

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Mehrsprachigkeit in
Deutsch-Integrationskursen mit Erwachsenen

Verfasserin

Mag.^a phil. Sabrina Fichtinger

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl laut Studienblatt: A 066 814

Studienrichtung laut Studienblatt: Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

Danksagung

Wissenschaftliche Arbeiten, die ein praxisorientiertes Thema behandeln, können oftmals nicht von den Verfassenden alleine erstellt werden. Auch das Entstehen der vorliegenden Arbeit konnte nur durch die Unterstützung zahlreicher Personen ermöglicht werden, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte.

Allen voran möchte ich den Lernenden aus meinem Kurs danken; ohne ihre Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen und ihre Gedanken mit mir zu teilen, hätte diese Arbeit nicht entstehen können. Jedem und jeder Einzelnen möchte ich daher in allen erdenklichen Sprachen ein großes Dankeschön aussprechen.

Thomas Fritz' Äußerungen zu Mehrsprachigkeitsunterricht inspirierten mich zur Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Darüber hinaus bin ich ihm für seine Anregungen zu meinem Forschungsvorhaben im Rahmen eines Experteninterviews zu großem Dank verpflichtet.

Die wissenschaftliche Begleitung übernahm Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann. Ihm danke ich für seine wertvollen Hinweise sowie für die kritische Auseinandersetzung mit meiner Arbeit.

Meinem Lebenspartner Dr. Florian Xaver schulde ich meinen Dank für die zahlreichen Stunden, die er für die Beantwortung meiner Fragen – vor allem, aber nicht nur, technischer Natur – aufbrachte.

Darüber hinaus danke ich allen Personen aus meiner Familie und meinem Freundeskreis, die mich über den Zeitraum der Planung, Erstellung und Finalisierung dieser Arbeit unterstützten.

Ein ganz besonderer Dank gebührt Dr. Gerhard Xaver, der sich die Mühe machte, die komplette Arbeit Korrektur zu lesen und abseits vom Auffinden von Tippfehlern durch kritische Kommentare zur Qualität der Arbeit beitrug.

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	7
2	Theoretischer Rahmen	15
2.1	Mehrsprachigkeit in Theorie und Praxis	15
2.1.1	Der Mehrsprachigkeitsbegriff	16
2.1.2	Potenzial und Grenzen der Mehrsprachigkeit	22
2.1.3	Mehrsprachigkeit im Kindergarten und in der Schule	29
2.2	Erwachsene (Sprachen-)Lernende	34
2.3	Integrationskurse als Lernorte	40
2.3.1	Was sind Integrationskurse?	40
2.3.2	Lernziele in Integrationskursen	42
3	Forschungsmethoden	45
3.1	Aktionsforschung	45
3.2	Exploratives Experteninterview	53
4	Forschungsgrundlagen	55
4.1	Lehr-/Lernziele und Strategien im Mehrsprachigkeitsunterricht	55
4.2	Zusammenfassung des Experteninterviews	61
4.3	Erfolgsindikatoren für Mehrsprachigkeitsunterricht	67
5	Durchführung der empirischen Untersuchung	71
5.1	Ausgangs- und Rahmenbedingungen für die Forschung	71
5.2	Ablauf der Aktionsforschung	73
6	Untersuchungsergebnisse und Besprechung	81
6.1	Sprachenvergleiche und Verbindungen zu anderen Sprachen	81
6.2	Sprachenvergleich und <i>language awareness</i> als Lernstrategien	85
6.3	Mehrsprachigkeit als Hilfe beim Deutschlernen	87

6.4	<i>Language Learning Awareness</i>	90
6.5	Wahrnehmung der multilingualen Gruppe	92
6.6	Interesse an und Anerkennung von Sprachenvielfalt	94
6.7	Lernende als Expert_innen	97
6.8	Explizite Verwendung der Erstsprachen bzw. <i>linguae francae</i>	99
6.9	Unterstützung durch Sprachpartnerschaften	102
6.10	Eigeninitiative der Lernenden	104
6.11	Politische Dimension von Mehrsprachigkeit	106
6.12	Spaß und Freude an Mehrsprachigkeit	108
6.13	Mehrsprachigkeitsunterricht bewusst wahrnehmen	110
6.14	Weitere Ergebnisse aus dem Forschungsprozess	111
6.14.1	Deutschfokus	111
6.14.2	Exklusion durch Sprachen	113
6.14.3	Kontakte und Freundschaften	116
7	Conclusio	119
A	Leitfaden und Transkript des Experteninterviews	127
A.1	Leitfaden	127
A.2	Transkript	129
B	Leitfaden der Lernenden-Interviews	153
C	Fragebögen für die Lernenden	155
	Literatur- und Quellenverzeichnis	159

1 Einführung

„Was bedeutet Mehrsprachigkeit für Sie? – Für mich ist sie der Normalfall [...]“ (Thomas Fritz in einem Interview auf dastandard.at, Al-Kattib 2012)

Einsprachige, homogene Gesellschaften sind nicht (mehr) Realität: Die Begriffe ‚Migration‘, ‚Multikulturalität‘ und ‚Integration‘ sind seit etlichen Jahren und in verschiedensten Bereichen ständig präsent. Auch in Österreich leben viele Menschen, deren Erst- oder Familiensprache(n) nicht (nur) Deutsch ist/sind. Oftmals beherrschen sie eine oder gar mehrere andere Sprachen.

Aus dem Bewusstsein dieser Realität heraus machte sich in den letzten Jahren ein neues Schlagwort breit: ‚Mehrsprachigkeit‘. Die Magistratsabteilung für Integration und Diversität (MA 17) der Stadt Wien etwa erklärte Mehrsprachigkeit zum thematischen Förderschwerpunkt für das Jahr 2013 (vgl. Novakovic 2014), woraus unter anderem eine Sprachen-App für Smartphones hervorging. Auch die Wiener Volkshochschulen begingen das Jahr 2013/14 unter dem Motto „mehr Sprachen!“ (Pedarnig 2013: 5). Aktuell wurden die Ergebnisse der Entwicklungspartnerschaft MEVIEL¹ im Mai 2014 im Rahmen der Konferenz „gemma mēhrsprāçhýg – samma v ýélfæltýg! – Mehrsprachigkeit und Vielfalt – Eine Ressource in der Bildungs- und Beratungsarbeit“ vorgestellt und in Workshops näher ausgeführt (nähere Infos in Integrationshaus 2014)

Stand der Forschung Auch in der Wissenschaft setzte sich in den letzten Jahrzehnten das Thema Mehrsprachigkeit als ein dominantes durch. Vor allem durch die sprachenpolitischen Initiativen der Europäischen Kommission² wurden zahlreiche Autor_innen dazu angeregt, ihren Fokus auf dieses Thema

¹MEVIEL setzt sich zusammen aus *mehrsprachig* und *vielfältig*.

²Ein Überblick über die sprachenpolitischen Entwicklungen auf europäischer Ebene findet sich z.B. bei Vetter 2008: 86ff.

zu legen³. Die Befassung mit Mehrsprachigkeit fand in der Literatur bisher auf zwei Ebenen statt: Während manche Autor_innen eine rein theoretische Auseinandersetzung forcieren, konzentrieren sich andere stärker auf praktische Aspekte und konkrete Umsetzungsideen. Die Präsentation der herangezogenen Literatur folgt daher ebenfalls diesem zweiteiligen Schema – wenngleich eine genaue Abgrenzung nicht immer möglich ist.

Auf der Seite der theoretischen Beschäftigung finden sich zahlreiche Texte, so etwa die Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. In diesen Papieren stellen die Autor_innen der Beiträge das Thema Mehrsprachigkeit ins Zentrum ihrer Betrachtungen. Die Stellungnahmen, die auf Leitfragen der Veranstaltenden Bezug nehmen, konzentrieren sich vor allem auf folgende Bereiche: curriculare Aspekte von Mehrsprachigkeit und die Mehrsprachigkeitsdidaktik, die Sprachenpolitik und die Aufgaben für die Erforschung des Lehrens und Lernens (vgl. Bausch/Königs/Krumm 2004: Vorwort).

Während Sprachenpolitik in den Arbeitspapieren nur einen Teil der Betrachtungen ausmacht, nehmen einige Publikationen die gesellschaftliche und politische Dimension von Mehrsprachigkeit genauer ins Visier. So stellt Fritz etwa der Normalität der Einsprachigkeit die Normalität der Mehrsprachigkeit gegenüber; er bemerkt aber gleichzeitig, dass der Diskurs um Mehrsprachigkeit kaum über den Tellerrand der Forschung und begrenzter „Szenen“ hinausreicht (vgl. Fritz 2014: 35):

Können wir also feststellen, dass Mehrsprachigkeit im Mainstream angekommen ist und den Status der Normalität erreicht hat – und dass die Fixierung auf Deutsch und das Deutschlernen, der Selbstdefinition Österreichs als monolinguales Staatsgebilde nicht mehr fest verankert ist? Nein. Mehrsprachigkeit ist ‚cool‘, ja, vor allem in der Forschung und Entwicklung, bei einzelnen Politikern und Politikerinnen und in der ‚Szene‘ – im Alltagsdiskurs und in der sogenannten Realpolitik aber nicht.

Ebenfalls kritisch gegenüber der monolingualen Selbstsicht Österreichs und den Auffassungen der daraus resultierenden Integrationspolitik äußert sich

³Reich und Krumm machten sich die Mühe und erarbeiteten einen umfassenden Literaturbericht zum Thema „Mehrsprachigkeit als Ziel, Medium und Thema“ (vgl. Reich/Krumm 2013: 78ff); auf ihre Ausführungen sei an dieser Stelle verwiesen.

Krumm (vgl. 2011). In seinem Aufsatz widerlegt er in vier Thesen gängige Ansichten zum Zusammenhang von Sprache und Integration und übt vor allem harsche Kritik an der vorherrschenden „Deutsch-Obsession“ (Krumm 2011: 20), die dem Mehrsprachigkeitsgedanken im Wege steht. Ein ähnlicher Vorwurf findet sich auch bei Busch, welche gleichfalls die Problematik des „Integration-durch-Sprache-Diskurses“ aufgreift (vgl. Busch 2013: 113ff). Neben der sprachenpolitischen Perspektive bezieht Busch allerdings auch sprachenbiografische Zugänge (also die persönliche Ebene von Mehrsprachigkeit) sowie eine räumliche Perspektive (z.B. Schulen) mit ein.

Dass das Thema Mehrsprachigkeit längst in Schulen Einzug gehalten hat, zeigen zahlreiche wissenschaftliche Publikationen: Fürstenau und Gomolla gaben etwa einen Sammelband mit dem Titel „Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit“ heraus, der sich auch als Lehrbuch versteht. Darin werden theoretisches Grundlagenwissen und Konzepte „als Anlass einer inklusiven Unterrichts- und Schulentwicklung“ vermittelt (vgl. Fürstenau/Gomolla 2011a: 16). Fürstenau kommt in ihrem Aufsatz etwa zu dem Schluss, dass es in deutschen Schulen einen „enormen Entwicklungsbedarf der sprachlichen Bildung“ gebe. Diesem könne dadurch entgegengewirkt werden, indem „Mehrsprachigkeit als Bildungsziel“ verankert werde (vgl. Fürstenau 2011: 45f).

Der Frage, inwieweit Mehrsprachigkeit in der Deutschdidaktik bereits angekommen ist, geht Heidi Rösch in ihrem Aufsatz nach. Sie bietet u.a. einen tabellarischen Überblick über Formen mehrsprachiger Bildung im Schulunterricht, wobei sie allerdings betont: „Der Regelunterricht an deutschen Schulen ist nach wie vor einsprachig Deutsch [...]“ (vgl. Rösch 2013: 28f). Sie knüpft damit an Gogolins These vom „monolingualen Habitus“ in Schulen an (vgl. Gogolin 2008). Dass dieser Strategie eine mehrsprachige Realität gegenübersteht, betonen Springsits und Dirim in ihrem Aufsatz. Sie beschreiben u.a. „Modelle der Sprach(en)förderung“ für den Schulunterricht mit zwei- oder mehrsprachigen Lernenden und präsentieren anschließend einen Schulversuch bilingualer Grundschulklassen in Hamburg. Die Autorinnen heben vor allem die positiven Ergebnisse dieses Versuchs hervor und wünschen sich weitere derartige Projekte (vgl. Springsits/Dirim 2011).

Dass solche Versuche jedoch nicht die Regel darstellen, bestätigt auch die Untersuchung von Alexandra Pözlhuber (2011). Sie erforschte in ihrer Stu-

die subjektive Theorien von Deutschlehrenden. So wollte sie u.a. wissen, welchen Stellenwert die Erstsprache für den Zweitspracherwerb in den Augen der Unterrichtenden hat. Dafür befragte sie zehn Deutschlehrende sowie einen Landesschulinspektor (vgl. Pözlbauer 2011: 63). Die Befragung ergab, dass mehrsprachige Ansätze im Unterricht bei den Lehrenden nur einen geringen Stellenwert genießen, was Röschs und Gogolins These wiederum unterstreicht.

Während sich die bisherigen Beiträge auf Mehrsprachigkeit im schulischen Bildungssystem beziehen, befasst sich Regina Graßmann mit der Zwei- und Mehrsprachigkeit von erwachsenen Lernenden in Integrationskursen (Graßmann 2011). Sie konnte in ihrer Studie nachweisen, dass ein Großteil der Lernenden in Integrationskursen mehrsprachig ist: „Zwei Drittel der Sprecher[_innen] verfügten zum Zeitpunkt des Interviews bereits vor dem Besuch des Integrationskurses über mehrsprachige Kompetenzen“ (ebd.: 23). Die Konsequenzen dieser Realität kann Wildenauer-Józsas Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden verdeutlichen: Darin weist sie nach, dass Lernende Sprachvergleiche als Lernstrategie anwenden und begründet so die Notwendigkeit, diese Strategien in den Unterricht miteinzubeziehen (vgl. Wildenauer-Józsa 2005).

Die Arbeiten der beiden letztgenannten Autorinnen leiten auf die praktische Dimension in der wissenschaftlichen Literatur über. Aus der Existenz – und Normalität – von Mehrsprachigkeit heraus ergaben sich bisher zahlreiche Anlässe, praktische Konzepte, Strategien und Materialien zu entwickeln. Der vorwiegend sprachendidaktische Fokus der vorliegenden Arbeit macht es notwendig, zahlreiche praxisnahe Beiträge aufzunehmen. Boeckmann/Lins/Orlovsky/Wondraczek gaben etwa ein methodisches Handbuch für die Sprachenvermittlung in Kindergärten heraus (vgl. Boeckmann/Lins/Orlovsky/Wondraczek 2011). Für den schulischen Bereich sind drei zentrale Werke zu nennen, die neben einer theoretischen Beschäftigung auch zahlreiche praktische Vorschläge zur Umsetzung beinhalten: Boeckmann/Aalto/Abel/Atanasoska/Lamb fassen in ihrer Publikation die Inhalte des Projekts ‚Marille‘ zusammen. Das Projekt wurde im Rahmen des Programms „Sprachlehrende in ihrer Rolle stärken“ durchgeführt (vgl. Boeckmann/Aalto/Abel/Atanasoska/Lamb 2011: 7). Es verfolgte das Ziel, die sprachenpolitische Theorie auf die Unterrichtspraxis umzulegen und für diese nutzbar zu machen.

Wie man mit der Sprachenvielfalt in der Unterrichtspraxis umgehen kann, damit beschäftigt sich auch Basil Schader. Am Ende seiner Monographie finden sich gleich 101 konkrete Unterrichtsvorschläge (Schader 2004). Ebenfalls einen wichtigen Beitrag leisten Reich und Krumm mit ihrem Mehrsprachigkeitscurriculum für österreichische Schulen. Die beiden Autoren erarbeiteten ein umfassendes Curriculum von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II und formulierten in diesem zahlreiche Lehrziele und Hinweise zum Lehrstoff. Das Curriculum soll die „Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht“ ermöglichen (Reich/Krumm 2013).

Neben den umfassenden Konzepten für den schulischen Unterricht existieren auch Materialsammlungen für den außerschulischen Unterricht, wie etwa jene der Entwicklungspartnerschaft MEVIEL. Die Zielgruppe dieser Materialien sind Jugendliche und junge Erwachsene in der außerschulischen Basisbildung. Neben einer kurzen Einführung in den Nutzen von Mehrsprachigkeit im Unterricht präsentieren die Autor_innen etliche konkrete Unterrichtsvorschläge. Diese beziehen sich nicht nur auf den Sprachenunterricht, sondern auch auf Fächer wie Mathematik oder Berufsorientierung.

Fragestellungen und Hypothesen Die Vielzahl der theoretischen und praktischen Arbeiten zu Mehrsprachigkeit weist bereits auf die Relevanz des Themas hin. Ich möchte nun noch einmal auf die Aussage von Thomas Fritz zurückkommen, die er im eingangs erwähnten Interview mit dastandard.at im Jahr 2012 formulierte. Das vollständige Zitat lautet:

Was bedeutet Mehrsprachigkeit für Sie? – Für mich ist sie der Normalfall, bis auf ein paar Inseln, wo sie noch nicht wahrgenommen wird, unter anderem gehört da der Sprachunterricht dazu. Auch dort sollte sie zum Normalfall und auch verwendet werden. (Al-Kattib 2012)

Thomas Fritz spricht im zitierten Interview über Mehrsprachigkeit und den Gebrauch der Erstsprachen von Teilnehmenden in Deutschkursen. Er proklamiert im Verlauf des Interviews die Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit – er äußert sogar seine Vision von einem ‚Mehrsprachigkeitsunterricht‘⁴. Dieser

⁴Während der Begriff im Interview mit Fritz im Jahr 2012 noch wie ein Neologismus daherkam, fand er inzwischen bereits Einzug in die aktuelle Literatur (etwa bei Reich/

solle die derzeit bestehenden Kurse mit dem Titel ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (bzw. Integrationskurs) ablösen.

Dass der Mehrsprachigkeitsgedanke bereits Einzug in Kindergartengruppen und Schulklassen hielt, haben die vorigen Ausführungen gezeigt. Die Idee bleibt jedoch häufig auf einer theoretischen Ebene hängen, wie die Autor_innen des Materialienhandbuchs für Jugendliche und junge Erwachsene im Basisbildungsunterricht feststellen: „Zwar haben Veranstaltungen und Projekte zur Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren Hochkonjunktur, doch der Blick in die Kursräume zeigt: die gelebte Mehrsprachigkeit ist vielfach nur eine im Sinne der lebenden, mehrsprachigen Individuen in den Klassen“ (Entwicklungspartnerschaft MEVIEL 2014: 9). Ein Erklärungsansatz für die Zurückhaltung bei der Implementierung von mehrsprachigem Unterricht findet sich in typischen Zitaten von Unterrichtenden, wo es etwa heißt: „Weiß nicht genau, wie“ (vgl. ebd.: 9). Auch die vorliegende Arbeit entstand ursprünglich aus einer ähnlichen Reaktion während der Lektüre des Interviews mit Thomas Fritz. Dieser bezieht sich mit seiner Aussage allerdings nicht auf den schulischen Kontext, sondern auf einen Bereich, der in diesem Zusammenhang erst wenig bearbeitet wurde: die Erwachsenenbildung.

Aus der Verbindung dieser beiden Komplexe, nämlich der Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht auf der einen Seite und der Konzentration auf erwachsene Lernende auf der anderen Seite ergeben sich für die vorliegende Arbeit folgende Fragen:

- *Inwiefern und wie kann man die Forderung nach einem Mehrsprachigkeitsunterricht für Erwachsene konkret umsetzen?*
- *Welche Lehr- und Lernziele lassen sich realisieren, welche nicht?*
- *Und welchen Mehrwert bietet ein solcher Ansatz für die Lernenden?*

Da zahlreiche Erwachsene Deutsch im Rahmen von Integrationskursen lernen, stehen diese im Zentrum der vorliegenden Arbeit.

Eine grundlegende Hypothese dieser Arbeit ist, dass der Einbezug von Mehrsprachigkeit für den Deutscherwerb in vielerlei Hinsicht sinnvoll ist und eine Chance für alle am Unterricht beteiligten darstellt. Ein Unterricht, der die Sprachen der Lernenden außerhalb der Zielsprache Deutsch miteinbezieht,

Krumm 2013: 14).

hat – so die Annahme – nicht nur positive Effekte auf den Spracherwerb im engeren Sinn, sondern auch auf die Lernmotivation und andere psychologische Faktoren, wie etwa gesteigertes Selbstbewusstsein im Umgang mit den eigenen Sprachen (siehe auch Al-Kattib 2012; Wojnesitz 2010).

Um der Frage nachzugehen, wie man Mehrsprachigkeit konkret in Deutsch-Integrationskursen mit Erwachsenen einsetzen kann, kommt eine zweite Annahme zur Anwendung: Es hat sich gezeigt, dass bereits zahlreiche Überlegungen, Konzepte und Vorschläge für Mehrsprachigkeit im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen existieren. Es wird angenommen, dass die bestehenden Modelle auch für den Unterricht mit erwachsenen Kursteilnehmenden herangezogen und eingesetzt werden können. Die Besonderheiten der Erwachsenenbildung müssen hierbei jedoch natürlich berücksichtigt werden:

Bei erwachsenen Lernenden sind [...] immer die allgemeinen kognitiven und personalen, aber auch die soziokulturellen und sozioökonomischen Einflussfaktoren in Betracht zu ziehen. Des Weiteren sind Begrifflichkeiten, Welt- und Handlungswissen beim erwachsenen Lernenden viel ausgeprägter und differenzierter als beim jungen Lernenden und dienen als wichtige Grundlage für den Fremdspracherwerb [...]. (Juchem-Grundmann 2010: 2)

Zielsetzung und Erkenntnisinteresse Die Beantwortung der Fragestellungen und hierbei vor allem der Fokus auf erwachsene Lernende erscheint mir dringend notwendig, da die Erwachsenenbildung neben dem Regelschulunterricht einen nicht zu ignorierenden Stellenwert hat. Allerdings wird gerade in Integrationskursen vorrangig erwartet, Deutsch zu lernen. Der Ansatz eines Mehrsprachigkeitsunterrichts scheint in diesem Bereich neu und unerforscht. Auch Reich und Krumm stellen fest, dass es neben einer großen Zahl von Unterrichtsbeispielen und -materialien nur selten Berichte über tatsächliche Erprobungen im Unterricht gibt. Sie gehen sogar noch einen Schritt weiter, der uns schließlich zu der vorliegenden Arbeit führt: „Sehr selten sind empirische Untersuchungen, die Auskunft über Erfolge oder Misserfolge, Erreichbares und Nichterreichbares geben würden“ (vgl. Reich/Krumm 2013: 131).

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit liegt daher vorrangig in der Erforschung der Umsetzbarkeit eines Mehrsprachigkeitsunterrichts für erwachsene Lernende. Als wissenschaftliche Methode bietet sich hierbei die Ak-

tionsforschung an, da diese eine Verbindung von Forschung und Unterricht ermöglicht und somit Theorie *und* Praxis miteinbezieht. Mit der Veröffentlichung meiner Forschungsarbeit möchte ich einen Beitrag leisten, die Lücke zum Thema ‚Mehrsprachigkeit in Deutschintegrationskursen mit Erwachsenen‘ ein wenig zu schließen.

Kapitelübersicht Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Kapitel 2 beschäftigt sich zunächst mit den Untersuchungsgegenständen der Arbeit. Diese sind neben dem zentralen Bereich der Mehrsprachigkeit auch die Spezifika der Erwachsenenbildung und die Räume, in welchen diese stattfindet: nämlich Deutsch-Integrationskurse.

Auch Kapitel 3 beinhaltet eine theoretische Auseinandersetzung. An dieser Stelle wird die Methode der Aktionsforschung (hauptsächlich nach Altrichter/Posch 2007) als zentrale Forschungsmethode beschrieben. Darüber hinaus findet sich ein Hinweis auf das explorative Expert_inneninterview als ergänzende Methode.

Einen Übergang von der Theorie zur Praxis schafft Kapitel 4, indem es die Operationalisierung für das Forschungsvorhaben präsentiert. In diesem Kapitel findet sich neben einer theoretischen Beschreibung von Lehr- und Lernzielen in einem Mehrsprachigkeitsunterricht auch eine Zusammenfassung der wichtigsten Inhalte aus dem Experteninterview. Am Ende des Kapitels werden Erfolgsindikatoren für plurilingualen Unterricht formuliert, die vor allem für die Ergebnisse aus der durchgeführten Untersuchung von großer Bedeutung sind.

Bevor diese Ergebnisse allerdings näher beleuchtet werden können, sind in Kapitel 5 zunächst die Rahmenbedingungen rund um das Aktionsforschungsprojekt beschrieben. Auch der Ablauf des Forschungsprozesses wird in diesem Kapitel skizziert.

Kapitel 6 präsentiert anschließend die Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung und diskutiert diese unter Zuhilfenahme von Literatur. Die Gliederung der Präsentation orientiert sich an den zuvor formulierten Erfolgsindikatoren aus Kapitel 4.3.

Abschließend werden noch einmal die eingangs formulierten Fragestellungen und Annahmen aufgegriffen und beantwortet. Ein Ausblick rundet die Erkenntnisse aus der vorliegenden Arbeit ab.

2 Theoretischer Rahmen

In einem ersten Schritt sind theoretische Vorüberlegungen und Definitionen zu den Untersuchungsgegenständen, die den Rahmen für die Arbeit setzen, erforderlich. In diesem Fall sind das ‚Mehrsprachigkeit‘ und die Spezifika der Erwachsenenbildung im Kontext von Deutsch-als-Zweitsprache- bzw. Integrationskursen. Die folgenden theoretischen Abschnitte beschäftigen sich daher näher mit eben jenen Konzepten.

Kapitel 2.1 widmet sich ausführlich dem Mehrsprachigkeitsbegriff, den Chancen und Grenzen dieser Idee sowie der praktischen Umsetzung im Kindergarten- und Schulbetrieb.

In Abgrenzung zum schulischen Bereich befasst sich Kapitel 2.2 mit der spezifischen Lernsituation von erwachsenen Personen. Da das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit sich an dieser Zielgruppe orientiert, ist ein genauerer Blick auf diese notwendig.

Kapitel 2.3 bietet im Anschluss eine kurze Einführung in den Rahmen und die Ziele von Integrationskursen.

2.1 Mehrsprachigkeit in Theorie und Praxis

Zahlreiche Autor_innen und Institutionen setzten sich in den vergangenen Jahren mit Mehrsprachigkeit auseinander. Interessant ist hierbei anzusehen, welches Konzept diesem Begriff zu Grunde liegt. Da sich auch die vorliegende Arbeit dem Thema Mehrsprachigkeit widmet, gilt es zuallererst, diesen Begriff zu klären. Dazu dient neben einer kurzen historischen Beleuchtung die Frage, wie dieser genau festgelegt ist, unter anderem bezogen auf den Grad der Beherrschung und die Anzahl der Sprachen. Zusätzlich werden alternative bzw. differenzierende Termini sowie eine zusammenfassende Definition, die den Rahmen für diese Arbeit bildet, in Abschnitt 2.1.1 präsentiert.

Anschließend findet sich in Abschnitt 2.1.2 ein Versuch der Beantwortung

der Frage nach den Potenzialen und Grenzen von Mehrsprachigkeit. Nach einer kurzen Besprechung, wie es überhaupt zum Entstehen multilingualer Gesellschaften kommt, folgt eine Zusammenstellung verschiedener positiver Aspekte von Mehrsprachigkeit. Auch die Frage, wo v.a. Lehrkräfte oft an ihre Grenzen stoßen, wird in diesem Zusammenhang untersucht.

Im letzten Teil (Abschnitt 2.1.3) wird schließlich erläutert, wie Mehrsprachigkeit im Kindergarten und in der Schule aussehen kann und soll. Es werden (politische) Grundvoraussetzungen diskutiert sowie die Ziele und die Umsetzung von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext vorgestellt. Die Inhalte scheinen besonders interessant, will man den Kontrast zur Erwachsenenbildung, um die es in der vorliegenden Arbeit zentral geht, herausstreichen.

2.1.1 Der Mehrsprachigkeitsbegriff

Der Terminus Mehrsprachigkeit findet in zahlreichen (wissenschaftlichen) Publikationen Verwendung. Meist wird er als Schlüsselbegriff gebraucht. Betrachtet man allerdings die terminologischen Implikationen, die hinter dem Ausdruck stehen, genauer, so kann man es mit Königs' Worten halten: „So einfach ist das gar nicht mit dem Begriff“ (Königs 2004: 96).

Der Mehrsprachigkeitsbegriff wird in vielerlei Kontexten gebraucht und die Ideen, wofür er steht, haben sich im Laufe der Zeit stark verändert: Ursprünglich – aus der Notwendigkeit der entstandenen nationalstaatlichen Konstrukte – ergab sich zunächst ein Bedürfnis nach Einsprachigkeit (siehe hierzu ausführlicher Fritz 2014: 39ff und Gogolin 2009: 15f). Lange Zeit herrschte somit die Annahme vor, Einsprachigkeit sei der Normalfall. Diese Auffassung wurde durch die Entstehung der Bilingualismus-Forschung aufgeweicht. Zweisprachigkeit, welche als Sonderfall der – immer noch als normal geltenden – Einsprachigkeit betrachtet wurde, gelangte in den Blick der Forschenden. Die Sprachen der Bilingualen wurden allerdings oftmals als getrennte Systeme betrachtet, was die These des doppelten Monolingualismus begünstigte (vgl. Busch 2013: 53; Hu 2003: 35). Der monolinguale Fokus wurde in den letzten Jahrzehnten, unter anderem auch durch verstärkte bildungspolitische Initiativen von Seiten des Europarats und der Europäischen Kommission (vgl. hierzu Reich/Krumm 2013: 89f), von einem Mehrsprachigkeits-Denken abgelöst. Mehrsprachigkeit wird in aktuellen Publikationen mittlerweile durchgehend als Normalfall der Alltagsrealität betrachtet (siehe u.a. Busch 2013; Reich/

Krumm 2013; Schader 2004).

Viele Autor_innen stellen in ihren Publikationen zu Beginn ihrer Ausführungen meist eine Definition ihres Mehrsprachigkeitsbegriffs voran – so etwa auch die Verfasser_innen der Beiträge in den Arbeitspapieren der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, die das Thema Mehrsprachigkeit in den Fokus ihrer Betrachtungen stellten (vgl. Bausch/Königs/Krumm 2004).

In der folgenden Diskussion kommen zahlreiche Autor_innen aus den soeben genannten Arbeitspapieren zu Wort. Die Aussagen, die an dieser Stelle besprochen werden, müssen natürlich immer unter der Berücksichtigung gelesen werden, dass sie aufgrund ihres lange zurückliegenden Erscheinungsdatums nicht mehr dem aktuellen Forschungsstand entsprechen müssen. Darüber hinaus stammen die zitierten Beiträge vielfach von Autor_innen, die teilweise aus unterschiedlichen Forschungskontexten kommen. Dennoch scheint gerade die Verschiedenheit der Betrachtungen, die sich aus der damals aufkeimenden Diskussion um das Thema Mehrsprachigkeit durch das Erscheinen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) sowie durch die Initiativen der Europäischen Kommission 2004 (vgl. Reich/Krumm 2013: 89) entwickelte, einen Blick Wert. Ergänzt werden die Aussagen durch aktuelle Sichtweisen am Ende des Abschnitts.

Anzahl der Sprachen Juliane House bietet, im Vergleich zu anderen Autor_innen im selben Sammelband, einen eher ungewöhnlichen definitorischen Zugang, indem sie Mehrsprachigkeit als „Kompetenz eines Individuums in mehreren Sprachen, d.h. über die Muttersprache hinaus [...] in mindestens einer weiteren Sprache“ festlegt. Sie definiert demnach Zweisprachigkeit als einen „Sonderfall von Mehrsprachigkeit“ (vgl. House 2004: 62).

Karin Kleppin (2004: 88) hingegen bezieht sich auf die Tertiärsprachendidaktik, wenn sie festhält, dass „in der Regel davon ausgegangen [wird], dass sich Mehrsprachigkeit erst mit dem Erwerb einer dritten Sprache, also einer zweiten Fremdsprache formt“. Einen Widerspruch zu Houses Zugang liefert auch Edmondson (2004: 39), der bereits im Titel seines Beitrags einen Hinweis auf sein konzeptuelles Verständnis von Mehrsprachigkeit gibt: „Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig)“. Er hält – im Gegensatz zu House – fest, der Begriff ‚mehrsprachig‘ sei abzukoppeln vom Terminus ‚zwei-

sprachig‘. Dies führt zu seinem Verständnis von Mehrsprachigkeit, nach dem „eine Person erst dann mehrsprachig ist, wenn er oder sie in mindestens *drei* [Hervorhebung im Original, SF] Sprachen kommunizieren kann [...]“ (vgl. Edmondson 2004: 39). Diese Feststellung bezieht sich nicht bloß auf das Beherrschen von mehr als einer *Fremdsprache*, sondern auch von mehr als einer *Zweitsprache* (vgl. ebd.: 39).

Sprachenbegriff Diese Generalisierung bzw. der Einbezug der Kenntnisse von Zweitsprachen scheint besonders relevant, wenn es etwa um den schulischen Sprachenunterricht geht. Er signalisiert eine Anerkennung von Sprachenkenntnissen, die von einem sehr eng gefassten Mehrsprachigkeitsbegriff abgeht. Britta Hufeisen fasst das Verständnis von Sprachen im Allgemeinen noch ein wenig weiter, indem sie Mehrsprachigkeit folgendermaßen definiert: „Mehrsprachigkeit ist für mich die (positiv besetzte) funktionale sprachliche Handlungskompetenz in mehr als zwei Sprachen, wobei Sprache nicht gleichzusetzen ist mit Nationalsprache“ (Hufeisen 2004: 77). Hufeisen geht in ihrem Beitrag nicht näher auf den Begriff der Nationalsprache ein, lässt allerdings die Vermutung zu, dass Mehrsprachigkeit auch dann gegeben ist, wenn eine Person zum Beispiel einen oder mehrere Dialekte bzw. Soziolekte beherrscht. Auch Schader gibt den Dialekten einen Raum, indem er in seinen Vorschlägen für den Umgang mit Sprachenvielfalt im Unterricht „die Einbeziehung der dialektalen Vielfalt“ (Schader 2004: 64) berücksichtigt.

Grad der Beherrschung Neben der Frage nach der Anzahl der gelernten bzw. erworbenen Sprachen (seien es nun Fremdsprachen, Zweitsprachen, Umgebungssprachen, Familiensprachen, Dialekte, Soziolekte o.Ä.¹) geht es bei der terminologischen Diskussion um den Begriff der Mehrsprachigkeit auch oft um die Frage der Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen. An manchen Stellen bleibt die Beantwortung der Frage aus, etwa bei Edmondson (2004: 39): „[D]ie Frage nach dem Grad der Beherrschung der verschiedenen Spra-

¹Eine kritische Besprechung v.a. des Zweitsprache-Begriffs findet sich bei Boeckmann (2008). Er geht unter anderem auf die meist verschwommene Darstellung der zahlreichen Begrifflichkeiten ein. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit bedeutet Zweitsprache von und für *erwachsene* Lernende hauptsächlich Unterrichts-, Ziel-, Umgebungs- oder Verkehrssprache im Alltag. Dieses Konzept hebt sich somit vom schulischen Deutschals-Zweitsprache-Kontext ab, in dem die Zweitsprache als wirkliche zweite Sprache (z.B. im Sinne von Bilingualität) gesehen wird.

chen wird, soweit ich weiß, in fachdidaktischen Diskussionen fast immer offen gelassen – ich werde in meinen Ausführungen diesem Beispiel folgen“.

Eine derartige Zurückhaltung legten die Forschenden in der Bilingualismusforschung nicht an den Tag. Adelheid Hu, die einen informativen Überblick über die Entwicklung der Mehrsprachigkeitsforschung bietet, hebt in ihren Ausführungen auch den damaligen Fokus auf den *ideal native speaker* bzw. eine *near nativeness* beim Spracherwerb und der Sprachenverwendung hervor: „Generell kennzeichnend für die traditionelle Bilingualismusforschung war darüber hinaus die Schwerpunktsetzung auf symmetrisch-ausgewogene und annähernd maximale Zweisprachigkeit“ (vgl. Hu 2003: 34f).

Weitaus aufschlussreicher als die bloße Unterscheidung von symmetrischer/asymmetrischer Mehrsprachigkeit (vgl. Hu 2010: 214) ist allerdings der Eintrag im Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache:

Während M[ehrsprachigkeit] früher nur in ihrer maximalen Variante als das Beherrschen von mehreren Sprachen auf jeweils muttersprachlichem Niveau verstanden wurde, zählt heute auch die Beherrschung von Teilkompetenzen, deren Einsatz sich jeweils nach dem Kommunikationspartner, dem -zweck und -ort richtet, zur M[ehrsprachigkeit] (funktionale M., rezeptive M.). (Haider 2010: 207)

Terminologische Differenzierung Der Mehrsprachigkeitsbegriff wird zwar in den meisten Publikationen näher definiert, er steht jedoch oft als einziger Terminus im Text. Seit der Veröffentlichung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) im Jahr 2001 (Trim/North/Coste 2001) existiert jedoch eine wesentliche begriffliche Erweiterung bzw. Unterscheidung von ‚Mehrsprachigkeit‘. Diese scheint sich – betrachtet man die häufige alleinige Nennung des Terminus Mehrsprachigkeit in zahlreichen Publikationen, die nach dem Erscheinen des GERS verfasst und publiziert wurden – bis heute jedoch noch nicht zur Gänze durchgesetzt zu haben. Königs äußert sich gar kritisch über die terminologische Differenzierung:

Gerade der Referenzrahmen hantiert mit einem Mehrsprachigkeitsbegriff, den es auch kritisch zu hinterfragen gilt (z.B. hinsichtlich der dort getroffenen Differenzierung zwischen ‚Plurilinguali-

tät‘ und ‚Mehrsprachigkeit‘, aber auch bezüglich des Gesamtverständnisses von Mehrsprachigkeit und seiner Bedeutung für den Unterricht. (Königs 2004: 101)

Er bezieht sich mit dieser Aussage auf seine Befürchtung, neue Begriffe könnten den eigentlichen Problemzusammenhang verstellen und zwar zu „politischen (Absichts-)Erklärungen“, aber in der Folge nicht zur „Schaffung oder Sicherstellung geeigneter Rahmenbedingungen“ führen (vgl. ebd.: 101).

Da die terminologische Unterscheidung zwischen ‚Plurilingualismus‘ und ‚Multilingualismus‘ jedoch nachvollziehbar und zweckmäßig scheint, soll sie in dieser Arbeit natürlich ihren Platz finden und anschließend zu einer klareren begrifflichen Abgrenzung verschiedener Phänomene beitragen.

Bereits im Erscheinungsjahr des GERS gingen die Verfasser_innen desselben ebenfalls der Frage nach, was Mehrsprachigkeit bedeute. Sie gelangten zu der Einsicht, „‚Mehrsprachigkeit‘ unterscheidet sich von ‚Vielsprachigkeit‘ [...]“ (Trim/North/Coste 2001: 17). Im englischen Original finden sich entsprechend den deutschen Bezeichnungen die Begriffe „plurilingualism“ und „multilingualism“ (Trim/North/Coste 2000), welche auch in der deutschsprachigen Diskussion Verwendung finden (vgl. Boeckmann/Aalto/Abel/Atanasoska/Lamb 2011; Neuner 2004).

‚Multilingualismus‘ bzw. ‚Vielsprachigkeit‘ bezieht sich dabei auf die „Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft“ (Trim/North/Coste 2001: 17). Hu bezeichnet den Begriff als ein „gesellschaftliches Phänomen des eher additiven Nebeneinanders von Sprachen“ (Hu 2010: 214), während Neuner Vielsprachigkeit als eine Sprachensituation sieht, „die in einem Land in einer Region, in einer Stadt, in einer Schule vorfindbar ist [...]“ (Neuner 2004: 173). Raupach (vgl. 2004: 191) schreibt dem Begriff einen soziolinguistischen Charakter zu.

Im Unterschied dazu ist – so Raupach (vgl. 2004: 191) – der Terminus ‚Plurilingualismus‘ oder ‚Mehrsprachigkeit‘ aus einer psycholinguistischen Perspektive zu betrachten. Im GERS betonen die Autor_innen, dass die persönliche Spracherfahrung eines Menschen und dessen kommunikative Kompetenz, „zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“, unter dem Begriff des Plurilingualismus zu subsumieren sei (vgl. Trim/North/Coste 2001:

17). Neuner erklärt, Plurilingualismus sei die Sprachensituation, „die bei einem Individuum vorfindbar ist (die Sprachen, die jemand ‚im Kopf‘ hat)“ (Neuner 2004: 173).

In Bezug auf die Unterrichtspraxis scheinen beide Begriffe relevant. Zum Einen ist das, was unter ‚Vielsprachigkeit‘ oder ‚Multilingualismus‘ verstanden wird, der Zustand, der zunächst überhaupt erst zu einer Beschäftigung mit der Thematik führt. Zum Anderen ist jedoch der Terminus ‚Mehrsprachigkeit‘ (also ‚Plurilingualismus‘) die zentrale Perspektive, die es einzunehmen gilt, wenn man sich mit den Lernenden und ihrer Sprachenerwerbs und -lernsituation auseinandersetzen möchte.

Busch (vgl. 2013: 11) hingegen hebt in ihrer Monographie hervor, dass sie gerade von jener bipolaren Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft weggehen möchte. Vielmehr versucht sie in ihrer Publikation, einen Zugang zu schaffen, „der es ermöglicht, an den Gegenstand etwas anders heranzugehen“. Sie betrachtet Praktiken der Mehrsprachigkeit demnach aus drei Blickwinkeln: erstens aus der Perspektive des Subjekts (z.B. in Sprachenbiographien), zweitens aus der Sicht der Diskurse, durch die sich das Subjekt positioniert und positioniert wird (z.B. Sprachideologien und -diskurse) und drittens aus den sich aus erstens und zweitens ergebenden Räumen bzw. Raum-Zeiten (z.B. Schulen).

Zu Beginn der Begriffsdiskussion stellte ich Juliane Houses Verständnis von Mehrsprachigkeit dem vieler anderer Autor_innen im selben Tagungsband gegenüber. Sie betrachtete Zweisprachigkeit als einen Sonderfall von Mehrsprachigkeit und ihr zufolge sind Menschen bereits mehrsprachig, sobald sie über die Muttersprache hinaus in mindestens einer weiteren Sprache kompetent sind (vgl. House 2004). Nur Mario Wandruszka lieferte ein noch weiter gefasstes Verständnis von Mehrsprachigkeit, indem er bereits 1979 die potenzielle Mehrsprachigkeit eines jeden Menschen annahm: „Wir alle sprechen mehrere Sprachen, weil wir in mehreren, oft sehr verschiedenen menschlichen Gemeinschaften leben, deren Sprachen wir im Laufe unseres Lebens lernen“ (Wandruszka 1979: 13). Sowohl die Einbettung der Mehrsprachigkeit in einen lebensweltlichen Kontext, der auch die Lernenden in der vorliegenden Arbeit betrifft, als auch ein – nach Wandruszkas Verständnis – sehr offen gehaltener Mehrsprachigkeitsbegriff sollen in meiner Forschungsarbeit als Grundlage

dienen. Plurilingualismus bedeutet im Rahmen der vorliegenden Arbeit also, dass Lernende potenziell immer mehrsprachig sind bzw. sein können. Sowohl den Grad der Beherrschung als auch den Sprachenbegriff verwende ich ebenfalls sehr offen. Jegliche Sprachenkenntnisse ‚im Kopf‘ zählen daher schon zur individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden. So kann man abschließend festhalten, dass die Zielgruppe der erwachsenen Lernenden (fast immer) mehrsprachig in Deutsch-Integrationskursen ankommt². Daraus ergibt sich natürlich ein multilinguales Lerngefüge, in dem sowohl die deutsche Sprache als auch die plurilingualen Voraussetzungen berücksichtigt werden sollten. Wie dies in der praktischen Umsetzung konkret aussehen kann, damit beschäftigt sich die Arbeit im weiteren Verlauf.

2.1.2 Potenzial und Grenzen der Mehrsprachigkeit

Eine Frage, mit der sich die vorliegende Arbeit unter anderem auseinandersetzt, ist jene nach dem Nutzen bzw. Mehrwert des Einbezugs von individueller Mehrsprachigkeit in den Sprachen- bzw. hier konkret: Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. Die positive Formulierung der Frage impliziert gleichzeitig die Möglichkeit, auch nach den Grenzen bzw. Herausforderungen des Plurilingualismus zu fragen. Aus der Literaturrecherche ergab sich allerdings, dass die kritischen Kommentare in Bezug auf Mehrsprachigkeit nicht sehr zahlreich zu finden sind³; und wenn es sie gibt, beziehen sie sich meist auf die Rahmenbedingungen und nicht auf plurilingualen Unterricht an sich. Im folgenden Abschnitt möchte ich einige Aussagen von Autor_innen besprechen, die Antworten auf die oben gestellten Fragen in ihren Texten formulieren.

Entstehung multilingualer Gesellschaften Zunächst beschäftigen sich einige Autor_innen zu Beginn ihrer Argumentation mit einer Erklärung für die vielsprachige Realität. Den Grund für multilinguale Gesellschaften, wie wir sie kennen, sieht Weskamp folgendermaßen: „Mehrsprachigkeit, ob sie unter

²Dies wies auch Regina Graßmann in ihrer Studie nach: „Zwei Drittel der Sprecher[_innen] verfügten zum Zeitpunkt des Interviews bereits vor dem Besuch des Integrationskurses über mehrsprachige Kompetenzen“ (Graßmann 2011: 23).

