



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**„Selbstreguliertes Handeln durch die Einbeziehung
anderer Sprachen als Deutsch in der DaZ-
Erwachsenenbildung“**

verfasst von / submitted by

Mag. phil. Hanna Demichiel

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

Wien, 2018 / Vienna 2018

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

A 066 814

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

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

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

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt Univ.- Prof. Dr. Inci Dirim M.A. für die kompetente und geduldige Unterstützung, sowie die Freiheit im Schreibprozess.

Zudem bedanke ich mich herzlich bei den KursteilnehmerInnen und der Kursleiterin des untersuchten Deutschkurses für Ihre Aufgeschlossenheit, Ihre Zeit und ihre wertvollen Ansichten.

1. Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
1.1 MOTIVATION, FRAGESTELLUNG, HYPOTHESE	1
1.2 AUFBAU	3
1.3 FORSCHUNGSSTAND	4
2. LERNERINNENAUTONOMIE – ÜBERSICHT UND KRITISCHE BETRACHTUNG	8
2.1 DER HANDLUNGSTHEORETISCHE AUTONOMIEBEGRIFF	8
2.2 DER SITUATIV-TECHNIZISTISCHE AUTONOMIEBEGRIFF	10
2.3 DER TECHNISCH-STRATEGISCHE AUTONOMIEBEGRIFF	10
2.4 DER KONSTRUKTIVISTISCHE AUTONOMIEBEGRIFF	11
2.5 DER ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE AUTONOMIEBEGRIFF	13
2.6 DER PÄDAGOGISCH-FÄCHERÜBERGREIFENDE AUTONOMIEBEGRIFF	14
3. AUTONOMIE IN DER DAZ-ERWACHSENENBILDUNG	16
3.1 MONOLINGUALER ZWANG	16
3.1.1 INTEGRATIONSVEREINBARUNG UND PRÜFUNGEN	16
3.1.2 „WERKZEUG“ DEUTSCH	22
3.2 VERSUCH EINER DEFINITION VON LERNERINNENAUTONOMIE FÜR DIE PRAXIS	25
3.2.1 SELBSTBESTIMMUNG UND FREMDBESTIMMUNG	25
3.2.2 AGENCY UND SELBSTREGULIERUNG NACH OXFORD	28
4. AUßERHALB DES MONOLINGUALEN ZWANGS: NUTZUNG VON MEHRSPRACHIGKEIT	31
4.1 MEHRSPRACHIGKEIT AUS MIGRATIONS PÄDAGOGISCHER PERSPEKTIVE	31
4.2 „RESSOURCE“ MEHRSPRACHIGKEIT UND „OTHERING“	33
4.3 BEISPIEL: ANDERE SPRACHEN ALS DEUTSCH ALS ARBEITSSPRACHEN	37
5. METHODE	41
5.1 EINFÜHRUNG	41
5.2 FORSCHUNGSDESIGN	41
5.3 DATENERHEBUNG	42
5.3.1 QUALITATIVE LEITFADENINTERVIEWS	42
5.3.2 GESTEUERTE UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG	45
5.4 DATENAUFBEREITUNG	47
5.4.1 TRANSKRIPTION	47
5.5 DATENAUSWERTUNG	48
5.5.1 QUALITATIVE INHALTSANALYSE	48
5.6 GÜTEKRITERIEN	50
6. DISKUSSION DER EMPIRISCHEN ERGEBNISSE	52
6.1 VORGEHENSWEISE UND RAHMENBEDINGUNGEN	52
6.2 DEUTSCH IM UNTERRICHT	53
6.2.1 DEUTSCH ALS VORHERRSCHENDE SPRACHE	53
6.2.2 HEMMSCHWELLE DEUTSCH	55
6.3 ANDERE SPRACHEN IM UNTERRICHT	57
6.3.1 ERSTSPRACHE ALS SPRACHE FÜR KOLLEGINNEN	57

6.3.2	FREIE WAHL DER ARBEITSSPRACHE FÜR DIE MURMELGRUPPEN	59
6.4	THEMEN IN DEN MURMELGRUPPEN	62
6.5	MEHRWERT DER MURMELGRUPPEN	65
6.5.1	KONZENTRATION AUF INHALT	65
6.5.2	AUSTAUSCH MIT KOLLEGINNEN	68
6.5.3	SCHNELLE SELBSTHILFE	72
6.5.4	BESTÄTIGUNG DER EIGENEN ANNAHMEN	73
6.5.5	SPRACHLICHE UND ORGANISATORISCHE KOMPETENZ ZEIGEN	74
6.6	ZU REFLEKTIERENDE ASPEKTE	77
6.6.1	GRUPPENEINTEILUNG	77
6.6.2	ROLLE DER KURSLEITERIN	79
6.6.3	LAUTSTÄRKE UND ZEITAUFWAND	81
7.	ZUSAMMENFASSUNG UND ABSCHLIEßENDE REFLEXION	85
8.	LITERATURVERZEICHNIS	89
9.	ANHANG	100
9.1	INTERVIEWTRANSKRIPTIONEN	100
9.2	BEOBACHTUNGSLEITFADEN	125

1. Einleitung

1.1 Motivation, Fragestellung, Hypothese

In der Debatte um die Integration von MigrantInnen zeigt sich aktuell wieder, welche bedeutende Rolle Sprache dabei einnimmt: Deutsch wird als *das* Werkzeug gesehen, das Integration ermöglicht, die „Grundvoraussetzung für eine gelungene Integration“ (vgl. Öl 2018). Mit mitunter wohlwollendem Blick wird Deutsch als Mittel gesehen, das Lernende dazu befähigen soll, an der Gesellschaft teilzuhaben, das sie handlungsfähig macht und ihnen eine „Stimme“ gibt, sie ermächtigt (vgl. Drexel et al. 2014). Deshalb schreibt die aktuelle österreichische „Integrationsvereinbarung 2017“ MigrantInnen vor, innerhalb eines bestimmten Zeitraumes eine bestimmte Sprach-, Werte-, und Orientierungsprüfung abzulegen, andernfalls drohen Sanktionen. Die deutsche Sprache wird also als Integrationsfaktor Nummer eins gesehen. Es ist festgelegt, welche Personen Sprachprüfungen ablegen müssen und welche nicht, welches Sprachniveau für einen vorläufigen Aufenthalt, welches für einen Daueraufenthalt nötig ist und welche Inhalte die Sprach-, Werte-, und Orientierungskurse vermitteln. Diese Regeln scheinen sehr willkürlich festgelegt, da es in den Ländern der EU große Unterschiede in den sprachpolitischen Bestimmungen gibt (vgl. Krumm 2011:12). Aus dieser Praxis spricht aus migrationspädagogischer Perspektive eine Verhaftung in einem „monolingualen Zwang“, der vorhandene gesellschaftliche Machtverhältnisse ignoriert, in denen sich Lernende befinden und die nicht allein durch das Beherrschen der deutschen Sprache beeinflusst werden können (vgl. Salgado et al. 2014). Sprache ermöglicht Kommunikation, dies ist unbestritten, und es soll nicht darum gehen, die Bedeutung einer gemeinsamen Sprache zu mindern, sehr wohl aber die Bedingungen zu hinterfragen, unter denen Sprachlernen stattfindet.

Es stellt sich als Basis vorliegender Arbeit also die Frage, wie die vorherrschende monolinguale Praxis der sprachpolitischen Regelungen und ihr Zwangscharakter mit einem wesentlichen Aspekt des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts vereinbart werden kann - der „LernerInnenautonomie“. Das Konzept der LernerInnenautonomie ist per se schwer zu greifen, da es keine einheitliche Definition und keinen allgemeingültigen theoretischen Zugang gibt. Dies führt in der Praxis dazu, dass

oftmals mit einem schwammigen Verständnis davon gearbeitet wird, was „LernerInnenautonomie“ eigentlich meint (vgl. Schmenk 2008, 2010). Das Verständnis von LernerInnenautonomie reicht infolgedessen von selbstständigem Ausfüllen von Übungsblättern in Einzelarbeit über projektbezogenen Gruppenarbeiten bis hin zum selbstständigen Auswählen der Unterrichtsinhalte. Unbewusst impliziert wird dabei immer die Freiwilligkeit der Lernenden zum Lernen. So ist zu überlegen, ob man, in Hinblick auf den Zwangscharakter von Sprachkursen und -prüfungen für MigrantInnen überhaupt von LernerInnenautonomie sprechen kann bzw. mit welchem Verständnis davon man arbeiten kann.

Für diese Arbeit soll, unter Berücksichtigung der oben genannten Überlegungen, ein passendes Verständnis von „LernerInnenautonomie“ gefunden werden. Auf Basis dieses Verständnisses, soll - als Gegenentwurf zur monolingualen Praxis des DaZ-Erwerbs – in der empirischen Untersuchung die Einbeziehung anderer Sprachen als Deutsch im DaZ-Unterricht beleuchtet werden. Es sei dazu gesagt, dass sowohl europäische Bildungspolitik und –institutionen, als auch offizielle Curricula an Schulen, sowie Ziele von DaZ-Kursen in der Erwachsenenbildung Mehrsprachigkeit als Ressource sehen, die genutzt werden soll (vgl. Europäische Kommission 2017 / BMBF 2015). Auf Ebene der alltäglichen Unterrichtspraxis werden andere Sprachen als Deutsch aber nicht selten als Hindernis und weniger als Ressource wahrgenommen (vgl. u.a. Löser 2010 / Dirim 1998 / Krumm 2006 / Fuchs 2014 / Salgado et al. 2014). So wird die vorhandene Mehrsprachigkeit ignoriert bzw. geduldet, aber nicht genutzt, obwohl die Spracherwerbsforschung die wichtige Rolle der Erstsprachen für den Zweitspracherwerb belegt.

Als Gegenmodell zu einer monolingualer Praxis soll Folgendes untersucht werden:

Inwiefern ist es im DaZ-Unterricht in Hinblick auf ein besseres Verständnis des Kursinhaltes sinnvoll, systematisch selbstregulierte Murregruppen in anderen Sprachen als Deutsch anzuwenden?

Der Einsatz anderer Sprachen als Deutsch soll in Form von sogenannten kleinen „Murregruppen“ erfolgen, in denen die Lernenden in der Sprache ihrer Wahl Unterrichtsinhalte klären und reflektieren, sich beraten und gegenseitig helfen

können. Ziel soll es sein, dass die Lernenden den Zeitpunkt und die Häufigkeit der Murmelgruppen selbst wählen, diese also selbst regulieren. Andere Sprachen als Deutsch werden hier sozusagen zu Arbeitssprachen erhoben. Hierbei wird Bezug genommen werden auf die Arbeiten von Rehbein et al (1996) und Dirim (1998), die sich mit der Rolle der Erstsprachen als Arbeitssprachen in schulischem Unterricht befasst haben.

Die Hypothese zur Forschungsfrage lautet:

Die freie Wahl einer anderen Sprache als Deutsch, die Beratung und das Reflektieren der Unterrichtsinhalte in eben dieser (Arbeits-)Sprache in kleinen selbstregulierten „Murmelgruppen“ wirkt sich positiv auf das bessere Verständnis der Kursinhalte aus: Einerseits, weil die Konzentration der Lernenden auf die inhaltliche und nicht auf die sprachliche Ebene gerichtet ist, und weil der Austausch mit KollegInnen eine niedrigere Hemmschwelle in Bezug auf das Fragen-Stellen darstellt.

1.2 Aufbau

In Kapitel 2 wird eine Übersicht der verschiedenen Zugänge zu LernerInnenautonomie gegeben, die sich hauptsächlich an Schmenk (2008, 2010) orientiert. Dieser Überblick über diesen weiten, schwer zu fassenden Begriff soll als ein Grundverständnis für „LernerInnenautonomie“ dienen.

In Kapitel 3 wird untersucht, ob und inwiefern unter den Bedingungen von sprachpolitischen Regelungen (Stichwort: Zwang zu Sprachprüfungen) und einem monolingualen Verständnis von Integration von LernerInnenautonomie gesprochen werden kann. Hierbei werden Aspekte der Wechselwirkung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung thematisiert und Oxfords (2008) Begriff der „Selbstregulierung“ als Alternative zu „LernerInnenautonomie“ beleuchtet.

In Kapitel 4 wird thematisiert, dass die DaZ-Erwachsenenbildung durch normative Vorgaben zu Integration und Sprachprüfungen stark reglementiert ist, wodurch Sprachen bewertet und Hierarchien zwischen Sprachen geschaffen werden. Es findet so Ausgrenzung durch Sprache statt. Gleichzeitig aber wird Mehrsprachigkeit auf europäischer und nationaler Ebene für Schule, für die Erwachsenenbildung und

für die Gesellschaft als Ressource „gefeiert“. Diese Diskrepanz wird herausgearbeitet und schließlich wird, als Gegenentwurf zur monolingualen Praxis, die Möglichkeit des Einbezugs von anderen Sprachen als Deutsch als Arbeitssprachen im Sprachunterricht beleuchtet wird.

In Kapitel 5 wird die Methode des empirischen Teils erläutert, die sich auf zwei Unterrichtsbeobachtungen und auf qualitative Interviews mit der Kursleiterin und den KursteilnehmerInnen stützt, sowie auf die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode zurückgreift.

In Kapitel 6 erfolgt die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung.

Zuletzt wird in Kapitel 7 ein Resumé gezogen und die Ergebnisse werden abschließend reflektiert.

1.3 Forschungsstand

Im Folgenden sollen einige Untersuchungen skizziert werden, die sich mit dem Umgang und der Nutzung anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht beschäftigen. Passend zum Thema der vorliegenden Arbeit wird die Auswahl auf die Rolle der Erstsprachen der Lernenden als Arbeitssprachen im Unterricht beschränkt.

Die empirische Untersuchung von Rehbein, Gießhaber und Özel (1996) in einer Grundschulklasse in Hamburg hat sich mit der Rolle der Erstsprache der SchülerInnen auseinandergesetzt. Den SchülerInnen wurde im Rahmen einer Gruppenarbeit die Wahl der Sprache für die Bearbeitung der Aufgaben freigestellt. Es wurde beobachtet, dass bei den selbstständigen Gruppenarbeiten wider Erwarten zum großen Teil auf Türkisch, der Erstsprache der SchülerInnen, kommuniziert wurde. Gießhaber et al. unterschieden hier zwischen „Arbeits- und Denksprache“, wobei sie die Denksprache den thematischen Teilen der Kommunikation und der Wissensprozessierung zuordneten und die Arbeitssprache den nicht thematischen, organisatorischen Teilen der Kommunikation (vgl. Rehbein et al. 1996:9). Es wurde festgehalten, dass die deutschen fachlichen Ausdrücke bzw. die Namen der vorhandenen Objekte in der Aufgabenstellung zwar verwendet werden, diese aber

lediglich als „Etiketten“ hin und herschieben, weil die SchülerInnen dafür keine Worte in ihrer Erstsprache besitzen (vgl. Grießhaber 1996:12). Deutsch wurde laut Rehbein et al. also meist verwendet, wenn die sprachlichen Mittel in der Erstsprache nicht ausreichen (vgl. Rehbein et al. 1996:14,15). Eine spätere Untersuchung in anderen Klassen und Sachfächern ergab ein ähnliches Bild und so plädiert Rehbein (2011) dafür, bei SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch die Erstsprache als Arbeitssprachen im regulären Unterricht einzubeziehen.

Dirim (1998) beschäftigte sich in ihrer Studie mit Modalitäten des Sprachkontakts in einer multilingualen Grundschulklasse in Hamburg. Viele der SchülerInnen sprachen Türkisch als Erstsprache. Ziel in der Untersuchung war es herauszufinden, ob in dieser Klasse eine tatsächliche Orientierung an Mehrsprachigkeit zu erkennen ist oder ob der „monolinguale habitus“ (Gogolin 1994) auch hier zum Tragen kam. In „öffentlichen“ Klassengesprächen wurde zwar auch Türkisch verwendet, ohne jedoch die Dominanz des Deutschen zu kippen (vgl. Dirim 1998:76). Türkisch wurde verwendet, aber je nach Kompetenz und Erwartung der Lehrerin, wenn es sich die SchülerInnen also „erlauben konnten“ (vgl. Dirim 1998:147). In allen Redebeiträgen auf Türkisch fanden sich auch immer wieder deutschsprachige Begriffe, aber im Unterschied zu Rehbein et al. (1996) arbeitet Dirim einen anderen Grund als „nicht ausreichendes Deutsch“ dafür heraus: es seien keine bloßen „Etiketten“, sondern stellen „rote Fäden“ zum Unterrichtsgeschehen her, in dem bestimmte Begriffe auf Deutsch zu „Schlüsselwörtern“ gemacht wurden. Es zeigt sich, dass zweisprachige Kinder in der Lage sind, ihre Sprache den Verhältnissen in der Klasse anzupassen, diese also in „Übereinstimmung mit dem sprachlichen Machtverhältnissen pragmatisch gebrauchen“ (vgl. Dirim 1998:135). Aus der Studie geht hervor, dass - wie auch im Projekt „bilinguale Kinder in monolingualen Schulen“ (Gogolin / Neumann 1997) - die lediglich „inselhafte Aufhebung“ von Sprachhierarchien nicht zu einer wirklichen Orientierung an der mehrsprachigen Lebenswelt der Kinder führt (vgl. Dirim 1998:152).

Lösers Forschung an kanadischen Schulen (2010) ist eine Fallstudie, in der der Umgang mit der durch Migrationsprozesse bedingten Heterogenität in Schulen in Kanada, Schweden und Deutschland verglichen wird. Dabei werden sechs Kategorien untersucht, unter anderem der Umgang mit der Herkunftssprache der

SchülerInnen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Staaten im Umgang mit den Herkunftssprachen unterscheiden. In Kanada und in Schweden werden die Herkunftssprachen als Ressource angesehen und in der Schule gefördert. In der deutschen Schule dagegen werden den Herkunftssprachen eine weniger große Bedeutung zugeschrieben. Die Förderung erfolgt, wenn überhaupt, in separaten Angeboten. Es wird in den Ergebnissen der untersuchten Schulen in Kanada ersichtlich, dass andere Sprachen als Deutsch durchaus genutzt werden, um Aufgabenstellungen zu lösen, wenn die Kinder mit ihren Deutschkenntnissen an ihre Grenzen stoßen (vgl. Löser 2010:152) oder um Unterrichtsinhalte besser zu verstehen, indem sich die SchülerInnen gegenseitig in ihrer Erstsprache helfen. So sind die Erstsprachen hier als Mittel zur Problemlösung bei Verständnisfragen wirksam (vgl. Löser 2010:160). Lösers Studie generiert Erkenntnisse, die nicht nur für den wissenschaftlichen Diskurs, sondern auch für die Praxis von Bedeutung sind.

Fuchs et al. (2014) sprechen in ihrer Untersuchung in Schulen in Thüringen, die mittels Videomitschnitten, qualitativen Interviews und Fragebögen durchgeführt wurde, von einer „grundlegenden Wertschätzung“ anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht, dennoch gäbe es Vorbehalte und Einwände gegen einen Einbezug der Erstsprachen in den Unterricht. In einigen Klassen werde die Nutzung der Erstsprachen als Lernstrategie eingesetzt, wobei die AutorInnen hier von „Zulassen“, und nicht von „zielgerichtetem, vorbereitetem Nutzen“ sprechen. So werden in bestimmten Förderklassen andere Sprachen als Deutsch zur Klärung von Wortschatzfragen und zur Diskussion von Aufgabenstellungen im Unterricht verwendet (vgl. Fuchs et al. 2014:86ff).

Aus einer umfangreichen empirischen Untersuchung von *maiz* (2014) in DaZ-Kursen wurde - neben vielen anderen untersuchten Aspekten - ersichtlich, dass Deutsch im Unterricht zwar die dominante Rolle einnahm, aber die Sprachen, die im Kursraum vorhanden waren, informell durch die Lernenden auch zur Anwendung kamen – häufig, um Vokabeln oder Sachinhalte zu klären. Neben den Erstsprachen, nahm diese Rolle immer wieder auch das Englische ein, da davon ausgegangen wurde, dass die Mehrheit der KursteilnehmerInnen Englisch versteht (vgl. Drexel et al. 2014:81). Dies sei ein begrüßenswerter Ansatz. Grundsätzlich sollten, so Drexel et al., Deutschkurse bei den Spracherfahrungen der Lernenden ansetzen und in den

Unterricht einbauen, was z.B., wie erwähnt, durch „Übersetzen“ stattfinden kann. So wird der Austausch in den jeweiligen Erstsprachen als Schritt hin zu einem mehrsprachigen Unterricht betrachtet (vgl. Drexel et al. 2014:69)

2. LernerInnenautonomie – Übersicht und kritische Betrachtung

Wie schon erwähnt, wird der Begriff der LernerInnenautonomie in der Praxis des Fremdsprachenlernens heute sehr häufig gebraucht und oft als didaktisches Konzept umgesetzt, ohne sich Gedanken darüber zu machen, von welcher theoretischen Auffassung von (LernerInnen)-autonomie man eigentlich ausgeht, welche Rolle Lernenden, sowie Lehrenden dabei zukommt und in welchem Kontext diese sich befinden. Um einen kurzen Überblick darüber zu geben, welche theoretischen Konzepte von LernerInnenautonomie es aktuell in der Fremdsprachenforschung gibt, geht folgendes Kapitel auf die Konzeptionen von LernerInnenautonomie nach Schmenk (2008, 2010) ein, die sich an Benson und Oxford aus dem englischsprachigem Raum anlehnen. Es sollen auch jene Tendenzen einbezogen werden, die heute in der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung aktuell sind. Dabei geht es nicht nur darum, diese unterschiedlichen Konzeptionen auszumachen, sondern es soll auch das ihnen zugrundeliegende Verständnis von Lernen, Lehren, Sprache und Personen beschrieben werden (vgl. Schmenk 2008:55).

Schmenk (2008, 2010) unterscheidet zwischen dem (a) *handlungstheoretischen Autonomiebegriff*, (b) dem *situativ-technizistischen Autonomiebegriff*, (c) dem *technisch-strategischen Autonomiebegriff*, (d) dem *konstruktivistischen Autonomiebegriff*, (e) dem *entwicklungspsychologischen Autonomiebegriff* und (e) dem *pädagogisch-fächerübergreifenden Autonomiebegriff*.

2.1 Der handlungstheoretische Autonomiebegriff

Der (a) *handlungstheoretische Autonomiebegriff* begründet sich auf Henri Holec (1980), der von vielen als der Vater der LernerInnenautonomie gesehen wird und dessen Modell bis heute als eines der elaboriertesten gilt. Holec entwickelte sein Konzept im Kontext des Fremdsprachenlernens für Erwachsene (vgl. Schmenk 2008:60).

Er schreibt, Autonomie sei die Fähigkeit der Lernenden, den Lernprozess in allen Phasen selbstverantwortlich durchzuführen, also die Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen (vgl. Holec 1980:4ff). Lernen wird als Handeln gesehen und Autonomie als *Voraussetzung* für dieses Handeln, das er „selbstgesteuertes Lernen“ nennt. Es wird also zwischen „LernerInnenautonomie“ und „Selbststeuerung“

unterschieden. Letztere stellt für ihn eine beobachtbare Form des Lernens dar, erstere hingegen die *Fähigkeit* zur Selbststeuerung. Er beschreibt Autonomie als „ability“, „a power to do something and not a type of conduct, behavior“ (Holec 1980:4).

Um diese Autonomie zu erlangen, müssen Lernende fähig sein, geeignete Materialien auszuwählen, den eigenen Lernprozess zu planen und zu evaluieren. D.h. folglich, sie müssen über ein didaktisch-methodisches Instrumentarium verfügen, das es ihnen ermöglicht, bestimmte Entscheidungen in Bezug auf das eigene Lernen selbstständig zu treffen. Zudem müssen die Rahmenbedingungen des Lernens so gestaltet sein, dass es „ohne Repression für den Lerner von Seiten Dritter“ erfolgen kann (vgl. Schmenk 2008:119).

LernerInnenautonomie in einer handlungstheoretischen Auffassung macht das Lehren im traditionellen Sinn überflüssig, vielmehr geht es um die Fähigkeit zum „Selbstlehren“ (vgl. Schmenk 2010:14,15). Unterstützung und Beratung von außen, in welcher Form auch immer, wird gar als autonomieeinschränkend gesehen (vgl. Schmenk 2008:129).

Schmelter (2004) wie auch Holec (1980) selbst machen darauf aufmerksam, dass diese Voraussetzungen in sehr vielen Lernkontexten aber nicht gegeben sind, da Lernende meist mit Vorgaben von außen konfrontiert sind und unter Lernzwang stehen (vgl. Schmelter 2004:187), vor allem wenn wir an den schulischen Bereich oder, wie für diese Arbeit von Bedeutung, an die DaZ-Erwachsenenbildung denken. In Holec's Konzept ist zudem zu betonen, dass Autonomie und Selbststeuerung nicht immer einhergehen – auch wenn Lernende die Fähigkeit zur Autonomie besitzen, heißt das nicht, dass sie im eigenen Lernprozess mit selbstgesteuerten Handlungen arbeiten (vgl. Schmenk 2008:62).

Holec's Konzept wurde in der Praxis oft vereinfacht, der Autonomiebegriff verflacht und unreflektiert auf den Fremdsprachenunterricht angewandt, vielfach ohne die so essentielle Unterscheidung zwischen Autonomie und Selbstregulierung zu treffen (vgl. Schmenk 2008:62ff), wie es auch in folgenden zwei Auffassungen von LernerInnenautonomie zu sehen ist.

2.2 Der situativ-technizistische Autonomiebegriff

Schmenk spricht des Weiteren von *(b) situativ-technizistischen Autonomiebegriffen*, die am weitesten verbreitet sind und deren Bedeutung im „selbstverantwortlichen Lernen“ liegt (vgl. Schmenk 2010:13). Synonym dazu findet man aber auch Begriffe wie: „autonomes Lernen“, „autodidaktisches Lernen“, „selbstständiges Lernen“, „selbstbestimmtes Lernen“ oder „selbstgesteuertes Lernen“ (vgl. Schmenk 2008:68 zit. nach Rück 1999). Im „Europäischen Referenzrahmen für Sprache“ wird LernerInnenautonomie und Selbststeuerung gleichgesetzt. Dies wird sichtbar, wenn es heißt: „Sobald jedoch der formale, organisierte Unterricht endet, muss das weitere Lernen autonom, d.h. selbstgesteuert erfolgen“ (Europarat 2001:40).

Die situative Auffassung von LernerInnenautonomie geht also einher mit einer gewissen Unschärfe und einem diffusen Begriff von „Lernen“. Was Lernende tun, wenn sie allein lernen, wird in dieser Auffassung von LernerInnenautonomie nicht geklärt. Das Lernen wird vage als „Summe von Tätigkeiten“ verstanden, die mit Lernmaterialien alleine ausgeführt werden. Häufig passiert das im Unterricht mit digitalen Medien, computergestützten Methoden oder mit Übungsblättern, die Lernende alleine bearbeiten (vgl. Schmenk 2008:14). Vor dem Einsatz von neuen Technologien als alleiniges Merkmal von LernerInnenautonomie warnen allerdings schon Rösler (1998), Müller (1997) und Rüschoff/Wolf (1999). Die Aufgabe des Lehrenden ist in einer situativ-technizistischen Auffassung diejenige, Materialien zur Verfügung zu stellen (Schmenk 2008:14). Er gibt den Lernenden die Möglichkeit, allein und individuell an Aufgaben und Übungen zu arbeiten.

2.3 Der technisch-strategische Autonomiebegriff

Nach Auffassung des *(c) technisch-strategischen Autonomiebegriffs* sind Lernende dann autonom, wenn sie über eine Reihe von Lerntechniken und –strategien verfügen, die sie selbstständig einsetzen können. Ihre Auswahl soll zielgerichtet sein und das Lernen in Folge dessen effizient erfolgen (vgl. Schmenk 2010:15). Dem zugrunde liegt der im Fremdsprachenlernen heute gängige Fokus auf den Lernprozess, auf die Reflexion der Lernenden über den eigenen Lernprozess und weniger auf das Lernprodukt (vgl. Schmenk 2008:73). Im GERS wird davon gesprochen, dass das autonome Lernen gefördert werden kann, „wenn ‚Lernen lernen‘ als fester Bestandteil

des Sprachenlernens angesehen wird (...).“ (vgl. Europarat 2001:140). „Lernen lernen“, das heißt, zu wissen, *wie* man lernt, führt in der Auffassung dieses strategischen Autonomiebegriffs zu Lernkompetenz.

In diesem Verständnis bedeutet das, Lernkompetenz führt zur Entwicklung von LernerInnenautonomie: Wer weiß, *wie* man lernt, verfügt über Lernkompetenz und wer über Lernkompetenz verfügt, ist in der Lage, autonom zu lernen. Lernkompetenz und LernerInnenautonomie werden also kausal verbunden (vgl. Schmenk 2008:74).

Das Repertoire an Lernstrategien kann individuell entwickelt werden, denn „nicht alle Lerntechniken und Lernstrategien sind für alle Lernenden gleichermaßen geeignet“ (vgl. Rampillon 2000:10). Es geht also darum, ein persönliches Repertoire an Lernstrategien zu entwickeln, die später effizient eingesetzt werden können.

Folgt man diesem Effizienzgedanken, scheint der Autonomiebegriff hier stark ökonomisiert und „technisiert. Der Lernprozess wird als etwas wahrgenommen, das von den Lernenden als ManagerInnen behandelt wird, als etwas, das in seine einzelnen Bestandteile zerlegt und durch bestimmte Strategien *gemanaged* werden kann (vgl. Schmenk 2008:80). Diese ökonomische Sicht auf das Lernen impliziert, dass Sprache vor allem durch Strategien und Techniken erlernt wird, was ein höchst verkürztes Verständnis von Spracherwerb impliziert (vgl. Schmenk 2008:137).

2.4 Der konstruktivistische Autonomiebegriff

Im (d) *konstruktivistischen Autonomiebegriff* wird das menschliche Dasein in seinem Kern als autonom verstanden. Die radikalkonstruktivistische Theorie, die es als einheitlichen Ansatz eigentlich nicht gibt, zwischen deren unterschiedlichen Strömungen aber bestimmte Gemeinsamkeiten zu finden sind, sieht die Wirklichkeit als ausschließlich subjektiv erfahrbar und Lernen somit als individuellen und nicht von außen regulierbaren Konstruktionsprozess. Glaserfeld (1996) meint dazu:

„Der Radikale Konstruktivismus beruht auf der Annahme, dass alles Wissen, wie immer man es auch definieren mag, nur in den Köpfen von Menschen existiert und dass das denkende Subjekt sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrung konstruieren kann.“ (vgl. Glaserfeld 1996:22).

Alle Einflüsse von außen, womit das Lehren, Mitlernende und Materialien verstanden werden können, sind lediglich „Störungen“, die zu Reaktionen führen oder auch nicht (vgl. Schmenk 2010:17). Damit einher geht die Annahme, dass Lernende, als geschlossene „kognitive Systeme“, immer individuell für ihren Lernprozess verantwortlich sind, weil diese *per se* autonom sind und Lernen folglich gar nicht anders als autonom verlaufen kann.

Dieser deskriptive Begriff von LernerInnenautonomie ist folglich nicht kompatibel mit den anderen Auffassungen von LernerInnenautonomie, die veranschaulicht wurden, da Autonomie als *gegeben* verstanden wird und somit nicht als *Ziel* zu definieren ist. Autonomie kann nicht erlernt oder gelehrt werden, da sie, konstruktivistisch gesehen, eine immanente Größe des Menschen ist (vgl. Schmenk 2008:101). Eine Förderung von LernerInnenautonomie im Fremdsprachenunterricht wäre in diesem Sinne als absurd zu betrachten (Schmenk 2010:17).

Umso interessanter, dass viele fremdsprachendidaktisch-methodische Annahmen, die Autonomieentwicklung bzw. Autonomieförderung als erklärtes Ziel haben, sich gerade auf Theorien des konstruktivistisch verstandenen Lernens beziehen (vgl. Schmenk 2008:97). Dies wird unter anderem bei Wolff (1996) veranschaulicht, wenn er schreibt: „Der Konstruktivismus ist *die* theoretische Grundlage des autonomen Lernens (...). (Wolff 1996:415). Und an anderer Stelle:

„Lernprozesse können als Konstruktionsprozesse nur gelingen, wenn der Lernende bereit ist, das eigene Lernen verantwortlich in die Hand zu nehmen. (...) Mit der Eigenverantwortlichkeit verbindet sich Selbstorganisation. (...) Lernprozesse können deshalb nur zum Erfolg führen, wenn sie vom Lernenden selbstständig organisiert werden. Die konstruktivistisch orientierten Pädagogen fordern, die Fähigkeit zur Selbstorganisation im Unterricht zu thematisieren und den Lernenden damit autonom zu machen (Wolff 2002:89).

Autonomie kann aber, wie erwähnt, nicht natürlicher Zustand *und* Ziel zugleich sein. Schmenk (2008) zieht daraus den Schluss, dass man nur unter Verzicht auf den konstruktivistischen Autonomiebegriff die Förderung von Autonomie im Fremdsprachenunterricht begründen kann (vgl. Schmenk 2008:103).

2.5 Der entwicklungspsychologische Autonomiebegriff

Im (e) *entwicklungspsychologischen Autonomiebegriff*, der stark durch Littles (1994) Konzeptionen bestimmt wurde, werden Lernende dann als autonom gesehen, wenn sie ihren Lernprozess selbst planen, durchführen und evaluieren können (vgl. Little 1994:431). Hier lehnt sich Little deutlich an Holec's Auffassung vom autonomen Lernenden an, indem er als Kernpunkt die Verantwortung des Lernenden dem eigenen Lernprozess gegenüber betont:

„The essence of learner autonomy is acceptance of responsibility for one's own learning. This entails establishing a personal agenda for learning, taking at least some initiatives that shape the learning process, and developing a capacity to evaluate the extent and success of one's own learning (Little 1994:431).

Lernende besitzen diese Fähigkeit aber nicht auf natürliche Weise, sondern - im Unterschied zur konstruktivistischen Auffassung von Autonomie - immer im Wechselverhältnis zu ihrer Umwelt. Autonomie wird als Zustand verstanden, der in der individuellen Entwicklung im sozialen Kontext erworben wird. Die Einflussnahme des „Außen“ wird hier also zum zentralen Faktor für die Entwicklung von Autonomie (vgl. Schmenk 2008:104,105). Little beruft sich hier auf Lernprozesse im Allgemeinen und lehnt sich an Vygotskys Modell der Interiorisierung von sozialer Interaktion (1978) an, wenn er meint:

„The child performs a particular task in interaction with an adult, and the adult maintains a verbal commentary to which the child contributes (communicative speech). When the child has mastered the task she uses her own commentary (egocentric speech) to prompt and support independent performance. In

due egocentric speech becomes inner speech: in this case the conscious process by which the child plans, monitors and evaluates task performances (Little 1999:24).

Sein entwicklungspsychologischer Autonomiebegriff macht Autonomieförderung auch in institutionellen Kontexten möglich. Dort übernehmen die Lehrenden die Rolle der Helfenden, sie steuern, greifen in den Lernprozess ein und bieten Hilfe zur Selbsthilfe an. Das Maß an Hilfestellung kann sich Schritt für Schritt minimieren, bis Lernende in der Lage sind, fremdsprachliche Aufgaben allein zu bewältigen (vgl. Schmenk 2010:19). Für Schmenk ist Littles Modell in seinem Verständnis von Lernen und Lehren auch speziell auf den fremdsprachlichen Unterricht in institutionalisierten Kontexten anwendbar.

2.6 Der pädagogisch-fächerübergreifende Autonomiebegriff

Zuletzt spricht Schmenk vom *(f) pädagogisch-fächerübergreifenden Autonomiebegriff*. Vor allem im deutschsprachigen Raum ist diese Auffassung von Autonomie weit verbreitet und wird immer auch mit einem politisch-kritischen Verständnis verbunden. Autonomie wird hier als Synonym von Mündigkeit, Emanzipation und Selbstbestimmung verwendet. Es ist also ein sehr breit gefasster Begriff und unterscheidet sich von allen anderen Konzeptionen von Autonomie dadurch, dass er zu einem fachunabhängigen Erziehungsziel erhoben wird (vgl. Schmenk 2008:119). Dies wird deutlich, wenn nach Kumaravadivelu (2006) zwischen *academic* und *liberatory autonomy* unterschieden und wie folgt angeführt wird: „If *academic autonomy* enables learners to be effective learners, *liberatory autonomy* empowers them to be critical thinkers“ (Kumaravadivelu 2006:177).

Autonomie im weiten Sinne wird also als Fähigkeit zur Emanzipation aus der eigenen Unmündigkeit verstanden, als Fähigkeit zur kritischen Distanznahme und geht auf Kant (1784) und die Zeit der Aufklärung zurück. Im deutschsprachigen Raum erhält Autonomie vor allem durch Adorno (1971) eine moralische und politische Dimension, wenn er von der Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung und zum Nicht-Mitmachen spricht (vgl. Schmenk 2010:20). Die pädagogisch-fächerübergreifende Konzeption von Autonomie unterscheidet sich von anderen insofern, als es anderen immer auch um ein Mitmachen, Ja-Sagen und Ausführen von Lerninhalten geht. Am ehesten ließe sich

diese Konzeption von Autonomie mit Holec's handlungstheoretischen Verständnis von Autonomie verbinden. Wenn ein solcher Ansatz auch schwer unmittelbare Anwendungsmöglichkeiten im Sprachunterricht findet, kann er sehr wohl als „kritische Folie“ verwendet werden, um sich allgemein und in Bezug auf andere Konzeptionen von Autonomie (beispielsweise situativ-technizistische und strategisch-technische) zu fragen: Wie viel Autonomie ist im „autonomen“ Lernen einer Fremdsprache eigentlich erlaubt?

Nachdem nun die unterschiedlichen Zugänge zu „LernerInnenautonomie“ veranschaulicht wurden, soll im nächsten Kapitel auf die problematischen Aspekte in der Verwendung des Begriffs der „LernerInnenautonomie“ eingegangen werden, die besonders für die DaZ-Erwachsenenbildung und folglich für die vorliegende Arbeit relevant sind.

