

[WLG]

WIENER LINGUISTISCHE GAZETTE

Ausgabe 84 (2019)

Inhalt

Marco Triulzi/Ina-Maria Maahs

»ab A2 wird dieser »sprach-mixed-salat« eher schwierig«
Eine Erhebung von Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Deutschförderung
der Erwachsenenbildung..... 1

Anna Steinkress

»A fake orange mouth for German«
Spracherleben vor dem Hintergrund der Deutschlernpflicht in Österreich..... 29

Eva-Maria Mannsberger/Sophie Mühlberger

Das Spracherleben einer ÖGS-Sprecherin im Wiener Hochschulwesen
Eine Einzelfallanalyse..... 55

Eigentümer, Herausgeber und Verleger:

Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft
Sensengasse 3a
1090 Wien
Österreich

Redaktion: Markus Pöchtrager (Allgemeine Sprachwissenschaft),
Mi-Cha Flubacher, Christian Bendl, Jonas Hassemer & Sabine Lehner (Angewandte Sprach-
wissenschaft),
Stefan Schumacher (Historische Sprachwissenschaft)

Kontakt: wlg@univie.ac.at

Homepage: <http://wlg.univie.ac.at>

ISSN: 2224-1876

NBN: BL078,1063

Die *Wiener Linguistische Gazette* erscheint in loser Folge im Open-Access-Format.
Alle Ausgaben ab Nr. 72 (2005) sind online verfügbar.

Dieses Werk unterliegt der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0
(Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen)

»ab A2 wird dieser ›sprach-mixed-salat‹ eher schwierig«

Eine Erhebung von Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung

Marco Triulzi*/Ina-Maria Maahs†

Wiener Linguistische Gazette (WLG)
Institut für Sprachwissenschaft
Universität Wien
Ausgabe 84 (2019): 1–27

Abstract

Multilingualism is the absolute norm in the everyday-experienced life of participants in German language courses in the field of adult education (Council of Europe 2001). Yet, this does not seem to have direct effects on the didactic implementation of this multilingual resource. In light of relevant approaches to foreign and second language education, this article discusses the attitudes towards multilingualism of course instructors for German as a Second Language in Germany, drawing on a quantitative study with 884 participants. The study shows that one third of the respondents present a consistent and marked monolingual habitus.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Erwachsenenbildung, Einstellungen, Deutschsprachförderung

* Marco Triulzi, Mercator-Institut, Universität zu Köln,
mehrsprachig-erwachsenenbildung@uni-koeln.de (Korrespondenzautor)

† Ina-Maria Maahs, Mercator-Institut, Universität zu Köln,
inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de

1 Einführung

Der herrschende *monolinguale Habitus* im deutschen Bildungssystem wurde bereits vor mehr als 20 Jahren kritisiert (Gogolin 1994), dennoch scheint dieser weiter zu bestehen (Becker 2016: 41). Dabei wird die mehrsprachige Realität der Lerner_innenschaft zugunsten einer monolingualen deutschsprachigen Bildung, d.h. in der Sprache der historisch ansässigen nationalen Mehrheit, nicht berücksichtigt, sodass mehrsprachige Ressourcen ungenügend als Ressource oder als Ziel sprachlicher Bildung betrachtet werden. Wenn mehrsprachige Klassen in Grund- und Sekundarschule immer noch nach diesem Habitus unterrichtet werden, scheint das gleiche Prinzip in den Kursen und Maßnahmen zur Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung zu gelten, in denen aber seitens der Teilnehmenden Mehrsprachigkeit aus selbstverständlichen Gründen als absolute Norm dominiert. Der fehlende Einbezug mehrsprachiger Kompetenzen in diesem Kontext hat eine lange Tradition, die mehrere sprachdidaktische Methoden und Ansätze unterschiedlich geprägt hat. Im Rahmen dieses Beitrags soll zunächst der Stellenwert der Mehrsprachigkeit in den – teilweise heutzutage noch angewendeten – klassischen und unkonventionellen Methoden zur Sprachdidaktik sowie in den aktuellen Referenzrahmen untersucht werden. Daran anschließend werden Ergebnisse einer Studie zu Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung präsentiert, um darzustellen, inwiefern ein monolingualer Habitus heutzutage hier ausgeprägt ist.

2 Mehrsprachigkeit in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung

2.1 Mehrsprachigkeit und Fremdsprachendidaktik

Der Einbezug und der Stellenwert von Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel in der Fremdsprachendidaktik erlebten im letzten Jahrhundert eine nicht-lineare Entwicklung: Somit wurde z.B. in unterschiedlichen historisch-chronologisch aneinander folgenden Methoden die Rolle der Herkunftssprache(n) der Lernenden beim Erlernen von Fremdsprachen immer wieder neu konnotiert und Mehrsprachigkeit dementsprechend als Potenzial oder

Hürde betrachtet. Jenseits von klassischen Methoden der Fremdsprachendidaktik, verbreiten sich aktuell neue Ansätze zum Einbezug und Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen.

2.1.1 Methoden der Fremdsprachendidaktik

Die Mehrheit der etablierten sowie der unkonventionellen Methoden, die die Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert beherrscht haben und die teilweise auch in der zeitgenössischen Fremd- und Zweitsprachenförderung im In- sowie im Ausland wiedergefunden werden können, vertreten aufgrund ihrer didaktischen Merkmale einen monolingualen Habitus. Somit werden Kompetenzen in anderen Sprachen (inklusive der Herkunftssprachen) zugunsten einer einseitigen Hervorhebung der Zielsprache ausgeschlossen und nicht aktiv im Sinne der produktiven Berücksichtigung eines *gesamtsprachlichen Repertoires* einbezogen. Da aber diese Methoden aufgrund von unterschiedlichen Annahmen zu (Fremd-)Spracherwerb und Didaktik in ihren fundamentalen Aspekten differieren, kann keine verallgemeinerte Aussage darüber hierzu formuliert werden. Stattdessen soll im Folgenden ein kurzer Überblick zum unterschiedlichen Stellenwert von Mehrsprachigkeit in den fremdsprachendidaktischen Methoden verfasst werden.