³Diese Feststellung machten auch Reich und Krumm (2013: 131). Sie halten fest: „Dabei gilt Mehrsprachigkeit unbestritten als ein hoher Wert, die Diskussion verläuft nicht sonderlich kontrovers“.

natürlichen oder institutionellen Bedingungen entstanden ist, ist keine Ausnahme, sondern Normalität. In pluralen Gesellschaften wächst der Sprachenreichtum durch Zuwanderung, aber auch durch Unterricht an den Schulen und in der Erwachsenenbildung“ (Weskamp 2007: 22). Dem Argument der Zuwanderung kann man allerdings – bezieht man Schader in die Diskussion mit ein – nicht vollständig zustimmen. Dieser warnt davor, „kulturelle Heterogenität einseitig auf den Zuzug von Menschen aus anderen Kulturen zurückzuführen“ (Schader 2004: 15). Er begründet weiters, der Prozess sei viel eher für alle hoch entwickelten Industrienationen charakteristisch (vgl. ebd.: 15). Schader bezieht sich mit seiner Formulierung zwar speziell auf die ‚kulturelle Heterogenität‘, die Aussage kann allerdings auch auf die sprachliche bzw. vielsprachige Heterogenität der Gesellschaft umgelegt werden. Multilinguale Gesellschaften entstehen demnach nicht immer zufällig, etwa durch Migrationsbewegungen. Oft stehen hinter dem Entstehen von derartigen gesellschaftlichen Phänomenen auch politische Überlegungen. Ein Hinweis findet sich beispielsweise bei Christ (2004: 32), der Mehrsprachigkeit – und ihre durchwegs positive Darstellung – als „politisch gewollt (zumindest wenn man der offiziellen Rhetorik in Europa vertraut)“ sieht.

Einen wirtschaftlichen Erklärungsansatz wählte Gnutzmann, der einen Zusammenhang zwischen Fremdsprachenkenntnissen und Wirtschaft, oder genauer: dem europäischen Binnenmarkt, herstellt (vgl. Gnutzmann 2004: 46).

Plurilingualismus als Ressource All diese Überlegungen mögen auf den ersten Blick einen kritischen Grundtenor in sich tragen. Viel- und Mehrsprachigkeit wirken hier wie konstruierte Phänomene, die lediglich einem höheren politischen oder ökonomischen Zweck dienen sollen. Allerdings kann man mit Argumenten dagegenhalten, die den Nutzen von Plurilingualismus in multilingualen Gesellschaften hervorheben. Die Autor_innen des Projekts ‚Marille‘ etwa halten fest, „Plurilingualismus ist in jedem Fall eine Investition in die Gesellschaft“ (Boeckmann/Aalto/Abel/Atanasoska/Lamb 2011: 25). Es folgt im Projektbericht eine Auflistung von „Zielen und zugrunde liegende[n] Werte[n] zur Förderung von Plurilingualismus“ (ebd.: 26), die an dieser Stelle nicht aufzählend übernommen werden soll. Ich möchte hier nur kurz auf einige wenige Punkte eingehen und damit das individuelle, aber auch gesellschaftliche

Potenzial bzw. den Mehrwert von Mehrsprachigkeit im Sprachenunterricht aufzeigen.

Zunächst einmal ermögliche der Einbezug von Plurilingualität in den Sprachenunterricht einen positiven Zugang zu Sprachen und Sprachenlernen:

Wenn alle Lernenden lernen können, die Diversität von Sprachen in ihren Gemeinschaften positiv zu erleben, diese Sprachen neugierig zu betrachten und dadurch Respekt und Wertschätzung für Sprachen und plurilinguale Sprecher/Sprecherinnen zu entwickeln, wird dies eine Lernumgebung schaffen, in der Lernende stolz auf ihren eigenen Plurilingualismus sein können. (Boeckmann/Aalto/Abel/Atanasoska/Lamb 2011: 25)

Darüber hinaus biete ein plurilinguales Lernumfeld im Sprachenunterricht eine Möglichkeit für die Lernenden, „von ihren eigenen und den Sprachkenntnissen ihrer Kollegen [und Kolleginnen] zu profitieren“ (ebd.: 25). Dieser Gedankengang lässt sich auf zwei Bereiche umlegen. Schader beschreibt – um ein konkretes Beispiel zu nennen – die Situation von Schüler_innen, die sich neu in einer fremden Sprachumgebung befinden und wie das mehrsprachige Setting genutzt werden kann, indem beispielsweise Hilfe durch dolmetschende Mitlernende angeboten wird. Dieser positive Aspekt in einer multilingualen Klasse lässt sich auch auf die Situation in Integrationskursen mit Erwachsenen übertragen (vgl. Schader 2004: 101):

Für frisch aus einem anderen Sprachraum Zugezogene ist in der Anfangsphase die Zusammenarbeit mit einem Kind [bzw. erwachsenen Lernenden] derselben Sprachgruppe besonders fruchtbar, dieses kann als Dolmetscher fungieren und eine Menge Erklärungsarbeit übernehmen. Die große Bedeutung dieser Dolmetscherinnen und Dolmetscher aus derselben Sprachgruppe wird immer wieder angesprochen, wenn wir mit Zugezogenen über die erste Zeit ihres Deutscherwerbs sprechen. (ebd.: 101)

Solange diese Hilfestellung durch ‚Dolmetschende‘ von beiden Seiten gewünscht ist und die Lehr- und Lernziele im Unterricht nicht behindert, sondern unterstützt werden, bietet sich das plurilinguale Setting auch hier als Ressource an.

Von den eigenen und anderen Sprachenkenntnissen können die Lernenden jedoch nicht nur über die Funktion als Dolmetschende profitieren. Auch Zugänge über Konzepte, wie etwa *language awareness* oder *language learning awareness*, wie sie die Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. etwa Neuner 2005; Oomen-Welke 2003) sehr stark in den Vordergrund stellt, bieten eine große Chance, Plurilingualismus nutzbar zu machen. (Nähere Informationen zu den beiden Konzepten finden sich auf den Seiten 57 bis 59.) Auch Krumm bezieht in seine Ausführungen die linguistische Erkenntnis mit ein, „dass die Erst- oder Familiensprachen [sowie alle weiteren erworbenen oder gelernten Sprachen] ein grundlegendes Fundament für den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache darstellen“ (Krumm 2003: 14). Nach Krumm sind plurilinguale Personen die „besseren Sprachlernenden“, weil sie sich ihre Erfahrungen der *language (learning) awareness* zu Nutze machen können (vgl. ebd.: 15). Weitere lernökonomische Vorteile, wie etwa jener der Interkomprehension beim Sprachenlernen, finden sich z.B. bei Reich und Krumm (vgl. 2013: 91f).

Ein weiterer – nicht nur, aber besonders in der Erwachsenenbildung – wichtiger Aspekt bezüglich des Lernens ist jener, „den Lernenden eine Stimme zu geben: Lernendenautonomie zuzulassen und den Lernprozess und dessen Ergebnisse in die Hände der Lernenden zu legen“ (Boeckmann/Aalto/Abel/Atanasoska/Lamb 2011: 26). Diesen Punkt greife ich zu einem späteren Zeitpunkt bei der Besprechung der Spezifika der Erwachsenenbildung noch einmal auf (vgl. Seite 43).

Schader verweist in seiner Argumentation auf das Potenzial von Mehrsprachigkeit als „wichtige Chance für authentisches, zukunftsweisendes Mit- und Voneinanderlernen“ und er warnt vor einem „Verpassen von interessanten Lernanlässen und von Beiträgen, die sie [die Lernenden] aus ihrem Erfahrungshintergrund hätten liefern können. Muttersprache und kulturelle Wurzeln sind mehr als blosses Sachwissen [...]. Sie sind Teil der Persönlichkeit und Identität“ (Schader 2004: 24). Mehr- und Vielsprachigkeit im Sprachenunterricht können demnach auch eine Möglichkeit für neue, ungeahnte Lernanlässe bieten und somit zu einer Erweiterung des Weltwissens der Lernenden (und Lehrenden) beitragen. Der Hinweis auf das identitätsfördernde Moment von Mehrsprachigkeit findet sich auch bei Boeckmann/Aalto/Abel/Atanasoska/Lamb (vgl. 2011: 25): „Eine Umgebung, die Plurilingualismus wertschätzt, [...] unterstützt [die Lernenden dabei], ein sicheres und positives Gefühl bezüglich

ihrer eigenen Identität zu entwickeln“. Auch Krumm hebt die psychosoziale Bedeutung für den Spracherwerb hervor und betont diese besonders für die Zielgruppe der Erwachsenen (vgl. Krumm 2011: 15). Es sei daher wichtig, den Machtverlust, den die Personen im Verlauf ihrer Migrationserfahrungen erleben, durch die „Stärkung des Selbstwertgefühls von Kindern und Erwachsenen mit Hilfe einer Anerkennung der mitgebrachten Sprachen [...]“ auszugleichen (vgl. ebd.: 16).

Im Sinne einer pädagogisch-didaktischen Legitimation für Mehrsprachigkeit im Unterricht verweisen Reich und Krumm auch auf die Möglichkeit der Verbesserung der Chancengerechtigkeit für die Lernenden (vgl. Reich/Krumm 2013: 91), welche sich sowohl auf den schulischen als auch später auf den beruflichen Bereich anwenden lässt.

Ein weiteres, nicht außer Acht zu lassendes Argument für Plurilingualismus im Unterricht findet sich sowohl bei Weskamp, als auch bei Schader. Die beiden Autoren betrachten Mehrsprachigkeit als „einen nicht zu unterschätzenden gesellschaftlichen und kulturellen Reichtum“ (Weskamp 2007: 5) bzw. ein Potenzial, „das dem Unterricht ganz neue Möglichkeiten und Chancen bietet. Jederzeit ist sprachliches und [...] kulturelles Wissen aus drei, vier, fünf Sprach- und Kulturgemeinschaften abrufbar, können Vergleiche gezogen werden, kann der Wissenshorizont aller [...] [Lernenden] um authentische, über unseren Kulturkreis hinausgehende Beiträge erweitert werden, können scheinbare Selbstverständlichkeiten aus anderen Perspektiven beleuchtet werden“ (Schader 2004: 19f). Das Wissen kann natürlich in Deutsch-Integrationskursen noch um ein Vielfaches mehr sein, je nachdem, welchen Erfahrungshintergrund die Kursteilnehmenden mitbringen und wie viele Personen den Kurs besuchen.

Plurilingualismus als Herausforderung Womit wir jedoch auch schon bei den Herausforderungen von Mehrsprachigkeit im (Sprachen-)Unterricht ange-
langt sind. Schader schreibt nämlich weiters: „Sehr oft liegen diese Ressourcen allerdings brach“ (ebd.: 19f). Auch Weskamp weist darauf hin, vorhandene Mehrsprachigkeit bleibe oft ungenutzt (vgl. Weskamp 2007: 5). Doch woran liegt es nun, dass eine solch vielzitierte Chance wie die der Mehrsprachigkeit im (Sprachen-)Unterricht oft nicht als Ressource, sondern vielmehr als Herausforderung gesehen wird?

Auch Regina Graßmann stellte die Frage, ob Zwei- und Mehrsprachigkeit in Integrationskursen eher als Ressource oder als Herausforderung zu sehen sei (vgl. Graßmann 2011). Sie bezieht sich mit ihrer Fragestellung zwar auf die Perspektive von Lehrkräften, macht jedoch auch Aussagen zur allgemeinen Situation des Spracherwerbs in Integrationskursen, auf die ich mich zunächst beziehen möchte. Zu Beginn hält die Autorin fest, dass „[s]eit der Einführung der Integrationskurse in Deutschland und Österreich [...] der Erwerb mehrheitssprachlicher Fertigkeiten als wichtige Voraussetzung für die Integration von Zuwanderern und deren Partizipation am gesellschaftlichen und kulturellen Leben“ gilt (ebd.: 17). Dieser Erwerb mehrheitssprachlicher Fertigkeiten ist natürlich oft in Verbindung mit aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen zu sehen – in Österreich und Deutschland besteht eine Verpflichtung für Drittstaatsangehörige, einen Nachweis über Kenntnisse der deutschen Sprache zu erbringen, um einen rechtmäßigen Aufenthalt in Österreich bzw. Deutschland zu begründen. Diese politischen Regelungen führen letztlich zum „Primat der Einsprachigkeit in Integrationskursen“ (ebd.: 19), welches u.a. zu der Auseinandersetzung mit den vorliegenden Forschungsfragen führte. Auch Thomas Fritz weist im Interview mit daStandard auf diese Problematik hin:

Es wird ja immer davon ausgegangen, dass man Deutsch lernt. Es gibt ja auch diesen Druck, Deutsch zu lernen und alles andere zu vergessen. Die Leute werden nicht darüber definiert, dass sie schon fünf Sprachen beherrschen, sondern dass sie nicht Deutsch können. (Al-Kattib 2012)

Hans-Jürgen Krumm spricht hier gar von einer „Deutsch-Obsession“ auf Seiten der Autoritäten (Krumm 2011: 20). In der Folge dieser „monokulturelle[n], nationalstaatliche[n] Tradition unseres Bildungswesens“ (Schader 2004: 20), die sich nicht bloß auf Bereiche der Niederlassungsregelungen, sondern auch auf den schulischen Unterricht bezieht, kann dieser Druck auch bei den Lernenden selbst dazu führen, ihre ‚Sprachigkeit‘ in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse bloß defizitär zu betrachten und ihren mitgebrachten Sprachen ‚schatz‘ auszublenden. Dies kann schließlich dazu führen, dass Unterrichtende einen plurilingualen Ansatz ihren Lernenden erst näher bringen und diese von seinem Nutzen überzeugen müssen⁴.

⁴Eine kritische Betrachtung des „Integration-durch-Sprache-Diskurses“ findet sich u.a. auch bei Busch (2013: 113ff)

Lehrkräfte können sich auch in einer anderen Situation mit Herausforderungen konfrontiert sehen: Meist sind sie ungenügend oder gar nicht ausgebildet, was Plurilingualismus im (Zweit-)Sprachenunterricht betrifft. Auch Boeckmann/Aalto/Abel/Atanasoska/Lamb (2011: 7) halten dies fest: „Mehrheitssprachenlehrkräfte bekamen (und bekommen auch heute) üblicherweise im Lehramtsstudium kaum Kenntnisse darüber vermittelt, worauf im Unterricht einer Zweitsprache zu achten ist oder wie das plurilinguale [sic] Repertoire von Lernenden entwickelt werden kann“. Die Autor_innen beziehen sich hier zwar auf den schulischen Bereich, allerdings lässt sich die Aussage bezüglich des plurilingualen Repertoires der Lernenden und wie es genutzt werden kann auch auf Lehrkräfte in außerschulischen Kontexten umlegen. Es gibt zwar mittlerweile zahlreiche Mehrsprachigkeits-Konzepte für den (sprachlichen) Unterricht, „Lehrende sehen sich [...] [allerdings oft] neuen Erwartungen an ihre Kenntnisse und Fertigkeiten gegenüber gestellt“ (Boeckmann/Aalto/Abel/Atanasoska/Lamb 2011: 33). Es seien sowohl Kenntnisse über Spracherwerbsprozesse als auch interkulturelles Lernen und sprachwissenschaftliches Grundwissen eine Voraussetzung, um Plurilingualismus fördern zu können. Darüber hinaus würden von den Unterrichtenden auch spezielle Fertigkeiten verlangt, so die Autor_innen. Diese beziehen sich stark auf den pädagogischen sowie methodisch-didaktischen Bereich (vgl. ebd.: 33ff).

Die Überforderung in Bezug auf plurilingualen Unterricht kann bei Lehrkräften also einerseits aus dem gesellschaftlichen und gesetzlichen Druck der Verpflichtung zum Deutschlernen entstehen. Andererseits ergeben sich auch mögliche Momente der Überforderung aus den vielfältigen und teils sehr hoch gesteckten Lehr- und Lernzielen, die die Lehrenden auch trotz der Tatsache, dass es bereits Konzepte und Materialien zum plurilingualen Unterricht gibt, nicht umzusetzen vermögen.

Einen Blick auf die Perspektive der Unterrichtenden zu dieser Problematik wählte Alexandra Pözlbauer (vgl. 2011) in ihrer Forschungsarbeit. In ihrer Untersuchung gelangte sie zu interessanten Ergebnissen, die einen Widerspruch zwischen den Anforderungen, die an die Lehrkräfte gestellt werden, und der tatsächlichen Umsetzung im Unterricht zeigen: „Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik werden nur sehr vereinzelt angewandt. Eine kontinuierliche Arbeit fehlt“ (Pözlbauer 2011: 68). Die Autorin erfuhr in den geführten Interviews auch einige Gründe, weshalb Plurilingualismus im Unter-

richt der befragten Personen einen solch geringen Stellenwert hat. „Die dafür genannten Gründe sind: Zeitmangel, Ressourcenmangel, die breite Streuung der Erstsprachen, mangelnde eigene Sprachkenntnisse, keine Verankerung in den Lehrplänen und Lehrbüchern und mangelnde Kompetenzen in der Mehrsprachigkeitsdidaktik und -methodik“ (Pözlbauer 2011: 68).

Es zeigt sich also, dass trotz der zahlreichen Potenziale, die Plurilingualismus in multilingualen Klassen mit sich bringt, die Rahmenbedingungen, unter denen die Lehrkräfte unterrichten (sollen), diese vor immense Herausforderungen stellen können. Eine adäquate Beantwortung der Frage nach der Umsetzung von Plurilingualismus in Deutsch-Integrationskursen mit Erwachsenen muss diese Herausforderungen mit berücksichtigen. Immerhin haben diese bisher eine intensive Einbeziehung von Mehrsprachigkeitsmodellen im (Sprachen-)Unterricht verhindert, zumindest aber nicht begünstigt.

2.1.3 Mehrsprachigkeit im Kindergarten und in der Schule

Mehrsprachigkeit ist ein methodisch-didaktisches Thema. Darüber hinaus ist Mehrsprachigkeit aber immer auch ein politisches Thema. Dies zeigt sich besonders deutlich, wenn es um schulische Bildung geht. Fürstenau und Gomolla stellen zum Beispiel fest, dass „[a]ktuelle Kontroversen über Mehrsprachigkeit [...] vor dem Hintergrund großflächiger Schulleistungsstudien (v.a. PISA und IGLU) zu verstehen“ sind (Fürstenau/Gomolla 2011a: 14). In diesem Zusammenhang verorten die Autorinnen eine „Renaissance des Assimilationskonzepts im gegenwärtigen Migrationsdiskurs“ sowie in bildungspolitischen Programmen (ebd.: 14). Dieses Konzept spiegle sich vor allem in der starken Präsenz und Wichtigkeit des Erwerbs von Deutschkenntnissen *aller* Lernenden wieder. Dieser (Neo-)Assimilationismus, wie ihn die Autorinnen bezeichnen, sei darauf zurückzuführen, dass der „Humankapitalansatz“ in Bezug auf Leistungs- und Konkurrenzfähigkeit auch in Bereichen der Bildung zum Tragen komme (vgl. ebd.: 15). Hieraus ergebe sich eine bloße Beschäftigung mit der „Kompensation von ‚Sprachdefiziten‘“. Die Autorinnen bemängeln diese normative Vorgabe der Einsprachigkeit und kritisieren die Idee, die diesem Denkansatz zu Grunde liegt: „Bildungsprogramme sind demnach ‚erfolgreich‘, wenn mehrsprachige Schülerinnen und Schüler im Vergleich mit einsprachigen ‚unauffällig‘ sind bzw. Unterschiede kompensiert werden“ (ebd.: 15).

Neben der gängigen Fixierung auf den Deutscherwerb kann es in der Konstellation von Sprache und Macht auch zu einer anderen, schwerwiegenderen Problematik kommen: Es geht hier um die Frage nach sogenannten ‚Prestigesprachen‘, die gelernt werden sollen, und solchen Sprachen, denen eine geringere Wertigkeit zugesprochen wird. Wählt man einen kritischen Betrachtungswinkel, so ließe sich diese Handhabe, sowie auch die durchaus gängige Praxis im schulischen Alltag, den Sprachgebrauch der Lernenden zu reglementieren und z.B. den Gebrauch nicht-deutscher Sprachen im Unterricht zu verbieten, mit Dirims Begriff des „(Neo-)Linguizismus“ umschreiben: „Die Unterlassung der Pflege bzw. die Unterdrückung bestimmter Sprachen als Folge des genannten Ausschlussdenkens zeigt bereits an, dass [...] linguizistische Mittel dort eingesetzt werden, wo im Nationalstaat (noch) ein Kampf zwischen Monolingualität und Multilingualität ausgefochten wird“ (Dirim 2010: 96f).

Wildemann (2013: 18) fordert in dieser Beziehung – aus einer deutschdidaktischen Perspektive heraus –, „den Zusammenhang zwischen Sprache und Macht [gemeinsam mit den Lernenden] zu durchschauen und zu erkennen, wer aus welchen Gründen welche Sprachen fördert und welche Sprachen diskriminiert“. Es zeigt sich also, dass politische Machtimplikationen nicht nur im wissenschaftlichen Diskurs ihren Platz finden können bzw. müssen, sondern auch in der Deutschdidaktik selbst eine Rolle spielen sollten, um das Verhältnis von Macht und Sprache aufzuzeigen.

Diese Grundvoraussetzungen, die die schulische Bildung und ihre Ausformungen teilweise maßgeblich prägen, müssen stets mitgedacht werden, wenn man die Mehrsprachigkeit in Schulen näher betrachten möchte.

Mehrsprachigkeit in Kindergärten Überdies haben sie auch Auswirkungen auf die vorschulische Erziehung in Kindergärten. Dort finden sich ebenfalls bereits plurilinguale Konzepte als fixer Bestandteil der frühkindlichen Förderung. Oft sind sie Vorarbeiten, die geleistet werden müssen, um den späteren schulischen Sprachenerwerb zu unterstützen. Bäck und Haberleitner (2011: 3) bieten einen knappen, aber informativen Überblick über die Situation in österreichischen Kindergärten:

In den meisten Kindergärten ist die Zusammensetzung der Kindergruppen durch unterschiedliche Erstsprachen der Kinder geprägt

und Mehrsprachigkeit somit Alltag. Diese Realität stellt für die differenzierte Förderung der sprachlichen Kompetenz jedes Kindes einerseits eine große Herausforderung, andererseits eine Chance dar. Wissenschaftliche Forschungsergebnisse belegen, dass die Akzeptanz und Förderung der Erstsprache als grundlegende Voraussetzung für das Erlernen jeder weiteren Sprache ist. Weiters ist die Förderung von Deutsch als Erst- bzw. Zweitsprache ein zentraler Bildungsauftrag der Institution Kindergarten, da dies der Schlüssel einer erfolgreichen Bildungsbiografie ist.

Kindergärten – wie später auch Schulen – sollen also sowohl die Erst- bzw. Familiensprachen der Kinder als auch ihre Deutschkenntnisse fördern und voranbringen. Aus didaktischer Perspektive braucht es dazu Kenntnisse in der frühen Sprachenvermittlung. Wichtig sind etwa das Verhältnis zu den pädagogischen Fachkräften, die Lernumgebung der Kinder, die Zusammenarbeit mit den Eltern; aber auch Faktoren wie Zeit und Intensität spielen eine bedeutende Rolle und müssen geplant werden (vgl. Boeckmann/Lins/Orlovsky/Wondraczek 2011: 70). In der Realität stelle sich die Umsetzung von Mehrsprachigkeit im Kindergarten häufig ein wenig komplizierter dar, veranschaulichen die Verfasser_innen des Methodischen Handbuchs für die Sprachenvermittlung in Kindergärten: Sie sprechen von „organisatorischen Schwierigkeiten“, die sich oft aus der Vielzahl von Sprachen der Kinder ergeben. „Oft pendeln die muttersprachlichen MitarbeiterInnen zwischen mehreren Kindergärten. Zwei Treffen pro Woche ist also ein realistisches Mittelmaß.“ Dass ein Kindergarten allerdings überhaupt über die Ressource von mehrsprachigem Personal verfügt, das mit den Kindern arbeitet, ist nicht immer Realität und stellt oft eine besondere Situation dar. Die Konsequenzen, die ein Ausbleiben von Kontakten mit plurilingualen Pädagog_innen nach sich zieht, kann man sich vorstellen: Wenig bis gar kein Lernerfolg stelle sich bei einem zu geringen zielsprachlichen Kontakt ein, so der Hinweis im Handbuch (vgl. ebd.: 71). Aufgrund der oben genannten organisatorischen Schwierigkeiten kann man wohl davon ausgehen, dass es in vielen Kindergärten zu eben jenem Fall kommt und eine optimale Sprachförderung nicht garantiert werden kann. Welche Konsequenzen dies auf die späteren schulischen Bildungsangebote hat, soll der nächste Absatz klären.

Mehrsprachigkeit in der Schule Im Schuljahr 2011/12 besuchten österreichweit 19,3 % Lernende mit „nicht-deutscher Umgangssprache“ eine österreichische Schule (öffentliche und private Schulen gesamt). In Wien betrug der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit nicht-deutscher Umgangssprache 44,3 % (Statistik Austria 2013: 152). Was genau die Verfasser_innen der Statistik mit ‚nicht-deutscher Umgangssprache‘ meinen, erläutern sie am Beginn ihrer Publikation: „[...] Umgangssprache ist gemäß Vorgaben der Bildungsdocumentationsverordnung als die im Alltag gebrauchte Sprache der Schülerin bzw. des Schülers definiert“. Bis zum Schuljahr 2002/03 war das Merkmal noch die ‚Muttersprache‘ der Lernenden. In der Erläuterung wird allerdings betont, eine direkte Vergleichbarkeit der beiden Begriffe sei nicht gegeben: „[I]n der Vergangenheit wurde unter Muttersprache der familiäre Spracherwerb verstanden, der sich aus der im Elternhaus gesprochenen bzw. der zuerst erworbenen Sprache ergibt [...]“. Die Wahl der Begrifflichkeiten wurde also zu Gunsten einer Ausweitung des dahinterstehenden Rahmens auf den gesamten Alltag der Schüler_innen erweitert und bezieht sich nicht mehr bloß auf den *familiären* Alltag der Kinder und Jugendlichen.

Im schulischen Leben teilen sich also einsprachige – sofern dies in Wandruszkas (1979) Sinne überhaupt möglich ist – und zwei- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche ihren Lernalltag. Bei den Lernenden mit mehr als einer Sprache im Kopf beginnen sich in der Literatur allerdings die Konzepte von Zwei- und Mehrsprachigkeit zu vermischen. Zahlreiche Autor_innen verwenden die beiden Begriffe parallel (vgl. etwa die Beiträge in Fürstenau/Gomolla 2011b). Auch Heidi Rösch, auf deren Beitrag ich im Folgenden noch näher eingehen möchte, bezieht sich im Verlauf ihrer Ausführungen immer öfter auf die Zweitsprache und immer weniger auf Mehrsprachigkeit. Generell fällt eine saubere Trennung schwer, gibt es doch Kinder und Jugendliche mit „bilingualem Erstspracherwerb“, „sukzessivem Zweitspracherwerb“ oder anderen Formen des Erwerbs plurilingualer Kenntnisse (ein kurzer Überblick findet sich bei Bäck/Haberleitner 2011: 2f).

Lehr- und Lernziele der Deutschdidaktik Fakt ist allerdings, dass Mehrsprachigkeit und Deutschdidaktik im schulischen Alltag immer öfter Hand in Hand gehen und sich gegenseitig beeinflussen. Einen Überblick über ein- und mehrsprachige Bildung im Schulunterricht gibt Heidi Rösch (vgl. 2013:

28ff). Sie präsentiert eine tabellarische Übersicht über verschiedene schulische Formen von Mehrsprachigkeit und nennt zu diesen die jeweilige Zielgruppe, Unterrichtssprache und die Ziele. Zentral ist hier vor allem der ‚Mehrheitssprachenunterricht‘ (vgl. die Definition in Boeckmann/Aalto/Abel/Atanasoska/Lamb 2011: 7), der für alle Schüler_innen gleich ist, jedoch unterschiedliche Wirkung hat:

Der Regelunterricht an deutschen Schulen ist nach wie vor einsprachig Deutsch, was bedeutet, dass Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Erstsprache diesen landessprachlichen Unterricht als Muttersprachenunterricht erleben, während er sich für ihre Mitschüler[_innen] mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, als Unterricht in einer Zweitsprache darstellt. Diese Schüler[_innen]gruppe erlebt den landessprachlichen Unterricht – wenn er gelingt – als sprachliche Assimilation bzw. – wenn er nicht gelingt – als Hindernis, an schulischen Lernangeboten angemessen partizipieren zu können. (Rösch 2013: 28)

Während die gesamte Regellerngruppe neben dem Mehrheitssprachenunterricht den Fremdsprachenunterricht (also etwa den klassischen Englisch-Unterricht) gemeinsam erhält, gibt es für DaZ-Lernende sowie Lernende der „Sprachminderheiten“ (ebd.: 27f) auch eigene Unterrichtsphasen, die vor allem der zusätzlichen Sprachenförderung (in den Erst- und Zweitsprachen) dienen. Das Ziel sei hier einerseits (in Bezug auf ihre Erst-, Familien- und/oder Umgebungssprachen) der Spracherhalt, andererseits (beim spezifischen DaZ-Unterricht) die Förderung der zweitsprachlichen Kompetenz. Neben dem Ziel des Erreichens sprachlicher Kompetenzen nennt Rösch allerdings auch weitere Lehr- und Lernziele, etwa die Anerkennung der Minderheitensprachen oder Offenheit gegenüber diesen. Dies soll z.B. durch den Einbezug anderer Sprachen der Kinder und Jugendlichen in den Sprachenunterricht erreicht werden. Die Förderung von Pluri- und Multilingualismus in den Klassen könne nach Rösch durch die Einbeziehung der Minderheitensprachen geschehen, etwa durch die Erlaubnis, diese Sprachen „als Kommunikationsmittel etwa in Arbeitsgruppenphasen zuzulassen oder durch mehrsprachige oder minderheitensprachliche Materialien die Minderheitensprachen der Schüler[_innen] heranzuholen“. Die Sprachen der Mitlernenden zum Lerngegenstand zu machen

sei ebenfalls erstrebenswert und diene als „Alternative zur assimilatorischen Deutschförderung“ (vgl. Rösch 2013: 29f).

Viele der hier soeben vorgestellten Hinweise zum mehrsprachigen Alltag im schulischen Bildungssystem lassen sich auch für die Erwachsenenbildung feststellen. Einige zentrale Ansätze, wie etwa die explizite Förderung der Erstsprachen der Lernenden, unterscheiden sich allerdings grob von den Zielsetzungen, die Deutsch-Integrationskurse für Erwachsene leisten können. Wo die konkreten Unterschiede zur Zielgruppe der Erwachsenen liegen, das zeigt das nächste Kapitel.

2.2 Erwachsene (Sprachen-)Lernende

Der folgende Abschnitt setzt sich näher mit den Spezifika der Erwachsenenbildung und der Frage, wie Erwachsene (Sprachen) lernen, auseinander.

Lernen Möchte man die Frage beantworten, wie Erwachsene lernen, so bietet es sich an, zunächst den Begriff des Lernens selbst zu definieren. Knowles/Holton III/Swanson (vgl. 2007: 16) definieren Lernen „als den Prozess des Erwerbs von Wissen und/oder Sachkenntnis, Fähigkeiten oder Fertigkeiten, das heißt Expertise“. Generell kann Lernen also auf verschiedene Lebensbereiche unterschiedlich umgelegt werden, sei es in Form von ‚bloßem‘ Wissen oder als praktische Fertigkeit. Letzteres spielt vor allem beim Sprachenlernen eine zentrale Rolle: hier geht es hauptsächlich um das Ziel, sprachliche Fertigkeiten zu erwerben, zu trainieren und auszubauen.

Erwachsene Die in der vorliegenden Arbeit fokussierte Gruppe der erwachsenen Lernenden – so die Annahme – hebt sich von jener der Kinder und Jugendlichen ab. Dadurch kann sich natürlich eine Verschiebung in der Art und den Zielen des Lernens ergeben. Doch wer genau ist nun eine erwachsene Person? Auch hierfür haben Knowles/Holton III/Swanson (vgl. 2007: 58) eine Definition parat. Oder besser gesagt gleich vier, denn sie halten fest, es gebe mindestens vier brauchbare Definitionen von Erwachsenen: Neben der biologischen Definition ab der Geschlechtsreife und der rechtlichen Definition ab der gesetzlichen Mündigkeit nennen die Autoren auch die soziale Definiti-

on: Dieser zufolge sind Personen als Erwachsene zu betrachten, wenn sie die Rollen von Erwachsenen übernehmen. Als Beispiel nennen die Autoren etwa die Rolle als Vollzeitarbeiter_in oder Elternteil.

Für das Lernen ist allerdings die vierte, psychologische Definition der Autoren am wichtigsten:

Psychologisch betrachtet sind wir erwachsen, wenn wir ein Selbstkonzept erreicht haben: Wir sind dann für das eigene Leben verantwortlich und steuern uns selbst. (Knowles/Holton III/Swanson 2007: 58)

Am Ende des Kapitels (auf Seite 38) gehe ich kurz auf Motivationsfaktoren erwachsener Lernender ein. Hieran lässt sich gut aufzeigen, wie wichtig dieser psychologische Erklärungsansatz für das Lernen ist. Zunächst müssen allerdings einige wichtige Begrifflichkeiten zur vorliegenden Thematik der erwachsenen Lernenden geklärt werden, weshalb ich dies hier vorziehen möchte.

Erwachsenenbildung Das Lernen Erwachsener, das bereits historisch eine Rolle spielte, wird oftmals mit Hilfe verschiedener Bezeichnungen umschrieben. So finden sich etwa die Begriffe der Volksbildung, der Erwachsenenbildung, der Weiterbildung sowie des Lebenslangen Lernens in der Literatur. Manchmal lösten die Begrifflichkeiten einander ab, manchmal bestanden sie nebeneinander. Eine Erläuterung der einzelnen Termini – auch in ihrer historischen Entstehung und Entwicklung – findet sich bei Nolda (vgl. 2008: 10ff). Nolda diskutiert nachfolgend die terminologische Abgrenzung der Weiterbildung von der Erwachsenenbildung. Erstere sei häufig auf die „Vermittlung und Aneignung unmittelbar berufsrelevanten Wissens“ eingeschränkt, „so dass eine davon unabhängige Vertiefung von Wissen oder ein In-Frage-Stellen von Einstellungen damit meist nicht assoziiert“ werde (vgl. Nolda 2008: 16). Demgegenüber stehe der Begriff der Erwachsenenbildung, der sowohl den anwendungsbezogenen als auch den allgemeinbildenden Aspekt berücksichtige (wenngleich eine strikte Trennung nicht immer möglich sei) (vgl. ebd.: 16). Die unscharfe Trennung der Lebensbereiche zeigt sich besonders gut am Wunsch bzw. der Notwendigkeit des Erlernens einer neuen Sprache, in unserem Fall von Deutsch als Zweitsprache. Dieses Vorhaben dient oftmals sowohl der persönlichen Weiterentwicklung als auch der beruflichen Qualifizierung und lässt

somit den Schluss zu, dass Noldas Begriff der Erwachsenenbildung – in Abgrenzung zu jenem der Weiterbildung – in der vorliegenden Arbeit der passendere Terminus ist:

Erwachsenenbildung bezieht sich damit auf das institutionell organisierte und das nicht-organisierte Lehren und Lernen Erwachsener, das berufsbezogene Qualifizierung ebenso wie allgemeine Bildung betrifft. (Nolda 2008: 16f)

Die soeben ausgeführten Definitionen von Lernen, von der psychologischen Verfasstheit Erwachsener sowie jener von Erwachsenenbildung als Lehren und Lernen für den beruflichen und privaten Bereich stellen die Grundlage für die vorliegende Arbeit dar.

Pädagogisches und andragogisches Modell Nimmt man – gemäß den oben angeführten Definitionen – an, dass sich das Lernen von Erwachsenen und Kindern unterscheidet, bedarf es eines kurzen Exkurses in die Pädagogik („die Kunst und Wissenschaft der Führung von Kindern“):

Das pädagogische Modell überträgt dem Lehrer die volle Verantwortung, alle Entscheidungen darüber zu treffen, was, wie, wann gelernt wird und ob auch tatsächlich gelernt wird. Es handelt sich um eine direkte, lehrergesteuerte Erziehung, die dem Lernenden lediglich die Rolle des gehorsamen Schülers beimesst, nämlich den Anweisungen des Lehrers zu folgen. (vgl. Knowles/Holton III/Swanson 2007: 55f)

Dem pädagogischen Modell stellen Knowles/Holton III/Swanson das andragogische Modell gegenüber. Die Autoren halten jedoch fest, dieses Modell sei „keine Ideologie; es ist ein System von verschiedenen alternativen Annahmen, ein *transaktionales* Modell [Hervorhebung im Original, SF], das die Eigenschaften der Lernsituation berücksichtigt“ (ebd.: 65). Das Modell konzentrierte sich daher auf die wechselseitige Beziehung zwischen der lernenden Person und ihrer Umwelt. Während das pädagogische Modell ein Inhaltsmodell darstelle, bezeichnen die Autoren ihr andragogisches Modell als ein Prozessmodell. Ein solches stelle Verfahren und Ressourcen bereit, „die Lernende beim

Erwerb von Informationen und Fertigkeiten unterstützen“ (Knowles/Holton III/Swanson 2007: 103). Dieser Prozess besteht nach den Autoren (2007: 281) aus acht Komponenten:

1. die Lernenden vorbereiten;
2. ein unter physischen und psychischen Gesichtspunkten lernförderndes Klima schaffen;
3. die Lernenden an der Planung ihres Lernens beteiligen;
4. die Lernenden in die Ermittlung ihres Lernbedarfs einbeziehen;
5. die Lernenden an der Formulierung ihrer Lernziele beteiligen;
6. die Lernenden am Entwurf von Lernplänen beteiligen;
7. die Lernenden bei der Umsetzung ihrer Lernpläne unterstützen und
8. die Lernenden in die Bewertung ihrer Lernergebnisse einbeziehen

Die Autoren bezeichnen die Lehrenden in der Andragogik daher auch als Facilitator, Berater_in oder Change Agent. Dies zeigt die besondere Rolle von Unterrichtenden in der Erwachsenenbildung, wenn diese dem andragogischen Modell folgen. Die Autoren sprechen sich allerdings dagegen aus, dem pädagogischen und dem andragogischen Modell die Attribute schlecht und gut zuzuordnen und diese als gegensätzliche Modelle zu betrachten. Vielmehr weisen sie darauf hin, dass die Unterrichtenden in der Praxis selbst die Verantwortung tragen, die passenden Annahmen für spezifische Situationen heranzuziehen (ebd.: 62f). Genauso können Ansätze aus dem andragogischen Modell durchaus für Unterricht mit Kindern und Jugendlichen übernommen werden (vgl. ebd.: 62).

Fünf Annahmen über erwachsene Lernende Das andragogische Modell nach Knowles/Holton III/Swanson (vgl. 2007: 280f) beruht auf fünf Grundannahmen über erwachsene Lernende. Erstens ist dies die These, dass Erwachsene autonom lernen wollen bzw. können. Dies betrifft alle Ebenen des Lernens, also sowohl die Planung als auch die Durchführung sowie die Evaluation

des Lernerfolgs. Zweitens bringen erwachsene Lernende immer Erfahrungen als Ressource mit. Diese möchten die Lernenden wertgeschätzt und miteinbezogen wissen. Auf den Sprachenunterricht bezogen kann man also davon ausgehen, dass plurilinguale Lernende ihren bisherigen Sprachschatz nicht ausblenden möchten. Drittens zeigen sich Erwachsene bereit, „das zu lernen, was sie wissen und können müssen, um wirksam mit Situationen ihres realen Lebens umzugehen“ (Knowles/Holton III/Swanson 2007: 280). Eine vierte Annahme ist jene, dass Erwachsene aufgaben- und problemorientiertes Lernen mit Realitätsbezug benötigen. „Erwachsene möchten das Gelernte so rasch wie möglich anwenden“ (ebd.: 280). Als letzte Annahme nennen die Autoren den Faktor Motivation: Lernende werden am stärksten durch ihre intrinsische Motivation angetrieben, also beispielsweise durch Faktoren wie Selbstwertgefühl, Anerkennung, Selbstverwirklichung oder eine höhere Lebensqualität. Rufen wir uns noch einmal die zu Beginn des Kapitels festgehaltene psychologische Definition von Erwachsenen in Erinnerung: Gemäß dieser zeichnen sich Erwachsene durch ihre Verantwortung für das eigene Leben sowie Selbststeuerung aus. Die psychologische Definition und intrinsische Motivationsfaktoren lassen sich also sehr gut zusammenführen. Externe Faktoren wie etwa Prüfungen spielen, so die Autoren, bei erwachsenen Lernenden nur eine zweitrangige Rolle. (Wenngleich sich in der Realität vor Prüfungen, die über aufenthaltsrechtliche Bestimmungen entscheiden, kurzfristig ein anderes Bild darstellen kann.)

Erwachsene Sprachenlernende Unter Berücksichtigung der zuvor festgehaltenen Erkenntnisse über erwachsene Lernende liegt der Fokus der nachfolgenden Ausführungen auf dem Erlernen und Erwerben von Sprachen, speziell auf dem Zweitspracherwerb erwachsener Lernender. Ich möchte daher nicht näher auf den Spracherwerb in der Erstsprache bzw. den Erstsprachen eingehen⁵. Es sei nur soviel gesagt, dass sich gezeigt hat, dass einige Erwerbssequenzen, die beim Erstspracherwerb auftreten, auch im Spracherwerbsmechanismus von Fremdsprachen feststellbar sind (vgl. Weskamp 2007: 73/79). Zu dieser Erkenntnis gelangen auch Hufeisen und Riemer (2010: 739), wenngleich sie diese

⁵Auch auf die zahlreichen Erwerbs-hypothesen, die in den letzten Jahrzehnten publiziert – und oftmals in der Folge auch kritisiert – wurden, muss an dieser Stelle verzichtet werden. Es sei hier allerdings auf die ausführliche Einführung in die Grundideen der zahlreichen Hypothesen bei Hufeisen und Riemer (2010) und Königs (2010) verwiesen.

sofort durch einige Unterschiede einschränken (z.B. bestehendes Weltwissen, das die Lernenden in den weiteren Sprachen bereits mitbringen). Während der Erstspracherwerb nach einem fixen, in der Biologie und Psychologie vorgegebenen Programm ablaufe und stets in einem ähnlich hohen Sprachniveau resultiere, zeichne sich der Erwerb weiterer Sprachen durch eine unterschiedliche Ausprägung und dadurch natürlich auch durch unterschiedliche Ergebnisse aus, so Boeckmann (2008: 6).

Eine weithin bekannte Dichotomie bestand in der Fremd- und Zweitsprachenforschung lange Zeit zwischen den Konzepten des (gesteuerten) Lernens bzw. des (weitgehend ungesteuerten) Erwerbs von Sprachen: „Während im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung in erster Linie ungesteuerte Spracherwerbsprozesse beobachtet werden, untersucht die Fremdsprachenforschung vorrangig Sprachenlehren und -lernen in institutionellen Kontexten, wobei es durchaus Überlappungen der Untersuchungsgegenstände gibt, wie beispielsweise bei der Erforschung des Zweitspracherwerbs in Migrant[_inn]en- oder Integrationskursen“ (Hufeisen/Riemer 2010: 739). Die Aufhebung dieser strikten Trennung geschieht auch in Bezug auf die vorliegende Forschungsarbeit, wenngleich unser Schwerpunkt hierbei auf institutionalisiertem – also gesteuertem – Lernen liegt.

Eine weitaus passender erscheinende Unterscheidung führt Boeckmann näher aus, indem er das implizit-prozedurale und das explizit-deklarative Gedächtnis der Lernenden näher betrachtet (vgl. Boeckmann 2008a: 8f). Implizite Vorgänge des Erwerbs „laufen ohne bewusste Kontrolle oder Steuerung ab und führen zu prozeduralem Wissen, das auch als ‚Wie-Wissen‘ bezeichnet werden könnte“, während explizite Lernprozesse bewusst und (meist unterrichtlich) gesteuert ablaufen und zu deklarativem ‚Was-Wissen‘ führen. Interessant für die spezifische Situation in der vorliegenden Arbeit ist der abschließende Hinweis hierzu, „[f]remdsprachliche Fertigkeiten greifen jedenfalls auf prozedurales und deklaratives Wissen zurück“ (ebd.: 9), was zu dem Schluss führt, dass Unterricht immer beide Aspekte berücksichtigen und fördern sollte.

Das Entstehen der Mehrsprachigkeitsforschung, bzw. ehemals Tertiärsprachenforschung – siehe hierzu ebenfalls Hufeisen und Riemer (2010: 747) –, ergab sich aus der Erkenntnis, dass bestehende Spracherwerbsmodelle „immer von einer einzigen Ausgangssprache L1 und einer einzigen Zielsprache L2 aus-

gehen und weitere (Fremd-)Sprachen [...] [nicht] explizit berücksichtigten“ (Hufeisen/Riemer 2010: 747). Dem gegenüber fokussiert die Mehrsprachigkeitsforschung multiples Sprachenlernen. Bereits 2003 veröffentlichte Britta Hufeisen einen wissenschaftlichen Aufsatz, in dem sie sich in einem Vergleich mit Modellen zur Erklärung von multiplem Fremdsprachenlernen auseinandersetzte (vgl. Hufeisen 2003). Die Autorin greift hier eine Diskussion auf, die davon ausgeht, dass der Erwerb weiterer Sprachen sich von jenem der Erst- und Zweitsprachen unterscheidet. Sie hält in ihren abschließenden Bemerkungen fest:

L1, L2, L3 und Lx sind nicht – wie manche Zweitspracherwerbsmodelle annehmen – alle gleich, sondern sie werden in unterschiedlichen Arten und Weisen und unter unterschiedlichen linguistischen, externen und internen Bedingungen erworben und erlernt, sie übernehmen ganz verschiedene Funktionen und sie schaffen jeweils neue Voraussetzungen für die Lernenden in ihrer Kommunikationsfähigkeit und Spracherwerbsbiografie. (ebd.: 11)

All diese Hinweise zum (Sprachen-)lernen von Erwachsenen und ihren Bedürfnissen müssen stets berücksichtigt werden, wenn es um (plurilingualen) Unterricht in Integrationskursen geht. Was genau Integrationskurse sind, damit befasst sich das nachfolgende Kapitel.

2.3 Integrationskurse als Lernorte

Integrationskurse stellen eine besondere Form von Sprachkursen dar. Ihre Besonderheit zeigt sich einerseits durch ihre Rahmenbedingungen, andererseits durch die sich daraus ergebenden spezifischen Lehr- und Lernziele. Auf diese beiden Punkte gehen die nachfolgenden Abschnitte näher ein.

