anderer externer Variablen auf den Spracherwerb in der Migration. Diplomarbeit, Wien.

BRIZIĆ, Katharina (2006): Das geheime Leben der Sprachen. In: Kurswechsel 2/2006: S. 32-43.

BUSCH, Brigitta/Rudolf de CILLIA (Hrsg.) (2003): Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme. Peter Lang, Frankfurt a. M.

ÇINAR, Dilek (1999): *Alter* Rassismus im *neuen* Europa? Anmerkungen zur Novität des Neo-Rassismus. In: Kossek, Brigitte (Hg.): Gegen-Rassismen: Konstruktionen – Interaktionen – Interventionen. Argumentverlag, Hamburg: S. 55-72.

CARMINE, Veronica (2004): Das Sprachbewusstsein: Analyse einer kulturellen Integration durch die direkte Rede. In: Franceschini, Rita & Miecznikowski, Johanna (Hgs.): Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien. Peter Lang, Frankfurt a. M.: S. 211-226.

DE CILLIA, Rudolf (2003): Sprach- und bildungspolitische Rahmenbedingungen.

In: Fassmann, Heinz / Stacher, Irene (Hg.): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Drava, Klagenfurt/Celovec: S.131-142.

CORBIN, Juliet/STRAUSS, Anselm (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Aus dem Amerikanischen von Solveigh Niewiarra und Heiner Legewie. Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim.

ESSER, Hartmut (2006): Sprache und Integration: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge. KMI Working Paper 7, ÖAW, Kommission für Migrations- und Integrationsforschung, http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP7.pdf [27.03.08].

FASSMANN, Heinz/ STACHER, Irene (2003): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Drava, Klagenfurt/Celovec.

FLICK, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Rowohlt, Hamburg.

FRANCESCHINI, Rita (2003): Unfocused language acquisition? The Presentation of Linguistic Situations in Biographical Narration [62 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum:Qualitative Social Research, 4(3), Art. 19, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0303192> [13.08.08].

FRANCESCHINI, Rita/ MIECZNIKOWSKI, Johanna (Hg.) (2004): Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Peter Lang, Frankfurt a.M.

FROSCHAUER, Ulrike/ LUEGER, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. WUV-Univ.-Verl. (u.a.), Wien.

HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara (Hg.) (2006): Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich, KMI Working Paper 10, ÖAW, Kommission für Migrations- und Integrationsforschung,
http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf [15.04.08].

HIEBINGER, Cora/ WEIKERT, Aurelia (1995): Deutschkurse mit Migrantinnen aus der Türkei – Erfahrungen und Konzepte. In: Frauen im Fremdland (Hg.): Miteinander lernen/ Birlikte Ögrenelim. Promedia, Wien: S. 88-99

KOSSEK, Brigitte (Hg.) (1999): Gegen-Rassismen: Konstruktionen – Interaktionen – Interventionen. Argumentverlag, Hamburg.

KYMLICKA, Will (1995): Multicultural Citizenship. Oxford University Press, New York.

LUTZ, Helma/ DAVIS, Kathy (2005): Geschlechterforschung und Biographieforschung: Intersektionalität als biographische Ressource am Beispiel einer außergewöhnlichen Frau. In: Völter, Bettina / Lutz, Helma u.a. (Hg.): Biographieforschung im Diskurs. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: S.228 – 247.

LUTTER, Christina/ REISENLEITNER, Markus (2005): Cultural Studies. Eine Einführung. Löcker, Wien.

OKIN, Susan Mollar (1999): Is Multiculturalism Bad For Women? In: Cohen, Joshua/ Suan Mollar Okin/ Martha C. Nussbaum: Is Multiculturalism Bad For Women? Princeton University Press, New Jersey.

ÖZKARA, Sami (1998): Zwischen Lernen und Anständigkeit. Erziehung- und Bildungsvorstellungen türkischer Eltern. Dagyeli, Frankfurt a.M.

PHILLIPS, Anne (2007): Multiculturalism without culture. Princeton University Press, New Jersey.

MAYRING, Phillip (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Beltz Verlag, Weinheim u. Basel.

MITIS, Irene (2003): Die österreichische „Integrationsvereinbarung„ im Vergleich mit Integrationskursen in anderen europäischen Staaten. Diplomarbeit, Wien.

MÜLLER-FUNK, Wolfgang (2006): Kulturtheorie. Einführung in die Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften. A.Francke UTB, Tübingen u. Basel.

NAGEL, Helga (2001): „Mama lernt Deutsch“ – Sprache und Partizipation. Die Bedeutung der Zweitsprache im Integrationsprozeß. In: Büttner, Christian/ Meyer, Berthold (Hg.): Integration durch Partizipation. „Ausländische Mitbürger“ in demokratischen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: S. 89-105.

