



universität  
wien

## DISSERTATION

Titel der Dissertation:  
„Mehrsprachigkeit als Kapital an der Universität.  
Eine empirische Untersuchung zur Kapitalisierung studentischer  
Mehrsprachigkeit im transnationalen universitären Raum“

Verfasserin:  
Mag. Isabelle Mathé

angestrebter akademischer Grad:  
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 092 332
Dissertationsgebiet lt. Studienblatt:	Deutsche Philologie
Betreuer:	Univ.-Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

*Meiner Mutter*

## Danksagung

Allen voran möchte ich mich bei all jenen mehrsprachigen Studentinnen und Studenten an Wiener Universitäten bedanken, die bereit waren, mir im Rahmen eines Interviews ihre Zeit zu widmen und von ihren Sprachen und ihrer studentischen Lebenswelt zu erzählen. Ohne sie wäre dieses Projekt undenkbar.

Frau Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg, und Herrn Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm, Universität Wien, danke ich ganz herzlich für die wissenschaftliche Betreuung dieser Arbeit und die damit verbundenen wertvollen Hinweise sowie kritisch-konstruktiven Kommentare.

Ich danke all jenen Menschen, die ich bei wissenschaftlichen Zusammenkünften in internationalen sowie interdisziplinären Kontexten im In- und Ausland kennen gelernt habe, für ihr Interesse sowie ihre unterschiedlichen Sichtweisen und Einschätzungen. Sie haben mich in meinem Vorhaben bestärkt und ermutigt.

Darüber hinaus möchte ich mich bei jenen Menschen bedanken, die mir in verschiedenen (universitären) Einrichtungen und Bibliotheken bei der konkreten Projektdurchführung und den Recherchen entgegengekommen sind.

In persönlicher Hinsicht danke ich meiner Familie, dabei auch meinem Bruder Maximilian Mathé. Für die emotionale Unterstützung, vor allem während des Abschlussprozesses der Arbeit, möchte ich meiner Mutter Elfriede Mathé meinen besonderen Dank aussprechen. Es ist mir eine Freude, ihr diese Arbeit zu widmen.



<b>0.</b>	<b>Einführung .....</b>	<b>1</b>
0.1	<i>Mehrsprachigkeit an der (einsprachigen?) Institution Universität</i>	1
0.2	<i>Die Forschungsfrage: Studentische Mehrsprachigkeit als Kapital?</i>	4
0.3	<i>Der Verlauf der Arbeit .....</i>	4
<b>1.</b>	<b>Der ‚(sprachliche) Habitus‘ von Universitäten .....</b>	<b>7</b>
1.1	<i>Die Universitäts- und Wissenschaftssprache Latein .....</i>	7
1.2	<i>Der Übergang zu den Nationalsprachen .....</i>	10
1.3	<i>Der Aufstieg des Englischen .....</i>	16
<b>2.</b>	<b>Die Studierendenforschung – ein Zugang zur Hochschule</b>	<b>18</b>
2.1	<i>Thematische Strukturierung der ‚Hochschulforschung‘ .....</i>	18
2.2	<i>Biographieorientierte Zugänge in der ‚Studierendenforschung‘ .....</i>	21
2.2.1	Entwicklungslinien der Biographieforschung .....	21
2.2.2	Biographie, Lebenslauf und ‚Biographisierung‘ .....	22
2.2.3	Studierendenbiographien und ‚Welt-/ Selbstverhältnis‘ .....	24
2.2.4	Hochschulsozialisation und Statuspassage ‚Studienbeginn‘ .....	26
2.2.4.1	‚Studentische Fachkultur‘ und ‚fachkulturelle Passung‘ .....	26
2.2.4.2	<i>Initiation vs Selbstinitiation in ‚Moratoriumsstadt‘ .....</i>	29
2.2.5	Sprachen in der (studentischen) Biographie - ‚Sprachbiographien‘ ....	33
2.3	<i>Studentisches Lernen in universitären Lernsituationen .....</i>	36
2.3.1	Begriffsklärung universitäre ‚Lernsituation‘ .....	37
2.3.2	‚Typen‘ universitärer Lernsituationen .....	40
<b>3.</b>	<b>Begriffsklärung ‚Mehrsprachigkeit‘ .....</b>	<b>50</b>
3.1	<i>(Primär-)Spracherwerb – ein-, zwei- oder mehrsprachig .....</i>	50
3.1.1	Kindlicher Spracherwerb und ‚Normalerwartung‘ .....	50
3.1.2	Formen sprachübergreifender Mehrsprachigkeit .....	51
3.1.3	Innersprachliche bzw. ‚muttersprachliche Mehrsprachigkeit‘ .....	52
3.2	<i>Gesteuerte Sprachlernprozesse in pädagogischen Handlungsfeldern</i>	53
3.2.1	Majoritätssprache als Unterrichtsmedium und Fremdsprachenunterricht	53
3.2.2	Die (migrationsbedingte) ‚lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘ .....	54
3.3	<i>Fachkommunikation im universitären Feld .....</i>	57
3.3.1	Fach- und Wissenschaftssprachen und die Lingua franca Englisch ....	57
3.3.2	Medizinische, technische und Informatik-Fachsprachen und Englisch	59
<b>4.</b>	<b>Gesellschaftstheoretischer Rahmen .....</b>	<b>63</b>
4.1	<i>Sozialer Raum, soziales Feld, universitäres Feld .....</i>	63
4.2	<i>‚Kapital‘ im Bourdieu’schen Sinn .....</i>	64
4.2.1	Ökonomisches Kapital .....	65
4.2.2	Kulturelles Kapital und ‚Sprachkapital‘ .....	66
4.2.3	Soziales Kapital .....	69
4.2.4	Symbolisches Kapital .....	70

4.3	<b><i>Habitus, Sprachenmarkt und Kapitalisierung von Mehrsprachigkeit</i></b>	71
4.3.1	Zum Begriff ‚Habitus‘ .....	71
4.3.2	‚Sprachlicher Habitus‘ und (universitärer) Sprachenmarkt .....	72
4.3.3	Kapitalisierung als ‚Transformationsarbeit‘ – legitim vs illegitim .....	73
<b>5.</b>	<b>Der methodische Zugang .....</b>	<b>74</b>
5.1	<b><i>Qualitative Interviews</i></b> .....	74
5.1.1	Erzählgenerierende Interviews und die ‚Eingangsfrage‘ .....	75
5.1.2	Das Probeinterview .....	77
5.2	<b><i>Die Stichprobe</i></b> .....	79
5.2.1	Die Auswahl in sprachlicher, fachlicher und ortsbezogener Hinsicht .....	79
5.2.2	Der Feldzugang .....	80
5.3	<b><i>Transkription und Paraphrase</i></b> .....	80
5.4	<b><i>Die Darstellung von Bildungs- und Sprachbiographien</i></b> .....	81
5.5	<b><i>Die ‚Incidentanalyse‘</i></b> .....	82
<b>6.</b>	<b>Die studentischen Bildungs- und Sprachbiographien .....</b>	<b>84</b>
6.1	<b><i>Chronologische Darstellungen</i></b> .....	84
6.1.1	Alex .....	84
6.1.2	Boris .....	86
6.1.3	Dženana .....	88
6.1.4	Fouad .....	91
6.1.5	Jérôme .....	93
6.1.6	Jorge .....	94
6.1.7	Kristína .....	95
6.1.8	Linda .....	97
6.1.9	Marek .....	99
6.1.10	Nilgün .....	102
6.1.11	Samira .....	104
6.1.12	Vera .....	106
6.2	<b><i>Zusammenschau</i></b> .....	107
<b>7.</b>	<b>Das Fallbeispiel ‚Alex‘ .....</b>	<b>109</b>
7.1	<b><i>Griechisch in universitären Lernsituationen</i></b> .....	109
7.1.1	Kontextuelle universitäre Lernsituationen .....	110
7.1.1.1	<i>Selbststudium und Griechisch in der medizinischen Fachsprache</i> .....	110
7.1.1.2	<i>Studentische Lernberatung von zypriotischen Medizin-Studierenden</i> ..	113
7.1.1.3	<i>Kommunikation mit einem griechischen Hochschullehrer</i> .....	116
7.1.2	Praxisorientierte universitäre Lernsituation .....	119
7.2	<b><i>Transnationale Migrationsorientierung und Sprachenlernen</i></b> .....	121
7.3	<b><i>Griechisch als Kapital im universitären Feld</i></b> .....	126

<b>8.</b>	<b>Universitäre Lernsituationen und Mehrsprachigkeit .....</b>	<b>128</b>
8.1.	<i>Lehrerzentrierte universitäre Lernsituationen</i> .....	128
8.1.1	Studentische Kapitalisierung von Bulgarisch und Russisch .....	128
8.1.2	Studentische Kapitalisierung von Türkisch .....	130
8.2	<i>Interaktionale universitäre Lernsituation: Französisch</i> .....	133
8.3	<i>Kontextuelle universitäre Lernsituationen</i> .....	135
8.3.1	Studentische Kapitalisierung von Bulgarisch und Russisch .....	136
8.3.2	Studentische Kapitalisierung von ‚Serbisch‘ .....	139
8.3.3	Studentische Kapitalisierung von Slowakisch .....	143
8.3.3.1	<i>Slowakisch im medizinischen Selbststudium</i> .....	143
8.3.3.2	<i>Slowakisch bei der studentischen (Lern-)Beratung</i> .....	146
8.3.4	Studentische Kapitalisierung von Spanisch .....	151
8.3.5	Studentische Kapitalisierung von Türkisch .....	155
<b>9.</b>	<b>Schluss .....</b>	<b>161</b>
9.1	<i>Studentische Mehrsprachigkeit als Kapital im universitären Feld</i>	161
9.1.1	Sprach-Kapitalisierungen in universitären Lernsituationen .....	161
9.1.2	‚Sprachkapital‘ und im Tausch erworbene Kapitalien .....	164
9.1.3	‚Studentische Fachkulturen‘ und mehrsprachiger studentischer Habitus	165
9.2	<i>Universitärer Sprachenmarkt im transnationalen Raum</i> .....	169
9.2.1	Kapitalisierungskontexte und ‚transnationale Migration‘ .....	169
9.2.1.1	<i>Klassische Ansätze in der internationalen Migrationsforschung</i> .....	170
9.2.1.2	<i>Neuere Ansätze mit Schwerpunkt transnationale Migration</i> .....	173
9.2.1.3	<i>Studentische Sprach-Kapitalisierungen in ‚transnational communities‘</i>	176
9.2.2	Europäisierung, Internationalisierung und ‚Transnationalität‘ .....	178
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	181
	<b>Anhang</b> .....	201
	Transkriptionskonvention .....	201
	Abstracts .....	202
	<i>In deutscher Sprache</i> .....	202
	<i>In englischer Sprache</i> .....	203
	Curriculum vitae .....	204





## 0. Einführung

### *0.1 Mehrsprachigkeit an der (einsprachigen?) Institution Universität*

Die Universität als die institutionell „höchste Stufe des Bildungssystems (tertiäre Bildung)“ (Roth 2001, 554) war und ist während ihrer Jahrhunderte langen Geschichte sprachlichen Wandlungen unterworfen, die ihr Selbstverständnis prägen. Der universitäre „sprachliche Markt“ (Bourdieu 1993b, 117) wird im europäischen Raum von seinen Anfängen bis heute – „[z]ieht man Vorläufer der Universitäten heran [...] seit etwa 1 000 Jahren“ (Roth 2001, 554) – in seiner geschichtlichen Entwicklung von einzelnen Sprachen bestimmt, die über bestimmte zeitliche Perioden als dominant galten und zum Teil nach wie vor gelten.

„[I]hrer raison d'être nach“ sei die Hochschule „eine Einrichtung der Wissenschaft, Teil des Wissenschaftssystems“ (Huber 2001, 1043). „Internationalität“ sei ihrerseits „Teil des Wesens von Wissenschaft“ (vgl. Wissenschaftsrat 1992 zit. nach Kampf/Sander 2002, 219). „Wenn Wissenschaft untrennbar mit Internationalität verbunden ist, so muss die Internationalität auch ein wesentliches Merkmal derjenigen Institutionen sein, in denen Wissenschaft betrieben wird, also auch und insbesondere der Hochschulen“ (Kampf/Sander 2002, 219 mit Verweis auf Müller-Böling 2000, 209). Dem Hochschulbereich wird demnach durch die als per se international verstandene Wissenschaft, die in den einzelnen Forschungsbereichen betrieben wird, das Attribut der Internationalität zuteil. Zugleich gibt es in den letzten Jahrzehnten explizite Bestrebungen in Richtung verstärkter Europäisierung und Internationalisierung des Hochschulbereiches (vgl. ebd.).

Als „Kernprozess der Internationalisierung“ im europäischen Hochschulraum des 20. und 21. Jahrhunderts sei nach wie vor die „Entwicklung der Studierendenmobilität zu einem Massenphänomen“ zu nennen (Kampf/Sander 2002, 219). Hinzugekommen seien zusätzliche Dimensionen wie die „Internationalisierung der Curricula, die Verbesserung der Qualität von Studium, Lehre, Forschung und Serviceleistungen“, dadurch dass eine internationale Dimension in diese integriert und die Entwicklung von Strategien auf institutioneller Ebene angestrebt werde (ebd.), die das Ziel einer „Verbesserung der Qualität der Kernaufgaben“ verfolgen (ebd.). Darüber hinaus sei eine „zunehmende Verflechtung [...] der Hochschulen durch supranationale Bildungspolicies, insbesondere durch die Programmpolitik der EU sowie durch die [...] Initiativen der europäischen Bildungsminister“ festzustellen (ebd.).

Noch Anfang der 1990er Jahre konstatiert Nowotny (1993, 109) hingegen, dass „[i]m Unterschied zur Internationalität der Wissenschaft als freier Austausch von Ideen und Personen [...] das Wissenschaftssystem, und insbesondere das Universitätssystem, nach wie vor nationalstaatlich organisiert“ sei. Die „modernen Universitäten“ seien „vielmehr ein Produkt des 19. Jahrhunderts“ (ebd., 110). Kremnitz (1997, 28) unterstreicht, dass „[a]uf alle Fälle [...] die Nationalsprachen auf der Ebene der jeweiligen sprachlichen Institutionen nahezu unhinterfragt“ funktionieren.

Betrachtet man das „universitäre Feld“ (Bourdieu 1992, 45; zum Feld-Begriff vgl. Bourdieu 1991, 11f) im Hinblick auf den institutionellen „sprachlichen

Habitus“ (Bourdieu 1993b, 115) im Spannungsfeld zwischen einer europäischen bzw. internationalen und einer (monolingualen) nationalstaatlichen Verortung und Orientierung, so stellt sich die Frage, wie in diesem Feld mit einzelnen Sprachen und „Mehrsprachigkeit“ umgegangen wird (vgl. Bausch 2003, 439ff; zum Begriff „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ vgl. Gogolin 1988, 10; zu „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ vgl. Gogolin 1998b, 76; zum Begriff „muttersprachliche Mehrsprachigkeit“ vgl. Wandruszka 1979, 13ff).

In der vorliegenden Untersuchung soll die Mehrsprachigkeit von Studierenden an der „(Lern-)Institution Universität“ (Friebertshäuser/Kraul 2002, 162), unter dem Gesichtspunkt einer potenziellen Kapitalisierung der (vor allem migrationsbedingt erworbenen) Sprachen im universitären Feld, im Zentrum stehen.

Als Teil des Bildungssystems setzt die Hochschule „die pädagogische Arbeit (Qualifikation, Sozialisation, Selektion) vorangehender Bildungseinrichtungen bzw. -phasen an den Studierenden fort und ist [...] ebenfalls auf ihren Beitrag zur Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen hin zu analysieren“ (Huber 2001, 1044). Für die Studierenden und damit Lernenden mit monolingualer wie auch plurilingualem Hintergrund stellt die Universität eine „Lebenswelt“ dar, in die sie „zwar auf Zeit, aber für eine bedeutsame Phase ihrer Entwicklung“ eintreten und „sich, ihre Persönlichkeit, in ihr entwickeln“ (ebd.).

Durch eine steigende Mobilität der Studierenden als auch durch eine wachsende Bildungsaspiration von Schüler/innen mit Migrationshintergrund kann von einer sprachlichen Pluralisierung im universitären Feld ausgegangen werden. Staatliche Bildungseinrichtungen der jeweiligen Aufnahmeländer sehen sich als Folge dieser Pluralisierung einer zunehmenden sprachlichen und kulturellen Heterogenität ihrer Lernenden gegenüber. Gleichzeitig ist ein „monolingualer Habitus“ mit einer dominanten Sprache nicht nur gesellschaftlich, sondern auch institutionell gestützt zu verzeichnen (Gogolin 1994, 30f; zum Habitus-Konzept vgl. Bourdieu 1987a, 277ff; 1987b, 101f).

In engem (historischen) Zusammenhang mit diesem Umstand steht die Bildung eines monolingualen Selbstverständnisses einer Gesellschaft, die durch eine nationalstaatliche Orientierung mit jeweils einer bestimmten bevorzugten Sprache im Europa (vor allem) des 19. Jahrhunderts geprägt wurde. Dieses Selbstverständnis sollte (auch) mit Hilfe der sprachlichen Strukturierung der staatlichen Bildungseinrichtungen etabliert und verfestigt werden und scheint eine gesellschaftliche Verinnerlichung erfahren zu haben, die sich dadurch ausdrückt, dass „Einsprachigkeit – eines Individuums, eines Territoriums, eines Staates – der Normalfall“ sei und als solcher „heute im hiesigen Kontext den allermeisten Menschen als naturgegeben“ erscheine (Gogolin/Neumann 1997, 8; vgl. Gogolin 1994, 41ff).

Der Umstand der „zunehmenden sprachlichen Pluralisierung“ führe jedoch „zu veränderten Sozialisationsbedingungen für jedes Mitglied der Gesellschaft“, auch wenn es sich dabei „selbstverständlich [um] sehr verschiedene Ausprägungen von sprachlicher Komplexität und Verschiedenheit in ihrer Umgebung“ handle, die es zu bewältigen gelte (Gogolin 2001a, 54). Das Heranwachsen „alle[r] Kinder in Einwanderungsgesellschaften“ vollziehe sich „in einer de facto mehrsprachigen Gesellschaft, die traditionell ein monolinguales Selbstverständnis“ besitze (ebd.).

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen der Majoritätssprache eines Landes und der Unterrichtssprache ihrer Bildungsinstitutionen, so ist im Falle Österreichs Deutsch die jeweils bevorrechtete Sprache. Besonders deutlich spiegelt sich dies im Primar- und Sekundarschulbereich, in dem die vorgegebene (oftmals einzige) Schul- und Unterrichtssprache und ein Fremdsprachenangebot vorherrschen, das weit verbreitete, häufig angebotene und gelernte Sprachen in den Vordergrund stellt. Dadurch dass der durch Migration bedingten Mehrsprachigkeit der Schüler/innen oftmals wenig Rechnung getragen wird, wird zu einer Festigung der bestehenden „Wertverhältnisse“ von (Fremd-)Sprachen auf dem gesamtgesellschaftlichen „sprachlichen Markt“ (vgl. Bourdieu 1993b, 115ff) beigetragen. Im vorliegenden Zusammenhang steht im Vordergrund, ob im hochschulischen Feld ein auf diese Weise geprägter sprachlicher Habitus, auf der Ebene der Studierenden, jene Wertverhältnisse zwischen den betroffenen Sprachen mit reproduziert.

Nachfolgend wird skizzenhaft auf die thematischen wie auch methodischen Ausrichtungen der Studierendenforschung (im deutschsprachigen Raum) eingegangen. Die Studierendenforschung als jener Teil der Hochschulforschung, der sich primär auf die Lernenden in der Hochschule bezieht, kennt unterschiedliche Ausprägungen. So konstatiert Friebertshäuser (1999), dass die „StudentInnenforschung [...] zu den großen Bastionen quantitativer Forschung“ gehöre (ebd., 280). „Politik, Hochschulen und Gesellschaft benötigen Zahlen, Daten und Fakten“ (ebd.) – unter anderen zu folgenden Themen: das Wahlverhalten des Studienfaches, die Studienzufriedenheit, die Absicht zum Wechsel des Studienfaches, die Anzahl von Studienbeihilfeempfänger/innen, die ökonomische und soziale Lage der Studierenden, die Studierenden nach nationaler Zugehörigkeit im internationalen Vergleich, die Probleme des Berufseinstiegs von Hochschulabsolvent/innen (vgl. ebd.).

Demgegenüber steht eine andere Gewichtung der Fragestellungen und Zusammenhänge, die in der Studierendenforschung seit den 1970er Jahren (vgl. ebd., 282) zu einer Hinwendung in Richtung qualitativer Zugänge geführt habe, allen voran jener der Biographieforschung (vgl. ebd., 282f). Ins Zentrum des Interesses werden „die subjektiven Erfahrungen, Selbst- und Weltdeutungen, Bewältigungsstrategien und Orientierungen der Studierenden im Kontext ihrer bisherigen Biographie“ gestellt (ebd., 281). Ergänzend zu bzw. anstelle von anonymen statistischen Erhebungen (zur Kritik am quantitativen Zugang vgl. ebd.) wird in der qualitativen (Studierenden-)Forschung<sup>1</sup> der „Mensch im Kontext seiner historischen, gesellschaftlichen und sozialen Umwelt als deutendes und interpretierendes Wesen, das sich aktiv mit der Welt auseinandersetzt“ in den Vordergrund gestellt (ebd.).

Im Schnittfeld erziehungswissenschaftlicher Biographie- bzw. Studierendenforschung stellen die Untersuchungen im Hamburger Projekt „Studentenbiographien I und II“ (Kokemohr/Marotzki 1989; Marotzki/Kokemohr 1990) die Anfänge eines qualitativen Blickes auf „Biographien in komplexen Institutionen“ dar (vgl. auch Friebertshäuser 1999, 286f). In der Studie „Übergangsphase Studienbeginn“ (Friebertshäuser 1992) werden im Rahmen von

---

<sup>1</sup> Die Bezeichnungen „StudentInnenforschung“ (Friebertshäuser 1999, 280), „Studentenforschung“ (Huber 2001, 1046) sowie „Studierendenforschung“ verwende ich synonym.

universitärer Sozialisation und studentischem Habitus, am Beispiel von Studierenden des Diplomstudiengangs Pädagogik am Studienort Marburg, moderne Initiationsriten in eine studentische Fachkultur untersucht (siehe dazu Kapitel 2.2.4 *Hochschulsozialisation und Statuspassage ‚Studienbeginn‘*).

### ***0.2 Die Forschungsfrage: Studentische Mehrsprachigkeit als Kapital?***

Die vorliegende Arbeit will die Bildungsinstitution Universität in einem universitären Feld, in dem ein ‚monolingualer Habitus‘ mit Deutsch als dominanter Sprache vorherrscht, nämlich an (staatlichen) Universitäten in Wien, unter dem Aspekt studentischer ‚Mehrsprachigkeit‘ betrachten (vgl. Gogolin 1994, 30f; Bourdieu 1987b, 101f; zu ‚Mehrsprachigkeit‘ vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 173ff; Bausch 2003).

Das Forschungsinteresse der vorliegenden empirischen Untersuchung besteht darin, am Beispiel mehrsprachiger Studierender an Wiener Universitäten herauszufinden, ob es in diesem universitären Feld zu studentischen Kapitalisierungen ‚illegitimer‘ Sprachen kommt (zum Begriff „Kapital“ vgl. Bourdieu 1983, 183ff; zum „sprachlichen Tausch“ vgl. Bourdieu 1990, 11ff; zur Legitimität von Sprachen vgl. Bourdieu 1993b, 125; 1990, 18ff). Wenn dies der Fall ist, lenkt die Forschungsfrage den Blick dahin, in welchen Kontexten das studentische „Sprachkapital“, nämlich die mitgebrachte Mehrsprachigkeit der Studierenden, im universitären Feld als Kapital fungiert bzw. fungieren kann (Bourdieu 1990, 35).

Mittels qualitativer Interviews soll die Sicht ausgewählter plurilingualer Studierender auf den biographischen Erwerb ihrer Mehrsprachigkeit, mögliche Kapitalisierungen ihrer (oftmals migrationsbedingt) mitgebrachten Sprachen bzw. deren ‚Wert‘ in der sprachlichen Praxis im vorliegenden universitären Feld erhoben werden (vgl. Bourdieu 1990, 48f; 1983, 184). Auf Grund der Dominanz des Englischen in den medizinischen und technischen wissenschaftlichen Fachsprachen (letztere mit Schwerpunkt Informatik vgl. Wichter 1998; zur Medizin vgl. Wiese 1998) werden mehrsprachige Studierende ausgewählt, die medizinische bzw. technische Fachrichtungen an Wiener Universitäten studieren.

### ***0.3 Der Verlauf der Arbeit***

*Kapitel 1* hat zum Ziel, eine erste Einführung in das sprachliche Selbstverständnis, den „sprachlichen Habitus“ (vgl. Bourdieu 1993b, 115), von Universitäten im europäischen Raum in seiner geschichtlichen Dimension zu geben. Holzschnittartig wird die Verwendung des Lateinischen als wissenschaftliche und universitäre Lingua franca seit den Anfängen der Universitäten in Europa, beginnend im Mittelalter, über die Hinwendung zu den Volks- bzw. ‚Nationalsprachen‘ als neue universitäre Hauptsprachen im Zuge des 17./18. Jahrhunderts, mit besonderer Berücksichtigung der Veränderungen im 19. Jahrhundert, dargestellt. Schlussendlich wird der Aufstieg des Englischen als wichtige internationale Wissenschaftssprache seit dem 20. Jahrhundert in den Blick genommen (vgl. u.a. Huber 1998; Kremnitz 1997; Roth 2001; Bruch 2002; Schröder 1998; Plaschka/Mack 1983; 1987).

In den *Kapiteln 2 bis 4* wird der theoretische Hintergrund der Untersuchung präsentiert.

Beginnend mit *Kapitel 2* werden Ansätze der Studierendenforschung im Spannungsfeld der Hochschulforschung erläutert. Nach der Präsentation von Zugängen zur Hochschulforschung, wie der Einteilung derselben in unterschiedliche „Themensphären“ (vgl. Teichler 1996, 25ff), wird der Ansatz der (lern-)biographischen Studierendenforschung dargestellt (vgl. z.B. Friebertshäuser/Kraul 2002; Kokemohr/Marotzki 1989). Am Beispiel der Statuspassage ‚Studienbeginn‘ wird ein Konzept erläutert, das von bestimmten „Einflusskulturen“ auf die „studentische Fachkultur“ und einer „fachkulturellen Passung“ ausgeht (vgl. Friebertshäuser 1992, 72ff). Abschließend wird studentisches Lernen in den Kontext unterschiedlicher „Typen“ universitärer „Lernsituationen“ gestellt (vgl. Rieck/Ritter 1983, 368ff).

*Kapitel 3* geht zentralen Begrifflichkeiten der (erziehungswissenschaftlichen) Mehrsprachigkeitsforschung, wie dem ein- bzw. mehrsprachigen Spracherwerb und gesteuerten Sprachlernprozessen, und der Fachkommunikation im universitären Feld nach (vgl. Gogolin z.B. 1994; 1998b; 2001a; Gogolin/Krüger-Potratz 2006; Wandruszka 1979; Bausch 2003; zu den Wissenschaftssprachen vgl. auch Hoffmann 2001; Kalverkämper 1998; Kretzenbacher 1998; Schröder 1998; Fluck 1996; Wiese 1998).

Den Rahmen für die beiden Zugänge bildet die Gesellschaftstheorie Pierre Bourdieu's, die in *Kapitel 4*, unter anderen, anhand der zentralen Konzepte ‚sozialer Raum‘, ‚soziales Feld‘, ‚Kapital‘ und seine unterschiedlichen Ausprägungen, ‚Habitus‘ sowie ‚Sprachenmarkt‘ vorgestellt wird (vgl. Bourdieu z.B. 1983; 1987a; 1987b; 1991).

In *Kapitel 5* folgt die Erläuterung des qualitativen Forschungszugangs, der der empirischen Untersuchung methodisch zu Grunde gelegt wurde. Behandelt werden (erzählgenerierende) qualitative Interviews, die Stichprobe sowie die angewendeten Formen der Datenanalyse (vgl. u.a. Kromrey 2000; Merkens 2003; Friedrichs 1990; Mayring 1999; Flick 1999; Friebertshäuser 2003).

Das *Kapitel 6* will das von den zwölf befragten Studierenden bis zu ihrem Eintritt an die Universität akkumulierte Kulturkapital, insbesondere jenes, das sich auf Sprachen und deren Erwerb bezieht, abbilden und präsentiert die studentischen Bildungs- und Sprachbiographien zunächst chronologisch. In einer Übersicht werden danach neben personenbezogenen und studienrelevanten Daten auch die Erstsprachen aufgelistet. Die Studierenden verfügen, unter anderen, über die Sprachen Bulgarisch, Farsi, Griechisch, Kroatisch, Russisch, ‚Serbisch‘, Slowakisch, Spanisch, Tschechisch und Türkisch.

Die *Kapitel 7 und 8* beziehen sich auf die sprachliche Praxis der plurilingualen Studierenden im universitären Feld und damit auf die gelungene Kapitalisierung von (migrationsbedingter) studentischer Mehrsprachigkeit.

Ein Fallbeispiel, nämlich jenes des Medizinstudenten Alex mit griechischer Erst- und Deutsch als Zweitsprache, wird in *Kapitel 7* analysiert. ‚Universitäre Lernsituationen‘ stehen bei der Analyse der Kapitalisierung seiner migrationsbedingt erworbenen Sprachkenntnisse im Zentrum (zu den Begrifflichkeiten vgl. Rieck/Ritter 1983, 368ff). Dass Griechisch beispielsweise in einem universitären medizinischen

Projekt kapitalisiertes Kulturkapital darstellt, kann anhand eines Incidents im Rahmen einer praxisorientierten universitären ‚Lernsituation‘ gezeigt werden.

In *Kapitel 8* wird die Kapitalisierung mitgebrachter studentischer Mehrsprachigkeit in ‚universitären Lernsituationen‘ in fallübergreifender Weise dargestellt. Einerseits werden studentische Sprach-Kapitalisierungen in weiteren universitären ‚Lernsituationen‘ (lehrerzentriert, interaktionell) vorgestellt. Andererseits werden die zuvor im Zusammenhang mit Griechisch vorgestellten kontextuellen ‚Lernsituationen‘ anhand von Incidents von Probandinnen und Probanden mit anderen Erstsprachen als Griechisch weiter ausgebaut (u.a. ‚Serbisch‘, ‚Bulgarisch, Russisch, Türkisch und Spanisch‘). Exemplarisch genannt sei hier die mehrsprachige studentische Beratung in einer medizinischen Studierendenvertretung durch Kristína (mit Erstsprache Slowakisch) sowie die mehrsprachige Gestaltung studentischer Lernprozesse.

Das *Kapitel 9* hat zum Ziel, auf der Basis der zusammengefassten Untersuchungsergebnisse den sprachbiographisch erworbenen plurilingualen Habitus der Studierenden und die Kapitalisierungen von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit durch Studierende (von technischen und medizinischen Fächern an Wiener Universitäten) in einem transnationalen universitären Raum zu verorten. Die im Rahmen ihrer studentischen Fachkulturen und ihrer transnationalen Migrationsorientierung ‚legitimierte‘ sprachliche Praxis wird dem lingualem Habitus eines universitären Feldes gegenübergestellt, das einerseits von einer nationalstaatlichen Orientierung und andererseits von den Intentionen zur Europäisierung und Internationalisierung geprägt ist (zu ‚transnationaler Migration‘ vgl. Pries 2001, 49).

## 1. Der ‚(sprachliche) Habitus‘ von Universitäten

Im Folgenden soll der „sprachliche Habitus“ (Bourdieu 1993b, 115), das Selbstverständnis in Bezug auf das ‚legitime‘ „Sprachkapital“ (Bourdieu 1990, 35), der Bildungs- und Wissenschaftsinstitution Universität im europäischen Raum umrissen werden, wobei die lateinische Sprache, die Nationalsprachen sowie das Englische aus historischer Perspektive berücksichtigt werden.

### 1.1 Die Universitäts- und Wissenschaftssprache Latein

Dieser Abschnitt will in die Entwicklung der Institution Universität (in Europa), in der Latein als Lingua franca vorherrschte, einführen. Im Zuge des 11. Jahrhunderts seien „neue, zunächst Studium generale genannte Bildungsstätten entstanden“ (Kremnitz 1997, 42). In einem ‚studium particulare‘ wurde die jeweils spezifische Disziplin gelehrt. Kremnitz (1997, 41) vermutet, dass „[o]ffensichtlich [...] die Kloster- und Domschulen den Erkenntnisbedürfnissen nicht mehr [genügten]“.

Einer der zentralen Begriffe, der den Kern einer Universität, die im Mittelalter gegründet wurde, ausmachte, ist die ‚universitas magistrorum et scholarum‘, die als „Einheit der Lehrenden und Lernenden“ (Weinhardt 2002, 134; vgl. ebd.) bzw. „Gemeinschaften der Lehrenden und Lernenden“ (Kremnitz 1997, 43) galt bzw. als solche verstanden werden kann. Die Universität als ‚Einheit‘ oder ‚Gemeinschaft‘ wird „in einer späteren Deutung ein Hort der ‚universitas litterarum‘ (der Gesamtheit der Wissenschaft)“ (Weinhardt 2002, 134; auch „universitas litterarum“ Bruch 2002, 49). Ein „universale[r] Wissensbegriff, der Wissenschaft als ganzheitliches Streben nach Erkenntnis deutete“, stand im Zentrum (Weinhardt 2002, 134). „[U]niversal und international“ war die Universität und die von ihr verliehenen akademischen Grade galten „im Grunde als gleichwertig“, was „verständlicherweise mit der Gleichartigkeit der überall gelehrteten Inhalte“ in Verbindung stand (Roth 2001, 557).

Latein stellte dabei die damalige internationale Gelehrtensprache der Universitäten dar. Das „Gelehrtenlatein“ erfüllte „[d]ie Aufgaben einer *lingua franca* in der Wissenschaftskommunikation“ und ist „nach wie vor [...] Grundlage für die wissenschaftliche Nomenklatur in fast allen westlichen Sprachen und Kulturen“ (Schröder 1998, 829; zum Begriff der Lingua franca vgl. Huber 1998). Als Lingua franca wurde die Bildungssprache Latein „[i]n allen Lebensbereichen, die höhere Bildung erfordern [...] gesprochen und geschrieben“ und später „(nur) noch [...] [als] Sprache der Wissenschaft, als solche allerdings über den Globus hin ausgedehnt, [als] Medium der bedeutendsten Grundschriften der neuzeitlichen Wissenschaft“ verwendet (Huber 1998, 197). Nicht zuletzt ist Latein dabei „vor allem Hort und Repertoire der wissenschaftlich-systematischen Begriffsbildung und Terminologie, exemplarisch in Biologie und Medizin“ (Vossen 1972, 27ff zit. nach Huber 1998, 197).

Eine universitätsübergreifende Verständigung und ein personenbezogener Austausch durch „die klassische mittelalterliche und frühneuzeitliche ‚peregrinatio academica‘“ waren selbstverständlicher Teil der Bildung und Ausbildung der Studierenden (Havránek 1987, 116). Während die lateinische Sprache die Hochschulsprache war und die Kenntnis eben dieser „noch lange [als] ein wichtiges

Statussymbol“ fungierte, waren die Studierenden gleichzeitig „auch mit anderen Sprachen konfrontiert“ und „damit immer in Kontakt mit dem sie umgebenden Volk (das nicht notwendig ihrer Sprache war)“ (Kremnitz 1997, 43). Die Institution Universität ist demnach aus diesem Blickwinkel seit jeher mit studentischer und Gelehrten-Mobilität vertraut.

Was die geographische Lage und die Datierung der ersten Universitäten in Europa anbelangt, so weist Kremnitz (1997, 42) darauf hin, dass ‚Gründungen‘ auf der „Attraktivität einzelner Lehrer und informellen Zusammenschlüssen von Lehrenden und Lernenden“ beruhen und die Daten zu den Gründungsjahren der ältesten Universitäten in Europa zum Großteil insofern Annäherungswerte seien, als die „[o]ffizielle‘ Anerkennung durch päpstliche, kaiserliche und königliche Privilegien“ zu späteren Zeitpunkten erteilt wurde bzw. frühe Vorläufer zu ihrer eigentlichen Geschichte als Institution hinzugerechnet werden. Auf Grund der geänderten bzw. „planmäßig von Herrschern mit päpstlicher Zustimmung“ vorgenommenen Gründungen „nach dem Vorbild derjenigen, die bereits ein hohes Prestige erworben hatten“, sei eine präzisere Datierung erst ab dem 14. Jahrhundert möglich (ebd.). Aus eben diesen Gründen unterlägen, Bruch (2002, 51) zufolge, „die Ursprünge der europäischen Universität“ einer Konstruktion und verlieren sich „in mythologischem [...] Dunkel“ (vgl. ebd., 51).

Im Folgenden wird daher auf die Nennung von Gründungsjahren vor dem 14. Jahrhundert ganz, danach weitgehend verzichtet und stattdessen eine grobe zeitliche Einordnung der jeweiligen Universitätsgründungen an ausgewählten Orten vorgenommen.

Während an den Vorläufern der Universitäten, nämlich „Rechts- und Medizinschulen“, die bereits „[s]eit dem 7. Jahrhundert [...] in Italien und Südfrankreich“ bestanden, ein ‚studium particulare‘, also eine spezifische Disziplin, gelehrt wurde, wurde nun ein ‚studium generale‘ angestrebt (Roth 2001, 554). „[A]uf Initiative von Studenten“ bildete sich aus einer Rechtsschule in Bologna eine der ersten Universitäten im europäischen Raum heraus, wurde zu einer „Stadtuniversität“ und im 11. bzw. 12. Jahrhundert „von den Universalmächten Kaiser und Papst bestätigt“ (ebd.; vgl. ebd.). Die Universität von Bologna wurde „die europäisch führende Juristen-Universität“ (Bruch 2002, 51) und „von Studenten aus ganz Europa aufgesucht“ (Grabois o.J., 582).

Im 12. und 13. Jahrhundert folgten Paris, Oxford, Cambridge, Salamanca und Padua, um nur einige wenige zu nennen, da insgesamt im 13. Jahrhundert an die dreißig Universitäten „in Italien, Frankreich, England und Spanien“ entstanden sein sollen (Roth 2001, 555; für ausführlichere Listen von Universitätsgründungen vgl. ebd., 556; Kremnitz 1997, 42 sowie auch Summerfield/Devine 1998). Kremnitz (1997, 42) konstatiert, dass „Universitätsgründungen nördlich der Alpen erst mit erheblicher Verzögerung“, nämlich im 14. Jahrhundert, beginnen. Demnach zählen zu den ältesten Universitäten im „Heiligen Römischen Reich [...] Prag (1348), Wien (1365) [...]“ (ebd.) sowie „Heidelberg (1385)<sup>2</sup>, Köln (1388), Erfurt (1392)<sup>3, 4</sup>“ (Roth 2001, 556).

---

<sup>2</sup> Wolgast (o.J.) konstatiert: „Die Ruprecht-Karls-Universität ist die älteste Universität Deutschlands. Sie war nach Prag und Wien die dritte Gründung auf dem Boden des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation [...] Der Kurfürst und Pfalzgraf bei Rhein Ruprecht I. eröffnete sie mit päpstlicher Genehmigung 1386 in seiner Residenzstadt“ (ebd., o.S.). Die Website der Universität Heidelberg



Da die vorliegende Untersuchung am Universitätsstandort Wien durchgeführt wird, wird nun auf diese Universität im Besonderen eingegangen. Die Universität Wien wurde von „Herzog Rudolf IV., dem Stifter, nach dem Vorbild der Universitäten Bologna und Paris“ „am 12. März 1365“ gegründet<sup>5</sup> und ist „die älteste Universität im heutigen deutschen Sprach- und Kulturraum“ (Universität Wien 2003, 11). Von Beginn an wurden die Medizinische, Juridische sowie Artistische Fakultät geführt (vgl. Bamberger/Bamberger/Bruckmüller/Gutkas 1995, 531). Im Jahre 1384 kam die Theologische Fakultät hinzu, wodurch die Universität zu einer „Volluniversität mit allen vier Fakultäten: Theologie, Jurisprudenz, Medizin und Artes liberales (freie Künste, später Philosophische Fakultät)“ wurde (Mühlberger/Maisel 1999, 15).

Über die Studierendenzahlen gibt Nery (1998) an, dass im Jahre 1390 an die 350 Studenten an der Universität Wien eingeschrieben gewesen seien, 1410 seien es bereits doppelt so viele gewesen (vgl. ebd., 660). Zwischen 1451 und 1518 habe es „fast 30.000 Immatrikulationen“ gegeben (Bamberger/Bamberger/Bruckmüller/Gutkas 1995, 531). Die Studenten waren „nach ihrem Herkunftsort in vier Akademische Nationen gegliedert“, nämlich die Österreichische, Rheinische, Ungarische und Sächsische, wobei „[d]iese Einteilung [...] 1384 festgelegt [wurde] und [...] bis 1838“ bestand (Mühlberger/Maisel 1999, 20). Der Einzugsbereich der Studierenden verlagerte sich im Laufe der Jahrhunderte aus den jeweils unterschiedlichen Regionen in Europa, die den ‚Akademischen Nationen‘ zugeordnet waren, „von West nach Ost“ (ebd.; eine ausführlichere Darstellung der einzelnen Regionen vgl. ebd.). Während es vom Alter der Studenten her keine Vorschriften für den Eintritt an die Universität in Wien gab, waren „allerdings Lateinkenntnisse [Voraussetzung], da gepflegtes Latein die Unterrichtssprache war“ (Domandl 1992, 154).

Im 14. und 15. Jahrhundert erfolgten weitere Universitätsgründungen, unter anderen, in Krakau, Pécs, Uppsala und Kopenhagen (vgl. Kremnitz 1997, 42), im 16. und 17. Jahrhundert auch in Graz (1585), Salzburg (1622) und Innsbruck (1669) (vgl. Landler 1998, 5).

Obwohl die obige Darstellung nur einen Bruchteil der angeführten Städte nennt, in denen Universitäten gegründet wurden, und auch eine Skizze der unterschiedlichen geschichtlichen Verläufe, die die Universitäten im Einzelnen genommen haben, ausgespart bleiben muss, vermag sie m.E. anzudeuten, „daß sich

---

(siehe in der Bibliographie *Universität Heidelberg 1998*) weist unter ‚Chronologie‘ neben der „Eröffnung am 18. Oktober 1386“ [die graphische Gestaltung des Originalzitats wird nicht übernommen] das Jahr 1385 aus, in dem „Papst Urban VI [...] die Errichtung einer Universität mit allen vier Fakultäten durch Pfalzgraf und Kurfürst Ruprecht I. in Heidelberg“ genehmigt. Zu verschiedenen Datierungen von Universitätsgründungen siehe auch Kremnitz (1997, 42).

<sup>3</sup> Auf der Website der Universität Erfurt (siehe in der Bibliographie *Universität Erfurt 2005*) findet sich der Eintrag: „**1378** – Erster Erfurter Antrag an den Papst in Avignon wird positiv beschieden **1389** – Erneute Erteilung des Stiftungsprivilegs von Papst Urban VI. für alle vier Fakultäten: Die Rechtswissenschaft, die Theologie, die Medizin, die Philosophische oder Artistenfakultät [...] **1392** – Zwei Wochen nach Ostern: Eröffnung der Universität Erfurt als dritte Universität innerhalb der heutigen deutschen Grenzen“ [die tabellarische Darstellungsform des Originals wird hier nicht übernommen]. In den Ausführungen von Kremnitz (1997, 42) findet sich das Jahr 1379 als Gründungsjahr. Zu den Gründen für unterschiedliche Datierungen vgl. ebd..

<sup>4</sup> Die tabellarische Darstellung im Original wird hier nicht übernommen.

<sup>5</sup> Domandl (1992, 153) zufolge wurde der ‚Stiftungsbrief‘ „in lateinischer und erstaunlicherweise auch in deutscher Sprache abgefaßt“.

Europa seit dem 13./14. Jahrhundert mit einem Netz neuer Bildungsinstitutionen überzieht, das sich von Süden nach Norden ausdehnt und neue Bedingungen für den Erwerb von Wissen schafft“ (Kremnitz 1997, 43). Jene Periode, in der Latein als Lingua franca an den europäischen Universitäten vorherrschte, geht mit dem Übergang zu den einzelnen Nationalsprachen Schritt für Schritt seinem Ende zu.

## ***1.2 Der Übergang zu den Nationalsprachen***

Die Zeitspanne der zunehmenden Ablösung des Gelehrtenlateins durch die „Volkssprachen“ (Kremnitz 1997, 37) bzw. (späteren) Nationalsprachen gibt Schröder (1998) mit dem 17. Jahrhundert an (vgl. ebd., 829). Das „Ende des Gelehrtenlateins“ sei „in der Wissenschaftsgeschichte als Befreiung aufgefaßt“ worden (ebd.)<sup>6</sup>.

In diesem Zusammenhang sei es zu einem „sprunghaften Aufschwung der Forschung“, vor allem im Bereich der naturwissenschaftlichen Ausrichtung, gekommen und „führte zur Entwicklung von nationalen Fachsprachen, die den Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft intensivierten, ja teilweise sogar erst ermöglichten“ (ebd.).

„Beginnend mit dem 17. Jh. finden der Forschungsprozeß und die Darstellung von Forschungsergebnissen vor allem in deutscher, englischer und französischer Sprache statt, die bis ins 20. Jh. hinein mit jeweils unterschiedlicher und wechselnder Gewichtung als internationale Wissenschaftssprachen anerkannt waren. Das Problem der Sprachbarrieren schien es in der damaligen *Scientific community* nicht gegeben zu haben, da die meisten Gelehrten – dem damaligen Bildungsideal entsprechend – mehrsprachig waren und/oder über erforderliche Fremdsprachenkenntnisse verfügten. Interkultureller Austausch in den Wissenschaften ist also – wie die Geschichte zeigt – nicht an die Existenz einer *lingua franca* gebunden, sondern kann grundsätzlich auch durch Mehrsprachigkeit, Fremdsprachenkenntnisse und/oder Übersetzungen gesichert werden (vgl. auch Crystal 1987, 343)“ (zit. nach Schröder 1998, 830)

Im 18. Jahrhundert erfolgten „[d]ie ersten Universitätsgründungen im orthodox beeinflussten Osteuropa“ (vgl. Kremnitz 1997, 43). In „Westeuropa“ seien „die Neugründungen des 18. Jahrhunderts, welche von Anfang an von der Aufklärung beeinflusst waren (Halle 1694, Göttingen 1737), und die Reformuniversitäten nach dem Humboldtschen Konzept (Berlin, 1810)“ in dieser späteren ‚Gründungswelle‘ wegen ihrer „innovative[n] Bedeutung“ zu nennen (ebd.).

---

<sup>6</sup> Kremnitz (1997) konstatiert bezogen auf die bisherige Funktion des Lateins (auch im administrativen Bereich) und das allmähliche Ende des Übergangs von Latein zu den „Volkssprachen“ (im Zuge ihrer fortschreitenden Verschriftung) (vgl. ebd., 37): „Dem Latein kommt damit eine Kohäsionsfunktion als Verkehrs- und Wissenschaftssprache für das gesamte geistige und politische Westeuropa zu, welche erst im 18. Jh. ihr Ende findet, als die Aufklärung auch die letzten noch verbliebenen Positionen des Lateins, vor allem im Bereich der Bildung und Gelehrsamkeit, allmählich schleift“ (ebd.).

Was die Ablösung des Gelehrtenlateins anbelangt, so wurde in den 80er Jahren des 18. Jahrhunderts „auch in den Universitäten der Habsburgermonarchie die Einführung der deutschen Unterrichtssprache in die Wege“ geleitet (Eder 2004, 186). Mühlberger und Maisel (1999, 12) geben in ihrem ‚chronologischen Überblick‘ über die Geschichte der Universität Wien für die „Einführung der deutschen Unterrichtssprache“ an eben dieser das Jahr 1783 an. Mit der „Einführung der Sprachenverordnung, das heißt der Ersetzung des Lateinischen durch das Deutsche“ (Rosenstrauch-Königsberg 1985, 914) als Amtssprache (in Ungarn) wurde in den 1780er Jahren eine Vereinheitlichung verfolgt (vgl. ebd.), die mit der „Frage des Gesamtstaatsbewußtseins eng verbunden“ war (ebd., 916) und gegen die Privilegierung einer toten Sprache ging. Im Gegensatz dazu trat mit den „neuen Nationalbegriffe[n] des 19. Jahrhunderts“ (ebd., 917) eine „Konzeption von der Sprache als Hauptattribut der Nationalität in den Vordergrund“ (ebd., 916).

Kremnitz (1997, 27) erläutert den Begriff ‚Nationalsprache‘ im Kontext von ‚offiziellen Sprachen‘, ‚kooffiziellen Sprachen‘ und ‚Staatssprachen‘. Eine ‚offizielle Sprache‘ sei „eine Sprache, welche eine politische Einheit (also gewöhnlich ein Staat) offiziell verwendet“ (ebd.). Werden in einer Region oder einem Staat zwei oder mehr Sprachen offiziell verwendet (und besitzen die gleichen Rechte), so könne man diese als ‚kooffizielle Sprachen‘ bezeichnen (vgl. ebd.). Als Beispiele werden die Schweiz bzw. die Region Katalonien in Spanien gegeben. In ersterer seien Deutsch, Französisch und Italienisch ‚kooffiziell‘, während Rätoromanisch jedoch nicht unter diese Bezeichnung falle (vgl. ebd.). Ebenso seien „Katalanisch und Kastilisch“ in Katalonien, nicht aber auf der Staatsebene ‚kooffizielle Sprachen‘ (ebd.; vgl. ebd.). Unter ‚Staatssprache‘ versteht man eine Sprache, die ein Staat als solche „im internationalen Verkehr usw.“ verwende und die „zu einem Element des staatlichen Selbstverständnisses“ werde (ebd.).

Der „Terminus Nationalsprache“ bereite „[d]ie größte Mühe“, weil er als Konzept auf der Verknüpfung zweier Größen, der politischen mit der linguistischen, basiere (ebd.). Der Begriff ‚Nationalsprache‘ sei damit insofern „[i]n seiner modernen Bedeutung [...] mit neuem Inhalt gefüllt“ worden, als er „die Sprache des politischen und gesellschaftlichen Zentrums als Symbol für die Identität und Einheit der jeweiligen Nation ein[setzt] und [...] sie somit zum konstitutiven Merkmal der Nation“ macht (ebd.). Während „die europäischen Nationen [...] sich (in ihrer Mehrzahl) über ihre Sprache“ definieren, zeigen sich „Verzerrungen“, wenn man bedenkt, dass es „kaum einen Staat ohne autochthone allogene Gruppen (d.h. bodenständige Minderheiten)“ gebe und „kaum eine Sprache [...] in ihrer ‚natürlichen‘ Verbreitung nicht über Staatsgrenzen hinaus[greift]“ (ebd., 28).

„Damit ist das Konzept der Nationalsprache zu einem der bestimmenden Faktoren der internationalen Auseinandersetzungen des 19. und 20. Jahrhunderts geworden [...] Auf alle Fälle funktionieren die Nationalsprachen auf der Ebene der jeweiligen sprachlichen Institutionen nahezu unhinterfragt. Daher ist es umso wichtiger zu beobachten, wie sie ihre gesellschaftliche Rolle bekommen haben“ (ebd.)

Im Folgenden werden „die ökonomischen und die nationalen [...] Entwicklungsströmungen“ der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts betrachtet

(Plaschka 1987, 15). Durch die Industrialisierung wurden die gesellschaftlichen Strukturen im sozial-ökonomischen Bereich verändert. Bestimmte Gesellschaftsgruppen, wie Arbeiterschaft und Bürgertum, nahmen an Stärke zu. Der „alte Mittelstand – Handwerker, Händler und Bauern“ wurde „durch neue massive Kontingente ergänzt: Beamte, Angestellte, Unternehmer, Kaufleute, Mittelschulprofessoren“ (ebd.). Ein gesellschaftlicher Prozess hin zur Industriegesellschaft und die Entwicklung eines modernen Nationalbewusstseins gingen damit einher (vgl. ebd., 17). In gesellschaftlicher Hinsicht bedeutete dies vor allem sprachliche Veränderungen:

„Die arbeitsteilige Gesellschaft hatte neue Näheverhältnisse in der Sprachgemeinschaft geschaffen, der Bildungsprozeß ein neues Verhältnis vor allem zur Sprache und in ihrem Rahmen zur Geschichte herbeigeführt. Und über die sozialen Schichtungen hinweg und ungeachtet staatlicher Grenzen hatte sich die nationale Homogenität als Gemeinschaft besonderer Anziehungskraft und hochrangigen Bildungsanspruchs angeboten, gefestigt und etabliert“ (ebd.)

In der „Sprachnation“ wurde „die Sprache als entscheidende[r] Faktor der Gruppenzugehörigkeit [...] [und damit] ein neues Selbstverständnis“ etabliert (ebd.). Diese Veränderungen zogen als Folge nach sich, dass sich die Einrichtungen der Bildung und der Wirtschaft über „[n]eue Qualifikationsanforderungen“ verständigen mussten (ebd., 15).

So wie sich im schulischen Bereich für die intendierte Umsetzung der Allgemeinbildung als Medium die jeweilige Nationalsprache bzw. eine bestimmte bevorrechtigte Varietät derselben herausbildete, so kristallisierte sich das „Gymnasium [...] quasi als Gelenkstelle zwischen Elementarschule und der Universität oder einem anderen beruflichen Werdegang“ heraus (Gogolin 2001a, 25). Eingedenk der Tatsache, dass eine Sprache ausgewählt wurde, um sie gegenüber den auf demselben Territorium existierenden Sprachen als die allein verbindende Sprache zu etablieren und ihr einen höheren Status zuzuweisen, sind die Schulen und die Universitäten als Medien der Umsetzung herangezogen worden. Bezogen auf die Sprachen, die in der (deutschen) Schule eine Rolle als Unterrichtssprache und/oder Fremdsprache spielen, konstatiert Gogolin (2001a, 31):

„[D]iese Sprachen sind dadurch privilegiert, dass sie überhaupt Gegenstand oder Medium des Unterrichts sind und die anderen nicht; sie sind privilegiert durch Abwertung der anderen Sprachen, die geschieht, weil Kenntnis und Beherrschung anderer Sprachen oder Varianten nicht nur für das Erlangen von formalen Qualifikationen bedeutungslos sind, sondern auch im Prozeß der Aneignung von Lerngegenständen und Bildungsgut“<sup>7</sup>

Das Bürgertum habe dabei eine besondere Rolle gespielt, da es gleichzeitig die „Spitze dieser Bewegung“ und die Schicht gewesen sei, aus denen die meisten Studierenden hervortraten (Plaschka 1987, 17; vgl. ebd.). Mit dem Bestreben der

---

<sup>7</sup> Die graphische Darstellung im Original wird hier nicht übernommen.

Sicherung des oben genannten Anspruchs ging die Aufwertung der Schul- und Bildungsfrage einher. In der nationalen Entwicklung wurden „die Ausfächerung des eigenen ‚nationalen‘ Volksschulaufgebots [...] die Einrichtung eigener Mittelschulen [...] [und der] Ausbau eines eigenen Mittelschulnetzes“ konkurrenzbewusst angestrebt (ebd.).

„Und neben das Bemühen um die Sicherung der Basis und der Mittelstufe trat die Forderung nach einer eigenen Spitzenebene, nach eigenen Hochschulen und Universitäten. Es galt als Zeichen nationalen Bildungsfortschritts, als Zeichen erreichter nationaler Spitzenstellung, über sie zu verfügen“ (ebd.)

Die Universitäten und Hochschulen waren „nun zunehmend auch von ökonomischen Interessen und von der Differenzierung der Berufsfelder der arbeitsteiligen Gesellschaft mitbestimmt“ (ebd., 15). Sie sahen sich nun einer zweifachen Anforderung gegenüber: einerseits Akademikerinnen<sup>8</sup> und Akademiker u.a. in natur- und rechtswissenschaftlichen Fächern auszubilden, die im wirtschaftlichen Bereich und in Unternehmen beschäftigt werden konnten (vgl. ebd.), und andererseits „als Ausbildungsstätten für Beamte, Mittelschulprofessoren, Richter, Theologen und zusätzlich für die ‚freien Berufe‘ wie Ärzte und Rechtsanwälte“ zu dienen (ebd., 16). „[A]ufgrund eigener Innovationsüberlegungen“ bzw. durch die „Forderung nach der Verbesserung und Bewältigung der Praxis des Lebens durch Entschlüsselung und Lösung der Gesetze von Natur, Ökonomie, Landwirtschaft, Kriegsführung, Verwaltung, Kunst, Krankheit“ seien die Universitäten vor neue Aufgaben gestellt worden (Roth 2001, 565).

Da diese jedoch teilweise nicht dazu bereit und in der Lage waren, den vielfältigen Aufgaben bedarfsgerecht nachzukommen, kam es darüber hinaus geradezu zu einer Welle von Gründungen von „Spezialschulen“ und zu einer Entwicklung hin zu „Spezialhochschulen“, die bereits im 18. Jahrhundert ihren Ausgang genommen hatte (Plaschka 1987, 16). Auch die wissenschaftliche Forschung wurde forciert und teilweise zentralen Forschungseinrichtungen (z.B. den einzelnen Akademien der Wissenschaften) übertragen, wobei Praxisnähe immer mehr ins Zentrum rückte (vgl. ebd.). Da die Aufnahme neuer Fächer an manchen Universitäten nicht durchgeführt wurde, wurden die oben angeführten ‚Spezialhochschulen‘ für die verschiedenen Zweige gegründet, die von Bergbau bis zu Technik reichten. Da „[m]anche dieser Spezial-(hoch)schulen [...] im 19. Jahrhundert zu Technischen Hochschulen und im 20. Jahrhundert zu Technischen Universitäten ausgebaut“ wurden, kann von „eine[r] sukzessive[n] Verwissenschaftlichung und Statuserhöhung“ ausgegangen werden (Roth 2001, 565).

Was die Technische Universität Wien (TUW) betrifft, so wurde sie „1815 als ‚k. k. poly-technisches Institut in Wien‘ gegründet“ (Mikoletzky 2002, o.S.; auch ‚k. k. polytechnisches Institut“ ebd.; die Gründung erfolgte auf kaiserlichen Auftrag von 1805; vgl. ebd.). Das Institut wurde nach Pariser Vorbild gegründet und hat seine

---

<sup>8</sup> Die Zulassung von Frauen zum Studium erfolgte an den Universitäten bzw. einzelnen Fakultäten in ganz Europa zu jeweils unterschiedlichen Zeitpunkten. Für die Universitätsstadt Wien beispielsweise gibt Landler (1998, 6) das Jahr 1897 an, in dem erstmals „Frauen an die Philosophische Fakultät der Wiener Universität zugelassen“ worden seien. Ab 1900 sei „auch das Studium der Medizin und Pharmazie“ für Hörerinnen geöffnet worden (Domandl 1992, 500).

Wurzeln „im Bereich der militärischen und gewerblich-technischen Fachschulen, die in Österreich wie in ganz Europa seit dem Beginn des 18. Jhs. entstanden“ (ebd.). Folgende „Aufgabenbereiche“ sollte das „universitätsähnliche Institut“ dabei abdecken: „1. die Funktion als technische Lehranstalt mit wissenschaftlichem Anspruch, 2. die Aufgabe eines ‚Konservatoriums für Wissenschaften und Künste‘ (heute würden wir sagen: einer technologischen Schausammlung) und 3. [sic] das Ziel, als Verein zur Förderung der ‚Nationalindustrie‘ zu wirken“ (ebd.).

Zu den Studentenzahlen wird angegeben, dass das Institut im Gründungsjahr mit „gerade 47 Studierende[n]“ eröffnete, die Zahl aber bald rasch anstieg, um „1848 einen lange nicht übertroffenen Höchststand von rund 1900 Hörern“ zu erreichen (ebd.). Auf Grund der Datenlage zur Herkunft der Studierenden wird berichtet, dass diese „zum überwiegenden Teil aus Wien und Niederösterreich, zu 40-60% aus den übrigen Teilen der Monarchie und nur in sehr geringem Maße (unter 5%) aus dem Ausland“ kamen (ebd.). Im Jahre 1872 fand die Umwandlung des ‚k. k. polytechnischen Instituts‘ in eine ‚Technische Hochschule‘ statt und hatte kurz nach der Wende zum 20. Jahrhundert „über 4000 Hörer“<sup>9</sup>, die jedoch während der Kriegsereignisse und danach wesentlich sanken (vgl. ebd.). 1975 wurde die ‚Technische Hochschule‘ in Wien zur ‚Technischen Universität‘ erklärt (ebd.).

Im Selbstverständnis der Universitäten war es gleichsam zu einer Zäsur gekommen, die sich in neuen Zielen und Aufgaben sowie der Bildung einer nationalstaatlichen Orientierung manifestierte. Vor allem als Folge der gesellschaftlichen Umbrüche (im 19. Jahrhundert) vollzogen sich im Hochschulbereich jene Veränderungen, die sich auch, aber nicht ausschließlich, in sprachlicher Hinsicht ausdrückten.

„Mit der Verselbständigung der Naturwissenschaften zu Beginn der Neuzeit begann dann der lange Abschied vom universalen Wissensbegriff, der Wissenschaft als ganzheitliches Streben nach Erkenntnis deutete. Mit dem permanenten Zuwachs an Wissen setzte sich – insbesondere bei den Naturwissenschaften und in den technischen Disziplinen – auf der ganzen Linie eine reduktionistische Denkweise durch [...] Teile jeden Wissensbereich in so viele Teile wie möglich, so wird jeder Teil fasslicher und damit das Ganze verständlicher. Und so führte die ständige Suche nach neuen Denkansätzen und Technologien letztendlich dazu, dass immer mehr Fächer, insbesondere die naturwissenschaftlichen und technischen, in Teilgebiete mit einem berechtigten Anspruch auf Selbständigkeit zerfielen“  
(Weinhardt 2002, 134)

Während es zu einer Auffächerung der Wissenschaft in Einzelwissenschaften, zu einer „Zersplitterung in Fachbereiche“ (Bruch 2002, 49), kam, rückten ein „gemeinsame[s] ökonomische[s] Interesse, utilitaristische [...] Absichten und [...] [die] Wissenschaft“ ins Zentrum (Roth 2001, 564).

Auf die Mobilität der Lernenden hat die Neuordnung ebenfalls Auswirkungen. Die neue Ausrichtung auf ein bestimmtes Territorium und auf einen bestimmten

---

<sup>9</sup> Ab dem Jahr „1919 [durften] auch Frauen als ordentliche Hörerinnen für technische Studiengänge inskribieren“ (Mikoletzky 2002, o.S.).

Kontext sieht die Studierendenmigration nicht mehr als essenziellen Bestandteil des Studiums an.

„Im 19. Jahrhundert wurde die Universität von den Staatsbehörden nur als Staatsbeamtenschule betrachtet [...] Unter diesen Umständen beurteilte man das Studium im Ausland als etwas Nutzloses, wenn nicht sogar Schädliches [...] Sogar mehrfacher Universitätswechsel im Inland war selten [...] So bleiben für die Mehrheit der Studenten nur zwei Orte als wirkliche Anziehungspunkte bestehen: die Universitätsstadt, meistens eine Großstadt, und die Gymnasialstadt, meistens eine Kleinstadt [...] die inspirierenden Eindrücke, die ein Aufenthalt an einer fremden Universität mit sich brachte, konnten jedoch nicht ersetzt werden“ (Havránek 1987, 116f)

Darüber hinaus kam es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts „zu einer Neubelebung und Ausweitung der Nationalbewegungen [auch] auf breitere Volksschichten“ (Gottas 1997, 47). Das „entstehende Nationalbewußtsein manifestierte sich unter anderem auch in der Gründung von Nationalmuseen“, es kam auch „mit den Mitteln der Literatur und der Wissenschaft zur Herausbildung der modernen Nationalsprache und Nationalkultur, vereinzelt auch schon zur Pflege der nationalen Geschichtsschreibung“ (ebd., 46).

Gottas (1997, 61) hebt, im Vergleich zu anderen wissenschaftlichen Einrichtungen dieser Zeit, wie z.B. wissenschaftlichen Gesellschaften und Akademien, jene „übernationalen, interkulturellen, wechselseitigen geistig-wissenschaftlichen Beziehungen in Mitteleuropa“ hervor, die „am ehesten im Bereich der Universitäten“ stattgefunden hätten. Es sei eine „teilweise vorhandene integrierende Rolle der Universitäten“ bezüglich Mitteleuropa und dem „ost- und südosteuropäische[n] Raum“ bemerkbar (ebd.). Insofern hätten „diese verbindende[n] Impulse [...] und diese geistigen Wechselbeziehungen nicht nur Bedeutung für die mitteleuropäische Region, sondern für Gesamteuropa“ (ebd.).

Im Rahmen der „Veränderungen in den Kommunikationsbedingungen“, welche „zur neuen Rolle der heutigen Nationalsprachen führten“, geht Kremnitz (1997, 41) auf die Institution Universität ein, obwohl an dieser „das Latein am längsten, in Resten bis heute, seinen Platz behaupten konnte“ und betont, dass „diese Lehrstätten langfristig eine erhebliche Wirkung gehabt haben [dürften]“, da sie „[i]n mancherlei Hinsicht [...] praktische Voraussetzungen - für weiträumige Kommunikation, für die Beschreibung von Volkssprachen [schufen]“.

Was beispielsweise die Varianten des Lateins, das „Vulgärlatein der Laien, auch noch das des Hofes und der Beamten“ betrifft, so differenzierten sie sich in diesem Prozess aus und gingen „in den entstehenden Nationalsprachen“ auf (Huber 1998, 196). Kremnitz (1997, 43) nimmt an, dass „die Universitäten [...] erheblich zur Neubewertung der Volkssprachen“ beigetragen haben, und so „[a]n ihnen [...] ganz allmählich Voraussetzungen für neue sprachliche Konzeptionen“ entstanden, die jedoch durch andere Veränderungen, wie beispielsweise der „Erfindung und Verbreitung des Buchdrucks“, einhergingen (ebd.). Insofern beurteilt Kremnitz (1997, 43) den „Einfluß der Universitäten“ bei der Durchsetzung der Nationalsprachen als „wohl eher indirekt“.

### 1.3 Der Aufstieg des Englischen

Im Rahmen des kontinuierlichen Übergangs von der lateinischen Sprache zu einzelnen Nationalsprachen vollzog auch Englisch einen Wandel zur Universitäts- und Wissenschaftssprache. In sprachlicher Hinsicht habe sich Englisch als „internationale Sprache der Wissenschaften“ heute weitgehend etabliert, wobei sich Schröder (1998, 828) in seinen Ausführungen „ausschließlich [auf] die wissenschaftsinterne Kommunikation unter Fachleuten [bezieht], da in anderen Bereichen der Fachkommunikation (Ausbildung, Popularisierung, Datenerhebung etc.) die Entscheidung für die jeweilige Nationalsprache schon durch das kommunikative Ziel vorgegeben wird“.

Eine Erörterung der „Stellung des Englischen in der Welt“ impliziere dabei „immer auch die Stellung des Englischen zu anderen Sprachen [...], so daß selbst in der Fachdiskussion bisweilen emotionale Aspekte eine Rolle spielen können“ (ebd., 829). Im deutschsprachigen Raum stoße die Diskussion um die Publikationssprachen Englisch oder als Alternative die Nationalsprache auf ein höheres Interesse als beispielsweise in Skandinavien und in den Niederlanden (vgl. ebd.). Darüber hinaus sei eine gewisse „Abhängigkeit von der jeweiligen Einzelwissenschaft sowie dem jeweiligen Spezialisierungs- und Fachlichkeitsgrad“ in Bezug auf die zugemessene „Bedeutung des Englischen als *lingua franca*“ zu erwarten (ebd.).

So gelte Englisch beispielsweise „in den Wirtschaftswissenschaften oder in der Informatik [...] als die *Lingua franca*“, da sich die „Zentren der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen [...] oft im angelsächsischen Raum“ befinden und wissenschaftliche Publikationen zumeist in englischer Sprache veröffentlicht würden, auch wenn „Beiträge aus anderen Ländern“ kämen (vgl. Pfeffer 2005, 26; zur Informatik vgl. auch Wichter 1998). In den Naturwissenschaften beispielsweise sei Englisch ebenfalls die *Lingua franca*, also unter anderem in den Disziplinen Medizin, Biologie und Chemie (vgl. Schröder 1998, 830f; zur Medizin vgl. auch Wiese 1998)<sup>10</sup>.

Zu vergleichen sei das Englische bzw. dessen Funktionen, die es heute einnimmt, dennoch „in keiner Weise“ mit dem Gelehrtenlatein des Mittelalters und der darauf folgenden Jahrhunderte, da einer der wesentlichsten Unterschiede ist, dass Latein in dieser Zeit nicht (mehr) zugleich lebende Nationalsprache war und als ‚tote Sprache‘ als Wissenschaftssprache fungierte, während sich Englisch sowohl als Nationalsprache in bestimmten Territorien als auch als internationale Wissenschaftssprache, insbesondere in bestimmten Disziplinen, versteht, worin auch „[d]as Dilemma des Englischen“ stecke (Schröder 1998, 838).

Als ein wichtiger Aspekt für die sprachlichen Veränderungen in den Wissenschaften, aber auch in der Gesellschaft, sowohl beim Übergang vom Lateinischen zu den Nationalsprachen als auch beim Übergang zur Dominanz des Englischen als Wissenschaftssprache im Vergleich zu anderen Nationalsprachen, kann die Verschränkung mit neuen technologischen Errungenschaften im Bereich der Medien angesehen werden.

---

<sup>10</sup> Der Aspekt Englisch in der wissenschaftlichen Fachkommunikation (unter Berücksichtigung ausgewählter Fachsprachen) bleibt an dieser Stelle ausgespart. In Kapitel 3.3 *Fachkommunikation im universitären Feld* soll diesem Rechnung getragen werden.



Was in der Folge der „Erfindung des Buchdrucks mit beweglichen Lettern in Europa [...] um 1450 durch Johannes Gutenberg in Mainz“ für die Verbreitung der Nationalsprachen (vor allem) ausschlaggebend war (Kremnitz 1997, 43), nämlich eine breite Schicht anzusprechen, die die Erzeugnisse erwarb, fungierte als Motor für die Wahrnehmung der allorts verwendeten Sprachen, denn die lateinische Sprache wurde nur von einer Minderheit gesprochen, gelesen und verstanden. Es kam daher zu einer „gesellschaftliche[n] Ausweitung der Alphabetisierung [...] [und] auf lange Sicht [zu] ein[em] mächtige[n] Trend hin zu den gesprochenen Sprachen“, die ihrerseits als Volkssprachen einer Standardisierung unterzogen wurden (ebd., 46).

Schröder (1998) vermutet, dass es sowohl bei wissenschaftlichen Publikationen als auch bei der Produktion (anderer) multimedialer Erzeugnisse in neuerer Zeit zu einer Verstärkung der sprachlichen Situation zu Gunsten des Englischen (ebenso wie damals zu den einzelnen Nationalsprachen) kommen könnte, weil neben dem „allgemeine[n] Prestige des Englischen“ auch „die Möglichkeit, einen größeren Leserkreis anzusprechen“ angestrebt wird (ebd., 834; vgl. ebd.). „Ebenso einschneidend (im Übergangsprozeß von den Nationalsprachen zum Englischen als *lingua franca* der Wissenschaften) könnte der sich anbahnende Übergang von den traditionellen Printmedien zu CD-ROM-Produkten werden“ (ebd.). Schröder (1998, 834) nimmt an, dass durch die zwar relativ geringen Produktionskosten, aber die sehr hohen Entwicklungskosten „(anders als bei der Einführung der Druckkunst) nicht mit einer weiteren Orientierung auf die Nationalsprachen zu rechnen ist, sondern im Gegenteil eine *lingua franca* sogar zur Bedingung für die wirtschaftliche Nutzung neuer Kommunikations- und Informationstechnologien wird“.

Über die genannten Aspekte, die den Hintergrund zu einer Hinwendung zum Englischen (in der wissenschaftlichen Welt) zu skizzieren versuchten, hinweg soll nun ein Übergang zum universitären Feld geschaffen werden, in dessen Zentrum die Konzepte einer angestrebten ‚Europäisierung‘ als auch ‚Internationalisierung‘ der Universitäten in einem gemeinsamen Europa stehen.

Kampf und Sander (2002, 217) bezeichnen die „Europäisierung und Internationalisierung der [...] Hochschulen und des Studiums [als] Kernprozesse eines umfassenderen komplexen Transformationsprozesses im Hochschulwesen“. „Diese Transformation ist eingebettet in den Kontext der Globalisierung, der Regionalisierung und der Entwicklung zur Wissensgesellschaft“ und ist mitnichten abgeschlossen (ebd.; zur Internationalisierung vgl. auch Knight 1999; Knight/de Wit 1999; van der Wende 1998; Figel’ 2005).

Im Rahmen eines solchen universitären Selbstverständnisses und einer intendierten Erhöhung der nationalen und internationalen Konkurrenzfähigkeit von Universitäten nennt Mettinger (2005, 14) bezogen auf die Universität Wien die „Öffnung der Märkte, um MitbewerberInnen eine Chance zu geben“.

„Jede moderne Universität muss daher Mobilität und Migration ihrer Angehörigen – Studierender und Lehrender – positiv beurteilen. Wir sehen darin kein Schreckgespenst, sondern eine notwendige Erscheinung einer zeitgemäßen Wissensgesellschaft [...] Es ist das Bild der modernen Universität als Teil der Gesellschaft, einer Gesellschaft, die Anforderungen an die Universität stellt, aber auch von ihr Problemlösungen in den für sie wichtigen Bereichen erwartet“ (ebd., 15).

## 2. Die Studierendenforschung – ein Zugang zur Hochschule

Ziel dieses Abschnittes ist es, ausgewählte thematisch orientierte Perspektiven auf den Forschungsgegenstand ‚Hochschule‘ holzschnittartig darzustellen, wobei der Schwerpunkt auf ausgewählte Zugänge zur Studierendenforschung gelegt wird, um eine Einbettung der vorliegenden Untersuchung vornehmen zu können.

### 2.1 Thematische Strukturierung der ‚Hochschulforschung‘

„Hochschulforschung - hier verstanden als Forschung, die Fragen der Hochschule zum Gegenstand hat“ – so bestimmt Teichler (1996, 15) den Ausgangspunkt seiner Darstellung, der auch als solcher für die folgenden Ausführungen dient. Teichler (1996, 25) betont, dass „Hochschulforschung [...] primär durch den Gegenstandsbereich definiert“ sei. Dies sei in Abgrenzung zu wissenschaftlichen Disziplinen zu verstehen, die auf ein gewachsenes, mit diesem Feld speziell verbundenes Interesse verweisen (können), welche hier je nach Thematik des zu beforschenden Aspekts für die Hochschule herangezogen werden (vgl. ebd.). Die Untergliederung und Benennung von Teilfeldern der ‚Hochschulforschung‘ nimmt auf Grund des Fehlens einer „feste[n] Konvention [...] oft eine Mischung aus disziplinärer Struktur (z.B. Psychologie), disziplinübergreifender Topoi (z.B. Organisation) und Feinstruktur des Gegenstandsbereichs (z.B. Hochschulzugang und -zulassung)“ an (ebd.).

Teichler (1996) teilt die unterschiedlichen thematischen Aspekte und Arbeitsrichtungen der Hochschulforschung in „vier Themensphären“ ein (ebd., 25): erstens die „quantitativ-strukturelle Sphäre“, zweitens die „wissens- und fachbezogene Sphäre“, drittens die „personen-, die lehr- und lernbezogene Sphäre“ und viertens die „Organisations-, Politik- und Verwaltungssphäre“ (ebd., 26). Im Rahmen einer Charakterisierung der einzelnen Themensphären soll der breitere Kontext, den die Hochschulforschung umfasst, verdeutlicht werden.

Die „quantitativ-strukturelle Sphäre“ der Hochschulforschung umfasst Fragen zu „Zugang und Zulassung, Eliten- und Massenhochschulen, Differenzierung, Hochschul- und Studiengangstypen, Studiendauer und Abschlüsse, Bildungs- und Berufschancen, Stellenwert des Studiums für Einkommen und Tätigkeit u.a.m.“ (ebd.). Von den Disziplinen her seien Ökonomie und Soziologie federführend (vgl. ebd.).

Die „wissens- und fachbezogene Sphäre“ inkludiert die Themenbereiche in Bezug auf den „Stellenwert von Disziplinarität und Interdisziplinarität, das Verhältnis von Studium generale und Fachstudien, die Wissenschafts- und Praxisorientierung von Lehre und Studium, Qualität, Qualifikationen und deren Nutzung, Folgen der Überqualifizierung für berufliches Handeln usw.“ (ebd.). Besonderes Interesse komme dabei von Forscher/innen in Erziehungswissenschaften und Disziplinen, die zur Wissenschaftsforschung zu rechnen seien (vgl. ebd.).

„Die personen-, die lehr- und lernbezogene Sphäre“ schließt folgende Fragen ein: „Fragen der Studienmotivation, Kommunikation an der Hochschule, Beratung, Lehr- und Lernmethoden, Prüfung und Leistungsbewertung, den Hochschullehrerberuf u.a.m.“ (ebd.). Die Disziplinen, auf deren Basis diese Fragen gestellt würden, seien vor allem Pädagogik, Psychologie und Soziologie (vgl. ebd.).

Die „Organisations-, Politik- und Verwaltungssphäre“ der Hochschulforschung enthält „Fragen der Steuerung, Entscheidung, Planung, Verwaltung, der hochschulpolitischen Kommunikationen, der Finanzierung, Effektivität und Effizienz u.a.m.“ (ebd., 26). Disziplinen, die dafür herangezogen werden, seien „Rechtswissenschaft, Politische Wissenschaft, Volks- und Betriebswirtschaft sowie Verwaltungswissenschaften“ (vgl. ebd.).

Das themenbezogene Forschungsgebiet zu Fragen der Hochschule profitiert einerseits von der Heterogenität ihrer wissenschaftlichen Zugänge, andererseits kann die disziplinübergreifende Vielfalt auch bis zu einem bestimmten Grad als Unheitlichkeit im Forschungsfeld aufgefasst werden (vgl. ebd.). Teichler (1996, 26) stellt sich auf die Seite der Interdisziplinarität als fruchtbaren Boden für Hochschulforschung und betont, dass die „meisten anspruchsvollen Forschungsprojekte [...] jedoch über die Grenzen einer einzelnen Sphäre“ hinausgehen. Als thematisches Beispiel gibt er die Analyse von Berufswegen von Hochschulabsolvent/innen, die sich nicht nur auf Daten aus der quantitativ-strukturellen Sphäre stützt, sondern im Gegenteil auch die wissens- und personenbezogene Sphäre mit einbezieht, wobei er den potenziellen Nutzen für die Ergebnisse hervorhebt (vgl. ebd.). „Die Hochschulforschung hat sich der Problematik des Gegenstandsbereichs zu stellen und sich eine Verbindung verschiedener Forschungsperspektiven aufdrängen zu lassen“ (ebd.).

Teichler (1996, 17) sieht einen der Hauptunterschiede zwischen „Disziplin“ und „sachgebietsbezogenem Forschungsbereich“ darin, dass „Disziplinen beanspruchen, eine gewisse gemeinsame Basis in Theorie und Methode zu haben, und die Wissenschaftler, die sich einer Disziplin zugehörig fühlen, stimmen oft in den Grundzügen dessen überein, was die angemessenen Herangehensweisen an die Analyse verschiedener Sachgebiete sind“. Sachgebietsbezogene Forschungsbereiche werden hingegen zumeist „stark von der sozialen Relevanz ihrer Kernthemen bestimmt“, sind „auf eine breite und tiefe Feldkenntnis angewiesen“ und greifen „bei der Analyse der verschiedenen Teilbereiche der Thematik jeweils über die Perspektiven einzelner Disziplinen hinaus“ (ebd., 18).

Teichler (1996, 18) gibt ein Beispiel für einen Prozess eines sachgebietsbezogenen Fachgebiets, das sich zu einer Unterdisziplin hin entwickelte. Das Fachgebiet ‚Stadtplanung‘ sei zu einer Unterdisziplin der Architektur geworden (vgl. ebd.). Die ‚Hochschulforschung‘ habe in den USA (auch auf Grund verschiedener Studiengänge meist im Rahmen von ‚education‘) eine Entwicklung hinter sich, die dazu geführt habe, dass „higher education“ als „Unterdisziplin der Erziehungswissenschaften“ betrachtet werde, während in Europa auf Grund anderer Voraussetzungen, wenn überhaupt eine Einzeldisziplin im Vordergrund gestanden sei, eher die „Rechtswissenschaft“ betroffen gewesen sei (ebd.; vgl. ebd.).

Im Folgenden soll ein knapper Überblick über die thematischen Schwerpunktsetzungen in der Hochschulforschung (im deutschsprachigen Raum bzw. in Europa), beginnend in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, und deren ‚Verschiebung‘ im Verlauf der Jahrzehnte gegeben werden (vgl. Teichler 1996, 18ff).

Was die inhaltliche, über allen Disziplinen liegende Ausrichtung angeht, ist vorab zu betonen, dass die Hochschulforschung stets der praktischen Problemlösung nahe stand und steht und sich auch durch bzw. mit in der Öffentlichkeit diskutierten Themen konfrontiert sah bzw. durch das Interesse gleichzeitig auch Förderung erhielt

(vgl. ebd., 18). Die enge Beziehung zwischen öffentlicher Hochschuldiskussion und Hochschulforschung setzt sich somit zwischen Praktiker/innen und Hochschulforscher/innen fort und kann als „enge paradigmatische Beziehung in der Problemwahrnehmung“ bezeichnet werden (ebd., 21).

Die Themen, die in den 1960er Jahren im Vordergrund der Hochschulforschung (und dabei vor allem an französischen Forschungsinstituten; vgl. ebd., 19) standen, waren v.a. Fragen, die die potenzielle Verknüpfung von „*Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum*“ bzw. „*Bildung und Sozialchancen*“, aber auch die „*Hochschulexpansion*“ und die „*Differenzierung des Hochschulwesens*“ betrafen (ebd., 19). „Im Gefolge der studentischen Proteste“ kam es zur Durchsetzung von eher studierendenzentrierten Ansätzen in der „Studiengangentwicklung, Lehr- und Lernmethoden sowie der Beratung“ und insgesamt in der Hochschuldidaktik und -pädagogik, die eine sehr praxisorientierte Auslegung erfahren (ebd., 20).

In den 1970er Jahre führten u.a. potenzielle Beschäftigungsprobleme von Absolvent/innen von Hochschuleinrichtungen in der Hochschulforschung zu einem Überdenken der Studienangebote eher in Richtung Befähigungen und Berufsperspektiven (vgl. ebd.).

Im Laufe der 1980er Jahre wandten sich die Hochschuldiskussionen und ihre Forschung den Themen „*Management der Hochschulen*“ und „*Steuerung des Hochschulwesens*“ mit Hilfe des Einbeziehens von „*Evaluation und Qualitätskontrolle*“ zu (ebd.).

Seit den 1990er Jahren ist die Internationalisierung der Hochschulen sowohl in der Hochschulforschung als auch Hochschulpraxis ein zentraler Begriff (vgl. Teichler 1996, 20f). Nicht zuletzt in diesem Kontext beklagt Teichler (1996, 15) die bisherige, lange als selbstverständlich dargestellte Ansicht (und Praxis), dass es sich stets um nationale und nicht aus Prinzip vergleichende Forschung handle und plädiert für eine „vergleichende Hochschulforschung“. Dass Hochschulforschung sich „in der Vergangenheit zumeist mit größter Selbstverständlichkeit mit einzelnen Nationen befaßt“ hat und „Reformbestrebungen und deren Wirkungen, die Beziehung von Hochschule und Staat, die Verwaltung der Hochschulen, Curricula, Lehr- und Lernprozesse oder Studium und Leben der Studierenden“ betraf, bedeutet, dass ein Konsens herrschte, dass „das Land die Bezugsebene ist“ (ebd.).

Den Bezug zwischen den einzelnen Fachdisziplinen an den Hochschulen und der Hochschulforschung beschreibt Teichler (1996, 23) so:

„Hochschulforscher befassen sich vielmehr mit dem ‚Nicht-Eigentlichen‘ der Hochschule, wenn wir die Perspektive der Disziplinen zum Ausgangspunkt nehmen. Dies mag man als Schwäche betrachten, jedoch liegt darin eine besondere Stärke“ (ebd.)

Als Beispiel für eine Verflechtung des ‚Eigentlichen‘ mit dem ‚Nicht-Eigentlichen‘ gibt Teichler (1996) die Forschungsfrage an, „inwiefern berufliches Handeln von Ingenieuren zugleich von technischer Problemlösung, organisatorischer Gestaltung und vom Management der eigenen Biographie bestimmt wird“ (ebd., 23).

Die vorliegende empirische Arbeit ist im Bereich der Hochschulforschung, insbesondere in den thematischen Sphären, ‚wissens- und fachbezogene‘ sowie ‚personen-, lehr- und lernbezogene Sphäre‘ (vgl. ebd., 26), angesiedelt, bezieht sich

auf die Thematik der Mehrsprachigkeit und rekurriert auf die Disziplinen Soziologie, Erziehungswissenschaften, Geschichte und Linguistik.

## **2.2 Biographieorientierte Zugänge in der ‚Studierendenforschung‘**

Im folgenden Abschnitt soll ein grober Überblick über Zugänge zur Studierendenforschung gegeben werden, wobei die (biographische) erziehungswissenschaftliche in den Vordergrund gestellt wird.

### 2.2.1 Entwicklungslinien der Biographieforschung

Die quantitative Erfassung von Daten zu Studierenden nimmt einen gewichtigen Platz in der „StudentInnenforschung“ ein (vgl. Friebertshäuser 1999, 280). Die Akteure im gesellschaftlichen, politischen und hochschulischen Feld benötigen (nicht zuletzt auch quantifizierbare) Informationen zu Themen wie beispielsweise der sozialen Lage der Studierenden, der Anzahl der Studienanfänger/innen, der Stipendienempfänger/innen und Absolvent/innen pro Jahrgang bzw. Universität (vgl. ebd.; für Österreich z.B. Universitätsbericht 2005a; 2005b; dazu auch ÖAD-Rechenschaftsbericht 2001).

In den „70er Jahren des 20. Jahrhunderts“ vollzog sich in der Studierendenforschung eine andere Ausrichtung der Themenschwerpunkte, die die bisherigen methodischen quantitativ empirischen Zugänge ergänzte und erweiterte, sich in der Hinwendung zu qualitativ ausgerichteter Forschung über Studentinnen und Studenten manifestierte und die Einführung von „biographieanalytische[n] Verfahren“ begünstigte (Friebertshäuser 1999, 282; vgl. ebd.).

Die neuen Fragestellungen beziehen sich nun auf Zusammenhänge zwischen Aspekten des biographischen Hintergrundes der Studierenden, so beispielsweise Schullaufbahn, Wahl der Studienrichtung und Studien- und Bewältigungsstrategien der universitären Erfahrungen, die in der bisherigen quantitativ orientierten Forschung kaum berücksichtigt worden waren bzw. auf Grund der anders gelagerten Fragestellungen nicht im Zentrum standen (vgl. ebd.). Das Bild eines in einer komplexen Institution agierenden Menschen und seine subjektiven Selbst- und Weltdeutungen sowie die Reflexion über die Hochschule selbst treten hingegen stärker in den Vordergrund und werden im Rahmen der Biographieforschung beleuchtet (vgl. ebd.). Es kann daher von einem „Paradigmawechsel“ ausgegangen werden (ebd.).

„Unter Biographieforschung werden alle Forschungsansätze verstanden, die als Datengrundlage (oder als Daten neben anderen) Lebensgeschichten haben, erzählte bzw. berichtete Darstellungen der Lebensführung und der Lebenserfahrung aus dem Blickwinkel desjenigen, der sein Leben lebt“  
(Fuchs 1984, 9 zit. nach ebd.)

„[U]nterschiedliche theoretische Perspektiven“ lassen sich darüber hinaus innerhalb der neueren Forschungen verorten (Friebertshäuser 1999, 282), die sich je nach Erkenntnisinteresse in „drei wesentliche Richtungen“ aufteilen (ebd., 283): die „Sinnperspektive“, die „Funktionsperspektive“ und die „Strukturperspektive“ (vgl.

Fischer-Rosenthal 1990, 18ff zit. nach ebd.). Die „Sinnperspektive“ schließt Arbeiten ein, die v.a. den Bezug zwischen biographischen Erfahrungen und dem ‚Produzieren‘ von subjektivem Sinn im Rahmen des individuellen Sinnhorizontes und im Austausch mit ihrer sozialen Umwelt behandeln (insbes. bei der Verarbeitung von krisenhaften Ereignissen) (vgl. ebd.). Die „Funktionsperspektive“ bezieht sich auf die Folgen, die gesellschaftliche Veränderungen auf individuelle Biographien haben (können) und nimmt den Ausdruck sozialer Verhältnisse in Biographien in den Blick (vgl. ebd.). Die „Strukturperspektive“ spürt gesellschaftlichen Strukturen bzw. (latenten Sinn-)Strukturen in Biographien nach (vgl. ebd.).

„Biographieforschung analysiert Lebensverläufe in ihrer Vielfältigkeit auf der Folie individueller, gesellschaftlicher, historischer und sozialer Tatsachen [...] Unter dem gemeinsamen Dach der Biographieforschung versammeln sich Vertreter unterschiedlicher Disziplinen, auch finden sich unterschiedliche Vorgehensweisen und Fragestellungen“ (Friebertshäuser 1999, 283)

Als Methode der Datenerhebung setzen sich erzählgenerierende Zugänge durch, wobei als häufig verwendete Instrumente das narrative Interview bzw. leitfadengestützte Interviews vorherrschen (vgl. ebd.).

„Insbesondere die gesellschaftliche Anforderung des ‚lebenslangen Lernens‘ wirft die Frage auf, wie die Individuen dies bewältigen und welche biographischen Voraussetzungen dafür geschaffen sein müssen, damit der Einzelne in dieser Weise zum Manager seiner eigenen Lern- und Bildungsprozesse wird. Es muß angenommen werden, daß biographisch erworbene Lernmuster und der Prozeß der Subjektbildung dabei eine zentrale Rolle spielen“ (ebd., 284)

### 2.2.2 Biographie, Lebenslauf und ‚Biographisierung‘

Marotzki, Nohl und Ortlepp (2005, 114) definieren „Biographie“ grundsätzlich als „die wissenschaftliche, literarische oder mündliche Darstellung der Lebensgeschichte von Menschen“. Den Autoren zufolge ist „Biographieforschung“, auf der Basis des griechischen Ursprungs („Bios‘ bedeutet [...] Leben, aber auch Lebensform; ‚Graphe‘ bedeutet Schrift“) „die Entzifferung dieser Schrift eines Lebens“ (ebd.).

Folgende Gegenüberstellung bzw. Abgrenzung zwischen den Begriffen ‚Lebenslauf‘ und ‚Biographie‘ kann als Konsens im erziehungswissenschaftlichen Kontext gewertet werden:

„Lebenslauf“ bezeichnet [...] die objektiven, sozial-strukturellen validen Fakten und ‚Biographie‘ die subjektiv hergestellten Bedeutungs- und Sinngehalte eines lebensgeschichtlichen Ablaufs“

(vgl. Marotzki 1991, 81 zit. nach Friebertshäuser 1999, 294)

Marotzki, Nohl und Ortlepp (2005, 115) konkretisieren „Lebenslauf“ mit der Angabe von Daten wie „z.B. Geburtsdatum, Einschulung, Ausbildung, Heirat etc.“ und verdeutlichen, dass „Biographie“ als „die mit Sinn und Bedeutung versehenen

Erfahrungen“ seien. Den Begriff ‚Biographisierung‘ erläutern die Autoren als einen „Prozess der Bedeutungszuweisung und Sinnverleihung von Ereignissen im einzelnen Lebenslauf“ (ebd.). Darüber hinaus halten sie folgendes Element für ein wesentliches Kennzeichen der ‚Biographisierung‘:

„In dem Maße, in dem der Erwachsene nicht mehr als fertiger Mensch, sondern als einer angesehen wird, der auch noch in der Entwicklung begriffen ist, in dem Maße stehen auch seine erworbenen Orientierungen zur Disposition. Weil Lernen sich auf die gesamte Lebensphase ausdehnt, kann auch der Erwerb von Orientierungen nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt als abgeschlossen gelten. Orientierungen werden somit gleichsam wieder zum Objekt der Reflexion. Das ist ein zentrales Merkmal des Biographisierungsprozesses“ (ebd., 93)

In Abgrenzung zu Jugendlichen ist das Erwachsenenalter aus sozialisationstheoretischer Perspektive von einer „verstärkte[n] Übernahme von sozialer Verantwortung“ geprägt, die sich „auf die Gesellschaft und ihren Wandel bezieht“ (ebd.). Als Gründe für eine Verstärkung dieses Phänomens gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts gibt Nittel (1999, 317 zit. nach Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, 93) an:

„[D]ie aus der Gleichzeitigkeit von Individualisierungs- und Standardisierungstendenzen im Lebenslauf herrührenden Spannungen, Ambivalenzen und Paradoxien der Erwachsenenrolle [erfuhren] eine Steigerung, die ohne Beispiel zu sein scheint. Die quantitative Zunahme von Situationen im Erwachsenenalter, in denen an das Individuum die Erwartung gerichtet wird, biographisch folgenreiche Entscheidungen zu treffen, zwischen Optionen zu wählen, hat zu einem qualitativen Sprung – zu einer Enttraditionalisierung und zu einem Reflexiv-Werden dieser Phänomene – geführt“ (ebd.)