2.3.1 Was sind Integrationskurse?

Die Integrationsvereinbarung, welche in ihrer aktuellen Form Teil des österreichischen Fremdenrechtsänderungsgesetzes 2011 (FrÄG 2011) ist, regelt den dauerhaften Aufenthalt von Drittstaatsangehörigen in Österreich. „Mit der Unterzeichnung der Integrationsvereinbarung verpflichten sich Migrant/innen,

innerhalb von zwei Jahren ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache zu erwerben“ (Österreichischer Integrationsfonds 2014a). Die Erlangung der Deutschkenntnisse ist auf zwei Module aufgespalten: Modul 1 der Integrationsvereinbarung sieht eine Sprachbeherrschung auf A2-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen vor. Um einen Daueraufenthaltstitel bzw. die österreichische Staatsbürgerschaft verliehen zu bekommen, benötigen zugewanderte Personen einen Nachweis des B1-Sprachlevels, welcher im Rahmen des Moduls 2 der Integrationsvereinbarung erbracht werden kann (vgl. z.B. Bundeskanzleramt Österreich 2014).

Teilnehmende, die sich für den Besuch eines Deutsch-Integrationskurses entscheiden und am Ende eine positive Prüfung durch den Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) ablegen, können mit einer finanziellen Förderung durch diesen rechnen (vgl. Österreichischer Integrationsfonds 2014b).

Um die Integrationsvereinbarung erfüllen zu können, wird den betroffenen Personen die Teilnahme an Deutsch-Integrationskursen empfohlen – ein Besuch eines solchen ist jedoch nicht verpflichtend (vgl. Österreichischer Integrationsfonds 2014a). Für Deutschland, wo eine ähnliche Regelung gilt, zeigte sich in der bundesweiten Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2013 allerdings, dass die Zahl der freiwilligen Besuche von Integrationskursen in den letzten Jahren angestiegen ist und im Vorjahr die Zahl der verpflichteten Besuchenden bei weitem überstieg (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2014: 4). Für Österreich liegen leider keine derartigen Statistiken über Integrationskurse vor.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Deutsch-Integrationskurse also – rechtlich gesehen – Deutschkurse speziell für erwachsene Drittstaatsangehörige sind, welche die Integrationsvereinbarung erfüllen möchten bzw. müssen. Darüber hinaus besuchen jedoch auch zahlreiche andere Personengruppen die sogenannten Integrationskurse (an den Wiener Volkshochschulen⁶). Dies sind etwa Personen aus Arbeitsmarktmaßnahmen, Asylsuchende oder EU-Bürger_innen.

⁶Ich beziehe mich in meinen Ausführungen speziell auf die Wiener Volkshochschulen, da ich im Rahmen meiner Tätigkeit als Kursleiterin in einer dieser Institutionen meine Forschung durchführen konnte.

2.3.2 Lernziele in Integrationskursen

Die Frage nach der Aufgabe von Integrationskursen beantwortet der ÖIF folgendermaßen: „Ziel dieser Kurse ist es, die Deutschkenntnisse so zu verbessern, dass die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich ermöglicht wird“ (Österreichischer Integrationsfonds 2014a).

In den Jahren 2006 und 2007 wurden die Sprachbedarfe von Teilnehmenden in Integrationskursen in Deutschland recherchiert und dokumentiert. Dies geschah durch Befragungen zahlreicher Beteiligter (vgl. hierzu Ehlich/Montanari/Hila 2007: f5). Die Erhebungen waren Teil eines größeren Projekts, das die Erstellung eines Rahmencurriculums für Integrationskurse zum Ziel hatte. Es wurde vom deutschen Bundesministerium für Inneres in Auftrag gegeben und unter der Führung des Münchner Goethe Instituts umgesetzt:

Das Rahmencurriculum definiert einen Rahmen für Ziele und Inhalte des Integrationskurses. Es zeigt, in welchen gesellschaftlichen Kontexten Migrantinnen und Migranten sprachlich in der Zielsprache handeln wollen bzw. müssen und listet maximal mögliche Lernziele auf. (Goethe Institut 2007: 2)

Während in Deutschland Erhebungen zu den Teilnehmenden in Deutsch-Integrationskursen sowie zu deren Sprachbedarf vorliegen, existieren für Österreich keine derartigen Informationen. Im Jahr 2006 allerdings erstellten Angehörige der Universität Wien, des Instituts für Weiterbildung des Verbands Wiener Volksbildung und des AlfaZentrums der Volkshochschule Ottakring im Auftrag der Wiener Magistratsabteilung für Integration und Diversität (MA 17) ein Rahmencurriculum speziell für Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung (Fritz/Faistauer/Ritter/Hrubesch 2006). „Das [...] Curriculum versteht sich als Rahmen und Orientierungshilfe. Es werden keine Vorschriften formuliert, sondern Prinzipien, Themen und Kriterien zur Unterrichtsgestaltung präsentiert, die an den jeweiligen Kontext anzupassen sind“ (ebd.: 10).

Neben dem Ziel einer „grundlegenden Entwicklung ihrer [der Kursteilnehmenden] sprachlichen Kompetenz in den Bereichen Morpho-Syntax, Lexik, Phonologie und Pragmatik“ (ebd.: 14) nennt das Rahmencurriculum noch

etliche weitere Lernziele für Lernende von Deutsch als Zweitsprache. Der Besuch eines Integrationskurses solle die Lernenden zunächst einmal zur „sozialen Aktion“ in Österreich befähigen. „Die Lernenden sollen in der Lage sein, ihre Situation in Österreich einzuschätzen, ihre Stellung innerhalb der österreichischen Gesellschaft kritisch zu betrachten und rechtliche und soziale Mittel kennen, um diese Situation zu verbessern“. Darüber hinaus sollen sie sich in ihrer neuen Lebenswelt einfinden können, „ohne die mitgebrachte Identität zu verlieren“. Hierzu müsse man mit den Lernenden eine „Normalität des Fremden“ schaffen⁷.

Auch zum Thema Mehrsprachigkeit äußern sich die Verfasser_innen des Curriculums. Sprachenlernen sei demnach immer vor dem Hintergrund der „Europäischen Entwicklungen“ zu betrachten. Eine duale Sicht auf Sprachen ergibt sich aus dem Wunsch der Förderung gleicher Möglichkeiten, die unter anderem durch Deutscherwerb ermöglicht werden kann, bei gleichzeitiger Bewahrung der mehrsprachigen Identität und Kompetenzen der Lernenden (vgl. Fritz/Faistauer/Ritter/Hrubesch 2006: 5).

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der im Curriculum behandelt wird, ist das Thema „Lernen lernen“. In den Kursen sollte den Teilnehmenden auch die Fertigkeit mitgegeben werden, das Lernen zu lernen, „damit die TeilnehmerInnen eventuell auch eigenständig weiter arbeiten können“ (vgl. ebd.: 13). An einer anderen Stelle nennen die Autor_innen das „Prinzip der Autonomieförderung“ (ebd.: 16): Die „Lernenden [sollen] im Kurs auch Strategien entwickeln und lernen [...] [können], ihr Lernen selbst zu organisieren, mit Zielen zu versehen und zu bewerten“ (ebd.: 16).

Wichtig sei es vor allem, interessante, motivierende, realitätsnahe Themen und Inhalte zu präsentieren, die die „sozialen Vorerfahrungen und ihre [der Lernenden] Vorkenntnisse mit einbeziehen“ (vgl. ebd.: 23). In Hinblick auf das Thema der vorliegenden Arbeit möchte ich an dieser Stelle betonen, dass die Einbeziehung von mitgebrachten Sprachenkenntnissen hier ebenfalls berücksichtigt werden muss.

⁷Dies könne etwa dadurch geschehen, dass verschiedene Wertvorstellungen und Lebensstile thematisiert werden (vgl. Fritz/Faistauer/Ritter/Hrubesch 2006: 14).

3 Forschungsmethoden

Während im vorhergehenden Kapitel 2 der theoretische Rahmen für die Arbeit gesteckt wurde, widmet sich das folgende Kapitel den Forschungsmethoden, welche zur wissenschaftlichen Bearbeitung der eingangs formulierten Fragestellungen herangezogen wurden. Als zentrale Methode wurde die Aktionsforschung (hauptsächlich nach Altrichter/Posch 2007) verwendet. Zusätzlich konnte ein exploratives Experteninterview helfen, die Durchführung der empirischen Untersuchung besser zu planen. In diesem Kapitel findet sich zunächst ein erster theoretischer Einblick in die Aktionsforschung sowie das Experteninterview als qualitative Forschungsmethoden. Eine Darstellung der relevanten Ergebnisse aus dem explorativen Experteninterview kann in Kapitel 4.2 ab Seite 61 nachgelesen werden; die konkrete Beschreibung des Aktionsforschungsprozesses für die durchgeführte Untersuchung befindet sich in Kapitel 5.2 ab Seite 73.

3.1 Aktionsforschung

Aktionsforschung lässt sich als Methode beschreiben, in welcher Lehrende ihren Unterricht selbst erforschen, „um ihn zu verbessern“ (Weskamp 2007: 28). Oftmals findet sich in der Literatur auch die Bezeichnung „Forschendes Lehren“ (vgl. etwa Boeckmann/Feigl-Bogenreiter/Reininger-Stressler 2010), was die Verknüpfung von Unterricht und Forschung noch stärker betont. Eine ähnliche, jedoch differenziertere Betrachtung der Aktionsforschung als Weskamp bietet Doris Reininger mit ihrer Sicht auf Unterrichtende als „latent Forschende“:

Berufsbedingt umgeben uns (Roh-)Daten und wir sind es gewohnt, diese Daten – wenn auch unsystematisch – aufzunehmen, sie zu analysieren und zu interpretieren. Bei der Aktionsforschung im

Unterricht können wir diese vorhandenen Fähigkeiten dafür einsetzen, um *bewusst* und *systematisch* [Hervorhebungen im Original, SF] Antworten auf Fragen zu finden, die sich beim Unterrichten ergeben, um so positiv verändernd auf unsere berufliche Praxis zu wirken. (Reininger 2010: 13)

Reininger ergänzt Weskamps Beschreibung der Aktionsforschung also um die Begriffe *bewusst* und *systematisch*. Aktionsforschung lässt sich demnach als systematische und bewusste Forschung von Lehrenden in ihrem Unterricht klassifizieren, mit dem Ziel der positiven Veränderung des Unterrichts. Aktionsforschung als Methode folgt daher vorgegebenen Kriterien und Regeln. Auf den folgenden Seiten werden die Prinzipien der Aktionsforschung und ihr Ablauf näher beschrieben, um die Darstellung des empirischen Forschungsverlaufs in Kapitel 5.2 nachvollziehbar zu machen.

Charakteristika Herbert Altrichter und Peter Posch beschäftigen sich bereits seit einigen Jahrzehnten intensiv mit der Beschreibung und Anwendung der Aktionsforschung als Forschungsmethode für Unterrichtende. In ihrem Handbuch zur methodischen Unterstützung des Aktionsforschungsprozesses für Lehrende präsentieren die beiden Verfasser zehn Charakteristika von Aktionsforschung, welche nachfolgend kurz zusammenfassend vorgestellt werden (nach Altrichter/Posch 2007: 15-21):

1. Aktionsforschung zeichnet sich primär dadurch aus, dass diese von den Lehrenden selbst betrieben wird.
2. Die zu untersuchenden Fragestellungen ergeben sich aus der Unterrichtspraxis und den Erfahrungen der Lehrenden.
3. Aktion und Reflexion stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander¹; „dem Handeln werden durch die Reflexion neue Möglichkeiten eröffnet, und die Reflexionsergebnisse werden durch das Handeln einer Überprüfung unterzogen“ (ebd.: 15).
4. „Aktionsforschungsprozesse sind längerfristig und zyklisch“ (ebd.: 17). Die Autoren vergleichen den Kreislauf von Aktion und Reflexion mit

¹Zur ausführlicheren Beschreibung des Kreislaufes von Aktion und Reflexion siehe Seite 48.

einer Spirale. Kleine Schritte in der Datensammlung und -auswertung dominieren den Forschungsverlauf.

5. Bei der Aktionsforschung werden unterschiedliche Perspektiven (z.B. Wahrnehmungen der Lernenden oder Beobachtungen von außen) gesammelt und miteinbezogen.
6. Die Forschung der individuellen Unterrichtenden soll in eine professionelle Gemeinschaft eingebettet sein, sei es durch Diskussionen mit dem Kollegium oder durch die Zusammenarbeit mit „kritischen Freund_innen“ (vgl. Altrichter/Posch 2007: 89).
7. Aktionsforschung unterliegt stets einem ethischen Code, der etwa das Prinzip der Vertraulichkeit einschließt (ausführlicher in ebd.: 121ff).
8. Unterrichtende sollen nicht bloß Aktionsforschung betreiben, sondern auch „ihre Ansichten und ihr *Wissen öffentlich zum Ausdruck bringen* [Hervorhebung im Original, SF]“ (ebd.: 19).
9. Aktionsforschung geschieht mit dem Bewusstsein, dass die eigenen Wertvorstellungen der forschenden Lehrenden ihre Aktionen und Reflexionen beeinflussen.
10. Aktionsforschung verfolgt stets ein zweifaches Ziel: Erkenntnis und Entwicklung – im folgenden Abschnitt gehe ich auf diesen Punkt etwas näher ein.

Ziele Boeckmann beantwortet die Frage nach dem Bestreben der Aktionsforschung folgendermaßen: „Ziel einer solchen praxisbasierten Forschung ist im Unterschied etwa zur klassischen universitären Sozialforschung nicht die größtmögliche Generalisierbarkeit, sondern die möglichst unmittelbare Anwendbarkeit der Ergebnisse auf den eigenen Unterricht“ (Boeckmann 2007: 119). Mit seiner Aussage unterstreicht Boeckmann den Praxisbezug der Forschungsmethode noch einmal ganz klar. Wie bereits in der oben angeführten Auflistung unter Punkt 10 gezeigt wurde, formulieren Altrichter und Posch das doppelte Ziel der Erkenntnis und der Entwicklung als ein Charakteristikum der Aktionsforschung.

Eine „duale Zielrichtung“ durch Aktionsforschung macht Weskamp zum Thema, indem er festhält: „Aus Sicht des Wissenschaftlers dient die Aktionsforschung somit der Überprüfung und – im Sinne Poppers – der Falsifizierung von Hypothesen, dem Erkenntnis- und dem Theoriegewinn, aus Sicht des Praktikers der Bewusstmachung und Optimierung der im Klassenzimmer ablaufenden Prozesse“ (Weskamp 2007: 29). Hier zeigt sich eine Parallele zu den Zielen ‚Erkenntnis und Entwicklung‘ von Altrichter und Posch. Weskamp unterscheidet in seiner Aussage allerdings die lehrenden Forschenden und die forschenden Lehrenden, weshalb er auch von einer „dualen Zielrichtung“ spricht und nicht, wie Altrichter und Posch, von einem „doppelten Ziel“.

Aktionsforschungsprozess Unter Rückgriff auf die Überlegungen von Altrichter und Posch wird nun der „Kreislauf von Reflexion und Aktion“ kurz skizziert (vgl. Altrichter/Posch 2007: 27). Dies ermöglicht einen generellen Einblick in die Abläufe von Aktionsforschungsprozessen. Zu beachten ist hierbei zunächst, dass alle Abläufe im Forschungsprozess von folgender Überlegung beeinflusst sind: „Unsere ‚Theorie der Praxis‘ enthält Vorstellungen über Werte und Ziele, die in Aktionen, aber auch in Daten und Handlungskonsequenzen eingehen“ (ebd.: 27). Das heißt, dass jegliche Handlungen im Aktionsforschungsprozess von den Forschenden zu Grunde liegenden Wert- und Zielvorstellungen geprägt sind.

Als ersten notwendigen Schritt beschreiben die beiden Autoren die Entwicklung eines Ausgangspunktes und einer Fragestellung für die Forschung (vgl. ebd.: Kapitel 3). Wie bereits bei den Zielsetzungen von Aktionsforschung angedeutet wurde, gibt es auch für die Ausgangspunkte eine Entwicklungs- und eine Erkenntnis- oder Forschungsperspektive: Erstere besagt, dass die unterrichtende Person „eine praktische Situation [...] verbessern und eigene Kompetenzen weiterentwickeln“ will. Letztere weist darauf hin, dass forschende Lehrende das Ziel eines besseren Verständnisses verfolgen, „eben um sie in eine produktive Richtung weiterentwickeln zu können“ (ebd.: 53). Zunächst, so die Autoren, existiere ein „erster Eindruck“ von einer Situation. Durch die „Aktivierung zusätzlichen Wissens“ gelangten die forschenden Lehrenden schließlich zu einer eigenen „praktischen Theorie“ (vgl. ebd.: Kapitel 4).

Ist der Einstieg einmal geschafft, so befindet man sich nun im Kreislauf von Reflexion und Aktion. Der erste Maßnahme, welche die Reflexion begünsti-

gen soll, ist die Sammlung von Daten. Boeckmann (2007: 121ff) befasst sich hierzu mit drei Ebenen der Forschungsplanung und bespricht logische Überlegungen zu diesen. Bezüglich des methodologischen Forschungsansatzes gelte es zunächst, grundsätzlich zwischen qualitativer und quantitativer Forschung zu unterscheiden. Quantitative Forschung, hält Boeckmann fest, werde allerdings oft als Forschung im Sinne naturwissenschaftlicher Messungen gesehen und lasse sich kaum mit Aktionsforschung im Sprachenunterricht zusammenbringen. Er betont allerdings: „Andererseits ist es auch in der Aktionsforschung durchaus vorstellbar, mit Zahlen zu arbeiten“ (vgl. Boeckmann 2007: 123). Auch Doris Reininger versteht unter Daten neben verbalen Daten (wie etwa Interviews oder Beobachtungen) und visuellen Daten (z.B. gefilmte Unterrichtsszenen) auch numerische Daten wie etwa „Strichlisten“ (vgl. Reininger 2010: 14f). Bezüglich der Wahl der Forschungsmethoden weist Boeckmann auf die Kriterien der „Gegenstandsadäquatheit“ und der „Durchführbarkeit“ hin (Boeckmann 2007: 124). Altrichter und Posch befassen sich in einem eigenen Kapitel (vgl. Altrichter/Posch 2007: Kapitel 5) mit Methoden zur Sammlung von Datenmaterial und bieten neben einer grundlegenden Diskussion von Gütekriterien zur Aktionsforschung auch zahlreiche konkrete Ideen, wie Daten gesammelt werden können. An dieser Stelle soll nicht näher auf die einzelnen Verfahren zur Datensammlung eingegangen werden, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würden. Es werden nur einige zentrale Datensammlungsmethoden kurz erwähnt: Diese sind etwa das Forschungstagebuch², Fragebögen, Interviews, Unterrichtsbeobachtungen, Tonaufzeichnungen, Fotos, etc. (weitere Ideen sind u.a. bei Altrichter/Posch 2007; Boeckmann 2010a; Reininger 2010 zu finden). Eine Vorstellung der tatsächlich verwendeten Methoden zur Datensammlung für die vorliegende Forschungsarbeit findet sich in Kapitel 5.1 auf Seite 73.

Der nächste logische Schritt im Aktionsforschungsprozess ist laut Altrichter und Posch die Interpretation der Daten:

Durch die Analyse von Daten und direkten Erfahrungen soll Sinn gewonnen werden, ein differenzierteres Verständnis der untersuchten Situation, eine ‚neue‘ praktische Theorie, entstehen, die die be-

²Altrichter und Posch widmen dem Tagebuch sogar ein eigenes Kapitel in ihrem Handbuch (vgl. Altrichter/Posch 2007: Kapitel 2).

reits verfügbare weiterentwickelt. Wer analysiert, *strukturiert sein Daten- und Erfahrungsmaterial* [Hervorhebung im Original, SF] auf neue Weise und arbeitet an einer praktischen Theorie. In diesem Sinne bedeuten Analysieren, Theoretisieren und Strukturieren dasselbe. (Altrichter/Posch 2007: 183)

Bei der Interpretation und Analyse der gewonnenen Daten geht es also vorrangig darum, Sinn aus diesen zu gewinnen. Reininger schlägt hier zwei mögliche Strategien vor: Einerseits die Sinnerschließung durch Datenvermehrung, andererseits die Sinnerschließung durch Datenreduktion. Bei der Datenvermehrung handle es sich um ein „Gespräch mit den Daten“, was etwa durch theoretische Notizen möglich sei. Datenreduktion hingegen schaffe „Ordnung im Datenberg“, indem man vorhandene Daten beispielsweise kategorisiert (vgl. Reininger 2010: 17). Reininger hält weiters fest: „Das Sammeln und die Analyse von Daten machen vor allem dann Sinn, wenn daraus nicht nur neues Wissen, sondern auch verändernde Aktionen resultieren und Lehrende durch Daten Impulse für (neue) Taten erhalten“ (ebd.: 18).

Dies führt uns zum nächsten reflexiven Schritt nach Altrichter und Posch, der Erstellung von Handlungsplänen (vgl. Altrichter/Posch 2007: Kapitel 7). Um einen zyklischen bzw. spiralförmigen Prozessablauf zu erzeugen, bedarf es nicht bloß der Sammlung und Interpretation von Daten. Aus den gewonnenen Daten und der daraus gewonnenen ‚praktischen Theorie‘ sollen danach neue Handlungen geplant werden, die in einem weiteren Schritt umgesetzt werden und dadurch wiederum zu neuem Datenmaterial führen können. Somit schließt sich der Kreislauf von Reflexion und Aktion, indem durch die Planung neuer Handlungsschritte nun endlich eine neue Aktion ermöglicht wird und diese einen Schritt näher in Richtung Erkenntnis und Entwicklung führt. „Der Versuch, die durch die eigene Aktionsforschung gewonnenen Sichtweisen in Aktionsideen und praktische Handlungen umzusetzen, stellt gleichzeitig auch eine Überprüfung des bisher erworbenen Wissensstandes dar. Bewährt sich meine Theorie über die Praxis an eben dieser oder muss sie weiterentwickelt, modifiziert oder verändert werden?“ (ebd.: 229).

Nach der Entwicklung neuer Handlungskonsequenzen werden diese also in einer Aktion – spontan oder geplant – umgesetzt (vgl. ebd.: 27). Wie oft oder wie lange dieser Zyklus im Rahmen eines Aktionsforschungsprozesses durchlaufen wird, bleibt den forschenden Lehrenden und ihrer Ausgangsfrage

ge überlassen. Altrichter und Posch (vgl. 2007: 29) empfehlen allerdings, sich bewusst Endpunkte für die eigene Forschung zu setzen.

Die schriftliche Verbreitung von Wissen aus dem Aktionsforschungsprozess – also der erlangten Erkenntnisse und Entwicklungen – markiert den letzten Arbeitsschritt: „Ideen und Erfahrungen durch Publikationen, Fortbildungen usw. werden der professionellen Gemeinschaft und der Öffentlichkeit zur Diskussion gestellt“ (Altrichter/Posch 2007: 27). Auch die vorliegende wissenschaftliche Arbeit kann als eine solche Verbreitung gewonnenen Wissens betrachtet werden. Bevor allerdings die Abläufe und Ergebnisse der empirischen Untersuchung präsentiert werden können, soll in einem letzten Abschnitt kurz die Wahl der Methode für diese Arbeit begründet werden.

Aktionsforschung als wissenschaftliche Forschungsmethode Klaus-Börge Boeckmann und Doris Reininger hielten im Jahr 2008/2009 ein Seminar für Kursleitende aller Sprachen an einer Wiener Volkshochschule, das den Unterrichtenden die Methode des forschenden Lehrens näher bringen sollte (vgl. Boeckmann 2010b: 7). Boeckmann beschreibt Aktionsforschung in einem zusammenfassenden Artikel folgendermaßen:

Damit ist nicht Forschung im ‚klassischen‘ Sinn gemeint, sondern die so genannte *Aktionsforschung im Unterricht* [Hervorhebung im Original, SF], deren AkteurInnen nicht universitär Forschende, sondern die PraktikerInnen im Feld sind, also die Unterrichtenden selbst. (Boeckmann 2010a: 19)

Diese Formulierung und Abwendung vom universitären bzw. wissenschaftlichen Charakter der Aktionsforschung ergab sich wohl aus den Rahmenbedingungen des Forschungsseminars für außeruniversitäre Zwecke, wirft allerdings die Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Methode auf.

Herbert Altrichter widmete der Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Aktionsforschung gleich eine gesamte Monographie. Bezüglich des möglichen Vorwurfs, Aktionsforschung sei „forschungsmethodisch dilettantisch“, entgegnete Altrichter schon damals (1990: 157ff):

Durch diese Argumentationslinie entsteht gelegentlich der Eindruck einer empiriefeindlichen Haltung. Dazu sollte klar gestellt

werden, daß die Kritik v.a. *unrealistischen methodologischen Forderungen, nicht empirischer Forschung an sich* gilt [Hervorhebung im Original, SF]. Ich verstehe Aktionsforschung in ihrer engen Verkettung von Reflexion und Aktion an einer Praxissituation durchaus als empirisch [...].

Prinzipiell lässt sich sagen, dass die Aktionsforschung als wissenschaftliche Methode zweifellos Potential bietet, indem sie den Einsatz von sowohl qualitativen als auch quantitativen Methoden erlaubt und nach den Prinzipien der Validität und Reliabilität arbeitet. Dies stellt auch Weskamp (vgl. 2007: 123f) in seinem Kapitel zum Potential der Aktionsforschung fest: „Obwohl Aktionsforschung sehr viel subjektiver ist als beispielsweise experimentelle Designs, gelten auch hier die Prinzipien der Validität und Reliabilität“. Abhängig seien diese jedoch von der jeweiligen Wahl der Forschungsmethodik, wobei Weskamp die Notwendigkeit des Einsatzes unterschiedlicher Methoden betont. Die Validierung von Daten könne vor allem durch die Interaktion der beteiligten Unterrichtenden in ihrem Forschungsfeld ermöglicht werden. Ein Hinweis darauf findet sich auch bei Boeckmann (2007: 120): „Durch die permanente Anwesenheit der Forschenden im Feld und ihre intimen Kenntnisse der lokalen Zusammenhänge können diese wesentlich effizienter agieren als Externe, die sich erst mit dem Umfeld vertraut machen müssen [...]“.

Wie die vorangegangenen Darstellungen des Kapitels gezeigt haben, eignet sich Aktionsforschung als Forschungsmethode für die vorliegende wissenschaftliche Arbeit vor allem dadurch, dass sie eine systematische Beschäftigung mit Fragen zum Unterricht aus der Sicht von Lehrenden zulässt. Darüber hinaus bietet das doppelte Ziel der Erkenntnis *und* der Entwicklung die Möglichkeit, in Hinblick auf die hier zu bearbeitenden Forschungsfragen nicht bloß Antworten (= Erkenntnis) zu finden, sondern auch bestehende Ansätze aus Literatur und Forschung weiterzudenken (= Entwicklung). Ein drittes und letztes Argument für die Durchführung eines Aktionsforschungsprojekts ist die Möglichkeit, verschiedenste Daten zusammenzutragen und so ein breites Spektrum an Wissen und Erfahrungen gewinnen zu können. Im Sinne einer Methoden-Triangulation wurde die Aktionsforschung für die vorliegende Untersuchung um ein Experteninterview ergänzt, mit welchem sich der nächste Abschnitt theoretisch kurz auseinandersetzt.

3.2 Exploratives Experteninterview

Expert_inneninterviews werden in Texten zur qualitativen Forschung oftmals in einem Atemzug mit den Begriffen „Methodenmix“ bzw. Triangulation verwendet (siehe z.B. Meuser/Nagel 2010: 376). Auch in der vorliegenden Arbeit stellt die Durchführung eines Experteninterviews nicht das Hauptinstrument der Datenerhebung dar. Vielmehr entschied ich mich für das Experteninterview als ergänzende Methode zur soeben vorgestellten Aktionsforschung. Die Zielsetzung für das Interview war dabei explorativer Natur. Die Informationen, die ich durch die Befragung eines Experten erhielt, stellten ein geeignetes Hilfsmittel zur Instrumententwicklung für mein Aktionsforschungsprojekt dar.

Als Experten zum Thema Mehrsprachigkeit konnte ich Mag. Dr. Thomas Fritz gewinnen. Flick definiert Expert_innen als „Mitarbeiter[_in] einer Organisation in einer spezifischen Funktion und mit einem bestimmten (professionellen) Erfahrungswissen“ (Flick 2009: 215). Thomas Fritz zeichnet sich als Experte in den Bereichen Mehrsprachigkeit einerseits und Erwachsenenbildung andererseits durch seine zahlreichen wissenschaftlichen, fortbildenden und sonstigen Tätigkeiten zum Thema aus. Unter anderem ist er derzeit der Leiter des lernraum.wien der Wiener Volkshochschulen. In seinem Internet-auftritt präsentiert sich der lernraum.wien wie folgt:

Der lernraum.wien wurde mit 1. Jänner 2011 als Stabstelle der Geschäftsführung eingerichtet. Die Arbeitsschwerpunkte sind: Entwicklung – Professionalisierung – Transfer. Wir sehen es als eine unserer Aufgaben, Mehrsprachigkeit innerhalb der Stadt Wien, aber vor allem innerhalb der Wiener Volkshochschulen, als vorhandene Ressource sichtbar und nutzbar zu machen. Ein wichtiges Anliegen ist es uns auch MigrantInnen nicht darüber zu definieren, in welchem Ausmaß sie Deutsch sprechen, sondern ihre vielen anderen Sprachen und Kompetenzen wahrzunehmen. (Lernraum Wien 2014)

Darüber hinaus fungiert Thomas Fritz auch als Leiter der Lehrgänge für Sprachkursleitende an den Wiener Volkshochschulen und als Lektor am Institut für Germanistik an der Universität Wien. Wie bereits zu Beginn des Kapitels hingewiesen wurde, findet sich eine Zusammenfassung und die Besprechung der Ergebnisse aus dem Interview in Kapitel 4.2 ab Seite 61.

4 Forschungsgrundlagen

Nach einer umfassenden Einführung in den theoretischen Rahmen der Arbeit sowie relevante Begrifflichkeiten in Kapitel 2 wurden im letzten Kapitel die Forschungsmethoden kurz theoretisch dargestellt. Bei der Durchführung der empirischen Untersuchung wurden zahlreiche Gedanken aus der Fachliteratur berücksichtigt. Es handelt sich hierbei um Konzepte und Ideen zu den Zielen und Umsetzungsmöglichkeiten von Mehrsprachigkeit im Unterricht. Einen Überblick über diese Hinweise zu geben, das ist die Aufgabe von Kapitel 4.1. In Kapitel 4.2 werden daraufhin die Inhalte aus dem geführten Experteninterview kurz vorgestellt und besprochen.

Die Informationen aus den beiden ersten Abschnitten stellen wiederum die Basis für die in Kapitel 4.3 festgehaltenen Erfolgsindikatoren für Mehrsprachigkeitsunterricht dar, welche eine wichtige Grundlage für die Auswertung des Aktionsforschungsprozesses bilden (siehe die Präsentation der Ergebnisse in Kapitel 6).

4.1 Lehr-/Lernziele und Strategien im Mehrsprachigkeitsunterricht

Zahlreiche Autor_innen haben sich bereits daran gemacht, Ideen, Konzepte, Handbücher oder Curricula zum Thema Mehrsprachigkeit im Sprachenunterricht zu verfassen. In der (wissenschaftlichen) Literatur findet sich daher eine große Zahl von Konzepten zu Lehr- und Lernzielen und Strategien zu deren Umsetzung. In der vorliegenden Forschungsarbeit geht es um die Frage, wie sich bisherige Ergebnisse in den Kontext der Deutsch-Integrationskurse für erwachsene Lernende übertragen lassen. Dazu bedarf es zunächst einer kurzen Einführung in die Vorstellungen der Autor_innen. Der folgende Abschnitt präsentiert daher sechs Lehr- und Lernziele für einen Mehrsprachigkeitsunterricht, die sich aus der Literatur herauslesen lassen und in meinem empirischen

Forschungsprozess berücksichtigt wurden.

Reich und Krumm widmen sich im Anhang an ihr Mehrsprachigkeitscurriculum ebenfalls Zielen von Mehrsprachigkeit, die bisher in der Literatur ausgemacht werden konnten und fassen diese zusammen (siehe hierzu Reich/Krumm 2013: ab Seite 104). Sie stellen hierzu fest: „Im Überblick kann man eine Gruppe primär affektiver und attitudinaler Zielsetzungen [...] und eine Gruppe primär kognitiver und metakognitiver Zielsetzungen [...] unterscheiden. Aufs Ganze gesehen werden die kognitiven Ziele in den Vordergrund gestellt [...]“ (ebd.: 95). Auch ich beginne aufgrund ihrer starken Präsenz in der einschlägigen Literatur mit der Vorstellung der beiden bekanntesten kognitiven bzw. metakognitiven Ziele: dem Sprachenvergleich und dem Konzept der *language awareness*. Es folgen danach die *language learning awareness* sowie mögliche affektiv-attitudinale Ziele von plurilinguaalem Unterricht.

Sprachenvergleich Bereits im Jahr 1997 postulierte Ingelore Oomen-Welke eine „Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht“. Sie präsentierte fünf Stufen, die Mehrsprachigkeit in den Unterricht einbinden sollen (vgl. Oomen-Welke 1997). Eine dieser Stufen ist der Sprachvergleich, welcher nach Oomen-Welke stets Reflexion stimuliere: „Der Vergleich von Wortbildungen oder von syntaktischen Strukturen erhellt beide verglichenen Sprachen“. Vergleiche ließen sich allerdings auf allen linguistischen Ebenen anwenden – vom Phonem bis zum Text (vgl. ebd.: 42f). Der Schwierigkeitsgrad bei der Umsetzung der einzelnen Felder kann jedoch enorm variieren, was womöglich die häufigen Vorschläge auf Wort- oder Syntaxebene erklärt – so auch bei Oomen-Welke am Ende ihres Aufsatzes (siehe ebd.: 46).

Dass das Heranziehen eines Sprachvergleichs beim Sprachenlernen Sinn macht, wies Doris Wildenauer-Józsa in ihrer Interviewstudie mit Lernenden nach. Ihre Untersuchung zeigte ein „kontrastives Bewusstsein bei Wortschatz und grammatischen Strukturen zwischen der Zielsprache Deutsch und der Muttersprache der Befragten“ (Wildenauer-Józsa 2005: 214). Doch nicht bloß auf die Mutter- bzw. Erstsprache(n) der Lernenden, sondern auch auf weitere sprachliche Vorkenntnisse ließe sich die Lernstrategie des Sprachvergleichs übertragen (ebd.: 225). Die Interviews mit den Befragten ergaben, dass Sprachvergleiche vor allem auf lernpsychologischer und lernökonomischer

Ebene positive Auswirkungen haben. Dies bezieht sich hauptsächlich auf die oben bereits genannten grammatischen und lexikalischen Aspekte. Die Lernenden gaben in den Interviews aber auch an, dass Sprachvergleiche auch im Kontrast mit kulturellen Aspekten, Aussprache und Betonung sowie für die klassischen vier sprachlichen Fertigkeiten relevant seien (vgl. Wildenauer-Józsa 2005: 221ff). Ein interessantes Detail präsentierte die Autorin mit der Erkenntnis, sprachvergleichende Prozesse würden im Lernprozess immer geringer bzw. seltener: Während Lernende auf Grundstufenniveau demnach sehr stark auf Sprachvergleiche zurückgreifen, lässt diese Strategie bei Lernenden höherer Sprachniveaus nach (vgl. ebd.: 224).

Auch im Curriculum von Reich und Krumm finden Sprachvergleiche Erwähnung. Die beiden Autoren fassen den Prozess des Aneignens von Wissen über Sprache und des Vergleichs von Sprachen in ihren Ausführungen unter kognitiven Aspekten zusammen (vgl. Reich/Krumm 2013: 15).

Eine Umsetzung von Sprachvergleichen ist nach den soeben festgehaltenen Aussagen der Autor_innen sinnvoll. Wildenauer-Józsa schlussfolgert, dass Sprachvergleich auf Grammatik- und Wortschatzebene im Unterricht angewendet werden sollte, jedoch auch andere Ebenen berücksichtigt werden sollten. Umsetzen ließen sich solche Sprachvergleiche etwa durch das Nachdenken über die Erstsprache oder durch Rückgriffe auf Englisch oder andere bereits erworbene Sprachen (vgl. Wildenauer-Józsa 2005: 232f). Wildenauer-Józsa schränkt ihre Ausführungen allerdings ein, indem sie betont, Sprachunterricht solle nicht bloß auf Vergleichen zwischen Sprachen basieren: „Sprachvergleich sollte in einem lernerorientierten Unterricht **ein** Prinzip des Lehr- und Lerngeschehens im Unterricht sein [Hervorhebung im Original, SF]“ (ebd.: 234).

Language Awareness Ebenfalls ein (meta-)kognitives Ziel ist die *language awareness*. Dies ist ein zentraler Ansatz aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik (siehe z.B. Neuner 2005). Als deutschsprachige Alternative für den Begriff der *language awareness* bietet sich jener der Sprachbewusstheit – in Abgrenzung zu Sprachbewusstsein – an (zur begrifflichen Diskussion siehe Oomen-Welke 2003). *Language awareness* oder Sprachbewusstheit bedeutet demnach,

dass auf der Grundlage des aufmerksamen Gebrauchs einer oder mehrerer Sprachen Regularitäten, Beziehungen (sowie aktuell Un-erklärbares) wahrgenommen, kognitiv bearbeitet und Einstellun-

gen dazu entwickelt werden; er meint den bewussten Zugriff auf Sprachliches und die Beschäftigung mit de-kontextualisierten, aus dem Handlungszusammenhang gelösten sprachlichen Einheiten, die bewusst restrukturiert werden. (Oomen-Welke 2003: 453)

Diese Sprachbewusstheit setzt sich zusammen aus Aufmerksamkeit, dem Bewusstsein um die Regelhaftigkeit von Sprachen sowie Sprachwissen und Reflexion (vgl. ebd.). Schader nennt drei Facetten der *language awareness*, die je nach Zugang eine andere Ausprägung erfahren: Erstens gehe es um eine „Kompetenzerhöhung durch Bewusstmachung und Sprachreflexion“, zweitens um die Nutzung des Vergleichs als „Brücke und Lernhilfe zwischen den Sprachen“ und drittens um den „Umgang mit Sprachenvielfalt“ in plurilingualen Klassen (vgl. Schader 2004: 62).

Dass Sprachbewusstheit in enger Verbindung mit dem kontrastiven Bewusstsein von Sprachenlernenden steht (zum kontrastiven Bewusstsein siehe die obigen Ausführungen zum Sprachvergleich), zeigt Wildenauer-Józsa (2005: 216): „Das kontrastive Bewusstsein ist auch Beleg für die Fähigkeit der Befragten, über Wortschatz und grammatische Strukturen zu reflektieren, also ein Anzeichen für Sprachbewusstsein bzw. Sprachaufmerksamkeit“. Sprachvergleichende Aktivitäten ermöglichen demnach auch die Förderung von *language awareness* bei den Lernenden.

Language Learning Awareness Neben der Idee, die Sprachbewusstheit der Lernenden zu fördern, existiert seit längerem auch das Konzept der *language learning awareness*, also der Bewusstheit, *wie* man Sprachen lernt bzw. lernen kann. Neuner (2005) bezieht sich in seinen Ausführungen hauptsächlich auf die Tertiärsprachendidaktik, also auf Deutsch als dritte Sprache, meist nach Englisch. Dennoch haben seine Hinweise auch generelle Gültigkeit für eine allgemeine Didaktik der Mehrsprachigkeit, unabhängig von der Anzahl und Reihenfolge der erworbenen und gelernten Sprachen. „Sprachlernbewusstsein“ setzt Neuner mit prozeduralem Wissen, „wie man Fremdsprachen effizient lernt“, gleich. Die Förderung von Sprachlernbewusstsein verfolge ein langfristiges Ziel. Für den schulischen Sprachenunterricht konstatiert Neuner: „Auf diese Art von Wissen kann man zurückgreifen, wenn man sich nach dem Ende der Schulzeit in den einzelnen Fremdsprachen weiter vervollkommen oder neue Fremdsprachen lernen will“ (vgl. Neuner 2005: 19). Durch den Aufbau

von *language learning awareness* werde also der Grundstein für das „lebenslange Weiterlernen“ von Sprachen gelegt (vgl. Neuner 2005: 23). Die Notwendigkeit der Herausbildung einer solchen Fertigkeit ist aber nicht nur für den schulischen Sprachenunterricht gegeben; auch erwachsene Sprachenlernende können von einem solchen Ansatz in zweierlei Hinsicht profitieren: Erstens ist der (Sprachen-)Lernprozess für Erwachsene in einem Deutsch-Integrationskurs nach Beendigung des Kurses nicht zwingend abgeschlossen. Und zweitens ermöglichen die erworbenen Strategien des ‚Lernen Lernens‘ auch einen Einsatz in nicht-sprachlichen Situationen im Alltag von Erwachsenen. Aus diesem Grund erscheint eine Ausbildung des Sprachlernbewusstseins in einem Mehrsprachigkeitsunterricht von großer Bedeutung und sollte ebenfalls berücksichtigt werden.

Umgesetzt kann dies beispielsweise durch die Bewusstmachung des eigenen Lernverhaltens (beim Sprachenlernen) werden (vgl. ebd.: 23). „Das bedeutet: den eigenen Sprachlernprozess besprechen (wie man z.B. beim Lesen eines Textes wichtige von nebensächlicher Information zu unterscheiden lernt; wie man sich etwas merkt [...]“, schlägt Neuner etwa vor (2005: 22).

Offenheit gegenüber Sprachenvielfalt Auf der Ebene der Ziele, die Reich und Krumm als affektiv und attitudinal bezeichnen (vgl. Reich/Krumm 2013: 95), findet sich oft der Vorsatz der allgemeinen Offenheit gegenüber Sprachenvielfalt. Die Autoren umschreiben diese Aufgeschlossenheit auch als „die offene Wahrnehmung der ‚Welt der Sprachen‘“ (ebd.: 96). In der Publikation zum Projekt ‚Marille‘ findet sich ebenfalls der Hinweis auf die Wichtigkeit dieser Offenheit:

Wenn alle Lernenden lernen können, die Diversität von Sprachen in ihren Gemeinschaften positiv zu erleben, diese Sprachen neugierig zu betrachten und dadurch Respekt und Wertschätzung für Sprachen und plurilinguale Sprecher/Sprecherinnen zu entwickeln, wird dies eine Lernumgebung schaffen, in der Lernende stolz auf ihren eigenen Plurilingualismus sein können [...]. (Boeckmann/Aalto/Abel/Atanasoska/Lamb 2011: 25)

Eine Aufgeschlossenheit gegenüber sprachlicher Diversität bezieht sich daher sowohl auf die personale Ebene des Plurilingualismus als auch auf den größeren multilingualen Zusammenhang in der Gesellschaft.

Stärkung der eigenen sprachlichen Identität Im oben angeführten Zitat findet sich auch gleich ein Hinweis auf ein weiteres Ziel, das im Rahmen eines Mehrsprachigkeitsunterrichts verfolgt werden sollte: die Stärkung der eigenen sprachlichen Identität. Nach Boeckmann/Aalto/Abel/Atanasoska/Lamb sollen Lernende auf ihren Plurilingualismus stolz sein können. Eine sprachlich wertschätzende Lernumgebung könne Lernende dabei unterstützen, „ein sicheres und positives Gefühl bezüglich ihrer eigenen Identität zu entwickeln“ (vgl. Boeckmann/Aalto/Abel/Atanasoska/Lamb 2011: 25). Die Wichtigkeit von Identitäten und Sprachenbiographien und unterschiedliche Zugänge zum Thema zeigt auch Brigitta Busch im ersten Kapitel ihrer Monographie auf. Sie befasst sich aus einer Subjektperspektive beispielsweise mit „Jugendsprachen, *translanguaging* und Konstruktionen von Identität“ (vgl. Busch 2013: 58ff).

Ebenfalls ein persönlichkeitsstärkendes Moment in einem plurilingualen Unterricht verortet Schader, wie schon zuvor Boeckmann/Aalto/Abel/Atanasoska/Lamb, vor allem, wenn Lernende durch ihren Expert_innenstatus „ihre Bikulturalität als etwas Wertvolles erleben“ (vgl. Schader 2004: 41).

Besonders notwendig scheint die Berücksichtigung einer persönlichkeits- und identitätsstärkenden Perspektive in einem Mehrsprachigkeitsunterricht – vor allem, aber nicht nur, mit Erwachsenen – durch die allgemeine Problematik, die sich aus der Migrationssituation und den damit verbundenen Implikationen ergibt¹.

Politische Dimension von Sprache Ein Ziel von plurilingualem Unterricht ist auch die Beschäftigung mit gesellschaftspolitischen und -kritischen Inhalten. Bezogen auf Sprachen konstatieren Boeckmann/Aalto/Abel/Atanasoska/Lamb: „Alle Lernenden brauchen eine kritische Perspektive gegenüber Sprache und Sprachgebrauch [...]“ (Boeckmann/Aalto/Abel/Atanasoska/Lamb 2011: 25). Die Autor_innen beziehen sich mit ihrer Aussage auf das Auffinden von (Sprach-)Rassismen und deren Zurückweisung (vgl. ebd.: 26). Doch auch zu anderen Bereichen finden sich Hinweise in der Literatur, wie das konflikt hafte und politische Element von Sprache in einen Mehrsprachigkeitsunterricht miteinbezogen werden kann. Bereits für die Primarstufe postulieren Reich und Krumm in ihrem Curriculum etwa eine „Praxis der sprachlichen Rück-

¹Auf den möglichen Machtverlust in der Migrationssituation wurde bereits in Kapitel 2.1.2 hingewiesen.

sichtnahme“ und ein „Vermeiden von Exklusion“ als Lehrstoff (Reich/Krumm 2013: 28). Umfassendere sprachenpolitische Fragen finden ihren Platz beispielsweise in der Sekundarstufe II, wenn Lernende sich mit Sprachenrechten und sprachenpolitischen Entscheidungen auf europäischer Ebene auseinandersetzen sollen (vgl. ebd.: 51). Auch in Kapitel 4.2 finden sich einige Hinweise zu politischen Elementen der Sprachen aus dem Experteninterview mit Thomas Fritz.