Nachdem die *Grammatik-Übersetzungsmethode* seit dem 19. Jahrhundert mehrere Jahrzehnte lang die Fremdsprachendidaktik unangefochten dominiert hat, distanzieren sich die Befürworter_innen kritischer didaktischer Modelle im 20. Jahrhundert davon und grenzen sich dabei insbesondere von den zentralen Ansatzpunkten der Methode ab, d.h. von der expliziten Vermittlung von Grammatikregeln auf der Grundlage der lateinischen Grammatik und der Verwendung von Übersetzungen aus der und in die Herkunftssprache als Lernmittel. Bei der Darstellung der Prinzipien und Praktiken der so genannten *Neuen Methode* bekräftigt Viëtor entsprechend, dass in der Förderung der Fremdsprache eine Trennung derselben von der Herkunftssprache erfolgen muss, so dass die Verbindungen zwischen Signifikant und Signifikat direkt und ausschließlich in der Zielsprache stattfinden (Viëtor 1893: 98).

Ein Ausschluss der Herkunftssprachen bei nicht-kanonischen Methoden, die normalerweise ihre Verwendung zum Zwecke des Sprachenlernens explizit zulassen würden, ist auch unter besonderen Bedingungen zu beobachten, wie z.B. wenn der Unterricht in einer herkunftssprachlich heterogenen Klasse stattfindet (Larsen-Freeman 2000: 102). Explizite Verbote betreffen im

Allgemeinen die Einbindung von Herkunftssprachen im Fremdsprachenunterricht (Brooks 1964: 142) sowie von Methoden und Vorgängen, die die Herkunftssprachen der Lernenden einbeziehen, wie z.B. Übersetzungen (Larsen-Freeman 2000: 23). Die Gründe für diese didaktischen Entscheidungen beruhen zum Teil auf einem defizitorientierten Verständnis der Anwendung herkunftssprachlicher Kompetenzen beim Erlernen einer weiteren Sprache. So wird der natürliche Sprachvergleich und Transfer von Sprachstrukturen und -handlungen primär als negative Interferenz betrachtet (Larsen-Freeman 2000: 47), ohne die für die Sprachförderung wirksame Dimension des positiven Transfers zu berücksichtigen.

Die Methode des *Natural Approach* sieht die Aufgabe der Lehrperson unter anderem darin, die Hauptquelle des verständlichen Inputs im Sinne der Einsprachigkeit in der zu erlernenden Sprache zu sein (Krashen 1983), auf dem das Fremdsprachenlernen basiert. Unter den unkonventionellen Methoden sieht auch die Methode des *Silent Way* einen Ausschluss der Herkunftssprachen vor, um die Lernenden zu motivieren, sprachliche Herausforderungen ohne Hilfe einer Lehrperson, die direkte Übersetzungen liefern könnte, direkt in der Zielsprache zu lösen (Roberts 1981: 323). Ob infolge dieser didaktischen Überlegungen Interferenzen vermieden werden können, bleibt offen, da Sprachlernende automatisch Vergleiche zwischen den bereits vorhandenen sprachlichen Ressourcen und der Zielsprache ziehen, selbst wenn dieser Prozess von der Lehrperson nicht gesteuert wird (Wildenauer-Józsa 2005; Morkötter 2014, 2016). Mit Hinblick auf die Effizienzierung des Sprachunterrichts bemerken außerdem Richards und Rodgers anlässlich der Hospitation einer Unterrichtsstunde nach der *Direkten Methode*, dass eine einfache Übersetzung manchmal effizienter als eine lange Umschreibung wäre (2001: 13).

Didaktische Methoden, die – wenn auch nur teilweise – positive Effekte bei der Verwendung und aktiven Einbeziehung der Herkunftssprachen der Lernenden sehen, beziehen diese mit unterschiedlicher Intensität in die vorgesehenen didaktischen Aktivitäten ein. Einige verstehen die aktive Anwendung der Herkunftssprachen als fundamentales Prinzip der Methode selbst. Eine explizite Berücksichtigung findet sich in der *Grammatik-Übersetzungs-Methode* z.B. ab der ersten Unterrichtsstunde und in einigen Lehrwerken auf den ersten Seiten, die ein zweisprachiges Inhaltsverzeichnis in der Ausgangssprache und in der Zielsprache aufweisen (z.B. Russon & Russon 1955). Übersetzungen stellen die zentrale Technik zum Sprachenlernen dieser Methode dar und weisen eine inhaltliche sowie strukturelle Progression auf:

Von Prosa zu Lyrik, zuerst Hin-, dann Rückübersetzungen. Der Schwerpunkt liegt auf der Teilfertigkeit der Grammatik, deren Regeln hierfür in der Herkunftssprache der Lernenden und nach einem kontrastiven Ansatz eingeführt werden. Diese Regeln werden dann durch Übersetzungen eingeübt.

Auch die unkonventionelle Methode der *Suggestopädie* sieht die explizite Einbeziehung der Herkunftssprachen vor. So erhalten die Lernenden schriftliche Lernmaterialien, in denen eine Übersetzung in die Herkunftssprache angeboten wird, die als Unterstützung beim Verstehen dienen kann (Richards & Rodgers 1986: 151). Die Anwendung aller Sprachen der Lernenden ist während des Unterrichts auch mündlich erlaubt: Fragen und Kommentare können in allen möglichen Sprachen formuliert werden. Dadurch können sich die Lernenden frei ausdrücken, indem sie alle ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Kompetenzen nutzen, um sich verständlich zu machen. Sie müssen sich nicht auf diejenigen sprachlichen Strukturen beschränken, die – vielleicht noch sehr eingeschränkt – in der Zielsprache bereits erworben wurden. Bei der Methode des *Community Language Learning*, werden Sätze zu bestimmten vorgegebenen Themen zunächst in der Herkunftssprache gebildet. Diese werden dann von der Lehrperson in die Zielsprache übersetzt, von den Lernenden reproduziert und aufgenommen. Die Einbeziehung der Herkunftssprache hat nicht nur eine direkte didaktische Funktion. Ein weiterer Aspekt ist dabei, dass die Anwendung der Herkunftssprachen das Selbstvertrauen der Lernenden steigert. Dies wird dadurch erreicht, dass eine explizite Möglichkeit besteht, Brücken von der Herkunftssprache zur Zielsprache, vom bereits Bekannten zum Neuen zu schlagen (Larsen-Freeman 2000: 101).

