

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Mehrsprachigkeit und Zugriff auf sprachliche Ressourcen bei
erwachsenen DaZ-Lernenden in A2-Integrationsdeutschkursen
in Wien

Eine empirische Studie zum Einsatz von Mehrsprachigkeit in
Intergrationskursen

verfasst von | submitted by
Aleksandra Zekić BA

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

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim M.A.

Abstract

Diese Masterarbeit untersucht den Einsatz von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht für erwachsene Lernende in A2-Integrationsdeutschkursen in Wien. Vor dem Hintergrund einer zunehmend mehrsprachigen Gesellschaft wird analysiert, inwiefern der bewusste Einbezug vorhandener sprachlicher Ressourcen den Lernprozess und den Lernerfolg von DaZ-Lernenden beeinflusst. Der theoretische Teil der Arbeit beschäftigt sich mit zentralen Begriffen wie Mehrsprachigkeit, Migration, Integration und Erwachsenenbildung, sowie mit sprachdidaktischen Ansätzen, die sich mit der Mehrsprachigkeit im Unterricht befassen. Darüber hinaus werden bildungspolitische Rahmenbedingungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit als auch der weiterhin verbreitete monolinguale Habitus kritisch reflektiert, wodurch auch Herausforderungen und Grenzen eines mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichts im institutionellen Kontext der Integrationskurse hervorgehoben werden.

Der empirische Teil der Arbeit basiert auf einer Aktionsforschung, die in zwei Lerngruppen im Rahmen von Integrationskursen durchgeführt wurde. Mithilfe einer methodischen Triangulation aus quantitativer und qualitativer Auswertung von Arbeitsblättern sowie teilnehmender Unterrichtsbeobachtung werden Lernprozesse und Ergebnisse der untersuchten Gruppen verglichen. Die Ergebnisse zeigen, dass der Einsatz von Mehrsprachigkeit den Spracherwerb unterstützen und Lernende zu aktiver Beteiligung anregen kann. Die Arbeit leistet damit einen wichtigen Beitrag zur aktuellen Diskussion über den Einsatz von Mehrsprachigkeit in der Erwachsenenbildung im Kontext von Integration und Migration.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Begriffsbestimmungen und theoretische Grundlagen.....	7
2. 1. Mehrsprachigkeit: Begriffe und Definitionen.....	7
2. 2. Migration und Integration.....	9
2. 3. Erwachsenenbildung.....	15
3. Sprachliche Bildung und Migration.....	16
3. 1. Sprachenlernen bei Erwachsenen.....	17
3. 2. Deutschunterricht in sprachlich heterogenen Lerngruppen und im Rahmen der Integrationskurse.....	19
3. 3. Integrationskurse im Kontext sprachlicher Bildung.....	23
3. 4. Gesetzliche Rahmenbedingungen der Integrationskurse in Österreich.....	25
3. 5. Kritische Reflexion der Integrationskurse.....	28
4. Mehrsprachigkeit im Unterricht.....	31
4.1. Der monolinguale Habitus im Bildungssystem.....	33
4. 2. Sprachressourcen und Sprachrepertoire.....	35
4. 3. Subjektive Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit – Von Kultur zur Individualität.....	39
4. 4. Mehrsprachigkeit als Bildungsziel und Anerkennung von Mehrsprachigkeit.....	43
4. 5. Sprachdidaktische Zugänge zu Mehrsprachigkeit.....	47
4. 5. 1. Kontrastive Linguistik und Transferhypothesen.....	48
4. 5. 2. Translanguaging: Theorie und didaktische Relevanz.....	50
4. 6. Chancen und Herausforderungen – Eine kritische Betrachtung.....	54
5. Empirischer Teil.....	57
5. 1. Aktionsforschung (action research).....	58
5. 2. Auswertungsmethode.....	59
5. 3. Gütekriterien.....	60
5. 4. Forschungsethik.....	61

5. 5. Ausgangs- und Rahmenbedingungen für die Forschung.....	62
5. 6. Bewertungskriterien.....	63
5. 7. Ablauf der Aktionsforschung.....	64
5. 8. Darstellung der Ergebnisse.....	67
6. Conclusio.....	78
 A Arbeitsblätter der TeilnehmerInnen.....	 80
 Literatur- und Quellenverzeichnis.....	 81

1. Einleitung

Wien ist eine von vielen Einwanderungsstädten in Europa. In dieser Metropole leben mittlerweile sehr viele Menschen unterschiedlicher Nationalitäten. Hier treffen Menschen aus unterschiedlichen Teilen der Welt aufeinander, die sowohl kulturell als auch sprachlich gesehen differieren. Laut den Daten auf der Webseite der Stadt Wien hatte Anfang des Jahres 2024 insgesamt 45,4 % der Wiener Bevölkerung eine ausländische Herkunft.¹

Diese Prozentzahl zeigt auf, dass Wien nicht nur multikulturell, sondern auch mehrsprachig ist. Aus diesem Grund findet sich in dieser Stadt ein vielfältiges Angebot an Deutschkursen. In der vorliegenden Arbeit werden nicht nur Privatkurse und vom Staat geförderte DaZ-Kurse, sondern auch der schulische Kontext betrachtet. Sowohl ForscherInnen, WissenschaftlerInnen und Fachkräfte in diesem Bereich, als auch immer mehr LernerInnen interessieren sich dafür, wie Deutsch bzw. eine Fremd- oder Zweitsprache einfach, schnell und effektiv gelernt und erworben werden kann. Gegenstand vieler Diskussionen ist dabei die Frage, ob Deutsch grundsätzlich in einem ausschließlich deutschsprachigen Umfeld gelernt werden soll oder ob sich auch die Berücksichtigung der eigenen Sprachressourcen im Lernprozess als vorteilhaft und hilfreich erweisen kann. Im Hinblick darauf ergibt sich für den Unterricht in DaF- und DaZ-Kursen folgende zentrale Fragestellung: **Mehrsprachigkeit im Unterricht – ja oder nein?**

Aus der Perspektive von Stern (1992) ist die Erstsprache ein „natural psychological process in second language development.“ (Ghorbani 2011, S. 1654).

Jedoch betonen viele SprachwissenschaftlerInnen, dass Mehrsprachigkeit in der Vergangenheit im Unterricht nicht immer erwünscht war. So erklären Triulzi und Maahs (2019):

Der Einbezug und der Stellenwert von Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel in der Fremdsprachendidaktik erlebten im letzten Jahrhundert eine nicht-lineare Entwicklung: Somit wurde z.B. in unterschiedlichen historisch-chronologisch aneinander folgenden Methoden die Rolle der Herkunftssprache(n) der Lernenden beim Erlernen von Fremdsprachen immer wieder neu konnotiert und Mehrsprachigkeit dementsprechend als Potenzial oder Hürde betrachtet. Jenseits von klassischen Methoden der Fremdsprachendidaktik, verbreiten sich aktuell neue Ansätze zum Einbezug und Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen (Triulzi und Maahs 2019, S. 2).

¹ <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/daten-fakten/bevoelkerung-migration.html>.
Abgerufen am: 23. 07. 2025.

Hofinger (2016) ist wiederum der Meinung, dass die Erstsprache im Fremd- und Zweitsprachenunterricht in der Vergangenheit nur in begrenztem Ausmaß Einsatz gefunden hat.

Das nahezu programmatische Verhindern der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht ist – mit Ausnahme der Grammatik-Übersetzungsmethode – Ausgangspunkt vieler Lehrmethoden seit Beginn des 19. Jahrhunderts. Besonders viel Terrain eingebüßt hat der Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht aber vor allem im Rahmen der kommunikativen Wende, jenem fremdsprachendidaktischen Ansatz, bei dem der mündliche Sprachgebrauch vor dem Sprachwissen das vorrangige Unterrichtsziel darstellt (Hofinger 2016, S. 193).

Diese Aussagen zeigen, dass der Einsatz von Erstsprache im Fremdsprachenunterricht in der Vergangenheit meist nicht erwünscht war. Viele SprachwissenschaftlerInnen vertreten die Ansicht, dass sich diese Situation auch im heutigen Unterricht nicht grundlegend verändert hat und dass die Meinungen darüber, ob Mehrsprachigkeit im Unterricht einbezogen werden soll oder nicht, nach wie vor stark divergieren. Auch in der Praxis zeigt sich eine ähnliche Situation: Während manche Schulen und Kurse Unterricht ausschließlich in der Zielsprache Deutsch durchführen, kommt in anderen die Mehrsprachigkeit gezielt zum Einsatz.

Zahlreiche Projekte haben das Ziel, Mehrsprachigkeit zu fördern. So hatte z. B. das Goethe-Institut schon 2009 das Projekt *Sprachen ohne Grenzen*. Bei diesem Projekt sollten verschiedene Wettbewerbe, Konferenzen, Fachliteratur sowie Dokumentationen, Performance- und Multimediaprojekte das Thema Mehrsprachigkeit hervorheben.²

Es wird außerdem immer mehr für die Mehrsprachigkeit im traditionellen schulischen Unterricht plädiert, da homogene einsprachige Klassen längst nicht mehr die Realität sind. Garcia und Flores (2010) betonen in ihrem Ansatz *Multilingual pedagogies* die Notwendigkeit neuer Unterrichtsprogramme, die für die aktuellen heterogenen Klassen geeignet sind:

Increasingly, all over the world, classrooms have children with different linguistic profiles and practices. It is clear that foreign language, second language, and even traditional bilingual education programs are no longer sufficient when classrooms are highly heterogeneous linguistically. (...) We must experiment and innovate with dynamic

² Quelle: <https://www.pressebox.de/inaktiv/goethe-institut-e-v/Sprachen-ohne-Grenzen-Goethe-Institut-startet-internationales-Projekt-zur-Mehrsprachigkeit-mit-Handyfilm-Wettbewerb/boxid/180454>. Abgerufen am: 03. 02. 2021.

plurilingual pedagogies that respond to the more complex bilingualism of students and to the more linguistically heterogeneous classrooms of the twenty-first century (Garcia; Flores 2010, S. 235).

Weltweit werden immer wieder Forschungen zu dem Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht durchgeführt. Dieses Thema scheint vor allem in den letzten zehn Jahren für viele Forscher ein interessanter und relevanter Untersuchungsgegenstand zu sein. Die in den Unterricht inkludierten Personen werden befragt, Beobachtungen durchgeführt, die Daten verglichen und theoretische Konzepte entwickelt.

Mark Kelleher führte im Jahr 2013 eine Studie unter dem Namen *Overcoming the First Language Taboo to Enhance Learning a Foreign Language*. Er stellte fest, dass es keine Studie gibt „which can demonstrate that L2 only learning environment has more of a positive effect upon the learning process than allowing the use of the mother tongue.“ (Kelleher 2013, S. 2037). Des Weiteren betont er, dass die Erstsprache eine positive Rolle beim Lernen einer Fremdsprache haben kann „if used sparingly and in a pre-planned way.“ (Kelleher 2013, S. 2037).

Eine ähnliche weitere Studie zu diesem Thema führte Amirabbas Ghorbani im Jahr 2011 unter dem Namen *First Language Use in Foreign Language Classroom Discourse*. Die Studie untersucht den Gebrauch von L1 in Scaffolding, privaten Gesprächen und Humor im Klassenzimmer (vgl. Ghorbani 2011, S. 1654).

Triulzi und Maahs (2019) betonen, dass „die mehrsprachige Realität der LernerInnenschaft zugunsten einer monolingualen deutschsprachigen Bildung, d. h. in der Sprache der historisch ansässigen nationalen Mehrheit, nicht berücksichtigt [wird], sodass mehrsprachige Ressourcen ungenügend als Ressource oder als Ziel sprachlicher Bildung betrachtet werden.“ (Triulzi/ Maahs 2019, S. 2). Sie führten 2019 eine Forschung zu Mehrsprachigkeit in der Deutschförderung der Erwachsenenbildung durch. Als Ziel hatten sie, den Stellenwert der Mehrsprachigkeit in den heutzutage noch immer angewendeten klassischen Methoden zur Sprachdidaktik sowie den aktuellen Referenzrahmen zu untersuchen. Außerdem wollten sie mit der Studie darstellen, inwiefern heutzutage ein monolingualer Habitus in dem erwähnten Bereich ausgeprägt ist (vgl. ebd, S. 2).

Die Ergebnisse meiner Recherche zeigen zudem, dass einige Studien auch im deutschsprachigen Raum zum Thema Mehrsprachigkeit durchgeführt wurden. Diese Studien fokussierten sich jedoch vorwiegend auf den schulischen Kontext. So wurde z. B. im Jahr 2013 eine Publikation

„Studien zur Mehrsprachigkeit: Beiträge der Dortmunder Arbeitsgruppe“ veröffentlicht. Hier wurden zahlreiche empirische Studien zur Mehrsprachigkeit in Kindheit und Jugend gesammelt. Des Weiteren wurden einige Studien zum Thema Mehrsprachigkeit realisiert, die sich mit bestimmten sprachpolitischen Fragen befassen.

In Österreich besuchen immer mehr Menschen Integrationskurse, da das Deutsch-Sprachdiplom für die Verlängerung des Aufenthaltstitels erforderlich ist. Da ich selbst in den Integrationskursen unterrichte und regelmäßig mit einer hohen Teilnehmereinzahl konfrontiert bin, ging ich lange davon aus, dass diesem Thema zahlreiche Forschungsarbeiten gewidmet sind. Ich lag überraschend falsch. So fiel mir bei der Recherche schließlich auf, dass im Bereich des Unterrichts in den Integrationskursen für Erwachsene noch viel Forschung benötigt wird.

Grein (2010) stellt fest:

Während im Bereich Deutsch als Fremdsprache und vor allem auch im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei Kindern eine Entwicklung in Richtung Mehrsprachigkeitsansätze zu verzeichnen ist, sind die Integrationskurse für Erwachsene immer noch vorwiegend nach dem Prinzip der Einsprachigkeit bzw. der aufgeklärten Einsprachigkeit (bei sprachlich homogenen Gruppen) konzipiert. Von den 450 befragten Lehrkräften gaben 86 % an, dass sie in ihren Kursen zwar Wörterbücher zulassen, sonst aber dem Prinzip der Einsprachigkeit verhaftet sind. (Grein 2010, S. 71.)

Einerseits wird heutzutage immer mehr für den Einsatz der Mehrsprachigkeit im Unterricht plädiert und viele Vorteile der Mehrsprachigkeit im Unterricht werden hervorgehoben, andererseits gibt es immer noch sehr viele Schulen und Instituten, an denen im Unterricht ausschließlich Deutsch erwünscht ist.

Die Frage, ob Mehrsprachigkeit in die Integrationskurse für Erwachsene integriert sein sollte, ist für mich besonders relevant. Da ich täglich eine heterogene Gruppe von Erwachsenen in meinem Klassenzimmer habe, der ich dabei helfen soll, Deutsch auf einem bestimmten Niveau gut zu beherrschen, suche ich stets nach guten Wegen, dieses Ziel zu erreichen.

All diese Aspekte führten schließlich zu meiner endgültigen Entscheidung, diesen Bereich näher zu untersuchen und eine eigene Studie durchzuführen.

Zentrale Fragestellung

Das zentrale Thema meiner Arbeit ist das Thema *Mehrsprachigkeit in den Integrationskursen*. Aus der schon genannten Problemstellung leitet sich zuletzt die folgende Forschungsfrage ab: **Inwieweit beeinflusst der Einsatz von Mehrsprachigkeit im Unterricht den Lernprozess und -erfolg bei den erwachsenen DaZ-Lernenden in A2 Integrationsdeutschkursen in Wien?**

Diese Forschungsfrage wird durch eine gut geplante Vorgehensweise im empirischen Teil mehr verdeutlicht.

Vorgehensweise

Die vorliegende Masterarbeit besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Im theoretischen Teil wird das Thema Mehrsprachigkeit nicht nur im Unterrichtskontext sondern auch in politischen Kontexten näher betrachtet.

Im ersten Kapitel der Arbeit findet sich eine kurze Einleitung, die einen ersten Überblick über die gesamte Arbeit bietet. Hier werden die Forschungsfrage, das Ziel sowie der Aufbau der Masterarbeit näher erläutert und anschließend ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben.

Im zweiten Kapitel der Arbeit werden zentrale Begriffe wie Mehrsprachigkeit, Migration, Integration sowie Erwachsenenbildung definiert und erläutert. Das dritte Kapitel widmet sich der sprachlichen Bildung im Migrationskontext. Dabei wird vor allem auf das Sprachenlernen bei Erwachsenen, den Deutschunterricht in sprachlich heterogenen Gruppen sowie auf Integrationskurse und deren Rahmenbedingungen eingegangen. Das Kapitel schließt mit einer kritischen Reflexion der Integrationskurse ab.

Aufbauend auf den vorangegangenen Kapiteln wird in letztem Kapitel des theoretischen Teils, Kapitel 4, die Mehrsprachigkeit im Unterricht behandelt. Hier wird erklärt, wie die Mehrsprachigkeit den Unterricht beeinflusst und mit Hilfe der Literatur verdeutlicht, welche Rolle die schon vorhandenen Sprachkenntnisse beim Erwerb einer neuen Sprache spielen. Des Weiteren wird dargestellt, inwiefern die Verwendung von Sprachressourcen den Lernprozess unterstützen oder einschränken können.

Kapitel 5 befasst sich mit der durchgeführten Aktionsforschung und stellt die Analyse und den Vergleich der erhobenen Daten dar.

Methodik

Bei der empirischen Studie waren erwachsene DaZ-Lernende mit unterschiedlichen Erstsprachen beteiligt. Die TeilnehmerInnen befanden sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung in einem A2-Integrationskurs. Im Rahmen der Untersuchung wurden die Ergebnisse beider Gruppen (G1 und G2) miteinander verglichen.

Die Methode, die bei der Untersuchung benutzt wurde, ist Action research (Deutsch: Aktionsforschung), deren Anwendung Holly und Whitehead (1986) wie folgt erklären:

Action research may be used in almost any setting where a problem involving people, tasks and procedures cries out for solution, or where some change of feature results in a more desirable outcome. (Holly; Whitehead 1986, zit. nach Cohen, Manion und Morrison 2000, S. 227).

Diese Methode erscheint für meine Forschung besonders geeignet, da sie es ermöglicht, eine Untersuchung in meinem eigenen beruflichen Umfeld durchzuführen, einen konkreten Verbesserungsvorschlag unter realen Bedingungen zu testen und damit sowohl die Qualität des Unterrichts zu verbessern als auch neue Erkenntnisse für die Forschung zu gewinnen.

Mein zentrales Ziel der Untersuchung bestand darin festzustellen, inwieweit der Einsatz von Mehrsprachigkeit und der Zugriff auf die vorhandene Sprachressourcen Lernende in ihrem Lernprozess unterstützen oder möglicherweise auch hindern können. Auf diese Weise möchte ich vor allem neue Erkenntnisse gewinnen, die mir helfen, meinen eigenen Unterricht bestmöglich zu gestalten und Lernziele zu erreichen.

Auswertungsmethode

Die Auswertungsmethode, die bei der Datenanalyse verwendet wurde, ist die Triangulation. Bei dieser Methode werden verschiedene Datenquellen miteinander kombiniert - im Falle dieser Arbeit die quantitative und qualitative Auswertung der Arbeitsblätter sowie die qualitative Auswertung der Unterrichtsbeobachtung. Die gewählte Methode erweist sich für die Untersuchung als besonders geeignet, da die Verbindung unterschiedlicher Methoden und Datenquellen eine umfassendere Sicht auf den Lernprozess ermöglicht.

Die Ergebnisse der Arbeitsblätter wurden mit einer deskriptiven quantitativen Auswertung (Aufgabe 1) und einer qualitativen Fehleranalyse (Aufgabe 2) untersucht und anschließend mit den qualitativ ausgewerteten Beobachtungen aus dem Unterricht erweitert.

2. Begriffsbestimmungen und theoretische Grundlagen

Im folgenden Kapitel werden zentrale Begriffe und theoretische Grundlagen erläutert, die für das Verständnis dieser Arbeit von großer Bedeutung sind. Da die vorliegende Untersuchung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache und im Rahmen von Integrationskursen stattfindet, ist es notwendig, die zentralen Konzepte wie Mehrsprachigkeit, Migration, Integration sowie Erwachsenenbildung zu definieren. Somit wird die kontextuelle Grundlage für die anschließende Analyse geschaffen. Gleichzeitig wird deutlich, wie eng die genannten Konzepte miteinander verbunden sind und welche Relevanz sie für das Lernen in sprachlich heterogenen Gruppen haben.

2. 1. Mehrsprachigkeit: Begriffe und Definitionen

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache stellt der Begriff *Mehrsprachigkeit* eine zentrale Grundlage dar. Da Mehrsprachigkeit heute gesellschaftliche Realität ist, wird sie in zahlreichen linguistischen und didaktischen Ansätzen thematisiert und diskutiert. Berücksichtigt man die Vielfältigkeit der Herkunfts- und Zweitsprachen der Menschen in Österreich, ist es kaum möglich, über Deutschunterricht zu sprechen, ohne dabei die Mehrsprachigkeit der Lernenden zu berücksichtigen.

Um den Begriff *Mehrsprachigkeit* im Kontext dieser Arbeit einordnen zu können, ist eine begriffliche Klärung erforderlich. Eine umfassende Definition bietet der folgende Auszug aus Barkowski/Krumm (2010):

Mehrsprachigkeit, die: bezeichnet den Umstand, dass einer Person (individuelle M.) oder einem System (gesellschaftliche M., lebensweltliche M., institutionelle M.) mehrere Sprachen zur Verfügung stehen. Fasst man den Begriff sehr weit, so ist jeder Mensch mehrsprachig, da er schon in seiner Muttersprache über mehrere Varietäten

(muttersprachliche M.) verfügt. Während M. früher häufig 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. (funktionale M., rezeptive M.) (Barkowski und Krumm 2010, S. 207).

Hier wird zudem erläutert, dass mehrere Formen individueller Mehrsprachigkeit unterschieden werden können, abhängig vom Zeitpunkt, der Art und der Stufe des Spracherwerbs. So spricht man von simultaner Mehrsprachigkeit, wenn mehrere Sprachen gleichzeitig im frühen Kindesalter auf natürliche Weise, das heißt ohne formalen Unterricht, erworben werden. Von sukzessiver Mehrsprachigkeit ist die Rede, wenn mehrere Sprachen nacheinander erlernt werden, sei es auf natürliche Weise oder durch gesteuerte Lernprozesse (vgl. Barkowski und Krumm 2010, S. 207).

Eine weitere Definition von Mehrsprachigkeit liefern Hrubesch und Plutzar (2013), deren Beitrag in einer Veröffentlichung des Bundesministeriums für Frauen, Wissenschaft und Forschung zugänglich ist. Hier betonen die Autorinnen die situative Natur mehrsprachiger Kompetenz:

Mehrsprachigkeit bedeutet für ein Individuum, dass mehrere Sprachen in verschiedenen Lebenszusammenhängen benützt werden. Die Sprachen müssen nicht alle auf gleichem und vor allem nicht auf gleich gutem Niveau in allen sprachlichen Fertigkeiten [...] beherrscht werden. Der Grad der Beherrschung differiert je nach Funktion der Sprache und je nach Sphäre, in der die Sprache benützt wird. [...] Demnach ist Mehrsprachigkeit nicht als etwas Statisches zu betrachten, sondern vielmehr als etwas Dynamisches, das sich im Laufe des Lebens wandelt.³

Diese Definitionen machen deutlich, dass Mehrsprachigkeit nicht nur als sprachliches Repertoire verstanden werden kann, sondern auch als ein dynamischer Prozess, der mit individuellen Lebenswelten und gesellschaftlichen Bedingungen verknüpft ist. Eng verbunden mit dem Begriff der Mehrsprachigkeit im österreichischen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmen sind die Begriffe Migration und Integration. Die drei Begriffe stehen in einem engen Zusammenhang und lassen sich nur schwer isoliert voneinander betrachten.

³ Hrubesch, Angelika / Plutzar, Verena (2013, Stand 2008): *Mehrsprachigkeit*. Quelle: <https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/grundlagen/mehrsprachigkeit.php>. Abgerufen am: 12. 09. 2025.

2. 2. Migration und Integration

Migration ist einer der Hauptgründe für die zunehmende sprachliche Vielfalt in modernen Gesellschaften. Durch migrationsbedingte Mobilität gelangen Menschen mit vielfältigen Erst- und Zweitsprachen in Räume wie Wien, wodurch eine sprachliche Heterogenität entsteht. Laut den von Eurostat veröffentlichten Daten für das Jahr 2015 zählt Österreich zu den europäischen Ländern mit den höchsten Zahlen an Erstanträgen auf Asyl.⁴ Auch die aktuellen Daten von Statistik Austria bestätigen, dass Österreich weiterhin ein bedeutendes Aufnahmeland für AsylbewerberInnen bleibt.⁵

Diese sprachliche Vielfalt stellt Bildungssysteme vor neue Herausforderungen, eröffnet aber gleichzeitig auch Chancen für individuelle Förderung.

Da Migration und Integration zentrale Begriffe dieser Arbeit darstellen, insbesondere im Zusammenhang mit Integrationskursen, ist es notwendig, ihre Bedeutung aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu beleuchten. Aus diesem Grund werden im folgenden Kapitel sowohl gesetzliche als auch wissenschaftliche Definitionen herangezogen, um die Bedeutungen und Funktionen aus der Sichtweise beider Konzepte zu erklären. Diese Aufgabe ist jedoch gar nicht so einfach. Erstens ist zu betonen, dass diese Begriffe besonders vorsichtig definiert werden müssen, da sie ein semantisches und politisches Gewicht tragen und je nach Definition Menschen in unterschiedliche Kategorien und Dimensionen einordnen. Zweitens unterscheiden sich die Definitionen je nach Quelle oftmals erheblich. Daher bestimmt die Wahl einer Quelle immer auch eine bestimmte Positionierung gegenüber den Konzepten. Begriffe wie Migration und Integration werden aus verschiedenen Kontexten heraus unterschiedlich betrachtet und definiert, abhängig von den jeweiligen Interessen und Zielvorstellungen. Dies verdeutlicht Mecheril (2019) in seinem Beitrag zu Migrationspädagogik, in dem er genau diese interessengeleitete Begriffsbestimmung hervorhebt:

Begriffe und Bezeichnungspraktiken sind Werkzeuge der Wahrnehmung. Sie sind Instrumente, die eine bestimmte Sicht auf Wirklichkeit ermöglichen, weil sie bestimmte Aspekte und Nuancen in den Vordergrund stellen, andere ausblenden. Begriffe wirken zugleich auch auf soziale Wirklichkeiten ein, sie sind soziale Werkzeuge insofern mit ihnen bestimmte Praktiken

⁴ Quelle: ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7203832/3-04032016-AP-EN.pdf/790eba01-381c-4163-bcd2-a54959b99ed6. Abgerufen am: 07. 12. 2025.

⁵ Quelle: www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/migration-und-einbuengerung/asyl. Abgerufen am: 07. 12. 2025.

verknüpft sind, die soziale Realitäten erschaffen. [...] Begriffe und Bezeichnungspraktiken besitzen schließlich das Potenzial, Handlungsweisen zu erklären, zu begründen und zu rechtfertigen; sie sind damit auch Werkzeuge der Legitimation. (Mecheril 2019, S. 8)

Um sowohl die aktuellen politischen Vorstellungen von *Integration* und *Migration* als auch wissenschaftliche Perspektiven analysieren zu können, werden zunächst unterschiedliche Begriffsbestimmungen aus verschiedenen Quellen herangezogen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass politische Definitionen häufig normativ geprägt sind und nicht selten im Widerspruch zu wissenschaftlichen Positionen stehen. Die Gegenüberstellung verschiedener Definitionen macht deutlich, wie unterschiedlich und mit welchem „Ton“ die zentralen Begriffe dieser Arbeit, *Migration* und *Integration*, definiert werden können.

Im Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von Barkowski und Krumm (2010) wird Migration als ein grundlegendes soziales Phänomen beschrieben, das historisch, ökonomisch, kulturell und politisch geprägt ist. Dort heißt es:

Migration, die: M. bedeutet „Wanderung“ und bezeichnet räumliche Mobilität. Als „conditio humana“ ist M. so alt wie die Menschheit selbst und ein alltägliches soziales Phänomen, das durch jeweils unterschiedliche historische, ökonomische, kulturelle und politische Kontexte geprägt ist (Kraler 2007). [...] Gegenwärtig unterscheidet man Fluchtmigration, Arbeitsmigration, Familienzusammenführung und Menschenhandel. [...] Für das Individuum bedeutet M. eine einschneidende und zumeist krisenhaft erlebte Erfahrung. M. ist ein Prozess, der mit der Entscheidung zur M. beginnt und mit der Entscheidung zu bleiben fließend in den Prozess der Integration übergeht (Barkowski und Krumm 2010, S. 213, 214).

