



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Musik und Lieder im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht mit
jugendlichen MigrantInnen – Möglichkeiten zur Sichtbar- und
Nutzbarmachung von Mehrsprachigkeit“

verfasst von / submitted by

Thomas Laimer, BA

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

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 190 333 347

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

UF Deutsch, UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Renate Faistauer

Mein inniger Dank gilt meiner Familie und meinen FreundInnen, die mir Rückhalt und Bestärkung gegeben haben und mich mit Ausdauer auf meinem Weg begleitet haben.

Großer Dank gebührt den Wiener Volkshochschulen und insbesondere meinen langjährigen KollegInnen an der VHS Ottakring. Im Jugendbildungszentrum, in dessen Rahmen ich mich als Unterrichtender entwickeln konnte und wo stets Neues erprobt werden durfte, habe ich die für meine Arbeit wesentlichen Erfahrungen sammeln und auch das Forschungsprojekt durchführen können.

Bedanken möchte ich mich bei meinen vielen JUBIZ-TeilnehmerInnen, die mir einerseits erlaubt haben, mich mit ihren Einstellungen zu Musik sowie zu ihren sprachlichen Repertoires genauer auseinanderzusetzen und die mir andererseits ermöglicht haben, meine methodischen Konzepte mit ihnen zu erproben.

Für die fachliche Unterstützung und Beratung bedanke ich mich bei Thomas Fritz, der mich über viele Jahre zu wissenschaftlicher Präzision geführt hat und mit dem ich das ursprüngliche Konzept nochmals grundlegend überdenken und adaptieren konnte.

Für die aufmerksame und kritische Durchsicht der Arbeit sowie für manchen guten Hinweis bin ich Betina Aumair dankbar.

Ich danke Martin Wurzenrainer und Angelika Hrubesch für die vielen anregenden Diskussionen und motivierenden Impulse.

Mein herzlicher Dank für ihre verständnisvolle Hilfe gilt Nicola Kraml, Doris Wildmann und Emilie Sénéchal, merci!

Ganz besonderer Dank gilt meiner Betreuerin und Mentorin Renate Faistauer, ohne deren Einwirken die vorliegende Diplomarbeit nicht zustande gekommen wäre.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
1.1. Ausgangslage	7
1.2. Aufbau der Arbeit	8
2. Migration und sprachliche Bildung	10
2.1. Zentrale Definitionen	11
2.1.1. Migration	12
2.1.2. Sprachkompetenz und Spracherwerb	13
2.2. Sprache und Identität	15
2.3. Sprache und Macht	17
2.4. Migrationsgesellschaft und Sprachförderung	21
2.5. Jugendliche MigrantInnen in Wien	26
2.5.1. Das Jugendbildungszentrum an der Volkshochschule Ottakring	27
2.5.2. Lernpsychologische Überlegungen und Konsequenzen für den Unterricht	30
3. Mehrsprachigkeit	32
3.1. Mehrsprachigkeit im Kontext Migrationsgesellschaft	35
3.2. Das mehrsprachige Individuum und sein Sprachenrepertoire	40
3.3. Ansätze einer Didaktik der Mehrsprachigkeit im Unterricht	42
4. Das Potenzial von Liedern und Musik im Unterricht	46
4.1. Musikunterstützter Fremdsprachenunterricht	48
4.1.1. Funktion und Bedeutung für das Sprachenlernen	49
4.1.2. Möglichkeiten und Grenzen beim Einsatz von Liedern in der Zielsprache Deutsch	52
4.2. Lieder und Musik in den Erstsprachen der Lernenden	57
4.3. Beispiele für die unterrichtspraktische Umsetzung	61
4.3.1. Das Projekt „Jahrbuch“	62
4.3.2. Aktivitäten für den Unterricht	66
5. Empirische Untersuchung	69
5.1. Forschungsziele und Untersuchungsgegenstand	70
5.2. Forschungsfragen	71
5.3. Methodische Vorgehensweise und Untersuchungsmaterial	72
5.3.1. Datenerhebung und -auswertung	73
5.3.2. Leitfaden-Interviews	74
5.3.3. Feedback-Fragebögen	76
5.3.4. Teilnehmende Beobachtung	77

5.4. Ergebnisse	81
5.4.1. Auswertung der Interviews	81
5.4.2. Auswertung der Fragebögen und Beobachtungsprotokolle	91
5.4.3. Zusammenfassung	93
6. Resümee und Ausblick	93
7. Literaturverzeichnis	98
8. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	107
8.1. Fragebögen für gelenktes Sprechen	107
8.1.1. Musik-Fragebogen 1	107
8.1.2. Musik-Fragebogen 2	108
8.1.3. Musik-Fragebogen 3	109
8.2. Lieblingslieder im Projekt „Jahrbuch“	109
8.3. Datenerhebung	111
8.3.1. Leitfragenkataloge Interviews	111
8.3.2. Feedbackbögen	113
8.3.3. Beobachtungsbogen:	119
9. Abstract	120

1. Einleitung

„Gegen die Zielsetzungen ist nichts einzuwenden, sofern man sich dadurch nicht von interessanten Umwegen abhalten lässt.“ (Mark Twain)

1.1. Ausgangslage

Der vorliegenden Arbeit liegt ein Unterrichtsprojekt zugrunde, das am Jugendbildungs-zentrum (JUBIZ) an der Volkshochschule Ottakring von Kolleginnen und mir im Jahr 2009 durchgeführt wurde und die Schwerpunktthemen Lieder und Musik in Verbindung mit der Mehrsprachigkeit der Lernenden aufgriff. Im Rahmen eines mehrwöchigen und gruppenübergreifenden Abschlussprojekts von drei Deutsch als Zweitsprache-Kursen für Jugendliche wurde gemeinsam ein Jahrbuch¹ erstellt, indem sich alle am Unterricht Beteiligten mit von ihnen produzierten Texten in einem biographischen Teil selbst und in einem thematischen ihre aktuellen Lieblingslieder präsentieren. In allen Kursgruppen konnte von den jeweiligen Lehrenden festgestellt werden, dass einerseits das Einbringen von Musik und Liedern seitens der Lernenden in hohem Ausmaß und auf vielfältige Weise authentische Gesprächsanlässe ermöglicht sowie die schriftliche Sprachproduktion erleichtert und gefördert hat und andererseits, dass der Einbezug der Mehrsprachigkeit mittels Liedern und Musik für eine besonders starke emotionale Klammer im Kursgeschehen gesorgt hat.

Das Forschungsinteresse dieser Diplomarbeit bestand zum Zeitpunkt der Einreichung Mitte 2013 zunächst darin, die Erfahrungen zu überprüfen und den Befund zu stützen, dass durch selbst eingebrachte Materialien rund um das Thema Lieder und Musik und durch den damit verbundenen Einbezug der Erstsprachen der Lernenden ein positiver Effekt sowohl für ein produktives Miteinander als auch für das Deutschlernen erzielt werden kann. Ausgehend von den zentralen Fragestellungen, wie die in Deutsch als Zweitsprache-Kursen real vorhandene Mehrsprachigkeit bei jugendlichen Lernenden durch den Einsatz von affektiv bedeutsamer Musik sichtbar und nutzbar gemacht werden kann und welche Möglichkeiten und Ziele sich daraus für den Unterricht ergeben, wurde eine Lerngruppe beforscht, um herauszufinden ob

¹ Erstellt von den KursteilnehmerInnen und Unterrichtenden der Deutschklassen 2008/2009. JUBIZ: Sprachförderung / Die Wiener Volkshochschulen GmbH – VHS Ottakring (2009)

und wie sich der Unterricht mittels der eingesetzten Methoden und Materialien auf die Motivation, das Gruppenklima und die Interaktion der Lernenden im Kurs auswirken.

Vor dem Hintergrund einer seit dem stattgefundenen intensiven Beschäftigung mit den Themenfeldern Migrationsgesellschaft und Mehrsprachigkeit hat sich für die nunmehrige Abhandlung eine veränderte Ausgangslage ergeben, die ihren Niederschlag in einer neuen Perspektive auf das gewählte Thema und in weiterer Folge in einer veränderten Schwerpunktsetzung der gesamten Arbeit fand. Insbesondere die aktuell von der Mehrsprachigkeitsforschung intensiv geführte Diskussion zum sprachlichen Repertoire auf der Grundlage eines veränderten Begriffs der Sprache sowie die in der Zwischenzeit gesammelten Erkenntnisse für die unterrichtliche Praxis, die sich einerseits aus der Auseinandersetzung mit den „*Prinzipien eines bewussten Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts*“² und andererseits aus der Arbeit im Rahmen eines Entwicklungsprojekts³ ergeben haben, machten einen veränderten Blick auf das Forschungsprojekt und letztlich die gesamte Arbeit nötig. Es werden dadurch die damals erhobenen Daten jedoch grundsätzlich nicht in Frage gestellt, sondern die neuen Erkenntnisse haben vielmehr dazu geführt, dass die Daten, mit dem heutigen Wissen betrachtet, zum Teil in neuem Lichte zu interpretieren waren und die im Rahmen der qualitativen Forschung geführten Interviews nach heutigem Wissensstand mit einem adaptierten Fragedesign noch deutlicher das eigene Verständnis der Lernenden von mehrsprachiger Praxis zum Ausdruck hätten bringen können. In dieser Hinsicht stellt die vorliegende Abfassung eine Erweiterung der Perspektive, oder – um mit Twain zu sprechen – einen interessanten Umweg dar, der die zurückliegenden Erfahrungen und die darauf ausgerichtete empirische Forschung in den Kontext aktueller Mehrsprachigkeitsforschung stellt.

1.2. Aufbau der Arbeit

Im zweiten Kapitel werden gesellschaftspolitische, spracherwerbstheoretische und pädagogische Grundlagen im Zusammenhang mit Migration und sprachlicher Bildung betrachtet. Besonderheiten von jugendlichen Lernenden in Deutsch als Zweitsprache-Kursen werden exemplarisch anhand des Jugendbildungszentrums und der dort entwickelten Konzepte für den Umgang mit und die Nutzbarmachung von Mehrsprachigkeit vorgestellt.

² vgl. Fachgruppe Basisbildung 2014

³ Ich beziehe mich hier auf das Entwicklungsprojekt MEVIEL, das für mehrsprachig und vielfältig steht, und im Zeitraum 2012-2014 durchgeführt wurde (vgl. Kapitel 2.5.1.).

Das dritte Kapitel widmet sich aktuellen Konzepten und Praktiken zur Mehrsprachigkeit in Migrationsgesellschaften. Es erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit hinsichtlich der Darstellung des Forschungsstandes und des aktuellen auf breiter Ebene geführten wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Diskurses. Es soll vielmehr jene Mehrsprachigkeitsforschung in den Blick genommen werden, die vor allem in soziolinguistischer Hinsicht die wissenschaftlichen Grundlagen und Konzepte für den Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Sprachunterricht liefern und auf die Bedeutung der Erstsprachen als unterstützenden und bereichernden Faktor im Lernprozess verweisen. Bezug genommen wird im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und Migration in Wien auch auf den Ansatz der *superdiversity* (vgl. Vertovec, 2007).

Das Potenzial von Liedern und Musik im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht wird im vierten Teil behandelt. Der Fokus wird dabei auf das Prinzip der Mehrsprachigkeit in einem partizipativen und lernerInnenorientierten⁴ Unterricht gelegt. Den Ausgangspunkt bilden Erfahrungen aus unterrichtlicher Praxis und einem Aktionsforschungsprojekt, das sich in erster Linie mit dem Einsatz deutschsprachiger Lieder beschäftigte. Darauf aufbauend soll dargestellt werden, welchen Effekt der Einbezug der von den Lernenden mitgebrachten Lieder in ihren Erstsprachen haben kann. Erprobte Materialien und Vorgehensweisen für den Unterricht zum Einbringen von Liedern und Musik der Jugendlichen werden vorgestellt und die diskursiven und textproduktiven Möglichkeiten dargestellt, mittels derer die Mehrsprachigkeit der Lernenden sichtbar gemacht und als Ressource für das Lernen nutzbar gemacht werden kann.

Im fünften Kapitel, dem empirischen Forschungsteil, wird der Frage nachgegangen, ob und in wie weit Lieder und Musik in Verbindung mit der eigenen Mehrsprachigkeit als motivierend für das Lernen erlebt werden. Zunächst werden die Forschungsziele und der Untersuchungsgegenstand dargestellt sowie die Forschungsfragen, die im Zuge der Erstfassung der Arbeit formuliert wurden und die Grundlage für die im Jahr 2013 getätigte empirische Untersuchung⁵ bildeten, formuliert. Daran anschließend wird die methodische Vorgehensweise begründet und die verwendeten Datenerhebungs- und Auswertungsverfahren beschrieben. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels werden die aus qualitativer Forschung erzielten Ergebnisse

⁴ In der vorliegenden Arbeit wird die geschlechtergerechte Schreibweise mit Binnen-I verwendet – davon ausgenommen sind wörtliche Zitate. In der Regel wurden für die Singularformen zur Differenzierung der Geschlechter Großbuchstaben verwendet. In Ausnahmefällen wurde der besseren Lesbarkeit wegen die Form mit Schrägstrich verwendet.

⁵ Die Projektwoche wurde in einer Kursgruppe zwischen 4. und 10. Juni 2013 am JUBIZ an der VHS Ottakring durchgeführt und umfasste insgesamt 20 Unterrichtseinheiten.

dargestellt. Die Interviews, die mit Lernenden und Lehrenden geführt wurden sowie die entsprechenden Transkriptionen, die Beobachtungsprotokolle und die Feedbackbögen sind dem beigelegten Speichermedium zu entnehmen.

Im abschließenden Kapitel werden zusammenfassend die Erkenntnisse aus eigener Praxis und die Ergebnisse aus empirischer Forschung vor dem Hintergrund der theoretischen und sprachenpolitischen Diskussion beleuchtet und Desiderata für Mehrsprachigkeitsdidaktik im Bereich Deutsch als Zweitsprache für den Unterricht im Rahmen der Jugendbildung im außerschulischen Kontext erhoben.

2. Migration und sprachliche Bildung

Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung sind einander bedingende Phänomene, die für Migrationsgesellschaften kennzeichnend sind. Konsequenter wäre es daher, die allgemeine sprachliche Bildung für mehrsprachige Menschen zu konzipieren (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz, 2005). Aktuelle psycho- und soziolinguistische Konzepte zeigen einen Umbruch im Verständnis von Mehrsprachigkeit an, der konzeptuelle Auswirkungen sowohl für Sprache als auch sprachliche Bildung hat. Dafür erscheint es in einem ersten Schritt nötig, Begriffsbestimmungen im Zusammenhang mit Sprache und Spracherwerb zu klären sowie den Kontext, in dem Deutsch in Wien von zugewanderten Jugendlichen gelernt wird, darzustellen.

Einwanderung und Globalisierung haben Konsequenzen für die sprachliche Lage in Österreich. Aus neutraler Perspektive ist jede Gesellschaft als eine mehrsprachige anzusehen, aber es gibt in ihr unterschiedliche Sprachpräferenzen und Sprachdominanzen, die auf gesellschaftlicher und auf individueller Ebene eine gewichtige Rolle spielen. Darunter sind verschiedene Sprachstände in den einzelnen Sprachen wie auch Auswirkungen der sozialräumlichen Umgebung auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen zu verstehen. Insbesondere bei Jugendlichen kollidiert das geringe Prestige der mitgebrachten Sprachen mit altersbedingter Sinnsuche und Persönlichkeitsentwicklung. Hinzu kommen Transnationalisierungsprozesse, die eine neue Perspektive auf Räume und deren sprachliche Praxen nötig machen. Unter Transnationalisierung sind *„Migrationsbewegungen zu verstehen, in denen aufgrund heutiger Medien- und Kommunikationstechnologien Verbindungen zum Herkunftsland in starkem Maße aufrechterhalten bleiben“* (Marten, 2016, S. 112). Durch die – vor allem von Jugendlichen frequente – Nutzung sozialer Medien, wie Facebook oder Twitter, und durch die

Verwendung von kostenlosen internetbasierten *instant-messaging*-Diensten, wie Skype und Whatsapp, können Menschen heutzutage grenzüberschreitend miteinander vernetzt und mit ihren Erstsprachen regelmäßig in Kontakt sein. Studien zeigen (vgl. Fürstenau, 2004; Rost, 2009), dass sich die Sprachentwicklung und Sprachpraxis von Jugendlichen in Migrationsgesellschaften im Vergleich zu den Generationen davor in der Hinsicht verändert, als der Erhalt der Sprache der Herkunft für Jugendliche, die in der *Transmigrationskonstellation* (Gogolin, 2004, S. 58) leben, eine noch viel größere Rolle spielt und in diesem Sinne als Strategie verstanden werden kann, die ihnen die Option der Partizipation am transnationalen Raum offenhält (vgl. ebd.). Migration müsste damit auch die Entwicklung von Modellen sprachlicher Bildung bedingen, die auf den Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit abgestimmt sind und mehrere Sprachen und sprachliche Zugänge berücksichtigen. Für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht würde das ein noch klareres Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit bedeuten, das sich in der Haltung der Unterrichtenden und im konkreten Umgang im Unterricht zeigt. Die Lernenden würden demnach ihre Erstsprachen nicht nur nützen dürfen, um damit den Zweitspracherwerb zu unterstützen, sondern die Mehrsprachigkeit wäre als Bildungsziel insgesamt zu begreifen.

2.1. Zentrale Definitionen

Sprachgebrauch und sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft sind die grundlegenden Dimensionen, um die es hier zunächst gehen soll und von besonderem Interesse ist die Frage, welche Rolle dem Bereich Deutsch als Zweitsprache zukommt. Seit Beginn der Jahrtausendwende ist es zu Entwicklungen gekommen, die dem Bereich Deutsch als Zweitsprache eine gewichtigere Rolle als früher einräumen, sowohl in fachlicher als auch politischer Hinsicht. War es davor in erster Linie die Aufgabe, Förderbedarfe aufzuzeigen und entsprechende Angebote einzufordern, wird seitdem die Frage der Gestaltung dieser Angebote auf der Grundlage empirischer Forschung und daraus resultierender fachlicher und sprachpolitischer Erkenntnisse und Konzepte – vor allem die Mehrsprachigkeit – in den Vordergrund gestellt (vgl. Krumm, 1999). Die breite Unterstützung bei der curricularen Verankerung der Mehrsprachigkeit im Bildungswesen (vgl. Reich & Krumm, 2013) sowie im unterrichtlichen Umgang (vgl. Oomen-Welke & Dirim, 2013) zeugen von diesem Engagement und haben den aktuellen fachdidaktischen Diskurs entscheidend mitbestimmt. Zahlreiche Desiderata sind das Ergebnis kritischer Reflexion gegenüber der österreichischen Sprachenpolitik in Bezug auf die per Gesetz auferlegten Deutschkurse und -prüfungen für

bestimmte ZuwanderInnen. Ihre gesellschaftlichen, pädagogischen und fachdidaktischen Auswirkungen sind Gegenstand intensiver Diskussionen in Wissenschaft und Praxis (vgl. Krumm, 2008; Vetter, 2013; Wegner & Vetter, 2014; Wegner & Dirim, 2016).

2.1.1. Migration

Die räumliche Mobilität von Menschen ist ein alltägliches soziales Phänomen, das durch jeweils unterschiedliche historische, ökonomische, kulturelle und politische Kontexte geprägt ist (vgl. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2010, S. 213), aber aufgrund von Globalisierung und weltumspannender Vernetzung eine neue Dimension gewinnt und dauerhafte Verbindungen zu Herkunftskulturen und -sprachen schafft. Damit einher geht eine Änderung der Sprachbiographie vieler MigrantInnen und *„es gibt viel häufiger ein Nebeneinander von sprachlichen und kulturellen Bezugspunkten anstelle des früher üblichen klaren Nacheinander“* (Marten, 2016, S. 112).

Migration wird besonders von Jugendlichen als krisenhaft erlebt, denn sie wird von ihnen in der Regel nicht selbst bestimmt und die Auswirkungen des Verlusts von Bekanntem und Vertrautem können kaum antizipiert werden. Nach der Ankunft in Wien kommt in diesem Alter der Verlust der Sprachgemeinschaft in doppelter Weise negativ zu tragen: einerseits finden sich Jugendliche in einer neuen (staats-)sprachlichen Umgebung wieder und andererseits fehlt ihnen anfangs im Umfeld eine selbstgewählte Peergroup mit einer „gemeinsamen Sprache“. Serkan Ari, ein in jungen Jahren aus der Türkei migrierter Teilnehmer am JUBIZ, bringt die Problematik der ersten Zeit in neuer Umgebung auf den Punkt:

„Es war selbstverständlich, dass ich etwas sagte, und die anderen verstanden mich. Es war selbstverständlich, dass ich verstand, was die anderen sagten. Etwas anderes konnte ich mir gar nicht vorstellen. In dieser ersten Zeit in Wien wurde mir zum ersten Mal bewusst, wie wichtig die Sprache ist. Es war, als ob es mich nicht gäbe. Tausende Menschen waren um mich herum, aber ich konnte mich nicht mit ihnen verständigen, ich konnte mich nicht mitteilen. Es war, als ob ich in einen Spiegel schauen und mich nicht sehen würde.“ (Ari, 1998, S. 11)

Der Zusammenhang von Sprache und Identität wird hier durch das nicht vorhandene Spiegelbild metaphorisch aufgezeigt und streicht die emotionale Komponente des Spannungsverhältnisses der eigenen Sprachlichkeit mit der Sprache des Einwanderungslandes heraus. Katharina Brizić nimmt an, dass diese Komponente im Vergleich zu wirtschaftlichen und sozialen Aspekten als womöglich die bestimmendste von allen anzusehen ist, denn *„eines der Systeme, die sich der Migration sehr schnell und in mehr oder weniger umfassendem Ausmaß*

beugen müssen, ist die mitgegrachte Sprache“ (Brizić, 2007, S. 41). Dem Erlernen der Zweitsprache kommt bei Jugendlichen im Vergleich zu Kindern oder Erwachsenen eine besondere Aufgabe zu. Einerseits ist bei ihnen die Erstsprache schon so weit ausgebildet, dass beim Erlernen neuer Strukturen so wie bei Erwachsenen eine Umorganisation erforderlich ist, andererseits spielen beim Lernen der neuen Sprache noch entwicklungspsychologische Aspekte, wenn auch in geringerem Ausmaße als bei Kindern, eine Rolle.

2.1.2. Sprachkompetenz und Spracherwerb

Die vielfältigen Bezeichnungen für die angeborene sprachliche Kompetenz zeigen unterschiedliche Betrachtungsweisen und geben Aufschluss sowohl über wissenschaftliche Zugänge als auch ideologische Konnotationen. Die begriffliche Spannbreite reicht von Muttersprache, Erstsprache oder Primärsprache über Grundsprache oder natürliche Sprache bis zu Herkunftssprache und Familiensprache. Die Pluralformen, auch auf das individuelle sprachliche Repertoire bezogen und meist in Klammern gesetzt, wie z. B. Familiensprache(n), erweitern dieses Spektrum noch zusätzlich. Der vielfach verwendete Begriff der Herkunftssprache(n) ist unscharf, denn Erwerb und Gebrauch von Sprache ist nicht immer an eine bestimmte Herkunft gebunden (vgl. Dirim & Auer, 2004). Die in der Literatur gängigsten Bezeichnungen sind Erstsprache und Muttersprache, wobei überwiegend die Erstsprache synonym mit Muttersprache verwendet wird, allerdings nicht *„dieselben, vielfach gefühlsmäßigen Konnotationen, die durch die morphosemantische Motiviertheit des Kompositums durch das Wort Mutter entstehen können“*, aufweist (Oksaar, 2003, S.13). Brizić schlägt eine alternierende Verwendung vor und verweist beim Begriff der Muttersprache auf die Aspekte Vertrautheit und Sprachloyalität. Als neutralerer Begriff wird aber auch von ihr jener der Erstsprache betrachtet, selbst wenn damit in erster Linie die Reihenfolge des „Erlerntwerdens“ hervorgehoben wird (vgl. Brizić, 2007, S. 43). Die Problematik in der Verwendung des Begriffs der Erstsprache liegt darin, dass in seiner Definition der Anfang einer Erwerbsfolge markiert wird und dadurch einen bewertenden Charakter erhält, der die „erste“ Sprache mit der Bedeutung „beste“ Sprache hinsichtlich individueller oder gesellschaftspolitischer Bedeutung von Sprache belegt (vgl. Oksaar, 2003, S. 13). Nachdem sich diese sowohl terminologischen als auch ideologischen Fragen nicht auflösen lassen, soll im Folgenden mit der Bezeichnung Erstsprache (bzw. auch Erstsprachen) operiert werden und damit jene Sprache (bzw. Sprachen im Sinne eines „doppelten Erstspracherwerbs“) benannt werden, die in natürlicher Umgebung erworben wurde(n). Der Begriff soll hier zunächst auch bewusst im Gegensatz zu jenem der

Zweitsprache gesetzt werden, die in einer allgemeinen Definition „*alle Sprachen, die nach einer Erstsprache angeeignet werden*“ (Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2010, S. 366) bezeichnet und sich in der wissenschaftstheoretischen und bildungspraktischen Diskussion stark etabliert hat. Auf individueller Ebene kann dies die erste Fremdsprache oder der Überbegriff für alle erlernten Fremdsprachen sein, auf gesellschaftlicher Ebene, und zwar aus der Perspektive sprachlicher Minderheiten, wird mit Zweitsprache in der Regel die Verkehrssprache eines Landes bezeichnet. Damit ergibt sich ebenso wie bei der Erstsprache auch hier die Notwendigkeit einer begrifflichen Klärung, die Oksaar zunächst über die Dichotomie individuell und gesellschaftlich herbeizuführen sucht:

"Der Terminus ist mehrdeutig. Einerseits wird er durch ‚Fremdsprache‘ erklärt und gilt von der Erwerbsfolge der Sprache aus gesehen entweder als erste Fremdsprache, d.h. als Sprache, die nach der Erstsprache erworben wird oder als übergeordnete Bezeichnung für alle Sprachen nach der Muttersprache, auch für die dritte, vierte, usw. Andererseits kann Zweitsprache auf die Verkehrssprache eines Landes bezogen werden, nämlich aus der Perspektive der Bevölkerungsgruppen, deren Muttersprache nicht die Landessprache ist, wie Migranten und Minoritäten." (Oksaar, 2003, S. 14)

Zweit- und Fremdsprache werden in Bezug auf die Erwerbsfolge häufig auch synonym verwendet, da es sich bei beiden um den Erwerb einer Sprache handelt, die konsekutiv zum Erwerb der Erstsprache erfolgt sind. Oksaar differenziert hier zwischen Zweit- und Fremdsprache hinsichtlich des Erwerbs, indem die Zweitsprache mit ungesteuertem und außerschulischem Erwerb bzw. Erwerb ohne formalen Unterricht in Verbindung gebracht wird und die Fremdsprache in Opposition dazu den gesteuerten und schulischen Erwerb bzw. Erwerb mit formalem Unterricht kennzeichnet.

"Da viele die Landessprache ohne schulischen Unterricht lernen, liefert die Erwerbsart ein weiteres Unterscheidungskriterium zwischen Zweitsprache und Fremdsprache: Zweitsprache wird ‚natürlich‘, ungesteuert‘ erlernt, d.h. ohne formalen Unterricht, Fremdsprache ‚künstlich‘, gesteuert‘ gelernt, d.h. durch Unterricht." (ebd. S. 14)

Die prinzipielle Frage wäre zu stellen, ob ein gänzlich ungesteuerter Spracherwerb überhaupt vorkommt, zumal auch der scheinbar steuerungsfreie „natürliche“ Erstspracherwerb in vielfältiger Weise von Bezugspersonen koordiniert und damit Wortschatz, Grammatik und die Realisierung von Kulturemen bestimmt wird (vgl. Oksaar 2003, S. 15), soll hier jedoch nicht weiter exploriert werden. Ein wichtiges Modell zum Zweitspracherwerb in diesem Zusammenhang ist die Monitor-Hypothese von Stephen Krashen⁶ (vgl. Krashen, 1981). Die Begriffe Erwerb und Lernen werden von ihm in der Weise definiert, als mit „Lernen“ das bewusste (*conscious*) und von außen gesteuerte „Erlernen“ (*learning*) bezeichnet wird (und in

⁶ Krashens Modell ist zwar weniger als eine Theorie für den Zweitspracherwerb, sondern vielmehr als eine Lerntheorie anzusehen, die auf der Grundidee fußt, dass das bewusste Lernen der Zweitsprache nur mit Hilfe eines Monitors möglich ist, welcher eine mentale Kontrollinstanz des Lernenden darstellt und in der das Wissen über die Zweitsprache gespeichert ist.

der Regel mit Unterricht verbunden ist), während der „Erwerb“ (*acquisition*) als weitgehend „unbewusst und natürlich“ (*unconscious*) angesehen wird.

2.2. Sprache und Identität

In der Auseinandersetzung um Sprache geht es in einem sehr grundsätzlichen Sinne immer auch um Zugehörigkeiten und Identitäten (vgl. Busch, 2013, S. 72). Als evident gilt der Zusammenhang von Sprachen und Identitätskonstruktionen, denn Sprache spielt hinsichtlich der Selbst- und Fremdzunordnung sowohl für Einzelne wie auch für Gruppen eine bedeutende Rolle. Nachdem die menschliche Sprache ein typisch psychosoziales Phänomen ist, existiert und entwickelt sie sich in einem biologischen und sozialen Kontext. Sprache kann in dieser Hinsicht nicht isoliert betrachtet werden, sondern ist nur in Zusammenhang mit dem Individuum, seiner Gruppe und der Gesellschaft, zu der es gehört, zu sehen (vgl. Oksaar 2003, S. 17). Sprache und sprachliches Verhalten sind somit sowohl konstitutive Bestandteile von individueller als auch kollektiver Identität. Ein entscheidender Faktor für die Ausbildung von Identität eines Individuums ist sprachliche Loyalität (vgl. Riehl, 2014, S. 81), denn der Mensch definiert sich als Sprecher bestimmter Sprachen. Die Bedeutung von Sprache in Bezug auf Identität wird nicht zuletzt auch in Sprachenkonflikten sichtbar (vgl. das Durchsetzen einer sprachlichen Differenzierung des Serbokroatischen in Bosnisch, Kroatisch und Serbisch, der nunmehrigen Nationalsprachen der Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien) und zeigt „*das politische Gewicht von über Sprache konstruierter Identität*“ (Roche, 2013, S. 20).

Da die Sprache unser Selbstverständnis entscheidend mitbestimmt, kommt der sprachlichen Praxis eine erhebliche Bedeutung für die Konstruktion der Identität zu. Kommt es zu einer Veränderung der sprachlichen Praxis und der Sprachbewertungen, kann dies auch Veränderungen im Selbstverständnis enthalten oder nach sich ziehen (vgl. Kremnitz, 1994, S. 54). Massimiliano Spotti spricht in diesem Zusammenhang auch von Sprachvermögen, das als wichtiger Teil eines „*situativen*“ Selbst anzusehen ist und darin individuelles Vermögen ausgedrückt wird, das über die einzelnen Sprachen hinausgeht (vgl. Spotti, 2013):

„When played out in the right space and at the right time, language performances enable their users to present the ‚right‘ (or desired) identity, which subsequently grants them the possibility of being heard and understood in a space as someone holding a certain place.“ (Spotti, 2013, S. 163)

Identität ist eng mit Sprache und Kultur verknüpft und bezeichnet das, was einen Menschen aus seiner eigenen oder einer Außenperspektive zu einem unverwechselbaren Individuum macht

bzw. was eine Gruppe von anderen Gruppen unterscheidet. (vgl. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2010, S. 122) Innerhalb der Gesellschaft ist sie *„der wichtigste Faktor für soziale Kontrolle und sozialen Einfluss. Sie ermöglicht nicht nur den Kontakt in einer Gruppe, sie ist auch selbst ein gruppenbildender und gruppenkennzeichnender Faktor“* (Oksaar, 2003, S. 17).

Nach den poststrukturalistischen Ansätzen, die das Konzept der Identität grundsätzlich hinterfragen und darauf hingewiesen haben, dass Zugehörigkeitsgefühle erst in der Interaktion mit anderen Personen geschaffen werden, kommt es heute zur allgemein akzeptierten Sichtweise, *„dass Identitäten nicht statisch sind, sondern sich im Laufe individueller Biographien ändern können und vom jeweiligen Bezugspunkt, d.h. auch anderen Personen(gruppen) abhängen“* (Marten, 2016, S. 53). In diesem Zusammenhang wird auch von sogenannten hybriden Identitäten gesprochen, die in ihrer Konzeption den prozesshaften Verlauf von Identitätsentwicklung betonen und den Wandel von Identität ebenso wie die Herausbildung von Mehrfachidentitäten miteinschließen. Der Mensch verfügt demzufolge über eine flexible sprachliche Identität, denn im Sprachwissen des Einzelnen existiert niemals nur ein Sprachsystem, sondern mit unterschiedlicher Vollständigkeit verfügt man aktiv und passiv über ein ganzes Bündel von Sprachen, Varietäten und Sprachstilen, die ständig miteinander interferieren. Sprache ist kein monolithischer Block, sondern ein bewegliches Gefüge, das sich sowohl den Bezeichnungsnotwendigkeiten der die SprecherInnen umgebenden Welt anpasst, als auch entsprechend der kommunikativen Kontexte adaptiert wird. Sprache wird damit immer wieder neu konstruiert und verändert sich ein Leben lang (vgl. Brizić, 2007, S. 344).

In Bezug auf die sprachliche Bildung im Migrationskontext erfordert dies, die große Bedeutung, welche die Mehrsprachigkeit für die Identität des Individuums besonders bei allochthonen Minderheiten hat, zu erkennen und die *„Konstruktion von Patchwork-identitäten“* (vgl. Lüdi, 2011, S. 26) im Sinne einer Persönlichkeitsstärkung zu ermöglichen. Gerade in der Migration ist eine flexible Identitäts- und Sprachkonstruktionen (oder sprachliche Identität) Grundvoraussetzung für die sprachliche Integration bei gleichzeitigem Aufrechterhalten und Nutzen mitgebrachter sprachlicher Kompetenzen (vgl. Riehl, 2014, S. 80ff).

Im Zusammenhang mit Identität und der sprachlichen Bildung insbesondere bei Kindern und Jugendlichen wird seitens der Wissenschaft seit langem auf die Bedeutung der Erstsprache für die positive Entwicklung einer mehrsprachigen Identität hingewiesen (vgl. Brizić, 2007). In

diesem Sinne wäre eine nachhaltige Sprachförderung eine mehrsprachige und daher eine solche, die sowohl die Zweitsprache als auch die Erstsprache berücksichtigt:

„Die Notwendigkeit Deutsch zu lernen kann und darf die Anerkennung, den Erhalt und die Förderung der Herkunfts- und Familiensprachen von MigrantInnen und deren Kindern nicht in Frage stellen. Eine gut ausgeprägte Erstsprache ist v.a. für Kinder das Fundament, auf dem der Erwerb der Zweitsprache und die gesamte kognitive Entwicklung beruhen.“ (Plutzer & Kerschhofer-Puhalo, 2009, S. 15)

Mit diesen Betrachtungen verbunden sind stets die Fragen, welche Sprachen und Sprechweisen in bestimmten Kontexten, z. B. in einem Deutsch als Zweitsprache-Kurs, im öffentlichen Raum, auf der Behörde, als legitim gelten und welche Sprachpraxen wie bewertet werden. Folgt man prinzipiell dem *„Konzept, demzufolge Sprachen nicht nur die kommunikative Funktion haben, Informationen zu vermitteln, sondern auch eine wichtige Rolle in der Konstruktion von individuellen und kollektiven Identitäten spielen, also auch eine identitätsbildende Funktion haben“* (de Cillia, 2010, S. 32), kommt der Sprachenpolitik eine bedeutende Rolle innerhalb eines Staates zu, die das Verhältnis innerhalb von Sprachgruppen und zwischen Sprachen entscheidend mitbestimmt.

2.3. Sprache und Macht

Das Themenfeld Sprache(n) und Migrationsgesellschaft ist eines, das vor dem Hintergrund der sprachhistorischen Entwicklung und ohne Bezug auf die Machtdimension nicht angemessen verstanden werden kann (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 100). Auf die zentrale Rolle der „gemeinsamen“ Sprache bei der Bildung nationaler Identitäten wurde vielfach hingewiesen und das Bedingungsgefüge von Sprache und Macht im migrationspädagogischen Kontext problematisiert (vgl. Kremnitz, 1994; Thisse, 1999; Hobsbawm, 2005; Oksaar 2003; de Cillia, 2010; Mecheril et al., 2010).

Die französische Revolution markiert nicht nur in politischer, sondern auch in sprachpolitischer Hinsicht einen entscheidenden historischen Entwicklungsschritt. Neben der Etablierung einer neuen Staatsform mit einem neuen Rechtssystem war es ein Novum, Sprache, Staat und Nation in solcher Weise zu verknüpfen, wie dies die Revolution von 1789 tat. In Europa sind seitdem Sprach- und Identitätskonzepte eng mit der Idee der Nation verbunden und nationalstaatliche Sprachpolitiken bestimmen Ideologien zu Sprache und Sprachpraxis.

„Das französische Bestehen auf sprachlicher Einheitlichkeit seit der Revolution war in der Tat sehr ausgeprägt und zur damaligen Zeit etwas höchst Ungewöhnliches.“ (Hobsbawm, 2005, S. 33)

So ungewöhnlich dieses Bestehen auch war, es führte schließlich dazu, dass die Sprache als gewichtiges Kriterium für die nationale Zugehörigkeit galt und fortan weit über die Grenzen Frankreichs hinaus wirken sollte. Zunächst war es eine Gruppe, die für sich eine kollektive sprachliche Identität definierte und anderen eine ebensolche verordnete.

„La nation naît d’un postulat et d’une invention. Mais elle ne vit que par l’adhésion collective à cette fiction.“ (Thisse, 1999, S. 14)

Auf dieser Grundlage war sie bestrebt, weitere Referenzpunkte für ihre gemeinsame Identität zu definieren. Es bedurfte einer Reihe identitätsstiftender Merkmale, um ein Gefühl der Einheit und des Kollektivs zu erzeugen und während der Revolution entstand nicht nur der Wunsch nach Durchsetzung einer einheitlichen Sprache, sondern auch nach weiteren Symbolen zur Festigung des Zugehörigkeitsgefühls. Gesinnungen und Symbole einer „vorgestellten Gemeinschaft“ sollten den Staatspatriotismus nach allen Kräften unterstützen und die neuen Machthaber taten dies in einer bis dato unbekanntem Weise (vgl. Hobsbawm, 2005, S. 109).