Wie die Ausführungen auf den letzten Seiten gezeigt haben, sollten einerseits kognitive Aspekte wie der Sprachenvergleich oder die Förderung von Sprachbewusstheit bzw. Sprachlernbewusstheit in einen Mehrsprachigkeitsunterricht eingebunden werden. Andererseits ist es aber auch notwendig, sogenannte affektiv-attitudinale Ziele wie etwa persönlichkeitsstärkende oder sprachenpolitische Elemente ebenfalls in einen solchen Unterricht miteinzubeziehen. Methodisch-didaktische Überlegungen werden an dieser Stelle nicht näher ausgeführt, da diese keine wirklichen Neuerungen darstellen (vgl. etwa Schaders (2004: 71) Vorschlag des bevorzugten Einsatzes von Partner- und Gruppenarbeiten). Schader selbst verweist ebenfalls auf die Tatsache, dass es sich im methodisch-didaktischen Bereich nicht um eine „eigene ‚Sonder-‘ Didaktik oder -Methodik“ handle. Es sei an dieser Stelle auf die zahlreichen Hinweise bei Schader verwiesen (vgl. Schader 2004: Kapitel 5).

4.2 Zusammenfassung des Experteninterviews

In Kapitel 3.2 wurde das Expert_inneninterview als Methode der qualitativen Sozialforschung kurz vorgestellt. Auch die Begründung für Mag. Dr. Thomas Fritz als herangezogenen Experten findet sich an dieser Stelle. Der folgende Abschnitt widmet sich nun Aussagen, die für die Vorbereitung des Aktionsforschungsprozesses herangezogen wurden. Das leitfadengestützte Interview fand am 4. Februar 2014 statt und dauerte ca. 50 Minuten. Die Aufzeichnung des Gesprächs erfolgte mittels Diktierfunktion auf dem Smartphone. Im Nachhinein wurde ein Transkript verschriftlicht, aus welchem auch die unten folgenden Zitate stammen. Nach den Zitaten in Klammer befinden sich die Zeilennummern aus dem Transkript. Der Interview-Leitfaden sowie die Erläuterung der Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang A.1 der Arbeit ab Seite 127,

das Transkript befindet sich im Anhang A.2 ab Seite 129.

Das explorative Experteninterview verfolgte zweierlei Erkenntnisinteresse: Erstens sollten dadurch Anregungen zur inhaltlichen Planung und Durchführung des Aktionsforschungsprojekts gesammelt werden; zweitens hoffte ich auch auf Vorschläge zur Erstellung von Parametern zur Erfolgsmessung meiner Forschungsideen. Auf den nachfolgenden Seiten konzentriere ich mich daher vorrangig auf Aussagen, die Thomas Fritz zu diesen Fragen machte; andere – ebenfalls lesenswerte – Äußerungen werden an dieser Stelle nicht näher behandelt, sondern können im Transkript nachgelesen werden. Zur besseren Einordnung des Gesagten folgt eine kurze Zusammenfassung der Themenschwerpunkte des Experteninterviews:

Der Leitfaden für das Experteninterview lässt sich in drei Themenkomplexe bzw. inhaltliche Schwerpunkte aufteilen:

Die Eingangsfragen bezogen sich auf Thomas Fritz' Definition des Mehrsprachigkeitsbegriffs sowie seine Einschätzungen zum Vorhandensein von Mehrsprachigkeit u.a. in der Erwachsenenbildung. Ich befragte meinen Gesprächspartner auch zu positiven Aspekten und Grenzen von Mehrsprachigkeit. Seine Antworten auf diese Fragen, die ich bereits in Kapitel 2 mit Hilfe von Literatur theoretisch zu beantworten versucht habe, finden hier noch einmal kurz Erwähnung, da sich hier auch wichtige Hinweise für die Durchführung des Forschungsprojekts mitnehmen lassen:

Grenzen der Mehrsprachigkeit verortet Thomas Fritz hauptsächlich im gesellschaftlichen Alltag. Die Problematik der „individuellen Bedrohungsebene“ verdeutlicht er anhand eines Beispiels: In einer Wiener Volkshochschule wollten Deutsch-Unterrichtende ihre Kurse in den Sprachen der potenziellen Teilnehmenden mittels Aushängen im Aufzug bewerben. Daraufhin habe es Beschwerden von Gästen der VHS gegeben.

TF: „Weil wie komme ich jetzt dazu, dass das hier hängt?“ Also diese individuelle Bedrohungsebene, ich glaube, das ist eine der Grenzen, dass Leute nicht akzeptieren können, dass sie etwas nicht – absurd wie es ist – nicht lesen können, was sie sowieso nicht lesen würden. (Zeilen 201-204)

Eine weitere Grenze sieht Fritz in der Schwierigkeit, alles in allen Sprachen anbieten zu wollen:

TF: Was auch zeigt, dass es [das Übersetzen von Texten in mehrere Sprachen] komplexer und komplizierter und langsamer ist als andere Dinge. (Zeilen 169-170)

Für den (Sprachen-)Unterricht an sich nahm Fritz zunächst keine Grenzen wahr. Im weiteren Verlauf des Gesprächs kamen allerdings zwei hierzu erwähnenswerte Punkte zur Sprache, nämlich eine methodische Grenze („Da ist die Frage nur, was man damit tut.“ – Zeile 223) und eine innere Grenze:

TF: Das ist oft eine innere Grenze, also wenn ich/ (...) ein Satz, den ich oft höre, ist: „Ich weiß ja nicht, wenn die Türkisch reden, tratschen die nicht?“ – Das höre ich in der Erwachsenenbildung, das höre ich in der Schule, das höre ich in der Berufsschule (...) letzte Woche auf der Berufsschule, wo eine lange Diskussion war (...) und wir haben da einmal in einem unserer Lehrgänge so ein Action-Research-Projekt gemacht. Und da hat eine Kollegin gesagt: „Ich weiß nicht, meine türkischen Frauen reden immer miteinander. Ich habe keine Ahnung, worüber sie reden, das macht mich unsicher.“ Und sie hat eine türkische Kollegin eingeladen und die haben ununterbrochen über die Übungen geredet. (Zeilen 228-237)

Es komme demnach für die Unterrichtenden oft zu der Situation, Kontrolle abgeben zu müssen. Hierin sieht mein Interviewpartner allerdings einen positiven Aspekt:

TF: Damit ist aber dieses Machtverhältnis im Kurs gestört, was ich positiv finde. [...] Dass sich pädagogische Verhältnisse sozusagen – phasenweise zumindest – umdrehen. Dass Bildung etwas Demokratischeres wird. Dass diese Hierarchien aufgebrochen werden. Und das finde ich sehr gut und sehr spannend, weil/ nicht nur, weil hier demokratische Prozesse laufen oder was auch immer, sondern, weil auch Personen in die Lage versetzt werden, etwas zu tun, was sie normalerweise nicht tun dürfen. (Zeilen 244-245 und 255-260)

Weitere Chancen von plurilinguaem Unterricht bezieht Fritz auf psychologische Aspekte, welche auch im nächsten Abschnitt eine zentrale Rolle spielen.

Der zweite Interviewblock ging der Frage nach dem Sinn eines Mehrsprachigkeitsunterrichts und möglichen Lernzielen in diesem Kontext nach. Hierzu lieferte Thomas Fritz zahlreiche Ideen. Zunächst einmal gehe es darum, die Normalität von Mehrsprachigkeit aufzuzeigen und bestehende Ressourcen zu nützen:

TF: Ich denke mir, einerseits ist es so, dass es eben um diese Normalität geht. Und andererseits um Ressourcen, die vorhanden sind. Also wenn wir uns anschauen, so einen typischen DaZ-Kurs. Da sitzen Leute drinnen und wenn man fragt, welche Sprachen sie sprechen, dann sind das sicherlich bei 10 Leuten 10, 12, 13, 14, 15 Sprachen. Das heißt, wir haben Leute, die mit einer Mehrsprachigkeit daherkommen, denen die Mehrsprachigkeit an der Grenze abgenommen wird und behandeln sie, also ob sie keine Sprache könnten, weil die einzige Sprache, die es gibt, ist Deutsch. Das heißt, es wird nicht an dem gearbeitet, was schon existiert, an diesen Ressourcen und diesem Wissen, das da ist. (Zeilen 317-326)

Außerdem nennt Fritz neben Zielen wie dem Aufzeigen von Vielsprachigkeit und einer Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit auch die Möglichkeit, eine Art „politische Grammatik“ im Rahmen eines Mehrsprachigkeitsunterrichts miteinzubeziehen. In Bezug auf mögliche zu stellende Fragen hierzu erläuterte Fritz – sich auf Reich und Krumm (2013) beziehend – Folgendes:

TF: Was tut Sprache mit mir? Was tue ich mit Sprache? Also durchaus auch so in dem Sinn. Was bedeutet das, dass eine Sprache etwas Wert ist und meine nichts Wert ist? Ich glaube, das gehört irgendwie zu einem Sprachkurs dazu. Das ist möglicherweise eine andere Art von Grammatik, eine politische Grammatik: Warum ist es in Österreich wichtig, Deutsch zu lernen und nicht Slowenisch? Was steckt da dahinter? Warum ist Slowenisch im Schulsystem verankert und Türkisch nicht? (Zeilen 411-418)

Politisches Nachdenken solle demnach ebenso eine Rolle spielen wie etwa die Beschäftigung mit Sprache(n) auf beispielsweise lexikalischer oder phonologischer Ebene.

Der dritte und letzte Teil des Interviews konzentrierte sich auf konkrete Fragen bezüglich meiner geplanten Forschung. Interessant waren für mich hierbei vor allem Antworten auf die Frage, wie ich das Gelingen meines Mehrsprachigkeitsunterrichts eventuell messbar machen kann und welche Erwartungen mein Interviewpartner an etwaige Forschungsergebnisse hat.

Bezüglich der Indikatoren für das Gelingen eines Mehrsprachigkeitsunterrichts nennt Thomas Fritz vier zentrale Begriffe, nämlich Interesse, Neugierde, Freude und Spaß. Es gehe nicht um einen Lernerfolg, der etwa durch Prüfungen gemessen werden könne, sondern um

TF: Freude, ja! Freude, Interesse, Neugierde. (Zeile 497)

Ich wollte weiters wissen, welche möglichen Fragen das Gelingen eines Mehrsprachigkeitsunterrichts bei den Teilnehmenden in einer Befragung aufzeigen könnten. Hier erhielt ich folgende Antworten, die ich auch in meine Befragungen im Kurs miteinbezog:

TF: Ich würde die Leute fragen, ob sie es interessant gefunden haben und ob sie Spaß gehabt haben – diese Kategorien. (Zeilen 487-489)

TF: Ja, wie hat dir das getaugt, war das interessant? (Zeile 523)

In Bezug auf die Faktoren Spaß und Neugierde bezog mein Interviewpartner eine allgemeinere, alltägliche Perspektive auf Sprachen mit ein, die ich hier nicht unerwähnt lassen möchte:

TF: Also dieses Wort Spaß ist ja dann auch eine Metapher und steht dann für Neugierde und interessant und etwas anderes. Und es ist ja auch/ Also ich glaube schon, dass auch – und das ist so eine Erfahrung von vor zehn Jahren oder so, wie wir diesen Sprachenalmanach gemacht haben – Sprachen interessieren Menschen grundsätzlich. Sie sind neugierig. Das ist etwas, das ist sehr spannend. Und Sprachenlernen vielleicht weniger, weil das ist dann oft verschüttet mit „Schaffst du eh nicht“, aber wie Sprachen funktionieren, was sie tun, welche es gibt, wie was wo heißt, das ist etwas, das so irgendeinen Nerv trifft. Wahrscheinlich so einen menschlichen Nerv grundsätzlich. (Zeilen 605-615)

Man müsse allerdings beachten, dass die Rahmenbedingungen oftmals ein Hindernis für das Aufkommen bzw. Ausleben von Interesse und Freude an Sprachen sein könne. Für die Schule und die Erwachsenenbildung nennt Fritz folgende Beispiele:

TF: Man kann es mit den Rahmenbedingungen kaputt machen, das glaube ich auch. Und das kann man in der Schule und das kann man auch in der Erwachsenenbildung. In der Schule kann ich verhindern, dass die Kinder wissen, welche Sprachen es in der Klasse gibt, weil ich das nie thematisiere. Und die Kinder halt dann ein paar Sachen herausfinden und ein Semester brauchen, bis sie wissen: „Ah, es gibt ein zweites Kind, das Türkisch kann.“ Und bei Erwachsenen mache ich halt zu viel Druck, dass nichts mehr außer den Adjektivendungen interessant ist. (Zeilen 620-628)

Die vielfältigen Sichtweisen von Thomas Fritz, die im Interview zur Sprache kamen, fanden großteils Berücksichtigung im durchgeführten Aktionsforschungs-Projekt. Abschließend stellte ich meinem Gesprächspartner noch die Frage, welche Erwartungen er an meine Forschungsergebnisse habe. Hierzu meinte er zum Einen:

TF: Also mich würde überraschen, wenn du auf nur positive Rückmeldungen stoßen würdest. Mich würde aber auch überraschen, wenn du auf nur negative Rückmeldungen stoßen würdest. (Zeilen 648-650)

Zum Anderen äußerte Thomas Fritz den Wunsch, dass in einem Mehrsprachigkeitsunterricht viel Initiative von den Lernenden kommen solle und diese „die Geschichte übernehmen“ (Zeile 655).

Seine Erwartungen an meine Forschung drückte Fritz abschließend mit folgenden Worten aus:

TF: Ich denke mir, auch so ein Teil von Mehrsprachigkeit ist ja, ganz einfach zuzulassen, dass die afghanische Frau mit dem afghanischen Mann, der zufälligerweise [...] drei Bänke hinter ihr sitzt, dass sie kurz klären, worum es geht. Und dass sie das auf Dari machen, und nicht sagen: „Auf Deutsch, bitte!“ Das ist so ein

Schritt. Und wenn die das entspannt machen, ja, dann wäre das schon eine Geschichte. Und wenn dann ein anderer fragt: „Was ist das eigentlich für eine Sprache?“ und das möglich ist, das glaube ich, das wäre super. Also wenn das ohne Übungen passiert. (Zeilen 663-671)

Das letzte Zitat leitet auch gleich über zur Frage nach Indikatoren, die das Gelingen eines Mehrsprachigkeitsunterrichts anzeigen können. Diesen widmet sich der nächste Abschnitt.

4.3 Erfolgsindikatoren für Mehrsprachigkeitsunterricht

Altrichter und Posch (2007: 101) betonen für den Aktionsforschungsprozess die Notwendigkeit der Formulierung von (Erfolgs-)Indikatoren: „Wenn Ziele und Werte so konkret formuliert wurden, dass sie für die Beobachtung und Evaluation von Praxis verwendet werden können, dann sprechen wir von *Indikatoren* oder – v.a. bei Evaluationen – von *Erfolgsindikatoren* [Hervorhebungen im Original, SF]“. Erfolgsindikatoren sollen hierbei helfen, zu erkennen, ob Zielsetzungen der Aktionsforschung tatsächlich verwirklicht werden konnten: „Sodann werden konkrete und beobachtbare Merkmale gesucht, aus denen abgelesen werden kann, ob die angestrebten Ziele auch verwirklicht wurden“ (Altrichter/Posch 2007: 102). Die Autoren gliedern Erfolgsindikatoren oder -kriterien in verschiedene Typen auf (siehe hierzu ebd.: 107).

Zunächst werden nun – aufgrund der berücksichtigten Aspekte aus der Literatur in Kapitel 4.1 und den Aussagen aus dem Experteninterview in Kapitel 4.2 – einige Ideen für Erfolgsindikatoren für einen Mehrsprachigkeitsunterricht präsentiert. Auch Pamela-Sarah Weinberger (2013) formulierte in ihrer Diplomarbeit zur Qualitätssicherung in Deutsch-Integrationskursen einige Qualitätskriterien und dazugehörige Erfolgsindikatoren für den Unterricht. In Bezug auf Plurilingualismus hält sie einige Punkte fest, welche in den folgenden Ausführungen berücksichtigt wurden. Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass Weinberger ihr Augenmerk hauptsächlich auf die Unterrichtenden legt, wohingegen die vorliegende Arbeit vorrangig die Lernenden und ihre Interaktion in der Gruppe und mit den Unterrichtenden

in den Blick nimmt.

Die unten aufgeführten Indikatoren wurden, bezugnehmend auf Reich und Krumm (2013: 95), ein weiteres Mal in eine (meta-)kognitive und eine affektiv-attitudinale Ebene unterteilt. Darüber hinaus finden sich am Ende der Auflistung zu den jeweiligen Parametern auch Vorschläge zu Messinstrumenten, anhand derer diese überprüft werden können.

Indikatoren für die (meta-)kognitive Ebene lassen sich wie folgt formulieren:

1. Die Lernenden machen Sprachenvergleiche (durch Anleitung der Lehrkraft oder selbständig) und stellen Verbindungen zu anderen Sprachen her (in Anlehnung an Weinberger 2013: 72).
2. Die Lernenden übernehmen Konzepte des Sprachenvergleichs und der *language awareness* eigenständig als Lernstrategien (vgl. Neuner 2005).
3. Die Lernenden erkennen, dass plurilingualer Unterricht u.a. beim Lernen der Zielsprache Deutsch hilft (z.B. nach Oomen-Welke 1997; Wildenauer-Józsa 2005).
4. Die Lernenden verfügen über *language learning awareness* und können (ihre) Sprachenlernprozesse reflektieren (vgl. Neuner 2004).

Auf der Seite eines affektiv-attitudinalen Zugangs finden sich diese Erfolgssindikatoren:

5. Die Lernenden nehmen Sprachenvielfalt in der Gruppe bewusst wahr (vgl. Weinberger 2013: 72).
6. Die Lernenden zeigen Interesse an und Anerkennung für die anderen Sprachen im Kurs (vgl. z.B. Boeckmann/Aalto/Abel/Atanasoska/Lamb 2011: 27).
7. Die Lernenden erkennen sich als Expert_innen ihrer Sprachen an und fühlen sich in ihrer Persönlichkeit gestärkt (vgl. Entwicklungspartnerschaft MEVIEL 2014: 12).
8. Bei bestimmten Aktivitäten wird explizit auf die Verwendung der Erstsprachen bzw. anderer Sprachen hingewiesen (vgl. Weinberger 2013: 72).
9. Die Lernenden unterstützen einander als Sprachpartner_innen (z.B. in Schader 2004: 101).
10. Die Lernenden zeigen Eigeninitiative in Bezug auf das Einbringen ihrer Sprachen (siehe dazu im Interview mit Thomas Fritz) und ihre Vorschläge werden aufgegriffen (letzteres siehe bei Oomen-Welke 1997: 40ff).

11. Mehrsprachigkeitsunterricht umfasst neben einer grammatischen auch eine politische Ebene (vgl. im Interview mit Thomas Fritz).
12. Die Lernenden haben Spaß und Freude an plurilingualen Aktivitäten (vgl. ebenfalls das Interview mit Thomas Fritz).
13. Die Lernenden nehmen Mehrsprachigkeitsunterricht bewusst wahr.

Für alle Erfolgsindikatoren nennen Altrichter und Posch typische Messinstrumente, mit Hilfe derer die Parameter überprüft werden können (vgl. Altrichter/Posch 2007: 107). Auch die soeben aufgelisteten Erfolgsindikatoren konnten im Forschungsprozess mit typischen Messinstrumenten in Verbindung gebracht werden. So kam für alle Parameter das Instrument der Beobachtung – zum Beispiel in Form eines Lehr- bzw. Forschungstagebuches oder eines Beobachtungsprotokolls von externen Personen – zum Einsatz. Was die Ebene der selbständigen Übernahme von plurilingualen Ansätzen angeht, konnte diese darüber hinaus auch mit Hilfe von Fotodokumentationen festgehalten werden. Dies betraf etwa die Indikatoren 1, 2 und 5. Einige andere Parameter ließen sich nur durch konkrete Nachfragen feststellen: Die Indikatoren 3, 6 und 12 konnten beispielsweise im Rahmen von Befragungen mittels zweier Fragebögen überprüft werden (siehe Anhang C); die Parameter 3, 4, 5, 7, 12 und 13 ließen sich außerdem im Zuge von qualitativen Interviews festhalten.

Die soeben angesprochenen Erfolgsindikatoren werden in Kapitel 6 noch einmal aufgegriffen und anhand von Ergebnissen aus dem Aktionsforschungsprozess besprochen.

5 Durchführung der empirischen Untersuchung

Aufbauend auf den Überlegungen zur Aktionsforschung als Methode und der eingehenden Beschäftigung mit den Forschungsgrundlagen erfolgt in Kapitel 5.1 nun die Darstellung der Ausgangs- und Rahmenbedingungen für die empirische Forschung. Danach folgt in Kapitel 5.2 eine kurze Beschreibung der Abläufe des durchgeführten Aktionsforschungsprozesses. Diese beiden Abschnitte sollen den Forschungsverlauf nachvollziehbar machen und dienen daher als Grundlage für die Darstellung der Untersuchungsergebnisse in Kapitel 6.

5.1 Ausgangs- und Rahmenbedingungen für die Forschung

Die empirische Forschung wurde in einem Deutsch-Integrationskurs mit Erwachsenen auf Grundstufenniveau durchgeführt¹. Das Aktionsforschungsprojekt zum Versuch eines Mehrsprachigkeitsunterrichts dauerte ca. 11 Wochen. Die Durchführung fand an einer Wiener Volkshochschule statt. Insgesamt umfasst eine Kursstufe 27 Termine zu je drei bzw. vier Unterrichtseinheiten pro Tag. Ursprünglich war die Forschung vom ersten bis zum letzten Tag eines kompletten Kurses geplant, um etwaige Entwicklungen festzuhalten. Der Aktionsforschungsprozess wurde aber noch darüber hinaus in den Folgekurs hinein verlängert, da auch hier interessante Erkenntnisse zu erwarten waren. Die Forschungsdauer von 11 Wochen ergibt sich somit aus einem ca. neunwöchigen Kurs und der Fortführung der Forschung in den ersten beiden Wochen

¹Da den Kursteilnehmenden aufgrund von ethischen Überlegungen Anonymität zugesichert wurde, werden hier nur die für die Forschungsarbeit notwendigsten Daten angeführt. Namen der beteiligten Personen sowie exakte Kursdaten wurden ausgespart.

des darauffolgenden Kurses.

Die Teilnehmenden waren erwachsene Personen zwischen 20 und 36 Jahren. In Kapitel 2.2 definierte ich Erwachsene (nach Knowles/Holton III/Swanson 2007: 58) als Personen, die Rollen von Erwachsenen übernehmen und für ihr eigenes Leben verantwortlich sind. Auch die jüngeren Personen im Kurs zeichnen sich als Erwachsene aus, da sie oftmals Elternteile und/oder Ehepartner_innen sind, berufstätig sind oder in einer sonstigen Form für ihr eigenes Leben verantwortlich sind.

Insgesamt nahmen an den beiden Folgekursen, in welchen geforscht wurde, 16 Personen teil. Im ersten Kurs waren es 13 bzw. 12 Personen (eine Person verließ den Kurs nach der ersten Woche aus gesundheitlichen Gründen und wurde in der Forschung daher nicht berücksichtigt); im zweiten Kurs waren 11 Teilnehmende anwesend, wovon 8 Personen aus dem vorherigen Kurs weitergebucht hatten und drei neue Personen im Austausch gegen vier frühere Teilnehmende hinzukamen.

Die Klasse kann zweifelsohne als multilingual bezeichnet werden; alle Teilnehmenden verfügten über Kenntnisse und Fertigkeiten in mindestens einer weiteren Sprache außer ihrer Erstsprache und sind daher – gemäß der aufgestellten Definition in Kapitel 2.1.1 – als plurilinguale Personen anzusehen. Insgesamt existierten in den Kursen mit 16 Teilnehmenden aus 10 verschiedenen Ländern 21 Sprachen. Ein Ziel des Aktionsforschungsprojekts war es, diesen Sprachen – neben Deutsch als Zielsprache – einen Raum im Rahmen eines Mehrsprachigkeitsunterrichts zu geben.

Die Fragestellungen, die den Ausgangspunkt für die durchgeführte Aktionsforschung markierten, waren von jenen Forschungsfragen, die eingangs für die vorliegende Arbeit formuliert wurden, beeinflusst und diesen daher sehr ähnlich.

- *Wie kann Mehrsprachigkeitsunterricht umgesetzt werden und aussehen?*
- *Welche Lehr- und Lernziele lassen sich realisieren, welche nicht?*
- *Welchen Mehrwert bietet Mehrsprachigkeitsunterricht für die Lernenden?*

Datenmaterial wurde im Falle meiner Forschung hauptsächlich durch ein Lehr- bzw. Forschungstagebuch² sowie durch Befragungen der Teilnehmenden in Fragebögen (siehe Anhang C) und Interviews (der Leitfaden befindet sich in Anhang B) gewonnen. Zusätzlich konnten auch Daten aus Fotodokumentationen von Produkten der Lernenden sowie aus einem Beobachtungsprotokoll einer Unterrichtspraktikantin gewonnen werden. Dreimal übernahm diese Unterrichtspraktikantin den Kurs, was es mir ermöglichte, auch selbst Beobachtungsprotokolle als externe Beobachterin zu verfassen. Über den konkreten Ablauf des Aktionsforschungsprozesses informiert nun der nächste Abschnitt.

5.2 Ablauf der Aktionsforschung

Auf der Grundlage der in den Abschnitten 4.1 und 4.2 vorgestellten Überlegungen sowie der in Abschnitt 4.3 beschriebenen Indikatoren und Messinstrumente führte ich über 11 Wochen das Aktionsforschungsprojekt ‚Mehrsprachigkeitsunterricht‘ in einem Deutsch-Integrationskurs für Erwachsene durch. Der in Abschnitt 3.1 beschriebene Kreislauf von Reflexion und Aktion nach Altrichter und Posch (2007) wurde im Rahmen der Forschung fünfmal durchlaufen und wird nun zur Gliederung herangezogen.

Objektivität und Distanz – soweit dies bei der Vermischung von Lehren und Forschen in der Aktionsforschung überhaupt möglich ist – sollen im folgenden Abschnitt dadurch erreicht werden, dass anstelle des Pronomens ‚ich‘ die Bezeichnung ‚die Unterrichtende‘ verwendet wird (in Anlehnung an Weskamp 2007: 126).

Erster Zyklus Nach einer Phase der Literaturrecherche und aufgrund der Informationen aus dem Experteninterview (siehe hierzu Kapitel 4.2) entstand der Plan, vom ersten Kurstag an einen plurilingualen Unterricht umzusetzen. Aus der Literatur wurden zunächst vor allem die Anregungen von Schader (2004) sowie das Konzept der *language awareness* bzw. des Sprachvergleichs berücksichtigt.

²Altrichter und Posch bezeichnen die Tagebücher als „*private* Produkte [Hervorhebung im Original, SF]“ (vgl. Altrichter/Posch 2007: 33). Auch das für die hier durchgeführte Aktionsforschung angelegte Lehr- und Forschungstagebuch wird als solches privates Produkt betrachtet, weshalb von einer vollständigen Veröffentlichung der Aufzeichnungen hier abgesehen wurde. In Kapitel 6 finden sich allerdings zahlreiche Notizen aus forschungsrelevanten Passagen des Tagebuchs.

Als begleitendes Instrument der Datensammlung wurde vor der Untersuchung ein Forschungstagebuch angelegt (Näheres hierzu bei Altrichter/Posch 2007: Kapitel 2), in dem während des gesamten Forschungsprozesses nach den einzelnen Unterrichtstagen Erfahrungen und Gedanken schriftlich festgehalten wurden. In einem späteren Zwischenschritt erfolgte im Rahmen der Analyse von Daten nach Altrichter und Posch (vgl. 2007: 194ff) auch eine Kodierung der Tagebucheinträge nach Kategorien (siehe hierzu Seite 76).

Gleich am ersten Kurstag sollte eine Aktivität die Sprachenvielfalt in der Klasse sichtbar machen. Gemeinsam mit den Lernenden wurde eine Sprachentabelle nach Schaders Vorbild erstellt, welche dieser ohnehin als „Grundausstattung“ oder „Minimal Standard“ in jedem Kursraum voraussetzt (vgl. Schader 2004: 109ff).

Darüber hinaus integrierte die Unterrichtende im Verlauf der ersten zweieinhalb Wochen zahlreiche plurilinguale Aktivitäten in den Deutschunterricht. Diese waren hauptsächlich sprachvergleichender Natur und hatten oftmals zum Ziel, die *language awareness* der Lernenden zu fördern. So sollten die Teilnehmenden etwa die Uhrzeitangabe ‚halb drei‘ mit den entsprechenden Äußerungen in ihren Erstsprachen vergleichen oder eine Liste von Tätigkeiten im Haushalt anhand von Zeichnungen sowohl auf Deutsch als auch in ein oder zwei anderen, den Lernenden bekannten Sprachen festhalten.

Eine Aktivität, die keinen sprachvergleichenden Charakter hatte, forcierte den aktiven Gebrauch der anderen Sprachen der Lernenden. Die Teilnehmenden erhielten Fotos und sollten – als Vorentlastung zu einer späteren Leseaktivität auf Deutsch – zunächst in ihren gemeinsamen Sprachen (z.B. verwendeten zwei Lernende hier Türkisch) Hypothesen zum Thema bilden.

Die Lernenden waren natürlich zu Beginn über das Forschungsvorhaben im Kurs informiert worden. Da es sich allerdings um Lernende auf Grundstufenniveau handelte, erhielten diese zu Beginn der nächsten Woche zusätzliche Informationsblätter in ihren Erstsprachen – einige Texte hatten mit Hilfe des Kollegiums an der VHS übersetzt werden können, die restlichen Texte wurden mit Hilfe von Online-Übersetzungsprogrammen erstellt. Alles in allem konnte durch die erneute, schriftlich fixierte Information der Lernenden eine durchgängige Basis des Verständnisses des Forschungsvorhabens im Sinne der ethischen Gütekriterien nach Altrichter und Posch (vgl. 2007: 121ff) sichergestellt werden.

Nach dem Setzen erster Handlungen konnten einerseits durch die Einträge im Tagebuch und andererseits durch die Dokumentation der Sprachentabelle sowie eine Befragung erste Daten gewonnen werden. Ein kurzer Fragebogen (siehe Fragebogen C.1 auf Seite 155) etwa sollte feststellen, ob die Lernenden das Element des Sprachvergleichs als hilfreich für das Deutschlernen empfinden würden. Von 10 befragten Teilnehmenden kreuzten 8 die Kategorie ‚hilft mir sehr viel‘ und 2 ‚hilft mir viel‘ an. Niemand gab an, Sprachvergleiche seien nicht hilfreich im Lernprozess. Eine Konsequenz, die sich daraus für das Forschungsprojekt ergab, war, Sprachvergleichen auch in Zukunft einen Raum zu geben. Allerdings beinhaltete ein weiterer Handlungsplan, der sich aus den ersten gewonnenen Daten ergab, weniger explizite Aktivitäten zu setzen und eher die Eigeninitiative der Lernenden abzuwarten. Die Hypothese, die diesem Plan zu Grunde lag, lautete: Der Grundstein für plurilingualen Unterricht ist nun gelegt und die Lernenden bringen sich in Zukunft selbst ein.

Zweiter Zyklus Die geplante Aktion für den zweiten Zyklus bestand also zunächst darin, abzuwarten und auf die Eigeninitiative der Teilnehmenden zu setzen, wenn es um den Einsatz ihrer anderen Sprachen außer Deutsch ging. Allerdings achtete die Unterrichtende darauf, auch weiterhin impulsfördernde Elemente für Mehrsprachigkeit einzubringen, um diese Initiative zu fördern. So erhielten die Lernenden etwa bei einer Aktivität zu Modalverben Schilder aus dem öffentlichen Raum – darunter waren hauptsächlich Tafeln aus anderen Sprachräumen (z.B. eine arabische Information zum Tempolimit im Straßenverkehr oder ein japanisches Rauchverbots-Schild).

Zum Internationalen Frauentag lasen die Lernenden authentische Texte von Männern, die sich bei Frauen in ihrem Leben bedanken (z.B. bei ihren Müttern, Freundinnen oder Lehrerinnen) (vgl. Matthies/Chapalain 2013: 36). Diese Texte waren mit ‚Danke‘ in verschiedenen Sprachen übertitelt. Während die Sprachen der Lernenden über den Kurs hinweg oftmals eine Rolle spielten – auch unaufgefordert –, zeigte sich im Rahmen dieser beiden Aktivitäten keine Eigeninitiative der Lernenden.

Um nicht bloß auf Eigeninitiative zu hoffen, wurden im zweiten Zyklus auch einige explizit mehrsprachige Handlungen gesetzt. So sollten die Lernenden etwa zum zuvor erwähnten Text zum Internationalen Frauentag ebenfalls ‚Dankes-Texte‘ verfassen. Um der Lebensrealität der Lernenden hier gerecht

zu werden (nicht jede Person im Kurs hat eine deutschsprachige Person vor Augen, der gedankt werden soll), konnten die Teilnehmenden die Sprache ihrer Texte an die Zielperson anpassen. Alle Lernenden entschieden sich für eine nicht-deutsche Sprache; nur eine Person verfasste zusätzlich auch einen Text auf Deutsch.

Auch eine sprachenvergleichende Aktivität fand im zweiten Zyklus Platz: Um den Bedeutungsunterschied von ‚Gesundheit‘ und ‚Gute Besserung‘ zu verdeutlichen, und um die Schriftbilder der Sprachen im Kurs miteinzubeziehen, sollten die Lernenden Übersetzungen dieser beiden Ausdrücke in ihren Sprachen an der Tafel festhalten.

Die Daten zum zweiten Zyklus wurden durch das Festhalten von Beobachtungen und Gedanken im Forschungstagebuch gesammelt. Eine umfangreiche Analyse der bisherigen Aufzeichnungen, wie sie Altrichter und Posch vorschlagen (vgl. 2007: 194ff), erfolgte nach den ersten fünf Wochen des ersten Kurses. Die Autoren beschreiben die Methode folgendermaßen: Forschende

[...] formulieren Kategorien, die im Sinne ihrer Fragestellung wichtig sind, und die *zugleich* etwas vom Inhalt des Textes zum Ausdruck kommen lassen [Hervorhebung im Original, SF]. Mithilfe dieser Kategorien sortieren sie das Datenmaterial, indem sie ihm, z.B. einzelnen Textstellen, die jeweils zutreffende Kategorie zuordnen. Diese Tätigkeit nennt man Kodieren (oder Kategorisieren). (Altrichter/Posch 2007: 194f)

Dazu schlagen die beiden Autoren vor, sowohl induktive als auch deduktive Vorgehensweisen – also eine Mischung der beiden Methoden – zu nutzen. Diesem Vorschlag folgend wurden mehrere Kategorien geschaffen, die in der Abfassung von Hypothesen resultierten. Diese wiederum hatten Einfluss auf die nächsten Handlungspläne: Erstens sollten Erfolge aufgegriffen und weitergeführt werden. Zweitens sollte sich der Mehrsprachigkeitsunterricht in Zukunft mehr auf Oomen-Welkes (1997) Vorschlag der fünf Stufen von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht („Sprachen zulassen, Aufmerksamkeit erkennen, Vorschläge aufgreifen, Sprachen herbeiholen, Sprachvergleich“) besinnen.

Dritter Zyklus Mit der Idee von Oomen-Welkes vorgeschlagenen fünf Stufen, setzte ein dritter, wenn auch zeitlich relativ kurzer, Zyklus ein. Hier standen vor allem die Punkte, Aufmerksamkeiten der Lernenden zu erkennen und

eingebraachte Vorschläge aufzugreifen, im Fokus. Der Zyklus umfasste lediglich vier Kurstage und beinhaltete auch nur wenige plurilinguale Aktivitäten. Dies ergab sich unter anderem daraus, dass die Eigeninitiative der Lernenden ohne Anregungen nachließ. Zusätzlich zur Methode der Sammlung von Eindrücken und Gedanken im Lehr- und Forschungstagebuch wurde zu diesem Zeitpunkt ein umfangreicher Fragebogen ausgegeben (siehe Fragebogen C.2 auf Seite 156). Die Lernenden wurden zu verschiedenen Elementen des bisherigen Mehrsprachigkeitsunterrichts befragt. Die Fragen umfassten sowohl die kognitive Ebene der Sprachvergleiche und der *language awareness* als auch die Ebene der affektiv-attitudinalen Ziele von plurilinguaem Unterricht. Dies findet sich beispielsweise in Fragen wie ‚Ich darf im Kurs auch in meiner Sprache sprechen‘ bzw. ‚Ich finde die anderen Sprachen im Kurs sehr/wenig/nicht interessant‘. Die Antwortmöglichkeiten umfassten ebenfalls mehrere Ebenen, oftmals in Anlehnung an die Hinweise von Thomas Fritz im Experteninterview (siehe hierzu Kapitel 4.2). So wurde etwa gefragt, wie motivierend, wichtig oder hilfreich beim Deutschlernen die Aktivitäten eingeschätzt werden. Darüber hinaus wurde auch nach dem Spaß an bestimmten Aktivitäten gefragt. Die wichtigsten Ergebnisse der Befragung werden in Kapitel 6 präsentiert und diskutiert. Es sei hier nur festgehalten, dass die Lernenden die plurilingualen Aktivitäten bis zum Zeitpunkt der Befragung durchwegs positiv einschätzten, sowohl was die Motivation und Wichtigkeit als auch den Spaß betrifft.

Aus der Interpretation der Tagebucheinträge sowie aus dem Gefühl des langsamen Verschwindens von mehrsprachigen Aktivitäten aus dem Unterricht (resultierend aus dem Versuch, auf die Eigeninitiative der Teilnehmenden zu setzen, anstatt ihnen Mehrsprachigkeitsunterricht aufzunötigen) fasste die Unterrichtende den Beschluss, wieder mehr konkrete Aktivitäten aus vorhandenen Materialien miteinzubeziehen.

Vierter Zyklus Der vierte Zyklus umfasste den restlichen ersten Kurs bis zum letzten Kurstag. Die Aktivitäten waren einerseits sprachvergleichender Natur – diesmal allerdings auf der Ebene von Texten und Textsorten. Andererseits wurden andere Sprachen aktiv durch die Unterrichtende eingebracht, indem die Lernenden z.B. mit Broschüren in ihren Erstsprachen versorgt wurden und mit Hilfe dieser Materialien Informationen für alle Teilnehmenden ausarbeiten und auf Deutsch präsentieren sollten. Die Datensammlung konnte

im vierten Zyklus um einen Aspekt erweitert werden, als eine Unterrichtspraktikantin der Universität Wien im Kurs hospitierte. Hierin bot sich eine Chance, die Altrichter und Posch folgendermaßen beschreiben: „Aktionsforschung zieht großen Nutzen aus der Unterstützung und der Herausforderung, die sich aus einer Gruppe ‚kritischer Freunde‘ ergeben. Wann immer möglich, sollten Sie sich einer solchen Gruppe von KollegInnen versichern [...]“ (Altrichter/Posch 2007: 26). Die Unterrichtende bat die Praktikantin daher, anhand eines eigens erstellten Beobachtungsbogens den Unterricht zu beobachten³. Insgesamt wurde – trotz fehlender einschlägiger Mehrsprachigkeits-Aktivitäten an diesem Tag – der Unterricht als plurilingual wahrgenommen. Durch einige Praktikumsstunden, die im hier behandelten Kurs durchgeführt wurden, erhielt die Unterrichtende ebenfalls die Möglichkeit, den Unterricht ‚von außen‘ zu erleben. Einige dieser gesammelten Eindrücke finden sich ebenfalls in Kapitel 6.

Ein weiteres Instrument zur Datensammlung wurde am Ende des vierten Zyklus, welcher mit dem Kursende zusammenfiel, schlagend. Um einen umfassenden Einblick in die Eindrücke der Lernenden zum Mehrsprachigkeitsunterricht zu erhalten, bat die Unterrichtende diese um kurze Interviews. Die Interviews konnten auf Deutsch und Englisch geführt werden. Fünf Lernende erklärten sich bereit, außerhalb des Kurses ein kurzes Gespräch mit der Unterrichtenden zu führen. Die Interviews waren sehr ergiebig (siehe wiederum in Kapitel 6) und anhand der Summe der gewonnenen Daten zum bisherigen Mehrsprachigkeitsunterricht konnten ein letztes Mal neue Handlungskonsequenzen formuliert werden. Diese berücksichtigten einerseits die positiven Rückmeldungen aus den Beobachtungen und Interviews. Andererseits wurden die bisherigen behandelten Aspekte von plurilingualem Unterricht mit dem Curriculum von Reich und Krumm (2013) abgeglichen. Dadurch erkannte die Unterrichtende auch das bisherige Fehlen von expliziten sprachpolitischen Aspekten, oder wie Fritz es formuliert: einer „politischen Grammatik“ (siehe Seite 64 in Kapitel 4.2), welche in einem fünften Zyklus im Rahmen des Folgekurses berücksichtigt werden sollte.

³Die Fragen im Beobachtungsbogen orientierten sich an den Erfolgsindikatoren aus Kapitel 4.3.

Fünfter Zyklus Im letzten Zyklus sollten nun noch einmal Daten zu einem Mehrsprachigkeitsunterricht gesammelt werden. Wie bereits in Abschnitt 5.1 erläutert wurde, verlängerte sich der Aktionsforschungsprozess um zwei Wochen und schloss damit den Folgekurs des zuvor untersuchten Kurses mit ein. Acht Teilnehmende besuchten diesen Kurs weiter, drei neue Lernende kamen hinzu. Auch in diesem Kurs wurde die Sprachenvielfalt im Kurs anhand eines Plakats aufgezeigt; um der Abwechslung willen wurde die Aktivität, die die Lehrende im ersten Kurs von Schader (2004: 109ff) übernommen hatte, adaptiert und um die folgende Aktivität ergänzt: Die Lernenden sollten sich und ihre beherrschten Sprachen vorstellen und die Informationen auf einem Papier festhalten. Außerdem wurden sie gebeten, ‚Hallo, wie geht’s‘ in einer ihrer Sprachen auf der Tafel zu notieren. Aus dieser Aktivität ging ein neues, aktualisiertes Sprachenplakat für den Kursraum hervor.

Wie weiter oben bereits angesprochen wurde, sollten in diesem letzten Zyklus neben sprachenvergleichenden und eher kognitiven Aspekten auch soziale und kulturelle Bezüge von Sprachen (vgl. Reich/Krumm 2013), also eine sprachenpolitische Ebene, miteinbezogen werden. Dem wurde dadurch Rechnung getragen, dass die Gruppe mit der Problematik von Sprachbarrieren – v.a. in einsprachigen Umgebungen – konfrontiert wurde (vgl. hierzu die Vorschläge in Schader 2004: 157f). Ziel von Schaders Aktivität ist es, „sich mit Grenzen und Barrieren der Kommunikation zumindest im Rollenspiel zu konfrontieren“ und Sprachlosigkeit am eigenen Leib zu erfahren. Diese Idee, für den Unterricht mit Lernenden deutscher und nicht-deutscher Erstsprachen gedacht, wurde für den Integrationskurs abgewandelt. Die Lernenden sollten weniger die – ihnen wohl bekannte – Situation der Sprachlosigkeit erfahren, sondern vielmehr zusammen Strategien entwickeln, wie sie einer solchen entgehen können (zu den Ergebnissen siehe Kapitel 6.11).

Die Beschreibung des Ablaufs der durchgeführten Aktionsforschung hat vor allem die Initiativen der Unterrichtenden zur Umsetzung eines Mehrsprachigkeitsunterrichts näher beleuchtet. Wie die Handlungskonzepte, die der Datensammlung und -analyse und umfangreichen Reflexionsprozessen folgten, von den Lernenden angenommen wurden, damit beschäftigt sich das folgende Kapitel, in welchem nun die Ergebnisse des Aktionsforschungsprojekts vorgestellt und besprochen werden.

6 Untersuchungsergebnisse und Besprechung

In Kapitel 4.3 wurden einige Erfolgsindikatoren für Mehrsprachigkeitsunterricht aufgelistet. Anhand der gewonnenen Daten aus dem Aktionsforschungsprozess werden diese Indikatoren nun noch einmal herangezogen und mit Erkenntnissen aus der empirischen Untersuchung zusammengeführt. In Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der Arbeit, die Möglichkeiten des Einsatzes eines Mehrsprachigkeitsunterrichts aufzuzeigen, scheinen vor allem die Beobachtungen aus dem Forschungsprozess sowie die Stimmen der Lernenden selbst von besonderem Interesse. Ihnen soll hier ein ausreichender Rahmen geboten werden.

Zitierte Gesprächsbeiträge der Teilnehmenden aus den Interviews (der Leitfaden befindet sich in Anhang B) werden mit IP 1 (Interviewpartner 1 usw.), solche aus dem Forschungstagebuch mit TN bzw. TN 1/TN 2/etc. (bei mehreren am Gespräch Beteiligten) angezeigt. Wortmeldungen der Unterrichtenden sind mit U markiert, die Unterrichtspraktikantin wurde mit dem Kürzel UP versehen. Einträge aus dem Tagebuch werden als solche gekennzeichnet.

6.1 Sprachenvergleiche und Verbindungen zu anderen Sprachen

Indikator 1: Die Lernenden machen Sprachenvergleiche (durch Anleitung der Lehrkraft oder selbständig) und stellen Verbindungen zu anderen Sprachen her.

Bezüglich des Einsatzes von Sprachvergleichen konstatieren Reich/Krumm, dass diese – wie auch generell die (meta-)kognitive Ebene von Mehrsprachigkeit – häufig in den Vordergrund gestellt werden (vgl. Reich/Krumm 2013: 95).