PÖSCHL, Magdalena (2003): Die Integrationsvereinbarung nach dem österreichischen Fremdenengesetz – Lässt sich Integration erzwingen? Diplomarbeit, München.

RADTKE, Frank-Olaf (1998): Lob der Gleich-Gültigkeit. Zur Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In: Bielefeld, Ulrich (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburger Edition, Hamburg: S.79-96.

- ROHSMANN, Katarina** (2003): Die „Integrationsvereinbarung“ der Fremdengesetznovelle 2002. Integrationsförderung durch Sprach(kurs)zwang? Diplomarbeit, Wien.
- SCHÄFER, Thomas/ VÖLTER, Bettina** (2005): Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung. In: Völter, Bettina / Lutz, Helma u.a. (Hg.): Biographieforschung im Diskurs. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: S.161-187.
- SAUER, Birgit** (2007): Von den res publica zu den res privata. Transformationen des Geschlechterpolitischen. Ringvorlesung zum Thema „Öffentlichkeit/ Privatheit/ Geschlecht. Alte Kategorien – Neue Verhältnisse,“. Vortrag, Wien, 11.01.2007.
- STRASSER, Sabine / KRONER, Gudrun / HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara** (2004): From Margin to Mainstream? Migration Studies and Social Anthropology in Austria. In: Khittel, Stefan/ Plankensteiner, Barbara/ Six-Hohenbalken, Maria (Hgs.): Contemporary Issues in Socio-Cultural Anthropology. Perspectives and Research Activities from Austria. Löcker, Wien: S.59-82.
- SCHECK, Raimund** (2003): Sprache und Integration. Eine Untersuchung der Integrationsvereinbarung auf ihre Tauglichkeit zur Integration, Diplomarbeit, Wien.
- VOLF, Patrik/ BAUBÖCK, Rainer** (2001): Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. Drava, Klagenfurt/ Celovec.
- VÖLTER, Bettina / LUTZ, Helma u.a.** (Hg.) (2005): Biographieforschung im Diskurs. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

WITZEL, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> [14.04.08].

YUVAL-DAVIS, Nira (2001): Geschlecht und Nation. [aus dem Engl.- von M.Stoetzler und L. Stubbe], verlag die brotsuppe, Emmendingen.

ŽIŽEK, Slavoj (1999): Das Unbehagen im Multikulturalismus. In: Kossek, Brigitte (Hg.): Gegen-Rassismen: Konstruktionen – Interaktionen – Interventionen. Argumentverlag, Hamburg: S.151-185.

Internetquellen

URL 1

MA 35, Integrationsvereinbarung

<http://www.wien.gv.at/verwaltung/personenwesen/einwanderung/aufenthalt/integrationsvereinbarung.html> [19.05.08].

URL 2

RIS (Bundeskanzleramt, Rechtsinformationssystem)

http://ris1.bka.gv.at/App/finDBGbl.aspx?name=entwurf&format=pdf&docid=COO_2026_100_2_193459 [02.06.08].

URL 3

Wahlplakate 2008

<http://www.wien-konkret.at/politik/nationalratswahl2008/wahlwerbung/> [05.02.09].

8 Anhang

8.1 Kurzbiografische Informationen zu den Interviewpartnerinnen und Dolmetscherinnen

INT 1 mit Frau K

02.05.08 / 10.00-12.00 / VS Brünnerstraße, Arztzimmer
mit Dolmetscherin (D1)

Frau K (30 Jahre) kommt aus der Türkei (Bezirk Cecekli) und lebt seit 1996 mit ihrem Mann und ihren drei Kindern (im Alter von 11, 10 und 3 Jahren) in Wien. 1997 besuchte sie für drei Monate einen Deutschkurs.

INT 2 mit Frau R

08.05.08 / 14.00-16.00 / in ihrer Wohnung, 21. Bezirk
ohne Dolmetscherin

Frau R (29 Jahre) wurde in Kragujevac, Serbien geboren und lebt seit 8 Jahren mit ihrem in Österreich geborenen Mann und ihren zwei Kindern (7 und 4 Jahre alt) in Wien. In Serbien hat sie nach der Pflichtschule eine 4-jährige Tourismusschule besucht. Der MLD-Kurs ist ihr erster Deutschkurs.