Seit der französischen Revolution verändert sich die Haltung zur Mehrsprachigkeit, die in der europäischen Sprachenpolitik als nationale Bedrohung verstanden wird. Ein entsprechendes Beispiel dafür ist das Entstehen des deutschen Nationalbewusstseins im 19. Jahrhundert mit der Vorstellung eines alle deutschsprachigen Länder umfassenden Nationalstaates als Sprach- und Kulturnation (vgl. Marten, 2016, S. 56). Waren bislang im feudalen Europa die Zugehörigkeiten über Monarchen und Herrscherdynastien definiert, verbreiten sich nach und nach nationalstaatliche Ideen, die mit der Vorstellung von einer Einheit, bestehend aus einem Volk, einem Staat und einer Sprache, einhergehen und den Verlust der Mehrsprachigkeit Europas bzw. ein im Zuge der Migration gespanntes Verhältnis zur Mehrsprachigkeit zur Folge haben.

„Die Gleichsetzung von ‚Volk‘, ‚Sprache‘ und ‚Nation‘ im monolingual verfassten Nationalstaat führt zum vermeintlich legitim wirkenden Zwang von sprachlicher Vereinheitlichung und zur Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als Bedrohung.“ (Mecheril et al., 2010, S. 108)

Die Selbstverständlichkeit der Bevorzugung einer Sprache innerhalb eines Staates, die mit der Benachteiligung anderer Sprachen innerhalb des Staatsgebiets einhergeht, bestimmen nationale Sprachenpolitiken bis heute.

Dem Bildungswesen kommt seit dem 18. Jahrhundert bei der Konstruktion von Nationalität und Ethnizität eine entscheidende Rolle zu und es gilt, die als legitim geltende Sprache durchzusetzen und sprachliche Unterschiede der polyethnischen Bevölkerung zu überwinden (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 106). Mit der Begründung einer legitimen Sprache, der legitime Identitäten zugeordnet werden, beginnt eine Differenzierung der Sprechweisen und damit geht

die Schaffung oder Verfestigung sozialer Ungleichheiten einher. Die Normierung der nationalen Standardsprachen und deren staatliche Durchsetzung kann jedoch nicht verhindern, dass sich Sprachen wechselseitig beeinflussen und durch gemeinsame sprachliche Praxis verändert werden. Besonders bei Jugendlichen in deutschen Großstädten haben Untersuchungen beispielsweise den türkischen Einfluss auf die umgangssprachliche Varietät des Deutschen festgestellt (vgl. Dirim & Auer, 2004).

Großstädte sind Orte der Diversität, wo sich verschiedene soziale Entwicklungen begegnen und überlagern. Diese führen zur Herausbildung heterogener sozialer Strukturen und Räume, in welchen die Begegnung von Menschen verschiedener Sprachen, Kulturen, sozialer Normen und Praxen stattfindet. Sowohl die nationale und europäische Binnenmigration, aber insbesondere die transnationale Migration haben die – noch – mehrheitlich deutschsprachigen Städte, wie z. B. Berlin, Köln⁷, Zürich und Wien, zu Orten mit einer hohen dynamischen sozialen Entwicklung gemacht. Das Leben im urbanen Raum hat damit nicht nur für die autochthone Bevölkerung Auswirkungen, sondern auch entscheidenden Einfluss auf die Selbstwahrnehmung und das Sprachverhalten allochthoner Minderheiten in der Migrationsgesellschaft (vgl. Riehl, 2014, S. 80). Mecheril fordert in diesem Zusammenhang, dass die Beschäftigung mit den sprachlichen Verhältnissen einer Gesellschaft berücksichtigen müsse, dass Sprache als ein Raum zu verstehen sei, in dem von den handelnden AkteurInnen soziale Unterscheidungen getroffen würden:

„Sprache bezeichnet ein Feld systematischer Unterscheidungen, in dem sich zunächst unterschiedliche Sprachen und Sprachvarianten sowie Dialekte und Kommunikationsformen finden. Allerdings werden diese Sprachen und Sprachvarianten in unterschiedlichem Maße anerkannt.“ (Mecheril et al., 2010, S. 100f)

Entscheidenden Einfluss auf die Anerkennung haben die Wahrnehmung und Bewertung von Sprachen, die im Sprachstatus und Sprachprestige ihren Niederschlag finden. Während der Status dabei die gesellschaftlich ausgehandelte Verwendungsweise von Sprachen bezeichnet, ist mit Prestige das soziale Ansehen bzw. die ideelle Bewertung der Sprachen gemeint. „[Z]wischen politisch-rechtlichem Status und dem Prestige, das eine Sprache unter seinen Benutzern genießt, [besteht eine Interdependenz]“ (Cichon, 2001, S. 181). Vor allem das Prestige einer Sprache ist das Produkt von sozialer Relevanz und kommunikatorischer Effizienz von Sprachen und gleichermaßen dient es in hohem Maße ideeller Identifikation mit ihr.

⁷ Nach einer Prognose für die Stadt Köln wird es dort im Jahr 2040 keine sprachliche Mehrheit geben, auch keine deutschsprachige. Diese Tendenz zeichnet sich auch für andere deutschsprachige Großstädte ab (vgl. Birg, Herwig (2001): Die demographische Zeitenwende. S.3).

„Unter Sprachprestige verstehen wir gemeinhin die Wertschätzung, die einer Sprache aufgrund ihrer Eigenschaften entgegengebracht wird. Bestimmt wird der Grad dieser Wertschätzung von der sozialen Relevanz der Sprache, vor allem relational von ihrer gesellschaftlichen Bedeutung und Nützlichkeit im Verhältnis zu anderen, in derselben Sprechergemeinschaft kopräsenten Sprachen.“ (Cichon, 2001, S. 185)

In mehrsprachigen Gesellschaften ist das Prestige einer Sprache, das sich über das individuelle und kollektive *Sprachbewusstsein*⁸ konstituiert, in der Regel disproportional zum Status einer Sprache ausgebildet und stark von deren Wertschätzung abhängig (vgl. ebd. S. 182f). Besonders für das unterrichtliche Handeln wird seitens der Migrationspädagogik⁹ eine Problematisierung von Prestigehierarchien gefordert, die von den Lehrenden und Lernenden über Reflexion relativiert werden sollten. Damit, so Mecheril, würden „*die gesellschaftlichen (Macht-) Dimensionen des Themas ‚Sprachen-Sprechen‘*“ (Mecheril et. al., 2010, S. 100) für alle am Unterricht Beteiligten in den Blick gerückt werden und perspektivisch eine Veränderung erfahren. Die individuellen, historischen und sozialen Bedingungen, unter denen Sprache gelernt wird, sind maßgeblich für die Gestaltung der pädagogischen Praxis und die „*Migration und durch sie verstärkte, dynamisierte lebensweltliche Mehrsprachigkeit gehören zu den zentralen Einflussbedingungen auf das Lehren und Lernen von Sprache heute*“ (Gogolin, 2004, S. 56).

In der aktuellen Debatte wird ein kritischer Blick auf den Begriff Zweitsprache geworfen und dessen diskriminierende Konnotation mit der einhergehenden gesellschaftlichen Auswirkung aufgedeckt, denn „Zweitsprache“ markiert vor allem jene SprecherInnen, deren Erstsprachen ein niedriges Prestige aufweisen (vgl. Miladinović, 2015, S. 311). Jugendliche mit Französisch als Erstsprache werden in der Regel weniger als ZweitsprachlerInnen tituliert als solche, die beispielsweise Punjabi als Erstsprache sprechen. Ofelia García und Li Wei stellen mit ihrem umfassenden Mehrsprachigkeitsansatz des *translanguaging* (vgl. García & Wei, 2014) das Konzept *second language* insgesamt in Frage und fordern darin das Aufheben der Differenzierung hinsichtlich der Erwerbsfolgen sowie Kompetenzen und bringen stattdessen den Terminus *every day lived languages* (vgl. García & Wei, 2014, S. 16ff) ein, der alle sprachlichen Ressourcen des Individuums miteinbezieht. Die Problematik in der Abgrenzung

8 „Das Sprachbewusstsein ist die zentrale Steuerungsinstanz unseres gesamten sprachlichen Tuns, und zwar dadurch, daß es, individuell wie kollektiv, konkret gemachte sprachlich-kommunikatorische Erfahrungen zu sprachbezogenen Urteils- und Handlungsanleitungen verarbeitet.“ (Cichon, 2001, S. 183)

9 „Migrationspädagogik bezeichnet einen Blickwinkel, unter dem Fragen gestellt und thematisiert werden, die bedeutsam sind für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft. Es geht also beispielsweise um die an koloniale Figuren anschließende Konstruktion des und der Fremden, um die Vielfalt der Sprachen und die Macht der Sprache(n), um die Frage der Repräsentation von Migrant/innen im öffentlichen Raum und auch in Bildungsinstitutionen, um die Frage nach der Möglichkeit der Schwächung an Rassismus anschließender Unterscheidungen sowie den Möglichkeiten, gegen Gewaltverhältnisse vorzugehen.“ (Mecheril et al., 2010, S. 19)

von Zweitsprache und Erst- bzw. Muttersprache im Kontext Migrationsgesellschaft wird von ihnen auch entlang eines damit einhergehenden mythologisch aufgeladenen und „genetisch“ begründeten Besitzverhältnisses aufgezeigt (vgl. ebd.):

„Second language learners were seen as just that, never able to compete with ‚native speakers‘. This ‚thickening‘ of the language identities of ‚second language‘ speakers for whom the dominant language could never be ‚first‘ is related to the myth that there is a ‚genetic‘ ownership of language.“ (García & Wei, 2014, S. 54)

Aktuelle Zugänge zum Verständnis von Sprache, Spracherwerb und Sprachgebrauch reflektieren die genannten Schwierigkeiten und legen nahe, Sprachen nicht als in sich abgeschlossene Systeme zu betrachten. Untersuchungen zur mentalen Repräsentation stützen deren These, dass die Sprachen eines Individuums untereinander vernetzt und parallel aktiv sind (vgl. Riehl, 2014, S. 100). Für den Spracherwerb in der Migration bedeutet das, den bereits vielfach erhobenen Forderungen nach einer Sprachpolitik, die sich in ihren Grundsätzen zur Förderung von Mehrsprachigkeit bekennt (vgl. Plutzer & Kerschhofer-Puhalo, 2009), Rechnung zu tragen. Für den Zweitsprachenunterricht würde das eine neue Vision von sprachlicher Bildung für MigrantInnen bedeuten, die von Unterrichtenden das Einnehmen einer anderen Rolle im Vergleich zu früher verlangt (vgl. García, 2017, S. 11). Damit ebenso verbunden wäre die Entwicklung eines neuen Verständnisses von Sprache und damit von Mehrsprachigkeit und in weiterer Folge die Anerkennung und Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires in der unterrichtlichen Praxis.

2.4. Migrationsgesellschaft und Sprachförderung

Mit Beginn der 1960er Jahre rückten im Zuge der Arbeitsmigration Sprachförderprogramme für sogenannte Gastarbeiter in den Fokus, um die Standardsprache Deutsch zu unterrichten. Im öffentlichen Diskurs wurde Sprachförderung daher in der Regel bezogen auf das Erlernen der Staatssprache verstanden. In der Folge entwickelte sich als Bezeichnung für das Sprachenlernen in der Migration der Begriff Deutsch als Zweitsprache. Im Zusammenhang mit Zweitspracherwerb und Migration wurde anfänglich der Begriff „Ausländerpädagogik“ geprägt, der aber aufgrund von Defizitorientierung und einer Pathologisierung der MigrantInnen vom Begriff der „interkulturellen Pädagogik“ abgelöst wurde (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 60), der jedoch ebenso als Verpackung für ausländerpädagogische Maßnahmen diente und kulturalistische Reduktion in sich barg. Mit einem Zwischenschritt zur „transkulturellen Bildung“ hat sich heute der Begriff „Migrationspädagogik“ durchgesetzt, der zwar

einen antirassistischen Blick auf „othering“-Prozesse wirft (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 42), allerdings nicht darüber Auskunft gibt, ab und bis wann jemand als MigrantIn gilt.

Während für die damaligen Gastarbeiter, die mit der Zeit Einwanderer wurden, der Erwerb von Kenntnissen der Landessprache noch verhältnismäßig unwichtig war, gehört heute die Beherrschung derselben und ebenso jene „*der kulturembezogenen Verhaltensweisen zu den wichtigsten Voraussetzungen für die soziale Integration der Minderheiten*“ (Oksaar, 2003, S. 155). Nachdem Integration als ein gesamtgesellschaftliches Phänomen anzusehen ist, das auf Gegenseitigkeit aufbaut, muss bei der Betrachtung von Minderheiten die Mehrheit miteinbezogen werden (vgl. ebd.). Diese wird im §2 des österreichischen Integrationsgesetzes¹⁰ auch in diesem Verständnis formuliert, allerdings geht es in weiterer Folge in erster Linie um den Deutsch als Zweitsprache-Erwerb. Beschrieben werden Erlässe für AsylwerberInnen, subsidiär Schutzberechtigte und Drittstaatsangehörige zur Sprachförderung und Orientierung – wobei hier ausschließlich Deutschkurse bzw. -unterricht angeführt werden. Diesem Gesetz gemäß werden entsprechende Deutschkenntnisse nur für bestimmte Personengruppen, die nach Österreich zuwandern, als Voraussetzung für eine erfolgreiche gesellschaftliche Integration angesehen. Es zwingt jene MigrantInnen zum Ablegen von Sprachprüfungen und unterstellt ihnen damit implizit, sich der Mehrheitssprache widersetzen zu wollen oder mit rudimentären Deutschkenntnissen zufrieden zu sein. Tatsächlich bereiten oft weniger sprachliche, als soziale, politische, ökonomische, politische und religiöse Faktoren Probleme, die sowohl die sogenannte Mehrheit also auch die Minderheit betreffen (vgl. ebd.).

Eine kritische Diskussion um den Begriff Deutsch als Zweitsprache ist damit nicht nur für die Positionierung des Faches wichtig, sondern sie ist auch insofern nötig, da hier der Frage nachgegangen werden muss, welche Rolle der Deutsch als Zweitsprache-Unterricht spätestens seit der Einführung der Integrationsvereinbarung im Jahr 2002 als Maßnahme zur Durchsetzung und Stabilisierung des Deutschen spielt, wie und in welchem Sinn er aber auch zur

¹⁰ „*Integration ist ein gesamtgesellschaftlicher Prozess, dessen Gelingen von der Mitwirkung aller in Österreich lebenden Menschen abhängt und auf persönlicher Interaktion beruht.*“ (Integrationsgesetz, S. 2) Mit dem Beschluss vom 28.3.2017 über ein neues Integrationsgesetz wird die seit 2002 im Fremdenengesetz verankerte sogenannte Integrationsvereinbarung erweitert. Sie enthält Integrationsmaßnahmen zur Sprachförderung und Orientierung für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte und sie stellt Sprachanforderungen für Drittstaatsangehörige als Integrationserfordernis, welche für einen dauerhaften Aufenthalt erfüllt werden müssen. Im Rahmen von zwei Modulen ist der Nachweis über das Niveau A2 und B1 (gemäß GERS) und Werteinhalte zu erbringen. Integrationsgesetz in der Fassung von 2017: [zuletzt eingesehen am 8.6.2017] https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Aussendungen/2017/Integrationsgesetz.pdf Integrationsvereinbarungs-Verordnung in der Fassung von 2017: [zuletzt eingesehen am 8.6.2017] www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004468

allgemeinen Verbreitung von Mehrsprachigkeit beitragen kann. Zweitsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit sind deshalb immer auch im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu sehen und Gesetzeslage, aktueller politischer Diskurs sowie Ausbildung und Haltung der Lehrenden beeinflussen den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht – methodisch-didaktisch, sprachlernpsychologisch und sprachbildungspolitisch.

Die Integrationspolitik und entsprechende Gesetze und Verordnungen sind ein Gradmesser für das Verständnis von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, denn spricht man von Integration und sprachlicher Bildung, ist in erster Linie damit gemeint, dass MigrantInnen die Staatssprache des Landes sprechen können sollen, in das sie migriert sind. Die Annahme jedoch, dass Sprachkompetenzen in Deutsch ein Garant für erfolgreiche Integration seien, ist von der Geschichte widerlegt worden:

„History all over the world has confirmed that a shift to dominant language practices has not led to the structural incorporation of minoritized groups in the dominant society’s economic, political, and social life.“ (Garía, 2017, S. 14)

Obwohl von Seiten der Wissenschaft die Bedeutung der Vielfalt der Gebrauchsweisen und Funktionen sowie die Dynamik der Sprache in sozialen Gemeinschaften thematisiert wurden, entlarvt Mecheril die dominante Sichtweise auf Sprache und Zweisprachigkeit, die auch in der Pädagogik von einer gewissen Starrheit geprägt ist (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 101). Die aktuell in Österreich geführte politische Debatte zum neuen Integrationsgesetz zeigt erneut auf, dass das Verständnis von Sprache und Mehrsprachigkeit mit staatlich geforderten Programmen zur Durchsetzung der Nationalsprache Deutsch gekoppelt ist und damit auch eine Bewertung sprachlicher Praxen einhergeht. Einmal mehr ist mit Blick auf den gesellschafts- und bildungspolitischen Umgang mit Mehrsprachigkeit auf den monolingualen Habitus zu verweisen (vgl. Gogolin, 1994) und mit Blick auf das Bildungswesen in Österreich wird deutlich, dass nach wie vor ein dissonantes Verhältnis zwischen den sprachlichen Ressourcen von MigrantInnen und den Erwartungen des Staates und insbesondere des Schulsystems in Bezug auf die deutsche Sprache besteht (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 128).

Einer Instrumentalisierung des Bereichs Deutsch als Zweitsprache seitens der Integrationspolitik werden von der kritischen Wissenschaft und Praxis reflexive und gesellschaftskritische Zugänge gegenübergestellt, die Deutsch als Zweitsprache-Kurse als Räume sprachlicher

Ermächtigung verstanden wissen wollen. Im Rahmen eines umfassenden Projekts von *maiz*¹¹ in Kooperation mit den Universitäten Wien, Innsbruck und Paderborn wurden tradierte Normen und Praktiken der Deutsch als Zweitsprache-Didaktik und -Praxis sowie der Bildungspolitik analysiert und in den Kontext des herrschenden Integrationsregimes gestellt. Deutsch als Zweitsprache wird als komplexes und auch widerspruchreiches Handlungsfeld gezeigt, in dem sowohl pädagogische und fachdidaktische, als auch gesellschaftspolitische und emanzipatorische Dimensionen und Ansprüche diskutiert und erhoben werden (vgl. *maiz*, 2014, S. 124). Ein entsprechender Beitrag zu einer veränderten Bildungspraxis im Zweitsprachenunterricht im Kontext Basisbildung wurde auch von der Fachgruppe Basisbildung¹² geleistet, die im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung (IEB)¹³ „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ ausgearbeitet hat, welche die Grundlage für Lernangebote darstellen. Die darin beschriebenen grundlegenden Haltungen des Lehrens und Lernens orientieren sich an Positionen der kritischen Pädagogik, der Migrationspädagogik und postkolonialer Theorien. Für die einzelnen Lernfelder der Basisbildung werden Handlungsdimensionen beschrieben, die den Orientierungsrahmen für Lernziele darstellen. Für das Lernfeld Sprachen wird Deutsch als Zweitsprache nicht explizit erwähnt, sondern ein Gesamtkonzept von Sprache und Sprachvermittlung formuliert:

„Im Lernfeld Sprachen muss besonders berücksichtigt werden, dass Sprachprozesse in allen Lebens- und Arbeitsbereichen der Lernenden eine Rolle spielen und auch relevant für die anderen Lernfelder sind. Zu einer Erweiterung der sprachlichen Handlungsfähigkeit und zur Auseinandersetzung mit Sprachen in der Basisbildung gehört insbesondere die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und sprachlichen Normen, um der Hierarchisierung von Sprachen und Normen entgegenzuwirken. Sie richtet den Blick auf die Vielfalt von Ausdrucksweisen und den Wert von sprachlichem Reichtum.“ (Fachgruppe Basisbildung, 2014, S. 8)

Damit, sollte man meinen, wären die Grundlagen für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik gegeben, und zwar im Verständnis einer umfassenden Didaktik der Mehrsprachigkeit, die eine Abkehr von einer Erst- und Zweitsprachenkontrastivität vornimmt. War in der Mehrsprachigkeitsdidaktik anfänglich ein paralleler Monolingualismus die Ausgangslage, setzen sich Mehrsprachigkeitskonzepte durch, die davon ausgehen, dass der mehrsprachige Mensch über

¹¹ *maiz* ist ein Verein von und für Migrantinnen, mit dem Ziel, die Lebens- und Arbeitssituation von Migrantinnen in Österreich zu verbessern und ihre politische und kulturelle Partizipation zu fördern sowie eine Veränderung der bestehenden, ungerechten gesellschaftlichen Verhältnisse zu bewirken. <https://www.maiz.at> [zuletzt eingesehen am 8.6.2017]

¹² Fachgruppe Basisbildung (2014) Hg.: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Wien https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_Richtlinien_Basisbildung_endg_14.pdf [zuletzt eingesehen am 8.6.2017]

¹³ Die Initiative Erwachsenenbildung ist eine im Jahr 2012 gestartete Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse von in Österreich lebenden Jugendlichen und Erwachsenen, die auch nach Beendigung der schulischen Ausbildungsphase den Erwerb grundlegender Kompetenzen und Bildungsabschlüsse unentgeltlich ermöglicht. <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/initiative-erwachsenenbildung/was-ist-das/> [zuletzt eingesehen am 8.6.2017]

ein je individuelles Kompetenzprofil verfügt (vgl. Hufeisen, 2004, S. 77), das beim Erlernen einer Sprache in seiner Gesamtheit eine Ressource darstellt. Ein mehrsprachiger Spracherwerb wäre jener, der die Erst- und Familiensprachen als Medium des Lernens berücksichtigt (vgl. Herdina & Jessner, 2002).

Dennoch steht die umfassende Sprachförderung, das heißt die Förderung der deutschen Sprache und der Erstsprachen gleichermaßen, kaum zur Diskussion, denn „*in einem Bildungssystem, das auf Einheitlichkeit baut und unter Qualifikation versteht, dass alle das Gleiche gleich gut können, werden Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt immer problematisch sein*“ (Plutzer & Kerschhofer-Puhalo, 2009, S. 17). Diese Haltung spiegelt sich auch in den aktuellen Lehrmaterialien und Sprachprüfungen wider, die durch eine Fehlinterpretation des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) auf der einen Seite und die wissenschaftlich nicht gestützten Vorgaben der Integrationsvereinbarung auf der anderen Seite die Vorstellung suggerieren, dass Sprachen in allen vier Fertigkeiten säuberlich nach Niveaus getrennt gelernt werden und individuelle Sprachkompetenzen mathematisch exakt gemessen und klassifiziert werden können. Im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht im Rahmen der Erwachsenenbildung hat dies nach einer Phase der Überwindung der langen fremdsprachlich beeinflussten Periode zu einem methodisch-didaktischen Backlash geführt. Ob die Standardisierung von Sprachprüfungen zu einer Verarmung der Lehrwerke im Hinblick auf die Textauswahl geführt hat oder umgekehrt die Lehrwerke die konzeptionelle Vorarbeit für Sprachprüfungen geleistet haben, sei dahingestellt. Tatsache ist, dass sich im Zuge der vermeintlichen Objektivierung und Qualitätssicherung durch den GERS die Entwicklung der Unterrichtskonzepte und –materialien in Richtung Massenabfertigung und Allgemeingültigkeit bewegt hat. Für aufwändigere Verfahren des Sprachenlernens – und dazu gehören notwendigerweise authentische Texte mit natürlich-komplexer Sprache – ist in den aktuellen Lehrwerken kaum mehr Platz geblieben. Authentizität und Texte, die echtes Verstehen fördern und realitätsnahes Sprachhandeln präsentieren und forcieren, sind einer referenzrahmenkonformen Normierung der Materialien und damit des Lernens insgesamt gewichen. Hans-Jürgen Krumm stellt in diesem Zusammenhang ebenso fest, dass sich Lehrwerke viel mehr am Referenzrahmen und den dazugehörigen Prüfungen orientieren und das lernende Subjekt dadurch aus dem Zentrum des Interesses rücken würden (vgl. Krumm, 2006, S. 68). Zuwenig Beachtung werden darin auch den Kategorien Sprache, Kultur, Individuum und Gesellschaft in ihrer Mehrdimensionalität zugemessen, die Im Rahmen des Zweitspracherwerbs wichtige Größen und als eine Art „Beziehungsgeflecht“ zu sehen sind, auch wenn

oberflächlich betrachtet im Zusammenhang mit dem Begriff Deutsch als Zweitsprache nur eine der Größen im Vordergrund steht (vgl. Oksaar, 2003, S. 17).

„Fragen, die das Individuum und seine Sprache oder Sprachen betreffen [...] sollten stets als Individual- und Gesellschaftsphänomene erkannt werden. [...] Sie müssen immer vor dem Hintergrund des Zusammenspiels von Beziehungen seinem äußeren und inneren Milieu, seinem sprachökologischen System gesehen werden.“ (Oksaar, 2003, S. 17)

Für den Zweitsprachenunterricht ist daher nicht nur wichtig, wie die Sprache der Mehrheit erworben wird, sondern es würde für Lehrende auch bedeuten, sich theoretische Kenntnisse über die gesellschaftliche und soziale Bedeutung von Sprachen anzueignen (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 100) und im Wissen um mehrsprachige Ressourcen der Lernenden diese in den Unterricht miteinzubeziehen. Dazu zählen u. a. (vgl. Dirim & Auer 2004):

- bedarfsorientierte Kenntnis und bedarfsorientierter Gebrauch verschiedener Sprachen;
- migrationsgesellschaftliche Formen der Sprachen (z. B. ethnolektale Register);
- alternierender Sprachgebrauch (z. B. Codeswitching);
- Merkmale mündlicher Kommunikation bzw. schriftlicher Sprachgebrauch (je nach Bildungsnahe) – nicht unbedingt im Deutschen

Konsequenzen, die sich daraus für den Unterricht ergeben:

- Einbezug der Erstsprachen als Medium des Lernens
- Wertschätzung der Erstsprachen und Verankerung als Bildungsinhalt
- Konstruktiver Umgang mit Sprachenvielfalt

Wenn Jugendliche, die neu nach Österreich zugewandert sind, ihre ersten Deutschkurse besuchen, haben sie in der Regel bereits mehrere Sprachen ungesteuert und gesteuert erworben. Diese vorhandenen sprachlichen Kompetenzen und Sprachlernerfahrungen sollten, wie zuvor hinreichend begründet, genutzt werden, in dem die Mehrsprachigkeit der Jugendlichen in den Unterricht miteinbezogen wird, wobei in der didaktischen Praxis zwischen sprachbezogenen Vorerfahrungen und Kenntnissen und den fremdsprachen-lernspezifischen Erfahrungen zu unterscheiden ist.

2.5. Jugendliche MigrantInnen in Wien

Wenn im Folgenden von Jugendlichen die Rede ist, dann sind damit jugendliche und junge erwachsene MigrantInnen gemeint, die zwischen 15 und 25 Jahre alt sind (entsprechend der

Vorgaben der Fördergeber für Sprachförderkurse im Rahmen des JUBIZ¹⁴), im Rahmen des Familienzuzugs nach Wien gekommen sind und Deutsch als Zweitsprache-Kurse auf Basis einer mündlich und schriftlich entwickelten Erstsprache besuchen. Nachdem bildungssprachliche Deutschkompetenzen für eine weiterführende schulische oder berufliche Ausbildung unverzichtbar sind, wird der Sprachförderung in Deutsch seitens der Stadt Wien seit langem und nachhaltig eine große Bedeutung beigemessen und durch entsprechende Förderungen unterstützt. Ende der 1990er wurden im Rahmen der „Sprachoffensive“ differenzierte und flächendeckende, kostengünstige und für alle in Wien wohnenden MigrantInnen, unabhängig ihres arbeits- oder aufenthaltsrechtlichen Status, Deutschkursangebote geschaffen (vgl. Plutzar, 2008, S. 106).

Ziel der Deutsch- und Basisbildungsangebote für Jugendliche im Rahmen der Erwachsenenbildung ist es, den Übertritt in einen Vorbereitungslehrgang zur Erlangung eines österreichischen Hauptschulabschlusszeugnisses, nunmehr erwachsenengerechter Pflichtschulabschluss, zu schaffen und damit die formalen Voraussetzungen für Qualifikationen für den österreichischen Arbeitsmarkt bzw. für weiterführende Schulen zu erfüllen.

2.5.1. Das Jugendbildungszentrum an der Volkshochschule Ottakring

In Wien werden Deutsch als Zweitsprache-Kurse vor allem im Rahmen der Erwachsenenbildung organisiert (vgl. Blaschitz & de Cillia, 2009, S. 109). An den Wiener Volkshochschulen, die schon seit ihrer Gründung mit dem Volksbildungsverein in Margareten (heute VHS polycollege) vor 130 Jahren Kurse für breite Bevölkerungsschichten anbieten, waren Deutschkurse schon bald ein fester Bestandteil des Bildungsangebots. Das Volksheim Ottakring (heute VHS Ottakring) spielte von Beginn an eine zentrale Rolle bei der Unterstützung jener, die aufgrund ihrer Herkunft und/oder sozialen Klasse keine Möglichkeiten hatten, entsprechende Bildungsangebote in Anspruch zu nehmen. Bereits kurz nach der Gründung des Volksheims wurden erste Deutschkurse für Tschechen (vgl. Rieder, 1992, S. 9) – Ziegelarbeiter aus Böhmen und Mähren, die im nahegelegenen Arbeiterheim Sandleiten untergebracht waren – angeboten:

¹⁴Die im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung geförderten Kurse am JUBIZ mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache sind für Jugendliche und junge Erwachsene, die zwischen 15 und 25 Jahren alt und neu nach Wien zugewandert sind: <http://www.vhs.at/16-vhs-ottakring/jubiz/ausbildung/basisbildung-deutsch-als-zweitsprache.html> [zuletzt eingesehen am 11.5.2017]

„Besondere Bedeutung für die Entwicklung einer allgemeinen Erwachsenenbildung hatten Organisationen wie der Volksbildungsverein oder das 1905 gegründete Volksheim in Wien-Ottakring. Sie arbeiteten mit zahlreichen Universitätslehrern zusammen, die im Rahmen der staatlich geförderten „Volkstümlichen Universitätsvorlesungen“ ihre wissenschaftlichen Kenntnisse populär aufbereiteten und einem breiten Publikum darboten.“ (Sandner, 2012, S. 10)

In den 1960er und 1970er Jahren steigt im Zuge der Arbeitsmigration¹⁵ der Bedarf an sogenannten „Deutsch für Ausländer“-Kursen für Gastarbeiter vor allem aus der Türkei und Jugoslawien. Zunehmende allgemeine Migration und der Krieg in Jugoslawien führen Anfang der 1990er Jahre dazu, dass sich der Anteil der migrantischen Bevölkerung in Wien verdoppelte (vgl. Bauer, 2008, S. 12). In manchen Bezirken, so auch in Ottakring, war der Anteil neu Zugezogener überdurchschnittlich hoch. Vor diesem Hintergrund ist das große Engagement der VHS Ottakring zu sehen, die seit ihrer Gründung im Brennpunkt dieser Thematik steht und sich ab dieser Zeit mit besonderen Bildungsprogrammen für junge Menschen als Begegnungs-, Kommunikations- und Lernzentrum etabliert hat. Zur Schaffung von Chancengleichheit am Arbeitsmarkt, zur Förderung von sozialer Integration und zum Erwerb lebenspraktischer Fähigkeiten, wurden zunächst Vorbereitungskurse für die Externistenhauptschulabschlussprüfung entwickelt. Die Grundüberlegung für diesen Pilotversuch an der VHS Ottakring im Jahr 1991/92 ging von verschiedenen Befunden aus, bei denen eines einheitlich auffiel: der Anteil von Jugendlichen aus Migrantenfamilien, die aus dem österreichischen Schulsystem herausfielen und die Pflichtschule ohne (anerkannten) Abschluss verließen, war besonders hoch (vgl. Rieder, 1992, S. 51). Die KursleiterInnen, die Pionierarbeit im Bereich des verschränkten Sachfach- und Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts leisteten, regten sogenannte Vorschaltmodule für intensives Deutschlernen an, die in der Folge an der VHS Ottakring eigens konzipiert wurden und ein Novum im Bereich der Erwachsenenbildung darstellten.

Diese Deutschkurse waren im Vergleich zu herkömmlichen Deutsch als Zweitsprache-Kursen für Erwachsene auf die Bedürfnisse von jüngeren Lernenden abgestimmt, dauerten länger und unterschieden sich in Bezug auf curriculare Vorgaben. Neue methodisch-didaktische Konzepte wurden auf der Grundlage aktueller Ansätze im Sprachunterricht entwickelt und für die Altersgruppe und deren Spezifika geeignete Materialien erstellt, denn die in den damals

¹⁵ Die Basis für die Rekrutierung ausländischer Arbeitskräfte war das im Jahr 1961 zwischen der Bundeswirtschaftskammer und dem Gewerkschaftsbund abgeschlossene „Raab-Olah-Abkommen“, das erstmals den Zuzug ausländischer Arbeitskräfte festlegte (vgl. Bauer, 2008, S. 5).
http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/zuwanderung_nach_oesterreich_studie2008_oegpp.pdf
[zuletzt eingesehen am 17.6.2017]

üblichen Lehrwerken¹⁶ behandelten Themen waren von der Lebensrealität junger neu zugewanderter Menschen in Wien weit entfernt: an den Wiener Volkshochschulen wurden im Erwachsenenbereich zumeist Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache eingesetzt, die in erster Linie für ältere Lernende mit entsprechendem Weltwissen ausgerichtet waren, sich vor allem aber durch einen fast ausschließlichen Deutschland-Bezug und eine fremdsprachen-didaktische Progression auszeichneten, die für das Lernen im deutschsprachigen Umfeld ungeeignet war. Darüber hinaus waren Jugendliche in Deutsch als Zweitsprache-Kursen eine kleine, nicht eigens erfasste Gruppe an den Wiener Volkshochschulen, für die es zunächst keine speziellen Kursformate gab. Die VHS Ottakring richtete als erste Wiener Volkshochschule¹⁷ einen eigenen Fachbereich Jugendbildung ein, mit dem Ziel, bedarfs- und bedürfnisorientierte Kurse für jugendliche und junge Erwachsene zu entwickeln und durchzuführen.

Die Ausdifferenzierung und Vergrößerung des Deutschkursangebots sowie der Auf- und Ausbau notwendiger sowie partizipationsfördernder Rahmenangebote (Beratung, Sozialarbeit, Angebote zur Förderung der Kreativität – Theater, journalistisches Schreiben, Tanz, etc.) führten vor rund 25 Jahren zur Gründung des Jugendbildungszentrums. Dieses, bis ins Jahr 2011 als Projekt geführtes, Schulungs- und Beratungszentrum verstand sich von Beginn an als Entwicklungsraum, in dem ein multiprofessionelles Team (Deutsch als Zweitsprache-KursleiterInnen, SozialarbeiterInnen, BeraterInnen) entlang entwicklungspsychologischer, spracherwerbtheoretischer und unterrichtspraktischer Erkenntnisse altersadäquate Materialien und Lernsettings sowie jugendthemengerechte Workshops und Unterrichtsprojekte weiterentwickelte. Das Fremdsprachenwachstum (vgl. Buttaroni, 1997) beispielsweise, das ab 1993 an den Wiener Volks-hochschulen mit dem ersten mehrsprachigen Ausbildungslehrgang für KursleiterInnen für Fremdsprachen institutionalisiert wurde (vgl. Fritz, 2014, S. 253), fand bei den Deutsch als Zweitsprache-Unterrichtenden an der VHS Ottakring besondere Beachtung und entsprechende Umsetzung.

Sprachenlernen ist ein längerer Prozess und mitunter mit Mühsal verbunden. Besonders bei Jugendlichen kann ein Ausbleiben von erhofften Erfolgserlebnissen zu Frustration und sinkender Motivation führen. Die rund um den Unterricht angebotene sozialpädagogische

¹⁶ An den Wiener Volkshochschulen wurde im Bereich Deutsch als Zweitsprache vor allem das Lehrwerk „Themen neu“ (Hueber Vlg.) eingesetzt.

¹⁷ Der Bereich Jugendbildung geht aus dem Bereich der interkulturellen Bildungsarbeit mit Jugendlichen hervor, die an der VHS Ottakring einen großen Stellenwert hat – im Gegensatz zu den Wiener Volkshochschulen, die dieses Feld extrem vernachlässigt haben (vgl. Rieder, 1992, S. 47).

Begleitung und Betreuung der Jugendlichen innerhalb des Projekts war von großer Bedeutung, um negativen Entwicklungen rechtzeitig und kompetent entgegenwirken zu können (vgl. Laimer, 2000, S. 34).

In der Folge entwickelte sich das JUBIZ zu einem Kompetenzzentrum für Jugendbildung innerhalb der Wiener Volkshochschulen weiter, das neben einem spezialisierten Kursanbieter auch Partner für nationale und internationale Einrichtungen und Bildungsinstitutionen wurde. Im Jahr 2007 wurde z. B. unter dem Titel DYNAMO ein Projektnetzwerk mit dem Verein Projekt Integrationshaus und der VHS Rudolfsheim-Fünfhaus begründet, das aufgrund seiner innovativen sprachdidaktischen und engagierten integrationspolitischen Arbeit zunächst mit dem Europasiegel für innovative Sprachenprojekte (2009) und in weiterer Folge mit dem Staatspreis Erwachsenenbildung in der Kategorie Integration (2010) ausgezeichnet wurde¹⁸. Zuletzt haben Weiterentwicklungen im Bereich der Mehrsprachigkeit zur Mitarbeit im Entwicklungsprojekt MEVIEL¹⁹ (Mehrsprachigkeit und Vielfalt) geführt, die auf der Grundlage aktueller Mehrsprachigkeitsforschung, umfassender Materialrecherche und gemeinsamer Reflexion der eigenen Arbeit in einer Handreichung²⁰ (vgl. Laimer & Wurzenrainer, 2014) mündete, in der Aktivitäten und Unterrichtsvorschläge zum Einbezug der Mehrsprachigkeit für den Unterricht mit jugendlichen und jungen erwachsenen MigrantInnen vorgestellt werden.