Im Rahmen einer sogenannten „[d]oppelte[n] *Situierung des Menschen*“ wird das Konzept ‚Welt-/ Selbstbezug‘ dargelegt (Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, 115). Ein Individuum verortet sich demnach in zweifacher Weise: einerseits „entwickelt [es] ein Verhältnis zu sich (Selbstbezug) sowie zur materiellen und sozialen Welt (Weltbezug)“ (ebd.). Dabei wird sowohl eine Vorstellung von sich, den eigenen Fähigkeiten, dem eigenen Können, den Zielen, also ein „Selbstbild“, als auch eine Haltung zu einzelnen Menschen, zum sozialen Umfeld, der Gesellschaft, also ein „elementare[r] Weltbezug“, entwickelt (ebd.). „Biographie ist als Konzept strukturell auf der Schnittstelle von Selbst- und Weltbezug angesiedelt“ (ebd.).

Den Begriff ‚Bildungsbiographie‘ verwenden Marotzki, Nohl und Ortlepp (2005, 120) im Zusammenhang mit empirischen Studien (in der Erwachsenenbildung) im erziehungswissenschaftlichen Feld der Biographieforschung. Als Gemeinsamkeit der Studien und Projekte in diesem Feld sehen sie „das Interesse an der Binnenperspektive [...] [der Befragten], wie sie über Selbstzeugnisse und Interviews erschlossen werden können“ (ebd.).

### 2.2.3 Studierendenbiographien und ‚Welt-/ Selbstverhältnis‘

Im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Biographie- bzw. Hochschulsozialisationsforschung wurden Ende der 1980er Jahre biographieorientierte Forschungsprojekte zu „Studentenbiographien“ an der Universität Hamburg durchgeführt, die zum Ziel hatten, „Hochschulsozialisation unter den Bedingungen der Massenuniversität“ und damit „in komplexen Institutionen“, wie die Titel bereits anführen, zu untersuchen (Kokemohr/Marotzki 1989, 5; Marotzki/Kokemohr 1990; vgl. Krüger 1999, 22; zu einem Überblick über die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung vgl. ebd., 13ff). Im Zentrum steht die studentische biographische Verarbeitung von Hochschulerfahrung, wobei „Studienprozesse als biographische Bildungsprozesse“ verstanden werden (Kokemohr/Marotzki 1989, 7).

Die Forschungsarbeiten erfolgten in zwei Phasen, wobei zuerst Student/innen geistes- und sozialwissenschaftlicher Fachbereiche befragt wurden, danach Studierende aus mit Fachbereichen mit „ein[em] stärker standardisierte[n] Curriculum“ (natur-, wirtschaftswissenschaftliche, medizinische, juristische und mathematische Fachbereiche) (Kokemohr/Marotzki 1989, 12; vgl. ebd.).

Biographisches Lernen in hochkomplexen Institutionen wie der Universität, sei es unter dem Aspekt „(Lern-)Institution Universität“ (Friebertshäuser/Kraul 2002, 162) oder „(Bildungs-)Institution Universität“ (mit fachkulturellem Habitus) (ebd., 163), sollte durch die Analyse von ‚Studentenbiographien‘, die (vorwiegend) mittels narrativer Interviews erhoben wurden, erforscht werden.

In methodischer Hinsicht wurden verschiedene Lesarten eines Einzelinterviews, beispielsweise ‚Willi‘, aus unterschiedlichen Richtungen angefertigt („u.a. ethnomethodologische und ethnotheoretische, linguistisch-pragmatische, konversationsanalytische, rhetorisch-kognitionstheoretische, ‚objektiv-hermeneutische‘, lerntheoretische, soziologisch-phänomenologische und psychoanalytische Positionen“ Kokemohr/Marotzki 1989, 11), welche in Symposien diskutiert und einander ergänzend sowie durchaus miteinander konkurrierend gegenübergestellt wurden (vgl. ebd.).

Im Studium werden den Studierenden „Orientierungsleistungen“ abverlangt, die sich auch aus den „Orientierungs- und Studienerfordernissen der Wissenschaftsdisziplinen“ und damit der „Durcharbeitung von Problem-, Wissens- und Methodenbeständen“ der jeweiligen Disziplin und fachspezifischen Tradition(en) ergeben (können) (ebd., 6). „Für Studierende heißt dies, daß der institutionell definierte Studienzweck - welche anderen Zwecke neben ihm auch immer bestehen mögen - in der Einarbeitung in disziplinäre Problem-, Wissens- und Methodenbestände liegt“ (ebd.).

„Universitär betriebene Professionalisierung - die des Arztes ebenso wie die des Chemikers, des Juristen oder des Lehrers - erhält ihr Selbstverständnis aus den in den jeweiligen Disziplinen wirksamen Problem-, Wissens- und Methodenbeständen. Sie sollen den professionell Ausgebildeten in die Lage versetzen, Probleme, die ihm im Berufsfeld entgegnetreten, im Rahmen aussichtsreicher und methodisch kontrollierbarer Konzepte auszulegen und zu bearbeiten. Universitäre Professionalisierung also hat die Aufgabe, ihre



Absolventen mit Fähigkeiten auszustatten, Phänomene gesellschaftlicher Praxis im komplexen Rahmen konstruktiv genutzter Problem-, Wissens- und Methodenbestände zu interpretieren und zu behandeln“ (ebd.)

Es werden die Dispositionen, die die Studierenden in ihr Studium mitbringen, den Anforderungen und ‚Orientierungsleistungen‘, die der Umgang mit der fachkulturellen Disziplin beansprucht, in Bezug auf Identitätsbildung, -entwicklung und -transformation gegenübergestellt (ebd., 7). Hierbei spielt das Konzept, „studentische Bildungsprozesse als Wandlungsprozesse“ zu verstehen, bis hin zu universitären Studienkrisen, eine zentrale Rolle (ebd., 8).

Im Folgenden möchte ich die Beiträge von Wellner und Bauer (1990), Hildenbrand (1990) und Koring (1990) exemplarisch herausgreifen und kurz vorstellen.

Wellner und Bauer (1990, 45) nehmen „die Erlebnis- und Orientierungsrahmen, die für die Verarbeitung und Aneignung von Erfahrung vor Studienbeginn bestimmend waren“ in den Blick und versuchen sie „so weit zu rekonstruieren, daß auch die bis dahin ausgebildeten Identitäts- und Persönlichkeitsstrukturen - zumindest in Umrissen - erkennbar werden“. Der Beitrag stützt sich auf die Gegenüberstellung von zwei unterschiedlichen Lebensentwürfen (der eine Informant: nach einer Handwerksausbildung, dem Nachholen der Reifeprüfung, Beginn eines Studiums der Physik und Mathematik; der andere Informant: nach dem Abitur an einem Gymnasium, Beginn eines Doppelstudiums mit Mathematik und Betriebswirtschaftslehre vgl. ebd., 46). Die Autoren untersuchen, auf welcher Basis (Habitus, Persönlichkeitsstruktur vor Eintritt in die Universität) sich eine Identitätsentwicklung in Bezug auf die universitären Leistungsanforderungen vollziehen kann, wobei sie u.a. den unterschiedlichen Umgang mit Zeit (fremd- und selbstbestimmt) und emotionale Hintergründe wie Gefühle der Isolation während des Studiums thematisieren.

Hildenbrand (1990, 110) kritisiert, dass in den ‚Studentenbiographien‘ „die Lebensgeschichte kaum, die familiäre Herkunft sowie deren Geschichte überhaupt nicht thematisiert“ würden. Vergleiche zu anderen Biographien seien daher schwierig nachzuzeichnen (vgl. ebd.). Hildenbrand (1990) stellt die familiäre Sozialisation von ausgewählten Studierenden ins Zentrum seiner Analyse und setzt sie in Bezug zu den (nicht) erfüllten studentischen Orientierungsleistungen im Studium und an der Universität. Familiensozialisatorische Voraussetzungen würden sich demnach bei der universitären Habitus-Aneignung der Studierenden in Form von Erleichterungen oder Erschwernissen (wie beim vorgestellten Fallbeispiel ‚Heinz‘) bemerkbar machen, wobei hinzugefügt wird, dass sich daraus keine Prognostizierbarkeit für den Studienerfolg oder ein mögliches Scheitern ableiten ließe, da auch „extrafamiliäre sozialisatorische Instanzen [...] für den Verlauf der schulischen und beruflichen Sozialisation“ bedeutsam seien (ebd., 119; vgl. ebd.).

Koring (1990, 7) geht in Anlehnung an das Habitus-Konzept (Bourdieu 1987a; 1987b) von einem „professionellen Habitus an der Universität“ aus und setzt diesen in Verbindung zu biographischen Aneignungsprozessen von Studierenden.

„Man kann davon ausgehen, daß auch zur Partizipation an universitärer Bildung ein spezifischer Lernhabitus ausgeprägt werden muß. Dieser

Lernhabitus hat - so meine These - die Funktion, Lern- und Prägungsprozesse auch dann möglich werden zu lassen, wenn sie momentan für den Studenten rational noch nicht vollständig einsehbar sind“ (Koring 1990, 12)

Zur Analyse wird das Interview mit ‚Willi‘ herangezogen, jenem Studenten, der ein Doppelstudium mit Mathematik und Betriebswirtschaftslehre absolvierte und bereits in der obigen Analyse und Interpretation angeführt wurde. Die Prägefunktion zweier unterschiedlicher Fachkulturen und die studentische Bewältigung dieser universitären Erfahrungen im Rahmen eines Annäherns des mitgebrachten Habitus stehen im Zentrum (vgl. ebd., 17ff).

#### 2.2.4 Hochschulsozialisation und Statuspassage ‚Studienbeginn‘

Friebertshäuser (1992) nimmt in ihrer empirischen Untersuchung mit Studierenden des Studiengangs Diplom-Pädagogik an der Philipps-Universität Marburg, Deutschland, die Statuspassage ‚Studienbeginn‘ in den Blick. Sie geht darin über quantitative sowie qualitative Zugänge der Datenerhebung (Fragebogenerhebung, biographische Interviews, teilnehmende Beobachtung, fotografische Dokumentation u.a.) der Frage nach, wie sich der Eintritt in die Universität als Übergang vom bisherigen (zumeist schulischen) Status in den studentischen für die Studienanfänger/innen darstellt und gestaltet.

Im Rahmen einer (historischen) Betrachtung von ‚Initiationsriten‘ zieht Friebertshäuser (1992) den Begriff der „**Selbstinitiation**“ heran, der „die individuell zu vollziehende Bewältigung einer Statuspassage, die heute an die Stelle der rituellen Überführung in den neuen Status getreten ist“, fasst (vgl. Lenzen 1985 zit. nach Friebertshäuser 1992, 38). Als zentrale Konzepte aus dem gesellschaftstheoretischen Kontext fungieren der „Habitus“ (vgl. z.B. Bourdieu 1987a, 277ff) und der im Rahmen einer ‚Fachkultur‘ ausdifferenzierte „fachspezifische Habitus“ (Liebau/Huber 1985 zit. nach Friebertshäuser 1992, 306).

##### 2.2.4.1 ‚Studentische Fachkultur‘ und ‚fachkulturelle Passung‘

Vier ‚Einflusskulturen‘ prägen modellhaft das Konzept der „studentischen Fachkultur“ (vgl. im Folgenden Engler/Friebertshäuser 1989a, 136 zit. nach Friebertshäuser 1992, 72 im Rahmen von ‚Bild 1‘, das die Einflusskulturen und ihre zeitliche Dimensionierung darstellt).

Die „studentische Fachkultur“ befindet sich im Zentrum des Schemas, das in drei Zeitspannen gegliedert ist – „retrospektiv“ (Vergangenheit), „aktuell“ (Gegenwart) und „antizipiert“ (Zukunft) (vgl. ebd.). Die ‚studentische Fachkultur‘ ist in der ‚aktuellen‘ Phase, also in der Gegenwart, angesiedelt. Sie wird von vier ‚Einflusskulturen‘ geprägt: 1) von der ‚Herkunftskultur‘ der Studierenden, die ‚retrospektiv‘ aus der Vergangenheit heraus auf die Gegenwart wirkt, 2) von der ‚studentischen Kultur“ und 3) der ‚akademischen Fachkultur“, die ‚aktuell‘ in der Gegenwart Einfluss nehmen, und schließlich 4) in antizipierter Weise von der ‚Berufskultur“, die aus der Zukunft auf die Gegenwart der ‚studentischen Fachkultur‘ einwirkt (vgl. ebd.).

Detailliert geht Friebertshäuser (1992, 72f) auf die einzelnen Faktoren ein, die den Hochschulsozialisationsprozess beeinflussen.

Die „**Herkunftskultur** der Studierenden“ beinhaltet „deren soziale Herkunft, das Bildungskapital des Elternhauses, ökonomische, soziale, kulturelle Kapitalien oder entsprechende Ressourcen, die sie in ihrem bisherigen sozialen Milieu erworben haben“ (ebd., 72). Dazu zählen auch „die schulische und außerschulische Sozialisation [...] [d]ie weitere Biographie, ihr bisheriger Lebensverlauf im beruflichen und privaten Bereich [...] [die] individuellen Dispositionen wie Interessen, Vorlieben, Einstellungen und Zukunftsvorstellungen“ (ebd., 73). Von einem Einfluss einer wie oben definierten ‚Herkunftskultur‘ der Studierenden auf die Studienfachwahl und die Sozialisation in die spezifische studentische Fachkultur kann ausgegangen werden (vgl. ebd.).

Eine „**studentische Kultur**“ kommt insofern zustande, als die studentische Gruppe im Vergleich zu anderen Gruppen von ebenfalls Post-Adoleszenten durch eine „relative Homogenität der gesellschaftlichen und lebensgeschichtlichen Situation von Studierenden [...] und durch die gemeinsame Ausübung der Tätigkeit ‚forschenden Lernens‘, mit der sie sich dem Gegenstand widme[t]“, gekennzeichnet ist (ebd.). Die zumeist vorfindlichen Gemeinsamkeiten „einer postadoleszenten Lebensphase, einer Fortdauer ökonomischer Abhängigkeiten bei relativer psychischer, sozialer und kultureller Verselbständigung der Person (psychosoziales Moratorium<sup>11</sup>)“ gehören ebenso hierzu wie die „studentische Kultur eines Studienortes“, die „kulturelle, politische und soziale Aktivitäten (Streik der Studierenden) und Lebensstile (Wohngemeinschafts-Kultur)“ prägt (ebd.). Die Studierenden machen von diesen Angeboten in unterschiedlichem Ausmaß Gebrauch.

Die „**akademische Fachkultur**“ schließt „die historischen Traditionen eines Faches, seine aktuelle gesellschaftliche Lage, die sächliche, räumliche und personelle Ausstattung, die Formen der Vermittlung von Lehrstoff, wissenschaftliche Traditionen und Selbstdefinitionen, die wissenschaftliche Reputation und ähnliches mehr [ein]. All diese Faktoren konstituieren eine Fachkultur und definieren zugleich ihren Status innerhalb der Hierarchie der Fächer“ (ebd.). Maßgebliche Repräsentant/innen der akademischen Fachkultur seien die Hochschullehrer/innen und Dozent/innen (vgl. ebd.). Die ‚akademische Fachkultur‘ hätte gemeinsam mit der antizipierten ‚Berufskultur‘ „den stärksten Einfluß auf den Prozeß der Hochschulsozialisation“ (ebd.).

Der Einfluss der zukünftigen bzw. zu erwartenden „**Berufskultur**“ auf die gegenwärtige ‚studentische Fachkultur‘ wirkt über „Fachzeitschriften, Literatur, Inhalte der Ausbildung oder direkte Kontakte zum Berufsfeld in Form von Praktika“ (ebd.). Dadurch sind „Art, Inhalt und Gegenstand der zukünftigen Berufstätigkeit bereits im Studium präsent“ (ebd.). Das Prestige, über das das Berufsfeld, das von den Studierenden angestrebt wird bzw. auf das die Studien vorbereiten (sollen), wirkt indirekt auf eben diese Studiengänge zurück (vgl. ebd.). Image und Status der Studiengänge werden damit auch von der gesellschaftlichen

---

<sup>11</sup> „Moratorium bezeichnet jene Aufschubperiode des Jugendalters vor der Übernahme erwachsener Bindungen und Verpflichtungen, die die Gesellschaft der nachwachsenden Generation gewährt. Es ist eine Zeit des Sich-Ausprobierens, der Suche nach neuen Lebensmodellen, der Imaginationen und Größenvorstellungen über die Zukunft und das eigene Leben. Die Situation von Studierenden entspricht dieser Definition eines psychosozialen Moratoriums“ (Friebertshäuser 1992, 114).

Einschätzung der Praxis mit beeinflusst. Aus diesem Grund sind auch die Hochschulsozialisationsprozesse der Studierenden davon betroffen (vgl. ebd.). Friebertshäuser (1992, 73) formuliert, dass die „Orientierung auf spezifische spätere Berufsfelder, Tätigkeiten und Positionen [...] bereits im Studium die Selbstdefinition, spezifische Einstellungen, Wünsche und Zukunftsvorstellungen der Studierenden beeinflussen“ kann (ebd.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die vier genannten Einflussfaktoren auf den Hochschulsozialisationsprozess in unterschiedlichem Maße auf die Studierenden einwirken. Friebertshäuser (1992, 74) bringt dies so auf den Punkt:

„Der Prozeß der Sozialisation an der Hochschule verläuft also in fachkulturellen Milieus, den studentischen Fachkulturen. Diese bilden sich heraus unter dem Einfluß von Herkunftskultur, studentischer Kultur, akademischer Fachkultur und antizipierter Berufskultur. Im Laufe des Hochschulsozialisationsprozesses formt sich in jeder studentischen Fachkultur ein fachspezifischer Habitus aus. Der fachspezifische Habitus läßt sich beschreiben als Synthese aus biographisch erworbenen Dispositionen der Studierenden, studentischem Lebensstil, akademischem Selbstverständnis und zukunftsweisendem Professionsverständnis, in dem gesellschaftliche Positionierungen und Zustände präsent sind“ (ebd.)

Mit Hilfe des Konzepts „**fachkulturelle Passung**“ fasst Friebertshäuser (1992, 77), wie die Studierenden zu Beginn ihres Studiums das Verhältnis zwischen ihrem mitgebrachten Habitus und jenem im fachspezifischen Feld der Studierendenkultur, dem vorliegenden sozialen Feld, verarbeiten. Die Übereinstimmungen zwischen beiden Habitus' erleichtern demnach eine studentische Eingliederung in das Feld, während größere Diskrepanzen zu einer „**schlechte[n] Passung**“ führen können (ebd.). Eine solche erfordert spezifische studentische Anpassungsleistungen, um den Studienanforderungen nachzukommen, kann aber auch bis zu Studienfachwechsel oder -abbruch führen (vgl. ebd.).

Friebertshäuser (1992, 78) geht von dem Unterschied aus, der zwischen „der ‚offiziellen‘ Definition von Passung – als Passung zwischen den akademischen Anforderungen und dem Studienverhalten – und der hier konzipierten Fassung [besteht], bei der die unterschwelligsten Definitionen und Lebensstilmuster der studentischen Fachkultur zu Grunde liegen“. Als Beispiel gibt sie an, dass ein besonderes Interesse an wissenschaftlichem Arbeiten von einem Studierenden in einer bestimmten studentischen Fachkultur als abweichend angesehen werden kann, während es in einer anderen studentischen Fachkultur zum fachspezifischen Habitus dazugehört und integraler Bestandteil desselben ist (vgl. ebd.). Im Grunde geht es darum, „eine Passung im Sinne von Homologien des Lebensstils mit der studentischen Fachkultur herzustellen“ (ebd., 79). Sowohl auf der „**aktiven Handlungsebene**“ als auch auf der „**psychosozialen Ebene**“ können dabei Investitionen in die angestrebte ‚Passung‘ vorgenommen werden (ebd., 78). Eine wichtige Rolle spielen dabei die Dispositionen und Bewältigungsstrategien, die die Studierenden bereits mitbringen und die sich in Form von kulturellem, sozialem oder ökonomischem Kapital ausdrücken können, um eine eventuelle ‚Inkongruenz‘ auszugleichen (vgl. ebd.).

#### 2.2.4.2 *Initiation vs Selbstinitiation in ‚Moratoriumsstadt‘*

Friebertshäuser (1992, 80) beschreibt den Studienbeginn als Statuspassage in der Universitätsstadt Marburg, der von folgenden Formen der sozialen Mobilität bestimmt sein kann: „einem biographischen Voranschreiten im Lebenslauf, einem vertikalen Auf- oder Abstieg und einem räumlich-institutionellen Wechsel“. Sie nennt die „Entwicklung der Hochschule zu Massenausbildungsinstitutionen, die Öffnung der Hochschulen für neue soziale Gruppen (bildungsferne Schichten und Frauen) sowie die 68er-Bewegung und die Hochschulreform [...] Tendenzen des Verlusts an Exklusivität, der Verschulung, der Pluralisierung und der Säkularisierung“ als Veränderungen, die die Hochschule im Wandel ihrer Geschichte erfahren hat (ebd.). Nicht zuletzt deshalb haben sich traditionelle Initiationsriten nur rudimentär und vereinzelt erhalten. Im Zuge des Wandels haben sich institutionalisierte Formen der Initiation herausgebildet, die sich beispielsweise eher im Vollzug formeller Berechtigungen manifestieren (vgl. ebd.). Die Studierenden sehen sich jedoch ihrerseits im Rahmen der ‚Massenhochschulen‘ individuell mit den Anforderungen der Bewältigung der Statuspassage gegenüber.

„Entsprechend der Tendenz zur Individualisierung sind die Studienanfängerinnen und Studienanfänger auch bei der modernen Statuspassage Studienbeginn gefordert, sich selbst zu initiieren [...] Insgesamt sichert die Initiation die gesellschaftliche Reproduktion. Mittels der Selbstinitiation erfolgt die Reproduktion durch die Institutionalisierung von Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmustern in den einzelnen und die Ausbildung spezifischer psychischer Dispositionen. Von seiten [sic] der Institution Hochschule dient die Initiation der raschen Eingliederung der neuen Studierenden in die etablierte Ordnung. Der ‚Abkühlungseffekt‘ und die Herstellung von inneren Bindungen sind die Mechanismen, mit denen hier gearbeitet wird. Verunsicherung einerseits und Identifizierung andererseits helfen im Rahmen der Initiation, eine Aufnahmebereitschaft für das Neue herzustellen. Neben dem offiziellen Teil der Wissensübermittlung besitzt jede Institution auch einen ‚heimlichen Lehrplan‘, bestehend aus Konventionen, Codes, Regeln und Riten, die funktional für das Gesamtsystem sind“ (ebd.)

Die Fachkulturforschung und den reproduktionstheoretischen Rahmen, in den die Hochschulsozialisationsprozesse – hier mit Schwerpunkt universitäre Anfangs- und Einstiegsphase – einbettet sind, verbindet das Habitus-Konzept, das sowohl die Individuen, hier die Studierenden, als auch die Hochschule als Struktur in den Blick nimmt (vgl. ebd., 70). Eine ‚Passung‘ vollzieht sich, wenn sich die Dispositionen der Individuen, also auch die Interessen der Person und die Person an sich, mit den neuen Strukturen verbinden (vgl. ebd., 82). Unterliegt die studentische Anpassungs- bzw. Verbindungsleistung zwischen dem eigenen mitgebrachten Habitus und dem ‚neuen‘ Habitus der Institution einem „Anstieg der subjektiven Kosten des Hochschulsozialisationsprozesses“ (ebd., 79), so sind „[i]ntellektuelle, zeitliche und psychische Investitionen [...] der Preis“ (ebd.). Letztendlich kann es sogar zu einem „Prozeß der Selbstselektion“ kommen (ebd., 82). Friebertshäuser (1992, 82) betont,

dass sich diese Prozesse der fachkulturellen Passung bzw. Nicht-Passung nicht in einer eindimensionalen Struktur-Gegenüberstellung mit dem akademischen Feld erschöpfen.

„Eine schlechte Passung, als Maßstab für die individuelle Abweichung vom gewählten Studiengang, wird hier anders als in der bisherigen Hochschulforschung bemessen. Nicht allein die Anforderungen des akademischen Feldes werden relevant für die fachkulturelle Passung, sondern insgesamt die Übereinstimmung oder Abweichung vom Kern der **studentischen** Fachkultur“ (ebd.)

Die ‚studentische Fachkultur‘ steht – wie oben bereits beschrieben – im Zentrum folgender Einflussfaktoren: der retrospektiven ‚Herkunftskultur‘ der Studierenden, der ‚studentischen Kultur‘ und der ‚akademischen Fachkultur‘ (in der Gegenwart) sowie antizipierend der jeweiligen ‚Berufskultur‘ (vgl. ebd., 72). Dadurch wird eine wesentlich breitere Basis der Faktoren-Betrachtung herangezogen und erreicht.

Auf der empirischen Datenbasis zeichnet Friebertshäuser (1992) schließlich ein differenziertes Bild der Universitäts- und „Moratoriumsstadt“ Marburg (ebd., 114; vgl. ebd., 143ff) und gleichzeitig der ausgewählten Studierendenkultur des Studiengangs Diplom-Pädagogik. Einerseits wurden die offiziellen, institutionellen ‚Initiationsriten‘, nämlich eine Begrüßungsveranstaltung und eine Einführungswoche, u.a. mit Hilfe teilnehmender Beobachtung, untersucht, andererseits wurden die Erstsemester-Studierenden mittels einer standardisierten Fragebogenerhebung zu ihren ‚Herkunftskulturen‘ befragt (mit 72 Fragebögen gelang im Wintersemester 1985/86 eine Vollerhebung, vgl. ebd., 97; mehr als 70% der Studienanfänger/innen sind Studentinnen, ebd., 188). Ausgewählte Studierende wurden darüber hinaus in biographischen Interviews u.a. zu ihren individuellen Bewältigungsstrategien der Statuspassage befragt (vgl. ebd., 94). Um das soziale Umfeld der Studierenden und die Rolle der Universitätsstadt Marburg im Rahmen einer „Raumanalyse“ zu veranschaulichen, wurde in methodischer Hinsicht stadtgeographisch gearbeitet (ebd.; vgl. ebd.). Eine ortsspezifische Herangehensweise an die Hochschulsozialisationsprozesse der Studierenden wurde somit ergänzend zu den bereits erläuterten Zugängen vorgenommen (vgl. ebd., 101).

In ihrer ‚reproduktionstheoretischen Betrachtung‘ geht Friebertshäuser (1992, 300ff) auf drei Elemente ein, nämlich die **„Initiation als Selbstselektion“**, **„Studium und gesellschaftliche Reproduktion“** sowie den **„Faktor Geschlecht“** (ebd., 300). Zunächst stellt sie fest, dass im untersuchten Studiengang, in dem ja die Zugangsberechtigung zum Studium ohne offizielle Leistungsauslese vonstatten geht, „die Auslese indirekt über die Mechanismen der Selbstselektion“ erfolgt (ebd.). Sie nennt drei Zeitpunkte, an denen die Studierenden ‚auf die Probe‘ gestellt werden, im ersten Semester, das in diesem Kontext als Zeitraum der Initiationsphase angesehen wird, knapp nach dem Erreichen des Vordiploms und sobald das Studienende absehbar wird (vgl. ebd.). Das zentrale Merkmal in diesem Studiengang ist „die Übertragung der Verantwortung auf den einzelnen“ (ebd.). Die „Übernahme der geforderten Eigenverantwortlichkeit, das Erlernen von Selbstdisziplin unter freien Bedingungen“, ist ein essentieller und notwendiger Teil der Anpassungsleistungen an diese studentische Fachkultur, sofern

dies nicht schon im Rahmen des bestehenden Habitus von den Studierenden mitgebracht wird (ebd.).

„Diese Hineinverlagerung der äußeren Anforderungen ins Subjekt steht im Kontext eines historischen Veränderungsprozesses, bei dem die moderne Gesellschaft alte repressive Formen in innerpsychische Regulierungsmechanismen zur Sicherung der Reproduktion umwandelt“ (ebd., 300)

Der Zusammenhang zwischen dem (hier behandelten) Studium bzw. dem darin auszubildenden Habitus und einer gesellschaftlichen Reproduktion lässt sich anhand ausgewählter zu erwerbender Fähigkeiten zeigen. Im Vordergrund stehen die „eigene Kreativität, Flexibilität und die sozialen Kompetenzen“ (ebd.), die in Form einer Vorwegnahme der im Berufsfeld geforderten Fähigkeiten im studentischen Habitus durch einen Lebensstil herausgebildet werden, der sich „in soziale[n] Kontakte[n] und Aktivitäten, Selbstanalyse und Reflexion“ ausdrückt (ebd.). Tätigkeiten, die mit sozialen Belangen zu tun haben („helfen wollen, selbständig mit Menschen arbeiten, sich engagieren“, ebd.), werden angestrebt, weil sie dem Engagement und damit der Mehrung des kulturellen und symbolischen Kapitals der Studierenden entgegenkommen und nicht, weil sie damit eine gut remunerierte Stellung anstreben (vgl. ebd.).

Dadurch dass der Anteil an Studentinnen in Diplom-Pädagogik über 70 Prozent einnimmt, ist der Faktor Geschlecht ebenfalls in der Analyse gegenwärtig. Mögliche Orientierungen sind, dass die Studentinnen ihre im Studium erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse „als frei verfügbares, nicht berufsgebundenes Kapital, sowohl auf dem Berufsmarkt, wie auch im Bereich familiärer Versorgung oder ehrenamtlichen Engagements, verwerten“ können (ebd., 302).

Obwohl, den Ergebnissen folgend, der Geschlechteraspekt in dieser Initiationsphase eine untergeordnete Rolle spielen sollte und die „Statuspassage Studienbeginn [...] von offizieller Seite koedukativ organisiert“ werde (ebd., 313), zeigt sich Friebertshäuser (1992) dennoch skeptisch und nimmt den Umstand in den Blick, dass es nach wie vor traditionelle Studienrichtungen mit jeweiligen Mehrheitsverhältnissen von Studentinnen oder Studenten (z.B. im technischen Bereich) gibt, die sich auch im späteren Berufsleben (nicht zuletzt in der Hierarchie) ausdrücken (vgl. ebd., 313f). Im Rahmen von „verdeckte[r] Initiationssymbolik moderner Statuspassagen“ sei diesem Aspekt auch in anderen Statuspassagen, z.B. vom Studienabschluss in das berufliche Feld, nachzugehen (ebd., 315; vgl. ebd.).

Mit dem Fallbeispiel ‚Julia‘ zeigt Friebertshäuser (1992, 311), dass Studienerfolg, -probleme bzw. -abbruch nicht (ausschließlich) mit Erklärungsmodellen handhabbar sind, die bisher vordergründig herangezogen wurden, nämlich „Problemlagen spezieller Gruppen, wie Bildungsaufsteiger, Arbeitertöchter, oder psychische Probleme als Ursachen“ anzunehmen.

Julia kommt aus einem akademischen Elternhaus, hatte in der Schule gute Noten und scheint optimale Studienvoraussetzungen für Diplom-Pädagogik mitzubringen (vgl. ebd.). Die Studie zeigt, dass die Studentin jedoch „eine Distanz zum Kern der studentischen Fachkultur aufweist“ (ebd.). Es stellt sich eine nicht geglückte Passung zwischen den Dispositionen, die sie mitbringt, und dem dortigen studentischen

Habitus ein, der sich auch „in Gefühlen von Fremdheit, Isolation, Frustration und Einsamkeit“ ausdrückt (ebd.). Die studentische Fachkultur wird „repräsentiert durch die Gruppe der Mitstudierenden und älteren Studierenden“ (ebd.) und stellt gewissermaßen ‚das zentrale Gegenüber‘ dar, mit dem sich die Studierenden in ihrer Initiationsphase inhaltlich und persönlich arrangieren (müssen), damit es zu einer geglühten Passung kommt, wobei der akademischen Kultur (d.h. v.a. repräsentiert durch „die Lehrenden und die Inhalte“, ebd.) auch Einfluss zukommt, jedoch ein nicht so zentraler bzw. vor allem kein alleiniger, was das „Besondere an diesem Passungskonzept“ darstellt (ebd.).

„Nicht allein die intellektuelle und persönliche Leistungsfähigkeit entscheidet über den Studienerfolg, sondern die Passung zur gesamten Kultur eines Faches“ (ebd.)

In einer „Tendenz zum Sich-Zeit-Nehmen und die damit zusammenhängende Unpünktlichkeit“ sowie einer generell geringeren Distanz und auch Unterscheidbarkeit von Freizeit und Arbeitszeit, in der soziale Beziehungen höher bewertet werden als gegenstandsorientierte Zusammenkünfte, die sich auf rein inhaltliche, universitätsrelevante Belange stützen bzw. selbst als Voraussetzung dafür fungieren, zeigt sich ein weiteres Element des fachspezifischen studentischen Habitus (vgl. ebd., 261).

Dieser ist auch mit der Universitätsstadt Marburg selbst sehr eng verquiekt, was sich u.a. daran ablesen lässt, dass eine Stadtführung an ‚typische‘ Studentenorte gleich zu Anfang der Einführung im Sinne einer ‚kollektiven Initiation‘ eingeplant wird (vgl. ebd., 259) und damit „ein weitläufiges Studiermodell [demonstriert wird], zu dem eine Verankerung in der Stadt gehört“ (ebd.). In diesem Zusammenhang kann auch von einem „Regionalhabitus“ gesprochen werden, zu dessen Ausbildung der Universitätsstandort maßgeblich beiträgt bzw. der die Attraktivität einzelner Hochschulen für Studierende mit beeinflussen kann (vgl. ebd., 307).

Auch den Vorerfahrungen, die die Studierenden in der Praxis in pädagogischen Zusammenhängen gemacht hatten, bevor sie sich an der Universität einschrieben, scheint in diesem Studiengang eine wesentliche Rolle, ja „quasi die Funktion eines internen Numerus Clausus zuzukommen“ (ebd., 309). So stellt ein Praktikum, die absolvierte Zivildienstzeit, ein freiwilliges soziales Jahr oder eine Berufstätigkeit im sozialen Bereich fast ein ‚Muss‘ dar, um Teilhabe an den studentischen Gruppen zu haben und nicht Gefahr zu laufen, in eine Außenseiter-Rolle abzudriften, was Julia schließlich trotz allem passiert.

Dieses Verhalten, diese Einschätzung bzw. diese internen Regelungen können als Teil eines ‚geheimen Lehrplans‘ und damit Teil des neuen, zu erwerbenden Habitus gewertet werden. Julia bricht schließlich nach dem zweiten Semester das Diplom-Pädagogik-Studium, das sie in Marburg angefangen hat, ab (vgl. ebd., 278). Es kommt zu einem Studienfach-, Universitäts- sowie Ortswechsel (vgl. ebd.). Im Rahmen hoher Abbruchquoten bzw. Drop-out-Raten, die bereits in den ersten Semestern stattfinden, ist eine genauere Untersuchung des Phänomens von Interesse.

„Die Belastungen eines Fachwechsels oder Studienabbruchs auf gesellschaftlicher, individueller (auch psychischer) und fachinterner Ebene,



geben Anlaß, den Hintergründen und Mechanismen weiter nachzugehen, und Licht in das Dunkel individueller und zugleich gesellschaftlich indizierter Problemlagen zu bringen“ (ebd., 312)

In Bezug auf das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Ausprägungen von Fachkulturen und Habitus-Formen bzw. Theorie und Praxis zeigt sich schlussendlich, dass die akademische Fachkultur „zwischen Handlungsorientierung einerseits und Wissenschaftlichkeit andererseits“ eine Zerrissenheit (zur Berufskultur) an den Tag legt bzw. eine „Zwitterstellung“ einnimmt (ebd., 309). Friebertshäuser (1992, 309) spitzt dies für das untersuchte Feld wie folgt zu:

„Der Konflikt kann nicht losgelöst werden aus dem gesamtgesellschaftlichen Kontext der Höherbewertung der Theorie (Kopfarbeit) gegenüber der Praxis (Handarbeit). Die Forderung nach einem stärkeren Praxisbezug im Studium bleibt so verstrickt in einem Netz miteinander verknüpfter Faktoren, wodurch in einer solchen Forderung zugleich die gesellschaftliche Abwertung des akademischen Studiengangs und des späteren Berufsfeldes reproduziert wird“ (ebd.)

Sie vermutet darüber hinaus, dass es „sich hier um ein generelles Problem einer universitären Ausbildung zwischen akademischem Selbstverständnis und praktischem Berufsbezug zu handeln“ scheint und „hier eine Paradoxie“ angelegt sei (ebd., 310). Friebertshäuser (1992, 310) hält daher eine weitere „Reflexion des Theorie-Praxis-Verhältnisses innerhalb des Diplom-Pädagogik Studiengangs“ für anregenswert und zielführend.

### 2.2.5 Sprachen in der (studentischen) Biographie - ‚Sprachbiographien‘

Im folgenden Abschnitt wird auf biographische Zugänge zu Sprachen in unterschiedlichen Kontexten eingegangen.

Im Rahmen des ‚Europäischen Sprachenportfolios‘ (ESP) des Europarates (Conseil de l’Europe/Council of Europe 2001) beispielsweise finden die Begriffe „Sprachbiografie“ (ESP 2002, o.S.) bzw. „Sprachenbiografie“ (ESP 2004, 5) im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit vor allem sowohl bei Kindern und Jugendlichen als auch bei universitären Studierenden, also in Primar-, Sekundar- (ESP z.B. 2004) und Tertiär-Bildungskontexten (ESP z.B. 2002), Anwendung (zur spezifischen Situation des ESP im Hochschulbereich siehe Forster Vosicki 2000; ESP 2002). Ausgegangen wird im Hinblick auf Mehrsprachigkeit von folgender Basis:

« Ces dernières années, le concept de plurilinguisme a pris de l’importance dans l’approche qu’a le Conseil de l’Europe de l’apprentissage des langues. On distingue le ‘plurilinguisme’ du ‘multilinguisme’ qui est la connaissance d’un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée [...] [L’] **approche plurilingue** met l’accent sur le fait que, au fur et à mesure que l’expérience langagière d’un individu dans son contexte culturel s’étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle

d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent »

(Conseil de l'Europe/Council of Europe 2001, 11)

Die (institutionell gestützte) Hinwendung zu einem plurilingualen Ansatz beim Erlernen bzw. Erwerben von Sprachen, aber auch bei der Beurteilung von Sprachkenntnissen erfährt nachstehend in Form der Beschreibung einer sprachumfassenden Kompetenz eine weitere Verdeutlichung.

« On désignera par **compétence plurilingue et pluriculturelle**, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (Conseil de l'Europe/Council of Europe 2001, 129)

Die Dreiteilung des Europäischen Sprachenportfolios in ‚Sprachenpass‘, ‚Sprachenbiografie‘ (bzw. ‚Sprachbiografie‘) und ‚Dossier‘ (vgl. z.B. ESP 2004, 5) ist dazu angelegt, je nach Zielsetzung eine formale Unterscheidung einzelner Bereiche des Sprachenlernens und der unterschiedlichen Manifestationen von Sprachkenntnissen vorzunehmen (so auch die teilweise unterschiedliche Gestaltung des äußeren Erscheinungsbildes der Unterlagen).

Molinié (2004) weist darauf hin, dass der als « Biographie langagière » (ebd., 90) bzw. „Sprachenbiografie“ (ESP 2004, 5) titulierte Teil dem Anspruch und der integrierenden Symbolik einer sprachlichen Biographie nicht in genügendem Ausmaß nachkommen kann, da sich in diesem Teil auch die „Sprachen-Checklisten“ (ebd., 33) zur „Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse“ (ebd., 40) befinden.

« Destinée à donner de la cohérence entre des réalités subjectives vécues par l'individu et les réalités sociales, la fonction symbolique suppose en effet que puisse s'articuler dans une représentation cohérente l'espace/temps du sujet et l'espace/temps du social (B. Ollivier, 1995). C'est là, selon moi, la seule finalité pertinente d'une approche biographique en didactique des langues. C'est pourquoi cette approche doit être appelée par son nom et distinguée des activités auto-évaluatives. Car nommer 'biographie langagière' un outil d'auto-évaluation, et dans le même temps ne pas qualifier de biographique ce qui sollicite réellement l'histoire du sujet, concourt à installer une confusion sur l'objet même dont on parle. Résumons : il s'agit bien d'évaluer des compétences et de raconter une vie et non l'inverse ! » (Molinié 2004, 94)

Der Ansatz, mit Hilfe des Elementes der ‚Sprachbiographie‘ Kohärenz zwischen unterschiedlichen Bezügen des Individuums, im Rahmen seiner geschichtlichen

Verortung, zu stiften, wird durch die Hereinnahme sprachlicher Selbsteinschätzungen indirekt untergraben. Durch eine deutliche Abhebung zwischen der Evaluation von Sprachkenntnissen und dem Darstellen des individuellen lebensgeschichtlichen und damit auch sprachlichen Hintergrundes wäre einer klaren Zielsetzung, nämlich die ‚Sprachbiographie‘ als solche wertzuschätzen, gedient (vgl. ebd.; weiterführend siehe auch Molinié 2002).

Ebenfalls im Bereich der Didaktik, jedoch in methodischer Hinsicht unterschiedlich, wenden sich die „Sprachbilder“ (Gogolin/Neumann 1991, 11f zit. nach Schader 2000, 126) an Kinder und Jugendliche. Hier wird vorgeschlagen, unter pädagogischer Anleitung (beispielsweise im schulischen Unterricht) die „eigene Sprachensituation [zu] zeichnen“ (Schader 2000, 126). Die gestalterische Arbeit der Schüler/innen geht dahin, dass sie einen Umriss eines Mädchens oder eines Buben mit Farben ausmalen, denen sie Sprachen zuordnen, die sie in einer Legende aufschlüsseln (vgl. ebd.). Es liegt ein offener Mehrsprachigkeitsbegriff zu Grunde, der neben sprachübergreifender Mehrsprachigkeit auch „muttersprachliche Mehrsprachigkeit“ (Wandruszka 1979, 13) und somit unterschiedliche (Standard-)Varietäten einer Sprache mit einschließt, was sich in einem der Beispiele für eine ‚Legende‘ zeigt: „z.B. rot = Albanisch, blau = Zürichdeutsch, gelb = Hochdeutsch usw.“ ebd.).

Mit „Sprachbiographien“ mit einer Zielgruppe von Erwachsenen beschäftigt sich beispielsweise das Forschungsprojekt von Fix und Barth (2000), die in einer „sprachreflexiv angelegte[n] Untersuchung“ (ebd., 15) dem Wandel des (erstsprachlichen) Sprachgebrauchs und der „Sprachloyalität in den neuen Bundesländern“ Deutschlands nach der politischen Wende im Jahre 1989 nachgehen (ebd., 7). Treichel (2004) beschäftigt sich ihrerseits mit Sprecherinnen und Sprechern des Walisischen und erhebt deren „Sprachbiographien“ mittels narrativer Interviews nicht zuletzt auch in Bezug auf Englisch und eine zwei- bzw. mehrsprachig artikulierte Identität und „Identitätsarbeit“ in individueller wie kollektiver Hinsicht (ebd., 5).

In dem von Franceschini und Miecznikowski 2004 herausgegebenen Band „Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières“ (ebd.) fügen sich unterschiedliche Forschungsprojekte (mit mehrsprachigen Erwachsenen aus europäischen und anderen geographischen Migrationskontexten) mit einer sprachbiographischen Zugangsweise zusammen. Franceschini (2004, 122) zufolge sei der „Terminus *Sprachbiographie* [...] noch sehr ungewohnt, was eine definitorische Klärung gleich zu Anfang nötig macht“. Aus diesem Grund soll der Weg der ‚Begriffswerdung‘ hier, wie Franceschini (2004) ihn darlegt, kurz skizziert werden.

Franceschini (2004, 123) greift auf den Kontext eines Schweizer Forschungsprojektes in Basel (von 1995 bis 1999) zurück, das „Gelebter Sprachkontakt in einer Schweizer Stadt: Die Aufnahme einer Minderheitensprache im Sprachrepertoire der Mehrheit (am Beispiel der italienischen Sprache)“ betitelt war. Dabei seien „Informanten“ gebeten worden, „sich frei über ihren Spracherwerb“ auszudrücken (ebd., 122). Es standen dabei spontane Erwerbskontexte für Italienisch bei deutschsprachigen Schweizern im Zentrum (vgl. ebd.).

„Diese narrativen Interviews, in denen Personen über ihre Erfahrungen mit ihren verschiedenen Sprachen sprechen (etwa: Deutschschweizer Dialekte, Deutsch, Französisch, Italienisch, Englisch, Spanisch etc.), hatte ich Sprachbiographien genannt“ (ebd., 123)

Als „Arbeitsdefinition“ war für sie Folgendes gültig (ebd.):

„In Sprachbiographien ist das Hauptaugenmerk des Interviews auf den Erwerb und den Umgang mit den eigenen Sprachen gerichtet (Abschweifungen zu anderen Themen sind immer möglich). Die Sprachbiographie geht aus freien, narrativen Tiefeninterviews [hervor] [...] Der so verwendete Begriff der Sprachbiographie bezeichnet demnach das interaktive Produkt einer autobiographischen Erzählung, das aus einer spezifischen Erhebungsart hervorgeht (dem narrativen Interview) und das als zentrales Thema den Erwerb der eigenen Sprachen hat“ (ebd.)

In einem weiteren Forschungsprojekt mit dem Titel „Leben mit mehreren Sprachen“ (ebd.), einem „Verbundprojekt[...] der Universität Basel und der Karlsuniversität Prag“ (Franceschini/Miecznikowski 2004a, IX), wird der Begriff ‚Sprachbiographie‘ als „Produkt einer solchen narrativ hervorgebrachten sprachlichen Autobiographie“ charakterisiert (ebd., X). Aspekte, die es zu untersuchen galt, sind vor allem „die biographischen Aspekte von mehrsprachigen Personen“ aus verschiedenen Regionen Europas, „die unterschiedlichen Aspekte des Spracherwerbs und allgemein des Umgangs mit zwei und mehr Sprachen“ sowie „die narrativen und interaktiven Aspekte der Autobiographie im Zusammenhang mit (Sprach-)Lernprozessen“ (Franceschini 2004, 124).

Abschließend kann mit Franceschini (2004) festgestellt werden, dass es sich „[o]hne Zweifel [...] bei Sprachbiographien um ein neues Forschungsinteresse“ (ebd., 128) und „ein neues Forschungsfeld“ (Franceschini/Miecznikowski 2004a, X) handelt, das weiteres Entwicklungspotenzial in sich birgt.

### ***2.3 Studentisches Lernen in universitären Lernsituationen***

Wie in der biographischen Studierendenforschung zeichnet sich im methodischen Vorgehen seit den 1980er Jahren auch in der Lehr-/Lernforschung im Hochschulforschungsbereich eine neue Betonung der qualitativen Ansätze ab (vgl. Hounsell 1983, 364). Dabei wird „eine starke Tendenz“ deutlich, „qualitative und quantitative Forschungsmethoden als komplementär und nicht als konkurrierend“ zu betrachten (Hounsell 1983, 364).

„Die Wiedereinsetzung des Lernens und des Studenten als Zentrum der neueren erziehungswissenschaftlichen Forschung im Hochschulforschungsbereich hat die Eingrenzung des Forschungsinteresses auf die Lehrmethoden abgelöst und damit ein breites Spektrum für neue Wege der Untersuchung geöffnet“ (ebd., 365)

Rieck und Ritter (1983, 395) zufolge gilt es, „signifikantes‘ Lernen“ der Studierenden in der Hochschulausbildung zu fördern, wobei „signifikantes Lernen“ hier als „persönlich wichtiges und damit dauerhaftes Lernen in der heutigen Hochschulausbildung“ verstanden wird. Basierend auf Rieck und Ritter (1983) wird im folgenden Abschnitt sowohl dem Begriff der universitären ‚Lernsituation‘ als auch einer Klassifikation von typischen ‚Lernsituationen‘ im universitären Feld nachgegangen und damit ein wesentlicher Aspekt der studentischen Lebenswelt in den Vordergrund gestellt.

### 2.3.1 Begriffsklärung universitäre ‚Lernsituation‘

„Lernen“ bedeutet für Rieck und Ritter (1983, 368) der „Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten, Qualifikationen, Erfahrungen und Einstellungen, aufgrund deren sich ein neues oder verändertes Verhalten der Lernenden gegenüber der Umwelt und sich selbst ergibt oder möglich ist“.

In der Folge werden „als Lernsituationen die je spezifischen Konstellationen und Ausprägungen elementarer Rahmenbedingungen und didaktischer Prinzipien sowie das Handeln der Lernenden und Lehrenden im derart inhaltlich, zeitlich und räumlich eingegrenzten ‚Lernfeld‘ bezeichnet“ (vgl. Huber 1979, 105f zit. nach Rieck/Ritter 1983, 368). Darüber hinaus wird präzisiert, dass es bei ‚Lernsituationen‘ um „Situationen intendierten Lernens“ geht, da nicht im vorhinein, sondern immer erst nach der Beendigung der ‚Lerneinheit‘ in einer ‚Lernsituation‘, nur individuell und auch dann nicht mit Sicherheit davon auszugehen ist, dass Lernen tatsächlich stattgefunden hat (ebd.; vgl. ebd.). Das „*situative* Moment“ im Begriff ‚Lernsituation‘ weist auf die „Begrenztheit der integrierten didaktischen Arrangements und Dramaturgien in zeitlicher und räumlicher Hinsicht“ hin (ebd.). Darüber hinaus kann ‚Situation‘ als „charakteristische, typische Ereignisse, die als in sich verschieden und gegeneinander abgrenzbar erfahren werden“, charakterisiert werden und beinhaltet damit einen „Verlaufsaspekt“ (ebd.).

Die Schwerpunktlegung auf „universitäre[...] Lernprozesse“ und die Einführung des Begriffs ‚Lernsituation‘ ermöglichen es, eine eventuelle Eingrenzung auf Begriffe wie „Lehrveranstaltung“ oder „Unterrichtsform“ zu umgehen, da wichtige Lernprozesse auch außerhalb dieser gestalteten Form von Lehren/Lernen stattfinden, wie zum Beispiel im Eigenstudium oder in studentischen Tutorien (ebd.; vgl. ebd.).

Im Folgenden werden acht wesentliche Elemente präsentiert, die ‚Lernsituationen‘ näher charakterisieren (vgl. Rieck/Ritter 1983, 369, die diese Elemente in Anlehnung an Huber 1979 formulieren): „der *Lerngegenstand*“ (1), „der *Lernanstoß*“ (2), „die *Lernbereitschaft*“ (3), „die *Lernmittel*“ (4), „die *soziale Lernform*“ (5), „die *Lernaktivität*“ (6), der „*Lernort*“ (7) und die „*-dauer*“ (8). Für diese Elemente werden jeweils stichpunktartig einige Beispiele genannt, die den jeweiligen Punkt jedoch nicht erschöpfend behandeln (können). Sie werden im nachstehenden Absatz als Text ausformuliert zitierend wiedergegeben (vgl. Rieck/Ritter 1983, 369).

Der ‚Lerngegenstand‘ (1) könne eine Theorie, eine Methode, eine Technik, wissenschaftliche Daten, die eigene Identität, gesellschaftliche Zustände oder Entwicklungen umfassen. Der ‚Lernanstoß‘ (2) könne sich in einem Problem, einer Aufgabe, einem (vorgegebenen oder selbst gesteckten) Lernziel mit zugeordnetem

Erfolgskriterium, Lern- oder Erfahrungswünschen, Lebensplänen, gesellschaftlichen oder individuellen Krisen manifestieren. Die ‚Lernbereitschaft‘ (3) könne auch allgemeiner als eine Bedeutungssetzung oder das Annehmen als ‚Lern‘-Situation verstanden werden und die offene oder unausgesprochene Festlegung von Regeln, Verhaltensweisen, Zielen und Umgangsformen einschließen. Die ‚Lernmittel‘ (4) seien u.a. Vorträge, Bücher, Filme, Tonbänder, Laborgeräte, Modelle, Übungsobjekte, praktische Anschauung oder Erfahrung, Demonstrationen und allgemein alles das, was die Sinne erreichen könne. Die ‚soziale Lernform‘ (5) umfasse Formen, wenn beispielsweise eine Lernende oder ein Lernender für sich allein lernt, zusammen mit anderen Lernenden in kleinen Gruppen oder in Massenveranstaltungen lernt. Hinzu komme, ob es eine Betreuung durch Lehrende, Berater/innen oder Tutor/innen gibt oder ob die Lerneinheit ohne Betreuung auskommt. Die ‚Lernaktivität‘ (6) könne so gestaltet sein, dass etwas aufgenommen, selbst erarbeitet, nachgeahmt, genetisch oder forschend gelernt wird, sich eine Verarbeitung praktischer Erfahrungen vollzieht, Anleitungen oder Anweisungen gefolgt wird oder durch begleitende Rückmeldung unterstützt wird. Der ‚Lernort‘ (7) könne zu Hause, im Hörsaal, im Labor, in der Bibliothek, im Medienraum, in außeruniversitären Einrichtungen oder Betrieben sein. Die ‚Lerndauer‘ (8) könne ein-, mehrstündig, mehrtägig, semesterbegleitend sein oder im Rahmen eines Blockseminars festgelegt sein.

In die oben genannten Elemente sind die Lehrenden implizit eingebunden, da sie in manchen dieser Lernsituationen mit Lehr- und Lernaktivitäten präsent sind (vgl. ebd.).

Rieck und Ritter (1983, 369) präsentieren eine Drei-Ebenen-Darstellung: auf der untersten Ebene befindet sich das *elementare didaktische Modul*, auf der mittleren Ebene die *Lernsituation*, die sich aus mindestens zwei didaktischen „Moduln [sic!]“ zusammensetzt und auf der höchsten Ebene die *Lernkette*, die ihrerseits aus mehreren Lernsituationen besteht.

Rieck und Ritter (1983, 369) stellen die ‚Lernsituation‘ also in die mittlere der drei Ebenen, die sie so beschreiben: Das „kleinste unterscheidbare Element didaktischen Handelns“ ist nicht mit einer ‚Lernsituation‘ gleichzusetzen, sondern setzt sich ihrerseits aus einzelnen „didaktischen Moduln‘ [sic!]“ zusammen (ebd.). Als Beispiele für „elementare Moduln [sic!]“ geben Rieck und Ritter (1983, 369) folgende Handlungen an: a) „Der Hochschullehrer zeichnet ein Diagramm an die Tafel“, b) „Ein Student trägt einige Thesen vor“ und c) „Ein Lehrfilm wird vorgeführt“. Zu Lernsituationen werden diese Handlungen erst, wenn zu a) hinzukommt, dass eine Erläuterung des Diagramms durch den Hochschullehrer erfolgt, in b) die Studenten zu den Thesen Fragen stellen und diese weiterentwickelt werden und es in c) zu einer Interpretation und Auswertung des Lehrfilms kommt (vgl. ebd.).

Lernsituationen solcher Art lassen sich ihrerseits zu „Lernketten“ auffädeln, „die inhaltlich durch Erkenntnis- und Sinnzusammenhänge bestimmt sind“ (ebd.). Erst die Abfolge verschiedener Lernsituationen kann zu einer Fortführung des Lernprozesses führen, da dieser an sich als potenziell ungeschlossen angesehen werden kann. Vor allem in informellen Lernsituationen werden die Lerninhalte weiter vertieft und damit auch gefestigt (vgl. ebd.). Die Autoren konstatieren, dass die Frage nach den Anteilen der einzelnen Lernsituationen in der Hochschulausbildung und an der

Lernzeit der Studierenden in der empirischen Forschung bisher keine wesentliche Rolle gespielt zu haben scheint (vgl. ebd., 370).

Unter welchen Gesichtspunkten können ‚Lernsituationen‘ nun klassifiziert werden? Rieck und Ritter (1983) stellen verschiedene Betrachtungsweisen vor, um sich dann auf die ausführliche Darstellung des Konzepts der ‚Erfahrungsbereiche‘, das auch ‚Lernanreize‘ mit einbezieht, zu spezialisieren (vgl. im Folgenden ebd., 370ff).

Rieck und Ritter (1983, 370) beginnen mit der Vorstellung eines Konzepts, das die „*Lehrmethode*“ als zentrales Klassifikationskriterium für Lernsituationen qualifiziert (vgl. Bligh u.a. 1975, 94 ff zit. nach ebd.). Das Konzept nimmt vor allem den hochschulischen Unterricht unter die Lupe und teilt Lernsituationen in drei Gruppen: in „*Präsentationsmethoden*“, „*Diskussionsmethoden*“ und „*Praktika und Simulationen*“. Gruppe eins, jene der ‚Präsentationsmethoden‘, umfasst Situationen, in denen darstellende Methoden verwendet werden, so z.B. in Vorlesungen und beim Lehren durch individualisierte Instruktion. In der zweiten Gruppe von Lernsituationen, in den ‚Diskussionsmethoden‘, finden sich beispielsweise Diskussionsgruppen, Tutor/innen-Gruppen bzw. problem- oder projektbezogene Arbeitsgruppen. Zur Gruppe drei, den ‚Praktika und Simulationen‘, zählt selbstredend das Lernen in eben diesen, darüber hinaus jedoch auch das Lernen in Demonstrationen, in Exkursionen, in Labors, im Unterricht in der Klinik, im Micro-teaching oder in Spielen (vgl. ebd.).

Ein weiteres Konzept, das die Autoren vorstellen (vgl. Hall 1979 zit. nach Rieck/Ritter 1983, 370f), rückt die Begriffe „*Offenheit*“ und „*Determiniertheit*“ ins Zentrum der Klassifikation von Lernsituationen. Die Dimensionen „*inhaltliche Festlegung*“, „*Selbststeuerung durch den Lernenden*“ und „*Persönlichkeitswachstum*“ werden an die in Frage kommenden Lernsituationen angelegt. So stelle die Vorlesung beispielsweise eine Lernsituation dar, in der die inhaltliche Festlegung stark ist, während die studentischen Selbststeuerungs- und Persönlichkeitsmöglichkeiten gering seien (vgl. ebd.). Im „*programmierte[n] Unterricht*“ seien die Selbststeuerung und die inhaltliche Festlegung hoch, die Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentfaltung jedoch gering (ebd.). Bestimmte Lerngruppen würden zwar über einen größeren Spielraum an Selbststeuerung und Persönlichkeitsentfaltung verfügen, jedoch den Aspekt der inhaltlichen Festlegung im Hintergrund halten. Als Beispiel werden „*Encounter-Gruppen*“ angeführt (ebd., 371). Diese sind im Bereich der Gesprächspsychotherapie angesiedelt, in der ein nicht-direktives, klientenzentriertes Verhalten der therapierenden Person zu den Klient/innen als ein Prinzip des gruppentherapeutischen Verfahrens ins Zentrum rückt (vgl. Schaub/Zenke 2000, 235). Diese grundsätzlichen Gesprächsprinzipien seien „*in der Ausbildung von Pädagogen und in der pädagogischen Praxis von großer Bedeutung*“ (ebd.).

Ein drittes Konzept basiert auf einer Gruppierung von Lernsituationen rund um „*Unterrichtsziele*“ (vgl. Huber 1979, 123ff zit. nach Rieck/Ritter 1983, 371). Diese sollen von den einzelnen Lernsituationen abgedeckt werden und seien in Form von folgenden „*Klassen*“ aufgeschlüsselt: die „*Vermittlung von spezifischen stofflichen Kenntnissen*; [die] *Förderung allgemeiner Fähigkeiten und Einstellungen*; [die] *Förderung sensomotorischer Fertigkeiten*; [die] *Aufklärung und Verbesserung des Praxisbezuges* und [die] *Berücksichtigung der allgemeinen und individuellen Situation der Studenten*“ (Rieck/Ritter 1983, 371).

Schließlich setzt ein viertes Konzept beim Lernen und bei der Einteilung in Lernsituationen als Klassifizierungskriterium die Begriffe „Freiheit“ und „Kontrolle“ des Lernens als Pole auf einem „Kontinuum“ ein, wobei die Einteilung aus der Sicht der Lernenden erfolgt (vgl. Entwistle 1976, 11ff zit. nach Rieck/Ritter 1983, 371). Darüber hinaus werden die Lernsituationen einzelnen Lerntheorien zugeordnet, die ihrerseits auf dem Kontinuum zwischen den Polen angesiedelt werden (vgl. ebd.). Als Beispiele für Lernsituationen werden „[s]elbständige Diskussionsgruppen“ und die „[g]ruppenzentrierte Diskussion“ der humanistischen Psychologie genannt (ebd.).

Rieck und Ritter (1983, 371) formulieren die Kritik, dass in den angeführten Konzepten vor allem „formale Kriterien“ und eben nicht inhaltliche Kriterien die Differenzierung und Klassifizierung von Lernsituationen bestimmen (vgl. ebd.). Deshalb wollen die Autoren mit der Einführung von „*Erfahrungsbereichen*“ einen anderen Zugang in die Klassifikation von Lernsituationen einbringen (ebd.).

Mit „Erfahrungsbereichen“ sind „Ausschnitte, Dimensionen oder Ebenen der Realität gemeint, denen die Lernerfahrungen entstammen beziehungsweise über die Lernen vermittelt wird, also etwa neben den durch einen Hochschullehrer vermittelten wissenschaftlichen Inhalten auch die soziale Interaktion in der Lerngruppe oder die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit“ (ebd.). Die Konzeption von ‚Erfahrungsbereichen‘ verfolgt zwei Ziele: einerseits soll aufgezeigt werden, dass Hochschulunterricht oftmals nur den Blick auf einen dieser Erfahrungsbereich richtet, andererseits sollen die potenziellen Lernchancen, die in der Folge vergeben werden, durch die häufigere Nutzung von mehreren Erfahrungsbereichen in den Vordergrund treten (vgl. ebd.).

### 2.3.2 ‚Typen‘ universitärer Lernsituationen

Rieck und Ritter (1983, 374) schlagen eine Klassifikation bzw. „Typen von Lernsituationen“ vor, die auf sieben Erfahrungsbereichen (und jeweiligen Lernanreizen) basieren (vgl. im folgenden Abschnitt ebd., 372ff). Die Autoren fassen die zentralen, charakteristischen Eigenschaften des Erfahrungsbereiches und der damit verbundenen Lernsituationen in ein jeweiliges Schlüsselwort, nämlich „lehrerzentriert“, „medienorientiert“, „praxisorientiert“, „interaktionell“, „persönlichkeitsorientiert“, „zukunftsorientiert“ und „kontextuell“ (ebd., 372). Jedem der sieben klassifizierten Erfahrungsbereiche wird eine Auswahl an zugehörigen Lernsituationen zugeordnet.

Im Folgenden werden die Erfahrungsbereiche (auch im Hinblick auf die Lernanreize) charakterisiert und voneinander unterschieden. Insbesondere die ‚persönlichkeitsorientierten‘, ‚interaktionellen‘ und ‚zukunftsorientierten‘ Lernsituationen würden den „Begriff des wissenschaftlichen Lernens erheblich erweiter[n]“ (ebd., 373). In der Auffassung der Autoren sei auch wissenschaftliches Lernen „nicht auf die kognitive Aneignung von Fachkenntnissen und -theorien beschränkt, sondern [stelle] eine ganzheitliche Veränderung und Entwicklung der Lernenden [dar]“ (ebd.). Es werde „[g]anzheitliches, problemorientiertes, selbstbestimmtes Lernen [...] tendenziell als nichtwissenschaftlich, allenfalls in Randgebieten der Curricula geduldet“ betrachtet (ebd.). Das „auf Reproduktion angelegte Lernen von vorgegebenem Einzelwissen, Daten und Methoden“ stünde



„komplexere[n] kognitive[n] Fähigkeiten“ wie „Urteilsfähigkeit’, ‚Handlungsfähigkeit in neuen Situationen’, ‚Argumentationsfähigkeit‘“ gegenüber (ebd.). Im folgenden Abschnitt werden die sieben ‚Erfahrungsbereiche’ (vgl. Rieck/Ritter 1983, 372ff) näher erläutert.

#### Lehrerzentrierte universitäre Lernsituationen

Lehrerzentrierten universitären Lernsituationen wird von Rieck und Ritter (1983, 372) jener Erfahrungsbereich zugeordnet, der als eine „disziplinär orientierte Wissenschaft“ charakterisiert werden kann, die „aus dem subjektiven Blickwinkel des veranstaltenden Hochschullehrers [bzw. der Hochschullehrerin]“ präsentiert wird. Die inhaltliche Ausformung der Lernsituationen in Form von „Aktivitäten, Anregungen, Festlegungen und Interventionen“ ist dabei vor allem von den Hochschullehrer/innen<sup>12</sup> didaktisch gestaltet und auch geprägt (ebd., 373). Der Lernanreiz wird dabei vor allem mit der „Individualität des einzelnen Hochschullehrers [bzw. der Hochschullehrerin]“ in Verbindung gebracht (ebd., 372). Das Lernen wird vom Zeitpunkt, von der Dauer, dem Ort, der stofflichen Auswahl und der Art der Darstellung bis hin zu den Prüfungsmodalitäten von eben dieser / diesem (schlussendlich) festgelegt, auch wenn die/der Lehrende die „dominante Rolle [...] [in den] unterschiedlichsten Formen und graduellen Ausprägungen annehmen kann – etwa die der alleinigen Informationsquelle in der Vorlesung, die der ordnenden Kraft im Seminar, die des Ratgebers oder Förderers im Kolloquium“ (ebd., 374). Hinzuzufügen ist, dass lehrerzentrierte Lernsituationen „nicht notwendigerweise mit lehrerzentrierten *Lehrmethoden* verbunden“ sind (ebd., 375).

Der Erfahrungsbereich, der den Studierenden eröffnet wird, ist das „durch einen Hochschullehrer [eine Hochschullehrerin] zusammen- und dargestellte Wissen“ (ebd., 373). Als hauptsächliche diesem Erfahrungsbereich zugehörige Lernsituation ist wohl die „Vorlesung“ zu nennen, die als „Sequenz wissenschaftlicher Vorträge“ einer/eines Lehrenden (bzw. in einer Ringvorlesung von mehreren Lehrenden) verstanden wird und im Allgemeinen einen strukturierten Überblick über eine bestimmte Thematik geben will (ebd., 375). Ebenfalls zu diesem Erfahrungsbereich gehörend sind die Lernsituationen „Übung“, „Seminar“, „Kolloquium“ und „Arbeitsgemeinschaft“, die sich eher einer speziellen Fragestellung oder einem bestimmten Aspekt einer Thematik zu dessen Vertiefung widmen (vgl. ebd., 376f).

Lehrerzentrierte Lernsituationen begünstigen zum Teil rezeptive Verhaltensweisen auf Seiten der Studierenden. Als Beispiel ist die Vorlesung zu nennen, die auf der durchgehenden Rezeptivität der Studierenden basiert, wobei sich direkte Interaktionen zwischen Vortragenden und Studierenden vor allem auf (studentische) Rückfragen (und eventuell auf die spätere Prüfungssituation) beziehen (vgl. ebd., 375). Die Lernsituation ‚Übung’ etablierte sich „gegen Ende des 19. Jahrhunderts“ vor allem in Verbindung mit dem „Aufblühen der technisch-naturwissenschaftlichen Studiengänge“ (ebd., 376). Praktische Anwendungen des

<sup>12</sup> Hier wird bei der Bezeichnung ‚Hochschullehrer/innen’ nicht nach einem bestimmten Beschäftigungsstatus unterschieden (zum Berufsstand ‚Hochschullehrer/Hochschullehrerin“ vgl. auch Lenzen/Hedenigg 2001, 1218).

Erlernen und daher auch Interaktionen in der Lerngruppe, sofern dies von der Zahl der Studierenden her möglich ist, stehen potenziell im Zentrum, oft auch in Verbindung mit einer Vorlesung. Bei großen Gruppen würden jedoch die „didaktischen Strukturen der Vorlesung [...] reproduziert [werden], etwa dergestalt, daß der Hochschullehrer [die Hochschullehrerin] paradigmatisch eine Aufgabe vorrechnet oder Anwendungsbeispiele demonstriert“ (ebd., 377).

In der Lernsituation ‚Seminar‘ „leisten [Studierende] insofern einen substantiellen Beitrag zu seinem Gelingen, als sie zuvor erarbeitete Referate, Essays oder Thesenpapiere zur Diskussion stellen“ (ebd.). Da es zumeist eine vorgegebene Themenliste der Lehrenden gibt, rechnen die Autoren diese Form der Lernsituation ebenfalls zu den lehrerzentrierten (vgl. ebd.). Kolloquien und Arbeitsgemeinschaften behandeln ebenfalls eingegrenzte Fragestellungen, wobei die Spezifizierung stets zunimmt.

### Medienorientierte universitäre Lernsituationen

Als Erfahrungsbereich der medienorientierten Lernsituationen steht die „disziplinär orientierte Wissenschaft aus dem objektivierenden Blickwinkel von Fach- und Medienexperten [und die] mediale[n] Repräsentationen von Praxis“ im Zentrum (Rieck/Ritter 1983, 372). Die Lernanreize sind „Lehr- und Lernmedien“ (ebd.), wobei „*Medien* [...] alle gegenständlichen Lehr- und Lernhilfen wie Bücher, Filme, Computerprogramme oder Sprachlabore bezeichne[n]“ (ebd., 378). Die zugehörigen Lernsituationen sind z.B. verschiedene Formen der programmierten Instruktion und die Arbeit mit audiovisuellen Medien (ebd., 372). Die Lehrenden treten in diesem Lernprozess (eher) in den Hintergrund. Durch die de-personalisierte Präsentationsform kommt es einerseits zu einer Art Objektivierung, andererseits markieren die zur Verfügung gestellten Medien durch ihre Strukturiertheit den Lernprozess, der auch in individualisierter Form stattfinden kann (und zum Teil auch als solcher konzipiert und intendiert ist) (vgl. ebd., 373).

Zu unterscheiden sind medienorientierte Lernsituationen allerdings von Hochschulunterricht, in dem Medien unterstützende, illustrierende und auflockernde Funktionen übernehmen. Medienorientierte Lernsituationen bezeichnen didaktische Arrangements, in denen die Medien selbst die hauptsächliche Strukturierung der nun (weitgehend) individualisierten Lernprozesse innehaben. Insofern sind auch Demonstrationen hinzuzurechnen.

Rieck und Ritter (1983) unterscheiden zwischen „bereichernden“ (ebd., 378) und „ersetzenden Medien“ (ebd., 380).

Die ‚bereichernden Medien‘ übernehmen vorübergehend die Wissensvermittlung, während nach wie vor ein Unterrichts-Setting mit einer/einem Lehrenden vorherrscht (vgl. ebd., 378). Zu den ‚bereichernden Medien‘ werden audiovisuelle Medien wie Diapositiv, Film, Tonbänder, Tonbildschau, Trigger-Filme, Video, Sprachlabore, Demonstrationen und die ‚Mitschau‘ gerechnet (vgl. ebd., 378f). Bei den ‚bereichernden Medien‘ möchte ich die „Demonstration“ als für naturwissenschaftliche Fächer häufig angewandte Lernsituation herausgreifen. Es werden Versuche oder Übungen mit Mikroskopen durchgeführt oder „auch die exemplarische Darstellung von Krankheitsbildern am Patienten in der medizinischen Ausbildung bezeichnet“ (ebd., 379). Die technischen Geräte, die Aufnahmen

wiedergeben können, werden auch zu Aufnahmen von Praxis genützt (z.B. bei Ton- und Videoaufnahmen). Für das „Micro-teaching“ werden „Trigger-Filme“, also mehrminütige Kurzfilme mit typischen Unterrichtshandlungen gezeigt, die besprochen werden (ebd. 379). In der ‚Mitschau‘ können Unterrichtssequenzen durch Videoübertragung oder in Laborklassen beobachtet werden, ohne selbst als Beobachter/in von der Klasse gesehen zu werden (vgl. ebd.).

‚Ersetzende Medien‘ hingegen treten didaktisch an die Stelle der Lehrenden, darunter fallen programmierte Instruktion, computerunterstützter Unterricht, Lernplätze, programmierter Unterricht, Leitprogramme, Trainingsprogramme, Fernstudientexte, Arbeitsbücher (zusätzlich zu Standard-Unterlagen), Lernfragenkataloge und ‚personalized Instruction‘ (vgl. ebd., 380ff). Die ‚ersetzenden Medien‘ finden vor allem in den verschiedenen Ausprägungen der programmierten Instruktion Anwendung. Ziel ist vor allem die Objektivierung der Lehrinhalte und die Individualisierung der Lernprozesse. Die Studierenden können ihre Lerntätigkeit aktiv steuern und vorgegebene Lernschritte in unterschiedlicher Reihenfolge und verschieden häufig abrufen und wiederholen. An Lernplätzen für Medizinstudierende beispielsweise werden (z.B. in biologischen Fächern) Videogeräte, Mikroskope und andere technische Geräte zur Verfügung gestellt und als medienorientierte Lernsituationen angeboten (vgl. ebd., 381). Lehrbücher oder Lerntexte können ebenso strukturiert sein, dass die zu lernenden Informationen in einen Kontext eingebettet sind, in dem beispielsweise Fragen, Selbsttestaufgaben oder andere Möglichkeiten der Selbstüberprüfung bzw. der Überbrückung von eventuellen Lernschwierigkeiten eine Vorstrukturierung des Lernprozesses vornehmen (vgl. ebd.).

#### Praxisorientierte universitäre Lernsituationen

„Erprobung und Praxis“ stehen als Lernanreize für praxisorientierte Lernsituationen, die ihrerseits dem Erfahrungsbereich „Entwicklung und Erprobung praktischer Fertigkeiten; unvermittelte gesellschaftliche und berufliche Praxis, Konfrontation Wissenschaft : Praxis“ zugerechnet werden (Rieck/Ritter 1983, 372). Zu den typischen Lernsituationen zählen „Praktikum, Erkundung, Projekt, Laborarbeit“ (ebd.). Die praxisorientierten Lernsituationen bieten für einen begrenzten Zeitraum die Möglichkeit, zur „Anschauung und tätige[n] Teilnahme am beruflichen und gesellschaftlichen Leben“ (ebd., 373). Die personelle wie institutionelle Erweiterung über die Hochschule hinaus ist ein markantes Charakteristikum der praxisorientierten Lernsituationen (vgl. ebd.). Die Probleme, die zur Lösung an die Lernenden herangetragen werden, werden von der Praxis aufgeworfen, was einen interdisziplinären Ansatz des Denkens und Handelns fördert (vgl. ebd.). Nicht zuletzt stehen diese Lernsituationen für die Vermittlung „wissenschafts- oder berufstypische[r] Fertigkeiten“ (ebd.).

Der Bezug zwischen Theorie und Praxis, der an der Universität – und damit auch in universitären Lernprozessen – wohl zu Gunsten der Theorie ausfällt, kann durch die Präsentation von praktischen Erfahrungen in Form von Unterrichtsfilmen, Erfahrungsberichten und Simulationen nur bedingt in Richtung Praxis verschoben werden (vgl. ebd., 383). Praxisorientierte Lernsituationen ermöglichen hingegen einen „unvermittelten Zugang zu den Gegenständen, Ereignissen oder Abläufen der

Praxis“ (ebd., 383), also jenen Wissenschafts- und Arbeitsfeldern, die die Studierenden durch ihr Studium anstreben und deren Vorbereitung sich darin vollzieht. Die Praxis folgt eigenen didaktischen Regeln, die wenig vorhersehbar sind, und überschreitet disziplinäre Grenzen, so dass in diesen Lernsituationen den Studierenden damit eine der Praxis inhärente didaktische Struktur der Lernprozesse vorgegeben wird (vgl. ebd.).

„Erfahrungsbereich und Ziel praxisorientierter Lernsituationen können die unmittelbare Anschauung, der Erwerb praktischer Fertigkeiten, die tätige Teilnahme an der Praxis, ihre Kritik und Veränderung sowie Interventionen in Praxisabläufen sein“ (ebd., 383). Teilweise gibt es Seminare, die diese praktischen Erfahrungen begleiten, auf diese im Vorfeld vorbereiten oder diese aufarbeiten. Im Fall einer „Exkursion“ an einen bestimmten „Lernort“ ist das Ziel, „die charakteristischen Eigenarten dieses Systems zu erfassen“ und „die ‚unaufbereitete‘ Realität wahrzunehmen und Anregungen und Materialien für das weitere Lernen zu sammeln“ (ebd., 384). In thematisch vorbereiteten und vorstrukturierten „*Hospitationen*“ werden in Form von teilnehmender Beobachtung Informationen und Erfahrungen über typische Situationen (z.B. Unterrichtsstunden, Gerichtsprozesse) des zukünftigen Berufs gesammelt (ebd., 384). In „*Erkundungen*“ soll einem bestimmten problemorientierten Erkenntnisinteresse durch Kennenlernen eines neuen sozialen Raumes näher gekommen werden (ebd.).

„*Praktika*“ sind in vielen Studiengängen vertreten und verfolgen jeweils unterschiedliche Ziele (ebd., 385).

„*Praktika* in den naturwissenschaftlichen Fächern ist ein wichtiger Stellenwert im Studiengang zugemessen; sie werden als Lehrveranstaltungen der Hochschule durchgeführt und dienen vor allem dem Erwerb praktischer Fertigkeiten (wie etwa Analysetechniken, Seziertechniken, sachgerechtem Umgang mit technischen Apparaturen) (ebd.)

Die Studierenden erhalten durch ihre Arbeit in bestimmten Institutionen einen ersten Zugang zu den praktischen Verhältnissen des von ihnen gewählten zukünftigen Tätigkeitsfeldes. „*Fallstudien*“ werden in wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Studien angewendet, wobei die praxisnahe Auseinandersetzung mit einem „vergangenen, konkreten Fall aus der Wirtschafts- oder Rechtspraxis [im Zentrum steht, um] möglichst anhand von Originalunterlagen sukzessive zu analysieren, Handlungsalternativen, die sich gestellt hätten, zu explorieren und mögliche Fehler in der realen Fallbearbeitung herauszufinden“ (ebd.). Die „*Independent Studies*“ finden verstanden als ein „Persönliches Projekt“ (vorwiegend in den USA) im Rahmen einer festgesetzten Zeit statt, werden selbstständig gewählt und enden mit der Präsentation eines erarbeiteten Produkts (ebd.). Das „*Kontraktstudium*“ stellt eine Art persönliches Abkommen zwischen einer/einem Lehrenden und einer/einem Studierenden dar, das sich auf ein individuelles Pensum an Lerninhalten und Zielsetzungen bezieht (ebd.).

## Interaktionelle universitäre Lernsituationen

Als interaktionelle Lernsituationen gelten „Rollenspiele, Tutorien, Gruppenunterricht“ sowie teilweise auch der Typus Seminar (Rieck/Ritter 1983, 372). Der Erfahrungsbereich umfasst „diskursiv vermittelte Wissenschaft in Lerninteraktionen und soziale Gegebenheiten und Abläufe in der Lerngruppe“ (ebd.). Der Lernanreiz liegt in der offenen Interaktion in der Lerngruppe. In diesen Lernsituationen treten das erworbene Wissen und die Erfahrungen der Lernenden in den Vordergrund, während die Steuerungsfunktion der Lehrenden in den Hintergrund tritt (vgl. ebd., 373).

Die Lerngruppe umfasst in diesem Sinn die Studierenden wie die Lehrenden, wobei Kleingruppen ebenso von Vorteil sind wie die Haltung der Lehrenden, die sich als am *Lernprozess* beteiligt reflektieren und die Lernsituation im Sinne einer nicht an Disziplinen orientierten, sondern durch „Probleme, Fragen und Lösungsversuche“ strukturierte Situation annehmen (ebd., 386; vgl. ebd.). Die Lernprozesse liegen dabei ebenso in der gemeinsamen Verantwortung wie die Setzung der Ziele, nämlich (auch) Problemlösungsverhalten und kritisches Denken zu üben sowie effektive Studientechniken zu entwickeln (vgl. ebd., 387).

„Tutorien“ stellen insofern eine besondere Form der interaktionellen Lernsituationen dar, als die Leitung oftmals von höhersemestrigen Studierenden übernommen wird, die fachlich fortgeschritten sind, jedoch noch die ‚soziale Rolle‘ von ‚Student/innen‘ innehaben (ebd., 388). Die Tutorien können vorlesungsbegleitend, -ergänzend und sogar -ersetzend stattfinden oder in Orientierungsveranstaltungen eingebettet sein. Der fachliche bzw. der soziale Aspekt stehen dabei stets im Vordergrund. In ihrer ursprünglichen Form handelte es sich nicht um „Repetitorien für Prüfungen und Klausuren“ (ebd., 388).

Eine andere Form der interaktionellen Lernsituationen sind „*partnerschaftliches Lehren und Lernen*“, das bei Rieck und Ritter (1983, 388) im Rahmen von „*Partnerschaften*“ oder einer so genannten „*Lernzelle*“ stattfinden kann. Mit ersterer ist gemeint, dass sich höhersemestrige Studierende um neu ankommende Studierende kümmern und diese in bestimmter Hinsicht betreuen und in das neue Feld einführen (vgl. ebd.). Unter zweiterer Lernsituation ist zu verstehen, dass Lernen zwischen zwei Studierenden stattfindet, wobei die lehrende und die lernende Rolle in einem „ritualisierte[n] Wechsel“ zwischen beiden oszilliert und das Lernen in strukturierten, aber auch freien thematischen Phasen abläuft (ebd.).

In Bezug auf Sprachenlernen ist diese Form der Zusammenarbeit methodisch mit dem „Lernen im *Tandem*“ zu vergleichen (Christ 2003, 108). Üblicherweise kommunizieren zwei Sprecher/innen mit unterschiedlicher Erstsprache in direktem Kontakt (von Angesicht zu Angesicht oder auch schriftlich per E-Mail o.ä.) mit dem Ziel, die jeweils fremde Sprache weiter zu vertiefen (vgl. Bechtel 2003, 266). Darüber hinaus wird zwischen „Einzeltandem“ (zwischen zwei Sprachlerner/innen) und „Tandemkurs“ (mit mehreren Kursteilnehmer/innen und Gruppenleitung) unterschieden (ebd.).

„Eine wesentliche Motivation erfahren die Lernenden dadurch, dass sie nicht nur auf (wechselseitige) Hilfe angewiesen sind, sondern sie auch bieten

können. Sie sind (in planmäßigem Wechsel) sowohl Lehrende wie Lernende“ (Christ 2003, 108)

„*Rollenspiele*“ werden ebenfalls zu den interaktionellen Lernsituationen gezählt (Rieck/Ritter 1983, 388). Hier geht es um die Ausgestaltung von bestimmten Rollen in festgelegten Situationen und thematischen Bezügen durch Einzelpersonen. Die Ausgestaltung und die Interaktion werden danach einer Analyse unterzogen (vgl. ebd.). „*Planspiele*“ gehen über den Rahmen der letztgenannten Situation hinaus, widmen sich oftmals gesellschaftspolitisch brisanten Problemen, die auf Grund von ‚Rollenbeschreibungen‘ von Gruppen ausgestaltet werden (sollen) (ebd., 389). Als weitere Facette der interaktionellen Lernsituationen sind jene zu sehen, die als „gruppenspezifische Lernsituationen“ bezeichnet werden und sich gruppenspezifischen Prozessen widmen (ebd., 389). Als Ziel wird u.a. das Einüben von Kooperations- und Kommunikationsstrategien genannt, das die Aufarbeitung von gruppenspezifischen Aspekten begünstigt (ebd.).

#### Persönlichkeitsorientierte universitäre Lernsituationen

Die „Auseinandersetzung mit der eigenen Identität“ steht als Lernanreiz in persönlichkeitsorientierten Lernsituationen, die dem Erfahrungsbereich „Zustand, Reifung und Entwicklung der Person hier und jetzt und Orientierung für die Zukunft“ zugeteilt sind (Rieck/Ritter 1983, 372). Die Lehrenden und Lernenden beziehen eine ganzheitliche Betrachtungsweise und Verarbeitung der Lernerfahrungen mit ein (vgl. ebd., 373). Die Sozialisation in beruflicher wie auch individueller Hinsicht steht unter persönlichen Aspekten im Zentrum (vgl. ebd.). Anregungen, um einen solchen Prozess in Gang zu setzen, und die Möglichkeit als Gruppe einen gemeinsamen Lernprozess zu ‚durchschreiten‘ stehen im Vordergrund (vgl. ebd., 373). Individuelle Werthaltungen können dabei hinterfragt, möglicherweise verändert und unter Umständen als solche weiterentwickelt und verinnerlicht werden (vgl. ebd., 390). Während in den interaktionellen Lernsituationen die Gruppe als zentraler Punkt des Lernprozesses fungiert, so geht es hier um das Individuum und seine individuelle Entwicklung (auch in der Gruppe) (vgl. ebd.). Die Wissensaufnahme steht zwar weiterhin im Mittelpunkt, die Persönlichkeitsentwicklung wird aber davon nicht abgetrennt – im Gegenteil: der Lernprozess hängt

„auch von der Lebens- und Lerngeschichte, den besonderen Vorerfahrungen des einzelnen und den persönlichen Werten, die er in eine Lernsituation mit einbringt [ab]. Damit werden aber auch die Ziele und Lernergebnisse individualisiert: Persönlichkeitsorientierte Lernsituationen erlauben es, daß jeder daran Teilnehmende etwas anderes und für sich in der jeweiligen Phase seiner Persönlichkeitsentwicklung Relevantes lernt“ (ebd.)

Beispiele für persönlichkeitsorientierte Lernsituationen sind „*Selbsterfahrungsgruppen*“ (ebd., 391), die im Rahmen von studentischen Selbsthilfegruppen angeboten werden können, und die „*themenzentrierte Interaktion* (TZI) von COHN (vgl. 1975)“ (zit. nach Rieck/Ritter 1983, 391), die eine

„Verknüpfung der kognitiven Lernebene mit den Gruppenprozessen und individuellen Wahrnehmungen [anstrebt], die als Folge der sachbezogenen Arbeit ablaufen“ (ebd.). Weiters zählen „Encounter-Gruppen“ (gruppentherapeutische Verfahren), „Psychodrama-Veranstaltungen“ (ebd., 390) sowie „*Confluent Education*“ oder „*integrative Pädagogik*“ dazu, die auf der Gestaltpädagogik beruht und integrierte Lernprozesse auf affektiver wie kognitiver Ebene zum Ziel hat (ebd., 391).

#### Zukunftsorientierte universitäre Lernsituationen

Der Erfahrungsbereich der zukunftsorientierten Lernsituationen wird als „Antizipation (Visionen) von Entwicklungen und Auswirkungen der Wissenschaften [...] [und] gesellschaftliche Entwicklungstendenzen“ charakterisiert (Rieck/Ritter 1983, 372). Den Lernenden und den Lehrenden soll hier die Möglichkeit eröffnet werden, über (vorerst nur spekulativ vorweggenommene) zukünftige Entwicklungen politischer, technischer oder organisatorischer Herausforderungen und Formen zur Beeinflussung derselben zu reflektieren (vgl. ebd., 373).

Rieck und Ritter (1983, 392) konstatieren, dass „eine weitere Ausdehnung der Erfahrungsbereiche [erfolgt], wenn Lernsituationen mit *zukünftigen* Entwicklungen in Verbindung gebracht werden“. Im Zentrum steht die Verbindung zwischen jetzigen Entscheidungen und den möglichen Konsequenzen für die Zukunft bzw. das Finden von Alternativen für eine wünschenswerte(re) Zukunft, die bewusst geplant wird und auf einer demokratischen Gestaltung beruht (vgl. ebd.).

Der Ansatz rückt die zukünftigen Entwicklungen verschiedener Bereiche der Gesellschaft ausdrücklich in den Blickpunkt der Betrachtung (vgl. ebd.). Die Lernsituationen sind von einem interdisziplinären Zugang gekennzeichnet und ihr Einsatz intendiert, dass die Studierenden sich durch ihr Handeln ihrer Verantwortung für die Zukunft bewusst werden. Zentral ist die Idee, die globalisierte Welt mit innovativen Entwicklungen auf unterschiedlichen Ebenen der Gesellschaft, also auch der wissenschaftlichen, studentischen und sozialen, weiter zu entwickeln (vgl. ebd.).

Drei verschiedene Zugänge werden dabei genannt: die „*zukunftsfor schungsbezogenen* Lernsituationen“, die „*handlungsorientierten* Lernsituationen mit Zukunftsbezug“ und die „[p]ersönlichkeitsorientierte[n] Lernsituationen mit Zukunftsbezug“ (ebd., 393). Mögliche Lernsituationen sind „Modelle, Simulationen, die Szenario-Technik, das Delphi-Verfahren“ (ebd.). Bei den ‚zukunftsfor schungsbezogenen Lernsituationen‘ wird für einen bestimmten Bereich ein mögliches Zukunftsbild entworfen. Dann werden beispielsweise auf der Basis von bestimmten Rahmenbedingungen alternative Entwicklungsmöglichkeiten diskutiert (vgl. ebd.). Bei den ‚handlungsorientierten Lernsituationen mit Zukunftsbezug‘ sollen für gegenwärtig wahrgenommene Missstände z.B. Projekte entwickelt werden, die mögliche Alternativen der Veränderung bieten (vgl. ebd.). Im Rahmen von ‚persönlichkeitsorientierten Lernsituationen mit Zukunftsbezug‘ sollen auf der Basis individueller Lebensplanung u.a. mögliche zukünftige persönliche Entwicklungsaspekte oder -ziele und Strategien zur Umsetzung erarbeitet werden (vgl. ebd.).

## Kontextuelle universitäre Lernsituationen

„Referat, Eigenstudium, Beratung“ sind Beispiele für kontextuelle Lernsituationen. Der Erfahrungsbereich umschließt die „Verarbeitung, Verankerung, Vertiefung von Erfahrungen und Wissen sowie Herstellen von Lernvoraussetzungen“ (Rieck/Ritter 1983, 372). Die Lernanreize liegen in der „[i]ndividuelle[n] Sinnstiftung und Kontinuität der Lernprozesse“ (ebd.).

Charakteristisch für kontextuelle Lernsituationen ist, dass sie außerhalb des regulären Hochschulunterrichts stattfinden, von diesem bzw. in dessen Rahmen nicht veranstaltet werden und deshalb diesem auch nicht zugerechnet werden können. Bei den kontextuellen Lernsituationen handelt es sich um eine relativ heterogene Gruppierung, die verschiedene Konstellationen und Interaktionen von Akteur/innen einschließt. Rieck und Ritter (1983, 394) geben an, dass sie „von ihren Anteilen am Zeit- und Lernhaushalt der Studenten sehr bedeutsam“ sind, jedoch durch ihre Heterogenität in der aufgestellten Klassifikation sozusagen „eine ‚Restgruppe‘“ darstellen.

Bei der zentralen Gruppe des „*Selbststudium[s]*“ (auch als Eigenstudium bezeichnet) und der „*Eigenarbeit*“ der Studierenden geht es darum, dass durch das eigentätige Lernen Inhalte, die in anderen Lernsituationen gewonnen wurden, nachbereitet oder für zukünftige Situationen vorbereitet werden (vgl. ebd.). Diese Lernsituationen werden von den Studierenden selbst initiiert und organisiert (vgl. ebd.). Der Lernort kann variieren und ist nicht an die Hochschule selbst gebunden, kann aber auch dort stattfinden (vgl. ebd.).

„Zu ihr [einer wesentlichen Gruppe innerhalb der kontextuellen universitären Lernsituationen] gehören zum Beispiel die Arbeit im Lesesaal der Bibliothek, das Auswerten von Vorlesungsmitschriften, die Erledigung von häuslichen Aufgaben für Übungen oder Seminare, das Schreiben von Referaten oder der Examensarbeit. Sie alle sind dadurch gekennzeichnet, daß die Studenten sich bemühen, über die Durchdringung von Texten, das Lösen von Aufgaben und das eigenständige Forschen bestimmte, entweder selbstdefinierte oder vorgegebene Verständnisschritte zu leisten. In diesen Lernsituationen sollen die Lernprozesse, die in Vorlesungen oder Seminaren in Gang gesetzt worden sind, zu einem befriedigenden Ende gebracht werden; oder es geht darum, ein Produkt zu erstellen, das das Verständnis des bearbeiteten Themas oder Problems dokumentiert“ (ebd.)