Auch im durchgeführten Aktionsforschungsprojekt zeigte sich, dass sprachvergleichende Aktivitäten der erste Anhaltspunkt für Mehrsprachigkeitsunterricht waren. So kam es im Zuge der durchgeführten Aktionsforschung häufig zu sprachvergleichenden Aktivitäten im Kurs – allerdings stets mit der Bemühung, nicht bloß die lexikalische Ebene abzudecken. Es wurden z.B. auch Vergleiche auf Textsortenebene miteinbezogen. Zahlreiche sprachvergleichende Aktivitäten wurden von der Unterrichtenden – geplant oder spontan – eingebracht, z.B. eingeleitet durch die Frage „Wie heißt das in anderen Sprachen?“ oder mittels der Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden in verschiedenen Sprachen (vgl. die Beschreibung auf Seite 74 zu ‚halb drei‘). Eine Vielzahl von Sprachvergleichen und Verbindungen zu anderen Sprachen wurde allerdings von den Lernenden selbst hergestellt, wie die Einträge im Lehr- und Forschungstagebuch zeigen:

- Zwei Lernende diskutierten heute über die Bedeutung der Begriffe ‚das Meer‘ und ‚der See‘. TN 1 meinte, ‚das Meer‘ bedeute im Englischen ‚*sea*‘, TN 2 behauptete, dem sei nicht so, da ‚*sea*‘ dem Deutschen Wort ‚der See‘ entsprechen müsse. Die beiden baten mich um Aufklärung und ich machte sie darauf aufmerksam, dass das Deutsche und das Englische in diesem Fall nicht gleichgesetzt werden können. TN 1 freute sich sichtlich darüber, dass er recht hatte.
- In einer anderen Stunde ergab sich eher zufällig die Frage nach der Bezeichnung für ‚Ananas‘ in anderen Sprachen. Die phonetische Realisierung des Begriffs in Thai lässt sich ungefähr so darstellen: ‚*sabpard*‘ bzw. ‚*sapa-lot*‘. Eine Kursteilnehmerin mit thailändischen Sprachkenntnissen stellte daraufhin eine Frage, die sich auf ein Erlebnis mit österreichischen Bekannten bezog:

TN: „Was heißt ‚*sapa-lot*‘ auf Deutsch? Freunde von mein Mann waren hier und sagen ‚*sapa-lot*‘ und ich sage: ‚Ja, mmmmh, ist yummy‘ und they don’t understand ...“

Wir besprachen daraufhin die Bedeutung der deutschen Interjektion ‚Sapperlot‘. Die Aufklärung des sprachlichen Missverständnisses führte zu lautem Gelächter der Lernenden.

- Ebenfalls einen Bezug zu anderen Sprachen stellte eine Teilnehmerin

6.1 Sprachenvergleiche und Verbindungen zu anderen Sprachen

her, indem sie bei einer Aktivität zu Interviews mit Ja-/Nein-Fragen auf Deutsch plötzlich folgendes Gespräch initiierte:

TN 1: „Ja‘ hier ist manchmal mit Dialekt ‚jo‘, aber ‚jo‘ Albanisch ist ‚Nein‘, das macht Chaos. Mein Mann sagt [das] zum Beispiel.“

U: „Und was ist dann ‚Nein‘ auf Albanisch?“

TN 1: „Po‘.“

TN 2: „Und ‚Nein‘ ist Mazedonisch [schnalzt mit der Zunge]. Türkisch auch [sieht zu den Lernenden mit Türkisch-Kenntnissen]?“

TN 3: „Ja! [Schnalzt ebenfalls mit der Zunge.]“

TN 4: *mit amharischen Sprachkenntnissen*: „Ich auch – *ts, ts, ts*.“

U: „Und schüttelt ihr den Kopf für ‚Nein‘ oder ‚Ja‘?“

TN 2: „Ja, in Greece... Griechenland ist so!“

- Auch auf grammatischer Ebene ergaben sich sprachvergleichende Handlungen der Lernenden. Bei der Besprechung der Komparationsformen ‚gut – besser – am besten‘ notierte eine Lernende die albanischen Entsprechungen auf einem Stück Papier, um sie zusätzlich zu ihrer verbalen Erklärung besser visualisieren zu können (siehe Abbildung 6.1).

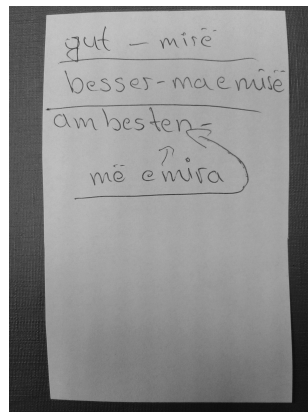


Abbildung 6.1: Eine Kursteilnehmerin visualisiert die Komparation von ‚gut‘ sprachvergleichend auf Deutsch und Albanisch

Die erwähnten Beispiele stellen nur eine kurze Auswahl der zahlreichen Momente dar, in welchen andere Sprachen vergleichend berücksichtigt wurden.

Auch in den Interviews mit den Lernenden fanden sich Hinweise, dass sprachvergleichende Aktivitäten von vielen als hilfreiche Lernstrategie gesehen werden. Aus Interview 1 erfahren wir etwa folgende Sichtweise eines Lernenden:

IP 1: „I think, a lot of times when I learn something, like phrases or something, I think I always connect through the language I know, which is English. So by doing that way I remember, I learn something new in German. So... hmmm... I mean I think it's always connected in my head, some new word in English or maybe Japanese. It's always connected“

Die Äußerung des Interviewpartners bestätigt noch einmal, was Wildenauer-Józsa bereits umfassend in ihrer Untersuchung feststellen konnte (vgl. Wildenauer-Józsa 2005). Die angeführten Beispiele aus dem Forschungsprozess zeigen, dass sich viele Bezüge, die die Lernenden zu anderen Sprachen herstellten, hauptsächlich auf die lexikalische Ebene beschränkten. Manchmal allerdings wurden die hergestellten Sprachvergleiche und -verbindungen im Kurs nicht zum Zweck der bloßen Wortschatzerweiterung eingesetzt: Sprachvergleichende Aktivitäten wurden auch herangezogen, um beispielsweise Missverständnisse nachvollziehen zu können oder einfach nur, um ein – meist spontanes – Interesse der Lernenden abzuklären.

Die Erkenntnisse, die sich aus dem Aktionsforschungsprozess zum Aspekt der Sprachenvergleiche ergaben, bestätigen bereits vorhandene Ergebnisse: Das Herstellen von Verbindungen zu anderen Sprachen und Vergleiche dieser, werden von den Lernenden gewünscht und sogar oftmals aktiv initiiert. Allerdings sei darauf hingewiesen, dass ein Verweilen auf der lexikalischen Ebene zu einseitig ist – ein Sprachenvergleich lässt sich darüber hinaus auch auf der phonologischen, semantischen, pragmatischen oder textlichen Ebene realisieren und darf daher nicht ausgespart werden. Schader bezieht in seinem Handbuch sogar die nonverbale Ebene der „Gestik, Mimik, Körpersprache“ mit ein (vgl. Schader 2004: 306ff).

6.2 Sprachenvergleich und *language awareness* als Lernstrategien

Indikator 2: Die Lernenden übernehmen Konzepte des Sprachenvergleichs und der language awareness eigenständig als Lernstrategien.

Der vorhergehende Abschnitt konnte verdeutlichen, dass Sprachenvergleiche von den Teilnehmenden als Lernstrategie wertgeschätzt werden. Ein ergänzender Schritt zu diesem Aspekt wäre es nun, wenn die Lernenden nicht nur den Wert dieses Konzepts für sich erkennen, sondern dieses auch eigenständig als Strategie in ihren Lernalltag übernehmen. Bezüglich dieser Zielsetzung konnten im Aktionsforschungsprozess ebenfalls einige Nachweise erbracht werden.

Zweisprachige Wörterbücher erhielten im durchgeführten Mehrsprachigkeitsunterricht beispielsweise einen zentralen Status. Dies sollte zwar eine grundlegende Voraussetzung in einem Sprachkurs sein, die Besonderheit der Wirkung des plurilingualen Unterrichts zeigt sich allerdings am Beispiel eines Kursteilnehmers, der von Beginn an am Kurs teilnahm: Die ersten Wochen und Monate – noch vor Beginn des Forschungsprozesses – besuchte er den Kurs, ohne ein Wörterbuch zu besitzen. Wo es notwendig war, konnte ihm ein einsprachiges (Deutsch als Fremdsprache) oder ein zweisprachiges (Deutsch-Englisch) Wörterbuch zur Verfügung gestellt werden. Auch während des Forschungsprozesses besuchte besagter Teilnehmer den Kurs, ohne ein Wörterbuch zu besitzen bzw. es mitzubringen. Gegen Ende des ersten untersuchten Kurses saß dieser aber plötzlich mit einem zweisprachigen Wörterbuch ausgestattet im Kursraum. Seitdem findet dieses oftmals Verwendung.

Wörterbücher stellen einerseits eine Hilfe bei Übersetzungen dar, oftmals sollten die Lernenden allerdings auch dazu angeregt werden, eigenständig Hypothesen zu bilden, damit ständiges Wort-für-Wort-Übersetzen nicht zur dominierenden Lernstrategie wird. Das Vorhandensein von *language awareness* und Mut zur Hypothesenbildung konnte zwar im Forschungsprozess beobachtet werden, wenn es um Verbindungen vom Deutschen in die Erst- und Folgesprachen der Lernenden ging. Das folgende Beispiel aus dem Forschungstagebuch hingegen verdeutlicht, dass Vergleiche in die andere Richtung (also das Heranziehen einer anderen Sprache zur Erklärung eines deutschen Begriffes) nur selten als Strategie erkannt wurden:

Zum Thema „Reisen“ erhielten die Lernenden ein Arbeitsblatt mit z.T. neuen Begriffen darauf (z.B. der Strand, das Boot, etc.) und sollten ankreuzen, welche Dinge sie auf ausgegebenen Fotos aus Reiseprospekten sehen.

TN: „Was ist Boot?“

U: „Überleg einmal, hast du eine Idee?“

TN: „Nein, keine Idee.“

Die Lernende griff daraufhin zum Wörterbuch und stellte fest:

TN: „Ah, so wie *boat* Englisch.“

Ein Gegenbeispiel zu diesem Erlebnis spielte sich bereits am ersten Kurstag mit einem anderen Teilnehmer ab: Dieser versuchte, das unbekannte Wort „Kassel“ (deutsche Stadt in Nordhessen) mit Hilfe des englischen Begriffes „*castle*“ zu erklären. Er bemühte sich also, sich mit Hilfe anderer Sprachen dem Deutschen anzunähern¹. Dieses Beispiel stellt allerdings einen Einzelfall dar, während die oben beschriebene Situation mit dem Boot einige Male in ähnlicher Form im Kurs zu Tage trat.

Um dieser Situation entgegenzuwirken, dass nämlich Lernende nur in eine Richtung Sprachenbezüge herstellen können, bietet es sich für die Unterrichtenden an, die Lernenden kontinuierlich zu sprachaufmerksamen Überlegungen zu motivieren. So wurde im Kurs zum Beispiel immer wieder von Seiten der Unterrichtenden versucht, die Lernenden zu Sprachenvergleichen anzuregen, um Hypothesen über Wortbedeutungen zu bilden. Hierzu wurde im Forschungstagebuch folgender Eintrag festgehalten:

Zur Einführung der lokalen Präpositionen, die den Dativ verlangen, setzte ich Johann Strauß' Donauwalzer ein, um den Teilnehmenden eine Merkhilfe anzubieten². Ich spielte das Stück an und fragte die Lernenden, ob sie das Musikstück (er)kennen. Eine Teilnehmerin kannte es und suchte nach einem Namen. Sie murmelte auf Mazedonisch *dunav* vor sich hin und da ich *dunav* als Donau identifizierte, bestärkte ich sie in ihren Überlegungen:

¹Die Bezeichnung für die Stadt Kassel, deren „Befestigungsanlage ‚*castellum*‘ nahe am Fuldaufer [...] die Keimzelle der Stadt Kassel“ ist (Stadt Kassel 2014), geht wohl ursprünglich wirklich auf denselben Wortstamm wie das Englische *castle* zurück. Ob dieser Bedeutungszusammenhang für Deutschlernende auf Grundstufenniveau allerdings hilfreich ist, bleibt zu hinterfragen.

²Die ersten Takte des Donauwalzers bieten sich hier an, um die lokalen Dativpräpositionen aufzählend zu lernen. Der offizielle Text wird durch „aus-aus-bei-mit-von-nach-nach-zu-zu“ ersetzt; dies schafft einen kreativen Zugang zum Grammatiklernen.

- U: „Ist das Hip-Hop?“
Alle: „Nein, Klassik. Das ist ein *walz*“
U: „Und TN 1, welche Idee hattest du vorhin? Da war ein Fluss.“
TN 1: „Donau.“
U: „Ja, der Donauwalzer.“

Das Beispiel zeigt, dass ein wenig Ermunterung von Seiten der Unterrichtenden in den Lernenden den Mut wecken kann, Hypothesen zu bilden und so eine andere Art von *language awareness* fördern kann. Die Notwendigkeit, Lernende zu solchen sprachvergleichenden und -aufmerksamen Strategien anzuregen, ergibt sich u.a. aus dem didaktischen Prinzip der Lernendenautonomie:

Unterricht soll Autonomie fördern, indem die Lernenden bei der Definition der Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts mitbestimmen können. Dies bedeutet auch, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden sollen, ihre Ziele selbst evaluieren zu können. (Fritz/Faistauer 2008: 127)

Zum Einen ist dies notwendig, damit die Lernenden auch außerhalb des institutionellen Rahmens von Deutschkursen ihren Spracherwerb vorantreiben können; zum Anderen wird somit eine Verfahrensweise in den Lernenden verankert, welche Lebenslanges Lernen begünstigen kann. Kursteilnehmenden sollten also Strategien bereitgestellt werden, die sie dazu befähigen, als autonome Lernende zu agieren.

6.3 Mehrsprachigkeit als Hilfe beim Deutschlernen

Indikator 3: Die Lernenden erkennen, dass plurilingualer Unterricht u.a. beim Lernen der Zielsprache Deutsch hilft.

In engem Zusammenhang mit den beiden vorhergehenden Punkten ist jene Zielsetzung zu sehen, dass Lernende Plurilingualismus als Hilfe zum Lernen der Zielsprache erkennen sollen. Pözlbauer erläutert etwa: „Der Anspruch des Deutschunterrichts muss es natürlich immer auch bleiben, Deutsch zu lehren.

Dennoch wirft diese Bemerkung die Frage auf, ob im Deutschunterricht ausschließlich Platz für Deutsch ist oder ob es nicht höchste Zeit wäre, vermehrt die Erstsprachen der SchülerInnen [und nicht nur diese] in den Deutschunterricht mit einzubeziehen“ (Pözlbauer 2011: 61). Dass dies Sinn macht, hat bereits Wildenauer-Józsa gezeigt (vgl. Wildenauer-Józsa 2005). Fragebogen 2 beinhaltete unter anderem auch Fragen zu dieser Thematik. Die relevanten Ergebnisse der Befragung sind in Tabelle 6.1 dargestellt und zeigen, dass die meisten plurilingualen Aktivitäten bis zum Zeitpunkt der Befragung von den Lernenden großteils als hilfreich für das Deutschlernen gesehen wurden. Lediglich bei der Zuhilfenahme anderer Sprachen zur Hypothesenbildung für neue deutsche Begriffe gaben zwei Teilnehmende an, dieser Ansatz würde wenig bzw. nicht beim Deutschlernen helfen. Auf die Frage, ob die Erlaubnis, andere Sprachen im Kurs verwenden zu dürfen, beim Deutschlernen helfe, antworteten drei Lernende mit ‚hilft mir wenig‘. Dieser Punkt wird an anderer Stelle noch einmal aufgegriffen und ausführlich diskutiert (siehe Kapitel 6.14.1 ab Seite 111).

Auch aus den Interviews mit den Lernenden ergaben sich Hinweise auf die Frage, inwieweit plurilingualer Unterricht den Zielsprachenerwerb unterstützt. Eine Interviewteilnehmerin (Interview 2) machte allerdings eine einschränkende Bemerkung. Sie antwortete auf die Frage, ob der mehrsprachige Unterricht beim Ziel, Deutsch zu lernen, geholfen hätte:

IP 2: „Ja, ja. Ja, that helped me to compare und to put that in my head most easily. But I think it's not necessary all the time [...] Mhm, ja, that is good in A1, A1+, A2, aber dann B1, B2 wir sprechen, we already know German language, die Basis. And I think that's not necessary after A2. Oder manchmal. In first place we're here to learn Deutsch. Aber A1, A1+, A2 ist helpful.“

Da die vorliegende Untersuchung lediglich das Grundstufenniveau abdeckt, sind keine Rückschlüsse auf die Nachvollziehbarkeit der Aussage der Interviewpartnerin möglich. Auch Wildenauer-Józsa stellte in ihrer Interviewstudie fest, dass Sprachenvergleiche bei den Lernenden seltener werden, je höher deren Sprachniveau ist (vgl. ebd.: 224).

Tabelle 6.1: Wie sehr helfen plurilinguale Aktivitäten beim Deutschlernen? – Ergebnisse aus Fragebogen 2

Frage	Hilft mir sehr	Hilft mir	Hilft mir wenig	Hilft mir nicht
Ich verstehe ein Wort auf Deutsch nicht und suche eine Erklärung in einer anderen Sprache.	5	3	1	1
Ich verstehe eine Übung nicht. Ich kann im Kurs Kollegen und Kolleginnen in meiner Sprache fragen.	7	3	0	0
Ich lerne neue Wörter auf Deutsch und schreibe sie auch in meiner Sprache.	6	3	0	0
Ich lese oder höre einen Text und spreche zuerst in meiner Sprache mit einem Kollegen oder einer Kollegin. Danach sprechen wir in der Gruppe auf Deutsch.	8	2	0	0
Die Lehrerin fragt manchmal: Wie heißt das in deiner Sprache?	8	1	0	0
Ich darf im Deutschkurs auch in meiner Sprache sprechen.	5	2	3	0

Quelle: Fragebogen 2, eig. Darstellung, 10 Teilnehmende befragt

6.4 Language Learning Awareness

Indikator 4: Die Lernenden verfügen über language learning awareness und können (ihre) Sprachenlernprozesse reflektieren.

Inwiefern Lernende über *language learning awareness* verfügen, zeigt die Aussage eines Interviewteilnehmers (Interview 1), der neben seiner Erstsprache Japanisch auch Englisch gelernt hat:

IP 1: „I think maybe you might be wondering why I use English dictionaries...“

U: „I... yes, yes.“

IP 1: „Actually it's easier for me to learn German through English than Japanese, because it's too... for me Japanese and German are really too different. And... but English is more closer to the German I think. That was the reason why... I mean for example the way English is constructed... It's kind of... it's quite similar to German, it's like subject-verb-object... but Japanese is not really like this. So when I have... everytime I translate from Japanese to German, it doesn't really get it smoother. So that's why I always try to use English for studying German.“

Bereits im Unterricht war oft aufgefallen, dass der Teilnehmer z.B. bei sprachvergleichenden Aktivitäten seine Erstsprache Japanisch ausklammerte und stattdessen Deutsch und Englisch gegenüberstellte. Die Verwunderung der Unterrichtenden mag ihm wohl aufgefallen sein und zu seiner Aussage im Interview geführt haben³.

Bezüglich des Vorhandenseins von *language learning awareness* bei den Lernenden ließen sich noch weitere Hinweise ausmachen: In den Interviews erhielten die Teilnehmenden zunächst zwei allgemeine Eingangsfragen („Wir hatten jetzt 2 Monate Deutschkurs. Was war für dich am besten?“ und „Was hat dir

³Dieses Beispiel zeigt deutlich, dass auch nonverbale Handlungen – im Gegensatz zu einem direkten Nachfragen – die Lernenden zu Reflexionen über ihre Sprachenlernprozesse anregen können.

nicht gefallen?“). Ursprünglich sollten diese beiden Fragen aufzeigen, wie viele eigenständige Ideen zum Mehrsprachigkeitsunterricht von den Interviewten kommen. Einige Aussagen zeigen jedoch, dass die Lernenden über ihre Lernprozesse nachdenken. Der soeben erwähnte Teilnehmer brachte beispielsweise Verbesserungswünsche ein:

IP 1: „Und dann möchte ich ein bisschen mehr Hausübung. Vielleicht wenn ich studiere oder wenn ich bin in Deutschkurs, ich möchte sagen, aber ich weiß nicht die...der... Wort. Viel Wort ich weiß nicht. Also vielleicht noch der Papier...Übung mit Wort...mit ein Beispielsätzen...might be good – I don't know. Das ist sehr...this is sehr, sehr Problem.“

Eine andere Interviewteilnehmerin (Interview 2) berichtete von ihren ersten Deutschlernerfahrungen in ihrem Herkunftsland. Dort habe sie von der Unterrichtenden den Auftrag bekommen, täglich 40 bis 50 neue Wörter zu lernen:

IP 2: „[...] My teacher was ambitious, aber Deutsch ist nicht leicht [lacht].“
 U: „Hat sie das gesagt oder du? [lacht]“
 IP 2: „Sie sagt das. Ich weiß, dass ich sage...das ist direct speech. Aber ich habe gelernt in that way with 50 neue Wörter in the day repeating, repeating, repeating ganze Tag – das ist nicht so gut für mich.“
 U: „Nur Wörter und kein Kontext.“
 IP 2: „Ja.“
 U: „Das ist interessant. IP 1 hat vorhin gesagt, er möchte mehr Wortlisten zum Wörterlernen.“
 IP 2: „Ah, nein!!“

Diese beiden Szenen aus den Interviews verdeutlichen, wie viel *language learning awareness* die Lernenden von sich aus bereits mitbringen. Auch für Unterrichtende gibt es zahlreiche Möglichkeiten, die *language learning awareness* der Kursteilnehmenden zu fördern⁴. Im Rahmen des Aktionsforschungsprozesses ergaben sich zwar konkrete Anlässe zur Förderung der *language*

⁴Wie man über das Lernen von Sprachen im Unterricht nachdenken und die Lernenden zur

learning awareness der Kursteilnehmenden, diese bezogen sich aber nicht explizit auf plurilinguale Aspekte, sondern eher auf die Lernorganisation der Gruppe und bieten hier daher keine interessanten Anhaltspunkte für Mehrsprachigkeitsunterricht.

6.5 Wahrnehmung der multilingualen Gruppe

Indikator 5: Die Lernenden nehmen Sprachenvielfalt in der Gruppe bewusst wahr.

Dass die Kursteilnehmenden die Sprachenvielfalt in der Gruppe wahrnehmen, zeigt sich an den zahlreichen Aufzählungen der Kurssprachen in den Interviews 3, 4 und 5:

- IP 3: „Mazedonisch, Albanisch, Deutsch...Aber mehr Deutsch mit dir...und Mazedonisch mit TN 1, TN 2 Albanisch...Englisch verstehe ich nicht so viel, aber ja, mit TN 1 und TN 3.“
- IP 4: „Im Kurs...Türkisch und Mazedonisch und Japan und...und was mehr? Serbisch [lacht]! Ah, ich vergesse.“
- IP 5: „Albanisch, was ist in diese Albanisch. Sag mir in dieses...Und ich lerne ein bisschen neue Wörter und ja, es ist gut, general es ist sehr gut. Und meine Kollege auch, TN 4, und ich frage in dieses Mandinka, was ist, was das ist in Mandinka diese Wort, ich lernen. [...] Ja, manchmal andere Sprache auch, zum Beispiel Japanese und diese Thailändisch [...].“

Reflexion anregen kann, präsentiert z.B. Basil Schader in seinem Handbuch. Er schlägt vor, Strategien zur Überwindung von Sprachbarrieren zu formulieren, Sprachbiografien miteinzubeziehen bzw. über das Lernen von Sprachen nachzudenken. Letzteres könne beispielsweise über die Beschäftigung mit „Misserfolgserebnissen“ geschehen (vgl. Schader 2004: 159ff). Ein weiterer Vorschlag für Aktivitäten zur Förderung von *language learning awareness* findet sich in der Materialiensammlung aus der Entwicklungspartnerschaft MEVIEL: Die Lernenden sollen sich gegenseitig ihre jeweiligen Erstsprachen beibringen. „Bei der abschließenden Präsentation der gelernten Sätze soll die Anwendung der Lernstrategien im Sinne der Reflexion im Vordergrund stehen“ (vgl. Entwicklungspartnerschaft MEVIEL 2014: 47).

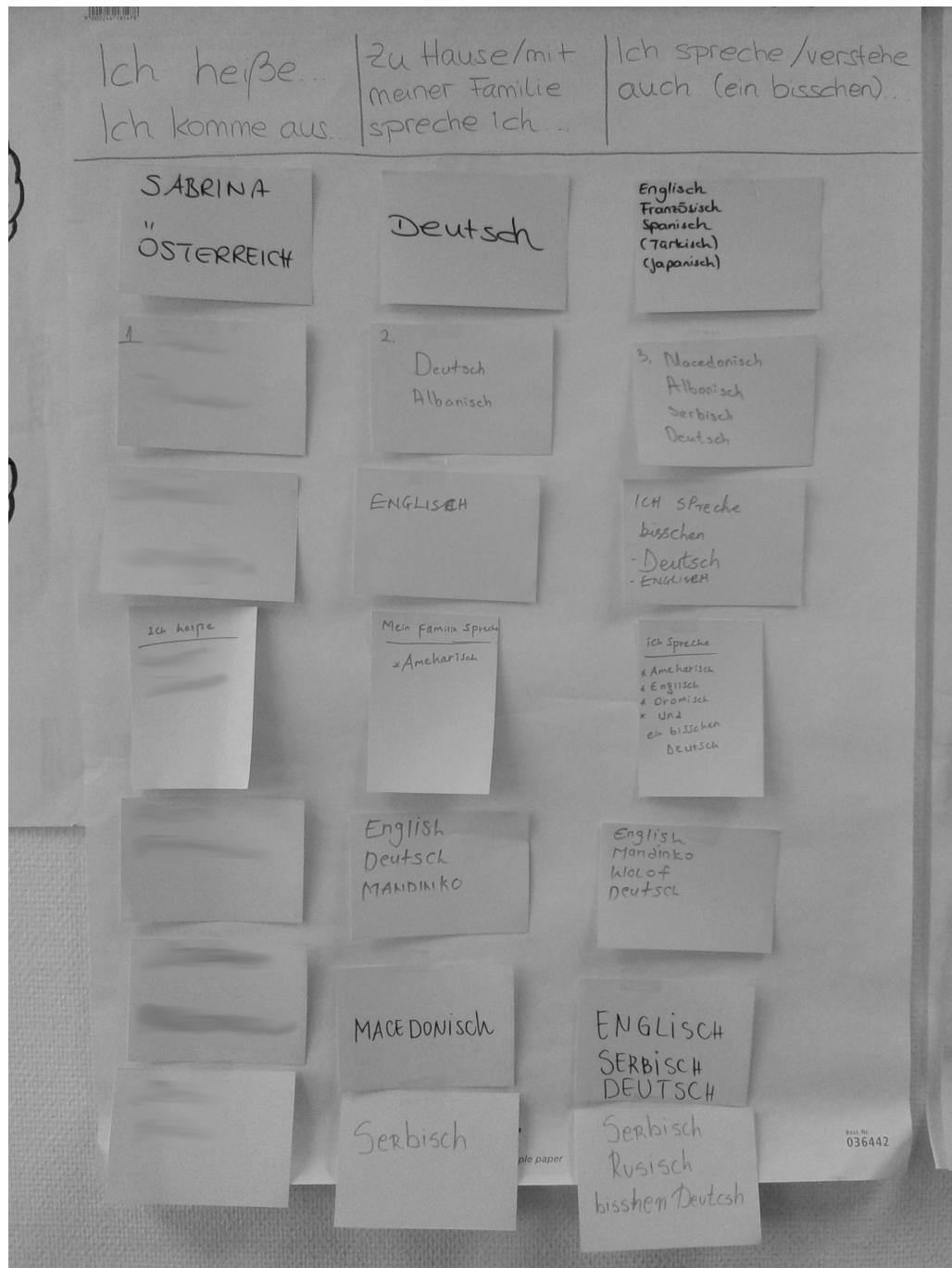


Abbildung 6.2: Kursteilnehmende präsentieren sich und ihre Sprachen auf einem Sprachenplakat

Die multilinguale Klasse wurde im Kursraum unter anderem durch Sprachentabellen bzw. -plakate sichtbar gemacht (siehe Abbildung 6.2). Bezüglich dieser Plakate finden sich auch einige Einträge im Forschungstagebuch:

- Zu Beginn des Kurses wurde das Plakat unkommentiert von den Lernenden hingenommen; es zeigte sich jedoch bald, dass die Teilnehmenden das Plakat als Informationsquelle (z.B. für Namen der anderen Personen im Kurs) heranzogen.
- Auch von externen Lernenden wurde das Plakat wahrgenommen: Als ich am Vormittag mit einer anderen Deutschgruppe im Kursraum war, fiel deren Blick sofort auf unsere Sprachenplakate. Sie lasen die Informationen auf den Kärtchen durch. Zwei Lernende zeigten besonderes Interesse, da sie einige Teilnehmende aus einem früheren Kurs kannten.
- An diesem ersten Tag des Folgekurses wurde ein neues Plakat mit der aktuellen Gruppe gestaltet⁵. Auch dieses wurde am nächsten Tag von einem Kursteilnehmer mit Freude an der Wand entdeckt: Er zeigte erfreut darauf und stieß seinen Sitznachbarn an.

Sprachenvielfalt zunächst einmal generell aufzuzeigen und wahrzunehmen stellt die Grundlage für viele weitere Ebenen eines Mehrsprachigkeitsunterrichts dar. Die Sichtbarmachung kann neben dem „Minimal Standard“ (vgl. Schader 2004) einer Sprachentabelle auch durch aktives Einbeziehen der Sprachen der Lernenden (durch die Unterrichtenden) erfolgen. Dieser erste, grundlegende Schritt hat auch einen zentralen Einfluss auf die nächsten Punkte.

6.6 Interesse an und Anerkennung von Sprachenvielfalt

Indikator 6: Die Lernenden zeigen Interesse an und Anerkennung für die anderen Sprachen im Kurs.

Eine wertschätzende und interessierte Haltung dem vielsprachigen Umfeld im Kurs gegenüber wurde als ein Indikator formuliert, um einen gelungenen

⁵Das zweite Sprachenplakat wurde von den Lernenden allerdings nicht mehr so intensiv als Informationsquelle wahrgenommen, da durch die relativ unveränderte Zusammensetzung der Gruppe die meisten Informationen bereits bekannt waren.

Mehrsprachigkeitsunterricht nachzuweisen. Im Zuge der Aktionsforschung ergaben sich zahlreiche Momente, in denen eine offene Einstellung der Lernenden gegenüber anderen Sprachen sichtbar wurde. Die folgenden Einträge aus dem Forschungstagebuch sollen einen Eindruck vermitteln, wie die Lernenden Interesse, Offenheit und Anerkennung gegenüber den Sprachen im Kurs ausdrückten.

- Als ich in die Klasse kam, bemerkte ich, dass eine neue und eine frühere Kursteilnehmerin bereits Bekanntschaft geschlossen hatten. Sie unterhielten sich auf Serbisch bzw. Mazedonisch. Die neue Lernende zeigte auch sofort Interesse an den türkischsprachigen Teilnehmenden, da sie „viele Sprachen in der Arbeit“ hört. Am Ende der Pause erklärte sie den türkischsprechenden Lernenden, dass sie viel türkisches Fernsehen konsumiere, obwohl sie nichts verstehe. Sie erklärte, sie liebe diese Serien, aber „mein Mann sage, TN, du bist nicht normal!“.
- Ich bat die Lernenden, ‚Gute Besserung‘ und ‚Gesundheit‘ in ihren Sprachen auf der Tafel zu notieren. ... Ich setzte mich hinten zwischen die Teilnehmenden und notierte – so gut es ging – die lautliche Umsetzung der Wünsche. Auch die anderen Lernenden versuchten oft, etwas nachzusprechen. Zwei Lernende bemühten sich beispielsweise sichtlich, das türkische *çok yaşı* korrekt auszusprechen. [...] Ein Teilnehmer gebrauchte es sogar sofort mit Kontext, als eine Person nieste.
- Bei der Erarbeitung der Sprachenplakate im Folgekurs bat ich die Lernenden darüber hinaus, ‚Hallo, wie geht’s‘ in ihren Sprachen auf der Tafel festzuhalten. Ein Kursteilnehmer notierte einige Phrasen aus den anderen Sprachen, eine andere Person fragte öfters (bis zu vier Mal) nach, wie die lautliche Realisierung des Grußes korrekt klinge.

Auch in einem Lernenden-Interview (Interview 5) fanden sich Hinweise auf die interessierte Einstellung gegenüber der Sprachenvielfalt im Kurs:

IP 5: „...Ich bin interessant to lernen in dieses Sprache [gemeint ist hier Mazedonisch] auch, aber ein bisschen schwer, das ist...ich habe keine Zeit in diese lernen in diese Sprachen. [...] Ich lerne andere Sprachen, anders Kolleg und anders Leute auch. [...] Das ist gut, das ist gut und ich bin interessant zu lernen andere Sprache auch. [...] Ja, manchmal andere Sprache auch, zum Beispiel Japanese und diese Thailändisch, diese Sprache ist ein bisschen schwer. Ja, aber in general it is good, wir lernen...ich lernen viele.“

Ein differenzierteres Bild ergibt sich aus der Befragung der Lernenden im Rahmen von Fragebogen 2 (siehe Tabelle 6.2). Während 4 Befragte angaben, die Sprachen im Kurs seien für sie sehr interessant, entschieden sich 4 weitere Befragte für die Kategorie ‚interessant‘. Zwei Personen schufen gar eine – nicht vorgegebene – Option ‚Keine Angabe‘. Was diese Ergebnisse bedeuten, kann aufgrund der fehlenden Möglichkeit zur Nachfrage (die Fragebögen wurden anonym behandelt) nicht geklärt werden.

Generell lässt sich zur Offenheit gegenüber Sprachenvielfalt Folgendes festhalten: Wurde erst einmal die multilinguale Zusammensetzung der Klasse veranschaulicht (wie in Abschnitt 6.5 gezeigt), ist ein nächster wichtiger Schritt die Förderung einer offenen und wertschätzenden Einstellung gegenüber Sprachen. Dies kann wiederum durch die Unterrichtenden unterstützt werden, indem diese ein aktives Interesse anderen Sprachen gegenüber zeigen. Die Autor_innen der Materialiensammlung für Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht schlagen gar vor, dass „die Unterrichtenden zu Lernenden der jeweiligen Erstsprache/n werden“ sollen (Entwicklungspartnerschaft MEVIEL 2014: 12). Dies muss natürlich nicht bedeuten, dass Lehrende zehn bis zwanzig neue Sprachen lernen sollen. Vielmehr, so meine ich, geht es hierbei um die symbolische Geste, offen gegenüber anderen Sprachen zu sein, ohne etwa sogenannten Prestigesprachen den Vorzug zu geben.

Für die untersuchte Gruppe zeigte sich, dass – so belegen die erwähnten Beispiele – ein grundsätzlich positives Umfeld im Kurs einer multilingualen Gruppe gegenüber geschaffen werden konnte. Unter anderem konnte dies durch das Bemühen der Unterrichtenden, Interesse und Offenheit (z.B. durch Nachfragen) zu demonstrieren und auch bei den Lernenden aktiv zu fördern,

Tabelle 6.2: Ich finde die anderen Sprachen im Kurs...

Antwortmöglichkeiten	Anzahl der Antworten
...sehr interessant	4
...interessant	4
...wenig interessant	0
...nicht interessant	0
Keine Angabe	2
Quelle: Fragebogen 2, eig. Darstellung, 10 Teilnehmende befragt	

bewerkstelligt werden.

6.7 Lernende als Expert_innen

Indikator 7: Die Lernenden erkennen sich als Expert_innen ihrer Sprachen an und fühlen sich in ihrer Persönlichkeit gestärkt.

Aus der gelebten Anerkennung von Sprachen in einem Mehrsprachigkeitsunterricht, wie sie soeben im vorhergehenden Abschnitt besprochen wurde, sollte sich als Resultat die Situation einstellen, dass die Lernenden sich als Expert_innen ihrer Sprachen wahrnehmen und dies auch bewusst zeigen. Eine Grundlage hierfür ist, dass sich die Teilnehmenden durch die Konzepte und Inhalte eines Mehrsprachigkeitsunterrichts in ihrer Persönlichkeit gestärkt fühlen. Ist dies der Fall, kann daraus resultierend ein gesteigertes Selbstbewusstsein der Lernenden erkennbar sein. Diese Dynamik konnte auch im Forschungsprozess immer wieder beobachtet und festgehalten werden. Im Forschungstagebuch fanden sich zahlreiche Einträge hierzu, wovon nun einige kurz präsentiert werden:

- In der darauffolgenden Pause wurde ich Zeugin einer Diskussion zwischen TN 1, TN 2 und TN 3. TN 1 dürfte noch Verständnisprobleme mit dem Begriff ‚erreichen‘ gehabt haben und bat die anderen Lernenden um eine weitere Erklärung.
- In der Pause erlebte ich zufällig folgende Situation mit: TN 1 bat TN 2 um eine Übersetzung auf Türkisch, die sie an ihre türkische Arbeitskollegin per SMS schicken wollte. TN 2 übersetzte, TN 1 tippte den Text

ein und war sichtlich enttäuscht, als eine Antwort auf Deutsch zurückkam. Ein Satz war allerdings doch auf Türkisch und TN 2 übersetzte im Vorbeigehen.

- Ich fertigte ein Infoblatt zu meinem Forschungsvorhaben an und teilte dieses in den Sprachen der Lernenden und auf Deutsch aus. Leider musste ich bei einigen Sprachen auf Übersetzungen aus dem Internet zurückgreifen. Manche Personen fingen sofort an, die Texte zu korrigieren. Einige wollten mir die korrigierte Version sogar zurückgeben und erklärten mir, welche Fehler im Text zu finden waren.
- Für die Steigerungsformen ‚gut – besser – am besten‘ fragte ich die Lernenden in der Runde, wie diese in ihren Sprachen heißen. [...] TN 1 schrieb mir die Formen im Albanischen sogar auf ein kleines Papier, um sie besser erklären zu können und sie zu visualisieren (siehe Abbildung 6.1 auf Seite 83).

Die angeführten Beispiele verdeutlichen, wie sehr sich die Teilnehmenden in einem Mehrsprachigkeitsunterricht als Expert_innen erkennen und dies auch bereit sind zu zeigen. Gerade im Hinblick auf die oft schwierige Migrationssituation vieler Lernender sollten das Aufzeigen ihres Expertentums und die Stärkung ihres Selbstbewusstseins ein zentrales Ziel eines Mehrsprachigkeitsunterrichts sein. Krumm hält etwa fest, unsere Gesellschaft zwinge Personen mit Migrationserfahrung dazu, ihre Sprachenvielfalt zurückzuhalten (vgl. Krumm 2009: 236). Als Grund hierfür sind die immer noch vorherrschenden monolingualen Konzepte von Nationalstaaten⁶ zu nennen. Krumm bezieht sich mit seiner Aussage zwar auf zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder und den schulischen Kontext, seine Feststellung lässt sich jedoch auch durchaus auf die Situation vieler Lernender in Integrationskursen übertragen: Die Wichtigkeit des Deutscherwerbs und -nachweises im Integrationsprozess unterminiert oftmals die weiteren Sprachenkenntnisse der Betroffenen. Oomen-Welke unterstreicht daher – ebenso wie die Ergebnisse aus der Aktionsforschung in dieser Arbeit – die Wichtigkeit, Lernende als (Sprach-) Expert_innen anzusehen, „so dass die Lernenden nicht nur Adressat[_inn]en, sondern steuernd Beteiligte sind“ (vgl. Oomen-Welke 2003: 458).

⁶Thomas Fritz bietet einen kurzen Überblick über die Normalität der Einsprachigkeit und deren Ausprägungen (vgl. Fritz 2014: 39ff).

6.8 Explizite Verwendung der Erstsprachen bzw. *linguae francae*

Indikator 8: Bei bestimmten Aktivitäten wird explizit auf die Verwendung der Erstsprachen bzw. anderer Sprachen hingewiesen.

Außerhalb von spontanen Hilfestellungen durch Sprachpartner_innen (siehe hierzu Kapitel 6.9) wurde den Lernenden im Rahmen des untersuchten Mehrsprachigkeitsunterrichts auch die Möglichkeit geboten, bewusst ihre Erst- und weiteren Sprachen einzusetzen. Dies geschah im Kurs unter anderem im Zuge dieser Aktivitäten:

- Sprachenvergleiche wurden etwa hergestellt, indem die Lernenden die Ausdrücke für ‚Gute Besserung‘ und ‚Gesundheit‘ schriftlich und mündlich vor der Gruppe gegenüberstellten (vgl. Abbildung 6.3) oder ‚Hallo, wie geht’s‘ in ihren Erstsprachen präsentierten und ebenfalls schriftlich festhielten (siehe Abbildung 6.4).

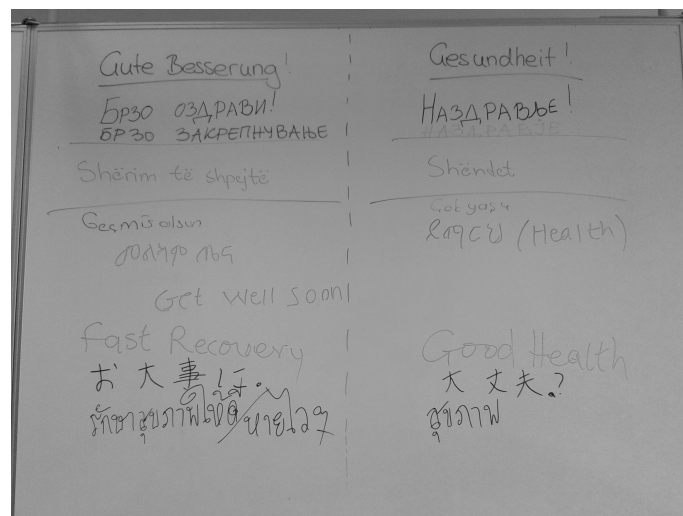


Abbildung 6.3: Die Lernenden präsentieren die Ausdrücke für ‚Gesundheit‘ und ‚Gute Besserung‘ in ihren Sprachen

- Außerhalb von Sprachvergleichen wurden die Sprachen der Lernenden im Rahmen von Aktivitäten des didaktischen Ansatzes „Fremdsprachewachstum“ miteinbezogen, welcher bei Buttaroni (vgl. 1997) ausführlich

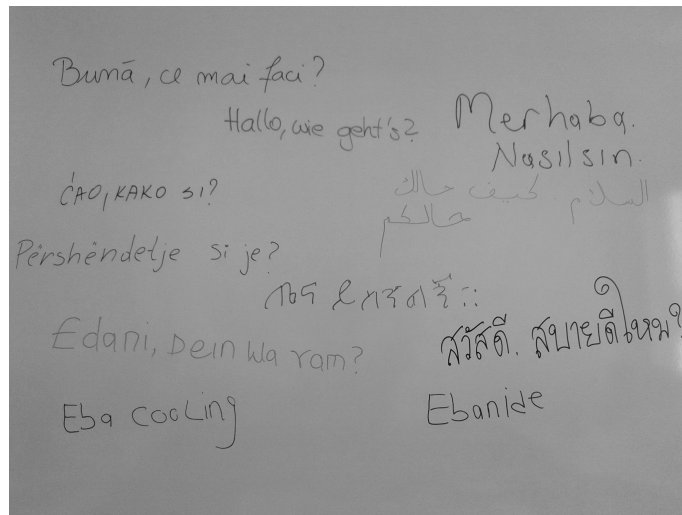


Abbildung 6.4: Die Lernenden schreiben ‚Hallo, wie geht’s‘ in ihren Sprachen an die Tafel

vorgestellt wird⁷. Buttaroni schlägt zum Authentischen Lesen beispielsweise vor, den ersten Informationsaustausch über das Gelesene nicht zwingend in der Zielsprache Deutsch durchzuführen: „Beratungssprache ist in den Anfängerstufen die Muttersprache oder eine gemeinsame lingua franca“ (Buttaroni 1997: 231). Diese Vorgehensweise wurde zum Authentischen Lesen und zum Authentischen Hören zwei Mal im Forschungszeitraum umgesetzt.

- Vor einer Leseaktivität wurden die Lernenden einmal darum gebeten, mit Hilfe von Fotos einen später zu lesenden Text mit einem Partner oder einer Partnerin derselben Erstsprache bzw. *lingua franca* zu antizipieren. Erst nach der Hypothesenbildung erfolgte die Lektüre des Textes auf Deutsch. Danach hatten die Kursteilnehmenden noch einmal die Möglichkeit, sich in ihren Teamsprachen über die Inhalte auszutauschen.
- Zu Beginn des Kurses – und des Forschungsprozesses – wurden die Teilnehmenden über die Forschungsvorhaben der Unterrichtenden informiert. Die Informationsblätter erhielten die Lernenden in ihren Erstsprachen (dieser Punkt wurde schon auf Seite 74 näher ausgeführt).

⁷Die Unterrichtende arbeitet sehr häufig nach dem Ansatz des Fremdsprachenwachstums. So kommen etwa einmal pro Woche Aktivitäten zum Authentischen bzw. Analytischen Hören oder Lesen zur Anwendung.

Auch Informationen zum Prüfungssystem nach dem Kurs erhielten die Lernenden in mehreren Sprachen, allerdings nicht in allen Sprachen der Teilnehmenden.

- Zwei Mal wurden die Kursteilnehmenden gebeten, Texte in ihrer Erstsprache zu verfassen. Einmal handelte es sich um die Textsorte Einladung⁸; der andere Text wurde im Anschluss an die Lektüre eines Textes zum Thema ‚Danke‘ verfasst. Die Lernenden wurden gebeten, an ihre Mutter oder eine andere wichtige Frau in ihrem Leben einen kleinen Dankesbrief zu verfassen. Die Wahl der Sprache wurde den Lernenden freigestellt.

Die aufgelisteten Aktivitäten mit Einbezug der anderen Sprachen der Lernenden waren nur selten unter einem sprachvergleichenden Blickwinkel zu sehen; vielmehr stand dahinter die Überlegung, eine authentische Verwendung der Sprachen zu gewährleisten. Beim Verfassen der Briefe an die Mütter etwa machte es wenig Sinn, diese in einer Sprache (Deutsch) zu verfassen, die die Adressatinnen weder lesen noch verstehen können.