Die Definition macht deutlich, dass Migration mehr ist als nur ein Ortswechsel. Sie beschreibt einen längeren Prozess, der mit der Entscheidung zur Auswanderung beginnt und oft mit dem Ankommen und Einleben in einem neuen Land verbunden ist. Eine ähnliche Definition findet sich im Handbuch zur Gesellschaft Deutschlands von Schäfers und Zapf (2001). Die Autoren beschreiben Migration als „Bewegung von Menschen, die mit einer Verlagerung des Lebensmittelpunkts einhergeht. Der Migrationsbegriff setzt erwerbs-, familienbedingte, politische oder biographisch bedingte Wandermotive und einen relativ dauerhaften Aufenthalt in der Region oder Gesellschaft voraus [...]“ (Schäfers und Zapf 2001, S. 472).

Beide Definitionen betonen den dauerhaften Charakter von Migration sowie deren individuelle und gesellschaftliche Relevanz. Während Barkowski und Krumm den Begriff Migration vor allem aus einer individuellen und gesellschaftlich-historischen Perspektive beleuchten, wird der Begriff aus wirtschaftlicher Perspektiven stärker im Bezug auf funktionale Aspekte betrachtet. So definiert Gabler Wirtschaftslexikon Migration als „Wanderbewegungen von Menschen (Arbeitskräften) zwischen Staaten oder administrativen Untereinheiten eines Staates, die zu einem längerfristigen oder dauernden Wechsel des ständigen Aufenthaltsortes der daran beteiligten Personen führen. Häufig durch politische, soziale oder wirtschaftliche Not der sog. *Migranten* hervorgerufen".⁶

Da Integrationskurse in Österreich vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) durchgeführt werden und somit direkt auf Menschen mit Migrationserfahrungen wirken, ist es wichtig darzustellen, wie die Organisation die relevanten Begriffe definiert. Im ÖIF-Integrationsglossar befindet sich jedoch eine knappe und einfach gehaltene Definition, die Migration als einen Prozess der Wanderung von Menschen über Grenzen zum Zwecke des Arbeitens oder Lebens beschreibt.⁷

Dagegen bietet die offizielle Publikation der Internationalen Organisation für Migration (IOM) eine Definition, die etwas näher die politische Vorstellung der Migration beschreibt und als Grundlage und Quelle für den Gebrauch des Begriffs im politischen Kontext dient:

Migrants are often thought simply to be non-nationals within the territory of a host state. However, this does not take into account return migration, internal migration and internal displacement. Migration is a varied and complex phenomenon. It may be either uni- or multi directional, and temporary or permanent. (IOM 2013, S. 13)

Mecheril (2019) greift tiefer auf und erklärt, dass der Begriff Migration nicht nur dadurch bezeichnet werden kann, dass Menschen von einem Land in ein anderes ziehen. Migration verändert die Gesellschaft. „Mit dem Ausdruck Migration ist eine allgemeine Perspektive verbunden, mit der Phänomene erfasst werden, die für die gesellschaftliche Wirklichkeit kennzeichnend sind, wie beispielsweise die Entstehung von transnationalen Zwischenwelten und

⁶ Gabler Wirtschaftslexikon. Quelle: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/migration-38745>. Abgerufen am 17. 11. 2025.

⁷ ÖIF Integrationsglossar. Quelle: <https://www.integrationsfonds.at/publikationen/glossare/integrationsglossar>. Abgerufen am 17. 11. 2025.

neuen und Mehrfach-Zugehörigkeiten, Phänomene der Zurechnung auf Fremdheit, Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus, Erschaffung neuer Handlungsformen und Selbstverständnisse.“ Er erklärt, dass Migration weit komplexere und tiefere Bedeutung hat als bloße Ortswechsel. Vielmehr sind „diese Phänomene in dem Sinne als allgemeines Phänomen zu verstehen, als etwa durch Migrationsphänomene ermöglichte neue Handlungsformen und Selbstverständnisse nicht allein für als Migrant/innen angesehene Personen relevant sind“ (Mecheril 2019, S. 8 - 9) .

Noch problematischer und komplexer ist es, den Begriff Integration zu definieren. Im migrationsgesellschaftlichen Kontext ist er jedoch nicht nur komplex, sondern auch politisch stark aufgeladen. Was als „Integration“ gilt, wer sich „integrieren“ soll und wer darüber entscheidet, wird maßgeblich von dem jeweiligen Kontext bestimmt. Der Begriff *Integration* trägt in sich unausgesprochene Vorstellungen darüber, wie Menschen sich verhalten und sein sollen. Er ist mit politischen Interessen verknüpft, berührt Vorstellungen von Kontrolle, Anpassung und Zugehörigkeit, löst Emotionen und Debatten aus und ist im politischen Kontext immer normativ. Er bewertet Menschen und ihr Verhalten. Diese Aspekte verdeutlichen, warum der Begriff als problematisch einzustufen ist.

In diesem Zusammenhang erklärt Dirim (2021), dass der Begriff *Integration* uneindeutig ist und daher „bei der Rezeption der Beiträge im Bereich ‚Deutsch als Zweitsprache‘ nicht von einer festen Verwendungsweise des Begriffs ausgegangen werden kann, da in diesem Bereich bislang eine explizite und umfassende Begriffsdiskussion [...] ausgeblieben ist“ (Dirim 2021, S. 91).

Im österreichischen Integrationsgesetz wird der Begriff Integration in § 2 (Integrationsbegriff) wie folgt definiert:

Integration ist ein gesamtgesellschaftlicher Prozess, dessen Gelingen von der Mitwirkung aller in Österreich lebenden Menschen abhängt und auf persönlicher Interaktion beruht. Integration erfordert insbesondere, dass die Zugewanderten aktiv an diesem Prozess mitwirken, die angebotenen Integrationsmaßnahmen wahrnehmen und die Grundwerte eines europäischen demokratischen Staates anerkennen und respektieren.⁸

Diese gesetzliche Definition unterstreicht die Verantwortung beider Seiten im

⁸ § 2 Abs. 1 Integrationsgesetz. Quelle: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009891>. Abgerufen am: 12. 01. 2025.

Integrationsprozess, sowohl jene der Aufnahmegesellschaft als auch jene der Zugewanderten, wobei die Zugewanderten aktiv mitwirken und die demokratischen Grundwerte des Landes akzeptieren sollen. Ergänzend dazu befindet sich im ÖIF-Integrationsglossar eine Definition, die auf dem Nationalen Aktionsplan für Integration (NAP.I) basiert:

Gemäß Nationalem Aktionsplan für Integration (NAP.I) ist Integration ein wechselseitiger Prozess, der von gegenseitiger Wertschätzung und Respekt geprägt ist, wobei klare Regeln den gesellschaftlichen Zusammenhalt und den sozialen Frieden sichern. Erfolgreiche Integration liegt laut NAP.I vor, wenn jedenfalls ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache für das Arbeitsleben, für die Aus- und Weiterbildung sowie für den Kontakt zu öffentlichen Einrichtungen vorhanden sind, die wirtschaftliche Selbsterhaltungsfähigkeit gegeben ist so - wie die Anerkennung und Einhaltung der dem Rechtsstaat zugrundeliegenden österreichischen und europäischen Rechts und Werteordnung vorliegen.⁹

Dies zeigt deutlich die Position des Österreichischen Integrationsfonds, in dessen Auftrag die Integrationskurse durchgeführt werden. Dies ist insofern zentral, da die Sichtweise des ÖIF unmittelbar beeinflusst, wie Migration und Zugehörigkeit im Rahmen dieser Kurse vermittelt werden und wie sich durch diese Sichtweise geprägte Rahmenbedingungen auf die Menschen, die an den Kursen teilnehmen, auswirken.

Die Definition von Integration im Fachlexikon von Barkowski und Krumm (2010) beschreibt den Begriff als „Sich-Zusammenfügen“ von MigrantInnen und Aufnahmegesellschaft zu einer neuen Einheit und betont einen beidseitigen, wechselseitigen Annäherungsprozess. (vgl. Grinberg und Grinberg 1990, zit. nach Barkowski und Krumm 2010, S. 133). Die Programme zur Förderung sollten idealerweise Aufnahme und Zusammenhalt als Ziele haben. Integration soll dabei durch entsprechende Angebote zur Einführung in die Sprache und Gesellschaft des Aufnahmelandes gefördert werden (vgl. Barkowski und Krumm 2010, S. 133).

Diese Darstellung wirkt auf den ersten Blick ausgewogen und differenziert, da sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Faktoren berücksichtigt werden. Dennoch sollte sie kritisch

⁹ ÖIF Integrationsglossar, S. 45. Quelle: <https://www.integrationsfonds.at/publikationen/glossare/integrationsglossar>. Abgerufen am: 09. 01. 2026.

betrachtet werden, da sie sich deutlich stark auf politische Leitvorstellungen stützt, anstatt sie zu hinterfragen. Aus der kritischen, machtsensiblen Perspektive erscheint der Begriff deswegen problematisch, weil er gesellschaftliche Erwartungen und normative Vorstellungen von Zugehörigkeit auch in der wissenschaftlichen Kontexten verfestigt.

Warum diese Sichtweise kritisch zu betrachten ist, erklärt Mecheril in seinem Essay *Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv* (2011). Er betont, dass Integration oft als Sammelbegriff für unterschiedliche Maßnahmen dient. Dabei berücksichtigt der Integrationsbegriff jedoch nicht „Strategien der Bewältigung eines von Restriktionen geprägten Alltags, alternative Praktiken der sozialen Selbstinklusion und [...] subversive Praxen der Zugehörigkeitsaneignung von Migrantinnen und Migranten“. Stattdessen wird Integration meist im Zusammenhang mit dem Scheitern und der „Nicht-Integration“ thematisiert, wodurch ein dauerhafter Integrationsimperativ entsteht. „Der Integrationsdiskurs basiert auf Negativnarrativen über die ‚verweigerte‘, ‚mislungene‘, die ‚verpasste‘ oder gar die ‚unmögliche‘ Integration.“ Im Bildungsbereich führt diese Fokussierung auf „Integration“ zu einer problematischen Reduktion: Menschen werden als einzupassende Elemente statt als eigenständige, widerständige Subjekte betrachtet. Auf diese Weise verschiebt sich der pädagogische Blick vom Individuum hin zu dessen gesellschaftlicher Nützlichkeit. Mecheril sieht den Integrationsdiskurs als Reaktion auf eine Krise des nationalen Selbstverständnisses. Er führt den Begriff Integrationsdispositiv ein und damit bezeichnet er „das Bündel von Vorkehrungen, Maßnahmen und Interpretationsformen, mit dem es in öffentlichen Debatten gelingt, die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ plausibel, akzeptabel, selbstverständlich und legitim zu machen“. Wenn unklar wird, wer das ‚Wir‘ einer Nation ist, stabilisieren solche Dispositive die Vorstellung einer nationalen Gemeinschaft. (Mecheril 2011).

Dirim (2021) schlägt vor, „unter ›Integration‹ einen Prozess zu verstehen, bei dem Migrant/innen und Alteingesessene in einem Dialog in Augenhöhe gemeinsame Lebensperspektiven entwickeln und bei dem Neumigrierten ermöglicht wird, an den institutionellen Angeboten barrierefrei (auch ohne sprachliche Barriere) teilzunehmen. Zum Gelingen der ‚Integration‘ in diesem Sinne gehört eine ganze Reihe an staatlichen Maßnahmen, die die Verantwortung nicht einseitig Migrant/innen zuschreiben“ (Dirim 2021, S. 91).

Im oben behandelten Abschnitt wurden gezielt Definitionen aus unterschiedlichen Quellen herangezogen, um aufzuzeigen, wie weit verschiedene Verständnisse und Darstellungen dieser Termini auseinander gehen können. Des Weiteren wurde deutlich, dass Begriffe wie *Migration*

und *Integration* machtpolitische Instrumente darstellen, mit denen über die Lebenslage von Menschen mit Migrationserfahrung entschieden wird.

Daraus ergibt sich die Frage, wie sich andere Schwerpunktsetzungen von Integration in Österreich auf das Leben, den Alltag und das Wohlbefinden von Menschen mit Migrationserfahrung auswirken würden. Inwiefern würde sich ihre gesellschaftliche Teilhabe und ihre subjektive Erfahrung verändern, wenn der Begriff Integration aus einer anderen Perspektive interpretiert und berücksichtigt würde als jener, die aktuell politisch und gesetzlich im Vordergrund steht?

2. 3. Erwachsenenbildung

Die Begriffe 'Erwachsenenbildung' und 'Weiterbildung' werden in der wissenschaftlichen Fachliteratur nicht immer trennscharf definiert und oft im selben Zusammenhang thematisiert. Da die Erwachsenenbildung in der vorliegenden Arbeit als einer der zentralen Grundbegriffe gilt, ist es notwendig, die erwähnten Termini präzise zu klären und voneinander abzugrenzen.

Eine der am weitesten verbreiteten Definitionen, die sich auf diese Begriffe bezieht, stammt vom Deutschen Bildungsrat aus dem Jahr 1970 und bezeichnet die Erwachsenen- und Weiterbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970, zit. nach: Nuisl 2023, S. 121).

In der neueren Forschung wird die Terminologie differenziert. In dem *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (Arnold, Nuisl und Schrade 2023) wird Erwachsenenbildung als Überbegriff verstanden, der die allgemeine Bildung für Erwachsene umfasst. Im Gegensatz dazu wird Weiterbildung stärker mit berufsbezogenen Fortbildungen konnotiert (vgl. Nuisl 2023, S. 122).

Holzer (2023) identifiziert drei unterschiedliche Verwendungen von Erwachsenenbildung und zwar 1) Erwachsenenbildung als Überbegriff, der Weiterbildung als berufsorientierten Teilbereich einschließt; 2) Weiterbildung als übergeordneter Begriff, der die Erwachsenenbildung als nicht-beruflichen Teilbereich versteht; 3) die kombinierende Nebeneinandersetzung beider Begriffe. Diese Uneinheitlichkeit unterstreicht die Komplexität des Feldes in dem Erwachsenenbildung tendenziell stärker als nicht-beruflich und Weiterbildung als beruflich beschrieben werden kann.

Darüber hinaus bezeichnet der Begriff Erwachsenenbildung nicht nur das praktische Handlungsfeld, sondern auch eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin. Zum einen bezeichnet er das Handlungsfeld der organisierten Bildungs- und Lernprozesse, die von strukturierten Formaten wie Kursen und Seminaren bis hin zu informellen, selbstständigen Lernmöglichkeiten (z.B. Bibliotheken, Stadtteilaktivitäten, etc.) reichen. Zum anderen steht der Begriff für das gesamte Forschungsfeld der Erwachsenenbildungswissenschaft, der sich mit der Theoriebildung, der wissenschaftlichen Untersuchung von Organisationen und Teilnehmenden sowie Fragen der Professionalisierung, Kurs- und Angebotsplanung, Entwicklungsforschungen und Evaluation befasst (vgl. Holzer 2023, S. 155-156).

Die Auseinandersetzung mit den Begriffen Erwachsenenbildung und Weiterbildung verdeutlicht die vielseitige Natur dieser Konzepte und die kontextabhängige Verwendung in der wissenschaftlichen Diskussion. Durch die vorgenommene Begriffsbestimmung wurde nun die Basis für eine tiefere Auseinandersetzung mit der Erwachsenenbildung in den vorliegenden Kapiteln geschaffen.

3. Sprachliche Bildung und Migration

Sprachliche Bildung im Migrationskontext umfasst viel mehr als die Beherrschung der offiziellen Landessprache, in Österreich des Deutschen. Es zeigt sich die Komplexität der Arbeit mit Lernenden, die häufig über vielfältige Sprachbiografien verfügen, jedoch in sehr unterschiedlichen Lebenslagen und mit stark divergierenden Bildungs- und Lernerfahrungen auf das Sprachenlernen treffen. Tief verankert in Lernenden sind ihre Emotionen, Lebenserfahrungen sowie aktuellen Lebenssituationen, mit denen sie umgehen müssen. Alle genannten Faktoren beeinflussen den Lernprozess und die Lernmöglichkeiten von Menschen. Hinzu kommen auch die politische Dimension und Bedingungen, in denen das Sprachenlernen stattfindet und die es stark beeinflussen oder sogar bestimmen.

Für viele Menschen mit Migrationserfahrung sind zentrale Orte sprachlicher Bildung Deutschkurse, in Österreich v. a. die staatlich organisierten Integrationskurse. Diese stehen in engem Zusammenhang mit migrationspolitischen Zielsetzungen und gesetzlichen Regelungen und sind häufig der erste Kontakt von angekommenen Menschen mit einem institutionalisierten

Bildungssystem in Österreich. Der Deutschunterricht ist in diesen Kursen fast immer in sprachlich und kulturell heterogenen Gruppen, was besondere Anforderungen an Methoden, Materialien und pädagogischen Vorgehensweisen stellt.

Im folgenden Kapitel werden die sprachliche Bildung Erwachsener, der Unterricht in sprachlich heterogenen Gruppen sowie Integrationskurse und die damit im Zusammenhang stehenden Sprachkurse und deren gesetzliche Rahmenbedingungen behandelt und näher erläutert. Da diese Kurse stark durch gesetzliche Vorgaben geprägt sind, wird zudem untersucht, wie sich diese Vorgaben auf die Kurse und die beteiligten Personen auswirken und die Frage gestellt, ob diese Art von Kursen tatsächlich Bildung im emanzipatorischen Sinne ermöglicht.

3. 1. Sprachenlernen bei Erwachsenen

Wenn vom Sprachenlernen bei Erwachsenen die Rede ist, handelt es sich um ein komplexes Themenfeld, in dem ein breites Spektrum an Einflussfaktoren eine Rolle spielt. „Erwachsene lernen eine Fremdsprache weder besser noch schlechter als Kinder, sondern anders - keine neue Erkenntnis“, behauptet Wojnikowa (Wojnikowa 1994, S. 270).

In der wissenschaftlichen Diskussion um Sprachenlernen bei Erwachsenen wird als Erstes meist das Alter thematisiert. In diesem Zusammenhang wird häufig ein Vergleich gezogen zwischen der Art und Weise, wie Erwachsene und wie Kinder die Sprache lernen. Hierbei werden vor allem die Begriffe *critical period* oder *sensitive period* häufig verwendet.

Unter *critical period* versteht man einen klar begrenzten Zeitraum mit festgelegtem Beginn und Ende, nach deren Ablauf ein muttersprachliches Kompetenzniveau nicht mehr erreicht werden kann. VertreterInnen einer schwächeren Interpretation sprechen hingegen von *sensitive period*, einer Phase, in der die Person besonders empfänglich für Spracherwerb ist, wobei erfolgreiches Lernen auch danach noch möglich bleibt. Hyltenstam und Abrahamsson (2000) stellen diesen beiden Ansätzen die sogenannte *linear decline hypothesis* gegenüber, die unter anderem von Bialystok und Hakuta (1999), Birdsong (1999) sowie Butler (2000) vertreten wird. Diese Hypothese beschreibt Alterseffekte nicht als klar abgegrenzten Zeitraum, sondern als allmählichen Leistungsrückgang über die gesamte Lebensspanne hinweg, ohne deutlich erkennbaren Anfang oder Abschluss. Die *Critical Period Hypothesis* (CPH) geht davon aus, dass Spracherwerb biologisch begrenzt ist und „automatic acquisition from mere exposure to a given

language seems to disappear [after puberty], and [that thereafter] foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort“ (Lenneberg 1967, S. 176, zit. nach Bowden, Sanz und Stafford, 2005). Empirische Forschungsergebnisse zu dieser Hypothese haben zu sehr unterschiedlichen Einschätzungen geführt, wie wahrscheinlich es ist, im Erwachsenenalter eine muttersprachähnliche Zweitsprachenkompetenz zu erreichen (vgl. Bowden, Sanz und Stafford, 2005, S. 107 - 108). Entsprechend lassen sich die oben genannten Hypothesen nicht als Fakten betrachten und sind vielmehr als theoretische Modelle zu verstehen. Dies führt zu der Schlussfolgerung, dass es sehr schwierig und komplex ist, zu beweisen und zu begründen, wie das Alter als Faktor an sich – unabhängig von anderen Faktoren, die sich natürlich alle gegenseitig beeinflussen - das Sprachenlernen bestimmt.

Neben biologischen und neurologischen Faktoren spielen im Sprachenlernen Erwachsener auch individuelle Unterschiede (Sanz nennt sie *Individual Differences*, IDs) eine zentrale Rolle. Motivation, Sprachbegabung und Einstellungen beeinflussen den Lernprozess ebenso wie externe Faktoren, beispielsweise die Qualität und Quantität des Inputs. Entscheidend ist das Zusammenspiel zwischen internen Verarbeitungsmechanismen und den individuellen Unterschieden (IDs) einerseits sowie den äußeren Rahmenbedingungen (wie z. B. die Qualität und Quantität des Inputs) andererseits. Dies erklärt, warum einige Erwachsene beim Sprachenlernen schneller Fortschritte erzielen als andere (vgl. Sanz 2005, S. 3). In der Forschung herrscht allgemein Einigkeit darüber, dass solche individuellen Unterschiede beim Zweitspracherwerb eine deutlich größere Rolle spielen als beim Erstspracherwerb. Dazu sollten auch kognitive und sozial-affektive Faktoren berücksichtigt werden, die mit dem Alter variieren und so Alterseffekte potenziell beeinflussen können (vgl. ebd, S. 14).

Auch die vorherige Spracherfahrung ist ein wichtiger Faktor beim Lernen weiterer Sprachen. Bilinguale oder mehrsprachig aufgewachsene Personen verfügen über Strategien und Erfahrungen, die den Erwerb von weiteren neuen Sprachen erleichtern. Laut Sanz (2005) achten solche Lernende automatisch auf zentrale sprachliche Merkmale im Input, ähnlich wie es auch didaktische Ansätze mit dem Ziel *Focus on Form* bewusst fördern (vgl. Sanz 2005, S. 18).

Ein weiterer entscheidender Faktor in der sprachlichen Bildung der Erwachsenen ist die Aufmerksamkeit. Schmidt (2001) betont: „attention appears necessary for understanding nearly every aspect of second and foreign language learning“ (Schmidt 2001, S. 6, zit. nach Leow und Bowles, S. 179). Studien zufolge unterstützen Aufmerksamkeit und Bewusstheit den Erwerb

spezifischer sprachlicher Strukturen bei erwachsenen Zweitsprachenlernenden maßgeblich (Leow und Bowles 2005, in: Sanz 2005, S. 190).

Wojnikowa (1994) betont die Wichtigkeit von Partizipation und Lernautonomie – Aspekte, die gerade im Erwachsenenunterricht entscheidend für den Lernerfolg sind. Sie plädiert dafür, dass jeder/jede Lernende ernst genommen werden muss, sei es eine Erwachsene/ein Erwachsener oder ein Kind. Das Gefühl ernst genommen zu werden, haben Lernende, wenn Sie aktiv am Unterricht mitentscheiden und mitwirken, zum Beispiel wenn es um den Unterrichtsstoff geht (Wojnikowa 1994, S. 271).

Aus diesen Überlegungen ergibt sich, dass bei der Sprachvermittlung im Bereich der sprachlichen Bildung Erwachsener einige wichtige Faktoren beachtet werden sollten. Die Lernenden verfügen über individuelle Sprachbiografien, die ihren Lernprozess stark beeinflussen. Um Lernende beim Sprachenlernen zu unterstützen, sollten diese Sprachbiografien gezielt als Ressourcen genutzt werden. Lernautonomie und Mitbestimmung sowie ein unterstützendes Lernklima sind ebenfalls grundlegend für die Bereitschaft, sich aktiv am Lernprozess zu beteiligen. Schließlich sollten auch Aufmerksamkeit und bewusste Wahrnehmung sprachlicher Strukturen aktiv gefördert werden. Erwachsene Lernende benötigen nicht nur hochwertigen Sprachinput, sondern auch eine Lernumgebung, die ihre Erfahrungen wertschätzt und berücksichtigt, ihre Autonomie stärkt und ihnen die Möglichkeit zur aktiven Mitgestaltung des Lernprozesses gibt. Dies ist insofern für die sprachliche Bildung der Erwachsenen im Rahmen der Integrationskurse bedeutsam, da es deutlich macht, wie sehr sich Lernenden innerhalb einer Lerngruppe unterscheiden können. Die stark normierten und homogenitätsorientierten Integrationskurse können daher den unterschiedlichen Sprachbiografien und -erfahrungen nicht gerecht werden.

3. 2. Deutschunterricht in sprachlich heterogenen Lerngruppen und im Rahmen der Integrationskurse

Nicht zu vergessen ist, dass sprachliche Bildung Erwachsener in Österreich, wie auch in vielen anderen europäischen Ländern, meistens in einem Migrationskontext stattfindet. Daher kann sie nicht auf bestimmte Zielgruppen reduziert werden und muss migrationsbedingte Phänomene in theoretischen Konzepten, institutionellen Strukturen sowie Bildungsangeboten umfassend berücksichtigen. Sprachlich, sozial und kulturell heterogene Lerngruppen sind in diesem Kontext

der Alltag¹⁰.

Oomen-Welke (2010) betont in diesem Zusammenhang, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt zu den Grundgegebenheiten im Unterricht Deutsch als Zweitsprache gehören. Lernende kommen aus unterschiedlichen Kontexten und bringen unterschiedliche Ausgangssprachen, Sprachbiografien und teilweise auch problematische Lebenserfahrungen mit. Der Einstieg in den Zweitspracherwerb bedeutet daher nicht nur, eine neue Sprache zu lernen, sondern auch, sich auf Neues einzulassen und die eigene Identität als Lernende/r neu zu konzipieren. Im Unterricht vergleichen Lernende das Neue mit dem bereits Bekannten. Häufig möchten sie ihre bisherigen Sprach- und Kulturerfahrungen sowie Beobachtungen in den Unterricht einbringen, jedoch stoßen sie oft dabei auf sprachliche Barrieren oder mangelnde Ermutigung seitens der Lehrperson (vgl. Oomen-Welke 2010, in Krumm et al, S. 1106).

Daraus ergibt sich, dass sprachlicher Unterricht nicht nur kognitive, sondern immer auch emotionale und identitätsbezogene Dimensionen umfasst. Sprachunterricht im Migrationskontext kann daher nicht nur auf die Vermittlung der Sprache im klassischen Sinne reduziert werden, sondern alle erwähnte Faktoren müssen immer als eine Einheit betrachtet und dementsprechend berücksichtigt werden.

Bei der Auseinandersetzung mit Fachliteratur zu Heterogenität im Sprachunterricht wird deutlich, dass wir uns noch immer am Anfang eines umfassenden Verständnisses befinden. Obwohl das Thema intensiv erforscht wird, bleibt die Frage offen, welche konkrete Konzepte im Unterricht tatsächlich langfristig wirksam sind. Mit der zunehmenden Migration in Österreich, die zu einer gesellschaftlichen Realität geworden ist, wächst das Bedürfnis, pädagogische Antworten zu finden. Während wissenschaftliche Diskurse versuchen, die richtige Wege für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Unterricht zu finden, bleiben Bildungssysteme immer noch hartnäckig traditionell auf Homogenität basiert und orientiert, was in immer stärker heterogenen Gruppen (sei es in Schulen oder Bildungseinrichtungen für Erwachsene) auf Barrieren und Schwierigkeiten stößt.

Ein Problem liegt also in der Struktur des Bildungssystems selbst, das nach wie vor stark homogenitätsorientiert ist. „Die Bevorzugung von Homogenität und die Tendenz zur Vermeidung von Heterogenität ist der Schule als Organisation – unabhängig von den sozialpsychologischen Problemen, den Einstellungen und Haltungen ihres Personals – inhärent.“ (Diehm und Radtke 1999, S. 105., zit. nach Gomolla 2009 S. 23).

¹⁰ <https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/>. Abgerufen am 22. 08. 2025.

Es wird erwartet, dass das Lernen durch die Anpassung an eine „Norm“ gelingt. Da in der Diskussion über Unterricht meist die methodisch-didaktische Ebene im Vordergrund steht, wird oft übersehen, dass der Unterricht immer in bestimmte strukturelle Rahmenbedingungen eingebettet ist und stark kontextabhängig ist. Der Gebrauch von Selektion im Unterricht trifft nicht alle Lernende gleichermaßen und führt oft dazu, dass bestehende Ungleichheiten verstärkt werden. Dies bedeutet, dass die Verbesserung des Unterrichts alleine nicht ausreicht. Solange das gesamte Bildungssystem auf Selektion und Homogenisierung ausgerichtet ist, bleiben Ungleichheiten bestehen (vgl. Gomolla 2009, S. 22).