2.5.2. Lernpsychologische Überlegungen und Konsequenzen für den Unterricht

Erkenntnisse der kognitiven Lern- und Verstehenspsychologie (vgl. Wolff, 1996, S. 543) unterstreichen die Bedeutung des Anknüpfens an vorhandenem Wissen und die Förderung der Lernautonomie. Der Mensch, als ein informationsverarbeitendes System, ausgestattet mit komplexen Wissenskomponenten, in dem das Wissen strukturiert und organisiert gespeichert ist, kann neues Wissen nur in der Interaktion mit bereits vorhandenem Wissen und eingehenden Stimuli konstruieren (vgl. ebd. S. 545). Erst in dieser Interaktion zwischen dem neuen Input und dem vorhandenen Weltwissen kann neues Wissen entstehen, findet Lernen statt. Dies bedeutet aber auch, dass jede/r Lernende unterschiedliches Wissen gespeichert hat und neue

¹⁸ <http://www.vhs.at/16-vhs-ottakring/jubiz/infos.html> (zuletzt eingesehen am 18.2.2017)

¹⁹ Die Entwicklungspartnerschaft MEVIEL war ein aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Frauen und des Europäischen Sozialfonds gefördertes Projekt, das von 2012 bis 2014 wissenschaftliche Erkenntnisse über Mehrsprachigkeit für die Bildungs- und Beratungspraxis aufbereitet und nutzbar gemacht hat. Am Projekt beteiligt waren die Institutionen Verein Projekt Integrationshaus, die Wiener Volkshochschulen, der Verein Pyramidops/Frauentreff und die Sprachlehr- und -lernforschung der Universität Wien.

²⁰ www.vhs.at/meviel_handreichung [zuletzt eingesehen am 16.5.2017]

Reize konsequenterweise zu unterschiedlichen Lernprozessen und -ergebnissen führen. Lernen und Verstehen sind komplexe mentale Operationen, die von jedem Menschen unterschiedlich angegangen werden und zu unterschiedlichen Lernergebnissen führen (vgl. ebd. S. 542):

„Die Forschungen haben deutlich gezeigt, dass Informationsverarbeitung ein aktiver Prozeß ist, bei welchem der Informationsverarbeiter Daten aus der Außenwelt abrufen und sie zu bereits vorhandenem Wissen in Beziehung setzt.“ (Wolff, 1996, S. 545)

Ebenfalls von entscheidender Bedeutung für den Lernerfolg ist die Förderung der LernerInnenautonomie, die in den Mittelpunkt des didaktischen Handelns gestellt werden sollte, weil der Lernprozess eines Individuums von außen nur marginal zu beeinflussen ist. Lernen ist als autonomes Erfahren zu verstehen, denn letztlich können nur die Lernenden selbst ihre Lernwege beeinflussen. Der gezielte Einsatz von Lern- und Arbeitstechniken ist eine Möglichkeit, die Lernenden autonomer zu machen und sie in ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichen Lernenden zu unterstützen. Das würde selbstverständlich als logische Konsequenz eine neue LehrerInnenhaltung nach sich ziehen, denn:

„Lehren bedeutet nicht automatisch, dass gelernt wird; Lehren kann allenfalls die Bedingungen verbessern, unter denen gelernt wird: das Lernen steht in der Mitte.“ (Krumm, 2006, S. 60)

Sind sich Unterrichtende des Umstandes bewusst, dass LernerInnenautonomie bedeutet, das eigene Lernen verantwortlich in die Hand zu nehmen, muss dies zwangsläufig zu einer neuen und veränderten Rolle im Unterricht führen (vgl. Wolff, 1996, S. 554). Wenn nur die Lernenden über ihre Lernwege Bescheid wissen und diese beeinflussen können, käme den Unterrichtenden eher die Aufgabe zu, Empfehlungen abzugeben und Angebote zur Verfügung stellen. Es würde also im Unterricht darum gehen, Lernwege zu optimieren und Sprachbewusstheit, also die Fähigkeit, über die Struktur und die Funktion von Sprache reflektieren zu können, zu fördern (vgl. ebd. S. 552).

Wolff formuliert zentrale Forderungen für die pädagogische Umsetzung und damit Umgestaltung des institutionalisierten Unterrichts, die im Folgenden kurz zusammengefasst angeführt werden (vgl. ebd. S. 549f) und den Ausgangspunkt für den in Kapitel 4 beschriebenen Einsatz von Musik und Liedern in Deutsch als Zweitsprache-Kursen mit Jugendlichen darstellen:

- Einsatz von authentischen Materialien, damit die Lernenden ihr eigenes Wissen mit dem angebotenen Wissen verbinden können
- Erwerb von Fähigkeiten und Wissen, die in der realen Wirklichkeit gebraucht werden (mit dem Ziel, Eigenverantwortlichkeit zu schaffen)
- Schaffung einer authentischen und komplexen Lernumgebung

- Reflexion über die eigenen Lernprozesse (Lernen lernen): Prozesse der Sprachverarbeitung sollen thematisiert werden um den Lernenden die eigenen Lernprozesse bewusst zu machen und sie ihre Effizienz bewerten zu lehren
- Selbständige Auswahl und Nutzung von Lern- und Arbeitstechniken
- Förderung von kooperativem Lernen, um Hypothesen validieren und mit anderen akkordieren zu können.

Im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht geht es im Elementarbereich zunächst um den Aufbau grundlegender kommunikativer Fähigkeiten im mündlichen Sprachgebrauch mit dem Ziel, eine rasche Verständigung im Alltag sicherzustellen. In weiterer Folge soll die Textkompetenz so ausgebildet werden, dass sie für das schulische und berufliche Weiterkommen nützlich ist und für gesellschaftliche Partizipation genützt werden kann.

Aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung ist der Spracherwerb der Zweitsprache unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit zu betrachten und die zentrale Aufgabe des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts wäre es demnach, ein Bewusstsein für individuell verschiedene Sprachrepertoires zu schaffen und die Sprachen der Lernenden als Teil der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit einzusetzen. Sprachbewusste PädagogInnen betrachten Sprache und das Verhältnis der Sprachen zueinander und sie sollten *„berücksichtigen, welche Bedeutung die Sprache für den Subjektstatus derer hat, die dieser Sprache mächtig sind“* (Mecheril et al., 2010, S. 119).

Wie im mehrsprachigen Unterricht Sprachvermittlung pädagogisch und didaktisch umgesetzt und in welcher Form die sprachlichen Ressourcen in die Kurskommunikation eingebunden werden können, wird im Kapitel 3.3. ausführlicher behandelt werden.

3. Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit wird abhängig vom Sprachverständnis und je nach Kontext unterschiedlich definiert. In einer allgemeinen und neutralen Definition werden damit *„verschiedene Formen von gesellschaftlich oder institutionell bedingtem und individuellem Gebrauch von mehr als einer Sprache“* (Riehl, 2014, S. 9) bezeichnet. In diesem Abschnitt soll der Fokus auf die individuelle Mehrsprachigkeit in einer vielsprachigen Gesellschaft gerichtet werden. Mit

poetisch-philosophischen Anklängen beschrieb bereits vor fast vierzig Jahren Mario Wandruszka das mehrsprachige Individuum:

„Mehrsprachigkeit bedeutet, dass unsere Gedanken nicht an einer bestimmten Sprache hängen, nicht an deren Worten kleben. Unsere Mehrsprachigkeit ist der sprachliche Spielraum unserer geistigen Freiheit.“ (Wandruszka, 1979, S. 334)

Während z. B. Bausch 2003 im Handbuch Fremdsprachenunterricht noch davon ausging, dass „*sich echte Mehrsprachigkeit mit dem Erwerb einer dritten modernen Sprache bzw. mit dem Lernen einer zweiten Fremdsprache auszuformen beginnt*“ (vgl. Bausch, Christ & Krumm, 2003, S. 439) und damit ganz in der Tradition der Erwerbsfolgen argumentiert, operieren aktuelle Mehrsprachigkeitskonzepte mit dem Begriff der *Heteroglossie*, die von Brigitta Busch auf Bachtin zurückweisend (vgl. Bachtin, 1979) die „*Multidiskursivität, Viel-stimmigkeit und Sprachenvielfalt*“ eines Individuums bündelt und darunter die „*tatsächliche Rede Vielfalt*“ versteht (Busch, 2013, S. 9):

„Diese sprachliche Vielfalt umfasst die ganze Bandbreite sprachlicher und kommunikativer Ressourcen – verschiedene Varietäten, Register, Jargons, Genres, Akzente, Stile, mündlich wie schriftlich –, die sich teilweise einem Sprachsystem, teilweisen einem anderen zuordnen ließen, teilweise auch mehreren oder keinem.“ (Busch, 2013, S. 8f)

Die Mehrsprachigkeitsforschung, insbesondere die soziolinguistische, hat sich, angetrieben durch Globalisierungs- und Transnationalisierungsprozesse, in den letzten Jahren zu einem bedeutenden und stark wachsenden wissenschaftlichen Tätigkeitsfeld entwickelt (vgl. Canagarajah, 2006; Blackledge, 2010; Busch, 2013; Blommaert & Backus, 2013; May, 2014; Garcia & Wei, 2014). Die Aufmerksamkeit wurde dabei auf dynamische, hybride und transnationale linguistische Repertoires von mehrsprachigen SprecherInnen im großstädtischen Migrationskontext gerichtet (vgl. May, 2014, S. 1). Diese Form der individuellen Mehrsprachigkeit ist mit Bilinguismus und einer Mehrsprachigkeit, die sich aus einem fremdsprachlichen Unterricht ergibt, nicht gleichzusetzen, denn sie basiert auf der Annahme, dass „*Sprachen nicht mehr als in sich geschlossene, voneinander klar abgegrenzte Einheiten zu sehen sind*“ (Busch, 2013, S. 21). Makoni und Pennycook zufolge sind Sprachen derart miteinander verwoben, dass eine genaue Grenzziehung zwischen ihnen weder sinnvoll noch möglich zu sein scheint (vgl. Makoni & Pennycook, 2012, S. 447). Diesem vernetzten Verständnis von Sprache entspricht auch ein personaler Begriff der Mehrsprachigkeit, der davon ausgeht, dass der Mensch potentiell und aktuell mehrsprachig ist und zwar in dem Maße, als seine Sprache Elemente vieler Sprachen enthält, die er kennt und nutzt. Diese individuelle sprachliche Vielfalt, die eine ganze Bandbreite sprachlicher und kommunikativer Ressourcen umfasst, ist den SprecherInnen in der Verwendung im Alltag nicht bewusst. Busch zählt zu

dieser sprachlichen Vielfalt „*verschiedene Varietäten, Register, Jargons, Genres, Akzente, Stile, mündlich wie schriftlich*“ (Busch, 2013, S.10), die nicht an ein bestimmtes Sprachsystem gebunden sind und das individuelle sprachliche Repertoire bilden. Der Begriff Repertoire geht auf den Linguisten John Gumperz zurück, der Mitte der 1960er Jahre auf der Grundlage seiner Feldforschungen in ruralen Gegenden Indiens und Norwegens damit die unterschiedlichen, aber allesamt akzeptierten Weisen der Alltagskommunikation bezeichnet. Gumperz überwindet damit die Auffassung, „*wonach bestimmte Sprechweisen auf die Zugehörigkeit zu bestimmten regionalen oder sozialen Gruppen verweisen*“ (Busch, 2013, S. 20). Blommaert und Backus bezeichnen damit alle *means of speaking*, die Menschen einsetzen können, z. B.

„all those means that people know how to use and why while they communicate, and such means, as we have seen, range from linguistic ones (language varieties) over cultural ones (genres, styles) and social ones (norms for the production of understanding of language).“ (Blommaert & Backus, 2014, S. 11)

Dieses offene Verständnis des sprachlichen Repertoires wird in aktuellen Konzepten wie z. B. dem des *translanguaging* (vgl. García & Wei, 2014) wieder aufgegriffen, dem ein psycho- und soziolinguistisches Konzept individueller Mehrsprachigkeit zu Grunde liegt, das sich sowohl auf Erwerb als auch auf Praxen von mehreren Sprachen bezieht und diese als Kontinuum begreift. Diese Weiterentwicklung des Begriffs der Sprache macht das Individuum zu einem mehrsprachigen, das all seine Erfahrungen aus Sprachenverwenden und Sprachenlernen in der Sprachpraxis aktiviert und diese zu einem dynamischen Prozess werden lässt, bei dem sämtliche erworbene sprachliche Fähigkeiten interagieren:

“Language is open, dynamic, energetic, constantly evolving and personal. It has no fixed boundaries, but is rather made of hybrids and endless varieties resulting from language being creative, expressive, interactive, contact-and-dialogue-based, debated, mediated and negotiated.” (Shohamy, 2006, S. 5)

Auch neuere Forschungen stützen diese Annahmen und deuten darauf hin, dass die Sprachverarbeitung im Gehirn nicht nach Sprachen separat passieren kann (betrachtet man beispielsweise Interferenzen oder schnelle Sprachwechsel) und „*[v]ieles spricht daher für eine gemeinsame Speicherung des Wortschatzes und eine gemeinsame Aktivierung der verfügbaren Sprachen im mentalen Lexikon*“ (Roche, 2013, S. 120).

Diese Konzepte und Ansätze haben Auswirkungen auf die Reflexion und Professionalisierung der pädagogischen Praxis gezeitigt (vgl. Mecheril et al., 2010; Vetter, 2013; Wegner & Vetter, 2014), neue Impulse für die anfänglich in der Tradition der Tertiärsprachendidaktik stehende Mehrsprachigkeitsdidaktik gesetzt und zu einer curricularen Verankerung der Mehrsprachigkeit in der fachdidaktischen Ausbildung sowie in Bildungsangeboten geführt (vgl. Karagiannakis, 2008; Reich & Krumm, 2013; Dirim & Oomen-Welke, 2013). Dieser

Umbruch im Konzept von Sprache hat notwendigerweise Auswirkungen auf Modelle sprachlicher Bildung, die eine neue Perspektive auf das Zweitsprachenlernen und einen adaptierten Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht nötig machen.

Mehrsprachigkeit soll im Folgenden aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für das Individuum aufgezeigt und Sprachenvielfalt im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht und ihr Nutzen für das Lernen dargestellt werden.

3.1. Mehrsprachigkeit im Kontext Migrationsgesellschaft

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel dargestellt, hat sich die durch Migration bedingte Realität besonders in den großen Städten der europäischen Einwanderungsgesellschaften verändert, die aufgrund gestiegener Komplexität mit herkömmlichen Begriffen nicht mehr zu fassen ist und neue Formen des gesellschaftlichen Umgangs bedingen bzw. eine gesellschaftliche Verständigung darüber nötig machen, welches „*Positionsarrangement*“ zwischen den verschiedenen Sprachen sinnvoll und politisch durchsetzbar ist (vgl. Cichon & Cichon, 2009, S. 145). Diese neue, komplexe Vielfalt, die sich einerseits aus einer Vielzahl an Herkunftsländern und Erstsprachen ergibt und andererseits Gruppen auch in größerer innerer Differenziertheit in Bezug auf soziale Lagen und Lebensentwürfe wahrnimmt, hat zu einem Überdenken von simplifizierenden Homogenisierungsversuchen von sogenannten „*Communitys*“ geführt. Steven Vertovec schlägt als Konsequenz dafür den Ansatz der *superdiversity* vor (vgl. Vertovec, 2007). Mit dem augmentativen Präfix „*super*“ ist jedoch keineswegs eine mächtigere, im Sinne von übergeordnetere, Form der Diversität gemeint, sondern eine „*Diversifikation der Diversität*“ vor dem Hintergrund einer Zunahme an Komplexität in der Migrationsgesellschaft, die adaptierte bzw. veränderte Beschreibungsmodelle nötig machen (vgl. ebd.). Im Vergleich zu früheren Entwicklungen ist das heutige Spektrum der Zuwanderung heterogener und damals schon als problematisch eingestufte, weil zu kurz greifende Kategorisierungen, sind unter heutigen Gesichtspunkten zur Beschreibung der daraus resultierenden Phänomene unzureichend. Vertovec argumentiert, dass für das Individuum zum Beispiel sein Milieu für die Identitätsbildung wesentlich entscheidender ist, als seine Herkunft. Ein zentrales Anliegen von Vertovec' Ansatz der Superdiversität ist es auch, damit eine Grundlage für eine veränderte Migrationspolitik zur Verfügung zu stellen, die klassische Zuordnungen überwindet und die Aufmerksamkeit auf neue Zusammenhänge zwischen Personengruppen in komplexen Migrationsgesellschaften richtet. Gefordert wird eine

Politik, die z. B. untersucht, wie vernetzt oder isoliert Menschen sind, und sich nicht damit begnügt, Differenzlinien aufgrund der Herkunft zu ziehen (vgl. ebd.). Blommaert und Backus stützen diese Thesen und mit Verweis auf daraus resultierende sprachliche Praxen unterstreichen sie einmal mehr die Notwendigkeit, den Begriff der Sprache auf die jeweiligen Kontexte und den darin spezifischen Gebrauch bezogen anzuwenden.

„It is clear that work on communication in superdiverse environments is not well served with a priori notions of ‚language‘, ‚community‘, or ‚understanding‘, but must proceed from observations of actual usage, and that it must allow for tremendous variability in observation and interpretation.“ (Blommaert & Backus, 2014, S. 14)

Ein verstärkter Blick auf das Sprachrepertoire auf individueller Ebene und das Anerkennen von veränderten gesellschaftlichen Anforderungen durch die Superdiversität, rechtfertigen ein Engagement für Mehrsprachigkeit. Als Konsequenz dieses Einsatzes auf wissenschaftlicher und pädagogischer Ebene, unterstützt durch sprachenpolitische Forderungen des Europarats, hat sich der gesellschaftliche Status migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren verändert und die öffentliche Wahrnehmung, auch mit Unterstützung von Bildungspolitik und Wirtschaft²¹, wenn auch zuweilen vorrangig aus Gründen einer besseren Kapitalisierbarkeit des Individuums, weg von einer Problemsicht hin zu einer Sicht von Mehrsprachigkeit als Ressource für den Einzelnen wie für die Gesellschaft geführt.

Eine zentrale Forderung des Europarats ist seit langem jene, dass es im Sprachunterricht nicht mehr nur um die Beherrschung von Einzelsprachen gehen soll, sondern um die Entwicklung eines sprachlichen Repertoires, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten gleichermaßen ihren Platz finden können. Im Jahr 2016 war der europäische Sprachentag unter dem Eindruck der aktuellen Fluchtbewegungen nach Europa und den damit einhergehenden Debatten der Anerkennung von sprachlicher Diversität und deren Bedeutung für eine sicherere, von Zusammenhalt geprägte und inklusive Gesellschaft gewidmet:

„[...] linguistic diversity is an important resource to be used and cherished, not just today, but every day. We must support the children fleeing from war and terror. We must recognise and value all of the languages they bring to our schools. We must continue to strive for unity in diversity, harnessing the positive power of linguistic diversity to enrich our democracies and create safer, more cohesive and inclusive societies.“²²

²¹ Initiativen wie z. B. der von prominenten österreichischen Wirtschaftstreibenden gegründete Verein Wirtschaft für Integration zeigen ihr Engagement für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit mit Projekten wie z. B. dem mehrsprachigen Redewettbewerb „Sag’s multi!“: <https://www.vwfi.at> (zuletzt eingesehen am 31.4.2017)

²² Gemeinsame Erklärung des Europarates und der Europäischen Kommission zum 10. Europäischen Tag der Sprachen am 26. September 2016: http://edl.ecml.at/Portals/33/joint_declaration_european_day_of_languages_de.pdf [zuletzt eingesehen am 26.5.2017]

Der Europarat ist bemüht, den europäischen BürgerInnen die Vorteile der immer stärker von Mehrsprachigkeit und Vielfalt geprägten Gesellschaften Europas näher zu bringen. Mit Forschungsprojekten und Veranstaltungen soll die Entwicklung von Kompetenzen in einer möglichst breiten Palette von Sprachen gefördert werden, um gegenseitige Achtung, Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität zu steigern und um die Integration und aktive Teilhabe aller am demokratischen Leben zu ermöglichen. Untersuchungen des Referats für Sprachenpolitik des Europarats aus den Jahren 2008, 2010 und 2013 sowie das im vergangenen Jahr veranstaltete LIAM-Symposium²³ mit dem Fokus auf die linguistische Integration von erwachsenen MigrantInnen legen nahe, der Mehrsprachigkeit auf allen gesellschaftlichen Ebenen noch mehr Bedeutung beizumessen und seit langem gestellte Forderungen der Wissenschaft umzusetzen bzw. erfolgreiche Pilotprojekte flächendeckend zur Anwendung zu bringen.

Sprachenpolitische Entwicklungen seit Beginn der 2000er Jahre zeigen jedoch eine gegenläufige Tendenz an, nämlich dass die jeweiligen offiziellen Staatssprachen im Zuge verstärkter Einwanderung in dieser *Dekade der Disziplinierung*, wie Mecheril diese Phase nennt, und damit die „Deutschdefizite“ Migrationsanderer (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 58) zur Speerspitze der Integrationsdebatte gemacht werden und als Selektionsinstrument dienen, indem „*rechtliche Regelungen in (gesetzlich) normierten Sprachanforderungen für Zuzug, Aufenthalt und Staatsbürgerschaft Ausdruck finden*“ (Busch, 2013, S. 114) und die landessprachlichen Kompetenzen als Indikator für Integration gelten.

Wenn in Österreich über die Sprachförderung von MigrantInnen diskutiert wird, ist nach wie vor fast ausschließlich von Maßnahmen zum Deutschlernen die Rede. Außer Acht gelassen wird in diesem Zusammenhang stets die Frage nach der Förderung und Nutzung ihrer vorhandenen Erstsprachen. Der Erwerb von Deutschkenntnissen wurde mit der Einführung der Integrationsvereinbarung vorgeschrieben und in der Folge wird die messbare Kompetenz der Landessprache ein Kernstück der Integrationsdebatte, bald als wichtiger „Schlüssel für Integration“²⁴ gesehen. Ob die Aufnahmegesellschaft nach erfolgreicher Schlüsselanfertigung auch das entsprechende Schloss zur Verfügung stellt, bleibt fraglich, nicht zuletzt deshalb, weil dafür entsprechende Befunde fehlen.

²³ Linguistic Integration of Adult Migrants – Symposium des Europarats, Strasbourg, 30. März bis 1. April 2016: <http://www.coe.int/de/web/lang-migrants> [zuletzt eingesehen am 26.4.2017]

²⁴ Integrationsbericht 2013, S. 6 und 2014, S. 47

Die Förderung von Mehrsprachigkeit stünde dabei jedoch in keinster Weise im Widerspruch dazu, sondern könnte im Gegenteil sowohl beim Deutschlernen als auch beim Integrationsprozess positiv unterstützen. Doch während mittlerweile sowohl in Bildungspolitik als auch Wirtschaft die Bedeutung der Mehrsprachigkeit erkannt wurde, hält sich der bereits vor mehr als zwanzig Jahren von Ingrid Gogolin kritisierte monolinguale Habitus (Gogolin, 1994) auf gesellschaftspolitischer Ebene im Diskurs um Migration und sprachliche Bildung hartnäckig. Monolinguale Tendenzen in der Sprachpolitik verhindern jedoch die Ausschöpfung des Potenzials von Mehrsprachigkeit als Ressource sowohl auf gesamtgesellschaftlicher Ebene als auch für jeden Einzelnen.

Die österreichische Sprachenpolitik wird aktuell stark durch die im Zuge der Novellierung des Integrationsgesetzes geplanten Verschärfungen der Bestimmungen hinsichtlich bestimmter zu erreichender sprachlicher Niveaus geprägt. VertreterInnen einschlägiger Fachdisziplinen und Organisationen, die sich institutionenübergreifend in Fachverbänden oder Netzwerken engagieren (z. B. ÖDaF²⁵, Netzwerk Sprachenrechte), hinterfragen die geplante Gesetzesänderung aufgrund der fehlenden Begründung für die Anhebung der erforderlichen Sprachniveaus. Auch in der neuen Fassung des Integrationsgesetzes steht der Deutscherwerb im Vordergrund. Es sollte aber eigentlich auch das Grundrecht auf Schutz und Förderung der sprachlichen Identität enthalten. In zahlreichen Stellungnahmen wird unter anderem vom Netzwerk Sprachenrechte²⁶ auf die Aufgabe des Staates verwiesen, die Sprachenrechte aller BewohnerInnen zu wahren, wobei es hierbei sowohl um die Sprachförderung in der Zweitsprache Deutsch als auch der jeweiligen Erstsprachen gehen müsste. Kritisch zu betrachten ist der Umstand, dass nicht alle ZuwanderInnen, sondern nur bestimmte Gruppen von MigrantInnen dazu verpflichtet sind, die sogenannte Integrationsvereinbarung zu erfüllen. Damit findet ausschließlich für Menschen aus Drittstaaten (Ausnahmen bestätigen auch hier die Regel) eine Verknüpfung von Integration und Sprachkenntnissen statt, wobei keine einschlägigen Evaluationen vorliegen, aus denen hervorgehen würde, ob bzw. in welcher Form die für bestimmte Niveaustufen bislang abgelegten Deutschprüfungen zu erfolgreicher gesellschaftlicher Integration beigetragen haben, welche schulische und berufliche Laufbahnen sie unterstützt haben und ob sie zu sozialem Aufstieg verholfen haben. Auch im aktuellen

²⁵ Österreichischer Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

²⁶ Als Beispiel ist hier mit Bezug auf die verfassungsmäßigen Aufgaben des Staates die Stellungnahme des Netzwerks Sprachenrechte zum Ministerialentwurf über die Neufassung des Integrationsgesetzes angeführt: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/SNME/SNME_09500/imfname_621461.pdf [zuletzt eingesehen am 16.3.2017]

Integrationsbericht des Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA)²⁷ wird unter Sprachförderung die Förderung des Deutschen verstanden. Neu hinzukommt die explizite Forderung, Deutschkursformate künftig stärker auch für Wertevermittlung zu nutzen.

Dass besonders die Mehrsprachigkeit bei der Integration eine große Rolle spielt und eine noch größere spielen sollte, zeigt sich auch am Beispiel von Kindern und Jugendlichen, die mit ihrer Mehrsprachigkeit das Gelingen von Kommunikationssituationen unterstützen, sei dies beim „Dolmetschen“ elterlicher Anliegen auf der Behörde oder beim Streitschlichten im Park. Der eindimensionale Begriff der sprachlichen Integration simplifiziert den Diskurs und verhindert das Nutzen einer für die mehrsprachige Gesellschaft wichtigen Ressource.

„Was dabei übersehen wird, ist jener Beitrag von Kindern und Jugendlichen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zur ‚Integration‘, den sie aufgrund ihrer sprachlichen Ressourcen leisten.“ (Ahamer, 2016, S. 186)

Die Bedeutung, die das Deutsche in Österreich für die gesamtgesellschaftliche Kommunikation hat, soll dabei keineswegs in Frage gestellt werden und entsprechende Förderangebote sind nötig und wären auch für ZuwanderInnen, die keiner Integrationsvereinbarungspflicht unterliegen (z. B. nicht deutschsprachige EU-BürgerInnen), sinnvoll. Nicht die Pflicht für manche, sondern das Recht für alle Deutsch zu lernen, wäre hier ein progressiver sprachen- und integrationspolitischer Ansatz.

Für den pädagogischen Kontext würde Mehrsprachigkeit bedeuten, den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, ‚ihre Stimme zu finden‘ (Mecheril et al., 2010, S. 116). Die Tatsache, dass es im Bildungswesen in der aktuell präkeren finanziellen und politisch aufgrund weit auseinanderliegender Positionen zur Mehrsprachigkeit verfahrenen Situation, flächendeckend kaum möglich ist, mehrsprachige Angebote im Sinne einer umfassenden Erstsprachenförderung anzubieten, soll andere Formen des Einbezugs der Erstsprachen nicht verhindern. Wie noch zu zeigen sein wird, sind im regulären Unterrichtsbetrieb ausreichend Räume vorhanden, um Mehrsprachigkeit einzubinden und Freiräume für Kommunikationen in unterschiedlichen Sprachen zuzulassen. Voraussetzung dafür wäre allerdings das Bekenntnis zu Mehrsprachigkeit und eine Reflexion der Haltungen im Unterricht sowie gegebenenfalls eine Veränderung von verfestigten „*diskriminierungsförderlichen Momenten*“ von Lehrenden im Umgang mit sprachlicher Vielfalt (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 116).

²⁷ Integrationsbericht 2016: S.56

https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2016/Integrationsbericht_2016_WEB.pdf [zuletzt eingesehen am 27.5.2017]

3.2. Das mehrsprachige Individuum und sein Sprachenrepertoire

Wie bereits in den Kapiteln 2.3. und 3.1. besprochen, ist die soziolinguistische Mehrsprachigkeitsforschung der letzten Jahre davon abgekommen, Sprachen als separate, in sich geschlossene Einheiten zu betrachten, sondern sie richtet den Blick auf die Kommunikation, in welcher die Beteiligten alle sprachlichen Ressourcen nützen, die sie zur Verfügung haben (vgl. Blackledge, Creese, & Takhi, 2013, S. 60). Auf den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der Sprachlernpädagogik schlagen sie vor,

„to go beyond multilingualism and develop language-learning pedagogy that is rooted in the communication patterns of students in late modern society.“ (Blackledge, Creese & Takhi, 2013 S. 192)

In der Mehrsprachigkeitsforschung der vergangenen Jahrzehnte standen bezogen auf das Sprachenlernen unterschiedliche Typen von individueller Zwei- und Mehrsprachigkeit im Vordergrund. Ein kurzer Rückblick soll die Entwicklung jener Ansätze nachzeichnen, die für den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs von Relevanz sind.

Modelle der Mehrsprachigkeitsforschung, bei denen *„Faktoren der Interaktion der Sprachen und [die] Dynamik und Flexibilität von Mehrsprachigkeitssystemen im Vordergrund [stehen]“* (Roche, 2013, S. 167) sollen hier in den Blick genommen werden. Entscheidend dabei sind *„Erkenntnisse über Einflüsse und Interdependenzen der beteiligten Sprachen sowie Präferenzen und Synergien, die sich in den Erwerbsprozessen [ergaben]“* (ebd.).

„Ein wichtiges Ergebnis dieser Forschungen ist die Erkenntnis, dass die sprachlichen Systeme aufeinander aufbauen oder interagieren und daher eine chronologische Betrachtung des Sprachenerwerbs, die sich in der Zählweise nach L2, L3 etc. ausdrückt, keinen Sinn ergibt.“ (Roche, 2013, S. 167f)

Nach der These der *natürlichen Mehrsprachigkeit* (vgl. Roche, 2013, S. 186) beginnt diese nicht erst mit fremdsprachigen Codes. In diesem Zusammenhang werden auch die Begriffe innere und äußere Mehrsprachigkeit verwendet. Während sich die innere Mehrsprachigkeit auf Varianten einer Sprache bezieht, die in der Erstsprache im Laufe der Sozialisation automatisch passiert und sich beim Erwachsenwerden durch Erschließung neuer Lebens- und Arbeitsbereiche immer weiter entwickelt, wird unter äußerer Mehrsprachigkeit der Erwerb von (unterschiedlichen, meist standardisierten) Fremdsprachen verstanden (vgl. ebd. S. 186)

Damit rücken in der Mehrsprachigkeitsforschung Modelle in den Vordergrund, die bereits auf die Differenziertheit und Dynamik der Sprachprofile und Verwendungsmuster fokussieren, die sich aus dem Vorhandensein mehrerer Sprachen in Individuen und Gesellschaften ergeben. Ein Modell ist z. B. die *Dynamic Systems Theorie* (vgl. Herdina & Jessner, 2002). Dieses Modell

fußt auf der Annahme, dass Menschen eine plurilinguale Kompetenz aufweisen und Sprachen keine geschlossenen Einheiten darstellen. Didaktische Konzepte, die darauf aufbauen, verweisen auf die bedeutsame Rolle der Erstsprachen, die im Lernprozess als unterstützender und bereichernder Faktor gesehen werden (vgl. Mecheril et al., 2010; Gogolin et al., 2005; Oomen-Welke, 2006).

Aktuell diskutierte Konzepte von Mehrsprachigkeit sind trotz ihrer terminologischen Bandbreite allesamt soziolinguistisch basiert, richten einen neuen, veränderten Blick auf Sprache insgesamt und rücken das sprachliche Repertoire des Individuums ins Zentrum. Marco Jacquemet gibt im Artikel „Sociolinguistic Superdiversity and Asylum“²⁸ einen Überblick über die diskutierte begriffliche Vielfalt (vgl. Jacquemet, 2016, S. 171) und beschreibt neben dem schon vorgestellten Konzept *translanguaging* (vgl. García & Wei 2014) unter anderem die folgenden: *codemeshing* (vgl. Canagarajah, 2006), *truncated multi-lingualism* (vgl. Blommaert et al., 2005), *plurilingualism* (vgl. Canagarajah, 2009) und *metrolingualism* (vgl. Otsuji & Pennycook, 2011).

Mit *truncated multilingualism* werden aus soziolinguistischer Perspektive die Möglichkeiten sprachlichen Handelns in einem mehrsprachigen Umfeld beschrieben (vgl. Blommaert et al., 2005). Unter *codemeshing* wird die Verwendung von mehreren Sprachen und Schriften verstanden, um einen Text zu produzieren. Neben sprachlicher Mittel kommen dabei auch benötigte persönliche, soziale und kulturelle Aspekte zum Einsatz (vgl. Canagarajah, 2006). Das Konzept des *plurilingualism* geht von der Tatsache aus, dass Sprachen permanent in Kontakt stehen und sich wechselseitig beeinflussen und es geht von einem gesamt-sprachlichen Repertoire aus, und damit davon, dass mündliche wie schriftliche Äußerungen mehrsprachig sind (vgl. Canagarajah, 2009). Der Begriff *metrolingualism* beschreibt gelebte mehrsprachige Praxis im großstädtischen Kontext, wo Menschen besonders in beruflichen Kommunikationssituationen ihre verschiedenen Sprachen miteinander kombinieren (vgl. Otsuji & Pennycook, 2011).

Wie schon im vorangegangenen Kapitel zum Aspekt der Identität beschrieben, „*hat die Mehrsprachigkeit auch eine zentrale Bedeutung für das mehrsprachige Individuum selbst und für die Gesellschaft*“ (Riehl, 2014, S. 17). Unter dem Begriff „*Spracherleben*“ (vgl. Busch

²⁸ In: Tilburg Papers in Culture Studies, Paper 171 (University of San Francisco): <http://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=coms> [zuletzt eingesehen am 17.5.2017]

2012, S. 18) leiten neuere diskurstheoretische Ansätze einen Perspektivenwechsel in der soziologischen Forschung ein. Der Fokus wird dabei auf die emotionale Dimension des sprachlichen Erlebens gerichtet:

„Spracherleben ist nicht neutral, es ist mit emotionalen Erfahrungen verbunden, damit, ob man sich in einer Sprache bzw. im Sprechen wohlfühlt oder nicht. (Busch, 2014, S. 19)

Doch trotz der Erkenntnis, dass bereits in der Vergangenheit mehr auf Sprachkompetenzen und messbare Leistungen fokussiert wurde und weniger Beachtung dem Spracherleben beigemessen wurde (vgl. ebd.), geht der Trend weiterhin in Richtung Sprachförderung Deutsch, wenngleich ein Sprachförangebot sowohl in Deutsch als Zweitsprache, als auch in den jeweiligen Erstsprachen nötig wäre (vgl. de Cillia & Blaschitz, 2009, S. 113).

3.3. Ansätze einer Didaktik der Mehrsprachigkeit im Unterricht

An dieser Stelle soll gleich eines vorweg genommen werden: Mehrsprachigkeit im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht bedeutet nicht, dass die Lehrenden alle Sprachen der Gruppe beherrschen können sollen. Evangelia Karagiannakis betont hier aber die Notwendigkeit einer veränderten Rolle der Lehrenden, nämlich für die Spracharbeit die Lernenden als ExpertInnen für ihre Sprachen hereinzuholen. „Den Lehrenden kommt lediglich die Aufgabe zu, Lernszenarien zu organisieren, dass die Sprachen der Lernenden einbezogen werden können und müssen“ (Karagiannakis, 2008, S. 47f).

Menschen wachsen als lebensweltlich mehrsprachige Individuen auf, entwickeln ihr sprachliches Repertoire in ungesteuerten und gesteuerten Erwerbskontexten weiter und leben in einer mehrsprachigen Umwelt. Das ändert sich nicht, wenn sie sich als Lernende in Deutsch als Zweitsprache-Kursen wieder finden. Wenn mehrsprachige Individuen unterrichtet werden, aber keine ihrer Sprachen Lerngegenstand ist, spricht man auch von *retrospektiv-prospektiver Mehrsprachigkeit* (Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2010, S. 207). Im Bewusstsein, dass Deutsch als Zweitsprache-Lehrende selbst mehrsprachig sind, in mehrsprachigen Gruppen unterrichten und ihr Unterricht in einer mehrsprachigen Umgebung stattfindet, braucht es eine Mehrsprachigkeitsdidaktik, die dies berücksichtigt und eine Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit, die nicht mehr das Beherrschen von mehreren Sprachen auf dem Niveau der Erstsprache meint, sondern auch Teilkompetenzen je nach Kommunikationssituation (z. B. PartnerIn, Zweck und Ort) anerkennt (vgl. ebd.).