Die Vorbereitung auf Prüfungssituationen ist ebenfalls ein wichtiges Motiv. Dadurch dass die offiziellen Lehrveranstaltungen das Pensum an studentischer Wissensaneignung nicht abdecken (können), „stehen alle hier zu beschreibenden Lernsituationen in weiterem oder engerem Kontext zur ‚offiziellen‘ Hochschulausbildung“ (ebd.). Rieck und Ritter (1983, 373) sprechen in Bezug auf die Zielsetzung dieses Lernens neben der „Schaffung von Lernvoraussetzungen“ auch von einem möglichen „Ausgleich von Lehrmängeln“. Durch die individuell angewandten (wissenschaftlichen) Arbeitstechniken und -methoden kann das Lernen in kontextuellen Lernsituationen durchaus als das ‚individualisierteste‘ der verschiedenen Typen angesehen werden, was dazu führt,



dass diese Vielfältigkeit bei Rieck und Ritter (1983, 394f) keine weitere, das heißt (noch) detailliertere Spezifizierung erfährt.

Zusätzlich zur heterogenen Ausprägung des ‚Selbststudiums‘ lassen sich spezifische Formalstrukturen für die folgenden kontextuellen Lernsituationen skizzieren. Dabei handelt es sich um das „*Repetitorium*“ und die „*Lernberatung*“. Letztere kann sich in Form von „*Orientierungsveranstaltungen*“ manifestieren, wobei alle „veranstaltungsbegleitenden *Beratungsaktivitäten* der Lehrenden“ ebenfalls mit eingeschlossen sind (ebd., 395).

Zentral für das „*Repetitorium*“ ist, dass es nicht die Vermittlung von neuen stofflichen Einheiten, sondern die Wiederholung und Festigung von zu lernendem Stoff, der in anderen Lernsituationen bereits vorgetragen wurde, zum Ziel hat. Es geht dabei insbesondere um die Vermittlung des „„prüfungsrelevante[n]‘ Lehrbeziehungweise Lernstoff[es]“ (ebd.). Wegen dieser Ausrichtung auf die ‚Brauchbarkeit‘ im Hinblick auf das angestrebte Bestehen von Prüfungssituationen klassifizieren Rieck und Ritter (1983, 395) *Repetitorien* mit einer solchen Ausrichtung „als letztlich unwissenschaftliche Lernsituationen“. Nichtsdestotrotz kann diese Form der Lernsituationen dem individuellen Fortkommen der Studierenden von großer Hilfe sein (vgl. ebd.).

In manchen juristischen Studien gebe es beispielsweise so genannte „*Klassenraum-Repetitorien*“, die der „gemeinsame[n] Einübung bestimmter Wissensinhalte und Reproduktionstechniken“ gewidmet sind (ebd.). In medizinischen und wirtschaftsorientierten Fächern gebe es auch „apersonale *Repetitorien* in Form von Lehrbriefen oder Lernzeitschriften“ (ebd.). In diesem Kontext ist auch die Rolle von „*Skripten*“ hervorzuheben, die als „möglichst wortgetreue Wiedergabe von Lehrveranstaltungen“ ebenfalls zur Prüfungsvorbereitung herangezogen werden können (ebd.).

Die „*Lernberatung*“ zielt auf eine potenzielle Erhöhung der Studierfähigkeit oder Arbeitsfähigkeit der Studierenden (ebd.). Verschiedene Arten von Orientierungs- oder Einführungsveranstaltungen stellen dabei eine institutionalisierte Form der Lernberatung dar (vgl. ebd.). Pädagogische Aktivitäten der Begleitung und Beratung, die in einem bestimmten Zusammenhang zu Lehrveranstaltungen stehen und von Lehrenden durchgeführt werden, fallen ebenso darunter (vgl. ebd.). Als zentrale beratende Aktivitäten von Lehrenden sind Handlungen wie die Themeneingrenzung, das Geben von Lektürehinweisen oder das Mildern von Lernkrisen der Studenten zu verstehen (vgl. ebd.).

„Die einzelnen Varianten der Beratung stellen Lernsituationen dar, die über individuellen Erfolg oder Mißerfolg des Studiums sehr stark zu entscheiden vermögen. Nicht zuletzt kommt ihnen deshalb große Bedeutung zu, als die Lehrenden in ihnen eine persönliche Kontur annehmen und wichtige Anregungen geben können“ (ebd.).

Nach der Skizze ausgewählter Zugänge zur Hochschul- und Studierendenforschung soll nun nachfolgend der Begriff ‚*Mehrsprachigkeit*‘ näher erläutert werden.

### 3. Begriffsklärung ‚Mehrsprachigkeit‘

Das folgende Kapitel ist in drei Teile geteilt, die wesentliche Aspekte der Mehrsprachigkeit aus erziehungswissenschaftlicher und linguistischer Perspektive behandeln sollen.

Im ersten Teil wird auf den Spracherwerb und damit involvierte Sprachen, nämlich Familien- und Umgebungssprachen, eingegangen, wobei neben sprachübergreifender Mehrsprachigkeit auch innersprachliche Mehrsprachigkeit behandelt wird.

Im zweiten Teil stehen gesteuerte Sprachlernprozesse in pädagogischen Handlungsfeldern, wie Vorschule und Schule, im Zentrum. Dabei werden zwei Aspekte besonders beleuchtet: die als Medium der Unterrichtsvermittlung eingesetzte und somit bevorrechtigte Sprache sowie der Umstand, dass Migrationsbewegungen und ihre Folgen vielfach ein Aufwachsen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit hervorbringen.

Im dritten und letzten Teil wird den besonderen wissenschafts- und fachsprachlichen Gegebenheiten im universitären Feld, die sich in einem „fachspezifischen Habitus“ manifestieren können, Rechnung getragen (Gogolin 1994, 31). Mit der Aneignung wissenschaftlicher Fachsprachen (in der Erstsprache) bzw. dem Einbezug des Englischen in die Fachkommunikation, insbesondere in einzelne Fachsprachen wie der Medizin, der Technik und der Informatik, wird auf potenzielle Anforderungen an Studierende im Rahmen ihres Studiums eingegangen.

#### 3.1 (Primär-)Spracherwerb – ein-, zwei- oder mehrsprachig

##### 3.1.1 Kindlicher Spracherwerb und ‚Normalerwartung‘

Das Aufwachsen in unterschiedlichen sprachlichen Lebenssituationen und damit unter verschiedenen Sprachvoraussetzungen und -bedingungen bestimmt maßgeblich die kindliche und auch spätere Sprachaneignung. In der Frage, inwieweit Anlage und/oder Umwelt Einfluss nehmen, herrscht kein Konsens – „[u]numstritten ist jedoch, dass sich Spracherwerb als Prozess der Wechselwirkung zwischen angeborenen Voraussetzungen und sozialen Einflüssen vollzieht“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 174).

Unter „Primärspracherwerb“ wird im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik jene „Phase kindlicher Sprachaneignung [verstanden], die mit dem ersten Lebenstag beginnt und allmählich endet, wenn eine Erziehungs- oder Bildungsinstitution in den Aneignungsprozess steuernd eingreift“ (ebd.). Es geht dabei um den frühkindlichen und damit ersten Spracherwerb eines Menschen, sei es, dass sich dieser in zwei oder mehr Sprachen, sei es, dass er sich in einer einzigen Sprache vollzieht (vgl. ebd.).

Vollzieht sich der (kindliche) Spracherwerb in einer Familie (oder mit anderen nahen Bezugspersonen), deren gemeinsame Hauptsprache (zumeist auf Grund von Migration) nicht auch gleichzeitig jene der Umgebung und damit meist der Majorität bzw. der hiesigen Medien ist, bedeutet dies in der Folge, dass diese Kinder „in ihrem allerersten Spracherwerb von der Sprache der Herkunft beträchtlich beeinflusst“ sind (ebd., 176). Je nachdem wie sich die konkreten „Sprachpraktiken“, die „sozialen Beziehungen“, der „Medienkonsum“ gestalten und abhängig von den „sonstigen

Lebensumständen“ in der individuellen familialen Lebenssituation, können „Formen von Bilingualität“ variieren (ebd., 177).

Zwischen dem Spracherwerb eines einsprachig aufwachsenden Kindes in einer (mit eben dieser Sprache) monolingual geprägten Umgebung und einem zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kind ergeben sich u.a. nachfolgend angeführte Unterschiede (vgl. ebd.). Einerseits besteht bei dem einsprachig aufwachsenden Kind eine gewisse Kohärenz zwischen familialer und außerfamilialer Sprachpraxis (in der Umgebung), wobei bereits bei stark dialektalen Färbungen in der familialen Sprachpraxis „durchaus auch von Zweisprachigkeit im Primärspracherwerb“ ausgegangen werden kann (ebd., 176). Andererseits entspricht diese Art von Spracherwerb auf Grund eines gesellschaftlichen monolingualen Selbstverständnisses im weitesten Sinne der Erfüllung einer angenommenen sog. „Normalerwartung“, während der zwei- und mehrsprachige Spracherwerb hingegen einer anderen gesellschaftlichen Wahrnehmung begegnet, nämlich eher einer Einschätzung als „von der ‚Normalerwartung‘“ abweichend (ebd., 177).

Dass sich der Sprachbesitz zwei- und mehrsprachig aufwachsender Kinder sowohl von jenem unterscheidet, den einsprachige Kinder mit der Majoritätssprache des Aufnahmelandes aufbauen, als auch von jenem ‚abweicht‘, den einsprachige Kinder im Herkunftsland aufbauen (Migrantensprachen entwickeln sich auf andere Weise weiter als die Sprachen im Herkunftsland), möge jedoch nicht weiter verwundern, denn er ist das Produkt einer „den Umständen entsprechenden normale[n] Sprachentwicklung“ (ebd., 180; vgl. ebd.). Der Sprachbesitz ist aus mehreren Sprachen zusammengesetzt und kann „als ‚Muttersprache Zweisprachigkeit‘“ begrifflich umschrieben werden (ebd.).

### 3.1.2 Formen sprachübergreifender Mehrsprachigkeit

Im Folgenden wird Zwei- und Mehrsprachigkeit aus einem linguistisch orientierten Blickwinkel betrachtet (vgl. Bausch 2003).

Grundsätzlich plädiert Bausch (2003) dafür, dass sich „echte Mehrsprachigkeit mit dem Erwerb einer *dritten* modernen Sprache bzw. mit dem Lernen einer *zweiten Fremdsprache* auszuformen beginnt“ (ebd., 439). Die Anzahl der ‚beherrschten‘ Sprachen und die Kompetenz in den Einzelsprachen wird „mit der *vollen*, in einer Erstsprache erworbenen Kompetenz“ verglichen und als Beschreibungs- und Einteilungskriterium für Mehrsprachigkeit angewandt (ebd.). Bausch (2003, 439) spricht sich gegen eine synonyme Verwendung der Termini Zwei- und Mehrsprachigkeit aus (vgl. ebd.).

Im Rahmen einer „Typologie der Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen“ werden zwei „Gruppierungen“ präsentiert (ebd., 440; vgl. ebd., 440ff).

Die erste ‚Gruppierung‘ nimmt das „Leitkriterium der sog. globalen Sprachfertigkeit (im Sinne eines jeweils konkret erreichten Sprachstandes)“ in den Blick (ebd., 440). Als ‚Typen‘ lassen sich u.a. die „*minimalen*“, „*maximalen*“, „*symmetrischen*“ und die „*asymmetrischen Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen*“ und die „*Semilingualismusformen*“ ausdifferenzieren (ebd.). Das Kriterium der ‚Kompetenz‘ steht im Zentrum und wird „an jeweils monolingual kompetenten Personen“ (ebd.) bzw. „an der jeweils erworbenen mutter- oder erstsprachlichen Kompetenz [gemessen]“ (ebd., 439). Bei der Erläuterung von

‚Primärspracherwerb‘ wird also die Betonung eher auf den Erwerb und Kenntnisstand der ersten *Einzel*sprache eines Menschen gelegt und damit von einem monolingualen Grundprinzip ausgegangen.

„[D]ie *dominanten* oder *asymmetrischen Zwei- oder Mehrsprachigkeitsformen*, mit denen Individuen beschrieben werden, die eine oder mehrere Fremdsprachen ‚beherrschen‘ und bei denen abwechselnd die kommunikative Reichweite einer einzelnen Sprache gegenüber der bzw. den anderen größer oder kleiner wird; dabei kann sich der Dominanzgrad häufig durch sozial oder geographisch bedingte Mobilität verändern. Diese Formen finden sich insbesondere bei Migrantenpopulationen, die einzelne Sprachen erwerben und andere simultan lernen“ (ebd., 440)

Die zweite ‚Gruppierung‘ ordnet sich um den ‚Leitbegriff‘ der „sog. *individualspezifische[n] Orientierungskriterien*“, die sich auf das „Lern- bzw. Erwerbsumfeld, kommunikative Absichten bzw. Ziele, Kommunikationspartner, gewählte Sprachenfolge etc.“ beziehen (ebd., 441). Es ergibt sich die Einteilung in die „*funktionalen Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen*“, in „*Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen*, die sich von der Art ihrer *mentalen Repräsentation*“ bestimmen lassen, und „*Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen*, die sich ausgehend vom Faktor *Alter* ausdifferenzieren lassen“ (ebd., 442). Unter letztere fallen beispielsweise die „*frühkindlichen Bilingualismusformen*“, in denen Kinder beispielsweise mit Eltern mit zwei verschiedenen Erstsprachen aufwachsen, und die „*konsekutiven* oder *sukzessiven Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen*“, wie sie beispielsweise durch vorgegebene Sprachenfolgen im schulischen Fremdsprachenunterricht in sonst „monokulturelle[n] Erwerbs- und Lernkontexte[n]“ vorstrukturiert werden (ebd.). Die zuvor genannten ‚funktionalen Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen‘ hingegen betonen den Aspekt, dass Sprachen auch nur in Teilfertigkeiten erworben bzw. gelernt werden können, und somit produktive und rezeptive Formen je nach Zielsetzung und ‚Funktion‘ zur Anwendung kommen (vgl. ebd., 441).

### 3.1.3 Innersprachliche bzw. ‚muttersprachliche Mehrsprachigkeit‘

Wandruszka (1979) setzt sich damit auseinander, dass sich ‚Mehrsprachigkeit‘ nicht (nur) in sprachenübergreifenden Kontexten, sondern auch in Kontexten, in denen ein und dieselbe Einzelsprache zu Grunde liegt, manifestieren kann. „Ansätze zu einer muttersprachlichen Mehrsprachigkeit lassen sich wahrscheinlich bei jedem Kind finden“ (ebd., 14). Im Rahmen einer „**Mehrsprachigkeit der Muttersprache**“ (ebd.) ist, Wandruszka (1979, 13) zufolge, der Mensch von Grund auf ‚mehrsprachig‘, denn:

„‚Der Mensch ist das Wesen, das mehrere Sprachen lernt.‘ Wir alle sprechen mehrere Sprachen, weil wir in mehreren, oft sehr verschiedenen menschlichen Gemeinschaften leben, deren Sprachen wir im Laufe unseres Lebens lernen“ (ebd.)

Das aktive Verstehen der einzelnen Sprachvarietäten, das Wechseln zwischen diesen und das adressatengerechte Jonglieren mit den zur Verfügung stehenden Mitteln des Sprachbesitzes zeichnen den Menschen bereits innerhalb einer Sprache, jedoch umso mehr in verschiedenen einzelnen Sprachen als ‚mehrsprachig‘ aus (vgl. ebd., 14ff; siehe auch Wandruszka 1990).

Im Rahmen der schulischen Bildung plädiert Wandruszka (1979, 18) dafür, dass sich die Lehrer/innen „als Erzieher [und Erzieherinnen] zur Mehrsprachigkeit“ verstehen, die „die von den Kindern mitgebrachten Sprachen, Dialekte, Regiolekte, Soziolekte in ihrem Eigenwert erkennen und anerkennen“ und „ihnen das Bewußtsein ihrer wachsenden Mehrsprachigkeit geben, des ganzen Reichtums unserer sprachlichen Möglichkeiten“. Die Bildungssprache und damit oftmals Standardvarietät einer Sprache, die im schulischen Feld hinzukomme, sei damit als eine Bereicherung der bereits vorhandenen innersprachlichen Mehrsprachigkeit zu verstehen (vgl. ebd.). Die vorliegende Untersuchung folgt diesem offenen und weit gefassten Ansatz von ‚Mehrsprachigkeit‘.

### ***3.2 Gesteuerte Sprachlernprozesse in pädagogischen Handlungsfeldern***

#### **3.2.1 Majoritätssprache als Unterrichtsmedium und Fremdsprachenunterricht**

Dadurch dass staatliche Bildungseinrichtungen meist in der Majoritätssprache des Landes, in dem sie sich befinden, gestaltet sind, ist jenen Schüler/innen mit einer anderen oder mit mehreren anderen (Erst-)Sprachen (teilweise auch in Forschungsarbeiten bis in die 1980er Jahre) mit einer potenziellen „Defizitperspektive“ begegnet worden (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 173; vgl. ebd.). Dass von einer sprachlich-kulturell homogenen Klassen- und Unterrichtssituation ausgegangen wurde und wird, zeigt, dass diese – und auch tertiäre Institutionen – damit implizit einem „monolinguale[n] Habitus“ verhaftet sind (Gogolin 1994, 30).

„Im monolingualen Selbstverständnis liegt nach meiner These eines jener Momente struktureller Trägheit der Institutionen des Bildungswesens, deren Überwindung es im multilingualen Kontext bedarf“ (ebd.)

Ein gesellschaftlicher ‚monolingualer Habitus‘ fußt (auch) auf der überbrachten Vorstellung, „Einsprachigkeit – eines Individuums, eines Territoriums, eines Staates“ als „Normalfall“ zu betrachten, was auf Grund internationaler Migrationsbewegungen so nicht zutrifft bzw. basierend auf Minderheitengruppen auch nicht in dieser Ausschließlichkeit zugetroffen hat, da dem einsprachigen Selbstverständnis vielsprachige Praktiken gegenüber standen und stehen (Gogolin/Neumann 1997, 8; vgl. ebd.). Es kann daher von einer nationalstaatlichen Orientierung im Hinblick auf Sprachen und deren Dominanz im Bildungsbereich ausgegangen werden, wobei „von zeitlichen Verschiebungen und Spezialitäten im Detail abgesehen [...] die Grundzüge dieser Geschichte der Monolingualisierung in allen ‚klassischen‘ Nationalstaaten zu finden“ seien (ebd., 5).

Im Rahmen der Umsetzung individueller Bildungsprozesse ist es hingegen von Interesse, über welche sprachlichen Bildungsvoraussetzungen die Schüler/innen und auch Studierenden tatsächlich verfügen. Der Sprachenkanon, der im schulischen

Fremdsprachenunterricht gepflegt wird, bevorzugt oft Prestige reichere Sprachen und stellt Migrantensprachen zurück (vgl. Dirim 1998). Die mitgebrachten (Fremd-)Sprachen finden auch im offiziellen Unterrichtsgeschehen und in den Bildungsprozessen kaum Beachtung, obwohl eine gesteuerte Sprachweiterentwicklung auf der Basis der ersten Sprachlernerfahrungen aufbauen könnte (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 177).

„Jeder Spracherwerb, der sich nach der Phase des allerersten vollzieht, ruht auf der Erfahrung der vorherigen Sprachaneignung auf und ist durch sie bestimmt. Diese Beeinflussung betrifft alle sprachlichen Bereiche: Jede neue linguistische Information stützt sich gleichsam auf den mit den ersten Spracherfahrungen angesammelten Bestand an Informationen. Auch die Aneignung von mimisch-gestischen Mitteln, von konventionellen Bedeutungen und die Teilhabe am Alltagswissen sind in dieser Weise beeinflusst von den allerersten Spracherfahrungen“ (ebd.)

Im Folgenden sollen Begriffe erläutert werden, die im Spannungsfeld von Migrationsbewegungen, Mobilität und Sprachen von Bedeutung sind bzw. weiter an Bedeutung gewinnen.

### 3.2.2 Die (migrationsbedingte) ‚lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘

Der Begriff der ‚lebensweltlichen Zwei- und Mehrsprachigkeit‘ (Gogolin 1988, 41; 1998b, 76) kommt im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik v.a. im schulischen Feld bei der Beschreibung von sprachenübergreifendem Sprachbesitz von Kindern und Jugendlichen (mit Migrationshintergrund) zur Anwendung. In enger Verbindung damit stehen die *„besonderen Fähigkeiten Zweisprachiger“* (Gogolin 1988, 45) bzw. die *„metasprachlichen Fähigkeiten“*, durch die sich Mehrsprachigkeit de facto manifestieren kann (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 180).

„Lebensweltliche Zweisprachigkeit“ benennt die „besondere Variante sprachlicher Entwicklung, die Kinder mit Migrationshintergrund [...] durchlaufen“ und „verweist auf die besonderen Umstände des sprachlichen Aufwachsens und Lebens. Sie besagt aber nichts darüber, welchen Stellenwert welche Sprache in der Praxis eines Menschen besitzt, und ebenso wenig über die Art oder den Grad der Beherrschung der beteiligten Sprachen“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 178).

„Lebensweltliche Zweisprachigkeit‘ soll die spezifischen Potentiale bezeichnen, die die Schüler nach ihren lebensweltlichen und sprachlichen Erfahrungen in den Bildungsprozeß einbringen und soll bedeuten, daß dieser spezifische Sprachbesitz gebraucht wird, um im Einwanderungsland dauerhaft gesellschaftlich handlungsfähig zu sein“ (Gogolin 1988, 10)

Das Konzept stellt „die Faktizität, die sprachliche Praxis im alltäglichen Leben sowie vor allem das subjektive Erleben der eigenen Sprachlichkeit“ der mehrsprachigen Sprecher/innen in einem (klassischen oder de facto) Einwanderungsland in den Vordergrund (Hu 2003, 39). Da es „für die besprochenen Phänomene [zu] keine[m]

prinzipiellen Unterschied“ komme, schließt ‚lebensweltliche Zweisprachigkeit‘ auch Kontexte mit ein, in denen nicht nur zwei konkrete Einzelsprachen vorkommen, sondern darüber hinaus noch eine dritte, vierte oder noch mehr (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 178; vgl. ebd.).

Ergänzend und nicht in Abgrenzung dazu kommt auch der Ausdruck „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ zur Anwendung (z.B. Gogolin 1998b, 76). Auch er fasst die sich verändernden sprachlichen Sozialisationsbedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche in (de facto) Einwanderungsländern (hier bezogen auf den europäischen Raum) aufwachsen.

Die sprachliche Lebenswelt wird als umfassender, heterogen gestalteter Raum verstanden, in dem migrationsbedingter Sprachbesitz ein gesamtgesellschaftliches Phänomen darstellt, das in Bildungseinrichtungen besonders deutlich zum Ausdruck kommt. Dadurch kommt es zu einer sprachlichen Pluralisierung, die schlussendlich die Sozialisationsbedingungen aller ihrer Mitglieder mit beeinflusst und prägt. Dabei sind jene, die selbst gewandert und sprachübergreifend mehrsprachig sind, genauso betroffen wie einsprachig bzw. mit innersprachlicher Mehrsprachigkeit Aufgewachsene, wobei es „[i]n jeder der Gemeinschaften von tendenziell Monolingualen oder Bilingualen [...] Bewegung und Übergang“ gibt (Gogolin 2001a, 54).

Zu den „Typen sprachlicher Entwicklung in der Einwanderungsgesellschaft“ führt Gogolin (2001a, 54) aus:

„Den einen Idealtypus bilden diejenigen, die selbst das Merkmal ‚lebensweltlicher Zweisprachigkeit‘ besitzen [...] Gemeint sind diejenigen, die eigene Primärerfahrung mit zwei oder mehr Sprachen aufweisen und die durch den Umstand, dass sie ihr Leben in mindestens zwei Sprachen organisieren müssen, über mehr oder weniger Mittel aus diesen Sprachen verfügen lernen. Den anderen Typus bilden die vorläufig sesshaften Angehörigen der Majorität, die in der Regel einsprachig aufwachsen und ihr Leben gestalten, aber zu deren sprachlicher Sekundärerfahrung die sprachliche Vielfalt in ihrer Lebenswelt gehört“ (ebd.)

‚Lebensweltliche‘ Mehrsprachigkeit schließt innersprachliche Mehrsprachigkeit und damit die Varietäten einer Einzelsprache mit ein. Darüber hinaus können „metasprachliche Fähigkeiten“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 180) und „besondere Fähigkeiten Zweisprachiger“ (Gogolin 1988, 45) identifiziert werden, die sich wie folgt manifestieren können:

„[sprachliche] Strategien des Unterscheidens von Sprachen, des Wechsels, Wählens, Übertragens zwischen Sprachen, des Spielens mit den Sprachen schließlich, die im Zusammenhang mit Zweisprachigkeit entstehen“ (ebd.)

Am Beispiel des Primärbereichs zeigt Gogolin (1997), dass die (nach wie vor) einsprachige Grundorientierung der im schulischen Feld Agierenden mit einem „Arrangement“ mit den sich einer Minoritätssprache (und damit eines nicht legitimierten Sprachkapitals) Bedienenden einher geht (ebd., 311). „Zur Legitimität des sprachlichen Grenzgängertums“ schreibt Gogolin (1997, 332):

„Indem sie die Möglichkeit bieten, daß mehrsprachige Praxis ‚überhört‘ wird, nehmen die ‚Arrangements‘ also Anteil an der Stabilisierung der herrschenden Verhältnisse; mit der Bescheidung der anderen Sprachen auf Gebrauch ‚im Privaten‘ ist verquickt, daß das ‚offizielle Gesetz‘ über legitime Sprache unangefochten bleibt, weil es am öffentlichen Widerspruch dagegen fehlt. Auf der anderen Seite liegt aber vermutlich eben in der ‚Stille‘, die die Praxis der ‚Arrangements‘ umgibt, ihr ‚subversives‘ Potential - ergo die Option darauf, daß sich ein Wandel der sprachlichen Verhältnisse abspielen kann: Gleichsam als Gegengabe zum Verzicht auf Provokation geschieht ein Verzicht auf die völlige Unterdrückung dieser Praxis“ (ebd.)

Dirim (1998) zeigt in ihrer empirischen Untersuchung einer Hamburger Grundschulklasse, dass eine auf das schulische Feld bezogene Ungleichheitssituation auch durch die einseitige Berücksichtigung der größten Minderheitensprache (bezogen auf die Bundesrepublik Deutschland des Türkischen) nur unzureichend geändert wird.

„Durch die Auswertung des Materials aus der Klasse konnten zwei, einander teilweise überlagernde Märkte identifiziert werden: das ‚öffentliche‘ Unterrichtsgespräch und die Gespräche unter den Schülerinnen und Schülern“ (ebd., 143)

In beiden Bereichen wurden sowohl die türkische als auch die deutsche Sprache verwendet. Dirim (1998, 144) zeigt in der Folge, dass

„die Verwendung der Sprachen nicht nur im ‚öffentlichen‘ Bereich des Unterrichts, im Bourdieu’schen Sinne offiziellen Markt, von der Bestimmung der Lehrerin abhing, sondern auch im inoffiziellen Bereich unter den Kindern. So präsentiert sich der Klassenraum sprachlich als ein Mikrokosmos der Verhältnisse, deren Teil er ist“ (ebd.)

Für den außerschulischen Raum hingegen stellt sie fest, dass dieser den Kindern

„viel größere Freiheiten in bezug auf die Verwendung verschiedener Sprachen [bietet]. Dabei spielt es eine große Rolle, daß die Kinder im außerschulischen Bereich pädagogisch nicht kontrolliert werden bzw. daß diese Kontrolle sich nicht auf sprachliche Äußerungen und die dabei verwendeten Sprachen richtet [...] [d]er außerschulische Raum wird sprachlich eher von den Kindern selbst gestaltet“ (ebd., 149)

Im nicht der Schule zugeordneten Raum „verwendeten die Kinder häufig verschiedene Sprachen und Sprachvarietäten spielerisch und aus sichtlicher Freude an ihrer Mehrsprachigkeit“ (ebd., 148). Es zeigt sich, dass eine Prestigeerhöhung in abgegrenzten unterrichtlichen bzw. außerunterrichtlichen Bereichen und damit ‚sprachlichen Märkten‘ stattfindet und als solche den ‚legitimen‘ bzw. ‚illegitimen‘ Sprachgebrauch markiert (zu den Begrifflichkeiten siehe Bourdieu 1993b).



Durch die Betrachtung von sprachlichen Kontexten in und von staatlichen Bildungseinrichtungen und insbesondere von mehrsprachigen Lernenden kann das Konzept der ‚lebensweltlichen Zwei- und Mehrsprachigkeit‘ auf Studierende, und damit erwachsene (Sprach-)Lernende im tertiären Feld, übertragen werden. Im nachstehenden Abschnitt wird das tertiäre Feld in fachsprachlicher Hinsicht beleuchtet.

### **3.3 Fachkommunikation im universitären Feld**

#### 3.3.1 Fach- und Wissenschaftssprachen und die Lingua franca Englisch

Die studentische fachkulturelle Sozialisation ist auch mit der Kenntnis bzw. dem Erlernen von fachlich geprägten Sprachvarietäten verbunden (zum Konzept „Fachsprachen als Varietäten“ vgl. Hoffmann 2001, 534f). Sofern es sich um dieselbe Grund- bzw. Ausgangssprache handelt, kann die Kenntnis einer oder mehrerer Fachsprachen somit zur inner- oder „muttersprachlichen Mehrsprachigkeit“ gezählt werden (Wandruszka 1979, 14).

In einem ersten Teil soll geklärt werden, was unter Fach- und Wissenschaftssprache/n verstanden werden kann. Welche besondere Stellung die englische Sprache darin potenziell einnimmt, soll in einem zweiten Teil skizziert werden. Der Ausgangspunkt für die Klärung des Begriffs „Fachsprache“ ist folgende Definition:

„Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“<sup>13</sup> (Hoffmann 1987, 53)

Als „problematische[n] Aspekt der Fachsprachenforschung“ nennt Kretzenbacher (1998, 133) „ihre nach wie vor nicht ausdiskutierte mangelnde Reflexion über das für sie grundlegende Konzept der Fachlichkeit“. Dieser Mangel führe notwendig oft „zu zirkelhaften Definitionen von Fachsprache“, die sich in „Fachsprache = Sprache im Fach“ ausdrücken (ebd.). In der Polarität zwischen ‚Wissenschaftssprache‘ und ‚Fachsprache‘ wird eine vertikale Schichtung zwischen beiden postuliert, wobei auf Grund der Lexik den „Sprachen der wissenschaftlichen Disziplinen die oberen Ebenen“ zugewiesen werden (ebd.). Einem Verständnis, das das Verhältnis von ‚Fachsprache‘ und ‚Wissenschaftssprache‘ mit einfacher Inklusion („Wissenschaftssprache als Teilmenge der Fachsprache“) beschreibt, wird immer mehr mit Skepsis begegnet (ebd.).

„Fachsprachen als *Wissenschaftssprachen* zu betrachten [sic] bedeutet, dass der Gegenstand der Betrachtung einerseits auf die Kommunikation und damit auf die Funktion von Sprache in der Wissenschaft allgemein und in einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen eingeschränkt wird. Andererseits erfolgt eine Erweiterung von der kommunikativen auf die kognitive Funktion, d. h. auf die

<sup>13</sup> Der Fettdruck im gesamten Originalzitat wird hier nicht übernommen.

Rolle der Sprache als Erkenntnisinstrument bzw. auf das Verhältnis von Denken und Sprache“ (Hoffmann 2001, 536)

Geht man davon aus, dass ‚Wissenschaftssprachen‘ gegenüber ‚Fachsprachen‘ als „eigenständig“ zu bezeichnen sind, verschiebt sich die angenommene vertikale Schichtung zu einer horizontalen, und die ‚Fachsprache‘ verliert ihre Position, die Wissenschaftssprache mit einzuschließen (Kalverkämper 1998, 51).

Wenn auch, auf Grund der fehlenden Eindeutigkeit des Begriffs ‚Fach‘, das Verhältnis von Fach- und Wissenschaftssprache „nicht abschließend“ zu klären sei, wagt Kretzenbacher (1998, 134) „eine tentative Definition von Wissenschaftssprache“. Er versteht unter „Wissenschaftssprache“:

„[die] Gesamtheit der Phänomene sprachlicher Tätigkeit [...], die im kulturellen Handlungsfeld der Wissenschaften auftreten und die zugleich dieses als theoriebildende und -verarbeitende Kommunikationsgemeinschaft sowie als gesellschaftliche Institution entscheidend konstituieren“ (ebd.)

Kalverkämper (1998, 48) konstatiert, dass die bisherige hauptsächliche Konzentration auf lexikalische Phänomene und damit auf die Terminologie in der Fachsprachenforschung „aus heutiger Sicht durchaus als *lexikalisch-semantische* Verengung“ bewertet werden kann. Im Laufe der Weiterentwicklung der Betrachtung erfuhren die (Fach-)Texte eine Erweiterung von der lexikalisch-semantischen Ebene über eine „*syntaktische*“ und „*funktionalstilistische*“ hin zu einer „*textuelle[n]*“ Ebene (ebd.). Neuerungen kamen mit „*pragmatischen* (Situation, Handeln) und *kommunikativen* (u. a. Partner, Verstehen, Wissensvoraussetzungen) Faktoren“, „mit *soziokulturellen* Aspekten (z. B. Kulturbedingtheit, Konventionen, Erwartungen und Erwartungserwartungen)“ sowie „*semiotischem* Neuland (z. B. fachliches Bild, fachliche Körpersprache, Schriften und andere Zeichensysteme)“ (ebd.). Schriftliche wie mündliche Kommunikation wird dabei mit erfasst. Der Begriff „Fachkommunikation“ soll diesen Ansprüchen Rechnung tragen:

„*Fachkommunikation* ist die von außen oder von innen motivierte bzw. stimulierte, auf fachliche Ereignisse oder Ereignisfolgen gerichtete Exteriorisierung und Interiorisierung von Kenntnissystemen und kognitiven Prozessen, die zur Veränderung der Kenntnissysteme beim einzelnen Fachmann und in ganzen Gemeinschaften von Fachleuten führen“ (Hoffmann 1993, 614 zit. nach Kalverkämper 1998, 48)

Die „Tendenz“, dass Bereiche von Wissenschaften, wie beispielsweise die Physik, „weitgehend anglophon“ werden bzw. geworden sind, sei, so Kretzenbacher (1998, 138), von der „Wissenschaftssprachforschung“ nicht „zu beklagen“, sondern „als gegeben [zu] akzeptieren“. Man müsse sich aber „mit den Konsequenzen auseinandersetzen“ (ebd.). Darin seien die Folgen für die Einzelsprachen und ‚Wissenschaftskulturen‘ ebenso beinhaltet wie jene „für das Englische als internationale Verkehrssprache wie auch als Nationalsprache“, da das „international gebräuchliche ‚Wissenschaftsenglisch‘ mit der Sprache Shakespeares wenig zu tun“ habe (ebd., 139). Schröder (1998, 830) hebt die zweifache Funktion des

Englischen als Muttersprache einerseits und als internationale Sprache andererseits ebenfalls hervor:

„Obwohl Englisch – hinsichtlich der Zahl der Muttersprachler – hinter dem Mandarin liegt [...] zeigen verschiedene Fakten, daß das Englische neben seiner Stellung als Muttersprache einer ohnehin sehr großen Population zusätzlich als internationale Sprache eine besondere Bedeutung hat, die anderen Sprachen nicht zukommt“ (ebd.)

Darüber hinaus sei „die Bedeutung des Englischen nicht in allen Disziplinen gleich“ (ebd., 831). Da die Datenlage sowohl „nur selten [...] nach Disziplin und Fachlichkeitsgrad“ differenziert und auch „nicht immer zuverlässig und vollständig“ sei, darf es daher nicht zu „allzu eiligen Schlußfolgerungen und Verallgemeinerungen“ kommen (ebd.). So können im Rahmen der „enorme[n] Komplexität des sehr heterogenen Bereichs der Wissenschaftskommunikation“ in „Abhängigkeit von der jeweiligen Einzelwissenschaft sowie dem jeweiligen Spezialisierungs- und Fachlichkeitsgrad [...] recht unterschiedliche Ergebnisse hinsichtlich der Bedeutung des Englischen als *lingua franca* erwartet werden“ (ebd., 829).

### 3.3.2 Medizinische, technische und Informatik-Fachsprachen und Englisch

Der folgende Abschnitt ist in zwei Teile gegliedert, wobei sich der erste der Medizin und der zweite der Technik zuwendet. Beide werden unter dem Aspekt des Einflusses der englischen Sprache auf die Fachsprache/n behandelt.

Wiese (1998, 1278) zufolge wird der „Charakter der medizinischen Forschung und der medizinischen Praxis“, „durch den Auftrag bestimmt, Krankheiten zu erkennen, zu heilen und zu verhindern“. Sie beschreibt die Medizin als „sehr komplexes, in sich stark differenziertes Fachgebiet“ (ebd.). Im 19. Jahrhundert habe sich eine Ausdifferenzierung in eigenständige „Einzeldisziplinen“ vollzogen, die auf den Einfluss der aufkommenden Naturwissenschaften zurückzuführen sind (vgl. ebd.). Diese „Spezialisierung“ drückt sich auch in einer wachsenden Zahl an Facharzt/Fachärztin-Gebieten und -Bezeichnungen aus (ebd.; vgl. ebd.).

Das medizinische Fachgebiet wird „traditionell in theoretische und klinische Fächer gegliedert“ (ebd.). Als „[w]ichtige theoretische Disziplinen“ werden „Anatomie, Physiologie, Biochemie, medizinische Psychologie und Soziologie, Pathologie, Mikrobiologie und Pharmakologie“ angeführt (Lippert 1978a, 87f zit. nach Wiese 1998, 1278). Eine Unterteilung der „klinischen Fächer“ gliedert wie folgt: „(1) nach wesentlichen Organsystemen (z. B. Innere Medizin, Neurologie, Augenheilkunde), (2) nach Alters- und Geschlechtsbesonderheiten (Pädiatrie, Gynäkologie, Geriatrie) und (3) in operativ-technische Disziplinen (Chirurgie, Radiologie“ (vgl. Porep/Steudel 1974, 182 zit. nach Wiese 1998, 1278).

Auf Grund der medizin-geschichtlichen Zusammenhänge basiert ein Großteil der medizinischen Terminologie auf „griechischen und lateinischen Wörtern und Wortelementen“ (ebd., 1279). Da Latein „bis ins 18. Jahrhundert als alleiniges Verständigungsmittel der Mediziner“ galt, konnte am Übergang zum Gebrauch des Deutschen „der lateinisch-griechische Wortschatz aber [...] nicht einfach durch

nationalsprachliche Termini ersetzt werden“ (Fluck 1996, 91). Die lateinische Terminologie sei weiter verwendet worden, wobei manche Termini „von deutschen oder eindeutschenden Bezeichnungen“ teilweise allmählich abgelöst wurden (Wiese 1998, 1279; Beispiele für vergleichende Terminologie in medizinischen Subdisziplinen vgl. Fluck 1996, 91ff).

Bei sprachübergreifender Betrachtung der derzeitigen sprachlichen Gestaltung des medizinisch orientierten Faches zeigt Wiese (1998, 1279) deutliche Tendenzen auf:

„In der Gegenwart übt das Englische einen zunehmenden Einfluß auf die medizinische Fachsprache aus. Innerhalb des terminologischen Inventars der deutschen medizinischen Fachsprache sind neben Lehnübersetzungen verstärkt direkte Übernahmen aus dem Englischen zu verzeichnen: *Shunt, AIDS-related complex, Slow virus disease, Pacemaker-Twiddler-Syndrom, Rooming in, HIV* [...] Der Einfluß des Englischen auf die nationalen Wissenschaftssprachen erklärt sich aus der Funktion des Englischen als internationale Wissenschaftssprache“ (ebd.)

Wiese (1998, 1280) konstatiert weiter:

„Ein starker Einfluß des Englischen ist vor allem in den Bereichen der medizinischen Grundlagenforschung und in der Geräte- und Apparatechnik zu beobachten, da auf diesen Gebieten insbesondere die USA eine führende Stellung einnehmen. Neue Benennungen in der Immunologie, Molekularbiologie, Genetik, Biochemie, aber auch in der Kardiologie und in anderen Disziplinen werden vor allem im angelsächsischen Sprachraum geprägt“ (ebd.)

In Abgrenzung zum Bereich der Medizin wird nun die fach-/sprachliche Orientierung im Bereich der Technik in den Blick genommen.

Jakob (1998, 142) zufolge kommt der „*Techniksprache*“ gegenüber anderen Fachsprachen eine „Sonderstellung“ zu. Diese sei damit zu begründen, dass die Technik „in der anthropologischen und universalhistorischen Deutung der Menschheitsgeschichte einen besonders herausragenden Platz“ einnimmt (ebd.). „Technik ist (neben dem Sprachvermögen) ein obligatorischer Bestandteil aller menschlichen Kulturen, gleich welcher Entwicklungsstufe sie angehören“ (ebd.). Jakob (1998, 142) unterstreicht dies, indem er auf die Epochenbezeichnungen (z.B. Eisenzeit) verweist, die eine Gliederung der Menschheitsgeschichte vornehmen (vgl. ebd.).

Die „Vielschichtigkeit“ und damit auch „Vagheit“ des Technikbegriffes der Gegenwartssprache zeige sich in seiner Zwischenstellung „zwischen Alltagshandeln und Fachwissen“ (ebd., 143). Jakob (1998, 143) gibt in fünf Punkten an, wie „Technik“ näher definiert und was darunter gefasst werden kann:

„(1) eine Benennung einer geistigen oder körperlichen Kunstfertigkeit und Geschicklichkeit des Menschen; (2) ein Kollektivbegriff für alle Maßnahmen des Menschen, die er zur Bewältigung der Natur oder gegen sie einsetzt; (3)

eine eingeeengte, neuzeitliche Vorstellung von Technik, nämlich die moderne industrielle Produktionstechnik; (4) ein Kollektivbegriff für alle produzierenden Artefakte der Technik (Werkzeuge, Instrumente, Maschinen); (5) ein zusammenfassender Begriff für alle technischen Teildisziplinen, etwa synonym mit Technologie, Ingenieurwissenschaft, Technikforschung“ (ebd.)

Der ‚Techniksprache‘ als ‚Fachsprache‘ sei demgegenüber ein eingeschränkter Technikbegriff zu Grunde gelegt, nämlich jener der „Real-Technik“, die sich durch „drei Dimensionen“ erschließen lässt: „(1) die technischen Artefakte, (2) deren Herstellung durch den Menschen und (3) deren Verwendung im Rahmen zweckorientierten Handelns“ (ebd.). Die historische Dimension der Technikentwicklung durch den Menschen von Beginn an sei darin eingeschlossen und werde „oft einschlägig metaphorisiert: ‚vom Faustkeil bis zum Kernkraftwerk‘“ zugespitzt auf den Punkt gebracht (ebd.).

Darüber hinaus werde grob zwischen zwei Arten von Technikbereichen unterschieden, jenen, die im Kontext der „alltäglichen Handwerkstechnik“ stehen („Festigkeitslehre, Werkstoffkunde, Spanlose Fertigung und Zerspantechnik“), und jenen, die im Kontext „der Weiterentwicklung der industriellen Maschinenteknik“ entstanden sind („Elektrotechnik, Werkzeugmaschinen, Kraft- und Arbeitsmaschinen, Fördertechnik, Maschinenelemente und Steuerungstechnik“) (ebd., 144). Letztere kehrten wiederum in den Alltag und die Alltagssprache zurück, da die „Anwendungsmöglichkeiten (z. B. Haustechnik, Küchengeräte, Kraftfahrzeug, Unterhaltungselektronik, EDV)“ eben dort Einzug hielten (ebd.). Die ‚Techniksprache‘ ist in seiner Gesamtheit „die älteste Fachsprache“, da, wie geschildert, Technik den Alltag der Menschen von Anbeginn durchdrang bzw. dieser „nachhaltig durch Artefakte geprägt“ wurde (ebd., 143).

Die technischen Fachsprachen im Bereich der Informatik stellen einen Teil des Gesamtgebietes der Computertechnologie dar, wobei die „*Informatik als Gebiet*“ noch nicht einheitlich gesehen werde (Wichter 1998, 1173). Sie werde „u. a. angesehen als die Wissenschaft vom Computer (in Übersetzung von *computer science*)“ (ebd.). Andere Eingrenzungen beziehen sich auf zentrale Merkmale wie die automatische bzw. maschinelle Informationsverarbeitung durch Computer oder die Prozesshaftigkeit derselben (vgl. ebd.).

Grundsätzlich werde zwischen den Bereichen der „engeren Informatik (theoretische, praktische und technische Informatik) und der angewandten Informatik“ unterschieden (ebd.). Die Übergänge zwischen einzelnen Informatik-Teilbereichen wie z.B. der „Technischen Informatik und der Elektrotechnik“, und damit auch zwischen einzelnen (universitären) Studienrichtungen, können als ineinander verlaufend angesehen werden (ebd., 1174). Während sich die engere Informatik mit Grundlagenfragen, Hardware und Software beschäftigt, ist die angewandte Informatik per se interdisziplinär angelegt, da sie an der Schnittstelle zwischen Informatik und der angepeilten „Anwendungsdomäne“ angesiedelt ist (ebd.). Beispiele dafür sind die „medizinische Informatik, die Rechtsinformatik oder betriebswirtschaftliche und volkswirtschaftliche Informatik, Computerlinguistik etc.“ (ebd.).

In Bezug auf die sprachliche Gestaltung des Informatik-orientierten Faches konstatiert Wichter (1998, 1175):

„Die Fachsprache der Computertechnologie hat einen hohen Anteil an Entlehnungen aus dem us-amerikanischen Englisch. Dies ist auf die internationale Vormachtstellung der amerikanischen Computertechnologie zurückzuführen, die seit den vierziger Jahren besteht und auch heute noch in den meisten Bereichen gilt [...] Die Sprache der internationalen Computertechnologie ist Englisch“ (ebd.)

Während vor allem in der Benutzeroberflächengestaltung einerseits mit ikonischen Kommunikationsmitteln eine verbale Ebene und damit die Wahl einer bestimmten Einzelsprache umgangen wird, gibt es mit der Bevorzugung der Verwendung der Menü-Technik auf der Anwenderseite sehr wohl Gründe „zur Wahl der Einzelsprache des jeweiligen Marktes“, was für den deutschsprachigen Raum die „Ersetzung des Englischen durch das Deutsche und mithin [eine Einführung von] [...] zahlreichen Entlehnungen“ bedeutet (ebd., 1178). Auf Entwicklerseite wird in den unterschiedlichen Programmiersprachen auf Englisch zurückgegriffen (vgl. ebd., 1175). Wichter (1998, 1178) präzisiert darüber hinaus:

„Viele Wörter und Wortelemente der Computertechnologie stammen wie bemerkt aus dem us-amerikanischen Englisch, begründet in der entsprechenden technologischen Dominanz der Vereinigten Staaten. Hinzu kommt die allgemeine, über den Sektor der Computertechnologie hinausgehende und in der allgemeinen politischen und interkulturellen Entwicklung begründete Neigung, mit dem Englischen einen sprachlichen Mehrwert zu verbinden. Art und Maß der Entlehnung einschließlich der Alternative der ausschließlichen Benutzung des Englischen sind für die einzelnen Domänen und Textsorten (z.B. Programme, Benutzeroberflächen, Handbücher) und für die verschiedenen Phasen der Sprachgeschichte der Computertechnologie grundsätzlich differenziert zu sehen“ (ebd.)

Die beschriebene fach-/sprachliche Dominanz des Englischen in den medizinischen und technischen Disziplinen stellt einen Ausgangspunkt für die Auswahl von universitären Studierenden solcher Fächer dar.

Zwischen den beiden thematischen Zugängen, der Forschung über Mehrsprachigkeit bzw. jener über Hochschule und Studierende (siehe Kapitel 2. *Die Studierendenforschung – ein Zugang zur Hochschule*) stellt Pierre Bourdieus Gesellschaftstheorie eine Brücke dar (siehe Bourdieu z.B. 1990; 1991; 1993b). Wie bereits angeführt finden sich sowohl in der Mehrsprachigkeitsforschung als auch in der Hochschulforschung (v.a. qualitative) empirische Untersuchungen, die mit diesem gesellschaftstheoretischen Hintergrund operieren (z.B. Friebertshäuser 1992; Gogolin 1994; Dirim 1998; Fürstenau 2004). Die Anwendung des Habitus-Konzepts mit dem Grundgedanken der Reproduktion von gesellschaftlichen Verhältnissen durch Individuen bzw. Institutionen steht dabei im Zentrum (Bourdieu z.B. 1987b, 101f; 1987a). Im nachfolgenden Kapitel soll dieser Ansatz skizziert werden.

## 4. Gesellschaftstheoretischer Rahmen

### 4.1 Sozialer Raum, soziales Feld, universitäres Feld

Bourdieu (1991) geht davon aus, dass einzelne Akteur/innen bzw. Gruppen von Akteur/innen in ihrer Lebenswelt eine strukturierte relationale Verbindung zueinander aufweisen (vgl. ebd., 10). Diese „relative Stellung“ im ‚sozialen Raum‘ stellt eine bestimmte Position in einem Gefüge mit mehreren Ebenen bzw. verschiedenen Dimensionen dar (ebd.). Bourdieu (1991, 9) beschreibt die „soziale Welt“ bildhaft, sozusagen mit Hilfe einer ‚Lehre von der sozialen Verortung‘:

„Auf einer ersten Stufe präsentiert sich die Soziologie als eine Art *Sozialtopologie*. Dementsprechend läßt sich die soziale Welt in Form eines – mehrdimensionalen – Raums darstellen, dem bestimmte Unterscheidungs- bzw. Verteilungsprinzipien zugrundeliegen; und zwar die Gesamtheit der Eigenschaften (bzw. Merkmale), die innerhalb eines fraglichen sozialen Universums wirksam sind, das heißt darin ihrem Träger Stärke bzw. Macht verleihen“ (ebd.)

Was die Distinktion bzw. Macht verleihenden Eigenschaften betrifft, so variieren diese bzw. deren Wert je nach ‚sozialen Feldern‘, in die sich der ‚soziale Raum‘ unterteilen lässt und damit die Mehrdimensionalität desselben fortsetzt (vgl. ebd., 11). Das „soziale Feld“ charakterisiert Bourdieu (1991, 11) wie folgt:

„Läßt sich das soziale Feld als mehrdimensionaler Raum von Positionen beschreiben, dann ist jede aktuell eingenommene Position unter Zugrundelegung eines mehrdimensionalen Systems von Koordinaten bestimmbar, deren Werte denen der relevanten Variablen entsprechen. Demgemäß verteilen sich die Akteure auf der ersten Raumdimension je nach Gesamtumfang an Kapital, über das sie verfügen; auf der zweiten Dimension je nach Zusammensetzung dieses Kapitals, das heißt je nach dem spezifischen Gewicht der einzelnen Kapitalsorten, bezogen auf das Gesamtvolumen“ (ebd.)

Die im ‚sozialen Raum‘ Agierenden beziehen aus ihrer individuellen Lebens- und Vorgeschichte bestimmte Merkmale und in der Folge auch bestimmte Positionen in einem oder mehreren spezifischen ‚sozialen Feldern‘ (vgl. ebd.). Sie stehen damit sowohl zu anderen Aktant/innen in diesem Feld als auch zum Feld selbst in einem Spannungsverhältnis. Die Positionen können je nach Feld variieren. Auf Grund der im Feld vorhandenen Kräfte besteht das spezifische Feld in gerade *dieser* Form und wird dadurch in seinem Weiterbestand ‚gefördert‘ (vgl. Bourdieu 1993a, 107f). Was den Aktant/innen tatsächlich Stärke und Macht verleiht, hängt nun ganz vom Feld und den darin gültigen Regeln und Gesetzmäßigkeiten ab (vgl. ebd.).

Beispiele für Felder im ‚sozialen Raum‘ sind – neben vielen anderen – das künstlerische, ökonomische, wissenschaftliche oder universitäre Feld. Beispielsweise werden im künstlerischen oder ökonomischen Feld andere Qualifikationen und persönliche Merkmale positiv hervorstechen und damit zu Gunsten der Aktant/innen

bewertet als im universitären (vgl. ebd.). Das „universitäre Feld“ charakterisiert Bourdieu (1992, 45) so:

„das universitäre Feld [ist] – wie jedes andere auch – Stätte der Auseinandersetzung und des Kampfes [...] in dem es um die Bestimmung der Voraussetzungen und Kriterien der legitimen Zugehörigkeit und Hierarchie geht, das heißt der relevanten, wirksamen Eigenschaften, die sich als Kapital einsetzen lassen und spezifische Profite erzielen, die vom jeweiligen Feld abgesichert werden“ (ebd.)

Das universitäre Feld an der Spitze des Bildungssystems verfügt über bestimmte Zugangskriterien, die die neu ankommenden Studierenden erfüllen müssen. So ist zumeist eine der zu nehmenden Hürden jene der Hochschulreife bzw. Matura. Der Übergang vom vorangegangenen, meist schulischen, zum universitären Feld gestaltet und vollzieht sich, Friebertshäuser (1992, 72f) zufolge, im Rahmen von Initiationsvorgängen, die sich je nach fachlicher und regionaler „studentischer Fachkultur“ unterschiedlich manifestieren können (siehe dazu das Kapitel 2.2.4 *Hochschulsozialisation und Statuspassage ‚Studienbeginn‘* in der vorliegenden Arbeit).

#### **4.2 ‚Kapital‘ im Bourdieu’schen Sinn**

Bourdieu (1983, 183) definiert den Begriff „Kapital“ wie folgt:

„Kapital ist akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, ‚inkorporierter‘ Form“ (ebd.)

Grundsätzlich lassen sich drei Kapitalsorten unterscheiden, das „ökonomische“, das „kulturelle“ und das „soziale Kapital“ (vgl. ebd., 185). Hinzu kommt das als „symbolisches Kapital“ bezeichnete Kapital, das die Eigenschaft hat, nicht eigenständig zu bestehen, sondern den drei erstgenannten zusätzlichen Mehrwert in Form von Prestige oder Renommee zu verleihen (Schwingel 1998, 86; vgl. auch Bourdieu 1987a, 440). Es kann aber in manchen Fällen auch das Gegenteil, nämlich eine Abwertung des zu Grunde liegenden Kapitals, bewirken, wenn es sich um ein Feld handelt, in dem gerade *dieser* Art von Kapital kaum (gesellschaftliche) Wertschätzung entgegengebracht wird (vgl. ebd.).

„Wird Kapital von einzelnen Akteuren [sic] oder Gruppen privat und exklusiv angeeignet, so wird dadurch auch die Aneignung sozialer Energie in Form von verdinglichter oder lebendiger Arbeit möglich. Als *vis insita* ist Kapital eine Kraft, die den objektiven und subjektiven Strukturen innewohnt; gleichzeitig ist das Kapital – als *lex insita* – auch grundlegendes Prinzip der inneren Regelmäßigkeiten der sozialen Welt“ (Bourdieu 1983, 183)

Durch die Aneignung von Kapital, den Besitz, aber auch durch die Vererbung (wenn sie denn möglich ist) werden bestehende (Macht-)Verhältnisse verfestigt und stabilisiert, gleichzeitig wird durch Anerkennung der spezifischen



Kapitalzusammensetzung von den Institutionen bereits von vornherein festgelegt, welche Art von Kapital als ‚gültig‘ und Ertrag versprechend einzustufen sind und damit dem System in gewisser Weise inhärent sind (vgl. ebd.).

„Dem Kapital wohnt eine Überlebenstendenz inne; es kann ebenso Profite produzieren wie sich selbst reproduzieren oder auch wachsen. Das Kapital ist eine der Objektivität der Dinge innewohnende Kraft, die dafür sorgt, daß nicht alles gleich möglich oder gleich unmöglich ist“ (ebd.)

Dadurch widerspricht es – auch wenn das Bild des Glücksspiels mit einem Spieleinsatz passend scheint – dem „Roulette“, einem Spiel „vollkommener Konkurrenz und Chancengleichheit“ (ebd.). Die Akkumulation von Kapital im sozialen Raum benötigt jedoch den Faktor ‚Zeit‘, um adäquat berücksichtigt zu werden (vgl. Bourdieu 1987a, 440). Die Zeitspanne, die zur Anhäufung des Kapitals (der verschiedenen Sorten) notwendig ist bzw. war, gibt auch Aufschluss über die Ausgangsposition, aus der die Akteur/innen oder auch Institutionen diese in Angriff genommen haben (vgl. ebd.). So kann im universitären Feld davon ausgegangen werden, dass Studierende in den Universitäten je nach fachlicher Ausrichtung und je nach eigener Primärqualifikation über bestimmte Startvoraussetzungen, nämlich Kapitalzusammensetzung und -volumen, verfügen, die ihnen bei der Akkumulation des Kapitals weiterhelfen (können).

#### 4.2.1 Ökonomisches Kapital

Unter „ökonomischem Kapital“ ist jede Form von materiellen und finanziellen Gütern, die man besitzen kann und die „unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar“ (Bourdieu 1983, 185) sind, zu verstehen. Pekuniäre Güter (wie Münzen, Wertpapiere, Aktien u.ä.) sind damit ebenso gemeint wie ‚Gegenstände‘, die von den über sie Verfügenden nicht direkt benötigt werden und deshalb auch kurzfristig verkauft werden können (Liegenchaften etc.).

Im herkömmlichen Sinn wird der Begriff ‚Kapital‘ an sich mit ökonomischem Kapital gleichgesetzt. In Bourdieus Theorie (vgl. Bourdieu z.B. 1983, 184) ist diese Gleichsetzung jedoch nicht zutreffend, da damit alle anderen Formen von Kapital und damit des sozialen Austausches nicht (adäquat) berücksichtigt werden. Da diese anderen Kapitalsorten, nämlich kulturelles und soziales Kapital, die Kontexte der Tauschhandlungen der Akteur/innen und diese selbst aktiv beeinflussen, spielen sie im sozialen Raum eine zentrale Rolle. Sie würden sich andernfalls einer Analyse entziehen und ‚unsichtbar‘ bleiben (vgl. ebd.).

Auf das studentische Feld bezogen können die universitären Studienzugangsbedingungen (auch) auf ökonomisches Kapital bezogen sein und sich in Form eines freien Zugangs, möglicher Stipendien oder einer (festgesetzten oder variablen) finanziellen Beteiligung präsentieren.

#### 4.2.2 Kulturelles Kapital und ‚Sprachkapital‘

Bourdieu (1983, 185) unterscheidet prinzipiell „drei Formen“ von „kulturellem Kapital“, nämlich Kulturkapital in „verinnerlichtem, *inkorporiertem Zustand*“ („in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus“; u.a. Sprachkenntnisse, Wissen, Können, Fertigkeiten), in „*objektiviertem Zustand*“ („in Form von kulturellen Gütern“; Bücher, Gemälde, Musikinstrumente u.ä.) und in „*institutionalisiertem Zustand*“ (Bildungstitel und andere Zertifizierungen von erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten) (ebd.). Sprachliche Kompetenzen sind ebenso wie andere mitgebrachte oder auch erst im universitären Feld erworbene Qualifikationen als Kenntnisse, die *selbst* erworben werden (müssen), unveräußerlich und also auch nicht vererbbar (vgl. ebd., 186).

#### Inkorporiertes Kulturkapital und insbesondere ‚Sprachkapital‘

Charakterisiert werden kann das „inkorporierte Kulturkapital“ als verinnerlichte Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Eigenschaften und dergleichen (Bourdieu 1983, 186). Der Aneignungsprozess bzw. „*Verinnerlichungsprozeß*“ ist persönlich durchzuführen und bleibt von Anfang an körpergebunden (ebd.).

„Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist; aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden. Inkorporiertes und damit verinnerlichtes Kapital kann deshalb (im Unterschied zu Geld, Besitz- oder sogar Adelstiteln) nicht durch Schenkung, Vererbung, Kauf oder Tausch *kurzfristig* weitergegeben werden“ (ebd., 187)

Sprachenkenntnisse beispielsweise, die erworben werden, sind damit Teil des zu dieser Person gehörenden, inkorporierten kulturellen Kapitals. Je nach Feld steigt oder fällt der Wert, der diesem „Sprachkapital“ zugerechnet wird (Bourdieu 1990, 35). Sprachliches inkorporiertes Kulturkapital kann sich auf Grund von Mehrsprachigkeit sprachübergreifend oder in Form von Dialekten und regionalen Varietäten *einer* Sprache darstellen (vgl. Wandruszka 1979, 13ff). Damit ist eine Bandbreite an typischen Sprechweisen, darunter phonetische Variationen in den verschiedenen Sprachen, die einer bestimmten Standardvarietät (eines bestimmten Territoriums) gegenüberstehen, gemeint.

Die „gesamte Zeit der Sozialisation [ist] zugleich eine Zeit der Akkumulation“ (Bourdieu 1983, 188). Der Erwerb bzw. die Anhäufung von inkorporiertem kulturellem Kapital ist prinzipiell immer mit „*Zeit*“ als „Bindeglied zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital“ verbunden (ebd.). Kultur in verinnerlichtem Zustand, also in Form von Bildung, wird in stunden-, wochen-, monatelanger Lernarbeit, ja über Jahre hinweg akkumuliert. Dabei werden auch (große) Herausforderungen in Kauf genommen, um den Zustand der Verinnerlichung eines bestimmten kulturellen Kapitals zu erreichen (vgl. ebd., 186). Es ist ausgeschlossen, die Akkumulation von zu verinnerlichendem Kulturkapital an eine fremde Person zu delegieren. Die höchstpersönliche Aneignung ist unumgänglich. Der Vorteil dabei ist, dass dieses Kulturkapital nach dem Erwerb von niemandem

zurück- oder weggenommen werden kann. Es bleibt körpergebunden, also inkorporiert, und damit verfügbar (vgl. ebd., 187).

Auch wenn sich die Akkumulation inkorporierten Kulturkapitals in nicht zu unterschätzendem Ausmaß im Rahmen von schulischer oder auch hochschulischer Bildung und damit in Form von gezieltem Lernen vollzieht, so darf auch der „ohne ausdrücklich geplante Erziehungsmaßnahmen, also völlig unbewußt“ ablaufende Erwerb von Kulturkapital nicht unberücksichtigt bleiben (ebd.). In jedem Lernfeld werden neben der Zeitinvestition auch „alle möglichen Entbehrungen, Versagungen und Opfer“ für den Bildungserwerb erbracht (ebd., 186). Die Dauer des Schulbesuches bzw. des Studiums allein reichen zur Einschätzung der investierten Zeit, die der Erwerb ‚kostet‘, nicht aus (schon gar nicht die Regelstudienzeit), da es um die tatsächlich eingesetzte Inkorporationszeit des Lernens geht (vgl. ebd.). Dabei darf Folgendes nicht unbeachtet bleiben:

„Auch die Primärerziehung in der Familie muß in Rechnung gestellt werden, und zwar je nach dem Abstand zu den Erfordernissen des schulischen Marktes entweder als positiver Wert, als gewonnene Zeit und Vorsprung, oder als negativer Faktor, als *doppelt* verlorene Zeit, weil zur *Korrektur* der negativen Folgen nochmals Zeit eingesetzt werden muß“ (ebd.)

Auf das universitäre Feld übertragen kann davon ausgegangen werden, dass ein direkter Zugang zum Kulturkapital ermöglicht wird, wenn die notwendigen Fähigkeiten, auch sprachlichen Fähigkeiten sowie Kenntnisse der dominanten Sprache, zur Bewältigung der für die neuen, im studentischen Feld üblichen Aufgaben und Anforderungen ebenfalls bereits mitgebracht werden. Mit einem solchermaßen gestalteten Vorsprung kann das über Jahre angehäuften Kapital zu ‚gewonnener‘ Zeit führen. Jene Studierenden können dies insofern nützen, als sie sich einer raschen Aneignung der für sie neuen (fachlichen) Inhalte widmen und damit, in dieser Hinsicht, unter relativ betrachtet geringerem Zeitaufwand studieren (können).

Auf das sprachliche Kapital im universitären Feld (an einer Wiener Universität) angewandt ist die erstsprachliche Kenntnis von Deutsch zweifelsohne ein Faktor von ‚Zeitgewinn‘. In einem Interview im Rahmen der vorliegenden Untersuchung verleiht die Informatik-Studentin Linda der Verbindung des Faktors Zeit mit den mitgebrachten Sprachkenntnissen Ausdruck. Sie selbst ist (in Bulgarien) mit Bulgarisch und Russisch zweisprachig aufgewachsen (siehe ihre Sprachbiographie in Kapitel 6.1.8). Linda vergleicht ihre eigene sprachliche Situation und ihr Vorankommen im Studium an der Technischen Universität Wien mit der ihrer (Deutsch erstsprachlichen) Kommiliton/innen (aus Österreich).

L: die sind schneller als ich mit dem Studium, ne? (I: mhm) weil die verstehen’s ja besser und so (I: mhm) es ist ja immerhin die Muttersprache (lachend) und bei mir dauert’s halt nicht so schnell (Linda TR S.26, Z.1208-1210)

Linda bringt damit auf den Punkt, dass in einem universitären Feld, in dem die Unterrichtssprache, und damit die dominante Sprache, Deutsch ist, die erstsprachliche Kenntnis eben dieser Sprache einen entscheidenden Vorteil in der

zeitlichen Gestaltung des Studiums bewirkt. Die Akkumulation dieses (geforderten) Sprachkapitals vollzog sich jedoch in der bereits bis dahin erfolgten langjährigen (sprachlichen) Sozialisation und stellt damit als Zeitfaktor eine relevante Variable im Studium dar. Die davon zu unterscheidenden sprachlichen Voraussetzungen, die Linda mitbringt (siehe Kapitel 6.1.8), führen zu einer Verlangsamung des Studienfortschritts, weil der Verinnerlichungsprozess sowohl der dominanten Sprache Deutsch als auch der fachlichen Inhalte eine größere Zeitspanne in Anspruch nehmen und insgesamt einen größeren Aufwand bedeuten. Ohne die Aneignungsdauer explizit zu berücksichtigen, zertifiziert die Universität mit dem verliehenen akademischen Titel schlussendlich den vollzogenen Bildungserwerb und damit das inkorporierte (auch sprachliche) Kulturkapital.

### Objektiviertes Kulturkapital

„*Objektiviertes Kulturkapital*“ besteht aus sichtbaren und auch z.T. veräußerbaren, „materiell übertragbar[en]“ Gütern (Bourdieu 1983, 188). Dabei kann es sich um Bücher, Lexika, technische Geräte, Maschinen, Gemälde, Skulpturen, Musikinstrumente und dergleichen handeln (vgl. ebd.). Die Besonderheit liegt darin, dass sie für sich genommen nur ökonomisches Kapital darstellen würden, sofern man damit nicht adäquat umzugehen weiß (vgl. ebd., 188f). Es bedarf des oben beschriebenen inkorporierten Kulturkapitals, um ein Buch lesen und verstehen, ein technisches Gerät bedienen, ein Kunstgemälde genießen und ein Musikinstrument spielen zu können (vgl. ebd., 189). Darüber hinaus ist die direkte Konvertierbarkeit in finanzielle Güter bzw. die Möglichkeit der Vererbung an die nächste Generation ein Charakteristikum dieses kulturellen Kapitals (vgl. ebd.).

Im Hochschulunterricht sind alle Unterrichts-, Lehr- und Lernmaterialien und zusätzlichen Unterlagen als Manifestationen des objektivierten Kulturkapitals zu verstehen. Um sie lesen und verstehen zu können, sind sowohl sprachliche als auch fachliche Kenntnisse, also verinnerlichtes Kulturkapital, vonnöten. Die sprachlichen Qualifikationen können sich auf die Kenntnis der Sprache selbst beziehen, in der das Lehrbuch oder das Lernmaterial verfasst ist, aber auch auf die spezifische Varietät dieser Sprache, die wissenschaftssprachlich bzw. fachsprachlich geprägt ist. Will die Studentin oder der Student den wissenschaftlichen Fachtext verstehen, ist dieses spezielle inkorporierte Kapital von größtem Wert, wenn nicht unabdingbar.

Objektiviertes Kulturkapital besteht aber „als materiell und symbolisch aktives und handelndes Kapital“ nur insofern fort, wenn es „von Handelnden angeeignet und in Auseinandersetzungen als Waffe und als Einsatz verwendet wird“ (ebd.). „Ort dieser Auseinandersetzung ist das Feld der kulturellen Produktion (Kunst, Wissenschaft usw.) und, darüber hinaus, das Feld der sozialen Klassen“ (ebd.).

### Institutionalisiertes Kulturkapital

Das „institutionalisierte Kulturkapital“ objektiviert das oben beschriebene inkorporierte Kulturkapital in der Form, als es mit Hilfe eines zuerkannten Titels oder Abschlusses gewährleistet, dass die Akkumulation von bestimmten kulturellen Inhalten auf einem zuvor festgelegten, nämlich dem zu zertifizierenden Niveau erfüllt und abgeschlossen wurde (Bourdieu 1983, 189; vgl. ebd.). Auf schulischer

Ebene kann man beispielsweise zwischen Pflichtschulabschluss und Hochschulreife (Matura/Abitur) differenzieren. Schon anhand der Dauer des Aneignungsprozesses und natürlich auch der vermehrten und qualitativ unterschiedenen Inhalte wird in beiden Fällen unterschiedliches verinnerlichtes Kulturkapital zertifiziert und damit als offiziell gültig anerkannt.

Bezogen auf das universitäre Feld gelten diese Zertifizierungen, beispielsweise das Maturaabschlusszeugnis (z.B. eines österreichischen Gymnasiums), das zur Hochschulzulassung an einer (staatlichen) österreichischen Universität prinzipiell berechtigt, wobei zusätzliche Auswahlverfahren in einigen Fachrichtungen wie beispielsweise der Medizin hinzukommen können. Anerkennungen von anderen Hochschulzulassungszertifizierungen wurden dabei bisher immer zusätzlich geprüft und einem Verfahren unter dem Gesichtspunkt der Gleichwertigkeit unterzogen. Nostrifikationsprozesse sind ebenfalls eine institutionalisierte Form des gegenseitigen Anerkennens bzw. der Aushandlung über deren Inhalte, die zunächst immer auch eine Setzung darstellen.

Im Bereich der Hochschulbildung kann davon ausgegangen werden, dass die Titelverleihung durch eine Universität mit Prestige behaftet ist, da sie eine Distinktion beispielsweise zu jenen Mitgliedern der Gesellschaft darstellt, die einen solchen Titel nicht vorweisen können. Bedacht werden muss dabei, dass der Distinktionswert von Zertifizierungen steigt, je weniger Personen über ein bestimmtes Merkmal verfügen. So kann teilweise sogar von einer „Bildungsexplosion“ oder „Titelinflation“ gesprochen werden, die den Distinktionswert mindert und den „Seltenheitswert“ minimieren kann (Bourdieu 1983, 190).

Dennoch stellt jede Art von institutioneller Zertifizierung – ungeachtet des Prestiges, das damit verbunden ist – eine klare Distinktion gegenüber dem „kulturellen Kapital des Autodidakten“ dar, „das ständig unter Beweiszwang steht“ (ebd., 189). Die Problematik besteht darin, dass inkorporiertes Kulturkapital an sich nicht sichtbar, eben ‚verkörperlicht‘ ist und sich ‚nur‘ in Form eines Habitus bzw. in Objektivierungen desselben manifestiert. Ein Buch zu publizieren oder eine Diplomarbeit zu schreiben kann einen ähnlichen Aufwand bedeuten, aber nur die Institution der Universität oder einer anderen hochschulischen Einrichtung kann institutionalisiertes Kulturkapital in Form eines Magistertitels oder eines anderen Diploms verleihen und verfügt dadurch über institutionalisierte Macht (vgl. ebd.).

#### 4.2.3 Soziales Kapital

Das „soziale Kapital“ oder „Sozialkapital“ lässt sich als „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen“ charakterisieren, „die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* beruhen“ (Bourdieu 1983, 190).

Beziehungsnetze können auf Grund von „Zufallsbeziehungen“ (wie Nachbarschaft, Arbeit, Schule), auf familiären und Verwandtschaftsbeziehungen oder auf anderen selbst gewählten Zugehörigkeiten (z.B. im universitären Feld der Beitritt zu Alumni oder anderen Gruppen) beruhen, die jedoch alle

„Verpflichtungen“ nach sich ziehen (ebd., 192; vgl. ebd.). „Diese Verpflichtungen können auf subjektiven Gefühlen (Anerkennung, Respekt, Freundschaft usw.) oder institutionellen Garantien (Rechtsansprüchen) beruhen“ (ebd.). Unerheblich auf welchen Grundpfeilern oder auf Grund welcher Zufälligkeiten sich die Gruppe konstituiert hat, das Gesamtkapital aller Mitglieder kann jedem einzelnen Mitglied davon zu Profit verhelfen (vgl. ebd., 191).

Notwendige Voraussetzung dabei sind jedoch die „Institutionalisierungsarbeit, *Institutionalisierungsriten*“ (ebd., 192) oder die „*Beziehungsarbeit*“, die geleistet werden muss (ebd., 193). Hierbei geht es um ein gegenseitiges Anerkennen der Kompetenzen, Fähigkeiten und Merkmale. Der Austausch im Rahmen der Beziehungspflege ist stets auch von symbolischem Kapital geprägt. Das Beziehungsnetz, das damit geflochten wird, kann engmaschig wirken, dennoch sind Profite weder einforderbar noch selbstverständlich. Die aufgestellten Regeln des Beitritts zu einem angesehenen Club oder Verein bzw. die Regeln des Dabeibleibens sind oft (implizit) streng organisiert. Bei Zuwiderhandeln, also wenn dem Ansehen der ganzen Gruppe geschadet werden könnte, kann ein Ausschluss erfolgen. Eine minimale Homogenität der Mitglieder wird dabei immer angestrebt (vgl. ebd.).

Das Prinzip der „*Delegation*“ bedeutet, dass einzelne z.T. gewählte, z.T. auf Grund des höchsten Kapitalvolumens erkorene Vertreter/innen für die ganze Gruppe sprechen können, was dazu führt, dass sie einerseits die Gruppe nach außen hin repräsentieren, andererseits aber auch eine Position der symbolischen Macht einnehmen (ebd.; vgl. ebd.). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Zugehörigkeit zu (ausgewählten) Gruppen insofern von Vorteil sein kann, da es (auch durch das eigene Zutun) zur Schaffung einer „symbolische[n] Wirklichkeit“ kommen kann, wodurch die Aussicht besteht, das gesamte Kapital des Einzelnen und der Gruppe zu vermehren (ebd., 192).

#### 4.2.4 Symbolisches Kapital

Das „symbolische Kapital“ ist insofern ein ‚Zusatzkapital‘, als es den anderen drei Kapitalsorten, dem ökonomischen, kulturellen und sozialen, zu (noch) mehr Wert verhelfen kann, indem es diese mit Ansehen oder Prestige überhäuft (Schwingel 1998, 86; vgl. auch Bourdieu 1987a, 440). „Symbolisches Kulturkapital“ wirkt „aus seiner Legitimität, aus seiner gesellschaftlichen Anerkennung“ heraus (Schwingel 1998, 86).

Sind beispielsweise bestimmte berufliche Kontakte im studentischen Feld bereits vorhanden und damit dem sozialen Kapital zugeordnet, kann der universitäre Abschluss als Zertifikation und institutionalisiertes Kulturkapital darüber hinaus noch aufgewertet werden, wenn die Universität, die den Titel vergibt, über ein hohes Prestige in diesem speziellen Berufsfeld verfügt. Umgekehrt kann es sich aber ebenso verhalten, dass ein bestimmtes Kapital an Wert verliert, weil das (früher damit verbundene) Ansehen gelitten hat oder auch noch im Aufbau begriffen ist, weil es sich beispielsweise um eine relativ junge Institution oder Einrichtung handelt. Ist ein bestimmter Bildungstitel (und das damit verbundene zu erwartende inkorporierte Kulturkapital) beispielsweise im ökonomischen Feld noch nicht (genügend) bekannt, verliert dieser momentan an Wert, verfügt im Laufe der Zeit aber gleichzeitig über ein Potenzial an zusätzlichem symbolischem Kapital.

### **4.3 Habitus, Sprachenmarkt und Kapitalisierung von Mehrsprachigkeit**

#### 4.3.1 Zum Begriff ‚Habitus‘

Bourdieu (1987b, 101) definiert den Begriff ‚Habitus‘ wie folgt:

„Als Produkt der Geschichte produziert der Habitus individuelle und kollektive Praktiken, also Geschichte, nach den von der Geschichte erzeugten Schemata; er gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen und die Übereinstimmung und Konstanz der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten Normen zu gewährleisten suchen“ (ebd.)

Die angeführten ‚Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata‘, die von der Vergangenheit geprägt sind, wirken in die Gegenwart und Zukunft hinein. Die Gesamtheit der Lebenserfahrungen, Einstellungen und Präferenzen zusammengenommen prägt einen Menschen in der Weise, dass sie oder er eine bestimmte Haltung zu allem und jeden, was das Leben in der Gegenwart und Zukunft eröffnet, einnimmt. Darüber hinaus präzisiert Bourdieu (1987b, 105):

„Als einverleibte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte ist der Habitus wirkende Präsenz der gesamten Vergangenheit, die ihn erzeugt hat“ (ebd.)

In Bezug auf die Wechselwirkung zwischen Akteur/innen, die einen bestimmten Habitus, einen spezifischen Lebensstil pflegen, und den Strukturen, die einen bestimmten Habitus hervorbringen, sagt Bourdieu (1987a, 279):

„Der Habitus ist nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur: das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der sozialen Welt zugrunde liegt, ist seinerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung in soziale Klassen“ (ebd.)

Darüber hinaus weist Bourdieu (1987a, 277) daraufhin, dass „der Habitus [...] *Erzeugungsprinzip* objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und *Klassifikationssystem* (principium divisionis) dieser Formen“ ist. Der Umgang mit jenen sprachlichen Kenntnissen, über die die Akteur/innen verfügen, bzw. die Anwendung eben dieser Kenntnisse, ist Teil eines Habitus, der sich in sprachlichen Praktiken manifestiert und je nach bestimmten Feldern, die ihrerseits einem Habitus unterliegen, variiert.

#### 4.3.2 ‚Sprachlicher Habitus‘ und (universitärer) Sprachenmarkt

Bourdieu (1993b, 115) definiert den „sprachlichen Habitus“ so:

„der sprachliche Habitus [ist] das Produkt der sozialen Verhältnisse [...] und keine einfache Diskursproduktion, sondern eine der ‚Situation‘ oder vielmehr einem Markt oder einem Feld angepaßte Diskursproduktion“ (ebd.)

Die Möglichkeiten bzw. der Rahmen einer Kapitalisierung von einzelnen Sprachen werden dabei von einem „sprachlichen Markt“ eines bestimmten Feldes (vorläufig) festgelegt (Bourdieu 1993b, 117). Den „sprachlichen Markt“ charakterisiert Bourdieu (1993b, 117) wie folgt:

„Ein sprachlicher Markt ist immer dann vorhanden, wenn jemand einen Diskurs im Hinblick auf Empfänger produziert, die imstande sind, ihn zu taxieren, einzuschätzen und ihm einen Preis zu geben. Aufgrund der Kenntnis der sprachlichen Kompetenz allein kann man den Wert einer sprachlichen Performanz auf einem Markt noch nicht vorhersagen. Der Preis, den die Produkte einer bestimmten Kompetenz auf einem bestimmten Markt erzielen, hängt von den auf diesem Markt herrschenden Preisbildungsgesetzen ab“ (ebd.)

Das Verhältnis zwischen sprachlichem Habitus und sprachlichem Markt bringt Bourdieu (1993b, 115) folgendermaßen auf den Punkt:

„Zunächst einmal möchte ich ein ganz einfaches Modell erläutern, das sich in folgender Formel fassen läßt: sprachlicher Habitus + sprachlicher Markt = sprachlicher Ausdruck, Diskurs“ (ebd.)

Da Sprachen nicht in jedem Feld gleich viel Prestige besitzen, kann man von unterschiedlichen Marktverhältnissen sprechen, in denen der Wert der Sprachen verhandelt und dann mit einem ‚Preis‘ versehen wird, der in einem bestimmten „Sprachmarkt“ Gültigkeit besitzt (Bourdieu 1990, 48). Der ‚Kampf‘, der um die ‚legitimen‘ und ‚illegitimen‘ Praktiken auf einem bestimmten Feld ausgetragen wird, beruht nicht zuletzt auf den unterschiedlichen Habitus-Formen, die zu unterschiedlichen Einstellungen, Wahrnehmungen und Handlungen führen bzw. von diesen wieder hervorgebracht werden (vgl. ebd.).

Diesen „produktiven“ Aspekt des Habitus und damit auch des sprachlichen Habitus betont Bourdieu (1993b, 128), indem er diesen mittels zweier Vergleiche darstellt. Er vergleicht ihn einerseits mit einer „Art Transformationsmaschine, die dafür sorgt, daß wir die sozialen Bedingungen unserer eigenen Produktion ‚reproduzieren‘, aber auf eine relativ unvorhergesehene Art“ und andererseits mit „einem Programm, das sich selbst korrigiert“ und ergänzt schließlich, dass der Habitus „ein geschichtlich produziertes, aber aus der Geschichte relativ herausgenommenes Prinzip der Neuschöpfung“ ist (ebd.).



### 4.3.3 Kapitalisierung als ‚Transformationsarbeit‘ – legitim vs illegitim

Der Begriff der Kapitalisierung bezeichnet einen Prozess der profitablen „Kapitalumwandlungen“ (Bourdieu 1983, 195). Es handelt sich dabei um eine „*Transformationsarbeit* [von einer Kapitalart in die andere], die notwendig ist, um die in dem jeweiligen Bereich wirksame Form der Macht zu produzieren“ (ebd.). Sie wird vom dazugehörigen Feld aktiv mitbestimmt. Im Fall der vorliegenden Arbeit stellt der universitäre Sprachenmarkt den Rahmen der Kapitalisierung für die Studierenden dar, in dem sich ein „sprachlicher Tausch“ symbolisch vollzieht (vgl. Bourdieu 1990, 11).

„Eine allgemeine ökonomische Praxiswissenschaft muß sich deshalb bemühen, das Kapital und den Profit in allen ihren Erscheinungsformen zu erfassen und die Gesetze zu bestimmen, nach denen die verschiedenen Arten von Kapital (oder, was auf dasselbe herauskommt, die verschiedenen Arten von Macht) gegenseitig ineinander transformiert werden“  
(Bourdieu 1983, 184)

Bourdieu (1993b, 119) führt drastisch vor Augen, dass „eine Kompetenz ohne Markt wertlos wird oder, genauer gesagt, aufhört, ein sprachliches Kapital zu sein, und anfängt, nur mehr eine Kompetenz im Sinne der Sprachwissenschaftler zu werden“. Wo eine Beschäftigung im wissenschaftlichen Sinn beispielsweise mit Latein ertragreich sein kann, erfahren die Kenntnisse an sich jedoch in fast keinem anderen Feld mehr eine direkte Berücksichtigung (vgl. ebd.).

In der sprachlichen Marktsituation im universitären Feld mit Deutsch als Hauptunterrichtssprache stellt die deutsche Sprache eine der relevanten und wirksamen Eigenschaften, nämlich das ‚legitime Sprachkapital‘, dar. Es lassen sich jene spezifischen Profite erzielen, die mit dem Verinnerlichungs- und Aneignungsprozess des inkorporierten Kapitals zusammenhängen. Die legitimen sprachlichen Praktiken sind demnach Äußerungen in deutscher Sprache, seien sie mündlicher oder schriftlicher Natur. Der Marktwert der deutschen Sprache in diesem Feld ist demnach so hoch, dass anderen Sprachen bzw. anderssprachlicher Praxis praktisch ein ‚illegitimer‘ Status zugewiesen wird und man zwischen einer legitimen und illegitimen sprachlichen Praxis im universitären Feld unterscheiden und in der Folge von einem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994, 30) sprechen kann (zur sprachlichen Legitimität vgl. Bourdieu 1993b, 125; 1990, 18ff).

Ob es im universitären Feld zu Kapitalisierungen von Sprachen durch Studierende kommt, die einer ‚illegitimen‘ Praxis entsprechen bzw. die ‚Preisbildungsgesetze‘ in gewisser Weise anders auslegen und neu verhandeln, wird im Rahmen der Untersuchung zu klären versucht (vgl. Bourdieu 1993b, 117).

## 5. Der methodische Zugang

Nachfolgend wird zunächst auf unterschiedliche Formen von qualitativen Interviews und die in der Untersuchung gewählte Interviewform eingegangen. Daran anschließend wird die Stichprobe beschrieben. Zuletzt werden die Art der Datenaufbereitung und -darstellung sowie die Datenanalyse erläutert.

### 5.1 Qualitative Interviews

Im Rahmen eines qualitativen Forschungsansatzes unterscheidet Terhart (2003, 34) (für die Erziehungswissenschaft) in Bezug auf das „Zustandekommen des Materials“, also der Datenbasis, „drei methodische Formen“, nämlich die „*Dokumentenanalyse*“, die „*Beobachtung*“ und das „*Interview*“ (vgl. ebd., 34f). Diese unterscheiden sich „hinsichtlich des Aktivitätsgrades des Forschers“ bzw. der Forscherin (ebd., 35). Bei der ‚Dokumentenanalyse‘ handle es sich um bereits vorhandene Materialien, die „*nicht durch bestimmte Forschungsaktivitäten erst erzeugt werden mußte[n]*“, sieht man von der Auswahl derselben ab (ebd., 34). Grundlage der ‚Beobachtung‘ seien die von den Forscher/innen erarbeiteten Feldnotizen, die als ‚selbst erzeugtes‘ Material der Analyse zur Verfügung stehe. Das ‚Interview‘ charakterisiert Terhart (2003, 35) so:

„[D]as Interview (in seinen verschiedenen Spielarten) ist eine *kooperative Form der Datenerzeugung im Forschungsprozeß*. Die verschiedenen Formen des Interviews innerhalb qualitativer Forschung unterscheiden sich hinsichtlich der Grades [sic!] an Vorstrukturiertheit seitens des Forschers sowie der Phasenstruktur innerhalb einer Interviewsitzung“ (ebd.)

Die Basis der ‚Kooperation‘ von Forscher/in und Proband/in stellt einen zentralen Punkt im Umgang mit Interviewsituationen dar, auch wenn die Rollenverteilung von hauptsächlich fragender Person und hauptsächlich antwortender Person erhalten bleibt (vgl. ebd.). Die im Rahmen von qualitativen Einzelinterviews mit zwölf Informantinnen und Informanten erhobenen Daten sind das Ausgangsmaterial der vorliegenden Untersuchung. Die Interviews wurden in den Jahren 2002 und 2003 geführt (zu den Interviewdaten siehe die Übersicht in Kapitel 6.2 *Zusammenschau*).

Friebertshäuser (2003, 372) teilt die verschiedenen Formen qualitativer Interviews in zwei Kategorien, nämlich einerseits in „Leitfaden-Interviews“, die auch ‚halbstandardisierte Interviews‘ genannt werden, und andererseits in „Erzählgenerierende Interviews“. Der Vorteil einer groben Abgrenzung zwischen stark vorstrukturierten Interviewtechniken gegenüber eher offenen Befragungen überwiege in Anbetracht des problematischen Aspekts, dass bereits in den Einteilungskategorien nicht alle Überschneidungen ausgeschlossen sind, da auch Leitfaden-Interviews das Ziel verfolgen können, Erzählungen generieren zu wollen (vgl. ebd.).

Im Gegensatz zur üblicherweise verwendeten Terminologie von „Interviews (als eher formalisierten Gesprächssituationen mit klarer Rollenverteilung)“ bevorzugen Froschauer und Lueger (2003) bei (qualitativen) Interviews die Begriffe „Forschungsgespräch“ (vgl. ebd., 14) bzw. „qualitatives Forschungsgespräch“ (vgl.

ebd., 15). Sie wollen damit die „*Präferenz für wenig formalisierte Gesprächsformen*, in denen die Umsetzung technischer Anforderungen in den Hintergrund tritt, dagegen die Herstellung eines positiven Gesprächsklimas gefragt ist“, ausdrücken (ebd., 14). Friedrichs (1990, 209) warnt hingegen vor einem Zu-Leicht-Nehmen der Form des Interviews, dadurch dass „[d]as Interview [...] als einfache Methode, nicht zuletzt aufgrund seiner Nähe zum Alltagsgespräch“ erscheine. Fragen zu stellen liege nahe und erscheine so leicht (vgl. ebd.). Er betont weiter: „*Entscheidend ist nämlich, daß die Frage nur ein Mittel zur Antwort ist, diese erst die gesuchte Variable*“ (ebd.).

„In der Offenheit der Frageformulierungen und der qualitativen Auswertung sind sich qualitativ orientierte Interviewformen weitgehend einig. Nur der Strukturierungsgrad schwankt etwas zwischen den verschiedenen Formen“ (Mayring 1999, 49)

Mayring (1999) zufolge liegt also die Hauptgemeinsamkeit der qualitativen Interviews in einer Präferenz für eher offene Fragen und die qualitative Auswertung bzw. das Hauptunterscheidungsmerkmal in einer graduell unterschiedlichen (schwachen bis starken) Vorstrukturierung der Forschungsgespräche (vgl. ebd., 49).

#### 5.1.1 Erzählgenerierende Interviews und die ‚Eingangsfrage‘

Die Kategorie der „Leitfaden-Interviews“ wird dadurch charakterisiert, dass die forschende Person mit einem „Leitfaden mit vorformulierten Fragen oder Themen“ eine relativ starke inhaltliche Vorstrukturierung des Interviewverlaufs vornimmt (Friebertshäuser 2003, 375). Die Reihenfolge der Fragen bzw. der „in der Regel [...] vorab bereits als relevant ermittelte[n] Themenkomplexe“ gibt den groben Ablauf und damit zumeist auch die Anordnung potenzieller Antworten vor (ebd., 375). Beispiele für Leitfaden-Interviews sind: das „fokussierte Interview“, das „problemzentrierte Interview“ (ebd., 372), „Struktur-Lege-Techniken“ u.a. (ebd., 373).

Mayring (1999, 52) unterscheidet, am Beispiel des ‚problemzentrierten Interviews‘, unterschiedliche Fragetechniken bzw. Arten von Fragen, die darin häufig auftreten: die „*Sondierungsfragen*“, die „*Leitfadenfragen*“ und die „*Ad-hoc-fragen*“. Der erste Fragetypus gibt als Einstiegsfrage einen allgemeinen Impuls zum Thema, der zweite ist Teil eines vorformulierten Interviewleitfadens, der die zentralen Themen anspricht, während sich der dritte auf Themen bezieht, die im Gespräch auftauchen und zusätzlich für die Untersuchung von Interesse sind und deshalb vertieft werden (vgl. ebd.).

Die „Kategorie ‚*erzählgenerierende Interviews*““ umfasst, Friebertshäuser (2003, 373) zufolge,

„solche Interviewtechniken [...], die ausdrücklich nicht mit einem vorbereiteten Gesprächsleitfaden arbeiten. Vielmehr zielen diese Verfahren darauf, die Befragten anzuregen, etwas aus ihrem Leben oder über ihr Leben zu erzählen und dabei weitgehend selbst die für sie relevanten Themen auszuwählen“ (ebd.)

Als ein typischer Vertreter der ‚erzählgenerierenden Interviews‘ und eine ‚auf Schütze (1977) [zurückgehende] [...] Interviewtechnik‘ verfolgt das ‚narrative Interview‘ das Ziel, ‚erfahrungsnahe, subjektive Aussagen über Ereignisse und biographische Abläufe zu gewinnen‘ (Diekmann 2000, 449). Mittels der ‚Eingangsfrage‘ (Mayring 1999, 55) sollen Erzählungen bzw. narrative Sequenzen gleichsam ‚hervorgeholt‘ bzw. die Informant/innen dazu ‚ermuntert‘ werden, diese zu erzählen (Diekmann 2000, 449). Die befragte Person ist in der Wahl der thematischen Einheiten und in der Abfolge völlig frei, unterliegt aber den so genannten ‚„Zugzwänge[n]‘ der Erzählung‘, die sich auf eine notwendige Schwerpunktsetzung und eine deutliche, verständliche und auch vollständige Gestaltung beziehen (ebd.; weiterführend zu den ‚Zugzwängen‘ siehe ebd.). Der Hauptideerzählung folgt eine Abschlussphase, in der die interviewende Person Fragen an die Interviewpartnerin oder den Interviewpartner richten kann (vgl. auch Mayring 1999, 54ff).

Die vorliegende Untersuchung ist auf zwei Blickpunkte gerichtet: einerseits sollen die Bildungs- und Sprachbiographien der Studierenden nachgezeichnet werden, andererseits sollen die studentischen sprachlichen Praktiken und (potenziellen) Kapitalisierungen von bestimmten Sprachen im universitären Feld erhoben werden. Da sich neben narrativen Sequenzen auch argumentative und reflektierende Aussagen von Interviews dazu eignen, diese Ziele zu erreichen, sollen neben dem Erzählen auch Daten zugelassen werden, die Episoden und Situationen in Bezug auf Sprachen in nicht-erzählender Form darstellen. Dies ist im ‚episodischen Interview‘ der Fall. Daher wurde es in der vorliegenden Untersuchung als Interviewform angewandt.