Gamper und Schroeder (2021) schreiben über die Herausforderungen in den Deutschkursen für Zuwanderer. In ihrem Beitrag *Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Zweitsprache in den deutschsprachigen Ländern* analysieren und vergleichen sie Kurse in Österreich, Deutschland und der Schweiz. Bezogen auf die Ergebnisse einer Statistik zu den Deutschkursen in Deutschland betonen sie, dass „sich die Heterogenität der Teilnehmer und Teilnehmerinnen im Kurserfolg abbildet: Genau die bildungsfernen Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen, die die Kurse am nötigsten hatten, profitierten anscheinend am wenigsten von ihnen“ (Gamper und Schroeder 2021, S. 72).

Doch nicht nur Lernende in heterogenen Lerngruppen sind von dem auf Homogenität ausgerichteten Bildungssystem betroffen und benachteiligt. Auch die Lehrkräfte sind häufig überfordert und mit Herausforderungen konfrontiert, da sie zwischen Forderungen des Bildungssystems und Bedürfnissen sowie Möglichkeiten der Lernenden ständig balancieren müssen. Unter teilweise fast unrealistischen Erwartungen und Vorgaben des politischen Systems und Bildungssystems, die die Realität im Unterricht wenig berücksichtigen, wird es schwierig, bestimmte Unterrichtsziele (wie z. B. eine gerechte Förderung aller Lernenden) zu erreichen.

Gamper und Schroeder (2021) weisen darauf hin, dass die Ausbildung von DaZ-Lehrkräften eine starke Uneinheitlichkeit aufweist. Es hängt vom Ausbildungsort sowie vom individuellen Engagement ab, ob und in welchem Ausmaß die Lehrer und Lehrerinnen passendes Wissen zu DaZ- oder Sprachbildungsinhalten erhalten. Zudem berücksichtigen förderdiagnostische Materialien, bedarfsorientierte Überprüfungsinstrumente und Tests sowie an der mehrsprachigen Realität der Lernenden orientierte Unterrichtskonzepte (in Form von Curricula) die Bedürfnisse der Lernenden nur teilweise (vgl. Gamper und Schroeder 2021, S. 73).

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die zentrale Frage, wie der Unterricht in heterogenen Gruppen gelingen kann, wenn die Rahmenbedingungen, unter denen er stattfindet, auf

Homogenität ausgelegt sind. Gomolla (2009) schlägt zwei mögliche Umgangsweisen mit Differenz vor: Zum einen soll das Differente idealerweise nicht mit etwas verglichen werden, das „nicht different“ bzw. „normal“ ist. Eine andere Möglichkeit wäre davon auszugehen, dass es eine Normalität als Maßstab, an dem andere gemessen und beurteilt werden, nicht gibt (vgl. Gomolla 2009, S. 39).

Gamper und Schroeder (2021) unterstreichen die Bedeutung eines institutionell übergreifenden Sprachbildungskonzepts:

Notwendig wäre vor dem Hintergrund der Unausgewogenheit zwischen Lernenden- und Lehrendenansforderungen ein institutionell umspannendes Sprachbildungskonzept, das eine mehrsprachige Realität als selbstverständliche und anhaltende Bedingung begreift und Möglichkeiten schafft, sprachliche Fähigkeiten handlungsorientiert und systematisch aufzubauen. (Gamper und Schroeder 2021, S. 73)

Die Auseinandersetzung mit sprachlich heterogenen Lerngruppen im Migrationskontext zeigt deutlich, dass traditionell geprägter und auf Homogenität basierter Unterricht nicht mehr ausreicht. Sprachunterricht im DaZ-Kontext darf nicht nur als Vermittlung sprachlicher Strukturen verstanden werden, sondern muss als ein vielseitiger Prozess betrachtet werden, in dem Sprache, Identität und Teilhabe untrennbar miteinander verbunden sind. Erfahrungen, Sprachbiografien und Lebensziele der Lernenden dürfen in solchen Gruppen nicht vernachlässigt werden.

Die in diesem Unterkapitel aufgezeigten Spannungsfelder werfen einige Fragen auf, die einer Reflexion wert sind. Erstens stellt sich die Frage nach Gerechtigkeit: Wie können alle Lernenden gleichermaßen vorankommen, wenn die Chancen dazu nicht für alle gleich sind? Der Fokus liegt häufig nur auf bestimmten Ressourcen, während andere ironischerweise als Nachteil gelten. Zweitens stellt sich die Frage, wie die Lehrkräfte, insbesondere jene, die im Migrationskontext tätig sind, am besten mit dieser Realität umgehen sollen. Wird von ihnen erwartet, Lernende, die nicht der „Norm“ entsprechen, aufzugeben und den Fokus auf Leistungsstärkeren, die der „Norm“ entsprechen, zu legen? Oder gelingt es der Lehrkraft in den gegebenen Bedingungen einen Weg zu finden, alle Lernende zu unterstützen? In der Regel wird Letzteres von den Lehrenden erwartet, allerdings in einer stark heterogenen Gruppe im Rahmen eines auf Homogenität ausgerichteten Curriculums. Damit wird das Gewicht der Verantwortung auf die

Lehrperson bzw. auf die Lernenden verlagert. Ein weiterer Kommentar ist hier meines Erachtens nicht notwendig, um die Problematik der aktuellen Situation noch mehr zu verdeutlichen.

Betrachtet man Heterogenität aus einer anderen Perspektive, kann sie im Unterricht auch als eine Bereicherung verstanden werden. Unterschiedliche Sprachbiografien, vielfältige Lernerfahrungen und Perspektiven eröffnen Potenziale, wenn sie nicht als Defizite, sondern als Ressourcen anerkannt werden. Damit das gelingt, braucht es jedoch mehr als didaktische Kreativität: Es braucht institutionelle Rahmenbedingungen, die Vielfalt nicht nur zulassen, sondern aktiv fördern. Staatlich organisierte Bildungsmaßnahmen, wie etwa „Integrationskurse“, sollen exemplarisch für den Versuch stehen, auf migrationsbedingte Vielfalt mit strukturierten und vielfältigen Angeboten zu reagieren und die Lernenden gezielt zu unterstützen.

3. 3. Integrationskurse in Österreich

Die sogenannten Integrationskurse werden im politischen und gesellschaftlichen Kontext in Österreich als notwendiges Mittel zur Eingliederung von Menschen mit Migrationserfahrung in die Aufnahmegesellschaft dargestellt. Stark von normativen Erwartungen geprägt, umfassen diese Sprachkurse vielmehr als reine Sprachvermittlung. Zudem sind sie stets Gegenstand der Debatte, ob ihr Zweck tatsächlich der „Integration“ oder der Ausgrenzung dient. Im Folgenden soll daher nicht nur die rechtliche und institutionelle Festschreibung von Integrationskursen dargestellt werden, sondern auch die Frage aufgeworfen, inwiefern sie tatsächlich Bildung im emanzipatorischen Sinne fördern.

In diesem und nachfolgendem Kapitel werden Definitionen und Beschreibungen der Integrationskurse sowie deren Rahmenbedingungen ausschließlich aus einer an gesetzlichen und politischen Dimensionen orientierten Perspektive dargestellt. Dem folgt das Kapitel, das sich hingegen einer kritischen Reflexion und Auseinandersetzung mit dem in diesem Kapitel dargestellten Verständnis der Integrationskurse widmet.

In dem Fachlexikon von Barkowski und Krumm (2010) wird der „Integrationskurs“ unkritisch als DaZ-Sprachkurs im Rahmen der gesetzlichen Regelungen zur sprachlichen Integration von sogenannten Zugewanderten definiert. Hier wird betont, dass die Zielgruppe starke Heterogenität hinsichtlich Bildungsvoraussetzung, Sprachlernerfahrung, vorausgegangenem Zweitspracherwerb, Motivation und psychosozialer Befindlichkeit aufweist. Des Weiteren wird erklärt, dass die Konzeption der „Integrationskurse“ auf einer Analyse jener gesellschaftlichen

Bereiche basiert, in denen sich sog. Zugewanderte orientieren, Herausforderungen bewältigen und aktiv am sozialen Leben teilnehmen müssen. Dazu gehört auch, dass sie ihre Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale einbringen, ihre Rechte wahrnehmen sowie an Bildungs- und Weiterbildungsangeboten teilhaben. Neben den sprachlichen Kompetenzen sind für eine gelingende Kommunikation, so die Autoren, ebenso interkulturelle, strategischen und landeskundliche Kenntnisse wichtig. Diese Kompetenzen sollten daher gemeinsam und aufeinander abgestimmt vermittelt werden (vgl. Barkowski und Krumm, S. 134).

Laut gesetzlichen Bestimmungen, die auf der Internetseite des Bundeskanzleramts der Republik Österreich zu finden sind, dienen Integrationskurse (im Rahmen des Moduls 1 der Integrationsvereinbarung) dazu, Deutschkenntnisse auf dem A2-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) zu vermitteln. Zusätzlich zu den Deutschkenntnissen sollen den Kursteilnehmern und Kursteilnehmerinnen auch grundlegende Werte der österreichischen Rechts- und Gesellschaftsordnung nahegebracht, die im offiziellen Rahmencurriculum festgelegt sind (mehr dazu im Laufe des Kapitels). Ein Kurs besteht in der Regel aus 300 Unterrichtseinheiten, wobei diejenige, die schon Vorkenntnisse in Deutsch haben, auch einen kürzeren Kurs besuchen können. Der Kurs soll die Lernende auf die sogenannte Integrationsprüfung vorbereiten, die sowohl Sprachkenntnisse als auch Werte- und Orientierungswissen in Österreich umfasst (vgl. Integrationsgesetz-Durchführungsverordnung: § 10 Integrationskurse).¹¹

Gemäß § 4 des Integrationsgesetzes „fördert“ der österreichische Staat Deutschkurse für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte ab dem 15. Lebensjahr. Der Bundesminister für Europa, Integration und Äußeres ist dafür zuständig, Deutschkursmaßnahmen auf dem Sprachniveau A1 zur Verfügung zu stellen. Im Rahmen dieser Deutschkurse sind zusätzlich zu den Deutschkenntnissen auch Werte- und Orientierungswissen verpflichtend zu behandeln. Die Kurse werden dabei durch den Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) in Zusammenarbeit mit Kursträgern abgewickelt. Der Bundesminister für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz hat hingegen die Aufgabe, Deutschkursmaßnahmen auf dem A2 Sprachniveau zum Zwecke einer raschen Arbeitsmarktintegration aller arbeitsfähigen Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten ab dem 15. Lebensjahr zur Verfügung zu stellen. Auch in diesen Deutschkursen ist zusätzlich zu den Sprachkenntnissen die Vermittlung des Werte- und

¹¹ <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40217763/NOR40217763.html>.
Abgerufen am 25. 07. 2025.

Orientierungswissens verpflichtend. Die Organisation und Durchführung der Kurse erfolgt durch das Arbeitsmarktservice (vgl. Integrationsgesetz: §4 Deutschkurse).¹²

In § 5 des Integrationsgesetzes werden Werte- und Orientierungskurse beschrieben. Sie werden vom Bundesminister für Europa, Integration und Äußeres bereitgestellt und vom ÖIF durchgeführt. Für Personen, die dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, gelten die Kurse als arbeitsmarktbezogene Integrationsmaßnahme und werden in Kooperation mit dem ÖIF angeboten. Ziel der Kurse sei es, den Teilnehmenden die demokratische Ordnung und die sich daraus ableitbaren Grundprinzipien sowie Regeln eines friedlichen Zusammenlebens zu vermitteln. „Die Würde des Menschen, die Gleichberechtigung aller Menschen und das Recht jedes Einzelnen auf ein selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Leben sind als solche grundlegenden Werte jedenfalls zu behandeln.“ (Integrationsgesetz: §5 Werte- und Orientierungskurse)¹³

3. 4. Gesetzliche Rahmenbedingungen der Integrationskurse in Österreich

Wie schon im vorigen Kapitel festgestellt, stellen sprachliche "Integrationskurse" ein zentrales Instrument bildungspolitischer Integration Erwachsener dar. Sie verfolgen das Ziel, "Zugewanderten" nicht nur sprachliche Handlungskompetenz, sondern auch bestimmte „grundlegende Werte" zu vermitteln. In diesem Zusammenhang beschreibt auch das *European Migration Network (2017)* sprachliche "Integrationskurse" als:

In the migration context, a training course to help migrants (legally residing migrants and applicants for international protection) to learn the official language(s) of the host country to enable them to participate socially and economically in the host society.¹⁴

Dieses Verständnis unterstreicht, dass Sprachkurse im Migrationskontext weit über rein didaktische Zwecke hinausgehen. Sie dienen nicht allein dem Erlernen einer neuen Sprache, sondern der umfassenden „Befähigung“ zur Partizipation am gesellschaftlichen Leben – sei es im

¹² https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2017_I_68/BGBLA_2017_I_68.htm
1. Abgerufen am 25. 07. 2025.

¹³ https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2017_I_68/BGBLA_2017_I_68.htm
1. Zugriffen am 25. 07. 2025.

¹⁴ Quelle: [language training - European Commission](#) Abgerufen am: 19. 07. 2025.

Beruf, in der Bildung, in sozialen Interaktionen oder bei der Inanspruchnahme staatlicher Dienstleistungen. Sprache wird somit zum Medium demokratischer Teilhabe.

In Österreich ist dieses integrationspolitische Verständnis gesetzlich fundiert. Die **Integrationsvereinbarung (IV) 2017** verpflichtet Menschen mit Migrationserfahrung zur aktiven Teilnahme an der vorgegebenen Idee von „Integration“, hauptsächlich durch den Besuch von schon genannten Sprach- und Orientierungskursen. Ziel sei es, ihnen eine eigenständige und gleichberechtigte Teilnahme an zentralen Lebensbereichen zu ermöglichen. Im Gesetzestext heißt es dazu:

Die Integrationsvereinbarung (IV) 2017 dient der Integration rechtmäßig im Bundesgebiet niedergelassener Drittstaatsangehöriger (d.h. Nicht-EU-Bürger/innen, Nicht-Asyl-/bzw. subsidiär Schutzberechtigte) und zielt darauf ab, sie zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich zu befähigen. Mit Erhalt ihres Aufenthaltstitels verpflichten sich Drittstaatsangehörige dazu, innerhalb von zwei Jahren (24 Monaten) Kenntnisse der deutschen Sprache, sowie der demokratischen Ordnung und der daraus ableitbaren Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung zu erwerben.¹⁵

Die Integrationsvereinbarung in Österreich sieht zwei verpflichtende Module vor, die Drittstaatsangehörige – also Personen aus Nicht-EU-Staaten – im Rahmen ihres Aufenthalts erfüllen müssen. Modul 1 der Integrationsvereinbarung verpflichtet Drittstaatsangehörige mit erstmaligem Aufenthaltstitel in Österreich dazu, innerhalb von zwei Jahren Deutschkenntnisse auf A2-Niveau sowie Grundkenntnisse der österreichischen Rechts- und Gesellschaftsordnung nachzuweisen – meist durch die Integrationsprüfung A2 des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF). Modul 2 ist für Drittstaatsangehörige erforderlich, die einen dauerhaften Aufenthaltstitel (z. B. „Daueraufenthalt – EU“) in Österreich beantragen. Es verlangt den Nachweis von Deutschkenntnissen auf B1-Niveau sowie vertiefte Kenntnisse der österreichischen Rechts- und Gesellschaftsordnung. Der Nachweis erfolgt meist über die Integrationsprüfung B1 (ÖIF) oder durch bestimmte Schul-, Lehr- oder Studienabschlüsse.¹⁶

Die praktische Umsetzung dieser Verpflichtung erfolgt über die Teilnahme an Integrationskursen,

¹⁵ Quelle: [Was ist die Integrationsvereinbarung?: Österreichischer Integrationsfonds ÖIF](#) . Abgerufen am: 19. 07. 2025.

¹⁶ Vgl.: [RIS - Integrationsgesetz - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 19.07.2025](#) . Abgerufen am: 19. 07. 2025.

die gesetzlich in § 13 des Integrationsgesetzes geregelt sind. Diese Kurse beinhalten sowohl sprachliche als auch staatsbürgerliche Inhalte. Gemäß § 13 des Integrationsgesetzes, das auf der offiziellen Website des Bundeskanzleramts der Republik Österreich einsehbar ist, sollen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen nicht nur auf die entsprechende Integrationsprüfung - welche eine Voraussetzung für den erfolgreichen Abschluss des Moduls 1 (§ 11 IntG) darstellt - vorbereitet werden, sondern auch ein solides Fundament zur aktiven Mitgestaltung und Orientierung im gesellschaftlichen Alltag erhalten.

Inhaltlich sollen die Integrationskurse eine vertiefte Vermittlung elementarer Sprachkenntnisse ermöglichen, damit sich die Teilnehmende mündlich und schriftlich im Alltag zurechtfinden – etwa durch das Verfassen und Verstehen einfacher Texte sowie durch die Teilnahme an grundlegender Kommunikation. Offiziell zielen die Kurse darauf ab, rechtmäßig in Österreich niedergelassene Drittstaatsangehörige dazu zu *befähigen*, aktiv und selbstständig am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben des Aufnahmelandes teilzunehmen.¹⁷

Offiziell wird betont, es gehe um historische und politische Inhalte sowie um ein grundlegendes Verständnis gesellschaftlicher Institutionen und Strukturen. Der Gesetzgeber formuliert diese Inhalte im Rahmen des § 16 IntG und definiert, was als ‚notwendiges‘ Integrationswissen zu gelten hat:

Im Rahmen der Orientierungskurse gemäß § 16 Abs. 3 Z 2 werden den Teilnehmern Informationen rund um das Leben in Österreich zur Verfügung gestellt. Dazu zählen eine Vermittlung der Geschichte Österreichs, eine Auseinandersetzung mit verfassungsrechtlichen Grundsätzen sowie eine allgemeine Erklärung zum Funktionieren wesentlicher gesellschaftlicher Bereiche, wie das Bildungssystem, der Arbeitsmarkt oder die Gesundheits- und Sozialsysteme.¹⁸

Der Verantwortungsträger im Bereich Integration und Migration in Österreich ist der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF), der verschiedene Integrationsmaßnahmen anbietet, darunter Orientierungsberatungen, Werte- und Orientierungskurse sowie Deutschförderung und -prüfungen.¹⁹

Insgesamt wird deutlich, dass die Integrationsvereinbarung in Österreich ein verpflichtendes

¹⁷ Vgl. [RIS - Integrationsgesetz § 13 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 15.07.2025](#) . Abgerufen am: 19. 07. 2025.

¹⁸ [RIS - Integrationsgesetz § 16 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 15.07.2025](#)

¹⁹ [Österreichischer Integrationsfonds - Bundeskanzleramt Österreich](#) . Abgerufen am: 19. 07. 2025.

Integrationsmodell verfolgt, das laut dem Gesetzgeber nicht nur auf sprachliche Befähigung, sondern auch auf die Vermittlung spezifischer Regeln, Verhaltensweisen und Wertvorstellungen abzielt. Die Maßnahmen im Rahmen der Integrationskurse wirken dabei nicht neutral, sondern klar zielgerichtet auf die Vermittlung staatlich definierter Werte. Sprachkurse scheinen in diesem Kontext nicht unbedingt zur Unterstützung der Menschen zu dienen, sondern vielmehr als Instrument zur Steuerung und Normierung der gesellschaftlichen Teilhabe von sogenannten Zugewanderten zu sein. „Damit ist Deutschlernen gegenwärtig nicht nur mit Ermöglichung von Handlungsfähigkeit und – auf langere Sicht – Gleichstellung verbunden, sondern auch mit Angst, Ausgrenzung und Disziplinierung.“ (Dirim 2021, S. 99)

3. 5. Kritische Reflexion der Integrationskurse

Wie in vorigen Kapiteln erläutert, sollen laut politischem und gesetzlichem Narrativ in diesen Kursen sprachliche Kompetenzen vermittelt und der Alltag im neuen Land erleichtert werden. Doch was auf den ersten Blick als unterstützendes Angebot erscheint und sich unter dem Leitmotiv verbirgt, Teilhabe und Gleichstellung in der neuen Gesellschaft zu ermöglichen, stößt zunehmend auf Kritik. Betrachtet man es aus einer anderen Perspektive, offenbart sich die Komplexität und Fragwürdigkeit dieses Konzepts. Gerade dieser Doppelcharakter – zwischen Bildungsmaßnahme und machtpolitischem Integrationsinstrument – macht eine kritische Auseinandersetzung notwendig.

Bei der Beschäftigung mit den Werte- und Orientierungsmodulen ist auffällig, dass sie auf einem einseitigen Verständnis von Integration basieren, in dem Menschen mit Migrationserfahrung als defizitär dargestellt werden – als Menschen, denen erst beigebracht werden soll, wie eine Gesellschaft funktioniert. So kommen im Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen zum Teil banale Themen vor, wie z. B. Umgang mit Geld („weiß, dass man ein Konto bei einer Bank haben muss, damit man bargeldlos bezahlen kann“²⁰) oder Wohnformen („weiß, dass man Miete bezahlen oder Eigentum haben kann“²¹).

Thomas Fritz (2017) kritisiert dies als Ausdruck einer gezielten kulturellen Dominanz:

²⁰ Quelle: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_A1.pdf
Abgerufen am 01. 08. 2025.

²¹ Quelle:
https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/OEIF_Rahmencurriculum_A2.pdf
Abgerufen am 01. 08. 2025.

Ich erkenne in den Materialien zu den Wertekursen eine Stereotypisierung der Geflüchteten als Menschen, die Werte nicht kennen und diese unbedingt lernen müssen. Der Grundgestus ist paternalistisch und die Werte sind imperialistisch. (Fritz 2017, S. 04-2).

Des Weiteren betont er die Problematik, dass selbst bei der Erfüllung formaler Anforderungen eine Teilhabe an der Gesellschaft nicht gewährleistet ist (vgl. ebd.). Die Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes reicht nicht mehr aus, nun sind auch die Normen und Werte von großer Bedeutung. Sobald ein gefordertes Element erfüllt ist, wird sofort ein neues eingeführt, um die Differenz aufrechtzuerhalten und das Othering zu betonen (vgl. ebd., S. 04-4).

Dies ist auch aus dem Projekt „50 Punkte zur erfolgreichen Integration“ von Bundesministerium Europäische und Internationale Angelegenheiten ersichtlich:

Die konsequente Weiterentwicklung von Formaten zur Wertevermittlung bedingt, dass diese stärker als bisher in Sprachkursformate integriert und neben der Vermittlung von Sprachkenntnissen auch Werte und erwartete Verhaltensmuster gegenüber Mitmenschen thematisiert werden sollen. Sprachbildung muss noch deutlicher als Wertebildung verstanden und implementiert werden (50 Punkte zur erfolgreichen Integration BMEIA 2015, S. 14).²²

Dirim (2021) macht in ihrem Beitrag *Sprache und Integration* auf die mit der Wertevermittlung verbundene Machtfrage aufmerksam. Sie erklärt, dass nicht alle gesellschaftliche Gruppen gleichermaßen die Möglichkeit haben mitzubestimmen, wie solche Wertevermittlungen gestaltet und institutionalisiert werden. Am Beispiel Österreichs wird deutlich, dass im Mittelpunkt die Werte einer bestimmten Gruppe stehen, und zwar die Werte der „als Österreicher/innen geltenden Staatsbürger einer bestimmten kulturell-sprachlichen Tradition“ (Dirim 2021, S. 88).

In demselben Beitrag geht Dirim tiefer in die Thematik und erklärt, dass auch der Zwang zum Deutschlernen als Disziplinierungsmaßnahme betrachtet werden kann, „die zum Fortbestand der Normalität der Verwendung der deutschen Sprache beiträgt und damit den Fortbestand der Majorität in die Hände spielt. Diese Politik kann als eine aufnehmend-assimilationistische gesehen werden“ (Dirim 2021, S. 95).

²² https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Integration_splan_final.pdf. Abgerufen am: 02. 08. 2025.

Im Jahr 2016 wurde die Broschüre unter dem Namen „Grüß Gott in Österreich. Eine Einführung in ein Land mit christlichen Wurzeln“ veröffentlicht. Herausgegeben wurde sie von der Katholischen Kirche gemeinsam mit dem Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) und soll laut laut der offiziellen Webseite der Katholischen Kirche Österreich einen Beitrag zur Integration leisten. Sie ist zweisprachig in Deutsch/Arabisch, Deutsch/Farsi und Deutsch/Englisch erhältlich und thematisiert demokratische sowie christliche Werte und Verhaltensregeln, an die man sich in Österreich halten solle. Hier wird offensichtlich, wie verzweifelt versucht wird, die Assimilierung in jedem Lebensbereich zu erreichen. Meines Erachtens ist die Botschaft hier laut und deutlich: „Hier gelten bestimmte Regeln, Verhaltens- und Denkweisen als verpflichtend, sie müssen erlernt und befolgt werden.“ Für Vielfalt bleibt hier kaum Raum.

Mecheril et al. (2013) betonen, dass der Zwangscharakter der Angleichung (etwa in den Integrationskursen) zwar sichtbar ist, jedoch als legitim gilt. Diese Legitimität von Macht und Herrschaft basiert auf der Überzeugung, dass der Staat für Menschen mit Migrationserfahrung viele positive Leitungen erbringt (vgl. Mecheril et al. 2013, S. 46).

Solche Gesetzlagen beunruhigen mich als Linguistin und Sprachlehrerin, denn obwohl ich im wissenschaftlichen Sinne ausgebildet bin und meine Expertise sowie mein Interesse der bestmöglichen Sprachvermittlung gelten, sehe ich mich zunehmend dazu gedrängt, politische Stellung zu beziehen und diese auch im beruflichen Kontext zu vertreten. Wie bereits in den vorigen Kapiteln deutlich wurde, besteht das Ziel zunehmend darin, die Wertevermittlung immer stärker in Sprachkurse zu integrieren. Als Lehrkraft hofft man hingegen gute Sprachkenntnisse auf wissenschaftlicher Basis zu vermitteln, Lernende zu unterstützen und ihnen zu helfen, in einem DaZ-Kontext, der genau diese Fachkompetenz benötigt. Stattdessen wird man in einen politischen Rahmen gedrängt und von einer Fachkraft für Deutsch als Zweitsprache zu einer Vermittlerin bzw. zu einem Vermittler christlich-demokratischer Werten gemacht. In diesem Sinne erklärt auch Dirim (2021):

Die Fachdisziplin ›Deutsch als Zweitsprache‹ sieht sich hier in einen komplexen gesellschaftspolitischen Machtapparat involviert, der mit Foucault als ‚Gouvernementalität‘ (Foucault 2005: 171–172) begriffen werden kann, also als Apparatur von Regelungen, Verfahren, Institutionalisierungen, die darauf abzielen, Einwanderung bzw. Einwander/innen zu ‚regieren‘. (Dirim 2021, S. 89)

Die Sprachbildung verliert hier ihre emanzipatorische Natur: Sie soll Menschen einschließen, ihnen Möglichkeit geben zu verstehen sowie gehört und verstanden zu werden, statt ein Machtapparat zu sein. Ihre eigentliche Funktion der Verständigung und Teilhabe wird zunehmend überlagert - vom Druck, Sprache zu lernen und bestimmte gesellschaftlich normierte Werte zu implementieren.

4. Mehrsprachigkeit im Unterricht

Mehrsprachigkeit ist längst ein Bestandteil unserer Gesellschaft und prägt den Alltag in verschiedenen Lebensbereichen - einer davon ist auch der Unterricht. Sie ist Ausdruck sozialer Realität und kultureller Vielfalt und darf im Unterrichtskontext nicht als Randerscheinung oder Ausnahme behandelt werden. Der Einbezug von Mehrsprachigkeit ist eine der zentralen Voraussetzungen für Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit und zielt darauf ab, die sprachliche Vielfalt als Potenzial und nicht als Hindernis im Unterricht zu betrachten.

Obwohl zahlreiche Konzepte und Ideen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit entwickelt und in verschiedenen pädagogischen und didaktischen Ansätzen thematisiert wurden (etwa im Rahmen von Ansätzen wie Scaffolding, CLIL bzw. sprachsensiblen Fachunterricht), steht die Forschung zur Wirksamkeit verschiedener sprachförderlicher Unterrichtsstrategien und zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht noch immer am Anfang. Die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten gilt jedoch in den Bildungsplänen vieler Bundesländer bereits als gemeinsame Aufgabe aller Fächer (vgl. Brandt 2020, S. 293)

Wichtig ist zu betonen, dass der Einbezug von Mehrsprachigkeit im Unterricht vielmehr als nur Anerkennung sprachlicher Vielfalt im Bildungssystem erfordert. Unterricht, der auf sprachliche Vielfalt reagiert, erfordert didaktische Ansätze, in deren Mittelpunkt die sprachlichen Ressourcen der Lernenden stehen:

[...] unless teachers' pedagogies include the language practices of students, and unless all

students are taught in ways that support and develop their diverse language practices, there cannot be any meaningful participation in education, and thus, in society. Multilingual pedagogies are thus at the center of all education that meaningfully includes learners; that is, education that is not simply done to students, but in which students do and participate. (García/Flores, S. 232).