Es zeigte sich, dass die Angebote an die Lernenden, ihre Erst- und weiteren Sprachen zu verwenden, von diesen durchwegs positiv angenommen wurden. So verfassten etwa alle Personen einen Brief in einer nicht-deutschen Sprache. Lediglich eine Teilnehmerin verfasste zusätzlich einen zweiten Brief auf Deutsch. Auch bei den anderen Aktivitäten zur Verwendung nicht-deutscher Sprachen konnte beobachtet werden, dass alle Personen ihre Erstsprachen bzw. eine nicht-deutsche *lingua franca* in Gruppengesprächen bevorzugten.

In den Interviews mit den Lernenden zeigte sich ebenfalls, dass die explizite Verwendung anderer Sprachen bei den Teilnehmenden Eindruck hinterlassen hatte: Auf die Frage, an welche plurilingualen Aktivitäten sich die Interviewten erinnern können, nannten zwei von fünf Personen beispielsweise die Briefe (Interviews 1 und 3):

IP 3: „Und ja, ein Brief war einmal auf Deutsch, einmal auf Albanisch.“

IP 1: „Like letters to the mom [...]“

⁸Mit Hilfe dieser Texte sollte ein späterer Sprachvergleich auf der Ebene der Textsorten und deren Aufbau vorgenommen werden.

Auch die sprachvergleichende Aktivität zu ‚Gesundheit‘ und ‚Gute Besserung‘ wurde von den Interviewten öfter angeführt. Ein Interviewpartner (Interview 1) erklärte hierzu:

IP 1: „Like ‚Gesundheit‘. That part I remember that...because it was so different (überlegt). Yeah, but that was interesting because I don’t know other lang...the cultures, too...so...in Macedonia it’s this, in Albania is this, Turkey is blablabla...yeah, was interesting. [...] Because I think that plus we wrote down on the board so that’s why I visually remember as well.“

Kommen wir noch einmal auf die Briefe an die Mütter zurück: Dieses Beispiel zeigt sehr deutlich, dass ein expliziter Gebrauch der anderen Sprachen der Lernenden außerhalb der Zielsprache Deutsch eingesetzt werden kann. Vor allem in authentischen Situationen – wie bei den Briefen an eine nicht-deutschsprachige Zielperson – macht dies Sinn und sollte daher ausdrücklich kommuniziert und gefördert werden. Die Lernenden erkennen authentische Situationen, in welchen ihre Sprachen sinnvoller erscheinen als das Deutsche und nehmen dieses Angebot der Verwendung ihrer Sprachen auch dankbar an. Krumm (2011: 14) hält fest: „Werden die mitgebrachten Sprachen nicht erlaubt und gefördert, so machen wir ohnehin schon verunsicherte Menschen sprach- und hilflos“. Dies könnte in der Folge u.a. jenes Ziel verhindern, welches bereits in Abschnitt 6.7 diskutiert wurde, nämlich dass sich Lernende als Expert_innen für ihre Sprachen wahrnehmen.

6.9 Unterstützung durch Sprachpartnerschaften

Indikator 9: Die Lernenden unterstützen einander als Sprachpartner_innen.

Ein weiterer Aspekt, der sich aus der Stärkung des Selbstbewusstseins der Lernenden dadurch ergibt, dass sie sich als Expert_innen ihrer Sprachen wahrnehmen und diese auch explizit im Unterricht einsetzen können bzw. sollen, ist folgender: Die Lernenden unterstützen einander als Sprachpartner_innen. Diese können entweder zwei Sprechende einer gemeinsamen

Erstsprache sein oder *linguae francae* können herangezogen werden. Wie die in Abschnitt 6.7 angeführten Beispiele bereits verdeutlichen konnten, nahmen sich die Lernenden nicht bloß selbst als Expert_innen wahr, sondern sahen auch ihre Mitlernenden als solche an und können von deren Expertise profitieren. Daraus ergaben sich im Untersuchungszeitraum oftmals Sprachpartnerschaften⁹, die nun beispielhaft anhand der Einträge im Forschungstagebuch angeführt werden:

- Durch die Stunde arbeiteten die Kursteilnehmenden auch immer wieder unter Zuhilfenahme anderer Sprachen (meistens ihrer Erst- oder Familiensprachen) zusammen.
- Später griffen die Lernenden auch bei unklaren Anweisungen oder Fragen zu Aktivitäten auf ihre Sprachpartner_innen zurück.
- Manchmal tauschten sich die Personen im Kurs sogar über Gruppen hinweg in ihren Sprachen über die Aktivitäten und Fragen dazu aus.

Der letzte Punkt findet sich auch im Protokoll der Unterrichtspraktikantin wieder, indem sie auf die Frage, in welchen Situationen die Lernenden andere Sprachen als Deutsch einsetzen, folgendes antwortet:

UP: „Während einer Gruppenarbeit hat ein Mädchen einem anderen Mädchen ein paar Sachen in ihrer Muttersprache erklärt, obwohl sie nicht in derselben Gruppe waren.“

Auch in den Interviews 2 und 4 mit den Lernenden kamen die Sprachpartnerschaften zur Sprache. Zwei Interviewte betonten die positiven Aspekte dieser Sprachpartnerschaften:

⁹Unter Sprachpartnerschaften sind (spontane) Momente der Zusammenarbeit von zwei oder mehreren Lernenden mit Hilfe einer gemeinsamen Sprache zu verstehen. Diese Sprachpartnerschaften werden weder von der Unterrichtenden initiiert noch sind diese als starre Konstellationen zu sehen. Vielmehr ergeben sich diese je nach Bedarf und Verfügbarkeit und sind daher oftmals sehr flexible Zusammenschlüsse.

- IP 2: „In the first place I was thinking that I will understand nothing [im Deutschkurs], now, maybe TN 4 has my language and that helped me a little, but it's easier when you have somebody – TN 5 oder... but I don't know, but it's easier.“
- IP 4: „Ja, ja, gut für mich. Wenn ich hier war und ich weiß nicht, ich kann fragen, was bedeutet das und sie: ‚Ja, das ist Auto oder Fahrrad.‘ oder andere kann sprechen [...] Ja, kann zusammen helfen.“

Die Untersuchung konnte zeigen, dass Sprachpartnerschaften für die Lernenden eine geschätztes Instrument in einem plurilingualen Deutschkurs darstellen können. Wichtig ist allerdings, bei der Zusammenarbeit zwischen Sprachpartner_innen auf deren Freiwilligkeit zu bauen. Auch die Rolle der Unterrichtenden sollte nicht dadurch geprägt sein, jegliche Verantwortung an Sprachpartner_innen abzugeben.

6.10 Eigeninitiative der Lernenden

Indikator 10: Die Lernenden zeigen Eigeninitiative in Bezug auf das Einbringen ihrer Sprachen und ihre Vorschläge werden aufgegriffen.

Während die Eigeninitiative der Lernenden in Bezug auf die soeben diskutierten Sprachpartnerschaften oftmals sehr zentral erkennbar war, zeigte sich ein anderes Bild, wenn es um die generelle Eigeninitiative der Lernenden zu plurilingualen Aktivitäten ging: Im Aktionsforschungsprozess wurde nach einer anfänglich sehr intensiven Phase des Einbringens von plurilingualen Aktivitäten durch die Unterrichtende ein anderer Ablauf geplant. Es wurde auf die Eigeninitiative der Lernenden bezüglich des Einsatzes ihrer Mehrsprachigkeit gesetzt.

Der betreffende Forschungszyklus förderte allerdings ein anderes Bild zu Tage: Während die Unterrichtende oftmals im Zuge bestimmter Aktivitäten die Chance auf eine plurilinguale Komponente wahrnahm, wurde diese von den Lernenden so gut wie nie aufgegriffen. So erhielten die Lernenden beispielsweise einen Text, der im Titel das Wort ‚Danke‘ in verschiedenen Sprachen

beinhaltete und auch weitere Übersetzungen unter Fotos enthielt. Während die Lehrende darauf wartete, dass eine Person eine Anmerkung dazu macht (z.B. „In meiner Sprache heißt das ...“), blieben derartige Initiativen der Kursteilnehmenden häufig aus.

Deren Eigeninitiative konzentrierte sich weniger auf die von der Unterrichtenden eingebrachten Inputs, sondern eher auf spontane „sprachliche Bedürfnisse“ der Lernenden. So präsentierte eine Person etwa unaufgefordert das albanische Alphabet und eine andere Teilnehmerin erklärte:

TN 1: „*Sol*‘ [Thema war das Modalverb ‚sollen‘] auf Mazedonisch ist Salz.“

Auch das weiter oben angeführte Beispiel mit ‚ja‘ und ‚jo‘ im Albanischen (siehe Seite 83) ließe sich anführen, um die spontane Eigeninitiative außerhalb des Unterrichtsgeschehens zu unterstreichen.

Oomen-Welke schlägt vor, Vorschläge aufzugreifen, denn „[i]mplizit stecken in den genannten Äußerungen der SchülerInnen Vorschläge, über Sprache zu sprechen“. Sie betont allerdings, nicht alle „Gesprächsangebote“ seien „über eine ganze Stunde zu dehnen; manches braucht nur eine kurze Möglichkeit zur Explikation“ (Oomen-Welke 1997: 40). Auch im Aktionsforschungsprozess wurden die spontanen Gesprächsangebote der Lernenden stets zugelassen; manchmal wurden sie in den Unterrichtsablauf integriert und die Themen angepasst, manchmal wurden die Beiträge der Teilnehmenden – in Oomen-Welkes Sinn – nur kurz aufgegriffen, führten aber nicht zu einer kompletten Abwandlung der Stundenplanung.

Was die fehlende Eigeninitiative der Lernenden in Bezug auf die eingebrachten plurilingualen Anlässe anging, so beschloss die Unterrichtende im weiteren Verlauf der Aktionsforschung einen Spagat zwischen der Initiative der Unterrichtenden und der freiwilligen Beteiligung der Lernenden zu schaffen: So wurden die Lernenden beispielsweise nach einer Übersetzung für „Ich liebe dich“ gefragt, die Unterrichtende versuchte allerdings, weg von einer Reihumbefragung zu gehen. Vielmehr wurde versucht, einen persönlichen Kontext für die angesprochenen Lernenden herzustellen anstatt immer *alle* Lernenden zu Wort kommen lassen zu müssen.

Die zurückhaltende Eigeninitiative der Lernenden ohne Inputs der Unterrichtenden lässt vermuten, dass die Rolle der Unterrichtenden sich in einem

Mehrsprachigkeitsunterricht dadurch auszeichnen sollte, plurilinguale Aktivitäten zu initiieren. Allerdings betont beispielsweise Oomen-Welke, dass es in einem mehrsprachigen Unterricht für Lehrende auch darum gehe, „ein bißchen von ihrer Kontrolle und Leitfunktion abzugeben“. So „kann es manchmal gut sein, nichts zu sagen, sondern die SchülerInnen erklären zu lassen“. Unterrichtende übernehmen hier die Rolle als Assistent_innen, die zwar Gedanken anregen, aber nicht allwissend sein können (vgl. Oomen-Welke 1997: 45).

6.11 Politische Dimension von Mehrsprachigkeit

Indikator 11: Mehrsprachigkeitsunterricht umfasst neben einer grammatischen auch eine politische Ebene.

Die Wichtigkeit der politischen Dimension von Sprachen und Mehrsprachigkeit wurde bereits auf Seite 60 und im Interview mit Thomas Fritz aufgezeigt. So wurden die Lernenden im Aktionsforschungsprozess auch mit einer expliziten Aktivität zur politischen Dimension von Sprachen konfrontiert. Der Auszug aus dem Forschungstagebuch beschreibt den Ablauf (vgl. auch einführend Seite 79) folgendermaßen:

Zunächst sollten die Lernenden heute einen authentischen Hörtext (vgl. Breuer/Habib-Can/Kähne/Lauer 2008) mit Hilfe des Authentischen Hörens nach dem Fremdsprachenwachstum (vgl. Buttaroni 1997) global verstehen. Das Thema waren Erfahrungen auf Ämtern: Ein Mann berichtet von einem Erlebnis, als ein afrikanischer Mann aufgrund von Verständnisschwierigkeiten aus dem Amt geworfen werden sollte, mit den Worten: „Wenn Sie kein Deutsch sprechen, kommen Sie mit einem Dolmetscher wieder.“ Danach bat ich zwei Lernende, eine Situation auf einem Amt in Thailand zu spielen (nur TN 1 spricht Thai, TN 2 hat als Erstsprache Rumänisch). Alle Sprachen außer Deutsch waren erlaubt. Die andere Person erhielt von mir den Auftrag, ein Formular für Wohnbeihilfe zu besorgen. Die restlichen Kursteilnehmenden saßen rund um das Geschehen und wurden zwischendurch gebeten, die Situation zu beschreiben. Eine Person riet:

TN 3: „TN 2 möchte fragen eine Information vielleicht?“

Danach erhielten die Lernenden im Sesselkreis den Auftrag, Tipps zur Verbesserung der Situation zu geben. Im Verlauf der Aktivität formulierten die

Lernenden u.a. folgende Ideen:

- TN 3: „TN 2 kann fragen, findet eine andere Person zu helfen.“
- TN 4: „TN 2 kann mit translate.google.com Übersetzung machen.“
- TN 5: „Mehr Aktion [Mimik und Gestik] machen.“
- TN 3: „TN 2 sprechen andere Sprachen.“

Gemeinsam erarbeiteten wir am Ende der Aktivität Strategien, wie Sprachbarrieren im deutschsprachigen Raum überwunden werden können.

Diese Aktivität zeigt zwar nur in einem kleinen Ausschnitt die politische Dimension von Sprachen auf, führte die Lernenden allerdings an die Problematik einer einsprachigen Umgebung heran. Neben dem bloßen Aufzeigen dieser Problematik überlegten sie darüber hinaus auch Strategien, um etwaige Sprachbarrieren zu überwinden. Bei den im Beispiel angeführten Ideen und Vorschlägen der Kursteilnehmenden zeigten sich häufig plurilinguale Lösungsansätze.

Prinzipiell zeigt sich bei der Durchsicht der vorhandenen Literatur zu plurilingualem Unterricht, dass die Forderung nach politischen Elementen von Sprachen – selten, aber doch – eine Rolle spielt (vgl. etwa Reich/Krumm 2013 und das Interview mit Thomas Fritz in dieser Arbeit). Besonders für das Grundstufenniveau verorte ich jedoch folgendes Dilemma: Zahlreiche Vorschläge beruhen auf der Idee, sprachenpolitische Themen zu Kursinhalten zu machen. So schlagen Reich und Krumm zum Beispiel für die Sekundarstufe II als Lehrstoff „Gespräche über aktuelle sprachenpolitische Entscheidungen in Europa“ vor (ebd.: 51). Wie diese allerdings auf einem niedrigen Sprachlevel in der Zielsprache Deutsch als manchmal einziger gemeinsamer Sprache aller Lernenden umgesetzt werden soll, diese Antwort bleibt die Literatur hier schuldig. Auch Kapitel 6.14.2 greift die hier angesprochene Problematik unter einem anderen Blickwinkel noch einmal auf.

6.12 Spaß und Freude an Mehrsprachigkeit

Indikator 12: Die Lernenden haben Spaß und Freude an plurilingualen Aktivitäten.

Thomas Fritz hob im Experteninterview für die vorliegende Arbeit neben Interesse und Motivation auch Freude und Spaß als wichtige Kategorien für mehrsprachige Aktivitäten hervor. Der Duden unterteilt den Begriff „Spaß“ in zwei Bedeutungskategorien: Erstens kann es sich hierbei um eine „ausgelassenescherzhaft, lustige Äußerung, Handlung o.Ä. [handeln], die auf Heiterkeit, Gelächter abzielt“, zweitens kann man Spaß auch mit „Freude, Vergnügen, das man an einem bestimmten Tun hat“ umschreiben (Duden Online 2014). Ob die Dimensionen ‚Spaß und Freude‘ auch im durchgeführten Mehrsprachigkeitsunterricht eine Rolle spielten, wurde mittels einer Befragung der Teilnehmenden und im Rahmen von Beobachtungen versucht festzustellen.

In Fragebogen 2 (siehe Anhang C) wurden die Lernenden gefragt, wie sie die bis zum Zeitpunkt der Befragung durchgeführten plurilingualen Aktivitäten denn empfunden hätten. Die Ergebnisse in Tabelle 6.3 zeigen, dass die Lernenden großteils positiv antworteten, wenn es um die Kategorie Spaß ging. Es muss allerdings auch festgehalten werden, dass – im Vergleich zu anderen, durchwegs positiven Antworten – hier die Antworten auf die Kategorien ‚Macht sehr viel Spaß‘ und ‚Macht Spaß‘ aufgespalten sind. Zweimal findet sich sogar die Angabe ‚Macht wenig Spaß‘.

Zusätzlich zu den Ergebnissen aus der Befragung – die relativ am Anfang des Aktionsforschungsprozesses durchgeführt wurde – existieren noch die Beobachtungen aus dem Unterricht: Das generelle Unterrichtsgeschehen war häufig von einer sehr lebhaften und aktiven Beteiligung und Zusammenarbeit der Teilnehmenden geprägt. Ob dieses Verhalten plurilingualen Aktivitäten geschuldet ist oder die generelle Atmosphäre im Kurs einen Großteil dazu beitrug, kann hier nicht voneinander isoliert betrachtet werden. In Interview 3 wies jedoch eine befragte Person bei der Frage, was ihr am besten am Kurs gefallen habe, auf den Spaßfaktor hin, indem sie erklärte:

IP 3: „Alles war okay. Wir haben gelacht sehr viel...sehr, sehr viel!“

Spaß und Freude können die intrinsische Motivation beim Sprachenlernen beeinflussen. Natürlich wird eine solche nicht bloß durch plurilingualen Unter-

Tabelle 6.3: Wie sehr machen plurilinguale Aktivitäten Spaß? – Ergebnisse aus Fragebogen 2

Frage	Macht sehr viel Spaß	Macht Spaß	Macht wenig Spaß	Macht keinen Spaß
Ich schreibe meine Sprachen auf ein Plakat, ich präsentiere die Sprachen der Gruppe und ich sehe die Sprachen meiner Kolleg_innen.	5	5	0	0
Ich verstehe ein Wort auf Deutsch nicht und suche eine Erklärung in einer anderen Sprache.	4	6	0	0
Ich verstehe eine Übung nicht. Ich kann im Kurs Kollegen und Kolleginnen in meiner Sprache fragen.	6	3	1	0
Ich lerne neue Wörter auf Deutsch und schreibe sie auch in meiner Sprache.	6	3	0	0
Ich lese oder höre einen Text und spreche zuerst in meiner Sprache mit einem Kollegen oder einer Kollegin. Danach sprechen wir in der Gruppe auf Deutsch.	6	3	1	0
Die Lehrerin fragt manchmal: Wie heißt das in deiner Sprache?	5	5	0	0
Quelle: Fragebogen 2, eig. Darstellung, 10 Teilnehmende befragt				

richt gefördert. Aber eine Annahme könnte sein, dass die oftmals ausgefallenen und lebhaften Aktivitäten eines Mehrsprachigkeitsunterrichts abseits vom starren Lesen eines Textes oder Ausfüllen einer Grammatikübung die Lernenden so sehr überraschen können, dass diese den Unterricht als „ausgelassenscherzhaft und lustig“ empfinden und ihr Vergnügen am Geschehen (noch weiter) verstärkt wird.

6.13 Mehrsprachigkeitsunterricht bewusst wahrnehmen

Indikator 13: Die Lernenden nehmen Mehrsprachigkeitsunterricht bewusst wahr.

Aufgrund der zahlreichen plurilingualen Aktivitäten, die die Lernenden im Verlauf der 11-wöchigen Forschung erlebten, war ich davon ausgegangen, dass die Teilnehmenden diesen Mehrsprachigkeitsunterricht auch bewusst wahrgenommen hatten. In den Interviews zeigte sich allerdings ein differenzierteres Bild:

Eine Person gab in Interview 1 an, den Mehrsprachigkeitsunterricht nicht so intensiv erlebt zu haben:

IP 1: „[...] I don't really have so much impression about this while I was attending the class. It's more like we're in the class, everything is held in German language [...]. [...] But I think I really didn't personally experience this, I think in the class I tried to speak German with the other people, so that was my experience I think [lacht].“

Dieses Nicht-Wahrnehmen des Mehrsprachigkeitsunterrichts bei besagtem Teilnehmer lässt sich wohl damit erklären, dass dieser an mehreren Tagen aus beruflichen Gründen fehlte. Dies waren oft Tage, an denen entweder konkrete mehrsprachige Aktivitäten geplant waren oder sogar Umfragen gemacht wurden. Doch auch eine andere Person machte eine ähnliche Aussage in Interview 5:

- U: „Mhm, und was haben wir auch mit anderen Sprachen gemacht? Weißt du noch?“
- IP 5: „Nein.“
- U: „Also war alles Deutsch?“
- IP 5: „Alles Deutsch hier.“
- U: „Okay, keine anderen Sprachen?“
- IP 5: „Nein, keine andere Sprache, nur Deutsch.“

Interessant sind diese Äußerungen vor allem unter dem Gesichtspunkt, dass gerade jene interviewten Personen, die angaben, nur Deutsch gesprochen zu haben, am meisten in anderen Sprachen kommunizierten und sich an plurilingualen Aktivitäten beteiligten. Einen Erklärungsansatz bietet der nächste Punkt 6.14.1, der sich unerwartet aus dem Forschungsprozess ergab. Zunächst muss allerdings noch festgehalten werden, dass es sehr wohl Anzeichen dafür gibt, dass die Lernenden den Mehrsprachigkeitsunterricht als solchen wahrgenommen haben: Wäre dem nicht so, hätten die Befragten in den Interviews wohl nicht derart umfangreich über die plurilingualen Aktivitäten und Situationen im Kurs berichten können, wie die bisherigen Ausschnitte aus den Interviews deutlich machen konnten.

6.14 Weitere Ergebnisse aus dem Forschungsprozess

Im Verlauf der Forschung ergaben sich unerwartet weitere Ergebnisse, die sich nicht unmittelbar mit den Erfolgsindikatoren in Verbindung bringen lassen. Da diese allerdings sehr aufschlussreich für die eingangs gestellte Frage nach dem möglichen Ausmaß und Mehrwert eines Mehrsprachigkeitsunterrichts für erwachsene Lernende in Integrationskursen sein können, sollen diese Erkenntnisse hier dargestellt und besprochen werden.

6.14.1 Deutschfokus

Die Wahrnehmung des Interviewteilnehmers aus dem vorherigen Abschnitt 6.13, der im Kurs nur Deutsch gehört und gesprochen haben will, zeigt eine Dynamik sehr klar, die in einem anderen Interview (Interview 3) noch deutlicher herauskommt. Die Person, die zum Thema Spaß äußerte, es sei sehr

viel im Kurs gelacht worden (vgl. Seite 108), griff diese Äußerung zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal auf:

- IP 3: „Nur Deutschlernen war positiv, sonst nix.“
U: „Sonst nix [lacht] ... alles andere...“
IP 3: „Nein, anderes war nur so Spaß zum Lachen. Positiv war nur Deutsch, weil ich will Deutsch lernen. Ich muss Deutsch lernen. Ich will arbeiten. Neues Leben, alles neu.“

Diese Einstellung findet sich auch bei einer weiteren Interviewpartnerin wieder (Interview 4):

- IP 4: „Ja, Deutsch sprechen, ja. Mein Mann hat gesagt, immer Deutsch sprechen, nicht Englisch oder nicht andere, besser Deutsch, ja, ich muss lernen.“

Die Tendenz der Lernenden, ein Wahrnehmen von Mehrsprachigkeitsunterricht bzw. plurilingualen Phasen im Deutschunterricht nicht zuzulassen oder im Lernprozess nicht ernst zu nehmen, ist wohl mit der gegenwärtigen sprachpolitischen Situation in Österreich erklärbar. Krumm stellte schon 2011 eine „Ausweitung des Zwangs zum Deutschlernen“ fest – und kritisiert diesen Zugang scharf in seinem Aufsatz, da dieser Ablehnung und Rassismus fördere (vgl. Krumm 2011: 9f). Krumm betont weiters die negativen Folgen dieses Deutschzwangs, einerseits für die Integrationsprozesse, andererseits aber auch für die psychische Verfasstheit der zugewanderten Personen. Auch Busch übt Kritik am „Integration-durch-Sprache-Diskurs“ (Busch 2013: 115):

Der Integration-durch-Sprache-Diskurs auferlegt die Bringschuld einseitig denen, die sich ‚integrieren‘ sollen, und suggeriert, dass die Maßnahmen dazu dienen, die nationale Identität und das bestehende Wertesystem zu wahren.

Ob die Betroffenen ihre Bringschuld erfüllen konnten, müssen diese oft in Sprachtests nachweisen, die unter anderem als Voraussetzung für den Zuzug, Aufenthaltstitel oder die Verleihung der Staatsbürgerschaft gelten. Busch widmet den „Sprachtests als Zugangsbeschränkung“ einen ganzen Abschnitt und

bemängelt u.a. die Inkonsistenzen bei den Regelungen der Staaten, die diese Sprachtests einführten (vgl. Busch 2013: 116ff). Auch Krumm übt Kritik an den „willkürliche[n] Festlegungen“ bei Sprachtests (vgl. Krumm 2011: 17). Darüber hinaus warnt Krumm vor einem „Teaching-to-the-test-Ansatz“ in Deutschkursen:

Erstens degenerieren die Sprachkurse, da alles am Bestehen der Tests hängt, sehr stark zu einem **Teaching to the test** [Hervorhebung im Original, SF], einer Testvorbereitung, die von vielen Lehrkräften beklagt wird. Das gilt für die Lernenden, für die der Sprachtest zu einer Existenzfrage wird, und das gilt für die Lehrenden, deren Rolle als LernberaterInnen in Gefahr gerät, hängt von ihnen doch (zumindest aus der Sicht der TeilnehmerInnen) das Bestehen der Tests ab. [...]. (ebd.: 19)

Womöglich sind die Aussagen der Lernenden in den Interviews unter dieser Annahme zu verstehen. Was den Gedanken, Mehrsprachigkeit als Ressource anzuerkennen, betrifft, hat sich dieser bereits – um es mit Thomas Fritz zu halten (vgl. Al-Kattib 2012) – auf einige Inseln ausgeweitet. Der Normalfall ist diese Einstellung allerdings (noch) nicht. Der „monolinguale Habitus“, den Gogolin bereits im Jahr 1994 für die Schule feststellte (Gogolin 2008), lässt sich ebenfalls in der außerschulischen Erwachsenenbildung und auch generell in der innenpolitischen Situation in vielen Ländern konstatieren. Ein Mehrsprachigkeitsunterricht kann und muss hier entgegensteuern. Das Bild, das sich nach 11 Wochen plurilingualen Unterrichts allerdings aus den Interviews ergab, lässt vermuten, dass es mit dem Einbezug des Plurilingualismus der Lernenden in den Kursalltag alleine noch nicht getan ist. Ohne die notwendigen gesellschaftspolitischen Veränderungen bleibt die Frage, ob Mehrsprachigkeit nicht zu einem Trend verkommt.

6.14.2 Exklusion durch Sprachen

Ein weiterer problematischer Aspekt, der allerdings auf einer persönlicheren Ebene anzusiedeln ist, hat sich ebenfalls unerwartet im Rahmen des Aktionsforschungsprozesses gezeigt: Einige Male konnte beobachtet werden, dass Kursteilnehmende durch die Verwendung ihrer Sprachen andere Personen im Kurs ausschlossen. Manchmal geschah dies unbeabsichtigt, manchmal lässt

sich dahinter eine gewisse Absicht der handelnden Personen vermuten, wie folgende Tagebucheinträge deutlich machen:

- Bei einer Aktivität in Teams zu je sechs Personen musste ich heute drei Lernende darauf aufmerksam machen, dass die anderen nichts verstehen können, wenn sie auf Serbisch und/oder Mazedonisch sprechen. Ich bat alle Lernenden um eine explizite Deutsch-Phase, damit in der Gruppe gearbeitet werden konnte.
- TN 1 und TN 2 arbeiteten beim kooperativen Schreiben zusammen, indem sie ihre Ideen auf Thai diskutierten. TN 3 [Albanisch und Mazedonisch] war ebenfalls in dieser Gruppe. TN 3 schien es nicht zu stören, dass sie – scheinbar unabsichtlich und zu Gunsten der Schreibaufgabe – ausgeschlossen wurde. Sie beteiligte sich – trotz der fehlenden Sprachkenntnisse – an der Diskussion, brachte ihre Überlegungen auf Deutsch mit ein; die anderen beiden wechselten schließlich zwischen Deutsch und Thai hin und her.
- Die Lernenden setzten ihre anderen Sprachen heute in verschiedenen Situationen ein, meistens für Erklärungen/Hilfestellungen zu Kursaktivitäten, manchmal aber auch für scherzhafte Kommentare (‘Geheimsprache’ oder Reflex?): TN 1 las einen Text sehr leise und in einer sehr hohen Tonlage vor, dies veranlasste TN 2 zu einem Kommentar auf Türkisch und TN 3, die ebenfalls Türkisch spricht, begann zu kichern.
- TN 1 blickte bei einer Grammatikübung auf das Arbeitsblatt von TN 3 (scheinbar war TN 3 sich nicht sicher, ob er die Aufgabe richtig gelöst hatte, TN 1 konnte aber erkennen, dass dem so war); TN 1 stieß TN 2 an, zeigte auf das Blatt und die beiden lachten. TN 3 und der Sitznachbar TN 4 fanden die Situation sichtlich unangenehm und TN 3 fragte: „Warum immer lachen?“ – TN 1 erklärte: „Du sagst, du hast falsch, aber ist nicht.“

Die dritte und vierte Situation illustriert, wie Lernende ihre Sprachen dazu verwenden, um über andere Personen zu sprechen, ohne verstanden zu werden. Im Fall des vierten Beispiels dürfte es sich allerdings um ein Missverständnis gehandelt haben, das den beiden betroffenen Teilnehmenden aber sichtlich

unangenehm war, da sie das Gefühl hatten, ausgelacht zu werden. Während das Lachen im dritten Beispiel ignoriert wurde, konfrontierten die Lernenden im vierten Beispiel die lachenden Personen. Es kam zu keinem weiteren Konflikt der beteiligten Personen, aber das Gefühl der Verunsicherung war auch noch nach der geschilderten Situation erkennbar.

Das zweite Beispiel zeigt einen Fall von unabsichtlichem sprachausschließenden Verhalten. Die betroffene Person löste die Situation so, indem sie sich einfach trotzdem an der Aktivität beteiligte und dadurch die Lage zu ihren Gunsten beeinflussen konnte.

Interessant war, dass auch in Interview 3 Situationen der Exklusion durch Sprache erwähnt wurden. Eine interviewte Person (interessanterweise jene lachende Person (TN 1) aus dem vierten Beispiel) antwortete auf die Frage, was ihr am Kurs bisher nicht gefiel:

IP 3: „Nicht gefallen [überlegt] ... TN 1 und TN 2.“

U: „Ja? Warum?“

IP 3: „Weiß ich nicht. Die reden über uns und lachen und ich mag nix... aber sonst alles war okay.“

U: „Hast du das gehört, dass sie über dich geredet haben?“

IP 3: „Ja, sie schaut mich und TN 3 und... ja. Und dann lacht und redet... mag ich nix. [...] Zum Beispiel TN 1 und TN 2 hier und TN 3 und ich und TN 4 und TN 5. Und dann reden und dann lachen. Schauen TN 3 in Augen oder TN 4 und dann lachen. Das mag ich nicht.“

U: „Aber verstanden hast du nicht, was sie gesagt haben?“

IP 3: „Nein, aber ich weiß, ich kenne sowas.“

In ihrem Curriculum schlagen Reich und Krumm bereits für die Primarstufe als Lehrstoff die „Praxis der sprachlichen Rücksichtnahme (Vermeiden von Exklusion)“ vor (Reich/Krumm 2013: 28). Leider bleiben die Autoren konkrete Vorschläge, wie diese sprachliche Rücksichtnahme gelernt und umgesetzt werden könnte, schuldig. Auch als die Problematik im Kurs sichtbar

wurde (Es muss allerdings festgehalten werden, dass abgesehen von den oben genannten Beispielen keine größeren Konflikte zu Tage getreten sind!), wären Strategien zur Vermeidung von sprachlicher Exklusion zu thematisieren gewesen. Aufgrund fehlender Ideen und Konzepte hierzu konnte diese Problematik leider im Forschungszeitraum nicht zum Inhalt des Kurses gemacht werden¹⁰.

6.14.3 Kontakte und Freundschaften

Dem Exklusionsgedanken möchte ich einen letzten, weitaus positiveren Aspekt gegenüberstellen, der sich aus der Forschung ergab: Mehrsprachigkeitsunterricht kann Kontakte und Freundschaften fördern. Bereits am dritten Kurstag kam eine lernende Person auf die Unterrichtende zu und erklärte: „Ich habe jetzt neue Freundin!“ Sie bezog sich in ihrer Aussage auf eine zweite Person im Kurs, die dieselbe Erstsprache hatte wie sie.

Auch bei den anderen Lernenden waren intensivere Kontakte als in vorangegangenen Kursen zu beobachten (vgl. etwa das Beispiel mit dem Fernsehkonsum auf Seite 95). Themen, die zu Gesprächsanlässen führten, waren oft auf die Herkunftsländer und Sprachen der Lernenden bezogen. Häufig erfolgten diese Gespräche im Anschluss an eine plurilinguale Aktivität im Unterricht.

Kontakte und Freundschaften sind zwar nicht der Grund, weshalb Personen einen Deutsch-Integrationskurs besuchen. Das Beispiel der Lernenden, die in einer Sprachpartnerin eine neue Freundin sieht, verdeutlicht aber, dass dies ein unerwarteter Mehrwert für die Lernenden sein kann. Vor allem am Anfang finden sich Personen häufig ohne soziales Umfeld in der Migrationssituation wieder. Wenn sich in einem Mehrsprachigkeitsunterricht neben interessanten Themen auch noch soziale Kontakte ergeben, kann dies nur von Vorteil sein.

¹⁰Nach Beendigung des Forschungsprozesses entstand eine Idee zur Thematisierung und Vermeidung von Exklusion, die an dieser Stelle kurz festgehalten werden soll: Möglich wäre beispielsweise eine Besprechung der Problematik anhand eines authentischen Lesetextes zum Thema ‚Sprachenverbote in Bäckereien‘ (vgl. Gepp 2011). Nach der Lektüre könnte man mit den Lernenden diskutieren, welche Meinung sie zu dieser Problematik vertreten. Anschließend ließe sich die Frage bearbeiten, in welchen Situationen die Verwendung einer Sprache, die nicht alle anwesenden Personen verstehen, problematisch ist bzw. kein Problem darstellt. So könnte man einen Bezug zum Kursalltag herstellen, ohne das Gesamtbild dieser politischen Dimension zu vernachlässigen.

Im Verlauf dieses Kapitels konnten Ergebnisse aus dem Aktionsforschungsprozess mit den zuvor in Abschnitt 4.3 aufgestellten Erfolgsindikatoren für Mehrsprachigkeitsunterricht in Verbindung gebracht werden. Einträge im Forschungstagebuch und Ergebnisse der Befragungen wurden durch zahlreiche Äußerungen der Beteiligten abgerundet. Hinweise aus der Literatur dienten dazu, die Beobachtungen in einem größeren Kontext nachzuvollziehen. Mit Hilfe dieser Erkenntnisse können nun die eingangs gestellten Fragen in einem abschließenden Kapitel beantwortet werden.

7 Conclusio

„Mehrsprachigkeit ist.“ Diese beiden Worte – übersetzt in unzählige Sprachen – zierten das Podium bei der Konferenz „gemma mēhrsprāçhýg – samma v ýélfæltýg! – Mehrsprachigkeit und Vielfalt – Eine Ressource in der Bildungs- und Beratungsarbeit“ im Mai 2014, im Rahmen derer auch die Produkte der Entwicklungspartnerschaft MEVIEL vorgestellt wurden.

Mehrsprachigkeit ist. Ohne viele Worte wird hier der Zustand der Realität der Mehrsprachigkeit noch einmal klar gemacht. Dass diese Normalität bereits in Ansätzen im österreichischen Bildungssystem angekommen ist, beweist die vielfältige Literatur zum Thema, die auch eine Grundlage der vorliegenden Arbeit ist.

Neben der Anerkennung der Realität und Normalität von Mehrsprachigkeit ging es bei der oben erwähnten Konferenz auch um die Nutzung von Mehrsprachigkeit als Ressource¹: „Die Mitarbeiter_innen im Projekt entwickelten Konzepte und Modelle mit dem Ziel, Möglichkeiten darzustellen, wie Mehrsprachigkeit und Vielfalt als Ressource sichtbar und für den Lernprozess nutzbar gemacht werden können“ (Entwicklungspartnerschaft MEVIEL 2014: 6). Auch in der vorliegenden Arbeit ging es um die Frage, wie sich ein sogenannter Mehrsprachigkeitsunterricht konkret umsetzen lässt. Im Gegensatz zur Entwicklungspartnerschaft MEVIEL standen hier aber nicht Jugendliche im Zentrum der Betrachtungen, sondern erwachsene Lernende, die einen Deutsch-Integrationskurs besuchen. Darüber hinaus beschäftigte sich die Arbeit auch mit der Realisierung von Lehr- und Lernzielen und es wurde die Frage gestellt, welchen Mehrwert ein plurilingualer Ansatz für die Lernenden mit sich bringt.

¹Mehrsprachigkeit wird oftmals als Ressource gesehen und es wird von ihrer Nutzbarkeit gesprochen. Vor einer Ökonomisierung von Sprachkenntnissen, die in diesen Ausdrücken mitklingt, sollte hier allerdings gewarnt werden. Vielmehr geht es darum, auf mitgebrachten Kompetenzen der Lernenden aufzubauen. Die Ressource Mehrsprachigkeit ist demnach primär eine persönliche Ressource im Lernprozess, über die die Lernenden verfügen können.

Ausgehend von einer generellen Anerkennung multilingualer Gesellschaften und plurilingualer Lernender lag dieser Arbeit die Hypothese zu Grunde, dass ein Mehrsprachigkeitsunterricht sowohl positive Effekte auf das Lernen als auch auf die psychologische Verfasstheit der Kursteilnehmenden hat. Außerdem wurde angenommen, bereits bestehende Konzepte und Materialien für den schulischen Bereich ließen sich auch für die außerschulische Erwachsenenbildung erfolgreich übernehmen.

Umsetzbarkeit eines Mehrsprachigkeitsunterrichts Prinzipiell lässt sich festhalten, dass ein Mehrsprachigkeitsunterricht mit erwachsenen Lernenden in Deutsch-Integrationskursen umsetzbar ist. Die Teilnehmenden in den Kursen sind fast immer mehrsprachig, wodurch sich eine multilinguale Zusammensetzung der Gruppe ergibt. *Dass* die Umsetzung eines plurilingualen Unterrichts möglich – und sinnvoll – ist, sollte die vorliegende Arbeit nicht beweisen. Vielmehr war das Ziel, der Frage nachzugehen, *wie* sich ein solcher Mehrsprachigkeitsunterricht realisieren lässt. Die Erfahrungen aus der durchgeführten Aktionsforschung bestätigen die Annahme, dass sich bereits bestehende Konzepte und Materialien aus anderen Bereichen (wie dem schulischen Unterricht mit Kindern und Jugendlichen) dafür heranziehen lassen. So wurden einerseits zahlreiche Erkenntnisse aus der Deutsch- und Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie aus anderen Forschungsbereichen als Grundlage für die durchgeführte Untersuchung berücksichtigt. Andererseits kamen im Rahmen des Forschungsprozesses auch zahlreiche konkrete Unterrichtsvorschläge (hauptsächlich aus Entwicklungspartnerschaft MEVIEL 2014; Oomen-Welke 1997; Reich/Krumm 2013; Schader 2004) zur Anwendung.

Die existierende Fülle von Konzepten und Materialien gibt einen Hinweis auf die diversen Umsetzungsmöglichkeiten in einem Mehrsprachigkeitsunterricht: Plurilinguale Aspekte können zahlreich und auf unterschiedliche Weise eingebracht werden: Einzelne Aktivitäten (wie das Erraten von Sprachen in Liedern, vgl. Entwicklungspartnerschaft MEVIEL 2014: 32) ergänzen generelle didaktische Ansätze, wie wir sie etwa bei Oomen-Welke finden (vgl. Oomen-Welke 1997). Wichtig scheint hierbei die Berücksichtigung beider Aspekte und eine gelungene Mischung aus diesen. Der Forschungsprozess zeigte, dass es darüber hinaus auch wichtig ist, über die grammatische und lexikalische

Ebene hinaus Mehrsprachigkeit in den Unterricht miteinzubeziehen – wenn gleich dies nicht bedeutet, diesen Ebenen sollte weniger Beachtung geschenkt werden, was den Ergebnissen der Untersuchung von Wildenauer-Józsa (2005) widerspräche. Mehrsprachigkeitsunterricht muss sowohl die kognitive als auch die affektiv-attitudinale Ebene der Inhalte und Ziele berücksichtigen.

Der Weite eines Mehrsprachigkeitsunterrichts sind grundsätzlich keinerlei Grenzen gesetzt; das zeigte auch die vielfältige Umsetzung von Plurilingualismus in der Untersuchung. Lediglich die Bedürfnisse der Lernenden und in unserem Fall die Spezifika der Erwachsenenbildung könnten zu einer Einschränkung der Fülle von Ideen, Konzepten und Materialien führen².

Ziele eines Mehrsprachigkeitsunterrichts Was die Lehr- und Lernziele betrifft, so muss zunächst zwischen allgemeinen Zielen in Integrationskursen und speziellen Zielen eines plurilingualen Unterrichts unterschieden werden. Ein grundlegendes Ziel eines Sprachkurses ist natürlich die Erweiterung der Kompetenzen in der Zielsprache. Die Untersuchung konnte verdeutlichen, dass die Einbindung der Sprachen der Lernenden diesem Ziel nicht im Wege steht, sondern dieses sogar noch unterstützt. So machten die Lernenden zahlreiche Sprachvergleiche – von der Unterrichtenden angeregt oder eigenständig – und konnten dadurch ihr kontrastives Bewusstsein und ihre *language awareness* weiterentwickeln. Es zeigte sich hierzu allerdings auch, dass die bisherigen Unterrichtsvorschläge oftmals zu sehr auf die grammatische und lexikalische Ebene fokussiert sind und andere Bereiche (etwa der Phonologie oder Textsortenkompetenz) weit weniger entwickelt sind. Außerdem zeigte sich im Akti-

²Wenngleich eine Verwendung von Materialien und Unterrichtsvorschlägen für Kinder und Jugendliche für die Erwachsenenbildung grundsätzlich möglich ist, können nicht alle Aktivitäten unverändert für erwachsene Lernende übernommen werden. Bei Schader findet sich etwa ein Unterrichtsvorschlag zum Thema Zirkus (vgl. Schader 2004: 354ff), wo es unter anderem um das Einstudieren und Vorführen von Zirkusnummern geht. In einer anderen Aktivität geht es um die Einbindung der Großeltern als Informationsquelle für die Schüler_innen (vgl. ebd.: 215ff). Derartige Aktivitäten widersprechen – so ist zumindest für die Mehrheit der erwachsenen Lernenden anzunehmen – den von Knowles/Holton III/Swanson formulierten Grundannahmen über Erwachsene. Vor allem das Bedürfnis, „das zu lernen, was sie [die erwachsenen Lernenden] wissen und können müssen, um wirksam mit Situationen ihres realen Lebens umzugehen“ und der Realitätsbezug zu den Lerninhalten (Knowles/Holton III/Swanson 2007: 280) scheinen hier nicht gegeben. Auch eine Aktivität zur mehrsprachigen Buchstabeneinführung für Kinder in der ersten Klasse Grundschule (vgl. Schader 2004: 139f) scheint – außerhalb von Alphabetisierungskursen, wo derartige Übungen auch für Erwachsene durchaus sinnvoll sind – nicht zweckgemäß.

onsforschungsprozess die besondere Rolle der Unterrichtenden, auf die später noch einmal näher eingegangen wird.

Die Autor_innen des Rahmencurriculums der MA 17 (vgl. Fritz/Faistauer/Ritter/Hrubesch 2006: 13, 16) verweisen auch auf die Wichtigkeit, in Integrationskursen das Lernen zu lernen, um die Autonomie der Kursteilnehmenden zu garantieren und ein außerinstitutionelles (Weiter-)Lernen zu ermöglichen. Auch in einem Mehrsprachigkeitsunterricht sollte es sehr stark um die Reflexion von Sprachenlernprozessen gehen. Dass die Lernenden sich intensiv mit ihrem Lernen beschäftigen und dabei auch ihre anderen Sprachen in die Reflexion miteinbeziehen, zeigte sich beispielsweise in einigen Interviews mit den Lernenden. Im Forschungsprozess ging es auch um die Frage, ob die Lernenden ihre Mehrsprachigkeit als Unterstützung beim Deutschlernen wahrnehmen. Hier zeigte sich einerseits, dass andere, bereits vorhandene, Sprachen und Vergleiche mit diesen von den Lernenden grundsätzlich als hilfreich für den Zielspracherwerb empfunden wurden. Andererseits konnten bei den Lernenden auch eingeschränkte Fähigkeiten zur Hypothesenbildung mit Hilfe anderer Sprachen für unbekannte deutsche Wörter festgestellt werden. Eine Konsequenz aus diesen Ergebnissen muss wohl sein, die Lernenden noch mehr zum bewussten Umgang mit Sprachen zu schulen.

Lernende in Integrationskursen sollten auch dazu befähigt werden, sich in ihre neue Lebenssituation einzufinden, ohne ihre Identität zu verlieren (vgl. ebd.: 14). Dieser Absicht lassen sich zahlreiche Ziele mit plurilingualem Charakter gegenüberstellen, die großteils im untersuchten Kurs erfolgreich umgesetzt und beobachtet werden konnten. So konnte etwa die Wahrnehmung der multilingualen Gruppe in den geführten Interviews festgestellt werden. Auch die wertschätzende und interessierte Haltung dem vielsprachigen Umfeld im Kurs und einzelnen Sprachen der Teilnehmenden gegenüber konnten im Forschungsprozess nachgewiesen werden.