Das ‚episodische Interview‘ gehört ebenfalls zur Kategorie der erzählgenerierenden Interviews, stellt ‚eine modifizierte Variante des narrativen Interviews‘ dar und vereint die genannten Bezugspunkte (Friebertshäuser 2003, 373). Im folgenden Abschnitt wird das ‚episodische Interview‘ näher charakterisiert.

„Ein Ausgangspunkt für das episodische Interview (Flick 1995b) ist die Annahme, daß Erfahrungen der Subjekte hinsichtlich eines bestimmten Gegenstandsbereichs in Form narrativ-episodischen Wissens und in Form semantischen Wissens abgespeichert und erinnert werden. Während die erste Form erfahrungsnahe sowie bezogen auf konkrete Situationen und Umstände organisiert ist, enthält die zweite Form des Wissens davon abstrahierte, verallgemeinerte Annahmen und Zusammenhänge. Im ersten Fall stellt der Ablauf der Situation in ihrem Kontext die zentrale Einheit dar, um die herum Wissen organisiert ist. Im zweiten Fall sind Begriffe und ihre Beziehungen untereinander die zentralen Einheiten“ (Flick 1999, 124)

Die Vorgehensweise bei einem ‚episodischen Interview‘ zielt darauf ab, ‚die jeweiligen Vorteile von narrativem Interview und Leitfaden-Interview [zu] nutzen‘ (ebd., 128). Es gibt daher keine statische Konzentration auf eine Eingangsphase mit einer Hauptfrage, auf einen offenen Erzählteil und eine Schlussphase des Nachfragens. Es handelt sich vielmehr um einen dynamischen Prozess, der sich sowohl auf die Aufforderung bzw. die wiederholten Aufforderungen, Episoden und Situationen zu erzählen, bezieht, aber auch andere

Darstellungsformen wie Beschreibungen und argumentative Sequenzen als relevant und aussagekräftig bewertet und inkludiert (vgl. ebd., 124ff).

„Ziel des episodischen Interviews ist, bereichsbezogen zu ermöglichen, Erfahrungen in allgemeinerer, vergleichender etc. Form darzustellen, und gleichzeitig die entsprechenden Situationen und Episoden zu erzählen“ (ebd., 125)

Die gegenüber dem narrativen Interview als Vorteil empfundenen Aspekte sind die Rückbesinnung auf den Dialog zwischen Interviewer/in und befragter Person, die in der Vermeidung von ‚Zwängen‘ liegt, auch wenn es sich (nur) um die der Vervollständigung oder Detaillierung von Erzählungen im Interviewgeschehen handelt. Die Offenheit für andere verbale Darstellungsformen neben dem Erzählen, nämlich u.a. für das Beschreiben und Argumentieren, ist durch die Konzeption des ‚episodischen Interviews‘ gegeben. Im Vorfeld werden „[z]ur Orientierung“ grobe ‚thematische‘ „Bereiche“ (mit nicht-ausformulierten Fragen) erstellt, die während des Interviews zur Sprache kommen sollen (vgl. ebd., 126).

In der vorliegenden Untersuchung waren dies Fragen zu Episoden, in denen unterschiedliche Sprachen bzw. ‚Mehrsprachigkeit‘ im Zentrum standen, wobei der Bezug zu Familie, Schullaufbahn und individuellem Bildungsverlauf sowie das universitäre Feld im Vordergrund waren. Die unten angeführte „Eingangsfrage“ wurde allen Probandinnen und Probanden zu Beginn des Interviews gestellt und galt damit gleichzeitig als erste Erzählaufforderung im Interview (Mayring 1999, 55).

„Erzähl mir bitte von deinen Sprachen, wie du sie gelernt hast und wie du sie – im Gespräch – mit anderen einsetzt! Bitte, beginn beim Erzählen ganz am Anfang, als du noch klein warst, und dann bis heute als Studentin/Student an einer Wiener Universität!“

Zusätzliches Nachfragen zu verschiedenen Zeitpunkten im Interview sollte die Interviewpartner/innen wiederholt zum episodischen Erzählen über ihre Sprach- und Bildungsbiographie, darunter die Sprachen in der Schullaufbahn, die sprachliche Situation der Familie, mögliche (familiäre) Migrationserfahrungen, ihren sprachlichen Habitus in ihrer derzeitigen studentischen Lebenswelt und mögliche Formen der Kapitalisierung ihrer Mehrsprachigkeit im universitären Feld anregen.

### 5.1.2 Das Probeinterview

Um vorab herauszufinden, wie ein in solcher Weise konzipiertes ‚episodisches Interview‘ mit einer potenziellen Probandin oder einem Probanden der Zielgruppe in die Praxis umsetzbar ist, habe ich ein Probeinterview mit einer mehrsprachigen Medizinstudentin durchgeführt (in Anlehnung an ‚Pretests‘ vgl. Friedrichs 1990, 221f).

Birgül, 26 Jahre, eine Medizinstudentin, die sich zu Lernzwecken in einer Bibliothek an der Technischen Universität Wien (TUW) aufhielt, erklärte sich zu einem Interview bereit. Dieses fand am 20.8.2002 in einem ruhigen Studierraum an

der TUV statt und dauerte zirka neunzig Minuten. Es wurde eine Tonbandaufzeichnung angefertigt und danach vollständig transkribiert. Da es an dieser Stelle nicht das Ziel ist, eine inhaltliche Analyse zu entwerfen oder die Forschungsschritte anhand des Interviews exemplarisch zu zeigen, werden lediglich die Eckdaten von Birgüls Bildungs- und Sprachbiographie genannt.

Birgül studiert Humanmedizin an der Medizinischen Universität Wien (MUW) und ist mit den Sprachen Türkisch und Deutsch ‚lebensweltlich zweisprachig‘. Ihre Eltern sind türkischer Herkunft und im Erwachsenenalter nach Österreich migriert. Ihre Mutter arbeitet zurzeit als Raumpflegerin, ihr Vater in einer Fabrik. Die Familiensprache ist Türkisch. Birgül wurde 1976 in Wien geboren und besitzt die türkische Staatsangehörigkeit. Bis zur Einschulung verbringt Birgül ihre Kindheit in Wien und erwirbt erste Deutschkenntnisse in einem Wiener Kindergarten. Ab ihrem Schuleintritt lebt sie bei Verwandten in der Türkei und absolviert dort, durchgängig mit sehr gutem Erfolg, ihre gesamte Schullaufbahn mit türkischer Unterrichtssprache und Englisch als einziger Schulfremdsprache. Nach der Abschlussprüfung, die die Hochschulreife beinhaltet, wird sie an einer türkischen Universität aufgenommen, bewirbt sich darüber hinaus an der MUW, absolviert mit Erfolg die notwendigen Kurse in der Zielsprache Deutsch, wird an der MUW aufgenommen und kehrt (nun nicht mehr nur temporär während der Schulferien) zurück nach Wien zu ihren Eltern (und ihrem jüngeren Bruder), um hier regulär Medizin zu studieren.

Folgende Besonderheiten bzw. kleineren Modifikationen haben sich auf Grund dieses Forschungsgesprächs für die nachfolgenden Interviews, die Eingang in die Untersuchung gefunden haben, ergeben.

Zunächst ist ein kleiner standardisierter schriftlicher Informationsteil hinzugekommen, der nach dem qualitativen Interview von der Interviewerin gemeinsam mit der Probandin bzw. dem Probanden ausgefüllt wurde. Es handelt sich dabei um Angaben zu studienrelevanten bzw. demografischen Daten wie Studienrichtung (zum Zeitpunkt des Interviews), derzeitige grobe Positionierung im Studienverlauf (z.B. Studienabschnitt), Geburtsdatum, Geburtsort, Geburtsland, Alter sowie (derzeitige) Staatsangehörigkeit. Im Interview selbst wird auch nach den einzelnen (auch fremdsprachlichen) Sprachkenntnissen und beruflichen Qualifikationen der Eltern und jener eventueller Geschwister gefragt. Aus Anonymisierungsgründen werden von diesen Daten nur ausgewählte angeführt.

Die in die Untersuchung aufgenommenen Interviews fanden zu jeweils speziell vereinbarten Terminen in Einzelsitzungen durchgängig in zuvor ausgewählten, ruhig gelegenen universitären Räumlichkeiten statt. Das erste Interview fand mit Samira im September 2002 statt, das letzte mit Linda im Dezember 2003. Die Termine sind unter Einbezug der und in Abstimmung mit den Ferien-, Prüfungs- und vorgeschalteten lernintensiven Studienphasen der potenziellen Proband/innen während des Studienjahrs zustande gekommen (siehe dazu die Übersicht in Kapitel 6.2 *Zusammenschau*).

## 5.2 Die Stichprobe

### 5.2.1 Die Auswahl in sprachlicher, fachlicher und ortsbezogener Hinsicht

Im Hinblick auf das Forschungsinteresse studentischer Mehrsprachigkeit als Kapital im universitären Feld fußt die Auswahl der Proband/innen der vorliegenden Stichprobe auf folgenden drei Kriterien: es handelt sich um Studierende, die über einen wie unten charakterisierten sprachlichen wie auch fachlichen Hintergrund verfügen und zum Zeitpunkt des Interviews an einer staatlichen österreichischen Universität in Wien studieren (zu Kriterien für Stichprobenziehungen und ‚inhaltlicher Repräsentation‘ vgl. Merrens 2003, 100ff; zu ‚geschichteten Auswahlen‘ vgl. Kromrey 2000, 283ff; zu ‚bewussten Auswahlen‘ vgl. Friedrichs 1990, 130f).

Begonnen wird mit der Darstellung des sprachlichen Auswahlkriteriums für die Stichprobe. Es wurden Studierende gesucht, die über mindestens zwei (unterschiedliche) Einzelsprachen verfügen, wobei nicht die Kompetenz in den verschiedenen Sprachen im Vordergrund stand, sondern die Tatsache, dass die Studierenden in ihrer derzeitigen studentischen Lebenswelt als (lebensweltlich) zwei- oder mehrsprachig charakterisiert werden können (vgl. Gogolin 1998b, 76; 1988, 41; Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 178). Studierende, die über eine muttersprachliche, jedoch keine sprachenübergreifende Mehrsprachigkeit verfügen, wurden nicht berücksichtigt (zum Begriff ‚muttersprachliche Mehrsprachigkeit‘ vgl. Wandruszka 1979, 13f; siehe auch das Kapitel 3. *Begriffsklärung ‚Mehrsprachigkeit‘*).

Als fachliches Kriterium bei der Proband/innen-Auswahl galt, dass die Befragten zum Zeitpunkt des Interviews in einem medizinischen oder Informatik-orientierten Studium eingeschrieben sein sollten. Die Auswahl der beiden Fachrichtungen wird damit begründet, dass die medizinische bzw. technische (Informatik-)Fachsprache von der internationalen Wissenschaftssprache Englisch dominiert ist (siehe dazu das Kapitel 3.3 *Fachkommunikation im universitären Feld*).

Als ortsbezogenes Kriterium galt für die Zusammenstellung der Stichprobe das Studieren zum Zeitpunkt des Interviews an einer staatlichen österreichischen Universität in Wien. Auf Grund der fachlichen Einschränkung auf medizinische bzw. Informatik orientierte Fächer ergaben sich daher als potenzielle Proband/innen vorwiegend Studierende der Medizinischen Universität Wien und der Technischen Universität Wien. Darüber hinaus sind die Befragten gleichmäßig über die Geschlechter verteilt.

Um herauszufinden, ob und wie im universitären Feld nicht-dominante Sprachen (im Gegensatz zu der im Feld dominanten Sprache Deutsch bzw. der internationalen Wissenschaftssprache Englisch) als studentisches Kapital fungieren können, wurden lediglich Studierende in die Stichprobe aufgenommen, die im Rahmen ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit über eben solche Sprachen verfügen. Studierende, die als Erstsprache Englisch besitzen oder mit Deutsch einsprachig aufgewachsen sind, wurden daher nicht berücksichtigt.

Weiters soll die Auswahl helfen, die Stichprobe in Bezug auf Mehrsprachigkeit hin thematisch ‚relevant‘ zu gestalten. Die Zusammenstellung der Stichprobe konzentriert sich daher weder auf eine einzige Sprache (mit im Feld ‚geringerem‘ Prestige als Deutsch und Englisch), noch versucht sie, Vertreter/innen aus

verschiedenen sprachlichen Kontexten so gezielt zu rekrutieren, dass sie anteilmäßig bestimmten Migrant/innen-Gruppen in Österreich oder ev. Studierendengruppen mit nicht-österreichischem Pass an österreichischen Universitäten entsprechen würden, und ist daher in dem Sinne für diese auch nicht als ‚repräsentativ‘ zu bezeichnen. Es werden in beiden Disziplinen, der medizinischen wie technischen, studentische Informantinnen und Informanten mit möglichst vielen verschiedenen (Erst-)Sprachen gesucht. Die Sprachenvielfalt verteilt sich dabei über die Fächergrenzen hinweg auf die gesamte Stichprobe.

### 5.2.2 Der Feldzugang

Der Zugang zum studentischen Feld der medizinischen bzw. technischen Fachrichtungen an Wiener Universitäten gestaltete sich in der Kombination von drei verschiedenen Wegen.

In erster Linie ist jener Weg zu nennen, in dem Studierende (im universitären Feld) im persönlichen Kontakt direkt vor Ort zum Beispiel an den jeweiligen universitären Fachbibliotheken bzw. Instituten, für ein Interview gewonnen werden konnten. Neben den universitären Einrichtungen stellten sich auch studentische Lernorte als Zugang zu potenziellen Proband/innen dar. Mit solchen ‚Lernorten‘ sind beispielsweise bestimmte gemeinnützige Einrichtungen gemeint, deren Lesesäle traditionell von vielen Studierenden zur Prüfungsvorbereitung aufgesucht werden und deren daran angeschlossene Aufenthaltsräume vorwiegend in Lernpausen oder zur Überbrückung von Zeiten zwischen zwei Lehrveranstaltungen frequentiert werden. Die Interviewzusage einer potenziellen Informantin oder eines Informanten galt jeweils als Basis für die Terminvereinbarung für ein Forschungsgespräch zu einem späteren Zeitpunkt in universitären Räumlichkeiten.

In zweiter Linie wurde das „sog. *Schneeball-Verfahren*“ genutzt, also jene Methode der Stichprobenziehung, bei der eine Probandin oder ein Proband am Ende eines Interviews potenzielle Zielpersonen nennt, die daraufhin kontaktiert werden und in die Stichprobe aufgenommen werden können (Kromrey 2000, 273 und 261; zum ‚Schneeballsystem‘ vgl. auch Merrens 2003, 102).

In dritter Linie kam das Verfahren des „gate keeper[s] (Türwächter)“ zur Anwendung (Merrens 2003, 101). Dieser ‚Türwächter‘ verschafft der Forscherin bzw. dem Forscher Zugang zum ausgewählten Feld (vgl. ebd., 101f). In der vorliegenden Untersuchung handelte es sich hierbei um Angehörige von Studierendenvertretungen an den einzelnen Fakultäten und Universitäten, die in der Rolle der ‚gate keepers‘ Kontakte zu potenziellen Proband/innen ermöglichten.

### 5.3 *Transkription und Paraphrase*

Bei der Analyse der empirisch gewonnenen Daten wird mit Hilfe von Datenerfassungs-, -aufbereitungs- und -analyseverfahren der stetige Abstraktionsprozess Schritt für Schritt vollzogen. Mit Hilfe von Transkription und Paraphrase wird beabsichtigt, diesen Prozess transparent machen. Kowal und O’Connell (2000, 440) zufolge nahm die Transkription in der Datenaufbereitung bisher folgenden Platz ein:



„Lange Zeit wurde die Herstellung von Transkripten als ein theorieutraler Prozess betrachtet, der von den Primärdaten (dem Originalgespräch) über die Sekundärdaten (den Audio- bzw. Videoaufnahmen des Gesprächs) zu den Tertiärdaten (dem Transkript des Gesprächs auf der Grundlage von Audio- oder Videoaufnahmen) führt“ (ebd.)

Dabei sei vernachlässigt worden, dass es sich sowohl bei der Herstellung als auch bei der Verwendung von Transkripten um „theoriegeladene, konstruktive Prozesse“ handle (ebd.). Geschuldet sei dies einerseits der sehr starken Reduktion der reichhaltigen Primär- und Sekundärdaten (Originalgespräch und Tonbandaufnahme), die vorgenommen werde, und andererseits der Überführung von einem „zeitgebundene[n] Gesprächsverhalten in zeitenbundene visuelle Produkte“ (ebd.). Kowal und O’Connell (2000, 438) definieren ‚Transkription‘ so:

„Unter Transkription versteht man die graphische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die an einem Gespräch (z. B. einem Interview oder einer Alltagsunterhaltung) teilnehmen“ (ebd.)

Auf Grund von bestimmten, zuvor festgelegten Regeln wird verbales Verhalten schriftlich festgehalten. Dieses wird sowohl von paraverbalem Verhalten, also nonverbalen vokalen Phänomenen (Lachen, Seufzen, Pfeifen etc.), aber auch von außersprachlichen Merkmalen, wie sichtbarem oder hörbarem, nichtvokalem Verhalten (Gesten, Klatschen o.ä.), ergänzt (vgl. ebd., 438 und 443). Ziel dieser Regeln ist es, jenes Verhalten abzubilden, das als Basis für die Analyse und Interpretation dient. Die in der vorliegenden Arbeit verwendete Transkriptionskonvention befindet sich im Anhang.

Wie schon die Einteilung in Primär-, Sekundär- und Tertiärdaten den schrittweisen Abstraktionsprozess deutlich abbildet und die Konstruktion desselben hervorhebt, folgt die Paraphrasierung als weiterer Schritt dieses Prozesses. Die Paraphrase von ausgewählten Interviewpassagen fungiert als Umschreibung derselben. Im Rahmen der stetigen Distanzierung zum Interviewtext hat sie eine Zwischenfunktion inne, nämlich ausgewählte Tertiärdaten, also Transkriptausschnitte, in einen flüssigen Text zu übertragen (zu diesem methodischen Vorgehen vgl. z.B. Dirim 1998, bes. 72-75). Mit Hilfe der nachfolgenden Analysezugänge wird der Abstraktionsprozess der paraphrasierten Texte weiter fortgesetzt.

#### **5.4 Die Darstellung von Bildungs- und Sprachbiographien**

Franceschini (2004, 123) zufolge ist in „Sprachbiographien [...] das Hauptaugenmerk des Interviews auf den Erwerb und den Umgang mit den eigenen Sprachen gerichtet“ (zu theoretischen Aspekten der ‚Sprachbiographie‘ bzw. unterschiedlichen Anwendungsfeldern derselben vgl. ebd.; Franceschini/Miecznikowski 2004b; Fix/Barth 2000; Treichel 2004; siehe auch das Kapitel 2.2.5 *Sprachen in der (studentischen) Biographie - ‚Sprachbiographien‘*).

„Der so verwendete Begriff der Sprachbiographie bezeichnet demnach das interaktive Produkt einer autobiographischen Erzählung, das aus einer spezifischen Erhebungsart hervorgeht (dem narrativen Interview) und das als zentrales Thema den Erwerb der eigenen Sprachen hat“  
(Franceschini 2004, 124)

Als allgemeinen Anspruch qualitativer Forschung formulieren Flick, Kardorff und Steinke (2000, 14):

„Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (ebd.)

Terhart (2003, 27) zufolge „orientiert sich qualitativ-empirische Forschung am Ziel einer möglichst gegenstandsnahen Erfassung der *ganzheitlichen*, kontextgebundenen Eigenschaften sozialer Felder. Diese ganzheitlichen Eigenschaften (*qualia*) stehen in enger Verbindung zu den Bedeutungen, die sie für die in diesem sozialen Feld handelnden Personen haben“.

Mit dem jeweils vermittelten familialen, sprachlichen und fachlichen Hintergrund soll in den Studierendenbiographien thematisiert werden, welches ‚kulturelle Kapital‘, insbesondere „Sprachkapital“, die Proband/innen im Laufe ihres Lebens erworben haben und wie sich dieser (formelle bzw. informelle) Erwerb vollzogen hat (Bourdieu 1990, 35; siehe auch das Kapitel 4.2.2 *Kulturelles Kapital und ‚Sprachkapital‘*). Gleichzeitig wird mit den Bildungs- und Sprachbiographien das Ziel verfolgt, die befragten Studierenden in ihren individuellen lebensgeschichtlichen und damit auch sprachlichen Kontexten ‚ganzheitlich‘ zu charakterisieren (vgl. Molinié 2004, 94).

Dazu werden Informationen jeweils aus dem gesamten Einzelinterview herangezogen und für jede Probandin und jeden Probanden chronologisch gebündelt dargestellt. Die Einschätzungen der jeweiligen Kompetenz in den einzelnen Sprachen stützen sich auf eine (mündliche) Selbstevaluation der Befragten (zu Autoevaluation von Sprachkenntnissen siehe Conseil de l’Europe/Council of Europe 2001).

### **5.5 Die ‚Incidentanalyse‘**

Nachfolgend wird die analytische Herangehensweise an das empirische Material mittels der ‚Incidentanalyse‘, auch „*Key Incident Analysis (KIA)*“ genannt (Sturm 2000, 143), näher erläutert.

Die ‚KIA‘ wird, in Anlehnung an ‚Embleme‘, die von einem Bild („Icon, Pictura“ ebd., 163) ausgehen und von Texten begleitet sind (vgl. ebd., 163f), wie folgt definiert:

“The *Pictura* of *Standing still yet means moving* isn’t reality, but a *representation of reality*. The *Pictura* is not the ‘whole’ reality either, it’s a *reduction*: the ‘whole’ reality reduced to an image of reality charged with a

mystery that can be analyzed and interpreted and supported by other evidence [...] The same is true of the Key Incident: it's a reduced representation of reality offering a key to open up reality, to gain insight into micro processes otherwise remaining unnoticed. It has to be supported by other evidence (which was not the case): other key incidents, participant validation, all sorts of triangulation“ (ebd., 165)

Der Bezug zwischen dem Begriff ‚Emblem‘ und der Welt kann u.a. so skizziert werden:

„Der Gebrauch des Emblems beruht auf der Überzeugung, das Weltgeschehen stecke voller aufdeckbarer heimlicher Verweise, verborgener Bedeutungen und verkappter Sinnbezüge, und auf der Vorstellung vom Verweischarakter alles Sichtbaren auf einen höheren, inneren, prinzipiellen Sinn der Weltordnung“ (Von Wilpert 1969, 204 zit. nach Sturm 2000, 163)

In der Anwendung des auf ‚Emblem‘ und ‚KIA‘ beruhenden analytischen Zugangs „Incidentanalyse“ – ‚incident‘ kann als Vorfall, Ereignis, Vorkommnis bzw. Zwischenfall übersetzt werden (Langenscheidt 1996, 551) – charakterisiert Neumann (2000, 187) diese in Bezug auf den schulischen Unterricht so:

„Im Konzept der Incidentanalyse steht ein Ereignis, beispielsweise im Unterricht, stellvertretend für ein verborgenes Strukturmerkmal des Gesamtgeschehens [...] Während unserer Arbeit am Material der aufgezeichneten Unterrichtsstunden, des Auswählens von möglicherweise interessanten Ereignissen (‘incidentverdächtige Stellen’) und deren Transkription kristallisierten sich zum Teil erst bei der tieferen Deutung Aspekte heraus, die auf ein zugrundeliegendes gemeinsames Phänomen verwiesen“ (ebd.)

Gogolin und Kroon (2000, 18) bringen die Suche nach Incidents, die sich auf im Klassenverband vorhandene Mehrsprachigkeit beziehen und durch ihren Emblemcharakter größere Zusammenhänge spiegeln, so auf den Punkt:

„[Das] Material [wird] auf Zwischenfälle (‘incidents’; Erickson, 1986) untersucht, in denen Problemlagen deutlich hervortreten, die dem Umstand des Unterrichtens in der multilingualen Klassensituation geschuldet sind“ (ebd.)

Dadurch dass sich die Elemente eines „zugrundeliegende[n] gemeinsame[n] Phänomen[s]“, auf die die ‚incidents‘ verweisen, immer wieder aufs Neue wiederholen, spricht Neumann (2000, 187) in Anlehnung an „*running gags*‘ im Film“ auch von „**Running Incident**“.

## 6. Die studentischen Bildungs- und Sprachbiographien

Das Kapitel hat zum Ziel, ein Dutzend Studentinnen und Studenten mittels ihrer Bildungs- und „Sprachbiographien“ in ihren lebensgeschichtlichen Kontexten mit dem Schwerpunkt Sprachen zu charakterisieren (Franceschini 2004, 123; vgl. auch Molinié 2004, 94). Thematisiert wird, welches ‚kulturelle Kapital‘, insbesondere sprachliche Kulturkapital bzw. „Sprachkapital“, die Studentinnen und Studenten im Laufe ihres Lebens erworben haben und in welcher Art von (in/formellen) Zusammenhängen sich dieser Erwerb vollzogen hat (Bourdieu 1990, 35).

Die Darstellungen sollen zeigen, welche Sprachen sich beim Eintritt in das universitäre Feld und damit am Übergang zu einem neuen Bildungsabschnitt im Rahmen der biographischen Akkumulation von Kapitalien bereits im studentischen Sprachbesitz befinden. Auch mit Hilfe des familialen wie fachlichen Hintergrundes der Befragten wird ein jeweils individuelles und ganzheitliches Bild zu vermitteln gesucht. Die Bestimmung des mitgebrachten ‚Sprachkapitals‘ ist Voraussetzung für die Analyse, ob und, wenn ja, wie diese Sprachen im universitären Feld, in das die Studierenden eingetreten sind und in dem bestimmte sprachliche Marktverhältnisse herrschen, als potenziell nutzbare, also kapitalisierbare, Ressource fungieren können (zu theoretischen bzw. methodischen Aspekten siehe auch die Kapitel 2.2.5 *Sprachen in der (studentischen) Biographie - ‚Sprachbiographien‘* und 5.4 *Die Darstellung von Bildungs- und Sprachbiographien*).

Die nachfolgenden Bildungs- bzw. Sprachbiographien folgen der biographischen Chronologie und stützen sich auf die Informationen aus dem gesamten Interviewcorpus, wobei relevante Sequenzen teils komprimiert, teils als Zitat aus den Transkripten angeführt werden. Die Angaben zum Grad der Beherrschung einzelner Sprachen stützen sich in der Folge auf die Selbsteinschätzung der Proband/innen und werden (gegebenenfalls im Detail) als solche wiedergegeben (zur Autoevaluation von Sprachkenntnissen siehe auch Conseil de l’Europe/Council of Europe 2001, 81ff). Die Darstellungen sind in alphabetischer Reihenfolge der Pseudonyme der Proband/innen geordnet. Die Angaben zur Staatsangehörigkeit beziehen sich auf den Zeitpunkt des Interviews.

### 6.1 Chronologische Darstellungen

#### 6.1.1 Alex

Der Medizinstudent Alex wurde 1965 in Griechenland geboren und ist der Sohn einer griechischen Sprachlehrerin und eines griechischen Unternehmers. Seine Eltern sind ebenfalls beide in Griechenland geboren und aufgewachsen. Ihre gemeinsame Erstsprache ist Griechisch. Die familiale Sprachpraxis vollzog und vollzieht sich ebenfalls auf Griechisch. Alex besitzt die österreichische Staatsangehörigkeit.

Seine ersten Lebensjahre verbringt Alex in Griechenland. Sein Vater pendelt aus beruflichen Gründen zwischen Griechenland und Österreich. Für den Zeitpunkt der Einschulung entscheidet sich die Familie für Wien, wo sie von nun an ihren Lebensmittelpunkt hat. Mit sechs Jahren besucht Alex ein Jahr lang die Vorschule, um dort erstmals Deutsch zu lernen. Danach besucht er für vier Jahre die Grundschule. Dort ist Deutsch die Unterrichtssprache. Gemeinsam mit den Kindern

anderer Erstsprachen als Deutsch bekommt er samstäigigen Zusatzunterricht in Deutsch. Motiviert durch die Aussicht, die Lehrerin und die übrigen deutschsprachigen Mitschüler/innen zu verstehen, lernt er rasch Deutsch. Seine fachlichen Leistungen verbessern sich zusehends.

Alex' Mutter, selbst Griechischlehrerin, alphabetisiert und unterrichtet ihren Sohn parallel zur schulischen Erziehung zu Hause auf Griechisch. In der Grundschule erhält er zwei Jahre lang Unterricht in Englisch, seiner ersten Schulfremdsprache.

In der weiterführenden Schule, dem Gymnasium, wählt Alex den humanistischen Zweig. Er beschreibt sich selbst als einen „durchschnittlichen Schüler“ (Alex TR S.8, Z.339). Nur in den Gegenständen, die ihn interessieren, habe er „sehr gute Noten“ bekommen (Alex TR S.8, Z.340). Englisch wird als Schulfremdsprache weitergeführt und begleitet ihn acht Jahre lang. Alex wählt als zusätzliche Fremdsprachen für sechs Jahre Latein und zwei Jahre später, darüber hinaus für vier Jahre, Altgriechisch<sup>14</sup> (ab der 9. Schulstufe). Er entscheidet sich damit bewusst gegen eine neue lebende Fremdsprache, nämlich Französisch. Alex sagt von sich selbst, dass ihm das Sprachenlernen schwer falle („obwohl ich zweisprachig aufgewachsen bin“ Alex TR S.14, Z.650). Im Altgriechisch-Unterricht kann er seine Griechischkenntnisse sehr gut nützen, der Unterricht fällt ihm leicht („weil in Altgriechisch hab ich mir halt leicht getan (I: ja) dann wird's einfach zum Lieblingsfach (I: ja) aber das Interesse war schon da“ Alex TR S.3, Z.125-126). Er kann auch seinen Klassenkameraden mit seinen Vorkenntnissen in der Zielsprache weiterhelfen und bezeichnet seine Rolle in der Folge selbst scherzhaft als die eines „lebenden Wörterbuchs“ (Alex TR S.4, Z.173). Durch seine Vorkenntnisse erwirbt er in der Schule soziales Kapital (bei den Mitschüler/innen) und symbolisches Kapital (durch das Prestige, das er durch den Wissensvorsprung damit anhäuft). Da das moderne Griechisch in der Schule keine offizielle Rolle spielt, Altgriechisch hingegen als benotetes Unterrichtsfach in den Zeugnissen aufscheint, handelt es sich um ein indirekt zertifiziertes Kulturkapital.

Während der gesamten Schulzeit verbringt Alex die meisten Ferienmonate in Griechenland. In vielen Fällen fährt seine gesamte Familie in den Heimatort zu der „Großfamilie“ (Alex TR S.16, Z.713). In einzelnen Fällen begleitet der Sohn seinen Vater, wenn dieser in Griechenland zu tun hat. Bei seiner Familie in Griechenland herrscht Griechisch (mit dialektalen Einflüssen) als gemeinsame Familiensprache vor. Auch wenn sich Alex mit seinen Eltern in Österreich aufhält, bleibt die verwendete Familiensprache nach wie vor Griechisch („heute bin ich eigentlich sehr froh, dass ich wirklich zweisprachig aufgewachsen bin und dass ich beide Sprachen ziemlich gut beherrsche“ Alex TR S.1, Z.40-42). Was die Kenntnisse in Griechisch anbelangt, so kann Alex auf die professionelle Unterweisung durch den mütterlichen Privatunterricht in Griechisch zurückblicken. Aus diesem Grund hat er auch die ‚griechische Schule‘, die Zusatzunterricht anbietet, nicht besucht, jedoch an Aktivitäten der Kirchenjugend, dem Chor und am Volkstanzen teilgenommen. Sein Verhältnis zu dieser ‚Community‘ beschreibt er als familiär („das ist eine/ eine Gemeinde, also, so viele sind wir auch wieder nicht (I: ach so) und es ist praktisch

---

<sup>14</sup> zur altgriechischen Sprache in Gegenüberstellung zum Griechischen des 20. und 21. Jahrhunderts vgl. Karvela (2002, 93ff).

eine familiäre Gruppe dort, ja“ Alex TR S.18, Z.818-820). Alex liest regelmäßig griechische Zeitungen, bedauert jedoch im Sprachvergleich in der griechischen Sprache beim Schreiben nicht ganz so firm wie in Deutsch zu sein.

Alex maturiert neben anderen Fächern im Pflichtfach Deutsch und wählt Latein und Altgriechisch, womit er die lebende Fremdsprache Englisch als Prüfungsfach explizit abwählt. Er beginnt das Studium der Humanmedizin an der Medizinischen Universität Wien<sup>15</sup>.

Alex' Sprachkapital ist nicht zuletzt auf der Basis seines lebensweltlich zweisprachigen Aufwachsens in Griechenland und Österreich aus mehreren Sprachen zusammengesetzt. Die migrationsbedingte Sprache Griechisch ist sowohl im familialen und freundschaftlichen Feld als auch im Rahmen seiner schulischen Laufbahn durch die Kapitalisierung im Altgriechisch-Unterricht als durchaus potent zu bezeichnen. Darüber hinaus bringt Alex Deutsch als Zweitsprache, die mittlerweile zu seiner Hauptsprache geworden ist, in das universitäre Feld mit. Hinzu kommt als lebende Schulfremdsprache Englisch. Das individuelle Sprachkapital schließt die ‚toten‘ Sprachen Latein und Altgriechisch insofern ein, als sie ebenfalls zur sprachlichen Bildung zu rechnen sind.

### 6.1.2 Boris

Der Technikstudent Boris wurde 1981 in der heutigen ‚Republik Serbien‘<sup>16</sup> geboren und verbringt seine Kindheit und Jugend ebendort mit seinen Eltern, die ebenfalls aus ‚Serbien‘ kommen. Sein Vater ist Landvermesser, seine Mutter arbeitet als Hausfrau. Bei der Nennung von Boris' Herkunftsland und Erstsprachen treten im Interview die regionalen geschichtlichen Veränderungen, die aktuellen politischen Grenzziehungen und damit in der Folge die sprachpolitischen Dimensionen deutlich in den Vordergrund.

Boris formuliert: „ich komme aus Jugoslawien ähm aus Serbien, mein/ meine Stadt ist in Ostserbien und heißt [...]“<sup>17</sup> und ist an Grenze zwischen/ zwischen Bulgarien, Jugoslawien und Rumänien, so dafür wie ein Kind hab ich normal Serbisch gelernt, Ser/ Serbokroatisch<sup>18</sup>, weil mhm äh bis/ bis neunzehnhundertneunzig<sup>19</sup> war noch immer Serbokroatisch, und/ und meine Mutter und Vater sind noch Rumänisch/ äh reden so und Großmutter natürlich, das habe ich

<sup>15</sup> Zum damaligen Zeitpunkt war das Studium der Humanmedizin noch an der Medizinischen Fakultät der Universität Wien angesiedelt.

<sup>16</sup> vgl. Europarat (2007b). Zu Aspekten der veränderten Landesbezeichnung seit Anfang der 1990er Jahre vgl. Pfeil (2002a, 191f); siehe auch Brusis (2002a).

<sup>17</sup> Boris nennt im Interview seine Herkunftsstadt. Diese wird aus Anonymisierungsgründen jedoch nicht angeführt.

<sup>18</sup> Zur Unterscheidung der Begriffe ‚Serbokroatisch‘ und ‚Serbisch‘ gibt Okuka (2002, 261) an, dass „[b]is zum Zerfall Jugoslawiens“ die beteiligten Teilrepubliken „ihre Sprache als gemeinsame, polyzentrische Standardsprache an[sahen] und [...] sie offiziell als *Serbokroatisch* bzw. *Kroatoserbisch*“ mit zwei verschiedenen „Varianten“, „Aussprachen“ und „Schreibweisen (kyrillisch und lateinisch)“ bezeichneten. Okuka (2002, 261) fährt fort: „Aus einer Standardsprache, die über 70 Jahre als *lingua franca* gedient hatte, bildeten sich offiziell drei Standardsprachen: Serbisch, Kroatisch und Bosnisch“ (siehe auch Rehder 2002a, 267).

<sup>19</sup> Okuka (2002, 261) führt an, dass „die alte Bezeichnung *Serbokroatisch* [...] 1992 durch die nationale Bezeichnung *Serbisch* in der Verfassung der Bundesrepublik Jugoslawiens (Serbien und Montenegro) substituiert wurde“.

bemerkt und dafür kann ich noch paar Worte Rumänisch sagen, ja, aber verstehen wirklich alles“ (Boris TR S.1, Z.20-27). Boris verfügt also über zwei Erstsprachen, nämlich ‚Serbisch‘<sup>20</sup> und ‚Rumänisch‘, eine ‚Minoritätensprache‘<sup>21</sup> des Landes. Er besitzt die serbische Staatsangehörigkeit.

Die Zweisprachigkeit innerhalb seiner Familie mit Serbisch und Rumänisch verbindet Boris direkt mit dem regelmäßigen Ortswechsel von der Stadt, in der die Eltern ihren Lebensmittelpunkt haben, aufs Land zu den Großeltern, die dort seit langem leben. Die familiale Sprachpraxis vollzieht sich im städtischen Bereich auf Serbisch, während die Familie in der ländlichen Umgebung mit Boris’ Großeltern eher auf Rumänisch zu kommunizieren pflegt. Boris vergleicht die sprachliche Situation mit anderen Regionen Europas, in denen ebenfalls mehrere Sprachen auf einem bestimmten Territorium gesprochen werden, und zeigt sich sichtlich stolz in Bezug auf seine Kenntnisse in dieser familialen Sprache („dafür kann ich noch paar Worte Rumänisch sagen, ja, aber verstehen wirklich alles (I: ja?) ja, ich bin überrascht, wenn ich ein rumänischen Fer/ äh Fernsehprogramm, eine rumänische Sendung sehen kann“ Boris TR S.1, Z.26-28).

In der Grundschule findet der Unterricht durchgängig auf Serbisch statt. Mit acht Jahren beginnt sich Boris neben der Schule mit Computern und dem Programmieren zu beschäftigen. Eine bestimmte von ihm verwendete Programmiersprache charakterisiert er so: „wie eine Sprache ist äh natürlich in/ in/ äh äh in/ ist mit Englisch verknüpft (I: mhm) das heißt, musst ich ein paar Worte in Englisch gut können, zum Beispiel, äh weiß ich nicht, äh input oder print“ (Boris TR S.7, Z.291-293).

Die Grundschul- bzw. Gymnasialzeit erstreckt sich über zwölf Jahre, wobei Boris als Zehnjähriger Englisch als erste lebende Schulfremdsprache (acht Jahre lang) hat und mit zirka fünfzehn Latein und Deutsch (für je vier Jahre) hinzukommen. Obwohl Boris die naturwissenschaftlichen und technischen Fächer mehr interessieren als die sprachlichen, bekommt er auch in letzteren gute Noten. Die Leidenschaft für Computer bleibt dabei eine starke Motivation für das selbstständige Englischlernen. Da ihm Handbücher und Informationen lange Zeit nur auf Englisch zugänglich sind, erwirbt er Basiskenntnisse in dieser Fachsprache auf Englisch und kann sie im schulischen Informatik-Unterricht, den er mit Leichtigkeit bewältigt, sowohl im Rahmen sehr guter Noten, also zertifiziertem Kulturkapital, als auch in sozialer Hinsicht, mittels Sozialkapital, kapitalisieren („ich erinnere/ erinnere mich noch immer, dass ich/ ich musste zu/ zu Freunden das erklären, warum so geht und (?) immer wenn/ wenn wir mussten/ wir mussten was/ mit Computer was schreiben, die/ die kommen zu mir (I: mhm) und sagen mir so“ Boris TR S.8, Z.333-336). Auf Grund seiner Interessen maturiert Boris neben Serbisch u.a. in den Fächern Physik und Mathematik.

Boris beginnt ein Studium der Elektrotechnik an einer serbischen Universität und bewirbt sich daraufhin um einen Studienplatz an der Technischen Universität Wien. Zu den Gründen für seine studentische Migration und die Wahl des Studienortes

<sup>20</sup> Die Sprachbezeichnung ‚Serbisch‘ folgt Okuka (2002, 261).

<sup>21</sup> Der Begriff ‚Minoritätensprache‘ wird hier im Sinne einer Sprache, die im Vergleich zur Majoritätssprache eine zahlenmäßig kleinere Sprecher/innengruppe aufweist, und nicht als Sprache einer offiziellen Minderheit verwendet (zu ‚Minderheiten‘ in dieser Region vgl. Pfeil 2002a, 212; zu ‚Minderheiten‘ allgemein vgl. Pan 1999, 18ff).

Wien zählt er, dass viele Menschen auf Grund der schwierigen Lebensumstände aus seiner Herkunftsstadt, u.a. zu Studienzwecken, nach Wien migriert waren.

Boris beschreibt die Hintergründe für die Migrationen u.a. so: „und die Leute konnten einfach da nicht wohnen [...] ja, einfach konnte hier/ Wien ist/ ist nicht so weit von/ von/ von Jugoslawien, so (I: mhm) es gibt viele, die wohnen in/ in äh äh Neuseeland? oder wie heißt? (I: Neuseeland) Neuseeland, ja (I: ja) Australien, Kanada, USA (englische Aussprache) (I: mhm) beste Freundin ist in Kanada, ja (lacht) (I: mhm mhm mhm) so/ so schaut das aus (Boris TR S.3, Z.147-152). Er berichtet weiter: „und von/ von meiner Stadt/ weil viele Leute von [...]“<sup>22</sup> sind in Wien, ja, sicher“ (Boris TR S.3, Z.130-131) und setzt fort: „ja und die wohnen hier einfach, gar nicht paar Leute, natürlich die/ die/ die wie ich sind und die studieren, die/ oder zur Schule gehen (I: mhm) und wir haben einfach Freundschaft so“ (Boris TR S.3, Z.135-137).

Während zwei Semester lernt Boris an verschiedenen privaten und prä-universitären Einrichtungen in Wien Deutsch. Im Rahmen nachbarschaftlicher Kontakte vor Ort hilft ihm ein österreichischer Pensionist bei der Vorbereitung der Prüfungen, die er erfolgreich ablegt. Boris studiert Elektrotechnik an der Technischen Universität Wien.

Boris' Sprachkapital setzt sich aus mehreren Sprachen zusammen. Seine Herkunftssprachen Serbisch und Rumänisch stehen dabei im Vordergrund. Boris kapitalisiert beide Sprachen durch seine lebensweltliche Zweisprachigkeit im familialen Umfeld (Rumänisch nur mit seinen Eltern und Großeltern; Serbisch mit seinen Eltern, aber auch in seinem Wohnumfeld in Österreich mit einem serbischsprachigen nahen Verwandten). Die serbische Sprache ist als Unterrichtssprache in seiner schulischen Laufbahn und an der Universität, an der er in Serbien studiert, präsent. Rumänisch scheint in diesen letzteren Kontexten keine besondere Rolle gespielt zu haben. Seine schulischen Fremdsprachen sind Englisch, Latein und Deutsch, wobei der Schwerpunkt schon früh auf Englisch und der internationalen englischen Informatik-Fachsprache liegt. Boris wählt die studentische Migration in ein zu seinem Herkunftsland nahe gelegenes Land und erwirbt die für das Studium in Wien notwendigen Deutschkenntnisse.

### 6.1.3 Dženana

Die Medizinstudentin Dženana<sup>23</sup> wurde 1978 in der heutigen ‚Ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien‘<sup>24</sup> geboren. Ihre Eltern kommen aus demselben Land wie sie. Sie hat eine ältere Schwester. Dženas Mutter arbeitet als

<sup>22</sup> Der Name der Herkunftsstadt wird aus Gründen der Anonymisierung nicht angeführt.

<sup>23</sup> Erste Vorüberlegungen zum Fallbeispiel ‚Dženana‘ (mit einer Incidentanalyse mit dem Schwerpunkt transnationale Migrationsorientierung) liegen in Mathé (2003) bereits vor und fließen hier ein.

<sup>24</sup> vgl. Europarat (2007a); im Englischen „The former Yugoslav Republic of Macedonia“ (Council of Europe 2007). „Die ‚vormalige jugoslawische Republik Mazedonien‘“, die „zu den jungen Staaten [gehört], die aus dem Zerfall des ehemaligen Jugoslawien 1991 hervorgegangen sind“, nennt Pan (2002a, 260) in seinem Artikel zu den ‚Minderheitenrechten‘ „kurz *Mazedonien*“. Zum geschichtlichen Hintergrund von „Mazedonien“ (Titel) siehe auch van Meurs (2002). Im Rahmen der Charakterisierung der Amtssprache gibt Rehder (2002b, 166) als Landesbezeichnung „Makedonien“ an.



Hausfrau, ihr Vater arbeitet bei einem österreichischen Verkehrsunternehmen. Letzterer pendelt in Dženanans Kindheit bzw. Jugend über mehrere Jahre zwischen Österreich und seinem Herkunftsland. Dženanans Erstsprache und die Familiensprache ist ‚Mazedonisch‘<sup>25</sup>. Die Studentin besitzt die österreichische Staatsangehörigkeit.

Die Unterrichtssprache in der Grundschule, die Dženana besucht, ist ‚Mazedonisch‘. Die Alphabetisierung erfolgt in kyrillischer Schrift<sup>26</sup>. In der weiterführenden Schule sind Dženanans Schulfremdsprachen ‚Serbokroatisch‘<sup>27</sup>, das mittlerweile als ‚Serbisch‘, ‚Kroatisch‘ und ‚Bosnisch‘ zu bezeichnen ist, sowie Russisch. Auf Grund der Kriegszusammenhänge im ‚ehemaligen Jugoslawien‘ migriert die Familie, jedoch auf eigenen Wunsch der Schwester ohne diese, nach Österreich. Dženana ist zu diesem Zeitpunkt knapp vierzehn Jahre alt.

Sie besucht von nun an eine niederösterreichische Hauptschule (8. Schulstufe), an der sie im ersten Jahr vor allem Deutsch lernt. Parallel dazu besucht sie zusätzlich einen privaten Deutschkurs (‚eigentlich hab ich die Hauptschule nicht gemacht, die erste dreiviertel Jahr, sondern ich hab nur Deutsch gelernt, ich hab meine Deutschaufgaben gemacht und wenn ich was gebraucht habe, haben mir die Lehrerinnen geholfen und mit diesem Deutschkurs dann noch zusätzlich, ja“ Dženana TR S.1, Z.26-30). Dabei wendet sie beim Schreiben auf Deutsch ihre passiven Kenntnisse der lateinischen Schrift erstmals aktiv an<sup>28</sup>. Als Pflichtschulfremdsprache erhält sie Englisch (‚ja, dann/ Englisch hatte ich auch dann das erste Mal hier in Österreich“ Dženana TR S.1, Z.30-31).

Mit einer bulgarischsprachigen Freundin unterhält Dženana sich in ihrer Erstsprache ‚Mazedonisch‘, während diese wiederum auf Bulgarisch spricht. Durch

<sup>25</sup> Auch zur Sprachbezeichnung dieser Region bzw. dieses Landes finden sich unterschiedliche Angaben, nämlich sowohl die Schreibung mit -z- als auch mit -k-. Das Europäische Büro für Sprachminderheiten (o.J.) führt im Rahmen einer Darstellung der weniger verbreiteten Sprachen der Europäischen Union den Begriff „Makedonisch“ unter der Gruppe „Slawische Sprachen“ auf (siehe Europäisches Büro für Sprachminderheiten o.J.; 2007). Rehder (2002b, 166) will eine Tendenz zu -k- sowohl in Landes- als auch Sprachbezeichnung erkennen (vgl. ebd.). Er bezeichnet die Sprache als „[d]as Makedonische, das (1981) von 1,3 Mio slawischen Makedonen als Muttersprache gesprochen wird und Amtssprache in Makedonien ist“ und weist daraufhin, dass „[d]ie heutige slawische Standardsprache Makedonisch [...] nicht mit der antiken indoeuropäischen Sprache Mazedonisch verwechselt werden [darf], die dem Griechischen nächstverwandt war, von der aber nur ca. 150 Wörter überliefert sind. Es setzt sich immer mehr durch, für die heutigen slawischen Makedonen und ihre Sprache -k-, für die ausgestorbene Altsprache und ihre Sprecher aber -z- zu verwenden“ (ebd.). „Makedonisch“ sei als „slawische Sprache“ dem „Bulgarischen“ ‚nächstverwandt‘ (ebd.). Im Gegensatz dazu gibt Pan (2002a, 263) für das in Betracht stehende Land als „offizielle Amtssprache [...] Mazedonisch mit kyrillischer Schrift“ an. In der vorliegenden Arbeit wird die Landes- bzw. Sprachbezeichnung mit -z- verwendet.

<sup>26</sup> vgl. dazu auch Rehder (2002b, 166).

<sup>27</sup> Okuka (2002, 261) zufolge bezeichnete ‚Serbokroatisch‘ zum damaligen Zeitpunkt „[b]is zum Zerfall Jugoslawiens“ die „*lingua franca*“ in dieser Region. Okuka (2002, 261) führt weiter aus: „Der Zerfall des Landes und die Kriege in Kroatien und Bosnien-Herzegowina bewirkten einen Zusammenbruch der sprachlichen Einheit und Veränderungen des gesamten Dialektbildes und der urbanen Sprache“ (ebd.). Als Nachfolgesprachen von ‚Serbokroatisch‘ gelten ‚Serbisch, Kroatisch und Bosnisch“ (ebd.; vgl. ebd.).

<sup>28</sup> Obwohl sich ihr ‚Serbokroatisch‘-Unterricht in kyrillischer Schrift vollzog, war ihr diese Sprache nach eigenen Angaben auch in lateinischer Schrift insofern präsent, als ‚Kroatisch‘ in lateinischer Schrift angewendet wurde (zu ‚Serbisch‘ vgl. Okuka 2002, 261ff; zu ‚Kroatisch‘ vgl. Gvozdanović 2002, 134ff; zu Sprachpolitik in ‚Mazedonien‘ vgl. auch Babamova 2003).

die Interkomprehension erwirbt sie über die Jahre Bulgarisch, das sie mittlerweile fließend spricht („und dann durch eine Freundin, die ich damals kennen gelernt habe, die aus Bulgarien kam, hab ich dann auch Bulgarisch gelernt, dadurch dass sie immer mit mir Bulgarisch geredet hat und ich mit ihr Mazedonisch (leise lachend) haben wir uns zwar schon verstanden, aber nicht so ganz gut und mit den Jahren hab ich dann auch Bulgarisch gelernt (leise lachend) (lacht leise) ja, und jetzt bin ich da in Wien und ja, wie verende ich die Sprachen? also, mit diese eine Freundin red ich noch immer Bulgarisch (2 sec) ich war auch voriges Jahr in Bulgarien ein Monat lang und dort ist es natürlich noch besser gegangen (leise lachend), wenn man mit verschiedenen Leuten spricht“ Dženana TR S.1, Z.31-39).

In der Hauptschule wiederholt Dženana das Schuljahr und erhält privaten zusätzlichen Deutsch- und Englischunterricht. Nach dem Hauptschulabschluss beginnt sie eine Ausbildung für Sozialberufe, die sie nach drei Jahren erfolgreich abschließt („ja, eigentlich hatte ich niemals vor Medizin studiere/ zu studieren, wie ich noch in Mazedonien war, sondern das hat sich dann so entwickelt, wie ich in diese Schule für Sozialberufe war, da gab es dort auch Praktika, die ich halt so/ wo wir uns dann wirklich so Behindertenheime angeschaut haben oder Krankenhäuser und einmal schauen, wie sich dort/ was sich macht und dann hat mir das Krankenhauspraktikum ganz gut gefallen, daraufhin hab ich die/ die Krankenpflegeschule gemacht“ Dženana TR S.3, Z.128-133).

Dženana absolviert die Ausbildung in einer Krankenpflegeschule erfolgreich. Im Rahmen der einjährigen Ausübung ihres Berufes in einem österreichischen Krankenhaus kann sie, in Zusammenarbeit mit den zuständigen Ärzt/innen, ihre Serbisch- und Kroatischkenntnisse mit ankommenden Patient/innen mit Migrationshintergrund kapitalisieren („und dann hab ich ein Jahr gearbeitet und ich hab dann dieses eine Jahr gemerkt, mir hat schon die Arbeit sehr Spaß gemacht, aber ich wollte dann immer so wissen, weswegen jetzt es dazugekommen sind, so andere Sachen, die einfach dann mit meinem Wissen nicht zu decken waren und deswegen hab ich mich dann entschieden, in den letzten Monaten doch zu studieren (3 sec) (I: mhm) aus dem Grund eigentlich“ Dženana TR S.3, Z.133-137).

Da Dženana über keine Hochschulreifepfprüfung verfügt, besucht sie zur Vorbereitung auf die notwendigen fachlichen Prüfungen<sup>29</sup> (zur Berechtigung zum Studium der Humanmedizin an der heutigen Medizinischen Universität Wien (MUW)) ausgewählte Fächer in Kursen der ‚Volkshochschule‘<sup>30</sup>, lernt im Selbststudium und besteht die Prüfungen. Dženana studiert seither Medizin an der MUW.

Im familialen Bereich, auch bei Reisen in ihr Herkunftsland zu ihrer Schwester, verwendet Dženana nach wie vor ‚Mazedonisch‘ („mit meinen Eltern red ich noch immer Mazedonisch“ Dženana TR S.1, Z.39; „ja und mit denen eigentlich kommt es niemals vor, dass wir Deutsch sprechen, weil das einfach Gewöhn/ Gewöhnung ist, weil das einfach üblich ist, dass ich mit denen Mazedonisch spreche (3 sec) ja (2 sec) untereinander sprechen die auch Mazedonisch natürlich“ Dženana TR S.2, Z.51-53).

<sup>29</sup> Diese Prüfungen stehen nicht im Zusammenhang mit Zulassungstests, die für alle potenziellen Studierenden dieses Studiums zu einem späteren Zeitpunkt an der MUW eingeführt wurden.

<sup>30</sup> Es handelt sich dabei um privat zu bezahlende (nicht-universitäre) Kurse an einer Einrichtung im Erwachsenenbildungsbereich, die u.a. auf Prüfungen, z.B. für den Hochschulzugang, inhaltlich vorbereiten.

Dženanas sprachliches Kulturkapital umfasst eine Reihe von Sprachen. Zunächst ist Dženana in der ‚Ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien‘ mit der Primärsprache ‚Mazedonisch‘ einsprachig aufgewachsen. Sie war während zirka sieben Jahren ihre Unterrichts- und Schulsprache in ihrem Herkunftsland und wird im familialen Kontext nach wie vor intensiv gepflegt. Darüber hinaus schließen ihre Fremdsprachenkenntnisse Russisch und die zum Zeitpunkt ihres Schulunterrichts noch als ‚Serbokroatisch‘ bezeichnete Sprache, die in die Nachfolgesprachen ‚Serbisch‘, ‚Kroatisch‘ bzw. ‚Bosnisch‘ mündete, ein. Nach der familialen und dauerhaften Migration nach Österreich lebt Dženana als Jugendliche in einem lebensweltlich mehrsprachigen Umfeld. Deutsch wird zu ihrer neuen Umgebungssprache und gleichzeitig die Hauptsprache im schulischen und Ausbildungsunterricht sowie an der Universität. Neben Englisch verfügt Dženana auch über Bulgarischkenntnisse.

#### 6.1.4 Fouad

Der Medizinstudent Fouad wurde 1980 im Iran geboren und ist dort, wie auch seine Eltern, aufgewachsen. Er ist der Sohn einer Krankenpflegerin und eines Bauingenieurs, die ebenfalls beide aus dem Iran stammen. Er hat eine Schwester. Seine Erstsprache und die Familiensprache ist Farsi („ja wir reden nur Persisch untereinander (leise lachend) (I: mhm) ja, ist doch selbstverständlich, oder? (lachend) (lacht)“ Fouad TR S.1, Z.40-41). Fouad besitzt die iranische Staatsangehörigkeit.

In der Grundschule, die Fouad besucht, ist Farsi die Schul- und Unterrichtssprache. In der weiterführenden Schule kommen Englisch als erste Schulfremdsprache (für acht Jahre) und Arabisch (für vier Jahre) hinzu. In privater Hinsicht erhält Fouad zusätzlichen Sprachunterricht in Englisch, der in einer Konversationsgruppe mit einer englischerstsprachigen Lehrerin, die auch Farsi beherrscht, stattfindet. Dieser scheint ihm sichtlich Spaß zu machen und seine Leistungen, vor allem im mündlichen Ausdruck und der Aussprache, zu steigern. Gleichzeitig kann Fouad diese Kenntnisse im schulischen Unterricht positiv einbringen. Von besonderem Interesse sind für ihn naturwissenschaftliche Fächer wie beispielsweise Chemie („also, Chemie hat/ hab ich ur gern gelernt (I: mhm mhm) Physik eher weniger und Biologie also (nur die gleich?) auch gut, das war mein Lieblingsfach, ja (lachend)“ Fouad TR S.8, Z.370-372). Fouad maturiert mit Erfolg und besteht die Aufnahmeprüfung für ein Medizinstudium an einer iranischen Universität, an der die Unterrichtssprache ebenfalls Farsi ist.

Da sich Fouad auch für ein Studium außerhalb Irans interessiert, beginnt er potenzielle Studienorte und Universitäten ins Auge zu fassen. Er berücksichtigt bei der Wahl eines für ihn geeigneten Studienortes mehrere Aspekte wie z.B. seine Sprachkenntnisse, den finanziellen Aufwand und die Zeit, die er benötigt, bis er dort gegebenenfalls de facto zu studieren beginnen könnte. Seine mitgebrachten Englischkenntnisse würden ihn in ein englischsprachiges Land und an eine englischsprachige Universität führen. Die hohen finanziellen Kosten für Studium und Lebenserhaltung beispielsweise in den USA oder Großbritannien führen ihn jedoch zu einer Orientierung in Richtung skandinavischen und deutschsprachigen Raum („und dann hab ich mir gedacht, okay, ja, Deutschland, Schweden oder äh ja, Österreich kommen in Frage, jetzt (lachend) (lacht)“ Fouad TR S.5, Z.198-199).

Entscheidend für die Auswahl sind schlussendlich einerseits die klimatischen Bedingungen und andererseits die größere Sprecher/innen-Zahl, über die die für ihn neue Landessprache weltweit verfügt („und/ und auch die Sprache, also, ich meine, du musst eine Sprache lernen, die nur von acht Millionen Leute gesprochen wird und das ist irgendwie blöd, ja?“ Fouad TR S.5, Z.202-204). Die Wahl fällt daher gegen Schwedisch<sup>31</sup> und für Deutsch aus. Weiters strebt Fouad an, rasch mit dem Fach-Studium beginnen zu können. Er entscheidet sich gegen ein Studienplatzangebot in Deutschland, weil er dort ein zusätzliches Jahr an allgemeinen Fächern absolvieren hätte müssen („dann hab ich mich für Österreich entschieden (I: mhm) so war das“ Fouad TR S.5, Z.208-209; „und dann mit achtzehn bin ich nach Europa gekommen (I: mhm) zum Studieren, ja“ Fouad TR S.2, Z.43-44).

Fouad migriert nach Österreich und beginnt zunächst an einem privaten Sprachinstitut, danach an einer prä-universitären Studieneinrichtung Deutsch zu lernen („mit achtzehn bin ich auch nach Österreich gekommen zu studieren und fünf Monate hab ich Deutsch gelernt, einen Deutschkurs hab ich hier besucht und dann hab ich mit dem Studium angefangen“ Fouad TR S.1, Z.17-20). Dadurch dass viele seiner (neuen) Freunde schon seit längerer Zeit bzw. von Geburt an in Österreich leben und bereits zweisprachig mit Farsi und Deutsch sind bzw. selbst Medizin studieren, können sie ihm beim Fortkommen in der für ihn neuen Sprache weiterhelfen. Sie stellen damit ‚soziales Kapital‘ für ihn dar.

Fouad kann sich so mit ausgewählten Unterlagen und freundschaftlicher Unterstützung einen Teil der Inhalte für die Deutsch-Prüfungen ohne direkten Unterricht selbstständig erarbeiten und aneignen, was ihm gegenüber dem regulären Absolvieren einen Zeitvorsprung verschafft („das hab ich sehr gut zu Hause gelernt, es gibt immer so ein Pauschen zwischen jedes Semes/ jedem Semester, ja? und äh da/ da hab ich äh gelernt, die Bücher von dem zweiten Semester genommen, hab ich alles zu Hause gelernt und mein/ meine Freunde haben alle/ die persischen Freunde haben mir auch ein bisschen geholfen und dann die Prüfung von dem zweiten Sem/ Semester hab ich auch äh mhm ja abgelegt“ Fouad TR S.11, Z.518-523). Fouad absolviert binnen weniger Monate die notwendigen Sprachprüfungen („es ist mir lieber, wenn ich jetzt alles so schnell wie möglich hinter mir bringe und so (I: mhm) mhm ja, deswegen (lachend) das musste ich machen, wenn man muss, schafft man alles (lachend)“ Fouad TR S.12, Z.528-530). Er studiert Zahnmedizin an der MUW.

Fouads sprachliches Kulturkapital umfasst mehrere Sprachen. Zunächst ist Fouad mit der Primärsprache Farsi in seinem familialen Umfeld im Iran und eben dieser Umgebungssprache einsprachig aufgewachsen. In seiner schulischen Laufbahn erwirbt er gute Kenntnisse in Englisch. Später kommt Arabisch hinzu. Nach reiflicher Überlegung und rationaler Abwägung der oben genannten, auch sprachlichen Gründe unternimmt Fouad eine dauerhafte studentische Migration von Asien nach Europa, um an seiner Zieluniversität in Österreich Zahnmedizin studieren zu können. Innerhalb relativ kurzer Zeit eignet er sich zielstrebig die ihm bis dahin unbekannt Sprache Deutsch an. Er kapitalisiert seine Farsikenntnisse in seinem privaten freundschaftlichen Umfeld in Österreich mit Farsi-Deutsch-zweisprachigen Studierenden.

---

<sup>31</sup> zur Verbreitung der schwedischen Sprache (auch an Schulen und Universitäten weltweit) vgl. z.B. Hein (2003).

### 6.1.5 Jérôme

Der Technikstudent Jérôme wurde 1981 in Frankreich geboren und ist, wie seine Eltern<sup>32</sup> auch, dort aufgewachsen. Seine Erstsprache und die gemeinsame Familiensprache ist Französisch. Jérôme besitzt die französische Staatsangehörigkeit.

Die Unterrichtssprache in der Grundschule ist ebenfalls Französisch. Als erste Schulfremdsprache hat Jérôme Englisch. In den weiterführenden Schulen bleibt die Schul- und Unterrichtssprache Französisch. Jérômes zweite Fremdsprache ist Deutsch. Sieben Jahre hindurch erhält er in beiden Sprachen schulischen Fremdsprachenunterricht. Darüber hinaus nimmt er an einem Schulzweig mit Schwerpunkt Deutsch teil (« classe européenne »). Dies bedeutet u.a., dass er den Fachunterricht Geschichte zu Teilen in deutscher Sprache vermittelt bekommt. In seiner Schullaufbahn nimmt Jérôme an zwei Klassenfahrten nach Deutschland teil, die im Rahmen eines Schüleraustausches stattfinden. Jérôme maturiert mit Erfolg. Im Rahmen der Beurteilung bestimmter fachlicher Leistungen wird ihm jedoch schlussendlich das Attribut des besonderen Schulzweigs nicht in den Abschluss eingerechnet bzw. zertifizierend ‚verliehen‘.

Jérôme beginnt an einer französischen Universität ein Informatik-Studium und absolviert die ersten zunächst allgemein- und danach fachorientierten Semester, die auch universitären Deutschunterricht (mit einem Schwerpunkt auf Firmenkommunikation und Geschichte) mit einschließen. Er fasst ein Auslandssemester ins Auge und beginnt mit der Planung. Seine Motivation ist einerseits das Verbessern seiner Fremdsprachenkenntnisse und andererseits das Kennenlernen von etwas Neuem, das darüber hinaus zu mehr Selbstständigkeit führen soll („ich hätte schon drei Jahre meine Universität äh gemacht und ich/ ich wohne bei meinen/ meinen par/ Eltern so ist es ein bisschen so wie eine Routine, ja und ich wollte etwas Neues äh/ äh/ äh something more exciting or something new äh kennen ja und äh (I: kennen lernen?) ja, und ich wollte/ ich wollte äh Deutsch, Englisch lernen (I: mhm) perfekt beherrschen äh ich sag/ ich dachte, ich habe schon das gelernt und ich will bis das Ende gehen, ja, also, deswegen bin ich nach Wien gegangen, ich wollte Deutsch/ Deutsch/ und Englisch spreche ich noch viel mehr, ja“ Jérôme TR S.6, 231-238).

Da Jérôme eine finanzielle Unterstützung für seinen Studienaufenthalt benötigt, bewirbt er sich, eigenen Angaben zufolge, nicht an einer US-amerikanischen Universität, sondern um einen Studienplatz an verschiedenen europäischen Universitäten, zu denen er im Rahmen eines Erasmus-Mobilitätsstipendiums der Europäischen Union<sup>33</sup> Zugang hätte („äh weil äh ich wollte zuerst Englisch, dann/ vor Deutsch zuerst Englisch, so äh ich habe nicht an Österreich gedacht, ja, natürlich wollte ich nicht nach Ameri/ zu den Vereinigten Staaten gehen, weil ich hörte auch, dass ich nicht könnte nach/ ich müsste äh (?) und ich hatte nicht die (Mittel?) (??) so viel wie/ wie ein europäisches Land (I: mhm ein europäisches Land interessiert dich mehr) ja und ich habe auch mehr äh Hilfe von/ finanzielle Hilfe“ Jérôme TR S.8, Z.366-371).

<sup>32</sup> Jérôme macht keine darüber hinausgehenden Angaben zu seiner Familie, wie z.B. beruflicher Hintergrund der Eltern oder etwaige Geschwister.

<sup>33</sup> im Folgenden kurz ‚Erasmus-Stipendium‘ genannt.

Da Jérôme einen Universitätsstandort in Europa mit Unterrichtssprache Englisch anstrebt, gibt er als gewünschte Studienorte mehrere Universitäten in Großbritannien bzw. im skandinavischen Raum an. Schlussendlich wird Jérôme ein Studienplatz an einer österreichischen Universität vorgeschlagen und in sprachlicher Hinsicht in Aussicht gestellt, dass er den universitären Unterricht auf Englisch erhalten könne, die Umgebungssprache jedoch Deutsch sei, was sich letztlich als ‚umgekehrt‘ herausgestellt habe<sup>34</sup>. Jérôme nimmt den Studienplatz und das ‚Erasmus-Stipendium‘ an und studiert für ein Semester Informatik an der Technischen Universität Wien (TUW).

Was Jérômes sprachliches Kapital anbelangt, so ist er in Frankreich mit Französisch einsprachig aufgewachsen und hat im Laufe seiner Schullaufbahn die lebenden Fremdsprachen Deutsch und Englisch gelernt. Deutsch ist auf Grund des gewählten Schulzweiges, durchgängig neben Französisch, teilweise Unterrichtssprache in ausgewählten fachlichen Schulfächern. Jérôme studiert an einer französischen Universität (mit Unterrichtssprache Französisch) Informatik. Er ist zurzeit auf Grund seiner studentischen Migration Austauschstudent an der TUW.

#### 6.1.6 Jorge

Der Technikstudent Jorge wurde 1971 in Kolumbien geboren und ist, wie seine Familie auch schon, dort aufgewachsen. Er ist der Sohn einer Rechtsanwältin und eines Pensionisten, der als Militär tätig gewesen ist. Er hat zwei Brüder. Seine Erstsprache und gleichzeitig die gemeinsame Familiensprache ist Spanisch, wobei es sich um die kolumbianische Varietät des Spanischen<sup>35</sup> handelt. Jorge besitzt die kolumbianische Staatsangehörigkeit.

Jorge besucht eine kolumbianische Grundschule, in der die Unterrichtssprache Spanisch ist. In der vierten Schulstufe erhält er erstmals schulischen Fremdsprachenunterricht auf Englisch (für zwei Jahre). Ein Jahr später kommt Französisch, ebenfalls für zwei Jahre, hinzu. In seiner weiterführenden Schule entscheidet sich Jorge für den naturwissenschaftlichen Zweig der Ausbildung – die Schulsprache bleibt weiterhin Spanisch – und maturiert mit Erfolg.

Jorge beginnt ein Informatik-Studium an einer kolumbianischen Universität (ebenfalls mit der Unterrichtssprache Spanisch). Nach zirka vier Jahren schließt er sein Studium in Kolumbien ab und wird zunächst erwerbstätig. Eine Kollegin aus Kolumbien und persönlichem Bezug zu Österreich (selbst Spanisch-Deutsch zweisprachig aufgewachsen) bringt ihn auf die Idee, ebenfalls in Österreich zu

<sup>34</sup> Den (sprachlichen) Auswahlprozess für einen für ihn geeigneten Universitätsstandort beschreibt Jérôme wie folgt: „am ersten habe ich äh gefragt, um äh nach äh Finnland, nach Schweden und nach äh nach England, nach Liverpool zu gehen, ja, es war mein mei/ mein drei äh drei/ drei/ drei Wahlen und äh, ja (2 sec) ja, man hat mir äh vorgeschlagen nach Wien zu gehen, weil ich äh/ äh ich denke, es war, weil ich äh Deutsch gelernt hatte, ja und ich habe/ ich habe gedacht, ja, es ist/ ich habe nicht davon gedacht, ich hatte nicht daran gedacht und wenn man das vorschlagen hat, hab ich (gesagt?) ohh, es kann gut sein und äh okay, ja, ich/ (I: mhm mhm) und man hat mir gesagt, äh in Wien die Kurse äh werden in English sein, aber die/ environnement? (1sec) (I: die Umgebung) die Umgebung in Deutsch, ja, und äh (2 sec) äh in der Realität (I: mhm) ist es eher ziemlich äh umgekehrt, ja, ich spreche äh mehr in English, als ich in meinem Heim bin, und in meinen Kursen ist es immer Deutsch“ (Jérôme TR S.6, Z.260-270).

<sup>35</sup> zu Varietäten im Spanischen vgl. Lebsanft (2002, 295f).

studieren („und sie hat mir gesagt, geh zum Österreich, dort gibt es eine bessere Zukunft vielleicht für dich und deine Studium und so weiter, ja, aber die deutsche Sprache ist sehr schwierig“ Jorge TR S.1, Z.35-37). Trotz anfänglicher sprachlicher Einwände bewirbt er sich an einer österreichischen Universität. Darüber hinaus schickt er Bewerbungen an andere Universitäten in Europa (darunter auch in Spanien). Binnen kurzer Zeit erhält er einen Studienplatz in Graz und nimmt ihn an.

Jorge unternimmt eine studentische Migration von Lateinamerika nach Europa und beginnt nun an prä-universitären Einrichtungen in Österreich Deutsch zu lernen. Während im ersten Halbjahr seines Aufenthaltes in Graz noch vorwiegend Englisch die Sprache ist, die er am häufigsten verwendet, wird diese zunehmend bis fast gänzlich von Deutsch abgelöst („Englisch, Spanisch, ein bisschen Französisch an der Schule (I: aha) als ich hier/ hierher gekommen bin (I: mhm) habe ich ein bisschen Englisch gesprochen (I: aha) Französisch gar nicht, ich verstehe Französisch, aber wenn ich lese (I: ja) wenn ich spreche oder die andere spricht, vergiss es (lacht) (I: mhm) Englisch versteh ich jetzt, wenn jemand spricht, aber nicht so flüssig wie Deutsch, aber die deutsche Sprache (pfeift) hat Englisch gelöscht (I: ja?) ja, wirklich, ich weiß nicht wie, aber (pfeift), aber sie hat einfach so gelöscht“ Jorge TR S.2, Z.75-81). Da Jorge in Graz keine auf lange Sicht adäquate Studienrichtung für seinen Studienschwerpunkt findet, entschließt er sich, an der Technischen Universität Wien zu inskribieren und zieht nach Wien.

Jorge ist in Kolumbien mit Spanisch einsprachig aufgewachsen. Sein sprachliches Kulturkapital umfasst, zusätzlich zu seiner Erstsprache, die Schulfremdsprachen Englisch und Französisch. Was sein ‚zertifiziertes Kulturkapital‘ anbelangt, so kann Jorge einen Hochschulabschluss in Informatik an einer kolumbianischen Universität vorweisen. Er migriert von Kolumbien nach Europa, um im universitären Feld in Österreich ein weiterführendes Hochschulstudium zu absolvieren. Bei Eintritt in das Feld beginnt er Deutsch zu lernen. Darüber hinaus unternimmt er eine Binnenmigration von Graz nach Wien, um seine Studienschwerpunkte mit den fachlichen Anforderungen in Einklang zu bringen. In seinem direkten familialen Umfeld, sowohl mit der Herkunftsfamilie als auch mit der Familie, die er in Wien gründet, spricht er Spanisch.

#### 6.1.7 Kristína

Die Medizinstudentin Kristína<sup>36</sup> wurde 1977 in der heutigen ‚Slowakischen Republik‘<sup>37</sup> geboren und ist, wie schon ihre Eltern, dort aufgewachsen. Sie besitzt die slowakische Staatsangehörigkeit. Kristína ist die Tochter einer Ärztin und eines Architekten und hat eine jüngere Schwester. Ihre Erstsprache ist Slowakisch<sup>38</sup>, die hauptsächliche Familiensprache. Die zweite gemeinsame, in der Familie verwendete Sprache ist Deutsch, wobei keines der Familienmitglieder Deutsch als Erstsprache

<sup>36</sup> In Ansätzen liegt bereits eine Analyse des Fallbeispiels ‚Kristína‘ vor (siehe Mathé 2005c; 2006a) und wird in dieser Arbeit einbezogen und fortgeführt.

<sup>37</sup> vgl. Europarat (2007d).

<sup>38</sup> Zur Entwicklung der slowakischen Sprache siehe Dolník (2002, 275ff); Glovňa (2003); zur neueren Geschichte des Landes Wallat (2002a); Gyárfášová (1997).

hat, sondern Deutsch durchwegs als Fremdsprache gelernt wurde<sup>39</sup>. Daher ist Kristína mit dieser Sprache seit ihrer frühen Kindheit vertraut. Unterstützt durch das Kinderprogramm in österreichischen Fernsehsendungen, das sie in der ‚Slowakei‘ als Nachbarland empfangen kann, sammelt sie schon früh mediale Erfahrungen mit Deutsch. Sie kann innerfamiliär jederzeit zwischen Slowakisch und Deutsch wechseln, wenn sie möchte. Tschechisch bezeichnet sie als ihre zweite Muttersprache<sup>40</sup> („und Tschechisch ist sowieso sehr ähnlich, also, Tschechisch, ja, das nehm ich also eigentlich nicht als Fremdsprache, sondern eigentlich eher als zweite Muttersprache sozusagen, ja? (lachend)“ Kristína TR S.2, Z.74-76).

In der Grundschule ist die Unterrichtssprache Slowakisch. In der vierten Schulstufe erhält Kristína als erste lebende Fremdsprache Russisch. In der weiterführenden Schule ist Slowakisch weiterhin Schulsprache und auch Russisch bleibt fremdsprachliches Unterrichtsfach (insgesamt vier Jahre lang). Kristína wählt als Freifächer zusätzlich Französisch und später Latein. Als weitere Schulfremdsprachen bekommt sie Deutsch und Englisch dazu. Russisch wird nicht weiter fortgesetzt („naja, in der Schule hab ich eigentlich zuerst Russisch gehabt vier Jahre (I:mhm) als Pflichtsprache, weil es ja noch im damaligen Slowakei oder Tschechoslowakischen Republik ja Pflicht war und erst nach der Wende, hat das dann/ hat sich das geändert und wir haben dann Deutsch gehabt, auch in der Schule“ Kristína TR S.1, Z.24-28).

Zusätzlichen privaten Nachhilfeunterricht erhält Kristína in Deutsch und Englisch, wobei für Englisch eine Muttersprachlerin gefunden werden kann. Kristínas Großvater, selbst Arzt in seinem erwerbtätigen Leben, nun in Pension, zeigt große Motivation im Sprachenlernen – er hat sich über zehn (lebende als auch nicht mehr gesprochene) Sprachen angeeignet und spricht mit seiner Enkelin eine gewisse Zeitlang nur auf Französisch, obwohl sie die gemeinsame Erstsprache Slowakisch verbindet<sup>41</sup>. Obwohl Kristína zuerst darauf nicht sehr begeistert reagiert, dankt sie ihm im nachhinein für die Herausforderung und gleichzeitig sprachliche Förderung, die ihr später bei ihrem Auslandsschuljahr in Österreich zugute kommt („ich denk, pah, das war eine Supergelegenheit, ja? und/ und ich hab mich ja mit ihm/ ich hab mich dann ja wirklich bemüht und (??) das heißt, ich hab in Wien einen irrsinnigen Vorteil gehabt, ich hab echt/ ich hab immer lauter Einser gehabt, ich war die Beste in Französisch“ Kristína TR S.28, 1308-1311). Die große familiäre Bibliothek steht ihr ebenfalls zur Verfügung und stellt ein großes objektiviertes Kulturkapital dar.

Durch die elterliche Migration nach Österreich, auf Grund beruflicher Verpflichtungen des Vaters, zieht schließlich die ganze Familie für ein Jahr nach Wien. Kristína besucht ein österreichisches Gymnasium. Nun ist die

<sup>39</sup> Bei Štefánik (2006) finden sich zu ‚Intentional Bilingualism‘ zwei Fallbeispiele von zwei- bzw. dreisprachiger (elterlicher) Erziehung (vgl. ebd., 33ff). Bei ‚Natalie‘ verfügen beide Elternteile über Slowakisch als Erstsprache und haben Englisch als eine ihrer Fremdsprachen gelernt (vgl. ebd., 35ff); siehe dazu auch Pallay (2006).

<sup>40</sup> Wenzel (2003, 574) gibt zur Beziehung zwischen ‚Slowakisch‘ und ‚Tschechisch‘ an: „die Sprachen Tschechisch und Slowakisch [...] [sind] in Lexik und Syntax so ähnlich [...], dass ein gegenseitiges Verstehen von Tschechen und Slowaken problemlos gegeben ist“; zur ‚Sprachsituation in der Tschechoslowakei im 20. Jahrhundert‘ (Titel) siehe Palcutová (2006); zu ‚Tschechisch‘ siehe auch Nekula/Uhlířová (2002).

<sup>41</sup> zu ‚intentionaler Zweisprachigkeit‘ am Beispiel slowakischer Erstsprachiger Sprecher/innen in der Slowakei vgl. Štefánik (2006); Pallay (2006).



Schulunterrichtssprache Deutsch, ihre Schulfremdsprachen sind Englisch und Französisch. Nach der familiären Rückkehr in die Slowakei setzt Kristína ihre gymnasiale Schulzeit fort, nimmt an einer Klassenreise nach Paris teil und maturiert in den Fächern Deutsch, Slowakisch, Englisch und Biologie mit Auszeichnung.

Nachdem sie an der Bewerbung für einen Medizinstudienplatz an einer slowakischen Universität scheitert, bewirbt sie sich im deutschsprachigen Raum, nämlich an zwei Berliner und einer Wiener Universität. Sie wird an allen drei Universitäten zugelassen und entscheidet sich auf Grund der geographischen Nähe zu ihrem Herkunftsort für ihr Nachbarland und damit den Studienplatz in Wien. Obwohl sie ursprünglich plant, sich der Aufnahmeprüfung in der Slowakei ein weiteres Mal zu stellen und sich auf diese Weise eine Rückkehroption zu erhalten, bleibt sie dauerhaft in Wien und setzt ihr Studium dort regulär fort („und nach der Matura bin ich dann nach Österreich gegangen, also, nach Wien praktisch wieder zurück, wieder mal (lachend), um/ um/ um eben Medizin zu studieren, ja (I: mhm) und seitdem bin ich da“ Kristína S.2, Z.41-43).

Kristína gibt an, dass sie andere slawische Sprachen passiv versteht, so beispielsweise Polnisch, ‚Kroatisch‘ und ‚Serbisch‘ und bereits aktiv versucht hat, sich diese Sprachen auch in privaten informellen Kontexten, wie in familiären Urlauben beispielsweise, anzueignen.

Kristínas sprachliches Kulturkapital setzt sich aus einer ganzen Reihe von Sprachen zusammen. Sie hat Slowakisch als Erstsprache und gibt Tschechisch als ‚zweite Muttersprache‘ an. Deutsch als zusätzliche Familien- und Mediensprache ist ihr seit ihrer Kindheit in der ‚Slowakischen Republik‘ vertraut. Als Schulfremdsprachen lernt sie mehrere Jahre Russisch, Deutsch und Englisch, entscheidet sich zusätzlich für die schulischen Freifächer Französisch und Latein. Sie wird sowohl auf Slowakisch als hauptsächliche Schulsprache als auch auf Deutsch (einjährige gymnasiale Schulsprache in Österreich) unterrichtet. Dort hat sie auch regulären Französisch-Fremdsprachenunterricht. Kristína nützt Auslands- und Urlaubsaufenthalte in verschiedene west-, mittel- und osteuropäische Länder auch dazu, um sich die dortigen Hauptsprachen selbstständig ansatzweise anzueignen. Dabei scheint Interkomprehension eine von ihr aktiv praktizierte Strategie des Lernens und der Verständigung zu sein, wie sie am Beispiel der Sprachen Polnisch, ‚Kroatisch‘<sup>42</sup> und ‚Serbisch‘<sup>43</sup> beschreibt.

#### 6.1.8 Linda

Die Technikstudentin Linda wurde 1980 in Bulgarien geboren und wächst dort im Familienverband von klein auf mit zwei Sprachen, nämlich Bulgarisch und Russisch, auf. Lindas Mutter hat Russisch als Erstsprache und ist Philologin (Russisch). Die Erstsprache des Vaters ist Bulgarisch. Er hat eine Keramik-Ausbildung gemacht und ist zurzeit als Arbeiter tätig. Beide Elternteile sprechen sowohl Bulgarisch als auch Russisch, ebenso die Großeltern als nahe Bezugspersonen. Linda besitzt die bulgarische Staatsangehörigkeit.

<sup>42</sup> zur Sprachbezeichnung vgl. Gvozdanić (2002, 134).

<sup>43</sup> vgl. Okuka (2002, 261).

Auch wenn in der Familie zurzeit hauptsächlich Bulgarisch gesprochen wird, wächst Linda in einem Umfeld auf, in dem Sprachen stets eine wichtige Rolle gespielt haben. Lindas Mutter und der überwiegende Teil des mütterlichen Familienzweiges ist häufig migriert (u.a. Finnland, Russland und Bulgarien). Linda rückt die umfangreichen Sprachkenntnisse der im Familienverband besonders integrierten Großmutter mit sichtlichem Stolz ins Blickfeld. Ihre Großmutter spreche neun Sprachen, wobei Linda einschränkend hinzufügt, dass sie nicht alle gleichzeitig und nicht immer gleich gut beherrsche (Linda TR S.5, Z.196).

Im Kindergarten ist Bulgarisch die Umgebungssprache, zu Hause erhält Linda von ihrer Großmutter zusätzlichen spielerischen Unterricht auf Deutsch und Englisch. In der Grundschule bleibt Bulgarisch ebenfalls Unterrichts- und Umgebungssprache. Im schulischen Russisch-Fremdsprachenunterricht ist Linda bereits über dem Sprachniveau der anderen Kinder, was ihr sichtlich gefällt, da sie deshalb für den Gegenstand nicht explizit lernen muss. Neben der Schule erhält Linda Klavierunterricht (acht Jahre lang).

In der Sekundarschule überlegt die Familie Linda in eine Schule mit Russisch als Unterrichtssprache zu schicken. Da sich die Schülerin jedoch sprachlich und inhaltlich auf diese neue Situation nicht profund vorbereitet fühlt, besucht sie schließlich doch eine weiterführende Schule mit Unterrichtssprache Bulgarisch. Im dortigen Russisch-Fremdsprachenunterricht fühlt sie sich besonders wohl, ist die Klassenbeste. Nach einer bildungspolitisch motivierten Erweiterung des schulischen Fremdsprachenangebots wechselt Linda von Russisch auf Deutsch („dann ein bisschen später haben’s bei unserer Schule also gewechselt, also, dass es nicht Russisch das zweite Fremdsprache ist, sondern Englisch oder Deutsch oder Französisch, man könnte sich’s aussuchen, also, da hab ich angefangen Deutsch zu lernen“ Linda TR S.1, Z.43-46). Da ein Zweig der ‚wanderungsgewohnten‘ mütterlichen Familie auch in Österreich lebt, ist Linda während mehrerer Schulferien zu Besuch bei ihrem Onkel und dessen Familie in Wien. Dies kommt ihren Deutschkenntnissen sehr zugute, was sich wiederum auf die Zensuren in der Schule in Bulgarien positiv auswirkt. Deutsch ist eines ihrer Lieblingsfächer und sie braucht dafür kaum zu lernen.

In der Sekundarstufe II wechselt Linda in ein wirtschaftskundliches Privatgymnasium und hat als Fremdsprachen Deutsch und Englisch, wenn auch nur für wenige Stunden pro Woche und teilweise von einem niedrigerem Ausgangslernniveau aus beginnend. Linda schreibt Gedichte auf Bulgarisch und ist in literarischer Hinsicht sehr motiviert zu lesen. Sie spricht von der umfangreichen elterlichen Bibliothek („ich hab zu Hause das Weltliteratur auf Russisch, aber das sind fünfhundert (?)/ also, fünfhundert Bücher, für alle, das ganze Welt“ Linda TR S.23, Z.1051-1052), was als objektiviertes kulturelles Kapital auf eine besondere familiäre Wertschätzung von Kulturkapital hindeutet. Das Lesen in russischer Sprache ist ihr so vertraut, dass sie auch die Werke der bulgarischen Autor/innen (schulische Pflichtlektüre) nicht zusätzlich auf Bulgarisch kauft, sondern auf Russisch liest und im Unterricht auf Bulgarisch bespricht. Dabei steht für sie die Verfügbarkeit der Bücher und nicht die Sprache im Zentrum („das ganze Klassik haben wir durchgearbeitet, da hab ich schon fast alles gelesen, weißt du, so klassisch bin ich vorbereitet auf den Welt (laut lachend)“ Linda TR S.31, Z.1462-1464). Sie

schließt das wirtschaftskundliche Gymnasium in den Fächern Literatur, Wirtschaft und Mathematik als Drittbeste ihres Jahrgangs ab.

Linda nimmt für einige Semester ein technisches Studium an einer bulgarischen Universität mit Unterrichtssprache Bulgarisch auf und bewirbt sich um einen Studienplatz an einer Wiener Universität. Nach mehrmaligen Versuchen bekommt sie die Zusage für einen Studienplatz an der Technischen Universität Wien (TUW), migriert nach Wien, legt die notwendigen Sprachprüfungen auf Deutsch ab und studiert seither Informatik an der TUW.

Zu Beginn hat sie die Möglichkeit, bei ihren Verwandten zu bleiben, kapitalisiert dort ihr Russisch und erwirbt erste Tschechischkenntnisse mit einer nahen Verwandten („mit meiner Tante, das war so, sie ist Tschechin und ab und zu so dreht sich zu mir und fängt dann irgendwas auf Tschechisch zu erklären, was ich selbstverständlich gar nicht verstehe, ich höre, höre, höre und dann irgendwann einmal/ kannst du jetzt auf Deutsch oder eine bekannte Sprache reden? (lachend) (I: (lacht leise)) und jetzt mittlerweile kann ich ein bisschen verstehen, wenn sie mir irgendwas erklären, dann kann ich schon den Sinn rausholen, ich kann es nicht sprechen und ich weiß nicht, was die Worte bedeuten, aber ich weiß, was sie mir sagen will, na und so, vielleicht hab ich Deutsch so auch gelernt (lachend) (I: mhm) vielleicht (I: mhm mhm mhm) weil eigentlich gelernt hab ich's nicht wirklich (I: mhm) keine von den Sprachen (I: mhm) so, das liegt wahrscheinlich in der Familie, weil meine Oma kann neun Sprachen“ Linda TR S.4, Z.186-196).

Linda beschreibt die sprachliche Praxis ihrer großen Familie so: „weil in unserer Familie/ wir sprechen ja alle so viele Sprachen einfach und also die ganze Zeit, also, wir können da wechseln andauernd, also, da kann die Halft/ die Hä/ Hälfte von der Satz auf Deutsch und dann enden mit Russisch oder irgendsowas, das ist dann im Endeffekt so ein Mischmasch (lachend) (I: mhm) was niemand versteht (lachend) aber macht ja nichts“ (Linda TR S.4, Z.181-186). Bei Urlaubsaufenthalten, wie z.B. in ‚Kroatien‘, versucht sie sich die Majoritätssprache Kroatisch über die ihr bereits bekannten Sprachen zu erschließen und kann sich mündlich darin bereits ausdrücken.

Lindas sprachliches Kapital setzt sich primär aus ihren familialen Erstsprachen Bulgarisch und Russisch zusammen, mit denen sie in Bulgarien von klein auf lebensweltlich zweisprachig aufwächst. Letztere zählt darüber hinaus auch zu ihren Schulfremdsprachen ebenso wie Deutsch und Englisch. Im familiären Verband (in Österreich) beginnt sie sich Tschechisch anzueignen, durch Aufenthalte in ‚Kroatien‘ hat sie bereits mündliche Kenntnisse in Kroatisch erworben. Ihre gesamte Schullaufbahn wie auch ihre ersten Universitätssemester absolviert sie durchwegs in der Unterrichtssprache Bulgarisch. Sie verfügt daher beim Eintritt in das universitäre Feld in Österreich bereits über Fachkenntnisse, die an einer bulgarischen Universität zertifiziert wurden. Durch ihre frühen Reisen nach Österreich ist ihr der Universitätsstandort Wien bereits vertraut.

#### 6.1.9 Marek

Der Medizinstudent Marek wurde 1979 in der heutigen ‚Tschechischen Republik‘<sup>44</sup> geboren und verfügt über Tschechisch<sup>45</sup> als Erstsprache, das gleichzeitig die

<sup>44</sup> vgl. Europarat (2007e). Zur Geschichte des Landes siehe Wallat (2002b); Kotačka/Suda (1997).

Familiensprache ist. Er ist der Sohn einer Ärztin und eines Bauingenieurs, die beide ebenfalls aus der Tschechischen Republik kommen, und hat eine Schwester. Marek besitzt die tschechische Staatsangehörigkeit.

Der Unterricht in der Grundschule erfolgt auf Tschechisch. Für zwei Jahre hat Marek als erste Schulfremdsprache Russisch („dann in der Schule und/ ich hab da Russisch zwei Jahre gehabt und da, das war noch vor der Wende, aber von Russisch kann ich kein Wort mehr, das hab ich völlig vergessen und dann hab ich mit Deutsch angefangen“ Marek TR S.1, Z.38-40). Während eines Jahres erhält er parallel dazu Unterricht in seiner zweiten Fremdsprache Deutsch. In der Gymnasialzeit beginnt Marek mit der dritten Schulfremdsprache Englisch, erst zirka zwei Jahre später nimmt er den Deutschunterricht (von einem niedrigeren Ausgangsniveau) wieder auf („und dann Gymnasium/ hab ich mit Englisch angefangen und nach einem oder zwei Jahren wieder mit Deutsch von Anfang an“ Marek TR S.2, Z.73-75). Marek erhält fortan schulischen Deutsch- und Englischunterricht bis zu seiner Reifeprüfung.

Neben dem Schulunterricht besucht Marek regelmäßig mehrere Stunden pro Woche zusätzlich private Sprachkurse jeweils in Deutsch und Englisch („und dazu hab ich noch in der Sprachschule Abendkurse genommen von beiden diesen Sprachen und so hab ich die Sprachen gelernt“ Marek TR S.2, Z.46-47). Durch eine nahe Verwandte, die in einer Sprachschule arbeitet, werden ihm passende Sprachkurse vermittelt, die ihn schlussendlich auf außerschulische, international anerkannte Sprachprüfungen auf Deutsch und auch auf Englisch vorbereiten, welche er mit Erfolg ablegt. Diese Zertifizierungen stellen einen Teil von Mareks ‚sichtbar gemachtem‘ sprachlichen Kulturkapital dar. Zielstrebig und im Rahmen strategischer Planung strebt Marek mittels aufeinander aufbauender (privater) Sprachkurse an, eine Kohärenz zwischen den vermittelten Inhalten im schulischen und privaten Unterricht herzustellen.

Im schulischen Fremdsprachenunterricht ist Marek den anderen Schüler/innen, was die geforderten Sprachkenntnisse sowohl in Englisch als auch in Deutsch betrifft, weit voraus. Er kapitalisiert seine Kenntnisse im schulischen Feld mit Erfolg („also, bei mir war’s anders, weil ich immer da die äh die Sprachschule besucht habe und ich war immer/ in der Schule hatte ich keine Arbeit mit den Sprachen, weil ich war im besseren Niveau als die anderen (I: okay) also, für Deutsch habe ich in der Schule überhaupt nicht gelernt und für Englisch ab und zu etwas nur Kleines, vielleicht Vokabeln oder so was, aber nicht viel mehr“ Marek TR S.3, Z.119-123; „ja, also, ich war immer weiter (I: mhm) in den Abendkursen als in der Schule“ Marek TR S.3, Z.125).