Zunächst im Bereich Deutsch als Fremdsprache entstanden, hat die Tertiärsprachendidaktik die Mehrsprachigkeitsdidaktik in hohem Ausmaß beeinflusst. Die Tertiärsprachendidaktik hat Konzepte zur Verfügung gestellt, um die vor dem Erlernen des Deutschen erworbenen Kompetenzen bestmöglich für das Lernen der Zielsprache zu nützen (vgl. Reich & Krumm, 2013, S. 83). Vorhandene Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen wurden in diesem Verständnis dazu genutzt, Sprachverwandtschaften zu entdecken bzw. aufzuzeigen, das Sprachbewusstsein zu schulen und lernstrategisches Sprachenvergleichen anzuregen. Es gibt sowohl Ansätze zur Tertiärsprachendidaktik, die sich mit ähnlichen Sprachen beschäftigen, z. B. das zunächst für die romanischen Sprachen entwickelte Konzept der *Interkomprehension* (vgl. Klein & Stegmann, 2000). Im Fremdsprachenunterricht „[verfolgt] dieser Ansatz die gleichzeitige Vermittlung von zumindest rezeptiven Kompetenzen in mehr als einer Sprache“ (vgl. Boeckmann, 2016, S. 912). Das Prinzip ist bei allen didaktischen Zugängen die Vernetzung vorhandener sprachlicher Ressourcen. Bereits Anfang der 1990er Jahre erlebte die Deutschdidaktik „durch die Interkulturelle Pädagogik einen starken Impuls zu einer sprachensübergreifenden Entwicklung“ (Reich & Krumm, 2013, S. 84). Konzepte zur interkulturellen Didaktik bzw. zur interkulturellen sprachlichen Bildung münden in Unterrichtsvorschlägen für eine allgemeine sprachliche Bildung. Ein Curriculum, das auf sämtliche zuvor erworbenen Sprachen Bezug nimmt, findet sich zunächst bei Monika Budde, die das Language-Awareness-Konzept auf den Deutschunterricht multikultureller Klassen überträgt (vgl. Budde, 2000). Es geht von der Annahme aus, dass Sprachbewusstsein und interkulturelles Bewusstsein zu einem gestärkten Selbstbewusstsein führen kann (vgl. Reich & Krumm, 2013, S. 84). Dies hat dazu geführt, alle vorhandenen Sprachkenntnisse und lebensweltlichen Erfahrungen in den Unterricht miteinzubeziehen:

„Die Mehrsprachigkeit wird somit unter dem Aspekt der bewussten Verknüpfung der neu zu lernenden Fremdsprache mit allen kulturellen und sprachlichen Vorerfahrungen und Kenntnissen betrachtet, die der mehrsprachige Lerner im Laufe ihrer Entwicklung gemacht bzw. erworben hat.“ (Raupach, 2004, S. 191).

Die Frage, ob dabei vorhandene sprachliche Ressourcen immer gleich hilfreich sind, steht weniger im Vordergrund als die Sensibilisierung gegenüber der eigenen Mehrsprachigkeit der Lernenden und die Auseinandersetzung mit der Differenziertheit sprachlicher Funktionsweisen der vorhandenen Sprachen im Unterricht. Dem Argument, dass dabei der Deutsch-erwerb zu kurz käme, entgegnet Klaus-Börge Boeckmann wie folgt und verweist auf eine Reihe von Umsetzungsvorschlägen und Unterrichtsmaterialien (u. a. von Dirim & Oomen-Welke, 2013):

„Der Einbezug von mehreren Sprachen lässt sich auch verwirklichen, ohne die typischen Unterrichtsziele des Deutschunterrichts wie etwa Textkompetenz oder Sprachbewusstheit aus den Augen zu verlieren.“ (Boeckmann, 2016, S. 912)

Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass die Textkompetenz und Sprachbewusstheit dadurch sogar erhöht werden kann (vgl. Kapitel 4.3.1.). Für Jugendliche, die ich in Deutsch als Zweitsprache-Kursen selbst unterrichtet oder im Zuge des Forschungsprojekts beobachtet habe, war Mehrsprachigkeit auch nichts Außergewöhnliches. Sie haben entweder in ihrem Herkunftsland einen mehrsprachigen privaten und/oder schulischen Alltag gehabt, im Sinne der tagtäglichen Nutzung verschiedener Sprachen, die für unterschiedliche Situationen gefordert waren oder im Zuge der Migration ihre Mehrsprachigkeit, zum Teil sehr rasch und kaum durch vergleichbare Sprachförderprogramme wie jene des JUBIZ unterstützt, ausbauen müssen. Nichts lag also näher, die sprachlichen Erfahrungen, die die Lernenden selbst verkörperten – denn Sprachen spiegeln Lebensgeschichten der Jugendlichen –, aufzugreifen und nach methodischen Anregungen zu suchen, die auf sprachliches Lernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit anzuwenden wären. Ein eindrucksvolles Dokument wurde von Hans-Jürgen Krumm zusammengestellt, der von SchülerInnen Sprachenportraits und Sprachenbiographien über mehrere Jahre sammelte. Pro Person findet sich jeweils eine in verschiedenen Farben ausgefüllte Silhouette, wobei jede verwendete Farbe eine Sprache symbolisierte und zu den Sprachen und ihren Bedeutungen im Leben persönliche Kommentare abgegeben werden konnten (vgl. Krumm & Jenkins, 2001). Die Zeichnungen zeigen zwei Dinge sehr klar: erstens die gelebte Mehrsprachigkeit und zweitens, dass Sprachen nicht voneinander getrennt erlebt werden, weil sie parallel oder kombiniert den sprachlichen Alltag bestimmen.

In der Mehrsprachigkeitsdidaktik hat das *Spracherleben*, das von Brigitta Busch als das bezeichnet wird, „*wie sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachlich Interagierende wahrnehmen*“ (Busch, 2013, S. 19), bislang wenig Bedeutung im Vergleich zum Erfassen von sprachlichen Kompetenzen zugemessen bekommen. Das Spracherleben ist individuell unterschiedlich, allerdings wurden in ihren Untersuchungen grundlegende Aspekte herausgefunden und definiert, die das Empfinden eigener Sprachlichkeit im Kontakt mit der Außenwelt bestimmen: das sind zum Ersten „*das Verhältnis Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung*, zum Zweiten *die Frage nach Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit* und zum Dritten *das Erleben sprachlicher Macht oder Ohnmacht*“ (vgl. Busch, 2013, S. 20). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ein Bewusstsein für die eigene Sprachlichkeit in Auseinandersetzung mit Identitätskonzepten und Sprachregimen passiert und die Entwicklung eines Sprachbewusstseins in der Reflexion von Zuschreibungen und Fremdwahrnehmung stattfindet.

Dass auftretende „Fehler“ beim Sprachenlernen auch auf mehrsprachige Ressourcen hindeuten, indem sie Transferphänomene offenbaren und auch als Poesie aufgefasst werden können, ist eindrucksvoll im Buch von Helga Glantschnig „Blume ist Kind von Wiese oder Deutsch ist meine neue Zunge“ aufgezeigt worden (vgl. Glantschnig, 1993). Darin wurden, wie den Titel gebende, Worterklärungen von Kindern aus einer Wiener Volksschule gesammelt, die unabhängig von ihren Deutschkenntnissen den Regelunterricht besuchen und darüberhinaus ihren Kompetenzen entsprechend Förderbedarf in Deutsch bekommen haben. Die alphabetisch aufgelisteten Definitionen zeugen von konzeptuellen Interferenzen, die sich bedingt durch sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten als Sprachkunst lesen lassen, die Busch mit Verweis auf Julia Kristeva als „*poetische Sprache*“ (Kristeva, 2002, S. 101f) bezeichnet, und damit „*das spielerisch-fantasierende Unterlaufen und Außer-Kraft-Setzen der Geregeltheit und Genormtheit von Sprache*“ meint (Busch, 2013, S. 51).

Eine weitgefasste Mehrsprachigkeitsdidaktik würde in nächster Konsequenz bedeuten, dass je nach individuellen Voraussetzungen, Bedarfen und Bedürfnissen der Lernenden bestimmte Kompetenzen im Mittelpunkt stehen. Die Basis dafür ist ein „*Konzept von Mehrsprachigkeit, das die Ausbildung von individuellen dynamischen Mehrsprachigkeitsprofilen im Sinne eines lebenslangen Weiter-, Neu- und Wiederlernens neu formiert*“ (Kleppin, 2004, S. 88f).

Aktuelle Zugänge in der migrationspädagogischen Mehrsprachigkeitsdidaktik liefern Argumentationsgrundlage für die Sinnhaftigkeit, die mitgebrachten Sprachen im Unterricht zu berücksichtigen. Durch ein reichhaltiges Materialangebot zur Mehrsprachigkeit und den Einbezug der Erstsprachen der TeilnehmerInnen soll die Normalität des Verschiedenseins bewusst und erfahrbar gemacht werden. Dass die Verschiedenheit als Bereicherung und Mehrsprachigkeit als Chance wahrgenommen werden kann, wurde methodisch-didaktisch begründet und für den Unterricht herausgearbeitet (vgl. Schader, 2013).

Auch für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht bedeutet das, die Zielsprache nicht allein in den Mittelpunkt zu stellen, sondern den Unterricht und den Kursalltag in seiner Gesamtheit als entwicklungsförderlich für die gesamte Persönlichkeit zu gestalten. Damit muss zwangsläufig eine stärkere Verankerung der Mehrsprachigkeit einhergehen.

Argumente für die Legitimierung von Mehrsprachigkeit im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht finden sich bei Reich und Krumm in ihrem Curriculum zur Wahrnehmung und

Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht (vgl. Reich & Krumm, 2013). Hier werden bildungspolitische, pädagogische, sprachpsychologische Argumente formuliert und Lernziele hinsichtlich Mehrsprachigkeit konkretisiert und mit entsprechenden Verweisen versehen zusammengestellt (vgl. Reich & Krumm, 2013, S. 83):

- Stärkung der Ich-Identität in Interaktionen
- Entwicklung einer positiven Beziehung zur eigenen Erstsprache
- Ausbildung einer mehrsprachigen Identität
- Entwicklung von Selbstbewusstsein und „Weltgewandtheit“
- Ausbildung von Sprachlernkompetenz, der Kenntnis und Fähigkeit zur Anwendung von Sprachlernstrategien sowie die Fähigkeiten der Selbstevaluation und Selbststeuerung, die auf ein autonomes Lernen hinauslaufen
- Fähigkeit, in einer multilingualen und multikulturellen Gesellschaft zu leben als Teil einer „*education for democratic citizenship*“ (vgl. Candelier, 2000, S. 13)
- Bewusstmachung von Sprachbesitz und die Entwicklung (oder Weiterentwicklung) von „*Sprachbewusstheit*“ (vgl. Reich & Krumm, 2013, S. 97)

Im folgenden Kapitel soll dargestellt werden, dass alle oben angeführten Ziele mittels des Einsatzes von Musik in den Erstsprachen der Lernenden erreicht werden können.

4. Das Potenzial von Liedern und Musik im Unterricht

Die Musik drückt das aus, was nicht gesagt werden kann und worüber zu schweigen unmöglich ist.

(Victor Hugo)

Musik ist tief verankert in der Menschheitsgeschichte und besitzt großen Einfluss auf unser Leben. Die menschliche Leidenschaft für Rhythmen, Melodien und Lieder hat in allen Kulturen und Zeiten Ausdruck gefunden. Musik wirkt auf allen Ebenen des Gehirns und hat einen direkten Zugang zu Emotionen, wie die folgenden Beispiele zeigen: In Filmen werden gefühlvolle Melodien gezielt eingesetzt, um die ZuschauerInnen in eine romantische Szene eintauchen zu lassen, oder, um deren Puls in die Höhe zu treiben, werden bei einer Verfolgungsjagd schnelle Rhythmen unterlegt. In Restaurants und Lokalen wird gespeist und man unterhält sich, während im Hintergrund Musik für entsprechende Atmosphäre sorgt.

In Fitnesscentern oder beim Sport im Freien lässt sich mancheine/r gerne von unterstützenden Beats antreiben. Lange Auto- oder Zugfahrten werden mit den richtigen Sounds und Songs kurzweiliger und erträglicher gemacht, am Ende eines anstrengenden Tages kann Musik zur Entspannung beitragen. Sehnsuchtsvolle oder traurige Momente werden mit der passenden Musik verstärkt oder auch abgeschwächt. Kleine Kinder, die nicht einschlafen können oder schreiend aus einem Albtraum aufwachen, werden seit jeher mit Schlafliedern besungen. Kurzum, die Musik spielt im Alltagsleben vieler Menschen eine große Rolle, und dieser Stellenwert kann für den Unterricht nutzbar gemacht werden.

Der Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht in Bezug auf Lieder in der Zielsprache und Instrumentalmusik (klassische Musik, Filmmusik, „Entspannungsmusik“) ist vielfach kognitionspsychologisch und methodisch-didaktisch begründet und angeregt worden (vgl. Murphey, 1990; Allgäuer, 1995; Blell & Hellwig, 1996; Quast, 1996; Badstübner-Kizik, 2004; Feindert, 2007).

Es sind aus LehrerInnenperspektive zunächst methodisch-didaktische Gründe, die dafür sprechen, Musik und Lieder im Unterricht zu verwenden. Zum einen sind Musik und Lieder authentische Materialien, die relevante Themen und Inhalte beinhalten und passgenau bei den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden ansetzen können. In einem kommunikativen, lernerInnenzentrierten und mehrsprachigen Unterricht vermögen Lieder und Musik die Lernenden dazu zu animieren, sich über ein gemeinsames Interesse auszutauschen, Parallelen und Unterschiede in Zugängen und Geschmäckern festzustellen und vielleicht auch Neues zu entdecken. Zum anderen sprechen lernpsychologische Argumente dafür (vgl. Kapitel 2.5.2.), Musik und Lieder einzusetzen, denn sie schaffen Anknüpfungspunkte zum Wissen der Lernenden und sie sprechen die emotionale Seite bei den Lernenden an, die die Lust am Lernen wecken und erhalten können.

Vor allem bei Jugendlichen hat Musik und die Auseinandersetzung damit in der Peergroup eine große Bedeutung. Das Kernstück vieler Jugendkulturen ist die gemeinsam gehörte Musik. Insbesondere Jugendliche umgeben sich gerne mit Musik, finden ihre Vorbilder oder Idole in den InterpretInnen, identifizieren sich mit den in den Liedern angesprochenen Themen und entwickeln unter anderem auch so ihr gruppentypisches Profil, das sich in Bezug auf Lifestyle, Lebensphilosophie, Sprache und Aussehen von anderen unterscheidet. Musikrichtungen geben vielfach auch die Bezeichnung für Jugendszenen ab – als Beispiele seien hier Raver und Punks

genannt, die auf entsprechende Musik-Genres zurückgehen. Auch wenn nicht jeder Jugendliche zu einer derartigen Gruppe gehört, werden doch jugendsprachliche Elemente, Rituale und Images weit über die Zentren einzelner Gruppen hinaus transportiert, denn jede dieser Szenen beeinflusst in unterschiedlichem Ausmaß auch den Mainstream (vgl. Liszet, 2000, S. 10). Man bemüht sich, in Jugendstudien oder Ratgebern für Eltern und PädagogInnen, Aufschluss über Jugendströmungen zu geben, ein valides Abbild derselben entsteht dabei jedoch selten, sondern es werden eher idealtypische und nicht selten stereotypenbildende Folien über „die Jugendlichen“ gelegt, die den raschen subkulturellen Veränderungen kaum gerecht werden können. Außerdem sind Jugendliche stets bemüht, sich von der Elterngeneration abzugrenzen und so manch „Jugendwort des Jahres“ ist in jenem Jahr der Kür bei den Gründerszenen als gruppentypisches Idiom schon wieder „out“. Dennoch belegen diese Darstellungen zu Jugendkulturen und -szenen einen engen Zusammenhang von Haltungen, Lebensphilosophien und musikalischer Grundpräferenz. Jeder jugendkulturrelevante Musikstil steht für eine eigene „community of meaning“ und einen eingeständigen Lifestyle (vgl. Großegger, 2006, S. 3ff). Es soll hier weiters nicht näher auf Jugendkulturen im einzelnen eingegangen werden, allerdings ist die Kenntnis der Zusammenhänge in der Auseinandersetzung mit Jugendlichen in der pädagogischen Praxis in Bezug auf die Auswahl und Aufbereitung von Musik zu berücksichtigen.

4.1. Musikunterstützter Fremdsprachenunterricht

Der Fremdsprachenunterricht hat die Aufgabe, durch entsprechende Aktivitäten die Gelegenheit zu mitteilungsbezogener Kommunikation und ganzheitlicher natürlicher Sprachanwendung zu geben und rein sprachbezogene Kommunikationsakte, die lediglich dazu dienen, Äußerungen gleich welchen Inhalts einzuüben, zu vermeiden. Musik kann in vielfältigen Weisen im Fremdsprachenunterricht dazu beitragen, für authentische Sprech- und Schreibanlässe zu sorgen, sofern sie nicht bloß als Belohnung respektive Lückenfüller eingesetzt wird.

Musik verwendet Universalien und ist dadurch vielen Menschen – abhängig von persönlichen Vorlieben und kulturellen Vorgaben – grundsätzlich zugänglich. Auch wenn Lieder, die nicht von Lehrwerksredaktionen nach grammatikalischen oder lexikalischen Gesichtspunkten eigens für die Verwendung im Fremdsprachenunterricht produziert wurden, aufgrund der besonderen Textsortenspezifika (lyrische oder epische Kurzform, Ausdruck menschlicher Gefühle und

Stimmungen, Aufbau in Strophen etc.) und den Liedtext dominierende Instrumente oft nicht leicht verständlich sind, bieten sie doch vielfältige Möglichkeiten, um die Spracharbeit zu unterstützen.

Am Beginn der Frage, welches Potenzial Musik im Unterricht haben kann, seien zwei Aussagen zitiert, wovon die eine die LernerInnenperspektive und die andere den Blick des Lehrenden repräsentiert und dadurch eine gewisse Spannbreite aufzeigt. Jan Delay, ein aktuell populärer deutscher Hip-Hop-, Reggae-, Soul-, Rock- und Funk-Musiker, dessen Lieder auch für den Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht mit Jugendlichen herangezogen werden, erläutert die Rolle der Musik bei seinem Englisch-Lernen folgendermaßen:

„Das was ich an wirklichem Englisch, Amerikanisch oder Slang oder was auch immer gelernt hab, was man zum wahren Leben braucht, dass kenn' ich von der Musik; 'n bisschen vom Film, aber vor allem von der Musik, und das ist ja das beste Beispiel dafür, dass wenn man einfach – meistens ist es auch so, dass wenn man ein paar Brocken von 'ner ander'n Sprache kennt, dann kennt man die auch nur durch den jeweiligen Hit des jeweiligen Landes in der jeweiligen Sprache. Deshalb kann Musik von allen Sachen am besten genau das fördern.“²⁹

Zusammenfassend lässt sich auch auf der Grundlage eigener Erfahrungen festhalten, dass sich durch Melodien und Rhythmen Wörter, Chunks und Sprachvarietäten im Gedächtnis verankern lassen. Tim Murphey, Professor für Second Language Acquisition, Communication Psychology und Teacher Development an der Kanda University of International Studies, misst dem Medium Musik im Unterricht große Bedeutung bei:

„Music has the potential to change the atmosphere in a classroom. It seems to give energy where there was none, and to spark off images when students complain of having nothing to write about“ (Murphey, 1992, S. 37)

Musik hat demgemäß das Potenzial, die Atmosphäre in der Klasse positiv zu beeinflussen und sie vermag an motivationalen Engpässen beim Lernen wieder Energie zu bringen und Kreativität bei Schreibprozessen zu fördern.

4.1.1. Funktion und Bedeutung für das Sprachenlernen

Einschlägige Literatur gibt es vor allem aus dem angloamerikanischen Raum schon seit langer Zeit für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Darin werden Lernziele für unterschiedliche Ebenen formuliert, die mittels Musik und Liedern erreicht werden können und eine Fülle an

²⁹ Interview mit Achim Hahn; Goethe Institut – Projekte:
<http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/ver/rap/deu/de3724936.htm> [zuletzt eingesehen am 30.4.2017]

konkreten Unterrichtsvorschlägen präsentiert (vgl. Murphey, 1990). Blell & Hellwig stellen plausibel dar, dass Musik- und Bildkunst interpretationsoffen sind, Spuren ins Kulturbewusstsein legen, Kreativität anregen und individuelle Sprachleistungen auslösen können (vgl. Blell & Hellwig, 1996, S. 9). Badstübner-Kizik stellt Arbeitsverfahren vor, die im Fremdsprachenunterricht *„lernpsychologische, reproduktive, rezeptive, produktive, interkulturelle und informative Potenzen entfalten können“* (Badstübner-Kizik, 2004, S. 19). Quast belegt, dass *„der Umgang mit Musik individuelle Sprachleistungen auslösen und somit Spracherwerbs-, Sprachrezeptions- und Sprachproduktionsprozesse effektiver machen kann, denn im Gehirn bewirkt Musik assoziative Verknüpfungen, die durch ihre Verzweigungen in der Gedächtnisstruktur sprachliche Abrufprozesse fördern“* (Quast 1996, S. 107ff). Von interkultureller Mediendidaktik geleitete Zugänge werden von Allgäuer genauer beschrieben (vgl. Allgäuer 1995) und umfassende Möglichkeiten von Musik für landeskundliches Lernen mit dem Fokus auf die Plurizentrik des Deutschen werden im Rahmen eines Kooperationsprojekts zwischen dem Referat für Kultur & Sprache und dem ÖDaF³⁰ für die Internationale DeutschlehrerInnentagung 2009 in Jena präsentiert. Musik im Fremdsprachenunterricht mit Kindern wird von Ingrid Feindert ausgearbeitet und besonders die musikunterstützte Textarbeit sowie Wege zur Strukturierung und Memorierung von Wortschatz mit rhythmischen und melodischen Elementen ausgeführt (vgl. Feindert, 2007).

Zusammenfassend können als wichtigste Argumente für den Musikeinsatz im Fremdsprachenunterricht die folgenden festgehalten werden (vgl. auch Feindert, 2007):

- Lieder und Musik sind authentische Materialien
- lernerInnenzentriertes und selbstgesteuertes Arbeiten kann unterstützt werden
- es sind potenziell viele Anknüpfungspunkte zum realen Leben vorhanden
- die emotionale Seite der Lernenden kann aktiviert werden (Musik als auslösendes Moment von Emotionen)
- die Initiierung von Sprech- und Schreibanlässen kann durch Musikeinsatz (Liedertexte, Musikstücke, eigene Stimme, Instrumente, Tanz, etc.) erleichtert werden
- Aussprache, Intonation und Rhythmus können durch Singen bzw. chorisches Sprechen beeinflusst werden
- die Speicherung bestimmter sprachlicher Elemente kann erleichtert werden
- Lernprozesse, besonders auch im Hinblick auf die Entwicklung sozialer und interkultureller Kompetenzen, können gefördert werden

³⁰ Österreich. Schon gehört? (2009): Hg.: BMBF Referat für Kultur & Sprache und ÖDaF

- Lieder und Musikstücke aus den deutschsprachigen Ländern können als „Fenster“ in die jeweiligen Länder dienen und deren vielfältige Kulturen beleuchten
- spielerische Zugänge zum Sprachenlernen können geschaffen werden
- Musik vermag über akustische Impulse die Freude am Sprachenlernen zu steigern
- Gemeinsames Singen kann den Unterricht auflockern
- Musik kann dabei helfen, Spannungen abzubauen bzw. Gruppen ausgeglichener und ruhiger werden zu lassen
- die Lernbereitschaft kann unter Umständen erhöht werden
- Ästhetische Erfahrungen können gemacht werden und eine Auseinandersetzung über Gefallen bzw. Missfallen kann stattfinden
- Neugierde für verschiedene Sprachen und ihre kulturellen Einbettungen können geweckt werden
- Themen/Inhalte können mit Musik neu erarbeitet oder wiederholend gefestigt werden
- Lieder in Erholungspausen und zur Regeneration können der Energiegewinnung und dem Bewegungsdrang von Jugendlichen sowie dem Aggressionsabbau förderlich sein

Die Arbeit mit sprachlichen Elementen im Sinne von Texterarbeitung und Hörverstehen hat den Musikeinsatz im Fremdsprachenunterricht lange dominiert. Eine exemplarische Sammlung von unterrichtspraktischen Aktivitäten soll verdeutlichen, dass mit Musik und Liedern eine ganze Reihe von Aktivitäten, die darüber hinausgehen und unterschiedliche Ebenen des Lernens ansprechen, zur Anwendung kommen können:

Textbezogene Aktivitäten	Übungen zum Hör- und Leseverstehen Textanalyse (mit Transkription), Wortschatz- und Grammatikübungen (fehlende Satzteile ergänzen, Wörter durch andere ersetzen)
Musikbezogene Aktivitäten	Aufgaben zu Genre, Rhythmus, Refrain, Melodie und musikalischer Begleitung
Bei Videoclips auch bildbezogene Aktivitäten	Beschreiben und Vermutungen äußern (Hypothesen zu Orten, Situationen und Personen) Gespräch zwischen handelnden Personen erfinden, neuen Liedtext zum Video verfassen Filmcliplanalyse: Aufbau (Genre, Plot, Struktur, Charaktere), landeskundliche und psychologische Ebene (Normen, verwendete Symbole)
Kontextbezogene Aktivitäten	Aufgabenstellungen zu Thema, Terminologie, formalen Charakteristika, Adressat etc.

Landeskundliche Aktivitäten	Genre und Stil, Verwendete Musikinstrumente; landeskundliche Themen; Sprache (Varietäten, Plurizentrik, Erstsprachen),
Textproduktive Aktivitäten	den Liedtext zusammenfassen, in eine Kurzgeschichte umschreiben, einen Brief an die/den SängerIn verfassen;
Dialogische Aktivitäten	Interview mit InterpretInnen bzw. Mitgliedern einer Band, Gespräch zwischen zwei Fans, Diskussion über musikalische Vorlieben
Musikalische Aktivitäten	Singen, Übungen zu Rhythmus und Melodie

Tabelle 1: Aktivitäten mit Musik und Liedern (erstellt und adaptiert von Thomas Laimer)

Die drei Zeitebenen beachtend, werden dabei je nach Zielsetzung, Möglichkeit und Sinnhaftigkeit einzelne Aktivitäten vor und/oder während und/oder nach dem Hören durchgeführt. Eine umfassende Sammlung mit Aktivitäten und konkreten Zielformulierungen nimmt Badstübner-Kizik in der eingangs benannten Gliederung vor (vgl. Badstübner-Kizik, 2004, S. 19ff).

4.1.2. Möglichkeiten und Grenzen beim Einsatz von Liedern in der Zielsprache Deutsch

Jugendliche hören in ihrer Freizeit gerne Musik, spielen in Bands oder sind in Tanzgruppen aktiv – im Unterricht erfordert der Einsatz von Musik und Liedern eine wohl überlegte Planung und entsprechende Materialien für die Umsetzung. Musikalische Geschmäcker innerhalb einer Gruppe können sehr weit auseinander liegen und auch die persönlichen Präferenzen der Lehrenden hinsichtlich Genre und Aktualität sind mitunter fern von jenen der Jugendlichen. Andererseits entspricht der Einsatz von Musik im Unterricht nicht unbedingt den Erwartungen der Lernenden, wenn sie eher mit „traditionellen Unterrichtsverfahren“ vertraut sind. Nachdem es wesentlich von den Unterrichtenden und ihren inneren Einstellungen abhängt, ob eine Methode erfolgreich zum Einsatz kommen kann und Widerstände einer Gruppe auch mit dem eigenen Verhalten zu tun haben, war es mein Ziel, sowohl den eigenen Unterricht als auch den von VHS-KursleiterInnen als Ausgangspunkt und Ort für Weiterentwicklung für eine intensivere Auseinandersetzung mit Musik und Liedern zu wählen.

Ein von mir durchgeführtes Action-Research-Projekt³¹ zum Thema „Lieder und Musik im Deutsch als Zweitsprache-/Deutsch als Fremdsprache-Unterricht“ beinhaltete einen Workshop mit SprachkursleiterInnen an den Wiener Volkshochschulen und hatte zum Ziel, Bedenken, Fragen und Vorurteile sowie positive Erfahrungen und Ideen für den Unterricht als Basis für gemeinsames Ausprobieren und Reflektieren zu erheben. Die Sammlung an Argumenten zum Einsatz von Musik im Unterricht hatte folgende Problematiken bzw. Fragestellungen zum Ergebnis:

- Man wird als KursleiterIn nicht ernstgenommen.
- Die Sinnhaftigkeit wird von TeilnehmerInnen und KollegInnen angezweifelt.
- Welche Musik/Lieder kommen bei den Lernenden an?
- Viele TeilnehmerInnen meinen, Musik und Lieder haben mit Sprachenlernen nichts zu tun.
- Ziele des Einsatzes von Musik und Liedern im Unterricht sind für die TeilnehmerInnen nicht klar erkennbar.
- Gibt es überhaupt Lieder/Liedtexte, die sich für meine Zielgruppe eignen würden?
- Die meisten (didaktisierten) deutschsprachigen Lieder sind für Jugendliche langweilig.
- Viele Lieder sind extrem dialektal gefärbt und daher schwierig zu verstehen.
- Viele Liedtexte sind kaum verständlich, weil die Instrumente zu dominant sind.
- Die Lieder sind bald wieder altmodisch.
- Die Lernenden wollen nur zuhören, aber nicht damit arbeiten.
- Man hat keine Zeit für Musik im Unterricht, weil man „Stoff“ machen muss.
- Es gibt zu wenig geeignete Lieder.
- Man hört als Deutsch als Zweitsprache-KursleiterIn selbst zu wenig deutschsprachige Musik.
- Man hat selbst zu wenig Zugang zu Musik.
- Die Musik muss den TeilnehmerInnen gefallen.
- Gibt es eine entsprechende technische Ausstattung in den Unterrichtsräumen?
- Es ist schwierig, geeignete Lieder auszuwählen.
- Es gibt nur eine begrenzte Auswahl an geeigneten Liedern.

³¹ Ich beziehe mich auf den von Kurt Lewin geprägten Begriff des „*action-research*“, der von Watts (zitiert nach Eileen Ferrance, 2000) als „a process in which participants examine their own educational practice systematically and carefully, using the techniques of research“ bezeichnet werden kann (Watts 1985, S. 118). Als Ausgangspunkt für meine Aktionsforschung wurde ein Workshop mit 19 SprachkursleiterInnen, die im Rahmen der VHS Wien Deutsch als Zweitsprache unterrichten, durchgeführt (VHS Alsergrund, 16.12.2000, Titel: „Lieder und Musik im DaZ/DaF-Unterricht“)

Wenn man als Lehrende/r etwas Neues versucht, ist das natürlich immer mit dem Risiko des Scheiterns verbunden. Die geäußerten Bedenken und Fragen der KursleiterInnen zeigen, dass beim Einsatz von Musik und Liedern dieses Risiko offenbar als besonders hoch erlebt wird.

An die erste Fragerunde anschließend wurden in einem zweiten Schritt die positiven Aspekte und Erfahrungen aus der bisherigen Praxis gesammelt. Hierzu wurden folgende Punkte angegeben:

- Musik als Schreibimpuls
- Lieder und Musik als Beitrag zur Landeskunde
- Lied zu einem Fest, das im Unterricht gefeiert wird
- Lied als Beitrag zum Hörverstehen
- Musik zur Entspannung
- Musik und Lieder haben einen hohen Merkeffekt
- Musik als Hintergrund für Aktivitäten und nicht nur zur Spracharbeit
- Lieder als Hörtexte für analytische Aktivitäten
- Lieder und Musik als Einstieg in ein Thema
- Lieder haben etwas Verbindendes
- Lieder und Musik machen Spaß und sind motivierend
- Lieder als Ausgangsbasis für Wortschatz und Grammatikarbeit
- Lieder und Musik als Basis für Frage-Antwort-Aktivitäten
- Emotionaler Aspekt von Musik und Liedern ist förderlich für Sprachenlernen
- Lieder als Basis für Dialektarbeit

In der gemeinsam geführten Diskussion konnten Fragen besprochen, Erfahrungen ausgetauscht und hilfreiche Hinweise für die Unterrichtspraxis gegeben werden. Ausgehend von der Auseinandersetzung im Workshop wurden drei Vorhaben für die weitere Vorgehensweise formuliert. Erstens sollten die Lernenden für die Methode aktiv gewonnen werden, indem Ziele transparent gemacht würden, um die Sinnhaftigkeit für den Lernprozess erkennen zu können. Zweitens verständigte man sich darauf, dass der Erfolg einer Methode auch davon abhängt, wie oft man davon Gebrauch macht. Als Ergebnis wurde festgehalten, dass vor, während und nach der Präsentation eines Liedes entsprechende Aktivitäten stattfinden müssen, um damit den Lernenden effizientes Sprachenlernen zu ermöglichen. Drittens wurde vereinbart, interessantes und in der Praxis bewährtes Material mit entsprechenden Didaktisierungen untereinander auszutauschen.

Auch wenn der Gedanke, dass der Sprachunterricht keinen Spaß machen darf, spätestens seit der kommunikativen Wende überholt ist (vgl. Calvet, 1980, S. 23), war bei Jugendlichen, die vorrangig aus Lerntraditionen kamen, die diese Methode nicht oder nicht in diesem Sinn vorsehen, viel „Eis zu brechen“. Im Zuge der Aktionsforschung stellte sich jedoch bald heraus, dass weniger die Methode, als das Medium selbst Probleme bereitete. Während andere Materialien auf deren Ziel- und Zielgruppengenaugkeit vor ihrem Einsatz genau überprüft wurden, war dies bei Musik nicht der Fall. Auch Feindert weist (unter Bezugnahme auf van Eunen, 1992) erneut darauf hin, dass Musik und Lieder dann einsetzbar sind, sofern auf ihre alters- und leistungsgemäße Auswahl geachtet wird (vgl. Feindert, 2007, S. 14). Diesen Kriterien sind nach meiner Erfahrung noch folgende hinzuzufügen: Selbstauswahl durch die Lernenden und Mehrsprachigkeit, denn bestätigt wurde die reservierte Haltung der Jugendlichen gegenüber deutschsprachigen Liedern im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht.

Aus mehreren Gründen war der Einsatz von Deutschlied-Klassikern à la *Udo Jürgens* bis hin zu damals modernen deutschsprachigen Rap-Songs der *Fantastischen Vier*³² nur in eingeschränkter Form möglich bzw. sinnvoll: Die Wahrscheinlichkeit, dass sich Jugendliche für das Genre, den Liedtext und das gewählte Thema interessierten, erwies sich als zu gering, denn die eigene Musikrezeptionsästhetik wich mitunter deutlich von jener der Lernenden ab. Der betriebene Rechercheaufwand für einen möglichen Erfolg, der vielfach ein singulärer war, stand kaum in einem entsprechenden Verhältnis zum Effekt. Darüber hinaus stellte sich heraus, dass eine oberflächliche Betrachtung der Jugendlichen in Bezug auf ihren Musikgeschmack zu kurz griff, um aussagekräftige Orientierungshilfen für den Einsatz von bestimmten Liedern zu treffen. Als Ansatzpunkte für den Einsatz von deutschsprachigen Liedern in der Arbeit mit Jugendlichen seien auf dieser Grundlage folgende Empfehlungen formuliert:

- Ablehnende Reaktionen der Lernenden akzeptieren
- Lieder nicht ausschließlich für grammatikalische Zwecke einsetzen
- Ausreichend Gelegenheit dazu geben, Lieder in ihrer Ästhetik und Authentizität wahrnehmen zu können
- Lieder nicht als authentische Hörtexte behandeln, denn es sind zunächst schriftlich verfasste Texte, die dann gesungen werden

³² Im Zuge eigener Recherche bin ich in Bezug auf Häufigkeit der Nennung und vorhandenen Didaktisierungsvorschlägen vor allem auf diese Interpreten gestoßen.

- Eigens für den Fremdsprachenunterricht produzierte Lieder vermeiden, denn sie sind meist infantilisiert und verfolgen in der Regel grammatikalische und/oder lexikalische Ziele
- Übungen und Aktivitäten entsprechend der musikalischen und textlichen Möglichkeiten wählen
- Musik und Lieder von den Lernenden einbringen lassen

Zusätzlich zur Frage der Auswahl stellte sich die Frage nach den Umsetzungsmöglichkeiten, denn der Unterricht sollte gemäß den allgemeinen didaktischen Prinzipien des Fremdsprachenwachstums³³ erfolgen und der Einsatz von Liedern keinen methodisch-didaktischen Rückschritt bedeuten (so wie dies beispielsweise in den Anfängen des computerunterstützten Fremdsprachenunterrichts festzustellen war). In der Arbeit mit deutschsprachigen Liedern konnten diese zwar prinzipiell erfüllt werden, die Annahme aber, dass damit in gleicher Weise wie bei authentischen Hörtexten verfahren werden könnte bzw. unter Verwendung der Transkriptionen entsprechende Aktivitäten zum authentischen und analytischen Lesen durchgeführt werden könnten, erwies sich als kaum möglich und zielführend.

Nach Susanna Buttaroni sollen authentische Hörmaterialien in der Regel „*spontan gesprochene Sprache präsentieren, dazu gehören Phänomene wie Pausen, Wiederholungen, Unsicherheiten in der Formulierung, Emotionalität*“ (Buttaroni, 1997, S. 207). Lieder besitzen zwar eine breite stilistische Vielfalt, im Allgemeinen sind sie jedoch meist strophisch gegliederte und gesungene Kompositionen aus Musik und einem Liedtext, die eher mit einem Gedicht vergleichbar sind. Auch als Lesetexte sind Liedtexte im Sinne des Fremdsprachenwachstums nur bedingt einsetzbar, obwohl die Transkription eines Liedes alle wesentlichen Charakteristika von Lesetexten aufweisen: Liedtexte sind demnach so wie authentische Texte solche mit natürlicher Komplexität, die eine Vielfalt in Inhalt und Form aufweisen und eine variable, aber doch begrenzte Länge haben (vgl. Buttaroni, 1997, S. 230). Nachdem Liedtexte in erster Linie zum Zweck des Gesungenwerdens verfasst werden und oft nur in Kombination mit Melodie und Intonation entsprechend Sinn geben, ist der von der Musik losgelöste Einsatz von Transkriptionen prinzipiell fragwürdig und erscheint vor dem Hintergrund ausreichend

³³ Buttaroni, Susanna (1997): S. 199:

a) Intensive Konfrontation mit der authentischen und natürlich-komplexen Zielsprache; b) Authentischer Input in authentischen Kommunikationssituationen; c) Intensiver und häufiger Gebrauch von spontanen Erwerbsressourcen; d) Beachtung individueller Lernstile und -bedürfnisse; e) Förderung der Autonomie in der Steuerung des Lernprozesses und Einsatz des Mittels der Kooperation innerhalb der Lerngruppe;

vorhandener Texte, die sich für authentisches bzw. analytisches Hören und Lesen besser eignen, wenig zielführend. Zu wenig beachtet wurden die Möglichkeiten, die sich für das freie und gelenkte Sprechen anbieten.