Viele Ansätze, die darauf abzielen, Mehrsprachigkeit im Unterricht zu fördern (etwa verschiedene Modelle bilingualen Unterrichts) gehen davon aus, dass der Unterricht in Klassen mit sprachlich relativ homogenen Gruppen von Lernenden stattfindet und in der Regel zwei oder drei Sprachen umfasst. Die Realität in der Klasse ist jedoch häufig ganz anders. Angesichts zunehmender Migration, Mobilität und gesellschaftlicher Diversität sind insbesondere in größeren Städten Klassen mit einer Vielzahl unterschiedlicher Sprachen längst zur Normalität geworden. Busch (2020) argumentiert dafür, die Erstsprachen der Lernenden aktiv in den Unterricht zu integrieren. „Einen wichtigen Schritt stellen *Language-awareness*-Ansätze sowie Möglichkeiten dar, Familiensprachen im Rahmen des öffentlichen Schulwesens zu vollwertigen Bildungssprachen auszubauen" (Busch 2020, S. 193)

Auch García und Flores weisen auf dieses Problem hin. Sie erklären, dass sich in den vergangenen fünfzig Jahren verschiedene Formen von mehrsprachigen Didaktiken herausgebildet haben, insbesondere im Rahmen der Entwicklung bilingualer Bildungsprogramme, die sich stark an homogene Lerngruppen orientierten und beteiligte Sprachen in der Regel streng voneinander getrennt hielten. Mit der zunehmenden Globalisierung und der Mobilität von Menschen entstand jedoch eine neue Realität, in der sich sprachliche Grenzen zunehmend auflösen und eine klare Unterscheidung zwischen der ersten und der zweiten Sprache kaum mehr möglich ist. Stattdessen entstehen heutzutage komplexe sprachliche Repertoires aus unterschiedlichen Sprachpraktiken. In dieser neuen Realität verlieren klassische Lehrmodelle, wie der traditionelle Fremdsprachen-, Zweitsprachen- oder bilinguale Unterricht, zunehmen an Relevanz (vgl. García und Flores 2010, S. 244).

In diesem Zusammenhang betonen sie:

Education and language pedagogy in the twenty-first century cannot solely be monolingual. But a traditional bilingual pedagogy no longer suffices either. We must experiment and innovate with dynamic plurilingual pedagogies that respond to the more complex bilingualism of students and to the more linguistically heterogeneous classroom of the

twenty-first century. New research must validate and expand these plurilingual pedagogies that are based on flexible multiplicity curricular arrangements, so as to build on the translanguaging of the multilingual students that populate our classrooms [...].(García und Flores 2010, S. 244)

Insgesamt zeigt sich, dass Mehrsprachigkeit im Unterricht nicht nur eine pädagogische Herausforderung, sondern auch eine Chance für die Weiterentwicklung des Unterrichts und des Bildungssystems darstellt. Heutige Realität im Klassenzimmer, wie auch in der Gesellschaft, erfordert eine Abkehr von starren, an Heterogenität orientierten Lehrmodellen und eine Öffnung hin zu dynamischen und kontextsensiblen Formen des Lernens, in denen Sprachen als wertvolle Ressourcen verstanden werden.

Die folgenden Kapitel widmen sich einigen in diesem Kontext wichtigen Fragen: Was bedeutet monolingualer Habitus im heutigen Bildungssystem und wie wirkt er sich auf den Lernprozess und die Lernenden aus? Wie wird Mehrsprachigkeit von Lernenden subjektiv wahrgenommen und was bedeutet sie für die sprachliche Identität jedes Lernenden? In welchem Maße kann Mehrsprachigkeit als Bildungsziel anerkannt und didaktisch nutzbar gemacht werden? Diese Fragen dienen dazu, zentrale Aspekte von Mehrsprachigkeit im Bildungskontext zu reflektieren und den Blick auf mögliche pädagogische Gestaltungsoptionen zu öffnen, die den Bedürfnissen der Lernenden mehr gerecht werden.

4. 1. Der monolinguale Habitus im Bildungssystem

Der Begriff *der monolinguale Habitus* wurde erstmals von Ingrid Gogolin im Jahr 1994 eingeführt. Mit diesem Begriff knüpft sie an Bourdieus (1979) Begriff *Habitus* an und beschreibt damit die Einsprachigkeitsorientierung des deutschen Bildungssystems. Gogolin (2008) stellt fest, dass „im monolingualen Selbstverständnis [...] eines jener Momente struktureller Trägheit der Institutionen des Bildungswesens“ liegt, „deren Überwindung es im multilingualen Kontext bedarf“ (Gogolin 2008, S. 30). Damit macht sie deutlich, dass der monolinguale Habitus eine tief verankerte Denk- und Handlungsweise im Bildungssystem ist, die Mehrsprachigkeit strukturell ausbremst. Die Monolingualisierung des Schulwesens kann als Ausdruck des im Zuge der Entstehung der Nation entstandenen Verständnisses gesehen werden, dass eine gemeinsame Sprache und Kultur alle Menschen der Nation miteinander verbindet. So erklärt Gogolin den

historischen Ursprung des monolingualen Habitus und weist darauf hin, dass Sprache als Symbol nationaler Einheit verstanden wird.

Reich (2008) betont, dass auch heute weiterhin ein gesellschaftliches Interesse an sprachlicher Einheit besteht:

Es gibt ein klares gesellschaftliches Interesse an sprachlicher Einheitlichkeit im Bildungswesen, das sich gerade in jüngster Zeit offen und entschieden artikuliert. Hier wie sonst ist es das Nationale, das sich als Bannerträger des Universalen darstellt. (H.H. Reich 2008: 250).

Gogolin erklärt, dass der monolinguale Habitus fortbesteht, indem sich die mit ihm verbundenen Denk- und Handlungsweisen zwar an veränderte gesellschaftliche Bedingungen anpassen, dabei aber ihre grundlegende Struktur bewahren. Er reagiert auf neue Kontexte, deutet sie jedoch im Rahmen seiner eigenen Logik. Gerade durch diese Anpassungsfähigkeit kann der monolinguale Habitus auch in den multilingualen Kontexten fortwirken und seine Relevanz behalten (vgl. Gogolin 2008, S. 38 – 39). „Variation, Anpassung an die ‚objektiven Bedingungen‘ liegt im Repertoire eines Habitus, der danach trachtet, sich selbst zu erhalten, können also geradezu auch Anzeichen für eine Stabilisierung des Bisherigen sein“ (Gogolin 2008, S. 263).

Die Folgen eines solchen Bildungssystems, der am monolingualen Habitus festhält und sich konsequent gegen Mehrsprachigkeit abgrenzt, treffen vor allem die Lernenden. Gerade das wirkt paradox: Ausgerechnet jene, die im Unterricht Wissen erwerben und deren Bedürfnisse somit im Mittelpunkt stehen sollen, werden am wenigsten berücksichtigt. Es wäre logisch, den Unterricht so zu gestalten, dass er allen Lernenden den bestmöglichen Zugang zu Wissen eröffnet – mit allen verfügbaren Mitteln und Ressourcen. In diesem Zusammenhang drängt sich die Frage auf, welchem Zweck der Unterrichts eigentlich dient, wenn nicht Lernende in Ihrem Verständnis zu unterstützen und ihnen Wege zu eröffnen, Wissen erfolgreich zu begreifen und anzuwenden. Was ist das Ziel des Unterrichts, wenn nicht, dass die Lernende den Unterrichtsstoff verstehen und das Wissen entsprechend anwenden können?

García (2009) greift die Problematik auf und beschreibt, welche Auswirkungen monolinguale Ideologien im Bildungssystem haben. Wenn monoglossische Vorstellungen vorherrschen und monolinguale Schulen als Norm gelten, entsteht die Überzeugung, dass Kinder ihre Herkunftssprache aufgeben und ausschließlich die dominante Landessprache übernehmen

sollen (vgl. García 2009, S. 125).

Dirim (2021) erklärt, „dass bei einer Abwehr von Mehrsprachigkeit es womöglich nicht immer um die Frage geht, wie am besten kommuniziert werden kann: Sprache rückt als Mittel der Herstellung von Zugehörigkeit in den Vordergrund, was auch im Diskurs um ‚Sprache und Integration‘ eine Rolle zu spielen scheint“ (Dirim 2021, S. 94)

Aufbauend auf Gogolins Studie zum monolingualen Habitus in Hamburg (2008) schreibt Dirim, dass Lehrkräfte Einsprachigkeit als Normalfall und Mehrsprachigkeit als Abweichung betrachten, was den Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Unterricht zusätzlich erschwert (vgl. Dirim 2021, S. 93).

In Österreich stellt Deutsch die sichtbare, verwendete, legale und legitime Sprache dar: die Sprache des ‚Wir‘. Daraus wird deutlich, dass Integrationspolitiken in Österreich nicht darauf abzielen, dass die sogenannten Migrant/innen Deutsch lernen, um den Alltag besser bewältigen zu können. Vielmehr geht es darum, die „gesellschaftlich-öffentliche Normalitätsordnung des majoritären Wir“ zu erhalten (ebd, S. 95).

Busch (2021) verweist darauf, dass als Reaktion auf globalisierungsbedingte Veränderungen und den dadurch verursachten Verlust nationalstaatlicher Souveränität häufig auf das Ideal des monolingualen Nationalstaats zurückgegriffen wird. Sprachliche und kulturelle Einheit gelten dabei als Garanten für gesellschaftliche Stabilität und Zusammenhalt (vgl. Busch 2021, S. 121).

In einsprachig deutschen Schulen wird die Mehrsprachigkeit der Schüler nicht in den Planungen schulischer Mehrsprachigkeitsförderung einbezogen. Die mehrsprachigen Schüler gelten als „Weniger-Sprachigen“, wenn sie an einer monolingualen Norm gemessen werden. Ihre Mehrsprachigkeit gilt als gesellschaftlich irrelevant oder sogar unerwünscht, während zugleich schulische Programme eine gesellschaftlich anerkannte Form von Mehrsprachigkeit fördern (Riemer 2004, zit. nach Rösch 2011, S. 163-164).

Insgesamt zeigen die diskutierten Ansätze, dass der monolinguale Habitus sowohl ein historisch gewachsenes, als auch gegenwärtig wirksames Phänomen ist. Er ist tief in den Strukturen des Bildungssystems verankert und dominiert sowohl in pädagogischen Praktiken, als auch in politischen Diskursen. Es handelt sich um eine Struktur, die trotz gesellschaftlicher Pluralität fortbesteht – anpassungsfähig, aber beharrlich.

4. 2. Sprachressourcen und Sprachrepertoire

Dem monolingualen Habitus, der Einsprachigkeit als Normalfall voraussetzt und Mehrsprachigkeit oft als Abweichung betrachtet (vgl. Gogolin 2008), steht ein sprachressourcenorientierter Unterricht gegenüber, der sprachliche Vielfalt als pädagogisches Potenzial begreift und das gesamte sprachliche Repertoire einbezieht.

Das sprachliche Repertoire definiert Gumperz (1964) als Gesamtheit der sprachlichen Formen, die von dem Sprecher/der Sprecherin in sozialen Interaktionen verwendet werden. Des Weiterem erklärt er, dass sprachliche Repertoires eine Struktur haben müssen, die sich jedoch von gewöhnlichen deskriptiven Grammatiken unterscheidet. Sie umfasst eine weitaus größere Zahl von Varianten, die kontextuelle und soziale Unterschiede in der Sprache widerspiegeln (vgl. Gumperz 1964, S. 137).

Auch Busch (2021) erläutert, dass das Repertoire als eine Gesamtheit aller sprachlichen und kommunikativen Mittel verstanden wird, über die eine Person verfügt. Dadurch werden Sprachen nicht mehr als voneinander getrennte Systeme betrachtet und das Repertoirekonzept rückt zunehmend in den Mittelpunkt aktueller sprachwissenschaftlicher Ansätze. Moderne Zugänge zum Sprachrepertoire lösen sich zudem von der früheren Idee fester Sprachgemeinschaften. Stattdessen nehmen sie entweder eine biographische Perspektive ein und analysieren, wie sich das individuelle Repertoire im Laufe der Lebensgeschichte entwickelt, oder eine Raumperspektive, die auf die Interaktionen in bestimmten sprachlich heterogenen Räumen eingeht (vgl. Busch 2021, S. 23).

Die Ergebnisse zahlreicher neurolinguistischer und psychologischer Forschungen belegen ebenfalls, dass bei der Verwendung einer Sprache die andere nicht ‚ausgeschaltet‘ werden kann. Dies zeigt deutlich die Vernetzung der Sprachen in ein einheitliches Sprachrepertoire, dessen sich SprecherInnen situations- oder themabedingt bedienen (vgl. Riehl 2020, S. 93).

In diesem Zusammenhang bietet das Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit (DMM) von Herdina und Jessner (2002) eine theoretische Vertiefung des Repertoirekonzepts. Das Modell betrachtet die verschiedenen Sprachen einer Person als Bestandteile eines gemeinsamen, dynamischen Gesamtsystems, in dem sich die einzelnen sprachlichen Subsysteme gegenseitig beeinflussen und aufeinander einwirken (dazu mehr im Kapitel 4. 5. 2.). Diese wechselseitigen Beziehungen zwischen Sprachen zeigen sich in Handlungen wie Code-Switching, Transfer oder Interferenzen. Die erwähnten dynamischen Interaktionen führen zur Herausbildung neuer sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten und dieser Prozess wird im DMM-Modell als M-Faktor

bezeichnet. Eine zentrale Kompetenz des M-Faktors stellt das multilinguale Bewusstsein dar, das sich aus Sprachbewusstsein (metalinguistic awareness) und sprachübergreifender Bewusstheit zusammensetzt. Sprachbewusstsein fördert Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen, darunter die Analyse und der Vergleich von Sprachen auf struktureller, funktionaler und lexikalischer Ebene, das kritische und analytische Denken über Sprachen und ihre Verwendung, die Entwicklung sprachmittlender und übersetzerischer Kompetenzen sowie die situations- und adressatenorientierte Anwendungsfähigkeiten (vgl. Budde und Martinez 2023, S. 93 – 94).

Im schulischen Kontext bilden die sprachlichen Ressourcen der SchülerInnen die zentrale Grundlage schulischer Lernprozesse. Fachliches Wissen wird überwiegend sprachlich codiert vermittelt und erworben, komplexe kommunikative Kompetenzen entwickeln sich auf der Basis elementarer sprachlicher Mittel wie Wortschatz und Grammatik. Wenn sich schulisches Lernen ausschließlich an der Norm der Einsprachigkeit orientiert, obwohl die gesellschaftliche Wirklichkeit von sprachlicher Diversität geprägt ist, werden mehrsprachige SchülerInnen strukturell benachteiligt. Ihnen bleibt die Nutzung ihres gesamten sprachlichen Repertoires verwehrt, wodurch sie ihr vorhandenes sprachliches Potenzial nicht gänzlich in den Lernprozess einbringen können (vgl. Gantefort 2020, S. 201.).

Mehlhorn und Rutzen (2020) sind der Meinung, dass es in der Realität stark von der Lehrkraft abhängt, inwiefern die SchülerInnen in ihrer Mehrsprachigkeit unterstützt werden und ob ihr Sprachrepertoire berücksichtigt und gefördert wird:

Stark heterogene Lerngruppen stellen hohe Anforderungen an die Diagnosekompetenzen sowie die methodisch-didaktische und organisatorische Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen. [...] Die Möglichkeiten für den Erhalt und Ausbau der Herkunftssprache hängen davon ab, inwieweit die Lehrkräfte sich auf HSL [Herkunftssprachenlernende] als spezielle Zielgruppe einlassen und sie bewusst durch binnendifferenzierende Lernangebote fördern. (Mehlhorn und Rutzen 2020, S. 219)

Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund stellt die Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen eine besondere sprachliche und kognitive Herausforderung dar. Im Unterricht sind diese SchülerInnen mit der Doppelanforderung konfrontiert, gleichzeitig fachliche Inhalte und die erforderlichen sprachlichen Ausdrucksformen zu den Inhalten zu lernen. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass Zweisprachigkeit an sich nicht automatisch eine Lernerschwernis bedeutet.

Vielmehr verlangt sie nach bestimmten pädagogischen Rahmenbedingungen, die den besonderen Zugang zu Sprache in mehrsprachigen Lebenslagen berücksichtigen. Besonders im Hinblick auf den Faktor der Zeit ist zu beachten, dass die Aneignung von Bildungssprache aus einer mehrsprachigen Lebenslage heraus viel mehr Zeit erfordert als bei einsprachigen Lernenden (vgl. Gogolin und Lange 2011, S. 122 – 123).

Eine zeitgemäße Vorstellung des Unterrichts in der modernen Migrationsgesellschaft präsentiert Huxel (2020) und erklärt, dass das Konzept der Schulentwicklung, das an den aktuellen Forschungsstand in Erziehungs- und Sprachwissenschaft anschließt, sensibel und ressourcenorientiert mit Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen SchülerInnen umgeht. Es umfasst sowohl die systematische Vermittlung von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache als auch den Einbezug des gesamten Sprachrepertoires und mehrsprachiger Praktiken. Auf diese Weise trägt Schulentwicklung dazu bei, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit als wichtige Bildungsvoraussetzung vieler SchülerInnen in einer Migrationsgesellschaft anerkannt wird und somit Bildungserfolg sowie gleichberechtigte Teilhabe aller Lernenden gefördert werden (vgl. Huxel 2020, S. 236).

Zahlreiche empirische Studien belegen, dass der gezielte Einsatz von Mehrsprachigkeit und Sprachrepertoires beim Lernen positive Effekte hat. Im Rahmen einer empirischen Studie, die im Jahr 2022 in Litauen durchgeführt wurde, beschäftigten sich Babušytė und Daunorienė mit der Frage, ob und wie litauische Universitätsstudierende ihr mehrsprachiges Repertoire als Hilfe beim Deutschlernen verstehen und nutzen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, „dass trotz zwischensprachlicher Interferenzen, die sich störend auf den Lernprozess auswirken können, überwiegend der Nutzen der vorhandenen Sprachkenntnisse als Ressource beim Lernen einer neuen Sprache wahrgenommen wird“ (Babušytė und Daunorienė 2022, S. 100). Laut der Studie nehmen Studierende ihre sprachlichen Vorkenntnisse überwiegend als hilfreich wahr und bewerten mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im Unterricht positiv.

Ein weiterer Grund, Mehrsprachigkeit zu fördern und als Ressource zu betrachten, liegt in den Vorteilen, die sie für das Erlernen weiterer Sprachen bietet. Mehrsprachige Personen besitzen nämlich ein höheres metasprachliches Bewusstsein sowie zusätzliche Fertigkeiten wie das Paraphrasieren oder das Wechseln zwischen Sprachen. Außerdem gehen ihre kognitiven Vorteile auch über das rein Sprachliche hinaus, da sie über eine stärkere Fähigkeit zur Aufmerksamkeitskontrolle verfügen (vgl. Bialystok, Craik und Luk 2012, S. 243).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Berücksichtigung des sprachlichen Repertoires

und der Mehrsprachigkeit der Lernenden eine zentrale Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht darstellt. Ein sprachressourcenorientierter Ansatz erkennt sprachliche Vielfalt als pädagogisches Potenzial an und ermöglicht es, fachliche Inhalte sowie Sprachkenntnisse effektiver zu vermitteln. Dabei ist es entscheidend, dass Lehrkräfte die individuellen sprachlichen Kompetenzen der Lernenden gezielt fördern und binnendifferenzierte Lernangebote bereitstellen. Es wird deutlich, dass die Integration des gesamten Sprachrepertoires nicht nur Lernprozesse erleichtert, sondern auch Chancengleichheit und Bildungserfolg in heterogenen Klassen signifikant stärkt.

4. 3. Subjektive Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit – Von Kultur zur Individualität

Mehrsprachigkeit wird in bildungspolitischen Diskussionen häufig durch gesellschaftliche Zuschreibungen geprägt. Während sie in wissenschaftlichen Diskursen immer mehr als Ziel und Kompetenz anerkannt wird, zeigt sich in der pädagogischen Praxis und auf individueller Ebene oft ein anderes Bild, das nach wie vor stark von Defizitvorstellungen beeinflusst ist. Dieses Bild reicht von bildungspolitischen Haltungen und gesellschaftlichen Einstellungen zu Sprachlichkeit und Kulturalität bis hin zu monolingualem Habitus, der auf der Bildungsebene einen großen Einfluss auf die Selbst- aber auch Fremdwahrnehmung der Mehrsprachigkeit und Individualität hat.

Häufig wird Mehrsprachigkeit auf ethnische oder nationale Kategorisierung reduziert, wodurch Lernende mit Migrationserfahrung auf ihre Herkunftssprache oder eine bestimmte kulturelle Gruppe festgelegt werden. Solche kollektive Zuschreibungen erweisen sich in der heutigen vielfältigen Gesellschaft als problematisch, da sie meines Erachtens ein Individuum stark einschränken können, indem sie es auf bestimmte stereotype Vorstellungen reduzieren, von denen man sich nur schwer lösen kann.

In diesem Zusammenhang betont Hu (2019), dass der Fokus nicht mehr auf Sprache als einem abgrenzbaren linguistischen System liegt, „das unabhängig vom Sprecher/Lerner gedacht wird, sondern auf Sprache als Ressource bzw. Mehrsprachigkeit als integratives Repertoire der Lernenden, mit Hilfe dessen sprachlich gehandelt wird“ (Hu 2019, S. 18). Damit stellt sie Sprachlichkeit als ein subjektorientiertes Sprachkonzept dar. Die gleiche Logik überträgt sie auf das Konzept der Kultur bzw. Kulturalität und erklärt, dass in der Gesellschaft Kultur als ein abgrenzbares, beobachtbares System betrachtet wird, dem in der Regel ein gewisses Maß an

Homogenität zugeschrieben wird. In neueren Ansätzen verschiebt sich der Blick hin zu einem diskursiv-reflexiven Verständnis von Kultur, das Kultur als eine Fähigkeit zur Sinn- und Bedeutungstiftung begreift und somit als gesellschaftliche Praxis versteht (vgl. Hu 2019, S. 18). Dies zeigt auch, warum es wichtig ist Sprachkenntnisse als Sprachrepertoire bzw. als etwas Dynamisches zu begreifen, da es auch im Zusammenhang mit dem Ausdruck individueller Identität steht. So werden kollektive Zuschreibungen wie „deutschsprachig“, „arabischsprachig“ usw. vermieden und stattdessen werden Individuen in ihrer sprachlich-kulturellen Vielfalt wahrgenommen.

Hu (2019) untermauert diese Argumentation und erklärt, dass das Konzept des Sprachrepertoires der Vorstellung von Monolingualismus diametral entgegengestellt ist, „da es die scharfen Trennungen zwischen Ein- bzw. Zweisprachigkeit wie auch generell die Vorstellung von klar voneinander abgrenz- und zählbaren Sprachsystemen (L1, L2) aufbricht und auf grundsätzlich vorhandene ‚heteroglossische Ressourcen‘ verweist.“ (Hu 2019, S. 19)

Während Hu den Blick auf Sprache als individuelle Ressource lenkt, zeigt Busch (2021), wie sich diese Ressource im Erleben der Lernenden emotional und sozial manifestiert. Wird das sprachliche Repertoire aus der Erfahrung der Lernenden betrachtet, verändert sich der Blick maßgeblich. In einer von monolingualem Habitus geprägten Umgebung wird den SprecherInnen meist in negativer Weise bewusst, dass sie über ein sprachliches Repertoire verfügen. Sie erleben häufig, dass sie von ihrer Umgebung als ‚anderssprachig‘ wahrgenommen werden, wenn sie in ein neues Bildungs- oder gesellschaftliches Umfeld eintreten. In solchen Situationen stellen SprecherInnen fest, dass das mitgebrachte Sprachrepertoire nicht mit den sprachlichen Erwartungen oder Normen ihrer Umgebung übereinstimmt, was als überraschende und irritierende Erfahrung erlebt werden kann. Busch (2021) beschreibt dieses Phänomen als *Spracherleben* - die Subjektive Erfahrung, wie eine Person sich selbst und durch die Augen anderer als sprachlich Handelnde wahrnehmen. Sie erklärt, dass Spracherleben nicht neutral, sondern mit emotionalen Erfahrungen verbunden ist, was sich stark auf das Wohlfühlen der Person in einer Sprache bzw. beim Sprechen der Sprache auswirkt. Das Spracherleben ist stets individuell sowie situationsbezogen und dennoch lassen einige grundlegende Achsen identifizieren und zwar: Selbst- und Fremdwahrnehmung, Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit und sprachliche Macht oder Ohnmacht. Am Beispiel einer Schülerin zeigt sie, dass der Versuch, den sprachlichen Erwartungen einer neuen Umgebung zu entsprechen, oft zu einem Gefühl der Entfremdung führt. Sprache wird dabei zu einem zentralen Medium sozialer Zugehörigkeit, kann

jedoch auch Ausschluss und Unsicherheit erzeugen. Des Weiteren betont Busch, dass sprachliche Unterschiede Hierarchien schaffen, die Machtverhältnisse widerspiegeln und das Selbstbild der SprecherInnen beeinflussen und zwar bis hin zu einem sprachlichen Rückzug als Reaktion auf wahrgenommene Ohnmacht (vgl. Busch 2021, S. 19 – 21). Dieses Beispiel zeigt deutlich, wie weit die Folgen des monolingualen Habitus reichen und wie stark sie mehrsprachige Menschen beeinflussen.

Harr et al. (2018) beziehen sich auf Riehl (2014) und erläutern, dass viele SprecherInnen ihre Herkunftssprache als Zeichen ihrer ethnischen Identität und Gruppenzugehörigkeit benutzen. „Wenn diese emotional besetzte Sprache in einer Minderheitensituation von der Mehrheitsbevölkerung nicht geachtet wird oder als minderwertig angetan wird, verletzt es das Selbstbewusstsein der Herkunftssprachensprecher [und -sprecherinnen] und bringt sie in ein Dilemma, das bis zur Ablehnung ihrer ‚Muttersprache‘ führen kann.“ (Harr 2018, S. 27- 28)

Dies verdeutlicht, dass individuelle sprachliche Wahrnehmung (Selbstwahrnehmung) weit über reine sprachliche Kompetenz hinausgeht. Sie umfasst auch Einstellungen, Gefühle und Identität und kann nicht auf die (meta-)linguistische Bewusstheit über einzelsprachliche Phänomene reduziert werden. Wenn von der Sprachbewusstheit die Rede ist, geht es vielmehr um die Bewusstheit für Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen und Kulturen, eine Bewusstheit über Lernprozesse im Sinne von „Sprachlernbewusstheit“ sowie um eine Bewusstheit über eigene Haltungen und Emotionen im Umgang mit der Sprache (vgl. Budde und Martinez 2023, S. 99).

Krumm (2020) erklärt in diesem Zusammenhang den Begriff der Identität. Laut ihm kann sich Identität auf einzelne Personen beziehen und das bezeichnen, was eine Person als einzigartig und unverwechselbar kennzeichnet. Gleichzeitig kann der Begriff jedoch auch verwendet werden, um soziale Gruppen zu charakterisieren, wobei Sprache als zentrales identitätsstiftendes Element gilt, das eine Gruppe überhaupt zur Gruppe macht. Besonders in Verbindung mit nationaler Identität wird häufig angenommen, dass eine gemeinsame Sprache Ausdruck der Zugehörigkeit zu einer Nation ist (vgl. Krumm 2020, S. 131).

Sprache ist in doppelter Weise ein identitätsbildendes Medium: Zum einen ist sie ein wichtiges Mittel der Interaktion des Individuums mit sich selbst, der Reflexion und somit Teil des Selbstverständnisses, zum anderen ist sie Voraussetzung für verbale Interaktion mit anderen und wird von anderen Menschen zur Identifikation einer Person genutzt.

Aus sprachwissenschaftlicher und sprachsoziologischer Sicht sind Sprache, ihr Erwerb und ihre Verwendung zentrale Bestandteile der Identitätsbildung. Durch die erste Sprache erfährt der Mensch, wer er ist und entwickelt personale, soziale und kulturelle Identität. Dabei muss es nicht um eine Sprache handeln, denn viele Kinder wachsen mehrsprachig auf und formen ihre sprachliche Identität aus der Kombination der Sprachen ihres Umfelds (vgl. ebd.).