Im Rahmen eines Schüleraustausches werden zwei Klassenreisen nach Deutschland veranstaltet, an denen Marek teilnimmt. Er legt die Reifeprüfung u.a. in den Fächern Tschechisch, Englisch, Physik und Chemie ab und beginnt ein Studium der Humanmedizin an einer tschechischen Universität. Universitäre Unterrichtssprache ist Tschechisch.

Auch neben seinem Studium setzt Marek, trotz des finanziellen Aufwandes und der langen Zeit (mittlerweile besucht er seit über zehn Jahren Kurse auf verschiedenen Kompetenzstufen), den Besuch der privaten Sprachkurse fort. Die Prüfungen in den (auszuwählenden) universitären Pflichtsprachen in Englisch und

---

<sup>45</sup> Zur Entwicklung der tschechischen Sprache vgl. Nekula/Uhlířová (2002); Wenzel (2003).

Deutsch besteht er mit Leichtigkeit. Er kann somit seine akkumulierten Fremdsprachenkenntnisse auch im Studium an der tschechischen Universität (auch aus zeitlicher Perspektive) optimal kapitalisieren.

Als Motivation und Grund für die Sprachenwahl Deutsch und Englisch nennt Marek den Umstand, dass Deutsch eine der Nachbarsprachen der Tschechischen Republik ist und Englisch eine internationale Sprache und gleichzeitig Wissenschaftssprache ist („eigentlich/ wir sind ein zu kleines Land, damit kein/ damit man keine Fremdsprachen kann und heutzutage in der Medizin ist Englisch hundert Prozent nötig, würde ich sagen, weil alles, was ganz neu ist, ist nur auf Englisch, also, das ist die internationale Medizinsprache eigentlich für/ für alle Fachgebiete jetzt und mit Deutsch, also, von Tschechien wir sind von mehr als einer Hälfte unserer Nachbarn sind Österreich und Deutschland, also, deutschsprachige Länder, es ist auch wichtig, so ich denke, ich werde es schon benutzen (I: mhm) (3 sec) bei der Arbeit oder auch zum Reisen (2 sec) es ist immer besser (I: mhm mhm) man kann ein bisschen unabhängig sein (leise lachend)“ Marek TR S.15, 666-674).

Im Rahmen eines ‚Studentenaustausches‘ bewirbt sich Marek bei einer internationalen Medizinstudenten-Organisation um ein freiwilliges einmonatiges Krankenhauspraktikum, erhält einen Platz und absolviert mit Erfolg ein Praktikum in Río de Janeiro, Brasilien. Da er über keine Kenntnisse im Portugiesischen bzw. der brasilianischen Varietät des Portugiesischen verfügt, erfolgt die Kommunikation hauptsächlich auf Englisch. In seiner Gastfamilie kann er jedoch auch seine Deutschkenntnisse kapitalisieren, da die Familie auf Grund von Migration auch der deutschen Sprache mächtig ist („und ich hab Glück gehabt, weil die konnten Englisch und Deutsch und ihre beide Eltern auch, weil die Eltern haben ein oder zwei Jahre in Deutschland gearbeitet, also, die konnten beide Deutsch, weil das war etwas fast Unglaubliches dort (I: mhm) also, für mich war es dann super (leise lachend)“ Marek TR S.17, 775-778).

Später bewirbt sich Marek an seiner Herkunftsuniversität, im Rahmen des Erasmus-Mobilitäts-Programms der Europäischen Union<sup>46</sup>, um einen Stipendienplatz an einer Universität im deutschsprachigen Raum. Er besteht das universitätsinterne Auswahlverfahren. Es wird ihm jedoch ein Studienplatz an einer Universität zugeteilt, von der sich unglücklicherweise herausstellt, dass sie gar keinen medizinischen Studiengang führt. Da die anderen Stipendienplätze für Humanmedizin bereits vergeben sind, muss Marek sein Auslandsstudium um ein Jahr verschieben. Im darauf folgenden Jahr bewirbt sich Marek erneut und erhält die Möglichkeit, einen Studienplatz im Rahmen eines zweisemestrigen ‚Erasmus-Stipendiums‘ anzutreten, wobei mehrere Universitäten im deutschsprachigen Raum zur Auswahl stehen. Mareks Motivation gerade Wien auszuwählen, erklärt er einerseits mit der Nähe zu seiner Herkunftsstadt („ja, also, es ist ziemlich nah nach Hause (leise lachend)“ Marek TR S.9, 381) und andererseits mit den traditionellen Verbindungen zwischen seiner Herkunftsstadt und Wien.

Mareks sprachliches Kapital besteht aus seiner Primär- und Familiensprache Tschechisch (sie ist gleichzeitig durchgängig Schul- und Unterrichtssprache), mit der er in der ‚Tschechischen Republik‘ einsprachig aufgewachsen ist. Seine schulischen Fremdsprachen sind Russisch, Englisch und Deutsch, wobei Marek die letzteren

---

<sup>46</sup> im Folgenden kurz ‚Erasmus-Stipendium‘ genannt.

beiden Sprachen, im Gegensatz zu ersterer, an privaten Sprachinstituten (neben Schule und Universität) kontinuierlich auf ein immer höheres Kompetenzniveau führt und dieses mittels anerkannter Prüfungen auch unter Beweis stellt. Marek studiert an einer tschechischen Universität (mit der Unterrichtssprache Tschechisch) und ist zurzeit ‚Erasmus-Stipendiat‘ an der Medizinischen Universität Wien.

#### 6.1.10 Nilgün

Die Technikstudentin Nilgün wurde 1977 in der Türkei geboren und verbringt ihre ersten Lebensjahre mit ihren Eltern und ihrem Bruder in der Türkei. Ihre Erstsprache und die gemeinsame Familiensprache ist Türkisch. Die Eltern kommen aus einem ländlichen Teil der Türkei und sprechen eine dialektale Varietät des Türkischen. Nilgüns Mutter hat eine fünfjährige Grundschulausbildung. Sie betreut die Kinder und ist als Hausfrau tätig. Ihr Vater ist gelernter Maurer, arbeitet in diesem Beruf bzw. später als Fabrikarbeiter. Er findet im Rahmen einer Anwerbung von Arbeitskräften in Österreich Arbeit. Nilgün besitzt die türkische Staatsangehörigkeit.

Als Nilgün vier Jahre alt ist, migriert die Familie im Rahmen des Familiennachzugs nach Österreich. Nilgün beginnt in einem niederösterreichischen Kindergarten, den sie ein halbes Jahr besucht, Deutsch zu lernen.

Mit sechs Jahren besucht sie die Volksschule, in der die Schul- und Unterrichtssprache ebenfalls Deutsch ist. In der vierten Schulstufe kommt als erste Schulfremdsprache Englisch hinzu. Für weitere vier Jahre besucht Nilgün danach eine Hauptschule. Englisch ist weiterhin ihre einzige Schulfremdsprache. Danach entscheidet sich Nilgün für eine fünfjährige weiterführende Schule, nämlich den wirtschaftskundlichen Zweig einer Handelsakademie, die mit Hochschulreife abschließt. Die Unterrichtssprache bleibt Deutsch. Der Fremdsprachenunterricht in Englisch wird fortgesetzt. Als zweite Schulfremdsprache wählt Nilgün Französisch. Während der folgenden fünf Jahre erhält sie den fremdsprachlichen Unterricht in beiden Sprachen.

Während Nilgün bis dahin v.a. im Fach Deutsch eher mittelmäßige Noten bekommen hat, ändert sich das in dieser schulischen Phase. Die neu zusammengesetzte Klasse hat einen zum Lesen allgemein und insbesondere zur Auseinandersetzung mit Literatur und Literaturgeschichte motivierenden Deutsch-Lehrer. Nilgün erinnert sich, wie sie sich (auch) dadurch angespornt fühlte: „und ich hab wirklich alles gelesen (I: mhm) Zeitungen, Magazine, Schundromane, alles, alles, was mir in die Hände gefallen ist, weil meine Bücher, Bücher, sag ich, meine Eltern haben nicht so viel Wert auf Bücher gelegt, also, dass man noch zusätzlich/ sie haben selber nicht so viel gelesen, aber für mich war jede Möglichkeit, wo ich an etwas Lesbares gekommen bin, hab ich ausgenutzt [...] je mehr ich gelesen hab, umso besser ist mein Deutsch natürlich geworden“ (Nilgün TR S.7, Z.300-307).

Mit ihren erweiterten Deutschkenntnissen stellt sich darüber hinaus auch vermehrt schulischer Erfolg ein. Dies stärkt ihr Selbstbewusstsein, macht Nilgün sichtlich stolz und bringt sie zu der Überzeugung, dass ihr dies auch beim Lernen anderer Sprachen helfen werde: „und dann/ dann ist auch mein Deutsch viel, viel besser geworden, also, ich war dann mehr oder weniger seine Vorzeigeschülerin, das ist für mich/ ist das sehr wichtig, weil ich mir denk, ich hab mich irgendwie fü/ für mich selbst bewiesen (I: mhm) es ist/ ich hab das irgendwie gelernt und ich hab das

geschafft und ich beherrsche das und somit ist es/ wenn ich Deutsch gelernt habe und auf so einem guten Niveau, dann kann ich das mit jeder Sp/ anderen Sprache (I: mhm mhm) ja und da bin ich mir eigentlich sicher“ (Nilgün TR S.7, Z.311-316).

Nilgün maturiert mit Erfolg in Deutsch, Englisch, Französisch, Psychologie, Mathematik und wirtschaftskundlichen Fächern.

Während der gesamten Schulzeit fährt die Familie in regelmäßigen Abständen in die Türkei, um dort ihre Verwandten zu besuchen. Nilgün bedauert, im Türkischen nicht besonders gut lesen und schreiben zu können, da dies eben keine Priorität ihrer Eltern gewesen sei. Während die Kinder mit den Eltern nach wie vor ausschließlich auf Türkisch sprechen, verwenden die Geschwister miteinander mittlerweile beide Sprachen: „untereinander Deutsch (I: aha aha) auch Türkisch, es kommt darauf an, wenn ich so wieder meine Phase habe und mir denke/ meine jüngeren Brüder können/ sprechen nicht so gut Türkisch und jetzt fühl ich mich natürlich irgendwie/ mhm und hab natürlich auch von meinem Onkel, der in der Türkei Literaturprofessor war und auch äh sehr auf die Sprache und/ und so weiter und so fort, den Auftrag bekommen hab, ich muss dafür Sorge tragen, dass die ihr Türkisch verbessern und ich mein's auch, natürlich, jetzt hab ich so im Hinterkopf, ich muss sie irgendwie motivieren, auch ihre eigene Spr/ Muttersprache nicht zu vernachlässigen“ (Nilgün TR S.6, Z.235-242).

Nach ihrer Matura wird Nilgün zunächst erwerbstätig und setzt ihre Sprachkenntnisse im ökonomischen Feld in Form von Sprachkapital als Atout im Tausch gegen ökonomisches Kapital geschickt ein. Im IT- bzw. Bankbereich von türkischen Unternehmen in Österreich kann sie ihre Sprachen Türkisch, Deutsch, Englisch und Französisch kapitalisieren. Sie bezeichnet ihre Sprachen als „einen Pluspunkt“ und „einen Riesenvorteil“ sowohl bei der Bewerbung als auch bei der tatsächlichen Tätigkeit im Arbeitsumfeld (Nilgün TR S.17, Z.776-777). Nilgün erläutert, wie sehr ihr ihr (auch migrationsbedingt erworbenes) Sprachkapital bei der erfolgreichen Bewerbung geholfen hat: „dass ich den Job bekommen hab? (I: ja) ja, auf Eng/ Englisch war ja auf jeden Fall gefragt, aber der Pluspunkt war und das ist wirklich äh Riesenplus gewesen, dass ich Türkin war [...] dass ich/ erstens, Türkisch und dann mit meinem Deutsch dort aufgetreten bin [...] meine Sprachbeherrschung, also, ich hab das so richtig gesehen und dann noch äh so der Abschluss, natürlich Englisch auch und Französisch ist auch natürlich in meinem Lebenslauf damals gestanden ja, es war auf jeden Fall mitentscheidend, dass ich den Job bekommen hab“ (Nilgün TR S.18, Z.798-806).

Nachdem sich Nilgün schließlich vom beruflichen, wenn auch mehrsprachigen und damit ansprechenden Alltag inhaltlich und durch die sprachlichen Routinen persönlich unterfordert fühlt, beschließt sie ein Hochschulstudium aufzunehmen. Damit entscheidet sie sich für eine fortführende Akkumulation von Bildung im universitären Feld und einen vorübergehenden Verzicht auf ökonomisches Kapital. Nilgün beginnt zunächst ein Studium einer naturwissenschaftlichen Richtung, wechselt dann an die Technische Universität Wien, um dort Informatik zu studieren.

Ein wesentlicher Aspekt von Nilgüns multilinguaalem Habitus scheint ihr reflektierter Umgang mit Mehrsprachigkeit zu sein: „also, ich lege sehr viel Wert auf die Sprache, ich höre sehr gerne anderen Menschen zu, wenn sie sprechen und wenn jemand die Sprache sehr gut beherrscht, mit ihr wirklich all die Facetten ausdrücken kann, Emotionen, Gefühle, dann äh bin ich total fasziniert, für mich ist Sprache

etwas/ Kunst, richtig Kunst, so kann ich das/ ja, das ist eine schöne/ gute Erklärung, was das für mich darstellt“ (Nilgün TR S.2, Z.55-60).

Nilgüns sprachliches Kulturkapital umfasst zunächst ihre Erst- und Familiensprache Türkisch und ihre Zweitsprache Deutsch. Bei beiden Sprachen sind dialektale Varietäten mit einbezogen, zwischen denen sie geschickt wechselt. Bis vor ihrer Einschulung bzw. bis zum Zeitpunkt der familialen Migration von der Türkei nach Österreich ist Nilgün mit Türkisch einsprachig aufgewachsen. Danach ist sie in einer lebensweltlich mehrsprachigen Umgebung groß geworden. Während ihrer gesamten schulischen Laufbahn ist Deutsch ihre Schul- und Unterrichtssprache. Als Schulfremdsprachen kommen Englisch und Französisch hinzu. Nach ihrer Reifeprüfung ist Nilgün im ökonomischen Feld erwerbstätig und kann ihre Mehrsprachigkeit bereits kapitalisieren. Schließlich entscheidet sie sich dazu, ein Informatik-Studium an der TUW zu beginnen.

#### 6.1.11 Samira

Die Medizinstudentin Samira wurde 1980 in Österreich geboren, wo sie auch ihre Kindheit und Jugend verbringt. Ihre Eltern kommen aus einer ländlichen Gegend in der Türkei. Sie gehören zu einer arabischsprachigen ‚Minorität‘<sup>47</sup> in der Türkei und sind zweisprachig mit Arabisch und Türkisch. Samira hat zwei Geschwister. Die Familiensprachen sind Türkisch und auch Arabisch, wobei erstere die häufiger verwendete Sprache ist und innerhalb der gesamten Familie verwendet wird, während letztere hauptsächlich zwischen den beiden Elternteilen gesprochen wird. Samira besitzt die österreichische Staatsangehörigkeit.

Samiras Eltern sind in den 1970er Jahren von der Türkei nach Österreich migriert. Ihre Mutter betreut Samiras Geschwister und arbeitet sowohl zu Hause als Hausfrau als auch in einem schulischen Gastronomiebereich. Ihr Vater arbeitet auf Baustellen. Die Mutter erwirbt mit den jüngeren Kindern erste Deutschkenntnisse. Sie spricht mittlerweile, ebenso wie der Vater, gut Deutsch, wobei letzterer von seinen Kollegen aus dem benachbarten Bundesland Burgenland auf den Baustellen „sogar burgenländischen Dialekt“<sup>48</sup> erworben habe (Samira TR S.18, Z.821-822). Samira betont, dass sie auf die Berufe ihrer Eltern „sehr stolz“ sei, da ihre Eltern ihr durch ihre Arbeit ihre universitäre (Aus-)Bildung finanzieren (Samira TR S.4, Z.140).

Samira wächst in ihrem familialen Umfeld mit den Sprachen Türkisch und Arabisch auf. Als sie einen österreichischen Kindergarten besucht, beginnt sie erstmals Deutsch zu lernen. Danach besucht sie eine vierjährige österreichische Volksschule, in der der Unterricht ebenfalls auf Deutsch erfolgt. In der vierten Schulstufe erhält sie ihren ersten Schulfremdsprachenunterricht in Englisch. Es folgen acht Jahre Gymnasialzeit, in der sie während der gesamten Zeit Englischunterricht und für vier Jahre Lateinunterricht hat. Mit Latein wählt sie die zweite lebende Fremdsprache Französisch explizit ab. Sie begründet diese Entscheidung mit ihrem frühen Wunsch, Ärztin werden zu wollen. Da ihr Vater sie darauf aufmerksam macht, dass man in diesem Studium Lateinkenntnisse brauche,

<sup>47</sup> siehe dazu auch Pan (2002e).

<sup>48</sup> zu ‚nationalen Varietäten‘ der deutschen Sprache siehe Ammon (1995); zu ‚Dialektregionen des Deutschen‘ vgl. ebd., 14ff; zu ‚Standardvarietät und Dialekten in Österreich‘ vgl. ebd., 197ff.



will sie sich schon rechtzeitig darauf vorbereiten. Im Klassenverband macht sie eine Sprachreise nach Großbritannien und eine Gedenkreise nach Polen.

Samiras Familie selbst fährt viele Male in die Türkei, um ihre Verwandten zu besuchen. Als erste Situation, in der Samira Arabisch aktiv anwendet, gibt sie folgende Situation an: „ich hab alles verstanden, zunächst, weil ich Hemmungen hatte, zu sprechen, weil ich’s ja nie gesprochen hatte, und danach also musste ich in der Türkei/ musste ich Arabisch anwenden, weil meine Großmutter kein Türkisch versteht (I: mhm) überhaupt kein Wort Türkisch, die eine Großmutter, die andere spricht ganz gebrochen Türkisch, nur deswegen musste ich Arabisch anwenden, also/ also, da hab ich’s dort zum ersten Mal praktiziert, da war ich vielleicht zehn, elf, so“ (Samira TR S.2, Z.58-64). Über ihr Arabisch sagt sie in diesem Zusammenhang, dass sie Gesprochenes versteht und mittlerweile selbst über mündliche Kenntnisse verfügt, jedoch nicht auf Arabisch schreiben und lesen könne. Sie bedauert, Arabisch nicht besser zu beherrschen.

Mit ihren Geschwistern spricht Samira sowohl Türkisch als auch Deutsch. Besonders stolz ist Samira auf ihre „eigene Sprache“ (Samira TR S.2, Z.77), die sie mit ihren Geschwistern „entwickelt“ habe. Sie beschreibt dies so: „das/ das war lustig auch, wir haben also mittlerwei/ mittlerweile eine weitere Sprache entwickelt mit meinen Geschwistern, das ist lustig, weil wir übersetzen zum Beispiel, was weiß ich, zum Beispiel, wenn/ wir reden auf Türkisch und dann verdeutschen wir ein türkisches Wort zum Beispiel oder umgekör/ umgekehrt, wir vertürkischen ein deutsches Wort und das ist dann immer so lustig (lacht leise) also, mittlerweile haben wir eine eigene Sprache entwickelt (lachend) (lacht leise)“ (Samira TR S.2, Z.72-78).

Samira betont im Interview mehrmals, dass sie ihre Mehrsprachigkeit als „normal“ empfinde und „froh“ sei, über sie zu verfügen. Sie reflektiert diesen Umstand wie folgt: „das war eben das Lustige daran und das Interessante, so viele Sprachen zu sprechen und wie gesagt, ich hab’s/ also damals nicht gewusst, was für einen Wert das hat, mir war das/ ich bin so aufgewachsen, für mich war das normal, nur wenn mich dann andere gefragt haben, wie viele Sprachen ich spreche und verwundert waren und gesagt haben, ah, schön und was weiß ich, dann hab ich erst so richtig angefangen, darüber nachzudenken, und ja, und ich bin froh, dass ich so viele Sprachen spreche (leise lachend) (lacht leise)“ (Samira TR S.3, Z.93-100).

Samira ist in ihrer Schullaufbahn durchgängig eine sehr gute Schülerin und maturiert, unter anderem in den Fächern Englisch und Latein, mit Auszeichnung. Sie studiert Humanmedizin an der heutigen Medizinischen Universität Wien.

Samira ist in Österreich in ihrem familialen Umfeld mit zwei ‚Minoritätensprachen‘<sup>49</sup>, Türkisch und Arabisch, lebensweltlich mehrsprachig aufgewachsen. In der familialen, v.a. elterlich verwendeten Sprache Arabisch verfügt sie über Kenntnisse im Hörverstehen und Sprechen. Samiras sprachliches Kulturkapital setzt sich neben diesen Sprachen aus Deutsch zusammen, die sie eigenen Angaben zufolge mittlerweile besser als Türkisch beherrscht, wobei Codeswitching und Codemixing zwischen Deutsch und Türkisch in der v.a. geschwisterlichen sprachlichen Praxis ein zentrales Thema darstellt. Samiras Schulfremdsprachen sind Englisch und Latein.

---

<sup>49</sup> im Sinne von Sprachen, die über eine geringere Sprecher/innen-Zahl als die Majoritätssprache des Landes, hier Deutsch in Österreich, verfügen.

## 6.1.12 Vera

Die Technikstudentin Vera wurde 1985 in der heutigen ‚Republik Kroatien‘<sup>50</sup> geboren. Ihre Eltern stammen ebenfalls aus ‚Kroatien‘. Ihre Mutter arbeitet als diplomierte Krankenschwester, ihr Vater hat in seinem Herkunftsland Wirtschaft studiert und ist nun als Arbeiter tätig. Vera hat einen Bruder. Veras Erstsprache und die gemeinsame Familiensprache ist ‚Kroatisch‘<sup>51</sup>. Vera besitzt die kroatische Staatsangehörigkeit.

Aus Wissensdurst und Interesse beginnt Vera schon mit dreieinhalb Jahren auf Kroatisch lesen zu lernen („ja, von meinen Eltern, die haben mir immer viel vorgelesen und ich hab damit die ganzen Bücher auswendig können und drum hab ich genau gwusst“<sup>52</sup>, wie jedes Wort ausschaut und so die einzelnen Buchstaben glernt“ Vera TR S.6, Z.235-237; „drum war’s auch schön leicht, lesen zu lernen und schreiben und eben dadurch, dass ich’s auswendig können hab, hab ich genau gwusst, das ist jetzt diese Wort und wie die einzelnen Buchstaben ausschauen und meine Eltern haben’s mir auch beibracht“ Vera TR S.6, Z.238-241). Dadurch dass die Eltern dem Interesse des Kindes nachgeben und es fördern, kann Vera mit fünf Jahren auf Kroatisch nicht nur lesen, sondern auch schreiben.

Wegen der Kriegszusammenhänge im ‚ehemaligen Jugoslawien‘ entscheidet die Familie dauerhaft nach Österreich zu migrieren. Vera ist zirka sechseinhalb Jahre alt und hat in ihrem Herkunftsland noch keine Grundschule besucht. Sie besucht nun, ohne über Deutschkenntnisse zu verfügen, eine österreichische Grundschule, in der Deutsch als Unterrichtssprache herrscht, und eignet sich langsam die deutsche Sprache an. Ihre Deutschkenntnisse werden, ihren Angaben zufolge, von den Lehrer/innen individuell gefördert. Dadurch dass Vera im Gegensatz zu den anderen Kindern bereits bei der Einschulung lesen und schreiben kann (auch wenn sie in einer anderen als der vorliegenden Schulsprache, nämlich auf Kroatisch, alphabetisiert wurde<sup>53</sup>), kann sie das vorläufige Defizit, die gegenwärtige Unterrichtssprache nicht zu verstehen, bald ausgleichen („zum Glück hab ich ja lesen können, die anderen haben noch nicht lesen können, drum/ drum war’s für mich leichter dann“ Vera TR S.6, 224-225). In dieser Volksschule wird zufällig ein Schulversuch mit Schwerpunkt Sprachen durchgeführt, was bedeutet, dass alle vier Schuljahre hindurch für jeweils zirka vier Stunden pro Woche Englischunterricht abgehalten wird. Der schulische Sprachenschwerpunkt kommt Vera zugute.

Danach wechselt Vera auf ein niederösterreichisches Gymnasium, an dem ebenfalls ein Schulversuch organisiert wird, hier mit dem Angebot bereits ab der 8. Schulstufe Französisch als Schulfremdsprache zu lernen (statt Latein). Vera erhält dadurch acht Jahre Englischunterricht, sechs Jahre Französischunterricht und vier

<sup>50</sup> vgl. Europarat (2007c); zum geschichtlichen Hintergrund des Landes siehe Brusis (2002b).

<sup>51</sup> Zur Sprachbezeichnung ‚Kroatisch‘ sowie zum Verhältnis ‚Serbokroatisch‘ und ‚Serbisch‘ im geschichtlichen Verlauf vgl. Gvozdanović (2002, 134).

<sup>52</sup> zu Elementen der Transkription siehe die *Transkriptionskonvention* im Anhang.

<sup>53</sup> Die Alphabetisierung in kroatischer Sprache (bzw. „[b]is zum Zerfall Jugoslawiens“ im Sinne einer „gemeinsame[n], polyzentrische[n] Standardsprache [...] offiziell als ‚Serbokroatisch‘ bzw. ‚Kroatoserbisch‘“ bezeichnet) wurde „in Kroatien“ in lateinischer Schrift vorgenommen (Okuka 2002, 261). Die Dominanz der lateinischen Schrift in ihrer außerschulischen Alphabetisierung im Kroatischen erwies sich bei Veras Aneignung der deutschen Sprache als Vorteil (vgl. auch Gvozdanović 2002, 134ff).

Jahre Lateinunterricht. Mehrere Klassenreisen führen sie in verschiedene europäische Länder (in die Slowakei, nach Frankreich, Belgien, Griechenland und Deutschland). Verbunden sind die Reisen stets mit bestimmten, langfristig vorbereiteten Projekten zu verschiedenen Themen – wie z.B. der Landwirtschaft oder der Spracherweiterung (im Rahmen von EU-Förderungen oder durch Partnerschulen).

Vera spricht außerhalb der Familie kaum Kroatisch. Im familialen Umfeld wird jedoch mittlerweile phasenweise zwischen Deutsch und Kroatisch Codeswitching praktiziert. Diese Praxis bezeichnet Vera selbst als „neue Sprache“ („ich mein, die Sprachen vermischen sich zwar und ich red ja selber, wenn ich mit meinen Eltern rede oder so, red ich Deutsch Kroatisch gemischt“ Vera TR S.4, Z.162-163; „heute sprech ich m/ gemischt Deutsch Kroatisch (lachend) also, es ist so eine nette neue Sprache (lachend) Mischung (I: mhm) (lacht) das Lustigste ist ja, dass meine Eltern ja auch mischen (I: ja?) jetzt mittlerweile ja oder für die Ferien vereinb/ damit ich nicht Kroatisch vergess, vereinbaren mein Vater und ich, dass wir halt nur Kroatisch reden und dann kann ich mich konzentrieren und red nur Kroatisch und er mischt, das ist überhaupt das Beste (leise lachend)“ Vera TR S.7, Z.286-291).

Während der Schulzeit besucht die Familie regelmäßig ihre Verwandten in Kroatien („ja, im Kroatischen hab ich offensichtlich einen Akzent, aber nur wenn ich mich/ wenn ich einfach so drauflos red, dann eh nicht, aber wenn ich mich konzentrier oder so, dann hab ich wohl den Akzent, ja, was eh krank ist, weil das meine Muttersprache ist (2 sec) ja (lachend)“ Vera TR S.26, Z.1169-1172).

In ihrer schulischen Laufbahn präsentiert sich Vera als ausgezeichnete Schülerin. Mit ihren sehr guten Lateinkenntnissen nimmt sie außerdem an einem offiziellen überregionalen Sprachwettbewerb in Latein teil. Sie maturiert u.a. in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein und Mathematik und schreibt eine Fachbereichsarbeit in Englisch. Nach der Reifeprüfung macht Vera ein Ferialpraktikum bei einem österreichischen Radio- bzw. TV-Sender und bringt bei der aktuellen Nachrichtenverarbeitung neben ihrem Deutsch auch ihre Englisch- und Französischkenntnisse, Kroatisch bzw. „Bosnisch“<sup>54</sup> mit Personen mit diesen Erstsprachen, die dort tätig sind, auf privater Ebene positiv ein. Im darauf folgenden Semester beginnt sie an der Universität Wien Informatik zu studieren.

Vera ist in der heutigen ‚Republik Kroatien‘ zunächst mit der Familiensprache Kroatisch einsprachig aufgewachsen und nach der familialen Migration nach Österreich in einem lebensweltlich mehrsprachigen Umfeld groß geworden. Veras sprachliches Kapital setzt sich aus ihrer Erst- und Familiensprache Kroatisch, Deutsch als Zweit- und mittlerweile Hauptsprache (Unterrichts- und Schulsprache während ihrer gesamten Schullaufbahn) sowie den Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Latein zusammen.

## 6.2 *Zusammenschau*

Die einzelnen Bildungs- und Sprachbiographien zeigten den (chronologischen) lebensgeschichtlichen Verlauf des Spracherwerbs bzw. des Lernens zusätzlicher

---

<sup>54</sup> ‚Bosnisch‘ stellt eine der Nachfolgesprachen des ‚Serbokroatischen‘ dar (vgl. Rehder 2002c, 12ff); zu Anwendungsfeldern und Kodifikation der ‚bosnischen‘ Sprache siehe ebd.

Sprachen im Rahmen der schulischen wie auch privaten (Aus-)Bildung bis zum Eintritt in das universitäre Feld.

In der Übersicht (siehe unten) werden die Probandinnen und Probanden stichwortartig mit ihrem Geburtsjahr (und dem Alter zum Zeitpunkt des Interviews), ihren Primärsprachen und dem gewählten ‚Studium‘ aufgelistet. Die mit ‚Studium‘ gekennzeichnete Spalte zeigt die Verteilung der Proband/innen auf ‚Medizin‘-Studien (wie Zahn- und Humanmedizin), sowie ‚Informatik‘-Studien, d.h. Studienrichtungen, die sich schwerpunktmäßig mit Informatik befassen (wie z.B. auch ‚Elektrotechnik‘; eine Unterteilung in einzelne Studienrichtungen der ‚Informatik‘ wird nicht vorgenommen). Als ‚Primärsprachen‘ werden hier jene Sprachen gefasst, die die Studierenden in ihren ersten Lebensjahren in ihrem familialen Umfeld bzw. ihrer direkten Umgebung mit ihren Bezugspersonen erworben haben (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 174; siehe auch die Kapitel 3.1 (*Primär-)Spracherwerb – ein-, zwei- oder mehrsprachig* und 3.2.2 *Die (migrationsbedingte) ‚lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘*).

Pseudonym	Primärsprache/n	‚Studium‘	Jahrgang	Alter	Interview am
Alex	Griechisch	Medizin	1965	38	16.01.2003
Boris	‚Serbisch‘ <sup>55</sup> , Rumänisch	Informatik	1981	21	06.12.2002
Dženana	‚Mazedonisch‘ <sup>56</sup>	Medizin	1978	24	04.10.2002
Fouad	Farsi	Medizin	1980	22	04.10.2002
Jérôme	Französisch	Informatik	1981	21	02.12.2002
Jorge	Spanisch	Informatik	1971	31	29.11.2002
Kristína	Slowakisch <sup>57</sup> , Deutsch	Medizin	1977	26	04.02.2003
Linda	Bulgarisch, Russisch	Informatik	1980	23	17.12.2003
Marek	Tschechisch	Medizin	1979	24	31.01.2003
Nilgün	Türkisch	Informatik	1977	26	04.12.2003
Samira	Türkisch, Arabisch	Medizin	1980	22	13.09.2002
Vera	‚Kroatisch‘ <sup>58</sup>	Informatik	1985	18	04.12.2003

Tab. 1

<sup>55</sup> vgl. Okuka (2002, 261).

<sup>56</sup> vgl. Pan (2002a, 263); zu dieser Sprachbezeichnung siehe auch Rehder (2002b, 166ff).

<sup>57</sup> Kristína nennt darüber hinaus ‚Tschechisch‘ als ihre ‚zweite Muttersprache‘ (Kristína TR S.2, Z.76). Dies wird in der Tabelle nicht angeführt, weil hier sprachübergreifende Mehrsprachigkeit im Zentrum steht; über das Verhältnis ‚Tschechisch‘ und ‚Slowakisch‘ siehe Palcútová (2006). Zu den beiden Einzelsprachen siehe auch Nekula/Uhlířová (2002); Wenzel (2003); Dolník (2002).

<sup>58</sup> vgl. Gvozdanović (2002, 134).

## 7. Das Fallbeispiel ‚Alex‘

Im Rahmen der folgenden Fallanalyse soll herausgefunden werden, ob und, wenn ja, wie der Medizinstudent Alex seinen mitgebrachten Sprachbesitz im universitären Feld (an staatlichen Wiener Universitäten mit der dominanten Sprache Deutsch) kapitalisieren kann. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Kapitalisierung der migrationsbedingt erworbenen Sprache Griechisch.

Auf Grund seiner familialen Migrationsgeschichte (seine Eltern wandern von Griechenland nach Österreich, als Alex im Einschulungsalter ist) verfügt der Student über Griechisch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache. In seiner Kindheit wird er in beiden Sprachen alphabetisiert (durch schulischen Unterricht auf Deutsch und mütterlichen Privatunterricht auf Griechisch). In seiner Schullaufbahn lernt er als lebende Fremdsprache Englisch. Im humanistischen Gymnasium erhält er darüber hinaus Unterricht in Latein und Altgriechisch. Das mitgebrachte sprachliche Kapital kann Alex bereits im Altgriechisch-Unterricht positiv einsetzen und davon profitieren. Einerseits kann er durch das Prestige als „lebendes Wörterbuch“ (Alex TR S.4, Z.173) symbolisches Kapital lukrieren, andererseits häuft er im schulischen Bereich auf Grund seines Wissensvorsprunges auf Griechisch mit relativ geringem Aufwand zertifiziertes sprachliches Kulturkapital an (siehe dazu auch die Bildungs- und Sprachbiographie in Kapitel 6.1.1 *Alex*).

### 7.1 Griechisch in universitären Lernsituationen

Der theoriegeleitete Analyserahmen, der zunächst auf den ‚Typen‘ der ‚universitären Lernsituation‘ – „lehrerzentriert“, „medienorientiert“, „praxisorientiert“, „interaktionell“, „persönlichkeitsorientiert“, „zukunftsorientiert“ und „kontextuell“ basiert (Rieck/Ritter 1983, 372), wird hier im Hinblick auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit an Alex‘ Interview angelegt (in Kapitel 8. *Universitäre Lernsituationen und Mehrsprachigkeit* werden Incidents aus den übrigen Interviews der befragten Studierenden mit anderen migrationsbedingt erworbenen Sprachen analysiert und präsentiert).

Als universitäre ‚Lernsituation‘ wird eine Situation verstanden, die „die je spezifischen Konstellationen und Ausprägungen elementarer Rahmenbedingungen und didaktischer Prinzipien sowie das Handeln der Lernenden und Lehrenden im derart inhaltlich, zeitlich und räumlich eingegrenzten ‚Lernfeld‘“ aufweist (vgl. Huber 1979, 105f zit. nach Rieck/Ritter 1983, 368; siehe dazu Kapitel 2.3.1 *Begriffsklärung universitäre ‚Lernsituation‘*). Dadurch dass sich der Analyserahmen für die Darstellung der studentischen Kapitalisierung von mitgebrachter Mehrsprachigkeit als geeignet erwies, fasse ich, basierend auf dem Kapitalbegriff von P. Bourdieu (siehe Bourdieu z.B. 1983), mit den universitären ‚Lernsituationen‘ verschiedene Kapitalisierungskontexte für Mehrsprachigkeit (zu ‚Mehrsprachigkeit‘ vgl. z.B. Bausch 2003; zu methodischen Aspekten wie dem Verhältnis von (theoriegeleitetem) Vorwissen und Praxis siehe z.B. Macha/Klinkhammer 2003; weiterführend auch Strauss/Corbin 1996).

### 7.1.1 Kontextuelle universitäre Lernsituationen

Universitäre Lernsituationen, die als ‚kontextuell‘ klassifiziert werden, fassen eine heterogene Gruppe von Interaktionen (in unterschiedlichen personellen Konstellationen), sei es die individuelle studentische Vorbereitung auf Prüfungssituationen wie beispielsweise bei Eigen- bzw. Selbststudium, Lernberatung in informellem oder formellem Rahmen oder andere Formen des inhaltlichen Austausches in Gruppen (vgl. Rieck/Ritter 1983, 394f; zu einer ausführlicheren Darstellung siehe Kapitel 2.3.2 ‚Typen‘ universitärer Lernsituationen). Im nachfolgenden Abschnitt werden Interviewauszüge analysiert, die sich auf kontextuelle universitäre Lernsituationen beziehen und in denen sich offenbar eine Kapitalisierung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit vollzieht.

#### 7.1.1.1 Selbststudium und Griechisch in der medizinischen Fachsprache

Der erste Transkriptauszug bezieht sich (direkt) auf das medizinische universitäre Feld und die Kapitalisierung von Griechisch in der medizinischen Fachsprache bzw. wissenschaftlichen Fachkommunikation. Der zweite stammt hingegen (aus chronologischer Sicht noch) aus dem schulischen Feld, in dem sich bereits sprachliche Praktiken in Bezug auf Mehrsprachigkeit und das Thema der Interkomprehension finden.

A: ja, also, ein großer Vorteil war grad Griechisch und Latein für die Fachausdrücke, so, Medizin strotzt ja vor Fachausdrücken und wenn man weiß, was es bedeutet, lernt man das viel einfacher, weil so ein Fremdwort einfach nachzusprechen, ohne die/seine Bedeutung zu kennen und man kann sich viele Zusammenhänge dann auch besser vorstellen und weiß, worum's wirklich geht oder weil die Übersetzungen im Deutschen/ grad bei den Fachwörtern ist oft nicht wirklich wörtlich, es wird meistens umschrieben, auf die Krankheit oder auf die Diagnose ah und man kann sich nicht wirklich vorstellen, warum das so heißt und wie das funktioniert und wenn man die ursprüngliche Bedeutung des Wortes kennt, tut man sich, glaub ich, wesentlich leichter

I: mhm mhm kannst du da auch ein Beispiel oder so geben vielleicht? (2 sec)

A: ja, Hämatologie zum Beispiel, haima ist das Blut, das heißt Lehre des Blutes und das sind die ganzen Erkrankungen/ also mit Erythrozyten und Leukozyten und dann muss man so auswendig lernen, was das für Zellen sind und wenn man weiß, erythros ist rot und leukos ist weiß und dann kann ich mir äh merken, na gut, dann werden das wahrscheinlich die weißen und die roten Blutkörperchen sein oder so ähnlich, also dann ist es vom Lernaufwand wesentlich einfacher, weil das Vokabel schon geläufig ist und man auch die Bedeutung kennt (Alex TR S.5, Z.201-218)

Die Interviewsequenz wird im Folgenden paraphrasiert. Alex betont, dass gerade Griechisch und Latein für die Fachausdrücke ein großer Vorteil seien. Vor diesen strotze die Medizin ja. Wenn man weiß, was es bedeutet, lerne man das viel leichter, als wenn man so ein Fremdwort einfach nachspricht, ohne seine Bedeutung zu kennen. Außerdem könne man sich viele Zusammenhänge dann auch besser vorstellen und wisse, worum es dabei wirklich geht, da die Übersetzungen im Deutschen gerade bei den Fachwörtern oft nicht wirklich wörtlich, sondern meistens auf die Krankheit oder auf die Diagnose hin umschrieben seien. Man könne sich

nicht wirklich vorstellen, warum das so heißt und wie das funktioniert. Alex glaubt, dass man sich wesentlich leichter tue, wenn man hingegen die ursprüngliche Bedeutung des Wortes kennt. Auf die Frage, ob Alex auch ein Beispiel geben könne, nennt er den Fachbegriff ‚Hämatologie‘. Er übersetzt ‚haima‘ mit ‚Blut‘ und erklärt, dass ‚Hämatologie‘ die ‚Lehre des Blutes‘ sei. Da seien viele Krankheiten betroffen. ‚Erythrozyten‘ und ‚Leukozyten‘ stehen damit im Zusammenhang. Dann müsse man auswendig lernen, welche Zellen das sind. Wenn man weiß, dass ‚erythros‘ ‚rot‘ und ‚leukos‘ ‚weiß‘ bedeutet, dann könne man sich merken, dass das dann wahrscheinlich die weißen und die roten Blutkörperchen sind. Vom Lernaufwand sei das dann wesentlich einfacher, weil das zu lernende Wort schon geläufig ist und man auch die Bedeutung kennt.

Im zweiten Interviewausschnitt beschreibt Alex seine Rolle als Schüler mit Erstsprache Griechisch, der seine Griechischkenntnisse im Altgriechisch-Unterricht zu kapitalisieren vermag.

A: ich war das lebende Wörterbuch (lachend) (I: ja?) obwohl ja/ die Vokabeln sind ja doch anders, es gibt auch viele Bedeutungswandlungen (I: mhm) im Laufe der äh der Jahrtausende, kann man ja sagen, aber vom Stamm her weiß man ungefähr, womit das irgendwie zu tun hat und wenn man den Satz vor sich hat, kommt man vielleicht auf den Inhalt drauf und dann kann erraten, was es ungefähr heißt, ich glaub, das ist so ähnlich, wie wenn man Latein kann, dass man Spanisch und Italienisch auch ein bisschen/ (I: mhm) manche Wortstämme äh erkennt und weiß, worum's geht und äh da bin ich immer gefragt worden, Vokabeln (lachend) (I: mhm mhm) das geht schneller als nachschlagen (lachend) (lacht) (Alex TR S.4, Z.173-181)

Es folgt eine Paraphrase des Textes. Alex gibt lachend an, er sei ‚das lebende Wörterbuch‘ (im Klassenverband unter seinen Schulkolleg/innen) gewesen. Dann fügt er einschränkend hinzu, dass die Vokabeln (im Altgriechischen) ja doch anders seien (als im modernen Griechisch, seiner Erstsprache). Im Laufe der Jahrtausende habe es auch viele Bedeutungswandlungen gegeben<sup>59</sup>. Ungefähr wisse man jedoch vom Stamm her, womit das Wort irgendwie zu tun hat. Wenn man darüber hinaus den Satz vor sich hat, errate man vielleicht den Inhalt bzw. was es ungefähr heißt. Alex glaubt, dass es so ähnlich sei, als könne man Latein und würde dann auch ein bisschen Spanisch und Italienisch verstehen, manche Wortstämme erkennen und wissen, worum es geht. Er sei (von seinen Schulkolleg/innen) immer gefragt worden, vor allem nach Vokabeln. Er begründet dies lachend damit, dass das (Fragen) schneller als das Nachschlagen gehe.

Der obige Interviewausschnitt zeigt, dass Alex bereits in seiner Schullaufbahn damit vertraut ist, seine Griechischkenntnisse im Rahmen eines multilingualen Habitus zu kapitalisieren. Neben der Anhäufung von kulturellem Sprachkapital (Lexik, allgemeines Textverständnis) profitieren darüber hinaus auch einige seiner (nicht-griechischsprachigen, wohl mehrheitlich deutscherstsprachigen) Mitschüler/innen von seinem Sprachbesitz, was als symbolisches und soziales Kapital zu werten ist.

<sup>59</sup> Zu den Unterschieden bzw. Veränderungen zwischen Altgriechisch und dem modernen (Neu-)Griechisch im geschichtlichen Verlauf vgl. Karvela (2002); Winters-Ohle (2003); zu Griechenland siehe Axt (2002).

In die Analyse aufgenommen wurde letzterer Incident, um einen Aspekt der ‚Herkunftskultur‘, zu der auch die außer-/ schulische Sozialisation und andere individuelle Dispositionen gerechnet werden (vgl. Friebertshäuser 1992, 72f), zu verdeutlichen, da diese retrospektiv als einer der Einflussfaktoren auf die „studentische Fachkultur“ einwirkt (vgl. ebd.; siehe Kapitel 2.2.4.1 ‚*Studentische Fachkultur‘ und ‚fachkulturelle Passung‘*). Im Zusammenspiel mit ersterem Incident zeichnet sich eine Fortführung des strategischen Handelns mit seiner migrationsbedingten Sprache Griechisch im universitären Feld ab.

Im Medizinstudium charakterisiert Alex seine sprachliche Praxis im Umgang mit Griechisch im Rahmen der Schaffung von Lernvoraussetzungen. Er bezieht sich dabei vor allem auf selbstgesteuertes Lernen, wobei hier Aspekte der sprachlichen Lernstrategien im Vordergrund stehen.

Rampillon (2003, 340) fasst unter „Lernstrategie“ die systematische Bündelung verschiedener Einzelverfahren, die beispielsweise zum Erschließen eines komplexen Lesetextes notwendig seien (vgl. ebd.). Die „Einzelverfahren“ hingegen seien dabei als „Lerntechniken“ zu bezeichnen, die erst im Zusammenspiel mit anderen Techniken zu einer (größeren) Strategie zusammengefasst werden können (vgl. ebd.). Beide seien als absichtlich und planvoll angewandte Verfahren, die der Vorbereitung, Steuerung und Kontrolle von fremdsprachlichem Lernen dienen, zu verstehen (vgl. ebd.). Darüber hinaus unterscheidet Rampillon (2003, 340) zwischen „direkten und indirekten Techniken“, wobei erstere v.a. Gedächtnis- und Sprachverarbeitungsstrategien umfassen, zweitens sich mit „Selbstregulierung“ und affektiven bzw. sozialen Lerntechniken befassen (dies umfasse beispielsweise Lernplanung, gezielten Stressabbau oder mit Gleichgesinnten zu lernen) (vgl. ebd.). Als Beispiele gibt sie in Bezug auf Gedächtnisstrategien „das Bilden von Wortgruppen, das Herstellen semantischer Netze als *mindmap* oder Wortigel, das Verwenden von Bildern“, für Sprachverarbeitungsstrategien „das Anfertigen von Notizen, Markieren von Textstellen, das Erstellen von Gliederungen“ an (ebd.; zur Gegenüberstellung von ‚(Lern-)Strategien‘ und ‚(Lern-)Techniken‘ vgl. auch Mathé 1997, 18ff).

Im obigen Incident, der im universitären Feld angesiedelt ist, steckt Alex den spezifischen Kontext mit der medizinischen Fachsprache und der fachsprachlichen Lexik ab. Er nennt als Beispiele drei Fachbegriffe, die auf der griechischen Sprache basieren: ‚Hämatologie‘<sup>60</sup>, ‚Leukozyten‘ und ‚Erythrozyten‘. Er stellt diese den Fachbegriffen im Deutschen gegenüber: ‚Lehre des Blutes‘, ‚weiße‘ und ‚rote Blutkörperchen‘. Alex kann beim Erlernen potenziell neuer (Fach-)Begriffe seine vorhandenen Sprachkenntnisse, hier migrationsbedingt erworbenes Griechisch, gewinnbringend einsetzen.

Durch seine Griechischkenntnisse kann er beim Lernen eine mögliche, zu erwartende inhaltlich-formale Diskrepanz zwischen spezifischen medizinischen Fachbegriffen und deutschsprachigen Synonymen bzw. Äquivalenten in der medizinischen Fachsprache umgehen. Im vorliegenden Fall kann über das mittels der

---

<sup>60</sup> Die „**Hämatologie**“ ist ein „Spezialgebiet der Inneren Med[izin], das sich mit Physiol[ogie], Pathophysiologie u[nd] Pathol[ogie] des Blutes u[nd] der blutbildenden Organe befaßt u[nd] die Grundlagen, die Funktion dieser Zellen, Gewebe u[nd] Organe erforscht, um die gewonnenen Erkenntnisse in der Proph[ylaxe] sowie in der Diagnostik u[nd] Behandlung der Pat[ient/innen] mit Blutkrankheiten anzuwenden“ (Zetkin/Schaldach 1999, 796).



griechischen Sprache vollzogene Evozieren von (jeweils zugehörigen) Farben in der Vorstellung zu einer dauerhaften Merkleistung von griechischbasierten, Medizin fachsprachlichen Begriffen beitragen<sup>61</sup>. Dieses Vorgehen kann als eine direkte Lerntechnik einer mehrsprachig orientierten ‚Gedächtnisstrategie‘ gedeutet werden (vgl. Rampillon 2003, 340).

Wiese (1998, 1279) weist daraufhin, dass ein „erheblicher Teil der medizinischen Terminologie [...] aus griechischen und lateinischen Wörtern und Wortelementen [besteht]“ (zur geschichtlichen Rolle des Griechischen als Lingua franca, als „Koine“, als „Sprache der Wissenschaft und Literatur“ vor dem Lateinischen vgl. Huber 1998, 196). Für eine Kapitalisierung von Alex’ Sprachkapital stellt sich dieser Umstand – in einem universitären Feld mit Deutsch als dominanter Sprache – als förderlich heraus und kommt Alex direkt zugute. Wiese (1998, 1281) konstatiert weiter, dass das „Bedürfnis, medizinische Sachverhalte aus ihren Ursachen heraus zu verstehen und kausal zu definieren, [...] mit dem wachsenden naturwissenschaftlichen Verständnis der Medizin“ entstand und eine angestrebte Systematisierung und Vereinheitlichung der Krankheitsbenennungen mit dem jeweils erreichten Erkenntnisstand mitwachse, wobei sich dies auf der „Ebene der sprachlichen Repräsentation“ ebenfalls manifestiere bzw. widerspiegeln (ebd.; zur Entwicklung und Veränderung von Benennungen im medizinischen Fachwortschatz vgl. ebd., 1278ff).

Die Kapitalisierung der griechischen Sprachkenntnisse, Alex’ migrationsbedingtem Sprachkapital, vollzieht sich in der kontextuellen universitären Lernsituation ‚Selbststudium‘ durch die Umwandlung in sprachliches und fachliches Kulturkapital in der medizinischen Fachsprache im Deutschen. Da die Kenntnisse und ihre positive Anwendung bereits ins universitäre Feld mitgebracht werden, kann von einem Zeitvorsprung beim Lernaufwand und damit einer positiven Lernvoraussetzung ausgegangen werden, die sich „als positiver Wert, als gewonnene Zeit und Vorsprung“ und nicht „als negativer Faktor, als *doppelt* verlorene Zeit [ausdrückt], weil zur *Korrektur* der negativen Folgen nochmals Zeit eingesetzt werden muß“ (Bourdieu 1983, 186).

#### 7.1.1.2 Studentische Lernberatung von zypriotischen Medizin-Studierenden

In den nachfolgenden beiden Interviewausschnitten geht es um Alex’ studentische sprachliche Praxis in kontextuellen universitären Lernsituationen, in denen Griechisch und Deutsch im Zentrum stehen.

A: es gibt ein paar zypriotische Studenten auf der Uni und da sprechen wir zumindest privat äh schon äh Griechisch, vor den anderen aus Höflichkeit nicht, weil sonst glauben die, weiß Gott, was wir da (lacht) für Geheimnisse zu besprechen haben (leise lachend) wenn’s rein um d/ um/ fachliche Sachen sind, glaub ich, tun wir uns leichter im Deutschen das äh zu besprechen (I: mhm) weil’s auch relevanter ist dann für eine Prüfung oder so, wie man sich dann auch ausdrückt oder wie ich das dann sage, wenn’s um Verständnissachen geht, äh weichen wir ins Griechische aus

<sup>61</sup> Zu typischen „Benennungsstrukturen von Krankheitsbezeichnungen“ gibt Wiese (1998, 1281) ein Beispiel, das sich ebenfalls auf ‚Farbe‘ bezieht: „Traditionelle Krankheitsbezeichnungen sind vielfach durch Benennungsmotive gekennzeichnet, die unmittelbar sinnlich wahrnehmbare Merkmale des klinischen Bildes und auffällige Symptome angeben, z. B. *Scharlach* (charakteristische rote Farbe des Exanthems, mittellat. scarlatum: rote Farbe)“.

(I: mhm) dann klären wir das schon auf/ auf Griechisch (I: mhm) Griechen selber gibt's kaum auf der Uni (Alex TR S.8, Z.365-373)

A: ja, also, diese zypriotischen Kollegen, weil die sind ja hergekommen, haben ein Jahr Deutsch gelernt und dann zum Studieren gekommen/ gekommen und damit sind ihre Deutschkenntnisse doch nicht äh so vertieft

I: mhm mhm mhm und wie war da deine Rolle dann in den Gesprächen? (lachend)

A: ja, eher die so äh als Übersetzer, ne? (lachend) (lacht) (I: ja) wenn man so sagen kann (Alex TR S.9, Z.385-390)

Die beiden Sequenzen werden im Folgenden paraphrasiert. Im ersten Ausschnitt gibt Alex an, dass es an der Universität ‚ein paar‘ zypriotische Studenten gebe und sie miteinander – zumindest ‚privat‘ – schon Griechisch sprechen, dies jedoch aus Höflichkeit vor anderen nicht tun würden. Leise lachend begründet er das damit, dass diese (wohl nicht des Griechischen Mächtige) sonst glauben könnten, dass sie vielleicht irgendwelche Geheimnisse zu besprechen hätten. Wenn es um rein fachliche Dinge geht, glaubt Alex, dass sie sich beim Besprechen auf Deutsch leichter tun, weil es für Prüfungen und ähnliches auch relevanter sei, auf welche Weise man sich dann auch ausdrückt. Wenn es um Verständnissachen geht, weichen sie ins Griechische aus und klären das dann schon auf Griechisch. Griechische Studierende hingegen gebe es, Alex zufolge, an dieser Universität kaum. Im zweiten Ausschnitt erklärt Alex, dass diese zypriotischen Kollegen (wohl jene, die er kennen gelernt hat) (nach Österreich) gekommen seien, ein Jahr Deutsch gelernt hätten und zum Studieren gekommen seien. Ihre Deutschkenntnisse seien jedoch noch nicht so ‚vertieft‘. Auf die Frage der Interviewerin hin beschreibt Alex seine Rolle in den Gesprächen mit den zypriotischen Studierenden. Er meint, dass sie am ehesten mit der eines ‚Übersetzers‘ zu vergleichen sei.

Das Konzept ‚Lernberatung‘ wird im Rahmen der kontextuellen universitären Lernsituationen gefasst (vgl. Rieck/Ritter 1983, 395) und bezeichnet formal strukturierte Einführungs- und Begleitungseinheiten ebenso wie informelle Beratungsaktivitäten beispielsweise durch Lehrende, aber auch weiter fortgeschrittene Studierende (siehe Kapitel 2.3.2 ‚Typen‘ universitärer Lernsituationen). Jedenfalls geht es um eine Verbesserung der Studierfähigkeit der Student/innen, wobei auch prüfungsrelevante Themen im Fokus stehen können.

Wehmer (2003, 344) zufolge steht der Begriff ‚Lernberatung‘ (in der Fremdsprachendidaktik) in engem Zusammenhang mit den Begriffen „Lernerorientierung, Individualisierung des Lernens, Lernerautonomie und lebenslange[m] Lernen“ (ebd.). Eine „deutliche Hinwendung“ zur Lernerin und zum Lerner stehe dabei im Zentrum (ebd.). Bei den Anbietern von ‚Lernberatungen‘ liegt der Fokus auf institutionalisierten Einrichtungen wie Volkshochschulen, Sprachschulen und Hochschulen (vgl. ebd.). Auf der Basis einer Beziehung zwischen Rat suchender und kompetent Rat gebender Person könne die Autonomie des Lerners bei Entscheidungsprozessen, aber auch im Rahmen konkreter sprachlicher oder fachlicher Fragen gestärkt werden (vgl. ebd.).

„Die Beratungstätigkeit setzt neben dem Einblick in die Struktur und kommunikative Funktion von Sprachen voraus, dass der Berater mit dem (selbstgesteuerten) fremdsprachlichen Lernprozess vertraut ist“ (ebd., 345)

Die Beraterin und der Berater sollen im Umgang mit Personen mit potenziellen Lernschwierigkeiten geschult und darin geübt sein, „einen guten Kontakt im Gespräch“ bzw. Beratungsgespräch aufzubauen, sowie sicher und „sensibel“ mit der (potenziellen) Rollenveränderung von lehrender zu beratender Person umgehen können (ebd.).

Der Medizinstudent Alex berichtet im obigen Incident, dass er jenen Teil seines sprachlichen Kapitals, das er durch seinen Migrationshintergrund erworben hat, nämlich Griechisch, mit zypriotischen Mitstudierenden<sup>62</sup> mit griechischer Erstsprache im mündlichen Bereich vor allem im Rahmen informeller Lernberatungen im universitären Feld einsetzt. Neben Privatem, das gemeinsam besprochen wird, steht die inhaltliche Behandlung und Klärung von Verständnisfragen im medizinischen Lernstoff im Vordergrund. Nur wenn es um direkt Prüfungsrelevantes geht, wird Deutsch bevorzugt<sup>63</sup>. Die sprachliche und fachliche Hilfestellung durch den bereits fachlich fortgeschrittenen Medizinstudierenden Alex scheint jedenfalls in griechischer und deutscher Sprache willkommen zu sein. Sowohl Alex als auch die angeführten Studierenden aus Zypern weisen eine (wenn auch unterschiedlich motivierte) Migrationsgeschichte auf. Alex' migrierte aus familiären Gründen bereits als Kind (und damit fremdbestimmt), während die zypriotischen Studierenden – nach Alex' Angaben – vor allem im Rahmen einer studentischen Migration (eher selbstbestimmt) ihr Land (vorerst dauerhaft) verlassen haben. Die von Alex angeführten Beteiligten verfügen über die griechische Sprache. Es kann daher von einem sprachlich motivierten, nämlich auf Griechisch basierenden ‚sozialen Netzwerk‘ (vgl. Haug/Pichler 1999, 262) ausgegangen werden.

„Soziale Netzwerke bestehen aus Gruppen von Personen, die durch bestimmte Arten von Beziehungen, z.B. Verwandtschafts- oder Bekanntschaftsbeziehungen, miteinander verbunden sind“ (ebd.)

Im vorliegenden Fall ist die Art der Beziehung über die gemeinsame Zugehörigkeit zu einer Universität in Wien, als Studierende des Faches Humanmedizin, gepaart mit einer gemeinsamen Ausgangssprache, nämlich Griechisch, definiert. Die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Herkunftsland scheint hier eine sekundäre bis

---

<sup>62</sup> Was die jeweilige Anzahl an Studentinnen und Studenten betrifft, so sind im Studienjahr 2001 acht Studierende mit zypriotischem Pass in einem Medizinstudium eingeschrieben, davon sieben Studenten und eine Studentin (vgl. Zentraler Informatikdienst 2002, 14). Im selben Zeitraum werden 29 Medizin-Studierende, 20 Studenten und neun Studentinnen, angeführt, die über einen griechischen Pass verfügen (ebd., 12). Zu diesem Zeitpunkt ist die heutige Medizinische Universität Wien als Medizinische Fakultät noch Teil der Universität Wien. Zum studentischen, sprachlichen oder Migrationshintergrund werden keine Angaben gemacht. Dadurch, dass die Statistik für diese Fakultät mehr Studierende mit griechischem als mit zypriotischem Pass angibt, widerspricht dies Alex' Einschätzung über die Studierendenzahlen.

<sup>63</sup> Ob ein (von Alex angegebener) einjähriger ‚Erwerb‘ von Deutschkenntnissen für die Studierenden mit anderer Erstsprache als Deutsch bezüglich der sprachlichen Anforderungen zu Beginn des Studiums ausreichend ist oder nicht, kann hier nicht beurteilt werden und müsste im Einzelfall (an anderer Stelle) untersucht werden.

irrelevante Rolle zu spielen, da Studierende mit griechischem als auch zypriotischem Pass ihr soziales Kapital über die Sprache pflegen.

Obwohl sich die Studierenden das sprachliche Kapital, das sie besitzen, im universitären Feld in Wien aktiv teilen, wechseln sie aus Höflichkeit, wenn andere dabei sind, in eine andere Sprache. Diese wird zwar nicht explizit genannt, es wird sich jedoch aller Wahrscheinlichkeit nach um Deutsch handeln. Der Einbezug aller Anwesenden und ihrer Sprachkenntnisse wird als ein Zeichen des Entgegenkommens jener dargestellt, die sich nicht in der Majoritätssprache unterhalten, sondern eine ‚Minderheitensprache‘<sup>64</sup> sprechen. Der Wechsel von jener den anderen unbekanntem Sprache, nämlich Griechisch, in eine den (möglicherweise) Zuhörenden verständliche Sprache scheint Ausdruck dafür zu sein, vorwegnehmen zu wollen, dass keine ‚Geheimnisse‘ besprochen werden, sodass Griechisch von den anderen sozusagen nicht als ‚Geheimsprache‘ empfunden werde. Die ‚legitime‘ sprachliche Praxis vollzieht sich demnach nach wie vor in deutscher Sprache. Die Kapitalisierung des Griechischen hingegen vollzieht sich unter jenen Umständen am günstigsten, wenn alle Anwesenden des Griechischen mächtig sind und private sowie auch fachliche Zusammenhänge (bei Konzentration auf Verstehenszusammenhänge und nicht reine Prüfungsrelevanz) besprochen werden.

Durch seine Zweisprachigkeit mit Griechisch-Deutsch, seine hohe Kompetenz in beiden Sprachen, vor allem in jenen Bereichen, die hier gefordert werden (v.a. mündliche Fertigkeit und medizinische Fachkommunikation) und seine Fachkenntnisse als Student eines höheren Semesters, hat Alex einen Vorteil und sozusagen ‚Bonus‘ in der sozialen Gruppe, den er als ‚Ratgebender‘ umsetzen kann. Alex kann sein akkumuliertes fachliches Kapital, das er selbst in seiner Zweitsprache Deutsch im medizinischen universitären Feld erworben hat, in der mit den zypriotischen Studierenden gemeinsamen Erstsprache zur Klärung von Fragen und Unklarheiten im Prüfungsstoff heranziehen, positiv einsetzen und damit kapitalisieren. Seine Tätigkeit geht dabei deutlich über die selbst genannte eines ‚Übersetzers‘ hinaus, da sie das Vermitteln und Erklären von medizinischen Inhalten mit einschließt und damit einen pädagogischen Aspekt aufweist. Hauptsächlich vollzieht sich die Kapitalisierung der Erstsprache, nämlich Griechisch, in der Umwandlung von sprachlichem Kulturkapital in fachliches Kulturkapital, nämlich im Vermitteln von medizinischen Inhalten bzw. medizinischem Wissen an Studierende in eben dieser Erstsprache. Soziales Kapital, das sich daraus ergibt, geht im Rahmen der Kapitalisierung ebenfalls aus dem Sprachkapital hervor.

### *7.1.1.3 Kommunikation mit einem griechischen Hochschullehrer*

In den folgenden beiden Interviewpassagen geht es um Griechisch in der sprachlichen Praxis zwischen einem medizinischen Hochschullehrer und dem Studenten Alex im universitären Feld in Wien.

---

<sup>64</sup> ‚Minderheitensprache‘ wird hier nicht im Sinne einer Sprache mit einem solchen offiziellen Status, sondern in zahlenmäßiger Relation zu den Sprecher/innen der Majoritätssprache verstanden.

A: also, meine Interessen sind entweder Neurologie oder [...] <sup>65</sup> und da hab ich auch gute Kontakte zu den Professoren, in [...] <sup>66</sup> sogar zu einem griechischen Professor (lacht) (I: mhm) der mich dabei auch sehr unterstützen würde und da kann ich mir da in der einen oder anderen Richtung das eher frei auswählen, je nachdem, wo ich auch glaube, dass ich später bessere Chancen auf m/ wo ich das Fach dann weiter verfolgen möchte (Alex TR S.12, Z.553-559)

Auf die Frage der Interviewerin, in welchen Sprachen sich der aus Griechenland stammende Professor und er miteinander unterhalten, antwortet Alex:

A: also, fast nur Griechisch (lachend) (lacht) (I: ja?) weil er ist auch froh, weil er einmal einen Griechen vor sich hat, mit dem er auf Griechisch plaudern kann (I: mhm mhm mhm mhm) ja (I: und so/) wenn wir was schreiben, dann schreiben wir's eh auf Englisch, aber er erklärt mir alles auf Griechisch und wir reden Griechisch miteinander, das schon (I: mhm mhm mhm) vor allem wir kommen aus der/ nicht gleichen Gegend, aber es ist in der Nähe, vom ja/ Bundesland gibt's zwar nicht in Griechenland, also in dem Sinn, aber es wär das gleiche Bundesland, also, sind wir da sehr eng/ und es freut uns immer, wenn wir uns ab und zu treffen (I: ja) um mal wieder auf Griechisch zu plaudern oder über unsere Leute in Griechenland zu reden, ne?

I: ja/ ja/ ja und sozusagen auch fachlich dann

A: auch fachlich, ja

I: ah ja, und wie ist das dann mit den Fachwörtern und den Fachbegriffen?

A: ja, die kann man ja in/ ins Griechische übersetzen, ohne sie gelernt zu haben, weil, wenn man den Begriff kennt, das weiß man ja von der Grammatik, wie er heißen müsste (lachend) (lacht) (I: genau) dann ist es kein großes Problem, ja (Alex TR S.13 , Z.570-585)

Die beiden Interviewpassagen werden paraphrasiert. In der ersten Sequenz geht es um Alex' Interessen im Rahmen seines weiteren Studiums. Alex sieht diese in zwei verschiedenen Fachgebieten, die er auch anführt. Eines davon sei die Neurologie (das andere bleibt im Hinblick auf die Anonymisierung ungenannt). In beiden habe Alex auch gute Kontakte zu den Professoren, wobei es in letzterem Fachgebiet sogar ein griechischer Professor sei, der ihn bei seinem Unterfangen (eine Qualifikationsarbeit zu erarbeiten) auch sehr unterstützen würde. Da könne er auch in der Richtung eher frei auswählen und sich für eine Richtung entscheiden, von der er auch glaubt, dass er dort später bessere Chancen habe bzw. das Fach dann weiter verfolgen möchte.

In der zweiten Sequenz stehen die Sprachen im Zentrum, in denen sich Alex und der griechische Professor unterhalten. Alex sagt, dass sie sich fast nur auf Griechisch unterhalten. Er begründet das damit, dass der Professor auch froh sei, einmal ,einen Griechen' vor sich zu haben und mit ihm auf Griechisch plaudern zu können. Wenn sie (einander) etwas schreiben, dann tun sie dies jedoch auf Englisch. Alle (mündlichen) Erklärungen hingegen gebe der Professor auf Griechisch. Der Professor und Alex sprechen miteinander auf Griechisch. Darüber hinaus kommen beide aus der gleichen Gegend bzw. Region in Griechenland. Es freue beide immer, wenn sie einander von Zeit zu Zeit treffen, um einmal wieder auf Griechisch zu

<sup>65</sup> An dieser Stelle nennt Alex ein medizinisches Fachgebiet, für welches er ebenfalls Interesse hegt. Aus Gründen der Anonymisierung wird es hier nicht angeführt.

<sup>66</sup> Alex wiederholt das Fachgebiet, das aus obigen Gründen nicht genannt wird (siehe obige Fußnote).

plaudern oder über ‚ihre Leute in Griechenland‘ zu sprechen. Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob dies auch für das Fachliche gelte und wie das dann mit den Fachwörtern und den Fachbegriffen sei, bekräftigt Alex, dass sie auch das Fachliche auf Griechisch besprechen würden, und erklärt, dass man die Fachwörter ja ins Griechische übersetzen könne, ohne sie gelernt zu haben. Wenn man den Begriff kenne, dann wisse man von der Grammatik her, wie er heißen muss, meint er lachend und fügt hinzu, dass es dann kein großes Problem sei.

Im Folgenden sollen die Rahmenbedingungen für die vorliegende Kapitalisierung von Griechisch skizziert werden. Der Student Alex steht in einem seiner medizinischen Interessensgebiete einem Vertreter der universitären Hochschullehrer gegenüber, mit dem ihn neben dem gemeinsamen fachlichen Interessensgebiet, auch die gemeinsame Erstsprache Griechisch und die Herkunftsregion in Griechenland verbindet.

Das sprachliche Kulturkapital, das Alex aus familiären Migrationsgründen mitbringt, stellt nun auch im Hinblick auf einen seiner Hochschullehrer ein Kapital dar, das positiv zur Anwendung kommt und genützt wird. Die Gespräche vollziehen sich praktisch ausschließlich in ihrer gemeinsamen Herkunftssprache. Inhaltlich scheint es eine breite Palette an Themen zu geben, die beide auf Griechisch besprechen: von der allgemeinen Konversation bis zur medizinischen Fachkommunikation, in der der Professor die Rolle eines kompetenten Lernberaters in griechischer Sprache, auch in der griechischen medizinischen Fachsprache, einzunehmen scheint (vgl. Wehmer 2003, 344). Griechisch stellt in diesem Zusammenhang eine große Ressource in einem (durch diesen Professor) offenbar nachgefragten Sprachenmarkt dar. Auf Grund der Darstellung der entgegenkommenden Reaktion des Professors, sich in diesem universitären Feld mit jemandem auf Griechisch unterhalten zu können, scheint Alex' Kapital über „Seltenheitswert“ zu verfügen (Bourdieu 1983, 190). In diesem Zusammenhang findet sein Sprachkapital einen Marktteil im universitären Sprachenmarkt, in dem es große Anerkennung stößt. Der Tausch und damit die Kapitalisierung des Griechischen erfolgt durch die Umwandlung des sprachlichen Kapitals in mehrere Kapitalsorten: einerseits in soziales Kapital (der Professor gehört zu einem Personenkreis, dem er in dessen Erstsprache begegnen kann) und andererseits in symbolisches Kapital. Dadurch dass sich der griechischsprachige Hochschullehrer in einer hierarchisch höheren Position als der griechischsprachige Student befindet und als Repräsentant der ‚akademischen Fachkultur‘ agiert (vgl. Friebertshäuser 1992, 72), verleiht er durch die aktive Anwendung des Griechischen eben dieser Sprache einen höheren Status im universitären Sprachenmarkt und wirkt damit gleichzeitig auf die sprachlichen Praxen im Rahmen der ‚studentischen Fachkultur‘ ein (vgl. ebd.). Folglich liegt ein universitärer Kontext vor, in dem die Migrationssprache Griechisch (des Medizinstudenten) durch den selbst mehrsprachigen und migrierten Hochschullehrer zu ‚legitimem‘ Kapital aufgewertet wird. Im Rahmen der fachlichen Gespräche und fachkulturellen Auseinandersetzung in der Herkunftssprache Griechisch erfolgt darüber hinaus ein symbolischer Tausch in fachliches Kulturkapital. Letzteres gilt mit der Einschränkung auf den mündlichen Bereich, da im Schriftlichen Englisch dominiert. Der vorliegende Kontext stellt für Griechisch als Migrationssprache zweier Universitätsangehöriger (in unterschiedlichen Positionen) ein hohes Kapital im universitären Feld (in Wien) dar.

### 7.1.2 Praxisorientierte universitäre Lernsituation

Bei praxisorientierten universitären Lernsituationen stehen die Erprobung und die praktische Erfahrung im direkten Zugang zu einem Feld, in dem die berufliche Praxis für eine begrenzte Zeit mitgestaltet werden kann, im Vordergrund (vgl. Rieck/Ritter 1983, 372f).

Alex erzählt im folgenden Interviewauszug von seiner Tätigkeit in einem universitären medizinischen Projekt in Wien, in dem er als Student mitgearbeitet hat.

A: aber es gibt ja auch verschiedene Projekte, wo einfach Patienten aus dem Ausland, sprich aus Griechenland, einfach nur für eine Untersuchung herkommen, weil die/ diese Untersuchung vielleicht in Griechenland es gar nicht gibt (I: mhm) und dann ist es schon notwendig, dass man die Sprache beherrscht (I: mhm mhm) also, ich glaub auch dann (?), dass ich mein Griechisch einsetzen kann (I: ah aha) ich hab da auch Erfahrung gehabt bei der Neurologie, von Professor [...] <sup>67</sup> der ist leider schon verstorben (I: mhm) ein ganz berühmter Professor, der Kinderser/ neurologe war und der hat bestimmte Krankheiten therapiert und angeschaut und da sind extra auch die Leute mit Kind/ also betroffene Kinder aus Griechenland gekommen und bei ihm hab ich auch als Dolmetsch mal gearbeitet

I: mhm mhm mhm mhm und äh in der Situation sozusagen hast du vermittelt zwischen/ zwischen den Beteiligten

A: genau, ja, habe ich den Eltern erklärt, mal die Anamnese gemacht, gefragt, was los ist, (?) dann dem Professor erklärt, was da/ was das Kind hat und was die Eltern meinen und dann, was der Professor gehört hat und den Eltern erklärt

I: mhm mhm mhm und/ und wie war das so? hat das/

A: es war für mich sehr interessant (1 sec) vor allem auch, meinen Landsleuten helfen zu können (I: mhm) ich hab's ehrenamtlich gemacht (I: mhm) es hat mir wirklich Spaß gemacht und äh da hab ich dann eigentlich auch gespürt, dass Medizin international ist (Alex TR S.18, Z.840-859)

Der folgende Abschnitt paraphrasiert den Interviewauszug. Alex gibt an, dass es verschiedene Projekte gebe, in denen Patienten aus dem Ausland, in dem Fall aus Griechenland, einfach nur für eine (medizinische) Untersuchung (nach Wien) kommen, weil es diese in Griechenland vielleicht gar nicht gibt. Dann sei es schon notwendig, dass man die Sprache beherrscht. Alex glaubt, dass er sein Griechisch einsetzen könne. Er habe auf dem Gebiet der Neurologie auch Erfahrung gehabt. Alex erzählt von einem ‚Kinderneurologen‘, den er als berühmten, jedoch bereits verstorbenen Professor beschreibt. Dieser habe bestimmte Krankheiten therapiert. Da seien Leute mit betroffenen Kindern sogar aus Griechenland gekommen. Bei diesem Professor habe er auch einmal ‚als Dolmetsch‘ gearbeitet. Die Frage der Interviewerin, ob er in der Situation zwischen den Beteiligten vermittelt habe, bejaht Alex und beschreibt seine Tätigkeit detailliert. Er habe den Eltern etwas erklärt, habe die Anamnese gemacht und nachgefragt, was los ist. Er habe dann dem Professor erklärt, was das Kind hat und was die Eltern meinen. Dann habe er wiederum den Eltern erklärt, was der Professor gehört hat. Es sei für Alex sehr interessant gewesen, vor allem auch der Umstand, ‚seinen Landsleuten‘ helfen zu können. Er habe diese

<sup>67</sup> Aus Gründen der Anonymisierung wird der Name nicht angeführt.

Aufgabe ehrenamtlich gemacht. Alex wiederholt, dass es ihm wirklich Spaß gemacht habe. Er sagt, er habe dann eigentlich auch gespürt, dass Medizin international ist.

Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen für die Kapitalisierung der migrationsbedingten Sprachkenntnisse beschrieben. Der medizinische (Migrations-)Kontext umfasst Familien, die auf Grund der Erkrankung ihres Kindes vorübergehend ihr Herkunftsland Griechenland verlassen, um bei einem speziellen Arzt in einem anderen Land, nämlich in Österreich, als notwendig erachtete Untersuchungen durchführen zu lassen. Die geographische Distanz zwischen den beiden Ländern kann überbrückt werden. Die finanziellen Aufwendungen werden nicht als Hindernis angegeben. Die Erstsprache der Familie, Griechisch, findet als Majoritätssprache im Herkunftsland Griechenland den höchsten Status, sowie in Österreich (auch im medizinischen Feld) diese Rolle Deutsch zufällt.

Im Rahmen seines Studiums hat Alex die Möglichkeit, in einem medizinischen Projekt zu arbeiten, in dem er sowohl seine medizinischen Kenntnisse, zum Beispiel zur Aufnahme der Krankengeschichte, als auch seine sprachlichen Kenntnisse gewinnbringend einsetzen kann. Die Sprachkenntnisse beziehen sich sowohl auf seine migrationsbedingt mitgebrachte Erstsprache Griechisch als auch auf seine Zweitsprache Deutsch, in der er seine Schullaufbahn absolvierte und nun sein Studium bewältigt. Die sprachliche Distanz zwischen Arzt und Patient/in bzw. Angehörige wird durch den mehrsprachigen Medizinstudenten überbrückt. Alex bezeichnet sich in dieser Situation als ‚Dolmetsch‘. Er übernimmt die Vermittlung zwischen den jeweils Angesprochenen in deren Erstsprachen, in diesem Fall Griechisch mit den Eltern der Patient/innen und dem erkrankten Kind sowie Deutsch mit dem behandelnden Arzt.

Alex' sprachliche Fähigkeiten in Griechisch und Deutsch gepaart mit den medizinischen Fachkenntnissen können als essentieller Bestandteil dieser Kommunikationssituation bezeichnet werden. Erst die migrationsbedingten Sprachkenntnisse des Studenten im Griechischen lassen einen sprachlichen Tausch in der vorliegenden Situation im medizinischen Feld zu. Sie stellen ein Kapital mit sehr hohem Wert dar. Alex befindet sich damit in einer Schlüsselposition und verleiht durch seine Mehrsprachigkeit dem sprachlichen Kapital der angereisten Familie und dem kulturellen Kapital, den medizinischen Kenntnissen, des Arztes gleichermaßen Prestige. In der Folge wird dadurch auch der Wert seines eigenen Sprachkapitals vermehrt. Der internationalen medizinischen Fachsprache Englisch hingegen fällt in dieser Begebenheit keine besondere Rolle zu, sie findet hier keine Erwähnung. Es vollzieht sich offensichtlich keine Kapitalisierung im Tausch gegen ökonomisches Kapital, denn Alex erhält kein Honorar für seine Tätigkeit, sondern arbeitet ehrenamtlich. Das Sprachkapital wird, neben dem Kulturkapital, im Tausch gegen symbolisches Kapital gehandelt, denn die Ehrenamtlichkeit der Tätigkeit, aber auch die Mitarbeit in einem Projekt eines ‚berühmten Professors‘ verleihen dem Studenten zusätzliches Ansehen.

Es findet also eine Kapitalisierung der sprachlichen Ressource Griechisch im Tausch gegen zusätzliches kulturelles Kapital statt, das im fachlichen Gebiet der Medizin und durch die allgemeinen Projekterfahrungen in einer praxisorientierten universitären Lernsituation angehäuft wird. Als ‚Einflussfaktor‘ auf die ‚studentische Fachkultur‘ kommt hier die vorgezogene ‚Berufskultur‘ zum Tragen (vgl. Friebertshäuser 1992, 72). Diese ist vom mehrsprachigen Umgang mit Patient/innen



aus (kurzfristigen) Migrationszusammenhängen auf der Basis von fachlichen Medizinkenntnissen deutlich gekennzeichnet.

In Anbetracht dessen, dass Alex von den griechischen Patient/innen und Angehörigen als ‚meine Landsleute‘ spricht, geht es in der vorliegenden Situation nicht um persönliche Kontakte oder Verpflichtungen, sondern um die Gemeinsamkeit und die (etablierte) Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe mit einem gemeinsamen Herkunftsland. Pries (1997, 33) spricht in diesem Zusammenhang von „*transnational community*“. Die Umwandlung des migrationsbedingt erworbenen Sprachkapitals des Studenten in soziales, kulturelles und symbolisches Kapital geht im Rahmen eines ‚transnationalen Netzes‘ vorstatten, was sich auch darin zeigt, dass Alex selbst auf die ‚Internationalität‘ der Medizin Bezug nimmt.

## ***7.2 Transnationale Migrationsorientierung und Sprachenlernen***

Im nachfolgenden Abschnitt steht die Frage im Vordergrund, wie Alex seine Sprachen in der Zukunft – auch in beruflicher Hinsicht – einsetzen will. In diesem Zusammenhang thematisiert er, welche Sprache bzw. Sprachen er möglicherweise noch lernen wird bzw. von welcher Sprache (welchen Sprachen) er glaubt, sie in unterschiedlichen Migrationskontexten kapitalisieren zu können. Die folgenden Interviewauszüge<sup>68</sup> gruppieren sich daher um Alex’ berufliche Zukunft. Seine individuellen Vorstellungen dazu skizziert der Medizinstudent so:

A: na, ich möcht schon der Forschung treu bleiben, das heißt äh meine Gedanken auch weiterentwickeln äh was Neues, was Anderes in die Medizin einbringen, im Spital arbeiten, also weniger eine eigene Ordination, also, das würd mich nicht so reizen (Alex TR S.14, Z.610-613)

Der Auszug wird paraphrasiert. Alex würde gerne der (medizinischen) Forschung treu bleiben. Für ihn bedeutet das, seine Gedanken weiterzuentwickeln und etwas Neues, etwas ‚Anderes‘, in die Medizin einzubringen. Er würde gerne in einem Spital und eher nicht in einer eigenen Arztpraxis arbeiten.

A: naja, also, Englisch werd ich sicher einsetzen/ müssen auch, nicht nur in Vorträgen, sondern auch in schriftlicher Form und äh und sonst hängt’s natürlich davon ab, wo ich dann äh leben werde, ob ich dann vielleicht noch eine Sprache dazu lerne (Alex TR S.18, Z.832-835)

Ein paraphrasierender Text folgt. Alex ist überzeugt, Englisch sicher einzusetzen bzw. auch einsetzen zu müssen und zwar nicht nur bei mündlichen Vorträgen, sondern auch in schriftlicher Form. Ansonsten hänge es natürlich davon ab, wo er dann lebt und ob er dann vielleicht noch eine weitere Sprache lernen wird.

In einem weiteren Schritt umreißt Alex ‚Optionen‘, die sich in potenziellen Orten widerspiegeln, an denen er diese Vorstellungen umsetzen könnte.

---

<sup>68</sup> Manche der Auszüge sind bewusst etwas umfangreicher gewählt, um eine Einbettung in den größeren biographischen Zusammenhang zu gewährleisten.

A: naja, gut, ich mein, wenn man's bequem haben will, bleibt man in Wien, man kennt die Leute, man kennt die Institutionen, man kennt die Arbeitsweise, die Mentalität, das ist am einfachsten, die zweite Option wär natürlich für mich Griechenland, ah weil (a?) gute Leute sind in Griechenland, vor allem die im Ausland studiert haben und vielleicht ein höheres Niveau als das griechische mitbringen, gefragt, deshalb wär es zu machen, durchaus in Griechenland auch vielleicht leichter möglich als hier (I: mhm) äh wie's so ist halt im Leben, werd ich mich irgendwann entscheiden müssen und zwar nicht nur alleine, sondern hängt's von meiner Partnerin dann auch ab, was ich dann tue und wohin ich äh/ wohin's mich dann ziehen wird und das kann ich momentan leider nicht so genau sagen (I: mhm mhm mhm) ich glaub, äh da bin ich sehr äh offen und frei, es kann auch irgendein anderes Land sein äh, ein Grundgedanke, dass ich gerade Medizin studier, war immer schon, wenn ich nicht in Österreich bleiben will, sondern woanders hinfahr, hab ich's mit Medizin leichter als mit einem anderen Fach/ als anderen Studien (I: mhm mhm) also, jetzt abgesehen, dass es/ mich Medizin vom Inhalt her interessiert hat

I: ja, ja und/ und wieso hast du's leichter sozusagen? was ist da die Idee dahinter?

A: die Idee ist äh einfach, das ist das Sprachliche (I: mhm) weil in der Medizin das Fach/ das Sprachliche nicht wirklich das Ausschlaggebende ist, also, wenn ich zum Beispiel Politiker werden möchte oder Jurist äh, müsst ich in der Sprache wirklich sattelfest sein, auch rhetorisch und in der Medizin ist das nicht unbedingt notwendig (Alex TR S.14, Z.616-636)

Der Interviewausschnitt wird paraphrasiert. Alex nennt mehrere ‚Optionen‘, die er sich vorstellen könne, um seinen beruflichen Weg zu gehen. Die erste Option bezieht sich auf Wien. Alex meint, dass ‚man‘ aus Bequemlichkeitsgründen in Wien bleiben würde, einem Ort, an dem ‚man‘ die Leute, die Institutionen, die Arbeitsweise und die ‚Mentalität‘ kenne. Er bewertet diese Option als ‚am einfachsten‘. Als ‚zweite Option‘ komme für ihn ‚natürlich‘ Griechenland in Frage. Er meint, dass ‚gute Leute‘, vor allem jene die außerhalb von Griechenland (Humanmedizin) studiert haben und eventuell ein ‚höheres Niveau‘ als das griechische mitbringen, in Griechenland gefragt seien. Alex spekuliert, dass ‚es‘ deshalb in Griechenland durchaus vielleicht leichter als in Österreich sei (wohl: leichter möglich sei, seine beruflichen Pläne umzusetzen). Er gibt an, dass er sich ‚irgendwann‘ entscheiden werde müssen. Seine Entscheidung hänge auch nicht nur von ihm selber ab, sondern werde auch von seiner Partnerin mitbestimmt. Im Moment könne er nicht so genau sagen, was er später tut und wohin es ihn ziehen wird. Alex gibt sich in dieser Hinsicht ‚sehr offen‘ und ‚frei‘. Dann fährt er mit einer weiteren Option fort. Es könne, abgesehen von Österreich und Griechenland, auch ‚irgendein anderes Land‘ sein. Er begründet dies mit einem ‚Grundgedanke‘, der ihn ausgerechnet zu einem Medizinstudium motivierte. Dieser Grundgedanke sei immer schon gewesen, dass er ‚woanders‘, an einen anderen Ort, in ein anderes Land, fahren könne, wenn er nicht in Österreich bleiben wollte. Er geht davon aus, dass er es zu diesem Zweck mit dem Fach Medizin leichter habe als mit anderen Fächern. Darüber hinaus habe ihn Medizin vom Inhalt her interessiert. Die Frage, worauf er eine solche Leichtigkeit zurückführe, beantwortet er mit der Begründung, dass das Sprachliche in der Medizin nicht wirklich ausschlaggebend sei. Als Vergleich bringt Alex den Beruf des Politikers oder Juristen. Um einen solchen Beruf ausüben zu können, müsse er in der Sprache und auch (allgemein) rhetorisch, wie er betont, ‚wirklich sattelfest‘ sein. In der Medizin sei das seiner Meinung nach nicht unbedingt nötig.

Zur studentischen, näheren Zukunft nennt Alex einen geplanten praxisorientierten Aufenthalt in Skandinavien („heuer im Sommer mach ich ein Praktikum in Finnland“ Alex TR S.15, Z.682). Er beschreibt weiter, welche Länder er sich als Zielländer einer potenziellen Migration vorstellen könne.

A: Präferenzen, ja (?) man/ man müsste das Land beziehungsweise äh das Berufsumfeld kennen lernen und sich dort wohl fühlen, für mich is wichtig äh neben anderen (Vorgaben?) das Berufsfeld, es soll vom Niveau/ wobei ich forschen möchte, äh gleich oder sehr (ähnlich?) sein, als das, was ich derzeit praktisch hier angeboten bekomme (Alex TR S.14, Z.640-644)

A: prinzipiell bin ich da frei für ein/ für ein industrielles Land (3 sec) von der Sprache natürlich, muss ich in Kauf nehmen, dass ich dann eine ganz andere Sprache neu erlernen muss, ja (I: mhm mhm) obwohl ich mir beim Sprachenlernen ziemlich schwer tue, obwohl ich zweisprachig aufgewachsen bin (I: mhm) weil ich ein ziemlich schlechtes Namensgedächtnis habe und Sprache ohne Vokabeln sozusagen, das wird ein bisschen schwierig (lacht) (Alex TR S.14, Z.647-652)

A: Skandinavien, skandinavische Länder, Dänemark vielleicht (I: mhm) obwohl das Klima oft abschreckend ist, gerade als Grieche (lacht) (I: mhm) wenn ich bedenke (?) wenn ich meine Verwandten in Griechenland besuche, ist es die doppelte Kilometerzahl als jetzt (lacht laut) ich fahr nämlich mit dem Auto runter (lacht) (gscheit runterfahren kann man?) (?) (I: mhm) ist ein bisschen abschreckend, aber wie gesagt, das wird sicher von meiner Partnerin abhängen und dann sehen wir weiter (Alex TR S.15, Z.656-662)

Es folgt eine zusammenfassende Paraphrase. Alex gibt an, dass ‚man‘ das Land und das Berufsumfeld kennen lernen müsse, wobei ‚man‘ sich dort wohl fühlen sollte. Alex betont, dass für ihn vor allem das Berufsfeld wichtig sei. Dieses solle mit dem Niveau dessen vergleichbar sein, was er hier (in Österreich) für eine forschende Tätigkeit angeboten bekomme. Alex sei prinzipiell ‚frei‘ für ein ‚industrielles Land‘ und gibt an, dass er in Kauf nehmen müsse, dann eine ‚ganz andere Sprache neu‘ lernen zu müssen. Obwohl er zweisprachig aufgewachsen ist, falle ihm Sprachenlernen nicht leicht (er führt dies auf ein ‚schlechtes Namensgedächtnis‘ zurück, das sich auf das Vokabellernen nachteilig auswirke). Als mögliche Zielregion nennt Alex Skandinavien bzw. skandinavische Länder und führt als Beispiel Dänemark explizit an. Gleichzeitig wendet er ein, dass das Klima dort ‚gerade als Grieche‘ oft nicht einladend, ja abschreckend sei und es für ihn durch die große geographische Distanz (im Vergleich zu Österreich) dann schwieriger sei, seine Verwandten in Griechenland, wie bisher, mit dem Auto zu besuchen. Er betont, dass dies, wohl die Entscheidungen über etwaige Ortswechsel, von seiner Partnerin abhängen und erst zu gegebener Zeit behandelt werde.

A: und sicherlich äh auch äh wenn ich hier bleibe, äh wird mir das Griechisch äh ziemlich hilfreich sein, wenn viele griechische Patienten kommen dann, ne? (lachend) (I: ja) es ist derzeit ja nicht so tragisch, ja, weil die Griechen, die in Österreich leben, können zumindest so gut Deutsch, dass sie sich auf jeden Fall verständigen können (I: mhm) und es ist zumindest für eine ärztliche Untersuchung kein Dolmetscher notwendig (Alex TR S.18, Z.835-840)

Eine zusammenfassende Paraphrase folgt. Auch wenn Alex hier (in Österreich) bleibt, werde ihm Griechisch mit griechischen Patienten (die in Österreich leben) sicherlich hilfreich sein. Auf Grund der Patienten-Deutschkenntnisse müsse seiner Einschätzung nach derzeit bei ärztlichen Untersuchungen nicht gedolmetscht werden.

Im Folgenden soll unter Bezugnahme neuerer Migrationstheorien, insbesondere jener zu ‚transnationaler Migration‘, analysiert werden, wie Alex seine berufliche Zukunft im Hinblick auf seine eigene Verortung und seine sprachlichen Ressourcen skizziert (vgl. Pries 1997, 15ff). Gleichzeitig sollen die Einflussfaktoren auf die ‚studentische Fachkultur‘, nämlich die ‚Herkunftskultur‘, ‚studentische Kultur‘, ‚akademische Fachkultur‘ und ‚Berufskultur‘ berücksichtigt werden (vgl. Friebertshäuser 1992, 72). Was das Sprachkapital anbelangt, so verfügt Alex migrationsbedingt zunächst über Griechisch, Deutsch als Zweit- und mittlerweile Hauptsprache, Englisch als lebende Schulfremdsprache<sup>69</sup> sowie Latein und Altgriechisch als Schulfremdsprachen.

Alex betont, dass er die Entscheidung für das Studienfach Medizin auch unter einem sprachlichen Aspekt gefällt habe. Seine Annahme zielt darauf, dass das Fach Medizin, im Gegensatz zu anderen Fachrichtungen (z.B. Politikwissenschaften, Jus), die Transferierbarkeit von Inhalten und die berufliche Mobilität unterstützen bzw. erleichtern würde und sozusagen eher ‚übersprachlich‘ verstanden werden könne. Im Falle, dass Alex in ein ‚Drittland‘ migriert, was er durchaus nicht ausschließt, gibt er an, bereit zu sein, zu seinen bisherigen Sprachen eine zusätzliche Sprache zu lernen. Das lebenslange bzw. ‚lebensbegleitende‘ Sprachenlernen geht davon aus, dass – unter der Voraussetzung, dass „man in jedem Alter Fremdsprachen lernen kann“ – die „Lernanstrengungen *lebensbegleitend*“ verteilt werden können (Christ 2003, 105). Im Rahmen eines solchen Sprachenlernens präsentiert sich Alex für das berufliche Feld sprachlich flexibel.

Für seine berufliche Zukunft sieht Alex sowohl die Perspektive in Österreich zu bleiben, als auch nach Griechenland oder in ein drittes Land zu migrieren. Bezeichnenderweise spielt bei der Perspektive einer Wanderung in ein ihm derzeit noch unbekanntes Land neben beruflichen, klimatischen und persönlichen Aspekten insofern auch die geographische Distanz zu Griechenland eine Rolle, als er seine Verwandten nach wie vor (mit dem Auto) besuchen möchte. Fassmann (2003, 436) nennt als einen Faktor der „[t]ransnationalen Pendelwanderung“ die „Distanzüberwindung“, die „relativ billig“ vonstatten gehen müsse, was im vorliegenden Fall als eine der Voraussetzungen für eine Migration von Bedeutung ist. Im Rahmen des von Alex geplanten Auslandspraktikums in Finnland scheint dies vordergründig nicht zu gelten, da es sich wohl um einen klar begrenzten (kürzeren) Zeitraum handelt.