4.2. Lieder und Musik in den Erstsprachen der Lernenden

Möchte man einerseits den Lernenden mehr Möglichkeit zur aktiven Mitgestaltung am Unterricht geben und sie stärker in die Verantwortung über das Unterrichtsgeschehen und ihren Lernprozess nehmen, sollte man sie die Musik und Lieder selbst wählen lassen und diese im Unterricht in einem partizipativen und wechselseitigen Prozess behandeln.

Die Pausengestaltung der Jugendlichen am Jugendbildungszentrum an der VHS Ottakring war der eigentliche Impulsgeber für die Auseinandersetzung mit Musik in den Erstsprachen der Lernenden. Oft wurde die Zeit zwischen zwei Unterrichtseinheiten gemeinsam verbracht und ein naheliegendes Gesprächsthema war die von vielen mitgebrachte und zum Teil mit Miniboxen im Unterrichtsraum laut gehörte Musik. Nicht selten zogen sich dadurch entstandene Gespräche und Diskussionen in die nachfolgende Stunde. Es stellte sich allmählich heraus, dass dies nur der Anfang einer neuen und umfassenden Material- und Themenfülle sein würde, denn:

„As language teachers we are the most fortunate of teachers – all subjects are ours. Whatever the students want to communicate about (...) is our subject matter.“ (Rivers, 1976, S. 96)

Schon die ersten Versuche zeigten, dass die Musik der Jugendlichen auch innerhalb des Unterrichts ein unmittelbarer, authentischer Sprechanlass war, Möglichkeiten zur Interpretations- und Übersetzungsarbeit bot, die Lebenswelten der Lernenden in den Kursraum brachte, hohen Motivationswert hatte und die Auseinandersetzung mit den selbst eingebrachten Liedern den Jugendlichen großen Spaß bereitete. Durch die freie Auswahl der Musik durch die Lernenden, waren diese im Zentrum des Unterrichts, gestalteten das Programm mit und es ergab sich ein teilnehmender und selbstverwalteter Lern- und Lehrprozess. Aus der Perspektive der Deutsch als Zweitsprache-Unterrichtenden war zu erkennen, dass sich die mitgebrachten Lieder in hohem Maße eigneten, um entdeckendes Lernen und Interaktion zu fördern.

Dadurch, dass beim Hören von Liedern und Musik Inhalte auch auf emotionaler Ebene transportiert werden können, spielt es zunächst eine untergeordnete Rolle, ob die Lieder in Sprachen gehört werden, die von den HörerInnen nicht oder kaum verstanden werden. In dem

Fall werden die in den Liedern behandelten Themen zunächst nur auf einer assoziativen Ebene erfahren (vgl. Feindert, 2007). Der wesentliche Effekt, der damals zwar in Ansätzen schon realisiert wurde, aber erst durch die Auseinandersetzung der letzten Jahre in einer neuen Dimension verstanden wurde, bestand jedoch darin, dass durch den Einsatz von Liedern in den Erstsprachen der Lernenden ihre Mehrsprachigkeit sichtbar und für den Unterricht nutzbar gemacht werden konnte.

Die Arbeit damit hat die individuelle und gruppenspezifische Mehrsprachigkeit sichtbar gemacht und ein Klima des Interesses und der Akzeptanz anderer sprachlicher Repertoires geschaffen und darüber konnte auch ein Verständnis für andere Sprachen und kulturelle Zusammenhänge entwickelt werden. Durch den selbstverständlichen Einsatz von Musik und Liedern in verschiedenen Sprachen, die besonders in Wien seit vielen Jahren zum Alltag gehören, deren soziales Prestige aber gering ist, konnte Vertrautheit hergestellt und gegenseitiger Respekt bewirkt werden. Dabei konnten auch grundsätzliche Einteilungen unserer Lebenswelt vor dem Hintergrund des Stellenwerts von Sprachen besprochen und reflektiert werden. Musik und Lieder haben sich als unterstützendes Medium zur Sichtbar- und Nutzbarmachung von Mehrsprachigkeit herausgestellt, das in besonderer Weise dazu geeignet ist, eine mehrsprachige Lerngruppe zu motivieren, das Selbstbewusstsein der Lernenden im Kurs zu erhöhen und damit das Lernen zu unterstützen und zu erleichtern. Der Einbezug der Mehrsprachigkeit hatte nachhaltige Veränderungen im Verhältnis Lehrende-Lernende zur Folge, die wie folgt am besten zu fassen sind und meines Erachtens ebenso für den Bereich der Erwachsenenbildung Gültigkeit besitzen:

„Für die pädagogische Beziehung, die zwischen den Lehrkräften und den Schüler/innen aufzubauen ist, bedeutet dies, Sprache nicht ausschließlich und verkürzt in ihrer instrumentellen Eigenschaft zu verstehen. Pädagog/innen einer sich sprach(en)bewussten verstehenden Schule in der multilingualen Migrationsgesellschaft müssen berücksichtigen, welche Bedeutung die Sprache für den Subjektstatus derer hat, die dieser Sprache mächtig sind und über das Sprachvermögen sowohl soziale Anerkennung finden als auch zu Handlungen in sich fortlaufend erweiternden sozialen Zusammenhängen befähigt werden.“ (Mecheril et al., 2010, S. 119)

Aktuelle Befunde belegen hinsichtlich des aktiven Einbezugs der Erstsprachen der Lernenden positive Effekte für das Kursgeschehen und das Sprachenlernen. Untersuchungen (vgl. Rück, 2009; Wojnesitz, 2010) haben gezeigt, dass die Einbeziehung der Erstsprachen von MigrantInnen in den Unterricht zu Motivationssteigerungen führt und dass die damit verbundenen Änderungen in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen für Lehrende mit einer veränderten Rolle einhergehen. García entwirft mit ihrem pädagogischen Konzept des

translanguaging ein adaptiertes Bild der Unterrichtenden, das in vier Aspekte differenziert und die bestimmende LehrerInnen-Rolle überwindet:

„To teach adult migrants, language teachers must take up a translanguaging stance, shed their authoritative position, and adopt different roles. We summarize these four teacher roles as the detective, the co-learner, the builder and the transformer.“ (García, 2017, S. 11)

In diesem pädagogischen Konzept kommt dem *detective* die Rolle zu, die vorhandenen Vorerfahrungen und Interessen der Lernenden in Bezug auf Spracherwerb und Sprachgebrauch zu erheben. Mit dem *co-learner* wird der/die Lehrende als Mitlernende/r im Prozess gesehen, indem ein Interesse für die mitgebrachten Ressourcen der TeilnehmerInnen gezeigt wird und in Bezug auf Umgang Gleichheit erzielt werden kann. Der *builder* wird als BrückenbauerIn zwischen Unterschieden, die sozial gemacht werden, verstanden und dem *transformer* kommt die Rolle zu, soziale Realitäten auch zu verändern (vgl. García, 2017, S. 22f).

Erfahrungen im Entwicklungsprojekt MEVIEL (vgl. Kapitel 2.5.1.) haben ebenfalls diese neue Dimension von Mehrsprachigkeit gezeigt, die diese einerseits selbst zum Rahmen unterrichtlichen Handelns macht und andererseits den Unterricht dialogisch und wechselseitig werden lässt (vgl. Laimer & Wurzenrainer, 2016, S. 884).

„Das Anerkennen, dass die Lernenden auch die ExpertInnen sind, verändert die Haltung der Unterrichtenden in dem Sinne, dass die Rolle Lehrende/Lernende wechselt, dass alle Lernenden immer auch als Lehrende und alle Lehrenden immer auch als Lernende agieren.“ (Laimer & Wurzenrainer, 2016, S. 884)

Im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht für die Zielgruppe Jugendliche sind aktuelle Themen und Inhalte, Materialien und Methoden, den altersgemäßen kognitiven Potenzialen und soziokulturellen Erfahrungen der Jugendlichen sowie deren Bedürfnissen und Interessen entsprechend im Sprachunterricht anzubieten, um authentische Sprechansätze zu evozieren. Dem allgemein-didaktischen Ziel der Authentizität wird damit ganz gemäß den „*Prinzipien eines Sprachunterrichts*“ entsprochen, indem nicht nur die Texte selbst, sondern auch die Sprachverwendung im Unterricht authentisch sind und die Lernenden als authentische Personen behandelt werden (vgl. Fritz & Faistauer, 2008, S. 126). Diese Prinzipien wurden kürzlich von Thomas Fritz selbst - kritisch reflektiert und zu einem neuen Bündel unter dem Titel „*Prinzipien eines bewussten DaZ-Unterrichts*“ zusammengefasst (vgl. Fritz, 2016, S. 30ff), bei dem zwei Aspekte besonders herauszustreichen sind: erstens ist es die Mehrsprachigkeit, die sich bei vielen der formulierten Prinzipien als Querschnittsmaterie wiederfindet und zum Zweiten werden bewusstseinsbildende Prozesse hinsichtlich der pädagogischen Verhältnisse im

Deutsch als Zweitsprache-Unterricht angeregt (vgl. dazu auch die Prinzipien und Richtlinien der Fachgruppe Basisbildung, 2014, S. 6).

Überlegungen zur Sichtbar- und Nutzbarmachung migrationsbedingter sprachlich-kultureller Kompetenzen während eines Deutsch als Zweitsprache-Kurses implizieren darüber hinaus ein Abwägen struktureller Bedingungen. Notwendigerweise bedeutet die Frage, ob die Jugendlichen ihre Mehrsprachigkeit beim Deutschlernen in Deutsch als Zweitsprache-Kursen verwerten können, eine (implizite) Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Status mehrsprachiger Praxis oder unterschiedlicher Sprachen.

Wenn sich Lernende mit ihren Herkunftsländern und in ihren Erstsprachen in bestimmten Unterrichtseinheiten (meist zu den Themen „Ernährung“ und „Feste & Bräuche“) präsentieren „dürfen“, ist die Gefahr groß, dass sie bloß auf ihre exotischen Attribute reduziert werden. Das passiert in der Regel dann, wenn sich die Lehrenden nicht der Mühe unterziehen, weder die Sprachen noch die kulturellen Hintergründe ihrer Lernenden in ihrer Komplexität kennen und verstehen lernen wollen. Eine kritische Reflexion der Deutsch als Zweitsprache-Unterrichtenden und ihrer Rolle als VertreterInnen der Mehrheitsgesellschaft mit einem damit einhergehenden Eigen- und Fremddiskurs findet nicht in der nötigen Dringlichkeit hinsichtlich eigener Vorurteile statt. Insbesondere für jugendliche MigrantInnen ist ebenso anzumerken, dass sie die „Kultur“ ihrer Vorfahren oder ihres Herkunftslandes aufgrund von familiärer Herkunft, traumatischer Flucht, brüchiger oder fehlender Schulbildung oder mangelndem Eigeninteresse oft gar nicht kennen (können) oder aufgrund von Scham oder Marginalisierungsängsten zu verbergen versuchen. Pädagogische Sensibilität ist hier notwendig, um nicht mit dem „Lied aus der Heimat“ oder dem „typischen Nationalgericht“ (mit der gut gemeinten Einladung, diese doch gerne für ein gemeinsames Kursfest zuzubereiten) eine Essentialisierung zu betreiben und unerwünschte Reaktionen für die Betroffenen oder aus der Gruppe entstehen zu lassen. Damit der Einsatz mehrsprachiger Lieder nicht als folkloristischer Aufputz des Unterrichts missverstanden wird, benötigt es einerseits eine entsprechende Haltung der Lehrenden, aber auch geeignete Materialien und Unterrichtsvorschläge.

Zum einen gibt es mit dem Curriculum Mehrsprachigkeit (vgl. Reich & Krumm, 2013) einen umfassenden Katalog, der pädagogische Forderungen begründet und Lernziele präzisiert, die Erstsprachen der Lernenden im Unterricht aktiv miteinzubeziehen. Zum anderen findet sich

mittlerweile eine Fülle an Materialsammlungen und –verzeichnissen (z. B. die Datenbank AMuSE³⁴, einen Überblick gibt auch die Handreichung Laimer & Wurzenrainer, 2014³⁵), die unter Berücksichtigung der „*Prinzipien eines bewussten DaZ-Unterrichts*“ (vgl. Fritz, 2016) ausreichend Grundlage für eine haltungssensible Herangehensweise liefern.

4.3. Beispiele für die unterrichtspraktische Umsetzung

Die kommunikative Orientierung des fremdsprachigen Unterrichts hat besonders im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht Niederschlag gefunden und veränderte ab den 1970er Jahren sowohl das LehrerInnenbild als auch Materialien und Methoden. Der traditionelle Unterricht, der auf einem Lehrbuch mit starrer Progression aufbaut und die Lehrenden im Mittelpunkt sah, wich zunehmend einer lernerInnen- und kommunikationsorientierten Praxis, in der authentische Materialien sowie realitätsnahe Sprech- und Schreibanlässe bevorzugt wurden. Der Unterricht sollte die gesamte Persönlichkeit der Lernenden ansprechen und die Gelegenheit geben, die kommunikativen Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens in privaten, beruflichen und öffentlichen Situationen bewältigen zu können und „*neue Lehrpläne – sog. Rahmenrichtlinien – wurden erstellt, die das übergreifende Lehrziel ‚Befähigung zur Kommunikation‘ (‚kommunikative Kompetenz‘) in die Praxis umsetzen sollten*“ (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 84).

Beim Aufbau kommunikativer Kompetenzen in der Zweitsprache spielen die mitgebrachten Wertvorstellungen und Sprachlernerfahrungen eine große Rolle und sollten im Unterricht entsprechend berücksichtigt werden. In dieser Hinsicht bedeutet Sprachlernen auch, dass die Lernenden für ihr eigenes kulturelles Selbstverständnis und ihre mehrsprachige Identität sensibilisiert werden. Die Reflexion und Auseinandersetzung darüber kann besonders im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht erfolgen, da hier aufgrund der heterogenen Gruppenzusammensetzung „*interkulturelle Vergleiche vor allem in multikulturellen und mehrsprachigen Gruppen möglich werden, in denen kulturelle Erfahrungen und Sprachbegegnungen in persönlichen Kontakten stattfinden können*“ (Schmölzer-Eibinger, 1998, S. 159).

³⁴ Die Datenbank Mehrsprachigkeit und Unterstützung von Sprachkompetenzen entstand 2011–2014 im Rahmen des EU-Projekts AMuSE (Approaches to Multilingual Schools in Europe) und wird auch nach 2014 weitergeführt. PH Zürich: https://phzh.ch/de/Dienstleistungen/ipe/Projekte-und-Mandate/Europaweite-Projekte/Datenbank_Mehrsprachigkeit-EU-Projekt_Amuse/ [zuletzt eingesehen am 3.6.2017]

³⁵ Handreichungen & Links: http://www.vhs.at/meviel_handreichung/lit.html [zuletzt eingesehen am 6.5.2017]

Dies unterstützt auch die Erhöhung der *cultural-awareness*³⁶ bei den Lernenden, denn die Realität vielfältiger und mehrsprachiger Lerngruppen verlangt, dass neben Deutsch auch die Erstsprachen berücksichtigt und in den Lernprozess miteinbezogen werden. Das heißt jedoch nicht, dass die Lernenden einer Gruppe alle Sprachen zu lernen haben, „*sondern sich mit der Vielheit, anderen neuen Perspektiven bekannt machen*“ sollen (Eichelberger & Furch, 1998, S. 89). Sprachunterricht hat hier gerade für junge Menschen die wichtige Funktion, Denkkoffenheit zu erhalten und sie vor starrem Ethnozentrismus zu bewahren. Der Deutsch als Zweitsprache-Unterricht leistet dabei einen wichtigen Beitrag, mit Vielsprachigkeit und Verschiedenheit umzugehen (vgl. Krumm, 2003, S. 50).

4.3.1. Das Projekt „Jahrbuch“

Bei diesem im Jahr 2009 am JUBIZ an der VHS Ottakring durchgeführten Projekt stand über mehrere Wochen die Musik und die Mehrsprachigkeit der Lernenden im Zentrum des Unterrichts. Die Themen und Aktivitäten in Zusammenhang mit der von den Lernenden persönlich favorisierten Musik schaffte bei den Jugendlichen ein breiteres Verständnis für die Bedeutung und den Stellenwert, den Musik bei den Mitlernenden hat, förderte und gewährte interessante Einblicke in andere Sprachen und Kulturen, weckte das Interesse für unterschiedliche Genres, Stile und Epochen und gab Anlass zu Gesprächen und Diskussionen und trug zur Förderung der mündlichen und schriftlichen Produktion in Deutsch bei. Ein Setting im Unterricht mit Jugendlichen zu schaffen, das nicht ausschließlich lehrerInnenzentriert ist bzw. wo die einzige Informationsbezugsquelle die Lehrperson oder das Lehrbuch darstellt, gilt in der modernen Pädagogik als Voraussetzung für ein gegenseitiges Lernen und für einen die Wünsche der Lernenden ernstnehmenden und respektierenden Umgang. Die Auseinandersetzung über die Musik bot den Jugendlichen untereinander und mit den Lehrenden vielfältige Anknüpfungspunkte und Gesprächsanlässe, denn es bestand ein natürliches Interesse an Liedern und Musik und es lag nahe, dieses Interesse auch mit Lerngruppen in Unterrichtssituationen zu wecken.

³⁶ Hans-Hermann Reich und Hans-Jürgen Krumm verweisen unter Bezugnahme auf Hawkins 1984/1987 und James & Garrett 1992 darauf, dass das Programm der „*language awareness*“ im Kontext eines notorisch geringen Interesses am Fremdsprachenlernen in England entwickelt wurde und als Hauptziel die Motivation zur bewussten Beschäftigung mit Sprache verfolgte (vgl. Reich & Krumm, 2013, S. 79).

An diesem Projekt haben insgesamt 47 jugendliche MigrantInnen mitgearbeitet. Die Erstsprachen der TeilnehmerInnen waren wie folgt verteilt: Punjabi, Dari, Albanisch, Mazedonisch, Hindi, Tigrisch, Arabisch, Kurdisch, Farsi, Urdu, Türkisch, Bulgarisch, Armenisch, Russisch, Polnisch, Serbisch, Albanisch, Englisch, Bengali, Tagalog, Amharisch, Rumänisch, Ukrainisch, Lingala, Französisch. Auf dem Cover (vgl. Abb. 1) des Jahrbuchs ist der Begriff „Deutschklasse“ in sämtlichen Sprachen der TeilnehmerInnen (inkl. der Erstsprache Tschechisch von einer Unterrichtenden) vermerkt.

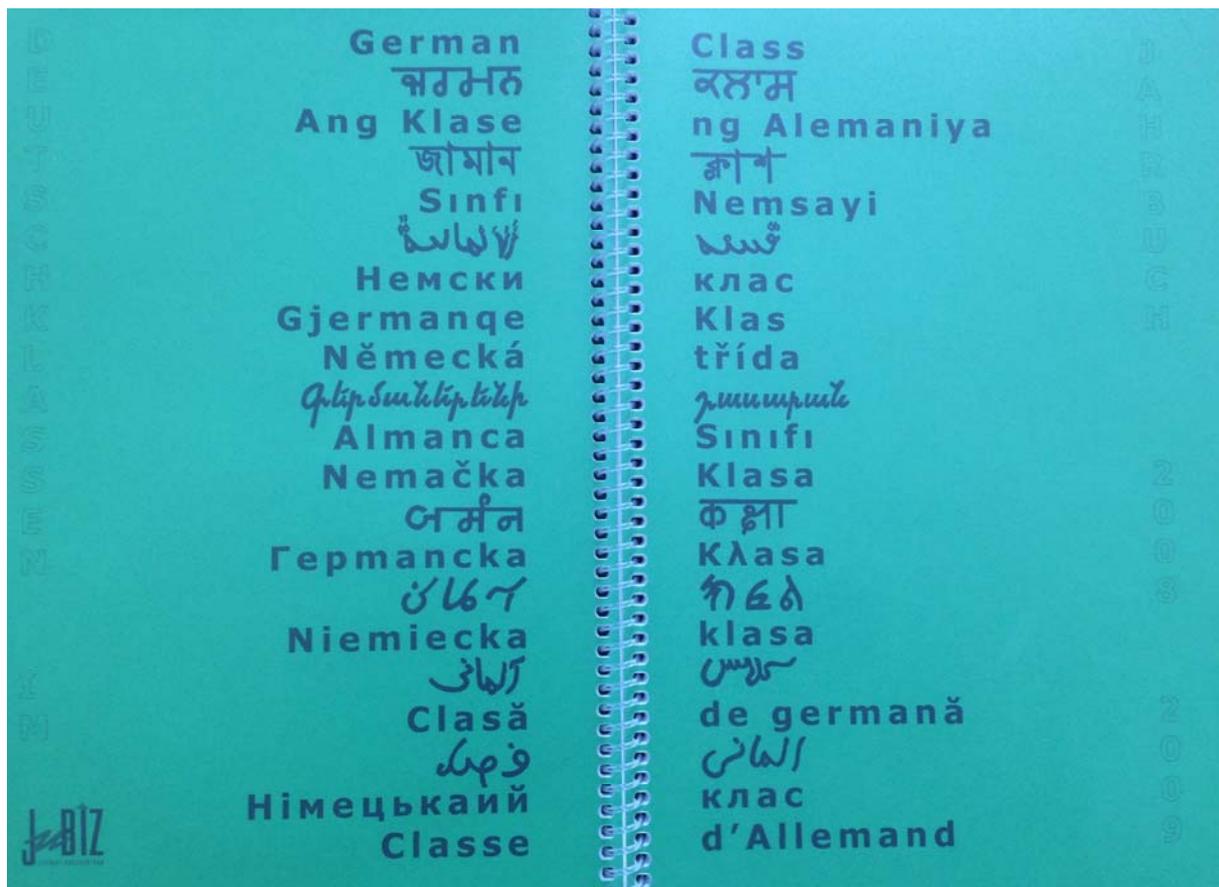


Abb. 1: Cover Jahrbuch (JUBIZ-Sprachförderung / Die Wiener Volkshochschulen – VHS Ottakring, 2009³⁷)

Die Lernenden kamen aus folgenden Herkunftsländern: Indien, Afghanistan, Mazedonien, Eritrea, Irak, Bulgarien, Türkei, Palästina, Indien, Armenien, Polen, Serbien, Kosovo, Philippinen, Syrien, Äthiopien, Rumänien, Ukraine, Kongo (DR) und die Altersspanne lag zwischen 16 und 25 Jahren, wobei die Mehrzahl der Lernenden zwischen 17 und 19 Jahre alt war.

³⁷ Das JUBIZ war im Jahr 2009 Teil des Projektnetzwerkes DYNAMO, gefördert von der Stadt Wien (MA 13 und MA 17), dem BMUKK, dem ESF und dem WAFF.

Das Projekt „Jahrbuch“ hat es ermöglicht, auf eine sehr lustvolle Art textproduktiv zu arbeiten. Das Thema hat auf vielfältige Weise authentische Sprechanlässe geschaffen und zur schriftlichen Produktion angeregt. Im Zuge des Projekts wurde eine ganze Reihe von musikbezogenen Aktivitäten durchgeführt, die sowohl die Fertigkeit Sprechen als auch die Fertigkeit Schreiben fördern konnten. Für erstere ist es unerheblich, in welcher Sprache der Liedtext gesungen wird, denn jedes Lied, jedes Musikstück evoziert Assoziationen, gibt Anlass, Hypothesen zu bilden, dient in vielen realen Situationen als Sprechanlass.

Das „Jahrbuch“ gibt einen umfassenden Einblick in die Arbeit während der Projektwochen: die TeilnehmerInnen präsentieren sich und ihre Lieblingslieder und lassen damit in gewisser Weise die SängerInnen zu ihnen nahen und wichtigen Themen für sie sprechen. Die gesammelten Texte sind einerseits ein Dokument der sprachlichen und kulturellen Vielfalt, andererseits machen sie deutlich, wie viele verbindende Momente es zwischen den Jugendlichen gibt. Das ist zunächst einmal die Auswahl der Lieder, bei der auffällt, dass es bis auf wenige Ausnahmen in allen um das Thema Liebe und Zuneigung, um Begegnung und Miteinander geht (vgl. Kapitel 8.2.). Alle TeilnehmerInnen und Unterrichtenden haben nach einem gruppenbezogenen einheitlichen Leitfaden zunächst entsprechend ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen einen Steckbrief erstellt, wahlweise ein Starportrait verfasst und ein ausgewähltes Lieblingslied übersetzt oder dem Sinn nach ins Deutsche übertragen. Die Texte wurden in mehreren Phasen erstellt und in Schleifen korrigiert.

Exkurs Textkompetenz

Ebenso zentral wie die Förderung der mündlichen Kompetenz ist der Auf- und Ausbau der schriftlichen Produktion. Dem Schreiben in der Fremdsprache ist zwar seit jeher viel Aufmerksamkeit geschenkt worden, aber der gezielten Förderung der Textkompetenz wurde damit noch nicht zwangsläufig genüge getan. Dazu wäre noch eine veränderte Lehr- und Lernkultur vonnöten, denn *„die Fähigkeit, Schülertexte in ihren verschiedenen Dimensionen zu erfassen, ist eine wichtige Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern und verlangt eine Abkehr von einem traditionell fehlerorientierten Umgang mit Texten“* (Feld-Knapp, 2008, S. 45).

Als Voraussetzung dafür, besonders im Umgang mit jugendlichen LernerInnen, ist die Reflexionsfähigkeit der Lehrenden zu sehen, denn nach wie vor gilt die Hauptaufmerksamkeit von Unterrichtenden der sprachsystematischen und orthografischen Korrektur (vgl. Feld-

Knapp, 2008, S. 45). Die Texte der Lernenden sollten allerdings auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden, um sowohl ihre Motivation hoch zu halten, als auch zielgerichtete individuelle Förderangebote für sie erstellen zu können. Die Abkehr von rein normativer Bewertung von Texten ist ebenfalls eine Grundvoraussetzung für eine differenzierte Auseinandersetzung und eine aktive und die Lernenden motivierende Weiterarbeit mit ihren Texten (vgl. ebd.)

Eine differenzierte Textanalyse unter obigen Gesichtspunkten (Textdimensionen und Fehlerorientierung) stellt eine notwendige Komponente in einer Lehr- und Lernkultur dar, die Schreiben als gemeinsamen Prozess betrachtet und mehrere Schleifen bis zu einem vorläufigen Endprodukt vorsieht (vgl. Feld-Knapp, 2008, S 45). Konkrete Schritte dazu wären zunächst eine allgemeine Textbeurteilung, dann eine Analyse der sprachlich-systematischen und orthographischen Richtigkeit des Textes und abschließend die Überprüfung der verwendeten Sprachmittel sowohl auf Makroebene (z. B. Gesamtidee, Thema, Absicht des Textes, Aufbau, Gliederung) als auch auf Mikroebene (z. B. Artikelgebrauch, Wiederaufnahmestruktur oder Konnexion) (vgl. ebd. S. 46).

Die Textkompetenz der Lernenden kann dann konsequent ausgebaut werden, wenn im Unterricht Schreibaktivitäten an die Analyse der LernerInnentexte anschließen. Basierend auf dem Prinzip der Progression vom Text zum Text, in einer drei Phasen³⁸ umfassenden Konzeption (Planung, Formulierung und Überarbeitung) wird zunächst ein Mustertext zur Orientierung bearbeitet (vgl. Schmölder-Eibinger, 2008, S. 28ff). Leitfragen dazu dienen als Hilfestellung für die Lernenden zur besseren Planung des Textes und Textbausteine sowie Standard-Formulierungen sollten für die Textproduktion von den Unterrichtenden zur Verfügung gestellt werden. In der letzten Phase, der Überarbeitung des Textes, könnte ein besonderer Fokus die Aufmerksamkeit der Lernenden auf ein bestimmtes Phänomen oder auf einen bestimmten Aspekt schärfen (z. B. Überarbeitung im Hinblick auf textverknüpfende Mittel) (vgl. ebd. S. 28ff).

Insbesondere dem Korrekturverhalten der Lehrenden kommt hier eine zentrale Rolle zu, denn Fehler können die Kluft zwischen dem Ausdruckswillen und den Ausdrucksfähigkeiten der Lernenden aufzeigen und dabei als Ausgangspunkt zur Sprachreflexion genutzt werden (wie z.

³⁸ Um die Anforderungen im Umgang mit Texten besser zu bewältigen wird von Schmölder-Eibinger ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz vorgestellt, das die Phase der Wissensaktivierung, der Arbeit an Texten und der Texttransformation umfasst (vgl. Sabine Schmölder-Eibinger, 2008, S. 28).

B. Interferenzfehler), denn *„durch eine differenzierte Textanalyse und einer angeleiteten Weiterarbeit mit und an Texten seitens der Lehrenden, können Lernende für die vielfältigen Funktionen sprachlicher Mittel sensibilisiert werden“* (Feld-Knapp, 2008, S. 49), und erst dadurch kann umfassende Textkompetenz im Unterricht erlernt, geübt und gefestigt werden.

Nach gemeinsamer Endredaktion und finaler Abnahme der Texte durch die Lernenden wurden diese zu einem gemeinsamen Dokument zusammengeführt und gedruckt. Am Kursende erhielten die TeilnehmerInnen je ein Exemplar des Jahrbuchs (inklusive einer CD mit sämtlichen Lieblingsliedern). Ein eigener Satz von Jahrbüchern wurde für die Folgekurse angefertigt, um als Text- und Ideenpool für künftige Lernende zu dienen.

4.3.2. Aktivitäten für den Unterricht

In diesem Abschnitt soll dargestellt werden, welche Unterrichtsaktivitäten im Zuge des Projekts zur Anwendung kamen. Wie schon oben angeführt, stellt die Präsentation eines Liedes oder Musikstückes den ersten Schritt dar. Um das Potenzial voll ausschöpfen zu können, blieb es nicht bei einem einmaligen Anhören oder einem oberflächlichen Austausch musikalischer Präferenzen, sondern je nach Lernzielen wurden unterschiedliche Aktivitäten gesetzt. Lieder und Musik dienten als Impulsgeber für Dialoge, Rollenspiele und waren Auslöser für themenbezogene Gespräche und Diskussionen. Zahlreiche Aktivitäten haben zur schriftlichen Produktion (Steckbriefe, Starportraits, Blogs, Übersetzungen etc.) angeregt. Es soll im Folgenden eine Auswahl an Übungsformen präsentiert werden, die im wesentlichen auf die Förderung der Interaktion zwischen den TeilnehmerInnen und Unterrichtenden fokussierten und die Textproduktion abzielten und dafür auch nach heutigen Gesichtspunkten geeignet erscheinen.

Die nachfolgend vorgestellten Aktivitäten haben sich im Rahmen des Projekts und in Folge im regulären Deutsch als Zweitsprache-Unterricht am JUBIZ bewährt und sollen exemplarisch verdeutlichen, wie Musik im Unterricht effektiv eingesetzt werden kann, indem Musik sowohl als Medium als auch als thematischer Schwerpunkt behandelt wird. (Ausgewählte Arbeitsblätter dazu finden sich im Kapitel 8.)

Fragebögen stellen eine variantenreiche Möglichkeit dar, ins Thema Musik einzusteigen und Interessen und Vorlieben der Lernenden sichtbar zu machen. Sie bieten den Lernenden eine

Arbeitsunterlage mit konkreten Aufgabenstellungen für gelenktes Sprechen oder das Entschlüsseln und Entdecken von Musik und Liedern. Bei Fragebögen ist es möglich, sämtliche Arbeitsformen (individuelles Arbeiten, PartnerInnen- und Gruppenarbeit) anzubieten und je nach Komplexität der Fragestellung die Aufgabenstellungen nach sprachlichem Niveau zu differenzieren. Die Lernenden können auch eingeladen werden, zu einer von ihnen gewählten Musik einen Fragebogen für die Gruppe zu gestalten. Die TeilnehmerInnen bereiten in Kleingruppen oder in Paaren eine Umfrage vor, die entweder im Kurs oder auch außerhalb durchgeführt werden kann und musikalische Vorlieben und aktuelle Lieblingslieder offenbaren soll (vgl. Murphey, 1992, 23f).

Als zusätzliche, das Ankommen der Lernenden in einer neuen Gruppe unterstützende Kennenlernaktivität für eine Gruppe, die bereits über sprachliche Grundkenntnisse verfügt, eignet sich ein musikbezogener Gesprächsanlass. Die Lernenden bekommen eine Karteikarte und füllen diese nach folgendem Muster aus: der Vorname wird in die Mitte geschrieben und dann werden die jeweiligen Ecken definiert und beispielsweise entlang folgender Vorgaben ausgefüllt:

- Lieblingsgenre, rechts oben
- Titel eines aktuellen Lieblingsliedes, links oben
- Lieblings-Sänger/in und/oder Lieblingsband, links unten
- Lieblingslied als Kind, rechts unten

Die Lernenden werden gebeten durch den Raum zu gehen, eine/n PartnerIn zu suchen und sich anhand der Informationen auf den Karten vorzustellen. Am Ende kann eine gegenseitige Vorstellung im Plenum stattfinden (vgl. Murphey, 1992, 17f).

Die Teilnehmenden und ihre Interessen miteinzubinden kann besonders über das Vorbereiten und Durchführen von Präsentationen zu den persönlichen Favoriten erfolgen. Die Lernenden werden eingeladen, ein Bild oder einen Poster von einem Sänger, einer Sängerin oder einer Band mitzubringen. Jedes Bild wird an der Wand befestigt. Im Anschluss daran können verschiedene Aktivitäten durchgeführt werden, die zur Interaktion anregen. Zum Beispiel kann ein Quiz veranstaltet werden, indem die Namen der InterpretInnen zunächst auf Kärtchen geschrieben werden und dann von den TeilnehmerInnen für ihren Star eine kurze Personenbeschreibung verfasst wird (fünf schriftliche Aussagen, von denen die erste eine möglichst vage und die letzte eine möglichst konkrete Beschreibung sein soll), welche dann

vorgelesen wird und die anderen erraten sollen, um wen es sich handelt (vgl. Murphey, 1992, S. 101ff).

Im Anschluss daran können die TeilnehmerInnen ein Kurzreferat über ihre LieblingsinterpretInnen vorbereiten. Die Präsentation kann folgendes beinhalten: Kurze Biographie des Sängers/der Sängerin/der Gruppe, Fotos, Bilder, Anmerkungen zur Musik und den Liedtexten, ein kurzer musikalischer Ausschnitt samt Liedtext. Die Star-Reportage eignet sich sehr gut für Lernende mit dem Lernziel, ein Thema selbständig zu erarbeiten (Lesetexte zu suchen und zu resümieren) und in Form eines Referates der Gruppe zu präsentieren (vgl. ebd. S. 30).

Eine andere Möglichkeit ist es, das freie Assoziieren zu fördern, indem die TeilnehmerInnen den Auftrag bekommen, auf drei verschiedenfarbigen Kärtchen einige Fragen zu beantworten, während sie ein bestimmtes Musikstück hören. An der Tafel bzw. auf einem Arbeitsblatt könnten folgende Fragen formuliert sein:

- Welches Bild hast du zu dieser Musik?
- Wo würdest du gerne sein, wenn du diese Musik hörst?
- Welche Menschen verbindest du mit dieser Musik?

Während das Musikstück abgespielt wird, notieren die TeilnehmerInnen ihre Antworten auf den entsprechenden Kärtchen, verteilen sich im Raum, suchen eine/n Partner/in, unterhalten sich über ihre Antworten und tauschen abschließend ihre Kärtchen aus. Im Plenum können dann anhand der darauf befindlichen Aussagen die TeilnehmerInnen näher vorgestellt werden bzw. die Aussagen besprochen werden (vgl. Murphey, 1992, S. 23ff).

Insbesondere klassische Musik und Filmmusik vermögen Stimmungen und Bilder zu wecken und eignen sich, um kognitive und kommunikative Prozesse in Gang zu setzen. Musik kann dadurch eine andere Atmosphäre im Kursraum schaffen und kreative Schreibprozesse unterstützen bzw. in Gang bringen. Filmmusik stellt eine besondere Form der Instrumentalmusik dar, denn sie versucht, der Filmszene eine entsprechende musikalische Untermalung zu geben. Beim Einsatz von Filmmusik in Kombination mit dem Film kann die Musik zunächst ohne Bild präsentiert werden. Entsprechende Fragen („Welche Szene stellst du dir zu dieser Musik vor?“, „Wie sehen die Personen aus?“ etc.) sollen zur Hypothesenbildung anregen und können in weiterer Folge einen Schreibprozess unterstützen (z.B. ein kurzes Skript verfassen). Im Anschluss daran wird der Filmausschnitt gezeigt und die Hypothesen können mit dem tatsächlichen Geschehen verglichen werden (vgl. Murphey, 1992, S. 43f).

Das Warming-Up stellt am Beginn von Unterrichtseinheiten eine Einstiegs- bzw. Auflockerungsaktivität dar. Das Charakteristische eines Warming-up ist einerseits, die Lernenden zu aktivieren oder andererseits bereits inhaltlich in ein Thema einzustimmen. So kann beispielsweise das Thema „Körper“ mit einer musikalisch begleiteten „Gymnastikeinheit“ begonnen werden. Eine andere Übungseinheit könnte zu einem aktuellen Thema Schlagzeilen aus verschiedenen Tageszeitungen behandeln: Viele Zeitungen liegen offen am Boden auf. Während Musik abgespielt wird, gehen die TeilnehmerInnen über die Zeitungen mit dem Auftrag, sich eine der Schlagzeilen gut einzuprägen. Dann wird die Musik gestoppt, zwei Leute sollen sich finden und die gemerkte Schlagzeile mit immer unterschiedlicher Prosodie (z.B. ernsthaft, glücklich, nüchtern, sanft, laut) mitteilen (vgl. Murphey, 1992, S. 38f).