INT 3 mit Frau A

09.05.08 / 10.00-12.00 / VS Brünnerstraße, im Garten
mit Dolmetscherin (D2)

Frau A (33 Jahre) kommt aus der Türkei, wo sie 5 Jahre zur Schule ging, und hat im Alter von 15 Jahren geheiratet. Seit 1993 lebt sie mit ihrem Mann und ihren zwei Kindern (3 und 10 Jahre alt) in Wien, sie hat ihren ersten Deutschkurs im Jahr 2000 absolviert, der MLD-Kurs ist ihr zweiter Kurs.

INT 4 mit Frau L

23.05.08 / 10.00-12.45 / Kulturverein Transdanubien

ohne Dolmetscherin

Frau L (42) wurde in Rumänien geboren und lebt gemeinsam mit ihrem Mann und ihren 10 Kindern (zwischen 20 und 6 Jahren) seit 2002 in Wien. Sie hat ebenfalls bereits vor dem MLD-Kurs für kurze Zeit einen Kurs besucht.

INT 5 mit Frau M

20.06.08 / 14.00-16.15 / in ihrer Wohnung, 21. Bezirk

mit Dolmetscherin (D3)

Frau M wurde 1979 in der kosovarischen Stadt Ferizaj geboren und lebt seit 2003 mit ihrem Mann in Wien, den sie kurz vor der Migration geheiratet hat. Sie hat eine 3-jährige Tochter und wohnt seit zwei Monaten in einer neuen Wohnung im 21. Bezirk. Der MLD-Kurs war der zweite Kurs den sie besuchte, davor nahm sie an einem 10-Tages-Integrationskurs teil.

Dolmetscherinnen:

D1: 35 Jahre, Soziologin, Deutsch ist ihre Zweitsprache, sie lebt seit 10 Jahren in Wien.

D2: 29 Jahre, Mitarbeiterin einer Migrantinnenorganisation, Deutsch und Türkisch sind Erstsprachen, sie ist in Wien aufgewachsen.

D3: 26 Jahre, Studentin der Theaterwissenschaften, Albanisch und Deutsch sind Erstsprachen, sie lebt seit 11 Jahren in Wien.

D4 (nachträgliches Gegenhören): 29 Jahre, studierte Klassische Philologie, spricht Türkisch (Erstsprache) und Deutsch (Zweitsprache), lebt seit 6 Jahren in Wien.

8.2 Problemzentriertes Interview (Leitfaden)

Interviews mit MLD - Kursteilnehmerinnen

Einstiegsfrage

- vertiefende, erweiternde Fragen (optional)

Kannst du dich kurz vorstellen? (persönliche Informationen)

Migrationsgeschichte(en)

Wie hat die Migration nach Österreich dein Leben verändert?

- Was waren Gründe für die Migration nach Österreich, speziell nach Wien? Wie kam es dazu? Wer/Was war AuslöserIn?
- Welche Zweifel, Ängste gab es?
- Welche Erwartungen / Befürchtungen gab es?
- Gibt es den Wunsch in das Herkunftsland zurückzuziehen?

Spracherwerb

Wie hast du die Sprache gelernt? Wie würdest du den „Weg“ beschreiben?

- Wann hast du dich entschieden einen Kurs zu besuchen? Was war der Auslöser?
- Was de/motiviert dich, Deutsch zu lernen?
- Wann wolltest du „eigentlich,, damit beginnen?
- Ab wann wurde es für dich belastend, nicht Deutsch zu sprechen, wann entstand der Wunsch einen Kurs zu machen?

- Warum war es davor nicht möglich?
- Wer in deinem Umfeld/ in deiner Familie spricht Deutsch, wer die Muttersprache? Mit wem aus deinem Umfeld sprichst du welche Sprache? Hat sich das verändert?
- Wolltest du schon früher einen Kurs besuchen?

Speziell zum MLD-Kurs

Welche Rolle spielt der MLD-Kurs in deinem Leben?

- Erinnerst du dich an den ersten Tag im Kurs? An welche Gefühle kannst du dich erinnern?
- Wie bist du dazu gekommen?
- Wer war für/gegen einen Kursbesuch?
- Erwartungen/Befürchtungen an den Kurs?
- Was würdest du am Kurs kritisieren?
- Hättest du den Kurs auch gemacht wenn es ein gemischter Kurs wäre? Warum (nicht)?
- Hast du im Kurs auch Spannungen/Probleme zwischen den Teilnehmerinnen wahrgenommen?
- Gab es unangenehme Situationen?