2.1.2 Aktuelle Entwicklungen in der (Fremd-)Sprachdidaktik

In der (Fremd-)Sprachdidaktik entfernt man sich heutzutage zunehmend von der Idee einer Methode als Lernparadigma, d.h. von der Idee, dass eine einzige kohärente und stringente Methode alle unterschiedlichen Bedürfnisse der verschiedenen Lernenden erfüllen kann (Funk 2010). Dennoch bilden viele praxisbezogene und theoretische Konzepte, die durch die verschiedenen Lehrmethoden die Geschichte des Sprachunterrichts geprägt haben, die Grundlage des modernen Unterrichts. Die positiven Auswirkungen des Einbezugs der Herkunftssprachen und ferner aller vorhandenen sprachlichen Ressourcen, die in der Vergangenheit bereits von einigen Methoden

(an)erkannt wurden, werden in der modernen Sprachendidaktik (die auf Prinzipien und nicht auf Methoden basiert) im Prinzip der Mehrsprachigkeitsorientierung thematisiert: »Der Unterricht [soll demnach] an den Biografien der Lernenden, ihren vorhergehenden Lern- und Kommunikationserfahrungen« anknüpfen (Ende et al. 2013: 30). Eine explizit mehrsprachigkeitsorientierte sprachliche Bildung kann daher das Sprachenlernen erheblich erleichtern, indem sie an das Vorwissen und an die Vorerfahrungen der Lernenden anknüpft, sowie die generelle Lernmotivation steigert (Behr 2007; Bär 2009). Mehrsprachig agierende Individuen können außerdem erhöhte (meta)linguistische und (meta)kognitive Fähigkeiten entwickeln, jedoch nur durch eine entsprechende Förderung (De Angelis 2011; Hufeisen & Marx 2007; Swain et al. 1990). Durch Sprachvergleiche zwischen der deutschen und den bereits erworbenen und gelernten Sprachen der Lernenden, können zum Beispiel »Spezifika der unterschiedlichen Sprachen erhell[t], Fehler und faux amis erklär[t] sowie spezifische Blickrichtungen auf die Welt verdeutlich[t] werden« (Hu 2016: 14).

Ansätze, die auf solchen Prinzipien und Erkenntnissen basieren, fasst man unter dem Begriff der *pluralen Ansätze* (Europarat 2012). Darunter zählen z.B. die *integrierte Fremdsprachendidaktik* (Roulet 1980), die Kompetenzen in den Herkunftssprachen und/oder in einer ersten Fremdsprache (*Tertiärsprachendidaktik*, vgl. Neuner/Hufeisen 2003) zum Erlernen einer weiteren Fremdsprache aktiv miteinbeziehen und ausbauen, die *Interkomprehensionsdidaktik*, die Verstehenskompetenzen (meistens) in verwandten Sprachen zu Nutze macht und vertieft (vgl. Meißner 2004) und das *éveil aux langues*, das alle Sprachen und Sprachvarietäten zwecks der Steigerung der Sprachbewusstheit (Language Awareness, vgl. Gürsoy 2010; Hawkins 1984) berücksichtigt. *Translanguaging*, als ein weiterer Ansatz, hebt die Grenzen zwischen sogenannten *named languages* (Otheguy, Garcia & Reid 2015), mit denen vor allem Nationalsprachen gemeint sind, schließlich ganz auf und setzt auf einen flexiblen und integrativen Einsatz der individuellen Sprachen der Sprecher_innen, der je nach Situation und Adressat_in variiert.

Im Kontext der Erwachsenenbildung und im Speziellen der Integrationskurse ist eine mehrsprachigkeitsorientierte Didaktik nicht nur wirksam, sondern auch lerner_innenorientiert und -gerecht. Außerdem klingt sie in den Richtlinien des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (Europarat 2001) und den Vorgaben und Zielen des *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache* (Goethe-Institut 2016) an.

2.2 Inhaltliche Rahmenbedingungen für Integrationskurse in Deutschland

Mehrsprachigkeit und ihr Stellenwert im Sprachenlernen werden im GER an unterschiedlichen Stellen explizit thematisiert. Im Referenzrahmen des Europarats, der unter anderem darauf abzielt, Empfehlungen zu einer vergleichbaren auf gemeinsamer Basis stützenden Entwicklung curriculärer Richtlinien für die sprachliche Bildung zu formulieren, wird Mehrsprachigkeit als »Norm« (Europarat 2001: 133) bzw. »Regelfall« (Europarat 2001: 163) betrachtet. Diese normale Mehrsprachigkeit wird darüber hinaus nicht als additiv verstanden, d.h. als Summe von Kompetenzen in Sprache 1, Sprache 2 etc., sondern als »eine einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung steht« (Europarat 2001: 162). Sprach- und Handlungskompetenzen von Lernenden sollen demnach berücksichtigt und gefördert werden. Konkret bedeutet das, auch in der Deutschsprachförderung soll das *gesamte sprachliche Repertoire* (Busch 2012) immer als Ganzes angesprochen werden; eine monolinguale Perspektive würde verhindern, die einheitliche sprachliche Kompetenz der Lernenden ganzheitlich wahrzunehmen und zu fördern. Eine rein additive monolinguale sprachliche Bildung vernachlässigt den prozesshaften Charakter des gesamtsprachlichen Repertoires, in dem unterschiedliche sprachliche Ressourcen »miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen« (Europarat 2001: 17). Diese effektive Kommunikation kann nur erfolgen, wenn Menschen erlaubt wird, ihr gesamtsprachliches Repertoire anzuwenden, um sprachliche Handlungen am wirksamsten erbringen zu können.