Auch in diesem Sinne soll auf die Problematik der Zuschreibungen aufmerksam gemacht werden:

Nur in einer Sprache, so die alltäglich verbreitete Vorstellung, könne ein Mensch richtig zu Hause sein. Mehrsprachigkeit gilt in diesem Verständnis als Zeichen mangelnder Loyalität gegenüber der Gemeinschaft der Nation. Kenntnisse fremder Sprachen sind in diesem Konzept als nützliche Zusatzkenntnisse anerkannt, etwa für die Ausübung bestimmter Berufe oder für die Verständigung auf Reisen. Im Kern seiner Identität aber sei der Mensch durch eine grundlegende Sprache charakterisiert, die vielfach als Muttersprache bezeichnet wird. (Krumm 2020, S. 133)

Diese allgemeingeltende Vorstellung, dass der Mensch nur in einer Sprache richtig zu Hause sein kann, steht in direktem Widerspruch zu aktuellen wissenschaftlichen Ansätzen, die Sprache als dynamisches Repertoire und Ausdruck individueller Identität verstehen. Individuen entwickeln ihre sprachliche Identität durch die aktive Nutzung und Kombination ihrer Sprachressourcen in unterschiedlichen Lebensbereichen.

Darauf aufbauend stellt sich die Frage, inwiefern die Wertschätzung der eigenen Erstsprachen die Bereitschaft der Lernenden fördert, neue Sprachen zu erwerben. Dass die positive Wahrnehmung und Anerkennung der im Elternhaus gesprochenen Sprache einen direkten Einfluss auf Lernbereitschaft, Schulerfolg und die Einbringung der eigenen Sprachressourcen in den Erwerb weiterer Sprachen hat, zeigen die Untersuchungen von Brizić (2007). Ihre Studie belegt, dass Kinder, deren Erstsprache gesellschaftlich anerkannt und im familiären Umfeld gepflegt wird, deutlich besser in schulischen Leistungstests abschneiden. Im Gegensatz dazu führt eine fehlende Anerkennung der Herkunftssprache häufig zu Sprachverlust, einer Abwertung der eigenen sprachlichen Identität sowie zu fehlender Unterstützung beim Erwerb von bildungssprachlichen Kompetenzen seitens Eltern. Brizić zeigt dies am Beispiel von Spät-Aussiedlerdeutschen aus der ehemaligen Sowjetunion, in deren Familie Deutsch seit mehreren

Generationen gesprochen wurde und deren gesellschaftliche Anerkennung als „(Russland-)Deutsche“ deutlich ausgeprägter war (vgl. Budde und Martinez 2023, S. 102 - 103). Krumm (2020) stellt fest, dass im europäischen Raum nach wie vor Bedingungen dominieren, die die Entwicklung und Erhalt einer monolingual geprägten Identität fördern. Dazu gehört auch, dass die durch Einwanderung mitgebrachten Sprachen in öffentlichen Kontexten meist kaum Anerkennung erfahren. Ein Zeichen dafür ist, dass diese Sprachen nicht den gleichen Stellenwert wie die bildungsrelevanten Sprachen erhalten und nur in Ausnahmefällen unterrichtet werden. „Es besteht also noch ein weiter Weg von der alltäglichen Erfahrung der Mehrsprachigkeit in diesen Gesellschaften bis zur Selbstverständlichkeit einer multilingualen Identität.“ (Krumm 2020, S. 134)

Die bisherigen Erkenntnisse verdeutlichen, dass die Förderung von Sprachbewusstheit und die Einbeziehung der Erstsprache - sowie auch die Art und Weise, wie dies getan wird - eine große Rolle für die Selbstbewusstheit, die Selbstwahrnehmung und die Entwicklung der eigenen sprachlichen Identität spielen. Um eine inklusive und anerkennende Mehrsprachigkeit zu fördern, sind nicht nur schulische Maßnahmen erforderlich, sondern auch gesellschaftliche Veränderungen in der Wahrnehmung und Wertschätzung von Sprachen. Daraus folgt, dass die Wertschätzung der individuellen Sprachen ein zentraler Faktor für Bildung, Identität und Teilhabe in einer vielfältigen Gesellschaft ist.

4. 4. Mehrsprachigkeit als Bildungsziel und Anerkennung von Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist nicht und kann nicht allein ein sprachwissenschaftliches Phänomen sein. Sie besitzt sowohl eine sprachwissenschaftliche als auch eine gesellschafts- und bildungspolitische Dimension. Wenn von Konzepten wie monolingualer Habitus, Mehrsprachigkeit oder sogar Sprachbewusstheit die Rede ist, sind diese stets in politische und institutionelle Rahmenbedingungen eingebettet. Daher muss Mehrsprachigkeit immer auch im Kontext bildungspolitischer Strategien und gesellschaftlicher Zielsetzungen betrachtet werden. In diesem Kapitel wird von Mehrsprachigkeit als Bildungsziel gesprochen und sie wird aus der Perspektive politischer Leitlinien und Programme analysiert.

Die Europäische Union (EU) sieht Mehrsprachigkeit als eine zentrale Schlüsselkompetenz für die persönliche Entfaltung, beruflichen Erfolg, aktive Bürgerschaft sowie soziale Teilhabe. So betont die EU auf ihrer Bildungsplattform:

Mehrsprachigkeit ist einer der acht Faktoren, die die EU-Mitgliedstaaten in der Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen als förderlich für persönliche Entfaltung, gesundes und nachhaltiges Leben, beruflichen Erfolg, aktive Bürgerschaft und soziale Inklusion benennen. (European Commission, Stand September 2025)

Hiermit wird deutlich, dass das Ziel europäischer Bildungspolitik ist, Mehrsprachigkeit systematisch zu fördern, um individuelle Lern- und Berufschancen zu erweitern und soziale Teilhabe zu stärken.

Des Weiteren betrachtet das Europäische Parlament (European Parliament) das Erlernen von Sprachen als zentrale Priorität, um Mobilität und interkulturelles Verständnis zu fördern. Es wird betont, dass die Sprachen unter dem Motto „United in diversity“ den unmittelbaren Ausdruck kultureller Identität bezeichnen. Die sprachliche Vielfalt sei nicht nur die Realität sondern auch ein grundlegender Wert der Europäischen Union. Artikel 3 des Vertrags über die Europäische Union hält ausdrücklich fest, dass die Union ihre reiche Kultur und sprachliche Vielfalt schätzt: „Article 3 of the Treaty on European Union (TEU) states that the Union ‘shall respect its rich cultural and linguistic diversity’.“ (European Parliament: März 2025)

In Deutschland erkennt Kulturministerkonferenz (KMK) in ihrem Beschluss *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken* (2019) die Bedeutung von Mehrsprachigkeit an. Darin heißt es: „Für die sprachliche Bildung und Sprachförderung wird Mehrsprachigkeit als Ressource verstanden; entsprechende Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden erkannt und angemessen genutzt.“ (Kulturministerkonferenz 2019, S. 5)

In Österreich gibt Österreichisches Bundeskanzleramt auf seiner Webseite an, dass sprachliche Vielfalt den Alltag sowie die Unterrichtsgestaltung an österreichischen Schulen prägt. Es sei eine wichtige Aufgabe der Schule, „alle Kinder und Jugendlichen unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen (sprachlichen) Voraussetzungen bestmöglich zu fördern“ (Österreichisches Bundeskanzleramt: Stand August 2025).

Im Kontext der Migration und Integration stellt *Council of Europe* fest: „Ein mehrsprachiger und interkultureller Ansatz beim Sprachunterricht des aufnehmenden Staates stellt sicher, dass die Sprache zum Instrument der Inklusion wird, das Menschen vereint und nicht trennt.“ (Council of Europe 2025)

Diese politischen Zielsetzungen bilden eine Basis dafür, wie Mehrsprachigkeit heute bildungspolitisch verankert ist – und das ist auch der Grund, warum in diesem Kapitel das Thema *die Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Bildungsziel* behandelt wird. Dennoch zeigt sich eine gewisse Diskrepanz zwischen den formulierten Zielen und ihrer praktischen Umsetzung. Es stellt sich die Frage, warum es Österreich als einem Mitgliedstaat der EU trotz der genannten Zielsetzungen nicht gelingt, diese Ideen in das Bildungssystem zu implementieren. Die Antwort auf diese Frage ist sehr komplex. Wie bereits im Kapitel 4. 1. festgestellt wurde, prägt der monolinguale Habitus weiterhin viele Bereiche des Bildungskontexts und erschwert die Umsetzung eines mehrsprachigkeitsorientierten Bildungsverständnisses. Das bedeutet, dass es eine Kluft zwischen politischem Diskurs und institutioneller Realität gibt, die überwunden werden muss.

Vor diesem Hintergrund weist Fürstenau (2011) darauf hin, dass die Entscheidung, Mehrsprachigkeit als Bildungsziel zu deklarieren, eine durch gesellschaftliche und politische Kontextbedingungen beeinflusste Wertentscheidung darstellt. Welche Form von Mehrsprachigkeit anerkannt und gefördert wird, hängt stark von den jeweiligen sozialen Kontexten ab. Als Beispiel nennt sie internationale Schulen für Kinder von Diplomatinen und Diplomaten, in denen meist andere Maßstäbe gelten als in Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern aus „Arbeitsmigrantenfamilien“. Für Kinder aus sprachlichen Minderheiten bleibt das Ziel der Mehrsprachigkeit institutionell meist unberücksichtigt und die Bildungsprogramme sind in diesem Kontext in der Regel ‚assimilationsorientiert‘, d. h. sie zielen auf eine Anpassung an die sprachlichen und kulturellen Normen der Mehrheitsgesellschaft ab (vgl. Fürstenau 2011, S. 34). Viele Kinder können ihre mitgebrachten sprachlichen Ressourcen nicht kapitalisieren und die soziale Wertschätzung wird ihnen vorenthalten, da ihre Familiensprachen nicht anerkannt werden. Das liegt daran, dass das Bildungssystem die sprachliche Vielfalt der Gesellschaft sowie die sprachliche Lebenswelten vieler Kinder nicht abbildet (vgl. Krumm 2016, S. 61).

Daraus ergibt sich, dass Schulen sich kontinuierlich an verändernde gesellschaftliche Bedingungen und Anforderungen anpassen müssen. Die gezielte und planvolle Entwicklung einzelner Schulen wird als Schulentwicklung bezeichnet. Um einer modernen Migrationsgesellschaft gerecht zu werden, müssen sich Schulen auf migrationsgesellschaftliche Realitäten einstellen, mit ihnen konstruktiv umgehen und Mehrsprachigkeit als wesentlichen Bestandteil einer migrationsgesellschaftlichen Realität akzeptieren (vgl. Huxel 2020, S. 233).

Fürstenau (2020) deutet darauf hin, dass in der erziehungswissenschaftlichen Forschung der

Vermittlung der deutschen Sprache deutlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird als der Frage, wie mit Mehrsprachigkeit im Unterricht umgegangen werden sollte. Aus der Sicht der Erziehungswissenschaft gibt es jedoch überzeugende Argumente dafür, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in den Bildungseinrichtungen zu berücksichtigen. Die aktive Einbeziehung des gesamten Sprachrepertoires der SchülerInnen in Bildungsprozesse entspricht zentralen pädagogischen Leitprinzipien, über die weitgehend Einigkeit besteht. Die Förderung der Persönlichkeit und des Selbstwertgefühls der Lernenden soll gestärkt werden, indem ihre sprachlich-kulturellen Erfahrungen wertgeschätzt werden. „Beim sozialen Lernen können gesellschaftliche Rahmenbedingungen nicht ausgeblendet werden, ebenso wenig bei der Konzeption einer demokratischen Schule, in der Schüler/innen unterschiedlicher sozialer Herkunft gemeinsam lernen.“ (Fürstenau 2020, S. 89).

Gogolin (2008) stellt eine Vorstellung von Innovation allgemeiner sprachlicher Bildung dar. Bezogen auf die zunehmende sprachliche Vielfalt und die fortschreitende Ausdifferenzierung sprachlicher Lebenswelten schlägt sie folgende Punkte vor: 1. Anpassung des Schulsprachangebots unter Berücksichtigung der vorhandenen sprachlichen Bildungsvoraussetzungen der Schülerschaft (die in der Gesellschaft gesprochenen Sprachen sollen in das Bildungssystem integriert werden); 2. Überdenken der Unterrichtssprache (die prinzipielle Monolingualität des Unterrichts sollte kritisch hinterfragt werden, da sie auf ein nationales Vereinheitlichungsprinzip zurückgeht); 3. Neuausrichtung der Didaktik unter Mehrsprachigkeitsbedingungen (vgl. Gogolin 2008, S. 22-23).

Alle Kinder und Jugendlichen sollen in einem selbstbewussten Umgang mit ihrer sprachlich-kulturellen Identität bestärkt und gleichzeitig zum Erwerb der sprachlich-kulturellen Kompetenzen, die ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe in der Schule und in der Gesellschaft ermöglichen, motiviert und befähigt werden. (Fürstenau 2020, S. 90).

Huxel (2020) fasst Vorschläge zum Einbezug der Mehrsprachigkeit im Unterricht zusammen und erklärt, dass der Einbezug relativ ungesteuert geschehen kann, indem Äußerungen der Kinder in anderen Sprachen sowie mehrsprachige Praxen wie Code-Switching und Translanguaging zugelassen werden. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, die Mehrsprachigkeit gelenkt und koordiniert einzubeziehen, indem die Sprachen gezielt verglichen werden und so die Sprachaufmerksamkeit aller Kinder geweckt wird (vgl. Huxel 2020, S. 236).

Das gleiche Prinzip lässt die auf die sprachliche Bildung Erwachsener übertragen. Auch in diesem Bereich zeigt sich, dass Mehrsprachigkeit entweder begrenzt zugelassen oder vorwiegend als Übergangsphänomen betrachtet wird, das es im Zuge des Erwerbs der deutschen Sprache zu überwinden gilt. Im Kontext der Integrationskurse in Österreich wird anhand der Kursziele (vgl. Kapitel 3.3. - 3.5.) und der im Unterricht geltenden Kursregeln (z. B. die Unterrichtssprache Deutsch) deutlich, dass diese Kurse ebenfalls stark assimilationsorientiert ausgerichtet sind. Die zuvor beschriebene Veränderungsvorschläge lassen sich daher auch auf die Erwachsenenbildung anwenden, um nicht nur Kinder sondern auch mehrsprachige Erwachsene in unserer Gesellschaft gezielt zu unterstützen und zu fördern.

4. 5. Sprachdidaktische Zugänge zu Mehrsprachigkeit

Der Begriff *Mehrsprachigkeitsdidaktik* beschreibt ein Konzept, das „in unterschiedlichen politischen und nationalen Kontexten und Fächern des Sprachunterrichts in jeweils anderer Färbung benutzt wird“ (Meißner 2019, S. 47). Ihr zentrales Ziel besteht nicht nur in der Förderung von Mehrsprachigkeit, sondern auch in der Entwicklung von Sprachlern- und interkultureller Kompetenz. Grundlage dafür ist eine Vernetzung zwischen bereits vorhandenen und neu zu erwerbenden sprachlichen Ressourcen der Lernenden. Im Prozess des Transfers beeinflussen sich das vorhandene mentale Lexikon und neue Informationen gegenseitig, wodurch sich dieses Konzept von einem additiven Verständnis der Mehrsprachigkeit abgrenzt, das Sprachen als beziehungslos nebeneinanderstehende Curricula und Praxen des Unterrichts einzelner Sprachen betrachtet. Im Mittelpunkt der Mehrsprachigkeitsdidaktik steht die enge Verbindung zwischen sprachlicher und kultureller Vielfalt, da Mehrsprachigkeit immer auch mit Mehrkulturalität verbunden ist (vgl. ebd).

Wenn es um Einbezug der Mehrsprachigkeit in dem Unterricht geht, nennen García und Flores (2010) drei curriculare Möglichkeiten: strikte Trennung (strict separation), flexible Annäherung (flexible convergence) und flexible Vielfalt (flexible multiplicity) (vgl. García und Flores 2010, S. 239).

Im Kontext der flexiblen Vielfalt können Sprachpraktiken im Unterricht miteinander kombiniert und flexibel eingesetzt werden, um effektives Lernen zu erzielen und Zweisprachigkeit als Normalität zu etablieren. Der Sprachwechsel der Sprachen kann dabei auf unterschiedliche Weisen erfolgen: mal werden mehrere Sprachen gleichzeitig verwendet, mal dient eine Sprache als Medium zur Vermittlung einer anderen oder sie werden gezielt miteinander verglichen (vgl.

ebd, S. 240).

Die dargestellten didaktischen Ansätze machen deutlich, dass die von den Lernenden erworbenen und noch zu erwerbenden Sprachen in der Praxis miteinander in Wechselwirkung stehen – unabhängig davon, ob diese Tatsache im Unterricht bewusst berücksichtigt werden will oder nicht. Im Mittelpunkt der Mehrsprachigkeitsdidaktik steht unter anderem auch die Frage, wie vorhandenes Sprachwissen Lernprozesse in weiteren neuen Sprachen unterstützen kann und welche didaktische Möglichkeiten daraus entstehen. Daran anknüpfend befassen sich die folgenden Kapitel mit der Transferhypothese, die diesen Zusammenhang zwischen den Sprachen theoretisch beschreibt, sowie mit dem Konzept des Translanguaging, das Mehrsprachigkeit als dynamischen und kontextabhängigen Sprachgebrauch versteht.

4. 5. 1. Kontrastive Linguistik und sprachlicher Transfer

Wie im Kontext von Sprachressourcen erläutert, sind Sprachen keine voneinander getrennten Systeme, sondern sie beeinflussen sich wechselseitig. Beim Erlernen einer neuen Sprache greifen Sprecher und Sprecherinnen häufig auf bereits vorhandene sprachliche Kenntnisse zurück. Dieser Vorgang, der als Transfer bezeichnet wird, wird von Riehl (2020) wie folgt definiert:

Wenn ein bestimmtes sprachliches Element, eine sprachliche Struktur oder eine Regel von einer Sprache in die andere übertragen wird, dann spricht man von Transfer. Dabei können die Sprecher/innen konkretes Sprachmaterial wie Wörter oder Laute, abstrakte Strukturmuster oder Bedeutungen bzw. Gebrauchskontexte für Wörter oder Strukturen von einer Sprache (der sog. Gebersprache) in die andere (die sog. Nehmersprache) übertragen. (Riehl 2020, S. 94)

Die einfachste Form des sprachlichen Transfers wird durch die Übernahme einzelner Wörter aus einer anderen Sprache bezeichnet und häufig bedienen sich Mehrsprachige des Transfers, weil es entweder praktischer ist oder weil es bestimmte Wörter und Begriffe aus einer Sprache in einer anderen nicht gibt (vgl. ebd., S. 94). Allerdings ist Transfer komplexer als bloße Übertragung von sprachstrukturellen Kenntnissen aus einer Sprache in die andere auf Basis des Sprachvergleichs. Vielmehr stellt Transfer Fähigkeit und Bereitschaft dar, das gesamte vorhandene Sprachrepertoire in mehrsprachigen und multikulturellen Kommunikation situationsangemessen und funktional zu nutzen. In diesem Prozess greifen SprecherInnen auf

verschiedene Sprachkenntnisse zurück, wie etwa Wortschatz, Grammatik, interkulturelle und kommunikative Strategien usw. Sie erproben gezielt Möglichkeiten des Transfers zwischen den Sprachen und setzen diese ein, um ein effektives sprachliches Handeln in mehrsprachigen Kontexten zu erreichen (vgl. ebd., S. 92).

Ein Blick in die Forschung zeigt, dass Transfer kein einseitiger Prozess ist. Krause (2020) erklärt, dass Transfer in beide Richtungen funktioniert und auf einem wechselseitigen Einfluss zwischen den Sprachen beruht. Einerseits beeinflusst das bereits vorhandene Wissen das neu zu bewältigende, andererseits wirkt auch die zweite bzw. jede weitere Sprache auf die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse zurück. Dadurch wird der Prozess noch komplexer und dynamischer. Wie Sprachen in ihrem Gebrauch, ihrer Struktur und in kognitiven sowie interaktiven Prozessen aufeinander Einfluss nehmen, ist bis heute nicht vollständig geklärt. Die Forschung weist jedoch darauf hin, dass neben sprachlichen auch außersprachliche Faktoren von Bedeutung sind (vgl. Krause 2020, S. 125).

Um diesen komplexen Prozess besser zu verstehen, lohnt sich ein Blick auf die verschiedenen Einflussfaktoren. Der sprachliche Transfer wird durch eine Vielzahl von Bedingungen geprägt, die sowohl sprachbezogene als auch individuelle und soziale Dimensionen umfassen. Zu den zentralen Einflussfaktoren zählen insbesondere das Alter, in dem der Spracherwerb beginnt, sowie die Art des Lernprozesses (gesteuert, natürlich oder kombiniert). Ebenso relevant sind die sprachlichen Erfahrungen der Lernenden, die die Dauer und die Intensität des Inputs sowie die psycholinguistische Aktualität (recency) einzelner Sprachen und die Bereiche, in denen sie verwendet werden, einschließen. Darüber hinaus spielen der Grad der Sprachbeherrschung und die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen eine wichtige Rolle. Auf kognitiver Ebene wirken Faktoren wie mentale Reife, Lernfähigkeit, Sprachbegabung und die Ausprägung metasprachlicher Bewusstheit auf den Transferprozess ein (vgl. Krause 2020, S. 128). Sprachbewusstheit ermöglicht beim Sprachvergleich die Aktivierung von Vorkenntnissen und Fähigkeiten, die Reflexion über das mehrsprachige Handeln sowie die schnellere Erlernbarkeit weiterer Sprachen. Einerseits wird die Sprachbewusstheit als Voraussetzung und andererseits als Ergebnis von Mehrsprachigkeit gesehen. Die Sprachbewusstheit stärkt das Verständnis dafür, wie Sprachen (einschließlich der Erstsprache) funktionieren und welche Sprachregister in einer bestimmten Situation angemessen sind. Auf analytischer Ebene umfasst Sprachbewusstheit das Wissen über sprachliche Verfahren und Strategien, die bei der Planung, Steuerung und Auswertung sprachlicher Handlungen eingesetzt werden (vgl. Riehl 2020, S. 92).

Nicht zu unterschätzen sind ebenfalls individuelle Motivation und Einstellungen zu Sprachen, da diese Faktoren bestimmen, ob die jeweilige Sprache als wertvolle Ressource wahrgenommen wird. Schließlich tragen auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die Bildungskontexte sowie mediale Praktiken umfassen, zur Ausprägung individueller Spracherfahrungen bei. Vor diesem Hintergrund liefern Sprachbiographien mehrsprachiger Personen wichtige Hinweise, um die festzustellende Heterogenität besser zu verstehen und zu erklären (vgl. Krause 2020, S. 128).

Im didaktischen Kontext betont Oomen-Welke (2020) die Bedeutung des Sprachvergleichs, weil dadurch die Besonderheiten einer Sprache deutlich sichtbar werden. Das Einbeziehen mehrerer Sprachen in die Analyse und Reflexion von Sprache erweitert das Verständnis sprachlicher Phänomene. Somit ist Mehrsprachigkeit ein grundlegender Bestandteil des Unterrichts über Sprechen, Sprachen, Sprachbau und Sprachgebrauch. Auf diese Weise verändert sich die übliche Sichtweise auf den Unterricht, indem Mehrsprachigkeit nicht mehr ausschließlich als Konzession an mehrsprachige Lernende verstanden wird, sondern vielmehr als eine Bereicherung, durch die der Deutschunterricht vielfältiger, tiefgehender und methodisch abwechslungsreicher wird (Oomen-Welke 2020, S. 182).

Das didaktische Mehrsprachigkeitsmodell von Meißner (2004) baut auf der Transferhypothese auf und bezieht sich vor allem auf das Verstehen verwandter Sprachen. Es beschreibt, wie Lernende ihr Wissen aus bekannten Sprachen nutzen, um neue Sprachen zu erschließen. Dabei bilden sie vorläufige Regeln und Strukturen über die neue Sprache (sog. Spontangrammatik), die sich mit jeder Lernerfahrung weiterentwickelt. Der Transfer wird hier nicht nur als unbewusster Vorgang gesehen, sondern als etwas, das Lernende bewusst steuern und reflektieren können. Durch den Vergleich zwischen Sprachen entsteht ein sogenanntes Mehrsprachenmonitoring, das laut Meißner eine Art innerer Kontrollmechanismus darstellt. Es hilft, die eigenen Sprachlernprozesse zu beobachten und zu verbessern (vgl. Riehl 2020, S. 96 - 97).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sprachlicher Transfer ein wichtiges Element des mehrsprachigen Handelns darstellt. Er beschreibt nicht nur den wechselseitigen Einfluss der Sprachen, sondern auch die bewusste Nutzung schon vorhandener Sprachressourcen im Lernprozess. Indem Sprachbewusstheit und gezielter Sprachvergleich im Unterricht gefördert werden, können Lernende aktiv in ihrem Lernprozess unterstützt werden.

4. 5. 2. Translanguaging: Theorie und didaktische Relevanz

Während sich sprachlicher Transfer vor allem auf kognitive und didaktische Prozesse bezieht, kommt beim Translanguaging die soziale und kommunikative Dimension der Sprachen sowie deren Zusammenspiel stärker zum Ausdruck.

Um die Bedeutung des Translanguaging-Ansatzes für den Unterricht zu verstehen, ist es wichtig zu betonen, dass die Vorstellung von homogenen Lerngruppen in heutigem Unterricht äußerst realitätsfern ist. In der Regel sind in den Klassen zwei bis drei Sprachen vertreten. Besonders in großen Städten ist aufgrund der hohen Mobilität der Menschen von Gruppen mit reicher sprachlichen Diversität auszugehen. Infolgedessen wird dazu ermutigt, die Erstsprachen der Lernenden in den Unterricht einzubeziehen und als vollwertige Bildungssprachen anzuerkennen. Außerdem wird vom Schulwesen erwartet, sich unter diesen gesellschaftlichen Bedingungen vermehrt seinem sozialen Umfeld zu öffnen und die Mehrsprachigkeit dementsprechend zum Teil des Unterrichts zu machen (vgl. Busch 2021, S. 193). Im Bereich der sprachlichen Bildung Erwachsener, beispielsweise in den schon erwähnten Integrationsdeutschkursen, sind in Lerngruppen mindestens zwei Sprachen im Spiel – die Erstsprache der Lernenden und die Zielsprache Deutsch. Darüber hinaus verfügen Lernende häufig über Sprachkenntnisse in weiteren Sprachen wie z. B. Kurdisch, Türkisch, Englisch oder Russisch. Da der Alltag mehrsprachiger Erwachsener ohnehin stark von Mehrsprachigkeit geprägt ist, könnte Translanguaging gezielt im Unterricht genutzt werden, um ihre Mehrsprachigkeit zu stärken und ihnen zu ermöglichen, diese in unterschiedlichen Lebenssituationen noch funktionaler einzusetzen.

Gantefort (2020) betont:

Im Wesentlichen wird eine Aufhebung der Trennung zwischen den Sprachen nach festgelegten ‚Orten‘ in Schule und Unterricht angestrebt und es wird nicht nur ein Sprachenpaar, sondern möglichst die gesamte Bandbreite der Mehrsprachigkeit in einer Lerngruppe adressiert. (Gantefort 2020, S. 201).

Auch García (2009) plädiert dafür, unser Verständnis von Bilingualität neu zu gestalten, um den kommunikativen Anforderungen des bilingualen Sprachgebrauchs der heutigen vernetzten Welt gerecht zu werden. Dabei soll die traditionelle Vorstellung von Sprachen als getrennten Systemen überwunden werden (vgl. García 2009, S. 132 - 133).

Gerade in der heutigen, sprachlich vielfältigen Gesellschaft zeigt sich, wie stark Translanguaging-

Ansatz an Bedeutung gewinnt, vor allem, wenn Lernende ihre Sprachen im Alltag aktiv benutzen. Er beschreibt die Verwendung bilingualer bzw. multilingualer Diskurspraktiken und stellt einen Ansatz dar, der nicht auf den Sprachen selbst basiert, sondern auf den tatsächlichen sprachlichen Handlungsweisen von Mehrsprachigen. Dabei werden diese weltweit verbreiteten Sprachgebrauchsweisen des Translanguaging nicht als Abweichung oder Sonderfall betrachtet, sondern als eine ganz gewöhnliche Form der Kommunikation, die in den meisten Teilen der Welt üblich ist (vgl. García 2009, S. 109). Wenn die Sprachverwendung von Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der SprecherInnen selbst und nicht aus der Sicht einzelner Sprachen betrachtet wird, entspricht sie dem, was García als Translanguaging bezeichnet. Der Fokus liegt in diesem Fall auf den realen Sprachhandlungen von Mehrsprachigen, die flexibel und situationsabhängig auf ihr gesamtes Sprachrepertoire zurückgreifen, anstatt zwischen klar abgegrenzten Sprachsystemen zu unterscheiden (vgl. ebd, S. 112).