---

<sup>69</sup> „wobei ich jetzt aber vor ein paar Jahren äh mein Englisch so weit vertieft habe für Forschungszwecke, also, in medical English ein bisschen mich mehr eingelesen/ mehr vertieft und ein bisschen Selbststudium betrieben hab“ (Alex TR S.4, Z.144-147); „an der Uni, ja, es gibt zwar eine Vorlesung äh, die hab ich am Anfang besucht, das ist aber ein bisschen zu langatmig und auch viel zu langsam, was da war, also, ich glaub im Selbststudium war ich genauso/ war der Output, glaub ich, nicht schlecht“ (Alex TR S.4, Z.151-153). Mit Englisch als (späterer) wissenschaftlicher Fach- und Publikationssprache in der Medizin zeigen sich hier die Einflussfaktoren ‚akademische Fachkultur‘ und ‚Berufskultur‘ auf die ‚studentische Fachkultur‘ (vgl. Friebertshäuser 1992, 72).

Die von Alex angeführte Option, aus beruflichen Gründen nach Griechenland zu gehen, zielt auch darauf ab, eine (potenzielle) Wertsteigerung seiner Erstsprache und seiner in Österreich erworbenen (universitären) Qualifikationen vornehmen zu können und damit auch einen zeitlichen wie auch finanziellen Vorteil zu haben.

„Die zunehmende Ähnlichkeit der eingesetzten Technologie und die Transferierbarkeit der erworbenen Qualifikation unterstützen diesen Prozess. Wer sicher sein kann, auch im Ausland eine Beschäftigung zu finden und dafür nur geringe Such- und Transaktionskosten zu bezahlen hat, der wird das Ausland in den persönlichen Aktionsraum aufnehmen“ (Fassmann 2003, 438)

In beide Perspektiven, in Österreich zu bleiben oder nach Griechenland zu migrieren, schließt Alex die griechische Sprache als Kapital in seinem beruflichen Feld ein. Wenn er in Österreich bleibt, so sieht Alex eine Kapitalisierung von Griechisch, indem er von potenziellen Patient/innen mit griechischsprachigem (Migrations-)Hintergrund ausgeht, die – auch wenn nicht unbedingt notwendig, da sie seiner Ansicht nach über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen würden – er in der ärztlichen Behandlung doch auf Griechisch betreuen könnte. Es handelt sich dabei um Migrationskontexte, in denen die potenziellen Patient/innen (wohl auch im höheren Alter) über einen dauerhaften Lebensmittelpunkt in Österreich verfügen und hier auch medizinisch versorgt werden. Letztere Annahme würde ‚klassischen‘ Migrationstheorien entgegenkommen, da sie auf dem Grundgedanken einer Herkunfts- und *einer* Zielregion sowie auf einem „auf Dauer angelegte[n] Wechsel des Wohnortes“ basieren (Fassmann 2003, 429).

Insgesamt fasst Alex folgende Perspektiven ins Auge, nämlich: erstens, im Land, in dem die (Aus-)Bildungskarriere absolviert wurde (Österreich), zu bleiben; zweitens, in das Herkunftsland Griechenland (dauerhaft oder auch nur für bestimmte Zeit) zurückzukehren; drittens, in ein anderes Land (möglicherweise nach Skandinavien) zu migrieren und eine neue Sprache zu lernen, jedoch im internationalen Forschungsfeld der Medizin in englischer Sprache zu publizieren. Diese Perspektiven können als transnationale Migrationsorientierung bezeichnet werden (vgl. Pries 2001, 49).

„[H]äufigere Hin- und Her- oder auch Dreiecks-Migration [wird] als genuiner Bestandteil durchaus kontinuierlicher Lebensläufe – im [...] Sinne einer Daseins- und nicht nur Übergangsform – verstanden“ (ebd.)

Alex präsentiert seine Position, indem er eine „dauerhaft pluri-lokale“ Gestaltung seines Lebens umreißt (Haug/Pichler 1999, 261). Aufgewachsen in Griechenland, mit den (griechischsprachigen) Eltern nach Österreich migriert, eingeschult und mit derzeit dauerhaftem Lebensmittelpunkt in Österreich, pflegt Alex seit seiner Kindheit mittels häufiger (Ferien-)Aufenthalte in Griechenland kontinuierliche Kontakte zu seiner dort ansässigen Familie<sup>70</sup>. Selbst zweisprachig alphabetisiert mit Griechisch und Deutsch und „lebensweltlich mehrsprachig“ aufgewachsen (vgl. Gogolin 1988, 41; 1998b, 76), pendelt er während seiner Schul- und Studienzeit in seiner freien Zeit

<sup>70</sup> siehe Details dazu in der Bildungs- und Sprachbiographie in Kapitel 6.1.1 Alex.

zwischen beiden Ländern, ohne seine schulische und universitäre (Aus-)Bildung in Österreich zu vernachlässigen. Er pflegt sein verwandtschaftliches „soziales Netzwerk“ und sein soziales Kapital im Herkunftsland (Haug/Pichler 1999, 262). Gleichzeitig ist Alex durch seine Eltern und die ‚griechische community‘<sup>71</sup> in Wien in „ein ethnische[s] Netz am Zuwanderungsort“ eingebettet (Fassmann 2003, 437).

Im Rahmen der Einflussfaktoren auf die ‚studentische Fachkultur‘, nämlich die ‚Herkunftskultur‘, ‚studentische Kultur‘, ‚akademische Fachkultur‘ und ‚Berufskultur‘, finden in Bezug auf Griechisch vor allem die beiden erst- und letztgenannten Faktoren Beachtung (vgl. Friebertshäuser 1992, 72). Dadurch dass ein pluri-lokaler, mehrsprachiger Habitus mitgebracht wird und Arbeitsmöglichkeiten in anderen Ländern eingeschlossen werden, wirken die beiden Faktoren direkt auf die ‚studentische Fachkultur‘ ein. Sowohl aus dem Feld des mitgebrachten Habitus als auch aus dem potenziellen post-universitären, ökonomischen Feld heraus (im Zeitverlauf aus der Zeitspanne ‚Zukunft‘) wird die ‚studentische Fachkultur‘ geprägt (vgl. ebd.). Friebertshäuser (1992, 73) fasst zusammen, dass die „Orientierung auf spezifische spätere Berufsfelder, Tätigkeiten und Positionen [...] bereits im Studium die Selbstdefinition, spezifische Einstellungen, Wünsche und Zukunftsvorstellungen der Studierenden beeinflussen“ kann (ebd.). Im Rahmen ‚struktureller Voraussetzungen‘ für transnationale Mobilität führt Fassmann (2003, 438) eben diesen Umstand an, der die handelnden Akteurinnen und Akteure selbst und „die globale Verwertbarkeit ihrer Qualifikationen“ und damit auch Sprachen betrifft.

### **7.3 Griechisch als Kapital im universitären Feld**

Die Analyse der obigen Incidents zeigt, dass in einem von Deutsch dominierten universitären sprachlichen Markt (an staatlichen Universitäten in Wien) gelungene Kapitalisierungen von migrationsbedingt erworbener Mehrsprachigkeit, im vorliegenden Fall mit Griechisch, stattgefunden haben. Im Folgenden soll eine zusammenfassende Darstellung der Kapitalisierungen des mitgebrachten Sprachkapitals des Medizinstudenten Alex im universitären Feld gegeben werden.

Alex konnte seine mitgebrachten Griechischkenntnisse in universitären ‚Lernsituationen‘ kapitalisieren (vgl. Rieck/Ritter 1983, 368ff). Die Kapitalisierungskontexte, in denen der Student seine Primärsprache gewinnbringend einsetzen konnte, sind zwei unterschiedlichen ‚Typen‘ zuzurechnen, nämlich einerseits kontextuellen (vgl. ebd., 394f) und andererseits praxisorientierten Lernsituationen (vgl. ebd., 383ff).

Zu den kontextuellen Lernsituationen sind das medizinische Selbststudium, die studentische Lernberatung und die Kommunikation mit einem mehrsprachigen Vertreter der ‚akademischen Fachkultur‘ zu rechnen (vgl. Friebertshäuser 1992, 72). Alex kapitalisiert Griechisch, indem er es im Rahmen einer mehrsprachigen ‚Lernstrategie‘ in der medizinischen Fachsprache auf Deutsch in (anders)sprachliches und fachliches Kulturkapital tauscht (vgl. Rampillon 2003, 340). Darüber hinaus wandelt er es in der Beratung zypriotischer Medizin-Studierender bei Verständnisfragen im medizinischen Fachgebiet in fachliches und soziales Kapital

---

<sup>71</sup> Pries (2001, 51) zufolge „schwingen im amerikanischen *community*-Begriff“ die beiden ‚Sinndeutungen‘ „Gemeinden bzw. Gemeinschaften“ mit. Zu näheren Angaben zur Art der Beziehungen zwischen Alex und der ‚griechischen community‘ siehe Kapitel 6.1.1 *Alex*.

um. Letztlich überträgt er Griechisch als Sprachkapital im Umgang mit einem griechischen Hochschullehrer in fachliches, soziales und symbolisches Kapital.

Die praxisorientierte Lernsituation findet in einem medizinischen Projekt mit griechischen Patient/innen statt, die für bestimmte medizinische Untersuchungen von Griechenland eigens nach Wien angereist sind. Bedingt durch die Ehrenamtlichkeit der Tätigkeit, bezieht Alex kein ökonomisches Kapital. Durch seine Tätigkeit im Umgang mit den Patient/innen und dem Professor kann er sein Sprachkapital im Rahmen eines ‚transnationalen Netzwerkes‘ in kulturelles, symbolisches und soziales Kapital tauschen (zu ‚sozialen Netzwerken‘ vgl. Haug/Pichler 1999, 262; zu ‚Transnationalismus‘ siehe Pries 2001, 49ff; zu ‚transnationaler Mobilität‘ siehe Fassmann 2003, 429ff).

In der Skizze von Alex‘ sprachlicher und beruflicher Zukunft wird gezeigt, dass der Medizinstudent darüber hinaus über eine ‚transnationale Migrationsorientierung‘ und eine pluri-lokale Selbstverortung verfügt, in welcher Griechisch als ‚Sprachkapital‘ fungiert (vgl. Pries 2001, 49ff; Haug/Pichler 1999, 261ff). Weiters lässt sich bei Alex eine Intention zu lebenslangem bzw. ‚lebensbegleitendem‘ Sprachenlernen (insbes. von Sprachen, die er derzeit noch nicht ausgewählt hat) erkennen (vgl. Christ 2003, 105). Gleichzeitig findet das Vertiefen der englischen Sprache als internationaler medizinischer Fach- und Publikationssprache aus der angestrebten ‚Berufskultur‘ heraus als Einflussfaktor Berücksichtigung (vgl. ebd.).

Die Incidentanalysen zeigen, dass der universitäre ‚sprachliche Markt‘ (an staatlichen Universitäten in Wien) für Griechisch offene Segmente präsentiert (zum ‚sprachlichen Markt‘ vgl. Bourdieu 1993b, 117). Diese lassen sich mit Hilfe der universitären Lernsituationen charakterisieren. In Bezug auf die Einflussfaktoren, die auf die ‚studentische Fachkultur‘ wirken (‚Herkunftskultur‘, ‚studentische Kultur‘, ‚akademische Fachkultur‘, ‚Berufskultur‘) sind die Lernsituationen sowohl der ‚studentischen‘ (im Selbststudium und in der medizinischen Fachsprache), der ‚akademischen Fachkultur‘ (in der Kommunikation mit einem griechischen Hochschullehrer, der als Vertreter eben dieser agiert) als auch der (vorweggenommenen) ‚Berufskultur‘ (praxisorientierte universitäre Lernsituation mit griechischen Patient/innen) zuzuordnen (vgl. Friebertshäuser 1992, 72).

Die für Griechisch offenen Segmente des universitären Sprachmarktes und damit Kapitalisierungskontexte bieten dem migrationsbedingt erworbenen Sprachkapital eine Vielzahl an Kapitalsorten, die erworben werden (können). So lukrieren die beteiligten Akteur/innen, allen voran der Proband Alex, im Tausch gegen die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in den angeführten Kapitalisierungskontexten neben Prestige und gesteigertem Wert, also symbolischem Kapital, (anders)sprachliches, fachliches Kulturkapital und Sozialkapital. Dies deutet darauf hin, dass dieses ‚illegitime‘ Sprachkapital im Rahmen gelebter studentischer Sprachpraktiken in den genannten Kontexten mit steigendem Wert und damit im universitären Feld mit zunehmender ‚Legitimität‘ ausgestattet ist (vgl. Bourdieu 1993b, 117).

## 8. Universitäre Lernsituationen und Mehrsprachigkeit

Das nachfolgende Kapitel ist in drei Teile gegliedert, die sich in einem jeweils bestimmten ‚Typ‘ universitärer Lernsituationen fall- und sprachübergreifend den studentischen Kapitalisierungen von migrationsbedingt erworbenen Sprachen widmen (vgl. Rieck/Ritter 1983, 368ff; eine Darstellung der spezifischen Charakteristika dieser Lernsituationen findet sich in Kapitel 2.3.2 ‚*Typen‘ universitärer Lernsituationen*). Der erste Teil präsentiert Sprach-Kapitalisierungen in lehrerzentrierten universitären Lernsituationen. Im zweiten Teil wird ein Incident in einer interaktionellen universitären Lernsituation behandelt. Im dritten und gleichzeitig umfangreichsten Teil werden Sprach-Kapitalisierungen in kontextuellen universitären Lernsituationen analysiert.

### 8.1. Lehrerzentrierte universitäre Lernsituationen

Zu den typischen Formen der lehrerzentrierten universitären Lernsituationen werden ‚Vorlesung‘, ‚Übung‘, ‚Seminar‘, ‚Kolloquium‘ und ‚Arbeitsgemeinschaft‘ gerechnet (vgl. Rieck/Ritter 1983, 376f). Als ‚Erfahrungsbereich‘ steht eine „disziplinär orientierte Wissenschaft“ im Zentrum (ebd., 373). Zu betonen ist, dass lehrerzentrierte Lernsituationen nicht grundsätzlich oder gar jedenfalls mit lehrerzentrierten Lehrmethoden in Verbindung zu bringen oder gar gleichzusetzen sind (vgl. ebd., 375). Tendenziell werden in der Ausformung der einzelnen Lernsituationen zwar vielfach eher die rezeptiven Fähigkeiten der Studierenden begünstigt, jedoch wird im Rahmen von studentisch erarbeiteten Beiträgen auch eine aktive Beteiligung ermöglicht und teilweise gefördert (vgl. ebd., 375f).

#### 8.1.1 Studentische Kapitalisierung von Bulgarisch und Russisch

Die Informatik-Studentin Linda ist, auf Grund der Migration und des plurilingualen Habitus des mütterlichen Familienzweiges, mit Bulgarisch und Russisch in Bulgarien lebensweltlich zweisprachig aufgewachsen (vgl. Gogolin 1988, 10; vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 178). Ihre Schulfremdsprachen sind Russisch, Deutsch und Englisch. Linda studiert, nach einigen Semestern eines technischen Studiums an einer bulgarischen Universität, an der Technischen Universität Wien Informatik. Als Informatik-Studentin in Wien erwirbt sie darüber hinaus im verwandtschaftlichen Verband erste Tschechischkenntnisse (siehe ihre Bildungs- und Sprachbiographie in Kapitel 6.1.8 *Linda*).

Im folgenden Abschnitt erzählt Linda von lehrerzentrierten universitären Lernsituationen, nämlich ‚Übungen‘, in denen sie ihre migrationsbedingt erworbenen Sprachkenntnisse im Bulgarischen kapitalisiert.

I: und wie ist das/ wie ist das in so einer Gruppenarbeit zum Beispiel, wenn du dann mit Bulgaren zusammen bist, in welcher Sprache redet ihr dann?

L: Bulgarisch, das ist auf Bulgarisch (Linda TR S.11, Z.475-477)

L: und ich hab’s erklärt bekommen von meine Freunde auf Bulgarisch, ne?  
(Linda TR S.12, Z.558)



L: aber naja, Bulgarisch [...] das ist ja nur zwischen uns und so, also, wenn wir irgendwas besprechen, das ist ja meistens auf Bulgarisch  
(Linda TR S.12, Z.551-553)

Die Textauszüge werden paraphrasiert. Auf die Frage der Interviewerin, in welcher Sprache Linda spreche, wenn sie, beispielsweise in einer Gruppenarbeit, mit Bulgaren zusammen ist, meint Linda, dass dies auf Bulgarisch sei. Die Studentin habe ‚es‘ (ein Beispiel, das im Rahmen einer Übung zu bearbeiten war) von ihren Freunden auf Bulgarisch erklärt bekommen. Bulgarisch verwenden sie und ihre bulgarischsprachigen Studienkollegen nur untereinander. Wenn sie irgendeine Sache zu besprechen hätten, findet das zumeist auf Bulgarisch statt.

Der Rahmen der Kapitalisierung wird durch lehrerzentrierte universitäre Lernsituationen abgesteckt, in denen es auch zu Gruppenarbeiten kommt. Linda befindet sich dabei in einer sprachlich homogenen Studierendengruppe, in der eine der gemeinsamen (Erst-)Sprachen Bulgarisch ist. Als Hauptsprache in diesen gruppenorientierten Einheiten zur Besprechung und Erklärung von Inhalten nennt Linda Bulgarisch. Eine Kapitalisierung des Bulgarischen erfolgt damit durch die Umwandlung von migrationsbedingtem Sprachkapital sowohl in fachliches Kulturkapital als auch – durch die Pflege des Zusammenhalts einer sprachlich homogenen Gruppe mit bulgarischen Studierenden – in soziales Kapital.

Die Informatik-Studentin kann auch die andere ihrer beiden Erstsprachen, nämlich das Russische, im Kontext einer lehrerzentrierten universitären Lernsituation kapitalisieren. Die Informatik-Studentin erzählt von ihren Erfahrungen im fachsprachlichen Hochschulunterricht.

L: und Russisch, ja, naja, ich hab technisches Russisch inskribiert, jetzt hab ich zwei/ zwei Fächer gemacht, weil ich hab gedacht, ich hab's zwar gemacht, weil vielleicht gibt es ja etwas, was ich lern, ich hab mir gedacht, also, okay, ich kann keine Grammatik (Linda TR S.12, Z.537-540)

L: ich hab mehrere Wörter/ Worte auf Deutsch gelernt als auf Russisch  
(Linda TR S.12, Z.543-544)

L: also, ich hab mir gedacht, okay, zumindest hab ich's in meine Diplom, dass ich das kann, also, wenn jemand sieht (I: mhm) das ist dann auch gut und so  
(Linda TR S.12, Z.549-551)

Eine zusammenfassende Paraphrase der Interviewsequenz folgt. Linda habe eine Veranstaltung zu technischem Russisch inskribiert und mittlerweile zwei Fächer ‚gemacht‘ (wohl im Sinne von ‚absolviert‘). Sie begründet dies damit, dass sie gedacht habe, dass es dort vielleicht etwas gibt, das sie lernen würde. Sie gibt an, im Russischen nämlich über keinerlei Grammatikkenntnisse zu verfügen. In Bezug auf den Unterricht gibt sie an, dass sie jedoch eher ihren Wortschatz auf Deutsch als jenen auf Russisch erweitern konnte. Linda habe sich gedacht, dass sie zumindest in ihrem Diplom verzeichnet habe, dass sie ‚das‘, nämlich mit der technischen Fachsprache im Russischen umgehen, könne. Wenn das jemand (in ihrem Diplom) sieht, sei das auch gut.

Im Rahmen des Hochschulunterrichts zum Thema Fachsprachen steht hier ‚technisches Russisch‘ im Zentrum. Linda, die durch ihre Zweisprachigkeit mit Russisch und Bulgarisch bereits Kenntnisse der unterrichtlichen Zielsprache mitbringt, will durch das Absolvieren des fachsprachlichen Kurses ihre Kenntnisse vertiefen, kann ihr mitgebrachtes Sprachkapital jedoch nicht wie erwartet auf Russisch erweitern bzw. Zuwachs in fachsprachlicher Hinsicht verzeichnen. So sieht sich Linda tendenziell einem Erwerb zusätzlicher lexikalischer Kenntnisse in der verwendeten Unterrichtssprache Deutsch gegenüber. Wenn auch nicht in inhaltlicher Hinsicht, durch Mehrung ihres fachsprachlichen bzw. grammatikalischen Sprachkapitals, so kann Linda doch vom universitären Angebot profitieren. Die Kapitalisierung der migrationsbedingten Sprachkenntnisse im Russischen vollzieht sich im Tausch gegen zertifiziertes und damit institutionalisiertes Kulturkapital, das von der Institution Universität ausgestellt und offiziell beglaubigt wird.

### 8.1.2 Studentische Kapitalisierung von Türkisch

Die Informatik-Studentin Nilgün hat in ihrer frühen Kindheit Türkisch als Erstsprache erworben. Noch vor ihrer Einschulung ist sie mit ihrer Familie von der Türkei nach Österreich migriert, wo sie mit Türkisch und Deutsch lebensweltlich zweisprachig aufwächst. Sie absolviert ihre Schullaufbahn durchgängig mit Deutsch als Unterrichtssprache. Ihre Schulfremdsprachen sind Englisch und Französisch (siehe ihre Bildungs- und Sprachbiographie in Kapitel 6.1.10 *Nilgün*).

Im nachfolgenden Interviewausschnitt schildert Nilgün, wie sie ihre Türkischkenntnisse in eine lehrerzentrierte universitäre Lernsituation, nämlich eine ‚Vorlesung‘, einbringt.

N: ja, ähm in der Bibliothek, aber auch im Unterricht, je nachdem wann man äh dieselbe Vorlesung besucht und/ und äh jemand versteht zum Beispiel das nicht, was der Professor soeben gesagt hat (2 sec) dann gibt's eine Simultanübersetzung oder so (lachend) (lacht) (I: mhm) ja, kommt vielleicht nicht so oft vor, aber doch ab und zu, glaub ich schon (Nilgün TR S.14, Z.626-630)

N: ja, das/ ich mein, es ist natürlich Dankbarkeit da (I: mhm) und es ist äh, okay, ja (spricht mit Tonfall der Erleichterung) wenn ich was nicht verstehe, hab ich jemanden, den ich fragen kann (Nilgün TR S.14, Z.632-634)

Die Texte werden paraphrasiert. Nilgün berichtet davon, dass Situationen, in denen sie Türkisch anwendet, sowohl in der Bibliothek als auch im (hochschulischen) Unterricht vorkommen. Es komme darauf an, ob man dieselbe Vorlesung besucht und eine Mitstudentin oder ein Mitstudent zum Beispiel nicht versteht, was der Professor gerade gesagt hat. Dann gebe es eine ‚Simultanübersetzung‘ (von ihr für diese/n Studierende/n), erklärt Nilgün lachend. Ihrer Einschätzung nach komme eine solche Situation zwar nicht so oft, aber doch ab und zu vor. Es sei ‚natürlich‘ Dankbarkeit, die ihr dann von diesen Studierenden entgegenkommt. Sie seien erleichtert und geben zu verstehen, dass sie froh sind, sich an jemanden wenden zu können, wenn sie etwas nicht verstehen.

Der folgende Interviewauszug zeigt, wie Nilgün ihre Erstsprache Türkisch in der lehrerzentrierten universitären Lernsituation ‚Übung‘ anwendet.

N: es kann natürlich sein, dass, wenn man in eine/ bei Gruppenübungen in eine Gruppe kommt, wo zum Beispiel ähm Türkisch sprechende Studenten sind (I: mhm) und die aus der Türkei kommen und gebrochen Deutsch sprechen (I: mhm) dann klar, da kann ich zum Beispiel meine Muttersprache einbringen (I: mhm) und kann ihnen entgegenkommen und kann ihnen helfen, das mach ich schon, also, Türkisch natürlich, meine Muttersprache, benutz ich auch (I: aha) ja, eben um Kommunikation mit äh Studienkollegen/ (2 sec) aber das ergibt sich dann immer aus der Situation heraus, ja? (Nilgün TR S.13, Z.580-587)

Der Auszug wird paraphrasiert. Nilgün berichtet, dass es bei Gruppenübungen natürlich vorkommen könne, dass man in eine Gruppe beispielsweise mit Türkisch sprechenden Studenten, die aus der Türkei kommen und über relativ geringe Deutschkenntnisse verfügen, kommt. Selbstverständlich könne sie da zum Beispiel ihre Muttersprache einbringen, diesen Studierenden entgegenkommen und ihnen helfen. Das mache sie schon. Sie benutze ihre Muttersprache Türkisch, wenn sie mit ihren Studienkollegen kommuniziert, wobei sich das aus der Situation heraus ergibt<sup>72</sup>.

Auf die Frage der Interviewerin, ob Nilgün noch etwas zu den Situationen sagen könne, in denen sie Türkisch an der Universität einsetzt, beschreibt sie Zusammenhänge, in denen sie in ihrer migrationsbedingt mitgebrachten Sprache handelt.

N: äh zu den Situationen (3 sec) ja, meistens ähm ergibt sich das, das heißt/ entstehen spontan (I: mhm) ähm ich empfinde das als einen großen Vorteil (I: mhm) weil ich dann wieder mehr profitieren kann (I: mhm) weil es gibt eben türkische Studenten, die sehr viel Fachwissen an sich haben, aber das nicht vermitteln können, weil sie das Deutsch nicht so gut beherrschen (I: mhm) weil diese Deutschkurse, die sie machen/ naja, in dieser kurzen Zeit kann man die Sprache nicht so effektiv lernen, das ist schon klar und da kann ich zum Beispiel im Gegensatz zu einem d/ nur Deutsch sprechenden oder Englisch sprechenden Kollegen mehr davon profitieren, zum Beispiel von dem Wissen, und es ist auch äh für mich leichter, Zugang zu diesen äh Koll/ Studienkollegen zu haben (Nilgün TR S.13, Z.599-608)

N: also, die/ die Sprache zu/ zu äh dazu zu benutzen, andere zusammenzubringen, ja, das empfind ich auch sehr wichtig (Nilgün TR S.14, Z.622-623)

In der Paraphrase werden die Inhalte teilweise zusammengefasst. Nilgün erzählt, dass Situationen, in denen sie ihre Mehrsprachigkeit einsetzen kann, oft spontan entstehen. Sie empfindet dies als ‚großen Vorteil‘, weil auch sie erneut mehr ‚profitieren‘ könne. Sie begründet das damit, dass es viele türkische Studenten gebe, die über sehr viel Fachwissen verfügen, dieses aber auf Grund relativ geringer Deutschkenntnisse nicht vermitteln könnten. Nilgün geht auf die (möglichen) Bedingungen ein, unter denen die Studierenden Deutsch lernen und zeigt Verständnis

---

<sup>72</sup> Zu fachlichen Informatik-Inhalten meint sie: „es wird natürlich, wenn es technisch wird, weil da fehlt mir ja auch wieder das Fachvokabular (I: mhm) da kann ich's nur umschreiben oder ich kann dann wieder/ da benutz ich wieder die englischen Fachausdrücke (I: mhm) weil das ist dann wieder ein spezieller Wortschatz“ (Nilgün TR S.13, Z.588-591). Die Studentin beschreibt, wie sie mit fachsprachlichen Themen umgeht und welche (sprachlichen) Techniken sie anwendet, um fachliche Inhalte auf Türkisch bzw. mit Hilfe von (auf Englisch basierten) Internationalismen auszudrücken.

für ihre Situation<sup>73</sup>. Nilgün behauptet, dass sie im Gegensatz zu (mit Deutsch oder Englisch) einsprachigen Studierenden von dem Wissen der türkischsprachigen Kollegen profitieren könne, weil sie einen leichteren Zugang zu diesen habe. Die Sprache dazu zu benutzen, um andere Menschen zusammenzubringen, empfindet sie als sehr wichtig.

Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen der Kapitalisierung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit skizziert. Nilgün, selbst mehrsprachig mit Türkisch, Deutsch und anderen Sprachen, berichtet von lehrerzentrierten universitären Lernsituationen, nämlich ‚Vorlesung‘ und ‚Übung‘, an denen Studierende mit unterschiedlichen Erstsprachen teilnehmen. Auf Grund ihrer sprachlichen wie auch inhaltlichen Bereitschaft, anderen Studierenden mit Türkisch als Erstsprache, die zu dem Zeitpunkt (noch) nicht über für der Anforderung entsprechende, ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, weiterzuhelfen, gibt Nilgün ihnen informelle (mündliche) Hilfestellungen auf Türkisch. Sie berichtet, dass diese von den betroffenen Studierenden mit Erleichterung und ‚Dankbarkeit‘ aufgenommen werden.

Die Kapitalisierung des migrationsbedingten Sprachkapitals vollzieht sich in zwei unterschiedlichen lehrerzentrierten Lernsituationen. In der ‚Vorlesung‘, aber auch in außerunterrichtlichen Zusammenhängen wie Bibliotheken erfolgt im Rahmen einer ‚Simultanübersetzung‘, also einer Art informellem Dolmetschen zwischen Deutsch und Türkisch, der Tausch zwischen sprachlichem und fachlichem Kulturkapital in symbolisches Kapital, nämlich Anerkennung und Prestige, das sie in der Gruppe damit zu lukrieren vermag (darüber hinaus glaubt Nilgün sich empathisch in die Lage der Hilfesuchenden versetzen zu können und gibt dies als Motivation für ihr Agieren an<sup>74</sup>). In den ‚Übungen‘ wird das Sprachkapital, nämlich die migrationsbedingt erworbenen Türkischkenntnisse, gegen fachliches Kulturkapital der türkischsprachigen Mitstudierenden getauscht. Dabei wird in der studentischen Arbeitsgruppe im Rahmen der Fachsprache (im Informatik-orientierten Feld) auch auf Internationalismen in englischer Sprache zurückgegriffen. Das integrierende Element von ‚Sprache‘ und ‚Sprachen‘, das Gruppen von Studierenden mit unterschiedlichen Erst- und Zweitsprachen einander näher bringt, ist für Nilgün von besonderer Bedeutung und tritt an dieser Stelle deutlich in den Vordergrund.

In beiden Fällen ergibt sich neben dem genannten Kapitalertrag auch jener, der durch den Zugang zu dieser (türkischsprachigen) Studierendengruppe erfolgt, nämlich das Sozialkapital. Durch das besonders zusammengesetzte Sprachkapital der Studentin Nilgün kann diese – im Gegensatz zu Studierenden mit anderen Ausgangssprachen – von eben diesem Sozial- und fachlichen Kulturkapital

<sup>73</sup> Auf die etwaigen unterschiedlichen Hintergründe in Bezug auf den Erwerb der Deutschkenntnisse durch die hier angesprochenen Studierenden kann hier nicht weiter eingegangen werden.

<sup>74</sup> „und das ist äh, ich mein, zum Beispiel, weil ich ja an der TU Japanisch jetzt mache, diesen Kurs (I: mhm) und man sitzt da drinnen und man hört zu und der Vortragende/ eh meistens auf Deutsch und dann kommt noch etwas zum Beispiel, wenn eben irgend etwas Japanisches ist und dann versteht man’s nicht, ich mein, dann ist’s ja auch super, wenn man den anderen auf Deutsch fragen kann und, wenn ich zum Beispiel nur gebrochen Deutsch sprechen würde, also, für mich wär’s wahrscheinlich dieselbe Situation, dann hätt ich Hemmungen, den anderen anzusprechen (I: mhm) erstens versteh ich das nicht, was er gesagt hat, und dann brauch ich vielleicht fünf Minuten, bis ich meinem Nachbarn deutlich gemacht habe, was ich jetzt nicht verstanden habe (leise lachend) und in den fünf Minuten ist schon wieder was anderes passiert“ (Nilgün TR S.14, Z.634-644).

profitieren. Durch den ersten Schritt des Aufeinander-Zugehens erhält Nilgün Zutritt zu einer studentischen Gruppe mit hohem fachlichem Kapital, das sich in einer Mehrung ihres eigenen sozialen und fachlichen Kapitals ausdrückt. Durch die Umwandlungen des Sprachkapitals in fachliches Kulturkapital und Sozialkapital wird eine legitime Sprachpraxis innerhalb der Studierenden-Gruppe mit Türkisch als Erstsprache geschaffen und durch die interne Anerkennung auch der Wert der migrationsbedingten Sprachkenntnisse im Türkischen im universitären Feld gesteigert. Die lehrerzentrierten universitären Lernsituationen (Übung, Vorlesung) können der ‚akademischen Fachkultur‘ zugerechnet werden (vgl. Friebertshäuser 1992, 73). Die Kapitalisierungen des Türkischen beziehen sich innerhalb dieser Lernsituationen auf die ‚studentische Fachkultur‘, die von den Studierenden repräsentiert wird, welche ihrerseits im Rahmen ihrer sprachlichen Praktiken und damit Kapitalisierungen der türkischen Sprache mit den vorfindlichen sprachlichen Gegebenheiten umgehen (vgl. ebd.).

### **8.2 Interaktionelle universitäre Lernsituation: Französisch**

Rieck und Ritter (1983) charakterisieren ‚interaktionelle‘ universitäre Lernsituationen damit, dass die einzelnen Lernenden sowie die Lerngruppe im Rahmen einer „offene[n] Interaktion“ (ebd., 372) und „Kommunikation *aller* Mitglieder der Lehr-/Lerngruppe“ bzw. eines gruppendynamischen Prozesses (ebd., 386) im Zentrum stehen. Der ‚Erfahrungsbereich‘ bezieht sich dabei auf „diskursiv vermittelte Wissenschaft in Lerninteraktionen und soziale Gegebenheiten und Abläufe in der Lerngruppe“ (ebd., 372). Als Beispiele für so gestaltete Lernsituationen gelten ‚Tutorien‘, ‚partnerschaftliches Lehren und Lernen‘ in Tandemgruppen, ‚Patenschaften‘, ‚Rollenspiele‘ und ‚Planspiele‘ (vgl. ebd., 386ff; siehe dazu auch Kapitel 2.3.2 ‚Typen‘ universitärer Lernsituationen).

Die Kapitalisierung der durch die studentische Migration mitgebrachten Herkunftssprache des Studenten Jérôme bezieht sich auf die interaktionelle universitäre Lernsituation eines ‚Tutoriums‘ und ist im Feld der Informatik angesiedelt.

Der Informatik-Student Jérôme ist in Frankreich einsprachig mit Französisch aufgewachsen und hat seine Schullaufbahn ebendort, zum überwiegenden Teil mit Französisch als Unterrichtssprache, absolviert. Auf Grund eines besonderen Schulzweigs wurde der Fachunterricht teilweise auch auf Deutsch abgehalten. Darüber hinaus hat Jérôme über mehrere Jahre schulischen Englischunterricht. Er studiert an einer französischen Universität Informatik und ist im Rahmen eines EU-Programms als ‚Erasmus-Student‘ an die Technische Universität Wien gekommen (siehe seine Bildungs- und Sprachbiographie in Kapitel 6.1.5 *Jérôme*).

Auf die Frage der Interviewerin, ob Jérôme die Kenntnisse, die er im Informatik-Studium an seiner Herkunftsuniversität in Frankreich erworben hat, hier bereits verwenden konnte, erzählt er folgende Episode:

J: ja, aber ich habe äh viele Schwierigkeiten hier, vor allem weil äh viele sprechen zu viel Dialekt und/ und äh es ist vielleicht nicht äh schon äh einfach zu verstehen, wenn man/ (2 sec) wenn/ wenn man äh gut Deutsch verste/ versteht, aber hier, ja, (??) (I: mhm mhm mhm) aber es gibt Tutoren, die mir ein bisschen helfen können  
I: mhm was machen die?

J: sie erklären, sie erklären mir ein bisschen, meine Tutor/ mein Tutor spricht ein bisschen Französisch, ja, er spricht Französisch und äh er erklärt, ich verstehe ganz gut mit ihm

I: ah ja mhm mhm mhm und ähm wann/ was machen die Tutoren, gibt's da extra Kurse? oder/

J: ja, es gibt, sie helfen mir um die Beispiele zu lösen, ich habe Beispiele zu machen (I: mhm) und sie helfen mir (Jérôme TR S.7, Z.309-320)

Der Text wird paraphrasiert. Jérôme sagt, dass er ‚hier‘ viele Schwierigkeiten habe. Er führt das vor allem darauf zurück, dass viele Menschen ‚zu viel Dialekt‘ sprechen. Er nimmt an, dass ‚es‘ (wohl der fachliche Inhalt) möglicherweise auch bei guten Deutschkenntnissen bereits nicht ganz einfach zu verstehen sei. Jérôme berichtet davon, dass es aber Tutoren (an der Universität) gebe, die ihm ein bisschen helfen können. Auf die Frage, was diese tun, antwortet er, dass sie ihm mit Erklärungen weiterhelfen. ‚Sein‘ Tutor spreche ein bisschen Französisch. Jérôme wiederholt, dass der Tutor Französisch spreche. Er erkläre ihm manches. Dann bewertet der Student einen Aspekt im Zusammenhang mit dem Tutor positiv. Es geht jedoch nicht eindeutig hervor, ob sich Jérôme mit dem Tutor (persönlich) ganz gut verstehe oder ob er mit Hilfe der französischsprachigen Erklärungen dieses Tutors die Beispiele und Inhalte ganz gut verstehe. Die Frage, welche Aufgaben die Tutoren haben und ob es zusätzliche ‚Kurse‘ gebe, beantwortet Jérôme mit der Aussage, dass es solche (Kurse) gebe und sie (die ‚Kurse‘ bzw. die Tutoren in den ‚Kursen‘) ihm dabei helfen, die Beispiele zu lösen. Jérôme habe Beispiele zu machen und sie helfen ihm dabei.

Die Tatsache, dass die Leitung von ‚Tutorien‘ oftmals von höhersemestrigen Studierenden übernommen wird, die auf inhaltlicher Ebene schon weiter fortgeschritten sind, als jene Studierenden, die in den ‚Tutorien‘ betreut werden, jedoch immer noch über die ‚soziale Rolle‘ von Student/innen verfügen, zeichnet diese Form vor anderen interaktionellen Lernsituationen (z.B. ‚Rollenspiele‘, ‚Planspiele‘) aus (vgl. Rieck/Ritter 1983, 388). Was die Gestaltung eines Tutoriums betrifft, so kann sie als Begleitung, Ergänzung oder teilweise sogar als Ersatz einer Vorlesung fungieren. Im Zentrum stehen stets fachliche und soziale Aspekte (vgl. ebd.).

Im vorliegenden Fall scheint das ‚Tutorium‘ den Hochschulunterricht zu begleiten bzw. auch zu ergänzen. Um dem französischerstsprachigen Erasmus-Studenten individuell sowohl auf inhaltlicher Ebene, nämlich bei der Bearbeitung und Lösung der Beispiele, als auch auf sprachlicher Ebene weiterzuhelfen, spricht der höhersemestrige Technik-Student (mit Deutsch als Erstsprache) im Rahmen seiner Funktion als ‚Tutor‘ mit ihm Französisch (als Fremdsprache). Jérôme gibt zu, dass das Erfassen der zu lernenden Informatik-Inhalte nicht einfach sei und erfährt die fremdsprachliche Darbietung (insbesondere im Hörverstehen bei unterschiedlichen Varietäten des Deutschen) als Erschwernis für sein Verständnis. Der mehrsprachig agierende Tutor kann damit dem fachlichen wie auch sprachlichen Verstehensproblem in dieser Hinsicht positiv begegnen und durch seinen Sprachwechsel und die Hilfestellung bei den Beispiellösungen (teilweise) weiterhelfen.

Im Rahmen der kurzfristigen studentischen Migration des Erasmus-Stipendiaten erfolgt eine Kapitalisierung des mitgebrachten Sprachkapitals mit dem Tutor. Die

Umwandlung selbst liegt im Tausch zwischen Sprachkapital und fachlichem Kulturkapital. Auf Grund der sprachlichen Umstände – auf wessen Initiative der Sprachwechsel zurückzuführen ist, wird nicht explizit angeführt – nimmt der Tutor im Rahmen der fachlichen Vermittlung den Tausch durch seine Erklärungen auf Französisch mit dem französischerstsprachigen Studenten vor. Darüber hinaus scheint es auch zu einem Tausch gegen soziales Kapital zu kommen, da Jérôme von einem guten (fachlichen) Verständnis mit dem Tutor spricht.

„Interaktionelle“ universitäre Lernsituationen sind von Interaktionen gekennzeichnet, in denen die Lehrenden (hier Tutor/innen) idealiter auf die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer/innen und ihre Lernerfahrungen bestmöglich einzugehen vermögen. Die Lernprozesse der Studierenden stehen dabei im Vordergrund und sollen eine Förderung erfahren. Im vorliegenden Fall zeigt sich deutlich, dass dies, über das Fachliche hinausgehend und auf der Basis von Mehrsprachigkeit, erfüllt wird. In einem von Deutsch als dominanter Sprache und Englisch als internationaler Informatik-Fachsprache geprägtem universitärem Feld wird durch die sprachlichen Praktiken der beiden Studierenden Französisch zur legitimen Praxis aufgewertet. Im Tausch gegen das fremdsprachlich gelernte Sprachkapital (des Tutors) bzw. das migrationsbedingt mitgebrachte Sprachkapital (des Austauschstudenten) wird in der universitären Lernsituation ‚Tutorium‘ fachliches Kulturkapital sowie Sozialkapital lukriert.

Neben den Haupt-Repräsentant/innen, nämlich Hochschullehrer/innen und Dozent/innen können auch Tutor/innen zur ‚akademischen Fachkultur‘ gezählt werden, da sie im Rahmen ihrer Tätigkeit zur Vermittlung von Lehrstoff (einer Disziplin) beitragen (vgl. Friebertshäuser 1992, 72f). Die im obigen Incident genannte Sprach-Kapitalisierung zeigt, dass die sprachlichen Praktiken über Deutsch und Englisch hinausgehen und Französisch mit einschließen.

### **8.3 Kontextuelle universitäre Lernsituationen**

Mit dem Begriff ‚kontextuelle‘ universitäre Lernsituationen wird eine heterogene Gruppierung von Lernsituationen gefasst, denen gemeinsam ist, dass sie der „Verarbeitung, Verankerung, Vertiefung von Erfahrungen und Wissen sowie [dem] Herstellen von Lernvoraussetzungen“ dienen (Rieck/Ritter 1983, 372). ‚Referat‘, ‚Eigenstudium‘ und ‚Beratung‘ sind typische Vertreter dieser kontextuellen Lernsituationen (vgl. ebd.). Als weitere Gemeinsamkeit kann gewertet werden, dass ‚kontextuelle‘ Lernsituationen nicht im Rahmen des regulären Hochschulunterrichts stattfinden (vgl. ebd., 394). Dennoch sind sie von diesem nicht als ‚abgekoppelt‘ zu betrachten, da sie sich durch die Ziele der Lernarbeit auf ihn beziehen (vgl. ebd.; siehe auch Kapitel 2.3.2 ‚Typen‘ universitärer Lernsituationen). Eine erste Darstellung von Kapitalisierungen migrationsbedingt erworbener Sprachen in kontextuellen universitären Lernsituationen findet sich, am Beispiel des Griechischen, in Kapitel 7. *Das Fallbeispiel ‚Alex‘*.

### 8.3.1 Studentische Kapitalisierung von Bulgarisch und Russisch

Das ‚Selbststudium‘ als kontextuelle universitäre Lernsituation wird im nachfolgenden Abschnitt am Beispiel der Informatik-Studentin Linda thematisiert.

Linda ist mit Bulgarisch und Russisch von Kindheit an zweisprachig und auf Grund ihrer Schulbildung, ihrer Reisen bzw. studentischen Migration nach Österreich unter anderen mit Deutsch, Tschechisch und zusätzlichen slawischen Sprachen vertraut (siehe ihre Bildungs- und Sprachbiographie in Kapitel 6.1.8 *Linda*). Sie schildert im folgenden Transkriptauszug, wie sie ihre Herkunftssprachen, in einer kontextuellen universitären Lernsituation im universitären Feld anwenden kann.

L: also, naja, ich kann zum Beispiel/ für mich ist es egal, wenn ich irgendwelche/ irgendeinen Stoff finden muss, also, da kann ich dann auf andere Sprachen auch suchen, also, für mich ist es dann egal, also, ob's Bulgarisch ist oder Russisch oder Deutsch oder Englisch, da kann ich mir aussuchen und so, bei mir schränkt sich dann das nicht ein (Linda TR S.15, Z.682-687)

Der Interviewauszug wird paraphrasiert. Linda sagt, dass ‚es‘ (sprachlich) für sie egal sei, wenn sie irgendeinen (Lern-)Stoff (zu einem beliebigen Thema im Bereich der Informatik) finden müsse. Sie könne dann auch in anderen (unterschiedlichen) Sprachen suchen. Sie wiederholt, dass es ihr dann egal sei, ob es Bulgarisch, Russisch, Deutsch oder Englisch sei. Sie könne sich das aussuchen. Bei ihr schränke sich das dann nicht ein. Auf die Frage, wobei sie sich etwas aussuchen könne, gibt Linda ein Beispiel und präzisiert:

L: na, zum Beispiel also für n zum Beispiel jetzt/ jetzt muss ich einen Vortrag halten und dann muss ich selbstverständlich irgendeinen Stoff von irgendwo finden, also, darüber und so, weil das, was ich hab, ist nicht genug für das, dass ich dreißig Minuten Vortrag halte, und jetzt kann ich mir zum Beispiel/ also, jetzt gibt es/ also, die meisten Bücher sind auf Englisch und da steht aber nicht das, was ich brauche, und da kann ich aber zum Beispiel suchen auf Russisch oder auf Bulgarisch, also, solche Bücher/ und das ist dann für mich schon ein Schritt voraus, ne?  
(Linda TR S.15, Z.689-695)

Es folgt eine Paraphrase. Die Informatik-Studentin führt als Beispiel an, einen Vortrag (zum Beispiel eine mündliche Präsentation in einer Lehrveranstaltung) vorbereiten zu müssen. Da müsse sie natürlich einen zum Thema passenden, inhaltlichen (Lern-)Stoff suchen, weil der ihr bereits vorliegende Stoff für einen dreißigminütigen Vortrag nicht ausreiche. Sie gibt an, dass die meisten Bücher auf Englisch seien. Dort stehe aber (beispielsweise) nicht das, was sie braucht. Da könne sie zum Beispiel auf Russisch oder Bulgarisch bzw. nach Büchern in diesen Sprachen suchen. Das bedeute für sie dann, schon einen Schritt voraus zu sein.

Der Lernzusammenhang ist mit der Vorbereitung einer mündlichen Präsentation und der damit verbundenen Recherche von Unterlagen zu einem ausgewählten, auf Informatik bezogenen Thema umrissen. Auf Grund ihrer Mehrsprachigkeit kann Linda bei der Vorbereitung eines mündlichen Referats bzw. eines Vortrags bei der Materialsuche auf mehrere Sprachen, nämlich Bulgarisch, Russisch, Englisch und Deutsch, zurückgreifen und diese im Rahmen der Recherchetätigkeit positiv und



gewinnbringend einsetzen. Das mitgebrachte sprachliche Kulturkapital trägt damit zur inhaltlichen Vorbereitung bei. Es scheint daher nicht direkt in sprachlicher, jedoch in inhaltlicher Form in der Präsentation bzw. Referat auf <sup>75</sup>. Die migrationsbedingten Sprachen Bulgarisch und Russisch werden daher in der kontextuellen universitären Lernsituation, im Selbststudium, im Tausch gegen fachliches Kulturkapital kapitalisiert.

Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die ‚studentische Fachkultur‘ im vorliegenden Fall von mehreren Sprachen, nämlich Russisch, Bulgarisch, Deutsch und Englisch, geprägt ist und andere Sprachen (die mitgebrachten Herkunftssprachen Russisch und Bulgarisch im Rahmen der ‚studentischen Kultur‘) neben den in der ‚akademischen Fachkultur‘ dominanten Sprachen (Deutsch und Englisch) Einfluss ausüben (vgl. Friebertshäuser 1992, 72f).

Im Folgenden wird die transnationale Migrationsorientierung im Rahmen des angestrebten post-universitären beruflichen Werdegangs und damit der Einflussfaktor ‚Berufskultur‘ auf die ‚studentische Fachkultur‘ thematisiert.

Linda nimmt eine Einschätzung ihrer Sprachen nach dem angepeilten Universitätsabschluss vor und entwirft ein berufliches Szenario im ökonomischen Feld.

L: außerdem, das andere Gute, was/ was ein Freund von mir gesagt hat immer, du, weißt du was, wir werden da jetzt die Uni abschließen, ja? mit vier Sprachen (2 sec) wir sind da ein Schritt voraus vor den anderen, ja? weil du schließt ab und da weißt du gleich, also, sehr gut, also, fast perfekt, also, perfekt weiß niemand, aber fast perfekt vier Sprachen, weil also Bulgarisch unsere Sprache, Russisch, weil er hat gelernt, ich weiß es auch einfach, Deutsch, weil du auf Deutsch studiert hast und Englisch, weil du sowieso Englisch lernen musst inzwischen, weil sonst kannst du ja nicht abschließen und am Endeffekt bist du draußen, da weißt du vier Sprachen, was dann nicht so viele Leute können, also und das ist einmal schon irgendwie ein Vorteil, aber das werden wir sehen, weil das muss ja nicht unbedingt ein Vorteil sein, ne? (I: wieso?) naja, weil/ also, sagen wir so, ich studiere Informatik und für mich ist irgendwie wichtig, dass ich Englisch kann, ne? weil in den meisten Firmen, wo wir/ wo ich eventuell arbeiten werde oder so, da (sch?) da (sch?) interne Sprache ist Englisch, die sprechen dann Englisch, okay, Englisch und so und wenn ich/ dann muss ich schon extra ein Job suchen, wo die zum Beispiel nach Ostblock irgendwie expandieren, dass ich jetzt sag, okay, jetzt kann ich Russisch, ich kann Bulgarisch, ich kann Serbokroatisch oder so und dann/ dann ist es relevant, aber ansonsten nicht (Linda TR S.15, Z.695-712)

Die anschließende Paraphrase fasst den Text weitgehend zusammen. Linda erzählt von einem Freund, dessen Sprachbesitz ähnlich wie ihr eigener zusammengesetzt sei.

<sup>75</sup> Linda erzählt eine Episode, in der es darüber hinaus um das direkte Einbringen einer ihrer zusätzlichen (Recherche-)Sprachen in die mündliche Präsentation geht: „naja, da k/ probier ich immer wieder die Lehrer irgendwie dazu zu überzeugen, dass ich ein Vortrag auf Russisch zum Beispiel halte, weil das leichter für mich ist, nur leider gestern der Lehrer hat gesagt, das kann er nicht bewerten, aber dann will er auch die Folien auf Russisch, hab gesagt, kein Problem, ich schreib alles auf Russisch, da halbe Stunde wird niemand irgendwas verstehen, das ist ja toll, oder? (lachend) (lacht)“ (Linda TR S.11, Z.512-516). Linda formuliert (sprachliche) Initiativen, um ihre mitgebrachten Sprachen auf fachlicher und fachsprachlicher Ebene in lehrerzentrierten universitären Lernsituationen zu kapitalisieren.

Sobald sie (beide) ihr Studium an der (Technischen) Universität abschließen, werden sie dies mit vier Sprachen tun und damit ‚den anderen‘ einen Schritt voraus sein. Durch den Abschluss wisse man gleich, dass sie sehr gute Kenntnisse in vier Sprachen haben. Darunter seien Bulgarisch als ‚ihre‘ (Erst-)Sprache, Russisch, weil sie es gelernt bzw. erworben haben, Deutsch als universitäre Studiensprache und Englisch, weil man ohne Englischkenntnisse nicht abschließen könne. Linda gibt an, dass schon allein die Tatsache, dass nicht so viele Leute vier Sprachen beherrschen, ‚irgendwie ein Vorteil‘ sei. Sie gibt aber gleichzeitig zu bedenken, dass das nicht unter allen Umständen ein Vorteil sein müsse, weil einerseits im Fachgebiet Informatik Englisch wichtig und in den meisten Firmen, für die sie möglicherweise arbeiten würde, die ‚interne‘ Sprache sei. Sie müsse dann schon extra einen Job in einem Unternehmen suchen, das beispielsweise in die ‚Nachfolgeländer‘ des so genannten ehemaligen ‚Ostblocks‘ expandiert. Dann könne sie sagen, dass sie Russisch, Bulgarisch und die Nachfolgesprachen des ‚Serbokroatischen‘ beherrscht. Ihrer Einschätzung nach sei es nur unter diesen Umständen von Relevanz.

Linda antwortet auf die Frage der Interviewerin, wo sie sich vorstellen könne, nach ihrem Studium zu leben:

L: uh, da hab ich keine Ahnung, das muss ich dir schon sagen (lachend) ich kann’s mir zwar aussuchen, weil ich/ also, es wird nicht so schwierig sein, weil da kann ich sagen, okay, jetzt/ jetzt bin ich wieder in Russland und macht ja nichts, wenn ich in England will, dann macht ja auch wieder mal nichts, in Bulgarien kann ich auch, also, Deutschland, Österreich ist irgendwie, also, der Auswahl von den Ländern ist ein bisschen größer (leise lachend) naja, ich weiß es nicht, also, mittlerweile, vielleicht wird es sicher, naja, okay, in Bulgarien wird es eher nicht sein, also, wenn ich dann zurückfahr da, da wird’s ein bisschen dauern  
(Linda TR S.31, Z.1468-1475)

L: ich hab da eigentlich dort meine Familie und die/ ein paar sehr gute Freunde, was ich hab, äh die dort sind (Linda TR S.31, Z.1476-1478)

Es folgt eine zusammenfassende Paraphrase. Linda gibt zu, dass sie keine Ahnung habe, an welchem Ort sie einmal leben wird, obwohl sie sich den Ort aussuchen kann, wie sie lachend hinzufügt. Es werde nicht so schwierig sein, weil es ihr nichts ausmache, in Russland, ‚England‘, Bulgarien, Deutschland oder Österreich, die sie als Beispiele anführt, zu leben. Sie gibt an, dass die Auswahl der Länder ein bisschen größer sei (nennt aber keine direkte Vergleichsgröße). Sie nimmt an, dass sie zumindest in naher Zukunft eher nicht nach Bulgarien zurückkehren werde. In Bulgarien seien ihre Familie und einige sehr gute Freunde.

Zu den strukturellen Voraussetzungen für ‚transnationale Mobilität‘ rechnet Fassmann (2003, 437) die „Transferierbarkeit von Qualifikationen“. Lindas Vorstellungen einer angestrebten zukünftigen Berufstätigkeit im Feld der Informatik beziehen sich darauf, dass ihre mitgebrachten, v.a. slawischen Sprachen in diesem als Kulturkapital wirken, während Englisch nicht im Zentrum steht. Sie strebt es an, potenziellen zukünftigen Arbeitgeber/innen ihre Kenntnisse in vier Sprachen, universitär zertifiziert, vorzeigen zu können (siehe dazu auch Kapitel 8.1.1 *Studentische Kapitalisierung von Bulgarisch und Russisch*, in dem im Rahmen einer lehrerzentrierten universitären Lernsituation ein Incident zur Umwandlung von

Lindas Russischkenntnissen im Fachsprachenunterricht technisches Russisch in zertifiziertes Kulturkapital gezeigt wurde).

Linda kann sich vorstellen in russisch-, englisch-, bulgarisch- oder deutschsprachigen Ländern zu leben, wobei die angeführten Orte, an der eine zukünftige Berufsausübung stattfinden könnte, immer mit jenen Sprachen verbunden sind, die sie beherrscht. Trotz der transnationalen Netzwerke in ihr Herkunftsland über ihre Familie und einige sehr gute Freunde steht Bulgarien nicht an erster Stelle ihrer Zielländer. Insgesamt verfügt Linda über eine stark ausgeprägte ‚transnationale‘ Migrationsorientierung, die auf den eigenen Sprachkenntnissen aufbaut bzw. diese deutlich berücksichtigt (vgl. Pries 2001, 49).

Durch den „Seltenheitswert“ des sprachlichen Kapitals (Bourdieu 1983, 190), nämlich ihre Sprachenkombination, erhofft sich Linda jenen Vorteil gegenüber ihren Konkurrent/innen am Arbeitsmarkt, der den „Wechselkurs zwischen kulturellem und ökonomischem Kapital de facto“ zu ihren Gunsten verändert (ebd.). Sie strebt einen Bereich ökonomischer Nischen an, in dem zwar Englisch eine Relevanz besitzt, ihre Sprachenkombination und ihre fundierten Kenntnisse in diesen (slawischen und anderen) Sprachen jedoch von größerer Relevanz sind, weil diese potenziellen Unternehmen grenzüberschreitend arbeiten (z.B. durch Expansion in Regionen und Länder, in denen diese Sprachen als Landessprachen gesprochen bzw. verstanden werden). Die ‚Berufskultur‘ wirkt damit als ‚Einflusskultur‘ auf die ‚studentische Fachkultur‘ und wird damit antizipiert (Friebertshäuser 1992, 72).

### 8.3.2 Studentische Kapitalisierung von ‚Serbisch‘

Im Rahmen der kontextuellen universitären Lernsituationen steht im folgenden Abschnitt das ‚Eigen-‘ bzw. ‚Selbststudium‘ des Informatik-Studenten Boris im Zentrum.

Boris ist mit den Sprachen ‚Serbisch‘<sup>76</sup> und Rumänisch in der heutigen ‚Republik Serbien‘<sup>77</sup> zweisprachig aufgewachsen. Im Verlauf seiner schulischen Bildung lernt er Englisch und Deutsch als lebende Schulfremdsprachen sowie Latein. Bereits im Grundschulalter legt er ein großes Interesse für Computer und Programmieren an den Tag. Dies fördert seine Wissbegierde, was die englische Informatik-Fachsprache angeht. Nach dem erfolgreichen Abschluss seiner Schullaufbahn beginnt er ein technisches Studium an einer serbischen Universität. Schließlich unternimmt er eine studentische Migration nach Österreich, um in Wien ein Studium der Elektrotechnik zu beginnen (siehe seine Bildungs- und Sprachbiographie in Kapitel 6.1.2 *Boris*).

In den nachfolgenden Transkriptauszügen beschreibt Boris seine sprachlichen Praktiken im ‚Selbststudium‘, d.h. bei der inhaltlichen Aneignung von universitärem Lernstoff im Fachgebiet der Informatik.

B: am Anfang war das ein Skriptum, erste Seite, zum Beispiel, erste Seite hat zweihundert Wörter und hundertfünfzig waren übersetzt (lacht) ja? (I: (?)) das ist der Anfang (I: mhm) heute mache ich noch immer/ übersetze ich auf (?) oder wie heißt das genau? (I: auf?) diese weiße von/ (2 sec) (?) (I: (Blatt?)) auf/ auf dem Blatt (I: mhm) schreibe ich äh/ schreibe ich/ äh schreibe ich die paar Wörter, die ich nicht

<sup>76</sup> vgl. Okuka (2002, 261).

<sup>77</sup> vgl. Europarat (2007b).

kann, (?), die ich nicht produzieren kann (I: mhm) ja? und zum Beispiel anweisen und befehlen sind zwei gleiche/ sind Synonyme, ja? und am Anfang hab ich immer anweisen gesagt, und Befehl? was war das? (this?) okay dann kommt/ natürlich übersetze ich noch zum Beispiel von diesen zweihundert Wörter auf einer Seite fünf oder sechs Wörter (I: mhm) die (?) im Buch, weil das sind die speziellen Worte, ja? (Boris TR S.12, Z.555-565)

Der Transkriptauszug wird paraphrasiert. Boris berichtet vom Anfang (seines Studiums), als auf der ersten Seite eines Skriptums mit beispielsweise zweihundert Wörtern drei Viertel davon zu übersetzen waren, wie er lachend schätzt. So sei das am Anfang gewesen. Auch heute mache er noch immer Übersetzungen. Dabei notiere er auf einem Blatt Papier die wenigen Wörter, die er noch nicht kann bzw. noch nicht ‚produzieren‘ kann. Als Beispiel für Synonyme gibt er die Verben ‚anweisen‘ und ‚befehlen‘. Am Anfang habe er immer nur ersteres verwendet und den Begriff ‚Befehl‘ nicht verstanden. Natürlich übersetze er zum Beispiel von einer Seite mit zweihundert Wörtern noch fünf oder sechs Wörter. Er bezieht sich dabei vor allem auf die ‚speziellen Worte‘<sup>78</sup>.

B: diese Wörter (I: ja) genau die/ die spezielle Sinn (I: ja mhm) zum Beispiel für/ für Programmieren (I: ja) wir reden über das, äh ich sicher muss wissen (Boris TR S.13, Z.568-569)

B: ich habe durchgelesen, die wichtigen Sachen habe ich markiert/ übersetzt äh Sprichwörter, nicht Sprichwörter, sondern spezielle Wörter (2 sec) auf die spezielle Worte konzentriert und so (Boris TR S.13, Z.573-575)

I: und die Übersetzungen, in welche Sprache hast du die gemacht? in die/  
B: auf Serbisch (Boris TR S.13, Z.591-592)

I: du hast gesagt, du hast mit Wörterbüchern übersetzt? (B: mhm) und in welchen Sprachen waren die Wörterbücher?  
B: ah Deutsch Serbisch (I: ah ja) Serbisch Deutsch und/ es ist nicht klassisches Wörterbücher, sondern hab ich auf dem/ auf dem Computer Wörterbücher (I: ach so) ja und Englisch Serbisch, Serbisch Englisch, Deutsch Englisch (Boris TR S.13, Z.596-600)

Es folgt ein zusammenfassender, paraphrasierender Text. Boris betont, dass es um die Wörter mit einem ‚speziellen Sinn‘ gehe, die er zum Beispiel für das Programmieren unbedingt wissen muss. Er habe sich (wohl) die Unterlagen

<sup>78</sup> Die Informatik-Studentin Linda bezeichnet diese ‚speziellen Worte‘ als ‚Terminologiewörter‘ und geht dabei anhand einer Episode in einer lehrerzentrierten universitären Lernsituation auf die innersprachliche ‚Mehrsprachigkeit‘ im Deutschen bzw. auch im Bulgarischen ein (vgl. Wandruszka 1979, 13): „und jetzt auf einmal komm ich auf den Tafel, ich muss das erklären [...] ich hab’s zwar erklärt, ja? aber er wollte von mir hören alle diese Terminologiewörter und so, was man so/ und dabei (?)/ da wusste ich nicht, selbstverständlich, wie es ist auf Deutsch, keine Ahnung (I: was denn? was?) na, die Terminologie, was ich so/ so (I: mhm) was die einzelnen Sachen bedeuten und die haben ja ein, also, ein Wort extra dafür, das hab ich ja voll nicht gewusst, ich hab’s zwar erklärt, wie das funktioniert“ (Linda TR S.12, Z.558-564). Linda betont, dass sie im Bulgarischen bereits über eben diese innersprachliche Mehrsprachigkeit verfüge („ich kann’s Ihnen auf Bulgarisch erklären“ Linda TR S.13, Z.582).

durchgelesen und die ‚wichtigen Sachen‘ markiert bzw. übersetzt. Boris sucht nach einem Ausdruck, um diese Stellen inhaltlich zu charakterisieren, und bezeichnet sie zuerst als ‚Sprichwörter‘, dann als ‚spezielle Wörter‘, auf die er sich konzentriert habe. Er habe die Übersetzungen auf Serbisch gemacht. Die Wörterbücher seien durchgängig zweisprachig gewesen, nämlich auf Deutsch-Serbisch und Serbisch-Deutsch. Es seien nicht ‚klassische‘ Wörterbücher (in Papier- bzw. Buchform), sondern (elektronische) Wörterbücher auf dem Computer gewesen und zwar auch auf Englisch-Serbisch, Serbisch-Englisch und Deutsch-Englisch.

Die Frage der Interviewerin, ob er auch gemeinsam mit anderen Studierenden lerne, beantwortet Boris wie folgt:

B: äh ja, in/ äh zum Beispiel vor/ vor der/ der Prüfung ist äh sehr nützlich (I: mhm) weil äh die können mir besser erklären, was das ist, ja, wie du das äh mit (Anweisungen?) (?) (I: aha) äh war/ war Anweisung immer geschrieben und ich konnte Befehl, was bedeutet Befehl? (I: mhm) und Freund sagt/ Freund hat mir das in/ in diesem Moment gesagt, was ist Befehl, gehen wir weiter, lernen wir weiter und äh ist auch nützlich für/ für Mathe und äh Physik, weil immer jeder bemerkt was mehr und wenn das kommt in/ in eine gesamte/ dann/ dann wird wie/ wie/ es kommt schneller und leichter zu verstehen, so bereiten wir für/ für/ für die Uni/

I: mhm und ihr habt dann auch mehrere Sprachen sozusagen? wenn ihr/ wenn ihr miteinander lernt?

B: ja äh wie ich gesagt habe, in meiner Gruppe ist diese/ diese Gorana<sup>79</sup> und die beste Freund von Christoph<sup>80</sup>, diesem Burgenländer (I: der Burgenländer, ja) ja, der Burgenländer und die anderen sind auch Österreicher und Gorana kann perfekt österreichisch Deutsch, weil äh sie hat vor zehn Jahren hierher gekommen (I: mhm) wenn Krieg in/ Krieg in Bosnien war (Boris TR S.13, Z.608-623)

Ein paraphrasierender Text folgt. Boris schätzt das (gemeinsame Lernen mit anderen), zum Beispiel vor einer Prüfung, als sehr nützlich ein und begründet es damit, dass ihm die anderen aus der Gruppe seine Fragen besser erklären können. Er gibt das Beispiel des Begriffs ‚Anweisung‘, das immer geschrieben gewesen sei. Bei dem Wort ‚Befehl‘ habe er sich gefragt, was es bedeutet. Ein Freund habe es ihm im selben Moment erklärt, und sie seien gleich (im Lernstoff) weitergegangen und haben gleich weiter gelernt. Auch für die Fächer Mathematik und Physik sei es nützlich, weil jeder (in der Gruppe) immer etwas Zusätzliches bemerkt, und wenn dies zusammenkommt, sei es schneller und leichter zu verstehen. So bereiten sie sich auf die Anforderungen an der ‚Universität‘ vor. Ob sie dann sozusagen auch mehrere Sprachen hätten, wenn sie miteinander lernen, beantwortet Boris mit einer Beschreibung, wie die studentische Lerngruppe zusammengesetzt ist. Als erste nennt er die Studentin Gorana, die ‚perfekt österreichisches Deutsch‘ könne, weil sie schon vor zehn Jahren nach Österreich gekommen sei, als in ‚Bosnien‘ Krieg herrschte. Danach führt er den Studenten Christoph an, der aus einem österreichischen Bundesland, nämlich Burgenland, komme. Beide seien beste Freunde. Auch die anderen Studierenden kommen aus Österreich.

Im Folgenden soll der Rahmen der Kapitalisierung der migrationsbedingt erworbenen Sprache abgesteckt und beschrieben werden. Es stehen zwei Arten von

<sup>79</sup> Der Originalname ist durch ein Pseudonym ersetzt worden.

<sup>80</sup> siehe obige Fußnote.

kontextuellen universitären Lernsituationen im Zentrum, einerseits jene, in denen sich Boris individuell und selbstständig auf den Hochschulunterricht und die damit verbundenen Leistungsanforderungen – die sich in der Zielsprache Deutsch präsentieren – vorbereitet, und andererseits jene in einer gemischtsprachigen studentischen Lerngruppe, in der Deutsch als gemeinsame Arbeitssprache benutzt wird.

Bei der individuellen Leistungsvorbereitung wendet Boris „direkte Lerntechniken“ an, indem er Hilfsmittel, nämlich elektronische Wörterbücher in mehreren Sprachen, darunter Serbisch, Deutsch und Englisch, verwendet, um sich die fachsprachlich geprägten Lesetexte zu erschließen (vgl. Rampillon 2003, 340). Dabei kommen in den elektronischen Ausgaben der Nachschlagewerke unterschiedliche Sprachkombinationen zur Anwendung, nämlich einerseits jeweils zwischen seiner Erstsprache Serbisch und den Fremdsprachen Deutsch und Englisch als auch zwischen seinen beiden Fremdsprachen.

Boris' Konzentration auf ‚spezielle Wörter‘, also lexikalische Besonderheiten der Technik- und Informatik-Fachsprache, und sein Umgang mit diesen durch Markieren, Notieren und Nachschlagen lässt auf die Anwendung einer ‚Sprachverarbeitungsstrategie‘ schließen, die sich aus den eben genannten direkten Lerntechniken zusammensetzt (vgl. ebd.). Boris bekundet eine Steigerung seiner Kenntnisse, indem er eine drastische Reduktion der zu suchenden Begriffe pro Fachtextseite (auf Deutsch) im Vergleich zum Studienanfang konstatiert. Auch dies kann als Zeichen einer ‚Technik der Selbstregulierung‘ (bei der etwa das eigene Lernen über längere Zeit hinweg beobachtet und auch der Fortschritt beurteilt wird), ebenfalls eine indirekte Lerntechnik, gewertet werden (vgl. ebd., 340).

Obwohl in der gemischtsprachigen Lerngruppe (mit Studierenden mit ‚Serbisch‘, Deutsch und möglicherweise anderen Erstsprachen<sup>81</sup>) zwar Deutsch im Vordergrund zu stehen scheint und keine deutliche sprachliche Kapitalisierung des mitgebrachten Sprachkapitals präsentiert wird, scheint gerade in der sprachlich heterogenen Konstellation der beteiligten Studierenden soziales Lernen im Sinne der Anwendung von ‚sozialen Lerntechniken‘ stattzufinden (vgl. ebd.). Dies drückt sich darin aus, dass Boris anderen Studierenden direkte Fragen zu (Fach-)Texten stellen kann und stellt, rasche (persönliche) Antworten erhält, und darüber hinaus durch das gemeinsame Lernen ein Mehrwert für die Gruppe entsteht. Letzterer manifestiert sich nicht zuletzt in schnellerem und einfacherem Verstehen und Lösen von Aufgaben, da alle Beteiligten ihr Fachwissen und ihre Aufmerksamkeit einbringen (können). Da Boris seine fachlichen Kenntnisse auch mit Hilfe seiner migrationsbedingt mitgebrachten Herkunftssprache ‚Serbisch‘ erarbeitet (hat), können auch die Lernprozesse in der Gruppe im Rahmen einer mehrsprachigen Lernstrategie gesehen werden.

Im Rahmen der Aneignung des technischen Lernstoffs, der allen voran in deutscher Sprache verfasst ist, kommt es insofern zu einer Kapitalisierung des migrationsbedingten Sprachkapitals mit Schwerpunkt ‚Serbisch‘ (Rumänisch wird nicht erwähnt), als ein Tausch mit fachlichem Kulturkapital stattfindet. Dabei sind direkte und indirekte Lerntechniken, insbesondere die Zuhilfenahme von

---

<sup>81</sup> Aus dem obigen Interviewausschnitt geht beispielsweise nicht eindeutig hervor, über welche Erstsprache/n die Studentin Gorana bzw. andere Studierende der Gruppe verfügen.

elektronischen Nachschlagewerken, berücksichtigt. Werden die einzelnen (verschiedensprachigen) Lerntechniken des Probanden gebündelt und als mehrsprachige Lernstrategie gedeutet, so kann im Rahmen der sprachlich heterogenen Lerngruppe auch von der Umwandlung von sprachlichem und fachlichem Kulturkapital in Sozialkapital sowie insgesamt von mehrsprachigen Praktiken im Rahmen einer ‚studentischen Fachkultur‘ ausgegangen werden (vgl. Friebertshäuser 1992, 72f).

### 8.3.3 Studentische Kapitalisierung von Slowakisch

Im nachfolgenden Abschnitt werden Kapitalisierungen der migrationsbedingt erworbenen Sprache Slowakisch der Studentin Kristína im medizinischen universitären Feld behandelt<sup>82</sup>. Dabei werden die kontextuellen universitären Lernsituationen ‚Selbst-‘ bzw. ‚Eigenstudium‘ sowie die studentische ‚(Lern-)Beratung‘ analysiert (vgl. Rieck/Ritter 1983, 394f; siehe Kapitel 2.3.2 ‚Typen‘ universitärer Lernsituationen).

Die Medizinstudentin Kristína ist in der ‚Slowakischen Republik‘ mit den beiden Familiensprachen Slowakisch und Deutsch aufgewachsen. Mit Erfolg absolviert sie ihre Schullaufbahn, wobei sie einen einjährigen Aufenthalt an einer Schule in Österreich vorweisen kann. Ihre Sprachkenntnisse umfassen darüber hinaus Englisch, Französisch sowie neben Russisch noch weitere slawische Sprachen auf unterschiedlichen Kompetenzstufen (siehe ihre Bildungs- und Sprachbiographie in Kapitel 6.1.7 *Kristína*).

#### 8.3.3.1 Slowakisch im medizinischen Selbststudium

Kristína erzählt in den nachfolgenden Transkriptauszügen von den Sprachen, die sie bei der Vorbereitung auf universitäre Lernvoraussetzungen und damit in der kontextuellen universitären Lernsituation ‚Selbststudium‘ verwendet.

K: weil/ weil/ weil zum Beispiel auch in den Büchern (3 sec) du/ du lernst das, also, du liest zwar diesen englischen Text/ Text, und/ und du verstehst das auch, also, bei uns ist es eigentlich meistens nur zum Nachschlagen, ja? das heißt, ich lerne das auf Deutsch aus meinen Skripten oder Büchern und/ und ich bin ja so eine, die immer aus fünf Büchern nachschlagen muss, weil ich ja immer so super alles können muss und deswegen nie fertig werde (lacht) früher meistens nicht und/ und dann schlag irgendwo/ oder dann schau ich irgendwas/ mit dem Englischen und/ und also, bei mir ist es so, dass ich/ dass ich, wenn ich das aus mehreren Büchern mehrere Erklärungen hab, merk ich mir das, weil du’s eben erstens einmal öfters wiederholst und/ und/ und irgendeins von/ von denen wird dir schon passen als Erklärung, ja? eben und bei dem Englischen ist es eben meistens so, dass ich dann eben zwei Mal nachlesen muss, eben das Wort/ weil ich’s eben nicht verstehe, muss ich zuerst übersetzen und manchmal ist es dann auch noch so, dass ich es im Deutschen nicht verstehe und dann muss ich das wieder ins Slowakische übersetzen, ja? (lachend) [...] aber im Endeffekt merk ich es mir (Kristína TR S.21, Z.962-977)

<sup>82</sup> Vorarbeiten zum Fallbeispiel ‚Kristína‘ finden sich in Mathé (2006a) und werden hier mit einbezogen.

Kristína beschreibt, wie sie beim Bearbeiten und Lernen des medizinischen Lernstoffes sprachlich und strategisch vorgeht. Es folgt eine zusammenfassende Paraphrase. Zu Beginn geht Kristína auf Texte ein, die auf Englisch verfasst sind und die sie eigentlich meistens ‚nur zum Nachschlagen‘ benötige. Sie lerne zunächst aus ihren auf Deutsch verfassten Skripten und Büchern. Kristína beschreibt sich selbst als Lernende, die immer in mehreren Büchern nachschlagen müsse und begründet das damit, dass sie gerne alles sehr gut ‚können‘ möchte. Das koste sie allerdings viel Zeit. Wenn ihr mehrere Erklärungen aus verschiedenen Büchern vorliegen, merke sie sich das zu Lernende (besser). Sie begründet dies damit, dass sie (die Inhalte) dabei öfters wiederhole und dass ihr eine der Erklärungen letztendlich auch als solche ‚passe‘. Im Englischen sei es meistens so, dass sie eben ‚zwei Mal‘ nachlesen muss. Wenn sie ein Wort nicht versteht, müsse sie es zuerst (ins Deutsche) übersetzen. Manchmal sei es dann auch noch so, dass sie es (auch) im Deutschen nicht versteht. Dann müsse sie es wiederum (aus dem Deutschen) ins Slowakische übersetzen, meint sie lachend. Schlussendlich aber merke sie sich die Inhalte auf diese Weise.

Im folgenden Auszug erzählt Kristína davon, wie sie mit Wörtern, die sie nicht kennt, insbesondere mit Fachbegriffen, umgeht.

K: wenn ich/ wenn ich/ ich hab mir das nämlich angewöhnt, so wenn ich ein Wort nicht verstehe, egal welche Sprache, ich schreib's mir auf und dann tu ich nachschlagen (I: mhm) so hab ich auf der Uni angefangen, weil die ganzen Fachausdrücke hab ich ja auch nicht verstanden, ich mein, gut, jetzt ist es vielleicht so, dass/ dass ich sehr wenig/ wenig nicht verstehe, aber trotzdem, manche/ manche Sachen, denk ich mir (lacht) (I: mhm) woher kommt das schon wieder? (lachend) (lacht) (I: mhm) kommt ja immer wieder vor (I: mhm) aber dann schreib ich mir das immer auf und schlag das entweder im Fachwörterbuch oder in irgend/ irgendeinem/ oder im normalen Wörterbuch/ (Kristína TR S.4, Z.172-181)

Kristína zieht auch elektronische Nachschlagewerke für ihr unbekannte Wörter und insbesondere (Fach-)Begriffe zu Rate. Den Einsatz eines Online-Wörterbuches bewertet sie so:

K: das hat so viele Wörter, so/ so viele Wörter, das ist unglaublich (I: mhm) und auch wirklich so seltene Worte, ja, das ist/ wenn du zum Beispiel irgendwo nicht findest in einem Wörterbuch/ (Kristína TR S.19, Z.891-893)

K: egal/ egal in welcher/ welcher Richtung das ist (I: mhm) also, das ist wirklich eine sehr gute Hilfe (I: mhm) egal, ob du eben ein normales/ irgendeinen Bestseller liest oder/ oder eben da hoch medizinisch-technischen Text aus Pathologiebuch oder keine Ahnung irgendwo, ja? (Kristína TR S.19, Z.894-897)

Die Interviewauszüge werden zusammenfassend paraphrasiert. Kristína berichtet, dass sie es sich angewöhnt habe, jedes Wort, das sie – egal in welcher Sprache – nicht versteht, aufschreibe und (seine Bedeutung) nachschlage. So habe sie an der Universität angefangen. Fast alle Fachausdrücke habe sie nicht verstanden, wobei es mittlerweile nur mehr wenige gebe, die sie nicht versteht. Trotzdem komme ihr immer wieder ein unbekanntes Wort unter, das sie dann notiert und im Fachwörterbuch oder in einem ‚normalen‘ (wohl allgemeinsprachlichen) Wörterbuch



nachschlägt. Was elektronische Nachschlagewerke betrifft, so scheinen in diesen äußerst viele und auch sehr selten gebrauchte Wörter auf, was hilfreich sei, wenn man ein Wort in einem (üblichen) Wörterbuch nicht findet. Darüber hinaus sei unerheblich, in welcher ‚Richtung‘ man suche, das heißt von welcher Ausgangssprache und in welche Zielsprache, man ein Wort übersetzt brauche. Kristína betont, dass dies eine wirklich sehr gute Hilfe sei. Sie präzisiert, dass man es benutzen könne, wenn man ein normales Buch, einen ‚Bestseller‘ oder einen hoch medizinisch-technischen Text aus dem Fachgebiet der Pathologie lese.

Die Rahmenbedingungen für den sprachlichen Habitus, den Kristína im medizinischen Selbststudium schildert, sind von drei Sprachen geprägt, nämlich hauptsächlich Deutsch, Englisch zur zusätzlichen inhaltlichen Vertiefung sowie Slowakisch zur Klärung etwaiger lexikalischer Unsicherheiten (im Deutschen oder Englischen).

Die Aneignung der Inhalte ist darüber hinaus vom Einsatz mehrerer ‚direkter‘ und ‚indirekter Lerntechniken‘ geprägt (vgl. Rampillon 2003, 340). Als direkte Lerntechnik kann gewertet werden, dass Kristína bei ihren Lernprozessen sowohl Gedächtnis- als auch Sprachverarbeitungsstrategien anwendet. Zu den Gedächtnisstrategien ist zu rechnen, dass Kristína zwecks Suche nach schlüssigen und verständlichen Erklärungen der zu lernenden Inhalte durchgängig mit mehreren Unterlagen, zum Teil in verschiedenen Sprachen (vor allem Deutsch und Englisch), arbeitet und dies durch die Wiederholung mit dem Ziel eines besseren Behaltens des zu Lernenden unternimmt. Die Sprachverarbeitungsstrategien, die sie beim Erschließen der fachlichen Inhalte gebraucht, zeigen sich, wenn Kristína Notizen der ihr unbekannt Wörter in verschiedenen Sprachen (‚egal welche Sprache‘) anfertigt und danach wiederum die Bedeutung in verschiedenen Sprachen (Deutsch, Englisch, Slowakisch) nachschlägt. Dabei benützt sie unterschiedliche fach- und allgemeinsprachliche Wörterbücher sowie sowohl herkömmliche Printausgaben als auch elektronische, online zu benutzende Nachschlagewerke. Wenn es sich um einen englischen Ausdruck handelt, beginnt sie zumeist bei einer Übersetzung ins Deutsche. Sofern sie diese nicht versteht, sucht sie eine Übersetzung in ihre Primärsprache Slowakisch.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Kristína sich beim Erarbeiten der Lernvoraussetzungen im medizinischen Fach einer mehrsprachigen (Sprachlern-)Strategie bzw. Lernstrategie bedient. Es vollzieht sich eine Kapitalisierung der migrationsbedingt erworbenen Sprache Slowakisch, indem dieses sprachliche Kulturkapital (auf Slowakisch) in ihrem ‚Selbststudium‘ in fachliches Kulturkapital in einer anderen Sprache (auf Deutsch und Englisch) umgewandelt wird.

### 8.3.3.2 Slowakisch bei der studentischen (Lern-)Beratung

Im Rahmen der kontextuellen universitären Lernsituation ‚Beratung‘ kapitalisiert Kristína neben anderen Sprachen auch ihre migrationsbedingt mitgebrachte Erstsprache. Zunächst erzählt die Medizinstudentin, wie es dazu gekommen sei, sich im Rahmen der Studierendenvertretung einzubringen, und erläutert danach kurz die Tätigkeit, die sie dort ausübt<sup>83</sup>.

K: ja, und/ und/ und es war ja eigentlich bei der Fachschaft<sup>84</sup> auch so, weil es gab keinen, der sich für irgendwelche Ausländergelegenheiten/ [...] nur speziell für Medizin, da hast du ja doch irgendwie eigene Probleme, gab's nicht und deswegen hab ich mir gedacht, (?) wieso sollte eigentlich nicht ich das machen? [...] und so bin ich eigentlich zur Fachschaft gekommen und kümmer mich seitdem mehr oder weniger eben um/ um diese Sachen, wenn irgendwer dann irgendein Problem hat (Kristína TR S.10, Z.418-429)

K: weil schließlich bist ja dazu da, den anderen was zu erklären (Kristína TR S.12, Z.527)

Ein paraphrasierender Text folgt. Kristína gibt an, dass es bei der (medizinischen) Studierendenvertretung niemanden für etwaige Anliegen, die ‚Ausländer/innen‘ betreffen, gegeben habe. Ausschließlich speziell die Medizin betreffend habe man (als Student/in) ja doch unter Umständen eigene Probleme. Da es das nicht gegeben habe, hat sich Kristína gefragt, warum sie das eigentlich nicht selbst machen solle. So sei sie zur Studierendenvertretung gekommen und kümmere sich seither mehr oder weniger um jene Angelegenheiten bzw. darum, wenn irgendjemand ein Problem hat. Kristína gibt an, dass sie (im Rahmen ihrer dortigen Tätigkeit) dazu da sei, den anderen (Studierenden) etwas zu erklären.

In den folgenden Interviewauszügen erzählt die Medizinstudentin von ihren sprachlichen Praktiken mit Rat suchenden Studierenden bei der Bewältigung der Aufgaben in der studentischen Vertretung.

K: aber es gibt auch sehr viele Studenten, die kommen und/ und/ und da musst du halt wirklich/ die können zwar Deutsch, aber/ aber trotzdem nicht so gut, ja, es gibt sehr viele Leute, die studieren und können die Sprache trotzdem nicht sehr gut, ja? (I: mhm) und dann musst du halt ein bisschen aufpassen, halt langsam reden und/ und vorsichtig reden und so weiter, ja und wenn du natürlich feststellst, dass es eine Sprache ist, die du kannst, dann redest du natürlich mit dem in seiner Muttersprache, weil das für beide wahrscheinlich wesentlich einfacher ist (I: mhm mhm) insofern glaub ich, hab ich und Veronika, eben diese Freundin von mir (I: mhm) sehr großen Vorteil, weil (räuspert sich) dann wissen die Leute, dass es ja auch nicht nur Österreicher bei der Fachschaft gibt, sondern halt auch, sagen wir so, es gibt sehr

<sup>83</sup> vgl. Mathé (2006a, 69f).

<sup>84</sup> Kristína verwendet den Begriff ‚Fachschaft‘ für eine studentische Fakultäts- bzw. Universitätsvertretung. Die Vertretung der Studierenden erfolgt im Rahmen der Österreichischen Hochschüler/innenschaft (ÖH) (zur Geschichte der Österreichischen Hochschüler/innenschaft siehe auch ÖH 2006). Im weiteren Verlauf der Analyse werden jeweils die Bezeichnungen ‚Studierendenvertretung‘ oder ‚studentische Vertretung‘ verwendet.

viele Slowaken hier und Tschechen und so weiter (I: mhm) ich weiß nicht, so/ so aus Polen und Kroaten und denen können wir das ja auch anders (bringen?)  
(Kristína TR S.9, Z.399-411)

Es folgt ein paraphrasierender Text. Kristína vermutet, dass es sehr viele Studenten gebe, die kommen und Kenntnisse im Deutschen mitbringen, Deutsch aber eben nicht so gut könnten. Kristína wiederholt die Behauptung, dass es sehr viele Leute gebe, die studieren und die Sprache (wohl Deutsch) trotzdem nicht sehr gut beherrschen. Dann müsse man eben ein bisschen aufpassen, langsam und vorsichtig (wohl auf Deutsch) reden und dergleichen. Wenn man natürlich feststellt, dass ‚es‘ (die Erstsprache des Ratsuchenden) eine Sprache sei, die man selbst beherrscht, dann redet man natürlich mit diesem (Studierenden) in seiner ‚Muttersprache‘. Sie begründet dieses Vorgehen damit, dass das für beide wahrscheinlich wesentlich einfacher sei. Sie glaubt, dass sie und ihre Freundin<sup>85</sup> dadurch einen sehr großen Vorteil hätten, weil die Leute dann wüssten, dass es nicht nur Österreicher bei der Studierendenvertretung gebe. Es gebe hier eben auch sehr viele Slowaken, Tschechen sowie Polen und Kroaten. Diesen Studierenden<sup>86</sup> könne man ‚das‘ ja auch anders ‚bringen‘.

Im Folgenden erzählt Kristína, wie sie mit ihren (eigenen) potenziellen Verständnis- bzw. Lernschwierigkeiten im medizinischen Fachgebiet, vor allem in Bezug auf medizinische Fachbegriffe, in der Studierendenvertretung umgeht.

K: also, da tu ich mir nicht mehr so schwer und abgesehen davon kann ich ja auf der Uni, vor allem auf der Fachschaft/ das ist ja auch der Grund, wieso ich überhaupt zur Fachschaft gegangen bin, weil ich da immer mittendrin im Geschehen bin, ich immer alles erfahre und immer jemanden hab, den ich fragen kann, ja? das heißt, wenn ich etwas lerne und es halt nicht verstehe, rein/ (?) es ist egal, ob das/ ob das jetzt von/ von den Worten her ist oder ob das jetzt überhaupt vom/ vom Verst/ vom Verstand/ vom Verstehen her ist oder vom Text her, kann ich immer/ hab ich immer jemanden, den ich fragen kann, ja? und meistens sind die Leute eigentlich eh sehr nett bei uns und sie erklären mir das oder sagen mir halt, da kannst du nachschauen und da kannst du nachschauen, ja? (Kristína TR S.19, Z.865-875)

K: und so bin ich eigentlich auch bei der Fachschaft eigentlich sehr gut aufgenommen worden, eben durch das, dass ich gekommen bin und gesagt hab, da bin ich und jetzt machen wir was (Kristína TR S.11, Z.507-509)

Zusammenfassend präzisiert Kristína, dass sie an der Universität, insbesondere durch ihre Zugehörigkeit zu der studentischen Vertretung, (allgemein) sehr gut und aktuell informiert sei und sich darüber hinaus stets an jemanden wenden könne, den sie bei etwaigen Lern- und Verständnisschwierigkeiten (auf der Wort-, Textebene) fragen kann. Sie erhalte direkt konkrete Erklärungen bzw. Hinweise, wie sie an die entsprechenden Informationen gelangen kann, um es selbst herauszufinden. Kristína

<sup>85</sup> Veronikas Erstsprache ist Slowakisch, sie ist in der ‚Slowakischen Republik‘ aufgewachsen und studiert Humanmedizin an der MUW. Der Name ist, wie auch bei den Proband/innen, ein Pseudonym.

<sup>86</sup> Die statistischen Angaben zum Studienjahr 2001 führen 84 Medizinstudierende mit slowakischer, 14 mit tschechischer, 49 mit polnischer und 28 mit kroatischer Staatsangehörigkeit (Zentraler Informatikdienst 2002, 13f).

erklärt darüber hinaus, dass sie bei der Studierendenvertretung sehr gut aufgenommen worden sei, und meint, dass ihre Eigeninitiative mitarbeiten zu wollen dazu beigetragen habe.

Was den Rahmen anbelangt, in dem Kristína ihre Sprachen kapitalisiert, so handelt es sich um eine fachspezifische studentische Vertretung, in der sie selbst die Initiative ergriffen hat, um speziell bei etwaigen Anliegen von ‚ausländischen‘ medizinischen Studierenden durch ihre Mitarbeit weiterhelfen zu können. Kristína berät zumeist Medizin-Studierende, die über Kenntnisse in unterschiedlichen Sprachen, jedoch oftmals über eher geringe Deutschkenntnisse verfügen.

In der kontextuellen universitären Lernsituation der studentischen ‚Lernberatung‘ (vgl. Rieck/Ritter 1983, 394f) konkretisiert Kristína die Kapitalisierung ihres Sprachkapitals in zweierlei Hinsicht. Einerseits fungiert ihre mitgebrachte migrationsbedingt erworbene Mehrsprachigkeit als Kapital im direkten Kontakt mit den Rat suchenden Studierenden. Andererseits setzt sich die Beratungstätigkeit in Form einer Mittlerinnenrolle zwischen den Studierenden und anderen Angehörigen der Universität, sowohl des wissenschaftlichen als auch des nicht-wissenschaftlichen Personals, (auf Deutsch) fort<sup>87</sup>. Diese Informationsrecherchen oder auch Klärungen von unterschiedlichen Anliegen und Problemen, die möglicherweise auch die Folge von vorangegangenen Verständigungsproblemen auf Deutsch sein können, erfolgen auf Deutsch, um danach in Form von Ergebnissen, Lösungen und Erklärungen an die Studierenden in einer in der Situation adäquaten Sprache vermittelt zu werden. Kristína beschreibt den sprachlichen Umgang mit den Studierenden im Rahmen ihrer Tätigkeit bzw. wie die mitgebrachten sprachlichen Kenntnisse der zu beratenden Person auf die Sprachenwahl im gemeinsamen Gespräch Einfluss nehmen.

Kristína kann auf ein großes Repertoire an Sprachen, die sie auf unterschiedlichen Niveaustufen beherrscht, zurückgreifen<sup>88</sup>. Sie führt folgende Sprachen an, nämlich Slowakisch, Tschechisch, Deutsch, Polnisch, Russisch, ‚Kroatisch‘, ‚Serbisch‘, Französisch, Englisch, Spanisch und Italienisch, wobei sie auf Grund der Interkomprehension auf der Basis von Slowakisch bzw. Latein mehrere andere slawische bzw. romanische Sprachen leichter lernen bzw. verstehen könne.

---

<sup>87</sup> Als Beispiel führt sie an: „das heißt, wenn jetzt irgendein Professor/ weil es gibt ja doch irgendwo noch Professoren und/ und Sekretärinnen, die halt vielleicht nicht so geduldig sind und/ und/ und wenn jemand sich jetzt halt nicht genau ausdrücken kann [...] dann bin ich halt immer zuständig“ (Kristína TR S.10, Z.429-433).