Mit Musik Video Clips (MVC) kann auf vielfältige Weise gearbeitet werden. Die Bild-Ton Dualität ermöglicht es, zunächst von einem Video-Clip nur einen Bildausschnitt ohne Ton zu zeigen und die TeilnehmerInnen herauszufinden zu lassen, um welches Genre es sich handeln könnte. Besonders eignen sich MVC für die Auseinandersetzung mit soziokulturellen Symbolen. Eine Möglichkeit, die Zusammenarbeit und Interaktion in der Gruppe zu fördern, kann geschaffen werden, indem die Gruppe geteilt wird, wobei die eine Hälfte die Musik hört und versucht einen Clip zu entwerfen und die andere Hälfte den Clip sieht und die Beobachtungen festhält. In der jeweiligen Kleingruppe werden die Ergebnisse zunächst besprochen und weiterbearbeitet, danach treffen je ein/e VertreterIn aus beiden Gruppen aufeinander und vergleichen die Clips (vgl. Murphey, 1992, S. 105f).

5. Empirische Untersuchung

Im folgenden Kapitel wird zunächst im ersten Abschnitt eine Beschreibung der Forschungsziele und des Untersuchungsgegenstandes (vgl. Kapitel 5.1.) vorgenommen und in der Folge werden die zentralen Fragestellungen dargelegt (vgl. Kapitel 5.2.). Das Zustandekommen der Befragungsdaten und die verwendeten Auswertungsverfahren, die die Grundlage für die nachstehenden Analysen bilden, werden im vorletzten Abschnitt dokumentiert (vgl. Kapitel 5.3.). Den Abschluss bilden die Ergebnisse der Untersuchung (vgl. Kapitel 5.4.).

Wie schon einleitend in Kapitel 1.1. angeführt, hat sich das Interesse seit der Untersuchung durch neue Entwicklungen in der Mehrsprachigkeitsforschung im Kontext Migrationsgesellschaft noch stärker in Richtung des sprachlichen Repertoires verlagert, während zum

Zeitpunkt der Durchführung der empirischen Forschung das Anliegen auf der Frage lag, welche Effekte sich aus dem Einsatz von mehrsprachiger Musik im Unterricht hinsichtlich der Sichtbar- und Nutzbarmachung der Erstsprachen für das Deutschlernen ergeben würden. Vor diesem Hintergrund wurden die zur Verfügung stehenden Daten noch zusätzlich mit dem Interesse für die sprachlichen Verwendungsweisen der Jugendlichen analysiert. Eine neuerliche Untersuchung würde die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für die einzelnen SprecherInnen genauer in den Blick nehmen und analysieren wollen, welche Sprachpraxen die Jugendlichen haben bzw. wie sich die gelebte Mehrsprachigkeit auf ihr sprachliches Repertoire auswirkt und welche Konsequenzen daraus in der Folge für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht zu ziehen wären.

Es ergeben sich durch die neuen Betrachtungen keine Diskrepanzen in den Ergebnissen, sondern es wird eine neue, zusätzliche Perspektive eingebracht, weil sich sowohl in der Forschung als auch in meinem Verständnis zwischen Datenerhebung und Analyse eine Änderung der Betrachtungsweise und des Zugangs zu Mehrsprachigkeit mit interessanten Aspekten auf Sprache und damit auf sprachliche Bildung ergeben hat, die nach Möglichkeit in die Arbeit einfließen sollte.

5.1. Forschungsziele und Untersuchungsgegenstand

Ziel der empirischen Untersuchung ist es, die Einstellungen der Lernenden und Lehrenden zu Musik und Mehrsprachigkeit und die Effekte des Einsatzes von Musik und Liedern im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht im Hinblick auf die Sichtbar- und Nutzbarmachung der Mehrsprachigkeit zu analysieren.

Der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist ein einwöchiges Unterrichtsprojekt am JUBIZ, das mit einer LernerInnengruppe durchgeführt wurde, die repräsentativ für Jugendliche in Deutsch als Zweitsprache-Kursen in Wien ist und mit der in Abstimmung mit den Unterrichtenden eine Projektwoche nach bestimmten Kriterien durchgeführt werden konnte. Die teilnehmenden Jugendlichen und Unterrichtenden sollten dabei im Kurs beobachtet werden und gleichermaßen als InterviewpartnerInnen und FeedbackgeberInnen zur Verfügung stehen. Für die Wahl der LernerInnengruppe waren folgende Kriterien grundlegend: Um die Interviews auf Deutsch durchführen zu können und damit auch direkten Einblick in zweitsprachliche Phänomene zu bekommen, sollten die Befragten einerseits über ausreichende

Deutschkenntnisse verfügen, um die Interviewfragen bzw. die Fragen zur Evaluation beantworten zu können (Sprachniveau in Deutsch vergleichbar mit den im GERS beschriebenen Deskriptoren für A2 in Bezug auf den schriftlichen Bereich und jenen für B1 bezogen auf den mündlichen Bereich) und andererseits eine Bildungserfahrung mitbringen, die Reflexionsfähigkeit und Sicherheit im Umgang mit Interviewsituationen voraussetzen ließ. Die Problematik, dass die Gespräche mit den TeilnehmerInnen in der Kombination Interviewer Erstsprache Deutsch und Interviewte Zweitsprache Deutsch geführt wurden und potenziell Verständigungsschwierigkeiten bereiten könnte, wurde einerseits durch die gezielte Auswahl von Fragen und andererseits durch sprachdidaktische Unterstützung bei deren Beantwortung gering gehalten. Für die Auswahl des Kurses war entscheidend, dass die Lehrenden nach den in Kapitel 4 beschriebenen methodisch-didaktischen Ansätzen unterrichten und ein großes Vertrauensverhältnis bestand, sodass Absprachen und Abstimmungen leicht vorgenommen werden konnten.

5.2. Forschungsfragen

Entlang der folgenden Fragestellungen soll untersucht werden, ob einerseits das Medium Musik geeignet ist, die Mehrsprachigkeit der Lernenden sichtbar zu machen und als etwas Positives zu erleben und andererseits einen Nutzen für das Lernen mit sich bringt:

- Wie wird die real vorhandene Mehrsprachigkeit durch den Einsatz von Musik bzw. Liedern in den Erstsprachen der TeilnehmerInnen am JUBIZ sichtbar und für den Zweitspracherwerb nutzbar gemacht?
- Welchen Effekt haben die eingesetzten Materialien auf die Motivation, das Gruppenklima und die Interaktion im Kurs?

Anhand der ersten Frage soll versucht werden herauszufinden, mit welchen Materialien und Verfahrensweisen im Unterricht die Mehrsprachigkeit einbezogen und für welche Prozesse sie beim Deutschlernen nutzbar gemacht werden konnte (vgl. Kapitel 4.3.).

Die zweite Fragestellung beinhaltet den komplexen Begriff der Motivation, die in einer ersten grundlegenden Definition als ein multidimensionales Konstrukt, das von vielen inneren und äußeren Variablen beeinflusst ist, bezeichnet werden kann. *„Motivation ist ein affektives Lernmerkmal, dem ein wesentlicher Einfluss auf den Erfolg und die Schnelligkeit des Lernens zugemessen wird.“* (Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2010, S. 219).

In der Fachliteratur werden Einstellungen und Begriffe verwendet, die Motivation in die Dichotomien intrinsisch und extrinsisch sowie integrativ und instrumentell differenziert. Motivation ist allerdings nicht direkt beobachtbar und nichts eindeutig Messbares, sie ist ebenso individuell unterschiedlich, aber auch in einem Selbst nichts Statisches (vgl. Apeltauer, 2003, S. 295). Jedoch mit Blick auf eigene Lernerfahrungen gibt es das Wissen,

„(...) dass im Verlaufe von Erwerbs- und Lernprozessen die Stärke der eigenen Motivation sich verändert. Unter bestimmten Voraussetzungen kann sie sich z. B. verstärken und eine Eigendynamik entwickeln, so dass man z. B. von Neugier und Lust getrieben die Zeit vergisst.“ (Apeltauer, 2003, S. 295)

Festgestellt werden sollte daher, wodurch und inwiefern die Motivierung der Lernenden durch gezielte Auswahl an Materialien und Methoden sowie durch Autonomieförderung und positive Beeinflussung der Gruppendynamik gelingen kann, welche Auswirkungen sich auf Gruppenklima und Interaktion im Kursgeschehen ergeben.

Ob sich durch den Einsatz von Musik und Mehrsprachigkeit im Unterricht eine Veränderung in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung ergeben kann und inwieweit die Deutschkompetenzen, konkret auf die individuellen Ausgangslagen bezogen, verbessert werden können, ist nicht Gegenstand der Untersuchung. Es wäre dies ein interessantes Thema für eine Langzeitstudie mit zwei Vergleichsgruppen.

5.3. Methodische Vorgehensweise und Untersuchungsmaterial

Die Untersuchung basiert auf den theoretischen Grundannahmen qualitativer Forschung, die *„den Anspruch [hat], Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“* (Flick, von Kardorff & Steinke, 2015, S. 14) und folgt dem Verständnis, dass es nicht eine bestimmte geeignete Methode gibt, sondern ein methodisches Spektrum unterschiedlicher Ansätze zur Verfügung steht (vgl. ebd. S. 22).

„Für qualitative Forschung ist typisch, dass der untersuchte Gegenstand und die an ihn herangetragene Fragestellung den Bezugspunkt für die Auswahl und Bewertung von Methoden darstellen (...).“ (Flick, von Kardorff & Steinke, 2015, S. 22).

Bevor die Wahl auf eine bestimmte Forschungsmethodik fällt, sind die Kriterien zu klären, denen ein passendes Forschungsdesign genügen muss. Die geringe Zahl an TeilnehmerInnen an der Untersuchung sollte durch zwei unterschiedliche Befragungstypen (Interviews und Feedbacks) sowie durch teilnehmende Beobachtung (Hospitationen) kompensiert werden. Da ich zum Zeitpunkt der Untersuchung selbst am JUBIZ tätig war, lag es nahe, die gesamte

Untersuchung vor Ort und von mir durchzuführen. Durch die räumliche sowie persönliche Nähe zu den Unterrichtenden war die nötige Vertrauensbasis gegeben und der Kontakt zu den Lernenden konnte verhältnismäßig leicht hergestellt werden.

Die Ausgangssituation dieser empirischen Untersuchung ist ein hypothesengeleitetes, deduktives Verfahren, bei dem auf der Grundlage der eigenen praktischen Erfahrungen und daraus resultierender Mutmaßungen aussagekräftige Schlussfolgerungen zu den Forschungsfragen getroffen werden sollen. Es war das Ziel, vor allem Zusammenhänge zwischen den im Rahmen des Projekts „Jahrbuch“ gesammelten Erfahrungen sowie den in der empirischen Forschung getätigten Beobachtungen zu suchen und weniger allgemeingültige Erklärungen abzugeben. Um möglichst aussagekräftige Forschungsergebnisse zu erzielen, wurde als Validierungsstrategie jene der *Daten-Triangulation* gewählt. Diese kombiniert Daten, die von verschiedenen Quellen und zu unterschiedlichen Zeiten entnommen wurden (vgl. Flick, 2015, S. 310). Erstens fanden leitfragengestützte Interviews mit Lernenden und Lehrenden statt, zweitens wurden allen am Unterricht Beteiligten nach Ende der Projektwoche Fragebögen zur Evaluation ausgegeben und drittens fand eine teilnehmende Beobachtung des Unterrichts statt. Damit sollte sichergestellt werden, dass die Vorteile der mündlichen und schriftlichen Befragung die jeweiligen Nachteile ausgleichen konnten.

5.3.1. Datenerhebung und -auswertung

Die Datenerhebung und -auswertung fand in drei Phasen statt und gliedert sich wie folgt: In der ersten Phase wurden mittels leitfragengestützter Beobachtung, die den Fokus auf bestimmte Aspekte des Unterrichts legt, qualitative Daten produziert, die einen interpretativen Zugang zum beobachteten Geschehen ermöglichen (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 240). Durch das Verfahren der teilnehmenden Beobachtung bestand die Möglichkeit, die Effekte, die sich mittels der eingesetzten Methoden und Materialien ergaben, mit den eigenen Erfahrungen abzugleichen und in die Analyse der Interviews und Feedbackbögen einzubeziehen. Die zweite Phase bestand aus mündlichen Interviews mit den TeilnehmerInnen und Unterrichtenden. Dazu wurde sowohl für die Gruppe der Lernenden als auch für das Team der Unterrichtenden jeweils ein eigener Fragenkatalog mit Themenschwerpunkten erstellt. Für die dritte Phase wurden zur Evaluation der Projektwoche Fragebögen mit geschlossenen und offenen Fragen entwickelt, die im Rahmen eines eigens dafür gestalteten Settings an alle Beteiligten ausgegeben wurden. In quantitativen Studien ist es üblich, eine große Anzahl an Aussagen zu testen. In diesem Fall

dienen die Angaben aus den geschlossenen Fragen in erster Linie zum Abstützen der Hypothese und eine detaillierte Analyse der quantitativen Daten findet sich daher in der Auswertung nicht mehr.

	Datenerhebung	Transkription	Auswertung
Phase 1	Teilnehmende Beobachtung am Unterricht	nein	Leitfadengestützter Beobachtungsbogen; Protokoll
Phase 2	Interviews mit TeilnehmerInnen anhand eines Leitfragenkatalogs	ja, 4	Inhaltsanalyse
	Interview mit KursleiterInnen anhand eines Leitfragenkatalogs	ja, 1	Inhaltsanalyse
Phase 3	Fragebogen; Feedback von TeilnehmerInnen und Unterrichtenden (Code Tn und Tr)	nein	Inhaltsanalyse; keine quantitative Auswertung der Daten

Tabelle 2: Forschungsdesign – Überblick (Thomas Laimer)

Die für meine Forschungsfragen relevanten Daten wurden analysiert und interpretiert. Die übrig gebliebenen Daten haben für die Analyse keine Relevanz und wurden daher nicht eigens ausgewertet.

5.3.2. Leitfaden-Interviews

Für die TeilnehmerInnen und KursleiterInnen wurde ein Fragenkatalog für ein dialogisches Verfahren entwickelt, das sich auf das Prinzip des leitfadenbasierten Interviews stützt, welches dem in der Fremdsprachenforschung häufig eingesetzten halbstrukturierten Interview entspricht. Diese Form des Interviews, die innerhalb des Forschungsprogramms *Subjektive Theorien* entwickelt wurde geht davon aus, „dass der Umgang mit Wirklichkeit bei Wissenschaftlern/innen wie auch im Alltag immer schon theoriegeleitet erfolgt und bedeutet, dass die individuellen Wahrnehmungen, Wissensbestände und Präferenzen von Personen darüber mitbestimmen, wie Wirklichkeit gesehen bzw. gedeutet wird“ (Doff, 2012, S. 229).

Das Themenfeld bei den Interviews wurde durch einen Leitfaden abgegrenzt und die Gesprächsverläufe konnten in Richtung der Forschungsfragen gelenkt werden, ließen aber dennoch genug Raum für zusätzlich eingebrachte Aspekte der InterviewpartnerInnen. Die Sichtweisen der befragten Jugendlichen und der Unterrichtenden wurden zunächst entlang eines Leitfragenkatalogs fokussiert und dann in einem analytischen Auswertungsschritt in

ihrem sozialen und unterrichtlichen Bedingungskontext betrachtet, um aus theoretischer Perspektive und auf der Grundlage eigener Beobachtungen und Erfahrungen interpretiert zu werden.

Es wurden mit allen am Projekt beteiligten Personen Interviews durchgeführt, und zwar jeweils Paarinterviews: die Jugendlichen wurden in selbstgewählten Zweierkonstellationen entlang von Leitfragen zu ihrer Spracherwerbsbiographie, zu aktuellen Sprachpraxen in face-to-face-Situationen sowie in sozialen Medien und zu ihrer Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit und Musik im Alltag und im Unterricht befragt. Die Interviews fanden an eigens dafür vorgesehenen Tagen in einem zur Verfügung gestellten Kursraum statt, der eine ungestörte Gesprächsführung und Aufnahme gewährleisten konnte. Anwesend waren jeweils die beiden InterviewpartnerInnen und der Interviewer.

Folgende Schwerpunktthemen wurden für die Befragung der TeilnehmerInnen definiert (vgl. Fragebogen im Kapitel 8.3.1.):

- Spracherwerb Erstsprache(n)
- Aktueller Sprachgebrauch (zu Hause, im Kurs an der VHS, mit FreundInnen außer Haus)
- Schulbildung: Sprachverwendung und Sprachenlernen
- Deutschlernen
- Freizeitverhalten in Bezug auf Musik

Die beiden Unterrichtenden wurden zu Themenbereichen befragt, die ihre Perspektive auf den eigenen Unterricht und die Lernenden einbringen sollte und folgende thematische Schwerpunkte beinhaltete (vgl. Fragebogen in Kapitel 8.3.1.):

- Deutschunterricht
- Erstsprachen der Lernenden
- Musik und Materialien

Auf dieser Grundlage werden die Interviews geführt, die durch Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion interpretierbar gemacht werden (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 332). Für die Transkription der Interviews wurde ein Notationssystem mittlerer Genauigkeit ausgewählt (vgl. Küsters, 2009, S. 74). Die gesprochene Sprache wurde dabei nicht in die Schriftsprache übertragen, sondern wortlautgetreu transkribiert. Das bedeutet, dass

Versprecher, syntaktische oder morphologische Unrichtigkeiten, unvollendete Wort- oder Satzanfänge, Wortwiederholungen, Stottern und paraverbale Äußerungen festgehalten wurden (vgl. ebd. S. 73). Die interviewten Personen sind durch Kürzel anonymisiert und die zitierten Textstellen sind durch Nummerierung der Zeilen auffindbar. Überlappende SprecherInnenwechsel werden ebenso dargestellt wie andere, nicht aus dem Tondokument identifizierbare, Äußerungsformen, die in Klammern hinter die betreffende Textstelle gesetzt wurden (vgl. ebd.).

Der Grundgedanke der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, Texte systematisch zu analysieren, indem das Material in mehreren Schritten bearbeitet wird und dabei theoriegeleitet entlang des Materials ein Kategoriensystem erstellt wird, das zur weiteren Bearbeitung immer wieder herangezogen und wenn nötig modifiziert wird (vgl. Mayring, 2002, S. 114). Die Kategorien wurden aufgrund des Datenmaterials wie folgt gebildet:

- i. Mehrsprachigkeit im privaten Alltag
 - a. Zu Hause
 - b. Sprachpraxis im Netz
- ii. Bedeutung der Mehrsprachigkeit und Einstellungen zum eigenen sprachlichen Repertoire
- iii. Mehrsprachigkeit im Unterricht
- iv. Mehrsprachigkeit in den Schulen der Herkunfts- bzw. bisheriger Aufenthaltsländer
- v. Musik in den Erstsprachen
- vi. Code-Switching
- vii. Haltungen und Einstellungen der Unterrichtenden

5.3.3. Feedback-Fragebögen

Bei der Befragung wurden die TeilnehmerInnen und Lehrenden ersucht, den Unterricht mittels Fragebogen auszuwerten. Die Vorgehensweise war aufgrund möglicher sprachlicher Schwierigkeiten bei den Jugendlichen entsprechend mehrstufig gewählt: zunächst wurden die Bögen ausgeteilt und im Anschluss daran wurden die Fragen einzeln besprochen. Verständnisprobleme konnten sowohl von mir mittels Paraphrasierung bzw. zusätzlichen Erklärungen behoben werden bzw. auch durch die Übersetzung von anderen Lernenden in die Erstsprachen oder in eine entsprechende *lingua franca* gelöst werden. Es wurde darauf

hingewiesen, dass das Ausfüllen des Feedbackbogens auf Freiwilligkeit basiert und dass die Bögen nicht an die Unterrichtenden ausgehändigt werden würden. Aufgrund der Gruppengröße und meiner Präsenz war ein anonymisiertes Verfahren nicht möglich, aber aufgrund der Abwesenheit der Unterrichtenden und der gemeinsamen Vereinbarung zur Verschwiegenheit auch nicht nötig.

15 Fragen und ein Feld für weitere Kommentare standen den TeilnehmerInnen für die Bewertung zur Verfügung. Beim Ausfüllen des Feedbackbogens hatten die TeilnehmerInnen für die Beantwortung ausreichend Zeit und ich stand als Ansprechpartner zur Verfügung. Für die Unterrichtenden waren 19 Fragen und ebenfalls ein Kommentarfeld vorgesehen. Die Likert-Skala in einer vierteiligen Gliederung³⁹ wurde für die Beantwortung der geschlossenen Fragen verwendet, und zwar um die TeilnehmerInnen einerseits auf die offenen Fragen einzustimmen und andererseits eine erste Orientierung zur Einstellung der Befragten zu erlangen (vgl. Fragebögen in Kapitel 8.3.2.). Manche Fragen waren bewusst nur als geschlossene gestellt, denn diese hatten in erster Linie die Funktion, vorhergegangene Antworten zu unterstreichen oder zu relativieren.

5.3.4. Teilnehmende Beobachtung

Der/die BeobachterIn einer Situation kann niemals sicher sein, dass das beobachtete Phänomen auch ohne seine/ihre Teilnahme in dieser Form stattgefunden hätte, da Beobachten und Teilnehmen miteinander verknüpft sind. Die Teilnahme eines Beobachters/einer Beobachterin beeinflusst die beobachtete Situation und das Ausmaß der Wirkung des Beobachters/der Beobachterin ist dadurch nicht eindeutig bestimmbar. Dieses *Beobachter-paradoxon* ist zwar grundsätzlich nicht auflösbar (vgl. Labov, 1971), verstellte durch die eigene forschende Haltung auf der Grundlage wissenschaftlicher Beschäftigung und entsprechender Erfahrung durch Action-Research-Projekte (vgl. Kapitel 4) in Verbindung mit den positiven Aspekten, die durch meine Präsenz gegeben waren, den Blick auf den Forschungsgegenstand nicht.

³⁹ Diese Methode zur Skalierung wurde verwendet, um eine Frage auch als geschlossene, zusammen mit einer 4-stufigen Antwortskala zur Bewertung vorzulegen. Auf der ersten Seite waren die Antwortmöglichkeiten mit «sehr gut», «gut», «weniger gut», «nicht gut» und auf der zweiten Seite mit «sehr viel», «viel», «kaum», «nicht» etikettiert.

Ein längerer Aufenthalt im Forschungsfeld und das Erreichen einer hohen Akzeptanz der Beobachterrolle von den TeilnehmerInnen im Feld, setzen die Bewältigung des Zugangs voraus (vgl. Lüders, 2015, S. 391f). Dazu waren die Unterrichtenden als „gatekeeper“ von entscheidender Bedeutung und die gute kollegiale Basis ermöglichte den einfachen Zugang zum Feld (vgl. ebd.). Um einen sicheren Boden für die *teilnehmende Beobachtung*⁴⁰ zu schaffen, wurde der Beginn der fünftägigen Projektwoche von einer Unterrichtenden (X1) und mir gemeinsam gestaltet. An den folgenden vier Tagen habe ich ausschließlich hospitiert und war ins Kursgeschehen nicht eingebunden.

Der Start in die Projektwoche diente der Unterrichtenden und mir dazu, die TeilnehmerInnen auf das spezielle Setting vorzubereiten. Die erste Unterrichtseinheit wurde ausschließlich damit zugebracht, einander kennenzulernen und niederschwellig ins Gespräch über Sprachen & Musik zu kommen. Meine Aufgabe bestand darin, mich der Gruppe vorzustellen, das Ziel der Woche und meine Rolle zu erklären und mittels gemeinsamer Aktivitäten eine Vertrauensbasis mit den Lernenden zu schaffen. Brizić formuliert dazu treffend, dass echtes Interesse an den Untersuchten echtes Interesse bei den Untersuchten auslöst (vgl. Brizić, 2007, S. 273).

Nach einer offiziellen Vorstellung waren nach entsprechender Anleitung alle Anwesenden eingeladen, einen Umriss ihrer Hand auf ein Blatt Papier zu zeichnen (vgl. Abb. 2). Danach sollte in jedem Finger nach einer konkreten Vorgabe eine bestimmte Information notiert werden: in den kleinen Finger die Herkunft und die gesprochenen Sprachen; in den Zeigefinger die Lieblingsfarbe; in den Mittelfinger die Hobbys; in den Ringfinger die aktuelle Lieblingsbeschäftigung; in den Daumen die Lieblingsmusik. Anhand dieser Zeichnungen stellten wir uns im Kreis sitzend einander vor und es ergaben sich lebendige persönliche Gespräche. Bereits durch diese erste Aktivität wurde sichtbar, dass in der Gruppe ein großes Interesse für Musik vorhanden war und auch der Wunsch nach Auseinandersetzung darüber bestand.

⁴⁰ Lüders verweist auf die beiden Axiome von Bruyn (Bruyn, 1966, S. 13f), wonach die teilnehmende Beobachtung erstens als offene Beobachtung durchzuführen ist (Teilnahme am Leben und den Meinungen der Menschen) und sich zweitens daraus die Rolle des teilnehmenden Beobachters, die sowohl Unvoreingenommenheit und persönliche Beteiligung beinhaltet, ergibt (vgl. Lüders, 2015, S. 386).

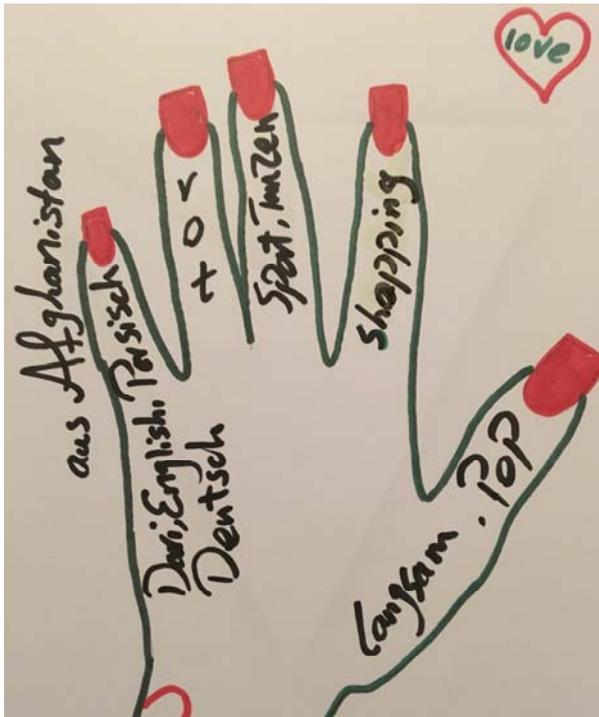


Abb. 2: Handzeichnung der Teilnehmerin A1, angefertigt am ersten Tag der Projektwoche im Rahmen einer Kennenlernaktivität (Thomas Laimer)

Anschließend wurde den TeilnehmerInnen das genaue Procedere für die Projektwoche erklärt. Dies war auch deshalb nötig, weil die Lernenden an bestimmte Abläufe während einer Woche gewöhnt waren. Es wurde ein Plakat mit einem Überblick zum Projekt vorgestellt: Grund für das Projekt, Gesamtdauer, Programm für die einzelnen Tage, Aufträge an die Lernenden. Mein Anliegen für die Woche wurde so konkret wie nötig und so einfach wie möglich vorgebracht. Wichtig für die Lernenden war es zu erfahren, wozu meine Beobachtungen dienten und was mit den Aufzeichnungen passieren würde. Hier wurde mit Unterstützung der Unterrichtenden versucht, größtmögliche Transparenz herzustellen mit dem Ziel, dass am Ende der Stunde das Thema, der Rahmen und die jeweiligen Rollen bekannt waren. Im Anschluss daran hatten die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, Fragen zu stellen bzw. Anmerkungen zu machen. Insgesamt wurde das Projekt von den TeilnehmerInnen begrüßt, die gestellten Fragen bezogen sich auf die Arbeitsaufträge für zu Hause und technische Möglichkeiten der Umsetzung.

In der letzten Einheit des ersten Tages wurde an alle Lernenden jeweils ein Exemplar des „Jahrbuchs“ (vgl. Abb. 1) ausgeteilt. Dies diente dazu, einen Eindruck von produktorientierter Projektarbeit zu vermitteln und gleichzeitig die darin enthaltenden Bilder und Texte für den thematischen Einstieg zu nutzen. Gleichzeitig wurde betont, dass das vorliegende Manuskript das Ergebnis einer mehrwöchigen Beschäftigung war und es nicht die Aufgabe sein würde, ein

entsprechendes Produkt zu schaffen. Auffallend war, dass die Lernenden gleich nach der Ausgabe der Manuskripte damit begannen, die Steckbriefe durchzublättern und nach möglichen Bekannten oder FreundInnen zu suchen. Die inhaltliche Klammer wurde dann durch die Intervention der Unterrichtenden hergestellt, indem die Liste der gesammelten Lieder (vgl. Kapitel 8.2.) präsentiert wurde und die TeilnehmerInnen nach ihnen bekannten Liedern suchen sollten. Damit wurde am Ende des Unterrichtstages der Fokus auf das Thema der Projektwoche gerichtet und ein Einstieg mit authentischem Material geschaffen.

In den folgenden vier Kurstagen habe ich jeweils die beiden mittleren von insgesamt vier Unterrichtseinheiten hospitiert. Dies war deshalb so geplant, damit die Unterrichtenden mit ihrer Gruppe sowohl den Anfang als auch das Ende ohne externe Präsenz gestalten konnten. In der Regel wurde in den Anfangseinheiten mit einem Tagesüberblick begonnen und Aktivitäten zum Warming-up und/oder zum thematischen Einstieg durchgeführt. Es sollte auch ein ungestörter Raum für gruppenspezifische Anliegen zur Verfügung stehen. Die letzte Einheit sollte ebenfalls ein beobachtungsfreier Raum sein, der in erster Linie dazu genutzt wurde, die vorangegangenen Einheiten nochmals gemeinsam Revue passieren zu lassen und eventuell aufgetretene Anliegen zu besprechen, Arbeitsaufträge zu präzisieren und einen ungestörten Tagesausklang mit der Gruppe zu finden.

In den zwei Einheiten, in denen meine teilnehmende Beobachtung stattfand, wurden Aktivitäten, die davor gemeinsam zwischen mir und den Unterrichtenden besprochen wurden, durchgeführt. Die Abmachungen bezogen sich sowohl auf eingesetzte Materialien als auch auf bestimmte Vorgehensweisen. Es sollte nach Maßgabe der Möglichkeiten ein ähnliches Setting wie beim Projekt „Jahrbuch“ geschaffen werden.

Für die teilnehmende Beobachtung wurde pro Unterrichtstag ein einheitlicher, in fünf Kategorien unterteilter, Fragebogen verwendet (vgl. Leitfragen in Kapitel 8.3.3.):

- Aktivitäten
- Materialien
- Sozialformen
- Gruppe & Stimmung
- Sprachen

Auf der Grundlage der während des Unterrichts entlang der oben genannten Aspekte getätigten Notizen wurden insgesamt vier Beobachtungsprotokolle erstellt, welche die Daten aus den Interviews unterstreichen oder relativieren sollten.

5.4. Ergebnisse

Musik ist eine Sprache der Herzen und lässt niemanden kalt, die TeilnehmerInnen können sich einfach nicht ‚entziehen‘, weil sie sie immer wieder packt.
(Unterrichtende X1)

Weder die Anzahl an ProbandInnen noch die Menge an gesammelten Daten hätten das Potenzial, daraus profunde Theorieansätze zu begründen. Vielmehr ging es bei dieser empirischen Forschung darum, Evidenzen und Belege für die im Rahmen des eigenen Unterrichts getätigten Erfahrungen zu erlangen und damit die auf Erfahrungswerten basierenden Annahmen durch Beobachtung und Befragung zu verstärken oder zu relativieren.

Die qualitative Erhebungs- und Interpretationsmethode liefert ein facettenreiches Bild. Grundsätzlich konnte festgestellt werden, dass die Auswertung des Materials ein Spektrum skizziert, dessen Kernelemente sich mit jenen aus eigener Praxis decken und die Einstellungen der Lernenden gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht und Musik sichtbar machen. Darüberhinaus gewähren die Interviews Einblicke in die mehrsprachige Lebenswelt der Lernenden.

5.4.1. Auswertung der Interviews

Die geführten Interviews, bei denen auf einen vorab bestimmten Gesprächsgegenstand bzw. –anreiz fokussiert wurde (vgl. Hopf, 2015, S. 353), wurden entsprechend der in Abschnitt 5.3.2. beschriebenen Kategorien ausgewertet.

- i. Mehrsprachigkeit im privaten Alltag
 - a. Zu Hause

Die Lebenswelten von jugendlichen MigrantInnen sind als plurilinguale zu verstehen, in denen Sprachen in unterschiedlichen Phasen eine gewichtigere oder geringere Rolle gespielt haben, diese sich aber im aktuellen sprachlichen Repertoire, mehr oder weniger bewusst und für unterschiedliche Zwecke eingesetzt, wiederfinden. Die Interviews zeigen, dass Jugendliche über eine ausgeprägte Reflexivität der Sprachpraxis in Situationen der Mehrsprachigkeit

verfügen. In den meisten Fällen findet innerhalb der Familie ein alternierender Sprachgebrauch statt:

I : Ok. Welche Sprachen, B1, sind für dich wichtig?

B1: Serbisch, Ungarisch und Schwedisch.

I : Und Schwedisch. Warum ist Schwedisch für dich wichtig?

B1: Weil ich hab dort gewohnt und ich hab dort in die Schule gegangen und so.

(#2 / B1 und B2: 118-126)

Dass Sprachen je nach kommunikativen Erfordernissen variiert und kombiniert werden, zeigt sich in folgender Aussage:

D2: Mit meine Mutter und so und meine Eltern spreche ich Dari, aber mit meine Bruder spreche ich Englisch.

I: Mit deinem Bruder sprichst du Englisch?

D2: Ja, immer.

I: OK?!

D2: Weil ich möchte nicht Englisch vergessen auch. Ja, und auch mit Verwandten und so spreche ich Dari. Und manchmal mit meine Cousine und so spreche ich Deutsch, aber nicht so mu_, viel.

(#4 / D1 und D2: 99-110)

Zum Zweck des Sprechtrainings wird auch zu Hause manchmal in der Zweitsprache gesprochen:

D1: Ich spreche Türkisch mit meine Bruder. Ich spreche ein bisschen Deutsch mit meine Mutter und Vater. Weil meine Vater weiß Deutsch, aber er hat A2-Prüfung gemacht. Meine Mutter hat jetzt einen Deutschkurs, sie geht auch A2. Ich und meine Mutter immer Dialoge machen und Deutsch lernen.

(#4 / D1 und D2: 138-141)

I : OK. Und du? Mit wem sprichst du Deutsch?

B1: Mit Nachbarn, Freunde und manchmal auch mit Vater.

I : Mit dem Vater?

B1: Ja, weil er hat hier Schule gemacht und er kann perfekt Deutsch.

(#2 / B1 und B2; 257-263)

b. Sprachpraxis im Netz

Transmigrationsprozesse und Mehrsprachigkeit zeigen sich über die Nutzung sozialer Medien. Es wurde nicht erhoben, wie viel Zeit die Jugendlichen in diesen Kommunikations-räumen verbringen. Explizit genannt wurden Facebook, Whatsapp und Yahoo-Chat:

I : Welche Sprache sprecht ihr da, oder welche Sprache schreibt ihr da?

B1: Ich schreibe Serbisch mehr, auf meisten und Schwedisch.

(...)

B1: Und manchmal auch Ungarisch.

(#2 / B1 und B2: 220-222 und 230)

Hinweise zu alternierendem Sprachgebrauch und Code-Switching⁴¹ finden sich bei der Nutzung dieser Medien besonders häufig, z. B.:

C1: Weil meine Freunde alles reden mit Chat mit Englisch.

I: Auch mit deinen indischen Freundinnen?

C1: Ja. Englisch und manchmal Punjabi

I: Und wann Englisch und wann Punjabi?

C1: Das egal ... mischen.

(#3 / C1 und C2: 126-130)

Die Aussagen zeigen auf, dass die Lebenswelten von jugendlichen MigrantInnen komplexer und heterogener sind, als Zuordnungsversuche mit Eindeutigkeit suggerierenden Begriffen wie „ein Türkischsprachiger“, „eine bilinguale Sprecherin“ oder „die serbischsprachige Community“ es glauben machen möchten und bestenfalls als erste grobe Orientierung dienen können.

B1, die zu Hause mit ihrer Familie Serbisch und Ungarisch spricht, aufgrund eines mehrjährigen Aufenthalts in Schweden in den sozialen Medien auch Schwedisch verwendet, in der Schule und in Kursen sowohl im Heimatland als auch in der Migration Englisch, Italienisch, Spanisch und Deutsch gelernt hat und die Sprachpraxis in Wien diese Mehrsprachigkeit widerspiegelt: Serbisch, Deutsch und Englisch spricht sie mit ihren KollegInnen im Kurs, auf Facebook schreibt sie neben Serbisch, das sie zwar am meisten verwendet, auch Schwedisch und Ungarisch, während sie zu Hause mit den Eltern Serbisch und Ungarisch benützt.

ii. Bedeutung der Mehrsprachigkeit und Einstellungen zum eigenen sprachlichen Repertoire:

Alle Jugendlichen waren sich darüber einig, dass Mehrsprachigkeit einen Vorteil darstellt. Diese Vorteile wurden anhand folgender Beispiele konkretisiert: Dolmetschen, bessere Verständigungsmöglichkeiten beim Reisen und erweiterte Informationsspannbreite. Von

⁴¹ Mit Code-Switching beziehe ich mich auf die Definition von Riehl und ihren Verweis auf Myers-Scotton (2002), wonach Äußerungen, bei denen ein Wort aus einer anderen Sprache spontan eingesetzt wird und nicht schon Bestandteil eines Lexikons einer bestimmten Varietät sind, bezeichnet werden (vgl. Riehl, 2014, S. 105).

niemandem wurde die Mehrsprachigkeit explizit als Vorteil für die Ausbildung oder den Beruf genannt, allerdings wurde auf die Wichtigkeit für das berufliche Leben hier in Wien, Deutsch zu können, mehrfach hingewiesen:

C2: Viele Sprachen ... viele Informationen.