3. Autonomie in der DaZ-Erwachsenenbildung

3.1 monolingualer Zwang

3.1.1 Integrationsvereinbarung und Prüfungen

2003 wurde „Integration“ in Österreich gesetzlich verankert und auch in den meisten anderen europäischen Ländern ist die Verpflichtung die Landessprache zu lernen und Prüfungen abzulegen zum wichtigsten Bestandteil der Integrationspolitik geworden (vgl. Plutzar 2010:114). Der Nachweis von Deutschkenntnissen durch Zertifikate spielt heute also eine Schlüsselrolle in der Kontrolle von Zuwanderung, Aufenthalt und Staatsbürgerschaft (vgl. Busch 2013:113).

Die österreichische Integrationsvereinbarung legt fest, dass Drittstaatenangehörige für einen „Aufenthaltstitel“ innerhalb von 2 Jahren ein Sprachniveau A2-Niveau erreichen müssen:

„Modul 1 dient dem Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache zur vertieften elementaren Sprachverwendung (d.h. auf A2-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen) und der Vermittlung der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung“ (BM.I 2017).

Für einen „Daueraufenthalt“ ist eine Sprachbeherrschung auf B1-Niveau erforderlich:

„Modul 2 dient dem Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache zur selbständigen Sprachverwendung d.h. auf B1-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, und der vertieften Vermittlung der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung. Drittstaatenangehörige, die einen Aufenthaltstitel „Daueraufenthalt - EU“ anstreben, müssen mit der Stellung des Antrags Modul 2 der Integrationsvereinbarung erfüllt haben“ (BM.I 2017).

Folgendermaßen wird die Zielsetzung in der neuen Integrationsvereinbarung, die seit 1.10.2017 in Kraft ist, definiert:

„Die Integrationsvereinbarung (IV) 2017 dient der Integration rechtmäßig im Bundesgebiet niedergelassener Drittstaatsangehöriger (...) und zielt darauf ab, sie zur Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich zu befähigen. Mit Erhalt ihres Aufenthaltstitels verpflichten sich Drittstaatsangehörige dazu, innerhalb von zwei Jahren (24 Monaten) Kenntnisse der deutschen Sprache, sowie der demokratischen Ordnung und der daraus ableitbaren Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung zu erwerben“ (ÖIF 2017).

So sollen neben Sprachkenntnissen also auch „Werteinhalte“ geprüft werden. Bei nicht-Erfüllung der vorgegebenen Bedingungen droht der Verlust des Aufenthaltsrechts.

Mit diesem Gesetz übt der Staat über die ausführenden Stellen durch die Bestimmung der Inhalte der Kurse, die Bestätigung der Anwesenheit in den Kursen, die Prüfungsdurchführung und die Ausgabe von Prüfungs-Zertifikaten explizit Kontrolle über die Lernenden aus (vgl. Sprung 2016:374). In der Annahme, dass die fehlende Sprachkompetenz Grund für die Marginalisierung am Arbeitsmarkt und im Bildungssystem ist, blendet man Gründe wie soziale Herkunft, strukturelle Diskriminierung, ungleiche Werte von Erstsprachen oder rechtliche Rahmenbedingungen aus. Mit der Überbetonung der Rolle der Landessprache gerät die Tatsache zu leicht in den Hintergrund, dass Integration ein komplexer Prozess ist, in dem gesellschaftspolitische Fragen ausschlaggebend sind (vgl. Plutzer 2010:115).

Genau damit befasst sich im weiteren Sinn auch die Migrationspädagogik, wenn sie untersucht, wie in einem nationalstaatlichen Kontext Grenzen festgelegt werden und wie innerhalb dieser Grenzen mit Heterogenität und Differenzen umgegangen wird. Durch das Aufstellen von solchen symbolischen Grenzen wird eine Trennlinie zwischen „Innen“ und „Außen“, zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ gezogen, es werden

Zugehörigkeiten hergestellt und den AkteurInnen bestimmte Rollen zugewiesen (vgl. Mecheril 2010:12,13). Dies veranschaulichen Sprach- bzw. Wertepfahrungen, die sich als Instrumente einer solchen Grenzziehung verstehen lassen.

Von den sprachpolitischen Regelungen sind - wie erwähnt - nur VertreterInnen aus Drittstaaten betroffen. Krumm sieht darin eine klare Diskriminierung aufgrund von Nationalität. Die Tatsache, dass „Schlüsselkräfte“, also jene, die hohe Posten besetzen, nicht zu Sprachprüfungen verpflichtet sind, einfache Angestellte aber schon, stelle eine Diskriminierung aufgrund des sozialen Status und Einkommens dar (vgl. Krumm 2011:5). Er spricht hier von einer „Ausgrenzung durch die Hintertür der Sprache“ (Krumm 2011:6).

Die Tatsachen, dass nur bestimmte Gruppen vom Zwang zu Sprachprüfungen betroffen sind, die Sanktionsdrohungen, die Annahme, dass es sinnvoll und möglich sei, kulturelle Werte in Form von Tests abzufragen oder der implizite Verdacht, dass aus Eigeninitiative nicht Deutsch gelernt würde, geben also Anlass zur Kritik (vgl. Sprung 2016:374) Auch das wesentliche Prinzip der Erwachsenenbildung, die Freiwilligkeit, wird durch die aktuellen Regelungen in Frage gestellt. Zur Kritik an den Sprachprüfungen meint Krumm (2006) Folgendes:

„Auch und gerade eine multikulturelle und multilinguale Gesellschaft bedarf einer Möglichkeit der Verständigung, d.h. auch einer gemeinsamen Sprache als Voraussetzung für Begegnung und Interaktion – die Kritik an den Integrationskursen und Prüfungen zielt also überhaupt nicht auf einen Verzicht des Deutschlernens (...)“ (Krumm 2006:47).

Anstatt Zwang und Sanktionen sollten aber

(...) positive Anreize gesetzt werden, so etwa im Bereich des Aufenthaltsrechts, des Zugangs zum Arbeitsmarkt oder der Teilhabe an den politischen Rechten des Aufnahmelandes. Es hieße, die Erkenntnisse der Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung der letzten 40 Jahre negieren, wollte man Programme der Sprachförderung von Zuwanderern auf Zwang und Strafe aufbauen statt auf die Schaffung einer

Integrationsmotivation durch die Setzung positiver Ziele (vgl. Krumm 2002:2).

Sprachtests sind also wirksame Elemente, Sprachpolitik zu gestalten. Durch diese Sprachpolitik werden Status und Prestige einzelner Sprachen festgelegt, Sprachkorrektheit wird standardisiert und sprachliche Diversität unterdrückt (vgl. Busch 2013:115). Eine vermeintlich einheitliche Sprache als ein geschlossenes System sprachlicher Normen ist, so Bachtin (1979), immer ein Anliegen jener Kräfte, die auf die Vereinheitlichung und Zentralisierung verbal-ideologischer Welt zielen (vgl. Bachtin 1979:163). Durch die staatliche Festlegung, welche Gruppen sich den Tests unterwerfen müssen und welche ausgenommen sind, entstehen Ungleichheiten und Hierarchien, da die jeweiligen Sprachen und Identitäten unterschiedlich bewertet werden (vgl. Busch 2013:116). Sprache ist also als ein Raum zu verstehen, in dem soziale Unterscheidung erfolgt, denn Sprachen werden nicht als gleichwertig anerkannt (vgl. Dirim/Mecheril 2010:100, 101). Türkisch beispielsweise gilt nicht als „Weltsprache“, Englisch und Französisch hingegen genießen ein hohes Ansehen. So wird klar, dass Menschen, die mehrere Sprachen sprechen, unterschiedlich wahrgenommen werden, je nachdem *welche* Sprachen gesprochen werden und welcher Wert diesen zugeteilt wird (vgl. Dirim/Mecheril 2010:110).

Auch der Begriff „language of origin“, wie er nicht nur vom Europarat gebraucht wird, ist kein neutraler Begriff, denn sprachliche Kategorien sind immer problematisch, wie sich der Europarat selbst bewusst ist:

„The term is actually reserved for certain first languages which are not used or are not autochthonous in the host society. We probably would not instinctively say that English was the ‚language of origin‘ of an English-speaking civil servant stationed in Brussels. The term ‚language of origin‘ tends to be used for languages which are regarded as being very ‚exotic‘, of low international prestige or used by poor migrants from poor regions (Europarat 2016).

Die gängigen Sprachtests sind also aus einem keineswegs machtfreien Raum entstanden und - laut McNamara (2009) - nicht an der kommunikativen Funktion von

Sprache und am Wohlergehen von MigrantInnen orientiert. Vielmehr gehe es dabei um eine symbolische Komponente von Sprache – also um eine Ideologie, die Sprachgebrauch und kulturelle Werte verknüpft (vgl. McNamara 2009:158).

Dies zeigt sich in der gegenwärtigen Situation deutlich. Mit dem neuen Integrationsgesetzes 2017 und der darin geforderten Integration durch die Vermittlung von Werten erweitert sich die Bedingung der Sprachkompetenz um eine kulturelle Kompetenz, die aneinandergelknüpft werden und die nicht nur vom ÖDaF (Österreichische Dachverband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache) kritisiert wird:

„Der ÖDaF stuft auf Basis seiner fachlichen Expertise im Bereich Deutsch als Zweitsprache die zunehmende Instrumentalisierung von Sprachprüfungen in der Integrationspolitik als höchst besorgniserregend ein. Wir halten es grundsätzlich für problematisch, den Aufenthaltsstatus von Sprachprüfungen abhängig zu machen. Darüber hinaus sehen wir grundlegende Schwächen im Konzept von Wertekursen. Wir betrachten es als nicht wünschenswert, dass die Wertekurse und damit verbundene Prüfungsteile nun über den Weg von Gesetzesänderungen eine Bedeutung erlangen sollen, die sie auf Basis von seriöser fachlicher Expertise im Bereich Deutsch als Zweitsprache nicht erlangen würden“ (ÖDaF 2017).

Das Prüfen „kultureller Werte“ in Form der aktuellen Tests, sei „aufgrund der kulturalistischen und didaktisch fragwürdigen Konzeption der „Wertekurse“ aus fachlicher Sicht (...) abzulehnen“ (ÖDaF 2017). Werteproofungen lehnt der ÖDaF also ab, „(...) sollten sie aber tatsächlich als verpflichtender Teil der Integrationsprüfung eingeführt werden, empfehlen wir dringend, dass die einzelnen Prüfungsteile zumindest getrennt voneinander abgelegt werden können“ (ÖDaF 2017). Somit spricht man sich hier klar gegen eine Ideologie aus, die Sprachkompetenz und „kulturelle Kompetenz“ verknüpft.

Ob verpflichtende Sprachkurse tatsächlich eine positive Wirkung auf den Integrationserfolg haben, ist weitgehend unbekannt. Es gibt bisher kaum

Untersuchungen, die den Zusammenhang von Sprachkursen und gesellschaftlicher Integration nachweisen können (vgl. Plutzer 2010:115). Krumm dazu:

„Sprachen lernt man durch Handeln und durch das Gebrauchen einer Sprache – die Voraussetzung für Sprachlernerfolg bei Erwachsenen ist also die Teilhabe an der Gesellschaft, vom Arbeitsmarkt über das Wohnen bis zum Wahlrecht. Und zwar nicht in der Reihenfolge: erst Sprache, dann Teilhabe“ (Krumm 2011:17)

Zudem kann das Bestehen bzw. das Nicht-Bestehen von Prüfungen keinen verlässlichen Nachweis über die tatsächlichen funktionalen Sprachkenntnisse einer Person geben (vgl. Plutzer 2010:115), da man in den meisten Fällen von einem „teaching to the test“ ausgehen kann, der sich nicht an den spezifisch individuellen Sprachbedürfnissen einer Person richtet (vgl. Krumm 2011:14). Aus sprachdidaktischer Sicht wirke sich Prüfungsdruck und Lernzwang zudem deutlich negativ auf die Sprachlernmotivation aus (vgl. Krumm 2002:134).

Der Zwang zum (Sprachen-)lernen ist nicht nur im Rahmen der Integrationsvereinbarung zu beobachten. Das generell unter „lebenslanges Lernen“ laufende Angebot für Weiterbildung im Erwachsenenbereich stellt für Sprung (2016) keineswegs per se - wie häufig suggeriert wird - eine Autonomieförderung und die Entfaltung individuellen Potentials dar, sondern zielt darauf ab, Menschen zur permanenten Selbstopтимierung zu führen, die sich ökonomischen verwerten lässt (vgl. Sprung 2016: 376). Zwang und Kontrolle stellen heute also in vielen Fällen grundsätzliche Aspekte in der Erwachsenenbildung dar. Die Erwachsenenbildung bewegt sich so gesehen ständig im Spannungsfeld zwischen der Nutzbarmachung der Lernenden für den Arbeitsmarkt durch die Anpassung an bestimmte heteronome Vorgaben und dem Ziel der Entwicklung von Autonomie und Handlungsfähigkeit der Lernenden (vgl. Salgado 2013).

Abschließend kann gesagt werden: Die Tatsache, dass Sprache als der wesentliche Faktor für Integration verstanden wird, verdankt sie ihrem Potential, den komplexen

Prozess der Integration organisatorisch gestaltbar und in Form von Prüfungen messbar zu machen (vgl. Bommers 2006:71).

3.1.2 „Werkzeug“ Deutsch

Der Beherrschung der deutschen Sprache wird in deutschsprachigen Ländern - wie dargelegt - eine große Bedeutung in Bezug auf die Teilnahme an der Gesellschaft und auf ein selbstbestimmtes Leben zugeschrieben. Deutsch wird in der DaZ-Erwachsenenbildung für gewöhnlich als Werkzeug gesehen, mit dem „nach Außen“ gegangen werden kann und das einen Menschen in der mehrheitlich deutschsprachigen Gesellschaft handlungsfähig macht. In diesem Zusammenhang wird oft von „Ermächtigung von MigrantInnen“ gesprochen. Haben Lernende einmal Deutsch gelernt, werden sie als weniger „ohnmächtig“ gesehen und es wird angenommen, sie könnten nun - im Gegensatz zu denen, die nicht Deutsch sprechen - selbstbestimmt am öffentlichen Leben teilnehmen (vgl. Salgado 2013).

Auch eine qualitative Untersuchung von *maiz* unter DaZ-Lehrenden ergab, dass durch dieses implizite Festhalten am „monolingualen habitus“ im Sinne Gogolins (1994) MigrantInnen als „sprachlos“ wahrgenommen werden, wie sich in einem der Interviews zeigt:

„(...) Und das ist nicht der alleinige Schlüssel zur Integration da gehört noch sehr viel anderes dazu natürlich, aber was wir ihnen also jetzt in den Sprach-, in den Deutschkursen mitgeben können, das ist eben dieses Werkzeug Sprache, (...) - das passiert mir immer wieder - ...dass ich die Sprache – sie haben natürlich eine Sprache – Deutsch, dass wir ihnen wirklich dieses Werkzeug Deutsch mitgeben um ihren Alltag dann auch wirklich so gestalten zu können, wie sie das selber wollen und dass sie das auch erkennen, was sie wollen und welche Möglichkeiten sie überhaupt haben und damit auch selbstbestimmter ja leben können (Salgado et al. 2014:39).

Das Zitat zeigt, dass Lernende als sprachlos wahrgenommen werden, wenn sie kein Deutsch sprechen. Es müsse ihnen „Sprache“ mitgegeben werden. Diese Aussage wird zwar im Interview schnell korrigiert, zeigt aber doch auf, welche Annahmen unbewusst präsent sind. Salgado sieht in dieser Wahrnehmung von nicht deutschsprechenden MigrantInnen als nicht selbstbestimmt die Vernachlässigung der Tatsache, dass MigrantInnen keinesfalls sprachlos und ohnmächtig sind, auch wenn sie kein Deutsch sprechen (vgl. Salgado 2013). Zudem konnte in den Interviews mit DaZ-Lehrenden über die Umsetzung der Förderung und Anerkennung von Mehrsprachigkeit in der Praxis kaum berichtet werden. Zwar wurde der Bedarf an geeigneten Methoden und Materialien erkannt, der erwähnte Widerspruch zwischen der „Ressource Mehrsprachigkeit“ und der Dominanz der Mehrheitssprache Deutsch im Unterricht wurde aber nicht thematisiert (vgl. Salgado et al. 2014:39ff).

Es ist anzuerkennen, dass die Möglichkeit, Deutsch im nach wie vor monolingualen Raum Österreich zu erlernen in der Praxis eine Grundvoraussetzung für Chancengleichheit und Teilhabe an sozialen, politischen oder kulturellen Lebensbereichen ist. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist also auch aus einer migrationspädagogischen Perspektive unumgänglich (vgl. Drexel et al. 2014:65). Auch die Migrationspädagogik betrachtet Sprache als einen zentralen Weg zur „Erschließung der Welt“ und zur Teilhabe an sozialen, ökonomischen oder politischen Räumen und Handlungsfähigkeit in diesen (vgl. Dirim/Mecheril 2010:100). Aber, wie Krumm (2011) meint, „Hervorragende Sprachkenntnisse haben noch niemanden vor Abschiebungen bewahrt, so wie sie weder Einheimische noch Migranten vor Arbeitslosigkeit bewahren“ (vgl. Krumm 2011:11).

Sprache als wichtigen Aspekt der Integration anzuerkennen, bedeutet nicht, dass vorherrschende Herrschafts- und Dominanzverhältnisse unkritisiert bleiben dürfen (vgl. Drexel et al. 2014:65). Salgado (2014) geht in ihrer Kritik noch einen Schritt weiter, wenn sie meint, sich wirklich für Mehrsprachigkeit einzusetzen, bedeute eine Radikalisierung des Verständnisses von Demokratie und folglich eine Radikalisierung der pädagogischen Praxis (vgl. Salgado et al. 2014:45). Pädagogik besitzt grundsätzlich immer die Fähigkeit, Diskurse und Praktiken in Bezug auf Sprache zu bestätigen und zu reproduzieren, sie aber auch zu reflektieren und Alternativen auf

den Weg zu bringen (vgl. Mecheril 2016:20). Wenn die deutsche Sprache aber als Werkzeug für Ermächtigung, für Autonomie und Selbstbestimmung gedacht wird, ohne die jeweiligen Machtverhältnisse und (Sprach-)Hierarchien mitzudenken, in denen sich dieselbe befindet, ist dies kein geeigneter Ansatz, die bestehenden Verhältnisse in Frage zu stellen und zu transformieren (vgl. Salgado et al. 2014:40).

Die Handlungsfähigkeit, zu der die Beherrschung des Deutschen Lernende befähigen soll, befindet sich in keinem machtfreien Raum und es muss gefragt werden, ob das „erfolgreiche Handeln“ lediglich eine Anpassung an herrschende Vorgaben meint (vgl. Salgado 2013). Denn selbstbestimmt und handlungsfähig sind nicht diejenigen, die sich äußern und andere verstehen können, sondern jene, die sich Gehör und Glaubwürdigkeit verschaffen (vgl. Salgado et al. 2014:40). Salgado führt aus:

„Ohne dass den Lernenden das Recht zu sprechen zuerkannt wird, ohne dass die ZuhörerInnen der Ansicht sind, dass die SprecherInnen Aufmerksamkeit verdienen und befugt sind zu sprechen, kann Sprache die Funktion einer Ermöglichung eines „selbstbestimmten Lebens“ nicht erfüllen“ (Salgado et al. 2014:40).

Der Widerspruch zwischen der weit verbreiteten Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und der fortwährenden monolingualen Praxis entstehe auch dadurch, dass der monolingual verfasste Nationalstaat und der monolinguale Habitus des Bildungssystems nicht genügend kritisiert wird. Ohne dies werde die Befürwortung der Mehrsprachigkeitsförderung leer bleiben und keine Transformation der Verhältnisse bewirken, sondern zu einer Verfestigung derselben beitragen (vgl. Salgado et al. 2014: 45). Salgado (2013) fordert im Zusammenhang damit, eine Pädagogik, die sich aktiv zur Förderung von Mehrsprachigkeit bekennt. Dies bedeutet, dass sie sich mit konkreten Handlungen und Positionen gegen den monolingualen Zwang stellt, der im Bildungssystem vorherrscht (vgl. Salgado 2013).

Krumm (2011) zitiert in Bezug darauf John Dewey, der schon 1916 darauf hingewiesen hat, dass unser Umgang mit Verschiedenheit in erster Linie uns in unserem demokratischen Grundverständnis betrifft und eine Positionierung abverlangt:

„Eine Gesellschaft, die auf dem Herkommen beruht, wird individuelle Unterschiede nur dann nutzbar machen, wenn sie sich vom Herkömmlichen nicht zu weit entfernen, weil Einheitlichkeit innerhalb jeder Klasse ihr wichtigstes Ideal ist. Für eine fortschrittliche Gesellschaft aber sind individuelle Verschiedenheiten von unschätzbarem Werte, da sie in ihnen die Werkzeuge ihres eigenen Wachstums findet. Eine demokratische Gesellschaft muss daher in Übereinstimmung mit ihrem Ideal in ihren Erziehungsmaßnahmen dem Spiele verschiedenster Gaben und Interessen im Sinne geistiger Freiheit Raum gewähren“ (Dewey 1916/dt. 2000:369).

3.2 Versuch einer Definition von LernerInnenautonomie für die Praxis

3.2.1 Selbstbestimmung und Fremdbestimmung

In der Diskussion um LernerInnenautonomie wird oft vergessen, dass Autonomie nie allein, sondern immer in Wechselwirkung mit Heteronomie zu denken ist (vgl. Schmenk 2008:314). Auch wenn Lernende im Fremdsprachenunterricht selbstständig arbeiten, Lernstrategien einsetzen, ihren Lernprozess beobachten, evaluieren und - wenn man so will - selbstständig managen, befinden sie sich immer in einem von außen vorgegebenen Rahmenwerk. Diese Wechselwirkungen zwischen Lernenden und von außen Vorgegebenem bewegen sich immer in einem Feld von bestimmten Machtverhältnissen. So sind auf den Fremdsprachenunterricht bezogene Überlegungen zu Autonomie immer als in Diskurse der Macht eingebunden zu verstehen. Macht im Sinne Foucaults (1982) wird hier als ein produktives Netzwerk, ein Beziehungsgefüge verstanden, das die ganze Gesellschaft überzieht. Nach Foucault gibt es keine Macht ohne Widerstand. Und

dieser Widerstand gegen bestimmte Machtverhältnisse bringt immer wieder neue Diskurse hervor (vgl. Schwerdtfeger 2000:39).

In Anlehnung an Schwerdtfegers Überlegungen stellt sich die Frage, warum es überhaupt Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein soll, LernerInnenautonomie zu entwickeln und zu fördern. Man geht mit dieser Forderung nach Autonomie von Lernenden aus, die keine Autonomie besitzen, die den Machtstrukturen unterworfen, kaum handlungsfähig und nicht autonom sind, deren Autonomie also erst entwickelt werden muss.

Gerade in der DaZ-Erwachsenenbildung wird immer wieder vom Ziel der „handlungsfähigen Lernenden“ gesprochen (vgl. Salgado et al. 2014:20). MigrantInnen werden aufgrund der sprachpolitischen Rahmenbedingungen und Vorgaben (z.B. die Integrationsvereinbarung) als besonders wenig handlungsfähig wahrgenommen, aber „Autonomie“, oder - wovon Romaner und Thomas-Olalde (2014) sprechen - „Handlungsfähigkeit“, ist in diesem Sinne „keine Frage nach dem Maß an Unabhängigkeit von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Sie ist als solche in diese Verhältnisse selbst eingelagert (Romaner, Thomas-Olalde 2014:135). Diese Tatsache anzuerkennen bedeutet, Handlungsspielraum zu eröffnen oder wie Schmenk (2008) meint:

„Man entkommt den heteronomen Bestimmungen nicht dadurch, dass man so tut, als gäbe es sie nicht. Nur wenn man die heteronomen Bestimmungen ernst nimmt und ihre Formen und Hintergründe offen darlegt, besteht die Chance, sie zu verringern und zum Teil abbauen zu können“ (Schmenk 2008:314).

Die Wahrnehmung von Lernenden als per se nicht autonom wird in der Auffassung von Steinmüller (1978) deutlich, wenn er von der Handlungsfähigkeit der Lernenden als Kontrast zur Anpassung an gesellschaftliche Zwänge spricht. Durch die Entfaltung von Handlungsfähigkeit sollen Probleme bewältigt werden, ohne dem Gefühl der Hilflosigkeit und des Unterdrückt-Seins ausgeliefert zu sein. Dies soll erreicht werden, indem die Lernenden in die sie betreffenden Belange partizipativ

einbezogen werden (vgl. Steinmüller 1978, 9ff). Ähnlich wie Steinmüller spricht auch Auditor (2003) von „selbstständigem Handeln“ und sieht dieses als kontrastierend zum Integrationssbegriff, welcher Unterwerfung impliziert. MigrantInnen würden durch die Forderung nach Integration zu „Objekten der Fremdbestimmung“. Als solche „Objekte“ hätten sie kaum Möglichkeiten, ihre Identität als „Subjekte“ zu bestimmen und danach zu handeln (vgl. Auditor 2003: 6). Handlungsfähigkeit wird hier also, wie auch bei Steinmüller, als unvereinbar mit fremdbestimmten Vorgaben gesehen.

Diese Annahmen haben sicherlich ihre Berechtigung, aber das Bild eines *entweder* handlungsfähigen, autonomen Subjekts *oder* eines assimilierten, sich unterwerfenden Objekts, verschleiert die Tatsache, dass Subjekte immer im Spannungsverhältnis zwischen Unterwerfung und Widerstand stehen. Ein Subjektbegriff, der sich außerhalb gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse sieht, muss also sehr kritisch betrachtet werden (vgl. Drexel et al. 2014:69). Daran schließt Rieger-Ladich (2002) an, wenn er sagt, es wären

„ (...) neue Denkfiguren zu entwickeln, die das ausschließliche Entweder/Oder hinter sich lassen und das Zugleich von Fremdbestimmung und Selbstbestimmung, von Abhängigkeit und Freiheit von Unmündigkeit und Mündigkeit zu denken (...) Es ginge darum, die elementare Abhängigkeit von Menschen anzuerkennen, (...) seine unhintergehbare Angewiesenheit auf andere nicht länger zu verdrängen - und gleichwohl den Impuls jener beharrlichen und immer wieder neu ansetzenden ‚Arbeit an den Grenzen‘ (Foucault) wachzuhalten und diese ganz gezielt zu unterstützen (Rieger-Ladich 2002:449ff).

Es kann also in Anlehnung an Foucault gesagt werden, dass die spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen, also Macht- und Herrschaftsverhältnisse, geradezu *Voraussetzung* für die Handlungsfähigkeit des Subjekts sind. Er sieht das Subjekt, wie schon erwähnt, als Erzeuger neuer Diskurse innerhalb der gesellschaftspolitischen Verhältnisse (vgl. Mineva, Salgado 2014:180) Dieser Prozess des „Subjekt-Werdens“ oder der „Subjektivierung“, wie Foucault es nennt,

wird als eine technische Angelegenheit verstanden. Durch den Einsatz bestimmter Techniken gäbe es die Möglichkeit, gesellschaftliche Verhältnisse zu beeinflussen (vgl. Mineva, Salgado 2014:176). Der Widerstand bzw. die Einflussnahme richte sich auch nicht an die Institutionen der Macht selbst, sondern an die Techniken der Ausübung der Macht (vgl. Foucault 1982:212).

Auf Basis der bisherigen Überlegungen zur Existenz eines Subjekts zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, stellt sich die Frage, was dies für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu bedeuten hat - welche „Anknüpfungspunkte für eine reflektierte Form des Umgangs mit „Autonomie“ es gäbe“ (vgl. Schmenk 2008:281).

Zum einen ist es wichtig, klar zu definieren, mit welchem Verständnis von LernerInnenautonomie man arbeitet und vor welchem Hintergrund bzw. in welchem Kontext dies passiert. Erst wenn dies geklärt ist, ist es legitim, mit dem Begriff weiterzuarbeiten, ohne dass dieser dabei „zynische“ Formen annimmt (vgl. Schmenk 2008:292). Der Autonomiebegriff soll in diesem Sinne weniger Ziel, als vielmehr eine „kritische Folie“ sein, die auf bestehende Machtverhältnisse im (Sprach-)Lernen angewandt wird (vgl. Schmenk 2008:280ff). Daraus entspringt die Notwendigkeit einer emanzipativen, kritischen Bildungsarbeit. Diese ist nur dann möglich, wenn Lernende in ihrer Autonomie anerkannt werden und diese Autonomie den Ausgangspunkt kritischer Bildungsarbeit darstellt (vgl. Drexel et al. 2014:113).

Zum anderen kann gesagt werden, dass die *Förderung* von LernerInnenautonomie als erklärtes Ziel des Fremdsprachenunterrichts, sei es in Schulen, DaF oder DaZ-Kursen, sich nicht halten kann, wenn wir Lernende als „Souverän und Untertan zugleich“ sehen, die als Individuen die Aufgabe haben, „jeweils von Neuem kritisch danach zu fragen, ob die Beziehung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung so sein muss, wie sie ist“ (vgl. Meyer-Drawe 1993:200).

3.2.2 agency und Selbstregulierung nach Oxford

Auch Oxfords (2003) Konzeption von Autonomie erscheint geeignet für die Praxis. Sie beleuchtet mit dem (a) technischen, (b) psychologischen, (c) soziokulturellen und (d) kritisch-politischen Schwerpunkt und den vier Perspektiven darauf: Kontext, selbstreguliertes Handeln/*agency*, Motivation und Lernstrategien – ein breites Spektrum des Autonomiebegriffs. Selbstreguliertes Handeln bzw. *agency*, das für die Definition von

LernerInnenautonomie in dieser Arbeit essentiell ist, definiert sie als „the quality of being an active force in producing an effect, and an agent is one who has this quality“ (Oxford 2003:80). Das selbstregulierte Handeln soll in dieser Arbeit als ein bedürfnisorientiertes Handeln gesehen werden, das sich auf den geeigneten Zeitpunkt für die Murrelgruppe bezieht.

Ausschlaggebend im Zusammenhang mit *agency* ist der soziokulturelle Schwerpunkt in Oxfords Modell. Diese umfassen den spezifischen soziokulturellen Kontext, die sich darin befindenden Ideologien und Machtstrukturen. Die sogenannte „mainstream autonomy“ habe ignoriert, dass das Ideal des autonomen Lernenden - frei von sozialen, politischen und kulturellen Aspekten gedacht - nicht tragfähig ist. Diese Aspekte wurden im Prozess der zunehmenden Psychologisierung des Autonomiebegriffs und der Wahrnehmung der Lernenden als abgeschlossene kognitive Einheiten vergessen. Macht und Unterdrückung werden bei Oxford nicht nur auf dem Makrolevel durch Staat und Institutionen wirkend gesehen, sondern auch auf dem Mikrolevel einer jeden Gesellschaft in Form von „everyday social encounters“ (vgl. Oxford 2003:89). Lernende werden auf beiden Ebenen als aktive Individuen gesehen, wobei in dieser Arbeit das Mikrolevel wichtig ist:

„(...) learners actively engage in constructing the terms of condition of their own learning. (...) human agents are capable of critically analyzing the discourse which frame their lives, and of claiming or resisting them according to the effects they wish to bring about“ (Oxford 2003:89).

Der Lernprozess an sich wird vor diesem Spannungsverhältnis als soziale Interaktion gesehen, die immer in einer bestimmten Beziehungskonstellation stattfindet. Laut Vygotsky (1978), an dem sich Oxford orientiert, findet Lernen durch „Internalisierung von sozialer Interaktion“ statt. Hier finden wir Parallelen zu Little (1994) in seinem entwicklungspsychologischen Autonomiebegriff, der sich genauso auf Vygotsky beruft. Für Oxford treten Lernende in einen Dialog mit anderen, beispielsweise mit Lernenden, die im Wissensstand voraus sind, und lernen durch sie und mit ihnen. Zentral in Vygotskys Annahme ist der Begriff der „zone of proximal development“, der folgendermaßen definiert wird: (...) the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of

potential development determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with peers (Vygotsky 1978:86). Die „peers“ oder die „more capable others“, wie Oxford sie nennt und die Interaktion mit diesen, spielen im individuellen Lernprozess folglich eine wesentliche Rolle (vgl. Oxford 2003:90).

Zusammenfassend kann gesagt werden: Oxford sieht *agency* als Fähigkeit zur Selbstregulierung und den Lernprozess als soziale Interaktion. In der Wahl des Zeitpunktes der Murmelgruppen und in der Tatsache, dass sie sich innerhalb ihrer Gruppen über Fragen und Unsicherheiten austauschen bzw. miteinander interagieren, zeigt sich Selbstregulierung im Sinne Oxfords.

4. außerhalb des monolingualen Zwangs: Nutzung von Mehrsprachigkeit

4.1 Mehrsprachigkeit aus migrationspädagogischer Perspektive

Das Verständnis von Mehrsprachigkeit hat sich in den letzten Jahrzehnten gewandelt. Die frühere Auffassung, dass Mehrsprachigkeit unter dem Begriff der „Bilingualismus-Forschung“ zusammengefasst werden könne, Zweisprachigkeit dabei den Sonderfall und Einsprachigkeit die Norm darstelle, ist - zumindest in der Theorie - überholt. Es gehört zur Alltagsrealität, dass Menschen meist mehr als eine Sprache sprechen (vgl. Busch 2013:9). Dies ist durch die zunehmende Globalisierung, freiwillige Mobilität von Menschen, aber auch durch unfreiwillige Flucht- und Migrationsbewegungen zu erklären.

Um die Reihenfolge des Spracherwerbs oder Hierarchisierungen im individuellen sprachlichen Repertoire zu beschreiben, werden Begriffe und Abkürzungen wie Erstsprache, Zweitsprache, L1, L2, L3... verwendet. Dabei orientiert sich die Wahrnehmung von Sprachen stark an der Idee von Nationalsprachen wie Englisch, Deutsch etc. Diese Ausrichtung impliziert die Annahme, dass Sprachen klar voneinander abgrenzbar und statisch seien. Geht man aber von der SprecherInnenperspektive aus, kann Sprache nie als etwas Objekthaftes beschrieben werden, da sie sich ständig wandelt und in sich nie abgeschlossen ist und zahlreiche Facetten aufweist. Unter Mehrsprachigkeit können folglich nicht nur Nationalsprachen verstanden werden, sondern auch Varietäten, Dialekte, Register, Jargons, Stile etc. Dadurch ergibt sich für jeden Menschen eine ganz persönliche, individuelle Mehrsprachigkeit, in der dieser sich bewusst oder unbewusst hin- und her bewegen (vgl. Busch 2013:9, 10). Auch Hrubesch und Plutzar (2013) sprechen von Sprache als ein komplexes, dynamisches, sich wandelndes Gebilde. Der Grad der Beherrschung der jeweiligen Sprache differiert je nach Funktion der Sprache und je nach Situation, in der die Sprache gebraucht wird. Zudem verändern sich Sprachkompetenzen im Laufe eines Lebens und so ist Mehrsprachigkeit, wie erwähnt, nie statisch (vgl. Hrubesch / Plutzar 2013).

Trotz des häufigen Gebrauchs des Begriffs „Mehrsprachigkeit“ bietet sich für eine genauere Beschreibung der Realität der Begriff „Heteroglossie“ an, der auf Bachtin (1979) zurückzuführen ist und der Sprache als ein in sich geschlossenes, einheitliches System sehr kritisch betrachtet. Eine einheitliche Sprache sei nie etwas Gegebenes, sondern etwas Konstruiertes, etwas Vorgegebenes und stehe immer im Gegensatz zur „tatsächlichen Redevielfalt“ (vgl. Bachtin 1979:164). Durch das Sprachhandeln von Menschen in der Gesellschaft bilden sich unterschiedliche Arten des Sprechens heraus, die sehr oft nicht *einer* Nationalsprache zuzuordnen sind, sondern viele Färbungen in sich tragen. Diese Rede- bzw. Sprachenvielfalt manifestiert sich in soziokulturellen Differenzierungen in Sprache – zwischen Sprachen und innerhalb einer Sprache (vgl. Bachtin 1979:186).

Zusammenfassen beschreiben Hrubesch und Plutzar (2013) Mehrsprachigkeit wie folgt:

„Mehrsprachigkeit bedeutet für ein Individuum, dass mehrere Sprachen in verschiedenen Lebenszusammenhängen benützt werden. Die Sprachen müssen nicht alle auf (...) gleich gutem Niveau in allen sprachlichen Fertigkeiten (...) und in allen Lebensbereichen beherrscht werden. Der Grad der Beherrschung differiert je nach Funktion der Sprache und je nach Sphäre, in der die Sprache benützt wird. Außerdem verändern sich Sprachkompetenzen je nach Lebenssituation, wenn sich damit zusammenhängend auch die Sprachverwendung ändert. Demnach ist Mehrsprachigkeit nicht als etwas Statisches zu betrachten, sondern vielmehr als etwas Dynamisches, das sich im Laufe des Lebens wandelt“ (Hrubesch / Plutzar 2013).

Dies ist auch der Ansatz der Perspektive der migrationspädagogischen Mehrsprachigkeit. Hier wird Mehrsprachigkeit als Umstand verstanden, dass einer Person oder einem System mehrere Sprachen, Varietäten, Dialekte, Register etc. zur Verfügung stehen. Diese „innere Mehrsprachigkeit“ impliziert das Nicht-Statische von Sprachen und die Notwendigkeit, diese Varietäten, Dialekte, Register etc. situationsadäquat anzuwenden. Im Gegensatz zur Betrachtung von Mehrsprachigkeit

schlicht als das Vorhandensein von unterschiedlichen Sprachen bei einer Person verknüpft dieser Ansatz Mehrsprachigkeit zudem mit einer kritischen Analyse der bestehenden Machtverhältnisse und der sozialen und gesellschaftlichen Bedeutung von Sprache (vgl. Dirim / Mecheril 2010:103). Trotz des theoretischen Verständnisses von Mehrsprachigkeit als Normalzustand einer Person und einer Gesellschaft, bleibt die Praxis des Fremdsprachenunterrichts in den nationalen Bildungsinstitutionen weitgehend in ihrem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) erhalten (vgl. Dirim/Mecheril 2010:108). Die pädagogische Praxis eines Landes ist also aus migrationspädagogischer Sicht immer noch geprägt von der Haltung des monolingual verfassten Nationalstaates, der seine Einheit aus *einer* gemeinsamen Sprache bezieht (vgl. Dirim / Mecheril 2010:108). Sie ist geprägt von vorherrschenden sprachideologischen Vorstellungen, welche die "Regeln" vorgeben, auf denen Sprachverwendung basiert und die in der Migrationsgesellschaft gängigen Machtverhältnisse spiegeln. Es geht dabei nicht nur darum, wie der Blick der Anderen auf MigrantInnen und ihre Sprachen konstituiert ist, sondern:

„selbst die Art und Weise, in der sie [MigrantInnen] sich selbst als sprechende Subjekte wahrnehmen und wie sie ihr eigenes sprachliches Repertoire bewerten, orientiert sich in einem hohen Grad an gängigen Ideologien und Diskursen.“ (Busch, 2013: 81)

Vorstellungen von Ein-, bzw. Mehrsprachigkeit werden dafür missbraucht, Differenz zu konstruieren und ethnische oder nationale Ausgrenzungen zu legitimieren und Machtpositionen zu festigen. Das Konstrukt des einsprachigen Nationalstaates sieht sich von Mehrsprachigkeit bedroht, anstatt diese zu nutzen und zu fördern (vgl. Busch 2013:103).