8.3 Transkriptionsregeln

Nach Froschauer/Lueger 2003, mit eigenen Ergänzungen:

, .	steigende bzw. fallende Intonation
(hat mein)	unverständlich, vermuteter Wortlaut
/	Wortabbruch
und <u>dann</u> erst	auffällig betont
e t w a s o	sehr gedehnte Sprechweise
(M lacht)	nichtverbale Äußerungen
(...)	Pause (pro Sekunde ein Punkt)
<tü> <alb>	in türkischer bzw. albanischer Sprache (nicht transkribiert)
[schüchtern]	Übersetzungsvariante, oder -änderung (aufgrund des „Gegenhörens“)

Zusammenfassung

Titel der Diplomarbeit

„[...] versucht ihr wirklich euch zu integrieren oder ist das nur so dahergesagt?“

Eine Untersuchung der individuellen Spracherwerbsprozesse von Migrantinnen in Wien.

Die vorliegende Arbeit ist an den Schnittstellen der anthropologischen Migrationsforschung, der Soziolinguistik und der Biografieforschung angelegt und handelt davon, wie gesellschaftliche und politische Diskurse auf den (Deutsch-) Spracherwerb von Frauen, die vor mindestens 5 Jahren nach Wien migriert sind, wirken. Indem die Entscheidungsprozesse auf einer Mikroebene ebenso betrachtet werden, wie die das Individuum umgebenden Strukturen, werden die einzelnen Spracherwerbsprozesse in einen umfassenderen Kontext gesetzt. Diese Kontextualisierung beruht zum einen auf einer theoretischen Auseinandersetzung mit den Begriffen *Integration* und *Multikulturalismus*, sowie mit *Geschlechterverhältnissen* und deren Implikationen für den Spracherwerb. Zum anderen werden empirische Daten nach dem Forschungsstil der *Grounded Theory* erhoben und ausgewertet. Zur Generierung von Daten kommen in dieser Forschungsarbeit das *Problemzentrierte Interview* als eine an die *Grounded Theory* angelehnte Methode der Interviewführung und die anthropologische Methode der *Teilnehmenden Beobachtung* über einen Zeitraum von 8 Monaten innerhalb einer Sprachkursgruppe zur Anwendung.

Die Transkripte der fünf qualitativen Interviews werden in mehreren (nicht linearen) Schritten interpretiert und konzeptualisiert. Folgende Fragen finden in biografisch orientierten Einzeldarstellungen der Spracherwerbsprozesse Beantwortung:

- Welche Faktoren haben den Beginn des Spracherwerbs beeinflusst? Welche Diskurse werden darin sichtbar?
- Wer/Was hindert(e) die Person am Spracherwerb, wer/was fördert sie?

- Wie wird der Spracherwerbsverlauf dargestellt?
- Wie sehen die Ideale und Wünsche in Bezug auf den Spracherwerbsverlauf aus und wie hoch ist die Diskrepanz zur „Wirklichkeit“?
- Wie ändert sich das Bedürfnis die Sprache zu lernen?

Darauf folgt eine Gesamtdarstellung der empirischen Daten anhand des paradigmatischen Modells, indem die Notwendigkeit (und Dringlichkeit) des Spracherwerbs im Kontext von Diskriminierungssituationen deutlich wird. Der Aufnahmekontext wird damit in einer Auseinandersetzung mit kulturalistischer und rassistischer Diskriminierung im Alltag mit dem Spracherwerb direkt in Verbindung gesetzt. Der Umgang mit Diskriminierungserfahrungen, der von der Übertragung der Verantwortung auf sich selbst gekennzeichnet ist, wird in seiner Wirkung auf den Spracherwerb dargestellt.

Lebenslauf

Julia Mitterbauer

geb. am 02.12.1981, in Kirchdorf/Krems, OÖ

Studium

seit WS 2001 Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien

2006/07 Praktikum bei der Migrantinnenorganisation LEFÖ, Wien

2005 Auslandssemester (Joint study–Programm) in Krasnodar, Russland

2003 Sommerkolleg in Nizhnij Novgorod, Russland

Berufserfahrung und Schulbildung

seit 10/08: DaZ-Kursleiterin bei InterFace: "Mama lernt Deutsch"

2007/08: DaZ-Kursleiterin bei INTO Wien und bei InterFace, "Mama lernt Deutsch"

2006/07: Deutschlektorin im Zentrum für Auslandsstudien/ Wirtschaftsuniversität Wien (Sokrates Intensivkurs); DaZ-Kursleiterin an der VHS Favoriten und DaF- Kursleiterin bei ActiLingua Wien

2005: Mitorganisation des feministischen, unabhängigen Festivals „Ladyfest Wien05“

2000/01: Sprachreise in Neuseeland

Juni 2000: Reifeprüfung, Bundesrealgymnasium Kirchdorf/Krems, OÖ

Wien, im März 2009