(#3 / C1 und C2: 182)

C1: Positiv ist Englisch, Punjabi, das ist für mich – was? Happy? Glück.

(#3 / C1 und C2: 176)

D1: Für mich Englisch sehr wichtig.

I: Englisch?

D1: Ja, weil Englisch ist Information.

D2: International.

D1: International Sprache. Und Türkisch, weil Türkisch ist meine Muttersprache. Und ich muss Deutsch lernen, weil ich, ich bin hier leben und immer hier leben.

(#4 / D1 und D2: 79-88)

iii. Mehrsprachigkeit im Unterricht

Aus dem Interviewmaterial geht auch hervor, dass die Erstsprachen im Kurs für das Lernen benützt werden und der Gebrauch von den Lehrenden in definierten Phasen unterstützt wird. Durch die sprachliche Heterogenität im Kurs kommen mehrere Sprachen zur Anwendung: mit den KollegInnen mit gleicher Erstsprache wird bevorzugt ebendiese verwendet, Deutsch und Englisch werden in der Regel als lingua franca eingesetzt:

I : Genau. Und manchmal spricht ihr auch Serbisch, richtig?

B1: Ja, wenn sie nicht verstehen, dann fragt sie mich oder wenn ich nicht verstehe, dann frag ich sie, oder so.

(#2 / B1 und B2; 603-606)

Die beiden Unterrichtenden halten dazu fest:

X2: Und eben die einzige Situation, wo ich bis jetzt drauf geschaut hab, dass sie nicht in der Erstsprache agieren, ist wenn es halt dezidiert ums Sprechen geht.

(#5 / X1 und X2: 177-179)

X1: Ich find schon sehr wichtig, dass sie die Erstsprache verwenden dürfen, ja, aber es muss ein Rahmen gegeben werden [...] Das heißt, ganz bewusst auch ihnen beizubringen, wann sie die Erstsprache verwenden dürfen und wann nicht.

(#5 / X1 und X2: 139-144)

Alternierender Sprachgebrauch im Deutschkurs unter den TeilnehmerInnen wird ebenso angezeigt. Es zeigt sich eine eindeutige Zuordnung von gewähltem Repertoire und GesprächspartnerIn:

D2: Also die Leute in unserer, meine Klass wie zum Beispiel D1 und A1 und A2 spreche ich Englisch und C1 auch, aber mit die andere spreche ich Deutsch, weil die andere kein Englisch kann.

(#4 / D1 und D2: 160-162)

Dem sprachlichen Verständnis beim Hören von Liedern in anderen Erstsprachen wird (bestätigt durch die Auswertung der Fragebögen) in der Regel keine große Bedeutung zugemessen:

B1: Ich höre verschiedene Musik.

I: Verschiedene Musik?

B1: Ja – zum Beispiel Punjabi, Englisch und Hindi. Und – welche Sprache? – Serbisch (lacht)

I: ((Zu B1)) Du hörst serbische Musik?

B1: Ja. Ich versteh nicht, aber ich mag diese serbische Lied.

(#3 / C1 und C2, 365-369)

Dass die Migration bei Jugendlichen in den seltensten Fällen selbst bestimmt wird, wurde schon im Kapitel 2 erörtert. Der Umstand, dass ursprünglich geplante Zielländer manchmal nicht oder vorerst nicht erreicht werden, hat Auswirkungen auf das Lernen der Landessprache und es gehen auch Einstellungen gegenüber den Sprachen damit einher. Eine Teilnehmerin hat sich auf Basis der Informationen ihrer Familie in Indien auf die Auswanderung nach England vorbereitet. Ein schon vorhandenes starkes affektives Verhältnis zur englischen Sprache wurde durch die Aussicht auf einen baldigen Wohnortswechsel noch verstärkt. Die Neufindung unter diesen Voraussetzungen in einem anderssprachigen Einwanderungsland bedingt womöglich auch die Einstellungen gegenüber dem Lernen der neuen Sprache:

C1: Ja, mein Liebingsprache ... Ich habe auch in Indien Englischkurs gemacht. 6 oder 7 Monate.

Weil ich will nach England gehen. Aber ich komme hier.

(#3 / C1 und C2: 76-77)

Ein Bewusstsein darüber konnte entwickelt werden, dass Deutsch unterschiedliche Repräsentationen hat, die manchmal schwer zu verstehen sind, aber im Kurs mit den verschiedenen Varietäten gearbeitet wird:

D2: So wenn die Leute ein bisschen nicht so schnell sprechen so ein bisschen langsam dann wir verstehen viele. Manchmal diese in die machen hören gibt diese schwaz, Schweiz von Schweiz sie sprechen ich weiß nicht was in Deutsch versteh ich nicht. Das ist schnell, manche Wörter ich verstehe aber nicht. Nicht alles.

(#4 / D1 und D2: 446-449)

iv. Mehrsprachigkeit in den Schulen der Herkunfts- bzw. bisheriger Aufenthaltsländer

Interessant stellten sich die Aussagen zum Sprachgebrauch in den Schulen dar. Die Durchsetzung der Staatssprache fiel am deutlichsten in Serbien und dem Iran auf. Eine Teilnehmerin, die zweisprachig Serbisch und Rumänisch aufgewachsen ist, berichtet davon, dass Rumänisch in der Schule verboten war. Sie wächst mit beiden Sprachen zu Hause und im öffentlichen Raum auf, weil es in ihrem Heimatdorf eine große rumänischsprachige Community gibt, die offizielle Sprache aber Serbisch ist (das Dorf liegt in Ost-Serbien, direkt an der Grenze zu Rumänien). In der Schule jedoch war Serbisch die einzig geduldete Sprache:

I: Du hast gesagt, in deinem Dorf spricht man halb Serbisch, halb Rumänisch. In der Schule auch?

C2: Nein, in der Schule nur Serbisch

I: Alle haben Serbisch gesprochen? (C2: Ja) Rumänisch?

C2: Rumänisch verboten.

(#3 / C1 und C2: 251-255)

Eine Teilnehmerin, die im Iran mit der Erstsprache Dari aufwächst erfährt von ihrem Lehrer in der Schule, was ihre „eigentliche Muttersprache“ sein sollte. In weiterer Folge entwickelt sie auch aufgrund der entsprechenden bildungssprachlichen Ausbildung in Farsi darin eine höhere Kompetenz, die sie auch in ihrem privaten Alltag in der Folge vermehrt einsetzt:

A1: Ich habe mit Persisch aufgewachsen, das heißt mein Lehrer hat gesagt, das ist deine Muttersprache, aber wirklich meine Muttersprache ist Dari. Aber ich kann Persisch besser als Dari sprechen.

(#1 / A1 und A2: 25-27)

In Indien hingegen wurde die Schullaufbahn von zwei InterviewpartnerInnen als mehrsprachig beschrieben, z. B.:

A2: Wir haben acht Fächer, die Bücher in Hindi, und Punjabi-Bücher in Punjabi. Und Englisch und Mathe in Englisch.

(#1 / A1 und A2: 232-233)

v. Musik in den Erstsprachen

Es konnte festgestellt werden, dass die meisten Jugendlichen überwiegend Lieder in ihren Erstsprachen hören. Sprache und Melodie sind dabei gleichermaßen wichtig für sie. An zweiter Stelle rangiert Englisch – besonders bei jenen Jugendlichen, die auch Englisch in der Schule gelernt haben und regelmäßig im Alltag verwenden. Ein Drittel der Jugendlichen hat

angegeben, gelegentlich auch deutschsprachige Lieder – sowohl zum Lernen als auch zum Vergnügen – zu hören:

D1: Ich, ich höre Türkisch, fünf Prozent Englisch und fünf Prozent Deutsch.

(#4 / D1 und D2: 563)

Der emotionale Aspekt spielt bei der Wahl von Liedern eine große Rolle. Besonders in Situationen, die als traurig oder stressig empfunden werden, wird vielfach auf erstsprachige Musik zurückgegriffen:

A1: Manchmal Musik macht mir ruhig, wenn ich nervös bin und so, dann höre ich Musik und dann bin ich ruhig. Und, und ja, wenn ich ein Probleme habe, dann möchte nicht in diese Probleme denken und dann mache ich eine Musik und dann tanze ich und das, das gefällt mir so.

(#1 / A1 und A2: 453-456)

C2: Ich höre alles Verschiedene. Aber wenn ich traurig bin, höre ich nur Schlager

I: Und in welcher Sprache sind die Lieder? Die Schlagerlieder?

C2: Serbisch. Und ein bisschen Rumänisch auch.

(#3 / C1 und C2: 388-390)

Mit dem Hören von Liedern in der Erstsprache wird auch ein Wohl- und/oder Sehnsuchtsgefühl verbunden. In den ausgewählten Liedern, die im Rahmen der Projektwoche präsentiert wurden, werden jugendspezifische und allgemeinemenschliche Themen⁴² angesprochen. Die Bedeutung der Erstsprachen für die Auseinandersetzung mit den Liedtexten wird hier ebenso deutlich wie die Rolle von herkunftsverbindenden Musikinstrumenten:

B2: Weil viele Satz für Leben.

(#2 / B1 und B2: 756)

A2: Wenn ich ein Problem habe im Kopf und ich möchte nicht über das denken und zum Beispiel ich möchte diese vergessen, und dann ich höre Musik und ein bisschen vergessen über diese Probleme und so.

(# 1 / A1 und A2: 464-466)

D1: Ich höre gerne langsame, traurige Musik und mit Saz⁴³.

(#4 / D1 und D2: 547)

⁴² Im Zuge der Interviews wurde nicht explizit auf die aktuell relevanten Themen eingegangen. Eine Liste mit einer repräsentativen Auswahl von Liedern findet sich zum Projekt „Jahrbuch“ im Anhang zu Kapitel 4.

⁴³ Die *Saz* ist eine Langhalslaute, ein vom Balkan bis Afghanistan verbreitetes Musikinstrument, das u. a. in der türkischen volkstümlichen Musik einen großen Stellenwert hat.

Zu beobachten war, dass viele Jugendliche mit ihren Handys Musik hören – vor und nach dem Kurs und besonders in den Pausen. Darüber entsteht auch Kontakt zwischen den TeilnehmerInnen und KursleiterInnen:

A1: Wenn ich in die Schule komme höre ich Musik mit Kopfhörer und das ist, das gefällt mir sehr.
(#1 / A1 und A2: 426-427)

X1: Sie hören viel Musik. Und auch international. Wenn man fragt, ist es meistens die Musik aus ihrem Land, meistens Popmusik plus englische Musik. Ja, aber zum Beispiel auch viele TeilnehmerInnen aus Serbien hören sehr gerne auch die Bollywood Musik aus Bollywood Filmen und so weiter oder türkische Popmusik auch.
(#5 / X1 und X2: 253-256)

vi. Code-Switching

Dieser Aspekt war als Untersuchungsgegenstand im Rahmen des Forschungsdesigns nicht im Vorfeld definiert, stellte sich aber vor dem Hintergrund des Diskurses über Sprache und Mehrsprachigkeit als relevantes Feld dar. Besonders der Einbezug von englischen Begriffen ins Deutsche fällt hier auf – besonders bei den indischen Teilnehmerinnen, aber auch von einem afghanischen Teilnehmer, der auf seinem Weg nach Österreich viel Englisch verwendet hat:

A2: Beim Handy, wir schreiben eine Wort in *German* und dann *translate it in Persian* und in Punjabi.
(#1 / A1 und A2: 338-339)

A2: Ein Bub in D1-Klasse, er ist *friend* von mein Bruder und er kommt in Pause in unsere Klasse und ich, C1 und er sprechen Punjabi und mit A1, C2 manchmal wenn wir *discussen* eine Thema oder so über eine Person, sprechen wir (unv.) (A2/A1 lachen)
(#1 / A1 und A2: 368-376)

C1: Mein Handy *helps* mir suchen

I: Warum, warum Englisch?

C1: Weil ich denke, was soll ich sagen und schreiben, dann ich denke ... immer denken ... in meinem *mind* Englisch und ich schreibe Englisch. Dann *translate* in translatecom Englisch dann *opposite* in Deutsch gemacht.
(#3 / C1 und C2: 298-302)

C1: Nach dann, wann meine Uni *graduate* fertig, dann ich zwei Jahren als Lehrerin in der Schule gearbeitet.
(#3 / C1 und C2: 201-202)

C2: *I just want to* Deutsch lernen und *speak it good*, Deutsch.

(#3 / C1 und C2: 455)

D2: Also ich kann nicht so gut meine Muttersprache ich kann sprechen ja perfekt aber sprechen *I mean* schrei_, schreiben und lesen ich kann nicht so gut, weil ich hab nur ein bisschen Schule gemacht – fünf Jahre, ja.

(#4 / D1 und D2: 54-56)

Eine Teilnehmerin mischt einzelne Wörter auf Punjabi in die Gespräche mit KurskollegInnen. Bei Pausengesprächen konnte ich dieses Phänomen ebenfalls feststellen und meiner Beobachtung nach handelte es sich offenbar um Begriffe bzw. Wendungen, die den anderen vertraut waren – es fielen jedenfalls dadurch keine Beeinträchtigungen des Verständnisses auf:

C1: Ja nur Deutsch. Aber es sind Mitte immer Wörter mit Punjabi. (lacht)

(#3 / C1 und C2: 105)

vii. Haltungen und Einstellungen der Unterrichtenden

Insgesamt ist den Interviews mit den Kursleiterinnen zu entnehmen, dass auf eine positive Atmosphäre geachtet wird und der Klassengemeinschaft für das Lernen eine große Rolle beigemessen wird:

X1: (...) Weil, wenn sie sich wohlfühlen, dann kommen sie gerne. Und sie arbeiten auch gerne. Ich glaube nämlich immer noch, dass die Jugendlichen oder dass alle gerne lernen. Nur muss man einfach das schaffen, dass sie's gerne tun. Aber da muss auch die Umgebung, ja, die Umgebung passen. Und dann selbstverständlich: ich muss mit Unterlagen arbeiten, die auch ihnen zusagen, ja. (...) Themen aufgreifen, einfach die ihnen Spaß machen.

(#5 / X1 und X2: 117-124)

Wichtig ist für die Unterrichtenden, dass sich die Lernenden selbst einbringen können – mit ihren Themen und Erstsprachen:

X1: Ja ich glaube, ähm, was ihnen Spaß macht, das was die X2 schon gesagt hat, wenn sie sich selber einbringen können, wenn man auf sie eingeht einfach, ja, sie bringen ein Thema mit, etwas was sie interessiert, und man ,und man kann dieses Thema sofort einfach auch in das Unterrichtsgeschehen einbauen, (...).

(#5 / X1 und X2: 89-92)

X1: (...) Es gibt immer so Übungsphasen im Unterricht, wo Leute, die die gleiche Muttersprache haben, sich gegenseitig aushelfen können und so weiter, oder, ja. Sie verwenden sie auch im Unterricht manchmal. Das macht sie auch autonom. Weil dann holen sie manchmal die Informationen jetzt nicht

von mir sondern von dem Kollegen oder der Kollegin, ja.

(#5 / X1 und X2: 145-148)

X2: (...) ich find das auch gut, wenn ich mitkriege, dass sie jetzt, mir ist's eigentlich lieber sie sprechen in ihren Erstsprachen, als sie übersetzen alles nur mit ihrem Handy, also wenn es so eine Gleichzeitigkeit ist, die sie behalten in ihrem Leben

(...)

X2: Ja, weil ich da dann auch im Zweifelsfall eher auch mitkriege, was passiert und wie sie halt mit Sprache umgehen und wie sie sich Unterstützung holen. Also, das ist mir wesentlich lieber.

(#5 / X1 und X2: 164-166 und 174-176)

Von den Lehrenden wurden die Erstsprachen bewusst zur Verbesserung der Dynamik unter den Lernenden und zum Sprachvergleich eingesetzt:

X1: Ich finde auch ganz toll, dass es oft zum Beispiel auch beim Thema Einkaufen, dass die Teilnehmer, Teilnehmerinnen oft viele Dinge halt in ihrer Erstsprache sagen und dann sind sie überrascht, wow, super und bei uns hat man das auch so und dann suchen sie halt nach Ähnlichkeiten und das schweißt sie auch mehr zusammen, ja.

(#5 / X1 und X2: 187-190)

X2: Und rein grammatikalisch frag ich manchmal nach, wie das in ihren Erstsprachen funktioniert, damit ich nachvollziehen kann, warum die Sätze so gebaut werden, weil ich merke, dass das immer wieder gleich ist.

(#5 / X1 und X2: 193-195)

Ganz bewusst werden im Unterricht Phasen so gestaltet, dass die Lernenden durch das Einbringen ihrer erstsprachigen Kompetenzen in die Lehrenden-Rolle schlüpfen können:

X1: Aber ich finde, dass es halt diese Aufwertung von der Erstsprache sehr sehr wichtig ist, weil das ist etwas wichtiges, das zu ihnen gehört. Und zum Beispiel, ich lass sie manchmal Märchen erzählen in der Erstsprache, damit man den Klang hört und so weiter und dann probieren sie das nächste Mal auf Deutsch den Sinn zu erfassen oder Lieder vorsingen oder Gedichte aufsagen, weil das ganz tolle ist einfach, da sieht man einen anderen Menschen oft. Es ist einfach schön. Oder zum Beispiel Plakate, sie gestalten manchmal Plakate, wo sie zehn Wörter oder Sätze sagen, die ihnen wichtig sind in der Erstsprache und die anderen können das lernen oder fragen nach. Es ist einfach ganz toll, ja.

(#5 / X1 und X2: 197-204)

X1: Und wichtig ist auch, dass die Schüler und Schülerinnen merken, dass auch ich ihre Sprache lernen möchte. (...) Und oft, manchmal lass ich sie eine Stunde gestalten.

(#5 / X1 und X2: 216-219)

X1: Ja, genau. Und wir lernen einfach diese Sprache, oder so. Egal, sie können sich das Thema ausdenken und das ist auch ganz spannend. Wenn sie in eine andere Rolle schlüpfen können und so. (...) wenn zwei oder drei in der selben Sprache in der Klasse sitzen dann ist das auch ganz spannend. Sie betreuen uns dann und wir tun uns meistens sehr schwer mit der Aussprache.

(#5 / X1 und X2: 224-228)

Und konkret zur Verwendung von Liedern in den Erstsprachen äußert eine Unterrichtende persönliche Erfahrungen zum Einsatz von Musik der Lernenden:

X2: Es hat einfach ganz viel Spaß gemacht zu hören, welchen Ausdruck Sprachen in der Musik finden, weil die wirklich sehr unterschiedlich sind. Wo vielleicht auch Klischees gebrochen werden und so. Ja und halt auch ein sinnliches Erlebnis zu haben. Und zu raten.

(#5/ X1 und X2: 279-281)

Die andere Kollegin, die vorrangig deutschsprachige Lieder im Unterricht einsetzt, ist allerdings ebenso offen für aktuelle Lieder der Lernenden:

X1: (...) Aber ich schaue zum Beispiel, weil ich lasse mir auch sagen, was sie gerne hören und dann schau ich im Internet nach und lade mir das herunter. Weil ja. Weil ich möchte schon, dass ich ein bisschen up-to-date bin.

(#5/ X1 und X2: 303-306)

5.4.2. Auswertung der Fragebögen und Beobachtungsprotokolle

Durch den Einsatz komplementärer Methoden sollen Einseitigkeiten oder Verzerrungen, die sich aus bloßer Betrachtung der im Rahmen der Interviews getätigten Aussagen ergeben, kompensiert werden (vgl. Steinke, 2015, S. 320).

Von allen acht Jugendlichen wurden die Fragebögen abgegeben, bei zweien wurden nur die geschlossenen Fragen beantwortet. Die beiden Unterrichtenden haben sämtliche Felder ausgefüllt.

Den Lernenden hat es sehr gut bzw. gut gefallen, die eigene Sprache im Unterricht zu hören und über das eigene Lieblingslied zu erzählen. Zwei TeilnehmerInnen bereitete es Sorgen, dass das Hören des Liedes für andere langweilig sein könnte, weil sie die Sprache nicht verstehen:

„Es ist sehr gut für mich, aber vielleicht für andere Leute das ist langweilig, weil sie nicht verstanden haben.“ (A1)

„Es ist sehr interessant für mich, aber andere Leute nicht verstanden.“ (A2)

Von den Lernenden wurde positiv vermerkt, dass der Einsatz der erstsprachigen Lieder sowohl die Sprachproduktion im Deutschen gefördert hat und das (Kennen-)Lernen anderer Sprachen unterstützt hat:

„Es war sehr gut, weil wir viel Worte von andere Sprache gelernt haben.“ (A1)

„Weil wir können andere Lied von anderen Ländern hören und lernen.“ (D2)

Die Unterrichtenden gaben an, dass sie die Lernenden anders erleben konnten und sich selbst anders einbringen konnten:

„Weil mich das Thema grundsätzlich anspricht, ich die TeilnehmerInnen⁴⁴ viel besser kennengelernt habe und auch selbst als ‚Privatperson‘ vorkam.“ (X2)

Zum Effekt für das Deutschlernen sind die folgenden Aussagen aus den Feedbackbögen repräsentativ:

„Die Musik hat die TeilnehmerInnen ‚geöffnet‘“ (X1)

„Sie konnten ihren Mitschülern ihre Lieblingslieder präsentieren, erklären (Ansichten).“ (X1)

„Mich faszinierte die Ernsthaftigkeit, mit der die TeilnehmerInnen über Musik sprachen.“ (X2)

„Die TeilnehmerInnen haben einander lebhaft und sehr interessiert Fragen über den persönlichen Musikgeschmack gestellt. Die TeilnehmerInnen erzählten auch gern über ihre Lieblings-musiker_innen.“ (X2)

An der Projektwoche haben an vier von fünf Tagen alle acht Lernenden teilgenommen, die Lehrenden haben entsprechend ihrer regulären Arbeitsverpflichtung die Unterrichtstage so aufgeteilt, dass an vier Tagen X1 und an einem Tag X2 das Kursgeschehen gestaltet haben. Die Ergebnisse meiner Beobachtungen decken sich in hohem Maße sowohl mit den Angaben der TeilnehmerInnen als auch mit jenen der Unterrichtenden. Meiner Wahrnehmung nach waren sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden mit Spaß, Lust und Neugier dabei. Alle Aktivitäten wurden von den Lernenden mit Wohlwollen aufgenommen und es motivierte sie, sich einzubringen – sei es in den Erstsprachen, in Deutsch oder in einer *lingua franca*. Es entstand rege Interaktion zwischen allen am Unterricht Beteiligten und besonders in jenen Phasen, in denen sich die TeilnehmerInnen mit ihren Lieblingsliedern präsentierten, war der Rollenwechsel ein natürlicher und es ergab sich ein Miteinander auf Augenhöhe. Alle Fragen, die gestellt wurden, entsprangen einem ehrlichen Interesse und es entstanden Diskussionen, bei denen alle eingebunden waren. Unterschiede in der Beteiligung waren dort festzustellen, wo

⁴⁴ In den Fragebögen wurde die Abkürzung „TN“ verwendet, die ich hier zur besseren Verständlichkeit ausgeschrieben angebe.

Lernende über höhere mündliche sprachliche Kompetenzen verfügten bzw. das Thema des Liedes eines war, das manche mehr und andere weniger angesprochen hatte.

5.4.3. Zusammenfassung

The music project was good, because we had a lot of fun!
(Teilnehmer D2)

Die Aussagen der TeilnehmerInnen in den Interviews sind nicht zuletzt wegen ihres teilweise singulären Charakters und aufgrund des Umstands, dass die InterviewpartnerInnen in ihrer Ausdrucksmöglichkeit auf Deutsch eingeschränkt waren, keinesfalls zu generalisieren, aber in Kombination mit den Feedbacks und Unterrichtsbeobachtungen sowie auf der Grundlage eigener Erfahrungen können sie als hypothesenstützend betrachtet werden und haben insgesamt einen bestätigenden Charakter. Es konnte festgestellt werden, dass die Projekt-woche sowohl den Lernenden als auch den Unterrichten Spaß gemacht hat und dass alle Beteiligten davon profitieren konnten.

Mit den Erkenntnissen aktueller Forschung und den seit der Datenerhebung gemachten Erfahrungen, würden bei einer heutigen Befragung die Bedeutung von Mehrsprachigkeit und der Stellenwert, den die Befragten ihrer migrationsbedingten sprachlich-kulturellen Kompetenz in ihrer aktuellen Sprachpraxis zumessen, im Vordergrund stehen. Ein Hauptinteresse läge darauf, die Vorstellungen und Werte, die Jugendliche in Bezug auf ihre sprachlichen Kompetenzen haben, sowie ihre Sichtweisen in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit als Ressource für ihren privaten und schulischen Alltag zu erforschen.

6. Resümee und Ausblick

Jugendliche und junge erwachsene MigrantInnen haben, wenn sie nach Österreich kommen, erfolgreiche Sprachaneignungsgeschichten vorzuweisen: das sind gesteuert wie ungesteuert erworbene Sprachen, das können bei manchen Sprachen höhere und in anderen geringere Kompetenzen sein, es könnte aber auch innerhalb einer Sprache die eine Fertigkeit mehr und die andere weniger ausgeprägt sein. Jedenfalls ist ihr individuelles Repertoire als eine gesamtsprachliche Kompetenz zu betrachten, die ihnen in alltäglichen, bildungs- und/oder

berufsbezogenen Kommunikationssituationen das Verständnis und das Fortkommen sichert. Diesem diversen sprachlichen Repertoire der MigrantInnen sollte sowohl in der Gesellschaft als auch im Bildungswesen ein legitimer Ort zugewiesen werden.

Das würde ein sprachpolitisches Bekenntnis zur Förderung der Mehrsprachigkeit bedeuten und der Deutsch als Zweitsprache-Unterricht müsste sich noch engagierter als demokratische, weltoffene und partizipative Sprachlernpraxis verstehen, indem eine Machtumverteilung und damit eine Haltungsänderung stattfinden würde. Es würde in dieser Hinsicht bedeuten, die Mehrsprachigkeit der Lernenden in den Lernprozess miteinzubinden und sie damit zu ExpertInnen ihrer Sprachen im Unterrichtsgeschehen zu machen. Begünstigt wird das durch den Einsatz von altersadäquaten, authentischen und den aktuellen Interessen und Bedürfnislagen der Lernenden angepassten Materialien und Medien, die Mehrsprachigkeit sichtbar machen, um sie in weiterer Folge für den Lernprozess auch nutzbar zu machen.

Reich und Krumm postulieren, dass *„das Wecken von Neugier und Motivation allgemeindidaktische Kunst der Unterrichtenden [ist], aber die Mehrsprachigkeitsdidaktik diese zu unterstützen [vermag]“* (Reich & Krumm, 2013, S. 104). In einem teilnehmerInnen-orientierten, lebensweltlichen und kommunikativ orientierten Unterricht käme der Mehrsprachigkeit damit eine zentrale Aufgabe zu, denn sowohl als Querschnittsmaterie als auch als eigener Lerngegenstand hätte sie das Potenzial, all die Kriterien zu erfüllen, vorausgesetzt die Haltung der Unterrichtenden ist entsprechend der Prinzipien eines bewussten Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts ausgerichtet und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sind für eine entsprechende Umsetzung förderlich (vgl. Fritz, 2016).

In der Arbeit wurden jene Ansätze in den Vordergrund gestellt, die belegen, dass Musik in Kombination mit Mehrsprachigkeit im Unterricht partizipationsfördernd und motivierend sein kann, insbesondere wenn Lieder in den Erstsprachen der Lernenden eingebracht werden. Es hat sich gezeigt, dass damit nicht nur der Mehrsprachigkeit der Lernenden Raum gegeben wird, sondern diese auch in ihrer Persönlichkeitsentfaltung positiv unterstützt werden können und in hohem Maße die Textkompetenz in Deutsch gefördert werden kann.

Dem Unterricht für Deutsch als Zweitsprache könnte hier noch eine gewichtigere Bedeutung zukommen, zu gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung der einbezogenen Sprachen unter den Lernenden und Lehrenden beizutragen. Wie sich in der empirischen Untersuchung

bestätigt hat, konnten mittels des Einbezugs der Erstsprachen die Lernenden ihre Sprachen in relevanten unterrichtlichen Funktionen erleben und damit konnte eine Verstärkung des sprachlichen Selbstkonzepts der Lernenden einhergehen. Die Annahme, dass der Einsatz von Musik in den Erstsprachen das Bewusstsein bei Lernenden und Lehrenden hinsichtlich der Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Unterricht dahingehend beeinflussen kann, dass positive Effekte sowohl für das Lernklima als auch das Deutschlernen erzielt werden können, konnte weitestgehend bestätigt werden.

Die vorliegenden Ergebnisse ermöglichen eine Bestätigung der eingangs beschriebenen Annahme, dass es einerseits ein Bewusstsein bei den Lernenden für ihre Mehrsprachigkeit gibt und dass diese im Unterricht sichtbar und nutzbar gemacht werden kann. Auf der Grundlage eigener Erfahrung und hypotesenstützender Befunde aus der empirischen Untersuchung kann festgehalten werden, dass die vorhandene Mehrsprachigkeit beim Sprachenlernen helfen kann, die Jugendlichen motiviert und die Gruppendynamik positiv beeinflusst. Das im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Forschungsprojekt könnte als Ausgangslage für eine größere Untersuchung dienen, die relevante Zusammenhänge zwischen Mehrsprachigkeit des Individuums und Sprachenlernen im Migrationskontext noch stärker beleuchtet. Zur Untermauerung der didaktischen Vorteile im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeitsstrategien wäre ein Einbezug der neuesten Ergebnisse aus der Sprachlern- und Sprachlehrforschung von großer Bedeutung.

Mehrsprachigkeit wäre als übergeordnetes Lernziel im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht zu formulieren und es würde bedeuten, den Lernenden beim Aufbau von Kompetenzen behilflich zu sein, die ihr gesamtes individuelles Repertoire berücksichtigen und gleichermaßen Sprachlernstrategien fördern. Diese Form der die Mehrsprachigkeit der Lernenden berücksichtigenden sprachlichen Bildung würde keineswegs das Deutschlernen problematisieren oder die Bedeutung von nötigen und zweckmäßigen sprachlichen Konventionen in einer vielsprachigen Gesellschaft in Frage stellen.

Dem Fach Deutsch als Zweitsprache und den Kursen für Jugendliche im Rahmen der Erwachsenenbildung käme noch stärker die Aufgabe zu, monolingualen Tendenzen entgegenzuwirken und eine Mehrsprachigkeitsdidaktik Raum greifen zu lassen, die die individuellen sprachlichen Repertoires (vgl. Busch, 2013) der Lernenden berücksichtigt und sie als wichtigen Teil ihrer Lebenswelt wahrnimmt. Mit dem konsequenten Einbezug der

Mehrsprachigkeit würde damit auch ein wichtiger Schritt in Richtung Bildungsgerechtigkeit gesetzt werden:

„Lehrerinnen und Lehrer unterstützen dann die Bildungsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler, wenn sie die Lernenden ermutigen, ihre lebensweltlichen Selbst- und Wirklichkeitsdeutungen im Rahmen des Unterrichts zu artikulieren und zugleich das Potential der Schüler anerkennen, diese auch zu begründen.“ (Stojanov, 2011, S. 104)

Die individuelle Mehrsprachigkeit ist zentraler Bestandteil unserer Identität. Sie ist für die jugendlichen Lernenden lebendige Realität und ihre Sprachlernbiografie ist Beleg für die bisherige Entwicklung, die sie zu jenem einzigartigen mehrsprachigen Individuum gemacht haben, das sie aktuell sind und das sich laufend, nicht zuletzt durch die Teilnahme am Deutsch als Zweitsprache-Kurs, weiterentwickelt. Im Wissen, dass der Mensch beim Sprachenverwenden und Sprachenlernen alle seine sprachlichen Ressourcen aktiviert, würde es sich für einen mehrsprachigen Deutsch als Zweitsprache-Unterricht noch mehr anbieten, die Spracherfahrungen der Lernenden sichtbar und damit lebendig werden zu lassen. Der Unterricht würde dadurch zu einem Raum, in dem über persönliche, gesellschaftliche und institutionelle Dimensionen von Sprache gesprochen und damit auch zu kritischer Reflexion der Machtverhältnisse beigetragen werden kann (vgl. Mecheril et al., 2010).

Mehrsprachigkeit sollte allerdings nicht bedeuten, mehr Sprachen nur nach utilitaristischen Gesichtspunkten zu fördern und den Wert sprachlicher Kompetenzen nach (gerade) nützlicher Verwertbarkeit bestimmter Repertoires zu qualifizieren. Mehrsprachigkeit sollte als persönlicher und gesellschaftlicher Reichtum verstanden werden und nicht als Widerspruch zu Programmen sprachlicher Bildung. Die für das Forschungsprojekt gewählte qualitative Erhebungs- und Interpretationsmethode führte zu einem facettenreichen Bild hinsichtlich der Sprachverwendung und den Spracheinstellungen jugendlicher Lernender. Es zeigt, dass Jugendliche eigene Strategien in Bezug auf den Erwerb des Deutschen und den Erhalt der Erstsprachen entwickeln und verfolgen. Die unterrichtliche Praxis sollte dies berücksichtigen bzw. die Entwicklung von dafür nötigen Konzepten vorangetrieben werden.

Europa und Österreich müssen sich darauf einstellen, dass die durch Globalisierung und Migration rasant zunehmenden Transnationalisierungsprozesse superdiverse Räume entstehen lassen, die ein dauerhafter Bestandteil der europäischen Wirklichkeit bleiben werden. Auch wenn besonders die Großstädte der „alten“ EU-Länder jahrzehntelange Erfahrung mit migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität haben, ist es den meisten Staaten weder gelungen, Jugendlichen eine angemessene, die Erstsprachen miteinbeziehende, Form

sprachlicher Bildung zukommen zu lassen, noch ein gesellschaftliches Einverständnis dafür zu schaffen, dass Sprachenlernen Zeit, Kontakt, ein gutes Umfeld und entsprechende Förderung der Erstsprachen auf breiterer Ebene benötigen würde (vgl. Gogolin, 2003).

Der Zweitsprachenunterricht wurde ursprünglich entwickelt, um die dominante Staatssprache bestimmten Gruppen von MigrantInnen zu vermitteln. In diesem Verständnis blieb es lange bei einer Fokussierung auf die Zweitsprache, die das bestimmende Objekt für die unterrichtliche Auseinandersetzung und das Lernen war. Aktuelle soziolinguistische Befunde zeigen, dass Sprachenlernen als gesamtsprachlicher Prozess zu verstehen ist. Übergriffe seitens der Integrationspolitik auf das Fach Deutsch als Zweitsprache machen es weiterhin nötig, einen kritischen Blick auf Vermittlungskonzepte und die Rolle der Lehrenden zu richten und Instrumentalisierungsversuchen wachsam gegenüber zu sein, um monolingualen Tendenzen in der unterrichtlichen Praxis entgegenzuwirken.

Aktuelle sprachenpolitische Entwicklungen, die sich aus den bereits genannten Verschärfungen der Integrationsgesetze ergeben, bedeuten eine Rückkehr zu Konzepten sprachlicher Bildung, die den Blick ausschließlich auf den Deutscherwerb richten und damit in Widerspruch zu Erkenntnissen der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung und Forderungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik stehen.

7. Literaturverzeichnis

- Ahamer, Vera (2016): *Sichtbarkeit Jugendlicher „mit Migrationshintergrund“ im öffentlichen Diskurs*. In: Wegner, A. & Dirim, İ. (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungs-gerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen u.a.: Vlg. B. Budrich, S. 184-197
- Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2009): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop "Kinder mit Migratinshintergrund"*. Freiburg: Fillibach-Vlg
- Allgäuer, H. (1995): *Musik und Interkulturelles Lernen*. In: Gauß R., Harasek A. & Lau G. (Hg.): *Interkulturelle Bildung - Lernen kennt keine Grenzen. Band 2, Praxisbeispiele*. Wien: Jugend & Volk, S. 35-70
- Apeltauer, Ernst (2003): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. Berlin u.a.: Langenscheidt
- Apeltauer, Ernst (2003): *Sprachlernmotivation bei Mehrsprachigen*. In: Clalüna, M. & Schneider, G. (Hg.): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch*. München: Iudicium Vlg., S. 295-308
- Ari, Serkan (1998): *Sprache. Welt*. In: „Top One – für Jugendliche von Jugendlichen“, Hg.: VHS Ottakring/JUBIZ. Nr. 5/98, S. 11
- Bachtin, Michail M. (1979): *Das Wort im Roman*. In: Grübel R. (Hg.): *Ästhetik des Wortes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 154-300
- Badstübner-Kizik, Camilla (2004): *Wortschatzarbeit, Schreiben, Hörverstehen... und was noch? Anmerkungen zur Rolle von Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. In: ÖDaF-Mitteilungen, 1/ 2004: *Literatur, Kunst und Musik im DaF/DaZ-Unterricht*. Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache, S. 6-18
- Barkowski, Hans (2008): *Integration und Sprache(n)*. In: Krumm, H.-J. & Portmann-Tselikas, P. R. (Hg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. 12/2008. Innsbruck; Wien: Studien Vlg, S. 13-28
- Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke Vlg.
- Bauer, Werner T. (2008): *Zuwanderung nach Österreich*. Hg: Österreichische Gesellschaft für Politikberatung und Politikentwicklung – ÖGPP. Wien. Onlinepublikation: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/zuwanderung_nach_oesterreich_studie2008_oegpp.pdf [zuletzt eingesehen am 27.5.2017]
- Bausch, Karl-Richard, Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Vlg.
- Blackledge, Adrian, Creese, Angela, & Takhi, Jaspreet Kaur (2013): *Language, Superdiversity and Education*. Rotterdam: Sense Publishers
- Blommaert, Jan & Backus, Ad (2013): *Superdiverse Repertoires an the Individual*. In: de Saint-Georges, I. & Weber, J.-J. (Hg.): *Multilingualism and Multitmodality*. Rotterdam; Boston: Sense Publishers, S. 11-32

- Blaschitz, Verena & de Cillia, Rudolf (2009): *Sprachförderung für MigrantInnen im außerschulischen Bereich in Österreich*. In: Plutzer, V. & Kerschhofer-Puhalo, N. (Hg.) (2009): *Nachhaltige Sprachförderung*. In: Krumm, H.-J. & Portmann-Tselikas, P. R. (Hg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 12. Innsbruck u.a.: Studienvlg., S. 99-114
- Blell, Gabriele & Hellwig, Karlheinz (Hg.) (1996): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang
- de Bleser, Ria, Paradis, Michel & Springer, Michael (2006): *Mehrsprachigkeit macht schlau*. In: *Gehirn & Geist*, 6/2006. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft, S. 54-57
- BMBF Referat für Kultur und Sprache & ÖDaF (Hg.) (2009): *Österreich. Schon gehört?* Publikation anlässlich der 14. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Jena 2009.
- Birg, Herwig (2001): *Auswirkungen und Kosten der Zuwanderung nach Deutschland Gutachten*. Bielefeld: Institut für Bevölkerungsforschung und Sozialpolitik (IBS) der Univ. Bielefeld
- Brizić, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster u.a.: Waxmann
- Budde, Monika (2000): *Sprachsensibilisierung: eine Übertragung des Language-Awareness-Konzepts auf den Deutschunterricht multikultureller Klassen der Sekundarstufe I. Entwicklung und Evaluation eines sprachsensibilisierenden Curriculums*. Dissertation, Universität Kassel 2000
- Boeckmann, Klaus-Börge (2016): *Zwei- und mehrsprachiger Unterricht: Modelle, Strategien und Instrumente*. In: *Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift*. 166. Jg., Heft 9-10/2016. Wien: Öst. Bundesvlg., S. 909-916
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation*. (4. Aufl.), Berlin: Springer
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas
- Buttaroni, Susanna (1997): *Fremdsprachenwachstum. Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. Ismaning: Hueber
- Calvet, Louis-Jean (1980): *La chanson dans la classe de français langue étrangère*. Paris: CLÉ International
- Canagarajah, Suaresh (2014): *Theorizing a competence for Translingual Practices at the Contact Zone*. In: May, S. (Hg.): *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York ; London: Routledge, Taylor & Francis Group., S. 78-102
- Cichon, Peter & Czernilofsky, Barbara (Hg.) (2001): *Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Herausforderung. Sprachenpolitik in romanischsprachigen Ländern*. Wien: Vlg. Edition Praesens
- Cichon, Peter & Cichon, Ludmila (Hg.) (2009): *Didaktik für eine gelebte Mehrsprachigkeit*. Wien: Praesens Vlg.
- de Cillia, Rudolf (2008): *Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht*. In: *ÖDAF-Mitteilungen* 2/2008: Mehrsprachigkeit. Hg: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, S. 16–27.