<sup>88</sup> „ja, und sonst (3 sec) was für Sprachen also, Slowakisch ist halt von den slawischen Sprachen halt die Ausgangssprache praktisch für die allen anderen, das heißt Polnisch, Russisch, Kroatisch und Serbisch verstehen wir alles oder fast alles, sagen wir so, oder sehr gut“ (Kristína TR S.2, Z.68-72); „und Tschechisch ist sowieso sehr ähnlich, also, Tschechisch, ja, das nehm ich also eigentlich nicht als Fremdsprache, sondern eigentlich eher als zweite Muttersprache sozusagen, ja? (lachend) (I: mhm) ja, was noch? (2 sec) mhm (2 sec) Französisch ein bisschen, hab ich auch in der Schule gehabt zwei Jahre, aber das versteh ich nur sehr wenig, also, ich würd mich nicht verlieren in Paris, aber (I: mhm) großartig, wenn mich jemand anspricht (lachend) mhm mit Händen und Füßen (lachend) verständigen (I: mhm) ja, das war mit den Sprachen eigentlich (2 sec) glaub ich, alles (4 sec) ja, gut, wenn man Latein gehabt hat, versteht man Italienisch (2 sec) halbwegs, also, Italienisch ist ja nicht schwer (2 sec) sagen wir so (I: mhm) im Gegensatz zu Spanisch, also, zu der Grammatik ist es ja ein lei/ relativ leichtes Spiel, also, auf Italienisch würd ich, glaub ich, auch noch ein bisschen (räuspert sich) verstehen, wenn ich mich bemühen würde (lachend)“ (Kristína TR S.2, Z.74-85).

Sie sieht diesen Umstand in der medizinischen Studierendenvertretung als einen ‚Vorteil‘ anderen (wohl mit Deutsch einsprachigen Studierenden) gegenüber und bringt diesen mit den mehrsprachigen Rat Suchenden zum Nutzen der Studierendenvertretung in ihrer Gesamtheit ein. Kristína passt sich nämlich den mitgebrachten Sprachkenntnissen der Rat suchenden Studierenden insofern an, als sie versucht, das Gespräch in einer Sprache zu führen, die beiden entgegenkommt. Ist dies Deutsch und der oder die Studierende verfügt über geringe Kenntnisse in dieser Sprache, so verwendet sie eine Varietät des Deutschen, bei der sie ‚vorsichtig redet‘, ‚ein bisschen aufpasst‘ und die Sprechgeschwindigkeit reduziert. Dieses Vorgehen kann als Nutzen von innersprachlicher Mehrsprachigkeit gedeutet werden (vgl. Wandruszka 1979, 13). Sie spricht folglich mit mehr Achtsamkeit, die sie jedoch nicht näher ausdifferenziert. Im Falle der Übereinstimmung der Erstsprache der Studentin oder des Studenten mit einer ihrer Sprachen, über die sie verfügt, wechselt Kristína im Gespräch in eben diese Sprache und begründet dies damit, dass dies für beide Seiten eine wesentliche Vereinfachung darstelle.

Dabei scheint es sich um eine sprachliche Strategie im gegenseitigen Einverständnis zu handeln. Über das Verwenden gemeinsamer Sprachen, wobei diese Sprachen von den Gesprächspartner/innen in unterschiedlichem Maße beherrscht werden können, und in Folge von Interkomprehension kommt es zu einer Form der sprachlichen Integration der Rat suchenden Person, die nicht zuletzt auch auf dem Entgegenkommen der einzelnen Beteiligten fußt. Ich bezeichne dieses Vorgehen im Rahmen eines (innersprachlich bzw. sprachübergreifend) mehrsprachigen Habitus daher als ‚sprachlich-integratives Entgegenkommen auf der Basis gemeinsamer Sprachen‘.

Im Rahmen der mehrsprachigen studentischen Beratung in der medizinischen Studierendenvertretung erfolgt daher eine Kapitalisierung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit durch die Umwandlung von sprachlichem Kulturkapital in fachliches Kulturkapital sowie soziales und symbolisches Kapital. Kristína erhält im Gegenzug für ihre Mitarbeit kein ökonomisches Kapital, da es sich um eine ehrenamtliche Tätigkeit handelt. Sie kann jedoch symbolisches Kapital lukrieren, indem der neue Status im Rahmen einer studentischen Institution ihr einen rascheren und unkomplizierten Zugang zu Informationen bei anderen Universitätsangehörigen eröffnet, den sie wiederum für die zu beratenden, mehrsprachigen Studierenden nützen und in den ihr bekannten Sprachen situationsadäquat weiterleiten kann. Zusätzlich gewinnt sie dadurch an Prestige. Darüber hinaus wird ihre mehrsprachige Mitarbeit mit der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, den Angehörigen der Studierendenvertretung, und damit Sozialkapital ‚vergütet‘. Sie profitiert auch in fachlicher Hinsicht, da sie das gesamte Kulturkapital der Gruppe in Form von Antworten auf ihre Verständnisschwierigkeiten nützen kann.

In Verbindung mit ihren derzeitigen Erfahrungen als Medizinstudentin erzählt Kristína nun von ihren Vorstellungen von zukünftigen Situationen aus ihrem beruflichen Umfeld, in denen sie ihre migrationsbedingt erworbenen Sprachen kapitalisieren will.

K: ich seh das ja auch jetzt, wenn ein Patient kommt (3 sec) er/ es ist besser, wenn/ oder ich weiß nicht, wenn sie aus der Slowakei oder Tschechei kommen und du fangst mit denen so zu reden an, dann haben sie/ sie fühlen sich besser, obwohl sie

von mir aus schon zwanzig Jahre hier wohnen, es ist doch etwas anderes und ich zum Beispiel, wenn ich in Spanien bin, freu ich mich ja auch irgendwo, wenn ich Slowaken hör, nicht, dass ich dann mitreden würde, ja? (I: mhm) aber irgendwo ist es doch nett, deine Muttersprache zu hören, ja? (I: mhm mhm mhm) also, deswegen kann ich das sicher super/ und vor allem, es gibt ja auch noch genug Leute, die (?) denen etwas passiert und sie kommen hin und sie können die Sprache nicht und/ und/ oder mit Kindern, vor allem mit Kindern (I: mhm) wenn ein Kind als Muttersprache zum Beispiel Slowakisch hat und das kommt zum Arzt und der kann jetzt nicht Slowakisch, dann (?) das hab ich ja gesehen [...] und deswegen denk ich mir, es ist sicher nicht schwer, man kann das sicher super und vor allem dann auch mit Kollegen/ mit anderen Kollegen sich unterhalten oder keine Ahnung, ich brauch irgendwas, dann ruf ich dort direkt/ dort und muss mich nicht über drei Ecken irgendwie informieren, sondern ich such direkt dort, wenn ich die Sprache kann [...] man muss sich's nicht komplizierter machen, als es ist  
(Kristína TR S.29, Z.1331-1348)

Es folgt eine zusammenfassende Paraphrase. Die Medizinstudentin gibt ein Beispiel, das ihr im Umgang mit Patienten bekannt sei. Wenn die Patient/innen aus der ‚Slowakischen Republik‘ oder der ‚Tschechischen Republik‘ kommen und man mit ihnen (auf Slowakisch bzw. Tschechisch) redet, dann würden sie sich besser fühlen. Dies sei unabhängig davon, ob sie vielleicht schon zwei Jahrzehnte hier (in Österreich) wohnen. Es sei doch etwas anderes. Als Beispiel gibt Kristína eine weitere Situation. Wenn sie selbst beispielsweise in Spanien ist, freue sie sich ebenfalls auf bestimmte Weise, wenn sie dort Slowaken (Slowakisch) sprechen höre. Sie würde sich zwar nicht von sich aus in das Gespräch einbringen, aber es sei ‚nett‘, die eigene Muttersprache zu hören. Aus diesem Grund ist sie überzeugt, dass sie ‚das‘ sicher ‚super‘ könne. Eine weitere Situation handelt von Menschen, denen etwas passiert sei und die ins Krankenhaus bzw. zur Ärztin oder zum Arzt kommen, und selbst oder ihre Kinder die (vorherrschende) Sprache (wohl Deutsch) nicht sprechen. Kristína gibt an, eine Situation gesehen zu haben, in der ein Kind mit Erstsprache Slowakisch zu einem Arzt gekommen sei, der nicht Slowakisch sprach. Aus ihren Erfahrungen schließt sie, dass es sicher nicht schwer sei und man sich auch mit anderen (Fach-)Kollegen unterhalten bzw. Informationen telefonisch und direkt einholen könne, wenn man – wie sie – die Sprache (Slowakisch) könne. Kristína meint, dass das vieles vereinfache.

Im obigen Abschnitt zur Kapitalisierung von Slowakisch in kontextuellen universitären Lernsituationen wurde ein Bogen gespannt, der mit Slowakisch im medizinischen Selbststudium beginnt, über Slowakisch in der studentischen (Lern-)Beratung führt und mit der intendierten Kapitalisierung dieser Sprache im studentischen und beruflichen Feld schließt.

Kristína bedient sich im Selbst- bzw. Eigenstudium einer mehrsprachigen Lernstrategie, die Slowakisch, Deutsch und Englisch umfasst. Sie wandelt damit sprachliches Kulturkapital (Slowakisch) in fachliches Kulturkapital in einer anderen Sprache um (hier zum Beispiel auf Deutsch und Englisch). Weiters benutzt sie alle in ihrem Sprachbesitz befindlichen Sprachkenntnisse, um im Rahmen einer studentischen Vertretung Studierende (mit einer anderen L1 als Deutsch) in einer für beide Seiten adäquaten Sprache zu beraten und zu informieren. Sie kapitalisiert damit ihre migrationsbedingt erworbenen Sprachen und tauscht dieses Kapital gegen

fachliches Kulturkapital sowie soziales und symbolisches Kapital in der Studierendenvertretung.

Im letzten Teil des Abschnittes geht es insbesondere um Kapitalisierungen, die Kristína für ihre studentische und auch berufliche Zukunft anstrebt bzw. intendiert. Im Rahmen von Auslandsfamulaturen (z.B. in die USA, nach Großbritannien oder Spanien) will sie ihre Englisch- bzw. Spanischkenntnisse kapitalisieren und in anderssprachliches (medizinisches) fachliches (inkorporiertes) Kulturkapital umwandeln<sup>89</sup>, was auf eine ‚transnationale‘ Migrationsorientierung schließen lässt (zu ‚transnationaler Migration‘ vgl. Pries z.B. 2001, 49). In der Umsetzung von lebenslangem Sprachenlernen beabsichtigt sie einerseits Japanisch und andererseits Arabisch – auch aus der Motivation heraus, dass es viele Mitstudierende mit dieser Erstsprache gebe – zu lernen<sup>90</sup>. So würde sie letzteres wohl gegen soziales Kapital tauschen können. Für ihre berufliche Zukunft (in Österreich) stellt sich Kristína vor, slowakisch- und tschechischsprachigen Patient/innen (mit Migrationshintergrund) in ihrer Sprache als mehrsprachige Ärztin weiterhelfen zu können. Ihr Sprachkapital könnte, neben dem Tausch in symbolisches und soziales Kapital im Rahmen einer „Einbettung in ethnische Netzwerke“ (vgl. Fassmann 2003, 437), darüber hinaus in eine potenzielle medizinische Fachkommunikation unter slowakischsprachigen Ärzt/innen einbezogen werden und so in fachliches Kulturkapital im post-universitären ökonomischen Feld umgewandelt werden. Die angestrebte ‚Berufskultur‘ wirkt damit auf die ‚studentische Fachkultur‘ zurück (vgl. Friebertshäuser 1992, 73).

#### 8.3.4 Studentische Kapitalisierung von Spanisch

Nachfolgend werden Kapitalisierungen der migrationsbedingt mitgebrachten Sprache des Informatik-Studenten Jorge präsentiert. Diese finden in der kontextuellen universitären Lernsituation ‚(Lern-)Beratung‘ statt. Darüber hinaus wird auf Jorges transnationale berufliche Orientierung eingegangen.

Jorges Primärsprache ist Spanisch. Er ist in Kolumbien mit Spanisch einsprachig aufgewachsen. Seine Schulfremdsprachen sind Englisch und Französisch. Nach dem Abschluss eines Informatik-Studiums an einer kolumbianischen Hochschule unternimmt er eine studentische Migration von Lateinamerika nach Europa. In

---

<sup>89</sup> „aber ich würd schon gern Praktikum machen auch im Ausland (3 sec) solange ich eben noch kann oder solange ich eben noch an der Uni bin, ja, das heißt/ und da ich jetzt nach Amerika fahre, würd ich/ würd ich/ schau ich mich auf der Uni auch dort um“ (Kristína TR S.18, Z.798-801); „da würd ich schon gern arbeiten, wenigstens für eine Sommerfamulatur würd ich schon sehr gerne, weil die/ auch die/ die Erfahrung, die du praktisch machst, nimmt dir keiner weg und wenn du’s noch in einer anderen Sprache machst, hast du die ganzen Fachausdrücke“ (Kristína TR S.18, Z.803-807); „deswegen werd ich halt versuchen, irgendwo in Amerika oder (2 sec) vielleicht auch England, obwohl das reizt mich nicht so (2 sec) aber das würd ich gern (I: mhm) ja und/ und nach Spanien, da fahren wir immer wieder gerne hin (laut lachend) (lacht) das würd ich vielleicht in Madrid auch machen zum Beispiel“ (Kristína TR S.18, Z.811-818).

<sup>90</sup> „was ich eigentlich gerne sprechen würde, ist Japanisch, aber das ist sehr schwierig zu lernen (I: mhm) [...] und Arabisch wär, glaub ich, auch nicht so schlecht (I: mhm) weil es gibt ja doch sehr viele Studenten und/ und/ und die sprechen Arabisch also, das wär/ das würd ich/ eigentlich würd ich das schon gerne/ (I: mhm) ziemlich gerne beherrschen, aber ja (?) irgendwann, wenn ich [...] Zeit hab, werd ich das lernen (lachend) (I: ja?) und dann fahr ich hin (leise lachend)“ (Kristína TR S.2, Z.86-93).

Österreich nimmt er zunächst in Graz ein Technik-Studium auf und erwirbt erste Deutschkenntnisse. Mittlerweile studiert er Informatik an der Technischen Universität in Wien (siehe auch seine Bildungs- und Sprachbiographie in Kapitel 6.1.6 *Jorge*).

Jorge befindet sich gerade in seiner Abschlussphase und ist daher hauptsächlich damit beschäftigt, seine Diplomarbeit zu schreiben. Im folgenden Interviewauszug erzählt er, in welchen Sprachen er in diesem Zusammenhang mit seinen direkten Bezugspersonen im universitären Feld agiert.

J: mein Betreuer ist auf Spanisch, er ist in Spanien geboren (I: aha) er ist hier in Wien und die Dipl/ Dissertation schreibe (Jorge TR S.4, Z.155-156)<sup>91</sup>

J: ja, dann haben wir gesagt, okay, wenn du machst die Diplomprüfung, willst du auf Englisch oder auf Deutsch sprechen? na, auf Deutsch für mich besser, ist ein bisschen leichter für mich als Englisch (I: ja) okay, so machen wir so, ich schreibe auf Englisch die Diplomarbeit und ich spreche diese Diplomprüfung auf Deutsch oder bei dir, wenn du eigene Präsentation willst, auf Spanisch oder auf Deutsch, Englisch vergiss es (lachend) (lacht) (I: ah ja) ich habe so gesagt (I: aha) ja, okay, mach ma so, okay, alles klar (I: ah ja ah ja) normalerweise hat die Leute/ okay, alle sagen auf Englisch, in Informatik, da sind generell die Leute auf Englisch besser, aber bei mir Englisch ist momentan nicht so gut (I: mhm) nicht gut (I: ja) wirklich nicht gut (Jorge TR S.4, Z.158-167)

J: es gibt Leute mit mehreren Sprachen, sie sprechen oder es ist leichter für die Sprachen, bei mir nicht, es war schwierig, Deutsch war mir immer schwierig (I: ja) und dann andere Sprache, na, vergiss es (lacht leise) (Jorge TR S.4, Z.171-174)

Auf die Frage, in welcher Sprache Jorge mit dem Betreuer spreche, antwortet er:

J: ja, Spanisch, wir sprechen Spanisch, immer Spanisch sprechen wir, wir haben/ okay, er will die/ ihre Dissertation (I: seine) äh seine Dissertation auf Englisch machen, er spricht auch gut English<sup>92</sup> [...] daher er will mit der englischen Sprache ihre/ seine Dissertation machen und (?), schreib auf Englisch diese Dissertation/ ah diese Diplomarbeit, [...] alles klar, okay, alles klar, na klar doch (I: ja) aber ich spreche nicht/ in der Diplomprüfung nicht English, sondern Spanisch bei dir oder auf Deutsch bei die andere Leute (I: okay) okay, machen wir so (Jorge TR S.14, Z.646-653)

Es folgt ein (teilweise zusammenfassender) paraphrasierender Text. Jorge berichtet, dass sein (Diplomarbeits-)Betreuer aus Spanien kommt und in Wien eine ‚Dissertation‘ schreibt. Dann schildert er ein Gespräch (in nachempfunderer Dialogform), in dem er sich mit seinem Betreuer über die Sprachen austauscht, in denen er die notwendigen Leistungen für seinen Studienabschluss in Wien präsentieren wird. Der Betreuer stelle ihm frei, ob er bei der Diplomprüfung Englisch

<sup>91</sup> Als Besonderheit ist anzugeben, dass die Sprechgeschwindigkeit des Probanden während des gesamten Interviews durchgängig sehr hoch ist. Darüber hinaus sind sowohl seine Gestik als auch seine Mimik deutlich ausgeprägt und unterstützen die dialogische Präsentationsform, die er beim Erzählen oftmals wählt.

<sup>92</sup> Jorge benutzt für dieses Wort im Interview immer wieder die englische Aussprache.



oder Deutsch sprechen will. Jorge gibt an, dass es für ihn auf Deutsch besser und ein bisschen leichter als auf Englisch sei. Sie einigen sich darauf, dass Jorge die Diplomarbeit auf Englisch verfasst und die Diplomprüfung auf Deutsch stattfindet. Jorge bietet dem Betreuer an, dass er, falls dieser eine eigene Präsentation wünsche, diese auf Spanisch oder Deutsch machen kann. Mit der lachend getätigten Einschätzung, ‚Englisch, vergiss es‘, deutet er wohl an, dass er seine Englischkenntnisse für eine mündliche Prüfung für nicht ausreichend halte. Jorge wiederholt, dass er sich im Einvernehmen mit seinem Betreuer auf die Sprachen geeinigt habe. Er mutmaßt, dass die Leute, die sich mit Informatik beschäftigen, normalerweise ‚generell‘ gute Englischkenntnisse besäßen. Bei ihm sei das aber momentan nicht so. Sein Englisch sei wirklich nicht gut. Es gebe Leute, die mehrere Sprachen sprechen oder denen es leichter falle, Sprachen zu lernen. Bei ihm sei das nicht so. Ihm falle es schwer. Auch Deutsch (zu lernen) sei ihm immer schwer gefallen, von anderen Sprachen ganz zu schweigen, wie er lachend zugibt.

Jorge betont, dass sein Betreuer und er miteinander immer auf Spanisch sprechen. Der Betreuer wolle seine Dissertation auf Englisch schreiben und spreche auch gut Englisch. Seine Dissertation, wiederholt Jorge, schreibe er daher auf Englisch. Jorge gibt (wieder in nachempfunder Dialogform) an, dass der Betreuer es befürwortet habe, dass Jorge seine Diplomarbeit auf Englisch verfasst. Jorge erklärt sich damit einverstanden. Er gibt an, dass sie darüber überein gekommen seien, dass er aber in der (mündlichen) Diplomprüfung nicht auf Englisch sprechen wird. Spanisch würde er mit ihm sprechen oder auf Deutsch mit den anderen Leuten. Jorge erklärt, dass sie zu einer Einigung gekommen seien.

Die nachfolgenden zwei Interviewauszüge beziehen sich auf Jorges Vorstellungen in beruflicher und, damit verbunden, sprachlicher Hinsicht. Zuerst bezieht er sich darauf, wie er sich seine studentische Migration von Lateinamerika nach Europa in sprachlicher Hinsicht vorgestellt habe bzw. welche Sprachen er vorgehabt hatte, zu kapitalisieren.

J: vielleicht wann/ wann wollte ich zum Europa oder deutschen/ deutsche Länder gehen oder so überhaupt/ vielleicht Spanien ist leichter für mich, sprechen dieselbe Sprache und so weiter, vielleicht, aber überhaupt nicht Deutsch, nicht/ in Colombia haben nur Englisch und Spanisch verwendet (Jorge TR S.5, Z.219-222)

Jorge antwortet auf die Frage, ob er sich vorstellen könne, seine Sprachen in seiner zukünftigen Arbeit einzubringen:

J: wenn ich nach Spanien gehe, schon (I: mhm) weil ich/ Deutsch wissen, aber wenn ich hier bleibe, muss ich die Deutsch verbessern und English studieren (I: aha) unbedingt muss ich English studieren (I: ja) das ist/ ein bisschen was (?) muss ich/ es ist besser für mich, weil andere Sprache spricht oder Verbesserung, muss ich meine Deutsch verbessern und Englisch studieren, wenn ich hier bleibe, wenn ich nach Spanien gehe, vielleicht habe bessere Vorteil (I: aha) weil Spanisch, okay, aber weiß grundsätzlich das mit deutsche Sprache und auch Englisch muss ich dort studieren, aber hab ich schon Deutsch, darum in/ in die Raum, in die spanische Raum, die Leute wollen sie auch Deutsch sprechen, zum Beispiel Mallorca, weil auf diese Insel sind viele Leute von/ deutschsprachig (2 sec) (gehen?) und wollen sie Leute mit den deutschen Sprache wissen (I: mhm) das sind die/ viele die Vorteile (I: mhm) wenn

ich nach Spanien gehen, aber ich wollte hier in Wien gehen/ äh bleiben (I: mhm) oder in Österreich (I: mhm mhm mhm) (damit ich diese Zeit/ ?) (?) ich will, aber, weißt du? (I: ja ja) man weiß nie (Jorge TR S.16, Z.755-768)

Die Transkriptauszüge werden zusammenfassend paraphrasiert. Jorge gibt an, dass er überlegt habe, nach Europa bzw. in deutschsprachige Länder zu gehen. Er habe aber auch kalkuliert, ob es für ihn vielleicht leichter ist, nach Spanien zu gehen, weil dort dieselbe Sprache (wie seine Erstsprache), nämlich Spanisch (als Landessprache), und nicht Deutsch gesprochen wird. In Kolumbien habe er (an der Universität) nur Englisch und Spanisch verwendet. Jorge gibt an, dass er sich vorstellen könne, seine Sprachen beruflich vielleicht einbringen zu können, wenn er nach Spanien geht. Er könne zwar Deutsch, aber wenn er hier (in Österreich) bleibt, müsse er seine Deutschkenntnisse verbessern und allen voran (vermehrt) Englisch lernen. Wenn er hingegen nach Spanien geht, habe er den Vorteil, Spanisch schon zu beherrschen und (elementare) Deutschkenntnisse mitzubringen. Englisch müsse er auch dort weiter lernen. Jorge meint, dass es im spanischsprachigen Raum auch Leute gebe, die Deutsch sprechen wollen. Als Beispiel gibt er die Insel Mallorca an, die von vielen Menschen aus deutschsprachigen Ländern besucht werde. Dort würden auch Leute gesucht werden, die ebenfalls Deutsch sprechen. Wenn er nach Spanien geht, bringe das viele Vorteile mit sich. Nichtsdestotrotz wolle er (vorerst) hier in Wien bzw. in Österreich bleiben. Dann gibt er zu bedenken, dass man das nie wisse.

Im Folgenden wird zunächst auf die Kapitalisierung der Herkunftssprache des Probanden in einer kontextuellen universitären Lernsituation eingegangen. Danach soll darüber hinaus seine transnationale Migrationsorientierung in den Vordergrund treten.

Die Rahmenbedingungen für die Kapitalisierung von Spanisch durch Jorge lassen sich mit folgenden Eckdaten abstecken. Der Informatik-Student verfasst seine universitäre Qualifikations- und Abschlussarbeit bei einem Hochschullehrer, der – wie er selbst – über Spanisch als Erstsprache verfügt. Beide haben ihre Spanischkenntnisse auf Grund von Migrationszusammenhängen in ein universitäres Feld mit Deutsch als dominanter Sprache mitgebracht (Migration von Spanien bzw. Kolumbien nach Österreich). Auch wenn die Diplomarbeit selbst auf Englisch verfasst wird, so findet die Betreuung des Diplomanden doch auf Spanisch statt. Ihr kommt damit eine zentrale Bedeutung zu.

Der Hochschullehrer und Diplomarbeitsbetreuer im Bereich der Informatik verfügt neben Spanisch auch über die Fremdsprachen Englisch und Deutsch, wobei letztere in der intendierten Abhaltung der mündlichen Prüfung durch seine Person in den Vordergrund tritt. Im Rahmen der Betreuung wird Spanisch sowohl vom Studenten Jorge als auch vom Lehrenden verwendet, wobei beide (durch ihre unterschiedlichen Herkunftsländer) wohl über verschiedene Varietäten des Spanischen verfügen. Das von beiden Beteiligten mitgebrachte sprachliche Kapital kann gemeinsam genutzt und kapitalisiert werden.

Eine Kapitalisierung des migrationsbedingten Sprachkapitals liegt nun insofern vor, als es zu einer Umwandlung desselben in fachliches Kulturkapital und soziales Kapital kommt. In der kontextuellen universitären Lernsituation ‚Lernberatung‘ (im Rahmen der Betreuung einer schriftlichen Arbeit auf Englisch und einer mündlichen Prüfung in der im Feld dominanten Sprache Deutsch) erhält die ‚Minoritätensprache‘

Spanisch durch jenen Vertreter der Hochschullehrerschaft bzw. jenen Studenten Prestige (vgl. Rieck/Ritter 1983, 395). Durch die gewählten Sprachpraxen verleiht der Lehrende dem im Feld nicht dominanten Spanisch eine besondere Wertschätzung und damit auch ‚Wertsteigerung‘. Dadurch dass der Lehrende, der sich in einer hierarchisch höheren Position befindet, mit dem Studierenden mündlich in der gemeinsamen Herkunftssprache agiert, kommt es zu einem Zuwachs an Prestige, sodass das Sprachkapital auch in symbolisches Kapital getauscht wird. Die Tatsache, dass das mitgebrachte Sprachkapital in fachliches Kulturkapital, soziales und symbolisches Kapital getauscht wird, kann als ein Hinweis auf eine Legitimierung einer so gestalteten sprachlichen Praxis in diesem Teil des sprachlichen Marktes im universitären Feld gedeutet werden.

Was sich bereits in der Analyse des Incidents im Fallbeispiel ‚Alex‘ in Bezug auf die Kapitalisierung der gemeinsamen Herkunftssprache Griechisch des Hochschullehrers und des Medizinstudenten im medizinischen universitären Feld gezeigt hat, findet hier in ähnlich gelagerter Weise im Informatik orientierten universitären Feld auf Spanisch, in der Kapitalisierung im Rahmen der Lernberatung, statt (siehe Kapitel 7.1.1.3 *Kommunikation mit einem griechischen Hochschullehrer*). Dadurch, dass der Professor bzw. der Dozent als mehrsprachige Vertreter der jeweiligen ‚akademischen Fachkultur‘ agieren, fällt dem Griechischen wie dem Spanischen im universitären Feld (an Wiener Universitäten) zusätzliches Prestige zu und trägt zu einer höheren Wertschätzung der Sprachen bei (vgl. Friebertshäuser 1992, 73).

Was die transnationale Migrationsorientierung anbelangt, so scheint Jorge über eine solche zu verfügen. Jorges berufliche Vorstellungen beziehen sich nämlich in der nahen und mittelfristigen Zukunft auf Österreich, schließen aber eine (wiederholte) Neuausrichtung des geographischen Lebensmittelpunktes in ein anderes (europäisches) Land mit Spanisch als Majoritätssprache zu einem späteren Zeitpunkt nicht aus. Zentral dabei scheint die „Transferierbarkeit von Qualifikationen“ sowie die intendierte Aufwertung seines sprachlichen Kapitals durch die (auf Grund von dauerhafter Migration und Tourismus) sprachlich heterogene Population beispielsweise auf spanischen Ferieninseln, die bei einer etwaigen familiären Migration den ‚Wert‘ seiner Deutschkenntnisse im post-universitären, ökonomischen Feld steigern würden (Fassmann 2003, 437).

### 8.3.5 Studentische Kapitalisierung von Türkisch

Im nachfolgenden Abschnitt werden Incidents präsentiert, in denen die Medizinstudentin Samira eine ihrer migrationsbedingt mitgebrachten Sprachen in kontextuellen universitären Lernsituationen, nämlich im Rahmen ihres ‚Selbststudiums‘, im medizinischen Feld kapitalisieren kann. Dabei wird auch auf eine intendierte Sprach-Kapitalisierung durch ihre transnationale Migrationsorientierung im studentischen zukünftigen Feld eingegangen.

Samira ist in Österreich mit den Familiensprachen Türkisch und Arabisch zweisprachig aufgewachsen. Letztere Sprache wird von ihr, im Gegensatz zu ihren Eltern, weniger häufig benutzt. Samira hat ihre gesamte Schullaufbahn mit Deutsch als Unterrichtssprache absolviert und Englisch als lebende Schulfremdsprache sowie Latein gelernt (siehe ihre Bildungs- und Sprachbiographie in Kapitel 6.1.11 *Samira*).

In den nachfolgenden Interviewausschnitten schildert die Studentin, wie und in welchen Sprachen sie ihre Lernprozesse im ‚Selbststudium‘ gestaltet.

S: es passiert schon ab und zu, zum Beispiel, wenn ich/ beim Lernen zum Beispiel, beim Lernen da/ ich meine, ich lese auf Deutsch und ich wiederhole natürlich auch auf Deutsch, nur wenn ich mir selber versuche/ also, es ist mir aufgefallen, wenn ich versuche, mir selber etwas zu erklären, das ich schwer verstanden habe oder nicht verstanden habe, da versuch ich’s mir manchmal auf Türkisch zu erklären, dann kommt das Türkische dazu [...] aber Arabisch nicht so (I: mhm) nein, weil das wär zu kompliziert dann, also, ja, aber sonst nichts, also nur Türkisch (Samira TR S.4, Z.152-161)

S: beim Wiederholen oder halt oder wenn ich mich ärgere, dass ich’s nicht verstanden habe (I: mhm) dann/ dann ärgere ich mich auch auf Türkisch (I: ja) ja, aber das/ das wechselt sich ab, also, Deutsch, Türkisch (Samira TR S.4, Z.170-172)

S: ja, ich erklär’s mir selber oder/ oder ich frag mich halt, warum das jetzt/ warum ich’s nicht verstanden habe oder so/ oder ich erklär mir’s dann im Endeffekt selber (Samira TR S.4, Z.164-165)

Es folgt ein paraphrasierender Text. Samira gibt an, dass es ihr schon manchmal, beispielsweise beim Lernen, passiere, dass sie auf Deutsch liest und (den Lernstoff) ebenfalls auf Deutsch wiederholt und dann versucht, sich schwierige oder noch unverständliche Passagen im Lernstoff auf Türkisch selbst zu erklären. Dann komme das Türkisch hinzu. Beim Arabischen sei das nicht so sehr der Fall, weil (ihr) das dann zu kompliziert ist. In der nächsten Sequenz schildert Samira erneut eine solche Lernsituation. Beim Wiederholen oder wenn sie sich ärgert, dass sie es nicht verstanden habe, dann ärgere sie sich auch auf Türkisch. Diese Sprache wechsele sich dabei mit Deutsch ab. Samira erkläre sich den Lernstoff selbst oder frage sich, warum sie das nicht verstanden hat. Manchmal erkläre sie sich den Lernstoff im Endeffekt selbst.

Im folgenden Teil beschreibt Samira, wie sie bei der Bewältigung des medizinischen Lernstoffes im Einzelnen vorgeht und wie sie ihre verschiedenen Sprachen dabei einsetzt. Sie wiederholt auch, welche Rolle diese Sprachen in den Lernprozessen beim Selbststudium spielen.

S: ja, also, den Stoff, den ich bearbeite, den also lese ich mir zuerst einmal durch (I: mhm) Kapitel für Kapitel und dann wiederhole ich jedes Kapitel, nachdem ich’s mir durchgelesen habe (I: mhm) und wiederhole dann (I: mhm) (immer?) drei Durchgänge (I: mhm) und da eigentlich nur auf Deutsch, also da, da haben die Sprachen nichts verloren, halt nur wenn ich mich wirklich äh nicht mehr auskenne oder halt, wenn ich etwas nicht verstanden habe, dann passiert es, dass ich selber/ mit mir selber auf Türkisch ein paar Worte rede, aber wenn ich beim Lernen/ lese ich das auf Deutsch, natürlich weil’s auf Deutsch geschrieben steht (I: mhm) und ich wiederhole es auch auf Deutsch und ich könnt es, glaub ich, au/ auch nicht in irgendeiner anderen Sprache (I: mhm) lernen, weil eben/ weil Deutsch kann ich immer noch also besser als die anderen Sprachen (I: mhm) dadurch, dass ich hier aufgewachsen bin und deswegen also nur auf Deutsch, ich mein, auf Englisch könnt ich auch nicht, weil das/ ich könnte vielleicht schon, aber das würde mich zu lange

aufhalten, weil da immer wieder Worte vorkommen würden, die ich nicht verstehen würde, genauso im Türkischen und im Arabischen sowieso (lacht leise) (lacht leise) (Samira TR S.5, Z.191-206)

Es folgt eine zusammenfassende Paraphrase. Samira gibt an, den auf Deutsch verfassten medizinischen Unterrichtsstoff, den sie gerade bearbeitet, kapitelweise zu lesen und in mehreren Durchgängen ‚eigentlich nur‘ auf Deutsch zu wiederholen. Wenn sie sich allerdings nicht auskennt oder etwas nicht verstanden hat, passiert es, dass sie ein paar Worte auf Türkisch redet. Sie gibt an, den Stoff auch weder auf Englisch, Türkisch oder Arabisch in ähnlicher Weise lernen zu können, da sie Deutsch besser beherrsche als ihre anderen Sprachen.

Auf die Frage der Interviewerin, ob Türkisch oder Arabisch auch in den Vorlesungen oder anderen Lehrveranstaltungen für sie einen Platz haben, antwortet Samira:

S: in den Vorlesungen eher nicht so [...] also, da wirklich nur auf Deutsch konzentrieren und lesen und halt wie gesagt, das/ das Einzige, wo das Türkische, Arabisch sowieso nicht, aber wo das Türkische zum Beispiel beim Lernen dazu kommt, das ist dann, wenn ich/ dann sag ich zum Beispiel, wenn ich sage, ah, ich versteh das nicht und so, dann sag ich das manchmal auf Türkisch (I: mhm) ich weiß nicht, vielleicht, weil ich die ganze Zeit auf Deutsch lese und wiederhole und ist das vielleicht eine Abwechslung, wenn ich mich dann ärgere auf Türkisch (Samira TR S.20, Z.906-913)

Der Text wird zusammenfassend paraphrasiert. Samira gibt an, dass sie in den Vorlesungen, abgesehen von Deutsch, ihre zusätzlichen Sprachen eher weniger einsetze. Dort, wo Türkisch beim Lernen hinzukomme (Arabisch schließt sie dabei dezidiert aus), handle es sich um Sätze auf Türkisch wie beispielsweise ‚Ich verstehe das nicht‘. Sie äußert die Vermutung, dass es vielleicht eine Abwechslung sei, wenn sie über längere Zeit auf Deutsch gelesen und wiederholt habe, und sich deshalb vielleicht auf Türkisch ‚ärgere‘.

Nachfolgend erzählt Samira vom gemeinsamen Lernen mit ihren Kommilitoninnen. Auf die Frage, ob sie dabei auch in verschiedenen Sprachen spreche, antwortet sie:

S: mhm doch, schon, auch, weil das eben auch ähm Türkinnen waren, also türkische Mädchen, beide und wir haben dann, also schon auf Deutsch, wiederholt, also, das war eigentlich ein Mischmasch, das war einmal auf Deutsch/ auf Deutsch wiederholt und dann auf Türkisch vielleicht sich geärgert, warum versteh ich das nicht und ich schaff das nie und so, naja, auch gemischt (I: mhm) Deutsch Türkisch (I: mhm mhm) das ist schon lustig (lachend) wo wir da so reden (lachend) (Samira TR S.6, Z.264-269)

Es folgt eine Paraphrase. Samira erzählt davon, dass sie gemeinsam mit zwei türkischen Studienkolleginnen lerne. Sie haben dann (den Lernstoff) auf Deutsch gemeinsam wiederholt. Samira bezeichnet dann ihre gemeinsamen sprachlichen Praxen als ‚Mischmasch‘, weil sie einerseits auf Deutsch wiederholen und andererseits sich vielleicht auf Türkisch, mit Sätzen wie ‚warum versteh ich das nicht‘,

‚ich schaff das nie‘ oder Ähnlichem, ‚geärgert‘ haben. Sie haben auch Deutsch und Türkisch ‚gemischt‘ gesprochen. Das sei lustig gewesen, sagt sie lachend.

Zunächst wird auf die Rahmenbedingungen, die Samiras mehrsprachige Gestaltung von Lernprozessen im Rahmen des ‚Selbststudiums‘ bzw. der ‚Eigenarbeit‘ abstecken, eingegangen, danach (auf der Basis von weiteren Transkriptauszügen) auf ihre transnationale Migrationsorientierung.

Samira benutzt bei der Erarbeitung der fachlichen Inhalte und Bewältigung des Lernstoffs ihre Sprachen in strategischer Weise. Die Lernprozesse finden hauptsächlich in der Unterrichtssprache bzw. Sprache, in der die Lernmaterialien verfasst sind, nämlich Deutsch, statt und werden von der (familiär migrationsbedingt erworbenen) Erstsprache Türkisch ergänzt. Diese Ergänzung erfolgt in der Anwendung von „indirekten Lerntechniken“ (Rampillon 2003, 340). Zu den ‚indirekten Lerntechniken‘ zählen „Techniken zur Selbstregulierung“ bei der Auswertung von Lernerfolg oder -misserfolg, „affektive Lerntechniken“, wie sich selbst motivieren, oder „soziale Lerntechniken“, zu denen auch „anderen Fragen stellen“ gezählt wird (ebd.).

Sowohl wenn Samira allein lernt, als auch wenn sie in einer Gruppe mit Studentinnen mit Türkisch als Erstsprache den medizinischen Lernstoff wiederholt, bewertet sie, in welchem Ausmaß sie die auf Deutsch präsentierten fachlichen Inhalte zur Zeit ‚versteh‘. Im Rahmen der Abwandlung einer sozialen Lerntechnik und einer affektiven Lerntechnik wendet sie jeweils Türkisch an. Sie richtet ihre Fragen, die teilweise über den Lernstoff hinausgehen, in türkischer Sprache an sich selbst bzw. an ihre Studienkolleginnen und verleiht damit ihren Emotionen – des Ärgers, Unmuts und auch der Selbstreflexion über das (momentane) Nicht-Verstehen – auf Türkisch Ausdruck. Beim Lernen in der Gruppe mit ihren Kommilitoninnen kommt die Lerntechnik auch im Rahmen des Sprachwechsels zwischen Türkisch und Deutsch zur Anwendung.

Das familiär (durch die elterliche Migration) bedingte Sprachkapital der Studentin wird dabei insofern in anderes kulturelles Kapital umgewandelt, als es mit dem Ziel eingesetzt wird, die Lernprozesse (auf affektive Weise motivierend) in der Hauptsprache Deutsch zu unterstützen, um der Erlangung einer (positiven) Zertifizierung der Leistungen näher zu kommen. Darüber hinaus findet durch das gemeinsame Lernen mit Studienkolleginnen, die mit Türkisch als Erstsprache über einen ähnlichen sprachlichen (Migrations-)Hintergrund wie Samira selbst verfügen und Repräsentantinnen der ‚studentischen Kultur‘ sind (vgl. Friebertshäuser 1992, 73), im Rahmen eines transnationalen Netzes bzw. einer „transnational community“ eine Umwandlung in Sozialkapital statt (Pries 1997, 33). Durch die Anwendung von Lerntechniken im Rahmen einer mehrsprachigen Lernstrategie vollzieht sich daher eine Kapitalisierung des familiär mitgebrachten Sprachkapitals in kulturelles und soziales Kapital.

Nachfolgend werden Interviewauszüge präsentiert, in denen die Studentin erzählt, wie sie Türkisch im weiteren Verlauf ihres Studiums bzw. ihres beruflichen Werdegangs positiv einzusetzen intendiert.

S: im Krankenhaus werd ich dann also famulieren (I: mhm) das muss man machen, wenn man Medizin studiert (leise lachend) (I: mhm) sechzehn Wochen muss man das machen und halt einen Monat, vier Wochen hab ich mir gedacht ähm in der

Türkei das zu machen, eben erstens um einen Auslands/ also, um eine Auslandsfamulatur zu haben, das ist halt/ also, es kommt immer gut rüber, wenn man im Ausland famuliert hat oder irgend etwas im Ausland gemacht hat, zweitens also würde mich die Erfahrung dort interessieren, die ich machen würde, wenn ich hinfahre, wie die Menschen dort sind, wie die Studenten dort sind, einfach nur also zwischenmenschliche Kontakte zu knüpfen (lacht leise) (I: mhm) oder halt für mich selber die Erfahrung zu machen, wie es woanders ist (I: mhm) weil wie's hier ist, weiß ich ja jetzt (I: mhm) und ich möchte sehen, wie das dort abläuft (Samira TR S.10, Z.466-477)

Der Auszug wird paraphrasiert. Samira berichtet davon, dass sie dann im Krankenhaus famulieren werde, was im Medizinstudium verpflichtend ist. Sie nennt die verpflichtende Gesamtdauer der Famulatur, von der sie vier Wochen in der Türkei im Rahmen einer Auslandsfamulatur absolvieren möchte. Sie meint, dass es immer einen guten Eindruck mache, wenn man eine Auslandsfamulatur oder eine andere Auslandserfahrung mitbringe. Außerdem habe sie Interesse an der Erfahrung, die sie dort machen würde. Sie möchte erfahren, wie die Menschen und die Studierenden dort seien bzw. einfach nur ‚zwischenmenschliche Kontakte‘ knüpfen. Sie möchte auch für sich selber die Erfahrung machen, wie es an einem anderen Ort sei. Als Begründung gibt sie an, dass sie mittlerweile schon wisse, wie es ‚hier‘ (in Österreich) ist, und sie sehen möchte, wie es ‚dort‘ (in der Türkei) ablaufe.

Nachfolgend erzählt Samira von ihren Vorstellungen, was sie in der Zukunft – sowohl in beruflicher als auch in sprachlicher Hinsicht<sup>93</sup> – gerne machen möchte.

S: zum Beispiel beruflich, also, zuerst einmal hoffentlich mein Medizinstudium zu Ende bringen, das wär das Beste (leise lachend) und danach, ich weiß nicht, eine Fachausbildung wahrscheinlich, Kinderärztin oder Neurologie, ich hab mich noch nicht so entschieden [...] aber Kinder würden mich interessieren (I: mhm mhm) also (3 sec) aber ich weiß noch nicht wo, vielleicht hier, vielleicht woanders, keine Ahnung, das weiß ich noch nicht, ich kann's mir ja aussuchen (lachend) (lacht) (I: ja eh) weil ich könnte auch/ also, ich hab mir überlegt in die Türkei [...] in die Türkei hab ich, um ehrlich zu sein, schon überlegt (I: mhm) aber für/ nicht für immer, sondern ich würd/ ich möchte jetzt zum/ zuerst einmal ein Semester/ also, nicht ein Semester, sondern ein Monat famulieren drüben, und mir anschauen, wie das dort ist, wie die Menschen dort sind und so und dann kann ich mich ja immer noch entscheiden (leise lachend) (Samira TR S.10, Z.446-459)

Es folgt eine Paraphrase. Samira strebt zunächst den Studienabschluss in Humanmedizin an, um danach wahrscheinlich eine Fachausbildung zu beginnen, wobei sie sich noch nicht endgültig für eine bestimmte Fachrichtung entschieden habe. Sie wisse auch noch nicht, wo sie diese Ausbildung machen möchte. Sie gibt lachend an, dass sie es sich ja ‚aussuchen‘ könne, ob sie sie ‚hier‘ oder ‚woanders‘ machen wird. Sie habe (sich) überlegt, in die Türkei zu gehen. Sie wolle zwar nicht für immer in die Türkei gehen, sondern zunächst für vier Wochen eine Famulatur

<sup>93</sup> „und ich hab vor in Zukunft vielleicht Arab/ Arabistik oder so auch zu machen, eben damit ich mein Arabisch verbessere“ (Samira TR S.2, Z.84-86); „äh ja und vielleicht mach ich noch ein paar andere Sprachen dazu, aber alles nach dem Studium, wenn ich Zeit habe (I: mhm mhm) Arabisch will ich auf jeden Fall verbessern“ (Samira TR S.19, Z.871-873).

dort absolvieren und die Menschen dort näher kennen lernen. Danach könne sie sich immer noch entscheiden.

Bereits in Samiras Sprachbiographie zeigt sich, dass die Studentin die Türkei als das Herkunftsland ihrer Eltern und ihrer weiteren Familie bereits seit ihrer frühen Kindheit bis ins Studierendentalter sehr häufig besucht hat (siehe Kapitel 6.1.11 *Samira*). Mit Türkisch als Erstsprache verfügt sie über die Majoritätssprache in der Türkei. Sie intendiert, diese Sprache bei einer Auslandsfamulatur in der Türkei, die sie sich im Rahmen ihrer Pflichtfamulatur in ihrem Medizinstudium anrechnen lassen möchte, (im Tausch gegen institutionalisiertes Kulturkapital) zu kapitalisieren. Während sie ihre derzeitigen Arabischkenntnisse für zu gering hält, um in einem arabischsprachigen Land zu famulieren („weil da würd ich wie gesagt kein Wort verstehen wahrscheinlich (lachend)“ Samira TR S.10, 453-454), erwägt sie für die (freie) Zeit nach ihrem Studienabschluss ein Arabistik-Studium zu beginnen.

Dadurch dass sie den (baldigen) Studienabschluss (und eine Fachausbildung) anstrebt und auch eine Auslandsfamulatur zu absolvieren beabsichtigt, erhofft sie sich einen Mehrwert für ihren beruflichen Werdegang. Dabei stellt sich die Zertifizierung ihres kulturellen (Sprach-)Kapitals als wichtig heraus. Samiras Motivation für eine Famulatur im Ausland scheint mit dem damit verbundenen Prestige, also symbolischem Kapital, einer potenziellen Anhäufung von sozialem Kapital (durch die Kontakte, die sie knüpfen möchte) und der Mehrung des persönlichen, fachlichen und sprachlichen Kulturkapital verbunden zu sein. In ihrer Ortswahl für ihre Berufsausübung lässt sie eine Entscheidung derzeit offen. Eine ähnliche Formulierung wie Samiras ‚Ich kann’s mir ja aussuchen‘ ist bereits bei der ebenfalls mehrsprachig aufgewachsenen Informatik-Studentin Linda deutlich in den Vordergrund getreten (siehe Kapitel 8.3.1 *Studentische Kapitalisierung von Bulgarisch und Russisch*). Sowohl Lindas als auch Samiras Aussage wurden in einem mehrsprachigen und transnationalen Zusammenhang der studentischen Gegenwart („studentische Fachkultur“) sowie der beruflichen Zukunft („Berufskultur“) geäußert.

Insgesamt lässt sich bei Samira insoweit eine ‚transnationale‘ Migrationsorientierung erkennen, als mindestens zwei Lebensmittelpunkte im Rahmen ihres studentischen Werdegangs zur Diskussion stehen und über längere Zeit (auch über die Benutzung der Sprachen) aufrechterhalten werden (neben Österreich und dem Herkunftsort der Familie in der Türkei nun möglicherweise auch der Ort der Auslandsfamulatur in der Türkei; vgl. auch Fassmann 2003, 437). Darüber hinaus sind eine „Einbettung in ethnische Netzwerke“ und die „Transferierbarkeit von Qualifikationen“ gegeben (ebd.).



## 9. Schluss

Das nachfolgende Kapitel ist in zwei Abschnitte geteilt. Der erste Abschnitt will auf der Basis der Untersuchungsergebnisse zusammenfassen, in welchen Kontexten studentische Mehrsprachigkeit als Kapital fungierte und im Hinblick auf Mehrsprachigkeit eine Skizze eines ‚studentischen Habitus‘ im Rahmen von ‚studentischen Fachkulturen‘ (an Wiener Universitäten) vornehmen (vgl. Friebertshäuser 1992, 72ff). Der zweite Abschnitt will die mehrsprachigen Praxen unter dem Aspekt der ‚Transnationalität‘ behandeln und die studentischen Kapitalisierungen von Mehrsprachigkeit in ‚transnational communities‘ verorten (vgl. Pries 1997). Darüber hinaus sollen diese einem historisch gewachsenen institutionellen universitären Habitus, der sich auf eine dominante Sprache hin orientiert, gegenübergestellt und im Rahmen von universitären Europäisierungs- und Internationalisierungsintentionen betrachtet werden.

### ***9.1 Studentische Mehrsprachigkeit als Kapital im universitären Feld***

#### 9.1.1 Sprach-Kapitalisierungen in universitären Lernsituationen

Das Forschungsinteresse war es, herauszufinden, ob mehrsprachige Studierende in einem von Deutsch dominierten universitären Feld ihre mitgebrachten ‚illegitimierten‘ Sprachen kapitalisieren (können) bzw. ob sie ihr ‚Sprachkapital‘ in anderes Kapital ‚tauschen‘ (können) (vgl. Bourdieu 1990, 11f und 18ff). Die empirische Untersuchung wurde mittels qualitativer Interviews mit mehrsprachigen Studierenden medizinischer und technischer Fachrichtungen an Wiener Universitäten durchgeführt. Forschungsmethodisch wurde ein biographischer Zugang gewählt, um die mitgebrachte Sprachenvielfalt der befragten Studierenden im Verlauf ihrer Sprachbiographien zu zeigen (siehe Kapitel 6. *Die studentischen Bildungs- und Sprachbiographien*). Mit den Konzepten der ‚Kapitalien‘, des (sprachlichen) ‚Habitus‘ sowie des ‚sprachlichen Marktes‘ ist die empirische Untersuchung in Pierre Bourdieus Gesellschaftstheorie eingebettet (siehe Kapitel 4. *Gesellschaftstheoretischer Rahmen*).

Im Folgenden soll auf der Grundlage der vorliegenden empirischen Untersuchung zusammengefasst werden, welche Sprach-Kapitalisierungen die befragten Studierenden im universitären Feld Wiener Universitäten unternommen haben (siehe dazu im Detail die Incidentanalysen in den Kapiteln 7 und 8). Im Vordergrund steht zunächst die Zuordnung der Kapitalisierungen der einzelnen studentischen Erst- und Zweitsprachen zu den als Kontexte fungierenden universitären ‚Lernsituationen‘ (Rieck/Ritter 1983, 371ff). Die im Tausch gegen ‚illegitimiertes‘ Sprachkapital erworbenen Kapitalien werden im Anschluss daran gebündelt angeführt (vgl. Bourdieu 1993b, 125; siehe Kapitel 9.1.2 *‚Sprachkapital‘ und im Tausch erworbene Kapitalien*).

Bourdieu (1983) unterscheidet drei Kapitalarten, nämlich das ‚ökonomische‘, ‚kulturelle‘ und ‚soziale‘ Kapital (vgl. ebd., 185; siehe auch Kapitel 4.2 *‚Kapital‘ im Bourdieu’schen Sinn*). Das „Sprachkapital“ gilt dabei als Teil des ‚Kulturkapitals‘ und wird in der vorliegenden Untersuchung als das Ausgangskapital betrachtet, das in andere Kapitalarten umgewandelt bzw. ‚transformiert‘ wird (Bourdieu 1990, 35).

Bourdieu (1983) zufolge handelt es sich bei einer ‚Kapitalisierung‘ um einen profitablen Umwandlungsprozess von einer Kapitalsorte in eine andere (zu ‚Kapitalumwandlungen‘ vgl. ebd., 195). Diese „*Transformationsarbeit*“ (Bourdieu 1983, 195) vollzieht sich (am Beispiel Wiener Universitäten) in einem universitären „sprachlichen Markt“ (Bourdieu 1993b, 117). Als Sprachen, die von den befragten Studierenden im universitären Feld ‚kapitalisiert‘ wurden, gelten demnach jene, die in (zumindest) eine andere Art von Kapital getauscht wurden.

Die studentischen (und im Feld nicht dominanten) Sprachen, zu denen sich im vorliegenden Untersuchungsmaterial Incidents mit Kapitalisierungen fanden, sind Bulgarisch, Französisch, Griechisch, Russisch, ‚Serbisch‘, Slowakisch, Spanisch und Türkisch. Die befragten mehrsprachigen Studierenden konnten mit diesen migrationsbedingt erworbenen Sprachen in den nachfolgend genannten universitären Lernsituationen einen „sprachlichen Tausch“ im universitären Feld vollziehen (vgl. Bourdieu 1990, 11) und „Kapital“ lukrieren (Bourdieu z.B. 1983, 183)<sup>94</sup>.

Das von den mehrsprachigen Studierenden erworbene bzw. ‚ertauschte‘ Kapital setzt sich aus zwei der drei Kapitalarten, nämlich dem ‚kulturellen‘ und ‚sozialen‘ Kapital, zusammen (vgl. Bourdieu 1983, 183ff). Der Wert der beiden Kapitalarten wird (teilweise) durch ‚symbolisches‘ Kapital noch weiter verstärkt. Keinerlei Hinweise finden sich in den Interviews darauf, dass die dritte Kapitalart, nämlich ‚ökonomisches‘ Kapital, von den Studierenden im Tausch mit dem ‚Sprachkapital‘ im universitären Feld erworben wird.

Nachfolgend werden die oben genannten Sprachen nach universitären Lernsituationen geordnet angeführt und ergänzend die Rahmenbedingungen innerhalb der jeweiligen universitären Lernsituation kurz skizziert (z.B. beteiligte Personen und deren Erstsprachen).

In lehrerzentrierten universitären Lernsituationen wurden die Sprachen Bulgarisch, Russisch und Türkisch von zwei Informatik-Studentinnen (Linda, Nilgün) kapitalisiert. Bulgarisch konnte im Rahmen von ‚Übungen‘ in Gruppenarbeiten mit Studierenden mit dieser Erst- bzw. Zweitsprache kapitalisiert

---

<sup>94</sup> Keine Hinweise fanden sich hingegen im Untersuchungsmaterial auf Incidents, in denen die Erstsprachen der befragten Studierenden Dženana, Fouad, Marek und Vera, nämlich ‚Mazedonisch‘, Farsi, Tschechisch bzw. ‚Kroatisch‘, im Rahmen universitärer Lernsituationen kapitalisiert werden konnten. Es fanden sich in den Interviews jedoch Sprach-Kapitalisierungen, deren Kontexte sich auf studentische Gespräche im Wohnheim, in der Freizeit oder in ähnlichen Situationen beziehen und in denen studentisches Lernen (für universitäre Prüfungen etc.) nicht im Vordergrund steht. Diese Kapitalisierungen fanden sowohl in sprachlich homogenen als auch in sprachlich heterogenen Studierendengruppen statt. In ‚transnational communities‘ wurden die Sprachen Farsi (Fouad), ‚Kroatisch‘ (Vera), ‚Mazedonisch‘ (Dženana) und Tschechisch (Marek) kapitalisiert (bezogen auf die Unterstützung durch farsisprachige Studierende bei der Vorbereitung der Zugangsprüfungen in deutscher Sprache für das Medizinstudium siehe auch das Kapitel 6.1.4 *Fouad*). In Gruppen mit Studierenden verschiedener Erstsprachen zeigte sich, dass zunächst auf Deutsch über eine der Herkunftssprachen der Beteiligten bzw. später in dieser gesprochen wurde. Solche Kapitalisierungen fanden in den Sprachen Bulgarisch (Dženana, Linda), Farsi (Fouad, Dženana), Tschechisch (Marek) und Türkisch (Dženana) statt. Letztere deuten darauf hin, dass es bei mehrsprachigen Studierenden sprachliche Praxen gibt, in denen es zu Sprachlernprozessen in einer der mitgebrachten Sprachen in der Gruppe kommt. Da der Schwerpunkt der Untersuchung auf Sprach-Kapitalisierungen in universitären Lernsituationen gelegt wurde (siehe die Kapitel 7 und 8), werden diese Kontexte hier lediglich als Ergänzung angeführt (zu Sprach-Kapitalisierungen von plurilingualen Studierenden in ‚universitären studentischen‘ bzw. ‚nicht-universitären studentischen Feldern‘ siehe Mathé 2006b).

werden. Russisch konnte im Rahmen der Zertifizierung der technischen Fachsprache Russisch im ‚fremdsprachlichen‘ technischen Fachunterricht kapitalisiert werden (siehe Kapitel 8.1.1 *Studentische Kapitalisierung von Bulgarisch und Russisch*). Türkisch konnte in Gruppenarbeiten während ‚Vorlesungen‘ bzw. ‚Übungen‘ mit Studierenden der Erst- bzw. Zweitsprache Türkisch kapitalisiert werden (siehe Kapitel 8.1.2 *Studentische Kapitalisierung von Türkisch*).

In einer interaktionellen universitären Lernsituation wurde von einem Informatik-Studenten Französisch kapitalisiert. Mit einem Tutor (mit Französisch als Fremdsprache) konnte diese Sprache im Rahmen eines ‚Tutoriums‘ kapitalisiert werden (siehe Kapitel 8.2 *Interaktionelle universitäre Lernsituation: Französisch*).

In einer praxisorientierten universitären Lernsituation konnte Griechisch von einem Medizinstudenten (Alex) kapitalisiert werden. Die Rahmenbedingungen für die Kapitalisierung umfassten ein wissenschaftliches Projekt mit einem Hochschullehrer (mit Deutsch als Erstsprache) und Patient/innen und deren Angehörigen (mit Griechisch als Erstsprache), die aus Griechenland nach Österreich angereist waren (siehe Kapitel 7.1.2 *Praxisorientierte universitäre Lernsituation*).

Was die kontextuellen universitären Lernsituationen betrifft, so fanden sich im Untersuchungsmaterial diesbezüglich die meisten Kapitalisierungen bzw. die meisten unterschiedlichen Sprachen. Es zeigten sich Kapitalisierungen der Sprachen Griechisch, Bulgarisch, ‚Serbisch‘, Russisch, Slowakisch, Spanisch und Türkisch in Incidents in kontextuellen universitären Lernsituationen von vier Informatik-Studierenden (Boris, Jorge, Linda) und drei Studierenden der Medizin (Alex, Kristína, Samira). Im Folgenden werden die näheren Kontexte grob erläutert.

Griechisch wurde im Rahmen einer mehrsprachigen Lernstrategie im Selbststudium, bei der studentischen Lernberatung mit Studierenden mit Griechisch als Erst- bzw. Zweitsprache und mit einem Hochschullehrer mit Griechisch als Erstsprache kapitalisiert (siehe Kapitel 7.1.1 *Kontextuelle universitäre Lernsituationen*). Die Sprachen Bulgarisch und Russisch konnten ebenfalls im Rahmen einer mehrsprachigen Lernstrategie im Selbststudium bzw. zur Vorbereitung eines Referats kapitalisiert werden (siehe Kapitel 8.3.1 *Studentische Kapitalisierung von Bulgarisch und Russisch*). Auch ‚Serbisch‘ wurde im Rahmen einer mehrsprachigen Lernstrategie beim Selbststudium sowohl allein als auch in einer sprachlich heterogenen Gruppe mit Studierenden mit Deutsch als Erst- bzw. Zweitsprache (und anderen Erstsprachen) kapitalisiert (siehe Kapitel 8.3.2 *Studentische Kapitalisierung von ‚Serbisch‘*). Slowakisch wurde einerseits im Rahmen einer mehrsprachigen Lernstrategie im Selbststudium erfolgreich eingesetzt und andererseits bei der studentischen Beratung bzw. Lernberatung kapitalisiert (siehe Kapitel 8.3.3 *Studentische Kapitalisierung von Slowakisch*). Spanisch konnte im Rahmen der Diplomarbeitbetreuung durch einen Universitätslehrer mit Spanisch als Erstsprache kapitalisiert werden (siehe Kapitel 8.3.4 *Studentische Kapitalisierung von Spanisch*). Türkisch wurde ebenfalls im Rahmen einer mehrsprachigen Lernstrategie im Selbststudium bzw. in einer Gruppe mit Studierenden mit Türkisch als Erst- bzw. Zweitsprache erfolgreich eingesetzt (siehe Kapitel 8.3.5 *Kapitalisierung von Türkisch*).

In den Incidents zeigte sich, dass einige der (im Feld nicht dominanten) studentischen Sprachen – Bulgarisch, Französisch, Griechisch, Russisch, ‚Serbisch‘, Slowakisch, Spanisch und Türkisch – von den mehrsprachigen Studierenden in einer

einzigsten Lernsituation oder in zwei oder mehreren universitären Lernsituationen kapitalisiert werden konnten. Auf die Sprachen Französisch, ‚Serbisch‘ und Spanisch trifft (auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse) zu, dass sich jeweils Incidents fanden, in denen sie in *einem* Typ von universitären Lernsituationen in eine andere Kapitalart umgewandelt werden konnten (Französisch in einer medienorientierten, ‚Serbisch‘, Slowakisch und Spanisch in kontextuellen Lernsituationen). Im Gegensatz dazu wurden zu den Sprachen Bulgarisch, Griechisch, Russisch und Türkisch Incidents gefunden, in denen dieses ‚Sprachkapital‘ von den befragten Studentinnen und Studenten gleich in mehreren universitären Lernsituationen in andere Kapitalien getauscht werden konnte: Bulgarisch in lehrerzentrierten und kontextuellen, Griechisch in praxisorientierten und kontextuellen, Russisch und Türkisch in lehrerzentrierten und kontextuellen universitären Lernsituationen.

### 9.1.2 ‚Sprachkapital‘ und im Tausch erworbene Kapitalien

Im Folgenden soll erläutert werden, welche Art von ‚Kapital‘ mit den jeweils mitgebrachten Sprachen der Studierenden ertauscht werden konnte (Bourdieu 1983). In den Blick genommen werden folgende migrationsbedingt erworbenen und im universitären Feld kapitalisierten studentischen Sprachen: Bulgarisch, Französisch, Griechisch, Russisch, ‚Serbisch‘, Slowakisch, Spanisch und Türkisch.

Bulgarisch wird von der Studentin Linda als eine ihrer beiden Erstsprachen mitgebracht und von ihr in lehrerzentrierten als auch kontextuellen universitären Lernsituationen kapitalisiert. In ‚Übungen‘ (lehrerzentriert) erwarb sie im Tausch mit ihrem Sprachkapital fachliches Kulturkapital und soziales Kapital, das durch symbolisches Kapital noch aufgewertet wurde. Im ‚Selbststudium‘ (kontextuell) kann das Sprachkapital ebenfalls gegen fachliches Kulturkapital getauscht und dieses damit lukrieren werden.

Französisch wird von dem Studenten Jérôme als Erstsprache migrationsbedingt mitgebracht. In einer interaktionellen universitären Lernsituation (‚Tutorium‘) wird sein Sprachkapital in fachliches Kulturkapital und soziales Kapital umgewandelt, das durch symbolisches Kapital noch aufgewertet wird.

Griechisch wird von dem Studenten Alex migrationsbedingt als Erstsprache mitgebracht. Griechisch konnte in drei kontextuellen universitären Lernsituationen kapitalisiert werden, nämlich: im ‚Selbststudium‘ mit der Umwandlung in sprachliches und fachliches Kulturkapital, in der ‚Lernberatung‘ mit der Umwandlung von sprachlichem Kulturkapital in fachliches Kulturkapital und soziales Kapital und bei der ‚Kommunikation mit einem Hochschullehrer‘ mit der Umwandlung des sprachlichen Kapitals in fachliches Kulturkapital und soziales Kapital, dessen Wert durch symbolisches Kapital noch weiter verstärkt wurde. Darüber hinaus konnte Griechisch in einer praxisorientierten universitären Lernsituation, nämlich einem wissenschaftlichen Projekt und Patient/innen-Kontakt, in kulturelles Kapital (verstärkt durch symbolisches Kapital) umgewandelt werden (zu den jeweiligen Details der ‚Kapital-Transformationen‘ siehe Kapitel 7. *Das Fallbeispiel ‚Alex‘*).

Russisch wird von der Studentin Linda als eine ihrer zwei Erstsprachen mitgebracht. Sie kann in einer lehrerzentrierten universitären Lernsituation im Rahmen des fachsprachlichen universitären Angebots zur technischen Fachsprache

Russisch im Tausch mit ihrem Sprachkapital universitär zertifiziertes und somit institutionalisiertes Kulturkapital erwerben. Im der kontextuellen universitären Lernsituation ‚Selbststudium‘ kann sie mit diesem Sprachkapital auch fachliches Kulturkapital lukrieren.

‚Serbisch‘ wird von dem Studenten Boris als eine seiner Erstsprachen migrationsbedingt mitgebracht. In einer kontextuellen universitären Lernsituation kann er sein Sprachkapital in fachliches Kulturkapital und soziales Kapital tauschen.

Slowakisch ist die migrationsbedingt mitgebrachte Erstsprache der Studentin Kristína. In kontextuellen universitären Lernsituationen erwirbt sie in der Transformation ihres Sprachkapitals fachliches Kulturkapital (im ‚Selbststudium‘ und in der ‚studentischen Beratung‘) sowie soziales Kapital, das durch symbolisches Kapital noch weiter aufgewertet wird.

Spanisch ist die migrationsbedingt mitgebrachte Erstsprache des Studenten Jorge. Er tauscht in einer kontextuellen universitären Lernsituation sein Sprachkapital gegen fachliches Kulturkapital sowie soziales Kapital, das zusätzlich mittels symbolischen Kapitals aufgewertet wird.

Türkisch ist die mitgebrachte Erstsprache (bzw. einer der Erstsprachen) der beiden Studentinnen Nilgün und Samira. Sie kapitalisieren ihr Sprachkapital in lehrerzentrierten und kontextuellen Lernsituationen. In ‚Übungen‘ und ‚Vorlesungen‘ (lehrerzentriert) konnte fachliches Kulturkapital und soziales Kapital ertauscht werden, wobei symbolisches Kapital die beiden vorangegangenen Kapitalarten noch aufwertet (Nilgün). Im ‚Selbststudium‘ konnte kulturelles und soziales Kapital lukriert werden (Samira).

### 9.1.3 ‚Studentische Fachkulturen‘ und mehrsprachiger studentischer Habitus

Nachfolgend werden die Einflussfaktoren auf die ‚studentischen Fachkulturen‘ kurz skizziert<sup>95</sup> und danach mit den studentischen Sprach-Kapitalisierungen bzw. den einzelnen universitären Lernsituationen in Bezug gesetzt (vgl. Friebertshäuser 1992).

In der vorliegenden Untersuchung wurden zwei fachlich von einander zu unterscheidende, universitäre Felder in den Blick genommen, nämlich einerseits das medizinische und andererseits das technische Feld (am Beispiel der Informatik). Getrennt nach diesen beiden fachkulturellen Feldern werden nun sowohl jene Erstsprachen der Studierenden genannt, zu denen sich Incidents fanden, in denen eine oder mehrere Kapitalisierungen in universitären Lernsituationen durch die Befragten zu finden waren, als auch jene Sprachen, zu denen im Untersuchungsmaterial keine Kapitalisierungen in universitären Lernsituationen gefunden werden konnten.

Im medizinischen universitären Feld (der Human- und Zahnmedizin) an Wiener Universitäten konnten die interviewten Studierenden ihre Erstsprachen Griechisch, Slowakisch und Türkisch, nicht jedoch Farsi, ‚Mazedonisch‘ und Tschechisch in universitären Lernsituationen kapitalisieren<sup>96</sup>. Im technischen universitären Feld (der

<sup>95</sup> Daraus ergeben sich Überschneidungen in Bezug auf Inhalte und teilweise auch Zitate zum Kapitel 2.2.4.1 ‚Studentische Fachkultur‘ und ‚fachkulturelle Passung‘.

<sup>96</sup> Zu studentischen Kapitalisierungen der migrationsbedingt erworbenen Sprachen in ‚nicht-universitären studentischen Feldern‘ siehe die Anmerkung (im Fußnotentext) in Kapitel 9.1.1 *Sprach-Kapitalisierungen in universitären Lernsituationen*.

Informatik) an Wiener Universitäten konnten von den befragten Studierenden die Sprachen Bulgarisch, Französisch, Russisch, ‚Serbisch‘, Spanisch, Türkisch, nicht jedoch ‚Kroatisch‘ in universitären Lernsituationen kapitalisiert werden<sup>97</sup>.

Die vier Einflussfaktoren auf die jeweilige ‚studentische Fachkultur‘ sind die ‚Herkunftskultur‘ bzw. der mitgebrachte Habitus der Studierenden, die ‚studentische Kultur‘, die ‚akademische Fachkultur‘ sowie die voraussichtliche ‚Berufskultur‘ (vgl. Friebertshäuser 1992, 72). Die ‚studentische Fachkultur‘ steht damit im (zeitlichen) Zentrum und wird in der Gegenwart von der ‚studentischen Kultur‘ und der ‚akademischen Fachkultur‘ geprägt (vgl. ebd.). Gleichzeitig werden zwei Einflüsse, nämlich retrospektiv die ‚Herkunftskultur‘ und antizipiert die ‚Berufskultur‘, mit einbezogen.

Als erster Einflussfaktor wird die ‚Herkunftskultur‘ der Studierenden genannt, die sowohl das eigene angehäufte Bildungskapital als auch die familiären Ressourcen sowie alle biographischen Erfahrungen, die sie bis zum Eintritt in das universitäre Feld geprägt haben, fasst (vgl. Friebertshäuser 1992, 72f). Pries (1997, 18) betont, dass „die sozialwissenschaftliche Beschäftigung mit der Zeit-Dimension in den letzten fünfzehn Jahren beachtenswert zunahm“, während dies für die räumliche Komponente nicht zutreffe. So sei die „Zeitlichkeitsdimension [...] vor allem in der Erwerbsverlaufs- und Biographieforschung als Analyseperspektive entwickelt“ worden (ebd., 19). Die Daten zu den Bildungs- und Sprachbiographien der befragten Studierenden beziehen sich daher auf dieses Feld und wurden im chronologischen Verlauf nachgezeichnet (siehe Kapitel 6. *Die studentischen Bildungs- und Sprachbiographien*).

Alle zwölf befragten Studierenden verfügen (zum Zeitpunkt des Interviews) über eine studentische Lebenswelt (in Österreich), die (auf Grund von eigener bzw. familiärer Migration) von (sprachübergreifender) Mehrsprachigkeit geprägt ist. Aus biographischer Sicht kann zusammenfassend festgestellt werden, dass vier Studierende durch die elterliche bzw. weitere familiäre Sprachensituation von klein auf mit mindestens zwei Sprachen aufgewachsen sind (Boris, Kristína, Linda, Samira)<sup>98</sup>. Weiters lässt sich feststellen, dass vier Studierende durch eine dauerhafte familiäre Migration (nach Österreich) in der frühen Kindheit bzw. Jugend (zum größten Teil) in einer mehrsprachigen Lebenswelt groß wurden (Alex, Dženana, Nilgün, Vera). Vier Studierende sind in der familiären Sprachensituation einsprachig aufgewachsen (Fouad, Jérôme, Jorge, Marek). Letztere Studenten und einige der mehrsprachig aufgewachsenen Studierenden haben sich nun durch ihre (kurzfristige wie auch dauerhafte, grenzüberschreitende) studentische Migration selbst bestimmt für eine in dieser Hinsicht mehrsprachige studentische Lebenswelt (in Österreich) entschieden (Boris, Fouad, Jérôme, Jorge, Kristína, Linda, Marek).

Im Folgenden werden die kapitalisierten studentischen Sprachen den jeweiligen drei nachfolgenden Einflussfaktoren auf die ‚studentische Fachkultur‘ (‚studentische Kultur‘, ‚akademische Fachkultur‘, ‚Berufskultur‘) zugeordnet und anhand der universitären Kapitalisierungskontexte, nämlich der unterschiedlichen Typen von universitären Lernsituationen, eingeordnet.

---

<sup>97</sup> siehe obige Fußnote.

<sup>98</sup> Zu den studentischen Erstsprachen siehe die Übersicht in Kapitel 6.2 *Zusammenschau*.

Der zweite Einflussfaktor ist demnach die ‚studentische Kultur‘, die sich durch den Umstand entwickelt, dass sich die Studierenden lebensgeschichtlich in einer ähnlich strukturierten Phase, einem ‚psychosozialen Moratorium‘, befinden, das – in Abgrenzung zu anderen Gruppen gleichen Alters – zu einer relativen Homogenität unter den Beteiligten (insbesondere an einem Universitätsstandort) führt (vgl. ebd., 73)<sup>99</sup>. Ich fasse die kontextuellen universitären Lernsituationen, die sich auf das ‚Selbststudium‘ (sowohl in der ‚sozialen Lernform‘ ‚für sich allein‘ als auch in ‚Kleingruppen‘) beziehen, unter den Einflussfaktor ‚studentische Kultur‘ (vgl. Rieck/Ritter 1983, 369).

Im ‚Selbststudium‘ wurden die Sprachen Bulgarisch, Griechisch, ‚Serbisch‘, Russisch, Slowakisch und Türkisch im Rahmen von mehrsprachigen ‚Lernstrategien‘ kapitalisiert (vgl. Rampillon 2003, 340). Dabei stand das Erschließen von (in deutscher oder englischer Sprache verfassten) Fachtexten durch Übersetzen lexikalischer Begriffe aus dem Deutschen oder Englischen in eine der oben genannten Sprachen im Vordergrund. Gleichzeitig fanden die mitgebrachten Sprachen bei sozialen Lerntechniken (wie im mündlichen Bereich ‚Fragen stellen‘) und Sprachverarbeitungsstrategien Anwendung (vgl. ebd.). Darüber hinaus wurden sowohl Bulgarisch als auch Russisch bei der wissenschaftlichen Recherche sowie bei der Suche nach Fachtexten in eben diesen Sprachen verwendet.

Was den dritten Einflussfaktor, nämlich die ‚akademische Fachkultur‘, betrifft, so zählen hierzu u.a. die historischen und wissenschaftlichen „Traditionen eines Faches, seine aktuelle gesellschaftliche Lage, die sächliche, räumliche und personelle Ausstattung“ sowie „die Formen der Vermittlung von Lehrstoff“ (Friebertshäuser 1992, 73). Die Lehrenden an den Hochschulen gelten dabei als hauptsächliche Repräsentant/innen der ‚akademischen Fachkultur‘ (vgl. ebd.).

Die ‚akademischen Fachkulturen‘ (der Medizin bzw. der Informatik) können als Rahmen für die lehrerzentrierten, interaktionellen sowie (ausgewählten) kontextuellen universitären Lernsituationen fungieren. In den lehrerzentrierten

---

<sup>99</sup> Was die Studierenden an den drei (die empirische Untersuchung) betreffenden Universitäten am Universitätsstandort Wien anbelangt, so führt der Universitätsbericht (2005b) für die Universität Wien, die Medizinische Universität Wien (MUW) und die Technische Universität Wien (TUW) folgende Daten an. Im Wintersemester 2004 studierten an der Universität Wien 61.984 (ordentliche und außerordentliche) Studierende (davon 9.798 ‚Ausländer/innen‘; 582 ‚Incoming‘-Studierende absolvierten einen Aufenthalt im Rahmen eines Mobilitätsprogramms; der Frauenanteil betrug 62,9%; vgl. Universitätsbericht 2005b, 14 bzw. 105). Im selben Zeitraum studierten an der MUW 10.393 (o. und ao.) Studierende (davon 1.874 ‚Ausländer/innen‘; 29 ‚Incoming‘-Studierende absolvierten einen Aufenthalt im Rahmen eines Mobilitätsprogramms; der Frauenanteil betrug insgesamt 60,3%; vgl. ebd., 17 bzw. 107). An der TUW studierten 16.408 (o. und ao.) Studierende (darunter 3.511 ‚Ausländer/innen‘; 304 ‚Incoming‘-Studierenden absolvierten einen Aufenthalt im Rahmen eines Mobilitätsprogramms; der Frauenanteil betrug insgesamt 23,3%; vgl. ebd., 21 bzw. 109).

Zur MUW führt der Universitätsbericht (2005a, 65) darüber hinaus an: „Die Medizinischen Universitäten Wien, Graz und Innsbruck wurden infolge des Universitätsgesetzes 2002 als vollrechtsfähige juristische Personen des öffentlichen Rechts 2004 als Gesamtrechtsnachfolgerinnen der Medizinischen Fakultäten der entsprechenden Stammuniversitäten errichtet“. Für einen kurzen geschichtlichen Überblick über die Universität Wien (mit drei Fakultäten, nämlich Medizinisch, Juristisch und Artistisch, 1365 gegründet; vgl. Universität Wien 2003, 11) und 1384 um die Theologische Fakultät erweitert (Mühlberger/Maisel 1999, 15) siehe Kapitel 1.1 *Die Universitäts- und Wissenschaftssprache Latein*. Zur Geschichte der heutigen TUW, die auf die Gründung des ‚k. k. poly-technischen Instituts in Wien‘ von 1815 zurückgeht (vgl. Mikoletzky 2002, o.S.) siehe Kapitel 1.2 *Der Übergang zu den Nationalsprachen*.

Lernsituationen (‚Vorlesung‘ und ‚Übung‘) konnten die befragten Studierenden Bulgarisch, Russisch und Türkisch kapitalisieren. In der interaktionellen universitären Lernsituation konnte Französisch in einem ‚Tutorium‘ angewendet werden. Die kontextuellen universitären Lernsituationen beziehen sich auf Griechisch, Russisch, Slowakisch und Spanisch. Die Studierenden mit Griechisch bzw. Spanisch als Erstsprache konnten dabei in der Kommunikation und ‚Lernberatung‘ mit jeweils einem mehrsprachigen Vertreter der Hochschullehrer (Dozent bzw. Professor) ihre Herkunftssprachen kapitalisieren. Russisch konnte im Rahmen des Nachweises von Kenntnissen in der technischen Fachsprache Russisch angewendet werden. Slowakisch wurde in der ‚Lernberatung‘ von mehrsprachigen Studierenden kapitalisiert.

Schröder (1998, 828) betont, dass Englisch in der „wissenschaftsinterne[n] Kommunikation unter Fachleuten“ als internationale Sprache fungiert, was umgelegt auf das Konzept der ‚Fachkulturen‘ den Bereich der ‚akademischen Fachkultur‘ betrifft. Schröder (1998, 828) hebt hervor, dass „in anderen Bereichen der Fachkommunikation (Ausbildung, Popularisierung, Datenerhebung etc.) die Entscheidung für die jeweilige Nationalsprache schon durch das kommunikative Ziel vorgegeben wird“. Der sprachliche Habitus der ‚akademischen Fachkultur‘ mit einer Ausbildungs- und Unterrichtssprache (meist ‚Nationalsprache‘) einerseits und Englisch als Lingua franca im internationalen Austausch andererseits ist auch für die ‚studentische Fachkultur‘ eine Einflussgröße. In Einzelwissenschaften – wie beispielsweise den für die empirische Untersuchung ausgewählten Disziplinen Informatik und Medizin – gilt Englisch als Lingua franca (Wichter 1998; Schröder 1998; Wiese 1998). Darüber hinaus bleibt Englisch neben seiner Funktion als wissenschaftlicher Lingua franca die Funktion als ‚Majoritätssprache‘ in mehreren Ländern der Welt erhalten (vgl. Schröder 1998, 838).

Betrachtet man die kapitalisierten studentischen Sprachen, so zeigt sich eine sprachliche Vielfalt, die sich in den studentischen Sprachpraxen (der Proband/innen) neben der dominanten Sprache Deutsch und der internationalen Wissenschaftssprache Englisch manifestiert. Bourdieu verdeutlicht, wie sehr es von den Rahmenbedingungen der Interaktion abhängt, ob die Besitzerin oder der Besitzer des sprachlichen Kapitals (hier allgemein als ‚Eigenschaft‘ angeführt) eine erfolgreiche Umsetzung in einen anderen Tauschwert erzielen kann.

„Wie stark eine gegebene Eigenschaft praktisch anerkannt wird, hängt vom jeweiligen Akteur (sowie der Situation und dem historischen Augenblick) ab, so daß eine bestimmte Eigenschaft, die von den einen in den Vordergrund gerückt und öffentlich in Anspruch genommen wird [...] von anderen mit anders gelagerten Positionen im Universum als Stigma wahrgenommen wird“ (Bourdieu 1992, 45)

Der vierte (und in diesem Modell letzte) Einflussfaktor auf die ‚studentische Fachkultur‘ ist die ‚Berufskultur‘ (vgl. Friebertshäuser 1992, 72f). Diese wird einerseits über „Fachzeitschriften, Literatur, Inhalte der Ausbildung oder direkte Kontakte zum Berufsfeld in Form von Praktika“ und andererseits über eine ‚Orientierung‘ der Studierenden auf bestimmte Berufsfelder, die angestrebt werden, wirksam (ebd., 73).



Im Untersuchungsmaterial fand sich eine praxisorientierte universitäre Lernsituation, in der ein Medizinstudent mit Erstsprache Griechisch im Rahmen eines wissenschaftlichen Projekts mit Patientinnen und Patienten aus Griechenland seine migrationsbedingt mitgebrachten Griechischkenntnisse erfolgreich kapitalisieren konnte.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der jeweils „fachspezifische Habitus“ eine „Synthese aus biographisch erworbenen Dispositionen der Studierenden, studentischem Lebensstil, akademischem Selbstverständnis und zukunftsweisendem Professionsverständnis, in dem gesellschaftliche Positionierungen und Zustände präsent sind“, darstellt (Friebertshäuser 1992, 74). In der vorliegenden Untersuchung deuten die Ergebnisse darauf hin, dass der im Rahmen der Interviews von den Proband/innen geschilderte ‚fachspezifische Habitus‘ bzw. die ‚studentische Fachkulturen‘ sowohl der Medizin als auch der Informatik (an Wiener Universitäten) (neben Deutsch und Englisch) von mehreren migrationsbedingt erworbenen, studentischen Sprachen geprägt werden<sup>100</sup>.

„Die verschiedenen Ensembles von Individuen (mit mehr oder minder ausgeprägtem Gruppencharakter) sind durch diese verschiedenen Kriterien, an denen ihnen jeweils liegt, definiert. Indem sie sie einklagen, sich für deren Anerkennung einsetzen und ihren Anspruch geltend machen, eben diese Kriterien zu legitimen Eigenschaften zu erheben, arbeiten sie an der Veränderung der Gesetzmäßigkeiten, denen die Preisbildung auf dem universitären Markt gehorcht, und damit an der Erhöhung ihrer Profitchancen“ (Bourdieu 1992, 45)

Die geschilderten mehrsprachigen Praxen der Studierenden im Rahmen des ‚Herkunftshabitus‘, der ‚studentischen Kultur‘, der ‚akademischen Fachkultur‘ und der ‚Berufskultur‘ geben Hinweise darauf, dass jene in diesem universitären Feld institutionell nicht legitimierte Sprachen über Segmente verfügen, die dem sprachlichen universitären Markt zuzurechnen sind und dort einen hohen Tauschwert sowie hohes Prestige besitzen (zu den einzelnen in den universitären Lernsituationen ertauschten Kapitalsorten siehe Kapitel 9.1.2 ‚*Sprachkapital‘ und im Tausch erworbene Kapitalien*).

## **9.2 Universitärer Sprachenmarkt im transnationalen Raum**

### 9.2.1 Kapitalisierungskontexte und ‚transnationale Migration‘

Im Folgenden sollen die von den Studierenden durchgeführten Sprach-Kapitalisierungen unter dem Aspekt der Migration beleuchtet werden. Begriffe wie jene der ‚transnational community‘ bzw. der ‚transnationalen‘ Migrationsorientierung, die bereits in den Analysen der Incidents herangezogen wurden (so beispielsweise im Fallbeispiel ‚Alex‘ siehe Kapitel 7.2 *Transnationale Migrationsorientierung und Sprachenlernen*), werden im Rahmen der neueren

---

<sup>100</sup> Auf Grund der geringen Zahl der Proband/innen im Rahmen der qualitativen empirischen Untersuchung kann keine Verallgemeinerung der Ergebnisse vorgenommen werden.

Zugänge zur internationalen Migrationsforschung näher ausgeführt. Es sollen zunächst also die zentralen Begrifflichkeiten der klassischen bzw. neueren Ansätze in der Migrationsforschung erläutert werden.

### 9.2.1.1 Klassische Ansätze in der internationalen Migrationsforschung

Im Zentrum der ‚klassischen Migrationsforschung‘ steht die „Untersuchung der Voraussetzungen und Folgen von Migration als eines relativ einheitlichen und unidirektionalen Prozesses“ (Pries 1997, 32) bzw. die Beschäftigung mit den Auswirkungen dieser Migration für die ‚Herkunfts-‘ und ‚Ankunftsgesellschaften‘, von deren „Existenz“ bis dahin durchgängig ausgegangen wurde (ebd., 29). Konzeptionell wird mit dem Bild eines ‚Behälterraumes‘ (vgl. ebd.) (bzw. eines ‚Containers‘ vgl. ebd., 32) und dem Vergleich damit operiert. Dieser soll veranschaulichen, wie Migrationsbewegungen von einem ‚Behälterraum‘ (z.B. einer Region) in den anderen (z.B. eine andere Region) uni-direktional vonstatten gehen (vgl. ebd.).

„Seit dem Entstehen der modernen industriell-kapitalistischen ‚Nationalgesellschaften‘ waren der flächenextensionale geographische Raum (des ‚Nationalstaats‘ und seines ‚Territoriums‘) aufs Engste mit den relevanten sozialen Räumen (vor allem der ‚Nationalgesellschaften‘) verschachtelt“ (Pries 1997, 35)

Ausgangspunkt der Veränderung ist, dass diese „Kongruenz zwischen Flächenraum und sozialem Raum“ in der bisherigen Form nicht aufrechtzuerhalten sei (ebd., 18) und „sich nun gegenwärtig erheblich zu lockern“ scheine (ebd., 35). Vielmehr

„deutet sich am Ende dieses Jahrhunderts [des zwanzigsten; Anm. der Autorin] ein qualitativer Umbruch in Richtung einer zunehmenden Entkoppelung von geographischem und sozialem Raum an, dessen weitreichende Folgen sich erst langsam abzeichnen und noch kaum abgeschätzt sind. Internationale Migration als transnationale Migration ist ein wichtiges Feld, in dem dieser Entkoppelungsprozeß zur Emergenz von *transnationalen sozialen Räumen* führt bzw. beiträgt“ (ebd., 18)

Die „klassische Migrationsforschung“ habe sich hingegen tendenziell „vereinfacht auf die Analyse des Wanderungsprozesses als eines raum-zeitlich begrenzten und eher episodenhaften Prozesses einer Zustandsveränderung“ bezogen (ebd., 32).

Betrachtet man die klassische Migrationsforschung und ihre Ansätze, so lassen sich Pries (1997, 30) zufolge zumindest „sechs theoretisch-konzeptionell unterschiedliche Forschungslinien“ skizzieren. Jeweils kurz eingegangen wird nachfolgend auf folgende Ansätze: 1) neo-klassische Theorien, 2) die Wert-Erwartungs-Theorie, 3) den Verhaltens- bzw. interpretativen Ansatz, 4) die Theorie struktureller bzw. anomischer Spannungen, 5) sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung bzw. Segmentationstheorie und 6) die polit-ökonomisch orientierte Weltsystem-Theorie (vgl. ebd., 30ff).

Der erste Zugang, die „*neo-klassische Theorietradition*“ (ebd., 30) bzw. „Neoklassische Ökonomie“ (Parnreiter 2000, 27), analysiert Migration unter ökonomischen Aspekten. „[G]renzüberschreitende Wanderungsprozesse“ werden in dieser „als eine Sonderform der Mobilität von Arbeitskräften“ betrachtet (Pries 2001, 13). Die Beteiligten selbst werden als „individuelle Wirtschaftsakteure in Marktprozessen verstanden“ (ebd.). Sieht man von Ravenstein's „Gesetzen der Wanderung“ ab (Ravenstein 1885), gehört die neoklassische Ökonomie zu den frühesten Ansätzen, die herangezogen werden, um Wanderungen und Migrationsbewegungen zu erklären (vgl. Parnreiter 2000, 27). Der neo-klassische Zugang nimmt an, dass „der Marktmechanismus zu einer optimalen und gleichgewichtigen Allokation von Produktionsfaktoren führt“ und „[a]lle Individuen [...] eine ökonomische Nutzenmaximierung auf der Basis vollständiger Information an[streben]“ (Pries 2001, 13). Dies bedeutet, dass vor allem Lohnunterschiede zwischen Abwanderungs- und Zuwanderungsgebieten zu Migrationsbewegungen motivieren (vgl. Parnreiter 2000, 27).

Was die Wirkungsmechanismen zwischen den Ankunfts- bzw. Herkunftsregionen anbelangt, so werden die Begriffe „*pull*-Faktoren“ bzw. „*push*-Faktoren“ der beiden Regionen zur Entscheidungsfindung jedes einzelnen Migrierenden benutzt (Pries 1997, 32). Diese „anziehende[n]“ bzw. „abstoßende[n]“ Faktoren werden „im potenziellen Zielgebiet sowie im Herkunftsgebiet von potenziell Wanderungsbereiten betrachtet und miteinander verglichen“ (Fassmann 2003, 431). Die „Mengen- und Preisrelationen [...] zwischen Herkunfts- und Ankunftsregionen wirken wie ein Push/Pull-Kräftefeld“ (Pries 2001, 13). Um zu einer positiven Migrationsentscheidung zu gelangen, müssten die Faktoren dermaßen ausbalanciert sein, dass die Wanderung insgesamt einen höheren Nutzen, vor allem in finanzieller Hinsicht und damit im Rahmen von Lohndifferenzen zwischen den Regionen, mit sich bringt, als die Wanderungskosten bereits betragen (vgl. Fassmann 2003, 431).

„Der Push-und-Pull-Ansatz geht dabei von ökonomisch rational handelnden Individuen aus und berücksichtigt außerökonomische Faktoren nicht“ (ebd.)

Der zweite Ansatz, die ‚(Individualistische) Wert-Erwartungs-Theorie‘, betrachtet im Gegensatz zu neo-klassischen Ansätzen Migrationsprozesse nicht ausschließlich von der ökonomischen, sondern auch von einer soziologischen Seite und denkt damit die „individuelle[n] Akteure [...] nicht nur als *homines oeconomici*“ (Pries 2001, 16). Nichtsdestotrotz werden „Migrationsentscheidungen [...] als Ergebnis rationaler Optimierungskalküle verstanden“ und können damit dem „*rational-choice-approach*“ zugerechnet werden (Pries 1997, 30). Neben der Erwartung auf eine finanzielle Verbesserung des familiären Haushalts werden auch der soziale und psychische Nutzen durch den potenziell Migrierenden subjektiv eingeschätzt sowie versucht, eine „Eintrittswahrscheinlichkeit“ zu ‚kalkulieren‘ (Pries 2001, 18).

Der dritte Zugang, der „*Verhaltens- oder interpretative Ansatz*“, nimmt an, dass rationale Erklärungen einen geringeren Anteil bei Migrationsentscheidungen haben, da diese oftmals getroffen werden (müssen), ohne über eine ausreichende Informationsgrundlage zu verfügen (vgl. Pries 1997, 30). Ein Unterschied zu den anderen Ansätzen ist auch, dass die Migrantin, der Migrant ins Zentrum rückt, also

„Migrationsprozesse von den handelnden Subjekten her zu verstehen und nicht aus dem Wirken ‚objektiver Faktoren‘ oder Strukturgesetze[n] zu erklären“ sind (Pries 2001, 29). Der Ansatz geht daher davon aus, dass Entscheidungen zum (vorübergehenden oder dauerhaften) Verlassen einer Region „vor dem Hintergrund von *kognitiven Vermessungen und Landkarten (cognitive maps)*, die die Menschen von ihrem eigenen Handlungsraum (*action space*) und vom Horizont des eigenen Kenntnisraumes (*awareness space*) besitzen“, getroffen werden (Pries 1997, 31). Die Verknüpfung der „Raumkonzepte (Flächenraum, sozialer Raum, kognitiver Raum)“ wird vorrangig von den dahinter stehenden Disziplinen Sozialgeographie und Sozialpsychologie geleistet (ebd.).

Der vierte Ansatz, der sich mit der „*Theorie struktureller und anomischer Spannungen*“ beschäftigt, geht davon aus, dass nicht nur Nutzenmaximierung und ebenso wenig ausschließlich individuelle Faktoren zum Entschluss zu einer Wanderung in eine andere Region, ein anderes Land, führen (vgl. Pries 1997, 31). Hier wird das Individuum als Teil eines sozialen Gefüges angesehen, in welchem seine Positionierung auf Grund von „Macht und Prestige“ subjektiv keine ausreichende Durchsetzung findet (ebd.). Im Vergleich mit anderen wird die eigene Positionierung als unzureichend empfunden, wodurch es zu ‚strukturellen Spannungen‘ bei einzelnen Individuen komme (vgl. ebd.). Es ist die Intention, diese Spannungen durch Migration potenziell auszugleichen, da die Individuen durch die veränderten Umstände im Rahmen einer Migration ihre Chancen auf Durchsetzung des Anspruchs „auf Teilhabe an zentralen geteilten sozialen Werten (z.B. Reichtum, Ansehen etc.)“ vergrößern (können) (Pries 2001, 20).