Diese Aspekte der Mehrsprachigkeit, die in den Empfehlungen des Europarats beinhaltet sind, sollten in den sich am GER orientierenden Curricula und Lehrplänen wiederzufinden sein. Es muss diesbezüglich jedoch angemerkt werden, dass Mehrsprachigkeit in den Kann-Beschreibungen des Referenzrahmens selbst kaum explizit miteinbezogen wird (Europarat 2001: 70, 114, 118). Die im *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache* (Goethe-Institut 2016) enthaltenen Lern- und Handlungsziele weisen dagegen konkrete Bezüge auf die Mehrsprachigkeit der Lernenden auf, selbst wenn es in der Ausformulierung zum Teil zu begrifflichen Inkongruenzen kommt, wie z.B. in der uneinheitlichen Verwendung der Termini

Muttersprache und *Herkunftssprache* (z.B. Goethe-Institut 2016: 70, 78). Insgesamt sind dabei neun Kann-Beschreibungen mit Mehrsprachigkeitsbezug zu finden, die Themen der persönlichen Sprachkompetenz und -biografie, der Language Awareness und des Umgangs mit institutioneller Mehrsprachigkeit betreffen (Maahs/Triulzi angenommen). Diese zu erreichenden Lernziele, die in der Berücksichtigung des gesamtsprachlichen Repertoires der Lernenden zwecks einer kohärenten Umsetzung der Mehrsprachigkeitsorientierung längst nicht erschöpfend sind, aber dennoch einen positiven Anfang repräsentieren, bedeuten für die Lehrkräfte in ihrer Übersetzung in die didaktische Praxis konkrete Überlegungen, die die mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden nicht ausschließen, sondern aktiv wertschätzen und einbeziehen. Zwecks einer gelungenen Erfüllung dieser Erwartungen ist es förderlich, dass Lehrkräfte über eine positive Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik verfügen.

3 Forschungsdesign

Haltungen von Lehrkräften scheinen demnach nicht nur im Unterricht allgemein (Hattie 2003), sondern auch beim Einbezug von Mehrsprachigkeit im Besonderen von großer Bedeutung für die konkrete didaktische Gestaltung zu sein. Gleichzeitig sind bislang in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung weder diese Einstellungen selbst, noch die daraus folgenden Effekte auf den Unterricht und den Lernerfolg der Lernenden umfänglich erforscht. Studien, die Fragestellungen dieser Art in den Blick nehmen, rekurren zudem häufig auf den Kontext der Regelschule (De Angelis 2011; Jakisch 2014; Heyder & Schädlich 2014; Lagabaster & Huguet 2006; Portolés-Falomir 2015). Ziel der hier präsentierten Studie ist es daher, einen ersten Einblick in das sich daraus ergebende weite Forschungsfeld zu gewinnen. Im Kontext dieses Beitrags wird dabei der Fokus insbesondere auf den theoretisch-didaktischen Dualismus zwischen einem monolingualen Habitus, der Einsprachigkeit zur Norm im Unterricht erklärt, einerseits und einer multilingualen Perspektive andererseits gelegt.

Die konkreten Fragestellungen dazu lauten:

1. Inwiefern lässt sich der im Schulkontext identifizierte und beschriebene monolinguale Habitus von Lehrkräften auch in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung feststellen?

2. Inwiefern finden sich Einstellungen wieder, die einer Mehrsprachigkeitsdidaktik entsprechen?
3. Wie kohärent sind die Aussagen der entsprechenden Lehrkräfte hinsichtlich bestimmter theoretischer Sichtweisen und der Beschreibung der eigenen didaktischen Umsetzung?

Eine zentrale Herausforderung in diesem Forschungsfeld stellt der schwierige Zugang zur Zielgruppe dar. Deutschsprachkurse in der Erwachsenenbildung werden in der deutschen Bundesrepublik von einer Vielzahl unterschiedlicher und autark agierender Träger angeboten, die vor allem mit freiberuflich tätigen Lehrkräften arbeiten. Sowohl Träger als auch Lehrkräfte sind entsprechend weder in irgendeiner Form zentralisiert, noch systematisch erfasst. Um trotzdem einen explorativen Einblick in diesen Kontext der Deutschsprachförderung zu generieren, der über Einzelfallstudien hinausgeht und eine möglichst große Bandbreite der Zielgruppe repräsentiert, musste das Forschungsdesign entsprechend konzipiert werden, dass es den Mitgliedern der Zielgruppe eine niedrigschwellige Teilnahme ermöglicht und eine große Streuung zu entwickeln in der Lage ist. Anknüpfend an positive Erfahrungen mit Onlinebefragungen anderer Studien im Kontext der Mehrsprachigkeitsforschung (Heyder & Schädlich 2014) wurde daher ein quantitatives Forschungsdesign gewählt, das sich auf einen per Link erreichbaren Online-Fragebogen als Erhebungsinstrument stützt. Das ermöglichte eine unkomplizierte und schnelle Verbreitung der Studie bei gleichfalls großer Reichweite.

3.1 Charakterisierung der Zielgruppe

Die Lehrkräfte wurden per E-Mail kontaktiert und zur Teilnahme an der kurzen Befragung sowie deren Weiterleitung eingeladen. Diese allgemeine Einladungsmail richtete sich an eine umfassende Sammlung von E-Mail-Kontaktadressen verschiedenster Sprachschulen und Bildungsträger der Bundesrepublik Deutschland, deren Namen über eine Adressliste aktueller Anbieter von Integrationskursen des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge¹ identifiziert wurden, mit denen dann durch eine kleinschrittige

¹ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Liste der zugelassenen Integrationskurssträger mit Kursorten.

Internetrecherche die einzelnen E-Mail-Adressen ermittelt werden konnten. An der Erhebung teilgenommen haben dennoch nicht nur Lehrkräfte, die aktuell in Integrationskursen tätig sind. Etwa zwei Drittel der Befragten gaben an zurzeit (u.a.) in Integrationskursen zu unterrichten.

Insgesamt haben 884 Lehrkräfte den Fragebogen ausgefüllt², von denen sich selbst 83,3% als weiblich, 16,6% als männlich und 0,1% als queer bezeichnen³. Das bedeutet, es liegt eine starke Überrepräsentation von Frauen vor, von der wir aufgrund der mangelnden Datenlage zu allgemeinen Merkmalen der Zielgruppe nicht wissen, ob sie die realen Verhältnisse in den Sprachkursen widerspiegelt oder die Teilnahmebereitschaft der Frauen als signifikant höher zu bewerten ist.