- de Cillia, Rudolf (2010): *Sprache/n und Identität/en in Österreich*. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2010: Vielfalt – Sprachen – Identität(en). Hg.: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, S. 30-50
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian (2010): *Translanguaging in the bilingual classroom. A pedagogy for learning and teaching?* In: Modern Language Journal 94, S. 103-115
- Dirim, İnci & Auer, Peter (2004): *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin; New York: de Gruyter
- Doff, Sabine (Hg.) (2012): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Vlg.
- Eichelberger, Harald & Furch, Elisabeth (Hg.) (1998): *Kulturen, Sprachen, Welten. Die Herausforderung (Inter-)Kulturalität*. Innsbruck; Wien: Studien Vlg.
- van Eunen, Kees (1992): *Life is music – oder etwa nicht? Lieder im Deutschunterricht*. In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 7. Ismaning: Hueber Vlg., S. 39-43
- Fachgruppe Basisbildung (2014): *Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote*. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Frauen. Wien.
- Feindert, Ingrid (2007): *Musikunterstützter Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle Überlegungen als Resultat einer Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe I*. Master, Freie Univ. Berlin, Berlin
- Feld-Knapp, Ilona (2005): *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht*. Hamburg: Kovač Vlg.
- Feld-Knapp, Ilona (2008): *Schülertexte differenziert beurteilen. Überlegungen zu einer veränderten Lehr- und Lernkultur*. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 39. Ismaning: Hueber Vlg., S. 45-49
- Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hg.) (2015): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (11. Aufl.), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Vlg.
- Flick, Uwe (2015): *Triangulation in der qualitativen Forschung*. In: Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (11. Aufl.), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Vlg., S. 309-318
- Fritz, Thomas & Faistauer, Renate (2008): *Prinzipien des Sprachunterrichts*. In: Bogenreiter-Feigl, E. (Hg.): *¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert. Szenarios - Anforderungen - Profile - Ausbildung*. Wien: VÖV Edition Sprachen, S. 125-133
- Fritz, Thomas (2014): *Mehrsprachigkeit in der Erwachsenenbildung. Kurse, Projekte, Weiterbildung*. In: Wegner, A. & Vetter, E. (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen u.a.: Budrich UniPress Ltd., S. 245-258
- Fritz, Thomas (2016): *Prinzipien des Sprachunterrichts – reloaded, oder doch eher andersrum. Versuch eines kritischen Essays*. In: Schweiger, H., et al. (Hg.): *In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag*. Wien: Praesens Vlg., S. 27-34
- Fürstenau, Sara (2004): *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum*. In: Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (Hg.): *Interkulturelle Bildungsforschung, Band 12*. Münster: Waxmann

- García, Ofelia & Li, Wei (2014): *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan
- García, Ofelia (2017): *Problematizing linguistic integration of migrants. The role of translanguaging and language teachers*. In: Beacco, J.-C., Krumm, H.-J. & Little, D. (Hg.): *The linguistic integration of adult migrants. Some lessons from research*. Berlin; Boston: de Gruyter, S. 11-26
- Glantschnig, Helga (1993): *Blume ist Kind von Wiese oder Deutsch ist meine neue Zunge*. Hamburg: Luchterhand
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster; New York: Waxmann
- Gogolin, Ingrid, Neumann, Ursula & Roth, Hans-Joachim (2003): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*. BLK- Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107
- Gogolin, Ingrid (2004): *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit*. In: Bausch, R.-K., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Gunter Narr Vlg., S. 55-61
- Gogolin, Ingrid (2006): *Mehrsprachigkeit und die Chance auf Bildungserfolg. Über Ansprüche an das Lehren von Sprache, nicht nur im Deutschunterricht*. In: Krumm, H.-J. (Hg.): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Wien; Innsbruck: Studien Vlg., S. 95-106
- Gogolin, Ingrid et al. (Hg.) (2005): *Migration und sprachliche Bildung*. In: Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (Hg.): *Interkulturelle Bildungsforschung*, Band 15. Waxmann, Münster.
- Großegger, Beate (2006): *Musik ist Lebensgefühl und Statement zugleich. Zur Bedeutung der Populärmusik im jugendlichen Alltag*. Fachbeitrag für Jugendkultur.at, Onlinepublikation: <https://jugendkultur.at/publikationen/online/> [zuletzt eingesehen am 27.4.2017]
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters
- Hobsbawm, Eric J. (2005): *Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780*. (Erw. Aufl.), Frankfurt u.a.: Campus
- Hufeisen, Britta (2004): *Das haben wir doch immer schon so gemacht!“ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung?* In: Bausch, K.-R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrs-konferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Vlg., S. 77-87
- Hufeisen, Britta (2008): *Textsortenwissen – Textmusterwissen – Kulturspezifika von Textsorten*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 39. Hueber Vlg., Ismaning. S. 50-53
- Jacquemet, Marco (2016): *Sociolinguistic Superdiversity and Asylum*. In: *Tilburg Papers in Culture Studies*, Nr. 171, University of San Francisco
- Karagiannakis, Evangelia (2008): *Sprachliche Heterogenität und Mehrsprachigkeit im Unterrichtsraum – kostbare Ressourcen für den DaZ-Unterricht*. In: *Deutsch als Zweitsprache. Sonderheft*, S. 43-51

- Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D. (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Frankfurt: Shaker
- Kleppin, Karin (2004): *Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-) Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit*. In: Bausch, K.-R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hg.): *Mehr-sprachigkeit im Fokus*. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Vlg., S. 88-95
- Krashen, Stephen D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford; New York u.a.: Pergamon press
- Kremnitz, Georg (1994): *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte. Ein einführender Überblick*. (2. korr. Aufl.). Wien: W. Braumüller
- Kristeva, Julia (2002): *From One Identity to an Other*. In: Kelly, O. (Hg.): *The Portable Kristeva*. Updated Edition. New York: Columbia University Press
- Krumm, Hans-Jürgen (1999): „*Sprachenvielfalt im Deutschunterricht. Grundsätze und Beispiele*.“ In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 20. Ismaning: Hueber Vlg., S. 26-30
- Krumm, Hans-Jürgen & Jenkins, Eva-Maria (Hg.) (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Sprachenportraits – gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. Wien: eviva
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): *Mehrsprachige Welt – einsprachiger Unterricht? Plädoyer für einen Deutschunterricht mit bunten Sprachbiographien*. In: Schneider, G. & Clalüna, M. (Hg.): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: Iudicium, S. 39-52
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): *Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht*. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 1/2006: Schriftenreihe des Germanistischen Instituts der Lorand-Eötvös-Universität in Zusammenarbeit mit dem UDV. S. 60-75
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): *Prüfungen und Bildungsstandards weltweit. Die Globalisierung erreicht den Sprachunterricht*. In: *ÖDaF-Mitteilungen 2/2006: Lehrwerke und Curricula*. Hg: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, S. 67-73
- Krumm, Hans-Jürgen (2008): *Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich*. In: *ÖDaF-Mitteilungen 2/2008: Mehrsprachigkeit*. Hg: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, S. 7–15
- Krumm, Hans-Jürgen & Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.) (2008): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Sprache und Integration*. Bd. 12/2008. Innsbruck u.a.: Studienvlg.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiografien von Migrantinnen und Migranten*. In: *AkDaF Rundbrief 61/2010*, S. 16-24
- Küsters, Ivonne (2009): *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. (2. Aufl.), Wiesbaden: Vlg. für Sozialwissenschaften

- Labov, William (1971): *Das Studium der Sprache im sozialen Kontext*. In: Klein, W. & Wunderlich, D. (Hg.): *Aspekte der Soziolinguistik*. Frankfurt am Main: Athenäum Vlg., S. 111-194
- Laimer, Thomas (2000): *Das Jugendbildungszentrum an der VHS Ottakring (Jubiz)*. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2000: Kinder und Jugend. Hg: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, S. 34-38
- Laimer, Thomas & Wurzenrainer, Martin (2014): *Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht. Materialien und Aktivitäten für jugendliche und junge erwachsene Migrant_innen*. Wien: Die Wiener Volkshochschulen
- Laimer, Thomas & Wurzenrainer, Martin (2016): *Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht mit jugendlichen Migrant_innen*. In: Wegner, A. & Dirim, İ. (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen u.a.: Vlg. B. Budrich, S. 114-127
- Laimer, Thomas & Wurzenrainer, Martin (2016): *Mehrsprachigkeit von jugendlichen Migrant/innen als Ressource und Chance im Unterricht*. In: *Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift*. 166. Jg., Heft 9-10/2016. Wien: Öst. Bundesvlg., S. 883-886
- Lisetz, Alex (2000): *Raver, Rapper und Rebellen. Insiderwissen für Einsteiger*. Wien: Ueberreuter
- Lüders, Christian (2015): *Beobachten im Feld und Ethnographie*. In: Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (11. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Vlg., S. 384-401
- Lüdi, Georges (2011): *Neue Herausforderungen an eine Migrationslinguistik im Zeichen der Globalisierung*. In: Stehl, T. (Hg.): *Sprachen in mobilisierten Kulturen. Aspekte der Migrationslinguistik*. Potsdam: Potsdam Universitätsvlg., S. 15-38
- Makoni, Sinfree & Pennycook, Alastair (2012): *Disinventing multilingualism. From monological multilingualism to multilingua francas*. In: Martin-Jones, M., Blackledge, A. & Creese, A. (Hg.): *The Routledge Handbook of Multilingualism*. New York: Routledge, S. 439-453
- maiz (Hg.) (2014): *[d_a_] Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses*. Linz: maiz
- Marten, Heiko F. (2016): *Sprach(en)politik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto
- May, Stephen (2014): *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York; London: Routledge, Taylor & Francis Group
- Mayring, Philipp (2002): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim; Basel: Beltz
- Mecheril, Paul, et al. (Hg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim; Basel: Beltz
- Miladinović, Dragan (2015): *Bildungsgerechtigkeit – Der Begriff “Zweitsprache” als Barriere?* In: Wegner, A. & Dirim, İ. (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen u.a.: Vlg. B. Budrich, S. 303-316
- Murphey, Tim (1990): *Song and Music in Language Learning. An Analysis of Pop Song Lyrics and the Use of Song and Music in Teaching English to Speakers of Other Languages*. Bern: Lang
- Murphey, Tim (1992): *Music and Song*. In: Maley, A. (Hg.): *Ressource books for teachers*. Oxford: Oxford University Press

- Neubauer, Gabriele (1998): *Unterschiede zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*. In: Krumm, H.-J. & Portmann-Tselikas, P. R. (Hg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 2/1998. Innsbruck; Wien: Studien Vlg., S. 130-146
- Neuner, Gerhard & Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. In: Ehlers, S. (Hg.): Fernstudieneinheit 4. Berlin: Langenscheidt
- Oomen-Welke, Ingelore (2006): *Der Sprachenfächer* (1. Aufl.), Freiburg i. Br.: Fillibach-Vlg.
- Oomen-Welke, Ingelore (2008): *Didaktik der Sprachenvielfalt*. In: Oomen-Welke, I. & Ahrentholz, B. (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Hohengehren: Schneider
- Oomen-Welke, Ingelore & Dirim, İnci (2013): *Mehrsprachigkeit in der Klasse. Wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett
- Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Otsuji, Emi & Pennycook, Alastair (2011): Social inclusion and metrolingual parctices. In: International Journal of Bilingual Education an Bilingualism, 14, S. 413-426
- Plutzer, Verena (2008): *Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung*. In: Krumm, H.-J. & Portmann-Tselikas, P. R. (Hg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 12/2008. Schwerpunkt: Sprache und Integration. Innsbruck u. a.: Studien Vlg., S. 106
- Plutzer, Verena & Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hg.) (2009): *Nachhaltige Sprachförderung*. In: Krumm, H.-J. & Portmann-Tselikas, P. R. (Hg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Bd. 12. Innsbruck u.a.: Studienvlg.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2002): *Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb*. In: Portmann-Tselikas, P.R. & Schmölzer-Eibinger, S. (Hg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck: Studienvlg.
- Portmann-Tselikas, Paul R. & Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): *Textkompetenz*. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 39. Ismaning: Hueber Vlg.
- Quast, Ulrike (1996): *Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht*. In: Blell, G. & Hellwig, K. H. (Hg.): Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 107- 114
- Raupach, Manfred (2004): *Viel(-) Mehrsprachigkeit – oder doch weniger?* In: Bausch, K.-R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Vlg., S. 191-196
- Reich, Hans H., & Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann
- Rieder, Mario (1992): *Bildungsprojekte der Volkshochschule Ottakring. AusländerInnen, Basisbildung, Zweiter Bildungsweg*. Verband Österreichischer Volkshochschulen. Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle (PAF). Wien: Promedia-Verl.-Ges.
- Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

- Roche, Jörg (2008): *Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik*. (2. Aufl.), Tübingen: Narr Francke Attempto Vlg.
- Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb - Kognition - Transkulturation - Ökologie*. Tübingen: Narr Francke Attempto
- Rost, Dietmar (2009): *Sprachpraxis und Sprachbedeutungen aus der Perspektive von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse aus einer qualitativen Befragung*. In: Ahrenholz, B. (Hg.): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Vlg.
- Rück, Nicola (2009): *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler*. Diss. Universität Kassel, Kassel Univ. Press
- Sandner, Günther (2012): *Sozialdemokratie in Österreich. Von den Anfängen der Arbeiterbewegung zur modernen Sozialdemokratie*. Hg.: Karl-Renner-Institut, Wien
- Schader, Basil (2013): *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (1998): *Interkulturelles Lernen und Sprachlernen in der Schule*. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 2/1998. Innsbruck u.a.: StudienVlg., S. 156-176
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Gunter Narr Vlg.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): *Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 39. Ismaning: Hueber Vlg., S. 28-33
- Settinieri, Julia et al. (Hg.) (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Shohamy, Elana (2006): *Language policy. Hidden agendas and new approaches*. London; New York: Routledge
- Spotti, Massimiliano (2013): *The primary classroom as a superdiverse hetero-normative space*. In: Duarte, J. & Gogolin, I. (Hg.): *Linguistic Superdiversity in Urban Areas. Research approaches*. (Hamburg Studies on Linguistic Diversity 2), S. 161-178
- Steinke, Ines (2015): *Gütekriterien qualitativer Forschung*. In: Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (11. Aufl.), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., S. 319-331
- Stojanov, Krassimir (2011): *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften
- Thisse, Eve-Marie (1999): *La création des identités nationales. Europe XVIII^e – XX^e siècle*. Paris: Seuil
- Vetter, Eva (Hg.) (2013): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Vlg. Hohengehren
- Vertovec, Steven (2007): *New directions in the anthropology of migration and multiculturalism*. Oxford: Routledge

- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München; Zürich: R. Piper
- Wegner, Anke, & Vetter, Eva (2014): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen: Budrich UniPress Ltd.
- Wegner, Anke, & Dirim, İnci (Hg.) (2016): *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen u.a.: Vlg. Barbara Budrich
- Wicke, Rainer E. (2000): *Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern Im Deutsch - als - Fremdsprache - Unterricht in Schule und Fortbildung*. München: Iudicium Vlg.
- Wojnesitz, Alexandra (2010): „Drei Sprachen sind mehr als zwei“. *Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster: Waxmann
- Wolff, Dieter (1996): *Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachen- didaktik*. In: Info DaF 23,5 (1996). München: Iudicum Vlg., S. 541-560

8. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

8.1. Fragebögen für gelenktes Sprechen

8.1.1. Musik-Fragebogen 1

<p>Persönliche Vorlieben</p> <p>Teil 1</p> <p>1. Erstsprache? _____</p> <p>2. Ein Instrument spielen? _____</p> <p>3. Im Auto singen? _____</p> <p>4. Zu Musik arbeiten? _____</p> <p>5. Zu Musik einschlafen? _____</p> <p>6. Zu Musik lernen? _____</p> <p>7. In einem Chor singen? _____</p> <p>8. In einer Band spielen? _____</p> <p>9. Lieder schreiben? _____</p> <p>10. Musikmagazine lesen? _____</p> <p>Teil 2</p> <p>Wieviele Minuten pro Tag</p> <p>11. Radio hören? _____</p> <p>12. Kassetten/CD hören? _____</p> <p>13. Video Clips ansehen? _____</p> <p>14. Wieviel Prozent der Lieder, die du hörst sind</p> <p>- in deiner Erstsprache _____</p> <p>- auf Englisch _____</p> <p>- in anderen Sprachen _____</p> <p>- instrumental _____</p>	<p>15. Wenn du ein Lied in deiner Muttersprache das erste Mal hörst, achtest du</p> <p>o zuerst auf die Melodie</p> <p>o zuerst auf den Liedtext</p> <p>o auf die Melodie und den Text</p> <p>16. Wenn du ein Lied in einer anderen Sprache das erste Mal hörst, achtest du</p> <p>o zuerst auf die Melodie</p> <p>o zuerst auf den Liedtext</p> <p>o auf die Melodie und den Text</p> <p>Teil 3</p> <p>Zutreffendes ankreuzen</p> <p>17. Hörst du ein Lied mehrmals an?</p> <p>o nie o manchmal o oft o sehr oft</p> <p>18. Suchst du zu einer Aktivität eine passende Musik aus?</p> <p>o nie o manchmal o oft o sehr oft</p> <p>19. Verwendest du Musik als Hintergrund?</p> <p>o nie o manchmal o oft o sehr oft</p> <p>20. Hörst du klassische Musik?</p> <p>o nie o manchmal o oft o sehr oft</p> <p>21. Stört dich jemals Musik?</p> <p>o nie o manchmal o oft o sehr oft</p>
--	--

Quelle: Tim Murphey (1992); (adaptiert von Thomas Laimer)

8.1.2. Musik-Fragebogen 2

Fragebogen zu Reaktionen auf Musik

1. Stell dir vor, du drehst das Radio auf und hörst diese Musik.

- Würdest du
- a. sofort wieder abdrehen bzw. den Sender wechseln?
 - b. aufmerksam zuhören?
 - c. sie im Hintergrund weiterlaufen lassen?
 - d. die CD kaufen?

2. Stell dir jemanden vor, der diese Musik sehr gerne mag. Beschreibe kurz diese Person.

3. Welche Emotionen weckt die Musik in dir?

4. Was siehst du, wenn du die Augen schließt?

5. Woher glaubst du, kommt die Musik/der Interpret?

6. Aus welcher Zeit stammt diese Musik?

7. Wo glaubst du, hört man diese Musik am ehesten?

Quelle: Tim Murphey (1992); (adaptiert von Thomas Laimer)

8.1.3. Musik-Fragebogen 3

Stimmst du den folgenden Äußerungen zu oder nicht. Kreuze an!		
	ja	nein
1. Laute Musik ist gefährlich für das Gehör.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Klassische Musik ist Musik für PensionistInnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Während man Musik hört, kann man nicht lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Alte Leute mögen keinen Hip-Hop.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Pop-Stars sind meistens Alkoholiker oder drogensüchtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeder kann singen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Musikzeitschriften erzählen die Wahrheit über Pop-Stars.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Liedtexte sollten vom Staat kontrolliert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Musik soll im Unterricht nicht verwendet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelle: Tim Murphey (1992); (adaptiert von Thomas Laimer)

8.2. Lieblingslieder im Projekt „Jahrbuch“

Die im Folgenden angeführte Liste (Quelle: JUBIZ-Sprachförderung / Die Wiener Volkshochschulen – VHS Ottakring, 2009) versammelt sämtliche von den Projektbeteiligten ausgewählte Lieblingslieder. Die gewählten Liedtitel zeigen die sprachliche Vielfalt in den Kursen und gleichzeitig deuten sie thematische Parallelen an.

Liste der Lieblingslieder

	Name	Lied	auf Deutsch	Sänger/Sängerin/Gruppe	Sprache
1.	Dagmar	Ma liberte	Meine Freiheit	George Moustaki	Französisch
2.	Serap	Seni seviyorum	Ich liebe dich	Rafet el Roman	Türkisch
3.	Lovey	Race Sansoo Ki	Die Stimme des Volkes	Sunidhi Chauhan, Neeraj Sridhar	Hindi
4.	Mano	Pehli Nazar	Der erste Blick	Pritam Chakraborty	Hindi
5.	Fatbardha	Luj, luj	Tanz, tanz	Shpat Kasapi	Albanisch
5.	Feride	Of, of	Of, of	Gülen	Türkisch
7.	Sandip	Yaad	Denke	Ranjit Rana	Punjabi
3.	Manal	Al makin	Ich vermisse viele Orte	Mohammed Abdu	Arabisch
9.	Ibrahim	Kalamak ya habibi	Sprich mit mir, Liebling	Georg Wassouf	Arabisch
10.	Jakob	Sarzamine-man	Meine Heimat	Dawood Sarkhosh	Dari
11.	Gurpreet	Ishk	Liebe	Amrinder Gill	Punjabi
12.	Ümmü	Isterim seni	Ich möchte dich	Ismail Y.K.	Türkisch
13.	Regina	Aquarius	Wassermann	aus dem Musical "Hair"	Englisch
14.	Eva	Těšinská	Teschener Lied	Jaromir Nohavica	Tschechisch
15.	Mandeep Tiwana	Meri Awargi	Mein Herumtrödeln	Himesh Reshanniya	Hindi
16.	Marina	Hajde da se volimo	Lasst uns lieben	Lepa Brena	Serbisch
17.	Najeeb	Where ever you go	Wohin du auch gehst	Richard Max	Englisch
18.	Kiraz	Sarhosum	Betrunken	Ibrahim Tatlıses	Türkisch
19.	Kasia	Bo to co dla mnie	Das war für mich	PIN	Polnisch
20.	Richika	Kuch kuch hota hai	Etwas, etwas geschieht	Udit Narayan, Alka Yagnik	Hindi
21.	Jerevy	Holding Back The Tears	Halte die Tränen zurück	Dong Bang Shin ki	Chinesisch
22.	Ayse	Ти ужасно закъсня	Du bist zu spät	Georgi Stanchev	Bulgarisch
23.	Ashu	Tera mera milna	Das ist die Nacht	Shreya Ghosa, Himesh Reshanniya	Hindi
24.	Sonia	Na tere bina	Nicht ohne mich	Lata Mangeshkar, Kishore Kumar	Hindi
25.	Piotr	Zycie jak poemat	Das Leben ist wie ein Gedicht	Szymon Wydra	Polnisch
26.	Harut	Gerische	Die Nacht	Silvia Hakobyan	Armenisch
27.	Narinder	Gaar aaja pardesio	Kehr zurück, Wanderer	Dilwale Dulhania, Le Jayenge	Hindi
28.	Mandeep Kaur	Chand sifarish	Der Mond beschützt uns	Kailash Kher Shaan	Hindi
29.	Hetim	Dir egal		Muhabet	Deutsch
30.	Kreshnik	Wir sind die Alboz		B-Real	Deutsch
31.	Milan	Kafana na Balkanu	Das Cafehaus auf dem Balkan	Aca Lucas	Serbisch
32.	Stefan / Senad	Moji drugovi	Meine Freunde	Bajaga	Serbisch
33.	Barbara	Nothing else matters	Nichts anderes zählt	Metallica	Englisch
34.	Pinki	Do anjaane ajanabi	Zwei Unbekannte	Udit Narayan, Shreya Croshal	Hindi
35.	Pal	Lich Lich Pama Chiteaa	Viele viele Briefe	Jazzy B	Punjabi
36.	Behir	Trimit tim	Mein Held	Adelina Ismajli	Albanisch
37.	Pajtim	Sajzezo	Schwarze Augen	Elita 5	Albanisch
38.	Hedra	Khalik Fakirney	Vergiss mich nicht	Amr Diab	Ägyptisch
39.	Vivaly	Ma meilleure amie	Meine beste Freundin	Lorie Pester	Französisch
40.	Basema	Habet hob	Liebespille	Maia Nasri	Arabisch
41.	Taras	Вище неба	Höher als der Himmel	Okean Elzy	Ukrainisch
42.	Patricia	Pentru toate clipele		Florin Salam	Rumänisch
43.	Marijana	No pares	Hört nicht auf	RBD	Spanisch
44.	Anita	Andjeo cuvar	Schutzengel	Sasa Matic	Serbisch
45.	Siranush	Qele, Qele	Los, los!	Siruscho	Armenisch
46.	Jasin	Veç Një Shanc	Nur eine Chance	Smalji Puraj	Albanisch
47.	Jovana	Cija si	Wem du gehörst	Tose Proeski	Serbisch
48.	Milica	Glavo luda	Verrückter Kopf	Zdravko Colic	Serbisch
49.	Valentina	Zaboravljas	Du vergisst	Zeljko Joksimovic	Serbisch
50.	Betelhem	Tirsish leyimsel	Begehrtes Lächeln	Shewandagn Hailu	Amharisch
51.	Sunil	Hatt Picha	Geh auf die Seite	Ravinder Gerwel	Punjabi
52.	Thomas	Große Dinge		Georg Danzer	Deutsch

8.3. Datenerhebung

8.3.1. Leitfragenkataloge Interviews

Leitfragen für das Interview mit Teilnehmenden

A: Spracherwerb L1

- Was ist/sind deine Erstsprache/n?
- Wo und mit wem hast du diese gelernt?
- Welche Sprache/n ist/sind in deinem Herkunftsland wichtig?

B: Spracherwerb L2

- Wann und wo hast du angefangen Deutsch zu lernen?
- Wie lange lernst du schon Deutsch in Wien?

C: Sprachgebrauch

- Welche Sprache/n ist/sind für dich wichtig?
- Beschreibe, wie ihr zu Hause/in deiner Community mit eurer/euren Sprache/n umgeht. (Soziale Netzwerke, Freunde, Geschwister, Besuch, Eltern)
- In welchen Situationen (mit wem) sprichst du lieber Deutsch / deine Erstsprache/n?
- Was ist deiner Meinung nach das Besondere an Mehrsprachigkeit? (Im Vergleich dazu, wenn jemand nur eine Sprache spricht. Was sind die Vor- und Nachteile?)
- Welche Sprachen spielen in deinem Freundeskreis eine Rolle? Welche Sprachen sprichst du, verstehst du, werden benutzt? Werden Sprachen gemischt? Situationen?

D: Bisherige Bildungslaufbahn

- Welche Schule/n hast du besucht?
- Wurde/n deine Erstsprache/n in der Schule verwendet?
- Welche Bedeutung hatte Mehrsprachigkeit in der Schule?

E: Deutschlernen Deutschkurs

- Wie viele Deutschkurse hast du bereits besucht?
- Hast du deine Erstsprache/n bisher beim Lernen verwendet?
- Was macht dir im Unterricht Spaß?
- Womit arbeitest du gerne?
- Was hilft dir beim Lernen von schwierigen Wörtern / Grammatik?
- Welche Bedeutung hat deine Erstsprache im Kurs/beim Lernen? (Wann benützt du deine Erstsprache/n – wofür?)
- Welche Bedeutung hat deine Erstsprache in der VHS? Wofür verwendest du deine Sprache/n z. B. vor und nach dem Kurs, in der Pause?

F: Musik

- Welche Musik hörst du gerne? (Genre)
- Welche Sprache/n bevorzugst du bei Liedern?
- Welchen Stellenwert hat Musik in deinem Leben?
- Wo hörst du Musik?

Leitfragen für das Interview mit Unterrichtenden

A: Deutschunterricht

- Wie lange unterrichtest du schon Deutsch?
- Wie viele Deutschkurse hast du schon unterrichtet?
- Was macht euch im Unterricht Spaß?
- Was macht den TeilnehmerInnen Spaß?
- Welchen Aspekten widmest du die Hauptaufmerksamkeit?

B: Erstsprachen der Lernenden

- Wie handhabst du die Erstsprachen der Lernenden?
- Verwenden die Lernenden ihre Erstsprachen in deinem Kurs?
- In welcher Weise werden die Erstsprachen einbezogen?

C: Musik

- Hörst du gerne Musik?
- Welche Musik hören die TeilnehmerInnen gerne?
- Welche Materialien für den Einbezug von Musik verwendest du?
- Welche Erfahrungen hast du mit Musik im Unterricht gemacht?

8.3.2. Feedbackbögen

Feedbackbogen für Teilnehmende:

Code: Tn	ID:	Datum:
-----------------	------------	---------------

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

du hast an einer Projektwoche zum Thema Musik teilgenommen und mit vielen Materialien gearbeitet und Übungen gemacht. Für die Auswertung ersuche ich dich, den Fragebogen auszufüllen. Bitte kreuz an, welche Antwort für dich am besten passt. Wenn du eine Frage nicht beantworten willst / kannst, lass das Feld einfach frei.

	sehr gut	gut	weniger gut	nicht gut
1. Wie war die Projektwoche zum Thema Musik für dich? Warum? _____ _____ _____				
2. Wie war die Stimmung in der Gruppe?				
3. Wie haben dir die Materialien gefallen? Warum? _____ _____ _____				
4. Wie hat dir das Musikhören im Unterricht gefallen?				
5. Wie hat es dir gefallen, über Musik im Unterricht zu sprechen?				
6. Wie hat es dir gefallen, über dein Lieblingslied zu erzählen? Warum? _____ _____				

7. Wie hat es dir gefallen, deine Erstsprache im Unterricht zu hören? Warum? _____ _____ _____				
8. Wie findest du es, wenn mehrere Sprachen im Unterricht verwendet werden? Warum? _____ _____ _____				

Bitte wenden!

	sehr viel	viel	kaum	nicht
9. Wie sehr hast du mit dem Thema Musik dein Deutsch verbessert? Warum? _____ _____ _____				
10. Wie sehr haben dir die Übungen Spaß gemacht? Warum? _____ _____ _____				
11. Wie oft hast du im Kurs deine Erstsprache(n) verwenden können?				
12. Wie oft hast du im Kurs die Erstsprachen der KollegInnen gehört?				

13. Wie sehr hast du dich für die Erstsprachen der anderen KollegInnen interessiert?				
14. Wie oft hast du mit deinen KollegInnen Deutsch gesprochen?				
15. Wie oft hast du mit anderen zusammengearbeitet?				

16. Weitere Kommentare:

Vielen Dank!

Feedbackbogen für Unterrichtende:

Code: Tr	ID:	Datum:
-----------------	------------	---------------

Liebe Unterrichtende,
 du hast im Rahmen der Projektwoche zum Thema Musik mit zur Verfügung gestelltem Material gearbeitet. Für die Auswertung ersuche ich dich, den untenstehenden Fragebogen auszufüllen, indem Zutreffendes angekreuzt wird. Falls du eine Frage nicht beantworten willst / kannst, lass das Feld einfach frei.

	sehr gut	gut	weniger gut	nicht gut
1. Wie war die Projektwoche zum Thema Musik für dich? Warum? _____ _____ _____				
2. Wie war die Stimmung in der Gruppe?				
3. Wie haben den TeilnehmerInnen die Materialien gefallen?				
4. Wie haben dir die Materialien gefallen? Warum? _____ _____ _____				
5. Wie hat den TeilnehmerInnen das Musikhören im Unterricht gefallen?				
6. Wie hat es den TeilnehmerInnen gefallen, über Musik zu sprechen?				
7. Wie hat es den TeilnehmerInnen gefallen, über ihr Lieblingslied zu erzählen? Warum? _____ _____ _____				

8. Wie hat es dir gefallen, die Erstsprachen deiner TeilnehmerInnen zu hören?				
9. Wie hat es den TeilnehmerInnen gefallen, ihre Erstsprachen zu hören?				
10. Wie findest du es, wenn mehrere Sprachen im Unterricht verwendet werden? Warum? _____ _____ _____				
11. Wie hat es den TeilnehmerInnen gefallen, dass mehrere Sprachen im Unterricht verwendet wurden?				

Bitte wenden!

	sehr viel	viel	kaum	nicht
12. Wie sehr haben das Thema und das Medium Musik das Deutschlernen gefördert? Warum? _____ _____ _____				
13. Wie sehr haben dir die Übungen Spaß gemacht? Warum? _____ _____ _____				
14. Wie sehr haben die Übungen den TeilnehmerInnen Spaß gemacht?				
15. Wie sehr hat das Material authentische Gesprächsanlässe ermöglicht? Warum? _____ _____ _____				
16. Wie gut waren die Erstsprachen der TeilnehmerInnen im Unterricht sichtbar?				

17. Wie sehr haben sich die TeilnehmerInnen für die Erstsprachen der anderen KollegInnen interessiert?				
18. Wie sehr wurden die Erstsprachen der TeilnehmerInnen im Unterricht genutzt?				
19. Wie sehr haben die TeilnehmerInnen mit anderen zusammengearbeitet?				

20. Weitere Kommentare:

Vielen Dank!

8.3.3. Beobachtungsbogen:

Beobachtungsbogen für die Projektwoche zum Thema Musik

Aktivitäten

Welche Fertigkeiten werden bearbeitet?
Gibt es Übungen, die die Mehrsprachigkeit im Fokus haben?

Materialien

Verwendet die Unterrichtende authentische (Hör- und Lese-)Texte?
Verwendet die Unterrichtende Musik in mehreren Sprachen?

Sozialformen

Welche Sozialformen gibt es im Unterricht?
Wozu dienen Partner- oder Gruppenarbeiten?

Gruppe & Stimmung

Sind immer alle Lernenden in den Unterricht einbezogen?
Sind alle Beteiligten am Unterricht interessiert? Welche Anhaltspunkte gibt es dafür?
Welche Atmosphäre herrscht im Unterricht meiner Meinung nach?

Sprachen

Wie wird mit Mehrsprachigkeit umgegangen?
Gibt es eine oder mehrere *lingua(e) franca(e)* der Lernenden (und der Unterrichtenden) und wie werden diese eingesetzt?
Vergleicht die Unterrichtende Phänomene der Zielsprache mit solchen der Erstsprachen der Lernenden?

Quelle: Thomas Fritz, Lehrgang für SprachkursleiterInnen, Level 1, Die Wiener Volkshochschulen (2013);
(adaptiert von Thomas Laimer)

9. Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Fragen, wie die in Deutsch als Zweitsprache-Kursen real vorhandene Mehrsprachigkeit bei jugendlichen Lernenden durch den Einsatz von Liedern und Musik sichtbar und nutzbar gemacht werden kann und welches Potenzial sich daraus für den Unterricht ergibt. Im theoretischen Teil werden gesellschaftspolitische, spracherwerbstheoretische und pädagogische Grundlagen im Zusammenhang mit Migration und sprachlicher Bildung vor dem Hintergrund der Besonderheiten von jugendlichen Lernenden in Deutsch als Zweitsprache-Kursen betrachtet. Es wird jene Mehrsprachigkeitsforschung in den Blick genommen, die vor allem in soziolinguistischer Hinsicht die wissenschaftlichen Grundlagen und Konzepte für den Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Sprachunterricht liefern und auf die Bedeutung des gesamtsprachlichen Repertoires der Lernenden als unterstützenden und bereichernden Faktor im Lernprozess verweisen. Erprobte Materialien und Vorgehensweisen für den Unterricht zum Einbringen von Liedern und Musik der Jugendlichen werden vorgestellt, mittels derer die Mehrsprachigkeit der Lernenden als Ressource für das Lernen in den Unterricht miteinbezogen werden kann. Die in dieser Arbeit inkludierte empirische Untersuchung hat gezeigt, dass Lieder und Musik in Verbindung mit der eigenen Mehrsprachigkeit als motivierend für das Lernen erlebt werden. Erkenntnisse aus eigener Praxis und die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt werden vor dem Hintergrund der theoretischen und sprachenpolitischen Diskussion beleuchtet und Desiderata für Mehrsprachigkeitsdidaktik im Bereich Deutsch als Zweitsprache für den Unterricht im Rahmen der Jugendbildung im außerschulischen Kontext formuliert. Sprachenlernen ist als gesamtsprachlicher Prozess zu verstehen und die Lernenden in Deutsch als Zweitsprache-Kursen sollten als mehrsprachige Individuen gesehen werden, da beim Sprachenverwenden und Sprachenlernen alle sprachlichen Ressourcen aktiviert werden.