4.2 „Ressource“ Mehrsprachigkeit und „Othering“

Die EU als mehrsprachige Organisation erkennt Mehrsprachigkeit nicht nur an, sondern ist bemüht, diese aktiv zu fördern. Zu ihrer offiziellen Sprachenpolitik

gehören folgende Ziele: „Erhalt der reichen sprachlichen Vielfalt Europas“ und „Förderung des Fremdsprachenerwerbs“ (vgl. EU 2017). Durch ein vielfältiges und ambitioniertes Sprachförderungsprogramm sollen nicht nur Minderheitensprachen geschützt und gefördert werden, Menschen sollen auch dazu angeregt werden, zu ihrer Erstsprache noch zwei andere Sprachen zu erlernen (vgl. EU 2017). Gründe dafür sind die Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt innerhalb der EU und international und das harmonische Zusammenleben der Sprachen und Menschen (vgl. EU 2017). Während die Förderung und Nutzung von Mehrsprachigkeit grundsätzlich also allgemein gültige Bildungsziele darstellen, die sich in Curricula und Lehrprogrammen finden, wurde die vorhandene Mehrsprachigkeit von MigrantInnen von der Aufnahmegesellschaft lange nur geduldet oder ignoriert:

„Die Fokussierung auf das Deutsche allein bedeutet für MigrantInnen nicht nur einen Ausschluss von gesellschaftlicher Partizipation, sondern lässt auch ihre Ressourcen und Potentiale ungenützt“ (vgl. Krumm 2008:78).

Die wichtige Rolle der Erstsprache für den Zweitspracherwerb ist aber schon lange bekannt. Für Kinder und Erwachsene gilt, dass das Lernen einer weiteren Sprache dann besonders gut gelingt, wenn die Zweitsprache Deutsch nicht in Konkurrenz zu anderen Sprachen erlebt wird (vgl. Krumm 2008:98).

Es gibt mittlerweile aber sehr wohl Bemühungen der EU, den Erstsprachen von MigrantInnen Bedeutung zukommen zu lassen. Bezieht man sich auf die Leitlinien des „LIAM“-Projekts (Language Integration of Adult Migrants) des Europarats, heißt es, Lehrende müssten sich überlegen, in welchem Ausmaß sie

„(...) die Herkunftssprachen von Migranten und ihre einzigartigen mehrsprachigen und multikulturellen Identitäten wertschätzen. Ihre Herkunftssprachen spielen beim Integrationsprozess eine wichtige Rolle. Für einen mehrsprachigen und interkulturellen Ansatz beim Sprachunterricht ist es wichtig, zu zeigen, dass diese Sprachen wertgeschätzt werden. Migranten sollten dazu ermuntert

werden, diese an ihre Kinder weiterzugeben, und zwar mit Blick auf die Wichtigkeit der Sprachen als Identitätsmerkmal und als Bereicherung für die gesamte Gesellschaft.“ (Europarat 2016).

Immer wieder ist in diesem Zusammenhang von der großen Bedeutung der Herkunftssprachen für den Unterricht die Rede: „Das Unterrichtsangebot sollte auch folgende (...) Elemente enthalten: das Hervorheben des Werts der Herkunftssprache der Migranten in Gruppenaktivitäten (...)“ (Europarat 2016). Es ist die Rede von den Herkunftssprachen als eine zu bewahrende Ressource der Kinder und so sei es Ziel der vielen sprachbezogenen Projekte der EU „to preserve the linguistic treasure of immigrants living in the European Union and families with linguistically diverse parents“ (Europäische Kommission 2018). Auch in Österreich gibt es sprachbezogene EU-Projekte, bei denen „Synergien zwischen der Förderung von Sprachenvielfalt und dem Lernen verschiedenster Fremdsprachen erzielt werden“ sollen (Moser 2014). Das mehrsprachliche Potenzial in Europa und in Österreich sei groß, die Förderung und Wertschätzung dieser Mehrsprachigkeit ein wichtiger Aspekt und so schreibt das Bundesministerium für Bildung Forschung:

„Deshalb ist es Aufgabe der Bildungspolitik, diese neue Realität für das Lernen an Schulen und Kindergärten zu verstehen und günstige Bedingungen für das Aufwachsen und Leben mit mehr als einer Sprache zu schaffen. Mehrsprachigkeit als Chance zu begreifen und zu nutzen – das erfordert ein wissenschaftliches Verständnis von Mehrsprachigkeit (...)“ (BMBF 2015).

Es soll also nicht nur um eine symbolische Wertschätzung und Anerkennung von anderen Sprachen als Deutsch gehen. Die Frage ist vielmehr, *wie* und *wie systematisch* der Einbezug der Erstsprachen der Lernenden erfolgt. Wird beispielsweise in Schulen ein Willkommensschild gebastelt, auf dem die Kinder in ihren Sprachen Willkommen geheißen werden, kann dies trotz der offiziellen Anerkennungsgeste zu einer symbolischen Ausgrenzung von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch kommen, wenn ihre Sprachen im Schulalltag keine weitere Rolle spielen, wenn es also nicht zu einer weiterführenden, ernsthaften Einbeziehung im Unterricht kommt (vgl. Dirim 2010:323).

Sprachvielfalt in Schulen wird auch bei Schader (2012) als „Chance“ und „Potential“, gesehen, das im Unterricht zu wenig genutzt werde. Jederzeit sei sprachliches und kulturelles Wissen aus drei, vier, fünf Sprach- und Kulturgemeinschaften abrufbar. Er kritisiert die Nicht-Nutzung dieser Ressource aufgrund der „monokulturellen, nationalstaatlichen Tradition“ des Bildungswesens (vgl. Schader 2012:19,20). Schader führt viele konkrete Unterrichtsbeispiele an, in denen die sprachliche und kulturelle Vielfalt thematisiert und genutzt wird. Er selbst macht aber auch darauf aufmerksam, dass kompensatorische, unreflektierte Aktivitäten wie „Heute singen wir einmal ein Lied aus Merimans Heimat“, in ihrer Isoliertheit Gefahr laufen, die Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit einer „folkloristischen Identität“ zu behaften, die nichts mit der tatsächlichen Realität der Migrationskultur zu tun hat (vgl. Schader 2012:20).

Edward Said spricht in den 1970er Jahren von „Othering“ und meint damit den Diskurs des „Fremdmachens“. In dieser Praxis, die in der Kolonialzeit ihre Wurzeln hat, wird „der Andere“ in seinem „Anders-Seins“ festgeschrieben. Der als konfliktfreien, wahrgenommenen Mehrheitsgesellschaft werden „die Anderen“ gegenüber gestellt, wie wir es heute beispielsweise in der Bezugnahme auf „die muslimischen Anderen“ sehen, denen einheitliche Charakteristika und eine Sprache zugeschrieben werden (vgl. Mecheril 2018). In diesem Zusammenhang ist neben der erwähnten Vermeidung von „folkloristischen Zuschreibungen“ zudem zu beachten, dass das Herkunftsland der Lernenden keine eindeutigen Rückschlüsse über ihre Erstsprache(n) zulässt. Möglicherweise gehören sie einer Sprachminderheit an, wie es nicht nur in der Türkei viele gibt. Es gilt auch individuelle Migrationsschicksale zu betrachten, den Status der Erstsprachen mitzudenken oder fehlende Schulbildung in der Erstsprache zu beachten. Es ist also wichtig, Lernenden nicht vorschnell eine Erstsprache zuzuordnen (vgl. Prichard-Smith 2011:179). Auf den Aspekt fester Zuschreibungen nimmt auch die vorliegende empirische Untersuchung Rücksicht, die sich nicht auf eine „Erstsprache“ festlegt, sondern die Auswahl der Sprache für die Murrengruppen den Lernenden überlässt.

Die Kenntnisse der Lernenden in und über andere/n Sprachen, Varietäten oder Dialekte sollen im Prozess der Aneignung der deutschen Sprache sehr wohl

berücksichtigt und in den Lernprozess eingebunden werden. Doch es sollte sich nicht um ein unreflektiertes „Feiern“ der „Ressource Mehrsprachigkeit“ handeln– „dieses Konzept wird in seiner Nähe zu kulturalisierenden Diskursen kritisch hinterfragt“ (vgl. Mineva / Salgado 221). Gerade im gutgemeinten „Anerkennen des Anders-Seins“ von MigrantInnen, sei es Kinder oder Erwachsene, in Bezug auf Sprache und Kultur werden bestehenden Verhältnisse reproduziert. Eine pädagogische Praxis, die MigrantInnen als MigrantInnen anerkennt und sie in ihrer Andersheit bestätigt, unterscheidet auch automatisch zwischen einem „Wir“ und einem „Nicht-Wir“. Sobald „der Andere“ als solcher gedacht wird, findet also seine Festschreibung statt (vgl. Mecheril 2010:187). Genauer beschreibt dies Mecheril (2010): „Das Problem der Anerkennung Migrationsanderer in ihrer Andersheit besteht darin, dass sie im Akt der Anerkennung die Logik, die das Anderssein und das Nicht-Anderssein produziert, wiederholt und bestätigt“ (Mecheril 2010:187). Und weiter: „Genau dadurch, dass Differenz aus der Wirklichkeit von Macht- und Dominanzverhältnissen resultieren, reproduzieren sie in der Anerkennung von Differenz auch Strukturen von Macht und Ungleichheit“ (Mecheril 2010:189).

Es ist vor dem Hintergrund dieser Überlegungen und einer draus resultierenden reflexiven Pädagogik in jedem Fall anzuerkennen, dass die Sprachen der MigrantInnen zur alltäglichen Realität gehören:

„Auf unbestimmte Dauer wird in Deutschland nicht allein Deutsch, sondern werden in erheblichem Maße auch andere Sprachen gesprochen werden. Will man ihnen pädagogisch nicht mit der Gewalt eines Redeverbots begegnen, bleibt keine Alternative, als die faktische Pluralität der Sprachen, die in Deutschland gesprochen werden, erstens zur Kenntnis zu nehmen und diese zweitens in einem grundlegenden Sinne zu achten.“ (Dirim/ Mecheril 2010, 115)

4.3 Beispiel: andere Sprachen als Deutsch als Arbeitssprachen

Anhand der Untersuchungen von Rehbein et al. (1996 / 2011) und Dirim (1998), die im Kapitel 1.2 thematisiert wurden, sollen hier in Hinblick auf die empirische

Untersuchung dieser Arbeit vertieft zentrale Erkenntnisse der Nutzung von anderen Sprachen als Deutsch als Arbeitssprachen thematisiert werden. Vorausgeschickt sei, dass durch das offizielle Einbeziehen in den Unterricht den Erstsprachen ein höherer Stellenwert zugewiesen wird, als wenn nur Deutsch gesprochen werden darf, dass dies aber keineswegs heißt, dass sich der Unterricht wirklich an der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der SchülerInnen orientiert (vgl. Dirm 1998:98).

In der bereits erwähnten Untersuchung „bilinguale Kinder in monolingualen Schulen (Gogolin / Neumann 1997), wie auch in Dirims (1998) Untersuchung einer Klasse derselben Schule wurde festgestellt, dass der implizite Konsens der LehrerInnen darin besteht, dass in „richtigen“ Arbeitsphasen Deutsch gesprochen werde (vgl. Dirim 1998:62). Anderen Sprachen als Deutsch wird dieser Arbeitscharakter nicht zugeschrieben und vielmehr nicht unterrichtsrelevanten Gesprächen zugerechnet.

Zu diesem Aspekt meint auch Rehbein (2011), dass Deutsch in der Untersuchung des Gruppengesprächs von den SchülerInnen als Sprache der Problemlösung und der Aufgabenlösung gesehen wird, obwohl sie selbst das Türkische verwendeten, um zu den Lösungen zu kommen (vgl. Rehbein 2011). Rehbein et al. (1996) kamen zum Schluss, dass die SchülerInnen die Koordination der Handlungen, Zeigwörter („hier“, „da“ etc.), Ausrufe der Überraschung, der Erkenntnis, des Erstaunens etc. und gezielte Aufforderungen auf Türkisch realisieren. Es wird in der Gruppe gefragt, bestätigt oder verneint, sich rückversichert und kollektiv nach einer Lösung und nach Verständnis gesucht (vgl. Rehbein 2011:223). Die Kommunikation zur Aufgabenlösung fand in einer diskursiven Form des „Sich-Beratens“ bzw. des „Problemösens“ statt (vgl. Grießhaber et al. 1996:3,5). Obwohl in der Analyse auch Denkprozesse der SchülerInnen auf Türkisch auszumachen waren, wurde das Türkische von ihnen selbst offenbar als Sprache des „Nebendiskurses“ betrachtet: Immer wieder ermahnten sie sich selbst, Deutsch zu sprechen, was als Verinnerlichung der sprachpolitisch negativen Bewertung ihrer Erstsprache aufzufassen ist (vgl. Rehbein 2011:227).

In Dirims (1998) Untersuchung einer multilingualen Klasse zeigt sich ein anderes Bild: Hier wird Türkisch auch im „offiziellen“ Klassengespräch zugelassen, die SchülerInnen verwenden sehr häufig türkische Ausdrücke und Sätze in

Klassendiskussionen. Trotzdem aber bleibt die dominante Kommunikationssprache Deutsch. Dies kann damit erklärt werden, dass sich auch Kinder in der Klasse befanden, die des Türkischen nicht mächtig waren und auch die Sprachkompetenz der Lehrerin im Türkischen Grenzen hatte (vgl. Dirim 1998:75). Diese Tatsache sei eine gängige Argumentation gegen die Möglichkeit einer Einbeziehung anderer Sprachen als Deutsch (vgl. Dirim 1998:76).

Rehbein (2011) ordnet die Verwendung des Türkischen und des Deutschen der inhaltlichen Funktion zu, wenn er zwischen Arbeits- und Denksprache unterscheidet, die den jeweils „nicht-thematischen“ und den „thematischen“ Teil der Gruppendiskussion regeln (vgl. Rehbein 2011:206). Deutsche Ausdrücke übernehmen im Gespräch die Funktion von „Platzhaltern“, wenn die Kompetenz in der Erstsprache dafür nicht ausreicht (vgl. Rehbein et al. 1994). Dirim (1998) hingegen stellt fest, dass es für die SchülerInnen zwei „Sprachräume“ im Unterricht gibt: den offiziellen, der für die Lehrerin und das Klassengespräch bestimmt ist und in dem man Deutsch spricht, und den inoffiziellen, der für die Kinder untereinander bestimmt ist und in dem man die Erstsprache verwendet (vgl. Dirim 1998:63).

Es wurde beobachtet, dass die SchülerInnen die impliziten Regeln, die den Gebrauch von Deutsch und anderen Sprachen innerhalb der Klasse regeln, kannten. Türkisch wurde verwendet, aber in einem bestimmten Umfang und an bestimmten Stellen im Klassengespräch. Die Kinder nahmen also trotz der offiziellen Erlaubnis Türkisch zu sprechen eine gewisse Sprachtrennung vor - Deutsch als dominante Sprache wird somit nicht „bedroht“ (vgl. Dirim 1998:77ff).

Die bei Fuchs et al. (2014) thematisierten Vorbehalte beim Gebrauch von anderen Sprachen als Deutsch kommen auch hier vor: Aus dem ausdrücklichen Wunsch der Lehrerin, zu verstehen, was die SchülerInnen miteinander sprechen, spricht die Furcht vor einer „Geheimsprache“ und der damit verbundene Verlust von Kontrolle über das Geschehen (vgl. Dirim 1998:64). Zudem durften andere Erstsprachen, die in der Klasse vorhanden waren, so schien es, nicht verwendet werden, da die Lehrerin keine Kompetenz darin besaß (vgl. Dirim 1998:78). Die Tatsache, dass in diesen Fällen die Lehrperson eine geringere sprachliche Kompetenz besitzt, kann als

eine Verunsicherung in Bezug auf die eigene Funktion als ExpertIn interpretiert werden (vgl. Dirim 1998:82,83).

Die Erstsprache kann auch die Funktion des Übersetzens übernehmen, wie in der Untersuchung beobachtet. Sachinhalte werden hier in bestimmten Unterrichtssituationen von SchülerInnen für anderer SchülerInnen zum besseren Verständnis übersetzt (vgl. Dirim 1998:120ff). Dasselbe Bild zeichnet auch Lösers (2010) Forschung an kanadischen Schulen.

5. Methode

5.1 Einführung

Ausgehend von einem kritischen, stark eingegrenzten Autonomiebegriff, der in Richtung eines punktuellen selbstregulierten Handelns bzw. *agency* (Oxford 2003) geht, wird in vorliegender Arbeit die Frage gestellt, ob während des Unterrichts von den KursteilnehmerInnen vorwiegend selbstinitiierte Murmelgruppen zum besseren Verständnis der Kursinhalte beitragen. Diese Murmelgruppen finden in einer von den KursteilnehmerInnen selbst gewählten Sprache statt.

Für die empirische Untersuchung wurde ein DaZ-Kurs auf B1-Niveau eines Kursanbieters in Wien besucht und im Rahmen von zwei Unterrichtsbeobachtungen untersucht, wie die KursteilnehmerInnen die Murmelgruppen aufnehmen bzw. nutzen und wie diese sich auf den Unterricht, auf Lernende und ihren Lernerfolg auswirken. Zudem wurden qualitative Interviews mit der Lehrenden und den Lernenden geführt.

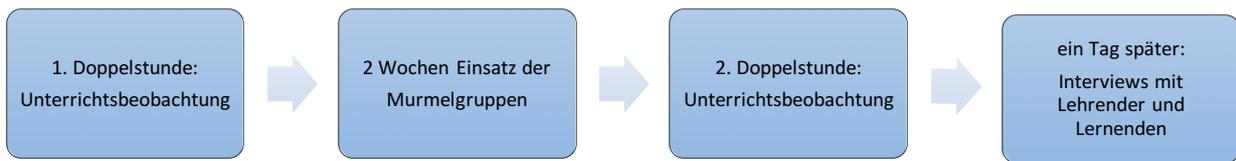
Die Unterrichtsbeobachtung fand in zwei Doppelstunden statt. In der ersten Doppelstunde wurden die Murmelgruppen eingeführt und einige Male von der Lehrperson initiiert. Hier fand die erste Unterrichtsbeobachtung statt.

In der zweiten Doppelstunde, die zwei Wochen später erfolgte, fand die zweite Unterrichtsbeobachtung statt und hier initiierten die Lernenden die Murmelgruppen immer selbst. Auch in den zwei dazwischenliegenden Wochen, in der keine Unterrichtsbeobachtung erfolgte, kamen die Murmelgruppen zur Anwendung.

Am Tag nach der zweiten Unterrichtsbeobachtung wurden Interviews mit der Lehrenden und den Lernenden geführt.

5.2 Forschungsdesign

Die vorliegende Arbeit ist empirisch und qualitativ angelegt. Hierbei wurde die Strategie der Triangulation angewendet, indem für die Datenerhebung Unterrichtsbeobachtungen angestellt werden und nach Abschluss des „Experiments“ Interviews mit Lernenden, sowie Lehrende geführt wurden.



Die in den Sozialwissenschaften schon länger verwendete Triangulationsstrategie wird seit einigen Jahren auch in der Sprach- und Lernforschung, also auch in der DaF/DaZ Forschung diskutiert und angewendet. Triangulation kann verschiedene Bedeutungen bzw. unterschiedliche Motivationen besitzen. Um meine Fragestellung so gut als möglich zu beantworten, bot es sich an, unterschiedliche Methoden anzuwenden. Das Ziel ist dabei grundsätzlich Erkenntniserweiterung. Die mit unterschiedlichen Methoden gewonnenen Daten können dabei im Idealfall komplementär oder divergent zueinander stehen (Setterini 2015:20). In dieser Arbeit wurde Triangulation folglich nicht als Validierung gesehen, vielmehr sollten dadurch gegenseitige Ergänzungen stattfinden oder Widersprüche sichtbar gemacht werden. Dazu äußern sich auch Denzin/Lincoln (1994), wenn sie sagen: „*The use of multiple methods, or triangulation, reflects an attempt to secure an indepth understanding of the phenomenon in question. Objective reality can never be captured, triangulation is not a tool or a strategy for validation, but an alternative to validation.*“ (Denzin/Lincoln 1994:2). Die hier verwendete Methodentriangulation ist wohl die am häufigsten vorkommende Triangulation und ist der *between methods* Sparte zuzuordnen, da Interviews und Beobachtung, also unterschiedliche Datenerhebungsverfahren kombiniert werden (vgl. Setterini 2015:23).

5.3 Datenerhebung

Zum einen wurden, wie erwähnt, Interviews mit den KursteilnehmerInnen und der Kursleiterin geführt und zwei Unterrichtsbeobachtungen angestellt.

5.3.1 Qualitative Leitfadeninterviews

Die Interviews sind qualitativer und mündlicher Natur. Es fanden *face-to-face* Einzelinterviews statt.

Dabei gab es einige Leitfragen (siehe Anhang), die es ermöglichten, sich als Interviewerin während des Interviews an Etwas zu orientieren, gleichzeitig flexibel

und situativ auf die InterviewpartnerInnen einzugehen. Da heißt also, es war möglich, Fragen gänzlich wegzulassen oder spontan neue Fragen zu stellen. Es handelte sich um offene bzw. semi-offene Fragen, die den Befragten viel Raum ließen, ihre individuellen Ansichten einzubringen (vgl. Riemer 2016:156). Die Befragten konnten so im eigenen Bezugssystem bleiben, zudem war keine Antwortmöglichkeit ausgeschlossen, was zur nötigen Tiefgründigkeit der Daten beitrug (vgl. Daase et al. 2014:104). Die Anzahl der Fragen im Leitfadeninterview waren nicht zu umfangreich, um genügend eigene Schwerpunkte und Sinnzusammenhänge der Befragten zu ermöglichen (vgl. Riemer 2016:163). Diese Art von Interviews geht einher mit der Möglichkeit in die Tiefe zu gehen, von den Befragten eine Innensicht, sowie ihre Einstellungen, Erfahrungen und Haltungen zu den Murren zu erhalten.

Am Beginn der Interviews wurden einige geschlossene Fragen gestellt, um Namen der Person, Alter, andere Angaben zur Person abzuklären. Es versteht sich von selbst, dass alle Befragten in der Arbeit anonymisiert wurden, bestimmte Informationen für das Interview aber wichtig waren, um ein volleres Bild der Person zu erhalten. Nachdem diese Informationen erfragt wurden, begann das Interview mit offenen Fragen, die im Laufe des Interviews strukturierter bzw. genauer wurden (vgl. Daase et al. 2014:112).

Wichtig war es, das Prinzip der Offenheit während der Interviews beizubehalten, das Raum für Elaborationen und Widersprüche ließ und so am Ende ein möglichst authentisches Bild ergab (Riemer 2016:162). Gleichzeitig aber birgt diese offene Art von Interviewführung theoretisch immer auch die Gefahr, vom eigentlichen Thema abzuschweifen und sich in für die Untersuchungsfrage irrelevanten Aspekten zu verlieren (vgl. Riemer 2016:163). Dies war in den geführten Interviews aber nicht der Fall. Die InterviewpartnerInnen schweiften wenig ab und verloren die Frage während des Sprechens selten aus den Augen. Wahrscheinlich lag es daran, dass Deutsch nicht ihre Erstsprache war und sie sich daher auf das Wesentliche konzentrieren wollten. Trotzdem ist es die Aufgabe des Interviewenden, diese „richtige“ Gesprächslenkung zu managen. Das Stellen der richtigen Fragen im richtigen Augenblick und die ständige Vermittlung zwischen Interviewverlauf und Leitfaden, stellt ohne Zweifel eine Herausforderung dar und ist gleichzeitig auch ein Qualitätsmerkmal des Interviews (vgl. Flick 2012:223). Bei einigen Interviews wurde einige Fragen weggelassen, da sie für diese bestimmten Interviews keine Relevanz hatte, andere Fragen wurden spontan gestellt.

Nach Riemer (2016) sind die Interviews, die im Rahmen dieser Arbeit geführt werden den fokussierten Interviews zuzuordnen, die (...) *sich thematisch auf ausgewählte Aspekte einer gemeinsamen Erfahrung der Untersuchungsteilnehmer beziehen* (Riemer 2016:165). Diese gemeinsame Erfahrung sind die im Unterricht eingesetzten Murmelgruppen. Die Erstellung der Interviewfragen wurde an Helfferich angelehnt, die das SPSS-Prinzip (Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren) empfiehlt (Helfferich 2011:182-185).

Zu beachten ist in den Interviewsituationen auch die gegebene Asymmetrie zwischen den AkteurInnen, die nur zum Teil aufgehoben werden kann, etwa durch eine kontrollierte Zurückhaltung mit steuerndem Eingreifen und schließlich Interviewführung „auf Augenhöhe“ (vgl. Riemer 2016:170). Merkmale wie Alter, Geschlecht, Sprache und persönlicher Hintergrund spielen dennoch unweigerlich in die Gesprächssituation hinein, was bei der späteren Interpretation der Daten unbedingt zu reflektieren ist (vgl. Riemer 2016: 170). Um vor allem die Asymmetrie in der Beherrschung der Sprache zu relativieren, wurde am Anfang des Interviews immer betont, dass es nicht um die Sprache an sich gehe, sondern um den Inhalt und dass es folglich nicht wichtig wäre, ob die InterviewpartnerInnen Fehler machten. Meines Erachtens erleichterte es dies den InterviewpartnerInnen beträchtlich und lockerte die Situation erheblich auf. Sie sprachen frei heraus, ließen Fehler in der Sprache zu, gaben gern Auskunft.

Abschließend sei noch gesagt, dass eine Befragung immer eine besondere Art der Kommunikation ist, sie ist immer künstlich konstruiert und beinhaltet nach Mummendey und Grau (2008) drei fehleranfällige Faktoren: die Befragungssituation, die Fragen selbst und die befragte Person (vgl. Mummendey/Grau 2008:51). Es geht nicht darum, den Einfluss dieser Faktoren zu eliminieren, sondern diesen Einfluss kompetent, reflektiert und kontrolliert zu gestalten (Helfferich 2011:12). Die Interviews fanden in diesem Fall im Klassenraum selbst statt, den die InterviewpartnerInnen kannten und in dem sie sich, meiner Einschätzung nach, wohl fühlten. Die InterviewpartnerInnen konnten am Tag nach der zweiten Unterrichtsbeobachtung zu jeder Zeit in den Klassenraum kommen, um das Interview zu machen und wurden im Vorfeld informiert, dass das Interview maximal 30 Minuten dauern würde. Sie waren

also nicht an eine bestimmte Uhrzeit gebunden und stellen sich auf die Interviewlänge ein. An diesem Tag fand kein Kurs statt, sie mussten aber wegen einer Besprechung sowieso in die Kursräume kommen und so war es auch kein großer zusätzlicher Zeitaufwand für die Lernenden.

5.3.2 gesteuerte Unterrichtsbeobachtung

Für diese Arbeit wurden zudem zwei gesteuerte Unterrichtsbeobachtungen mit einem Beobachtungsleitfaden durchgeführt. Da die Ergebnisse von Befragung und tatsächlichen Beobachtungen oft divergieren, bietet sich, wie auch in dieser Arbeit, eine Kombination aus beiden an (vgl. Schramm, Schwab 2014: 141).

Im Gegensatz zur Befragung deckt die Beobachtungsmethode jene Handlungen und Äußerungen zwischen KursteilnehmerInnen oder KursteilnehmerInnen und KursleiterIn auf, die nicht immer bewusst ablaufen und die Nonverbales einschließen. Es geht also um beobachtbares Verhalten, das folglich Emotionen und Kognitionen ausschließt (vgl. Schramm, Schwab 2014: 141).

In Anlehnung an die Einteilung von Johnson und Christensen (2012:209), die zwischen *complete participant*, *participant as observer*, *observer as participant* und *complete observer* unterscheiden, kann für die vorliegende Arbeit *observer as participant* als relevante Kategorie genannt werden. Das bedeutet, dass die Forscherin eine begrenzte Zeit mit der Gruppe, die sie beobachtet verbringt und dieser auch mitteilt, dass sie beobachtet wird. Das bedeutet auch, die Forscherin ist durch eine größere Distanz zur Gruppe und durch weniger Identifikation mit dieser charakterisiert. Für die Art der Fragestellung scheint das legitim, um eine Wahrnehmung zu erhalten, die so objektiv wie möglich ist. Gleichzeitig muss festgehalten werden, dass es Objektivität, vor allem in qualitativen Forschungen nicht gibt, womit wir wieder auf Denzin und Lincoln zurückkommen, wenn sie sagen: „(...) *Objective reality can never be captured (...)*“ (Denzin/Lincoln 1994:2) In vielen Beobachtungssituationen kann es sein, dass sich Lernende anders verhalten (z.B. weniger aktiv), weil sie wissen, dass sie beobachtet werden, was unter dem Begriff *Beobachterparadoxon* beschrieben wird (vgl. Ricart Brede 2013: 138). Im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung für diese Arbeit spielt dies eine weniger große Rolle, weil es weniger um individuelle Äußerungen und Verhalten, als vielmehr um den Umgang und die Auswirkungen der Murmelgruppen geht. In der Tat erschienen die Lernenden

wenig beeindruckt von der Präsenz einer zusätzlichen Person. Mein Sitzplatz war ganz hinten im Klassenraum und es schien mir, als hätten mich die Lernenden während des Unterrichts vergessen, da sie sich kaum zu mir umwandten und auch während der Murmelgruppen mit dem Fokus größtenteils in der Gruppe und bei sich blieben. Dies war auch der Eindruck der Kursleiterin, wie sich im Interview zeigte.

Die Unterrichtsbeobachtung im Rahmen dieser Untersuchung erfolgte aus ethischer Perspektive d.h. es gab einen Beobachtungsleitfaden, der eine strukturierte Beobachtung ermöglichen sollte. In dieser Arbeit wurde der offene Beobachtungsleitfaden benutzt - eine Art von Beobachtungsleitfaden, die bei explorativ-interpretativen Arbeiten typisch ist. Es gab dabei unterschiedliche Schwerpunkte mit jeweils mehreren Fragen, die offene Antworten vorsahen (vgl. Schramm / Schwab 2014: 146). Da die Unterrichtsbeobachtung im Rahmen dieser Arbeit mehrmals stattfand, wurde sichergestellt, dass dabei die gleichen Aspekte beobachtet wurden, um die Vergleichbarkeit der Befragungsergebnisse zu gewährleisten. Die zweite Beobachtung unterschied sich dennoch von der ersten, da die Lernenden die Murmelgruppen schon erprobt hatten und unaufgeregter damit umgingen. Ein Beobachtungsfokus wurde deshalb auch auf die Veränderung in Hinblick auf die erste Beobachtung gelegt.

Das Erstellen des Beobachtungsleitfadens wurde an Ricart Brede (2013) angelehnt. Aus der Literatur wurden deduktiv Beobachtungskategorien abgeleitet, diese zu beobachtbaren *items* formuliert und in ein Beobachtungssystem integriert. Nach der ersten Anwendung erfolgte für die zweite Doppelstunde eine Überprüfung und schließlich eine Überarbeitung bzw. Erweiterung des Beobachtungsleitfadens (vgl. Ricart Brede 2013:142).

Das Beobachtungssystem dieser Arbeit wird den hoch-inferenten Beobachtungssystemen zugeordnet, die im Unterschied zum niedrig-inferenten Beobachtungssystemen auch latente, nicht direkt beobachtbare Variablen erfassen. Diese Variablen werden auf einer Skala von 1-5 eingeschätzt (siehe Anhang). Dabei ist aber nicht zu vergessen, dass es sich um eine subjektive Interpretationsleistung handelt.

Es wird im Beobachtungsleitfaden für diese Arbeit mit *Event Sampling* (im Unterschied zum *Time Sampling*) gearbeitet, das sich auf bestimmte *Ereignisse*, die Anwendung der Murmelgruppen, im Unterricht bezieht (vgl. Ricart Brede 2013: 143).

5.4 Datenaufbereitung

5.4.1 Transkription

Eine Tonaufnahme bedeutet an sich schon eine Transformation der Daten, da beispielsweise nonverbale Sprache nicht berücksichtigt werden kann. Besonders während des Transkribierens wird das Gesagte gegliedert, abgetrennt und durchschnitten, um es für eine Analyse zugänglich zu machen. Automatisch wird ein bestimmter Fokus gesetzt, Gesagtes detailliert wiedergegeben oder vernachlässigt. Es hängt sehr stark vom Forschenden selbst ab, welches Material er/sie anschließend analysieren wird. Was nicht im Transkript steht, ist für eine weitere Auswertung verloren (vgl. Langer 2010:156). Sich dessen als Forschender bewusst zu sein, ist daher wichtig. Da die InterviewpartnerInnen, wie erwähnt, wenig abschweiften und ihre Antworten sehr auf die jeweiligen Fragen bezogen, konnte alles transkribiert werden.

Die Transkription der Interviews für diese Arbeit wird nach dem *Konversationsanalyse-Transkriptionssystem* transkribiert. Die Rede wurde in sequentieller Struktur dargestellt. Auf nonverbale Kommunikation wurde während der Gespräche geachtet und gegebenenfalls notiert. Informationen zum Inhalt, Personen und Interviewsituation wurden anfangs angeführt, die SprecherInnen anonymisiert und mit Kürzeln markiert, die Zeilen durchnummeriert und eine generelle Kleinschreibung angewendet. Großbuchstaben wurden für Betonungen verwendet. Grammatikalische Fehler oder Fehler im Ausdruck wurden, wenn das Verständnis für die LeserInnen sehr beeinträchtigt worden wäre, in der Transkription berichtigt. Sprachliche Fehler, die das Verständnis nicht beeinträchtigten, was sehr viel öfter der Fall war, wurden so belassen. Somit sind in der Transkription auch sprachliche Fehler enthalten. Folgende weitere Transkriptionsregeln wurden angewendet:

()	Unverständliche Passage; die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer
(schwer zu verstehen)	Unsichere Transkription; vermutete Äußerung in der Klammer
(.)	Sehr kurze Pause
(3)	Pause in Sekunden
LAUT	Laut gesprochen
'leise'	Leise gesprochen
betont	Betont gesprochen
g e d e h n t	Gedehnt gesprochen
((lacht))	Para- oder nonverbaler Akt, steht vor der entsprechenden Stelle, * markiert das Ende ¹⁵
Da sagt der: „Komm her“	Zitat innerhalb der Rede
gegan-	Wortabbruch
[Überlappung von Redebeiträgen bzw. direkter Redeanschluss, wird hervorgehoben, indem genau an der Stelle weitergeschrieben wird
[Interviewpartner scheint sehr aufgewühlt]	Anmerkung der Transkribierenden

(Langer 2010:523).

5.5 Datenauswertung

5.5.1 qualitative Inhaltsanalyse

Da im Rahmen dieser Arbeit mit qualitativen Interviews gearbeitet wird, schien die Auswertung dieser Daten anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse sinnvoll, bei der es darum geht, die Daten in ihrer Tiefe zu analysieren und zu interpretieren (vgl. Burwitz-Melzer / Steininger 2016:258). Sie ermöglicht Übereinstimmungen, Widersprüche, unterschiedliche Perspektiven und Gewichtungen, die im Datenmaterial vorkommen, klar herauszuarbeiten (vgl. Burwitz-Melzer / Steininger 2016:260). Diese in der Fremdsprachenforschung häufig verwendete Analyse kommt aus den Sozialwissenschaften und beruht auf der Methode Mayrings, erstmals 1983 publiziert.

Grundsätzlich gibt es zwei Arten der qualitativen Inhaltsanalyse: die deduktive und die induktive Analyse. Im *deduktiven* Ansatz werden vorab Kategorien gebildet, an denen das Datenmaterial in Folge geordnet und strukturiert wird. Theoretische Vorannahmen und Erklärungsmodelle werden so an das Material herangetragen. Im *induktiven* Ansatz werden erst aus dem Datenmaterial heraus Kategorien gebildet, daraus ein Erklärungsmodell abgeleitet und mit der Theorie in Verbindung gebracht. Im zweiten Ansatz finden sich Aspekte zur Vorgehensweise der *Grounded Theory*, die ebenfalls datengeleitet Erklärungsmodelle generieren (vgl. Burwitz-Melzer / Steininger 2016:259). Es kann durchaus Sinn ergeben, eine Mischform anzuwenden,

in der die deduktive und induktive Vorgehensweise verbunden wird (vgl. Kuckartz (2012:69)). Für diese Arbeit wurde auch so vorgegangen.

Die *inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse* ist die wohl am häufigsten angewandte Form der Inhaltsanalyse und kam auch in dieser Arbeit zur Anwendung. Das bedeutet, dass das gesammelte empirische Material strukturiert und reduziert wurde, woraufhin es kategorisiert werden konnte. Zuerst wurden, wie erwähnt, grobe Kategorien aus den Themen des Leitfragebogens abgeleitet, später wurden diese am Datenmaterial verfeinert, bis eine gesamte sogenannte Themenmatrix erstellt werden konnte (vgl. Kuckartz 2012:77). Das ganze Datenmaterial wurde anhand dieses Kategoriensystem analysiert. (vgl. Burwitz-Melzer / Steininger 2012:265). Dieses Categoriesystem bildete das Kernstück der Inhaltsanalyse. Es wurden Definitionen festgelegt, Beispiele gesammelt und die „Fundstelle“ beschrieben. Später wurde die Fallmatrix erstellt. Themen- und Fallmatrix zusammen bilden die Profilmatrix, anhand derer, für diese Arbeit, die einzelnen Interviews verglichen werden konnten (vgl. Burwitz-Melzer / Steininger 2012:265).