Auffällig ist, dass sich die Stichprobe durch ein relativ hohes Durchschnittsalter auszeichnet. 17% der Befragten sind über 60 Jahre alt, 30% sind 51-60 Jahre alt, 24% sind 41-50 Jahre alt, 23% sind 30-40 Jahre alt und nur 6% sind jünger als 30 Jahre. Fast die Hälfte der Befragten ist demnach über 50 Jahre alt. Dieses Merkmal korreliert mit der Lehrerfahrung der Befragten, die überwiegende Mehrheit von 67% kann auf über drei Jahre Lehrerfahrung zurückgreifen, 28% haben 1-3 Jahre Berufserfahrung und nur 5% weniger als ein Jahr.

Deutlich heterogener zeigt sich die Zielgruppe bei der Angabe der der Lehrtätigkeit vorausgegangenen Qualifizierung. 13% geben in Bezug auf eine gezielte Ausbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache (DaF/DaZ) als höchste Ausbildungsstufe einen Master an, 4% einen Bachelor, 8% haben ein Weiterbildungsstudium absolviert, 39% eine

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/ListeKurstraeger/liste-der-zugelassenen-kurstraeger-pdf.pdf?__blob=publicationFile. Stand: 05.06.2018. [25.10.2018]

- ² Da zur Samplegenerierung das Schneeballverfahren eingesetzt wurde, lässt sich nicht genau beziffern, wie viele Lehrkräfte die Einladungsmail erreichte. Ursprünglich kontaktiert wurden etwa 4.000 E-Mail-Adressen, bei denen es sich jedoch zumeist um Kontaktadressen zu bestimmten Trägern handelte. Träger mit Sitz in verschiedenen Städten wurden auf diese Weise ggf. auch mehrfach kontaktiert. Schon bei Versand der Einladungen stellte sich zudem heraus, dass nicht alle der E-Mail-Adressen aktuell waren.
- ³ Die Abfrage des Geschlechts erfolgte ohne Vorgabe von Kategorien über ein selbst auszufüllendes freies Feld, um »maximale Diskriminierungsfreiheit zu gewährleisten und die Selbstdefinitionen jedes Individuums zum Ausdruck kommen zu lassen« (Döring 2013: 106).

Zusatzqualifikation, 13% lediglich eine Fortbildung und 23% geben an, über gar keine Ausbildung im DaF- oder DaZ-Bereich zu verfügen. Das bedeutet, nur etwa ein Viertel der Befragten verfügt über eine akademische Ausbildung für den Bereich, in dem sie tätig sind.

Für die Bearbeitung der hier benannten Forschungsfragen war es zudem förderlich zu erheben, ob andere Sprachen außer Deutsch zu den Herkunftssprachen der befragten Lehrpersonen zählen. Drei Viertel der Befragten geben an, über keine weitere Herkunftssprache als Deutsch zu verfügen, während 8% mit Deutsch und mindestens einer anderen Herkunftssprache bi- oder multilingual aufgewachsen sind. 17% geben an, nicht Deutsch als Herkunftssprache zu haben. Etwa ein Viertel der Befragten zeichnet sich also dadurch aus, über andere oder weitere Herkunftssprachen als Deutsch zu verfügen. Gefragt nach ihren eigenen Herkunftssprachen wurden von den Lehrkräften insgesamt 62 unterschiedliche Sprachkombinationen benannt. Das bedeutet, bereits durch die Lehrpersönlichkeiten ist in den Kursen eine große Sprachvielfalt zu konstatieren. Gleichzeitig ist nicht davon auszugehen, dass diese automatisch auch immer präsent sein muss.

3.2 Methodische Konzeption und Durchführung

Um tatsächlich eine niedrigschwellige Teilnahme zu ermöglichen und die Abbruchquote möglichst gering zu halten, wurde der Online-Fragebogen durch radikale Einschränkung der erfragten Persönlichkeitsdaten und thematischen Items so konzipiert, dass ein vollständiger Abschluss der Befragung innerhalb weniger Minuten möglich war. Konkret wurden den Befragten Statements vorgelegt (Gantefort 2017; Lagabaster & Huguet 2006), zu denen sie nach dem Prinzip geschlossener Fragen anhand einer verbalisierten Viererskala [stimme völlig zu; stimme eher zu; stimme eher nicht zu; stimme gar nicht zu] aufgefordert waren, Stellung zu nehmen. Ziel dieser geraden Skalierung war es, möglichst eindeutige Antworten zu provozieren. Dafür musste jedoch das Risiko der item-nonresponse, also der Nichtbeantwortung einer oder mehrerer einzelner Fragen, in Kauf genommen werden, da Befragte durch den Zwang zur Positionierung ggf. ganz die Aussage

verweigern könnten (Heyder & Schädlich 2014; Porst 2009). Konstruiert und zur Verfügung gestellt wurde der Fragebogen über die Software SoSci-Survey.⁴

Die Items selbst zielen in Anlehnung an die Kategorisierung von Bredthauer und Engfer (2018) zur Mehrsprachigkeitsforschung im Schulkontext auf zentrale Aspekte der Ausbildung, der Lehr- und Lernmaterialien, persönlicher Einstellungen und Haltungen, der eigenen Unterrichtspraxis sowie der Rolle der Herkunftssprache der Lernenden im Kurs-Setting. Gemessen werden konnte im Rahmen des vorliegenden Forschungsdesigns jedoch selbstverständlich nur, was von den Lehrkräften selbst wahrgenommen und dem Forschungsteam gegenüber kommuniziert wurde. Erfasst wurden demnach nur die expliziten und verbalisierbaren Einstellungen der Befragten (Schoel et al. 2012), von denen nicht auszuschließen ist, dass sie im Sinne einer sozialen Erwünschtheit gezielt korrigiert wurden (Hossiep 2014). Es fehlen trotz Kontrollvariablen echte Verifizierungsmöglichkeiten der einzelnen Angaben.

Zur Prüfung der Funktionalität des Instruments fand im Winter 2017/2018 eine 45-tägige Pilotierung im Großraum Köln statt, die 51 vollständige Interviews generierte. In diesem Teststadium umfasste der Fragebogen 15 Items, die mit einer durchschnittlichen Bearbeitungszeit von vier Minuten beantwortet wurden. Diese hohe Rücklaufquote und schnelle Bearbeitungszeit ließen darauf schließen, dass eine maßvolle Erweiterung des Fragebogens die Teilnahmewahrscheinlichkeit nicht erheblich einschränken würde. Daher wurden im anschließenden Überarbeitungsprozess nicht nur Explizierungen einzelner Items vorgenommen, sondern der Item-Katalog insgesamt durch die Ergänzung von weiteren Kontrollfragen auf 23 Items erweitert (vgl. Maahs/Triulzi angenommen). Zudem konnte kein nennenswerter nonresponse-Effekt festgestellt werden, sodass an der Viererskalierung festgehalten wurde.