Dass sich die Lernenden als Expert_innen ihrer Sprachen wahrnahmen, konnte unter anderem durch die explizite Verwendung der Erstsprachen im Kurs ermöglicht werden. Ihren Expert_innenstatus nutzten zahlreiche Lernende auch, wenn sie Kolleg_innen im Rahmen von spontanen Sprachpartnerschaften unterstützten. Die Dimensionen Spaß (an plurilingualen Aktivitäten) und Kontakte bzw. Freundschaften spielten in der Aktionsforschung ebenfalls eine Rolle.

Die Offenheit gegenüber der Sprachenvielfalt konnte nicht nur in der Gruppe festgestellt werden, sondern auch individuell. Die Durchführung des Mehrsprachigkeitsunterrichts veranlasste die Lernenden dazu, ein sicheres und positives Gefühl bezüglich ihrer (sprachlichen) Identität zu entwickeln. Das folgende Beispiel eines Lernenden macht den Zuwachs der positiven Wahrnehmung des eigenen Sprachenschatzes deutlich:

Der Kursteilnehmer präsentierte am ersten Kurstag im Rahmen der Aktivität ‚Sprachenplakat‘ folgende Informationen:

Zu Hause/mit meiner Familie spreche ich Englisch. Ich spreche
bisschen Deutsch, Englisch.

Auch im Folgekurs stellten die Lernenden sich und ihre Sprachen auf einem Plakat kurz vor. Derselbe Teilnehmer schrieb diesmal:

Zu hause spreche ich Englisch und ein bisschen Deutsch. Ich spre-
che auch Englisch, Yoruba, Igbo, Ijaw, ein bisschen Französisch
und ein bisschen Deutsch.

Dieses Beispiel illustriert sehr deutlich den Einfluss, den Mehrsprachigkeitsunterricht auf die Lernenden und ihre Identität haben kann.

Ein weiteres Ziel in Integrationskursen sollte, so die Autor_innen des Rahmencurriculums der MA 17, die Befähigung zur sozialen Aktion in Österreich und zur kritischen Betrachtung der österreichischen Gesellschaft sein (vgl. Fritz/Faistauer/Ritter/Hrubesch 2006: 14). Darunter lässt sich auch das Ziel fassen, in einem Mehrsprachigkeitsunterricht kritisch über Sprachen und ihre politische Dimension zu sprechen. Der Forschungsprozess konnte allerdings aufzeigen, dass – neben einer gesamtgesellschaftlichen Betrachtung – die persönliche Ebene ebenfalls in einen plurilingualen Unterricht miteinbezogen werden muss. Dies ist einerseits notwendig, wenn es um Momente der sprachlichen Exklusion im Kurs geht; andererseits ist die Zusammenführung der persönlichen und der sprachenpolitischen Ebene vor allem dort nötig, wo es um den „Integration-durch-Sprache-Diskurs“ (vgl. Busch 2013: 115) geht. Der Forschungsprozess brachte hervor, dass einige Lernende die in der österreichischen Integrationspolitik vorherrschende ‚Deutschobsession‘ für sich übernommen hatten. Die Wahrnehmung eines Mehrsprachigkeitsunterrichts

konnten manche Kursteilnehmende nur schwer für sich zulassen; lediglich das Deutsche schien relevant, das zeigten einige Aussagen in den Interviews.

Die beiden Beispiele zeigen die Notwendigkeit von sprachenpolitischen Betrachtungen in einem Mehrsprachigkeitsunterricht. Trotz der Wichtigkeit dieser sprachenpolitischen Dimension existieren neben zahlreichen Wünschen und Zielen aus der Forschung allerdings kaum konkrete Unterrichtsvorschläge. Vor allem für das Grundstufenniveau mangelt es hier noch an Materialien.

Zusammenfassend lässt sich zu den Lehr- und Lernzielen eines Mehrsprachigkeitsunterrichts folgendes festhalten: Prinzipiell lassen sich alle Ziele erfüllen. Bei manchen gelingt dies einfacher (z.B. aufgrund der Fülle der vorhandenen Materialien und Vorschläge wie beim Sprachenvergleich), andere Konzepte sind schwieriger umsetzbar (v.a. im Bereich der ‚politischen Grammatik‘). Grundsätzlich empfiehlt es sich für einen plurilingualen Unterricht, Einseitigkeiten vorzubeugen und alle Ebenen von Viel- und Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen. Hierzu bedarf es jedoch noch der Entwicklung weiterer konkreter Vorschläge und Materialien, vor allem, was die politische Dimension von Sprache angeht.

Mehrwert für die Lernenden Der Mehrwert eines Mehrsprachigkeitsunterrichts stand ebenfalls im Zentrum des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit. Die lernpsychologischen und -ökonomischen Vorteile durch den Einbezug mehrerer Sprachen und durch die Förderung von *language (learning) awareness* wurden bereits in zahlreichen anderen Untersuchungen aufgezeigt und konnten im Rahmen dieser Arbeit einmal mehr bestätigt werden. An dieser Stelle soll daher der Mehrwert auf der affektiv-attitudinalen Ebene der Lernenden ins Zentrum gerückt werden:

Auf der persönlichen Ebene der Lernenden zeigte sich, dass mehrsprachiger Unterricht nicht nur zu intensiven Kontakten zwischen den Kursteilnehmenden führt, sondern auch die Stärkung des Identitätsgefühls und des Selbstbewusstseins der Lernenden unterstützt (vgl. auch das Beispiel auf Seite 123). Auch die explizite Verwendung der Sprachen der Lernenden und ihr Expert_innentum sind ein Indiz hierfür.

In der Gruppe verhalf der Mehrsprachigkeitsunterricht zu neuen und interessanten Lernanlässen und Inhalten, die die Realität der Lernenden mitein-

beziehen. Darüber hinaus konnte durch den Einbezug der Lernendensprachen auch eine Unterstützung im oft schwierigen Prozess des Deutscherwerbs begünstigt werden.

Trägt man den Gedanken eines Mehrsprachigkeitsunterrichts auf eine gesamtgesellschaftliche Ebene, so ließe sich hierin ein Schritt weg vom monolingualen Habitus sehen. Boeckmann/Aalto/Abel/Atanasoska/Lamb formulierten als erstes Ziel zur Förderung von Plurilingualismus, „[a]lle Lernenden für eine mehrsprachige und multikulturelle Gesellschaft auszubilden, indem Freude, Neugier, Respekt und Wertschätzung von Sprachen entwickelt werden“ (Boeckmann/Aalto/Abel/Atanasoska/Lamb 2011: 26). Die Idee, durch das Hereinholen der multilingualen Realität in das Klassenzimmer auch zu ihrer Anerkennung außerhalb des Kurses beizutragen, mag – im Vergleich zur derzeitigen realpolitischen Situation – utopisch klingen. Vielleicht stellt sie aber auch den ersten Beitrag zu einer Veränderung dar und lässt sich somit als gesamtgesellschaftlicher Mehrwert eines Mehrsprachigkeitsunterrichts betrachten.

Rolle der Unterrichtenden Abschließend ein kurzer Ausblick für Unterrichtende: Die Lehrenden nehmen in einem plurilingualen Unterricht oftmals eine besondere Rolle ein. Thomas Fritz spricht im Experteninterview von einer Demokratisierung von Bildung bzw. von einem Umdrehen pädagogischer Machtverhältnisse (siehe Seite 63 in dieser Arbeit).

Auch im Aktionsforschungsprozess zeigte sich diese besondere Rolle für die Unterrichtende. In Kapitel 2.2 wurden Lehrende im andragogischen Modell als Beratende oder *facilitators* bezeichnet. Im plurilingualen Unterricht kam es allerdings häufig vor, dass die Unterrichtende, wie bereits Oomen-Welke in ihrem Aufsatz ankündigt, „ein bißchen von ihrer Kontrolle und Leitfunktion“ abgeben musste. Oomen-Welke verortet die Rolle der Unterrichtenden in einem solchen plurilingualen Setting oftmals sogar als „UnterrichtsassistentIn“ (vgl. Oomen-Welke 1997: 45). Gemäß den Vorstellungen der Verfassenden der MEVIEL-Materialien sollen Lehrende auch durchaus die Rolle von Lernenden einnehmen (vgl. Entwicklungspartnerschaft MEVIEL 2014: 12).

Neben all diesen erwähnten – oftmals umgekehrten – Rollen von Unterrichtenden, die sich auch im Forschungsprozess ergaben, zeigte die vorliegende

Untersuchung zusätzlich jedoch jenes Bild: Es *braucht* die Lehrenden als Initiator_innen von plurilingualen Aktivitäten. Einige Aktivitäten initiierten die Lernenden von selbst; zahlreiche andere Aktivitäten wären nicht ohne die Initiative der Unterrichtenden zustande gekommen.

Die positiven Entwicklungen und Erkenntnisse aus dem Aktionsforschungsprozess sollen dazu beitragen, Äußerungen von Unterrichtenden – auch in der Erwachsenenbildung – wie etwa „ich kenn doch diese ganzen Sprachen gar nicht, wie soll ich da denn reagieren“ oder „weiß nicht genau, wie“ (vgl. Entwicklungspartnerschaft MEVIEL 2014: 9) zu relativieren. Es liegt zunächst bei den Unterrichtenden, Mehrsprachigkeit als Chance zu begreifen und in den Kursraum zu holen. Die Verfassenden der MEVIEL-Materialien für Jugendliche und junge Erwachsene beschreiben die Funktion von Mehrsprachigkeit folgendermaßen (ebd.: 10):

Der Einbezug der Mehrsprachigkeit in meinen Unterricht ist so, als wäre eine Lampe zusätzlich angeknipst. Wir behandeln die gleichen Themen wie sonst, aber der Raum, in dem wir sie bearbeiten, ist heller.

Mehrsprachigkeitsunterricht betrifft, so können wir aus diesem Zitat herauslesen, dann nicht nur die Lernenden. Auch für die Unterrichtenden bietet sich hier eine neue Erfahrungsdimension. In erster Linie liegt es also an ihnen, Mehrsprachigkeit nicht zu einem Trend verkommen zu lassen.

A Leitfaden und Transkript des Experteninterviews

Das explorative Experteninterview mit Thomas Fritz führte ich am 4.2.2014. Die Dauer des Interviews betrug knapp 50 Minuten, die Aufzeichnung erfolgte mit Hilfe der Diktierfunktion auf dem Smartphone. Das Interview führten Thomas Fritz und ich in seinem Büro des lernraum.wien im 10. Wiener Gemeindebezirk durch.

A.1 Leitfaden

1. Begrüßung, für den Termin bedanken, Aufzeichnung mit Diktiergerät, Anonymität?
2. Einleitende Erklärung, was meine Forschungsarbeit betrifft:

In meiner Forschungsarbeit beschäftige ich mich mit Mehrsprachigkeit im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht mit erwachsenen Lernenden in Integrationskursen. Ich werde später noch einmal genauer auf mein Forschungsinteresse eingehen, zuerst habe ich aber ein paar allgemeine Fragen.
3. Inwiefern bist du mehrsprachig (bzw. lebst du in einer mehrsprachigen Realität)?
4. Was ist deine persönliche Definition von Mehrsprachigkeit?
5. Wie würdest du Mehrsprachigkeit fachlich definieren?
6. Zusatzfrage: Würdest du sagen, deine Definition ist eher eng oder eher weit gefasst?
7. Wo kommt Mehrsprachigkeit in der Erwachsenenbildung vor?

8. Inwiefern kommt Mehrsprachigkeit im Kontext von Integrationskursen in der Erwachsenenbildung vor?
9. Welche positiven Aspekte bietet Mehrsprachigkeit in diesem Kontext? Und wo können Grenzen auftauchen?
10. Welche Lernziele im Kontext von Mehrsprachigkeit erachtest du als besonders wichtig bzw. relevant in der Erwachsenenbildung? / Was können die Lernziele von ‚Mehrsprachigkeitsunterricht‘ sein?
11. Zusatzfrage: Kann es überhaupt Ziel sein, sich in DaZ-Integrationskursen mit anderen Sprachen zu beschäftigen und wie weit sollte es gehen?
12. Kurzer Infoblock zu meiner konkreten Forschung:

Die konkreten Fragestellungen, denen ich mich in meiner Arbeit nachgehe, sind, inwiefern man die Forderung nach einem Mehrsprachigkeitsunterricht in Integrationskursen mit Erwachsenen konkret umsetzbar machen kann, was man speziell für erwachsene Lernende berücksichtigen muss und welchen Mehrwert ein solcher Ansatz für die Lernenden bringt bzw. welche Anforderungen an die Unterrichtenden gestellt werden. Eine Annahme in meiner Arbeit ist, dass bereits existierende Konzepte für Kinder und Jugendliche oft für den Unterricht mit Erwachsenen übernommen werden können. Mit Hilfe der Aktionsforschung möchte ich gerne meine Forschungsfragen beantworten. Meine nächsten Fragen beziehen sich jetzt ein bisschen konkreter auf mein Forschungsvorhaben.

13. Welche Indikatoren könnten den Erfolg eines Mehrsprachigkeitsunterrichts auf Seite der Kursteilnehmenden sichtbar machen?
14. Welche Fragen sollten in einem Fragebogen für die Teilnehmenden auf keinen Fall fehlen?
15. Welche Unterschiede zwischen Mehrsprachigkeit in der Schule (für Kinder und Jugendliche) und in der außerschulischen Erwachsenenbildung findest du besonders relevant? Wo siehst du Ähnlichkeiten bzw. Überschneidungen?

16. Wenn du an die Ergebnisse meiner Forschungsarbeit denkst, was wirst du erwarten? Und welche Erkenntnisse würden dich überraschen?
17. Bedanken und verabschieden.

A.2 Transkript

Die Transkription wurde großteils an schriftsprachliche Normen angepasst und folgt den Regeln der Orthographie. Die beiden Interviewpartner wurden mit TF für Thomas Fritz und I für Interviewerin gekennzeichnet. Folgende Transkriptionszeichen finden im Transkript Verwendung:

[Kommentar]	Ergänzende Kommentare der Verfasserin
(...)	Pause
(unv.)	unverständlich
Betonung	nachdrückliche Hervorhebung
/	Wort- bzw. Satzabbrüche
//	Überlappungen der Sprechenden

Es mag wohl sofort auffallen, dass das Experteninterview nicht, wie üblich, per Sie geführt wurde, sondern sich die beiden Interviewpartner_innen duzen. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass ich Thomas Fritz bereits vor einigen Jahren als Lehrgangsleiter kennenlernte und dort das Du-Wort gepflegt wurde. Da eine Umstellung auf ‚Sie‘ die Atmosphäre des Interviews womöglich – aufgrund der Schaffung einer künstlichen, unauthentischen Situation – irritiert hätte, entschied ich mich für die Beibehaltung des ‚Du‘. Dennoch möchte ich hervorheben, dass die Interviewsituation von der Bemühung geprägt war, ein fachliches Gespräch mit dem Experten Mag. Dr. Thomas Fritz zu führen. Etwaige Äußerungen eher privater Natur, die keinen Bezug zur Forschung haben, wurden in der Transkription ausgespart und mit [...] gekennzeichnet.

- I: Ich sage einmal ganz kurz, worum es in meiner Forschungsarbeit geht, 1
 sage danach noch ein bisschen was, weil das dann ab der Mitte bes- 2
 ser passt. Also ganz kurze Info: In meiner Forschungsarbeit geht es um 3
 Mehrsprachigkeit in DaZ-Integrationskursen mit Erwachsenen – der Fo- 4
 kus ist eben auf Erwachsenen. Und mehr Infos bekommst du leider jetzt 5

- noch nicht [da ein Zuviel an Information die Antworten im ersten Teil
des Interviews verfälscht hätten, SF].
- Sag mir einmal, inwiefern bist du eigentlich mehrsprachig? Also ich habe
hier [in deinem Büro, SF] ganz viele Bücher gesehen und das neue VHS-
Programm hat wohl das Motto: „Einsprachigkeit ist heilbar“.
- TF: Den Spruch mag ich nicht mehr.
- I: Nicht mehr? Na geh.
- TF: Ich (...) mehrsprachig. Ich bin irgendwie sehr absurderweise zweispra-
chig, glaube ich. Es ist eine kompliziertere Geschichte. Ich wäre poten-
ziell zweisprachig gewesen, weil meine Mutter aus Slowenien ist. Aber
aufgrund dessen, dass das eine unterdrückte Erstsprache von ihr war,
ist mein Slowenisch nicht existent.
- I: Gar nicht?
- TF: Gar nicht, bis auf zwei Worte oder sowas. Aber ich glaube schon, dass
es irgendwas mit ihr auch zu tun hat, weil ich schon gewusst habe, dass
sie dreisprachig war (Deutsch, Slowenisch, Niederländisch) und bei mir
bin ich mir ziemlich sicher, dass mein Englisch meine zweite Sprache
ist, die mehr ist als das, wenn man Englisch kann, weil ich sicherlich
von Anfang der 80er Jahre bis Mitte der 2000er Jahre eigentlich im-
mer entweder mit englischsprachigen Menschen zusammengelebt habe
in verschiedenen Konstellationen, weil ich meine Diss auf Englisch ge-
schrieben habe und auch in England studiert habe und weil auch jetzt,
wo Englisch bei uns in der Familie nicht mehr existiert, trotzdem so/
(...) ja ich lese nur in Englisch zum Beispiel.
- I: Nur?
- TF: Ja, zwei Bücher auf Deutsch, also jetzt nicht Fachliteratur, sondern sonst
zwei bis drei im Jahr auf Deutsch und den Rest Englisch. Also die an-
deren fünfzig auf Englisch. Also eindeutig dominant.
- I: Bezieht sich das nur aufs Lesen oder generell auf jeglichen Medienkon-
sum?

- TF: Im Moment hauptsächlich aufs Lesen, weil die Familiensituation eine
andere ist. Wir haben drei Sprachen zu Hause, sozusagen, wobei die
sehr ungleich verteilt ist. Meine Frau und die Tochter reden Türkisch,
das kann ich aber kaum. [...]
[...] Also diese Mehrsprachigkeit existiert schon irgendwie, ja, glaub ich
ziemlich.
- I: Aber du würdest spontan eher sagen, dass du zweisprachig bist als mehr-
sprachig.
- TF: Ja.
- I: Was ist also Mehrsprachigkeit für dich?
- TF: Naja, ich würde spontan wahrscheinlich zweisprachig sagen – habe ich
jetzt auch. Ich würde, wenn ich es genau überlege, aber schon mehr-
sprachig sagen, weil ich kann ein bisschen Italienisch, ein bisschen Spa-
nisch, ich kann nicht so schlecht Französisch, ich verstehe relativ viel
jetzt schon auf Türkisch. Und das wäre jetzt schon ein Strauß an/ Also
wenn ich jetzt darüber schreiben würde, wäre das schon ein Beispiel für
Mehrsprachigkeit. Ja, absolut.
- I: Das heißt, wie definierst du Mehrsprachigkeit dann, wenn du es so ab-
grenzt?
- TF: Mehrsprachigkeit ist, in mehreren Sprachen was reden können, was ver-
stehen können, was schreiben können, was lesen können, wobei es nicht
darum geht, nicht so wie diese alten Modelle der additiven Mehrspra-
chigkeit, dass die alle perfekt – was auch immer das heißt – beherrscht
werden müssen. Sondern, dass es auch um diese Teilkompetenzen ge-
hen kann. Und damit gibt es so irgendwie den Satz, dass eigentlich
fast eh jeder mehrsprachig ist. Also wenn du die interne Mehrsprachig-
keit mit Umgangssprache, Dialekt, Hochsprache, Standardsprache, Bil-
dungssprache dazunimmst.
- I: Die hast du jetzt aber nicht dazu genommen.
- TF: Habe ich jetzt nicht dazu genommen, weil ich gerade nicht einen Artikel
geschrieben habe, sondern geredet habe. Das ist auch interessant, das

- ist jetzt auch im Alltagsleben ganz spannend, da wir zu Hause eher ein Standarddeutsch reden und das immer nur auffällt, wenn dann österreichische Freunde kommen und ich dann in einen anderen umgangssprachlichen Ton ver falle, das wird zum Teil überhaupt nicht geschätzt. Und zum Teil erstaunt wahrgenommen. Und ist aber irrsinnig angenehm. . .
- I: . . . wenn man das auch einmal kann.
- TF: Wenn man das auch kann, ja.
- I: Kann ja auch nicht jede_r.
- TF: Und dann käme zum Bouquet sozusagen noch eine leichte Variante des Oberösterreichischen und das Wienerische dazu.
- I: Okay, damit doch wieder mehrsprachig.
- TF: Ja, ja eh, natürlich mehrsprachig.
- I: Aber doch zuerst zweisprachig. Das heißt fachlich würdest du es aber doch definieren als/
- TF: Naja, fachlich eindeutig definieren als das mit mehreren Sprachen umgehen Können, wenn auch eine oder zwei oder drei davon nur mit weniger Umfang, sozusagen.
- I: Und wie eng oder weit gefasst siehst du deine Definition, also ich meine, es gibt ja da ganz unterschiedliche Auslegungsformen, was Mehrsprachigkeit ist.
- TF: Ich finde sie relativ weit gefasst, eigentlich, sie ist sehr weit gefächert.
- I: Also jede_r kann mehrsprachig werden, jeder ist es quasi.
- TF: Ich glaube de facto, dass jeder mehrsprachig ist, ja. Es gibt im *Handbook of Bilingualism* von einem Edwards glaube ich [John Edwards, SF], irgendwie so in der Einleitung den Satz: „*Everybody is bilingual*“ und ich habe das/ ich mache jetzt eine Vortragsserie für die PH in der Steiermark und das ist so eine der Einstiegsfolien – das *bilingual* durchgestrichen wo *multilingual* daraufsteht. Also das ist so das Credo, sozusagen, (für?) die Definition.

- I: Das heißt, wenn ich nur meine Erstsprache spreche und vielleicht einmal
ein bisschen etwas mit Dialekt zu tun hatte... 96 97
- TF: ...dann wäre das schon ein Ansatz von Mehrsprachigkeit. 98
- I: Das heißt, wenn Leute einen Kurs machen und ihre Erstsprache können
und 5 Tage Deutschkurs hatten? 99 100
- TF: Fängt das schon an, ja. Ich habe deswegen auch gesagt, ich denke, dass
es darum geht, so diese unterschiedlichen Dinge alle als Normalität zu
sehen. Deswegen mag ich diesen Nelde-Spruch nicht mehr [Peter H. Nel-
de, SF], weil das Pathologisieren in eine Richtung ist genauso schlecht
wie in die andere. „Einsprachigkeit ist heilbar“ heißt, Einsprachigkeit ist
eine Krankheit und das ist, glaube ich, auch falsch. 101 102 103 104 105 106
- I: Aber irgendjemand hat es doch noch aufs Titelblatt [des Programms
der VHS Favoriten, SF] gebracht. 107 108
- TF: Ja, weil das natürlich ein Spruch ist, der sich ja natürlich sehr hält und
viele Leute glauben, dass das super ist. Und es ist ja auch nicht das Böse
schlechthin, aber es ist einfach für mich nicht sehr gut, so. Eben wegen
dieser Pathologisierungsgeschichten. 109 110 111 112
- I: So, gehen wir gleich zur Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung gene-
rell: Wo kommt Mehrsprachigkeit in der Erwachsenenbildung vor, wür-
dest du sagen? 113 114 115
- TF: Ja, theoretisch wieder überall. Wir haben in den Wiener Volkshochschu-
len Ende 2009/2010 eine Befragung gemacht, wo es darum ging, heraus-
zufinden/ die Kursteilnehmer_innen/ da sind zwei Fragen zentral gewe-
sen: Einerseits dieser sogenannte ‚Migrationshintergrund‘, andererseits
die Mehrsprachigkeit. Und ich kann es jetzt nur am Migrationshinter-
grund klarmachen, weil mit den Sprachen weiß ich die Zahlen jetzt nicht
auswendig. Aber beim Migrationshintergrund sind es 39 Prozent aller
Kursteilnehmer_innen der Wiener Volkshochschulen, verteilt quer über
alle Kurse. Statistisch nicht relevant: die Deutschkurse, das ist auch in-
teressant – die sind da nicht dabei, mehr oder weniger. Also die waren in
dem Sample schon dabei, das waren 3 von 300, das war 1 Prozent, das
heißt statistisch ist es irrelevant. 39 Prozent der Kursteilnehmer_innen 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127

- der Wiener Volkshochschulen haben einen Migrationshintergrund und 128
da kann man sagen, die meisten davon sind wahrscheinlich auch mehr- 129
sprachig. Das heißt, es kommt überall vor – es existiert überall. Ob es 130
vorkommen kann und darf, ist eine andere Frage. Und das ist das, an 131
dem wir jetzt auch gerade ein bisschen arbeiten. Aber ich denke, es ist 132
eine Normalität, die jeden Bereich des Lebens wahrscheinlich betrifft. 133
- I: Die in einem EDV-Kurs wahrscheinlich nicht wahnsinnig viel Rolle spielt, 134
aber/ 135
- TF: Das weiß ich nicht, das habe ich mir noch nicht so genau überlegt, aber 136
das müsste man einmal schauen. 137
- I: Vielleicht mit „copy“ und „paste“. 138
- TF: Ja, wobei die Frage ist immer, was passiert damit oder passiert etwas da- 139
mit oder passiert nichts damit. Weil das muss in keinem Kurs irgendeine 140
Rolle spielen. Ich denke mir, es sollte aber. Also was die Volkshochschu- 141
len schon auch haben, ist – ich hoffe, dass das jetzt noch stimmt, weil 142
unsere Webpage gerade umgebaut worden ist, oja, es stimmt schon: Wir 143
haben für Englisch und BKS und Türkisch/ geht zum Beispiel die Kur- 144
ssuche relativ weit, da gibt es relativ viel an Informationen. Es gibt in 145
26 Sprachen so kurze Selbstdarstellungs- und Willkommenstexte – und 146
das kommt irgendwie auf der ersten Seite vor. Also das ist mehr so eine 147
symbolische Geste, aber es ist da. 148
- I: Immerhin. Und speziell jetzt – nehmen wir gleich die Deutschkurse, was 149
ist da mit Mehrsprachigkeit, wo kommt das hier vor? 150
- TF: Einerseits kommt das vor, da sieht man dann gleich auch die Grenzen 151
(...) Es gibt ein eigenes Programm für Deutsch als Zweitsprache in den 152
Wiener VHS. Da weiß ich jetzt nicht auswendig, in wie vielen Spra- 153
chen da in dem Programm etwas drinnen steht, aber es sind mehrere, 154
vier oder fünf, es ist auf jeden Fall Farsi dabei. Und das ist genau die 155
Grenze, da ist ein Hoppala passiert, dass das jemand übersetzt hat und 156
das niemand Korrektur gelesen hat und da jetzt ein bisschen ein Blöd- 157
sinn drinnensteht anscheinend. Was jetzt aber zur Konsequenz hat, dass 158

wir/ also wir arbeiten jetzt an einem System der internen Qualitätssi- 159
 cherung von Übersetzungen und des Benutzens von Mitarbeiter_innen 160
 als Übersetzer_innen, aber nicht nur des Benutzens, sondern auch des 161
 Bezahlens ihrer Tätigkeiten. Dass nichts mehr hinausgeht, das nicht vor 162
 dem Vier-Augen-Prinzip gelaufen ist, also es muss immer jemand noch 163
 einmal Korrektur lesen oder quasi korrigieren, egal, wie die Leute das 164
 handhaben. Also Verträge zum Übersetzen werden nicht mehr an ei- 165
 ne Person vergeben, sondern an zwei. Und bei Sprachen wie Farsi oder 166
 Chinesisch oder was auch immer, mit anderen Schriftzeichen, aber auch 167
 nicht nur dort, muss auch noch einmal eine Fahnenkorrektur passieren. 168
 Was auch zeigt, dass es komplexer und komplizierter und langsamer ist 169
 als andere Dinge. 170

I: Womit wir schon bei der Frage wären: Was sind die Vorteile, die positi- 171
 ven Aspekte, nachdem du ja auch ein bisschen ein Befürworter von dem 172
 Ganzen bist; aber was sind eben auch die Grenzen von Mehrsprachig- 173
 keit? 174

TF: Na Grenzen, es gibt so die pragmatischen Grenzen. Es ist die Frage, 175
 welche Grenzen man sich setzt. Also wir haben zum Beispiel beschlos- 176
 sen, dass alles immer in allen Sprachen existiert. Ein Beispiel, das leider 177
 nicht realisiert worden ist, aber: Es gibt so eine Hausordnung der Wie- 178
 ner VHS, die aus einem *Code of Conduct* entstanden ist, und da war 179
 der ursprüngliche Plan, dass die in jedem Raum einmal auf Deutsch 180
 hängt und – aus einem Bündel von sechs oder sieben Sprachen – in ei- 181
 ner anderen daneben. Das heißt nicht in sechs Sprachen in jedem Raum, 182
 sondern eine Kombination von eins plus was weiß ich, in einem Raum 183
 hängt sie auf Englisch zusätzlich zu dem Deutschen. Irgendwie weiß ich 184
 nicht, warum das nicht passiert ist. Da waren wir dann immer zu we- 185
 nig (streng?). Also sagen wir einmal so, eine Grenze ist, alles immer in 186
 zwei Sprachen darzustellen. Ich denke auch, dass Mehrsprachigkeit sich 187
 durchaus auch sehr gut ergänzen kann. (...) Das ist die eine Geschich- 188
 te, das andere ist das, was ich mittlerweile als inoffizielle Sprachregime 189
 bezeichne. Dass Mehrsprachigkeit oft einmal an Grenzen von Personen 190
 stößt, die das nicht – aus welchen Gründen auch immer – akzeptieren 191
 und aushalten können, dass das mehrsprachig ist. 192

- I: Inwiefern? 193
- TF: Zum Beispiel haben die Kolleg_innen hier im Haus zum Teil ihre Deutsch- 194
kurse auch in anderen Sprachen, z.B. Arabisch, etc., beworben – was 195
eigentlich recht vernünftig ist. Jetzt nicht mehr. 196
- I: Wo haben sie das beworben? 197
- TF: Es sind zum Beispiel Infozettel im Lift gehangen. Und da hat es Leute 198
gegeben, die sich irrsinnig aufgeregt haben. 199
- I: Weil...? 200
- TF: „Weil wie komme ich jetzt dazu, dass das hier hängt?“ Also diese in- 201
dividuelle Bedrohungsebene, ich glaube, das ist eine der Grenzen, dass 202
Leute nicht akzeptieren können, dass sie etwas nicht – absurd wie es ist– 203
nicht lesen können, was sie sowieso nicht lesen würden. 204
- I: Okay, also Leute, die das nicht verstehen konnten, haben sich beschwert. 205
- TF: Die Leute, die sich aufregen, dass auf Türkisch... 206
- I: ... *süt* auf der Milch steht. 207
- TF: Genau. Als ob dann die Milch sauer wird, wenn das auf Türkisch steht. 208
Wenn es auf Englisch dort gestanden wäre, wäre es ihnen wahrschein- 209
lich egal gewesen. Also das, glaube ich, ist eine große Grenze. Das ist 210
wahrscheinlich die größte Grenze, das Akzeptieren von Mehrsprachigkeit 211
im Alltag von Personen. Die personalisierte oder individuelle Sprachen- 212
schiene, die nicht reguliert ist. Es gibt keine Zeile im 13 A, wo steht 213
– bei den Allgemeinen Beförderungsbedingungen – dass man nicht auf 214
Türkisch telefonieren darf. Aber die Leute regen sich irrsinnig auf. Und 215
sie regen sich aber nicht auf, wenn jemand auf Deutsch genauso laut te- 216
lefoniert. Also es geht nicht um die Lautstärke, sondern es geht um die 217
Sprache. Und das ist die Grenze zwischen Linguizismus, Rassismus/ die 218
ist da permanent überschritten. Ich glaube, dass das eine der Grenzen 219
ist. 220
- I: Und wenn du jetzt an Unterricht selbst denkst? Da hast du ja so ein 221
vielsprachiges Umfeld, wo alle im Prinzip alle Sprachen irgendwie// 222

- TF: //Da gibt es glaube ich keine Grenzen.// Da ist die Frage nur, was man 223
damit tut. 224
- I: Aber da kann ich als Unterrichtende auch/ also ich als Unterrichten- 225
de kann mir schon vorstellen, dass ich vielleicht einmal hier an meine 226
Grenzen stoße und sage: „Okay, mehr geht irgendwie nicht.“ 227
- TF: Das ist oft eine innere Grenze, also wenn ich/ (...) ein Satz, den ich 228
oft höre, ist: „Ich weiß ja nicht, wenn die Türkisch reden, tratschen die 229
nicht?“ – Das höre ich in der Erwachsenenbildung, das höre ich in der 230
Schule, das höre ich in der Berufsschule (...) letzte Woche auf der Be- 231
rufsschule, wo eine lange Diskussion war (...) und wir haben da einmal 232
in einem unserer Lehrgänge so ein Action-Research-Projekt gemacht. 233
Und da hat eine Kollegin gesagt: „Ich weiß nicht, meine türkischen Frau- 234
en reden immer miteinander. Ich habe keine Ahnung, worüber sie reden, 235
das macht mich unsicher.“ Und sie hat eine türkische Kollegin eingeladen 236
und die haben ununterbrochen über die Übungen geredet. Das ist dieser 237
Mechanismus. Das ist die eine Geschichte mit diesen privaten Regimen, 238
denke ich mir. Und das andere ist, es wird oft nicht wahrgenommen oder 239
nicht verwendet, obwohl es wird unter anderem/ und da habe ich auch 240
eine Hypothese dazu, die jetzt nicht einmal mehr von mir ist: Es ist 241
auch, dass du als Unterrichtende_r ja auch die Kontrolle abgibst. Zum 242
Beispiel: „Wie heißt das jetzt auf – weiß ich nicht – Paschtu, Dari, Farsi, 243
usw.“ Keine Ahnung. Damit ist aber dieses Machtverhältnis im Kurs 244
gestört, was ich positiv finde. 245
- I: Das es ja sowieso nicht geben sollte. 246
- TF: Aber das es gibt. Ja, das gibt es. Das ist einfach durch ein paar Dinge 247
klar definiert: Die einen bezahlen dafür, dass sie kommen, die anderen 248
bekommen bezahlt dafür. Das ist einfach so. Der eine entscheidet, was 249
man tut. Und die anderen werden entschieden. Meistens. Die eine weiß 250
viel über den Inhalt, worum es geht; die anderen wenig. Und das dreht 251
sich aber plötzlich um. Und das finde ich aber auch spannend, weil das 252
gibt der Mehrsprachigkeit noch einmal eine andere Dynamik. 253
- I: Und was meinst du, kann man jetzt positiv daraus herausholen? 254

- TF: Dass sich pädagogische Verhältnisse sozusagen – phasenweise zumin- 255
dest – umdrehen. Dass Bildung etwas Demokratischeres wird. Dass diese 256
Hierarchien aufgebrochen werden. Und das finde ich sehr gut und sehr 257
spannend, weil/ nicht nur, weil hier demokratische Prozesse laufen oder 258
was auch immer, sondern, weil auch Personen in die Lage versetzt wer- 259
den, etwas zu tun, was sie normalerweise nicht tun dürfen. Ein Beispiel 260
aus einem Praktikumskurs aus dem Lehrgang vom Juni voriges Jahr: 261
Eine total simple Geschichte. Die haben irgendeinen Text mit Lebens- 262
mitteln bearbeitet und dann haben die Kursleiter gesagt: „Jetzt nehmen 263
wir drei bis vier Lebensmittel heraus und schreibt das in euren Sprachen 264
auf.“ Also eine unheimlich komplizierte Idee. Und die durften das auf 265
die Tafel schreiben. Und dann war eine junge Frau aus Nigeria und/ das 266
weiß ich jetzt nicht, das ist meine Hypothese – ich glaube auch, dass die 267
jetzt eine Sprache geschrieben hat, die jetzt auch nicht die große Ver- 268
kehrssprache Nigerias ist, sondern eine andere war. Die [Frau, SF] war 269
so offensichtlich glücklich und stolz, die hat wahrscheinlich noch nie mit 270
dieser Sprache irgendwo auf diesem offiziellen Medium der Tafel etwas 271
schreiben dürfen. Und das ist für jemanden, der auf seinen Asylstatus 272
wartet/ rettet ihr nicht das Leben, aber es ist einmal ein Moment von 273
„Ich darf auch einmal was“ und das ist etwas wert, weil das darf an 274
der Tafel stehen und dann sind da Leute hingegangen und haben das 275
fotografiert. Und das ist, glaube ich, etwas Wichtiges und ist im Unter- 276
richt wahrscheinlich noch einmal über die reine Mehrsprachigkeit hinaus 277
wichtig, dass diese Ebene mitbedacht wird. Und das ist mir auch aus 278
pädagogischen Gründen sehr wichtig. 279
- I: Okay, das heißt, dir geht es hauptsächlich um dieses Psychologische und 280
Motivierende. 281
- TF: Auch, auch, also ich denke mir einerseits, das Anerkennen von Mehr- 282
sprachigkeit ist normal – so im Gesamten. Ich mag so Ausdrücke wie 283
bereichernd nicht mehr, weil wer bereichert sich an wem? Also das 284
schon auch, dieses Anerkennen. Aber es hat diese zweite Seite auch noch 285
und mir geht es um beide eigentlich. 286
- I: Das heißt, mehr positive Aspekte als diese Probleme, die vielleicht auf- 287
tauchen. 288

- TF: Jaja, potenziell mehr positive Aspekte, aber man darf nicht naiv sein zu glauben, dass alles einfach ist. 289 290
- I: Wenn man nicht weiß, wie es geht, vor allem. 291
- TF: Genau, und wenn man sich nicht darum kümmert und wenn man gar nicht weiß. . . Also ein Beispiel noch einmal aus dieser Untersuchung. Wir haben damals Fragebögen für jeden Kurs, der in diesem Sample war/ da wurde den Kursleiter_innen ein Fragebogen gegeben und uns wurden die Kuverts verschlossen wieder zurückgegeben. Und wir haben sie dann weitergegeben zum Auswerten. Und das Spannende war, dass da immer wieder Kuverts gekommen sind mit dem Satz: „Ah da ist nichts für euch dabei.“ Und dann war es ein EDV-Kurs und dann waren 100 Prozent der Leute in dem EDV-Kurs nicht ohne Migrationshintergrund und nicht einsprachig. Und das sieht niemand. Ja, jetzt hat das vielleicht für den Kurs direkt wenig Auswirkungen, aber allein zu sehen, dass da/ welche Menschen da drinnen sitzen, das war schon spannend. Wir haben zu dieser Erhebung auch so eine kurze Einschätzungsbefragung gemacht und haben dort die Direktor_innen der VHS und die pädagogischen Mitarbeiter_innen befragt und die waren im Schnitt zwischen 10 und 15 Prozent darunter mit dem, was sie aus ihrer großen Befragung heraus eingeschätzt haben. Und ich denke mir, das heißt auch etwas. 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308
- I: So, in diesem Interview mit dastandard.at forderst du ja so einen ‚Mehrsprachigkeitsunterricht‘, das heißt im Sinne von: Die Integrationskurse sollen im Prinzip auch etwas anderes leisten, oder? Also so habe ich das verstanden. 309 310 311 312
- TF: Also die Integrationskurse sollten eigentlich das leisten, dass sie sich auflösen, mehr verlange ich von denen nicht. 313 314
- I: Also meine Frage ist, wozu meinst du, braucht es einen Mehrsprachigkeitsunterricht? 315 316
- TF: Aus mehreren Gründen. Ich denke mir, einerseits ist es so, dass es eben um diese Normalität geht. Und andererseits um Ressourcen, die vorhanden sind. Also wenn wir uns anschauen, so einen typischen DaZ-Kurs. 317 318 319

- Da sitzen Leute drinnen und wenn man fragt, welche Sprachen sie spre- 320
chen, dann sind das sicherlich bei 10 Leuten 10, 12, 13, 14, 15 Sprachen. 321
Das heißt, wir haben Leute, die mit einer Mehrsprachigkeit daherkom- 322
men, denen die Mehrsprachigkeit an der Grenze abgenommen wird und 323
behandeln sie, also ob sie keine Sprache könnten, weil die einzige Spra- 324
che, die es gibt, ist Deutsch. Das heißt, es wird nicht an dem gearbeitet, 325
was schon existiert, an diesen Ressourcen und diesem Wissen, das da ist. 326
Ja, und das glaube ich, ist fürs Lernen gut, das ist für die Psychologie 327
gut, es ist politisch gut, einfach zu sagen: „Da sitzt nicht jemand, der 328
nichts kann, sondern der viel kann.“ Und das glaube ich, sollte in Kursen 329
viel, viel mehr passieren. Es passiert zunehmend mehr, glaube ich auch 330
schon. 331
- I: Aber wahrscheinlich individuell, wenn eine Person sehr motiviert ist. 332
- TF: Äh, ja, wobei wir/ also wir können den Unterricht ja nur sehr indirekt 333
beeinflussen, indem wir in der Ausbildung bestimmte Dinge forcieren 334
und anbieten. Und ich glaube, wir bieten/ also erstens einmal ist dieser 335
Sprachkursleiter_innen-Lehrgang, den es seit 25 Jahren gibt oder so, 336
relativ bald schon ein mehrsprachiger Lehrgang gewesen// 337
- I: //Weil die Sprachkursleiter_innen für verschiedene Sprachen waren// 338
- TF: Und weil wir auch immer wieder andere Sprachen in den Lehrgang hinein 339
geholt haben – noch lange, bevor wir über Mehrsprachigkeit in Bildung 340
geredet haben. Also wir sind quasi nachher draufgekommen, dass wir 341
das schon gemacht haben. Und andererseits bieten wir immer wieder 342
(...) immer mehr Gelegenheiten auch mit konkreten Aktivitäten, kon- 343
kreten Übungen, konkreten Dingen, die man im Unterricht umsetzen 344
kann, Modelle und Beispiele/ und ich sehe schon, dass das zum Teil 345
auch umgesetzt wird. Dort, wo Leute das umsetzen, was sie in einem 346
Lehrgang lernen. Es gibt ja auch Leute, die gehen in einen Lehrgang und 347
machen aber den gleichen Blödsinn, den sie vorher gemacht haben und 348
man fragt sich, warum sie dort waren. Also das glaube ich schon und ich 349
glaube auch nicht, dass das eine Modeerscheinung ist, letztendlich. Also 350
ich bin mir/ (überlegt) hmmm, aber auf der anderen Seite auch nicht so 351
sicher, weil ich das schon ein bisschen mit Erstaunen sehe, dass sich die 352

Bereiche der Welt, wo Mehrsprachigkeit wirklich massiv Normalität ist, 353
 dass die in der Diskussion, was man tun soll, nicht vorkommen, aber die 354
 Bereiche der Welt, die eher tendenziell monolingual sind, glauben, sie 355
 wissen, wie es geht. Das ist wieder diese Europa-vs.-der-Rest-der-Welt- 356
 Geschichte. Also warum kommen keine interessanten und intensiven Im- 357
 pulse aus Malaysia? Nicht aus Indonesien? Die kommen aus den USA 358
 oder aus Europa, weil wir glauben, wie es geht. Ich mach gerne in solchen 359
 Ausbildungen mittlerweile so eine Aktivität, wo Leute einfach schätzen 360
 müssen, was die meistgesprochenen Sprachen sind, aber auch in welchen 361
 Ländern die meisten Sprachen existieren – das ist Papua-Neuguinea mit 362
 über 800. Da wissen die meisten Leute nicht, wo das ist. Und dann auch 363
 der Vergleich, wie ist die Prozent-Verteilung von Sprachen kontinental 364
 gesehen? Und da ist Europa einfach der sprachenärmste Kontinent. Aber 365
 der, der am größten den Mund aufreißt und der weiß, wie es geht. Das 366
 ist fast die (unv.). 367

I: Ein komplett mehrsprachiger Kontinent. 368

TF: Ja, eh, die Leute glauben das. 369

I: Jeder in seinem Land seine Sprache, aber wenn wir uns zusammentun, 370
 sind wir mehrsprachig. 371

TF: Genau. 372

I: Aber nehmen wir einmal an, das ist jetzt keine Phase, sondern die Mo- 373
 deerscheinung bleibt uns und irgendwann sind das ‚Mehrsprachigkeits- 374
 unterrichte‘... was sollen dann die Lernziele sein? 375

TF: Lernziele (überlegt). 376

I: Also der Rahmen jetzt sind Integrationskurse. 377

TF: Nein, jetzt ist es so, dass du quasi Deutsch lernen musst, die Prüfung 378
 schaffen musst und dann gibt es so zu Weihnachten (unv.). Und ich 379
 denke mir, das gehörte konsequenter. Das ist ein (Bündel?), da gehören 380
 diese Deutschverpflichtungen weg, das wird sich über kurz oder lang 381
 sowieso/ also kurz oder lang, in den nächsten 40 Jahren sowieso auflösen 382
 (...) müssen. Die Ziele sind sehr wohl/ also ich glaube nicht, dass es so 383