Wie von Mayring (2008) empfohlen, wurde auch in der Inhaltsanalyse für diese Arbeit vorgegangen:

- a) Bestimmung des Ausgangsmaterials: Hier wurden die gesamten Interviews vereinheitlicht transkribiert. Es wurde nichts weggelassen, da die Interviews wenig Abschweifungen vom Thema enthalten.
- b) Bestimmung der Analyseeinheit: Einleitung und Abschluss der Interviews wurden nicht transkribiert, da dieser Teil inhaltlich nicht relevant war, da er *small talk* und Freundlichkeiten beinhaltete, die aber wichtig waren, um das Gespräch in guter Atmosphäre zu beginnen.
- c) Erstellung des Kategoriensystems: Die großen thematischen Schwerpunkte ergaben sich aus den Interviewfragen. Diese stützen sich auf die Theorie und das Erkenntnisinteresse der Fragestellung.
- d) Materialdurchlauf: Hierbei wurde das gesamte Material nochmal durchlaufen, um neben den vorher gesetzten Schwerpunkten durch den Interviewleitfaden auch durch Schwerpunkte zu ergänzen, die von den Lernenden selbst gesetzt wurden.

- e) Fundstellenbezeichnung: Im Material wurden aussagekräftige Stellen, dem übergeordneten Schwerpunkt zugeordnet und Unterkategorien gebildet. Im Fließtext der Arbeit wurden die Fundstellen mit der Interviewnummer und den genauen Zeilen zitiert.
- f) Bearbeitung und Extraktion der Fundstelle: Die Fundstelle wurde manchmal gänzlich, manchmal zum Teil zitiert, was immer kenntlich gemacht wurde.
- g) Ergebnisaufbereitung: Die Kategorien und Unterkategorien wurden in Kapiteln übersichtlich aufbereitet.

(vgl. Mayring 2008:44).

Abschließend sei noch gesagt, dass der Kritik an der qualitativen Inhaltsanalyse, die es durchaus gibt, prinzipiell durch die Offenheit der Methode konstruktiv begegnet werden kann. Dennoch sei sie kurz thematisiert:

Da die Inhaltanalyse um eine systematische Reduktion von Komplexität bemüht ist, wobei einzelne Aussagen und Abschnitte eines Textes analysiert werden, stellt sich die Frage, ob durch diese Schritt-für-Schritt-Analyse latente Sinnstrukturen überhaupt erfasst werden können. Eine Aussage steht immer in einem sprachlichen und situativen Kontext und wird dieser außer Acht gelassen, kann die Aussage nie richtig gedeutet werden. Zudem ist eine an das Datenmaterial herangetragenes Kategoriensystem eine überprüfende Methode mit der nur gefunden werden kann, was gesucht wird (vgl. Aguado 2013: 126).

Dem sei als Antwort hinzugefügt, dass diesen durchaus berechtigten Punkten durch die stetige Reflexion des Forschungskontextes, der Rahmenbedingungen, der Person des Forschenden selbst, der Interviewpartner und ihr Verhältnis zueinander und durch eine Mischung aus deduktiver und induktiver Vorgehensweise in der Kategorienbildung entgegengewirkt werden kann. Dies ist in der Auswertung der vorhandenen Daten für diese Arbeit nach bestem Wissen und Gewissen geschehen.

5.6 Gütekriterien

Bezüglich der Gütekriterien von qualitativen Analysen muss gesagt werden, dass in dieser Arbeit auf eine genaue Verfahrensdokumentation geachtet wurde. Es wurde in den vorangegangenen Kapiteln dargelegt, wie in Bezug auf Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse vorgegangen wurde. Die Rahmenbedingungen, welche die Interviewsituationen und die Unterrichtsbeobachtung bedingten, wurden

nachvollziehbar offengelegt und im Sinne der Regelgeleitetheit wurde das schrittweise Vorgehen genau beschrieben und es wurde auf eventuelle Änderungen im Forschungsprozess hingewiesen und diese begründet (siehe Kapitel 7). Nach Fertigstellung der Auswertungsergebnisse wurden sie den Beteiligten vorgelegt. Fanden diese sich in den Ergebnissen wieder, war dies als Absicherung der Ergebnisse zu betrachten (vgl. Gläser-Zikuda 2013:149). Im Falle der Interviews für diese Arbeit war dies bei allen InterviewpartnerInnen der Fall und es musste nachträglich nichts verändert werden.

6. Diskussion der empirischen Ergebnisse

6.1 Vorgehensweise und Rahmenbedingungen

In der empirischen Untersuchung dieser Arbeit geht es, wie eingangs thematisiert, um die Möglichkeit einer Einbeziehung anderer Sprachen als Deutsch in den DaZ-Unterricht in Hinblick auf ein besseres Verständnis der Kursinhalte. Dies wird anhand von sogenannten „Murmelgruppen“ untersucht, d.h. die Lernenden schließen sich, je nach Wahl der Sprache, in der sie sich am wohlsten fühlen, in kleine Gruppen zusammen. In diesen Gruppen haben sie die Möglichkeit, über den Unterrichtsinhalt zu sprechen, zu wiederholen, Missverständnisse zu klären oder sich gegenseitig bei Unklarheiten zu helfen.

Die Hypothese dazu lautet, dass sich die Murmelgruppen als sinnvoll in Bezug auf ein besseres Verständnis der Kursinhalte erweisen, da der Einbezug anderer Sprachen als Deutsch den Fokus auf den Inhalt richtet, und so über die sprachliche Richtigkeit der Äußerungen nicht mehr nachgedacht werden muss. Zudem wird dadurch eine gewisse sprachliche Hemmschwelle überwunden, was das Stellen von Fragen erleichtert.

Die empirische Untersuchung fand in einem DaZ-Kurs auf B1 Niveau bei einem Kursanbieter in Wien statt. Der Kurs bietet die Möglichkeit, die Integrationsprüfung abzulegen. Es gab insgesamt neun KursteilnehmerInnen: diese waren zwischen 25 und 45 Jahre alt. Zwei kamen aus Somalia, einer aus Venezuela, zwei aus Kolumbien und vier aus Syrien. Die Gruppen wurden folgendermaßen eingeteilt: die erste Gruppe bestand aus drei Personen mit Erstsprache Spanisch, die zweite Gruppe aus zwei Personen mit Erstsprache Somali und die dritte Gruppe aus vier Personen mit Erstsprache Arabisch und Kurdisch, wobei diese auf Arabisch kommunizierte.

Anfangs sollte die Kursleiterin die Murmelgruppen immer wieder anbieten – etwa nach Einführung eines neuen grammatikalischen Aspekts. Nach und nach sollten die Lernenden den Zeitpunkt der Murmelgruppen selbst wählen, also selbst bestimmen, wann sie eine „Besprechung unter sich“ brauchen. Die jeweiligen Murmelgruppen sollten nicht länger als drei bis fünf Minuten dauern. Nach den drei Minuten war es

die Aufgabe der Kursleiterin, die Murmelgruppen langsam abzurechnen. In einigen Fällen war offensichtlich, dass es weiteren Klärungsbedarf gab und so ließ sie den Lernenden mehr Zeit. Bei Unklarheiten, die auch in der Gruppe nicht gelöst werden konnten, stand die Kursleiterin zur Verfügung.

Wie im Methodenkapitel besprochen, fand in der ersten Doppelstunde eine Unterrichtsbeobachtung statt. Nach einer Woche, in der die Kursleiterin die Murmelgruppen fortsetzte, wurde die zweite Unterrichtsbeobachtung durchgeführt. Am Tag darauf, über den ganzen Tag verteilt, fanden die Interviews mit Kursleiterin und den KursteilnehmerInnen statt.

In der Diskussion der Ergebnisse wird die Kursleiterin „KL“ genannt und KursteilnehmerInnen mit Großbuchstaben abgekürzt. Vor- und Nachgespräche mit den InterviewpartnerInnen wurden nicht aufgezeichnet, da sie inhaltlich nicht relevant für die Fragestellung waren.

6.2 Deutsch im Unterricht

6.2.1 Deutsch als vorherrschende Sprache

Im Kurs ist die vorherrschende Sprache - wenig überraschend - Deutsch. Sie ist die Sprache, in der die Kursleiterin mit den Lernenden kommuniziert. Hin und wieder weicht sie auf Englisch aus, wie aus der ersten Unterrichtsbeobachtung und der eigenen Aussage der Kursleiterin hervorgeht, wobei sie auch hier an Grenzen stößt: „Normalerweise umschreibe ich Vokabeln, die schwieriger sind – oder suche Synonyme. Manchmal übersetze ich ein Wort ins Englische, weil das für einige aus dem Kurs Sinn macht, aber damit ist nicht allen geholfen, weil nicht alle so gut Englisch sprechen“ (Interview KL, Zeile 18-20).

Ob auch andere Sprachen eine Rolle spielen, bejaht die Kursleiterin nur teilweise, wenn sie meint, dass sie gerne Aktivitäten dieser Form einbauen würde, es aber wenig Materialien und Ideen dazu gäbe, die zu ihrem Kurs passen würden. Aus diesem Grund seien die Murmelgruppen eine gute Idee: „(...) Da hat jeder etwas davon und ich muss auch nicht die Sprache beherrschen, die meine Lernenden sprechen. Und es wird ja sowieso immer auch in anderen Sprachen gesprochen“ (Interview KL, Zeile 15-17). Hier zeigt sich also schon, dass andere Sprachen als

Deutsch immer eine Rolle spielen, ob von der Kursleiterin geplant oder nicht. Auch Lernende thematisieren dies, indem alle in den Interviews angeben, mit den KollegInnen auch während des Unterrichts immer auch in ihrer Erstsprache zu sprechen, wenn sie ein kurze, schnell zu beantwortende Fragen hätten.

Die Wahrnehmung von Deutsch als zwingend vorherrschende Sprache wird sehr deutlich, wenn ein Lernender erzählt:

„(...) dann im Kurs auch, ähm, normal ist, dass es ist immer Deutsch. (...) Manchmal sagen wir auch von Spaß, dass wir nur Deutsch sprechen dürfen ((lacht)). Die KL sagt das nicht, aber von andere Kurse wir hören: “Bitte nur Deutsch sprechen“. Dann spreche ich kurz etwas auf Deutsch mit B., aber das ist sehr komisch.“ (Interview 3, Zeile 23-27)

An anderen Stellen wird aufgezeigt, dass aufgrund von Erfahrungen aus anderen Sprachkursen, die Erstsprache als weniger gut bewertet beschrieben wird:

„Hier nicht, aber in andere Kurse-, ähm, hat, hat, der KL gesagt, wir sollen in dieser Zeit nur Deutsch sprechen, weil wir so besser lernen und weil Deutsch jetzt sehr wichtig ist. Also nur Deutsch ist wichtig. Das fande ich nicht gut. Was ist meine Spanisch? Nicht gut?“ (Interview 3, Zeile 99-102)

Auch eine andere Lernende hat dieselbe Erfahrung gemacht, auch hier wird die die vermittelte Unwichtigkeit der Erstsprache in Frage gestellt:

„So hat der KL immer gesagt, jetzt ist Deutsch wichtig und wir müssen darauf uns fokussieren, nicht? Also, weil, hier spreche niemand so Somali und was kann ich dann machen mit Somali? Aber ich kann viel mache mit Somali. Freunde, Familie, alles wie ich denke ist in Somali.“ (Interview 5, 107-110)

Die Kursleiterin spricht in diesem Kontext davon, dass sie sehr wohl von unangenehmen Lernerfahrungen ihrer Lernenden weiß, sie selbst andere Sprachen wohl zulassen, aber noch keine Methode gefunden habe, die systematisch und mit einem Konzept dahinter durchzuführen sei:

„Sie haben mir das auch erzählt – das finde ich natürlich sehr unangemessen, was einige Lehrende da von sich geben. ich selber bin, wie gesagt, aber auch überfordert. Ich lasse die Erstsprachen zu, aber nutze sie halt auch nicht wirklich. Ich spreche nicht Arabisch, nicht Somali und Spanisch verstehe ich ein bisschen so.“ (Interview KL, Zeile 66-71)

Auch wenn dies nicht immer der Fall ist, so haben einzelne Lernende doch unangenehme Erfahrungen damit gemacht, was in der Theorie als der „monolinguale Zwang“ und die damit einhergehende Bewertung von Sprachen beschrieben wurde. Die Kursleiterin ist sich dessen sehr wohl bewusst. Ihrer eigenen Aussage nach, fehlte es bisher aber an Modellen, die Erstsprachen einzubeziehen und so seien die Murmelgruppen für sie in Zukunft „eine reale Option“ (vgl. Interview KL, Zeile 71).

6.2.2 Hemmschwelle Deutsch

Hier zeigt sich, dass es Fälle gab, in denen sonst zurückhaltende Lernende sich in den Gruppen öfter zu Wort meldeten, dies kommt in zwei Fällen auch klar aus der Unterrichtsbeobachtung hervor und wird durch die Kursleiterin bestätigt: „Sonst aufgefallen ist mir, dass z.B: die, die im Unterricht sonst nicht so viel fragen auch viel geredet haben in den Gruppen. Das zeigt mir schon, dass sie sich mit einer anderen Sprache oft besser fühlen.“ (Interview KL, Zeile 19-21) Auch die Lernenden erklären: „(...) aber manchmal kann ich nicht gut fragen. Ich kann nicht gut sagen, ich verstehe das und das nicht. Hm, dann-, auch ich frage lieber meinen Kollegen“ (Interview 1, Zeile 35-36). Das Thema Schüchternheit wird angesprochen, wenn eine Lernende meint: „(...) weil so kann ich schneller sprechen und auch viele Fragen fragen, die man kann sonst nicht fragen, weil man schüchtern ist. (...) Hm ja, ich mag nicht so viel fragen und alle hören mich. Das mag ich nicht so“ (Interview 2, Zeile 27-30). Einige Lernende meinten, sie würden zuerst immer die KollegInnen fragen, weil sie sich sicherer fühlen: „Ich frage meistens, fast immer, zuerst Kollegen, das ist, ich

fühle sicherer ((lacht)).“ (Interview 5, Zeile 36-38) Und: „Ja, in meine Sprache fühle ich sicher und gut, dass, deshalb also frage ich zuerst meine Kollegen.“ (Interview 7, Zeile 9-10)

Es gab eine Kursteilnehmerin, der sich über die Schüchternheit anderer Gedanken machte: „Einige sind z.B: etwas schüchtern, wenn sie sprechen. Dann sag ich manchmal, dass sie fragen sollen, weil es ist eine gute Frage, aber dann wollen sie nicht. Ich frage viel und ja, wenn ich Fehler mache, egal“ (Interview 3, Zeile 39-41).

Ein Lernender spricht darüber, dass er sich mit Kollegen im Unterricht in seiner Erstsprache austauscht, da er sich besser ausdrücken könne. Dies wirke aber oft auch störend: „Das stört der andere Kollege und die KL sagt „Pssst, bitte – habt ihr eine Frage?“. Dann kann ich vielleicht auch nicht gut sagen, was meine Frage ist (...)“ (Interview 6, Zeile 12-13) So wird hier klar, dass das Gefühl besteht, man könne auf Deutsch Fragen weniger gut formulieren, dies wirke hemmend, wie ein weiterer Lernender sagt: „Ich fühle in Deutsch oft nicht sicher, auch bei Fragen stellen und ein bisschen dumm. Ich habe so Hemmung zu fragen.“ (Interview 8, 32-34)

Dieses Gefühl, dass Deutsch, obwohl schon auf Niveau B1, eine Hemmschwelle darstellt, wird genauer beschrieben, wenn eine Lernende meint:

„Mit KL ich fühle gut, aber trotzdem habe ich manches Mal eine Angst, etwas zu fragen. Ich weiß nicht, es ist wie dass ich denke, ich kann jetzt nicht gut das fragen, das ich fragen will, weil meine Deutsch nicht perfekt ist. Also es vielleicht sind dann Fragen, wo jemand denkt, ich bin dumm ((lacht)). Vielleicht denkt niemand, aber ich bin wie gestoppt dann und kann oder ja, ich will dann nicht fragen.“ (Interview 2, Zeile 30-35)

Gerade dass sich die Lernenden schon auf Niveau B1 befinden, verunsichere sie ab und zu, da von ihnen nun mehr erwartet werden würde: „Ich bin schon auf B1 und das heißt, dass ich soll schon gut Deutsch können. Ich- ähm, also ich mache aber schon Fehler, viele manchmal. Am Anfang war weniger, weil alle haben gedacht: „Ah, A1, dann kann sie nichts“ ((lacht)). Jetzt ist anders“ (Interview 5, Zeile 111-114).

Dies wird von zwei weiteren Lernenden kurz angedeutet, sie sollten „schon gut Deutsch sprechen“, und „nicht mehr viele Fehler machen“ (vgl. Interview 4, Zeile 96). Das erzeuge manchmal einen „Stress“ und „Druck“, der nicht hilfreich sei (Interview 9, Zeile 11-12).

So wird schon angedeutet, dass das Ausweichen auf andere Sprachen als Deutsch im Unterricht als Erleichterung gesehen werden könnte.

6.3 andere Sprachen im Unterricht

6.3.1 Erstsprache als Sprache für KollegInnen

Wie schon angesprochen spielen andere Sprachen als Deutsch immer wieder eine Rolle im Unterricht, und die Lernenden verwenden sie auch untereinander, wie die Kursleiterin zu berichten weiß: „(...) sie fragen sich halt, wenn sie etwas nicht verstehen. Aber oft wird das zu lange und zu laut. Dann kann ich nicht weitermachen und die anderen fühlen sich gestört. In Bezug darauf meint sie zu den Murmelgruppen: „(...) eigentlich finde ich es gut so. So sagt man, das ist die offizielle Zeit und niemand wird gestört. (...) So hat man einen Rahmen und das ist gut“ (Interview KL Zeile 19-23).

Die Lernenden geben auch an, im Unterricht ohne Murmelgruppen untereinander immer in ihrer L1 zu sprechen. Das passiere „automatisch“, auch in Bezug auf Unterrichtsinhalte. Immer wieder wird dabei gesagt, dass dies aber „leise“ und „schnell“ passiere (vgl. Interview 1, Zeile 13-15). Eine Lernende erklärt: „Aber nicht so lange, wie mit die Gruppen. Das [Sprechen in der L1] ist so leise, weil dann auch will ich nicht stören. Die KL spricht z.B: und dann will ich nicht laut sprechen“ (Interview 4, Zeile 14-16).

Andere Lernende spielen beim Fragen stellen immer eine große Rolle. In den meisten Fällen wurde angegeben, sich zuerst an Kollegen zu wenden, bevor sie die Frage an die Kursleiterin stellen: „Zuerst immer mit Kollegen. Ich frage A. oder C. und zusammen können wir vielleicht besser verstehen“ (vgl. Interview 2, Zeile 33-34). Dies gibt auch eine andere Lernende an. Sie meint, dass sie im Unterricht zuerst immer die Kollegen in ihrer Erstsprache frage. Aber wieder nur „leise“ und „kurz“.

Manchmal habe die Kursleiterin etwas schon einige Male erklärt und dann sei die Hemmung groß, noch einmal das gleiche zu fragen. Dann biete die Erstsprache eine schnelle Lösung, falls die Gefragten eine Antwort wüssten (vgl. Interview 4, Zeile 35-38).

Das Gefühl, im Deutschunterricht eigentlich nur Deutsch sprechen zu sollen, zeigt sich in der Aussage einer Lernenden, die zwar mit KollegInnen über den Unterrichtsinhalt spricht, aber: „(...) nicht so laut, nicht so wie in den [Murmel-] Gruppen. Dann ist das nur schnell und dann denke ich, ich soll Deutsch sprechen. Weil ja eigentlich das ist ein Deutschkurs, nicht?“ (Interview 5, Zeile 16-18) Weiter erklärt diese Lernende, dass Deutsch zwar „müde“ mache, sie das sprechen in der Erstsprache aber mit einem Gefühl von „Nicht-Lernen“ verbindet: „Dann ist Deutsch immer nur, das macht ein bisschen müde ((lacht)). In anderen Klasse sagen sie: „Bitte Deutsch sprechen“. Das sagen sie hier nicht, trotzdem aber will ich nicht viel Somali sprechen, sonst lerne ich nicht“ (Interview 5, Zeile 20-23). Mit den KollegInnen spreche sie aber trotzdem immer Somali, „(..) weil wen ich D. etwas frage, ist das komisch, wenn ich Deutsch spreche, oder? Aber-, aber ich weiß nicht, ich denke, ich-, vielleicht habe ich eine schlechten- ähm, ich fühle schlecht“ (Interview 5, Zeile 26-28). Auf die Frage, ob sie damit ein schlechtes Gewissen meine, bejahte sie: „Ein bisschen. Ja genau. Weil in anderen Kurs, das war A2, da haben alles gesagt, also die Lehrerin, dass wir sollen Deutsch sprechen. Natürlich verstehe es, wenn wir mit Lehrerin sprechen. Aber mit Kollege, wie soll ich Deutsch sprechen?“ (Interview 5, Zeile 30-33)

Es zeigt sich klar, dass miteinander nur in der jeweiligen Erstsprache gesprochen wird, dies manchmal aber mit einem schlechten Gewissen verbunden wird und dass das Deutsch-Sprechen stark auf die Kursleiterin gerichtet ist: „Da sprechen wir [die Lernenden], also nie sprechen Deutsch zusammen. Das ist [wäre] komisch. Ich spreche so Arabisch mit ihnen im Unterricht. Weil oft habe ich eine Frage und ich frage G. auf Arabisch und er sagt das auch auf Arabisch. Mit der KL nur Deutsch, immer“ (Interview 6, Zeile 13-16).

6.3.2 freie Wahl der Arbeitssprache für die Murmelgruppen

Die Frage nach der Wahl der Arbeitssprache für die Murmelgruppe wurde fast ausnahmslos mit der „Muttersprache“ begründet, dass es die Sprache sei, die am besten beherrscht werde und die Sprache für Familie und die meisten Freunde sei. Ausnahmen stellten die zwei Lernenden mit kurdischer Erstsprache dar, die sich dann aber doch für Arabisch entschieden, weil es für sie mehr Sinn ergab zu viert, als zu zweit in einer Gruppe zu arbeiten und sie „kein Problem“ mit Arabisch hätten (vgl. Interview 9, Zeile 18-20). Die beiden arabisch-sprachigen Lernenden konnten die beiden kurdisch-sprachigen Lernenden auch mit ihren guten Deutschkenntnissen überzeugen, sie waren aus deren Sicht „gute Partner“ zum Lernen (vgl. Interview 8, Zeile 11-12). Auch Sympathie spielt eine Rolle, wie man hier erkennen kann: „Vielleicht wenn ich Menschen nicht so mag, dann spreche ich lieber Kurdisch, nur mit meine Kollege. Aber wenn ich Sympathie haben, ist es gut“ (Interview 9, Zeile 20-22)

Dass es kein Problem darstellte, Arabisch zu sprechen, obwohl es die Möglichkeit dazu gab, erzählt auch der andere Lernende mit Erstsprache Kurdisch: „Also ich könnte auch Kurdisch sprechen, das fühle mich gut, wenn ich das spreche, aber muss nicht sein. Ich kenne F. und G. gut, sie sind meine Freunden und so-, ich habe kein Problem mit Arabisch. Das ist verschieden von Mensche zu Mensche mit wem ich spreche“ (Interview 8, Zeile 21-24).

Genauer erklärt sein Kollege:

„Meine Muttersprache ist Kurdisch, wie K.. Aber dann haben wir gedacht, was machen wir mit zwei? Besser ist mit vier in der Gruppe. Die anderen sind auch schon Freunde und ich spreche Arabisch. Besser [spreche ich] Kurdisch, glaube ich. Trotzdem-, es war gut, weil ich habe nicht ein Problem mit dem Arabisch. Meine Freunde sprechen viele Arabisch hier und dann kann ich spreche auch so oft. Nicht nur im Kurs. Aber mit Familie spreche ich Kurdisch“ (Interview 9 Zeile 5-10).

Diese Entscheidung kam für die Kursleiterin und für andere Lernende überraschend, da sie alle wussten, dass Kurdisch die eigentliche Erstsprache der zwei Lernenden war:

„Das hab ich mir nicht gedacht. Die sprechen miteinander immer Kurdisch, hin und wieder Arabisch mit den zwei anderen Kollegen. Ja, weil die verstehen sich gut, das hab ich gleich gesehen. Aber hm, ja, ich hätte mir gedacht, dass es hier wichtiger ist, Kurdisch reden zu können, als, als, ähm, in einer Gruppe zu sein, die halt größer ist“ (Interview KL, Zeile 80-84).

Auch zwei andere Lernenden geben an, überrascht gewesen zu sein, da sie „nicht verstehen“, wieso die zwei Lernenden nicht lieber Kurdisch sprechen würden: „Das war komisch. Ich hätte so sehr gerne Kurdisch gesprochen, oder nicht? Auch weil ich weiß, dass, dass der eine kann besser Kurdisch. Wegen seine Familie und so“ (Interview 3, Zeile 14-16). Der andere Lernende meint: „Ich verstehe nicht. Warum Arabisch? Immer war gutes Gefühl Kurdisch für ihn. Aber ist mir egal“ (Interview 5, Zeile 11-12).

In Bezug auf die Erfahrung mit den Murregruppen zeigt sich, dass dieser Lernende die „Erlaubnis“ Deutsch zu sprechen betont:

„Das war anders. Da haben wir ganz laut und so mit Erlaubnis Arabisch gesprochen ((lacht)). Das war echt anders. Ich spreche sonst so leise, damit ich nicht die anderen stören. Jetzt haben wir laut gesprochen und das war chillig. Also dann muss ich nicht so viel denken an der Sprache“ (Interview 6, Zeile 19-22).

Auch ein anderer Lernender sieht es ähnlich:

„Wenn Sie mit Ihren Kollegen Deutsch sprechen, geht das alles so schnell mit sie, oder? Dann können Sie so sprechen, wie Sie es mit der Schwester oder den Bruder machen. Dann muss ich auch nicht denken, wie ich Fehler nicht machen will oder über

alle Wörter nachdenken. Das braucht so viel Energie immer. (...) mein Freund aber weiß genau, was ich sagen will mit diesen Wort (...)“ (Interview 6, Zeile 60-64).

Trotzdem war es für einige Lernende am Anfang ungewohnt, in ihrer Erstsprache zu sprechen, wie aus einigen Interview ersichtlich wird:

„Das war komisch am Anfang, weil ich dachte, wir sind in eine Deutschkurs ((lacht)). Dann auch hat die KL nichts verstanden, aber dann kann ich sagen, war es für mich gut. Dieses Arabisch sprechen ist für mich wie zu Hause, also, verstehen Sie? Das ist welche Sprache ich am besten kann“ (Interview 6, Zeile 15-18).

An anderer Stelle wird erzählt: „Aber trotzdem war es ein bisschen komisch, weil KL das nicht versteht. Und wenn wir also so laut sprechen, sie kann sie nicht wissen, was wir sprechen. Aber wir haben nur über Kurs gesprochen ((lacht))“ (Interview 9, Zeile 16-18) Auch hier wird gesagt, dass man sich bewusst war, dass die Kursleiterin das in den Murmelgruppen Gesagte nicht verstehen werde: „Am Anfang es war auch komisch, ich habe gewusst, dass KL nicht versteht und dass sie hört ((lacht)). Ein bisschen komisch, das war aber nur am Anfang, dann habe ich vergessen (Interview 1, Zeile 21-24). Ein weiterer Lernender beschreibt die Situation als „ungewöhnlich“: „Äh, äh, das war ungewöhnlich, weil sonst gibt es nur in laut Deutsch. Natürlich kann ich Arabisch kurz sprechen, aber wenn es gibt ein Übung, dann sagt KL nicht:“ Jetzt Arabisch sprechen.“ ((lacht)). Das war also ungewöhnlich und gut aber auch“ (Interview 8, Zeile 27-29).

Eine weitere Lernende meint:

„Das war ein bisschen komisch, weil ich es nicht gewohnt war. Es war immer nur leise Somali. Niemand hat gesagt: „Nicht Somali sprechen“ oder so, es war aber Deutsch immer. Weil es ist ein Deutschkurs ((lacht)). Das war komisch: Im Deutschkurs sprechen wir Somali. Und auch die KL hat-, sie

versteht nichts Somali und ich habe komisch gefühlt“
(Interview 4, Zeile 18-22).

Die Möglichkeit der Wahl einer anderen Sprache als Deutsch beschrieben alle Lernenden als gut, vor allem da dies in einem offiziellen Rahmen stattfand: „Ich kann so besser sprechen und frage auch besser, und wenn ich erkläre, es ist auch gut. Und ich kann normal sprechen. So laut, also ja, laut (...)“ (Interview 1, Zeile 18-19). Dieses „laut“ und wie später erwähnt „normal“ in der L1 sprechen, unterscheidet sich von dem „leise“ in der L1 sprechen, wie es sonst im Unterricht passiert: „Aber das [ohne Murren] ist anders, also dann spreche ich so kurz mit den Kollege (...)“ (Interview 3, Zeile 16-17).

Grundsätzlich wurde also, trotz der anfänglichen ungewohnten Situation, das Sprechen in anderen Sprachen als Deutsch sehr positiv aufgenommen, von den Lernenden wie auch von der Kursleiterin.

6.4 Themen in den Murren

In den Murren wurde in der Tat, laut den Angaben der Lernenden und sofern man dies in der Unterrichtsbeobachtung feststellen konnte, über Kursinhalte gesprochen. Die Arbeitssprache der Murren wurde immer wieder ergänzt durch Ausdrücke auf Deutsch, woran man sich als Beobachterin orientieren konnte, wie auch die Kursleiterin meint: „Irgendwie ist es auch ungewohnt, weil ich nicht verstehe, was genau sie jetzt besprechen, aber dann höre ich noch Wörter wie „Nebensatz“ oder „Passiv“ und dann weiß ich es“ (Interview KL, Zeile 29.31).

Festzustellen ist im Detail, dass die Lernenden in den Gruppen hauptsächlich über Grammatik sprachen, gefolgt von Vokabeln und vereinzelt Phonetik. Sicher festzustellen war dies in der Unterrichtsbeobachtung nur für die Spanisch-Gruppe, da mir andere Sprachkenntnisse fehlten. Diese Einschätzung wurde in den Interviews sei es von der Spanisch-Gruppe, als auch von den anderen Gruppen bestätigt:

„(...) wir haben geredet über Grammatik (...), Grammatikfragen wie Konjunktiv, weil das sehr schwierig ist. Und dann Konjunktiv

in verschiedene Zeiten (...) Auch diese ähm, Nebensatz, die mit dem Wort, wo die Wortstellung so komisch ist. (...) wenn wir Wörter nicht verstehen oder, oder nicht sicher sind“ (Interview 1, Zeile 48-53).

„(...) also wenn wir z.B. etwas von Grammatik nicht verstanden haben. Wir haben z.B. über diese Sätze mit „weil, als, wenn“ und so geredet und die Satzstruktur. Dann auch über Artikel und Wörter (...). Auch über Konjunktiv, wenn ich etwas sagen will, was nicht echt ist (...). Das haben wir mit Übungen besprochen. Wir haben die Übungen noch angeschaut und erklärt, warum das z.B. „hätte“ ist und nicht „habe“ (Interview 2, Zeile 55-60).

„Ah, nein Vokabeln nicht, ich denke, viel aber Grammatik. Weil da war z.B. Konjunktiv, die Sätze, diese Passivo-, Passiv, wenn etwas passiert? (...) Genau das war viele Grammatik. Ah, auch das mit Konjunktiv (...).“ (Interview 3, Zeile 63-67).

„Wir haben geredet, ähm, über viele Sachen mit Grammatik, wenn wir die Nebensatz und die-, die Konjunktiv gemacht haben und (...) dann haben wir für Erklärungen Übungen angeschaut oder jemand hat schon gewusst, wie das geht und dann erklärt. Wir haben auch über Wörter geredet, weil das schnell geht mit unsere Gruppe“ (Interview 6, Zeile 48-52).

Auch in weiteren Interviews wird von Grammatik als Hauptthema der Murmelgruppen berichtet, es wurde von Konjunktiv, Satzstruktur, Zeitformen, aber über Redemittel (Meinungsformulierung) und Vokabeln gesprochen (vgl. Interview 8, Zeile 57-66).

Andere Lernende haben anhand der in der Klasse gemachten Übungen die Grammatik wiederholt bzw. Fragen dazu geklärt: „Also wie und warum verwende ich „geschlafen hätte“ und nicht „geschlafen würde“. Wenn es so komisch war, was ich nicht verstehen habe“ (Interview 4, Zeile 62-64).

Über Grammatik wurde häufiger gesprochen, als beispielsweise über Vokabeln, da es länger dauere, Grammatik zu verstehen. Vokabeln wurden manchmal besprochen, wenn es sich um schwer zu erklärende Vokabeln handelte, mit denen die Kursleiterin an Grenzen stieß und die, falls sie jemand aus der Gruppe kannte, schnell übersetzt werden konnten (vgl. Interview 4, Zeile 66-68).

Zwischen Deutsch und der Erstsprache wurde manchmal die kontrastive Methode angewandt und so bestimmte Phänomene leichter memorisiert, beispielsweise zwischen Deutsch und Spanisch:

„Weil auch wir haben oft so gemacht: Wie es ist in Spanisch und wie in Deutsch? Das hat mir manchmal meine Tante gezeigt. Wenn etwas gleich ist wie in Spanisch, dann merke ich das und wenn es nicht so ist, ich merke es auch – weil, weil so bleibt es“ (Interview 1, Zeile 57-60).

Auch ein anderer Lernender mit Erstsprache Spanisch sprach von der Vergleichsmethode, als er feststellte, dass es im Unterschied zum Spanischen im Deutschen wichtig ist, das Personalpronomen zu benutzen: (...) „Dann kannst du nicht sagen: „Gehen in das Schwimmbad“, sondern mit „wir“ und das ist mir erst bewusst worden, weil mein Kollege diese Frage gestellt hat, weil ihm das aufgefallen war“ (Interview 3, Zeile 80-82).

Vereinzelt gab es Fälle, in denen über Phonetik gesprochen wurde:

„Wir haben über Grammatik viel geredet. Weil oft war etwas neu in der Grammatik und dann haben wir z.B. über Nebensatz und Konjunktiv und andere Sachen geredet. Ah, auch ein bisschen wie wir Worte sagen, in laut aussprechen. Weil die KL sagt manchmal etwas, dann kann ich nicht gut nachsagen so schnell. (...) Er [der Kollege] sagt das Wort dann oft und dann versuche ich ein paar Mal. Aber ja, ich denke, wir haben mehr über grammatische Sachen geredet“ (Interview 5, Zeile 58-63).

Grammatik war, wie gesagt, das meist behandelte Thema, da für die Klärung bestimmter Fragen die Erstsprache von Vorteil war, gefolgt von Vokabeln, also schnellen Übersetzungen und schließlich Fragen zur Aussprache einzelner Wörter.

6.5 Mehrwert der Murmelgruppen

Aus den empirischen Daten ergaben sich einige Punkte, die sich, laut Interviews, positiv auf den Lernerfolg der KursteilnehmerInnen ausgewirkt haben. Die „Konzentration auf den Inhalt“ und der „Austausch mit KollegInnen“ wurden schon in der Hypothese dieser Arbeit als mögliche Vorteile gesehen. Hinzu kamen noch die „Bestätigung der eigenen Annahmen“, die „schnelle Selbsthilfe“ und das Zeigen von „sprachlicher und organisatorischer Kompetenz“.

6.5.1 Konzentration auf Inhalt

Sehr oft wurde betont, dass man sich in der L1 mehr auf den Inhalt konzentrieren könne und weniger Energie an die Sprache selbst verliere: „Dann muss ich nicht so viel nachdenken und es geht sehr einfach“ (Interview 1, Zeile 11). Oder:

„Die KL kann schon gut erklären, aber oft kann ich das lieber mit meine Freunde machen, in Spanisch. (Interview 1, Zeile 31). Und ja, ich mag, wenn ich schnell eine Lösung finden kann wegen der Sprache. Wenn ich für die Sprache nicht viel Zeit verwende und ich die Frage schnell machen kann und die Antwort auch (...).“ (Interview 1, Zeile 96-98)

Immer wieder wird das „Nicht-Nachdenken-Müssen“ und das „schnelle“ Sprechen in der Erstsprache erwähnt. Die Erleichterung Fragen in der Erstsprache stellen zu können, war aus den Interviews oftmals sichtbar, was in folgender Aussage zum Ausdruck kommt:

„Und man löst ein Problem und muss nicht viel Energie verschwenden mit Deutsch ((lacht)). Also mit Denken über der Sprache und auch wenn ich die Antwort höre, dann muss ich

bei KL immer sehr aufpassen und mich anstrengen. (...) und dann weiß ich nicht mehr, was ich frage und was die Antwort ist.“ (Interview 2, Zeile 93-98)

Die Murmelgruppen wurden, aufgrund der Konzentration auf den Inhalt und nicht auf die Sprache häufig als „Pause“ empfunden und so hat ein Lernender „(...) genossen, dass ich darf Somali sprechen. Das war wie eine Pause ein bisschen ((lacht)). Aber Pause mit Lernen“ (Interview 4, Zeile 25-26). Eine weitere Lernende meint: „Das ist schön und es ist nicht immer Deutsch. Ich weiß, dass es eine Kurs auf Deutsch-, für Deutsch ist, aber eine Pause ist manchmal gut für den Denken“ (Interview 4, Zeile 94-95). Das Sprechen in der Erstsprache wird auch als „entspannend“, „ruhig“ und „relaxed“ beschrieben (vgl. Interview 4, Zeile 55-59).

Es zeigt sich in den Aussagen der Lernenden ein Gefühl, in der Erstsprache „mehr denken“ können und weniger „nachdenken“ zu müssen:

„(...) bei Grammatik, dann hatten wir das mehr Zeit, das auf Somali zu besprechen. Auf Somali kann ich mehr denken. Also ich kann gut denken und ich muss nicht nachdenken, ob ich das richtig sage und wie ich es sagen kann. Und auch im Verstehen, die KL erklärt gut, aber ich verstehe manchmal ein Wort oder so in dieses Erklären nicht und dann, hmm, dann ist es schwer“ (Interview 5, Zeile 75-79).

Auch in einem anderen Interview bestätigt dies ein Lernender: „Ich kann so [in der Murmelgruppe] meine Gedanken, Denken auf die Frage fokussieren und ich bin danach nicht müde. Also nicht nur wegen der Fragen, auch wenn ich spreche im Unterricht macht mich dieses müde. Dann war ich froh, dass ich in die Gruppe nicht denken muss ((lacht))“ (Interview 6, Zeile 65-68).