Der fünfte Zugang ist die „*sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung*“, die internationale Migrationsbewegungen, vor allem auf Grund der „Segmentationstheorie“, die eine Segmentierung des Arbeitsmarktes in einen ‚primären‘ und einen ‚sekundären Arbeitsmarkt‘ vornimmt, analysiert (Pries 1997, 31). Parnreiter (2000, 29) betont, dass die ‚Theorie des dualen Arbeitsmarkts‘ „generell auf der Erkenntnis auf[baut], daß Arbeitsmärkte in den industriellen Gesellschaften segmentiert, also in Zentrum und Peripherie [...] gespalten sind“ (ebd., 29). Die Arbeitsbedingungen in ersterem Arbeitsmarkt seien demnach insgesamt genommen als besser und die Einkünfte als wesentlich lukrativer zu beurteilen als jene in zweiterem (vgl. ebd.). In hoch industrialisierten Ländern wirke sich diese Trennung insbesondere auf die Zugänge zu den einzelnen Segmenten aus (vgl. ebd.). Diese präsentieren sich in Bezug auf den primären Arbeitsmarktes als geschützter, während jene zum sekundären offener und auch durchlässiger seien (vgl. ebd.). „Arbeitskräfteprobleme im sekundären Arbeitsmarktsegment hoch industrialisierter Länder [...] können auch durch die befristete Anwerbung von Arbeitsmigranten aus anderen Ländern beantwortet werden“ (Pries 2001, 24). Dies sei „regelmäßig z.B. bei saisonalen Ernteeinsätzen“ weltweit der Fall (ebd.). Es wird angenommen, dass eine „Scheidung von sozialer und ökonomischer Rolle“ es dem Migrierenden ermögliche, trotz einer Beschäftigung, der im Zielland geringes Prestige beigemessen wird, in der Herkunftsgemeinde durch den pekuniären Zuwachs zusätzliches Prestige zu lukrieren (Parnreiter 2000, 30).

Der sechste Ansatz, nämlich die „*polit-ökonomisch orientierte Weltsystem-Theorie*“, geht von einem Einfluss durch die Verbreitung „der kapitalistisch-industriellen Wirtschaftsweise“ auf weltweite Arbeitsmigration aus (Pries 1997, 31).

Dies führe vor allem dazu, dass es in großen Metropolen zu einer Vielfalt an Arbeitsbedingungen und -möglichkeiten komme und der „Bereich einfacher verarbeitender und dienstleistender Aktivitäten [...] wie ein Magnet auf die Migrationsentscheidungen in den weniger industrialisierten Ländern“ wirke (vgl. ebd., 32). Migration wird so „als Subsystem des Weltmarktes“ interpretiert und steht damit mit den Veränderungen desselben – auch im Rahmen von Globalisierung – in enger Verbindung (Parnreiter 2000, 34). „[D]urch die globalen Bewegungen von Kapital, Gütern, Dienstleistungen, Informationen etc.“ werde ein transnationaler Raum geschaffen und „Mobilitätsbarrieren beseitigt“ (ebd., 35).

Zusammengefasst zielt die ‚klassische‘ Migrationsforschung darauf ab, herauszufinden, „warum welche Bevölkerungsgruppen in welcher Form grenzüberschreitend wandern; welche sozialen, kulturellen, ökonomischen und politischen Wirkungen dies auf die Herkunfts- und Ankunftsgesellschaften hat; und wie sich die Migranten in die Ankunftsgesellschaften integrieren“ (Pries 2001, 12). Dabei stehen die Bezüge zu den ‚Ankunftsgesellschaften‘ jeweils mehr im Zentrum des Interesses, als jene zu den Herkunftsländern (vgl. ebd.).

#### *9.2.1.2 Neuere Ansätze mit Schwerpunkt transnationale Migration*

Neuere Ansätze in der internationalen Migrationsforschung fokussieren im Gegensatz zu ihren Vorläufern nicht mehr so sehr die quantitativen Hintergründe in den Migrationsprozessen, sondern vielmehr das „Wie der Wanderung und ihrer zeitlichen Sequenzierung“ (Pries 2001, 34). Darüber hinaus ist es eines der Ziele, eine klare Abwendung von „Push- und Pull-Modelle[n]“, die zuvor u.a. zur Erklärung von internationalen Wanderungsbewegungen herangezogen wurden, vorzunehmen bzw. eine Überwindung ihrer „Beschränktheit“ zu vollziehen (Parnreiter 2000, 27). Auch Pries (2001, 34) betont, dass „nicht mehr [...] raumzeitlich isolierte Push- und Pull-Faktoren als Gründe für internationale Migration“ ins Zentrum gestellt, sondern der Verlauf und die Muster von Migrationen „auf der individuellen und kollektiven Ebene (vor allem der Gemeinde)“ analysiert werden.

Parnreiter (2000, 26) ortet bereits in den 1970er Jahren eine Neuausrichtung der Fragestellungen, die die internationale Migrationsforschung zu stellen beginnt, und die sich auf „unterschiedliche Aspekte des Entstehens und der Entwicklungsdynamik von internationalen Wanderungen“ beziehen. Als hauptsächlich daran beteiligte wissenschaftliche Disziplinen nennt er die Soziologie, Ökonomie und Geographie (vgl. ebd.). Diese Entwicklungen und Innovationen führten schließlich „in den 1980er Jahren [zu] ein[em] Paradigmenwechsel in der Migrationsforschung“ (ebd.). Dieser lasse sich mit folgenden vier Hauptpunkten charakterisieren:

“Despite many differences, attributable to different intellectual traditions and disciplinary backgrounds, the most stimulating newer approaches share a number of common features: (1) they are generally historical, not in the sense of dealing mostly with a more distant past, but rather in paying appropriate attention to the changing specificities of time and space; (2) they are generally structural rather than individualistic, focusing on the social forces than constrain individual action, with special emphasis on the dynamics of

capitalism and of the state; (3) they are generally globalist, in that they see national entities as social formations as interactive units within an encompassing international social field, permeable to determination by transnational and international economic and political processes; and (4) they are generally critical, sharing to some degree a commitment to social science as a process of demystification and rectification, and in particular are concerned with the consequences of international migrations for the countries of origin and destination, as well as the migrants themselves“ (Zolberg 1989, 403f zit. nach Parnreiter 2000, 26)

Was in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts hinzu kommt, ist der Umstand, dass in der Forschung eine Vergrößerung der Methodenvielfalt stattfindet, was zur Folge hat, dass die bis dahin praktizierte „Auswertung von Zensusdaten“ mittels quantitativer Methoden um den Einbezug qualitativer Methoden erweitert wurde (Parnreiter 2000, 26). Diese die Auswertung ergänzend bzw. bereichernd eingesetzten Methoden beruhen disziplinär hauptsächlich auf der „empirischen Sozialforschung“, „ethnographisch-anthropologische[n] Arbeitsweisen“ und „Praktiken der Geschichtswissenschaften (Oral History)“ (ebd.). Dabei seien „enorme Erweiterungen und Verschiebungen der Fragestellungen“ erfolgt (Pries 1997, 32).

„Diese weisen in die Richtung, grenzüberschreitende Wanderungsprozesse als einen mehr oder weniger dauerhaften Zustand, als einen nicht nur einmaligen, unidirektionalen Ortswechsel, sondern als eine neue soziale Lebenswirklichkeit für eine wachsende Anzahl von Menschen zu begreifen“ (ebd.)

Zunächst ging es darum herauszufinden, aus welchen Gründen (und in welcher Anzahl) Menschen migrieren bzw. welche Folgewirkungen die Migrationsbewegungen für die Regionen der Herkunft und der Ankunft haben. Nun aber stehe im Zentrum:

„Was hält die Migrationsströme aufrecht und gibt ihnen eine neue und eigene Qualität?“ und „Welche neuen transnationalen sozialen Wirklichkeiten spannen sich in und durch die internationalen Migrationsnetzwerke auf?“ (ebd.)

Dabei lassen sich wenigstens „sechs Etappen dieser konzeptionellen Erweiterungen“ der Fragestellungen skizzieren (ebd., 33). Diese lassen sich mit den Begriffen ‚Migrationsnetzwerke‘, ‚kumulative Verursachungsdynamik‘, ‚Migrationssysteme‘, ‚transnational community‘, ‚transnationalism / transmigrants‘ und ‚Transnationale Soziale Räume‘ charakterisieren (vgl. Pries 1997, 33f).

Der Forschungszugang über ‚Migrationsnetzwerke und Migrationskreisläufe‘ (Etappe 1) beschäftigt sich in der Folge „nicht mit dem Entstehen der Wanderung“, sondern mit dem Erklären von „Andauern und [...] Selbstreproduktion von Migrationen“ (Parnreiter 2000, 36).

„Eine bedeutsame neue Qualität internationaler Migration am Ende dieses Jahrhundert [sic!] [des zwanzigsten Jahrhunderts; Anm. der Autorin] besteht nun darin, daß der Anteil von mehrfacher, mehrdirektionaler, erwerbs- und lebensphasenbezogener und etappenweiser flächenräumlicher Wanderung zunimmt und sich jenseits der (national-) gesellschaftlichen Grenzziehungen neue Migrationsnetzwerke und transnationale Lebenswirklichkeiten aufspannen, wodurch das schon seit Jahrhunderten bestehende Gerüst von Weltwirtschaft(en) mit neuen sozialen Verflechtungszusammenhängen gefüllt wird. Es entstehen neue multi-lokale *Transnationale Soziale Räume*, innerhalb derer sich Lebensverläufe und Lebensprojekte in sozialen Beziehungen und Institutionen strukturieren“ (Pries 1997, 35)

Wanderungen bzw. Entscheidungen zu solchen finden in der Regel in „*Netzwerkstrukturen* interpersoneller Beziehungen“ statt, das bedeutet, dass Menschen, die in Betracht ziehen, eine bestimmte Region oder ein Land (kurz- oder langfristig) zu verlassen, um in einem anderen Land zu leben, sich eher mit (bereits) Betroffenen vernetzen, als als individuelle ‚Akteure‘ unabhängig und alleine solcherart gestaltete Entscheidungen zu treffen (Pries 1997, 33). Die Migrationsnetzwerke können aus „[e]hemalige[n], gegenwärtige[n] und potentielle[n] Migranten sowie [...] von Migrationsprozessen unmittelbar Abhängigen bzw. Betroffenen“ bestehen, welche „in enge Interaktionsgeflechte verwoben“ sind (ebd.).

Die „*kumulative Verursachungsdynamik*“ (Etappe 2) wird „durch einmal initiierte Wanderungen in Gang gesetzt“ und zieht nicht zuletzt obige Veränderungen nach sich (ebd.). Darüber hinaus scheint es, dass jede neue Migrationsbewegung auf den gesamten Migrationskontext, zwischen beispielsweise zwei Regionen, Einfluss ausübt. Dadurch dass Migranten Menschen aus ihrer Familie, die weiterhin in ihrem Herkunftsland leben, finanziell unterstützen, kommt es beispielsweise zu Geldüberweisungen, den sog. „*remittances*“ (ebd.). Dabei kann es nicht nur zu Veränderungen der ‚Lokalökonomie‘ in der Herkunftsregion, sondern auch jener der Aufnahmegesellschaft (beispielsweise durch lokale Nachfrage nach bestimmten Nahrungsmitteln, Produkten der Herkunftsregion oder besonderen Kulturangeboten durch die Migranten) kommen (vgl. ebd.).

Das „Konzept der *Migrationssysteme*“ (Etappe 3) streicht hervor, dass Wanderungen neben individuellen und interpersonellen Aspekten auch „durch politische und normative Regulierungen beeinflusst“ werden, was dazu führen kann, dass die beiden (nun durch Migration miteinander verbundenen) Regionen durch die sich neu entwickelnden Sozialkontexte auch „Teile komplexer Ordnungs- und Funktionsgefüge“ werden (ebd.).

Der Begriff der „transnational community“ (Etappe 4) basiert darauf, dass Migranten aus einer bestimmten ‚community‘, einer ‚Gemeinde‘, ‚Gemeinschaft‘ bzw. ‚Gesellschaft‘ ihrer Herkunftsregion, in der neuen Region, in der sie leben, ebenfalls auf diese rekurrieren und diese damit über nationale Grenzen hinweg, also transnational, zu wirken beginnt (vgl. ebd.).

„Transnationale Gemeinden bzw. Gemeinschaften (beide Sinndeutungen schwingen im amerikanischen *community*-Begriff mit) werden als die Nationalstaaten und Nationalgesellschaften überschreitende soziale Felder verstanden, die über Raum und Zeit durch massenhafte, zirkuläre internationale Migrationsströme entstehen“ (ebd., 34)

Als zentraler Bestandteil der Erweiterung der internationalen Migrationsforschung können auch die Begriffe „*transnationalism*“ und „*transmigrants*“ (Etappe 5) gewertet werden (ebd.). Mit ihnen soll dafür plädiert werden, dass die Tatsache einer Migrationsbewegung von einer Region in die andere, durch den verbliebenen Kontakt und die Wechselwirkung zwischen beiden Regionen durch die Migranten selbst, nicht lediglich als Hinzurechnung zu den bestehenden sozialen Feldern im sozialen Raum zu werten sei. Dadurch, dass die Migrationsbewegungen auch in dritte Regionen fortgeführt werden bzw. werden können, komme eine neue, nämlich ‚transnationale‘, Qualität in die Beziehungen im sozialen Raum. Es entstehe ein neues ‚de-lokalisiertes‘ soziales Feld mit neuen sozialen Gruppen (ebd., 35), den ‚Transmigranten, d.h. internationale[n] Migranten mit nicht nur einmaligen und unidirektionalen Wanderungsverläufen“ (ebd., 34).

Die Erweiterungen des Konzepts ‚Transnationale Soziale Räume‘ (Etappe 6) lassen sich aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten: so beispielsweise aus einem Zusammenhang mit Pierre Bourdieus Konzeption ‚sozialer Räume‘ und dem ‚Sozialkapital‘, das in transnationalen sozialen Räumen eine maßgebliche Rolle spielt (vgl. ebd.). Pries (1997, 34) nennt „zumindest vier Analysedimensionen“ des Konzepts: die ‚Ebenen‘ des „politisch-legalen Rahmens‘ der Migrationsprozesse“, der „materialen Infrastruktur“, der „sozialen Institutionen“ und jener Ebene von „Identitäten und Lebensprojekten“ (ebd.). Insgesamt bleiben diese ‚Räume‘ „geographisch-räumlich diffus bzw. multi-lokal“ und stellen „gleichzeitig einen nicht nur transitorischen sozialen Raum“ dar, der „eine wichtige Referenzstruktur sozialer Positionen und Positionierungen“ inne hat (ebd.), sondern erfassen auch „die alltagsweltliche Lebenspraxis, (erwerbs-) biographischen Projekte und Identitäten des Menschen“ (ebd.).

### 9.2.1.3 Studentische Sprach-Kapitalisierungen in ‚*transnational communities*‘

Im Anschluss an die Ausführung von ‚klassischen‘ wie ‚neueren‘ Ansätzen in der internationalen Migrationsforschung soll nachfolgend zusammengefasst werden, welche studentischen Sprachkapitalisierungen in universitären Lernsituationen im Zusammenhang mit einer ‚*transnational community*‘ verortet werden können (vgl. Pries 1997, 33)<sup>101</sup>.

<sup>101</sup> In den Interviews fanden sich darüber hinaus noch Hinweise auf eine ‚transnationale Migrationsorientierung‘ bezüglich der studentischen und auch beruflichen Zukunft, die ich anhand der Incidents in den Analysekapiteln 7 und 8 in Bezug auf die Studierenden Alex, Jorge, Kristína, Linda und Samira ausgeführt habe (dabei wird teilweise explizit angegeben, die migrationsbedingt erworbene Erstsprache bzw. Erstsprachen bei kurz- bzw. längerfristigen Aufenthalten in anderen Ländern und Regionen einsetzen zu wollen; zu antizipierter ‚Berufskultur‘ als Einflusskultur auf die ‚studentische Fachkultur‘ siehe Friebertshäuser 1992, 72f).



In einer ‚transnational community‘ finden beispielsweise die Kapitalisierungen von Lindas Erstsprache Bulgarisch statt. Sie kann die gemeinsame studentische Herkunftssprache Bulgarisch (als Erst- bzw. Zweitsprache) in einer Gruppe (befreundeter) bulgarischsprachiger Studienkolleg/innen in lehrerzentrierten Lernsituationen (‚Übung‘) ertragreich nutzen (zu den jeweiligen ‚ertauchten‘ Kapitalien siehe Kapitel 9.1.2 ‚Sprachkapital‘ und im Tausch erworbene Kapitalien).

In Alex‘ Sprach-Kapitalisierungen (Griechisch) tritt der Aspekt einer ‚transnationalen community‘ ebenfalls deutlich in den Vordergrund. In der praxisorientierten universitären Lernsituation eines wissenschaftlichen medizinischen Projektes kommen die Patient/innen aus Griechenland und verfügen, wie er, über Griechisch als Erstsprache. In der kontextuellen Lernsituation ‚Lernberatung‘ sind es griechischsprachige Medizin-Studierende (mit zypriotischem Pass), denen er v.a. in fachlichen Angelegenheiten beratend zur Seite steht. Schließlich hat auch der Universitätsprofessor, mit dem er sich sowohl fachlich als auch über seine studentische und berufliche Zukunft auf Griechisch austauscht (kontextuelle Lernsituation), selbst Griechisch als Erstsprache und ist von Griechenland nach Österreich migriert.

Jene Kapitalisierungen des Slowakischen, die Kristína bei der Studierendenvertretung im Rahmen der ‚Lernberatung‘ mit slowakischsprachigen Medizin-Studierenden auf Slowakisch durchführt (kontextuelle Lernsituation), vollziehen sich ebenfalls im Rahmen einer ‚transnationalen community‘.

Auch Jorges Kapitalisierungen (der Erstsprache Spanisch in universitären Lernsituationen) vollziehen sich in einer ‚transnationalen community‘. Seine Diplomarbeit wird von einem Universitätsangehörigen betreut, der wie er aus einem spanischsprachigen Land stammt, jedoch nicht von Lateinamerika, sondern von Spanien nach Österreich migriert ist, und ebenfalls über Spanisch als Erstsprache verfügt.

Die Kapitalisierungen von Nilgüns Erstsprache Türkisch, die sich in lehrerzentrierten Lernsituationen mit türkischerstsprachigen Informatik-Studierenden bzw. Studienkolleg/innen vollziehen, finden ebenfalls im Rahmen einer ‚transnationalen community‘ statt. Auch die Kapitalisierungen von Samiras Erstsprache Türkisch finden im Fach Medizin (in kontextuellen universitären Lernsituationen) mit türkischerst- und -zweitsprachigen Studienkolleg/innen und damit im Rahmen einer ‚transnationalen community‘ statt.

Wenn Pries (1997, 33) die Frage formuliert, „Welche neuen transnationalen sozialen Wirklichkeiten spannen sich in und durch die internationalen Migrationsnetzwerke auf?“, so handelt es sich bei den befragten Studierenden zusammengefasst um Lernzusammenhänge im Rahmen ‚studentischer Fachkulturen‘ (Friebertshäuser 1992, 74), die sich in einem universitären Feld befinden, das mit der ‚legitimen Sprache‘ Deutsch ausgestattet ist und gleichzeitig Segmente dieses sprachlichen Marktes den migrationsbedingt mitgebrachten studentischen Sprachen Bulgarisch, Griechisch, Slowakisch, Spanisch und Türkisch in ‚transnational communities‘ im Rahmen von universitären Lernsituationen öffnet.

„Networks connect migrants and nonmigrants across time and space. Once begun, migration flows often become self-sustaining, reflecting the establishment of networks of information, assistance and obligations which

develop between migrants in the host society and friends and relatives in the sending area. These networks link populations in origin and receiving countries and ensure that movements are not necessarily limited in time, unidirectional or permanent” (Boyd 1989, 641 zit. nach Parnreiter 2000, 36)

Die studentischen ‚transnationalen Netzwerke‘ und damit auch die Kapitalisierungen der Herkunftssprachen der Studierenden zeigen sich dabei sowohl im Rahmen der ‚studentischen (Fach-)Kulturen‘ (mit Bulgarisch, Griechisch, Slowakisch und Türkisch) als auch mit Griechisch und Spanisch in den ‚akademischen Fachkulturen‘ (Friebertshäuser 1992, 74; siehe im Detail auch Kapitel 9.1.3 ‚*Studentische Fachkulturen‘ und mehrsprachiger studentischer Habitus*).

### 9.2.2 Europäisierung, Internationalisierung und ‚Transnationalität‘

Im Folgenden wird darauf abgezielt, den mehrsprachigen studentischen Habitus sowie die studentischen Kapitalisierungen migrationsbedingt erworbener Mehrsprachigkeit sowohl im Rahmen eines institutionellen ‚monolingualen Habitus‘ als auch in Bezug auf universitäre Europäisierungs- und ‚Internationalisierungsbestrebungen‘ zu betrachten (vgl. Kampf/Sander 2002, 221). Dabei soll auch die ‚Legitimität‘ von studentischer Mehrsprachigkeit im transnationalen universitären Raum behandelt werden.

Mit der Betrachtung des sprachlichen Habitus von Universitäten wird – wie in der Hochschulforschung, die nicht auf fachliche Einzeldisziplinen ausgerichtet ist – das ‚Nicht-Eigentliche‘ der Hochschule“ in den Blick genommen (Teichler 1996, 23). Durch den historisch gewachsenen sprachlichen Habitus an europäischen Universitäten mit einer dominanten ‚legitimen‘ Sprache (im vorliegenden Fall mit Deutsch an Wiener Universitäten), kommt anderen Sprachen zunächst der Status ‚illegitimer Sprachen‘ zu (Bourdieu 1993b, 125). Die ‚Privilegierung‘ ergibt sich nicht zuletzt dadurch, „dass sie [diese Sprachen] überhaupt Gegenstand oder Medium des Unterrichts sind und die anderen nicht“ (Gogolin 2001a, 31). Darüber hinaus bleibt das Funktionieren der „Nationalsprachen auf der Ebene der jeweiligen sprachlichen Institutionen nahezu unhinterfragt“ (Kremnitz 1997, 28).

Gleichzeitig werden an europäischen Hochschulen Prozesse der ‚Europäisierung‘ und ‚Internationalisierung‘ angestrebt (vgl. Kampf/Sander 2002). Knight (1999, 13) gibt an, dass ‚Internationalisierung‘ je nach Kontext auf unterschiedliche Arten definiert werden kann, insgesamt jedoch eine Verquickung mit dem Begriff der ‚Globalisierung‘ besteht und diese als unverrückbarer Bestandteil derselben gewertet werden kann:

- “ • ‘Globalisation is the flow of technology, economy, knowledge, people, values, ideas ... across borders. Globalisation affects each country in a different way due to a nation’s individual history, traditions, culture and priorities.
- Internationalisation of higher education is one of the ways a country responds to the impact of globalisation yet, at the same time respects the individuality of the nation.’” (Knight/deWit 1997 zit. nach Knight 1999, 14)

Die nachfolgende ‚Arbeitsdefinition‘ hebt einen holistischen Zugang zu ‚Internationalisierung‘ im Rahmen der Hochschulen hervor:

“Internationalisation of higher education is the process of integrating an international/intercultural dimension into the teaching, research and service functions of the institution” (Knight 1994 zit. nach Knight 1999, 16)

Knight (1999, 16) weist darauf hin, dass es sich bei Internationalisierungsprozessen stets um ‚dynamische Prozesse‘ handelt (vgl. ebd.). Gleichzeitig wird hervorgehoben, dass zwei Dimensionen, nämlich die internationale und die interkulturelle, darin beinhaltet sind:

“[...] internationalisation is not only oriented to countries or nation states but also includes the different cultural/ethnic groups within a country. It is short sighted to think of internationalisation as only a geographically based concept (meaning outside our own borders or between/among different countries) [...] Instead the definition is better associated with the primary and universal functions of an institution of higher education, namely teaching, research and service to society“ (Knight 1999, 16)

Dass die Internationalisierung des tertiären Sektors bereits seit dem letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts in der Forschung zur Hochschule und in der Praxis selbst bereits zu zentraler Bedeutung avancierte, lässt darauf schließen, dass der Bezugsrahmen *eines* Landes zur Analyse zu eng gegriffen ist und ein ‚transnationaler‘ Analysezugang innerhalb der Internationalisierung besondere Bedeutung zukommen könnte (Pries 1997). Pechar (2001) plädiert in seinem Beitrag, mit dem Titel ‚Die transnationale Universität‘, dafür, den ‚Europäischen Hochschulraum‘, der sich auch in einer „Harmonisierung der Studienarchitektur“ im Zuge der ‚Bologna Erklärung‘ widerspiegeln (vgl. ebd., 14), als „Chance [zu] sehen, eine eigenständige europäische Identität im Hochschulbereich zu entwickeln bzw. zu erhalten“ (ebd., 18). Er betont darüber hinaus, dass das „neue Stadium der Internationalisierung von Hochschulen [...] sich nicht in einer quantitativen Expansion [erschöpft]“, sondern „auch eine neue Qualität internationaler Aktivitäten hervor[bringt]“ (ebd.).

Otten (2001, 45) zufolge bezieht sich „ein Großteil der Forschung zur interkulturellen Interaktion [...] bisher auf die Untersuchung von Personen, die im Rahmen eines eigenen Auslandsaufenthaltes als Fremde in eine neue Kultur eintreten“.

„Über die Anforderungen und das Kompetenzprofil von jenen Personen, die im eigenen Land mit anderen Kulturen zusammen kommen, ist bisher weit weniger bekannt. Mit anderen Worten: Wie steht es um die interkulturelle Kompetenz der Studierenden und Hochschulmitarbeiter, die in einer interkulturellen Interaktion gewissermaßen ein ‚Heimspiel‘ haben. Welche Möglichkeiten haben sie zum interkulturellen Lernen und was setzt dies seitens der Hochschulinstitutionen voraus? Die Initiative ‚Internationalisation at Home‘ will diese Fragen aufgreifen, indem interkulturelles Lernen nicht nur

mit Blick auf die Anpassungserfordernisse der ausländischen Studierenden thematisiert wird, womit oft ein Defizit auf deren Seite unterstellt wird. Vielmehr soll es darum gehen, was diese Studierenden an Ressourcen und an kulturellen Impulsen einbringen und was die Mitglieder der aufnehmenden Kultur mit und von ihnen lernen können“ (ebd., 46)

Auf studentischer Ebene geht es bei der ‚Internationalisation at Home‘ vor allem darum, wie erreicht werden kann, dass „nicht nur die ‚mobile Minderheit‘“ der Studierenden (ebd., 45), nämlich jene, die einen Aufenthalt in einem anderen Land (auch mit einer anderen Majoritätssprache als jener des Herkunftslandes) absolvieren und damit z.B. „im Rahmen eines Austauschprogramms intensivere interkulturelle Lernerfahrungen“ sammeln können (ebd., 47), sondern auch jene Studierenden die Chance eröffnet bekommen, im Rahmen ihres Studiums an ihrem Studienort ähnliche Lernerfahrungen zu machen.

Die befragten Studierenden der vorliegenden empirischen Untersuchung konnten das migrationsbedingt mitgebrachte ‚sprachliche Kulturkapital‘, nämlich Bulgarisch, Französisch, Griechisch, Russisch, ‚Serbisch‘, Slowakisch, Spanisch und Türkisch in universitären Lernsituationen in anderes ‚kulturelles‘ (z.B. fachliches) sowie ‚Sozialkapital‘ umwandeln und darüber hinaus symbolisches Kapital in Form von Prestige lukrieren (vgl. Bourdieu 1983, 185). Der „sprachliche Markt“ im universitären Feld zeigt sich damit im Rahmen dieser geglückten Kapitalisierungen (bzw. gelungenen ‚Transformationsarbeit‘ vgl. Bourdieu 1983, 195) auf der Mikroebene für Mehrsprachigkeit durchlässig und offen.

Anhand der Untersuchungsergebnisse konnte gezeigt werden, dass die studentischen Sprachpraxen die vorfindlichen „Wertverhältnisse“ auf dem „sprachlichen Markt“ (mit Deutsch als ‚legitimer Sprache‘) in bestimmten Segmenten aktiv mitbestimmen (nämlich in den Kapitalisierungen im Rahmen universitärer Lernsituationen) (vgl. Bourdieu 1993b, 115ff). Durch die gelungenen Sprach-Kapitalisierungen, nicht zuletzt auch in ‚transnational communities‘, zeigt sich, dass migrationsbedingt erworbene studentische Sprachen in diesen (genannten) universitären Sprachmarktsegmenten (an Wiener Universitäten) als ‚Kapital‘ fungieren und damit auch über ‚Legitimität‘ verfügen.

Nichtsdestotrotz können die gefundenen Ergebnisse der vorliegenden qualitativen empirischen Untersuchung insgesamt nur als „Zwischenbilanzen“ verstanden werden (Friebertshäuser 1992, 304). Als solche können und wollen sie jedoch „zur Generierung neuer Fragestellungen“ beitragen (ebd.). Dadurch dass Angebote in Bezug auf sprachliche Bildung und Entscheidungen über deren Umsetzung im universitären Feld nicht zuletzt auch „im Zusammenhang mit einer institutionellen Sprachenpolitik und den allgemeinen Bildungszielen universitärer Bildung“ zu sehen seien (Mettinger 2003, 21), könnte das Konzept der ‚Internationalisierung vor Ort‘ (Kampf/Sander 2002, 217) in der Hochschul- bzw. Studierendenforschung berücksichtigt werden. Dabei könnte unter Einbezug der Konzepte transnationaler Migrationsforschung beispielsweise das umfangreiche Kulturkapital mehrsprachiger Studierende an Wiener Universitäten bzw. im Vergleich mit anderen europäischen Universitäten untersucht werden.

## Literaturverzeichnis

Was die Zitierweise anbelangt, so werden alle im Originaltext befindlichen Hervorhebungen im Zitat übernommen. Andernfalls wird dies explizit angemerkt.

- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin, New York: de Gruyter.
- Apitzsch, Ursula (1999): Biographieforschung und interkulturelle Pädagogik. In: Krüger, Heinz-Hermann / Marotzki, Winfried (Hg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich. S.471-486.
- Axt, Heinz-Jürgen (2002): Griechenland. In: Weidenfeld, Werner (Hg.) (2002): Europa-Handbuch. 2. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S.136-143.
- Babamova, Ekaterina (2003): Educational policy in Macedonia: aiming at a greater variety of language options. In: Besters-Dilger, Juliane / de Cillia, Rudolf / Krumm, Hans-Jürgen / Rindler Schjerve, Rosita (unter Mitarbeit von Roßkogler, Gerald) (Hg.) (2003): Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union. Multilingualism in the enlarged European Union. Multilinguisme dans l'Union Européenne élargie. Klagenfurt: Drava. S.234-235.
- Bamberger, Richard / Bamberger, Maria / Bruckmüller, Ernst / Gutkas, Karl (Hg.) (1995): Österreich-Lexikon in zwei Bänden. Bd. 2. Wien: Verlagsgemeinschaft Österreich-Lexikon u.a.
- Bauer, Adelheid (2002): Volkszählung 2001. Umgangssprache. Endgültige Ergebnisse. In: Statistische Nachrichten. 12/2002. 57. Jg. Neue Folge. Hgg. von Statistik Austria, Bundesanstalt Statistik Österreich. S.927-934.
- Bausch, Karl-Richard (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke. S.439-445.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke.
- Bechtel, Mark (2003): Lernen in Tandemkursen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke. S.266-269.
- Besters-Dilger, Juliane / de Cillia, Rudolf / Krumm, Hans-Jürgen / Rindler Schjerve, Rosita (unter Mitarbeit von Roßkogler, Gerald) (Hg.) (2003): Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union. Multilingualism in the enlarged European Union. Multilinguisme dans l'Union Européenne élargie. Klagenfurt: Drava.
- Bommes, Michael (2002): Migration, Raum und Netzwerke. Über den Bedarf einer gesellschaftstheoretischen Einbettung der transnationalen Migrationsforschung. In: Oltmer, Jochen (Hg.) (2002): Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. Zehn Jahre IMIS. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch. S.91-105.
- Bourdieu, Pierre (1982): Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.) (1983): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Otto Schwartz & Co. S.183-198.

- Bourdieu, Pierre (1987a): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Bourdieu, Pierre (1987b): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller. (Französisches Original: siehe Bourdieu, Pierre 1982).
- Bourdieu, Pierre (1991): Sozialer Raum und ‚Klassen‘. In: Bourdieu, Pierre (1991): Sozialer Raum und ‚Klassen‘. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S.7-46.
- Bourdieu, Pierre (1992): Homo academicus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993a): Über einige Eigenschaften von Feldern. In: Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S.107-114.
- Bourdieu, Pierre (1993b): Der sprachliche Markt. In: Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S.115-130.
- Bruch, Rüdiger vom (2002): Geschichte der europäischen Universitäten. Ihre Rolle zwischen Legitimierung von Herrschaft und gesellschaftlicher Modernisierung. In: Brix, Emil / Nautz, Jürgen (Hg.) (2002): Universitäten in der Zivilgesellschaft. Wien: Passagen. S.47-62.
- Brusis, Martin (2002a): Jugoslawien. In: Weidenfeld, Werner (Hg.) (2002): Europa-Handbuch. 2. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S.172-180.
- Brusis, Martin (2002b): Kroatien. In: Weidenfeld, Werner (Hg.) (2002): Europa-Handbuch. 2. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S.181-186.
- Christ, Herbert (2003): Sprachenpolitik und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke. S.102-110.
- Cohen, Gary B. (1987): Die Studenten der Wiener Universität von 1860 bis 1900. Ein soziales und geographisches Profil. In: Plaschka, Richard Georg / Mack, Karlheinz (Hg.) (1987): Wegenetz europäischen Geistes II. Universitäten und Studenten. Die Bedeutung studentischer Migrationen in Mittel- und Südosteuropa vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Wien: Verlag für Geschichte und Politik. S.290-316.
- Conseil de l'Europe / Council of Europe (Hg.) (2001): Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation. Division des langues vivantes Strasbourg. « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne ». Paris: Didier.
- Council of Europe (2003): 45 States and one Organisation... the Council of Europe. Strasbourg: CoE. o.S.
- Council of Europe (2007): 'The former Yugoslav Republic of Macedonia' and the Council of Europe.  
In: [http://www.coe.int/T/e/com/about\\_coe/member\\_states/e\\_you.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/e/com/about_coe/member_states/e_you.asp#TopOfPage) [19.8.2007].
- Diefenbach, Heike / Nauck, Bernhard (1997): Bildungsverhalten als ‚strategische Praxis‘. Ein Modell zur Erklärung der Reproduktion von Humankapital in

- Migrantenfamilien. In: Pries, Ludger (Hg.) (1997): Transnationale Migration. Soziale Welt. Sonderband 12. Baden-Baden: Nomos. S.277-291.
- Diekmann, Andreas (2000): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 6. Aufl. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Dirim, İnci (1998): ‚Var mı lan Marmelade?’ Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster, New York u.a.: Waxmann.
- Dolník, Juraj (2002): Slowakisch. In: Janich, Nina / Greule, Albrecht (Hg.) (2002): Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch. Tübingen: Narr. S.275-281.
- Domandl, Hanna (1992): Kulturgeschichte Österreichs. Von den Anfängen bis 1938. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Eder, Ulrike (2004): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich 1740-1790. Sprachenpolitische Maßnahmen im Unterrichtssystem der Donaumonarchie zur Regierungszeit Maria Theresias und Josephs II. Wien: Universität Wien. Unveröffentlichte Dissertation.
- Erickson, Frederick (1986): Qualitative Methods in Research on Teaching. In: Wittrock, Merlin C. (Hg.) (1986): Handbook of Research on Teaching. 3. Aufl. New York, London: Macmillan. S.119-161.
- ESP (2002): Europäisches Sprachenportfolio für den Hochschulbereich (ESP) des Europäischen Sprachenrats (ELC/CEL). Validierte deutsche Version. Akkreditierungsnummer 35.2002.de. 1. Aufl.  
In: <http://www.fu-berlin.de/elc/portfolio/de/index.html> [23.01.2004].
- ESP (2004): Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter in Österreich. Mittelstufe (10 – 15 Jahre). Akkreditierungsnummer 58.2004. Abuja, Gunther / Angela Horak / Anita Keiper / Margarete Nezbeda / Rose Öhler / Ferdinand Stefan (Autor/innen). Hgg. vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum. Graz: Leykam.
- Espinosa, Kristin / Massey, Douglas (1997): Undocumented Migration and the Quantity and Quality of Social Capital. In: Pries, Ludger (Hg.) (1997): Transnationale Migration. Soziale Welt. Sonderband 12. Baden-Baden: Nomos. S.141-162.
- Europäisches Büro für Sprachminderheiten (o.J.): Einheit in der Vielfalt. Brüssel, Dublin: Europäisches Büro für Sprachminderheiten.
- Europäisches Büro für Sprachminderheiten (2007). In: <http://www.eblul.org> [19.8.2007].
- Europarat (2007a): Länder-Info. ‚Die ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien’ im Europarat. In: [http://www.coe.int/T/D/Com/Europarat\\_kurz/Mitgliedslaender/d\\_mazedonien.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/D/Com/Europarat_kurz/Mitgliedslaender/d_mazedonien.asp#TopOfPage) [19.8.2007].
- Europarat (2007b): Länder-Info. Die Republik Serbien im Europarat. In: [http://www.coe.int/T/D/Com/Europarat\\_kurz/Mitgliedslaender/d\\_serbien.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/D/Com/Europarat_kurz/Mitgliedslaender/d_serbien.asp#TopOfPage) [19.8.2007].
- Europarat (2007c): Länder-Info. Die Republik Kroatien im Europarat. In: [http://www.coe.int/T/D/Com/Europarat\\_kurz/Mitgliedslaender/d\\_kroatien.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/D/Com/Europarat_kurz/Mitgliedslaender/d_kroatien.asp#TopOfPage) [19.8.2007].

- Europarat (2007d): Länder-Info. Die Slowakische Republik im Europarat. In: [http://www.coe.int/T/D/Com/Europarat\\_kurz/Mitgliedslaender/d\\_slowakei.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/D/Com/Europarat_kurz/Mitgliedslaender/d_slowakei.asp#TopOfPage) [19.8.2007].
- Europarat (2007e): Länder-Info. Die Tschechische Republik im Europarat. In: [http://www.coe.int/T/D/Com/Europarat\\_kurz/Mitgliedslaender/d\\_tschechien.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/D/Com/Europarat_kurz/Mitgliedslaender/d_tschechien.asp#TopOfPage) [19.8.2007].
- Fassmann, Heinz (2003): Transnationale Mobilität. Konzeption und Fallbeispiel. In: SWS-Rundschau. 43. Jg. 4/2003. S.429-449.
- Fassmann, Heinz / Münz, Rainer (1996): Europäische Migration – ein Überblick. In: Fassmann, Heinz / Münz, Rainer (Hg.) (1996): Migration in Europa. Historische Entwicklung, aktuelle Trends und politische Reaktionen. Frankfurt a.M. / New York: Campus. S.13-52.
- Figel', Ján (2005): The future of Universities in Europe. European University Institute. Florence, 9 June 2005. In: [http://europa.eu.int/comm/commission\\_barroso/figel/speeches/docs/05\\_06\\_09\\_EUI\\_florence\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/commission_barroso/figel/speeches/docs/05_06_09_EUI_florence_en.pdf) [23.12.2005].
- Fix, Ulla / Barth, Dagmar (unter Mitarbeit von Franziska Beyer) (2000): Sprachbiographien. Sprache und Sprachgebrauch vor und nach der Wende von 1989 im Erinnern und Erleben von Zeitzeugen aus der DDR. Inhalte und Analysen narrativ-diskursiver Interviews. Frankfurt a.M., Berlin u.a.: Peter Lang.
- Flick, Uwe (1999): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 4. Aufl. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch. S.13-29.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1996): Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. 5. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke.
- Forster Vosicki, Brigitte (2000): Das ESP im Hochschulbereich. In: *Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen*. 4/2000. Das europäische Sprachenportfolio II. S.27-29.
- Franceschini, Rita (2004): Sprachbiographien: das Basel-Prag-Projekt (BPP) und einige mögliche Generalisierungen bezüglich Emotion und Spracherwerb. In: Franceschini, Rita / Miecznikowski, Johanna (Hg.) (2004): *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières*. Bern, Berlin u.a.: Peter Lang. S.121-145.
- Franceschini, Rita / Miecznikowski, Johanna (2004a): ‚Wie bin ich zu meinen verschiedenen Sprachen gekommen?‘ Ein Vorwort. In: Franceschini, Rita / Miecznikowski, Johanna (Hg.) (2004): *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières*. Bern, Berlin u.a.: Peter Lang. S.VII-XXI.
- Franceschini, Rita / Miecznikowski, Johanna (Hg.) (2004b): *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières*. Bern, Berlin u.a.: Peter Lang.



- Friebertshäuser, Barbara (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim, München: Juventa.
- Friebertshäuser, Barbara (1999): StudentInnenforschung – Überblick, Bilanz und Perspektiven biographieanalytischer Zugänge. In: Krüger, Heinz-Hermann / Marotzki, Winfried (Hg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich. S.279-299.
- Friebertshäuser, Barbara (2003): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hg.) (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim, München: Juventa. S.371-395.
- Friebertshäuser, Barbara / Kraul, Margret (2002): Studium und Biographie. In: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas / Vogel, Peter (Hg.) (2002): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen: Leske + Budrich. S.161-172.
- Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (2003a): Einleitung: Profil, Intentionen, Traditionen und Inhalte des Handbuches. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hg.) (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim, München: Juventa. S.11-23.
- Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hg.) (2003b): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim, München: Juventa.
- Friedrichs, Jürgen (1990): Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Facultas.
- Fürstenau, Sara (2004): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Münster, New York u.a.: Waxmann.
- Fürstenau, Sara / Hyla-Brüschke, Mirella (2000): Fungiert Mehrsprachigkeit als Kapital? Über Funktion und Wert ‚lebensweltlicher Mehrsprachigkeit‘ von zugewanderten Jugendlichen bei der Berufseinmündung. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: (Kindlicher) Fremdspracherwerb. 4/2000. S.215-225.
- Gerlich, Peter (Hg.) (1997): Österreichs Nachbarstaaten. Innen- und außenpolitische Perspektiven. Wien: Signum.
- Glick Schiller, Nina / Basch, Linda / Szanton Blanc, Cristina (1997): From Immigrant to Transmigrant. Theorizing Transnational Migration. In: Pries, Ludger (Hg.) (1997): Transnationale Migration. Soziale Welt. Sonderband 12. Baden-Baden: Nomos. S.121-140.
- Glovňa, Juraj (2003): Slowakisch. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke. S.562-565.
- Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann + Helbig.

- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (1997): ‚Arrangements‘ als Hindernis & Potential für Veränderung der schulischen sprachlichen Bildung. In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hg.) (1997): *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster, New York u.a.: Waxmann. S.311-344.
- Gogolin, Ingrid (1998a): ‚Kultur‘ als Thema der Pädagogik: Das Beispiel interkulturelle Pädagogik. In: Stroß, Annette M. / Thiel, Felicitas (Hg.) (1998): *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S.125-150.
- Gogolin, Ingrid (1998b): Sprachen rein halten – eine Obsession. In: Gogolin, Ingrid / Graap, Sabine / List, Günther (Hg.) (1998): *Über Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg. S.71-96.
- Gogolin, Ingrid (2001a): *Mehrsprachigkeit – eine Einführung*. FernUniversität – Gesamthochschule in Hagen. Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften. Hagen: FernUniversität Hagen.
- Gogolin, Ingrid (2001b): *Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt? Vortrag im Rahmen des Workshops ‚Förderung von MigrantInnen in der beruflichen Bildung durch sprachbezogene Angebote‘ des Good Practice Centers (GPC) vom 24./25.9.2001 in Bonn*. Typoskript.
- Gogolin, Ingrid / Kroon, Sjaak (2000): *Einsprachige Schule, mehrsprachige Kinder. Erfahrungen aus einem international-vergleichenden Projekt über Unterricht in der Sprache der Majorität*. In: Gogolin, Ingrid / Kroon, Sjaak (Hg.) (2000): ‚Man schreibt, wie man spricht‘. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster, New York u.a.: Waxmann. S.1-25.
- Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne (2006): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (1997): *Spracherwerb und Sprachentwicklung in einer zweisprachigen Lebenssituation bei monolingualer Grundorientierung der Gesellschaft. Gutachten für den Arbeitskreis Neue Erziehung*. Hamburg: Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung der Universität Hamburg.
- Goldring, Luin (1997): *Power and Status in Transnational Social Spaces*. In: Pries, Ludger (Hg.) (1997): *Transnationale Migration. Soziale Welt. Sonderband 12*. Baden-Baden: Nomos. S.179-195.
- Gottas, Friedrich (1997): *Universitäten, wissenschaftliche Gesellschaften und Akademien im Mitteleuropa des 19. Jahrhunderts*. In: Plaschka, Richard G. / Haselsteiner, Horst / Drabek, Anna M. (Hg.) (1997): *Mitteleuropa – Idee, Wissenschaft und Kultur im 19. und 20. Jahrhundert*. Wien: ÖAW. S.43-61.
- Grabois, Aryeh (o.J.): *Enzyklopädie des Mittelalters*. Zürich: Atlantis.
- Grandner, Margarete / Heiss, Gernot / Rathkolb, Oliver (Hg.) (2005): *Zukunft mit Altlasten. Die Universität Wien 1945 bis 1955*. Innsbruck, Wien u.a.: StudienVerlag.

- Gvozdanović, Jadranka (2002): Kroatisch. In: Janich, Nina / Greule, Albrecht (Hg.) (2002): Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch. Tübingen: Narr. S.134-138.
- Gyárfášová, Olga (1997): Die Slowakei auf dem Weg zu Demokratie und Marktwirtschaft. In: Gerlich, Peter (Hg.) (1997): Österreichs Nachbarstaaten. Innen- und außenpolitische Perspektiven. Wien: Signum. S.147-174.
- Hackl, Elsa (2005): Das Hochschulsystem als Wirtschaftsfaktor – kein Platz mehr für Entwicklungspolitik? In: Kernegger, Grete / Müllner, Eva (Hg.) (2005): Internationalisierungsprozesse an Österreichs Hochschulen. Verantwortung für internationale Studierende. Chancen für internationale Entwicklungsziele. Wien: Österreichischer Austauschdienst (ÖAD). S.53-55.
- Hanika, Alexander (2002): Volkszählung 2001. Bevölkerungsentwicklung 1991-2001 nach Geburten- und Wanderungsbilanz. In: Statistische Nachrichten. 12/2002. 57. Jg. Neue Folge. Hgg. von Statistik Austria, Bundesanstalt Statistik Österreich. S.920-926.
- Haug, Sonja / Pichler, Edith (1999): Soziale Netzwerke und Transnationalität. Neue Ansätze für die historische Migrationsforschung. In: Motte, Jan / Ohlinger, Rainer / von Oswald, Anne (Hg.) (1999): 50 Jahre BRD – 50 Jahre Einwanderung. Frankfurt a.M., New York: Campus. S.259-284.
- Havránek, Jan (1987): Die Rolle der Universitäten und der modernen ‚peregrinatio academica‘ für den sozialen Aufstieg der Studenten. In: Plaschka, Richard Georg / Mack, Karlheinz (Hg.) (1987): Wegenetz europäischen Geistes II. Universitäten und Studenten. Die Bedeutung studentischer Migrationen in Mittel- und Südosteuropa vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Wien: Verlag für Geschichte und Politik. S.114-117.
- Hein, Petra (2003): Schwedisch. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke. S.560-562.
- Hildenbrand, Bruno (1990): Orientierungsleistungen von Studenten innerhalb der Universität. Familiensozialisatorische Voraussetzungen und Hindernisse. In: Marotzki, Winfried / Kokemohr, Rainer (Hg.) (1990): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien II. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S.110-119.
- Hoffmann, Lothar (1987): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 3. Aufl. Berlin: Akademie.
- Hoffmann, Lothar (2001): Fachsprachen. In: Helbig, Gerhard / Götz, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. S.533-543.
- Hounsell, Dai (1983): Lehr- und Lernforschung im Hochschulbereich. In: Huber, Ludwig (Hg.) (1983): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett-Cotta. S.355-366.
- Hödl, Gerald / Husa, Karl / Parnreiter, Christof / Stacher, Irene (2000): Internationale Migration. Globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts? In: Husa, Karl / Parnreiter, Christof / Stacher, Irene (Hg.) (2000): Internationale Migration. Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts? Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel / Wien: Südwind. S.9-23.

- Hu, Adelheid (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr.
- Huber, Ludwig (1998): Lingua Franca und Gemeinsprache. In: Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne / Meyer, Meinert A. (Hg.) (1998): Pluralität und Bildung. Opladen: Leske + Budrich. S.193-211.
- Huber, Ludwig (2001): Lehren und Lernen an der Hochschule. In: Roth, Leo (Hg.) (2001): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2. Aufl. München: Oldenbourg. S.1042-1057.
- IDM (Hg.) (2004): Die Bedeutung Wiens als Universitätsstadt für Mitteleuropa und den Donaauraum. Studien des Instituts für den Donaauraum und Mitteleuropa (IDM). 2/2004. Wien: IDM.
- Jakob, Karlheinz (1998): Techniksprache als Fachsprache. In: Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst (Hg.) (1998): Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. S.142-150.
- Janich, Nina / Greule, Albrecht (Hg.) (2002): Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch. Tübingen: Narr.
- Jäggle, Martin (2005): Außereuropäische Studierende (außer Nordamerika, Japan und Australien) an Österreichs Hochschulen und Universitäten. Ein Rückblick. In: Kernegger, Grete / Müllner, Eva (Hg.) (2005): Internationalisierungsprozesse an Österreichs Hochschulen. Verantwortung für internationale Studierende. Chancen für internationale Entwicklungsziele. Wien: Österreichischer Austauschdienst (ÖAD). S.57-60.
- Kalverkämper, Hartwig (1998): Fachsprache und Fachsprachenforschung. In: Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst (Hg.) (1998): Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. S.48-59.
- Kampf, Karola / Sander, Günther (2002): Europäisierung und Internationalisierung von Hochschule und Studium. In: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas / Vogel, Peter (Hg.) (2002): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen: Leske + Budrich. S.217-235.
- Karvela, Ioanna (2002): Griechisch. In: Janich, Nina / Greule, Albrecht (Hg.) (2002): Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch. Tübingen: Narr. S.92-100.
- Kernegger, Grete / Müllner, Eva (Hg.) (2005): Internationalisierungsprozesse an Österreichs Hochschulen. Verantwortung für internationale Studierende. Chancen für internationale Entwicklungsziele. Wien: Österreichischer Austauschdienst.
- Knight, Jane (1999): Internationalisation of Higher Education. In: OECD (Hg.) (1999): Quality and Internationalisation in Higher Education. Paris: OECD. S.13-28.
- Knight, Jane / de Wit, Hans (1999): An Introduction to the IQRP Project and Process. In: OECD (Hg.) (1999): Quality and Internationalisation in Higher Education. Paris: OECD. S.45-59.

- Kokemohr, Rainer / Marotzki, Winfried (1989): Vorwort. In: Kokemohr, Rainer / Marotzki, Winfried (Hg.) (1989): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I. Frankfurt a.M., Bern u.a.: Peter Lang. S.5-13.
- Kokemohr, Rainer / Marotzki, Winfried (Hg.) (1989): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I. Frankfurt a.M., Bern u.a.: Peter Lang.
- Koring, Bernhard (1990): Profession und Biographie. Interpretationen zur biographischen Prägung eines professionellen Habitus an der Universität. In: Marotzki, Winfried / Kokemohr, Rainer (Hg.) (1990): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien II. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S.7-44.
- Kotačka, Lubomír / Suda, Zdeněk (1997): Die Tschechische Republik. In: Gerlich, Peter (Hg.) (1997): Österreichs Nachbarstaaten. Innen- und außenpolitische Perspektiven. Wien: Signum. S.129-145.
- Kowal, Sabine / O'Connell, Daniel C. (2000): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch. S.437-447.
- König, Eckard / Bentler, Annette (2003): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozeß – ein Leitfaden. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hg.) (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim, München: Juventa. S.88-96.
- Kremnitz, Georg (1997): Die Durchsetzung der Nationalsprachen in Europa. Münster, New York u.a.: Waxmann.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1998): Fachsprache als Wissenschaftssprache. In: Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst (Hg.) (1998): Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. S.133-142.
- Kromrey, Helmut (2000): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. 9. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Krumm, Hans-Jürgen (1998): Die Rolle der deutschen Sprache in Mittel- und Osteuropa im Kontext europäischer Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid / Graap, Sabine / List, Günther (Hg.) (1998): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen: Stauffenburg. S.293-307.
- Krumm, Hans-Jürgen (1999a): Die deutsche Sprache – eine Brückensprache für Mittel- und Osteuropa? In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (1999): Sprachen – Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa. Wien: eviva. S.39-51.
- Krumm, Hans-Jürgen (1999b): Nachbarsprachen – eine Herausforderung für die monolinguale Einstellung der Bildungssysteme und den traditionellen Fremdsprachenunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (1999): Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen. Chancen zur Diversifizierung des Sprachangebots im Zuge der EU-Erweiterung / The Languages of our Neighbours – our Languages. Linguistic diversity and the enlargement of the EU. Wien: eviva. S.115-127.

- Krumm, Hans-Jürgen (1999c): Austausch über die Schengen-Grenzen hinaus – vom Nutzen der Verschiedenheit für die Universitäten. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Sprachenpolitik in Österreich. 3/1999. S.55-69.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Mehrsprachigkeit in Österreich – eine Zwischenbilanz mit gemischten Gefühlen aus der Perspektive des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In: ÖDaF-Mitteilungen. Sonderheft ‚Kaleidoskop‘. 17. Jg. 2001. S.6-11.
- Krumm, Hans-Jürgen (2002): Fremdsprachenunterricht im Europa des 21. Jahrhunderts und die Rolle, die Deutsch als Fremdsprache dabei spielt und spielen sollte. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache. Europäisches Jahr der Sprachen. Mehrsprachigkeit in Europa. 65/2002. S.89-109.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Einführung. Der Beitrag der Universitäten zur europäischen Sprachenvielfalt. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): Sprachenvielfalt. Babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance? Ringvorlesung der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Innsbruck, Wien u.a.: StudienVerlag. S. 9-15.
- Krüger, Heinz-Hermann (1999): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann / Marotzki, Winfried (Hg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich. S.13-32.
- Landler, Frank (1998): Das österreichische Hochschulsystem. Zusammengestellt von Frank Landler. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr.
- Langenscheidt (1996): Sonderausgabe von ‚Langenscheidts Großem Schulwörterbuch Englisch - Deutsch‘ für österreichische Schulen. Berlin, München: Langenscheidt.
- Lebhart, Gustav (2003): Volkszählung 2001. Geburtsland und Staatsangehörigkeit. In: Statistische Nachrichten. 4/2003. 58. Jg. Neue Folge. Hgg. von Statistik Austria, Bundesanstalt Statistik Österreich. S.258-265.
- Lebsanft, Franz (2002): Spanisch (Kastilisch). In: Janich, Nina / Greule, Albrecht (Hg.) (2002): Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch. Tübingen: Narr. S.295-301.
- Lenzen, Dieter / Hedenigg, Silvia (2001): Hochschullehrer/Hochschullehrerin und wissenschaftlicher Nachwuchs. In: Roth, Leo (Hg.) (2001): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2. Aufl. München: Oldenbourg. S.1218-1233.
- Lutz, Helma (2000): Biographisches Kapital als Ressource der Bewältigung von Migrationsprozessen. In: Gogolin, Ingrid / Nauck, Bernhard (Hg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen: Leske + Budrich. S.179-210.
- Macha, Hildegard / Klinkhammer, Monika (2003): Auswertungsstrategien methodenkombinierter biographischer Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hg.) (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim, München: Juventa. S.569-583.

- Marotzki, Winfried / Kokemohr, Rainer (Hg.) (1990): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien II. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, Winfried / Nohl, Arnd-Michael / Ortlepp, Wolfgang (2005): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (VS).
- Massey, Douglas S. (2000): Einwanderungspolitik für ein neues Jahrhundert. In: Husa, Karl / Parnreiter, Christof / Stacher, Irene (Hg.) (2000): Internationale Migration. Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts? Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel / Wien: Südwind. S.53-76.
- Mathé, Isabelle (1997): ‚Wie läßt sich das erklären?‘ Techniken der Wortschatzvermittlung anhand elizierter Worterklärungen in deutscher und französischer Sprache. Wien: Universität Wien. Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Mathé, Isabelle (2003): Multilinguale Studierende und ihr Spracheneinsatz – ein Kapital in Migrationskontexten? In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Lernen im Beruf. 7/2003. S.229-250.
- Mathé, Isabelle (2005a): « CHAGAL et l'esprit des étudiants internationaux au CELV ». In: [http://www.ecml.at/mtp2/chagal\\_setup/html/Chagal\\_F\\_mat.htm](http://www.ecml.at/mtp2/chagal_setup/html/Chagal_F_mat.htm) sowie 'CHAGAL and international students – a driving force for change'. In: [http://www.ecml.at/mtp2/chagal\\_setup/html/Chagal\\_E\\_mat.htm](http://www.ecml.at/mtp2/chagal_setup/html/Chagal_E_mat.htm) [6.11.2005].
- Mathé, Isabelle (2005b): Le plurilinguisme à l'université. Résumés. Premières Assises Européennes du Plurilinguisme. Paris. In: <http://www.europe-avenir.com/Plurilinguisme.htm> [30.11.2005].
- Mathé, Isabelle (2005c): Le plurilinguisme à l'université. Les étudiants universitaires et la diversité des langues. Texte intégral. Premières Assises Européennes du Plurilinguisme. Paris. In: [http://www.europe-avenir.com/TI\\_Mathe.doc](http://www.europe-avenir.com/TI_Mathe.doc) bzw. <http://www.europe-avenir.com/Plurilinguisme.htm> [30.11.2005].
- Mathé, Isabelle (2006a): Mehrsprachigkeit von Studierenden als Kapital? Eine empirische Untersuchung mit plurilingualen Studierenden der Medizinischen und Technischen Universitäten Wien. In: Cichon, Peter (Hg.) (2006): Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit. Wien: Praesens. S.61-78.
- Mathé, Isabelle (2006b): Mehrsprachigkeit – ein Kapital an der Universität? In: Forster, Roland / Grete Kernegger / Mee Foong Lee / Imke Mohr / Kees Smit / Penka Taneva-Kafelova (unter Mitarbeit von Hannes Vogler) (2006): CHAGAL in Action! / CHAGAL in Aktion! European curriculum guidelines for access programmes into higher education for under-represented adult learners/ Europäische Leitlinien für studienvorbereitende Einrichtungen. Council of Europe / European Centre for Modern Languages. [CD-Rom].
- Mathé, Isabelle (2006c): Teilnahmebericht. Workshop 'Back to the Future: the needs of tomorrow's language educators' / « Retour vers le futur : les besoins des enseignants en langues de demain ». Council of Europe / European Centre for Modern Languages. Graz.  
In: [http://www.sprachen.ac.at/dissemination/report/bericht4\\_2005Mathe.pdf](http://www.sprachen.ac.at/dissemination/report/bericht4_2005Mathe.pdf) [8.2.2006].
- Mayring, Philipp (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 4. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Mentrup, Wolfgang (2001): Texte in Medizin-orientierter Kommunikation. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. S.565-573.
- Ménudier, Henri (2002): Frankreich. In: Weidenfeld, Werner (Hg.) (2002): Europa-Handbuch. 2. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S.127-135.
- Merkens, Hans (2003): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hg.) (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim, München: Juventa. S.97-106.
- Mettinger, Arthur (in Zusammenarbeit mit Stefan Dollinger / Barbara Soukup / Kathrin Kordon) (2003): Sprachen an der Universität Wien: Perspektiven, Möglichkeiten, Wünsche. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): Sprachenvielfalt. Babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance? Ringvorlesung der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Innsbruck, Wien u.a.: StudienVerlag. S.17-26.
- Mettinger, Arthur (2005): Universität und Migration. In: Binder, Susanne / Rasuly-Palczek, Gabriele / Six-Hohenbalken, Maria (Hg.) (2005): ‚Heraus Forderung Migration‘. Beiträge zur Aktions- und Informationswoche der Universität Wien anlässlich des ‚UN International Migrant’s Day‘. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien. S.14-16.
- Miecznikowski, Johanna (2004): Sprachbiographische Interviews im Vergleich: Anfangspunkte des Erwerbs von Zweitsprachen. In: Franceschini, Rita / Miecznikowski, Johanna (Hg.) (2004): Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières. Bern, Berlin u.a.: Peter Lang. S.187-209.
- Mikoletzky, Juliane (2002): Geschichte der Technischen Universität Wien. Universitätsarchiv der TU Wien. 18. März 1998. Letzte Änderung am 26.11.2002. In: [http://www.tuwien.ac.at/zv/archiv/geschichte\\_tu.shtml](http://www.tuwien.ac.at/zv/archiv/geschichte_tu.shtml) [22.12.2004].
- Molinié, Muriel (2002): Discontinuité socio-linguistique et cohérence biographique. In: Biographie Langagière. Bulletin VALS/ASLA n° 76. Hiver 2002. S.99-113.
- Molinié, Muriel (2004): Finalités du ‘biographique’ en didactique des langues. In: Le Français aujourd’hui. Le Biographique. n° 147. Octobre 2004. S.87-95.
- Mühlberger, Kurt / Maisel, Thomas (verantwortlich für Textgestaltung und Bildauswahl) (1999): Rundgang durch die Geschichte der Universität Wien. Hgg. vom Archiv der Universität Wien. 2. Aufl. Wien: Eigenverlag der Universität Wien (in englischer Übersetzung (von Bryan Jenner): dies. (text and selection of pictures) (2003): Historical Tour of the University of Vienna. Vienna: University of Vienna).
- Nautz, Jürgen (2002): Einleitung. In: Brix, Emil / Nautz, Jürgen (Hg.) (2002): Universitäten in der Zivilgesellschaft. Wien: Passagen. S.11-20.
- Nekula, Marek / Uhlířová, Ludmila (2002): Tschechisch. In: Janich, Nina / Greule, Albrecht (Hg.) (2002): Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch. Tübingen: Narr. S.302-310.
- Nekvapil, Jiří (2003): On the Role of the Languages of Adjacent States and the Languages of Ethnic Minorities in Multilingual Europe: the Case of the Czech Republic. In: Besters-Dilger, Juliane / de Cillia, Rudolf / Krumm, Hans-Jürgen /



- Rindler Schjerve, Rosita (unter Mitarbeit von Roßkogler, Gerald) (Hg.) (2003): Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union. Multilingualism in the enlarged European Union. Multilinguisme dans l'Union Européenne élargie. Klagenfurt: Drava. S.76-94.
- Nery, Sharon (1998): University of Vienna (Vienna, Austria). In: Summerfield, Carol / Devine, Mary Elizabeth (Hg.) (1998): International Dictionary of University Histories. Chicago, London: Fitzroy Dearborn. S.660-662.
- Neumann, Ursula (2000): ‚Man schreibt, wie man spricht, wie man schreibt‘. Über Sprachunterricht in einer deutschen Grundschulklasse. In: Gogolin, Ingrid / Kroon, Sjaak (Hg.) (2000): ‚Man schreibt, wie man spricht‘. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster, New York u.a.: Waxmann. S.187-209.
- Nowotny, Helga (1993): Internationalisierung, Denationalisierung und die Folgen: Das Universitätssystem im Umbruch. In: Forster, Rudolf / Richter, Rudolf (Hg.) (1993): Uni im Aufbruch? Sozialwissenschaftliche Beiträge zur Diskussion um die Universitätsreform. Wien: Passagen. S.107-130.
- Okuka, Miloš (2002): Serbisch. In: Janich, Nina / Greule, Albrecht (Hg.) (2002): Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch. Tübingen: Narr. S.261-263.
- Olivieri, Claude (1997): Les langues à l'université. Enseignement-apprentissage pour non-spécialistes. Rapport Atelier n°8/96. Graz: Conseil de l'Europe / Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- Oswald, Hans (2003): Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hg.) (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim, München: Juventa. S.71-87.
- Otruba, Gustav (1983): Die Nationalitäten- und Sprachenfrage des höheren Schulwesens und der Universitäten als Integrationsproblem der Donaumonarchie (1863-1910). In: Plaschka, Richard Georg / Mack, Karlheinz (Hg.) (1983): Wegenetz europäischen Geistes. Wissenschaftszentren und geistige Wechselbeziehungen zwischen Mittel- und Südosteuropa vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg. Wien: Verlag für Geschichte und Politik. S.88-106.
- Otruba, Heinrich (1997): Universitäten als Transferzentren. In: Reiter, Alfred (Hg.) (1997): Wirtschaftsstandort Österreich, EU. Über das Notwendige, das Wünschbare und das Mögliche. Wien: Manz. S.298-301.
- Otten, Matthias (2001): Internationalisation at Home. Leitbild für die internationale Hochschulzusammenarbeit in Europa? In: ÖDaF-Mitteilungen. Thema: Bildungsaustausch. Internationale Studierende. 17. Jg. 2/2001. S.44-50.
- Otten, Matthias (2005): Internationalisation at Home – von der Idee zum Konzept. In: Kernegger, Grete / Müllner, Eva (Hg.) (2005): Internationalisierungsprozesse an Österreichs Hochschulen. Verantwortung für internationale Studierende. Chancen für internationale Entwicklungsziele. Wien: Österreichischer Austauschdienst (ÖAD). S.63-68.
- ÖAD-Rechenschaftsbericht (2001). Hgg. vom Österreichischen Austauschdienst (ÖAD). Agentur für Internationale Bildungs- und Wissenschaftskooperation (2002). 40 Jahre ÖAD. Wien.

- ÖH (2006): 60 Jahre Österreichische HochschülerInnenschaft. 1946 bis 2006. Progress: Magazin der Österreichischen HochschülerInnenschaft. Sondernummer 2/2006. Wien: ÖH.
- ÖH (2007): ÖH wirkt & hilft 2005-2007. Eine Bilanz. Bilanzbroschüre 2005-2007 hgg. von Österreichische HochschülerInnenschaft. Wien: ÖH.
- Palcutová, Michaela (2006): Sprachsituation in der Tschechoslowakei im 20. Jahrhundert. In: Cichon, Peter (Hg.) (2006): Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit (Wien, 5.-6.11.2005). Wien: Praesens. S.79-88.
- Pallay, Jozef (2006): Ist intentionale Zweisprachigkeit künstlich? In: Cichon, Peter (Hg.) (2006): Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit (Wien, 5.-6.11.2005). Wien: Praesens. S.47-52.
- Pan, Christoph (2002a): Die Minderheitenrechte in Mazedonien. In: Pan, Christoph / Pfeil, Beate Sibylle (2002): Minderheitenrechte in Europa. Handbuch der europäischen Volksgruppen. Bd. 2. Wien: Braumüller. S.260-271.
- Pan, Christoph (2002b): Die Minderheitenrechte in Kroatien. In: Pan, Christoph / Pfeil, Beate Sibylle (2002): Minderheitenrechte in Europa. Handbuch der europäischen Volksgruppen. Bd. 2. Wien: Braumüller. S.213-228.
- Pan, Christoph (2002c): Die Minderheitenrechte in Bulgarien. In: Pan, Christoph / Pfeil, Beate Sibylle (2002): Minderheitenrechte in Europa. Handbuch der europäischen Volksgruppen. Bd. 2. Wien: Braumüller. S.64-74.
- Pan, Christoph (2002d): Die Minderheitenrechte in der Slowakei. In: Pan, Christoph / Pfeil, Beate Sibylle (2002): Minderheitenrechte in Europa. Handbuch der europäischen Volksgruppen. Bd. 2. Wien: Braumüller. S.416-428.
- Pan, Christoph (2002e): Die Minderheitenrechte in der Türkei. In: Pan, Christoph / Pfeil, Beate Sibylle (2002): Minderheitenrechte in Europa. Handbuch der europäischen Volksgruppen. Bd. 2. Wien: Braumüller. S.475-484.
- Pan, Christoph / Pfeil, Beate Sibylle (2002): Minderheitenrechte in Europa. Handbuch der europäischen Volksgruppen. Bd. 2. Wien: Braumüller.
- Pan, Franz (1999): Der Minderheitenschutz im Neuen Europa und seine historische Entwicklung. Wien: Braumüller.
- Parnreiter, Christof (2000): Theorien und Forschungsansätze zu Migration. In: Husa, Karl / Parnreiter, Christof / Stacher, Irene (Hg.) (2000): Internationale Migration. Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts? Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel / Wien: Südwind. S.25-52.
- Pechar, Hans (2001): Die transnationale Universität. Tertiäre Bildung in den Zeiten der Globalisierung. In: ÖDaF-Mitteilungen. Thema: Bildungsaustausch. Internationale Studierende. 17. Jg. 2/2001. S.13-18.
- Petkova, Ivanka (2002): Bulgarien. In: Weidenfeld, Werner (Hg.) (2002): Europa-Handbuch. 2. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S.86-92.
- Pfeffer, Thomas (2005): Aspekte von Internationalität an österreichischen Hochschulen. In: Kernegger, Grete / Müllner, Eva (Hg.) (2005): Internationalisierungsprozesse an Österreichs Hochschulen. Verantwortung für internationale Studierende. Chancen für internationale Entwicklungsziele. Wien: Österreichischer Austauschdienst (ÖAD). S.25-32.

- Pfeil, Beate Sibylle (2002a): Die Minderheitenrechte in Jugoslawien. In: Pan, Christoph / Pfeil, Beate Sibylle (2002): Minderheitenrechte in Europa. Handbuch der europäischen Volksgruppen. Bd. 2. Wien: Braumüller. S.191-212.
- Pfeil, Beate Sibylle (2002b): Die Minderheitenrechte in Österreich. In: Pan, Christoph / Pfeil, Beate Sibylle (2002): Minderheitenrechte in Europa. Handbuch der europäischen Volksgruppen. Bd. 2. Wien: Braumüller. S.314-328.
- Pfeil, Beate Sibylle (2002c): Die Minderheitenrechte in Tschechien. In: Pan, Christoph / Pfeil, Beate Sibylle (2002): Minderheitenrechte in Europa. Handbuch der europäischen Volksgruppen. Bd. 2. Wien: Braumüller. S.461-474.
- Plaschka, Richard Georg (1983): Einleitung. Im übernationalen Beziehungsfeld der Studentenströme. Ein Schritt zur Studiengeschichte Europas. In: Plaschka, Richard Georg / Mack, Karlheinz (Hg.) (1983): Wegenetz europäischen Geistes. Wissenschaftszentren und geistige Wechselbeziehungen zwischen Mittel- und Südosteuropa vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg. Wien: Verlag für Geschichte und Politik. S.13-20.
- Plaschka, Richard Georg (1987): Umwelt und Grundtendenzen der Studentenmigrationen in Mittel- und Südosteuropa vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. In: Plaschka, Richard Georg / Mack, Karlheinz (Hg.) (1987): Wegenetz europäischen Geistes II. Universitäten und Studenten. Die Bedeutung studentischer Migrationen in Mittel- und Südosteuropa vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Wien: Verlag für Geschichte und Politik. S.11-29.
- Plaschka, Richard Georg / Mack, Karlheinz (Hg.) (1983): Wegenetz europäischen Geistes. Wissenschaftszentren und geistige Wechselbeziehungen zwischen Mittel- und Südosteuropa vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.
- Plaschka, Richard Georg / Mack, Karlheinz (Hg.) (1987): Wegenetz europäischen Geistes II. Universitäten und Studenten. Die Bedeutung studentischer Migrationen in Mittel- und Südosteuropa vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.
- Portele, Gerhard / Huber, Ludwig (1983): Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: Huber, Ludwig (Hg.) (1983): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett-Cotta. S.92-113.
- Pries, Ludger (1997): Neue Migration im transnationalen Raum. In: Pries, Ludger (Hg.) (1997): Transnationale Migration. Soziale Welt. Sonderband 12. Baden-Baden: Nomos. S.15-44.
- Pries, Ludger (2000): ‚Transmigranten‘ als ein Typ von Arbeitswanderern in pluri-lokalen sozialen Räumen. (Das Beispiel der Arbeitswanderungen zwischen Puebla/Mexiko und New York). In: Gogolin, Ingrid / Nauck, Bernhard (Hg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen: Leske + Budrich. S.415-437.
- Pries, Ludger (2001): Internationale Migration. Bielefeld: transcript.
- Rampillon, Ute (2003): Lerntechniken. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke. S.340-344.
- Ravenstein, E. G. (1885): The Laws of Migration. In: Journal of the Statistical Society. Vol. XLVIII. Part II. 1885. S.167-235.

- Rehder, Peter (2002a): Serbokroatisch (Kroatoserbisch). In: Janich, Nina / Greule, Albrecht (Hg.) (2002): Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch. Tübingen: Narr. S.263-268.
- Rehder, Peter (2002b): Makedonisch. In: Janich, Nina / Greule, Albrecht (Hg.) (2002): Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch. Tübingen: Narr. S.166-168.
- Rehder, Peter (2002c): Bosnisch (Bosniakisch). In: Janich, Nina / Greule, Albrecht (Hg.) (2002): Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch. Tübingen: Narr. S.12-15.
- Rieck, Wolf / Ritter, Ulrich Peter (1983): Lernsituationen in der Hochschulausbildung. In: Huber, Ludwig (Hg.) (1983): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett-Cotta. S.367-400.
- Rosenstrauch-Königsberg, Edith (1985): Erste Schritte auf dem Weg zum österreichischen Nationalbewusstsein. In: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung / Österreichische Akademie der Wissenschaften (ÖAW) (Hg.) (1985): Österreich im Europa der Aufklärung. Kontinuität und Zäsur in Europa zur Zeit Maria Theresias und Josephs II. Band 2. Wien: Verlag der ÖAW. S.895-918.
- Roßkogler, Gerald / Krech, Brigitte / Mathé, Isabelle (2005): EU-25 plus – Erweiterung bleibt ein Thema. In: IDM-fokus-europa. Institut für den Donauraum und Mitteleuropa. 5. Jg. 4/2005. Wien. S.5-8.
- Roth, Leo (2001): Universität, Hochschule. In: Roth, Leo (Hg.) (2001): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2. Aufl. München: Oldenbourg. S.554-579.
- Schader, Basil (2000): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I. Zürich: Orell Füssli.
- Schaller, Helmut W. (2002): Bulgarisch. In: Janich, Nina / Greule, Albrecht (Hg.) (2002): Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch. Tübingen: Narr. S.27-31.
- Schaub, Horst / Zenke, Karl G. (2000): Wörterbuch Pädagogik. 4. Aufl. München: dtv.
- Schröder, Hartmut (1998): Heutige Fachsprachen im interkulturellen Austausch III: die Stellung der englischen Wissenschaftssprachen in der Welt. In: Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst (Hg.) (1998): Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. S.828-840.
- Schwingel, Markus (1998): Pierre Bourdieu zur Einführung. 2. Aufl. Hamburg: Junius.
- Štefánik, Jozef (2006): Intentional Bilingualism Revisited. In: Cichon, Peter (Hg.) (2006): Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit (Wien, 5.-6.11.2005). Wien: Praesens. S.28-46.
- Steinbach, Udo (2002): Türkei. In: Weidenfeld, Werner (Hg.) (2002): Europa-Handbuch. 2. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S.307-313.
- Strauss, Anselm / Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

- Sturm, Jan (2000): ‚Swimming in the Garden‘. Key Incident Analysis as an Ethnographic Tool to Construct Knowledge on (Multilingual) Education. In: Gogolin, Ingrid / Kroon, Sjaak (Hg.) (2000): ‚Man schreibt, wie man spricht‘. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster, New York u.a.: Waxmann. S.139-171.
- Summerfield, Carol / Devine, Mary Elizabeth (Hg.) (1998): International Dictionary of University Histories. Chicago, London: Fitzroy Dearborn.
- Teichler, Ulrich (1996): Chancen und Grenzen der vergleichenden Hochschulforschung. In: Kehm, Barbara M. / Teichler, Ulrich (Hg.) (1996): Vergleichende Hochschulforschung. Eine Zwischenbilanz. Themenband II. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel. S.15-50.
- Terhart, Ewald (2003): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hg.) (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim, München: Juventa. S.27-42.
- Tibenská, Eva (2003): Länderbericht Slowakei. In: Besters-Dilger, Juliane / de Cillia, Rudolf / Krumm, Hans-Jürgen / Rindler Schjerve, Rosita (unter Mitarbeit von Roßkogler, Gerald) (Hg.) (2003): Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union. Multilingualism in the enlarged European Union. Multilinguisme dans l'Union Européenne élargie. Klagenfurt: Drava. S.121-141.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2000): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 10. Aufl. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Treichel, Bärbel (2004): Identitätsarbeit, Sprachbiographien und Mehrsprachigkeit. Autobiographisch-narrative Interviews mit Walisern zur sprachlichen Figuration von Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M., Berlin u.a.: Peter Lang.
- Treichler, Andreas (2002): Transnationale Migration und Einwanderung als Gegenstand und Herausforderung für Wohlfahrtsstaat und -politik. In: Treichler, Andreas (Hg.) (2002): Wohlfahrtsstaat, Einwanderung und ethnische Minderheiten. Probleme, Entwicklungen, Perspektiven. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S.15-23.
- Universität Erfurt (2005): Zur Geschichte der Universität Erfurt. Teil 1. Für den Inhalt verantwortlich Jens Panse. 24.11.2005. In: <http://www.uni-erfurt.de/> [4.7.2007].
- Universität Heidelberg (1998): Chronologie. In: <http://www.uni-heidelberg.de/univ/chronologie.html> [4.7.2007].
- Universität Wien (Hg.) (2003): Innovation & Tradition. Die Universität Wien zu Beginn des neuen Jahrtausends. Wien: Universität Wien.
- Universitätsbericht (2005a). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.). Bd. 1. Wien: bm:bwk.
- Universitätsbericht (2005b). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.). Bd. 2. Wien: bm:bwk.
- van der Wende, Marijk (1998): Die Internationalisierung des Curriculums im Hochschulbereich. In: OECD (Hg.) (1998): Die Internationalisierung des

- Hochschulwesens. Ein OECD/CERI-Bericht. Frankfurt a.M., Berlin u.a.: Lang. S.44-112.
- van Meurs, Wim (2002): Mazedonien. In: Weidenfeld, Werner (Hg.) (2002): Europa-Handbuch. 2. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S.212-215.
- Wallat, Josefine (2002a): Slowakische Republik. In: Weidenfeld, Werner (Hg.) (2002): Europa-Handbuch. 2. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S.275-280.
- Wallat, Josefine (2002b): Tschechische Republik. In: Weidenfeld, Werner (Hg.) (2002): Europa-Handbuch. 2. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. S.300-306.
- Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: R. Piper & Co.
- Wandruszka, Mario (1990): Deutsch – eine europäische Sprache. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache. 29/1990. S.35-48.
- Wächter, Bernd (2005): Indikatoren für die Internationalität von Hochschulen in Europa. In: Kernegger, Grete / Müllner, Eva (Hg.) (2005): Internationalisierungsprozesse an Österreichs Hochschulen. Verantwortung für internationale Studierende. Chancen für internationale Entwicklungsziele. Wien: Österreichischer Austauschdienst. S.21-24.
- Wehmer, Silke (2003): Lernberatung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke. S.344-346.
- Weidenfeld, Werner (Hg.) (2002): Europa-Handbuch. 2. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Weinhardt, Brigitte (2002): Die universitäre Forschung in der Praxis. In: Prisching, Manfred / Lenz, Werner / Hauser, Werner (Hg.) (2002): Die wissenschaftliche Forschung in Österreich. Grundlagen, Reflexionen und Praxisbezug. Wien: Verlag Österreich. S.133-150.
- Wellner, Klaus / Bauer, Walter (1990): Wissenschaftssozialisation und Identität. Verarbeitungsformen von Hochschulerfahrung und ihre Bedeutung für die Identitätsentwicklung. In: Marotzki, Winfried / Kokemohr, Rainer (Hg.) (1990): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien II. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S.45-109.
- Wenzel, Bernd (2003): Tschechisch. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke. S.573-577.
- Wichter, Sigurd (1998): Technische Fachsprachen im Bereich der Informatik. In: Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst (Hg.) (1998): Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. S.1173-1182.
- Wiese, Ingrid (1998): Die neuere Fachsprache der Medizin seit der Mitte des 19. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der Inneren Medizin. In: Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst (Hg.) (1998): Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. S.1278-1285.

- Winters-Ohle, Elmar (2003): (Neu-)Griechisch. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke. S.544-546.
- Wolgast, Eike (o.J.): Geschichte der Universität. In: <http://www.uni-heidelberg.de/univ/historie.html> [4.7.2007].
- Zechlin, Lothar (2002): Die Universität zwischen Staat, Markt und Zivilgesellschaft. In: Brix, Emil / Nautz, Jürgen (Hg.) (2002): Universitäten in der Zivilgesellschaft. Wien: Passagen. S.31-46.
- Zentraler Informatikdienst (2002): Statistische Angaben zu Studierenden an der Universität Wien im Studienjahr 2001. Gliederung nach Fakultät, Studienrichtung, Nationalität und Geschlecht. Protokollnummer 3231/463. Universität Wien: Unveröffentlichte Statistik.
- Zetkin, Maxim / Schaldach, Herbert (1999): Lexikon der Medizin. 16. Aufl. Wiesbaden: Ullstein Medical.





## Anhang

### Transkriptionskonvention

Grundsätzlich folgt die Transkription der Interviews den gängigen Orthographieregeln der jeweiligen Sprache, die im Interview gesprochen wird. Im Deutschen wird die Groß- und Kleinschreibung beibehalten. Einzelne Besonderheiten der gesprochenen Sprache (wie Elemente verschiedener Standardvarietäten, Akzente, regionale ‚Färbungen‘ oder umgangssprachliche Elemente u.ä. der Studierenden bzw. der Interviewerin) werden in die Transkription aufgenommen, um die Möglichkeit zu geben, ein akustisches Bild beim Lesen der Transkripte entstehen zu lassen (z.B. ‚ich mach das‘ statt ‚ich mache das‘ oder ‚drum hab ich das gwusst‘ statt ‚darum habe ich das gewusst‘ letzteres Beispiel in Anlehnung an das Transkript von Vera TR S.6, Z.236; vgl. dazu auch Kowal und O’Connell 2000, 441). Zuhörer/innen-Signale (wie z.B. ‚mhm‘) und kürzere Aussagen werden vielfach in den Fließtext eingeschoben. Was den Umgang mit Eigennamen in den Transkripten betrifft, so wurden sowohl die Namen der Probandinnen und Probanden als auch jene der von ihnen in den Interviews genannten Personen durch Pseudonyme ersetzt (eine Übersicht der Pseudonyme der Proband/innen siehe Tabelle 1 in Kapitel 6.2 *Zusammenschau*). Ortsbezeichnungen werden aus Anonymisierungsgründen teilweise nicht angeführt.

Die Interpunktion der Schriftsprache wird weitgehend beibehalten. Das Komma übernimmt im Transkript eine Gliederungsfunktion und fungiert in der Verschriftung als Signal zwischen einzelnen Sinneinheiten der gesprochenen Sprache. Die Grenzen zwischen Komma und Schrägstrich, der einen Abbruch kennzeichnet, sind teilweise fließend. Das Fragezeichen hat eine dreifache Funktion inne. Erstens kennzeichnet es als Frage gemeinte Aussagen, zweitens wird es bei Aussagen wie ‚so war das, weißt du?‘ angeführt, und drittens zeigt es an, wenn es sich um eine schwer verständliche oder unverständliche Textpassage handelt (siehe Beispiele unten).

,	Gliederung zwischen Sinneinheiten
heut/ heute	Abbruch eines Wortes, Satzteils
<u>heute</u>	Betonung einzelner Silben, Wörter, Satzteile
(2 sec)	Pause
Ist das heute?	Frage
(heute?)	Vermutung über akustisch schwer Verständliches
(?)	kürzerer akustisch unverständlicher Textteil
(??)	längerer akustisch unverständlicher Textteil
(lachend)	vorangehende Textpassage wurde lachend gesprochen
(lacht)	Paraverbales
(klopft auf den Tisch)	Nonverbales
(ironische Färbung)	Kommentar zur vorangehenden Textpassage
quelle surprise	nicht-deutschsprachige Passage

## Abstracts

*In deutscher Sprache*

„Mehrsprachigkeit“ wird im Rahmen dieser Arbeit am Beispiel von Studierenden an Wiener Universitäten betrachtet und bezieht sich damit auf (migrationsbedingt) mitgebrachte studentische Mehrsprachigkeit in der Institution Universität bzw. im universitären Feld in Europa. In geschichtlicher Hinsicht wird der Bogen von den Ursprüngen der Universitäten und damit Latein als Universitäts- und Wissenschaftssprache bis hin zu den sog. „Nationalsprachen“ und später zum Aufstieg des Englischen in wissenschaftlichen Kontexten gespannt. Die Untersuchung geht am Beispiel Wiener Universitäten der Frage nach, ob studentische Mehrsprachigkeit in einem universitären Feld mit Deutsch als dominanter und damit ‚legitimer‘ Sprache kapitalisiert werden und folglich als ‚Kapital‘ fungieren kann.

Als Teil der Hochschulforschung repräsentiert die quantitative wie auch die qualitative Studierendenforschung einen wichtigen Zugang sowohl zu individuellen (Sprach-)Biographien als auch zu studentischen Fachkulturen. Im Rahmen universitärer ‚Lernsituationen‘ wird studentische Praxis im Hinblick auf Mehrsprachigkeit betrachtet. Der Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ wird in Bezug auf die Aspekte des Spracherwerbs bzw. der begleitenden Lebensumstände, unter denen eben dieser erfolgt, erläutert. So spielen Migrationskontexte und in der Folge die Majoritäts- und Minoritätssprachen auf einem bestimmten Territorium eine wichtige Rolle. Der gesellschaftstheoretische Rahmen Pierre Bourdieus steckt u.a. mit seinen Kapitalsorten und dem universitären ‚Sprachmarkt‘ jenes Analysefeld ab, in dem die studentische Kapitalisierung von Mehrsprachigkeit untersucht wird.

Die vorliegende Untersuchung folgt einem qualitativen Forschungsansatz. Es wurden zwölf Studierende mit unterschiedlichen Erstsprachen an Wiener Universitäten mit medizinischen bzw. technischen Fachrichtungen im Zeitraum von 2002 bis 2003 in Einzelinterviews zu ihren Bildungs- und Sprachbiographien befragt. Diese Biographien werden in der Arbeit in ihrer Chronologie knapp dargestellt. Eine Auswertung mittels ‚Incidentanalyse‘ erfolgt in Bezug auf die Kapitalisierung der mitgebrachten studentischen Mehrsprachigkeit im universitären Feld. Das Fallbeispiel ‚Alex‘ will den ‚sprachlichen Habitus‘ eines Studierenden mit Griechisch als Erstsprache sowie Griechisch als Kapital in universitären ‚Lernsituationen‘ zeigen. Jene ‚Incidents‘, in denen ebenfalls gelungene Kapitalisierungen der mitgebrachten studentischen Sprachen wie beispielsweise Bulgarisch, Russisch, Türkisch, Französisch und Slowakisch stattfanden, werden in fallübergreifender Weise, geordnet nach universitären ‚Lernsituationen‘, präsentiert.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass das mitgebrachte Sprachkapital der plurilingualen Studierenden an einem universitären ‚Sprachmarkt‘ mit Deutsch als ‚legitimer‘ Sprache (am Beispiel Wiener Universitäten) durchwegs einen ‚Tauschwert‘ findet und damit kapitalisiert wird. Die universitären ‚Lernsituationen‘, in denen die Sprecherinnen und Sprecher mit ihren migrationsbedingt erworbenen und in diesem Feld ‚illegitimen‘ Sprachen ‚Wert‘ lukrieren, bieten dabei Kapitalisierungskontexte. Im Rahmen von Europäisierungs- und

Internationalisierungsbestrebungen der Universitäten ergänzen transnationale Migrationsorientierungen von mehrsprachigen Studentinnen und Studenten das universitäre Feld insofern, als sie dieses für den Zeitraum sowohl während des Studiums als auch danach mit Hilfe ihrer Sprachen in einen transnationalen Raum mit einbeziehen.

*In englischer Sprache*

As a result of international migration movements, European universities, traditionally orientated towards monolingualism, are beginning to take account of a linguistically and culturally more heterogeneous target group: plurilingual university students. Considering the linguistic diversity that these students contribute to the university environment, the study examines how the field of tertiary education reacts to this challenge. The empirical study has been conducted at public universities in Vienna, Austria. In this context, German, as language of instruction, is considered as the dominant and most 'legitimate' language. The empirical study seeks to answer the main research question: Are plurilingual university students able to use and 'capitalise' their languages in a university field in which German is the dominant language?

The study is based upon twelve qualitative interviews with plurilingual university students in the technical or medical field at public universities in Vienna (in 2002 and 2003). Its analysis has been carried out within Pierre Bourdieu's theoretical framework. From case studies, the author has identified examples of university contexts which encourage plurilingual students to use their (immigrant) 'minority languages', such as Slovak, Bulgarian, Greek, Russian, Turkish and French. Some of the 'learning contexts' include the preparation of university exams in different languages, the use of a 'minority language', Greek, with patients in a hospital, the students' informal communication during class or when providing help at a students' organisation where a wide range of languages is spoken.

The findings of the empirical study show that the plurilingual students enrich university and academic life with their linguistic contribution. The variety of language 'capitalisation' contexts shows that the students' languages represent a cultural richness for the Viennese universities. Moreover, the plurilingual university students seem to integrate an orientation towards 'transnational migration'. Nonetheless, this linguistic and cultural 'enrichment' still seems to be underestimated. Considering the process of internationalisation at universities, the linguistic abilities as well as the migration experiences of plurilingual students could be more strongly integrated into the construction process of the future 'linguistic market' in the university field.

## Curriculum vitae

Isabelle Mathé, geb. am 23.11.1973 in Wien. Österreichische Staatsangehörigkeit.

Doktoratsstudium der Philosophie. Deutsche Philologie. Universität Wien.

- Trainee in Dokumentations- und Ressourcenzentrum, European Centre for Modern Languages of the Council of Europe / Centre Européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe (ECML / CELV), Graz (Jän.-Juni 2005);
- Mitarbeit in wissenschaftlicher Begleitung des Forschungsprojekts Schulversuch ‚Bilinguale Grundschule‘ mit den Sprachenkombinationen Spanisch-/ Italienisch-/ Portugiesisch-Deutsch sowie Recherchetätigkeit zum Thema International Vergleichende Studien im Forschungsprojekt ‚Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung‘ (IGLU), Institut für International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaften, Universität Hamburg (Okt. 2000-Aug. 2001);
- Erasmus-Mobilitäts-Stipendiatin, Mitarbeit bei Adaption und didaktischer Unterrichtserprobung des ‚Europäischen Portfolios der Sprachen‘ des Europarates für Hamburger Schulen im Sekundarbereich II sowie Ergebnisevaluation, Universität Hamburg (Sept. 1999-Aug. 2000);
- School Quality Monitor in ‚Programme for International Student Assessment‘, OECD-PISA-Studie in Norddeutschland, Australian Council for Educational Research (ACER), Victoria, Australien (Mai-Juni 2000);
- Vorträge über Dissertationsprojekt u.a. bei Graduiertenkolloquium im Rahmen der Feierlichkeiten anlässlich des 10-jährigen Bestehens von Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien (Juni 2003) sowie bei Wiener Kolloquium zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, Universität Wien (Nov. 2005); bei Workshop ‚Curriculum guidelines for Access programmes into higher education for under-represented Adult Learners‘ (CHAGAL-Set-up), ECML, Graz (April 2005); bei XIII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT), Graz (Aug. 2005); bei Assises Européennes du Plurilinguisme (in französischer Sprache), Paris (Nov. 2005) sowie Publikationen.

Magistra der Philosophie. Universität Wien. 1998.

- Diplomstudium der Geisteswissenschaften, Deutsche Philologie und Französisch (Lehramt an höheren Schulen), Diplomarbeit: ‚Wie lässt sich das erklären?‘ Techniken der Wortschatzvermittlung anhand elizierter Worterklärungen in deutscher und französischer Sprache“;
- Auslandspraktikum Deutsch als Fremdsprache, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), (Jän.-Juni 1998) sowie Vortrag über Diplomarbeit (in spanischer Sprache), 2° Encuentro de Lingüística, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Mexico City, Mexiko (Okt. 1998);
- Auslandsstudienjahr, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université de Franche-Comté sowie Fremdsprachenassistentin für Deutsch im Sekundarbereich I, Besançon, Frankreich (Okt. 1995-Juni 1996).