- etwas geben wird wie in der Erwachsenenbildung sage ich jetzt einmal, 384
so etwas wie mehrsprachige Kurse, weil ich einfach nicht glaube, dass 385
das jemand will. Aber ich kann mich auch total irren – dass dann dort 386
steht: „Mehrsprachigkeitskurs 1“. 387
- I: Aber so ein Deutschkurs mit Mehrsprachigkeits-Fokus? 388
- TF: Das müsste die Normalität sein. 389
- I: Was wären die Lernziele, was soll ich in einem solchen Kurs dann lernen? 390
- TF: Na wahrscheinlich schon Deutsch auch, aber ausgehend auf der Basis 391
dessen, was ich schon kann und sicherlich auch noch parallel dazu – das 392
ist wieder so ein bildungsbürgerliches Ziel, aber egal – auch erleben und 393
sehen, dass andere Leute viele andere Sprachen sprechen können. Ich se- 394
he so einen unheimlichen Widerspruch zwischen/ manchmal/ zwischen 395
Kursteilnehmer_innen, die aus Georgien oder Armenien kommen, die 396
können halt Armenisch und Russisch und denken sich so „Ich bin schon 397
viel mehrsprachig“. Und dann sitzt jemand aus Nigeria dabei und sagt: 398
„Ich kann leider nur fünf Sprachen.“ Auch das, also dieses Voneinander. 399
Ich glaube, dass man so konkrete Lernziele wahrscheinlich gar nicht de- 400
finieren kann. Ich glaube aber überhaupt nicht, dass man konkrete Lern- 401
ziele definieren kann – ich bin nicht einer von diesen *Learning-Outcome-* 402
Menschen. Ich glaube, es gehört einfach zu Sprache dazu, unter anderem 403
zu wissen, wo kommen manche meiner Wörter her. Eventuell auch zu 404
wissen – jetzt auf einer politischen Ebene – wo kommen unsere Wörter, 405
die jetzt aus dem Englischen sind, wo kommen die her. Woher kommt 406
das Wort *bungalow*, das so unheimlich schön Englisch klingt und eigent- 407
lich aus Bangladesch kommt, etc. Diese Mehrsprachigkeits-Sensibilität, 408
wo es für die Schule relativ viel gibt eigentlich. Also das Curriculum 409
von Reich und Krumm/ Ich denke mir auch, etliche der Ziele, die dort 410
stehen, auch: Was tut Sprache mit mir? Was tue ich mit Sprache? Also 411
durchaus auch so in dem Sinn. Was bedeutet das, dass eine Sprache 412
etwas wert ist und meine nichts wert ist? Ich glaube, das gehört irgend- 413
wie zu einem Sprachkurs dazu. Das ist möglicherweise eine andere Art 414
von Grammatik, eine politische Grammatik: Warum ist es in Österreich 415
wichtig, Deutsch zu lernen und nicht Slowenisch? Was steckt da da- 416

- hinter? Warum ist Slowenisch im Schulsystem verankert und Türkisch 417
nicht? 418
- I: Noch. 419
- TF: Noch, wahrscheinlich. Ja, aber warum ist BKS ein mögliches Fach erste 420
lebende Fremdsprache Matura und Türkisch nicht? Das glaube ich ist 421
auch etwas, was da dazugehört als Lernziel, also dieses... 422
- I: ...politische Nachdenken. 423
- TF: Ja, schon, also Sprache auch. Ich denke, Sprache hat da/ Ich bin so 424
ein Mistkistl-Linguist, ich komme so aus dieser generativen Geschichte 425
und ich glaube immer noch daran, dass das stimmt. Auf einer gewissen 426
Ebene gibt es diese Grammatik und die generative Grammatik ist ja 427
immer etwas gewesen, die nie Hierarchien zwischen Sprachen hergestellt 428
hat – das gibt es da, das gibt es dort (...) Das ist sicherlich etwas, 429
das existiert. Aber ich denke mir, parallel dazu existiert auch diese so- 430
ziolinguistische, polito-linguistische Ebene. Das heißt, ich brauche das, 431
was wir als klassische Grammatik haben, ich brauche sicher auch so ei- 432
ne lautlich-phonologische Grammatik, die ja auch nicht vorkommt, und 433
ich brauche diese Grammatik der Sprachpolitik, sozusagen. Warum darf 434
ich das Wort da sagen und das nicht? Das soll jetzt nicht in weiteren 435
Vorschriften und Regeln/ aber wenn ich mir zum Beispiel einen Text 436
anschaue, kann das ein Suchkriterium, ein Diskussionskriterium sein: 437
Warum ist das da so und warum ist es woanders/ Warum kann ich das 438
nicht sagen, wenn der das da sagen kann? Welche Rechte und welche 439
Macht ist da drinnen? Das glaube ich gehört in den/ da bin ich jetzt 440
möglicherweise von dem Standard-Interview noch einmal einen Schritt 441
weiter. 442
- I: Sind auch schon eineinhalb Jahre dazwischen. 443
- TF: Ja eh, ist ja gut, dass man weiterkommt. 444
- I: Das heißt, du meinst schon, dass das auch Ziel ist, sich in Deutschkursen 445
auch mit anderen Sprachen zu beschäftigen. 446
- TF: Absolut. 447

- I: Und sich wirklich auseinanderzusetzen, auch einmal eine andere Sprache außerhalb von meinen Sprachen, die ich schon spreche, noch einmal kennenzulernen oder vielleicht sogar zu lernen. 448
449
450
- TF: Ja. Zu lernen weiß ich nicht, ob das dann der Deutschkurs ist, oder ob 451
das dann nicht (unv.). 452
- I: Nein, aber zu erwerben, sagen wir so. 453
- TF: Ja, zu schauen, zu vergleichen (...) Also ich finde das/ das ist jetzt wieder so ein lexikalisches Beispiel, aber ich finde es unheimlich spannend, 454
455
dass das Wort für Tee/ wie weit verbreitet es ist und sogar im Englischen 456
existiert, wo es umgangssprachlich nicht immer *tea* heißt, sondern auch 457
cha – solchen Sachen auf die Spuren zu gehen. Da sieht man, wieso ist 458
es da? 459
- I: So, jetzt bekommst du ein paar Informationen über das, was ich mache. 460
Also meine konkreten Fragestellungen in meiner Forschung sind erstens, 461
inwiefern man Mehrsprachigkeit in einen Integrationskurs miteinbeziehen kann, umsetzen kann, mit Erwachsenen. Was man bei Erwachsenen 462
speziell beachten muss – also ich schaue mir auch an, wie ist es in der 463
Schule und was macht man mit Erwachsenen anders. Was das ganze 464
bringt, also was es für einen Mehrwert haben kann und **wie** man es 465
auch umsetzt. Also die große Frage ist ja, für Leute, die in der Praxis 466
sind: „Mhm, schöne Idee, aber wie mache ich das?“ Und eine meiner Hypothesen in meiner Arbeit ist, dass es diese existierenden Konzepte für 467
Kinder und für Jugendliche – also hauptsächlich in der Schule/ da gibt es 468
ja ganz viel, dass man das durchaus auch im Erwachsenenunterricht einsetzen kann – also man muss ja nicht immer alles neu erfinden. Und das 469
möchte ich mir in meiner Arbeit anschauen mit Aktionsforschung, was 470
geht, was geht nicht, wo sagen die Leute „Okay, wozu? Bringt mir nichts.“ 471
Und jetzt kommt meine schöne Forschungs-Unterstützungs-Frage: 472
473
Wenn du dir vorstellst, du testest Sachen aus mit Kursteilnehmer_innen 474
und du könntest sie danach fragen, wie sie das finden: Was wären Indikatoren, wo du sagen würdest: „Okay, daran können die Leute für sich 475
selbst jetzt feststellen, das bringt mir etwas oder das bringt mir nichts.“ 476
Wie kann man diesen Erfolg ein bisschen/ nicht messbar machen, aber 477
478
479
480

- wie können Leute aus ihrer Sicht angeben, was sie weiterbringt und was
gar nicht?
- TF: Also ich denke mir, vielleicht sind so Kriterien wie Erfolg irgendwie
falsch.
- I: Also Lernerfolg oder Motivationserfolg.
- TF: Äh, Motivation denke ich mir/ also da geht es wahrscheinlich viel darum,
um die eigene Sprache, aber auch um/ ja, also/ (...) Ich würde die Leute
fragen, ob sie es interessant gefunden haben und ob sie Spaß gehabt
haben – diese Kategorien. Das ist das, was Kinder so faszinierend macht
und/ die finden es einfach spannend, jetzt im/ Ich habe einen Freund,
der hat einen Sohn, der ist dreieinhalb, der wächst auf mit Französisch,
Türkisch und Deutsch und geht jetzt in den Kindergarten und lernt
Englisch. Und der Lemi ist total begeistert davon, dass er in allen vier
Sprachen bis zehn zählen kann. Und findet das einfach lustig. Und ich
denke mir, diese Ebene ist/ Es geht in diese (...)
- I: Freude.
- TF: Freude, ja! Freude, Interesse, Neugierde. Und nicht um Erfolg. Ich glau-
be, dass Lernen nicht so viel um Erfolg//
- I: //Ja, also nicht Erfolg//, dass man es jetzt irgendwo bei einer Prü-
fung anwenden kann, sondern für sich selbst, dass sie sagen: „Okay, das
hat mir jetzt etwas gebracht, dass ich mich zwanzig Minuten mit etwas
auseinandergesetzt habe“.
- TF: Vielleicht ist auch womit Spaß zu haben schon genug. Zwanzig Minuten
etwas Interessantes gemacht haben ist glaube ich eh schon ein Erfolg in
dem Sinne. Wenn mir das im Unterricht passiert: super!
- I: Das heißt, welche Fragen/ Also ich habe vor, die Leute auch ein bisschen
so zu befragen, wie/ Also es werden wahrscheinlich Ja-/Nein-Fragen
werden, weil...
- TF: ... weil Stufe A0 bis minus 93.
- I: A1, A1+.

- TF: Da bin ich aber mit Symbolen/ kann ich auch verwenden. 511
- I: Ja klar, aber Symbole heißt: geschlossene Gut-/Nicht-gut-Frage; sagen 512
wir jetzt nicht ‚Ja/Nein‘, aber jetzt keine Frage, wo man hier einen Text 513
dazuschreiben kann. 514
- TF: Genau, aber du könntest das trotzdem// 515
- I: //Wobei ich das eigentlich gerne machen würde//, also ich meine Mehr- 516
sprachigkeit: Man könnte ja auch die Leute in ihren Sprachen etwas 517
antworten lassen, aber da ist meine Grenze wieder: Wer übersetzt mir 518
das alles? Wer wertet das aus? 519
- TF: Ja genau. 520
- I: Deswegen habe ich gedacht, mit Smileys funktioniert es vielleicht auch. 521
Das heißt, du würdest dann die Leute wirklich fragen// 522
- TF: //Ja, wie hat dir das getaugt, war das interessant?// 523
- I: Hat dir die Übung Spaß gemacht, hat dich die Übung interessiert? Und 524
nimmst du irgendetwas mit? 525
- TF: Ja, ja, ja, ja. Und aus der Beobachtung kriegst du// 526
- I: //Ja natürlich.// 527
- TF: Also dieses Beispiel mit dem Dings in dem Praktikumskurs/ im Juni 528
haben sie ein paar Sachen gemacht, die mehrsprachig waren. Und man 529
hat einfach immer gesehen, dass die Leute einen Spaß haben dabei, dass 530
sie lachen, dass sie damit herumblödeln. Also ich denke mir, dass da 531
Beobachtung auch ein ganz wichtiges Element auch ist. Weil vielleicht 532
oft auch dieser/ ich weiß nicht, warum ich heute so auf dem Spaß her- 533
umreite, aber/ diese Neugier auch befriedigen, oft einmal auch etwas ist, 534
was man sich vielleicht weniger konkret überlegt und auch nicht sagen 535
traut. Ja, man geht in den Deutschkurs, um etwas Ernsthaftes zu ma- 536
chen. Und dann hat man plötzlich Spaß und darf man das und ist das 537
okay? Also ja. 538
- [...] 539

- I: Weil ich mir auch gerne anschauen möchte/ ich meine: Schule ist Schule, und Erwachsenenbildung ist Erwachsenenbildung. Aber ich möchte das doch irgendwie ein bisschen zusammenbringen. Welche Unterschiede zwischen Mehrsprachigkeit in der Schule – also Kinder, Jugendliche – und in der außerschulischen Erwachsenenbildung siehst du so? Oder gibt es vielleicht Ähnlichkeiten, Überschneidungen, wo man sagt: Ja, das ist// 540 541 542 543 544 545 546
- TF: //Ich denke mir, es gibt viele Überschneidungen//, obwohl ich da auch wieder einen Unterschied sehe/ von der Kursform eigentlich witzigerweise. Und wir sind ja auch gerade bei einem Projekt dabei, wo es um sowas geht wie ein Curriculum und eine Materialsammlung für mehrsprachige Aktivitäten für Jugendliche, die eher in so einem schulähnlichen Betrieb sind. Ich glaube, das ist etwas anderes, als wenn jemand Integrationskurs/ und „Ich gehe 60 Unterrichtseinheiten und ich gehe am Abend nach acht Stunden/zehn Stunden Arbeit“/ da ist es wahrscheinlich schwieriger. 547 548 549 550 551 552 553 554 555
- I: Inwiefern? 556
- TF: Weil ich glaube, dass dieser Druck [...] größer ist. Und jetzt geht der in einen Kurs, der 60 UE hat, der eh schon einmal zu wenig ist, dafür ist er aber zu teuer, für das, was die Person leisten kann. Also dass da die externen Faktoren massiv (...) möglicherweise massiv dagegen sprechen. Auf der anderen Seite weiß ich nicht, das müsste man ausprobieren, ob so etwas nicht einen Motivationsschub bringen könnte und ein bisschen befreit von dieser Prüfungsangst. Wahrscheinlich auch einmal individuell unterschiedlich. 557 558 559 560 561 562 563 564
- I: Aber das heißt, du siehst eigentlich eher – bis auf diese externen Faktoren, dass die Leute natürlich außerhalb von Lernen auch noch etwas Anderes zu tun haben – eigentlich dann doch mehr Ähnlichkeiten. 565 566 567
- TF: Ja. Und die Inhalte müssen unterschiedlich sein. 568
- I: Ja? 569
- TF: Ja, schon. Also das kleine Hühnchen, das in vier Sprachen gackern kann, das für Kinder super ist, ist// 570 571

- I: //[[lacht]]// 572
- TF: Ja, aber das sage ich jetzt nicht zufälligerweise, aber manchmal/ (..) 573
Hm, das sage ich nicht unabsichtlich, weil ich weiß, dass sehr viele auch 574
engagierte Leute die Sachen auch aus dem Grundschulbereich nehmen, 575
weil sie so einfach und so lustig sind. Und das trifft wieder einen anderen 576
Nerv. Aber grundsätzlich schon, ja, natürlich. 577
- I: Das heißt beim Zugang, wie man die Inhalte dann bringt// 578
- TF: //Also genau//, dieses Silhouettenzeichnen, diese komischen Männchen, 579
Persönchen (...) Das ist etwas, das geht von weiß ich nicht, zehn bis 580
hundert – und das weiß ich. Das weiß ich. Und andere Sachen weiß ich 581
auch, dass also/ Ich denke mir, es ist ja kein Unterschied, kein Problem, 582
nicht relevant, ob das jetzt Erwachsene sind oder nicht, dass sie von mir 583
aus – was weiß ich – im Kreis stehen und sich einen Ball zuwerfen und 584
durchzählen und jeder zählt in seiner Sprache. Das hat mit erwachsen 585
nichts zu tun, das lehnen vielleicht manche Leute ab, die nicht Ball spie- 586
len wollen und nicht spielen wollen, weil sie ja schon so ernst sind. Oder 587
weil sie so unter Druck stehen, dass sie sagen: „Hallo, äh, bitte, Adjekti- 588
vendungen! Weil ich habe eh den Kurs genommen, der nur 50 Stunden 589
hat, um B1 zu erreichen“ – von A1; das ist eine andere Geschichte. Also 590
das, glaube ich, ist der große Unterschied, den Kinder nicht/ Kinder 591
haben diesen Stress noch nicht zu sehr. 592
- I: Naja, den Prüfungsstress vielleicht eher als Erwachsene, oder? 593
- TF: Bin ich mir nicht so sicher. 594
- I: Man hat den Eindruck/ so als außenstehende Person denke ich mir 595
manchmal, Kinder lernen ja dann nur noch von einem Test zum nächs- 596
ten. 597
- TF: Ist die Frage, wie alt die Kinder sind, von welchen Kindern wir reden. 598
- I: Ja, also die ganz kleinen nicht. 599
- TF: Also bis zehn denke ich mir ist das noch nicht so schlimm. Ich denke, 600
das ist ein AHS-Problem. Aber sonst glaube ich schon, dass das geht. 601
Und bei Jugendlichen geht es auf jeden Fall. 602

- I: Ja? Ich stelle mir gerade Jugendliche viel schwieriger vor. Die sind ja
viel ernster//
- TF: //Ja, das muss ja nicht immer nur auf// (...) Also dieses Wort Spaß
ist ja dann auch eine Metapher und steht dann für Neugierde und in-
teressant und etwas anderes. Und es ist ja auch/ Also ich glaube schon,
dass auch – und das ist so eine Erfahrung von vor zehn Jahren oder so,
wie wir diesen Sprachenalmanach gemacht haben – Sprachen interessie-
ren Menschen grundsätzlich. Sie sind neugierig. Das ist etwas, das ist
sehr spannend. Und Sprachenlernen vielleicht weniger, weil das ist dann
oft verschüttet mit „Schaffst du eh nicht“, aber wie Sprachen funktio-
nieren, was sie tun, welche es gibt, wie was wo heißt, das ist etwas, das
so irgendeinen Nerv trifft. Wahrscheinlich so einen menschlichen Nerv
grundsätzlich. Ich weiß noch, dass dieses Buch damals bei meiner Mut-
ter in der Wohnung herumgelegen ist und da kam irgendein Handwerker
und er hat angefangen, darin herumzuschmökern. Ja, weil das ist so in-
teressant. Und damals, wie es herausgekommen ist – 2001 – irrsinnig
viele Leute darauf reagiert haben und mich darauf angesprochen haben.
Das glaube ich, das Interesse ist da. Man kann es mit den Rahmenbe-
dingungen kaputt machen, das glaube ich auch. Und das kann man in
der Schule und das kann man auch in der Erwachsenenbildung. In der
Schule kann ich verhindern, dass die Kinder wissen, welche Sprachen es
in der Klasse gibt, weil ich das nie thematisiere. Und die Kinder halt
dann ein paar Sachen herausfinden und ein Semester brauchen, bis sie
wissen: „Ah, es gibt ein zweites Kind, das Türkisch kann.“ Und bei Er-
wachsenen mache ich halt zu viel Druck, dass nichts mehr außer den
Adjektivendungen interessant ist.
- I: Ja, aber meinst du, kann es auch zu viel Mehrsprachigkeit in einem
Unterricht geben?
- TF: Weiß ich nicht, wahrscheinlich. Ich glaube, es kann irgendwie von allem
immer irgendwann einmal zu viel geben, ja. Es ist die Frage, worum es
geht. Also wenn es wirklich um so ein idealtypisches „Wir setzen uns ein
Wochenende zusammen und überlegen uns, was Sprachen können, was
sie tun und wie sie alle unterschiedlich sind“, dann nicht. Aber das sehe
ich jetzt noch im Bereich der Utopie. Wenn es in einem Deutschkurs

- ist und es wird nur über Türkisch geredet, dann ist es ein klassischer
Deutschkurs für Türken, die auf Türkisch Deutsch lernen sollen und
nicht mehr. Also ich glaube schon, ich glaube von allem kann es zu viel
geben. (...)
- I: So, letzte Frage. Wenn du an meine Forschungsergebnisse denkst, was
würdest du erwarten und was würde dich vielleicht überraschen, wo du
dir denkst: „Ach, damit hätte ich nicht gerechnet“?
- TF: So, du schaust nach, ob das in Integrationskursen funktioniert.
- I: Genau, und wie man es machen müsste, dass es funktioniert.
- TF: Und inwieweit der Transfer von Schulen//
- I: //Inwieweit man bestehende Sachen einfach übernehmen kann.//
- TF: Also mich würde überraschen, wenn du auf nur positive Rückmeldungen
stoßen würdest. Mich würde aber auch überraschen, wenn du auf nur
negative Rückmeldungen stoßen würdest. Und interessieren würde mich
eine Sammlung an – wieder metaphorisch gesprochen – Bildern, Ge-
schichten, Meinungen, die dazu da sind, wie das jetzt funktioniert, wie
es nicht funktioniert, was man gerne hätte, was man nicht gerne hätte.
Vorschläge von den Lernenden selbst „Da könnten wir ja das noch ma-
chen“ oder so, ja. Also wenn sie quasi die Geschichte übernehmen, das
wäre super. Aber ich denke mir, so Totalablehnung oder total dafür –
beides verdächtig, denke ich mir.
- I: Aber das heißt, du würdest dir schon auch erwarten, dass Leute kom-
men und von sich selbst aus sagen: „Könnten wir nicht einmal so in die
Richtung//“?
- TF: Ja, aber das dauert ein Zeitel wahrscheinlich, aber es wäre schön. Also
ich denke mir, dann wäre viel erreicht, wenn sie selbst sagen – und das
passiert ja zum Teil, das passiert ja –/ Ich denke mir, auch so ein Teil von
Mehrsprachigkeit ist ja, ganz einfach zuzulassen, dass die afghanische
Frau mit dem afghanischen Mann, der zufälligerweise, weil der Raum so
beschissen ist, drei Bänke hinter ihr sitzt, dass sie kurz klären, worum es
geht. Und dass sie das auf Dari machen, und nicht sagen: „Auf Deutsch,

bitte!“ Das ist so ein Schritt. Und wenn die das entspannt machen, ja, 668
dann wäre das schon eine Geschichte. Und wenn dann ein anderer fragt: 669
„Was ist das eigentlich für eine Sprache?“ und das möglich ist, das glaube 670
ich, das wäre super. Also wenn das ohne Übungen passiert. 671

I: Okay, mache ich. 672

TF: Passt! 673

B Leitfaden der Lernenden-Interviews

Fünf Lernende erklärten sich am Ende des ersten untersuchten Kurses bereit, im Rahmen des Aktionsforschungsprozesses ein Interview (vgl. hierzu die Erläuterungen in Altrichter/Posch 2007: 150ff) über ihre bisherigen Erfahrungen mit dem Kurs zu machen. Vier Interviews wurden am Tag nach dem letzten Kurstag im Kursraum geführt; ein Interview fand in der darauffolgenden Woche – ebenfalls im Kursinstitut – statt. Die Dauer der Gespräche war mit ca. 15 Minuten angesetzt, die genaue Interviewdauer zeigt die Auflistung:

Interview 1: *Kursteilnehmer 1*, 29 Minuten

Interview 2: *Kursteilnehmerin 2*, 20 Minuten

Interview 3: *Kursteilnehmerin 3*, 11 Minuten

Interview 4: *Kursteilnehmerin 4*, 17 Minuten

Interview 5: *Kursteilnehmer 5*, 15 Minuten

Die Interviews wurden mit dem Smartphone aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Interviewtranskripte befinden sich im Privatbesitz der Autorin und wurden aufgrund der zugesicherten Anonymität für die Interviewten hier nicht abgedruckt.

Leitfaden auf Deutsch

1. Wir hatten jetzt 2 Monate Deutschkurs. Was war für dich am besten?
2. Und was hat dir nicht gefallen?
3. Wie hast du Mehrsprachigkeit (= viele andere Sprachen) im Kurs erlebt?
Hast du Beispiele?

4. Wie hast du mein Konzept von Mehrsprachigkeit im Kurs erlebt? Hast du Beispiele?
5. Was war für dich zum Thema Mehrsprachigkeit gut? Gibt es positive Effekte für dich?
6. Was würdest du zu Mehrsprachigkeit im Kurs anders machen?

Im Sinne der Mehrsprachigkeit – und zur Entlastung, da die Lernenden lediglich über Grundkenntnisse des Deutschen verfügten – erhielten die interviewten Personen zusammen mit den Fragen auf Deutsch auch die englischen Übersetzungen:

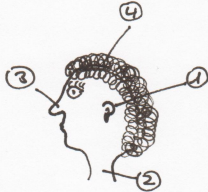
Leitfaden auf Englisch

1. After two months of German class: what did you like best?
2. And what didn't you like?
3. How did you experience plurilingualism (= other languages) in the course? Can you name some examples?
4. How did you experience my specific concept of plurilingualism? Can you name some examples?
5. Concerning plurilingualism, what was good? Are there any positive effects for you personally?
6. What would you change, concerning plurilingualism, in the course?

C Fragebögen für die Lernenden

Neue Wörter lernen – Deutsch und meine Sprachen.

1. das Ohr
ear
orelha
kulak
ybo
tj
vesh
...



Ich schreibe neue Wörter auf Deutsch und in meinen anderen Sprachen.

Das hilft mir...

☐ sehr viel ☺ ☺
☐ viel ☺
☐ nicht ☹

...beim Deutschlernen.

Abbildung C.1: Fragebogen 1

Fragen für meine Masterarbeit. Kreuz bitte an.

1. Ich schreibe meine Sprachen auf ein Plakat, ich präsentiere die Sprachen der Gruppe und ich sehe die Sprachen meiner Kollegen und Kolleginnen.

1 Das ist sehr wichtig.	1 Das macht sehr viel Spaß.	1 Das motiviert mich sehr.
2 Das ist wichtig.	2 Das macht Spaß.	2 Das motiviert mich.
3 Das ist wenig wichtig.	3 Das macht wenig Spaß.	3 Das motiviert mich wenig.
4 Das ist nicht wichtig.	4 Das macht keinen Spaß.	4 Das motiviert mich nicht.

2. Ich verstehe ein Wort auf Deutsch nicht und suche eine Erklärung in einer anderen Sprache (z.B. Schuh? → Ist das vielleicht wie shoe?)

1 Das ist sehr wichtig.	1 Das macht sehr viel Spaß.	1 Das hilft mir sehr beim Deutschlernen.
2 Das ist wichtig.	2 Das macht Spaß.	2 Das hilft mir beim Deutschlernen.
3 Das ist wenig wichtig.	3 Das macht wenig Spaß.	3 Das hilft mir wenig beim Deutschlernen.
4 Das ist nicht wichtig.	4 Das macht keinen Spaß.	4 Das hilft mir nicht beim Deutschlernen.

3. Ich verstehe eine Übung nicht. Ich kann im Kurs Kollegen und Kolleginnen mit meiner Sprache fragen (z.B. auf Thai/Türkisch/Albanisch/Englisch...)

1 Das ist sehr wichtig.	1 Das macht sehr viel Spaß.	1 Das hilft mir sehr beim Deutschlernen.
2 Das ist wichtig.	2 Das macht Spaß.	2 Das hilft mir beim Deutschlernen.
3 Das ist wenig wichtig.	3 Das macht wenig Spaß.	3 Das hilft mir wenig beim Deutschlernen.
4 Das ist nicht wichtig.	4 Das macht keinen Spaß.	4 Das hilft mir nicht beim Deutschlernen.

4. Ich lerne neue Wörter auf Deutsch und schreibe sie auch in meiner Sprache.

1 Das ist sehr wichtig.	1 Das macht sehr viel Spaß.	1 Das hilft mir sehr beim Deutschlernen.
2 Das ist wichtig.	2 Das macht Spaß.	2 Das hilft mir beim Deutschlernen.
3 Das ist wenig wichtig.	3 Das macht wenig Spaß.	3 Das hilft mir wenig beim Deutschlernen.
4 Das ist nicht wichtig.	4 Das macht keinen Spaß.	4 Das hilft mir nicht beim Deutschlernen.

Abbildung C.2: Fragebogen 2 – Seite 1

**5. Ich lese oder höre einen Text und spreche zuerst in meiner Sprache mit einem Kollegen oder einer Kollegin.
Danach sprechen wir mit der Gruppe auf Deutsch.**

1 Das ist sehr wichtig. 2 Das ist wichtig. 3 Das ist wenig wichtig. 4 Das ist nicht wichtig.	1 Das macht sehr viel Spaß. 2 Das macht Spaß. 3 Das macht wenig Spaß. 4 Das macht keinen Spaß.	1 Das hilft mir sehr beim Deutschlernen. 2 Das hilft mir beim Deutschlernen. 3 Das hilft mir wenig beim Deutschlernen. 4 Das hilft mir nicht beim Deutschlernen.
---	---	---

6. Sabrina fragt manchmal: „Wie heißt das in deiner Sprache?“ (z.B. die Ananas – pineapple – ananas – ананас – สับปะรด - ...)

1 Das ist sehr wichtig. 2 Das ist wichtig. 3 Das ist wenig wichtig. 4 Das ist nicht wichtig.	1 Das macht sehr viel Spaß. 2 Das macht Spaß. 3 Das macht wenig Spaß. 4 Das macht keinen Spaß.	1 Das hilft mir sehr beim Deutschlernen. 2 Das hilft mir beim Deutschlernen. 3 Das hilft mir wenig beim Deutschlernen. 4 Das hilft mir nicht beim Deutschlernen.
---	---	---

7. Ich darf im Deutschkurs auch in meiner Sprache sprechen.

1 Das ist sehr wichtig. 2 Das ist wichtig. 3 Das ist wenig wichtig. 4 Das ist nicht wichtig.	1 Das motiviert mich sehr. 2 Das motiviert mich. 3 Das motiviert mich wenig. 4 Das motiviert mich nicht.	1 Das hilft mir sehr beim Deutschlernen. 2 Das hilft mir beim Deutschlernen. 3 Das hilft mir wenig beim Deutschlernen. 4 Das hilft mir nicht beim Deutschlernen.
---	---	---

8. Ich finde die anderen Sprachen im Kurs...

1 ...sehr interessant. 2 ... interessant. 3 ... wenig interessant. 4 ... nicht interessant.
--

Vielen Dank! ☺

Abbildung C.3: Fragebogen 2 – Seite 2

Literatur- und Quellenverzeichnis

Al-Kattib, Jasmin (2012). *Ohren nicht vor mehrsprachiger Realität verschließen.* Erschienen am 27.06.2012. (<http://dastandard.at/1339638903121/Deutschunterricht-mit-Erwachsenen-Ohren-nicht-vor-mehrsprachiger-Realitaet-verschliessen>) Zugriff 29.09.2013.

Altrichter, Herbert (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung.* München: Profil.

Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht.* Regensburg: Klinkhardt, 4. Auflage.

Bäck, Gabriele/Haberleitner, Christa (2011). Mehrsprachigkeit im Kindergarten. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 161, Jänner/Februar 1-2, 1-8. (<http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/baek-haberleitner.pdf>) Zugriff 20.12.2013.

Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004). *Mehrsprachigkeit im Fokus – Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: Narr.

Boeckmann, Klaus-Börge (2007). Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht. In: **Fritz, Thomas (Hrsg.).** *What Next? Trends, Traditionen und Entwicklungen in der LehrerInnen-Ausbildung.* Wien: Edition Volkshochschule, 115–136.

Boeckmann, Klaus-Börge (2008a). Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. *Fremdsprache Deutsch: Sprachen lernen – Theorien und Modelle* 38, 5–11.

- Boeckmann, Klaus-Börge (2008b).** Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 158, Jänner/Februar 1-2, 21–28. <http://oebv.at/sixcms/media.php/504/boeckmann.pdf> Zugriff 17. 12. 2013.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010a).** Aktionsforschung im Unterricht – Wie Lehrende den eigenen Unterricht erforschen und dabei weiterentwickeln können. In: **Boeckmann, Klaus-Börge/Feigl-Bogenreiter, Elisabeth/Reininger-Stressler, Doris (Hrsg.).** *Forschendes Lehren – Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht.* Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen, 19–31.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010b).** And... action! Rückblick auf ein Fortbildungsprojekt zur Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht. In: **Boeckmann, Klaus-Börge/Feigl-Bogenreiter, Elisabeth/Reininger-Stressler, Doris (Hrsg.).** *Forschendes Lehren – Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht.* Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen, 7–12.
- Boeckmann, Klaus-Börge/Aalto, Eija/Abel, Andrea/Atanasoska, Tatjana/Lamb, Terry (2011).** *Mehrsprachigkeit fördern – Die Mehrheitsprache im vielsprachigen Umfeld.* Straßburg/Graz: Council of Europe Publishing. <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/language/en-GB/Default.aspx> Zugriff 29. 09. 2013.
- Boeckmann, Klaus-Börge/Feigl-Bogenreiter, Elisabeth/Reininger-Stressler, Doris (Hrsg.) (2010).** *Forschendes Lehren – Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht.* Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.
- Boeckmann, Klaus-Börge/Lins, Sabine/Orlovsky, Sarah/Wondraczek, Ines (2011).** *Mehrsprachigkeit in den Kindergärten – Methodisches Handbuch für die Sprachenvermittlung.* St. Pölten: Amt der Niederösterreichischen Landesregierung, Abt. Kindergärten.

- Breuer/Habib-Can/Kähne/Lauer (2008).** *DW.de – Erfahrungen mit Ämtern, Audio 2.* http://www.dw.de/popups/mediaplayer/contentId_3273852_mediaId_3371138 Zugriff 06.06.2014.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2014).** *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2013.* http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Statistiken/2013-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile Zugriff 09.05.2014.
- Bundeskanzleramt Österreich (2014).** *Integrationsvereinbarung.* <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/12/Seite.120500.html> Zugriff 09.05.2014.
- Busch, Brigitta (2013).** *Mehrsprachigkeit.* Wien: Facultas.
- Buttaroni, Susanna (1997).** *Fremdsprachenwachstum – Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen.* Ismaning: Hueber, 1. Auflage.
- Christ, Herbert (2004).** Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In: **Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.),** 30–38.
- Dirim, Inci (2010).** „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so“ – Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: **Mecheril, Paul/Dirim, Inci/Gomolla, Mechtild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hrsg.),** *Spannungsverhältnisse – Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung.* Münster: Waxmann, 91–114.
- Duden Online (2014).** *Stichwort „Spaß“.* <http://www.duden.de/node/661171/revisions/1291214/view> Zugriff 06.06.2014.

- Edmondson, Willis (2004).** Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig). In: **Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.)**, 39–44.
- Ehlich, Konrad/Montanari, Elke/Hila, Anna (2007).** *Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen DaZ (InDaZ): im Rahmen des Projektes des Goethe-Instituts zur Erstellung eines Rahmencurriculums für Integrationskurse*. München. http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/InDaZ_Recherche.pdf Zugriff 09.05.2014.
- Entwicklungspartnerschaft MEVIEL (2014).** *Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht – Materialien und Aktivitäten für jugendliche und junge erwachsene Migrant_innen*. Wien.
- Flick, Uwe (2009).** *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt, 2. Auflage.
- Fritz, Thomas (2014).** Die Bedienung der Mehrsprachigkeit ist denkbar einfach. *ÖDaF-Mitteilungen* 30. Jahrgang: 1, 34–44.
- Fritz, Thomas/Faistauer, Renate (2008).** Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: **Feigl-Bogenreiter, Elisabeth (Hrsg.)**. *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung*. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen, 125–133.
- Fritz, Thomas/Faistauer, Renate/Ritter, Monika/Hrubesch, Angelika (2006).** *Rahmen-Curriculum: Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung*. Wien. <http://www.interface-wien.at/system/attachements/original/ma17-rahmen-curriculum.pdf?1246880101> Zugriff 09.05.2014.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (2011a).** Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit – Einführung. In: **Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.)**. *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13–23.

- Fürstenau, Sara (2011).** Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: **Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.).** *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25–50.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.) (2011b).** *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gepp, Joseph (2011).** Bir Kipferl istiyorum. *Falter*, 46/2011. <http://geppbloggt.com/2011/11/16/bir-kipferl-istiyorum/> Zugriff 25.05.2014.
- Gnutzmann, Claus (2004).** Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die ‚neue‘ kommunikative Kompetenz? In: **Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.),** 45–53.
- Goethe Institut (2007).** *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/Rahmencurriculum_online_final_Version5.pdf Zugriff 09.05.2012.
- Gogolin, Ingrid (2008).** *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann, 2. unveränderte Auflage.
- Gogolin, Ingrid (2009).** Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy: Les Préludes. In: **Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.).** *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15–30.
- Graßmann, Regina (2011).** Zwei- und Mehrsprachigkeit in Integrationskursen – Ressource oder Herausforderung für Lehrkräfte? *Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 14/2010, 17–28.
- Haider, Barbara (2010).** Mehrsprachigkeit. In: **Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.).** *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: UTB, 207–208.

- House, Juliane (2004).** Mehrsprachigkeit: Nicht monodisziplinär und nicht nur für Europa! In: **Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.)**, 62–68.
- Hu, Adelheid (2003).** *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hu, Adelheid (2010).** Mehrsprachigkeit. In: **Surkamp, Carola (Hrsg.)**. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik – Ansätze, Methoden, Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 214–215.
- Hufeisen, Britta (2003).** L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (online)* 8: 2/3. <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm>> Zugriff 06.05.2014.
- Hufeisen, Britta (2004).** „Das haben wir doch immer schon so gemacht!“ oder Ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung? In: **Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.)**, 77–87.
- Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2010).** Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze. In: **Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.)**. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch, 1. Halbband*. Berlin/New York: de Gruyter Mouton, 738–753.
- Integrationshaus (2014).** *Entwicklungspartnerschaft MEVIEL*. <<http://www.integrationshaus.at/de/projekte/index.shtml?55>> Zugriff 13.06.2014.
- Juchem-Grundmann, Constanze (2010).** Andragogik. In: **Surkamp, Carola (Hrsg.)**. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik – Ansätze, Methoden, Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 2–4.
- Kleppin, Karin (2004).** Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-)Sprachenunterrichts für ein

- Konzept von Mehrsprachigkeit. In: **Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.)**, 88–95.
- Knowles, Malcolm S./Holton III, Elwood F./Swanson Richard A.; Jäger, Reinhold S. (Hrsg.) (2007)**. *Lebenslanges Lernen – Andragogik und Erwachsenenlernen*. München: Spektrum Akademischer Verlag, 6. Auflage.
- Königs, Frank G. (2004)**. Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen. In: **Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.)**, 96–103.
- Königs, Frank G. (2010)**. Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: **Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.)**. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch, 1. Halbband*. Berlin/New York: de Gruyter Mouton, 754–764.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003)**. Lehr- und Lernziele. In: **Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.)**. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, 116–121.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009)**. Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: **Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.)**. *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 233–248.
- Krumm, Hans-Jürgen (2011)**. Deutsch für die Integration – notwendig aber nicht hinreichend. In: **Haider, Barbara (Hrsg.)**. *Deutsch über alles? Sprachförderung für Erwachsene*. Wien: Edition Volkshochschule, 9–26.
- Lernraum Wien (2014)**. *Willkommen im lernraum.wien – dem Institut für Mehrsprachigkeit, Integration und Bildung der VHS Wien*. <<http://www.vhs.at/lernraumwien.html>> Zugriff 10.05.2014.

- Matthies, Maria/Chapalain, Amélie (2013).** Hvala, tessekkür ederim und danke! *Biber – Magazin für neue Österreicher* 03/2013, 36.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2010).** ExpertInneninterview: Zur Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens. In: **Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.).** *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie – Methoden – Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. erweiterte und durchgesehene Auflage, 376–379.
- Neuner, Gerhard (2004).** Zur Entwicklung einer Didaktik der curricularen Mehrsprachigkeit. In: **Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.).** 173–180.
- Neuner, Gerhard (2005).** Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: **Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hrsg.).** *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik – Deutsch nach Englisch*. Graz: Council of Europe Publishing, 13–33.
- Nolda, Sigrid (2008).** *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Novakovic, Goran; MA 17 (2014).** *Schwerpunkt Mehrsprachigkeit*. (<http://www.wien.gv.at/menschen/integration/sprachfoerderung.html>) Zugriff 13.06.2014.
- Oomen-Welke, Ingelore (1997).** Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. *ide – Informationen zur Deutschdidaktik* 9: 1, 33–47.
- Oomen-Welke, Ingelore (2003).** Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: **Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.).** *Didaktik der deutschen Sprache – Ein Handbuch, 1. Teilband*. Paderborn/Wien: Schöningh, 452–463.
- Österreichischer Integrationsfonds (2014a).** *Was ist die Integrationsvereinbarung?* (<http://www.integrationsfonds.at/iv/ivneu/>) Zugriff 09.05.2014.

Österreichischer Integrationsfonds (2014b). *Infos für Migrant/innen.*
⟨<http://www.integrationsfonds.at/iv/migr/>⟩ Zugriff 09.05.2014.

Pedarnig, Michaela (2013). Mehrsprachigkeit als Chance. In: **Die Wiener Volkshochschulen GmbH (Hrsg.).** *Forum der Wiener Volkshochschulen.* Bd. 844/13.

Pözlzbauer, Alexandra (2011). Mehr (als) Deutsch – Subjektive Theorien von DeutschlehrerInnen zur Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb. *Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 14/2010, 61–70.

Raupach, Manfred (2004). Viel(-)Mehrsprachigkeit – oder doch weniger? In: **Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.),** 191–196.

Reich, Hans H./Krumm, Hans-Jürgen (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit – Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht.* Münster: Waxmann.

Reininger, Doris (2010). Durch Daten zu Taten. In: **Boeckmann, Klaus-Börge/Feigl-Bogenreiter, Elisabeth/Reininger-Stressler, Doris (Hrsg.).** *Forschendes Lehren – Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht.* Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen, 13–18.

Rösch, Heidi (2013). Mehrsprachigkeit und Deutschdidaktik – eine kritisch-historische Auseinandersetzung. In: **Wildemann, Anja/Hoodgarzadeh, Mahzad (Hrsg.).** *Sprachen und Identitäten.* Innsbruck: Studien Verlag, 25–37.

Schader, Basil (2004). *Sprachenvielfalt als Chance – Das Handbuch.* Zürich: Bildungsverlag EINS/Orell Füssli.

Springsits, Birgit/Dirim, Inci (2011). Modelle schulischen Zweitspracherwerbs – Mehrsprachigkeit als bleibende Herausforderung. In: **Haider, Barbara (Hrsg.).** *Deutsch über alles? – Sprachförderung für Erwachsene.* Wien: Edition Volkshochschule, 27–42.

Stadt Kassel (2014). *Stadtinformation – Historische Entwicklung des Stadtteils Mitte.* <http://www.kassel.de/stadt/stadtteile/mitte/geschichte/> Zugriff 03.06.2014.

Statistik Austria (2013). *Bildung in Zahlen – Tabellenband.* Wien: Verlag Österreich GmbH. http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=138694&dDocName=070283 Zugriff 20.12.2013.

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel (2000). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* In Zusammenarbeit mit Joseph Sheils. Cambridge: Cambridge University Press. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf Zugriff 08.12.2013.

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Übersetzt von Quetz, Jürgen in Zusammenarbeit mit Schieß, Raimund und Sköries, Ulrike und Schneider, Günther (Übersetzung der Skalen). In Zusammenarbeit mit Joseph Sheils. Berlin/München: Langenscheidt. <http://commonweb.unifr.ch/pluriling/pub/cerleweb/portfolio/downloadable-docu/Referenzrahmen2001.pdf> Zugriff 08.12.2013.

Vetter, Eva (2008). Italienisch-, Spanisch- und FranzösischlehrerInnen – Grenzen und Möglichkeiten ihrer Ausbildung zur Mehrsprachigkeit. In: **Laasko, Johanna (Hrsg.).** *Ungarischunterricht in Österreich/Teaching Hungarian in Austria.* Wien/Berlin: LIT, 85–114.

Wandruszka, Mario (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen.* München: Piper.

Weinberger, Pamela-Sarah (2013). *Intervision als qualitätssichernde Maßnahme in Deutsch-Integrationskursen.* Diplomarbeit. Universität Wien.

Weskamp, Ralf (2007). *Mehrsprachigkeit – Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenerwerb.* Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.

- Wildemann, Anja (2013).** Mehrsprachige und transkulturelle Identitätskonstruktionen und ihr Potenzial für eine moderne Deutschdidaktik. In: **Wildemann, Anja/Hoodgarzadeh, Mahzad (Hrsg.).** *Sprachen und Identitäten*. Innsbruck: Studien Verlag, 13–24.
- Wildenauer-Józsa, Doris (2005).** *Sprachvergleich als Lernerstrategie – Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Wojnesitz, Alexandra (2010).** *Drei Sprachen sind mehr als zwei – Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster: Waxmann Verlag.

Kurzzusammenfassung

Ausgehend von der Idee der Normalität mehrsprachiger Gesellschaften und Personen befasst sich die vorliegende Masterarbeit mit einem sogenannten Mehrsprachigkeitsunterricht. Den Rahmen für einen solchen plurilingualen Unterricht bilden in diesem Fall Deutsch-Integrationskurse für erwachsene Lernende. In einem Aktionsforschungsprojekt wurde drei zentralen Forschungsfragen nachgegangen: *Inwiefern und wie kann man die Forderung nach einem Mehrsprachigkeitsunterricht für Erwachsene konkret umsetzen, welche Lehr- und Lernziele lassen sich realisieren, welche nicht, und welchen Mehrwert bietet ein solcher Ansatz für die Lernenden?*

Es wurde angenommen, dass plurilingualer Unterricht nicht nur auf den Deutscherwerb, sondern auch auf andere psychologische Faktoren der Lernenden einen positiven Einfluss hat. Darüber hinaus bestand die Annahme, dass sich bereits existierende Mehrsprachigkeits-Konzepte und -materialien für den Unterricht mit Kindern und Jugendlichen auch im Unterricht mit Erwachsenen einsetzen lassen.

Die Untersuchung konnte diese Annahmen bestätigen: Mehrsprachigkeitsunterricht lässt sich auf vielfältige Weise umsetzen. Neben kognitiven Lehr- und Lernzielen geht es in der Arbeit auch um attitudinal-affektive Ziele und die politische Dimension von Sprache. Der Mehrwert eines plurilingualen Unterrichts für die Lernenden kann sowohl auf der persönlichen als auch auf der gesellschaftlichen Ebene verortet werden. Neben zahlreichen positiven Aspekten eines Mehrsprachigkeitsunterrichts konnte aber ferner festgestellt werden, dass sich die in der Integrationspolitik vorherrschende Deutsch-Obession auch in den Köpfen mancher Lernender festgesetzt hat.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Sabrina Fichtinger (sabrina.fichtinger@gmx.at)
geboren am 1. Dezember 1986 in Wien

Ausbildung

seit 03/2011	Masterstudium Deutsch als Fremd-/Zweitsprache, Universität Wien
09/2011 – 05/2012	Lehrgang für Sprachkursleiter_innen Level 1, Die Wiener Volkshochschulen
10/2005 – 01/2011	Diplomstudium Politikwissenschaft, Universität Wien Titel der Diplomarbeit: „Einflussfaktoren auf das Verhalten gegenüber Asylwerber_innen – eine Untersuchung in vier kleineren Gemeinden“

Berufserfahrung (Auswahl)

seit 08/2012	VHS Floridsdorf, Wien Deutschtrainerin für Integrations- und Intensivkurse
05/2010 – 01/2012	Projekt Europäische Identität didaktische Mitarbeiterin und Trainerin

Forschungsschwerpunkte

Mehrsprachigkeit, Erwachsenenbildung, Sprachenpolitik, Asyl-/Integrationspolitik, Politische Bildung

Publikationen

Fichtinger, Sabrina/Lanegger, Nicole/Pferschinger, Sigrid. Niederösterreich: Mehr als Traiskirchen. In Rosenberger, Sieglinde (Hg.). Asylpolitik in Österreich – Unterbringung im Fokus, 2010, S. 223-241