Die Aussagen der Lernenden gehen klar in Richtung einer Erleichterung durch die Erstsprache als Arbeitssprache. Obwohl schon auf Niveau B1 verbinden viele Lernende das Sprechen auf Deutsch mit einer Anstrengung, die ihnen den Blick auf das Wesentliche versperrt: „Auf Deutsch ich kann schon sprechen, ja? Also es geht

und ich habe in der Alltag nicht viele Probleme. Aber wenn ich soll über etwas sprechen was ist nicht so einfach, ist das schwierig. Ich denke nur an die Sprache und verliere, oder-, ja, verliere das Wichtige“ (Interview 2, Zeile 110-113).

Vom „Verlieren des Wichtigen“ spricht auch eine andere Lernende, die, wie ihre Kollegin, bei Klärungsbedarf die Erstsprache als Erleichterung empfindet:

„Manchmal verliere ich, was ich wichtig, also was ich sagen will. Weil ich verstehe schon, oft muss man Deutsch sprechen, um lernen. Aber dann manchmal ist es besser, wenn ich meine Muttersprache benutzen kann, wenn es einfach um das Fragen und Beantworten geht. Das war ein Erleichterung“ (Interview 3, Zeile 109-113).

Es zeigt sich also, dass den Lernenden sehr wohl bewusst ist, dass es Momente gibt, in denen es „Sinn macht“, nur Deutsch zu sprechen, aber auch andere in denen es „besser“ ist, eine andere Sprache benutzen zu können. Diese andere Sprache als Deutsch als Arbeitssprache kann laut einem Lernenden punktuell eingesetzt zum besseren Verständnis von Inhalten genutzt werden:

„Wenn ich in meine Sprache spreche, kann es gut sein, um etwas so, so schnell zu beantworten, weil ich nur an was ich fragen will denke. Aber sonst natürlich, für üben, muss ich Deutsch sprechen. Man muss praktisch machen, was man lernen will, also, ja?“ (Interview 8, Zeile 92-96).

Etwas Ähnliches wird in einem anderen Interview erwähnt: „(...) natürlich es macht nicht Sinn, wenn ich immer Arabisch sprechen. Dann wie kann ich das lernen? Also Deutsch. Aber so (...) ist es gut. Weil dann schnell, schnell muss ich nicht denke, wie kann ich das fragen und ooh, jetzt mache ich Fehler“ (Interview 9, Zeile 57-60).

Nicht nur zurückhaltende, schüchterne Lernende empfanden die Arbeitssprache als Erleichterung, auch jene, die sonst immer viel sprechen, sahen dies als Möglichkeit, die sprachliche Ebene in den Hintergrund zu stellen und inhaltlich zu arbeiten, also

nicht „wie“ will ich es sagen, sondern „was“ will ich sagen (vgl. Interview 3, Zeile 113-116).

Auch in der Unterrichtsbeobachtung konnte beobachtet werden, dass das Sprechen natürlich viel leichter von der Hand ging, es wurde ohne Pausen gesprochen, die man im Deutschen für die Konzentration auf die sprachliche Ebene benötigt hätte. Es gab im Unterricht auch Situationen, wo eben diese sprachliche Ebene mühsam wurde. Beispielsweise wollte ein Lernender fragen, warum es zwei Formen von Konjunktiv gibt und wann man welche verwendet. Die Kursleiterin sprach von „umgangssprachlich“ und „alltäglicher Gebrauch“. Der Lernende gab sich zufrieden, es war aber klar, dass es weiteren Klärungsbedarf gab, da er sich weiter mit seinem Kollegen über diese Vokabeln unterhielt. Die Kursleiterin war schon wieder mit anderen Fragen anderer Lernender konfrontiert und der Lernende meldete sich aber nicht mehr zu Wort. Hier wäre eine andere Sprache als Deutsch sinnvoll gewesen, um jene zwei Vokabeln zu klären. Von dieser Situation berichtet der Lernende wie folgt:

„Dann, erinnern sich? Dann habe ich gefragt meine Kollege, was heißt „umgangssprachlich“ und wann ist das zu verwenden. Also ich kenne nicht dieses Wort. Vielleicht soll ich kennen? Meine Kollege hat auch nicht genau gewusst. Er hat gesagt, so mit direkte Rede etwas. Hm, das war aber komisch. Aber ja, ich habe nicht mehr gefragt, weil wie man das verwendet hat die KL schon erklärt. Vorher schon“ (Interview 7, Zeile 85-89).

Es ist also festzuhalten, dass die Möglichkeit zur Konzentration auf den Inhalt von großem Vorteil scheint und es ein Bewusstsein dafür gibt, dass eine andere Arbeitssprache - punktuell eingesetzt - sinnvoll ist.

6.5.2 Austausch mit KollegInnen

Es war sehr klar zu beobachten, dass der Austausch in den Murmelgruppen stark durch einen Diskussionscharakter geprägt war und weniger auf einem Frage-Antwort-Ablauf basierte, deshalb gab es häufige Sprecherwechsel. Vor allem in der ersten Doppelstunde war die Lautstärke eher hoch, was sich bei der zweiten

Unterrichtsbeobachtung schon gelegt hatte. Eine Lernende berichtet von ihrer Murmelgruppe:

„Bei uns war das so, dass z.B. ich habe gefragt und A. hatte eine Antwort und genauer erklärt, ähm, ja, das nochmal gesagt, was er von KL gehört hat. Das war gut, und manchmal aber haben wir nicht die gleiche Meinung und na dann, dann haben wir, ähm, viel diskutiert und einmal war es auch chaotisch ((lacht))“ (Interview 3, Zeile 46-49).

Ein Lernender beschreibt den Austausch in der Gruppe so:

„Mein Gruppe war schlau. Da haben wir gemacht, dass in der Anfang alle Fragen so so-, gesammelt haben. Dann haben wir gewusst, ah, gut, vier Fragen. Also dann hat jemand gesagt, was er denkt. Manchmal waren nicht alle mit der gleiche Meinung. Dann, oh ja, dann haben wir laut gesprochen. Das war ((lacht)) vielleicht sehr laut. (...) Also wir haben immer eine Lösung gefunden. Dann hat auch unser Kollege aus, aus Somalien in meine Gruppe gefragt, auf Englisch aber“ (Interview 6, Zeile 38-45).

Dass es sich um Diskussionen handelte, bestätigt auch ein Lernender, wenn er sagt: „Ja, Diskussionen. Aber weil es ist-, weil es in Arabisch war, kann man das gut machen. In Deutsch kann ich nicht so eine Diskussion machen, weil dann muss ich soo viel denken und spreche langsam und mache immer Fehler“ (vgl. Interview 8, Zeile 48-50).

Anfangs war es im Kursraum etwas laut, das war zu beobachten und wird von einem Lernenden bestätigt, aber er verweist auf die Besserung bis zur zweiten Unterrichtsbeobachtung:

„(...) dann ist das besser gewesen beim zweite Mal, nicht? An der Anfang war viel Diskussion, alles haben gesagt, dass sie

etwas nicht verstehen, oft war es das gleich. Und dann haben wir ein Beratung gemacht – was denkst du und was denkst du, und so.“ (Interview 9, Zeile 36-40)

Dennoch gab es in der kleinen Gruppe mit nur zwei Lernenden einen vorwiegenden Frage-Antwort Ablauf: „Wir waren nur zwei und wir haben immer Frage und Antwort, Frage und Antwort. Also nicht immer so zacke zacke, aber nur wir beide geredet“. Dann besinnt sie sich auf einen Austausch mit einer anderen Gruppe, um sich zusätzliche Hilfe zu holen: „Ah nein, es hat auch mein Kollege – er kann gut Englisch – einen anderen Gruppe gefragt auf Englisch. Das war, weil ich nicht gewusst habe-, das war wegen der Satzordnung – wie es geht mit „weil“ und „dann“ (Interview 4, Zeile 52-56). Dies bestätigt ein Lernender aus der betreffenden Gruppe. Dieser Austausch zwischen den Gruppen fand spontan statt und zeugt von der schnellen Selbsthilfe zwischen den Lernenden:

„(...) und ein paar Mal haben wir keine Fragen gehabt, aber alle haben Murren gemacht und dann haben wir einfach so geredet – und ein Kollege aus eine anderen Gruppe hat Fragen gestellt zu unsere Gruppe. Dann haben wir ihm geholfen und Antworten gegeben“ (Interview 2, Zeile 46-49).

„Sich gegenseitig helfen“ war ein immer wiederkehrender Aspekt und so scheint es den Lernenden wichtig zu sein, alleine, ohne Kursleiterin zu Lösungen zu finden. Sie beschreiben dies als „Beweis“ dass sie „zusammen“ kompetent seien, dass sie „miteinander“ zu Lösungen finden und nicht immer auf die Hilfe der Kursleiterin angewiesen seien (vgl. Interview 1, Zeile 101-103). So detailliert drückt es ein anderer Lernender aus:

„Wir können uns auch helfen, ja? Weil wir sind wie Lehrer für die anderen Kollegen. Also nicht immer für alles, ich kann nicht alles wissen, der, der mein Kollege kann nicht alles wissen. Aber jeder weiß etwas und dann tun wir alles zusammen, wir werfen unseren Kopfe zusammen. Sagt man das so? Am Ende kommt einer Lösung heraus, dass wahrscheinlich richtig ist, weil alle Kopfe gedacht haben“ Weiter spricht er davon, dass

diese Art der Lösungsfindung nachhaltiger sei: „Ich merke das viel besser, wenn ich mit Kollegen darüber sprechen hab. Die KL weiß alles, aber dan ist einfach eine Antwort und aus. So ist es immer mit eigenen Gedanken, auch wenn sie falsch. Also es bleibt einfach im Kopf“ (Interview 8, Zeile 99-109).

In einem weiteren Interview wird gesagt, das die Erklärungen zu den Fragen auf diese diskursive Weise besser im Gedächtnis blieben: „Wenn man lang spricht, also lange ja nicht, nur drei Minuten, oder? Aber dann bleibt es besser. Dann weiß ich noch: Ah, D. hat diesen Blodsinn gesagt, aber es war ja anders, verstehen Sie?“ (Interview 9, Zeile 61-63). Das Prozesshafte wurde erkannt und als Vorteil gesehen: „Es ist nicht immer sofort eine Antwort wie bei KL, aber so es bleibt, ich halte es gemerkt, was wir gesprochen haben. Bei KL, sie sagt und dann vielleicht ich vergesse schnell“ (Interview 9, Zeile 63-65).

Sei es als Diskussion oder als Frage-Antwort, der Austausch in den Gruppen war in der Unterrichtsbeobachtung lebendig und keineswegs zurückhaltend. Dasselbe Bild zeichnen ein Lernender, die von „Austausch von Wissen“ sprechen, der mit keinem Gefühl der „Scham“ bei Nicht-Wissen behaftet war. Im Gegenteil, man war stolz, wenn man einem Kollegen helfen konnte und scheute sich nicht alle Fragen zu stellen, die „im Kopf herumfliegen“ (Interview 2, Zeile 113-118).

Auf diesen Aspekt des Austausches gingen auch andere Lernende ein, die beschrieben, dass es ihnen manchmal lieber sei, ein Kollege beantworte etwas, als die Kursleiterin:

„Oft mag ich die Kursleiterin nicht das fragen, weil dann weiß sie immer, was ich nicht weiß ((lacht)). Es ist egal, ich weiß das. Aber dann denkt sie vielleicht: Oh, das habe ich schon tausend Mal erklärt“. Dann gehe ich mit Frage nach Hause und in nächster Kursstunde weiß ich dann, ich verpasse etwas. Mit Kollegen frage ich alles, dann ist es mir egal ((lacht)). Die anderen wissen auch oft nix, wie ich“ (Interview 5, Zeile 116-121).

Dasselbe sagt auch eine der KollegInnen, indem sie beschreibt, das es für sie weniger Hemmung bedeute, einen der Kollegen zu fragen, weil sie sich somit nicht vor der ganzen Klasse bloßstellen müsse. Dies habe auch mit der Sprache zu tun, aber vor allem mit dem Gefühl, „alle anderen“ hätten „schon lange“ verstanden, nur sie nicht (vgl. Interview 6, Zeile 85-87).

Auch dieser Lernende beschreibt den ungenierten Austausch mit KollegInnen: „Mit meinen Freunde habe ich keine Angst, dann frage ich alles. Angst, also, vielleicht ist übertrieben, aber ich schäme vielleicht ein bisschen, wenn KL etwas schon drei Mal erklärt und ich verstehe es immer nicht“ (Interview 1, Zeile 98-100).

6.5.3 schnelle Selbsthilfe

Den Vorteil der Murmelgruppen sieht die Kursleiterin unter anderem wie folgt: „Manchmal ist es auch für mich schwierig zu verstehen, was genau das Problem ist. Dann helfen sie sich untereinander oft schneller. Nicht nur bei Grammatik, auch bei Vokabeln“ (Interview KL, Zeile 27-29). Dazu meint ein Lernender:

„Ich mag, dass ich Spanisch sprechen kann. Deutsch macht mich sehr müde ((lacht)). Nach den Deutschkurs bin ich immer sehr müde und also so ist es gut, (...) so kann ich eine Frage schneller lösen. Eine Lösung suchen. Es geht einfacher mit Kollege“ (Interview 1, Zeile 85-88).

Immer wieder wird darauf hingewiesen, dass die KL nicht immer wissen könne, wo genau das Problem liegt: „(...) Weil die KL, die kann nicht immer wissen, wann ich etwas wie ein Problem habe, wenn ich nicht fragen will, weil ich vielleicht schüchtern bin oder denke, dass es ist eine blöde Frage“ (Interview 3, Zeile 28-30).

Die Kursleiterin gab an, im Unterricht manchmal auf die Methode des Umschreibens von Vokabeln oder des Übersetzens ins Englische zurückzugreifen (vgl. Interview KL, Zeile 20-21), wovon auch eine Lernende sprach, dies in diesem Fall aber als mühsam empfand:

„Dann will die KL das auch nicht auf Englisch sagen, oder ja, manchmal schon, wenn jemand nix und nix versteht. Aber auch

versteht nicht alles Englisch. (...) ich kann Kollegin fragen und sie sagt auf Somali. Wenn sie weiß. Das geht sehr schnell du wir verlieren nicht die Zeit mit tausend Worten“ (Interview 4, Zeile 69-73).

Das bestätigt auch seine Kollegin: „Manchmal ist es so, dass wir fragen und KL antwortet alles, dann aber es ist ein-, eine mit Zweifel noch. Und dann kann ich z.B. auch nicht gut sagen, was mein Problem ist. Dann kann mit Somali mein Kollegen mehr helfen, wissen Sie“ (Interview 5, Zeile 42-45)? Und weiter erklärt sie:

„(...) Aber mein Kollege kann sofort das Wort sagen und es geht sehr schnell. bei KL dauert es lange und andere Leute [Lernende] sind oft ohne geduldig, dann fühle ich oft wie so-, Stress und sage ja, ja. Aber vielleicht habe ich das nicht verstanden ((lacht)) (Interview 5, Zeile 67-69).

Auch in einem anderen Interview wird die Schnelligkeit und Unkompliziertheit des Austausches in der Murmelgruppe beschrieben: „Das geht bei uns schnell, wissen Sie? Dann musst du nicht das auf Deutsch sagen und alles schwierig machen, das geht super schnell“ (Interview 8, Zeile 61-62).

6.5.4 Bestätigung der eigenen Annahmen

Oftmals wurde die Gruppe auch als Rückversicherung, als Bestätigung der eigenen Annahmen genutzt. Dies beschreibt ein Lernender folgendermaßen: „Oft war so: Ich denke, es war so und wollte trotzdem frage, aus Sicherheit. Und dann die Kollegen haben gesagt: Ja, so ist es. Das war gut als-, als Bestätigung.“ (Interview 1, Zeile 69-71)

Auch in einer ruhigeren Gruppe wurde viel ausgetauscht und die Bestätigung der eigenen Annahme gesucht, weniger in Form von unstrukturierten Diskussionen, als vielmehr mit Fragen und Antworten:

„Wir haben nicht so viel diskutiert (...) Aber mit uns war es leise und ich habe gefragt und ein Kollege hat versucht antworten. Und auch anders, dann hat er gefragt und ich habe

geantwortet. Was auch oft war ist so, dass-, dass wir wissen aber nicht so 100% mit Sicherheit und dann habe ich gesagt: „Was denkst du, so wie ich?“ Und er hat gesagt Ja oder Nein.“
(Interview 4, Zeile 45-49)

Und weiter: „Danach war ich oft mit Bestätigung“ (Interview 4, Zeile 76). In einem anderen Interview werden diese Rückfragen bei Unsicherheiten als „double check“ bezeichnet (Interview 6, Zeile 75).

Ein anderer Lernender beschreibt wie folgendermaßen:

„Und z.B. wenn ich etwas wusste, habe ich trotzdem nochmal das so gefragt, weil ich sehen wollte, ähm, ich wollte sehen, dass-, ob das richtig war, was ich habe gedacht.“ (Interview 3, Zeile 76-78)

Die Murmelgruppe wurde von einem Lernenden als „Pause“ beschrieben und vom Austausch in der Gruppe als „Doppelhilfe“ gesprochen:

„Aber in der Pause lerne ich dann. Es ist angenehm. Und ja, genau, oft war auch so, dass ich einen Frage habe und ich denke aber, das ist blöd. Dann habe ich in Gruppe gehört, dass G. auch diese Frage hatte. Hm. (...) Dann ist es eigentlich wie ein Doppelhilfe“ (Interview 8, Zeile 82-86).

So werden die Murmelgruppen nicht nur als Möglichkeit zum Klären von Problemen und offenen Fragen genutzt, sondern auch zur Rückversicherung, zur Absicherung von Wissen über Grammatik, Vokabeln und Phonetik.

6.5.5 sprachliche und organisatorische Kompetenz zeigen

Mit der L1 Kompetenz zeigen zu können, war eines der Themen, die in den Interviews thematisiert wurde, sowohl von Seiten der Lernenden, als auch der Kursleiterin:

„Was ich auch interessant fand, ist, dass sie es lustig fanden, dass ich nichts verstehe ((lacht)). Das war für mich auch eine neue Situation und ich glaube, sie fanden es auch ganz gut, dass ich mal etwas nicht verstehe. Also dass ich sie in ihrer Sprache sprechen höre. Ich höre das sonst auch oft, aber nicht in diesem Rahmen, so offiziell“ (Interview KL, Zeile 60-65).

Ein Lernender beschreibt dies so:

„Es war auch lustig, weil die KL hat nix verstehen-, verstanden und dann habe ich ein bisschen gelacht, weil sie hat gehört und sie sagt, dass ihr gefällt Arabisch, aber sie versteht nur „Shukran“, das ist „Danke“ ((lacht)). Dann habe ich auch ein bisschen gut gefühlt, weil ich das kann und die KL nicht ((lacht)). Und so sie oder auch alle sehen, ich kann auch schnell sprechen und nicht nur so komisch mit Fehler wie in Deutsch“ (Interview 6, Zeile 22-27).

Trotz des ungewohnten Gefühls, offiziell Arabisch sprechen zu dürfen, erzählt ein Lernende: „(...) so kann die KL auch sehen, dass ich ein anderen Sprache gut spreche. Das habe ich gesehen, dass sie war so interessiert an unsere Sprache. Das war gut“ (Interview 8, Zeile 30-33).

Kompetenz konnte nicht nur in der Verwendung einer anderen Sprache als Deutsch gezeigt werden, sondern auch im Problemlösungsprozess, wie ein Lernender meinte:

„Für mich war es auch gut, die [Murmelgruppen] selber zu machen, also selber zu-, selber zu sagen, dass ich will eine Gruppe. Dann habe ich das Gefühl: Das machen wir jetzt und können alleine mein Problem lösen“ (Interview 1, Zeile 29-31).

Im Unterricht konnte beobachtet werden, dass es anfangs nicht immer einfach für die Lernenden war, den Zeitpunkt der Murmelgruppen zu wählen. Sie tendierten dazu, zu oft eine Murmelgruppe zu initiieren, worauf die Kursleiterin diese auf später

verschob. Gleichzeitig blieb sie sensibel für die Möglichkeit einer Murmelgruppe, wenn sie das Gefühl hatte, dass es nach einer Erklärung im Plenum weiteren Klärungsbedarf gab. Bei der zweiten Beobachtung hatte sich dieser Aspekt schon verändert: Die Lernenden hatten ein gutes Gefühl dafür, wann es Zeit für eine Murmelgruppe wäre und so wurde, einmal mehr als bei der ersten Beobachtung, insgesamt vier Mal eine Murmelgruppe durchgeführt. Alle dieser Murmelgruppen wurden von den Lernenden selbst initiiert. Kursleiterin musste weder eine Murmelgruppe aufschieben, noch fragen, ob es Bedarf gäbe. Dazu meint ein Lernender: „Später, wie kann ich das sagen, war wie ein Gewöhnung. Dann haben wir gesagt: Jetzt wollen wir [eine Murmelgruppe] und ja passt, wenn andere Gruppe auch. (...) Es geht, es ist so viel unkomplizierter gegangen“ (Interview 1, Zeile 78-80).

Immer wieder wird davon berichtet, dass es am Anfang chaotisch war und sich mit der Zeit gebessert hat: „Wir haben sehr viel diskutiert. Das war vielleicht auch chaotisch. Jeder hat gesagt so und so ist das ((lacht)). Aber ja, Sie wissen, dann ist das besser gewesen beim zweiten Mal, nicht?“ (Interview 9, Zeile 38-39) Auch die Kursleiterin weiß davon zu berichten, „dass es am Anfang ein bisschen chaotisch war und nicht so klar war, wie oft und wann sie eine Murmelgruppe machen können. Aber das hat sich dann gebessert, das haben Sie auch gesehen“ (Interview KL, Zeile 5-7).

Diese Kompetenz also, den Zeitpunkt für eine Murmelgruppe zu finden und somit die Situation im Kursraum einschätzen zu können, gab vielen, trotz der beschriebenen Schwierigkeiten am Anfang, ein Erfolgsgefühl: „Ja, das wurde immer besser, weil dann wussten wir, wie es geht das. Das war gut, wir waren wie so, so, Profis. Wir waren also erfolgreich in dem Lernen irgendwie.“ (Interview 8, Zeile 86-88) Dieser geeignete Zeitpunkt wurde auch in einem anderen Interview als „Erfolg“ gesehen, es war etwas, das die Lernenden „alleine, später ohne die KL gut geschaffen haben“ (vgl. Interview 4, Zeile 93-94). In einem Interview wurde betont, dass gerade die eigene Entscheidung für den geeigneten Zeitpunkt einer Murmelgruppe und der Austausch untereinander ihm wichtig war: „Wir wussten dann, wann wir etwas wie Hilfe von anderen brauchen. Die anderen Kollegen können auch gute Lehrer sein, verstehen Sie, ja“ (Interview 8, Zeile 37-38).

Den anderen Lernenden etwas erklären zu können bzw. ihnen helfen zu können war ein entscheidender Faktor, der zur Zufriedenheit der Lernenden beigetragen hatte:

„Ich habe mit meine Kollege schon viel verstanden. Aber auch ich kann etwas geantwortet. C. hatte z.B: Probleme mit Passiv einmal auch gehabt und dann habe ich ihr geantwortet und ihr erklärt. Also konnte ich sie-, ihr helfen. Dann war ich zufrieden ((lacht))“ (Interview 2, Zeile 72-74).

Die gegenseitige Hilfe wurde von einem Lernenden wie folgt als positiv bewertet: „(...) weil jemand von uns hat immer wissen-, gewusst, wie es richtig ist und wie man das macht. Sogar eine anderen Gruppe hat uns manchmal gefragt. Weil dieser Kollege kann Englisch und G. auch. Dann haben wir uns-, wir ihnen geholfen, das war eine gutes Gefühl“ (Interview 8, Zeile 68-71).

So kann gesagt werden, dass die Kompetenz in einer anderen Sprache als Deutsch , im Problemlösungsprozess und im Einschätzen der Situation in Bezug auf offene Fragen im Kurs gezeigt werden konnte.

6.6 zu reflektierende Aspekte

In einigen Aspekten der empirischen Untersuchung wurden Fragen und Überlegungen aufgeworfen, die in Folgendem angeführt und besprochen werden.

6.6.1 Gruppeneinteilung

Im Kurs hat die Gruppeneinteilung glücklicherweise gut funktioniert, weil in jeder Murmelgruppe mindestens zwei Personen waren und keiner übrig blieb. Ideal erscheint aufgrund der Unterrichtsbeobachtung eine Gruppe von drei Personen, diese konnten ruhig arbeiten und mussten während der Murmelgruppen weniger oft auf die Hilfe der Kursleiterin zurückgreifen. Dies wird in den Interviews mit der Kursleiterin und den Lernenden bestätigt.

Am Anfang des Kurses war eine Person aus Afghanistan dabei, die später den Kurs aber verlassen hat. In Bezug darauf überlegt die Kursleiterin: „Also wenn wir

jemanden haben, sagen wir, der aus Afghanistan kommt (...), was hätten wir dann in diesem Fall gemacht? Dann hätte man vielleicht auf Englisch ausweichen müssen, aber ob der das dann so gut kann oder sich gut fühlt damit (...)?“ (Interview KL, Zeile 40-43) Wenn also die Gruppen nicht ideal aufgeteilt werden könne, müsse man sich fragen, ob die Murmelgruppen überhaupt Sinn machen, so die Kursleiterin (vgl. Interview KL, Zeile 46-47). Auch die Lernenden machen sich darüber Gedanken und fragen sich, welche Gruppe die Person aus Afghanistan gewählt hätte, wenn sie noch im Kurs gewesen wäre: „(...) ich weiß nicht, was wir machen, wenn eine Person keine Gruppe findet. X. war nicht mehr im Kurs, aber welche Gruppe würde er genommen? (Interview 1, Zeile 92-93). Eine weitere Lernende überlegt ähnlich: „Was passiert, wenn jemand keine Gruppe hat, wenn ich z.B. allein bin aus Somalia. Dann ist das schwierig, weil ich kann Englisch, aber ja, hm. Wie X., er war nicht mehr in den Kurs, aber z.B. welche Gruppe kann er machen?“ (Interview 5, Zeile 100-102)

Zum Thema der Gruppengröße empfand die Kursleiterin drei Personen als ideal: „Bei zwei musste ich auch immer wieder mal einspringen (...). Bei der Vierergruppe musste ich oft zu mehr Ruhe und Ordnung aufrufen“ (Interview KL, Zeile 55-58).

Dasselbe meinen auch die Lernenden, wie in den folgenden Aussagen zu erkennen ist: „Dann finde ich drei [Personen] gut. Diese vier waren sie manchmal laut und drei ist gut – dann kann man gut fragen und drei, sie wissen mehr als zwei“ (Interview 2, Zeile 90-94). Oder: „Ja, das ist nicht gegen mein Kollege, weil das passt. Aber wenn er nicht die Antwort, keine Antwort weiß auf meine Frage, ist es blöd. Dann kann die KL helfen, ja. Aber mit drei Personen oder vier vielleicht, sie wissen mehr (Interview 5, Zeile 94-96). Hier wird bestätigt:

„Ich würde die Gruppe gerne machen, vielleicht mit mehrere Menschen. Wenn wir nur mit zwei sind, dann vielleicht eine Kollege weiß auch nicht und dann muss man die KL fragen. Wenn mit drei oder so, dann gibt es viele Köpfe. So Köpfe-, so können die alle denken und dann kommt man schneller mit einer Antwort“ (Interview 4, Zeile 81-84).

Ein Lernender macht auf den pragmatischen Aspekt aufmerksam, zu viert sei besser, als zu zweit: „Dann aber bei uns waren diese Kollegen mit Kurdische Sprache, das z.B: wäre nicht gut, wenn sie nur zwei und wir nur zwei – besser so mit vier. Und sie sprechen gut auch Arabisch“ (Interview 7, Zeile 77-79).

Wie hier aus den Interviews mit Lernenden und der Kursleiterin, sowie aus der Unterrichtsbeobachtung hervorgeht, kann die Größe der Gruppe von Bedeutung sein. Trotzdem ist zu betonen, dass der Erfolg der Gruppe immer von den Individuen dieser Gruppe abhängt. So kann eine Viergruppe ruhig arbeiten, während eine Zweiergruppe zu laut ist und unkonzentriert arbeitet.

Wichtiger noch, als die Größe der Gruppe, zeigt sich die Zusammensetzung der Sprachen. Im Falle dieser empirischen Untersuchung eignete sich die Gruppe gut für das Durchführen von Murmelgruppen, da niemand mit seiner gewünschten Sprache übrigblieb. Wäre dies der Fall, müsste er/sie sich an eine andere Gruppe anschließen oder es könnte eine Englisch-Gruppe geformt werden. Dies aber entfernt sich von der Idee, eine andere Sprache als Deutsch frei wählen zu können - ohne Druck aufgrund der Rahmenbedingungen o.Ä. Dieses mögliche Problem wurde „nur“ von der Kursleiterin und zwei anderen Lernenden aufgegriffen, trotzdem erscheint gerade dieser Aspekt einer der kritischsten der gesamten Untersuchung zu sein.

6.6.2 Rolle der Kursleiterin

Die Murmelgruppen verlangten eine gewisse Flexibilität und ein Feingefühl der Kursleiterin für die Stimmung und die Bedürfnisse der Lernenden. Obwohl die Murmelgruppen auf drei Minuten angesetzt waren, dauerten sie manchmal kürzer, manchmal länger. Es lag an der Kursleiterin, dies zuzulassen, um den größtmöglichen Nutzen aus den Murmelgruppen zu ziehen. Zudem musste sie ein Gespür dafür haben, wann eine Murmelgruppe zeitlich möglich war und wann nicht. Vor allem in der ersten Doppeleinheit lag es an der Kursleiterin, die Häufigkeit und den Zeitpunkt der Murmelgruppen zu regulieren. Dies veränderte sich im Laufe der Woche und wurde zunehmend von den Lernenden selbst geregelt.

Neben dieser Funktion hatte die Kursleiterin auch die Funktion, Murmelgruppen zur Seite zu stehen, falls Fragen auch in den Gruppen nicht gelöst werden konnten. Vor allem von der kleinen Gruppe wurde die Kursleiterin zu Hilfe geholt, wenn die beiden Lernenden selbst eine Frage nicht zu beantworten wussten. Dies war im Unterricht zu beobachten und es wurde von den betreffenden Lernenden und der Kursleiterin auch in den Interviews aufgegriffen:

„Es war gut, dass ich auch während der Gruppen zu Verfügung gestanden habe. Wie die Zweiergruppe, die manchmal noch Fragen hatten. Denen konnte ich dann auch schnell weiterhelfen“ (Interview KL, Zeile 8-10).

„Wir haben ein paar Mal nicht eine Lösung gefunden, weil meine Kollege haben gesagt so und ich denke aber es war nicht so. Das war zwei Mal, denk ich. Dann haben wir die KL gefragt und sie hat noch kurz erklärt (...)“ (Interview 1, Zeile 66-68).

Andere Lernende bestätigen, dass sie Möglichkeit der Unterstützung durch die Kursleiterin während der Murmelgruppen ab und zu genutzt wurde. So meint ein Lernender, das Gute wäre gewesen, „(...) dass wir KL fragen konnten, während den Gruppensachen“ (Interview 1, Zeile 95-96). Oder gerade bei kleineren Gruppen: „Wenn wir nur mit zwei sind, dann vielleicht eine Kollege weiß auch nicht und dann muss man KL fragen“ (Interview 4, Zeile 82). Dies wird wiederholt: „(...) dann kann KL helfen, ja“ (Interview 5, Zeile 95).

In zwei Fällen wurden davon berichtet, dass beobachtet wurde, wie andere Gruppen die Kursleiterin zu Rate gezogen haben: „Ich habe gesehen, dass aus eine anderen Gruppe gab es Fragen für die KL“ (Interview 2, Zeile 76). Oder: „Wir nicht. Aber mit einen anderen Gruppe habe ich das gesehen. Die waren zu-, mit zwei und dann war vielleicht eine Frage für KL“ (Interview 8, Zeile 75-76).

Trotz der selbstständigen Murmelgruppen ist es folglich unabdingbar, dass die Kursleiterin zur Verfügung steht - in erster Linie, um die Murmelgruppen zu regulieren, aber auch um Lernenden bei der Klärung von Fragen zur Seite zu stehen,

was aber im Verhältnis zur Zeit, die für Murmelgruppen verwendet wurde, sehr selten vorkam.

6.6.3 Lautstärke und Zeitaufwand

Aus der Unterrichtsbeobachtung geht hervor, dass der Zeitaufwand für die Einführung der Murmelgruppen nicht zu unterschätzen ist. Weniger ist dabei das anfängliche Erklären des Ablaufs und Beantworten von Fragen gemeint, als vielmehr die ersten Male der Umsetzung der Murmelgruppen: Es dauerte eine Weile, bis die Lernenden mit weniger Aufregung und Lautstärke in den kleinen Gruppen zusammenfanden und zu sprechen begannen. Vor allem die einzige Vierergruppe machte durch die Lautstärke der Gespräche aufmerksam, was sich aber bald besserte. Dies bestätigen Kursleiterin: „Am Anfang, finde ich, nimmt das schon einige Zeit in Anspruch überhaupt zu erklären, worum es geht und bis sich alle daran gewöhnt haben. Am Anfang, also da war es ja so, dass sie sehr oft eine Gruppe machen wollten, aber dann musste ich auch sagen: „Warten wir noch kurz“ (Interview KL Zeile 49-51). Dies habe sich nach der dritten Doppelstunde gebessert, wo die Lernenden dann ein besseres Gefühl dafür bekommen hatten, wann eine Murmelgruppe sinnvoll war und wann nicht (vgl. Interview KL, Zeile 53-54).

Die Kurleiterin begründet diese Unruhe und den Zeitaufwand damit, dass es für alle neu war und es sich deshalb mit der Zeit bessern konnte:

„Für alle war es neu. ja, was ich gesehen habe ist, dass es am Anfang ein bisschen chaotisch war und nicht so klar war, wie oft und wann sie eine Murmelgruppe machen können. das hat Zeit in Anspruch genommen. Aber das hat sich dann gebessert, das haben Sie auch gesehen“ (Interview KL, Zeile 5-7).

Dies wiederholt sie an späterer Stelle noch einmal:

„(...) und am Anfang finde ich, nimmt es einige Zeit in Anspruch überhaupt zu erklären, worum es geht und bis sich dann alle daran gewöhnt haben. Am Anfang, also da war es so, dass sie

sehr oft eine Gruppe machen wollten, aber dann musste ich auch sagen: „Warten wir noch kurz“ (Interview KL, Zeile 54-57).

Auf die Lautstärke in den Gruppen wurde auch hingewiesen, wenn eine Lernende sich über die Kursleiterin Gedanken macht: *„Hm, ich mache die Gruppen gerne, aber ich weiß nicht, ob KL die Gruppen mag, weil das, das so manchmal eine Chaos und laut war. (Interview 3, Zeile 95-97) Die Diskussionen, die an und für sich gut und erwünscht waren, überstiegen anfangs die angemessene Lautstärke: „Weil das andere Gruppe war schon auch laut ((lacht)) und sie haben viele Diskussionen mit Chaos- chaotische Diskussion“ (Interview 4, Zeile 90-91). Oder: „Es war ein bisschen laut, dann mussten wir leiser sein“ (Interview 9, Zeile 42-43).*

Das heißt, dass die anfängliche Unruhe und der damit verbundene Zeitaufwand sich bald verändert haben. Davon weiß ein Lernender wie folgt zu berichten:

„Das ja, das war- also ich glaube am Anfang war es viel chaotisch und auch laut. Dann später haben wir leiser geredet und dann war auch nicht mehr so eine Frage: „Dürfen wir machen?“ Ja, nein, wer, vielleicht? ((lacht)). Später, wie kann ich das sagen, war wie eine Gewöhnung. Dann haben wir so gesagt, jetzt wollen wir und ja passt, wenn andere Gruppe auch. Wenn nicht, nein. Es geht-, ist so viel unkomplizierter gegangen“ (Interview 1, Zeile 76-81).

Über die Verbesserung des Prozesses und der damit geringere Zeitaufwand spricht ein anderer Lernender, wenn er meint:

„Hm, hm, ich- vielleicht war es am Anfang ein bisschen chaotisch ((lacht)) weil alle waren aufgereggt und so weil es war neu. Dann auch waren sie in der Gruppe ein bisschen laut. Später, als du- als Sie da waren, dann war es schon zacke zacke, oder? Dann waren die Gruppen schon so total gewohnt. Hm, am Anfang auch wollten sie immer Gruppe, immer Gruppe. Dann hat auch KL gesagt, das ist zu viel. Aber auch beim-, in

der vierte Stunde oder so, das waren Sie nicht, da war es gut. Da waren Gruppen, aber nicht zu viel, nicht zu wenig. So normal. Jemand sagt ja, andere Gruppen auch? Gut alle machen das dann.“ (Interview 5, Zeile 82-89)

In dieser Aussage wird darauf aufmerksam, dass nicht nur das Ermahnen der Kursleiterin, sondern das eigene Interesse am Durchführen einer Murrelgruppe die Lautstärke sinken ließ:

„Es war laut. Ich denke, meinen Gruppen war die laute ((lacht)). Wir waren vier, die anderen nur mit zwei, drei. Dann wollten alle Gruppen machen und es war ein bisschen viel. Aber später haben wir gesagt, wir-, dass wir ein bisschen leise sein müssen und nicht so laut diskutieren, wenn wir eine Gruppen machen wollen. Vielleicht hätte KL gesagt, dass es zu laut war und so vielleicht wir durften sie nicht machen“ (Interview 6, Zeile 77-82).

Aber nicht nur die Lautstärke ist ein ausschlaggebender Faktor, auch die Zeit, die dafür verwendet wird, zu entscheiden, ob eine Murrelgruppe gemacht wird oder nicht, ist anfangs nicht zu unterschätzen. So haben einige Lernende sich mit der Zeit bei Unklarheiten nicht mehr sofort eine Murrelgruppe gewünscht, sondern vorerst abgewartet: „Es war am Anfang laut und alle waren sie aufgeregt. (...) Dann hatte ich eine Frage, aber dann habe ich noch gewartet und später erst, bis das Thema fertig (...) Wenn ich immer noch Probleme, dann haben wir gefragt für Gruppe und dann war das gut. (Interview 7, Zeile 66-70). Oder auch: „Das war später viel besser. Ruhiger. Und geordnet. Am Anfang war alles gemischt und laut. Dann später wissen wir, wann guter Zeitpunkt ist und so. Also es war ruhiger“ (Interview 2, Zeile 82-84).