Die Hauptstudie richtete sich an Deutschlehrkräfte in der Erwachsenenbildung aus der gesamten Bundesrepublik Deutschland und erfolgte mit einer Laufzeit von 33 Tagen im Frühjahr 2018. Insgesamt konnten 884 vollständige Interviews generiert werden. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit lag bei acht Minuten. Da die Befragung sich ausschließlich auf den deutschsprachigen

⁴ Die Software ist in Kooperation der Universitäten München und Zürich für Forschungszwecke entwickelt worden, wissenschaftlichen kostenlos nutzbar und unter der URL <https://www.soscisurvey.de/index.php?id=about&lang=de> erreichbar [zuletzt abgerufen: 25.10.2018].

Raum sowie die Deutschsprachförderung bezog, wurde auch der Fragebogen nur in deutscher Sprache angeboten.

4 Ergebnisse

In Bezug auf die hier aufgeführten Forschungsfragen können folgende zentrale Befunde konstatiert werden:

Insgesamt präsentiert sich die befragte Zielgruppe gespalten hinsichtlich der Einstellungen zu einer mehrsprachig ausgelegten Unterrichtsgestaltung in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung.

- Etwa ein Drittel der befragten Lehrkräfte vertritt deutlich einen monolingualen Habitus.
- Dieser monolinguale Habitus bildet sich als kohärentes Konzept aus persönlicher Einstellung, theoretischer Überzeugung und konkreter Unterrichtsdidaktik ab.
- Das, was von den Lehrkräften für sich selbst am komfortabelsten bewertet wird⁵, wird auch
 1. didaktisch umgesetzt,
 2. als für die Lernenden am sinnvollsten erachtet und
 3. in Deckung gebracht mit allgemeinen didaktischen Prinzipien und theoretischen Grundannahmen.

Diese Befunde werden im Folgenden genauer dargelegt, analysiert und diskutiert.

4.1 Geteiltes Bild: Didaktik der Einsprachigkeit vs. Mehrsprachigkeitsdidaktik

Relativ einheitlich zeigt sich die Zielgruppe bei der Bewertung von Mehrsprachigkeit in Bezug auf ihre eigene Rolle als Lehrkraft. Für die meisten der Befragten scheint die eigene Komfortzone im Bereich einer einsprachigen Unterrichtsgestaltung zu liegen. So stimmen dem Statement *Für meine Arbeit als Lehrkraft ist es hilfreich, wenn alle Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer im Unterricht immer Deutsch sprechen* 22% völlig und 48% eher zu. 23% stimmen eher nicht zu und 7% stimmen gar nicht zu. Von vielen wird jedoch zwischen

⁵ Das wortwörtliche Statement dazu lautete: *Am liebsten verwende ich in meinem Kurs ausschließlich die deutsche Sprache.*

der eigenen Perspektive als Lehrperson und der der Lernenden deutlich differenziert. So zeigt sich diametral dazu insgesamt eine ebenfalls große Überzeugung, dass Kursteilnehmenden gerade dann besser lernen, wenn sie ihre Herkunftssprachen verwenden dürfen. Gleichzeitig bleibt jedoch etwa ein Drittel der Befragten gegenüber einem möglichen Mehrwert für die Lernenden durch Einbezug der Mehrsprachigkeit skeptisch.

Dem Statement *Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer können besser lernen, wenn sie im Unterricht neben dem Deutschen auch ihre Herkunftssprache(n) dazu gebrauchen könne*, stimmen entsprechend 16% völlig, 53% eher, 25% eher nicht und 6% gar nicht zu.

Deutlich heterogener zeigt sich die Zielgruppe in Bezug auf die tatsächliche Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik, insbesondere den von der Lehrkraft selbst initiierten Einbezug anderer Sprachen als Deutsch in den Unterricht. Trotz des relativ einheitlich hohen Bewusstseins, dass die Lernenden vom Einbezug ihrer Herkunftssprachen in den Unterricht profitieren, führt das nicht immer zu einem tatsächlichen Einbezug anderer Sprachen in die eigene didaktische Planung und Gestaltung. Im Gegenteil, das Statement *Ich verwende aktiv neben dem Deutschen auch andere Sprachen für das Unterrichten der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer* provoziert eine deutliche Spaltung in der Gruppe: 53% der Befragten stimmen völlig oder eher zu, 47% stimmen eher nicht oder gar nicht zu.

Gleichzeitig finden sich jedoch bei denjenigen, die andere Sprachen als Deutsch aktiv in ihren Unterricht einbeziehen, gefragt nach den konkret eingesetzten Sprachen, häufig sehr einschränkende Kommentare, wie z.B. »Sehr selten gebe ich Beispiele von Strukturen oder Vokabeln in anderen den Studenten bekannten Sprachen, die entweder dem Deutschen ähnlich sind oder aber genau gegensätzlich. Das habe ich schon mit folgenden Sprachen getan: Französisch, Englisch, Spanisch, Koreanisch«. Oder: »zuweilen muss ich in englisch unterrichten, in den anfängerklassen...spätestens ab A2 wird dieser »sprach-mixed-salat« eher schwierig und viele teilnehmer wollen das auch gar nicht, sie wollen nur in deutsch unterrichtet werden«. ⁶

Auch Statements, die deutlich auf die Perspektive des Translanguaging abzielen, evozieren ein sehr heterogenes Meinungsbild. Dem Statement

⁶ Originalzitate der befragten Lehrkräfte zum Statement *Ich verwende aktiv neben dem Deutschen auch andere Sprachen für das Unterrichten der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer* mit einem offenen Feld zur Konkretisierung *Wenn ja, welche Sprache(n):* _____.