Gantefort (2020) erklärt, dass im Translanguaging-Ansatz Mehrsprachigkeit als ein fließendes Kontinuum verstanden wird, in dem keine feste Grenzen zwischen Sprachen existieren. Damit verfügen mehrsprachige Personen über *ein* gemeinsames Sprachrepertoire, das sie je nach sozialem Kontext flexibel, situationsabhängig und integriert nutzen. Im Mittelpunkt steht nicht die künstlich abgegrenzte Norm einzelner Sprachen, sondern der tatsächliche Sprachgebrauch in mehrsprachigen Situationen (vgl. Gantefort 2020, S. 202).

Wenn dieses Konzept auf die sprachliche Bildung Erwachsener übertragen wird, zeigt es sich als ein natürlicher Prozess, der dem realistischen Sprachhandeln von Lernenden entspricht. Erwachsene agieren im Alltag ohnehin translanguaging-orientiert, indem sie ungesteuert und je nach dem Bedarf ihre Sprachkenntnisse nutzen. Daher ist es sinnvoll, die sprachlichen Handlungen Erwachsener in diesem Kontext zu analysieren – also aus einer praxisorientierten und lebensweltbezogenen Perspektive – anstatt sie ausschließlich im Rahmen eines streng strukturierten und theoretisch abgegrenzten Sprachmodells zu betrachten.

Vor diesem Hintergrund schreibt García (2009), dass Translanguaging komplexe sprachliche Handlungen der Mehrsprachigen beschreibt, durch die sie ihre mehrsprachigen Erfahrungen strukturieren und verstehen. Das Translanguaging geht über das bloße Code-Switching (Wechseln zwischen Sprachen) hinaus – es umfasst Code-Switching und dazu auch einige andere Formen des bilingualen Sprachgebrauchs und -kontakts bzw. das gesamte sprachliche Repertoire einer Person (vgl. García 2009, S. 122).

Im Kontext von Translanguaging ist es sehr wichtig, das Modell des dynamischen Bilingualismus

und der Plurilingualität (dynamic bilingualism and plurilingualism) von García (2009) zu verstehen. Diese Konzepte erweitern das Verständnis von Mehrsprachigkeit, indem sie verdeutlichen, dass Sprachkompetenzen nicht statisch, sondern flexibel, wandelbar und kontextabhängig sind. Sie bieten damit eine theoretische Grundlage und ein besseres Verständnis, wie Translanguaging in realen Kommunikationssituationen funktioniert und warum es für mehrsprachige Lernende so bedeutsam ist.

In den modernen von Mehrsprachigkeit stark geprägten Klassen des einundzwanzigsten Jahrhunderts können traditionelle Einteilungen in Erst- und Zweitsprachen oder in Basis- und Zielsprache den komplexen Sprachgebrauch Lernender nicht mehr angemessen beschreiben. In einer globalisierten sowie digital vernetzten Welt ist Sprachgebrauch vielmehr dynamisch und passt sich an verschiedene Gebrauchs- und Kommunikationssituationen an. Daher führt García (2009) den Ansatz des dynamischen Bilingualismus ein, der Mehrsprachigkeit als einen sich ständig verändernden Prozess beschreibt. Sprachliche Kompetenzen entwickeln sich dabei nicht linear, sondern werden unter verschiedenen Bedingungen immer wieder neu angepasst (vgl. García 2009, S. 128 - 129).

Dies bedeutet, dass mehrsprachige SprecherInnen ihr gesamtes Repertoire flexibel nutzen, um in unterschiedlichen Kontexten angemessen zu kommunizieren und sprachlich zu handeln. Der Ansatz des dynamischen Bilingualismus verdeutlicht folglich die Beweglichkeit sowie Anpassungsfähigkeit dieses Sprachrepertoires und löst sich von der Vorstellung, dass Sprachen als voneinander getrennte, abgeschlossene Systeme existieren.

Das europäische Konzept der Plurilingualität (plurilingualism) verweist ebenfalls auf die situationsabhängige Nutzung sprachlicher Ressourcen. Es unterstützt die Idee, dass Menschen über ein einheitliches Repertoire verfügen, das für unterschiedliche Zwecke dient. Vor diesem Hintergrund stellt García (2009) fest:

This acknowledges that the educational system needs to develop citizens who are capable of linguistic tolerance towards speakers who “language” differently. The concept of plurilingualism is helpful in that it enables us to shed concepts of balanced bilingualism, or the idea that children be equally competent in two languages in all contexts and with all interlocutors. We also value the idea of plurilingualism because it extends mastery of two or more standard languages to include hybrid language practices. [...] Increasingly, the world seeks to develop bilingual citizens who function within the plurilingual dynamics of the twenty-first century. (García 2009, S. 131)

Der Translanguaging-Ansatz eignet sich meines Erachtens besonders gut für den modernen mehrsprachigen Unterricht, da er sehr realitätsnah wirkt. Er betrachtet die Mehrsprachigkeit aus der Sicht der Lernenden und ermöglicht dadurch ein tieferes Verständnis des Lernprozesses mit der Absicht, Lernende zu verstehen und zu unterstützen. Die Umsetzung eines vom Translanguaging geprägten Unterrichts würde zu mehr Bildungsgerechtigkeit für alle Lernenden beitragen und somit ein faires und gleichzeitig erfolgsorientiertes Unterrichtskonzept fördern, der den europäischen Zielsetzungen und Vorstellungen einer plurilingualen Gesellschaft entspricht.

4. 6. Chancen und Herausforderungen – Eine kritische Betrachtung

Die bisherigen Kapitel haben deutlich die dynamische und flexible Natur der Mehrsprachigkeit aufgezeigt, insbesondere im Kontext des Translanguaging-Ansatzes. Nachdem alle Ideen zu dem Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Unterricht ausführlich begründet und wissenschaftlich fundiert worden sind, stellt sich nun die zentrale Frage: Inwiefern kann die Mehrsprachigkeit sowie deren Umsetzung im Unterricht eine Chance bzw. eine Herausforderung darstellen? Während theoretisch große Potenziale klar erkennbar sind, bringt die Umsetzung in der Unterrichtspraxis verschiedene Anforderungen mit sich. Es bleibt daher zu klären, ob es trotz dieser Anforderungen lohnenswert ist, Wege für die aktive Einbindung von Mehrsprachigkeit zu finden.

Zahlreiche Studien und sprachwissenschaftliche Überlegungen deuten darauf hin, dass der Einbezug einen signifikanten Unterschied macht. In der Forschung zeigen sich viele Vorteile der Mehrsprachigkeit, was für ihre aktive Förderung spricht. Budde und Martinez (2023) betonen, dass beim Erwerb einer dritten oder weiteren Sprache auf vorhandene sprachliche Strukturen und ihren Wortschatz zurückgegriffen wird, die durch den neuen Spracherwerb weiter ausgebaut und qualitativ vertieft werden. Gleichzeitig entwickeln sich auch kommunikative und strategische Fähigkeiten der SprecherInnen weiter, die sich insbesondere in Form von Sprachlernstrategien sowie metakognitiven Fähigkeiten zeigen, durch die Lernende ihren eigenen Sprachlernprozess bewusster steuern und überwachen können (vgl. Budde und Martinez 2023, S. 94).

Oomen-Welke (2020) nennt verschiedene didaktische Schritte, die den Unterricht durch den Einsatz der Mehrsprachigkeit bereichern können. Unter anderem schlägt sie vor, andere Sprachen aktiv und geplant zum Vergleich in den Unterricht heranzuziehen:

Die Mehrsprachigkeit kann fruchtbar werden, wenn immer wieder das Sprachwissen der

Mehrsprachigen herangezogen, erfragt und zum Vergleich von Wortschatz, Strukturen und Phrasen genutzt wird. [...] Auf diese Weise wird die Sprachlichkeit der Menschen als sprachbegabte Wesen zum gemeinsamen Interesse, zur Lehrstrategie und zur Lernstrategie. Die Anerkennung und Nutzung ihrer Sprachen ermutigt Mehrsprachige nachweislich zur Partizipation am Deutschunterricht, denn sie gibt auch ihren Sprachen und damit den Sprechern Prestige. (Oomen-Welke, 2020, S. 185)

Damit beschreibt Oomen-Welke einen Unterricht der sprachbewusst, inkludierend und ressourcenorientiert arbeitet. Des Weiteren hebt sie hervor, dass die Thematisierung bereits gelernter Sprachen günstige Lernvoraussetzungen schafft, die Motivation stärkt und zu positiven Beziehungen der Lernenden zur Lehrperson sowie untereinander beiträgt (vgl. Oomen-Welke 2010, S. 1109).

Dass mehrsprachige Unterrichtsformen auch auf fachlicher Ebene wirksam sind, zeigt die Studie von Schüler-Meyer et al (2019), die eine bilinguale Intervention im Fach Mathematik untersuchte. Die Ergebnisse belegen, dass mehrsprachige Lernumgebung mindestens genauso erfolgreich sind wie einsprachige und teils sogar bessere Lernergebnisse erzielen (vgl. Gantefort 2020, S. 204). Prediger und Redder (2020) erklären ebenfalls, dass qualitative Studien zum Einbezug mehrsprachiger Ressourcen für das Mathematiklernen stärkere Partizipation am Unterrichtsgespräch, eine gestärkte Identität als kompetente Lernende und ein vertieftes konzeptuelles Durchdenken zeigen, was auf eine höhere Lernwirksamkeit hinweist (vgl. Prediger und Redder 2020, S. 191 - 192).

Ergänzend zu diesen positiven Effekten weist Rösch (2011) darauf hin, dass der Einbezug der Herkunftssprachen der Lernenden weit über die reine Nutzung zusätzlicher Ressourcen hinausgeht. Wenn andere Sprachen im Unterricht sichtbar gemacht werden, stärkt es die Position der Mehrsprachigen, da ihre Sprachkenntnisse als wertvolle Kompetenz anerkannt werden. Dadurch werden sie aus der Herabstufung als ‚Weniger-Sprachige‘ befreit und nehmen stattdessen die Rolle derjenigen, die über Fähigkeiten verfügen, die anderen nicht zur Verfügung stehen (vgl. Rösch 2011, S. 167).

Während zahlreiche wissenschaftliche Ansätze aus mehreren Gründen für den mehrsprachigen Unterricht plädieren, stellt sich zugleich die Frage, welche Voraussetzungen notwendig sind, um diese Ideen in der Praxis umzusetzen. Eine der zentralen Herausforderung betrifft die Kompetenzen der Lehrkräfte in solchen Unterrichtskontexten. Sie müssten ihre gewohnte Komfortzone verlassen und Wege finden, mit Sprachen zu arbeiten, über die sie selbst geringe

oder gar keine Kenntnisse verfügen. Daraus ergeben sich verschiedene Überlegungen: Wäre es beispielsweise sinnvoll, statt einer einzelnen Lehrkraft ein Team von Lehrpersonen in jeder Klasse einzusetzen, das durch die gemeinsame Arbeit Lernende unterstützt? Oder kann eine einzelne Lehrkraft auch ohne umfassende Kenntnisse aller im Klassenzimmer vertretenen Sprachen Strategien entwickeln, um die Mehrsprachigkeit der Lernenden gezielt zu fördern?

Meines Erachtens sind beide Optionen realistisch. In moderner Zeit, in der verschiedene KI-Programme zur Verfügung stehen, die Lehr- und Lernprozesse auf unterschiedlichste Weisen unterstützen und erleichtern können, bestehen für motivierte Lehrpersonen kaum Hindernisse, mehrsprachigkeitsorientiert zu arbeiten. Es handelt sich um Programme, die Videos, Grammatikerklärungen und sogar vollständige Unterrichtseinheiten erstellen können. Daraus ergibt sich, dass es heute weder an den (personalisierten) Unterrichtsmaterialien scheitert, noch mangelnde Sprachkenntnisse der Lehrkräfte als Ausrede gelten können.

Vor diesem Hintergrund stellt sich aus meiner Sicht vielmehr die Frage, ob Bildungseinrichtungen bereit sind zuzulassen, dass Mehrsprachigkeit auf diese Weise (oder überhaupt) aktiv gefördert wird. In vielen Unterrichtskontexten herrscht weiterhin die Überzeugung vor, dass Deutsch ausschließlich in einem einsprachigen Unterricht effizient gelernt werden kann. An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass geeignete Möglichkeiten und Wege vorhanden sind. Sie existieren für jene, die sie einsetzen wollen oder dürfen. Möglicherweise befinden wir uns also an einem Wendepunkt und unter günstigen bildungspolitischen Rahmenbedingungen könnte in Zukunft wesentlich mehr mehrsprachige Unterrichtspraxis möglich werden.

Es gibt jedoch zwei zentrale Prinzipien, die für eine erfolgreiche mehrsprachige Pädagogik besonders bedeutsam sind: soziale Gerechtigkeit („social justice“) und soziale Praxis („social practice“). Soziale Gerechtigkeit bedeutet, dass allen SchülerInnen gleiche Chancen geboten werden, ihre Sprachen und Kulturen anerkannt werden und das Klassenzimmer demokratisch gestaltet ist. Dies umfasst die aktive Einbeziehung der Lernenden in demokratische Prozesse sowie eine stärkenorientierte Förderung, die sprachliche und kulturelle Kompetenzen entwickelt und Sprachbewusstsein sowie Toleranz fördert. Die Lernenden sollen ermutigt werden, komplexe Ideen zu entwickeln, während Lehrkräfte sie aktiv beobachten, konstruktiv Rückmeldungen geben und gerechte Leistungsbewertungen gewährleisten. Die soziale Praxis stellt in den Mittelpunkt kollaboratives Lernen, bei dem SchülerInnen Ideen ausprobieren, austauschen und gemeinsam Wissen konstruieren. Wichtige Aspekte sind dabei qualitativ hochwertige Interaktionen, sowie die gezielte Nutzung von Fach- und Bildungssprache im Kontext, um bilinguale Kompetenzen zu erweitern. Kooperatives Lernen in homogenen und heterogenen Gruppen unterstützt die Sprachpraxis und gegenseitige Förderung. Des Weiteren sollen

Lehrkräfte den SchülerInnen ermöglichen, ihr Verständnis auf unterschiedliche Weise zu zeigen und den Unterricht zu differenzieren, was auch verschiedene Formen sprachlichen Handelns inkludiert. Schließlich muss der Unterricht hohe Relevanz haben und an den Erfahrungen sowie den sozialen Realitäten der Lernenden anknüpfen, um deren Identität zu stärken und den Lernprozess effektiver zu machen (vgl. García und Flores 2010, S. 242 – 243).

An dieser Stelle lassen sich die bisherigen Ausführungen mit folgendem Zitat von Christ (2009) abrunden:

Wenn ich am Ende meines Vortrags drei Imperative formuliert habe, dann soll damit zum Ausdruck gebracht werden, dass Mehrsprachigkeit nicht nur eine personale Leistung und sozusagen ein Privatvergnügen der Person ist, sondern auch ein sozialer und politischer Auftrag, eine gesellschaftliche Kraft und eine politische Herausforderung für alle ist. Man könnte die Imperative zusammenfassen und sagen: Handelt mehrsprachig, damit alle davon profitieren. (Christ 2009, S. 47.)

Abschließend lässt sich festhalten, dass der Einbezug der Mehrsprachigkeit eine grundlegende pädagogische Haltung darstellt, die Lernende in ihrer gesamten sprachlichen und kulturellen Realität ernst nimmt. Nicht nur wird dadurch ihre Identität gestärkt und wertgeschätzt, sondern es wird ihnen auch die Möglichkeit gegeben, ihre Sprachkenntnisse aktiv zu ihrem Vorteil zu nutzen. Dadurch bleiben vorhandene Potenziale nicht ungenutzt. Die Vielzahl empirischer Forschungen zeigt, dass die Mehrsprachigkeit im Unterricht von den Lernenden als positiv wahrgenommen wird und dass ihr Einbezug sowohl die Motivation steigert als auch zu besseren Ergebnissen führt. Daher wäre es sinnvoll, Wege zu finden, die Herkunftssprachen sowie weitere erworbene Sprachen in den Unterricht zu integrieren und ihr Potenzial zu nutzen. Es bleibt nur noch, den monolingualen Habitus zu überwinden und der Realität ins Auge zu sehen – die Zukunft ist mehrsprachig und divers.

5. Empirischer Teil

Der theoretische Teil hat gezeigt, dass der Einsatz von Mehrsprachigkeit im Unterricht sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen positive Effekte auf das Lernen haben kann. Der Einbezug der Herkunftssprache stärkt Wertschätzung und Identität, steigert die Lernbereitschaft und

Motivation und dient als Ressource, beispielsweise für Sprachvergleiche, die den Lernprozess weiter fördern können.

Ziel der vorliegenden Studie ist es daher, anhand einer empirischen Untersuchung zum Einsatz von Mehrsprachigkeit in österreichischen Integrationskursen zu analysieren, inwiefern der bewusste Einbezug der Herkunftssprache den Lernprozess unterstützen kann.

Die Untersuchung folgt einem qualitativen Forschungsdesign auf Basis der Aktionsforschung (action research), da diese Methode eine Analyse authentischer Unterrichtssituationen und einen direkten Vergleich ermöglicht.

Die in dieser Arbeit durchgeführte Aktionsforschung umfasst zwei Datenquellen: die Arbeitsblätter und die Unterrichtsbeobachtung. Nach der Erklärung des Unterrichtsstoffs erhalten die Lernenden Arbeitsblätter mit einer Lückensatzaufgabe sowie mit einer Aufgabe, in der sie eigene Beispielsätze formulieren sollen. Ergänzend dazu wird der Unterricht systematisch beobachtet (mehr dazu im Kapitel 5. 6. Ablauf der Aktionsforschung). Anschließend werden die erhobenen Daten durch die Methode der Triangulation ausgewertet.

Die folgenden Kapitel geben zunächst einen Überblick über die gewählte empirische Methode der Aktionsforschung sowie die verwendeten Verfahren der Datenauswertung. Danach folgt der praktische Teil, der die Durchführung der Untersuchung erläutert, die erhobenen Daten analysiert und die zentralen Ergebnisse präsentiert.

5. 1. Aktionsforschung (action research)

Die vorliegende Untersuchung basiert auf der Methode der Aktionsforschung, die besonders gut für praxisnahe Forschungen im Unterrichtskontext geeignet ist. Posch bezeichnet Aktionsforschung als „ein anderes Wort für systematisch reflektierte Praxis“ (Posch, S. 1)²³, was den Ansatz dieser Arbeit gut beschreibt. Ziel dieser Methode ist es, die Praxis vor dem Hintergrund der beruflichen Wertvorstellungen zu reflektieren und zu versuchen, sie weiterzuentwickeln (vgl. ebd). „Research that produces nothing but books will not suffice“, betont Kurt Lewin in seinem Aufsatz *Action Research and Minority Problems* (1946), in dem dieser Forschungsansatz erstmals geprägt wurde (Lewin 1946, S. 35).

Aktionsforschung wird primär von den Personen durchgeführt, die von einer sozialen Situation

²³ Posch, Peter: Aktionsforschung. Quelle: <https://www.proquest.com/docview/2539280819?pq-origsite=primo&sourcetype=Scholarly%20Journals>. Abgerufen am: 18. 11. 2025.

direkt betroffen sind - etwa LehrerInnen im eigenen Unterricht. Die Fragestellungen entstehen also aus der eigenen Praxis heraus und werden von PraktikerInnen als bedeutsam für ihre Berufstätigkeit betrachtet. Der Forschungsprozess folgt einem iterativen Wechselspiel von Aktion und Reflexion. Charakteristisch für die Aktionsforschung ist die Entwicklung der sogenannten „praktischen Theorie“, die entsteht, indem verschiedene Perspektiven auf eine Situation gesammelt und gegenübergestellt und anschließend systematisch ausgewertet werden. Diese Forschungsmethode verbindet immer ein Erkenntnisinteresse mit einem Entwicklungsinteresse. Posch unterscheidet zwischen explorativer und evaluativer Forschung. Explorative Forschung dient dazu, eine Situation offen zu erkundigen, Beobachtungen zu sammeln und neue Einsichten zu gewinnen. Sie folgt einem induktiven Vorgehen. Evaluative Forschung hingegen prüft, ob vorher festgelegte Ziele erreicht wurden und arbeitet deduktiv (vgl. ebd, S. 5 - 7).

Insgesamt ermöglicht Aktionsforschung eine systematische, theoriegeleitete und gleichzeitig praxisnahe Untersuchung des eigenen Unterrichtshandelns sowie der daraus entstehenden Beobachtungen und Ergebnisse. Sie verbindet wissenschaftliche Vorgehensweise mit der Absicht, konkrete Veränderungen in der Praxis vorzunehmen und stellt damit eine passende methodische Grundlage für die vorliegende Untersuchung dar.

Die vorliegende Studie folgt einer evaluativen Aktionsforschung, da überprüft wird, ob der Einsatz von Mehrsprachigkeit im Unterricht tatsächlich zu einem besseren Verständnis des Lernstoffs führt. Damit liegt eine Zielvorstellung vor, deren Umsetzung und Ergebnisse auf der Basis der erhobenen Daten reflektiert wird.

5. 2. Auswertungsmethode

Für die Auswertung dieser Aktionsforschung wurde die Methode der Triangulation gewählt, die „die Erfassung eines Gegenstands durch verschiedene Methoden“ (Hussy et al. 2013, S. 287) bezeichnet. Es werden also verschiedene Datenquellen kombiniert, um die Forschungsfrage aus mehreren Perspektiven zu betrachten und die Ergebnisse abzusichern. Das bedeutet, dass in dieser Untersuchung die Ergebnisse der Arbeitsblätter quantitativ (Aufgabe 1: Häufigkeiten korrekter Antworten auf „dass“ und „ob“) und qualitativ (Aufgabe 2: selbst gebildete Sätze der Lernenden) analysiert werden. Ergänzend dazu werden die Beobachtungen aus dem Unterricht beschrieben, bei denen Aspekte wie Beteiligung, Nachfragen und der Zeitaufwand im Fokus stehen.

Die Verbindung dieser unterschiedlichen Methoden und Datenquellen ermöglicht eine umfassendere Sicht auf den Lernprozess und erhöht die Validität und Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse, was meines Erachtens bei einer Aktionsforschung von großer Bedeutung ist.

Die Ergebnisse der Arbeitsblätter werden mit einer deskriptiven quantitativen Auswertung (Aufgabe 1) sowie einer qualitativen Fehleranalyse (Aufgabe 2) untersucht. Für beide Aufgabenbereiche wurde ein einheitliches Bewertungsraster erstellt, um die Verlässlichkeit der Bewertung sicherzustellen. Schließlich werden Durchschnittswerte und Fehlerhäufigkeit beider Gruppen verglichen. Dazu werden die von den Lernenden geschriebenen Sätze hinsichtlich Inhalt, Korrektheit und Konjunktionsgebrauch qualitativ analysiert.

5. 3. Gütekriterien

Die Qualität einer qualitativen Forschung lässt sich, im Gegensatz zur quantitativen Forschung, nicht über einheitliche und standardisierte Kriterien bestimmen. So erklärt Flick (2019), dass sich qualitative Gütekriterien aus Strategien der Geltungsbegründung entwickeln. Das bedeutet, dass qualitative Forschung Qualität erreicht, indem sie zeigt, warum und wie ihre Ergebnisse überzeugend, nachvollziehbar und glaubwürdig sind (vgl. Flick 2019, S. 473).

Im Zusammenhang mit Triangulation erklärt Flick, dass mehrere Datenquellen, Methoden, Perspektiven und Theorien kombiniert werden, um den Gegenstand umfassender zu verstehen. Dies macht Triangulation selbst zu einem Gütekriterium qualitativer Forschung: „Der Beitrag der Triangulation zur Geltungsbegründung qualitativer Forschung ist, dass der methodisch-theoretische Zugang zum Untersuchungsgegenstand erweitert wird – durch die Verwendung einer zweiten Methode, verschiedener Daten, unterschiedlicher Theorien etc.“ (Flick 2019, S. 481) Dabei beschränkt sich die Triangulation „nicht auf die Bestätigung der Ergebnisse einer Methode durch die Ergebnisse einer anderen, sondern versucht der Vielschichtigkeit des Untersuchten durch die Erweiterung der methodischen und theoretischen Perspektive umfassender gerecht zu werden als dies mit einem Zugang möglich wäre.“(ebd.)

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist, dass Triangulation die Diversität und Widersprüchlichkeit im Unterrichtsgegenstand eher berücksichtigt, anstatt sie als methodische Störungen zu betrachten. Das heißt, dass auch mögliche Widersprüche als analytisch wertvolle Erkenntnisse betrachtet werden (vgl. ebd, S. 482 - 482).

Meine Studie umfasst sowohl *methodische Triangulation* als auch *Daten-Triangulation* (vgl. Flick

2019, S. 480). Methodische Triangulation ergibt sich, weil unterschiedliche Zugänge zur Datenerhebung kombiniert werden: die quantitativ auswertbare Aufgabe 1 (richtige Auswahl zwischen dass und ob) und die qualitativ interpretierbare Aufgabe 2 (Eigene Sätze). Gleichzeitig liegt die Daten-Triangulation vor, da Daten aus zwei Gruppen und aus mehreren Quellen stammen (Arbeitsblätter und Beobachtungsnotizen). Diese Kombination erweitert den Blick auf den Lernprozess und erhöht damit die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse.

5. 4. Forschungsethik

Eine zentrale Anforderung jeder empirischen Forschung ist die Einhaltung ethischer Standards. Insbesondere bei Untersuchungen mit Personen müssen Regeln befolgt werden, um die Privatsphäre und die Rechte der Beteiligten zu schützen. Ein grundlegendes Prinzip ist dabei die Transparenz. Im Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologen wird betont (BDS):

Generell gilt für die Beteiligung an sozialwissenschaftlichen Untersuchungen, dass diese freiwillig ist und auf der Grundlage einer möglichst ausführlichen Information über Ziele und Methoden des entsprechenden Forschungsvorhabens erfolgt. (DGS und BDS, Ethik Kodex 1992, zit. nach. Friedrichs 2019, S. 68)

Diese Vorgaben bilden die Grundlage der vorliegenden Untersuchung. Die Teilnahme war freiwillig und die teilnehmenden Personen wurden ausführlich über den Ablauf, Zielsetzung und die eingesetzten Methoden der Studie informiert (mündlich und schriftlich). Zudem wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Teilnahme jederzeit ohne Angaben von Gründen und ohne negative Konsequenzen für den Kursbesuch oder Leistungsergebnisse im Kurs abgebrochen werden konnte.

Die Prinzipien der Anonymität und der Datenvertraulichkeit wurden strikt eingehalten: Personenbezogenen Daten wurden weder erhoben noch im Verlauf dieser Arbeit genannt. Sämtliche Materialien (Arbeitsblätter, Beobachtungsnotizen) sind so gestaltet, dass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sind. Die Datenspeicherung war gemäß den Bestimmungen der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO). Die Daten wurden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke im Rahmen dieses Aktionsforschungsprojekts verwendet und nicht

an Dritte weitergegeben.

Da ich gleichzeitig als Forscherin und Lehrperson tätig war, achtete ich besonders darauf, beide Rollen verantwortungsvoll auszuüben. Da während des Experiments bestimmte Sprachmittel eingeschränkt waren, wurde den TeilnehmerInnen nach dem Experiment die Möglichkeit gegeben, offene Fragen zum Unterrichtsstoff zu stellen oder sich Inhalte in einer für sie verständlichen Sprache erläutern zu lassen. Auf diese Weise stellte ich sicher, dass die Teilnehmenden nicht daran gehindert wurden, Erklärungen zu erhalten, wie sie es unter üblichen, nicht kontrollierten Bedingungen gewohnt waren.

Der Unterrichtsablauf blieb durch die Durchführung der Studie ungestört und es entstanden keine Nachteile für die Beteiligten. Die schriftliche Einwilligungen aller teilnehmenden Personen sowie die schriftliche Zustimmung des Instituts, an dem die Studie durchgeführt wurde, liegen der Dokumentation bei.