Auch die Unterrichtsbeobachtung zeichnet dasselbe Bild: Anfangs herrschte Aufregung, Unruhe und Unsicherheit bei den Lernenden. Dies hatte Auswirkungen auf den reibungslosen Ablauf vom Entschluss, Murrelgruppen durchzuführen bis zum Beenden der Murrelgruppen. Anfangs gab die Kursleiterin Impulse zum Bilden

von Murmelgruppen, worauf bald zu oft der Wunsch nach Murmelgruppen laut wurde und die Kursleiterin diese auf später verschieben musste.

Bei der zweiten Unterrichtsbeobachtung hatte sich dies merklich gebessert und die Entscheidungsfindung lief schnell und unaufgeregt ab. Die Entscheidung kam dabei immer von den Lernenden selbst und die Kursleiterin musste keine Murmelgruppe aus Zeitgründen o.ä. unterbinden oder auf später verschieben.

7. Zusammenfassung und abschließende Reflexion

Die Auswertung der Interviews zeigte Ergebnisse, die mit den Unterrichtsbeobachtungen sehr oft deckend waren. Was im Unterricht in Hinblick auf die organisatorische und inhaltliche Durchführung der Murmelgruppen beobachtet werden konnte, deckte sich mit den Aussagen der KursteilnehmerInnen. So muss die anfängliche Annahme, die Unterrichtsbeobachtung sei als Ergänzung zu verstehen und würde eventuell kontrastierende Aspekte aufwerfen, größtenteils relativiert werden.

Das Ziel, dass die Lernenden die Murmelgruppen schon sehr bald gänzlich selbst steuern, war zu hochgesteckt. Es zeigte sich in den Aussagen der Kursleiterin und der Lernenden selbst, dass die Kursleiterin noch einige Unterrichtseinheiten lang regulierend auf den Zeitpunkt und die Häufigkeit der Murmelgruppen einwirken musste. Die regulierende Rolle der Kursleiterin war also speziell am Anfang sehr wichtig. Eine Lösung dafür könnte die Vorgabe einer bestimmten Anzahl an Murmelgruppen sein, die den Lernenden pro Unterrichtseinheit zur Verfügung stehen. In Hinblick auf einen reibungsloseren Ablauf kann dies positiv wirken, schränkt die Selbstregulierung der Lernenden aber deutlich ein, was nicht Ziel der Arbeit mit den Murmelgruppen ist. So bleibt zu akzeptieren, dass die Einführung und die Gewöhnung an die Murmelgruppen eine bestimmte Zeit in Anspruch nimmt, sich aber, wie in dieser Untersuchung, spätestens nach einer Woche verbessert haben sollte und nach zwei Wochen größtenteils reibungslos läuft. Die Beschränkung der Murmelgruppen auf drei bis fünf Minuten hat sich dabei als äußerst guter Zeitrahmen erwiesen.

Ein unlösbares Problem stellt die sprachliche Zusammensetzung der Gruppen dar, die manchmal ideal, manchmal aber schwierig sein kann. Eine Lösung dafür muss in jeder Gruppe individuell gefunden werden. In manchen Fällen könnte sich eine Gruppe wohl auch als ungeeignet für die Murmelgruppen erweisen.

Deutlich wurde in der empirischen Untersuchung, dass die Dominanz des Deutschen im Kurs von den Lernenden zwar als selbstverständlich hingenommen, manchmal aber auch als ermüdend empfunden wurde. Aus früheren Erfahrungen in Deutschkursen wurde das Verbot des Sprechens in anderen Sprachen als Deutsch

als irritierend beschrieben. Gerade beim Fragen-Stellen erwies sich Deutsch im Kurs oft als Hemmschwelle, woraufhin gar nicht oder die gleichsprachigen KollegInnen gefragt wurden, da es für die Kursleiterin keine andere Sprache gab.

Diese anderen Sprachen (Spanisch, Somali, Arabisch, Kurdisch, Englisch) waren im Kurs in jeden Fall und zu jeder Zeit präsent. Dies zeigte sich deutlich in den Aussagen Lernenden und der Kursleiterin, und in den Unterrichtsbeobachtungen. Der „pragmatische Gebrauch der Sprachen“ und die unterschiedlichen „Sprachräume“ (Dirim 1998) waren hier also auch gegeben: Deutsch für die Lehrerin und andere Sprachen für die KollegInnen.

Das Sprechen dieser Sprachen wurde durch die Kursleiterin nie unterbunden, außer es wirkte aufgrund der Lautstärke störend. Trotzdem wurde das Verwenden anderer Sprachen von Seiten der Lernenden mit einem schlechten Gewissen und mit dem Gefühl, diese Gespräche nur leise und schnell abhandeln zu können verbunden, obwohl sich der Inhalt der Gespräche auf den Unterricht bezog.

Die „Erlaubnis“ offiziell im Kurs eine andere Sprache als Deutsch sprechen zu dürfen, wurde von den Lernenden oft thematisiert und im Zuge dessen auch die anfängliche Ungewohntheit, da dies nun „laut“ und „lang“ geschah und die Kursleiterin keine Kontrolle über den Inhalt dieser Gespräche hatte. Die von Dirim (1998) angedeutete allgemeine Annahme, beim richtigen Arbeiten werde Deutsch gesprochen, schwang auch hier wohl anfangs mit. Der im Unterschied zu den Beobachtungsergebnissen von Salgado et al. (2014) hier *nicht informelle* Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch verunsicherte anfangs also.

Aus Sicht der Kursleiterin selbst waren die Murmelgruppen aber eine geeignete Möglichkeit, das Verwenden anderer Sprachen in einen geregelten Rahmen zu stellen - was ihr, aus ihrer Sicht, *mehr* Kontrolle gab. So fühlte sie sich nach eigenen Angaben durch das Nicht-Verstehen der Inhalte der Gespräche in den Murmelgruppen nicht verunsichert. Ihre Kompetenz in den anderen Sprachen und ihre persönlichen Grenzen spielten hier keine Rolle. Ihr „Nicht-Wissen“, von dem Dirim (1998) spricht und das oft als Verunsicherung empfunden wird, war hier nicht ausschlaggebend.

Die freie Wahl der Arbeitssprache für die Murmelgruppen wurde mit einer Ausnahme mit der „Muttersprache“ begründet, der Sprache, in der sich die Lernenden am wohlsten fühlten. Im Falle der zwei Lernenden mit kurdischer Erstsprache überwiegte der pragmatische Lerneffekt, da diese lieber in einer Vierer-, als in einer Zweiergruppe arbeiteten. So positionierten sich diese zwei Lernenden, wohl unerwartet für die Kursleiterin und für andere Lernende, im Arabischen. Während der Murmelgruppen kam es auch vor, dass eine Zweiergruppe mit ihrem Wissen an ihre Grenzen stieß und so wurde kurzerhand eine andere Gruppe zu Rate gezogen und ins Englische gewechselt. So also blieb die anfangs gewählte Sprache nicht immer die einzige während der Murmelgruppen.

Der Mehrwert der Murmelgruppen zeigte sich in den Interviews zusammengefasst folgendermaßen:

- a) Durch eine andere Arbeitssprache als Deutsch entstand die Möglichkeit, sich besser auf den Inhalt konzentrieren zu können. Die Lernenden empfanden dies als Erleichterung, oft gar als „Pause“, in der sie aber lernten. Das Sprechen erfordert weniger Energie, da die sprachliche Ebene außer Acht gelassen werden konnte.
- b) Durch den Austausch und die längeren Diskussionen *innerhalb* der Gruppe gab es keine sprachliche Hemmschwelle. Das Fragen und Antworten konnte ungehemmt ablaufen. Dies führte anfangs, wie erwähnt, zu einer hohen Lautstärke, was sich mit der Zeit aber besserte.
- c) Die oft schnelle Selbsthilfe (beispielsweise bei Vokabeln), die durch die gemeinsame Sprache möglich war, wurde als sehr positiv empfunden. Im Kurs ist das Klären von grammatikalischen Fragen oder Vokabeln oftmals mit viel Zeitaufwand verbunden und nicht immer führte es, aufgrund der Sprachgrenzen, zu einem befriedigenden Ergebnis.
- d) Die Möglichkeit zur Rückversicherung und Bestätigung der eigenen Annahmen wurde als positiver Nebeneffekt angesehen. Im Kurs hätten die Lernende bestimmte Fragen nicht mehr gestellt, obwohl es einer letzten Absicherung bedurft hätte.
- e) Die Möglichkeit zum Zeigen von sprachlicher und organisatorischer Kompetenz in Hinblick auf andere Lernende und die Kursleiterin war den Lernenden willkommen. So gaben sie an, im fehlerfreien Sprechen einer

anderen Sprache als Deutsch Zufriedenheit zu finden und sich kompetent zu fühlen, was im Deutschen nicht immer der Fall war. Auch die selbstregulierte Organisation der Murmelgruppen, also die Frage wann und wie oft eine Murmelgruppe abgehalten werden sollte, wurde immer wieder erwähnt. Dies bezog sich auf die späteren Unterrichtseinheiten, in denen die Kursleiterin nicht mehr eingreifen musste.

Es zeigt sich, dass alle diese Aspekte durch das Einbeziehen anderer Sprachen als Deutsch und durch den Austausch mit anderen Lernenden ermöglicht wurde. Andere Sprachen als Deutsch und andere Lernende sind somit auf das bessere Verstehen der Kursinhalte positiv wirkende Faktoren, was die eingangs formulierte Hypothese bestätigt.

Grundsätzlich können somit vielerlei positive Folgen erwartet werden, wenn anderen Sprachen als Deutsch eine aktivere Rolle im Unterricht zugewiesen wird, als es üblicherweise der Fall ist.

8. Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor (1971): *Erziehung zur Mündigkeit.*, Gerd Kadelbach (Hrsg.)
Suhrkamp Verlag. Berlin.

Aguado, Karin (2013): *Die qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata.* In: Aguado, Karin / Heine, Lena / Schramm, Karen (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung.* Lang. Frankfurt, M.

Auditor, Markus (2003): „Sie sprechen fließend Deutsch, haben aber nichts zu sagen“. *Integrationsförderung zwischen Politik und Pädagogik. Deutsch als Zweitsprache / Sprachverband Deutsch e. Mainz.*

Bachtin, Michail M. (1979): *Die Ästhetik des Wortes.* Grüber, Rainer (Hrsg.). edition suhrkamp SV.

Burwitz-Melzer, Eva / Steininger, Ivo (2016): *Inhaltsanalyse.* In: Caspari D / Klippel F / Legutke M.K., Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch.* S. 155-173. Narr Francke Attempto GmbH. Tübingen.

Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit.* Facultas wuv. UTB. Wien.

Bommes, Michael (2006), *Integration durch Sprache als politisches Konzept,* in: Davy, Ulrike/Albrecht Weber (Hrsg.), *Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz,* Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 59-87.

Daase, Andrea / Hinrichs, Beatrix / Setterini, Julia (2014): *Befragung.* In: Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan u a.: *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung.* UTB GmbH. Paderborn.

- Dirim, Inci (1998): „Var mi lan Marmelade?“ Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Interkulturelle Bildungsforschung. Band 3. Waxmann. Münster. New York.
- Dirim, Inci (2004): In der Schule spricht man Deutsch! Mehrsprachigkeit als Kompetenz im Unterricht. In: Horstkemper, Marianne (Hrsg.): Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Schüler: Wissen für Lehrer.
- Dirim, Inci / Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Dirim et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. S. 121-138 17. Beltz, Weinheim.
- Dirim, Inci (2010): Sprachverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim Basel
- Dirim, Inci / Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, Inci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus: Migrationspädagogik. S. 99-119. Weinheim/Basel.
- Dirim, Inci (2017): Bildungsbenachteiligung von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache im österreichischen Bildungssystem. Sprachdidaktische Wege aus der Misere. In: Die Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Band 1, S. 109-120.
- Drexel, Matthias / Ohmle, Claudia / Romaner, Elisabeth / Weiss, Matthias (2014): DaZ Kurse als Raum der Ermächtigung. In: maiz, Uni Wien, Uni Paderborn (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge. [d_a] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens.
- Dewey, John (2000): Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Oelkers, Jürgen (Hrsg.). Beltz. Weinheim. Basel.

- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann. Münster, New York.
- Grießhaber, Wilhelm / Özel, Bilge / Rehbein, Jochen (1996): Aspekte von Arbeits- und Denksprachen türkischer Schüler. Unterrichtswissenschaft 24, pedocs, Beltz Juventa. S. 3-20
- Foucault, Michel ([1982] 2005). Subjekt und Macht. In: Foucault, Michel (Hrsg.), Dits et Ecrits. Schriften. Bd. 4. Suhrkam. Frankfurt am Main.
- Fuchs, Isabel / Maak, Diana / Ahrenholz Bernt (2014): Die Erstsprache(n) als Ressource beim Spracherwerb von SeiteneinsteigerInnen. In: Lütke, Beate / Petersen, Inger (Hrgs): Deutsch als Zweitsprache. Erwerben. Lernen. Lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“ 2013.
- Glaserfeld, Ernst (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Suhrkamp. Berlin.
- Gläser-Zikuda, Michaela (2013): Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien - In: Aguado, Karin / Heine, Lena / Schramm, Karen (Hrsg.): Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt, M.: Lang, S. 136-159
- Gogolin, Ingrid (2006): Mehrsprachigkeit und die Chance auf Bildungserfolg. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.): Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 95–106
- Gogolin, Ingrid (2016): Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht. Sprachliche Fähigkeiten und Bildungserfolg. In: Grundschule Deutsch, 49, S. 8-11
- Helferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Springer Verlag.

- Holec, Henri (1980): *Autonomy in Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Immanuel, Kant (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: *Berlinische Monatsschrift*, H. 12, S. 481–494.
- Johnson, Burke / Christensen, Larry (2012): *Educational Research. Quantitative, Qualitative and Mixed approaches*. 4. Auflage. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Krumm, Hans Jürgen (2002) „One sprachen konten wir uns nicht ferstandigen. Ferstendigung ist wichtig“ - Entwicklung und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration. In: *Deutsch als Zweitsprache 2*, S.32 – 40.
- Krumm, Hans Jürgen (2003): *Integration durch Deutschlernen ein falsches Versprechen? Vortrag auf der Tagung „Lernraum Wien“*, VHS Ottakring, Wien, 24.10.2003.
http://www.sprachenrechte.at/cgi-bin/TCgi.cgi?target=home&P_Txt=38
- Krumm, Hans-Jürgen (2006), *Sprachtests für Deutsch als Zweitsprache – von der Integration zur Selektion*. In: *ÖDaF-Mitteilungen 1/2006*, 44-59.
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): *Deutsch für die Integration - notwendig, aber nicht hinreichend. Weshalb der Deutschzwang Integration behindern kann und wie das besser zu lösen wäre*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung *Integration*, St. Gallen.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz-Juventa. Weinheim.
- Kumaravadivelus, B. (2006): *TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends*. In: *TESOL QUARTERLY*, Vol. 40, No. 1, March 2006

- Langer, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel (Hrsg.) Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag Weinheim und München.
- Little, David (1994): Learner autonomy. A theoretical construct and its practical application. In: Die Neueren Sprachen 93 (5). S. 430-442.
- Little, David (1999): Autonomy in second language learning. Some theoretical perspectives and their practical implications. In: Edelfhof, Christoph/ Weskamp, Ralf (Hrsg.): Autonome Fremdsprachenlernen. Ismaning.
- Löser, Jessica (2010): Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen. Ein Vergleich zwischen Kanada, Schweden und Deutschland. Brandes & Apsel (Frankfurt).
- McNamara (2009): The spectre oft the dictation test: Language testing for immigration an citizenship in Australia. In: Extra G. / Spotti M. / Avermaet (Hrsg.): Language testing, migration and citizienship. London. S.224-241.
- Mecheril, Paul / do Mar Castro Varela, Maria / Dirim, Inci / Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Beltz. Weinheim. Basel.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim Basel.
- Meyer-Drawe, Käte (1993): Das Ich im Spiegel des Nicht-Ich. In: Bildung und Erziehung 46, Heft 2, S. 195–205.
- Mineva, Gergana / Salgado, Rubia (2014): Was die Lernenden lernen wollen sollen. Einblicke in Curricula für Deutsch als Zweitsprache aus subjektivierungstheoretischer und postkolonialer Perspektive. In: maiz, Uni Wien, Uni Paderborn (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und

gesellschaftskritische Zugänge. [d_a] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens.

- Müller, Klaus (1997): Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Band 23. S. 77- 112.
- Neumann, Ulla. (2003): Mehrsprachigkeit als Ressource: Plädoyer für eine Umorientierung der Schule. In: Kerner, H.-J.; Marks, E. (Hrsg.): Internetdokumentation Deutscher Präventionstag. Hannover.
- Norman K., Denzin / Yvonna S., Lincoln (1994) Introduction: Entering the Field of qualitative Research. In: Norman K., Denzin /Yvonna S., Lincoln (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. S.1-17. Thousand Oaks.
- Oxford, Rebecca (2003): Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy. In: Palfreyman D., Smith R.C. (eds) Learner Autonomy across Cultures. Palgrave Macmillan, London. S. 75–91.
- Plutzer, Verena (2010): Zuwanderung und Sprachenpolitik der deutschsprachigen Länder. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. De Gruyter Mouton. Berlin/New York. S.107-123
- Prichard-Smith, Anne (2011): „Wie heißt das in deinen Sprachen? Ideen zur Miteinbeziehung der Erstsprachen der Lernenden in den DaZ-Unterricht. In: Hoffmann, Ludger / Ekinci-Kocks, Yüksel (Hg.): Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis Deutsch als Zweitsprache.
- Rehbein, Jochen (2011): ‚Arbeitssprache‘ Türkisch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der deutschen Schule –ein Plädoyer. In: Susanne Prediger / Erkan Özdil (Hrsg.): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit –Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster. New York. Waxmann. S. 205-232

- Ricart-Brede, Julia (2013): Beobachtung. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis/ Gültekin-Karakoç, Nazan/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: UTB Paderborn.
- Rieger-Ladich (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik, Universitätsverlag Konstanz.
- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari D, Klippel F, Legutke MK, Schramm K (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. S. 155-173. Narr Francke Attempto GmbH. Tübingen.
- Romaner, Elisabeth / Thomas-Olalde, Oscar (2014): "Materialisierte Diskurse". Aspekte einer theoriegeleiteten Analyse von DaZ-Materialien. In: maiz, Uni Wien, Uni Paderborn (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge. [d_a] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens.
- Rösler, Dietmar (1998): Autonomes Lernen? Neue Medien und „altes“ Fremdsprachelernen. In: Info DaF 25. 1. S.3-20
- Rüschhoff, Bernd / Wolf, Dieter (1999): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht. Hueber Verlag.
- Salgado, Rubia (2013): Mehrsprachig aber monolingual? „Deutsch als Zweitsprache“ als Feld kritischer Bildungsarbeit. In: Kulturrisse, Zeitschrift für radikaldemokratische Kulturpolitik. 2/2013, S. 30-35
- Salgado, Rubia et al. (2014): Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Ansprüche und Widersprüche. Forschungsbericht Maiz. In: Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipatorischen

Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge. [d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. maiz. Uni Wien. Uni Paderborn (Hrsg.) http://www.maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf (15.01.2018)

Schader, Basil (2012): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Orell Füssli Bildungsverlag EINS. Zürich.

Schmenk, Barbara (2008): Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Schmenk, Barbara (2010), Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. In: Profil: Würzburger Zeitschrift für den universitären Fremdsprachenunterricht (2), S. 11–26.

Schramm, Karen / Schwab, Götz (2014): Beobachtung. In: Caspari D, Klippel F, Legutke MK, Schramm K (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. S. 155-173. Narr Francke Attempto GmbH. Tübingen.

Settinieri, Julia (2015): Forschst Du noch, oder triangulierst Du schon? In: Elsner, Daniela / Viebrock, Britta (Hrsg.): Triangulation in der Fremdsprachenforschung, S. 17-35. Lang Verlag, Frankfurt.

Spies, Tina (2013): Position beziehen. Artikulation und Agency als Konzepte der Kritik in der Migrationsforschung.

Sprung, Annette (2016): Erwachsenenbildung. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim Basel.

- Steinmüller, Ulrich (1978): Sprachunterricht für ausländische Arbeiter? Überlegungen zu Kommunikationsfähigkeit und Sprachvermittlung. In linguistische Berichte – Papier Nr. 56.
- Schwerdtfeger, I.C. (2000): Anthropologische-narrative Didaktik des fremdsprachlichen Lernens. Fremdsprachen Lehren und Lernen 29, 106-123.
- Vygotski, Lew S. (1971): Denken und Sprechen. 3., korr. Auflage. Frankfurt a. M.: Fischer (Conditio humana).
- Vygotsky, L.S. (1978). Interaction Between. Learning and Development. In Gauvain & Cole (Hrsg.) Readings on the Development of Children. New York: Scientific. American Books. pp. 34-40.
- Wolff, Dieter (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: Die Neueren Sprachen 93(5), S.407–429
- Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lang Verlag. Frankfurt/Main.

Internetquellen

BM.I (2017): migration. gv.at Integrationsvereinbarung 2017.
<https://www.migration.gv.at/de/leben-und-arbeiten-in-oesterreich/rahmenbedingungen-der-integration/integrationsvereinbarung-2017/>
(02.02.2018)

Bundeskanzleramt Österreich: Integrationsvereinbarung 2017.
<https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/12/Seite.120500.html>
(11.01.18)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Sprachenvielfalt –
Ressource und Chance. Forschungsprojekte zu sprachlicher Bildung und
Mehrsprachigkeit. <https://www.bmbf.de/pub/Sprachenvielfalt.pdf> (20.12.17)

Europäische Kommission (2016): Language learning for migrants.
https://ec.europa.eu/education/policy/migration/multilingualism_de (02.01.18)

Europäische Kommission (2017): Welche Rolle spielt die EU bei der Förderung von
Sprachen? http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism_de (16.01.2018)

Europäische Union (2017): Mehrsprachigkeit.
https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_de (15.01.2018)

Europarat (2018): Linguistic Integration of adult migrants (LIAM)
https://www.coe.int/de/web/lang-migrants/guiding-principles?p_p_id=56_INSTANCE_VbgwprTpx59Q&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-4&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&_56_INSTANCE_VbgwprTpx59Q_languageId=en_GB (05.03.2018)

Hrubesch, Angelika / Plutzer, Verena (2013): Sprache und Integration/Partizipation.
https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/theorien_und_konzepte/sprache_integrations.php. (14.01.18)

- Moser, Wolfgang (2010): Die Sprachenpolitik des Europarates: Ziele und Projekte zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung und ihre Umsetzung in Österreich. Impulsreferat anlässlich der Tagung Multi- und Plurilingualismus: Herausforderungen für den Fremdsprachenunterricht der Zukunft. Eisenstadt. http://www.oesz.at/download/womo_ske.pdf (10.03.18)
- Mecheril, Paul (2015): Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. In: Mission Kulturagenten, Berlin
<http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=148> (12.03.18)
- ÖDaF (2017): Stellungnahme zum Integrationsgesetz.
<http://www.oedaf.at/site/home/aktuelles/article/525.html> (13.01.2018)
- Österreichischer Integrationsfond (ÖI): Curricula für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen A1 bis B2.
<https://www.integrationsfonds.at/sprache/curricula> (01.03.18)
- Österreichischer Integrationsfonds (2017): Was ist die Integrationsvereinbarung?
<https://www.integrationsfonds.at/sprache/integrationsvereinbarung/integrationsvereinbarung-2017/was-ist-die-integrationsvereinbarung/> (11.01.18)
- Sprung, Anette (2013): Interkulturelle Pädagogik - Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft., erwachsenenbildung.at., Wissen vernetzt. Bildung wirkt. BMBWF.
https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/grundlagen/interkulturelle_paedagogik.php (09.02.18)

9. Anhang

9.1 Interviewtranskriptionen

- 1 **Interview 1: Herr A., Venezuela, 28 Jahre alt.**
2 H: Also, zuerst würde ich gerne wissen, ob Sie Murmelgruppen schon kannten.
3 Haben Sie schon Erfahrung damit gemacht? Also haben Sie diese Gruppen in einem
4 anderen Unterricht schon einmal gemacht?
5 A: Nein, für mich war das neu. Ich, hm, habe noch nie die Gruppen gemacht so wie
6 jetzt. Ich kenne Arbeit mit Partner und Gruppenarbeit in andere Kurse. Aber nicht so,
7 ähm, wo wir Fragen stellen und diskutieren.
8 H: Und welche Sprache haben Sie gewählt? Und warum?
9 A: Ich habe Spanisch gewählt, weil es meine Muttersprache ist. Ich spreche gut
10 Spanisch ((lacht)). Perfekt also. Mit meine Familie spreche ich Spanisch, mit
11 Freunde. Dann muss ich nicht so viel nachdenken und es geht sehr einfach.
12 H: Sprechen Sie im Kurs auch manchmal über Kursinhalte?
13 A: Ja, sehr oft. Das passiert automatisch, weil ich Freunde in der Gruppe habe. Sie
14 kommen auch aus Südamerika und dann frage ich oft ein Wort oder wenn ich etwas
15 nicht verstehe. Aber sehr schnell und ähm, also, leise.
16 H: Dann war es nicht ganz neu Spanisch zu sprechen im Unterricht. Aber wie war es
17 das offiziell zu machen, also nicht leise und schnell –
18 A: Ah ((lacht)), das war gut. Ich kann schneller sprechen und fragen auch besser,
19 und wenn ich erkläre, dann es ist auch gut. Und ich kann normal sprechen. So laut,
20 also nicht laut- aber-
21 H: Normal?
22 A: Ja, normal. Am Anfang es war auch komisch, ich habe gewusst, dass KL nicht
23 versteht und dass sie hört ((lacht)). Ein bisschen komisch, das war aber nur am
24 Anfang, dann habe ich vergessen.
25 H: Und war es gut, selber zu entscheiden, wann man die Gruppen macht? Wie hat
26 Ihnen das genützt?
27 A: Ah am Anfang war es mit KL, sie hat gesagt jetzt und jetzt. Das war gut, so kann
28 man sehen, dass man nicht immer eine Gruppe machen soll. Für mich war es auch
29 gut später die selber zu machen also zu- selber zu sagen, dass ich will eine Gruppe.
30 Dann habe ich eine Gefühl: Das machen wir jetzt und können alleine mein Problem
31 lösen. KL kann schon gut erklären, aber oft kann ich das lieber mit meine Freunde
32 machen, in Spanisch.
33 H: Gut, aha. Jetzt wollte ich fragen, wie Sie Probleme im Unterricht lösen – also was
34 machen Sie, wenn Sie Fragen haben. Wen fragen Sie?
35 Dann ich frage KL, aber manchmal ich kann nicht gut fragen. Ich kann nicht gut
36 sagen, ich verstehe das und das nicht. Hm, dann- auch ich frage meinen Kollege.
37 Aber auch sie weiß nicht immer ((lacht)).
38 H: Und dann?
39 A: Dann ich schaue zu Hause, manchmal verstehe ich automatisch besser. Auch oft
40 nicht und dann in nächster Stunde frage ich KL noch.
41 H: Wie war der Ablauf in der Gruppe? Wie war die Stimmung? War es laut oder ruhig
42 oder wie war es? Gab es geordnete Fragen und Antworten?
43 A: Das war am Anfang chaotisch ein bisschen, weil es war etwas neu und dann
44 waren alle aufgeregt. In der Gruppe dann später es war, hmm, es war eigentlich
45 ruhig. Aber auch nicht so ruhig, weil es war immer Diskussion. Aber wir haben nicht
46 laut gesprochen.
47 H: Worüber haben Sie in der Gruppe gesprochen? Welche Themen, welche Fragen?

48 A: Boa, ich, hm, wir haben geredet über Grammatik denke ich, ähm, Grammatik-
49 Fragen wie Konjunktiv weil das sehr schwierig ist. Und dann Konjunktiv in
50 verschiedenen Zeiten, das war schwer. Auch diese, ähm- Nebensatz, die mit den
51 Wort das beginnt und dann die Wortstellung ist so komisch ((lacht)).
52 H: Aha, ja! Also Grammatikfragen und noch etwas?
53 A: Auch Wörter, wenn wir Wörter nicht verstehen oder, oder, nicht sicher sind. Aber
54 das nur kurz, weil das frage oft KL oder Kollege auch so, ohne also, Gruppe.
55 H: Und wie haben Ihnen diese Gruppen geholfen? Haben Sie einiges besser
56 verstanden danach oder war es verwirrend-
57 A: Ah nein, ich habe besser verstanden. Weil auch wir haben oft so gemacht: Wie es
58 ist in Spanisch und wie es in Deutsch? Das hat mir manchmal meine Tante gezeigt.
59 Wenn etwas gleich wie in Spanisch ist, dann merke ich das und wenn es nicht so ist,
60 ich merke es auch – weil, weil- so bleibt es.
61 H: Also der Vergleich hilft Ihnen?
62 A: Ja vergleichen! Dann denke ich: Ah, so ist es in Deutsch, so ist es in Spanisch.
63 Das hilft mich.
64 H: Mussten Sie danach noch die KL Fragen oder konnten alle Fragen in der Gruppe
65 geklärt werden?
66 A: Wir haben ein paar Mal nicht eine Lösung gefunden, weil meine Kollege haben
67 gesagt so und ich denke aber es war nicht so. Das war 2 Mal, denk ich. Dann haben
68 wir KL gefragt und sie hat noch kurz erklärt, aber viele Fragen haben wir gesprochen
69 und eine Lösung gefunden. Oft war so: Ich denke es war so und wollte trotzdem
70 fragen, aus Sicherheit. Und dann Kollegen haben gesagt: Ja, so ist es. Das war gut
71 als- als, ähm, Bestät-
72 H: Betätigung?
73 A: Genau, ja.
74 H: gab es einen Unterschied vom ersten Mal zum zweiten Mal, als ich in der Klasse
75 war?
76 A: Das ja, das war- also ich glaube am Anfang war es viel Chaotisch und auch laut.
77 Dann später haben wir leiser geredet und dann war auch nicht mehr so eine Frage:
78 “Dürfen wir machen?“ Ja, nein, wer, vielleicht? ((lacht)). Später, wie kann ich das
79 sagen, war wie eine Gewöhnung. Dann haben wir so gesagt, jetzt wollen wir und ja
80 passt, wenn andere Gruppe auch. Wenn nicht, nein. Es geht- ist viel so viel
81 unkomplizierter gegangen.
82 H: Und würden Sie mit den Gruppen gerne weitermachen? Was würden Sie ändern
83 und welche Probleme sehen Sie?
84 A: Ich mache gerne weiter mit den Gruppe. Weil es war eine gute Abwechslung und
85 ein gute Hilfe. Ich mag, dass ich Spanisch sprechen kann. Deutsch macht mich sehr
86 müde ((lacht)). Nach den Deutschkurs bin ich immer sehr müde und also so ich es
87 gut, so kann ich ein bisschen Spanisch sprechen und auch eine Frage schneller
88 lösen. Eine Lösung suchen. Es geht einfacher mit den Kollege. Aber auch sie wissen
89 nicht alles natürlich.
90 H: Was würden Sie ändern?
91 A: Ich würde ändern, hmm, ich weiß nicht, vielleicht, dass- oder ich weiß nicht, was
92 wir machen, wenn eine Person keine Gruppe findet. X war nicht mehr im Kurs, aber
93 welche Gruppe würde er genommen?
94 H: Ja, das ist eine gute Frage. Da muss man dann eine Lösung finden.
95 A: Ja, aber ich fände alles gut. Auch dass wir KL fragen konnten, während den
96 Gruppensachen. Und ja ich mag, wenn ich schnell eine Lösung finden kann wegen
97 der Sprache. Wenn ich für die Sprache nicht viel Zeit verwende und ich die Frage
98 schnell machen kann und die Antwort auch, wenn ein Kollege fragt. Mit meinen

99 Freunde habe ich keine Angst, dann frage ich alles. Angst, also, vielleicht ist
100 übertrieben, aber ich schäme vielleicht ein bisschen, wenn KL etwas schon drei Mal
101 erklärt und ich verstehe es immer nicht. So können wir aber uns gegenseitig helfen
102 und nicht immer warten auf die Hilfe der KL. Und so sieht man, das, also dass wir
103 auch miteinander eine Lösungen finden. Ja gut?
104 H: Gut ja, danke. Gibt es noch etwas, was Sie sagen möchten?
105 Hm nein alles schon gemacht ((lacht)).
106 H: Ok, also vielen Dank!
107 A: Danke.

1 **Interview 2: Frau B., Kolumbien, 36 Jahre alt.**
2 H: Gut, dann würde ich gerne wissen, ob Sie solche Murmelgruppen schon kannten
3 und schon einmal gemacht haben in einem anderen Kurs?
4 B: Ich kenne die Gruppe nicht, das habe ich noch nie gemacht. Ich habe schon in
5 viele kleine Gruppen gearbeitet in Deutschkurse, aber nie wo wir Fragen stellen und
6 so mit Diskussion und mit andere Sprache. Da haben wir so Übungen gemacht und
7 Aufgaben gelöst oder Rollenspiele gemacht.
8 H: Und welche Sprache haben Sie gewählt für die Gruppe?
9 B: Ich habe Spanisch gewählt, weil das meiner Muttersprache ist. Und ich spreche
10 fast immer zu Hause mit meine Familie Spanisch, auch mit viele Freunden und ich
11 spreche schneller als in Deutsch und mache keine Fehler natürlich. Nicht wie im
12 Deutsch ((lacht)).
13 H: Sprechen Sie im Kurs sonst auch mit anderen auf Spanisch? Oder eine andere
14 Sprache?
15 B: Ja ich spreche immer wieder Spanisch mit meine Freunde hier. Also die kommen
16 aus Kolumbien auch und eine aus Venezuela. Das ist gut, da fragen wir immer, wenn
17 jemand etwas nicht versteht oder nicht eine Wort kennt.
18 H: So während dem Unterricht?
19 B: Ja, genau, schnell geht das, auch manchmal während die KL etwas spricht. Nur
20 so. Also ich frage oft Vokabel, wenn ich sie nicht verstehe. Oder auch wenn wir
21 Partnerarbeit machen und wir so miteinander reden, es ist nicht Deutsch, weil das ist
22 komisch, wenn ich mit meine Kollegen Deutsch spreche.
23 H: Wie war es für Sie jetzt Spanisch so „offiziell“ zu sprechen im Unterricht?
24 B: ((lacht)) Das war ein bisschen- ähm, wie sagt man- nicht gewöhnlich?
25 H: ungewohnt vielleicht?
26 B: Ja ungewohnt genau, und auch komisch irgendwie, weil wir das nicht machen
27 normalerweise. Aber auch- es war auch gut, weil so kann man schneller sprechen
28 und auch viele Fragen Fragen, die man kann sonst nicht fragen, weil man schüchtern
29 ist.
30 H: Schüchtern? Fragen Sie die KL weniger?
31 B: Hm, ja, ich mag nicht so fragen und alle hören mich. Das mag ich nicht so. Mit KL
32 ich fühle gut, aber trotzdem habe ich manches Mal eine Angst, etwas zu fragen. Ich
33 weiß nicht, es ist wie dass ich denke, ich kann jetzt nicht gut fragen, was ich fragen
34 will, weil meine Deutsch nicht perfekt ist. Also es sind dann fragen, wo jemand denkt,
35 ich bin dumm ((lacht)). Vielleicht denkt niemand, aber ich bin wie gestoppt dann und
36 kann oder ja, ich will dann nicht fragen.
37 H: Und was machen Sie dann, wenn Sie trotzdem eine wichtige Frage haben oder
38 etwas nicht verstehen?
39 B: Dann zuerst immer mit Kollegen. Ich frage A oder C und zusammen können wir
40 vielleicht besser verstehen. Vielleicht auch manchmal nach den Kurs.
41 H: U d war es gut, auch selber zu entscheiden, wann man ein Gruppe braucht?
42 B: Das war gut. Weil KL kann nicht immer wissen, wenn wir noch Probleme haben.
43 Also nicht immer. Ich habe oft gesagt: „Bitte Gruppe“ ((lacht)). Manchmal wollte
44 niemand, dann war nix. Dann aber hat KL mich geantwortet. Es war auch am Anfang
45 denke ich, ja am Anfang ein bisschen viel Gruppen. Wir wollen viel Gruppen machen,
46 dann auch KL hat gesagt nein ((lacht)). das war schon gut. Sonst wir machen den
47 ganzen Unterricht nur in Gruppen ((lacht)).
48 H: Und wie war der Ablauf in der Gruppe? Gab es ruhige Diskussionen, war es laut,
49 gab es Fragen und Antworten?
50 B: In meiner Gruppe war es ruhig glaube ich. Wir haben Fragen gehabt und dann hat
51 ein Kollege geantwortet. Aber in anderer Gruppe war es sehr laut oft ((lacht)). Das

52 war für mich aber egal. Wir haben gesprochen und ein paar Mal haben wir keine
53 Fragen gehabt, aber alle haben Murmelgruppen gemacht und dann haben wir
54 einfach so geredet oder ein Kollege aus einer anderen Gruppe hat Fragen gestellt,
55 zu unserer Gruppe. Dann haben wir ihm geholfen und Antwort gegeben.
56 H: Ah, und in welcher Sprache?
57 B: Das war auf Deutsch, weil er spricht nicht Spanisch und ich kann nur ein bisschen
58 Englisch, nicht gut.
59 H: Worüber haben Sie in der Gruppe geredet?
60 B: Wir haben über Probleme geredet, also wenn wir z.B. etwas von der Grammatik
61 nicht verstanden. Wir haben über diese Sätze mit „weil, als, wenn“ und so geredet
62 und die Satz- Satzstruktur. Ja. Dann auch über Artikel von Wörter, weil das ist immer
63 schwierig im Deutsch. Auch über Konjunktiv, wenn ich etwas sagen will, was nicht
64 echt ist. Wenn es vielleicht sein k- kann- könnte. Das haben wir mit Übungen
65 besprochen. Wir haben die Übungen noch angeschaut und erklärt, warum das z.B:
66 hätte ist und nicht habe.
67 B: Also viel über Grammatik... Sonst noch etwas?
68 H: Auch über Wörter, die wir nicht verstehen. Jemand von uns drei hat fast immer
69 etwas gewusst. Dann kannst du zwei andere Leute fragen. Das ist gut. Ah und auch
70 ein paar Mal wie man etwas sagt. Die Aussprache. A hat eine gute Aussprache, also
71 frage ich oft ihn.
72 Und haben diese Gruppen geholfen, damit Sie etwas besser verstanden haben oder
73 war es eher verwirrend?
74 B: Es war für mich sehr gut. Ich denke auch für meine Kollegen war es gut. Darüber
75 haben wir gesprochen. Weil es gut ist, auf Spanisch zu sprechen.
76 H: Also hatten Sie nach einer Gruppe keine Fragen mehr?
77 B: Ich nicht. Ich habe gesehen, dass aus eine anderen Gruppe gab es Fragen für die
78 KL. Ich habe mit meine Kollegen schon viel verstanden. Aber auch ich kann etwas
79 erklären. C hat z.B. Probleme mit Passiv einmal auch gehabt und dann habe ich ihr
80 geantwortet. Also konnte ich sie- -ihr helfen. Dann war ich zufrieden ((lacht)).
81 H: Haben Sie einen Unterschied bemerkt zwischen Anfang und später, als ich in der
82 Klasse war? Mit den Gruppen meine ich. hat sich da etwas verändert?
83 B: Ja natürlich! Das war später viel besser. Ruhiger. Und geordnet. Am Anfang war
84 alles gemischt und laut. Dann später wissen wir, wann guter Zeitpunkt ist und so Also
85 es war ruhiger.
86 H: Was denken Sie- würden Sie die Gruppen weitermachen wollen und was könnte
87 man verbessern?
88 B: Für mich ist es eine gute Sache. Ich würden das gerne immer so machen.
89 Verbessern kann man vielleicht, dass es Regeln gibt wie oft man eine Gruppe
90 machen kann. Weil sonst wollen sie immer eine Gruppe, bei jeder Sache.
91 H: Waren es zu viele Gruppen für dich?
92 B: Na, ja, also meine Gruppe war ein bisschen besser vielleicht als die anderen und
93 wir haben manchmal nichts besprochen mit Grammatik und so. Aber weil zwei
94 Gruppen das wollten, haben wir das gemacht. das ist schon ok, weil wir haben
95 inzwischen auch wie eine kleine Pause gehabt. Das waren nur drei Minuten, oder?
96 H: Ja, aber danke. Das ist eine guter Punkt. Gibt es sonst noch etwas, was Sie
97 sagen möchten?
98 B: Hm, ich – für mich war das toll. Es hat mir geholfen alles. Und man löst ein
99 Problem und muss nicht viel Energie verschwenden mit Deutsch ((lacht)). Also mit
100 Denken über die Sprache und auch wenn ich die Antwort höre, dann muss ich bei KL
101 immer sehr aufpassen und anstrin- mich anstr-
102 H: Anstrengen meinen Sie?