Sprachen lassen sich eindeutig voneinander unterscheiden stimmen 15% der Befragten völlig zu, 39% eher zu, 38% eher nicht zu und 8% gar nicht zu. Ein ähnliches Bild ergibt sich hinsichtlich der Bewertung von im obigen Beispiel bereits erwähnten Sprachmischungen. Dem Statement *Wenn Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer ihre Sprachen mischen, ist das generell Ausdruck sprachlicher Kompetenz* stimmen 6% der Lehrenden völlig zu, 43% eher zu, 42% eher nicht zu und 9% gar nicht zu. Auch das Statement *Ich verbinde jeweils klar eine bestimmte Sprache mit einem Land* wird sehr unterschiedlich bewertet. Während 6% der Lehrenden dem Prinzip ›ein Land – eine Sprache‹ völlig und 27% eher zustimmen, hegen 39% deutliche Zweifel daran und stimmen eher nicht zu, 28% stimmen gar nicht zu.

Innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte in Deutschsprachkursen der Erwachsenenbildung finden sich demnach sehr unterschiedliche Einstellungen in Bezug auf theoretische Annahmen zur Mehrsprachigkeitsorientierung in der Deutschsprachförderung. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass etwa ein Drittel der Befragten konstant über alle Items hinweg Ansichten eines monolingualen Habitus vertritt.

4.2 Monolingualer Habitus in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung

Der monolinguale Habitus, der bei den befragten Lehrkräften der Erwachsenenbildung identifiziert werden konnte, bildet sich nicht nur als persönliche Einstellung ab, sondern hat nach Aussage der Lehrkräfte auch klare didaktische Konsequenzen. So wird von diesen Lehrkräften im Sinne eines möglichst effektiven und zügigen Spracherwerbs ein absolut monolingual ausgerichtetes Unterrichtskonzept nach dem Prinzip der didaktischen Einsprachigkeit (Butzkamm 2007) vertreten, das keine mehrsprachige Didaktik vorsieht, Nutzung der Herkunftssprachen unterbindet und negative Bewertung von Sprachmischungen in jeglicher Form vornimmt.

Monolingualität präferierende Statements korrelieren daher einheitlich signifikant positiv miteinander – egal ob sich diese auf Haltungen, Didaktik oder Theorie beziehen – und signifikant negativ mit Statements, die die Mehrsprachigkeit im Kurs als Lern- bzw. Entwicklungsressource honorieren und didaktisch nutzen. Das lässt sich anhand des Items *Für meine Arbeit als Lehrkraft ist es hilfreich, wenn alle Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer im Unterricht immer Deutsch spreche* anschaulich verdeutlichen. Dieses Item korreliert signifikant *positiv* mit Items, die sich

- auf die selbst präferierte monolinguale Sprachnutzung als Lehrkraft im Unterricht beziehen:
 - *Am liebsten verwende ich in meinem Kurs ausschließlich die deutsche Sprache;*
- auf einen didaktischen Mehrwert der ausschließen Nutzung der deutschen Sprache im gesamten Kurssetting beziehen:
 - *Ein Ausklammern der Herkunftssprache(n) beim Deutschlernen ist didaktisch sinnvoll,*
 - *Es ist im Sinne der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer, dass in den Pausen ausschließlich Deutsch gesprochen wird;*
- auf theoretische Konzepte beziehen, die monolinguale Didaktikansätze fundieren:
 - *Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer können dann besser lernen, wenn sie ihre Sprachen nicht mischen,*
 - *Wenn Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer ihre Sprachen mischen, ist das generell Ausdruck eines sprachlichen Defizits;*
- auf die eindeutige Trennbarkeit von Sprachen beziehen:
 - *Sprachen lassen sich eindeutig voneinander unterscheiden,*
 - *Ich verbinde jeweils klar eine bestimmte Sprache mit einem Land;*
- auf die Unterstützung eines Sprachprestigedenkens beziehen:
 - *Es gibt Sprachen, die wichtiger sind als andere,*
 - *Für mich ist es berechtigt, dass einige Sprachen einen niedrigeren Stellenwert haben als andere,*
 - *Fähigkeiten in anderen Sprachen als Deutsch sollten im deutschsprachigen Raum nur gefördert werden, wenn diese auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind;*
- auf ungünstige äußere Faktoren des Kurssettings für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik beziehen:
 - *Die zeitlichen Bedingungen des DaZ-Kurses erschweren die Anwendung von mehrsprachigen Ansätzen.⁷*

Signifikant *negativ* korreliert das Item hingegen mit Items, die sich

- auf einen prinzipiellen (didaktischen) Mehrwert des Einbezugs der Herkunftssprachen der Lernenden beziehen:

⁷ Die konkreten Korrelationen sind in Tabelle 1 im Anhang abgebildet.

- *Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer können besser lernen, wenn sie im Unterricht neben dem Deutschen auch ihre Herkunftssprache(n) dazu gebrauchen können,*
- *Es wirkt sich positiv auf die Entwicklung der Integration aus, wenn die Verwendung der Herkunftssprache(n) der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer im Kurs erlaubt wird,*
- *Wenn Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer ihre Herkunftssprache(n) im Kurs nicht verwenden dürfen, wirkt sich das negativ auf ihr Selbstbewusstsein aus;*

- auf das theoretische Wissen der Lehrkraft zu Ansätzen der Integration von Mehrsprachigkeit in das Unterrichtsgeschehen beziehen:
 - *Ich kenne Ansätze zum aktiven Einbezug der Mehrsprachigkeit meiner Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer in meinen Unterricht;*

- auf eine tatsächliche Integration von Mehrsprachigkeit in das Unterrichtsgeschehen durch die Lehrkraft beziehen:
 - *Ich verwende aktiv neben dem Deutschen auch andere Sprachen für das Unterrichten der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer;*

- auf theoretische Konzepte beziehen, die Sprachmischungen prinzipiell als Phänomene der Entwicklung des Sprachlernfortschritts bewerten:
 - *Wenn Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer ihre Sprachen mischen, ist das generell Ausdruck sprachlicher Kompetenz,*
 - *Interferenzen zeigen einen generellen Sprachlernfortschritt an;*

- auf eine umfassende Thematisierung des Einbezugs von Mehrsprachigkeit in den Unterricht im Rahmen der Ausbildung beziehen:
 - *Der aktive Einbezug mehrsprachiger Kompetenzen der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer in den Unterricht wurde im Rahmen meiner Ausbildung umfassend behandelt.⁸*

Das bedeutet, dass sich in den Statements widerspiegelnde monolinguale Konzept eines Drittels der Befragten ist in sich absolut kohärent, aber nicht im Einklang mit aktuellen sprachdidaktischen Prinzipien, die – wie oben dargelegt – auch eine Mehrsprachigkeitsorientierung vorsehen. Zudem gründet es zum

⁸ Die konkreten Korrelationen sind in Tabelle 2 im Anhang abgebildet.