5. 5. Ausgangs- und Rahmenbedingungen für die Forschung

Die empirische Forschung wurde in einem Deutsch-Integrationskurs an einem Wiener Institut für Integrationskurse durchgeführt. Die TeilnehmerInnen waren erwachsene Lernende und beide Gruppen waren hinsichtlich ihrer Herkunftssprache heterogen zusammengesetzt. Das Experiment fand in zwei getrennten Kursgruppen statt und erstreckte sich pro Gruppe über drei Unterrichtseinheiten (insgesamt drei Stunden), die jeweils an einem eigenen Kurstag statt fanden. Insgesamt nahmen 19 Personen an der Studie teil: zehn in der ersten und neun in der zweiten Gruppe. Beide Gruppen befanden sich zum Zeitpunkt der Untersuchung auf dem Sprachniveau A2 in einem Intensivkurs, der aus insgesamt 240 Unterrichtseinheiten besteht und an fünf Tagen pro Woche stattfindet (Montag bis Freitag). Wichtig ist zu erwähnen, dass die Forschung unter authentischen Umständen durchgeführt wurde. Da ich selbst an dem Institut als Lehrkraft tätig bin und beide Gruppen bereits davor unterrichtet hatte, wurde die Datenerhebung unter vertrauten Umständen vorgenommen.

Die Unterrichtsbedingungen waren in den beiden Gruppen unterschiedlich: In der ersten Gruppe (G1) erfolgte der Unterricht ausschließlich in der Zielsprache Deutsch. Während des gesamten Experiments durften Fragen nur auf Deutsch gestellt werden und jegliches Übersetzen – sowohl durch die Lehrperson als auch durch die Teilnehmende – war nicht erlaubt. In der zweiten Gruppe (G2) hingegen wurde Mehrsprachigkeit in jeder Form zugelassen. Das umfasste den

Einsatz von Übersetzungs-Apps, zweisprachige Erklärungsblätter sowie Gespräche zwischen den TeilnehmerInnen in einer gemeinsamen Wahlsprache. Dabei wurde in beiden Gruppen dasselbe Unterrichtsthema behandelt und am Ende erhielten alle TeilnehmerInnen die gleichen Aufgaben. Das Ziel dieser Aktionsforschung bestand darin festzustellen, inwiefern der Einsatz von Mehrsprachigkeit im Unterricht den Lernprozess beeinflusst.

5. 6. Bewertungskriterien

Damit der Einsatz von Mehrsprachigkeit im Unterricht zuverlässig eingeschätzt und zwischen den beiden Lerngruppen fair verglichen werden kann, müssen klare und für alle gleichermaßen gültige Bewertungskriterien vorliegen. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel kurz die Kriterien vorgestellt, nach denen die im Unterricht eingesetzten Aufgaben im Rahmen dieser Untersuchung bewertet wurden. Das zugehörige Bewertungsraster dient als Grundlage für die anschließende Auswertung.

Aufgabe 1 - Lückensätze (dass oder ob):

Diese Aufgabe wird überprüft, ob die Lernenden die grammatische Regelbeherrschung im Hinblick auf die richtige Verwendung der beiden Konjunktionen *dass* und *ob* beherrschen und ihre Bedeutung richtig einordnen können.

Die Lernenden wählen jeweils zwischen zwei Antwortmöglichkeiten – dass oder ob. Für jede richtige Antwort wird ein Punkt vergeben, für jede falsche Antwort 0 Punkte.

Damit ermöglicht diese Aufgabe eine quantitative Bewertung.

Aufgabe 2 – Eingeproduktion von Sätzen

Diese Aufgabe misst nicht nur, ob die richtige Konjunktion verwendet wurde. Sie bietet zusätzlich einen Einblick in das Verständnis der Wortstellung im Nebensatz sowie in die Fähigkeit, inhaltlich stimmige und verständliche Sätze zu formulieren. Für jeden der sechs Sätze in dieser Aufgabe gibt es drei Kriterien, wobei jedes erfülltes Kriterium mit einem Punkt bewertet wurde:

- a) korrekte Verwendung von dass bzw. ob (0-1 Punkt)
- b) korrekte Wortstellung im Nebensatz (0-1 Punkt)
- c) Satz ist verständlich und inhaltlich sinnvoll (0-1 Punkt)

In dieser Aufgabe werden Grammatikfehler, die nicht im Zusammenhang mit dem behandelten Thema (dass und ob Sätze) sind, nicht berücksichtigt bzw. nicht als Fehler angesehen. Die Bewertung fokussiert sich ausschließlich auf die Aspekte, die für die Fragestellung dieser Untersuchung relevant sind.

Unterrichtsbeobachtung:

Die Unterrichtsbeobachtung stellt die zweite Datenquelle dar und wurde qualitativ ausgewertet.

Der Fokus lag vor allem auf folgenden Aspekten:

- Wie häufig nutzen Lernende ihre Herkunftssprache?
- Wie gehen sie mit dem Lernprozess um, wenn die Herkunftssprache gezielt nicht zugelassen wird?
- Gibt es sichtbare Unterschiede im Verständnis des Unterrichtsstoffs, die an Ihren Fragen, Kommentaren oder Reaktionen erkannt werden können?
- Zeigen Lernende in der L1-Gruppe (einsprachig) Unsicherheiten oder Rückfragen?
- Gibt es Unterschiede im Zeitaufwand, der zum Verständnis des Unterrichtsstoffs benötigt wird?
- Wie erklären Lernende dass/ob einander?
- Wie ist die Gruppendynamik und inwiefern unterscheidet sie sich zwischen den beiden Gruppen?

Mit diesen klar definierten Kriterien wird sichergestellt, dass die im Rahmen der Aktionsforschung erhobenen Daten objektiv und systematisch ausgewertet werden können.

5. 7. Ablauf der Aktionsforschung

In diesem Kapitel wird beschrieben, wie die Unterrichtseinheit konkret ablief und wie die Aktionsforschung durchgeführt wurde. Dargestellt werden die einzelnen Schritte von der Vorbereitung bis zur Durchführung der Unterrichtseinheiten in beiden Gruppen. Der Ablauf der Unterrichtseinheiten während der Studie wich in keiner Hinsicht vom regulären Unterrichtsablauf ab. Das Thema wurde im Rahmen eines üblichen Unterrichtssettings und als regulärer Grammatikschwerpunkt im A2 Kurs behandelt. Das Thema der Nebensätze mit *dass*

und *ob* wurde als Unterrichtsgegenstand für diese Forschung bewusst gewählt, da es für Lernende auf dem A2-Niveau aus meiner Erfahrung häufig eine Herausforderung darstellt und sich besonders gut für Sprachvergleiche eignet. In vielen Sprachen existieren entsprechende Strukturen, was Vergleiche zwischen den Sprachen ermöglicht und das Potenzial des Nutzens von Mehrsprachigkeit bei der Grammatikvermittlung sichtbar macht.

Vor Beginn der Untersuchung wurden die Arbeitsblätter erstellt, die Beobachtungsziele festgelegt und die Rahmenbedingungen für beide Gruppen definiert. Für die Gruppe 2 (G2) wurden zusätzliche Erklärungsblätter vorbereitet, die zweisprachig waren: Deutsch-Ukrainisch, Deutsch-Arabisch und Deutsch-Farsi. Diese Blätter enthielten in beiden Sprachen eine einfache Erklärung des Nebensatzes, Hinweise zur Verwendung von *dass* und *ob* sowie Beispielsätze in beiden Sprachen. Die Erklärungsblätter dienten dazu, Verständnis zu erleichtern und einen direkten Vergleich zu entsprechenden Strukturen in den Herkunftssprachen zu ermöglichen.

Ich entschied mich für diese Erklärungsblätter zu integrieren, da ich davor häufig im Unterricht gefragt wurde, in welchen Situationen bestimmte Grammatikphänomene verwendet werden. Nachdem die Lernenden in solchen Fällen die Bedeutung des Phänomens verstanden hatten und eine Verbindung zu dem gleichen oder ähnlichen Phänomen in der Herkunftssprache herstellen konnten, schien es ihnen deutlich einfacher zu verstehen, wann und wie diese Grammatikphänomene im Deutschen verwendet werden.

Um die beiden Gruppen vergleichbar zu machen, folgte der Aufbau der Unterrichtseinheit in beiden Fällen derselben Struktur. Die einzelnen Phasen wurden identisch umgesetzt und der einzige Unterschied bestand im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Die Unterrichtseinheit gliederte sich wie folgt:

1. Einstieg

Die Unterrichtseinheit begann wie üblich mit Anwesenheits- und Hausaufgabenkontrolle. Danach wurde den Lernenden erklärt, dass die folgende Einheit Teil einer Untersuchung zum Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht sei. Beide Gruppen erhielten eine ausführliche Erklärung darüber, was eine Studie ist, warum sie gemacht werden und welches Ziel die Aktionsforschung verfolgt, sowie wer daran beteiligt ist. Des Weiteren wurden ihnen die Rahmenbedingungen sowie der Umgang mit Daten erklärt. Hinweis: In der Einstiegsphase wurde das Übersetzen zugelassen, um sicherzustellen, dass alle Beteiligte gut verstanden, worum es ging. Schließlich wurde ihnen die Einwilligungserklärung zum Unterschreiben ausgeteilt, womit sie sich zur

Bereitschaft der Teilnahme an der Studie äußern würden. Die TeilnehmerInnen waren in beiden Gruppen hilfsbereit und nahmen alle an der Studie teil.

2. Erklärung der Rahmenbedingungen

Nachdem alle TeilnehmerInnen die Informationen zur Studie erhielten, wurden ihnen die Regeln erläutert, die während der Unterrichtseinheit einzuhalten waren. Dabei ist wichtig darauf hinzuweisen, dass ich als Lehrkraft in meinem Unterricht die Mehrsprachigkeit grundsätzlich unterstütze und zulasse, weswegen sich diese Unterrichtseinheit für die G2 Gruppe nicht wesentlich von dem üblichen Unterrichtsalltag unterschied. Die erste Gruppe (G1) musste sich hingegen für den Zeitraum den Bedingungen stellen, die für sie im Rahmen meines Unterrichts nicht der Normalfall waren.

3. Die Vermittlung des Lernstoffs

In dieser Phase wurden die TeilnehmerInnen systematisch in das Thema der Nebensätze mit *dass* und *ob* eingeführt. Die Bedeutung, Funktion und Satzstellung wurde ausführlich erklärt. Dabei erfolgte die Erklärung in beiden Gruppen anhand der gleichen Beispiele und Tafelskizzen. Der einzige Unterschied in der Vermittlung lag im sprachlichen Umgang:

- Gruppe 1 (G1): alle Erklärungen, Beispiele und Fragen waren ausschließlich auf Deutsch
- Gruppe 2 (G2): Lernende hatten die Möglichkeit, sich gegenseitig die Inhalte in der Herkunftssprachen zu erklären, Übersetzer zu benutzen und die vorbereiteten zweisprachige Erklärungsblätter einzusetzen

Nach der Vermittlung des Unterrichtsstoffs wurden die wichtigsten Punkte zur Verwendung von *dass* und *ob* gemeinsam zusammengefasst, die grammatische Regeln wiederholt und sichergestellt, dass alle zusätzlichen Fragen, die Lernenden hatten, beantwortet wurden. Die Rückfragen in der G1 waren ausschließlich auf Deutsch und in der G2 konnten sie in der Herkunftssprachen im Plenum erklärt werden.

Danach wurden den TeilnehmerInnen die Arbeitsblätter mit den Aufgaben ausgeteilt und etwa 20 Minuten Bearbeitungszeit gegeben. Die Aufgaben mussten die Lernenden strikt selbständig und ohne Übersetzungshilfe bearbeiten. Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, wie viel von dem Lernstoff sie tatsächlich verstanden hatten und anwenden konnten. Nachdem die TeilnehmerInnen die Aufgaben fertig geschrieben und die Arbeitsblätter abgegeben hatten, erhielten sie Gelegenheit, kurz im Plenum zu äußern, ob sie die Aufgaben schwierig fanden und

was ihnen beim Verstehen geholfen hat. Nach dem Abschluss dieser Phase war das Experiment beendet und im Anschluss hatten die TeilnehmerInnen aus der Gruppe G1 die Möglichkeit, wieder auf Mehrsprachigkeit zurückzugreifen und zusätzliche Erklärungen in der Herkunftssprache zu erhalten, da ich ihnen nicht die Möglichkeit verweigern wollte, den Stoff nach der Untersuchung trotzdem so zu lernen und zu verstehen, wie sie es gewohnt waren.

Nach dem Unterricht hielt ich meine persönliche Beobachtungen aus beiden Gruppen schriftlich fest. Diese werden in dem Auswertungsteil detaillierter beschrieben .

Durch die konsequente Einhaltung der jeweiligen Bedingungen in beiden Gruppen war es möglich, die Wirkung von einsprachigem und mehrsprachigem Unterricht unter kontrollierten, aber dennoch realistischen Bedingungen zu untersuchen. Die TeilnehmerInnen zeigten sich in beiden Gruppen als kooperativ, motiviert, bemüht und verantwortungsbewusst und arbeiteten engagiert mit den Aufgaben.

5. 8. Darstellung der Ergebnisse

Da ich selbst in diesem Bereich tätig bin und stets nach Wegen suche, die Qualität meines Unterrichts zu verbessern und meine TeilnehmerInnen bestmöglich zu unterstützen, war es für mich besonders spannend, die Ergebnisse zu sehen und miteinander zu vergleichen sowie die Aktivität, Motivation und die Reaktionen meiner Lernenden zu beobachten.

In diesem Kapitel werden daher die Ergebnisse der Aufgaben aus den beiden Gruppen vorgestellt und analysiert. Zunächst werden die Ergebnisse der ersten Gruppe (G1) und anschließend jene der zweiten Gruppe (G2) präsentiert und beschrieben. Danach werden die zentralen Beobachtungen aus der Unterrichtssituation dargestellt. Abschließend werden die Ergebnisse beider Gruppen miteinander verglichen und besonders auffällige Muster sowie relevante Unterschiede herausgearbeitet.

Gruppe 1 (G1):

Wie schon an mehreren Stellen betont, verlief der Unterricht in dieser Gruppe (G1) ausschließlich einsprachig in der Zielsprache Deutsch.

Aufgabe 1:

Die erste Aufgabe bestand aus 20 Lückensätzen, die die TeilnehmerInnen mit passender

Konjunktion *dass* oder *ob* ergänzen sollten. Die Auswertung erfolgte anhand der zuvor definierten Bewertungskriterien, wobei jede richtige Antwort einem Punkt entsprach. Somit konnten die TeilnehmerInnen maximal 20 Punkte erreichen. Bei der Analyse der ersten Aufgabe zeigte sich, dass die Leistungen innerhalb der Gruppe relativ nah beieinander lagen. In der folgenden Tabelle sind die erzielten Punktezahlen in der Gruppe dargestellt. Dabei steht T für TeilnehmerIn (z. B. T1 = TeilnehmerIn 1).

T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
17	18	15	17	19	15	20	19	17	19

Durchschnittswert: 17,60 Punkte

In Prozent: 88 %

Die tabellarische Darstellung zeigt, dass die Punktezahlen zwischen 15 und 20 Punkten lagen und die TeilnehmerInnen damit hohe Ergebnisse erreichten. Am unteren Ende lagen T3 und T6 mit jeweils 15 Punkten, während T7 mit 20 Punkten die maximale Punktezahl erreichte. Die übrigen TeilnehmerInnen erzielten sehr gute Ergebnisse im Bereich von 17 bis 19 Punkten (T1, T2, T4, T5, T8, T9 und T10). Damit erreichte die Gruppe 1 (G1) einen Durchschnittswert von 17, 6 Punkte, was 88 % ausmacht.

Auffällig ist, dass die meisten Fehler in dem Satz 8 gemacht wurden. Insgesamt fünf TeilnehmerInnen wählten hier die falsche Konjunktion. Der Satz lautete: „*Seid ihr sicher, ____ ihr keine Hilfe braucht?*“.

Dies bedeutet, dass die Hälfte der Lernenden in der Gruppe in diesem Satz *ob* statt *dass* schrieb. Dies wirft die Frage auf, aus welchem Grund ausgerechnet diese Satz zu Verunsicherungen führte. Da Satz 8 als Frage formuliert war und *ob*-Sätze ebenfalls inhaltlich auf eine Frage hindeuten, ist es möglich, dass die TeilnehmerInnen die Frageform automatisch damit verbunden haben.

Insgesamt zeigt die Analyse der ersten Aufgabe, dass die Gruppe kaum Schwierigkeiten hatte, in einem Satz mit *dass* bzw. *ob*, die richtige Antwort zu wählen. Die relativ ähnliche Ergebnisse der TeilnehmerInnen zeigen dazu, dass das Leistungsniveau innerhalb der Gruppe vergleichsweise homogen ist.

Aufgabe 2:

In der Aufgabe 2 sollten die TeilnehmerInnen drei eigene Beispielsätze mit *dass* und drei mit *ob* formulieren. Bewertet wurden dabei drei Kriterien:

- a) K1: korrekte Verwendung von *dass* bzw. *ob* (0-1 Punkt pro Satz)
- b) K2: korrekte Wortstellung im Nebensatz (0-1 Punkt pro Satz)
- c) K3: Satz ist verständlich und inhaltlich sinnvoll (0-1 Punkt pro Satz)

Pro Satz konnten maximal drei Punkte erzielt werden und somit maximal 18 Punkte für die gesamte zweite Aufgabe. Da es sich um frei formulierte Sätze handelt, ist diese Aufgabe qualitativ-deskriptiv, wurde jedoch anhand einer klar definierten Bewertungsschemas punktbasiert ausgewertet. Im Anschluss wird die Analyse der Aufgabe ausgeführt, die die Gesamtleistungen der Gruppe sowie typische Fehler und Auffälligkeiten zeigt.

In der folgenden Tabelle sind die erreichten Punkte pro TeilnehmerIn und pro Kriterium dargestellt:

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
K1	5	6	6	2	6	2	6	6	6	6
K2	5	5	6	3	6	2	6	6	6	6
K3	5	5	6	1	6	2	6	6	6	6
Insgesamt	15	16	18	6	18	6	18	18	18	18

	K1	K2	K3
Prozent richtiger Antworten	85%	85%	81,66 %

Durchschnittswert der Gruppe 1: 15,10 Punkte

In Prozent: 83,88 %

Sehr gute Leistung mit der maximalen Punktezahl zeigten sechs TeilnehmerInnen (T3, T5, T7, T8, T9 und T10). Deutlich niedrigere Werte erzielten T4 und T6, die jeweils nur 6 Punkte erreichten. Zudem wird ersichtlich, dass die größten Unsicherheiten im Kriterium 3 - Verständlichkeit und inhaltliche Stimmigkeit – lagen, während die beiden anderen Kriterien besser erfüllt wurden. Da die zweite Aufgabe die freie Produktion der Sätze verlangte, konnten nicht nur richtige und falsche Lösungen erfasst werden, sondern auch, wie sicher die Lernenden diese Strukturen aktiv

anwenden können. Die qualitative Analyse zeigt bestimmte Auffälligkeiten und verweist auf die Schwierigkeiten, die TeilnehmerInnen bei der Satzproduktion hatten.

1. Die Wahl von *dass* und *ob* (K1)

Bei diesem Kriterium erreichte die Gruppe 51 von 60 Punkte, was prozentuell 85 % ausmacht. Die meisten TeilnehmerInnen verwendeten in den Sätzen *dass* und *ob* korrekt. Nur einzelne TeilnehmerInnen zeigten Unsicherheiten, vor allem T4 und T6, die jeweils nur 2 von 6 Punkten erreichten. Auffällig ist, dass beide nur drei statt sechs Sätze schrieben, wobei sie in jeweils einem Satz die Konjunktion falsch verwendeten. In ihren Sätzen fanden sich folgende Fehlertypen:

- Eine Person verwendete *ob* statt *dass* und damit passte die Konjunktion nicht zum Hauptsatz.
- Die andere Person schrieb die Konjunktion *dass* in einem Satz, in dem inhaltlich die Konjunktion *damit* stehen müsste.

Interpretation:

Insgesamt zeigt die Gruppe, dass sie grundsätzlich zwischen *dass* und *ob* unterscheiden kann. Dennoch deuten die Fehler einzelner TeilnehmerInnen darauf hin, dass das Bilden von Nebensätzen im freien Schreiben für manche von ihnen noch immer eine Schwierigkeit darstellt.

2. Wortstellung im Nebensatz (K2)

Bei diesem Kriterium zeigte sich, dass die meisten TeilnehmerInnen die Wortstellung im Nebensatz gut beherrschen. Die Gruppe erreichte insgesamt 85% der maximalen Punktezahl. Ähnlich wie beim vorigen Kriterium erzielten T4 und T6 im Vergleich zu anderen Lernenden deutlich weniger Punkte, da sie jeweils nur drei Sätze schrieben. Während T4 in allen drei geschriebenen Sätzen dieses Kriterium vollständig erfüllte und somit drei Punkte erhielt, schrieb T6 in einem Satz das Verb nicht am Ende des Satzes und erreichte daher insgesamt zwei Punkte. Zwei weitere TeilnehmerInnen (T1 und T2) hatten fünf von sechs Punkten, während der übrige Teil der Gruppe (T3, T5, T7, T8, T9 und T10) die volle Punktezahl erzielte.

Interpretation:

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Gruppe kaum Schwierigkeiten mit der Wortstellung im Nebensatz mit *dass* und *ob* hatte. Es ist davon auszugehen, dass die TeilnehmerInnen gut verstanden, dass das Verb bzw. die Verben im Nebensatz am Satzende stehen müssen.

3. Verständlichkeit und inhaltliche Stimmigkeit (K3)

Beim dritten Kriterium (K3), das die Verständlichkeit und inhaltliche Stimmigkeit der Sätze bewertet, erreichte Gruppe 1 insgesamt 81,66% und damit den niedrigsten Wert der drei Kriterien. Dies deutet darauf hin, dass einige TeilnehmerInnen größere Schwierigkeiten hatten, inhaltlich passende und nachvollziehbare Verbindungen zwischen Hauptsatz und Nebensatz herzustellen. In manchen Sätzen war nicht eindeutig erkennbar, was der/die Lernende mit dem Satz ausdrücken wollte. Auffällig ist, dass T4 nur einen Punkt und T6 zwei Punkte erzielte. Die übrigen TeilnehmerInnen zeigten auch bei diesem Kriterium gute Leistung: zwei Lernende (T1 und T2) erreichten jeweils fünf Punkte, während sechs Lernende sechs Punkte erhielten.

Interpretation:

Bei der näheren Betrachtung der Tabelle mit den Ergebnissen lässt sich feststellen, dass die Gruppe insgesamt gut abschnitt, wobei zwei TeilnehmerInnen deutliche Schwierigkeiten bei der Erfüllung von Kriterium 3 hatten.

Unterrichtsbeobachtung:

Zusätzlich zu den Aufgaben, die mithilfe eines Punktesystems ausgewertet wurden, spielte auch die Unterrichtsbeobachtung eine wichtige Rolle. Sie liefert Einblicke in Aspekte des Lernprozesses, die in den schriftlichen Ergebnissen nicht sichtbar werden können, jedoch ebenso wichtig und relevant sind. Beide Datenquellen ergänzen sich gegenseitig und ermöglichen dadurch ein umfassendes Bild und besseres Verständnis des Lernprozesses. Die Beobachtung gibt zusätzlich Informationen, die aus den Arbeitsblätter nicht ersichtlich sind und dennoch das Lernen signifikant beeinflussen. In erster Linie diente sie dazu, das Verhalten der Lernenden während des Unterrichts zu dokumentieren und zu beschreiben sowie einen Einblick in Strategien, Schwierigkeiten und Interaktionen im Laufe des Lernprozesses zu gewinnen.

Im Fokus der Beobachtung standen insbesondere die Nutzung der Herkunftssprache, Rückfragen, Zweitaufwand und Gruppendynamik. Um die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung besser im zu verstehen und einordnen zu können, ist es wichtig, den üblichen Unterrichtskontext zu berücksichtigen. In der Gruppe ist Verwendung der Herkunftssprache normalerweise erlaubt und ein Bestandteil des Unterrichts. Die Lernenden sind es gewohnt frei auf ihre Sprachressourcen zuzugreifen, um einander Bedeutungen sowie Grammatik zu erklären und Fragen zu beantworten. Üblicherweise arbeitet die Gruppe sehr aktiv, kommuniziert viel und unterstützt sich gegenseitig. Im Rahmen dieser Unterrichtseinheit

wurde die Nutzung der Herkunftssprache ausgeschlossen und dadurch zeigte sich ein spürbarer Unterschied in der Gruppendynamik. Die Lernenden wirkten insgesamt zurückhaltender und weniger kommunikativ als sonst. Im Normalfall würden sie sich intensiv austauschen und gemeinsam die Unklarheiten im Unterrichtsstoff klären. Eine Teilnehmerin äußerte mehrmals, dass sie die Bedeutung der Sätze und ihre Verwendung nicht verstehe. Trotz Bemühungen, ihr die Bedeutung auf Deutsch zu erklären, blieb ihr Verständnisproblem bestehen, wodurch sie sichtbar frustriert wurde und keine weitere Fragen stellte.

Zudem es die Gruppe nicht, innerhalb der vorgesehenen Zeit die Aufgaben zu erledigen, weshalb die Arbeitszeit um zehn Minuten verlängert werden musste.

Auch aus meiner Perspektive war der Unterricht spürbar anders. Da die Lernende nicht in ihren Herkunftssprachen miteinander kommunizieren konnten und sich gegenseitig kaum unterstützten, alle Rückfragen waren an mich als Lehrperson gerichtet. Ebenfalls brauchte es mehr Aufwand das Thema zu erklären. Der Erklärungsaufwand war deutlich höher: Die Regeln mussten mehrfach wiederholt werden und durch zusätzliche Beispielsätze sowie verschiedene Formulierungen verdeutlicht werden.

Insgesamt hatte ich den Eindruck, dass die Lernenden zurückhaltender und ruhiger als normalerweise waren. Sie zeigten dennoch Interesse am Unterrichtsstoff und waren motiviert, das neue Thema zu verstehen und zu lernen.

Gruppe 2 (G2)

Aufgabe 1:

Im Vergleich zur Gruppe 1 (G1) hatte Gruppe 2 (G2) eine Person weniger. Diese Gruppe machte die gleiche Aufgabe mit gleichen Sätzen wie die erste Gruppe. Die folgende Tabelle zeigt die Punktezahl der ersten Aufgabe in der G2:

T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9
15	20	20	18	19	17	20	17	17

Durchschnittswert: 18, 11 Punkte

In Prozent: 90, 55 %

Die tabellarische Darstellung der zweiten Gruppe (G2) zeigt, dass die Punktezahlen zwischen 15

und 20 Punkten lagen und die TeilnehmerInnen in dieser Gruppe damit sehr hohe Ergebnisse erreichten. Die niedrigste Anzahl der richtigen Antworten zeigte T1 mit 15 Punkten, während drei TeilnehmerInnen (T2, T3 und T7) mit 20 Punkten die maximale Punktezahl erreichten. Die übrigen TeilnehmerInnen erzielten Ergebnisse im Bereich von 17 bis 19 Punkten (T4, T5, T6, T8 und T9). Damit erreichte die Gruppe 2 (G2) einen Durchschnittswert von 18, 11 Punkte, was 90, 55 % ausmacht.

Die meisten Fehler kamen in dem Satz 1 und Satz 8 vor.

Satz 1: „*Thomas möchte wissen, ____ wir ihn im Juni besuchen.*“

Satz 8: „*Seid ihr sicher, ____ ihr keine Hilfe braucht?*“.

Jeweils drei Teilnehmerinnen wählten die falsche Konjunktion in diesen beiden Sätzen. Damit schrieb ein Drittel der Lernenden in der Gruppe 2 (G2) im Satz 8 bzw. Satz 1 *ob* statt *dass*. Dies zeigt, dass auch die zweite Gruppe Unsicherheiten beim Satz 8 hatte.

Insgesamt zeigt die Analyse der ersten Aufgabe, dass die Gruppe kaum Unsicherheiten hatte, in einem Satz mit *dass* bzw. *ob*, die richtige Antwort zu wählen. Die relativ ähnliche Ergebnisse zeigen, dass auch in dieser Gruppe das Leistungsniveau innerhalb der Gruppe vergleichsweise homogen ist.

Aufgabe 2:

In der folgenden Tabelle sind die erreichten Punkte pro TeilnehmerIn und pro Kriterium in der Gruppe 2 (G2) dargestellt:

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9
K1	6	5	6	6	5	3	6	4	6
K2	6	2	6	5	5	6	6	4	6
K3	6	3	6	6	5	2	6	4	6
Insgesamt	18	10	18	17	15	11	18	12	18

	K1	K2	K3
Prozent richtiger Antworten	87,04%	85,18%	81,48%

Durchschnittswert der Gruppe 2: 15,22 Punkte

In Prozent: 84,55 %

Die Tabelle zeigt, dass G2 das Kriterium 1 (die Wahl von *dass* und *ob*) mit 87,04 Prozent am besten erfüllte, während sie im Kriterium 3 (Verständlichkeit und inhaltliche Stimmigkeit) die größten Unsicherheiten aufwies und mit 81,48 Prozent die geringste Punktezahl erreichte.