103 B: Ja, anstrengen und dann weiß ich nicht mehr was ich frage und was die Antwort
104 ist.
105 H: Ah, weil zu viel Energie für die Sprache brachen?
106 B: Ja so. Und deshalb hoffe ich, dass wir das weitermachen. Auch am Anfang als ich
107 Deutsch gelernt, wäre das toll. Mit A1 oder A2, wenn man noch wenig Deutsch kann.
108 Schade.
109 H: Ah ok, ja, interessant. Und ich wollte Sie noch fragen, jetzte, wo wir über vieles
110 gesprochen haben, was genau für Sie am besten war an den Murmelgruppen.
111 B: Aha, ja, also für mich am besten hier war, dass ich meine Muttersprache sinnvoll
112 und gut nutzen kann. Auf Deutsch ich kann schon sprechen, ja? Also es geht und ich
113 habe in der Alltag nicht viele Probleme. Aber wenn ich soll über etwas sprechen was
114 ist nicht so einfach, ist das schwierig. Ich denke nur an die Sprache und verliere,
115 oder, ja, verliere das Wichtige. Es in der Gruppe war eine Austausch von unsere
116 Wissen. Ich habe keinen Schäm-, mich schamen.
117 H: keine Scham?
118 B: Ja, so. Ich konnte alles fragen, das in meine Kopf herumfliegt. Und dann war ich
119 auch stolz, wenn ich meinen Kollegen etwas helfen kann. So guuut, habe ich dann
120 zu mir gedacht ((Lacht)). Deshalb war das alles gut und ich bin froh. Schauma mal,
121 ob wir das machen weiter in Klasse, ich hoffe, ja.
122 H: Gut, danke sehr!

1 **Interview 3: Frau C., Kolumbien, 29 Jahre alt.**
2 H: Also, dann fangen wir an. Kanten Sie Murrelgruppen schon vorher?
3 C: Nein, das war alles neu. Ich kannte nur Rollenspiele und Gruppenarbeiten. Das
4 haben wir oft gemacht, aber das mag ich nicht so. Dann muss man so in- vor der
5 Klasse alles vor- vor- spielen und das mag ich nicht.
6 H: Aber das war anders jetzt.
7 C. Ja, das war besser, es war neu. Ich kannte das nicht. Und so kann ich etwas neu
8 probieren, das mag ich immer gern.
9 H: Und welche Sprache haben Sie gewählt? Und warum?
10 C. Ich habe Spanisch gewählt, es ist die Sprache, die kann ich am besten.
11 H: Sprechen Sie oft Spanisch?
12 C: Ja, jeden Tag. Mit Familie und auch viele Freunde sprechen Spanisch. Auch
13 Österreicher wollen mit mir manchmal Spanisch sprechen ((lacht)). Aber der mit
14 Kurdisch? Was war da? Das war komisch. Ich hätte so sehr gerne Kurdisch
15 gesprochen, oder nicht? Auch weil ich weiß, dass, dass der eine kann besser
16 Kurdisch. Wegen seine Familie und so.
17 H: Hm, ja überraschend. Sprechen Sie auch sonst im Kurs mit anderen Kollegen, so
18 wie in den Murrelgruppen, auf Spanisch?
19 C: Normal ich spreche schon ja, mit Kollegen und auf Spanisch. Aber das ist anders,
20 also dann spreche ich so kurz mit den Kollegen die neben mir sitzen, das sind immer
21 A. und B. und ich frage ein Wort oder wenn ich etwas nicht richtig gehört habe. Aber
22 für lange Fragen oder wenn ich, so wenn ich, z.B. etwas nicht verstanden, überhaupt
23 nicht, dann ich frage KL.
24 H: Wie war es dann jetzt Spanisch zu sprechen, offiziell und länger?
25 C: Das war sehr gut. Ich spreche gern Spanisch, weil es meine beste Sprache ist
26 und dann im Kurs auch, ähm, normal, normal ist, dass es ist immer Deutsch. Ich
27 spreche nur leise Spanisch. Manchmal sagen wir auch von Spaß, dass wir nur
28 Deutsch sprechen dürfen ((lacht)). Die KL sagt das nicht, aber von andere Kurse wir
29 hören: „Bitte nur Deutsch sprechen!“ (((lacht)). Dann spreche ich kurz etwas auf
30 Deutsch mit B, aber das es ist sehr komisch. Hm, aber auch komisch weil KL nix
31 versteht. Dann hat sie gehört und sprechen, aber sie weiß nicht was. Am Anfang
32 habe ich das gedacht, aber bei der Diskussion habe ich dann vergessen.
33 H: Und war es für Sie, selber zu entscheiden, wann Sie ein Gruppe wollen? War das
34 schwierig oder...?
35 B: Das war-, ich weiß nicht, ich wusste am Anfang nicht, ist das ok, wenn ich jetzt
36 sage. Dann haben viele immer eine Gruppe machen. Das war nicht gut. Dann hat
37 auch KL gesagt, wann und wann nicht. Ein bisschen. Später war das besser.
38 Vielleicht mit eine Gewöhungszeit.
39 H: Mhm, ja, das stimmt. Und waren die Murrelgruppen gut für sie? Fragen Sie sonst
40 auch gern Kollegen oder lieber die KL?
41 C: Ich ähm, ich frage zuerst immer Kollegen. Wen niemand das weiß, dann frage ich
42 KL. Das macht mir nix. Einige z.B. sind ein bisschen schüchtern wenn sie sprechen.
43 Dann sage ich, dass sie frage sollen, weil es ist eine gute Frage, aber dann wollen
44 sie nicht. Ich aber, ich, ähm, mir ist das nicht schlimm. Ich frage viel und ja, wenn ich
45 Fehler mache, egal!
46 H: Ah gut. Wie war es für Sie in der Gruppe? Wie haben Sie in der Gruppe
47 kommuniziert?
48 C: In unsere Gruppe war es, denke ich, nicht laut. Andere Gruppen waren lauter.
49 Weil diese andere Gruppe war auch größer ein bisschen und so waren mehr
50 Menschen, die sprechen. Bei uns war so, dass z.B. ich habe gefragt und A. hat eine
51 Antwort gehabt und etwas genau erklärt, ähm, nochmal das gesagt, das, was KL

103 nicht in anderer Gruppe sein, also mit Englisch kann ich nicht. So eine Gruppe kann
104 ich mit Spanisch machen, dann ja. Und auch, was ich noch sagen wollte: Hier nicht,
105 aber in andere Kurse-, ähm, hat, hat, der KL gesagt, wir sollen in dieser Zeit nur
106 Deutsch sprechen, weil wir so besser lernen und weil Deutsch jetzt sehr wichtig ist.
107 Also nur Deutsch ist wichtig. Das fand ich nicht gut, weil was ist mein Spanisch?
108 Nicht gut?
109 H: ja, das ist nicht richtig. Also waren die Gruppen gut dafür? Und was würden Sie
110 sagen, jetzt, was war das Beste für Sie an der Murmelgruppe, können Sie das
111 sagen?
112 C: Natürlich, ja, es war sehr gut! Ich denke, weil manchmal verliere ich, was ich
113 wichtig, also was ich sagen will. Weil ich verstehe schon, oft muss man Deutsch
114 sprechen, um lernen. Aber dann manchmal ist es besser, wenn ich meine
115 Muttersprache benutzen kann, wenn es einfach um das Fragen und Beantworten
116 geht. Das war ein Erleichterung. Ja so, das. Und auch für mich, als jeder kann
117 sagen, ich bin nicht schüchtern, aber trotzdem will ich oft wissen, also fragen, aber
118 dann immer immer muss ich denken an die Deutsch. *Wie, wie* und so. So mit meiner
119 Sprache denke ich nur *was*, nicht? So was will ich sage. Aus ((lacht))
120 H: Aha, ja, gut, interessant, vielen Dank

1 **Interview 4: Herr D., 30 Jahre alt.**

2 H: Also fangen wir an: Wir haben die Murmelgruppen in Kurs ausprobiert. haben Sie
3 diese schon gekannt oder war das neu?

4 D: Die kenne ich nicht, nein. Das war sehr neu.

5 H: Und welche Sprache haben Sie gewählt?

6 D: Ich habe Somali gewählt.

7 H: Und warum?

8 D: Das ist meine Muttersprache. Und ich spreche auch gut Englisch wegen meine
9 Universität, das auch. Aber E. spricht auch Somali und dann habe ich entschieden
10 für Somali.

11 H: Gut. Und sprechen Sie sonst auch mit Kollegen über Fragen zum Kursinhalt, wie
12 bei den Murmelgruppen?

13 D: Ja, das machen wir schon oft. Mit E. sprechen wir oft über- über, ähm, auch
14 Fragen, wenn ich etwas nicht verstehe. Aber nicht so lange wie mit die Gruppen. Das
15 ist so leise, weil dann auch will ich nicht stören. Die KL spricht z.B. und dann will ich
16 nicht laut sprechen.

17 H: Und wie war es jetzt für Sie jetzt auch laut sprechen zu dürfen im Kurs?

18 D: Das war ein bisschen komisch, weil ich das nicht gewohnt war. Es war immer nur
19 leise Somali. Aber niemand hat gesagt: „Nicht Somali sprechen“ oder so. Es war
20 aber Deutsch immer. Weil es ist ein Deutschkurs ((lacht)). Das war komisch: Im
21 Deutschkurs sprechen wir Somali. Und auch die KL hat- sie versteht nichts Somali
22 und ich habe komisch gefühlt.

23 H: Ah, und hat es sich dann verändert?

24 D: Später, wenn wir sprechen haben, habe ich nicht an das mehr gedacht. Dann
25 habe ich genieß-, ähm, genossen, dass ich darf Somali sprechen. Das war wie ein
26 Pause ein bisschen ((lacht)), aber Pause mit Lernen.

27 H: War es gut für Sie, selber zu entscheiden, wann Sie eine Gruppe brauchen?

28 D: Für mich ja. Weil die KL kann sie nicht immer wissen, wann ich etwas wie ein
29 Problem habe. Ja. Ja. Und wenn ich oder wir das zu oft, sehr oft sagen, dann sagt
30 die KL auch nein. Weil sonst geht viel Zeit weg mit Sprechen in der Gruppe.

31 H: Aha, ja. Und sonst, wie lösen Sie Probleme im Kurs? fragen Sie Kollegen oder die
32 KL. Oder fragen Sie nicht gerne?

33 D: Ich, wenn ich eine Sache nicht verstehe?

34 H: Ja genau.

35 D. Dann, dann zuerst ich frage meinen Kollegen. Aber wie leise und kurz. Wenn sie
36 nicht weiß auch nicht, dann vielleicht frage ich KL. Also wenn Zeit gibt. Manchmal hat
37 KL schon oft erklärt, auch wenn andere gefragt haben. Dann manchmal willi hc nicht
38 noch fragen. Dann ist genug. Und vielleicht suche ich im Internet zu Hause.

39 H: Ah echt?

40 D: Ja, aber das mache- gemacht ich- habe ich gemacht wenig. Aber einmal wollte ich
41 sehen wie das ist in Somali. Weil dann weiß ich das auch nicht immer in meine
42 Sprache. Einmal habe ich gesehen, dass es ähnlich ist wie das Somali. Ich weiß
43 nicht mehr, was. Aber das habe ich dann mich gemerkt. So mache ich es aber nicht
44 oft.

45 H: Wie war die Stimmung in der Gruppe bei Ihnen? Haben Sie viel diskutiert?

46 D: Wir haben nicht so viel diskutiert, also schon gesprochen- sprochen. Aber mit uns
47 war leise und ich habe gefragt und meine Kollege hat versucht antworten. Und auch
48 anders, dann hat sie gefragt etwas und ich habe geantwortet. Was auch oft war ist
49 so, dass- dass wir wissen, aber nicht so 100% mit Sicherheit und dann habe ich
50 gesagt: „Was denkst du, so wie ich?“ Und sie hat gesagt Ja oder Nein. Oft, immer
51 fast Ja ((lacht)).

52 H: Also war es auch einfach eine zusätzliche Bestätigung?
53 D: Bestätigung ja. Für mich aber besser so, weil so dann spreche ich schnell und
54 dann muss ich nicht denken, wie ich frage.
55 H: Und sonst?
56 D: Wenn ich in Klasse frage, dann mache ich Fehler oder auch ich verstehe die
57 Antwort nicht immer ((lacht)). Und so ist eine Sprache die alle zwei gut kennen. Das
58 war wie, so- spannend, wie ruhig.
59 H: Entspannend?
60 D: Das ist relaxed, ja? Ja, genau.
61 H: Über welche Themen haben Sie geredet in der Gruppe?
62 D: Bei uns war es oft etwas, das wir schon, in den Übungen, schon machen-
63 gemacht haben. Dann haben wir wiederholt und mit die Übungen gesprochen. Also
64 wie: "Warum verwende ich das „geschlafen hätte“ und „geschlafen würde“ nicht.
65 Wenn es so komisch war, was ich nicht verstehen habe.
66 H: Hm, also viel Grammatik?
67 D: Grammatik ja. Weil manchmal dauert es lange zu verstehen. Oder auch Wörter,
68 wenn ich nicht verstehe. Weil wenn ich KL in Klasse frage, dann manchmal ist
69 schwierig, hm, ähm, das es war z.B. Verschweig- Verschwiegenheit – oder, nein.
70 Also dieses Wort, wo es schwer ist. Dann will KL auch nicht auf Englisch sagen,
71 manchmal schon, jemand nix und nix versteht. Aber auch versteht nicht alles
72 Englisch.
73 H: Und dann war es hilfreich in der Gruppe?
74 D: Ja, weil ich kann Kollege fragen und sie sagt auf Somali. Wenn sie weiß. Das geht
75 sehr schnell und wir verlieren nicht Zeit mit tausend Worte.
76 H: Waren die Murrengruppen hilfreich und haben Sie geholfen oder haben Sie
77 danach oft noch Fragen gehabt?
78 D: Danach war ich oft mit Bestätigung. Dann hat mein Kollege gesagt so und so. Und
79 Fragen habe ich- hm, nein, nein, andere Leute haben ein bisschen gefragt, auch
80 während Diskussion. Oder doch- einmal war mit Satzstellung etwas nicht richtig und
81 komisch bei einer Übung. Dann habe ich aber KL kurz gerufen und das war schnell.
82 H: Würden Sie die Gruppen weitermachen? Und was könnte man anders machen?
83 D: Ich würde Gruppe gerne machen, vielleicht mit mehrere Mensche. Wenn wir nur
84 mit zwei sind, dann vielleicht eine Kollege weiß auch nicht und dann muss man KL
85 fragen. Wenn mit drei oder so dann gibt es viele Kopfe. So Kopfe- So können die alle
86 denken und dann kommt man schneller mit einen Antwort. Manchmal haben wir
87 niemand gewusst ein Wort oder viele, dann habe ich zu anderer Gruppe gefragt, weil
88 F. kann gut Englisch und ich auch. Dann hat er gesagt auf Englisch und ich habe
89 meine Kollege auf Somali gesagt. Dass war vielleicht auch ein bisschen Chaos, aber
90 lustig ((lacht)).
91 H: Ah, gut. Also größere Gruppen wären gut, ja. Gut.
92 D: Auch nicht zu viele, vielleicht vier ist schon genug, oder? Weil das andere Gruppe
93 war schon auch laut ((lacht)) und sie haben viele Diskussionen mit Choas-
94 chaotische Diskussion.
95 H: Gut, ja. Und möchten Sie noch etwas sagen?
96 D: Ja also wann wir eine Gruppe machen, so alleine entscheiden war nicht einfach,
97 aber später haben wir ohne die KL gut geschaffen. Und, ähm, ich denke, es war toll,
98 weil ich mit Kollege in Somali sprechen kann. Das ist schön und es ist nicht immer
99 Deutsch. Ich weiß, es ist eine Kurs auf Deutsch- für Deutsch, aber eine Pause
100 manchmal ist gut für den Denken. Viele Denken ich soll schon gut Deutsch sprechen
101 und nicht mehr viele Fehler machen. Das stresst manchmal. So ist alles gut mit den
102 Gruppen.

1 **Interview 5: Frau E., 33, Somalia, Jahre alt.**
2 H: Kannten Sie die Murmelgruppen schon oder war das neu für Sie?
3 E: Einmal haben wir Murmelgruppen gemacht, da haben wir aber in Deutsch
4 gesprochen, nicht eine andere Sprache.
5 H: Und was haben Sie da besprochen?
6 E: Da mussten wir Fragen überlegen für eine andere Gruppe zu Thema Essen oder
7 so. Also als Vorbereitung auf eine Gruppenarbeit.
8 H: Ah gut, ok. Dann war das was wir gemacht haben doch ein bisschen anders.
9 Welche Sprache haben Sie sich ausgesucht für unsere Murmelgruppen?
10 E: Ich habe ausgesucht die Somali. Das sprechen meine Familie und meine
11 Freunde. Hm, aber ah ja, was ist mit den kurdischen Menschen? Ich verstehe nicht.
12 Warum Arabisch? Immer war gutes Gefühl Kurdisch für ihn. Aber ist mir egal.
13 H: Hmh, ja, das ist interessant. Und wie war es für Sie im Unterricht eine andere
14 Sprache als Deutsch zu sprechen?
15 E: Ich- ähm, ich sonst spreche ich auch oft Somali, es war nicht ganz neu. Mit D.
16 spreche ich manchmal so und frage wie es geht und was er macht und so.
17 H: Ah ja, und auch über den Unterricht, wenn Sie etwas nicht verstehen z.B.?
18 E: Ja, dann auch. Hm, oder ja, aber nicht laut so wie in den Gruppen. Dann ist das
19 nur schnell und dann denke ich, ich soll Deutsch sprechen. Weil ja eigentlich das ist
20 ja das ist Deutschkurs, nicht?
21 H: Hm, ja, ich weiß nicht, es gibt viele Sprachen in der Klasse, oder?
22 E: Ja, wir hören so viele Sprachen. Dann ist Deutsch immer nur, das macht ein
23 bisschen müde ((lacht)). In andere Klasse sagen sie: „Bitte Deutsch sprechen“. Das
24 sagen sie hier nicht, trotzdem aber will ich nicht viel Somali sprechen, sonst lerne ich
25 nicht.
26 H: Hm, und wie lösen Sie dann Probleme im Unterricht, wenn Sie Fragen haben?
27 Immer auf Deutsch?
28 E: Ah nein, nein, ich ((lacht)) ich spreche doch viel Somali, weil wenn ich D. etwas
29 frage, ist das komisch, wenn ich in Deutsch spreche, oder? Aber- aber, ich weiß
30 nicht, ich denke, ich- vielleicht habe ich auch eine schlechten- ähm, ich fühle
31 schlecht.
32 H: Haben Sie ein schlechtes Gewissen? Wenn Sie Somali sprechen?
33 E: Ein bisschen ja genau. Weil in anderen Kurs, das ähm, das war A2, da haben alle
34 gesagt, also die Lehrerin, dass wir sollen Deutsch sprechen. Natürlich ich verstehe
35 es, wenn wir mit der Lehrerin sprechen. Aber mit Kollege, wie soll ich Deutsch
36 sprechen? Das ist komisch.
37 H: Und fragen Sie dann lieber einen Kollegen, wenn Sie eine Frage haben oder auch
38 die KL?
39 E: ich frage meistens, fast immer, zuerst eine Kollegen, das ist sicherer ((lacht)).
40 Dann aber, weil der Kollege weiß nicht immer alles. Dann frage ich auch KL, bei A2
41 habe ich nicht so viel gefragt, hier kann ich gut fragen.
42 H: Wie war es für Sie, dass sie den Zeitpunkt der Murmelgruppen selbst wählen
43 durften? Also in der ersten Einheit weniger, später aber...
44 E: Ja, das war gut, weil die KL kann nicht immer gut wissen, wann wir das brauchen,
45 wann es Fragen gibt. Manchmal es ist so, dass wir Fragen und KL antwortet alles.
46 Dann aber es ist ein- eine- mit einen Zweifel noch. Und dann kann ich z.B: auch nicht
47 gut sagen, was mein Problem ist. Dann kann mit in Somali mein Kollegen mehr
48 helfen, wissen Sie? Oder aber einmal, oder nein, das war auch offer, dann hat auch
49 KL gesagt, bitte kurze Murmelgruppe, weil dann hatte sie ein Gefühl so dass, dass
50 wir noch mehr Hilfe brauchen.
51 H: Dann war das auch wichtig, dass KL gesehen hat, wann es sinnvoll wäre?

52 E: Ja, weil vielleicht dann traut sich jemand nicht sage, dass wir Murmelgruppe
53 wollen. Also nicht so, aber vielleicht. Wenn das KL sagt, dann ist es kein Problem.
54 H: Mhm, und wie war es in der Gruppe? Wie haben Sie miteinander geredet?
55 E: Das war sehr leise glaube ich. Wir waren es nur zwei und wir haben immer Frage
56 und Antwort, Frage und Antwort. Also nicht immer so zacke zacke, aber nur wir beide
57 geredet. Ah nein, es hat auch mein Kollege, er kann gut Englisch, einen anderen
58 Gruppe gefragt auf Englisch. Das war, weil ich nicht gewusst habe, das war wegen
59 wegen den Satzordnung. Wie es geht mit „weil“ und „denn“.
60 H: Worüber haben Sie in der Gruppe geredet?
61 E: Wir haben über Grammatik viel geredet. Weil oft war etwas neu in der grammatik
62 und dann haben wir z.B. über Nebenatz, Konjunktiv und andere Sachen geredet. Ah,
63 auch ein bisschen wie wir Worte sagen, in laut aussprechen. Weil die KL sagt
64 manchmal etwas, dann kann ich das nicht gut nachsagen. Mein Kollege hat gute
65 Aussprache glaube ich. Er sagt das Wort dann oft und oft und dann versuche ich ein
66 paar Mal. Aber ja ich denke ich- wir haben mehr über grammatische Sachen geredet.
67 H: Über Vokabeln auch? So übersetzt?
68 E: Hm, ja ich glaube ja. Das frage ich schnell lieber meine Kollegen, weil dann sage
69 ich: „Was heißt das- z.B. Baustelle“? KL kann das erklären, und auch gut. Aber mein
70 Kollege kann sofort das Wort sagen und es geht sehr schnell. Bei KL dauert es lange
71 und andere Leute sind oft ohne geduldig, dann fühle ich wie so- , Stress und sage ja
72 ja. Aber vielleicht habe ich das nicht verstanden ((lacht)).
73 H: Ok, also haben Sie das Gefühl, dass Ihnen die Gruppen geholfen haben bei der
74 Grammatik und beim Übersetzen von Vokabeln? Oder war es auch ein bisschen
75 verwirrend?
76 E: Verwirrend?
77 H: Hatten Sie danach vielleicht noch mehr Fragen oder immer noch nicht scher?
78 E: Ah, na, das war schon gut. Weil bei Grammatik, dann hatten wir mehr Zeit das auf
79 Somali zu besprechen. Auf Somali kann ich mehr denken. Also ich kann gut denken
80 und muss nicht nachdenken, ob ich das richtig sage und wie ich es sagen kann. Und
81 auch im Verstehen: KL erklärt gut, aber ich verstehe manchmal ein Wort oder so in
82 diese Erklären nicht und dann hmm, dann ist es schwer.
83 H: Sehen Sie einen Unterschied vom ersten zum zweiten Mal, als ich in der Klasse
84 war? hat sich etwas verändert in den Gruppen?
85 E: Hm, hm, ich- vielleicht war es am Anfang ein bisschen chaotisch ((lacht)) weil alle
86 waren aufgeregt und so weil es war neu. Dann auch waren sie in der Gruppe ein
87 bisschen laut. Später, als du- als Sie da waren, dann war es schon zacke zacke,
88 oder? Dann waren die Gruppen schon so total gewohnt. Hm, am Anfang auch
89 wollten sie immer Gruppe, immer Gruppe. Dann hat auch KL gesagt, das ist zu viel.
90 Aber auch beim- , in der vierte Stunde oder so, das waren Sie nicht, da war es gut.
91 Da waren Gruppen, aber nicht zu viel, nicht zu wenig. So normal. Jemand sagt ja,
92 andere Gruppe ach? Gut alle machen das dann.
93 H: Würden Sie die Gruppen weitermachen oder lieber nicht? Und warum?
94 E: Ich würde die Gruppe nochmal machen ja. Aber dann möchte ich viellieht eine
95 größere Gruppe. Verstehen Sie?
96 H: Ja, sie waren zu zweit...
97 E: Ja das ist nicht gegen mein Kollege, weil das passt. Aber wenn er nicht die
98 Antwort- keine Antwort weiß auf meine Frage, ist es blöd. Dann kann KL helfen ja.
99 Aber mit drei Personen oder vier vielleicht wissen sie mehr.
100 H: Mhm, ja. Guter Punkt. Und welche Schwierigkeiten sehen Sie, was würden Sie
101 sonst noch ändern?

102 E: Mit den Personen ist vielleicht- vielleicht schwierig. Was passiert, wenn jemand
103 keine Gruppe hat, wenn ich z.B. allein bin aus Somalia. Dann ist das schwierig, weil
104 ich kann Englisch, aber ja hm. Wie X, er war nicht mehr in den Kurs, aber z.B:
105 welche Gruppe kann er machen?
106 H: Ja, das ist richtig. Das wäre schwierig. Dann muss man schauen... Noch etwas?
107 E: Hm, auch das KL da ist und wenn jemand eine Frage hat, dann kann man sie
108 fragen. Vor allem für Gruppen wie wir, wenn nur zwei Personen dort sind. Sonst
109 nichts, sonst ist alles toll für mich ((lacht)). Also hat mir die Gruppen sehr gut
110 gefallen. In andere Kurse war oft schlechte Gefühl. So hat der KL immer gesagt, jetzt
111 ist Deutsch wichtig und wir müssen darauf uns fokussieren, nicht? Also, weil, hier
112 spreche niemand so Somali und was kann ich dann machen mit Somali? Aber ich
113 kann viel mache mit Somali, Freunde, Familie, alles wie ich denke ist in Somali. Also
114 gut war für mich die Murmelgruppen. Und auch: Ich bin schon auf B1 und das heißt,
115 dass ich soll schon gut Deutsch können. Ich- ähm, also ich mache aber schon
116 Fehler, viele manchmal. Am Anfang war weniger, weil alle haben gedacht: „Ah, A1,
117 dann kann sie nichts“ ((lacht)). Jetzt ist anders. Und die Murmelgruppen ist auch gut,
118 weil oft mag ich die Kursleiterin nicht das fragen, weil dann weiß sie immer, was ich
119 nicht weiß ((lacht)). Es ist egal, ich weiß das. Aber dann denkt sie vielleicht: Oh, das
120 habe ich schon tausend Mal erklärt“. Dann gehe ich mit Frage nach Hause und in
121 nächster Kursstunde weiß ich dann, ich verpasse etwas. Mit Kollegen frage ich alles,
122 dann ist es mir egal ((lacht)). Die anderen wissen auch oft nix, wie ich. Ja, das ist
123 alles.
124 H: Ja, das ist richtig. Ein wichtiger Punkt. Danke. Gut, danke Ihnen.

1 **Interview 6: Herr F., Syrien, 45 Jahre alt.**
2 H: Also, ich würde gern wissen, ob die Murmelgruppen etwas Neues für Sie waren
3 oder ob Sie so was schon kannten?
4 F: Nein, das habe ich nie gemacht. Das war neu. Ganz.
5 H: Ok, und welche Sprache haben Sie gewählt und warum?
6 F: Ich habe für mich ähm, Arabisch gewählt, weil ich aus Syrien bin und das ist
7 meine Muttersprache. Das kann ich als Sprache am besten. Englisch kann ich auch
8 sehr gut wegen der Universität und auch wegen der Arbeit, da habe ich immer
9 Englisch geredet. Aber besser noch Arabisch. Das ist auch die Sprache für meine
10 Freunde.
11 H: Und sprechen Sie normalerweise auch Arabisch in der Klasse, also im Unterricht?
12 F: Ich spreche schon Arabisch ja.
13 H: Und wann genau?
14 F: Wenn ich mit meinen Kollegen spreche dann immer. Das sprechen wir also wir
15 sprechen nie Deutsch zusammen. Das ist komisch. Ich spreche so mit Ihnen und im
16 Unterricht- ja, auch. Weil oft habe ich eine Frage z.B: und dann frage ich G. und der
17 sagt das und das auf Arabisch. Mit der KL Deutsch immer.
18 H: Ah j, dann war es nicht ganz neu. Aber wie war es mit den Murmelgruppen? Wie
19 war das für Sie?
20 F: Ja, das war anders. Da haben wir ganz laut und so mit Erlaubnis Arabisch
21 gesprochen ((lacht)). Das war echt anders. Ich spreche sonst so leise, damit ich nicht
22 die anderen stören. Jetzt haben wir laut gesprochen und das ist chillig. Also weil
23 dann muss ich nicht so viel denken an der Sprache. Es war auch lustig, weil die KL
24 hat nix verstehen- verstanden und dann habe ich ein bisschen gelacht weil sie hat
25 gehört und sie sagt, dass ihr gefällt Arabisch, aber sie versteht nur „Shukran“, das ist
26 „Danke“ ((lacht)). Dann habe ich auch ein bisschen gut gefühlt, weil ich kann das und
27 KL nicht ((lacht)). Und so sie oder auch alle sehen, ich kann auch schnell sprechen
28 und nicht nur so komisch ((lacht)) ein bisschen mit Fehler wie in Deutsch.
29 H: ((Lacht)) Aha, jaja. Und war es gut mit den Gruppen, selber zu sagen, wann Sie
30 eine Gruppe wollen?
31 F: Ähm, ich weiß nicht, das war vielleicht ein bisschen schwierig, weil ich weiß nicht,
32 ob wann ich das kann. Aber ja, vielleicht in der, Anf- Anfang schwierig, dann aber
33 besser. Ja. Ja. Die KL hat auch manchmal gesagt, vielleicht jetzt. Das war auch gut.
34 H: Und wie stellen Sie sonst Fragen im Unterricht?
35 F: Fragen stelle ich immer viel. Das kann sein mit eine Freund oder auch mit KL: Das
36 kannst ich machen, weil ich ist mir- es ist mir egal, wann ich Fehler mache ((lacht)).
37 H: Gut. Wie war es für Sie in der Gruppe? Gab es viele Diskussionen oder war es
38 ruhig? Wie haben Sie die Fragen gestellt.
39 F: Meine Gruppe war sehr schlau. Da haben wir gemacht, dass in der Anfang alle
40 Fragen so so- gesammelt haben. Dann haben wir gewusst, ah, gut, vier Fragen. Also
41 dann hat jemand gesagt, was er denkt. Manchmal waren nicht alle mit der gleichen
42 Meinung. Dann, oh ja, dann haben wir laut gesprochen. Das war ((lacht)) vielleicht
43 sehr laut. KL hat auch gesagt :“Pssst“. Also aber wir haben eine Lösung gefunden
44 eigentlich immer. Dann hat auch unser Kollege aus- aus- Somalien in meiner Gruppe
45 gefragt, auf Englisch aber. Ich kann seine Sprache nicht sprechen. Dann wissen wir
46 nicht, wie und ob wir das erlaubt war.
47 H: Hm ja, aber dann war da ok.
48 F: Dann war das ok. Aber vielleicht war es gegen eine Regel ((lacht)).
49 H: ((lacht)) Über was haben Sie in der Gruppe geredet?
50 F: Wir haben wie haben geredet- über, über viele Sachen. Also Sätze, Wörter,
51 Regeln, Aussprache.

52 H: Wissen Sie nicht genauer was?
53 F: Immer viel grammatische Sachen, so wie formt man Sätze mit den Konjunktiv, wie
54 geht die Ordnung mit den, wie heißt das? Nebensatz. Und wie ähm, wie konjugiert
55 man ein Verb mit Konjunktiv Perfekt und Ähm, mit alle anderen Zeiteinheit. Und-, ah,
56 auch Wörter, so wenn ich ein Wort nicht gewusst habe oder viele, dann haben mit
57 meinen Kollegen das gesprochen.
58 H: Aha, ja, also auch Übersetzt. Glauben Sie, haben Ihnen diese Gruppen geholfen?
59 Und wie vielleicht?
60 F: Mit hat meine Gruppe sehr viel geholfen. Die Kollegen sprechen meine Sprache,
61 wissen Sie? Dann ist es einfach. Wenn Sie mit ihren Kollegen Deutsch sprechen
62 geht das alles so schnell mit Sie. Oder? Dann können Sie so sprechen, wie sie es
63 mit der Schwester oder den Bruder machen. Dann muss ich nicht denken, wie ich
64 Fehler nicht machen will oder über alle Wörter nachdenken. Das ist so mit viel
65 Energie immer. Das sage ich das und mein Freund weiß genau, was ich sagen will
66 mit diesen Wort, weil er auch Arabisch wie seine Muttersprache hat. Ich kann so
67 meine Gedanken, Denken auf die Frage fokussieren und ich bin danach nicht müde.
68 Also nicht nur wegen die Fragen, auch wenn ich spreche im Unterricht macht mich
69 dieses müde. Dann war ich froh, das ich in der Gruppe nicht denken muss. Mhm.
70 H: Aha gut. Ja verstehe. Gut und Haben Sie danach trotzdem noch Fragen gehabt?
71 F: ich nicht. Meine Gruppe denke ich waren viele Leute und jeder kann etwas sagen.
72 Damit kann wir alle, immer alle Fragen finden. Also die Antworte finden. So ja. Ah
73 und z.B: ich hatte nicht immer so fragen, aber manchmal wollte ich wissen, dass
74 anderen das auch so denken wie ich. Dann hat E. vielleicht gesagt, dass er auch so
75 denkt und dass das richtig ist. Oder alles haben das gesagt. dann weiß ich, dass es
76 passt. Also ein *double check*. Ja. Das.
77 H: Gab es einen Unterschied am Anfang im Vergleich zu später in den Gruppen?
78 F: Das sage ich. Es war laut. Ich denke, meinen Gruppen war die laute ((lacht)). Wir
79 waren vier, die anderen nur mit zwei, drei. Dann wollten alle Gruppen machen und es
80 war ein bisschen viel. Aber später haben wir gesagt, wir- dass wir ein bisschen leise
81 sein müssen und nicht so laut diskutieren, wenn wir eine Gruppen machen wollen.
82 Vielleicht hätte KL gesagt, dass es zu laut war und so vielleicht wir durften sie nicht
83 machen.
84 H: Würden Sie die Gruppen beibehalten, weitermachen? Und was würden Sie
85 ändern?
86 F: Ich mache weiter in den Gruppe, wenn ich mit meine Kollege bleibe ((lacht)). Das
87 war gut. Verändern würde ich, hm, ich weiß nicht, nein das war gut so. Für mich war
88 das gut, weil oft fühle ich mich vor der ganze Klasse schlecht, wenn ich das frage
89 und das frage. Weil dann denke ich alle andere haben schon lange verstanden, nur
90 ich nicht. Dann schäme mich ein bisschen ((lacht)). Ja. Das war alles.
91 H: Ok, interessant, danke sehr!

1 **Interview 7: Herr G., Syrien, 30 Jahre alt.**

2 H: Zuallererst wollte ich fragen, ob Sie die Murmelgruppen schon kannten?

3 G: Für mir waren die Gruppen neu. Das was ich was ich schon kenne, kannte ist eine

4 Partnergruppe. Wo man mit andere arbeitet für Übungen und so.

5 H: Ok, und welche Sprache haben Sie für die Gruppe gewählt?

6 G: Ich habe Arabisch gewählt, dass diese Sprache mit der ich- , diese die meine

7 Muttersprache ist. Mit Familie und Freunde spreche ich immer Arabisch.

8 H: Und sprechen Sie im Unterricht auch auf Arabisch normalerweise?

9 G: Im Unterricht-, ja, in meine Sprache fühle ich sicher und gut, dass, deshalb also

10 frage ich zuerst meine Kollegen Hm, ja, aber nicht so wie in Gruppe. Dann spreche

11 ich mit F oder H und dann helfen wir auch, wenn jemand etwas nicht versteht. Das ist

12 nicht so laut aber. Das ist auch nicht so gut, weil vielleicht ist es laut, wenn wir vier

13 dann so reden. Das stört der andere Kollege und KL sagt „Pssst bitte – habt ihr eine

14 Frage?“ Dann kann ich vielleicht auch nicht gut sagen, was meine Frage ist, das ist

15 komisch.

16 H: Ah, ok, und wie war das für sie so offiziell Arabisch zu sprechen?

17 G: Das war komisch am Anfang, weil ich dachte, wir sind in eine Deutschkurs

18 ((lacht)). Dann auch hat sie KL nichts verstanden (lacht) und dann kann ich sagen,

19 dass für mich aber war es gut. Diese Arabisch sprechen ist für mich wie zu Hause,

20 also-, verstehen Sie? Das ist welche Sprache ich am besten sprechen kann.

21 H: Hm, ja.

22 G: Ich kann so sprechen wie ich will, dann kommt alles, wie ich will und dann mache

23 ich auch nicht viele Fehler, also keine Fehler.

24 H: Ok, verstehe, ja. Wie war es für Sie, dass sie bei den Gruppen selbst entscheiden

25 durften, wann Sie sie brauchen?

26 G: Das war ein bisschen schwierig, weil ich nicht wusste, wann genau das geht.

27 Dann hat auch KL gefragt, ob wir brauchen jetzt. Dann langsam habe ich auch

28 gedacht jetzt vielleicht und jetzt und dann haben wir auch so gemacht. Am Anfang

29 muss ich gewöhnt an diese Sache, aber es ist gut, weil ich so denke, ich kann

30 entscheiden, ähm, oder wir alle, und wenn KL vielleicht nicht wollte, gewollt würde

31 z.B: aber alle wollen, dann machen wir.

32 H: Gut, und wie ist das normalerweise, wie lösen Sie ein Problem, wenn Sie z.B: eine

33 Frage haben wen fragen Sie dann?

34 G: Wenn ich eine Frage habe, frage ich meistens zuerst F, weil er weiß viel. Dann

35 frage ich schnell ein Wort oder auch bei Übungen, frage ich, ob das richtig ist oder

36 wie es geht, wenn ich nicht weiß. Also wir sprechen in unserer Arabisch Gruppe

37 ((lacht)) oft miteinander.

38 H: Und wenn er eine Frage nicht beantworten kann und selber zweifelt?

39 G: Dann schon fragen wir KL, meistens fragt F, weil er besser spricht kann. Und

40 auch ich frage nicht so gern, dann hören alles. Und vielleicht meine Frage ist auch

41 komisch.

42 H: Aha, gut, mhm, Wie war der Ablauf in Ihrer Gruppe? Hat es fragen und Antworten

43 gegeben oder wie haben Sie miteinander geredet?

44 G: Ich denke, es war bei uns ein bisschen durcheinander, aber das ist, weil bei uns

45 alle wollen etwas sagen zu die gleiche Zeit ((lacht)). Das war nicht so günstig. Dan

46 hat aber KL gesagt auch „Pssst“ und so und dann war es schon bald es besser. Dann

47 haben wir gesammelt kurz Fragen und ein Thema, dann darüber gesprochen – was

48 denkst du, was denkst du, wie ist das? Dann war es nicht so mit geordnete Frage du

49 eine Antwort.

50 H: Ah ja, das war so, gut. Mhm. Und worüber haben Sie in Ihrer Gruppe geredet?

51 G: Wir haben geredet, ähm, über viele Sachen im Kurs, so mit Grammatik, wenn wir
52 die Nebensatz und die-, die Konjunktiv gemacht haben und auch vielleicht, was
53 noch? Dann haben wir für Erklären Übungen angeschaut oder jemand hat schon
54 gewusst, wie das geht und dann erklärt. Wir haben auch über Wörter geredet, weil
55 das schnell geht mit unser Gruppe. Dann alles ist Arabisch und jeder weiß genau, ah
56 und so, schnell. Auch für Grammatik z.B. hat H gesagt manchmal, dass das in
57 Arabisch ganz anders ist. Das hilft nicht so viel, aber dann ich weiß, ok, das ist wo
58 ich aufpassen muss, weil ich immer Fehler mache.

59 H: Ah ja, und haben Ihnen diese Gruppen also geholfen oder mussten Sie danach
60 doch noch die KL fragen?

61 G: Das weiß-, denke ich schon. Weil danach haben wir gesagt: „ok so alles? Hast du
62 verstanden?“ Und in die Gruppe haben wir gesagt dann ja. Also ich glaube, jeder hat
63 verstanden besser, dann ich es auf Arabisch auch leichter verstehen-, ähm, ich kann
64 besser verstehen. In-, mit Deutsch ist manchmal so schwer, weil man so
65 konzentrieren. Muss.

66 H: Gab es einen Unterschied vom ersten Mal und zweiten Mal, als ich da war? In den
67 Gruppen meine ich.

68 G: Das ja, sicher. Es war am Anfang laut und alle waren sie aufgeregt. Später ist es
69 ruhig war-, war es ruhig. Und auch wann wir das machen sollen, war später nicht so
70 viel und auch nicht wenig. Gut oder? Dann hatte ich eine Frage, aber dann habe ich
71 noch gewarten und später erst, wenn Thema fertig war rund auch KL erklärt hat.
72 Wenn ich immer noch Probleme, dann haben wir gefragt für Gruppe und dann war
73 das gut.

74 H: Würden Sie die Gruppen beibehalten? Und wenn ja, was würden Sie vielleicht
75 ändern?

76 G: Ich weiß nicht, was ich ändern soll. Ich finde da gut und es hilft.

77 H: Die Gruppengröße vielleicht?

78 G: Das fände ich gut, das zu viert kann man gut sprechen, die andere gruppe, zu
79 zwei wussten auch nicht immer. Aber vier Kopfe denken viel mehr ((lacht)). Ja, auch
80 drei ist gut. Dann aber bei uns waren diese Kollegen mit Kurdische Sprache, das z.B:
81 wäre nicht gut, wenn sie nur zwei und wir nur zwei – besser so mit vier. Und sie
82 sprechen gut auch Arabisch. Ich kann nicht Kurdisch, das habe ich gehört, so ein
83 bisschen verstehen, aber nicht sprechen. Ja, so, machen wir das weiter, oder? Das
84 will ich ja schon. Ja.

85 H: Hm, ich weiß nicht genau, das werden Sie noch besprechen in der Klasse. Gibt es
86 noch etwas? Eine bestimmte Situation oder was hat ihnen am meisten geholfen in
87 den Gruppen?

88 G: Hm, ja, also, eine Situation die mich geholfen hat. Dann ja, erinnern sich? Dann
89 habe ich einmal meine Kollege gefragt, was heißt „umgangssprachlich“ und wann ich
90 das zu verwende soll. Also ich kenne nicht dieses Wort. Vielleicht sollte ich das
91 kennen? Meine Kollege hat auch nicht genau gewusst. Er hat gesagt, so mit direkte
92 Rede etwas. Hm, das war aber komisch. Aber ja, ich habe nicht mehr gefragt, weil
93 wie man das verwendet hat die KL schon erklärt. Vorher schon. so ist das, war das.
94 Sonst, puh, ich weiß nicht.

95 H: Aha ja ich erinnere mich, gut, ja, ok, danke sehr!

1 **Interview 8: Herr H., Syrien, 33 Jahre alt.**

2 H: Gut, also ich würde gern wissen: Waren diese Murrengruppen neu für Sie oder
3 haben Sie das schon einmal gemacht?

4 K: Ich wusste-, kenne diese Gruppen nicht. Nur so Arbeit mit Partner und Gruppen,
5 aber immer macht man dort Übungen und so. Nicht für Fragen und Probleme.

6 H: Ah ja, und welche Sprache haben Sie gewählt?

7 K: Also ja, das war ein Sache, da haben wir schon gesprochen. Das ist so, dass
8 meine Muttersprache Kurdisch ist. Mit meine Familie und so spreche ich Kurdisch,
9 aber ich habe auch viele Freunde, diese, diese ist Muttersprache Arabisch. Ich habe
10 Arabisch gewählt, das spreche ich gut auch und ist ok für mich. Weil wir haben
11 gesagt, zu zwei wollen nicht wir bleiben und lieber mit anderen. Auch der- der G und
12 F sprechen gut Deutsch oder wissen viel, glaube ich. So waren sie eine gute Partner
13 ((lacht)).

14 H: Ah ok, ja sprechen Sie sonst auch Arabisch oder Kurdisch im Unterricht?

15 K: Hmm, jaaa, ich spreche zuerst Kurdisch mit L., aber nur so heimelig-, heimlich?

16 H: Heimlich?

17 K: ((lacht)) ja. Weil ich will anderen nicht stören und dann sprechen wir kurz so.
18 Wenn jetzt L. nicht weiß, was ich frage, dann spreche ich mit den anderen Arabisch,
19 manchmal ist es dann ein bisschen laut, das weiß ich. Aber beide Sprachen sind gut
20 für mich.

21 H: Und wie war es für Sie diese Wahl zu haben zwischen Kurdisch und Arabisch?

22 K: Das war gut. Also ich könnte auch Kurdisch sprechen, das fühle mich gut, wenn
23 ich das spreche, aber muss nicht sein. Ich kenne F und G gut, sie sind wie meine
24 Freunden und so- so, ähm, ich habe kein Problem mit Arabisch. Das ist verschieden
25 von Mensche zu Mensche.

26 H: Ah interessant. Mhm, und wie war es jetzt so offiziell eine andere Sprache als
27 Deutsch zu sprechen?

28 K: Äh, äh, das war ungewöhnlich, weil sonst gibt es nur in laut Deutsch. Natürlich
29 kann ich Arabisch kurz sprechen, aber wenn es gibt ein Übung, dann sagt KL nicht:“
30 Jetzt Arabisch sprechen.“ ((lacht)). Das war also ungewöhnlich und gut aber auch. In
31 Arabsich und auch in Kurdisch z.B: ich kann mich gut fühlen und, ja, und so kann KL
32 auch sehen, dass ich ein anderen Sprache gut spreche. Das habe ich gesehen, das
33 sie war so interessiert an unseren Sprachen. Das war gut. So. Ich fühle in Deutsch
34 oft nicht sicher, auch bei Fragen stellen und ein bisschen dumm. Ich habe so (...)
35 Hemmung zu fragen.

36 H: Ah ja, ok, und war es gut, selbst sagen zu könne, wann Sie eine Gruppe wollen?

37 K: Das hat mir sehr gut gefallen. Das war so eine eigenen Entscheiden und so wie
38 wir brauchen. Nicht immer kann KL wissen, wann wir noch Probleme haben. Weil
39 vielleicht hat sie schon oft erklärt und dann habe ich das noch nicht kapiert ((lacht))
40 und so ist eine gute Zeitpunkt für einen Gruppe. Die anderen Kollegen können auch
41 gute Lehrer sein, verstehen Sie, ja?

42 H: Ja, ja, sicher. Ich verstehe. So helfen Sie sich gegenseitig.

43 K: Ja, genau so.

44 H: Was machen Sie normalerweise, wenn Sie ein Frage haben? Wie lösen Sie das
45 Problem?

46 K. Wenn ich Frage habe? Dann hm, das mache ich, hm, ich glaube im ersten frage
47 ich den Kollege. Aber auch die KL, sie kann schon gut erklären. Also wenn Kollege
48 das nicht so schnell weiß, dann frage ich.

49 H: Wie war bei Ihnen der Ablauf in der Gruppe und wie haben Sie miteinander
50 gesprochen? Gab es Diskussionen oder geregelte Fragen und Antworten?

51 K: ((Lacht)) Ja Diskussionen. Aber weil es ist-, weil es in Arabisch war, kann man das
52 gut machen. In Deutsch kann ich nicht so eine Diskussion machen, weil dann muss
53 ich sooo viel denken und spreche langsam, und mache ich immer Fehler. In Arabisch
54 kann man auch sagen.“ Nein, du sagst Blödsinn“ ((lacht)). So ist das auch lustig mit
55 uns.

56 H: War das nicht zu chaotisch für Sie dann?

57 K: Nein, ich finde es gut. So kann jeder seine Meinung sagen. Und auch Kl hat sie
58 manchmal gesagt, wir müssen leiser sein. Das verstehe ich schon gut ja. Das ist so.

59 H: Über was haben Sie in der Gruppe geredet?

60 K: Puh, das waren vielen Sachen. Grammatik wie Konjuntive, wenn man etwas
61 sagen muss, was nicht so echt ist. Da haben wir gesprochen, wie man einen Satz
62 macht und diese Verben verwendet und wie man kann wir wissen, dass es eine
63 Präsens ist oder schon vorbei. Futur auch ein bisschen. Dann-, dann auch immer
64 wieder Wörter, in diesen Texten. Das geht bei uns so schnell, wissen Sie? Dann
65 musst du nicht das auf Deutsch sagen und alles schwierig machen, dann geht das
66 super schnell.

67 H: Ja ich verstehe. Und sonst noch etwas?

68 K: Ja, auch ah ja, wenn wir diese Meinung sagen gemacht haben. „ich denke,
69 dass...“ und „Meine Meinung nach...“ Wie kann dann der Satz sein. Also wo
70 verwende ich das Verb. Hm ja. Grammatik viel.

71 H: Hat Ihnen das Sprechen in den Gruppen geholfen?

72 K: Für mich schon. Ja, weil jemand von uns hat immer wissen-, gewusst, wie es
73 richtig ist und wie man das macht. Sogar einer andern Gruppe hat uns manchmal
74 gefragt. Weil dieser Kollege kann Englisch und G. auch. Dann haben wir uns-, wir
75 ihnen geholfen.

76 H: Mussten Sie nie die KL danach noch mehr fragen?

77 K: Wir nicht. Aber mit einen anderen Gruppe habe ich das gesehen. Die waren zu-,
78 mit zwei und dann war vielleicht eine Frage für KL.

79 H: Wie war das erste Mal im Vergleich zum zweiten Mal, als ich da war? Haben Sie
80 da einen Unterschied gesehen?

81 K: Sicher. Am Anfang war es laut und durcheinander. Dann war es immer leiser. Ja.
82 Alles haben das verstanden. Ja.

83 H: Mhm. Würden Sie diese Murmelgruppen beibehalten? Oder würden Sie etwas
84 verändern?

85 K: Ändern würde ich nicht-, nix. Ich mache es gerne weiter, weil es auch ein bisschen
86 wie eine Pause ist ((lacht)). Aber in der Pause lerne ich dann. Es ist angenehm. Und
87 ja, genau, oft war auch so, dass ich einen Frage habe und ich denke aber, das ist
88 blöd. Dann habe ich in Gruppe gehört, dass G. auch diese Frage hat. Hmm. Ja, das
89 wurde auch mit der Zeit immer besser, weil dann wussten wir, wie es geht das. Das
90 war gut, wir waren wie so, so, Profis. Wir waren also erfolgreich in dem Lernen
91 irgendwie.

92 H: Aha, ja, das ist gut. Danke sehr. Gibt es noch etwas, was Sie sagen möchten?

93 K: Ich finde diese Sache gut. Dann eigentlich es ist eine Doppelhilfe diese Gruppen.
94 Weil es gibt auch KL und wenn wir allein nicht wissen, wie Antwort die Antwort
95 wissen, dann kann KL auch helfen. Und auch noch: Meine Sprache ist oft mit mehr
96 Sinn und besser wenn ich das spreche. Ja. Wenn ich in meine Sprache spreche,
97 kann es gut sein, um etwas so, so schnell zu beantworten, weil ich nur an was ich
98 fragen will denke. Aber sonst natürlich, für üben, muss ich Deutsch sprechen. Man
99 muss praktisch machen, was man lernen will, also, ja?

100 H: Und abschließend, jetzt wo wir über vieles geredet haben. Was hat ihnen an den
101 Gruppen am meisten geholfen? Was war sinnvoll für sie?

102 K: Das war vielleicht, hm, ich denke das mit Kollegen sprechen. Wir können uns
103 auch helfen, ja? Weil wir sind wie Lehrer für die anderen Kollegen. Also nicht immer
104 für alles, ich kann nicht alles wissen, der, der mein Kollege kann nicht alles wissen.
105 Aber jeder weiß etwas und dann tun wir alles zusammen, wir werfen unseren Köpfe
106 zusammen. Sagt man das so?
107 H: Mh, ja, ich weiß, was Sie meinen.
108 K: Am Ende kommt einer Lösung heraus, dass wahrscheinlich richtig ist, weil alle
109 Köpfe gedacht haben“ Weiter spricht er davon, dass diese Art der Lösungsfindung
110 nachhaltiger sei: „Ich merke das viel besser, wenn ich mit Kollegen darüber
111 gesprochen hab. Die KL weiß alles, aber dann ist einfach eine Antwort und aus. So
112 ist es immer mit eigenen Gedanken, auch wenn sie falsch. Also es bleibt einfach im
113 Kopf. Das ja.
114 H: Ja, gut, interessant. Ja, danke Ihnen.

1 **Interview 9: Herr L., Syrien, 24 Jahre alt.**

2 H: Haben Sie das mit den Murmelgruppen schon einmal gemacht?

3 L: Nein, nie ich kenne das nicht. Bis jetzt.

4 H: Und für welche Sprache haben Sie sich entschieden? Und warum?

5 Ich habe Arabisch entschieden. Also meine Muttersprache ist Kurdisch, wie K. Aber

6 dann haben wir gedacht, was machen wir mit zwei? Besser ist mit vier in der Gruppe.

7 Die anderen sind auch schon Freunde und ich spreche auch Arabisch. Besser

8 Kurdisch glaube ich. Trotzdem... es war gut, weil ich habe nicht ein Problem mit dem

9 Arabisch. Meine Freunde sprechen viele Arabisch und dann kann spreche ich auch

10 so oft. Nicht nur im Kurs. Mit Familie aber spreche ich Kurdisch. Deutsch macht mir

11 manchmal Stress und eine, Drucke, Druck, weil sie denken alles, ich muss gut

12 Deutsch können, das hilft mich aber nicht. Ja.

13 H: Mhm. Und wie war es dann offiziell Arabisch zu sprechen im Kurs?

14 L: Das war nicht neu für mich. Weil ich spreche sonst auch oft mit Kollegen. Wenn

15 wir Fragen haben spreche wir Kurdisch oder Arabisch. Und so können wir fragen,

16 was heißt das oder das? Aber trotzdem war es ein bisschen komisch, weil KL das

17 nicht versteht. Und wenn wir also so laut sprechen, sie kann sie nicht wissen, was wir

18 sprechen. Aber wir haben nur über Kurs gesprochen ((lacht)).

19 H: Und wie war es sich zwischen Arabisch und Kurdisch entscheiden zu können?

20 L. Das war wurscht ((lacht)). Ich habe vielleicht Kurdisch lieber gewählt, aber Kollege

21 hat gesagt, es geht mit vier Leute vielleicht besser und so war ich auch mit diese

22 Meinung. Das war schon gut. Ähm, vielleicht wenn ich Menschen nicht so mag, dann

23 spreche ich lieber Kurdisch nur mit meinen Kollege. Aber wenn ich Sympathie habe,

24 ist es gut.

25 H: War es gut, selbst zu entscheiden, wann Sie diese Murmelgruppe wollen?

26 Ja, das war gut. So kann man etwas sagen oder nicht. Manchmal, am der Anfang,

27 hat KL das auch gefragt. Später haben wir das oft gewollt, das war aber zu viel

28 ((lacht)). Dann hat KL gesagt: „warten wir ein bisschen.“ Auch gut. Aber ich sage

29 gern: „Stopp. Murmelgruppe bitte.“ ((lacht)).

30 H: Und wie lösen Sie Probleme im Unterricht normalerweise? Also wenn Frage

31 haben?

32 Ich frage zuerst meine Freunde auf Kurdisch, dann auf Arabisch, dann KL. Früher

33 habe ich viel mehr Kollege gefragt. Das war aber dann oft laut, weil wir alle so mit

34 den andere gesprochen haben. Das war nicht gut für KL. So jetzt frage ich oft KL.

35 Also beim Vokabeln frage ich viel meinen Kollegen. Dann kann er das sofort sagen.

36 Wenn er weiß-

37 H: Wie haben Sie in der Gruppe gesprochen? Haben Sie Fragen gestellt und

38 geantwortet oder haben Sie viel diskutiert?

39 Wir haben sehr viel diskutiert. Das war vielleicht auch chaotisch. Jeder hat gesagt so

40 und so ist das ((lacht)). Aber ja, Sie wissen, dann ist das besser gewesen beim

41 zweiten Mal, nicht? Also an der Anfang war viel Diskussion. Alle haben gesagt, das

42 sie nicht verstehen, oft war es das gleich. Und dann haben wir so einer Beratung

43 gemacht. Was denkst du, was denkst du und so. Es war ein bisschen laut, dann

44 mussten wir leiser sein.

45 H: Worüber haben Sie in der Gruppe gesprochen?

46 Viel über Grammatik, wenn wir eine Regel nicht verstehen. Auch Vokabel, schnell mit

47 Übersetzung. Es war viel einfacher, weil so kann ich nachdenken über was ich sage

48 und ich muss nicht über Fehler denken.

49 H. Haben Sie ein Unterschied bemerkt zwischen dem ersten und beim zweiten Mal,

50 als ich da war?

51 Ja, beim zweiten Mal war es ruhig und geordnet. Dann wussten wir, wenn wir
52 Gruppe machen solle ein bisschen besser. Nicht so oft wie am Anfang.
53 H: Würden Sie die Murrelgruppen beibehalten? Würden Sie etwas verändern?
54 Welche Probleme sehen Sie?
55 L: Ich weiß nicht. Probleme? Hm. Nicht Probleme denke ich. ich würde das schon
56 machen wieder. Machen wir das? Das ist so gut, weil ich manchmal mit Deutsch sehr
57 müde werde und dann kann ich nicht mehr fragen in Deutsch. In Arabisch und auch
58 Kurdisch kommt es schnell, automatisch. Vielleicht, oder ja, natürlich es macht nicht
59 Sinn, wenn ich immer Arabisch sprechen. Dann wie kann ich das lernen? Also
60 Deutsch. Aber so, wenn ich fragen will, ich es gut. Weil dann schnell, schnell muss
61 ich nicht denke, wie kann ich das fragen und oh, jetzt mache ich Fehler. Und in
62 Gruppe, wenn man lang spricht, also lange ja nicht, nur drei Minuten, oder? Aber
63 dann bleibt es besser. Dann weiß ich noch: Ah, D. hat diesen Blodsinn gesagt, aber
64 es war ja anders, verstehen Sie? Es ist nicht immer sofort eine Antwort wie bei KL,
65 aber so es bleibt, ich halte es gemerkt, was wir gesprochen haben. Bei KL, sie sagt
66 und dann vielleicht ich vergesse schnell.
67 H: Ja, genau, ich verstehe, mhm. Möchten Sie sonst noch etwas sagen?
68 L. Hm, nein danke. Das war gut alles danke.
69 H: Gut. Danke Ihnen.

1 **Interview KL: Frau M., 55 Jahre alt.**
2 H: Was waren Ihre Erfahrungen mit den Murmelgruppen? Was habe Sie so
3 beobachtet oder was ist Ihnen aufgefallen?
4 M: Also ja, ich denke, das war eine gute Erfahrung für alle. Für alle war es neu. ja,
5 was ich gesehen habe ist, dass es am Anfang ein bisschen chaotisch war und nicht
6 so klar war, wie oft und wann sie eine Murmelgruppe machen können. das hat Zeit in
7 Anspruch genommen. Aber das hat sich dann gebessert, das haben Sie auch
8 gesehen. Es war gut, dass ich auch während der Gruppen zu Verfügung gestanden
9 habe. Wie die Zweiergruppe, die manchmal noch Fragen hatten. Denen konnte ich
10 dann auch schnell weiterhelfen. Hm, ja, sonst aufgefallen ist mir, das z.B: die, die im
11 Unterricht nicht so viel fragen auch viel geredet haben in den Gruppen. Das zeigt mir
12 schon, dass sie sich in einer anderen Sprache oft besser fühlen. Ich wusste ja aber
13 auch nicht immer, fast nie, was sie gerade reden, aber ich hatte schon das Gefühl,
14 dass es um den Unterricht ging.
15 H: Wird sonst auch in irgendeiner Form mit anderen Sprachen gearbeitet?
16 M: Also ich würde das gerne, aber was macht man, das für alle sinnvoll ist? Da gibt
17 es wenig Material und Ideen, deshalb war das mit den Gruppen schon eine gute
18 Idee. Da hat jeder was davon und ich muss auch nicht die Sprache beherrschen, die
19 meine Lernenden sprechen. Und es wird ja sowieso immer auch in anderen
20 Sprachen gesprochen. Ich auch ein bisschen, also normalerweise umschreibe ich
21 Vokabeln, die schwieriger sind – oder suche Synonyme. Manchmal übersetze ich ein
22 Wort ins Englische, weil das für einige aus dem Kurs Sin macht, aber damit ist nicht
23 allen geholfen, weil nicht alle so gut Englisch sprechen.
24 H: Ja. Also Sie sagen, auch die KT untereinander sprechen in anderen Sprachen.
25 M: Ja, das passiert immer. Das ist auch in Ordnung, sie fragen sich halt
26 untereinander, wenn sie etwas nicht verstehen. Aber oft wird das dann zu lange und
27 zu laut. Dann kann ich nicht weitermachen und die anderen fühlen sich gestört. Also
28 ja, eigentlich finde ich es gut so. So sagt man, das ist die offizielle Zeit und niemand
29 wird gestört. Und es passiert ja sowieso. So hat man einen Rahmen das ist gut.
30 H: Wie war das für Sie, dass sie den Inhalt der Gespräche nicht verstehen konnten?
31 M: Ich dachte eigentlich, es wäre komisch und unangenehm, um ehrlich zu sein.
32 Aber es war mir dann in der Praxis nicht zuwider, es war interessant für mich.
33 H: Haben Sie einen konkreten Lernfortschritt oder Lernerfolg beobachten können?
34 M: Also ich denke schon, dass sehr viele Fragen gelöst werden konnten. Wir haben
35 beispielsweise etwas öfter besprochen und ich habe es erklärt, aber dennoch gab es
36 Leute, die noch Probleme hatten. Manchmal ist es auch schwierig zu verstehen, was
37 genau noch das Problem ist. Dann helfen sie sich untereinander oft schneller. Nicht
38 nur bei Grammatik, auch bei Vokabeln. Irgendwie ist es auch ungewohnt, weil ich
39 nicht verstehe, was genau sie jetzt besprochen, aber dann höre ich noch Wörter wie:
40 „Nebensatz“ oder „Passiv“ und dann weiß ich es.
41 H: Also haben Sie, glauben Sie, schon über Kursinhalte gesprochen?
42 M: Ja sicher, das habe ich schon gemerkt. Auch sehr lebhaft ((lacht)). Natürlich war
43 es am Anfang, bis sich ein bisschen beruhigt haben, auch Späße gemacht und
44 solche Sachen, aber dann, als es hieß: „Ab jetzt drei Minuten“ waren sie ziemlich
45 fokussiert.
46 H: Sind diese Gruppen also sinnvoll aus Ihrer Perspektive? Warum oder warum
47 nicht? Und was würden Sie verändern? Wo sehen Sie also, also Probleme?
48 M: Ich glaub, dass sie grundsätzlich sehr sinnvoll sind und ich glaube, bei uns hat
49 das jetzt ziemlich gut funktioniert, oder? Aber ich weiß nicht, was man mach, wenn
50 die Gruppenaufteilung nicht so glatt läuft. Also wenn wir jemanden haben, der, sagen
51 wir, aus Afghanistan kommt, wie X, er hat den Kurs ja schon an dem Tag verlassen,

52 aber was hätten wir mit ihm gemacht? Dann hätte man auf Englisch ausweichen
53 müssen, aber ob er das dann so gut kann oder sich wohl fühlt. Hm. Ich glaube, es
54 kann für alle nur so gut passen, wenn mindestens zwei im Kurs sind, die die gleiche
55 L1 haben oder zumindest eine gemeinsame Sprache finden, mit der sie sich gut
56 fühlen.

57 H: Ja, das stimmt. das war gut bei uns. Und dann müsste man sich überlegen, ob
58 Sinn macht, wenn die Gruppeneinteilung schwierig ist.

59 M: Ah ja, und am Anfang finde ich, nimmt es einige Zeit in Anspruch überhaupt zu
60 erklären, worum es geht und bis sich dann alle daran gewöhnt haben. Am Anfang,
61 also da war es so, dass sie sehr oft eine Gruppe machen wollten, aber dann musste
62 ich auch sagen: „Warten wir noch kurz“.

63 H: Wann hast sich das gebessert?

64 M: Das war so nach dem dritten Mal, würde ich sagen. Dann haben sie ein besseres
65 Gefühl dafür bekommen, wann es sinnvoll ist und wann zu viel. Zur Gruppengröße
66 vielleicht kann ich noch sagen, dass ich Dreiergruppen ideal finde. Bei zwei musste
67 ich auch immer wieder mal einspringen und dann haben wir auf Deutsch geredet.
68 Also wenn beide etwas nicht verstehen, dann kommen sie auch nicht weiter. Bei der
69 Vierergruppe musste ich oft zu mehr Ordnung und Ruhe aufrufen. Die konnten sich
70 zwar selber mehr helfen, aber eben etwas zu laut.

71 H: Ah ja, mhm. Gut. Fällt Ihnen noch etwas ein?

72 M: Hm ja, sie, also die Lernenden, haben mir das erzählt, also dass sie ihre eigene
73 Sprache oft so unwichtig fänden, dass das gesagt wird von einigen– das finde ich
74 natürlich sehr unangemessen, was einige Lehrende da von sich geben. Ich selber
75 bin, wie gesagt, aber auch überfordert. Ich lasse die Erstsprachen zu, aber nutze sie
76 halt auch nicht wirklich. Ich spreche nicht Arabisch, nicht Somali und Spanisch
77 verstehe ich ein bisschen so. Also die Gruppen sind eine reale Option für mich,
78 schau mal.

79 Was ich auch interessant fand, ist, dass sie es lustig fanden, dass ich nichts verstehe
80 ((lacht)). Das war für mich auch eine neue Situation und ich glaube, sie fanden es
81 auch ganz gut, dass ich mal etwas nicht verstehe. Also dass ich sie in Ihrer Sprache
82 reden höre. Ich höre das sonst schon auch oft, aber nicht in diesem Rahmen, so
83 offiziell.

84 H. Ah ja, interessant...

85 M: Und was ich noch sagen wollte, dass es mich eigentlich überrascht hat, also ich
86 weiß nicht, ob sie das mitgekriegt haben, die zwei Kurden, die Arabisch sprechen
87 wollten, also in der Gruppe sein wollten. Das hab ich mir nicht gedacht. Die sprechen
88 miteinander immer Kurdisch, hin und wieder Arabisch mit den zwei anderen
89 Kollegen. Ja, weil die verstehen sich gut, das hab ich gleich gesehen. Aber hm, ja,
90 ich hätte mir gedacht, dass es hier wichtiger ist, Kurdisch reden zu können, als, als,
91 ähm, in einer Gruppe zu sein, die halt größer ist.

92 H: Ja, das stimmt! Das war sehr interessant. Hm ja, gut, danke Ihnen vie

9.2 Beobachtungsleitfaden

Beobachtungsbogen 1

Wie reagieren KT auf Einführung der Murmelgruppen? KT sind neugierig, hören ruhig zu, stellen Fragen. Sprechen von ihren Erfahrungen mit Gruppenarbeiten/Partnerarbeit. Murmelgruppen für alle neu. Sind bereit MG durchzuführen, freuen sich über Abwechslung/etwas Neues. Etwas laut in der Klasse.
Wer initiiert Murmelgruppen? Als KL merkt, dass es nach Erklärungen oder Übungen nach Unklarheiten gibt, fragt sie, ob die KT Murmelgruppe wollen. Immer ja. Einmal kommt Vorschlag auch von KT.
Wie setzen die KT die Murmelgruppen um? ausgelassen, etwas laut und chaotisch am Anfang bis alle Gruppen aufgeteilt sind. In den Gruppen verlaufen Gespräche ruhig, außer eine Gruppe, etwas laut. KL beruhigt sie. während der Gruppen einige Fragen an KT, diese antwortet kurz und klärt Problem.
Worüber wird in Murmelgruppen gesprochen? Grammatik 1 2 3 4 <u>5</u> Phonetik <u>1</u> 2 3 4 5 Rechtsschreibung <u>1</u> 2 3 4 5 Vokabeln 1 2 <u>3</u> 4 5
sonstiges: private Gespräche, auch Organisatorisches (wann findet Prüfung statt, was kommt bei Prüfung...) vor und nach den Gruppen waren auch zu hören
Wie wird in den Gruppen gesprochen? Lautstärke 1 2 <u>3</u> 4 5 Sprecherwechsel 1 2 3 <u>4</u> 5 Frage-Antwort 1 <u>2</u> 3 4 5 Diskussion 1 2 3 <u>4</u> 5 Intensität 1 2 3 <u>4</u> 5
Was folgt auf die Murmelgruppen? KT setzen sich zurück und nach frage der KL ob alles klar sei, gab es vereinzelt nochmal Fragen bei Unsicherheiten, weil es in der Gruppe keine Übereinstimmung gab. Konnte aber schnell geklärt werden. Dann Weitermachen mit Plan
Wer beendet wie die Murmelgruppen? nach ca. drei Minuten sagt KL Stopp, manchmal hören sie allein früher auf
Wie wirken KT nach den Murmelgruppen? in 3 von vier Fällen zufrieden, es wird weitergemacht, einmal noch weiterer Klärungsbedarf.
Wann/in welchen Situationen werden die Murmelgruppen eingesetzt? wenn KT merkt, dass es sehr viele Fragen gibt und es nach einer Erklärung noch nicht klar ist
Wie oft werden Murmelgruppen pro Doppelstunde eingesetzt? 3 Mal

Beobachtungsbogen 2

Wie setzen die KT die Murmelgruppen um? gelassener, wenige chaotisch, ruhiger. In den Gesprächen gleich wie 1. UB, die gleiche Gruppe muss wieder beruhigt werden. Weniger bzw. nur 3 Mal Fragen an KT					
Wer initiiert Murmelgruppen? KT selbst, zweimal musste KT Nein sagen, weil es zu oft gewesen wäre					
Worüber wird in Murmelgruppen gesprochen?					
Grammatik	1	2	3	4	<u>5</u>
Phonetik	<u>1</u>	2	3	4	5
Rechtsschreibung	<u>1</u>	2	3	4	5
Vokabeln	1	2	<u>3</u>	4	5
sonstiges: wieder Privates bevor Gruppe anfängt und danach.					
Wie wird in den Gruppen gesprochen?					
Lautstärke	1	<u>2</u>	3	4	5
Sprecherwechsel	1	2	3	<u>4</u>	5
Frage-Antwort	1	2	<u>3</u>	4	5
Diskussion	1	2	3	<u>4</u>	5
Intensität	1	2	<u>3</u>	4	5
Was folgt auf die Murmelgruppen? nach Frage der KT ob alles klar sei, kaum Rückfragen (einmal von vier), Ablauf schneller als beim ersten Mal					
Wer beendet wie die Murmelgruppen? nach ca drei Minuten sagt KL Stopp, würden meistens weiterreden					
Wie wirken KT nach den Murmelgruppen? aufmerksam. Ruhiger als beim ersten Mal.					
Wann/in welchen Situationen werden die Murmelgruppen eingesetzt? wenn KT gefragt wird, jmd meldet sich, wenn andere Gruppe zustimmt, dann Murmelgruppe					
Wie oft werden Murmelgruppen pro Doppelstunde eingesetzt? 4 Mal					

Abstract

In vorliegender Arbeit geht es um die Einbeziehung anderer Sprachen als Deutsch in der DaZ-Erwachsenenbildung, speziell um die Frage, ob es in Bezug auf ein besseres Verständnis der Kursinhalte Sinn macht, systematisch andere Sprachen als Deutsch einzubeziehen. Methodisch wird mit Unterrichtsbeobachtungen und qualitativen Interviews vorgegangen.

Ausgangspunkt ist die Kritik an der bedeutenden Rolle, die dem Deutschen im Integrationsprozess zugeschrieben wird. Es wird als Integrationsfaktor Nummer eins gesehen, wodurch - aus migrationspädagogischer Perspektive - gesellschaftliche Machtverhältnisse ignoriert werden, die den Integrationsprozess aber mindestens ebenso beeinflussen. Es wird gefragt, wie die vorherrschende monolinguale Praxis der sprachpolitischen Regelungen mit einem wesentlichen Aspekt des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts vereinbart werden kann – der LernerInnenautonomie. Daraufhin wird als Alternative zu „LernerInnenautonomie“ eine Definition formuliert, die sich vielmehr an Oxfords (2008) Begriff der „Selbstregulierung“ orientiert.

Auf dieser Basis werden für die empirische Untersuchung - als Gegenentwurf zur monolingualen Praxis – andere Sprachen als Deutsch in einem Deutschkurs zu „Arbeitssprachen“ (Dirim 1998, Rehbein / Grießhaber 1996) erhoben. Diese werden systematisch innerhalb sogenannten „Murmelgruppen“ angewendet, die von den Lernenden selbst reguliert werden.

Die Ergebnisse zeigen klar, dass die Einbeziehung anderer Sprachen als Deutsch als Arbeitssprachen in hohem Ausmaß zum besseren Verständnis der Kursinhalte beiträgt. Andere Sprachen als Deutsch werden so nicht allein in ihrer symbolischen, sondern auch in ihrer praktischen Funktion aufgewertet. Folgende Vorteile ergeben sich aus der Praxis der Murmelgruppen: (a) der Fokus der Lernenden liegt auf einer inhaltlichen und nicht auf einer sprachlichen Ebene, (b) die Hemmschwelle zum Fragen-Stellen ist viel niedriger, (c) die Lernenden können sich bei bestimmten Unklarheiten schneller selbst helfen, (d) sie können sich bei Unsicherheiten unkompliziert bei Kolleginnen rückversichern und nicht zuletzt (e) sprachliche und organisatorische Kompetenz beweisen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass unter bestimmten Voraussetzungen positive Folgen erwartet werden können, wenn anderen Sprachen als Deutsch durch die Murmelgruppen eine aktive Rolle im Unterricht zugewiesen wird.