Eine sehr gute Gesamtleistung pro Teilnehmer mit der maximalen Punktezahl erzielten vier TeilnehmerInnen (T1, T3, T7 und T9). Den niedrigsten Wert erreichte T2 mit insgesamt zehn Punkten gefolgt von T6 mit elf Punkten. Des Weiteren erzielte T8 zwölf Punkte, T5 fünfzehn Punkte und T4 siebzehn Punkte. Insgesamt zeigt sich eine moderate Variation in der Punktezahl, wobei alle TeilnehmerInnen mehr als 50 Prozent der möglichen Punkte erhalten konnten. Auffällig ist, dass in dieser Gruppe nur eine Person fünf statt sechs Sätze schrieb. Alle andere TeilnehmerInnen verfassten alle Sätze.

Im folgenden werden die drei Kriterien in dieser Gruppe noch mal separat analysiert, um einen genaueren Einblick in die Schwierigkeiten, die TeilnehmerInnen bei der Satzproduktion hatten, zu ermöglichen.

1. Die Wahl von *dass* und *ob* (K1)

Bei diesem Kriterium erreichte die Gruppe 47 von 54 Punkte, was prozentuell etwa 87,04 % ausmacht. Die meisten TeilnehmerInnen verwendeten in den Sätzen *dass* und *ob* korrekt. Dabei erreichten fünf TeilnehmerInnen die volle Punktzahl (T1, T3, T4, T7, T9). Zwei TeilnehmerInnen (T2 und T5) verfehlten jeweils einen Punkt und erreichten damit fünf Punkte. T8 erreichte vier Punkte und T6 erzielte mit insgesamt drei Punkten die niedrigste Punktezahl.

In ihren Sätzen traten folgende Fehlertypen auf:

- Zwei Personen verwendeten *ob* statt *dass*, wodurch die Konjunktion nicht zum Hauptsatz passte.
- Eine Person formulierte den Hauptsatz nicht korrekt („Ich bin gut, *dass*...” statt „Ich finde es gut, *dass*...” oder „Es ist gut, *dass*...“), sodass der Satz nicht gewertet werden konnte.
- Eine Person verwendete *dass* in einem Satz, in dem inhaltlich die Konjunktion *damit* stehen müsste.
- Bei T6 fällt auf, dass drei Sätze mit Satzanfängen wie „ich finde“, „ich denke“ und „ich bin sicher“ gebildet wurden, der Nebensatz jedoch mit *ob* statt *dass* verbunden wurde. Dies deutet potenziell darauf hin, dass diese Person den Unterschied zwischen *dass* und *ob* nicht verstand.

Interpretation:

Insgesamt zeigt sich in dieser Gruppe eine sehr gute Leistung bei der Unterscheidung und Verwendung von *dass*- und *ob*-Nebensätzen. Mit 87,04 Prozent wird deutlich, dass die TeilnehmerInnen auch in der freien Satzproduktion gut zwischen den Funktion dieser beiden Konjunktionen unterscheiden können. Nur bei einer Person entsteht der Eindruck, dass sie die Verwendung von *dass* und *ob* nicht gut beherrscht.

2. Wortstellung im Nebensatz (K2)

Bei diesem Kriterium zeigte sich, dass die meisten TeilnehmerInnen die Wortstellung im Nebensatz gut beherrschen. Die Gruppe erreichte insgesamt 46 von 54 Punkte (85,18% der maximalen Punktezahl). Die maximale Punktezahl erzielten fünf TeilnehmerInnen (T1, T3, T6, T7 und T9). Die niedrigste Punktezahl hatte T2 mit zwei Punkten, da er/sie in den Nebensätzen das Verb bzw. die Verben nicht an das Satzende stellte. Die übrigen drei TeilnehmerInnen zeigten gute Leistungen mit fünf (T4, T5) bzw. vier Punkten (T8).

Interpretation:

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass auch bei diesem Kriterium eine Person Schwierigkeiten mit der korrekten Wortstellung im Nebensatz hatte und die Regeln nur in zwei Sätzen richtig anwendete. Dabei handelt es sich nicht um die gleiche Person wie beim Kriterium 1. Die anderen TeilnehmerInnen scheinen die Wortstellung in Nebensätzen mit *dass* und *ob* gut verstanden zu haben.

3. Verständlichkeit und inhaltliche Stimmigkeit (K3)

6	3	6	6	5	2	6	4	6
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Beim dritten Kriterium (Verständlichkeit und inhaltliche Stimmigkeit der Sätze), erreichte Gruppe 2 insgesamt 44 von 54 Punkten (81,48 %). Dies ist der niedrigste Wert der drei Kriterien. Das Ergebnis deutet darauf hin, dass TeilnehmerInnen größere Schwierigkeiten hatten, inhaltlich passende und nachvollziehbare Verbindungen zwischen Hauptsatz und Nebensatz herzustellen, als die anderen zwei Kriterien zu erfüllen. In manchen Fällen war nicht eindeutig erkennbar, was der/die Lernende mit dem Satz ausdrücken wollte.

Auffällig ist, dass T6 mit zwei Punkten die niedrigste Punktezahl in diesem Kriterium erreichte, gefolgt von T2 mit drei Punkten. T8 erhielt vier Punkte, während T5 fünf Punkte erzielte. Auch bei diesem Kriterium erreichten fünf TeilnehmerInnen (T1, T3, T4, T7, T9) die maximale Punktezahl von sechs Punkten.

Interpretation:

Insgesamt zeigt sich, dass die Gruppe zwar gute Leistungen erbrachte, jedoch einzelne TeilnehmerInnen Schwierigkeiten damit hatten, inhaltlich stimmige und verständliche Sätze zu formulieren.

Unterrichtsbeobachtung:

In dieser Gruppe wurde Mehrsprachigkeit im Unterricht erlaubt, sodass Lernende frei auf ihre Sprachressourcen zugreifen konnten. Da sie täglich ohnehin täglich mehrsprachig im Unterricht arbeiten, unterschied sich diese Unterrichtseinheit für die Gruppe nicht wesentlich von üblichem Unterrichtsablauf. Die Gruppe wirkte entspannt, aktiv und kommunikativ.

Nachdem der Unterrichtsstoff im Plenum erklärt worden war, stellten Lernenden einander Fragen in ihrer Herkunftssprache und erläuterten sich gegenseitig Inhalte, die für manche noch unklar waren. Ihre Kommunikation bestand vor allem darin, Beispiele aus der Herkunftssprache heranzuziehen, die an der Tafel geschriebenen deutschen Beispielsätze zu übersetzen, um deren Bedeutung besser zu verstehen. Zusätzlich erklärten sie sich gegenseitig die Stellung der Verben im Nebensatz sowie mögliche Satzanfänge, die zu einem *dass*- bzw. *ob*-Nebensatz passen.

Neben Rückfragen an mich als Lehrkraft gab es ebenso viele Nachfragen unter den TeilnehmerInnen, wodurch sich ein dynamischer und unterstützender Austausch entwickelte. Die Situation ähnelte einer gemeinsamen Diskussion, an der sowohl die Lernenden als auch ich beteiligt waren, bis alle Verständnisfragen geklärt wurden. In dieser Diskussion verschwamm die traditionelle Rollenverteilung zwischen Lehrkraft und Lernenden, sowie der Abstand zwischen beiden Seiten, da die Lernenden auch gleichzeitig die Lehrenden und Erklärenden waren. Dies entspricht dem Prinzip des „Lernens durch Lehren“, wodurch eigenes Wissen zusätzlich gefestigt werden kann.

Die TeilnehmerInnen nutzten ihre Sprachressourcen aktiv, gezielt und themenbezogen, wechselten aber auch flexibel ins Deutsche, um sich mit mir auszutauschen. Nach der Erklärung gaben alle Lernenden an, das Thema verstanden zu haben.

Aus meiner Perspektive als Lehrperson war es für mich erleichternd zu sehen, dass alle die Möglichkeit hatten, eine für sie verständliche Erklärung zu erhalten. Die Gruppe zeigte sich sehr hilfsbereit: In Situationen, in denen es mir schwerfiel, einen Inhalt auf Deutsch verständlich genug für alle zu machen, übernahmen die Lernenden und erklärten es in anderen Sprachen. Die Gruppendynamik war insgesamt positiv, die TeilnehmerInnen waren sehr motiviert und

engagiert. Die Aufgaben bearbeiteten sie anschließend innerhalb der vorgesehenen Zeit.

Insgesamt zeigte sich eine angenehme und produktive Arbeitsatmosphäre. Die Lernenden waren kommunikativ, unterstützten sich gegenseitig und zeigten Interesse am Lernstoff.

Vergleich der Ergebnisse beider Gruppen:

Der Vergleich der beider Gruppen zeigt, dass die schriftlichen Leistungen insgesamt in beiden Unterrichtssituationen auf einem relativ hohen Niveau lagen und sich nur in einzelnen Bereichen leicht unterschieden. Die Gruppe 1 (G1), die ausschließlich einsprachig unterrichtet wurde, erzielte sowohl in den Lückensätzen (Teil 1) als auch in allen drei Bewertungskriterien der Satzproduktion (Teil 2) gute Ergebnisse. Die Gruppe 2 (G2), die mehrsprachig arbeitete, erreichte bei der Bewertung der Aufgaben sehr ähnliche Ergebnisse. Auffällig ist, dass die Punktezahlen beider Gruppen eng beieinander liegen und keine der beiden Gruppen deutlich bessere oder schlechtere Leistungen aufweist.

Beide Gruppen zeigten in der Aufgabe 1 einen hohen durchschnittlichen Wert der Punkte. Auch in der Aufgabe 2 wurde deutlich, dass beide Gruppen nach der Vermittlung des Lernstoffs sowohl die Wahl der passenden Konjunktion als auch die Wortstellung im Nebensatz relativ gut beherrschten.

Das dritte Kriterium, das Verständlichkeit und inhaltliche Stimmigkeit umfasst, erwies sich für beide Gruppen als etwas herausfordernder. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass beide Gruppen ein ähnliches Niveau an Sprachbewusstsein und grammatischer Kompetenz erreichten. Bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse fällt dennoch auf, dass in der ersten Gruppe (G1) zwei TeilnehmerInnen in allen Kriterien schwächere Leistungen zeigten, während der Rest der Gruppe hohe Punktezahlen erreichte. In der Gruppe 2 hingegen gab es keine TeilnehmerInnen, die in allen drei Kriterien geringe Werte hatten. Wenn einzelne Lernende in einem Kriterium weniger Punkte erhielten, erzielten sie in einem anderen Kriterium höhere Punktezahlen (z. B. T6 → K1 = 3; K2 = 6; K3 = 2).

Deutlichere Unterschiede wurde in der Unterrichtsbeobachtung sichtbar. In der Gruppe 2 (G2) wurden mehr Interaktion, Austausch und gegenseitige Unterstützung beobachtet. Die Möglichkeit, sich Bedeutungen und Unsicherheiten gegenseitig in der Herkunftssprache zu klären, führte zu einer höheren Aktivität und Motivation der TeilnehmerInnen sowie zu einer entspannteren Unterrichtsatmosphäre. In der Gruppe 1 (G1) wurde hingegen ein stärkerer

lehrkraftzentriertes Arbeitsverhalten beobachtet, da Fragen ausschließlich auf Deutsch gestellt wurden und Rückfragen vorwiegend an die Lehrperson gerichtet wurden. Die Lernenden wirkten weniger kommunikativ und benötigten mehr Zeit, um Unsicherheiten zu klären. Wichtig ist zu erwähnen, dass es in der Gruppe 1 mehr Rückfragen gab. Während in G1 nach der Vermittlung des Lernstoffs mehrere Unklarheiten bestanden und Erklärungen wiederholt werden mussten, gab es in G2 nach der Erklärung des Lernstoffs seitens der Lehrperson und nach der mehrsprachigen Klärung im Plenum keine weitere Rückfragen, was zu einer effizienteren Nutzung der Zeit führte.

Der Vergleich beider Gruppen zeigt insgesamt nur geringe Unterschiede in den Ergebnissen der schriftlichen Aufgaben, jedoch einen spürbaren Unterschied im beobachteten Lernverhalten während des Unterrichts.

6. Conclusio

Die durchgeführte Aktionsforschung hatte zum Ziel zu untersuchen, inwiefern der Einbezug der Herkunftssprache die Lernprozesse der erwachsenen DaZ-Lernenden beim Erwerb von *dass*- und *ob*-Nebensätzen beeinflussen kann.

Die Ergebnisse aus den beiden durchgeführten Unterrichtseinheiten zeigen, dass die Unterschiede in schriftlichen Leistungen zwischen der einsprachig unterrichteten Gruppe 1 (G1) und der mehrsprachig arbeitenden Gruppe (G2) gering ausfallen. Beide Gruppen erzielten in den schriftlichen Aufgaben hohe Durchschnittswerte und bewiesen ein sicheres Verständnis der Zielstruktur. In allen drei Bewertungsbereichen – Wahl der Konjunktion, Wortstellung, inhaltliche Stimmigkeit – erreichten G1 und G2 sehr ähnliche Werte. Obwohl in der zweiten Gruppe Mehrsprachigkeit flexibel genutzt wurde und die Lernenden die Möglichkeit hatten, sich auch in der Herkunftssprache den Lernstoff erklären zu lassen, schnitten sie ähnlich ab wie die Gruppe, die diese Möglichkeit nicht hatte. Vor diesem Hintergrund lässt sich feststellen, dass der unmittelbare Einfluss der sprachlichen Unterrichtsbedingungen in diesen beiden Gruppen keinen signifikanten Unterschied bei der Bewältigung der schriftlichen Aufgaben auszumachen schien. Dies deutet darauf hin, dass es in beiden Unterrichtsettings (sowohl mehrsprachig als auch einsprachig) möglich ist, *dass*- und *ob*-Sätze erfolgreich zu vermitteln bzw. zu verstehen.

Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass der Einsatz von Mehrsprachigkeit im Unterricht nicht primär als Mittel zur kurzfristig messbaren Leistungssteigerung zu verstehen ist, was sich auch in den Ergebnissen der Arbeitsblätter widerspiegelt. Die vergleichbaren schriftlichen Leistungen beider Gruppen deuten vielmehr darauf hin, dass sich die Vorteile der Mehrsprachigkeit nicht zwingend auf der Ebene unmittelbar messbarer Leistungen zeigen. Ihre Bedeutung im Unterricht ist tiefer und langfristiger, da sie beeinflusst, wie Lernende sich selbst und ihre Sprache wahrnehmen. Beim Einsatz von Mehrsprachigkeit geht es somit um sprachliche Selbstwahrnehmung, die weit über reine sprachliche Kompetenz hinausgeht und auch Einstellungen, Emotionen und Identitätsaspekte umfasst (vgl. Budde und Martinez 2023, S. 99). Vor diesem Hintergrund erscheinen die ähnlichen Leistungen beider Gruppen nicht als Widerspruch, sondern verweisen darauf, dass sich die Wirkung von Mehrsprachigkeit in dieser Untersuchung vor allem jenseits der quantitativen Leistungsebene zeigt.

Ein deutlicher Unterschied ist aus der zweiten Datenquelle ersichtlich, nämlich der Unterrichtsbeobachtung, die als Ergänzung zu dem ersten Teil einbezogen wurde. In diesem Teil wurden die Lernenden bei der Vermittlung des Unterrichtsstoffs beobachtet und die Auffälligkeiten notiert. Besonders interessant war es zu beobachten, wie die beiden Gruppen unter ganz unterschiedlichen Bedingungen im Unterricht auf den Lernstoff reagierten, wie sie unter gegebenen Bedingungen arbeiteten und wie ihre Aufmerksamkeit war.

Die Unterrichtsbeobachtungen verdeutlichen, dass die Lernenden der mehrsprachigen Gruppe aktiver waren und mehr miteinander interagierten. Die Möglichkeit, Bedeutungen, Strukturen und Schwierigkeiten in der Herkunftssprache zu klären, erleichterte ihnen das Verständnis, förderte gegenseitige Unterstützung und führte zu einer entspannteren Lernatmosphäre. Die einsprachig unterrichtete Gruppe hingegen interagierte weitgehend mehr mit der Lernperson als untereinander, arbeitete zurückhaltender und benötigte mehr Zeit für Klärung und Aufgabenbearbeitung. Dies deutet darauf hin, dass der Einsatz von Mehrsprachigkeit vor allem auf der Prozessebene durch geringere Hemmungen und effektivere Zusammenarbeit einen signifikanten Unterschied ausmacht.

Damit konkretisieren die Unterrichtsbeobachtungen die von Oomen-Welke beschriebene Vorstellung eines sprachbewussten und ressourcenorientierten Unterrichts, in dem die Anerkennung und Nutzung von sprachlichen Ressourcen der Lernenden zur aktiven Partizipation am Unterricht beitragen (vgl. Oomen-Welke 2020, S. 185), günstige Lernvoraussetzungen schaffen, die Motivation stärken und zu positiven Beziehungen der Lernenden untereinander

führen (vgl. Oomen Welke 2010, S. 1109). Gleichzeitig bestätigen die Ergebnisse der Beobachtung die Annahmen kooperativer Lernansätze von García und Flores, wonach der Austausch in heterogenen Gruppen sowie vielfältige Handlungsmöglichkeiten Lernprozesse unterstützen und gegenseitige Förderung stärken (vgl. García und Flores 2010, S. 242 – 243).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich der Mehrsprachigkeitseinsatz in dieser Untersuchung weniger in den quantitativ messbaren Leistungen, aber deutlich im qualitativ beobachtbaren Lernverhalten widerspiegelt. Die Ergebnisse führen zu der Annahme, dass Mehrsprachigkeit im Unterricht eine wertvolle Ressource darstellt, die zwar nicht zwingend zu einer besseren Bewältigung des Lernstoffs führt, jedoch die Lernprozesse in vielen Hinsichten unterstützen, Lernende sowie Lehrende entlasten, die Kooperation zwischen Lernenden stärken und die Motivation im Lernprozess erhöhen kann. Dies spricht für einen gezielten Einbezug der Herkunftssprachen im DaZ-Unterricht, da der Austausch zwischen den Lernenden zu einer insgesamt besseren Qualität des Unterrichts beiträgt und den Unterricht bereichert.

Arbeitsblätter der TeilnehmerInnen:

<https://ucloud.univie.ac.at/index.php/s/JekKzDfq9rQZe5N>

Literatur und Quellenverzeichnis

1. Babušytė und Daunorienė (2022): Multilinguale Kompetenz bei Philologiestudierenden: Ergebnisse einer Fallstudie über Mehrsprachigkeit als Ressource im DaF-Unterricht. *Darnioji daugiakalbystė / Sustainable Multilingualism*, 2, 186–104. <https://doi.org/10.2478/sm-2022-0014>
2. Barkowski, Hans und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
3. Bialystok, Ellen/Craik, Fergus I. M./Luk, Gigi (2012): Bilingualism. Consequences for mind and brain. In: *Trends in cognitive sciences* 16/4, 240–250.
4. Bowden, Harriet Wood; Sanz, Cristina; Stafford, Catherine A. (2005): Individual Differences: Age, Sex, Working Memory, and Prior Knowledge. In: Sanz, Christina. *Mind & Context in adult second language acquisition*. Washington, DC, Georgetown University Press.
5. Brandt, Hanne (2020): Sprachliche Heterogenität im Fachunterricht. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 293 – 302.
6. 20): Sprachliche Heterogenität im Fachunterricht. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 293 – 302.
7. Budde, Monika Angela und Martinez, Helene (2023). Sprachbewusstheit aus der Sicht von Fremd-, Zweit- und Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Wildemann, Anja und Bien-Miller, Lena (Hrsg.). *Sprachbewusstheit. Perspektive aus Forschung und Didaktik*. Wiesbaden: Springer VS.
8. Busch, Brigitta (2021): *Mehrsprachigkeit*. 3. vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage. Wien: Facultas Verlag.
9. Cohen, Louis; Manion, Lawrence; Morrison, Keith (2000): *Research Methods in Education*. Routledge Farmer.
10. Herbert Christ (2009): Über Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag.
11. Dirim, İnci (2021): Sprache und Integration. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Stuttgart: J. B. Metzler.

12. Flick, Uwe (2019): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, Nina und Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 473 – 487.
13. Freyer-Wojnikowa, Rosemarie (1994): Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts Sondernummer 1993/II. Deutschunterricht mit Erwachsenen. München: Klett Edition Deutsch
14. Friedrichs, Jürgen (2019): Forschungsethik. In: Baur, Nina und Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
15. Fritz, Thomas (2017) In: Magazin erwachsenenbildung.at. Erwachsenenbildung und Migration. Ausgabe 31, 2017. Quelle: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-31/>
16. Fürstenau, Sara (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In:
17. Fürstenau (2020). In: Gogolin Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, VS Verlag. S. 25 – 50.
18. Gamper, Jana; Schroeder, Christoph (2021): Sprache und Integration. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hrsg): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Stuttgart: J. B. Metzler.
19. Gantefort, Christoph (2020): Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.). Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 201 – 206.
20. García, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden, Mass: Wiley-Blackwell.
21. García, Ofelia; Flores, Nelson (2010): „Multilingual pedagogies“. In: Martin-Jones, Marilyn; Blackledge, Adrian und Creese, Angela (Hrsg.): The Routledge Handbook of Multilingualism. Abingdon: Routledge, 232-246.
22. Ghorbani, Amirabbas (2011). „First Language Use in Foreign Language Classroom Discourse“. In: Procedia-Social and Behavioral Sciences 29.
23. Gogolin, Ingrid (2008). Der monolinguale habitus der multilingualen Schule. 2., unveränderte Auflage. Münster: Waxmann Verlag.
24. Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.). Migration und schulischer Wandel:

- Mehrsprachigkeit (S. 107–127). Wiesbaden: Springer VS.
25. Gomolla, Mechthild (2009). Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In: Fürstenau, Sara; Gomolla Mechthild (Hrsg): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag.
 26. Grein, Marion (2010). „Konzeption und Auswertung einer Selbsterfahrung im Fremdsprachenunterricht – erste Vorschläge für einen neuen Typus der Sprachlernberatung“. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 15: 1, 70-97. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/beitrag/Grein.pdf>.
 27. Gumperz, John J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. In: American Anthropologist, 66. S. 137 - 153.
 28. Harr, Anne-Katharina; Liedke, Martina und Riehl, Claudia Maria (2018): Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
 29. Hofinger, Bernadette (2016). Grammatik in Lehrwerken = gelungene Sprachreflexion und Vernetzung? Aus linguistischer Sicht mitnichten! In: Rückl, Michaela (Hrsg): Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Münster/New York: Waxmann.
 30. Holzer, Daniela (2023). Erwachsenenbildung. In: Huber, Matthias; Döll, Marion (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer VS, S. 155-162.
 31. Hu, Adelheid (2019): Sprachlichkeit, Identität, Kulturalität. In: Fäcke, Christiane und Meißner, Franz-Joseph (Hrsg). Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
 32. Hussy, Walter; Schreier, Margrit und Echterhoff, Gerald (2013): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. 2., überarbeitete Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
 33. Huxel, Katrin (2020). Schulentwicklung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit. In: Gogolin Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
 34. Kelleher, Mark (2013). „Overcoming the First Language Taboo to Enhance Learning a Foreign Language“. In: Procedia-Social and Behavioral Sciences 93.
 35. Krause, Marion (2020). Transfer zwischen Sprachen. In: Gogolin, Ingrid et al. Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
 36. Krumm, Hans-Jürgen (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital – eine Einsicht und ihre Konsequenzen für ein bildungsgerechtes Schulwesen. In: Wegner, Anke; Dirim, İnci (Hrsg.). Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen

- Perspektive. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 59 – 68.
37. Krumm, Hans-Jürgen (2020). Mehrsprachigkeit und Identität. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 131-135.
 38. Leow/Bowles (2005): Attention and Awareness in SLA. In: Sanz, Christina. Mind & Context in adult second language acquisition. Washington, DC, Georgetown University Press.
 39. Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. In: *Journal of Social Issues*, 2(4), 34 - 46.
 40. Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeitschaffen. Integration als Dispositiv. Quelle: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay/#footnote-target-2>. Zugriffen am 07. 12. 2025.
 41. Mecheril, Paul et al. (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Mecheril et al (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik. Spielräume kritischer Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer Vs.
 42. Mecheril, Paul (2019). Migrationspädagogik. In: SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik (Hrsg.): Heterogenität in der fluchtbezogenen Bildungsarbeit - Analytische und praktische Perspektiven. Jahrestagung 2018. München, 8-18. Online unter: [http:// www.schlau-werkstatt.de/wp-content/uploads/2019/10/Publikation-SchlaU-Jahrestagung-2018.pdf](http://www.schlau-werkstatt.de/wp-content/uploads/2019/10/Publikation-SchlaU-Jahrestagung-2018.pdf).
 43. Mehlhorn, Grit; Mechthild Rutzen,Katharina (2020): Didaktische Prinzipien für den Unterricht mit Herkunftssprachen- und Fremdsprachenlernenden. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
 44. Meißner, Franz-Joseph (2019): Politische Dimensionen der rezeptiven Mehrsprachigkeit für die europäische Demokratie. In: Fäcke, Christiane/ Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.). Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 47 – 52.
 45. Nuissl, Ekkehard: Erwachsenenbildung – Weiterbildung (2023). In: Arnold, Rolf; Nuissl, Ekkehard; Schrader, Josef (Hrsg.). Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
 46. Oomen-Welke, Ingelore (2010), In: Krumm et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
 47. Oomen-Welke, Ingelore (2020): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.). Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS.S.

189 – 194).

48. Prediger, Susanne und Redder, Angelika (2020): Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.). Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS.S. 189 – 194).
49. Reich, Hans H. (2008). „Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung". In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3. Jg., Heft 3, S. 249-258.
50. Riehl, Claudia Maria (2020): Mehrsprachigkeit aus der Sicht der Kontaktlinguistik. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.). Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 93 – 98.
51. Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.
52. Sanz, Christina (2005): Adult SLA: The Interaction between External and Internal Factors. In: Sanz, Christina. Mind & Context in adult second language acquisition. Washington, DC, Georgetown University Press.
53. Schäfers, Bernhard und Zapf, Wolfgang (Hrsg.) (2001). Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen: Leske + Budrich.
54. Stein, Werner: Integration in Integrationskursen?! - Zwischenrufe aus der Praxis. In: Marschke, Britta (2014); Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.): Handbuch Migrationsarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
55. Triulzi, Marco und Maahs, Ina-Maria (2019). „Ab A2 wird dieser ‚sprach-mixed-salat‘ eher schwierig“. Eine Erhebung von Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung. Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft.

Internetquellen:

1. Hrubesch, Angelika und Plutzar, Verena (2013, Stand 2008): Mehrsprachigkeit. Quelle: <https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/grundlagen/mehrsprachigkeit.php>. Zugriffen am 23. 07. 2025.
2. Quelle: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/migration-38745>
3. ÖIF Integrationsglossar.
Quelle: <https://www.integrationsfonds.at/publikationen/glossare/integrationsglossar>
4. § 2 Abs. 1 Integrationsgesetz. Quelle: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009891>
5. <https://www.pressebox.de/inaktiv/goethe-institut-e-v/Sprachen-ohne-Grenzen-Goethe-Institut-startet-internationales-Projekt-zur-Mehrsprachigkeit-mit-Handyfilm-Wettbewerb/boxid/180454>.
6. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40217763/NOR40217763.html>
7. <https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/>
8. European Commission: <https://education.ec.europa.eu/de/focus-topics/improving-quality/multilingualism/multilingualism-as-a-key-competence> Zugriffen am 03. 11. 2025.
9. European Parlament: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy>. Zugriffen am 03. 11. 2025.
10. Österreichisches Bundeskanzleramt:
https://www.oesterreich.gv.at/de/themen/bildung_und_ausbildung/schulen/Seite.110005Z
ugegriffen am 03. 11. 2025.
11. Kulturministerkonferenz (2019): Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf. Zugriffen am 04. 11. 2025.
12. Council of Europe: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/guiding-principles>. Zugriffen am 04. 11. 2025.
13. Posch, Peter: Aktionsforschung. <https://www.proquest.com/docview/2539280819?pq-origsite=primo&sourcetype=Scholarly%20Journals>. Zugriffen am 18. 11. 2025.
14. Statistik Austria: www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/migration-und-einbuengerung/asyl. Zugriffen am: 07. 12. 2025.

15. Eurostat: ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7203832/3-04032016-AP-EN.pdf/790eba01-381c-4163-bcd2-a54959b99ed6. Zugriffen am: 07. 12. 2025.
16. International Organization für Migration (IOM):
www.publications.iom.int/system/files/pdf/iom_unhchr_en_web.pdf