Teil auf Grundannahmen, die zwar historisch gewachsen sind, jedoch nicht die aktuelle Wirklichkeit repräsentieren, wie die Vorstellung, dass jedem Land stets eine bestimmte Sprache zuzuordnen sei. Das ist insbesondere vor dem Hintergrund bemerkenswert, dass die Befragten alle aktiv in Sprach- und Integrationskursen unterrichten, also tagtäglich in einem mehrsprachigen Umfeld agieren. Trotz dieser Erfahrungen herrscht offenbar kein Bewusstsein für motivationale und didaktische Vorteile durch die Wertschätzung und Nutzung der Herkunftssprachen der Kursteilnehmenden als Lernressource. Fortschritte, die sich im Lernverlauf durch Sprachmischungen zeigen, werden eventuell gar nicht wahrgenommen und aufgegriffen.

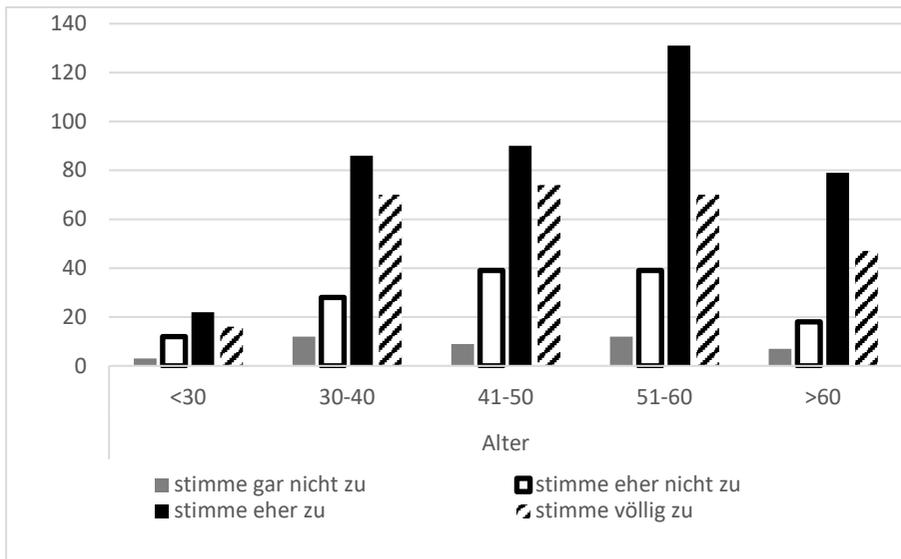


Abb. 1: *Am liebsten verwende ich in meinem Kurs ausschließlich die deutsche Sprache:* Ergebnisse nach Altersklassen

Keine Korrelation zeigt sich hingegen zwischen dem Umfang der Ausbildung, der Lehrerfahrung und dem Alter in Bezug auf Einstellungen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik im eigenen Unterricht. Das könnte unter anderem mit einer Unterpräsenz im DaZ/DaF-Bereich akademisch ausgebildeter Lehrpersonen in der Befragung zusammenhängen sowie mit einer wenig detaillierten Abfrage der Lehrerfahrung. Für das Alter (Abb. 1) ist jedoch zu konstatieren, dass die sich zunächst aufdrängende Hypothese, dass ältere

Lehrkräfte, deren Ausbildung länger zurückliegt, skeptischer gegenüber Mehrsprachigkeitsdidaktik eingestellt sind, anhand der Daten nicht bestätigen lässt. Eher scheint es so, dass sich unterschiedliche Überzeugungen ausmachen lassen, die sich aber in allen Altersklassen mit ähnlicher Verteilung finden lassen.

5 Fazit

Abschließend lässt sich demnach zusammenfassen, dass sich in Bezug auf die Fragen, inwiefern die mehrsprachigen Kompetenzen der Lernenden in den Deutschsprachkursen der Erwachsenenbildung von den entsprechenden Lehrkräften als Lehr- und Lernressource betrachtet und didaktisch genutzt werden, im Rahmen der hier beschriebenen Erhebung kein einheitliches Bild zeigt. Viel eher offenbart sich, dass von etwa einem Drittel der Befragten ein monolingualer Habitus in persönlicher Haltung und Vorliebe, Didaktik sowie theoretischer Überzeugung konsequent vertreten wird, während zwei Drittel der Befragten offener gegenüber einer Mehrsprachigkeitsorientierung eingestellt sind und die Absicht, andere Sprachen in die Deutschsprachförderung zu inkludieren, selbst verfolgt oder zumindest unterstützt.

Betrachtet man diese zweite Gruppe scheint bei weitaus mehr Lehrkräften die Überzeugung vorzuherrschen, dass insbesondere der Einbezug der Herkunftssprachen ihrer Kursteilnehmenden sinnvoll sein könnte, als dass dies auch tatsächlich in der Unterrichtspraxis umgesetzt wird. Dieser Teil der Lehrkräfte schafft also entgegen der eigenen Überzeugung und Erfahrungen ein vorwiegend monolingual ausgerichtetes Unterrichtssetting. Die Gründe dafür sind präziser zu erforschen, die vorliegenden Ergebnisse deuten jedoch daraufhin, dass eine unzureichende Berücksichtigung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Ausbildung sowie in den auf dem Markt verbreiteten Unterrichtsmaterialien wichtige Ursachen darstellen könnten. 86% der Befragten stimmen der Aussage *In den von mir verwendeten Lehrwerken ist ein umfassendes Konzept zur Mehrsprachigkeitsdidaktik zu erkennen* gar nicht oder eher nicht zu. Dem Statement *Der aktive Einbezug mehrsprachiger Kompetenzen der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer in den Unterricht wurde im Rahmen meiner Ausbildung umfassend behandelt* widersprechen 82% der Befragten. Außerdem scheint sich der Aspekt der engen zeitlichen Taktung der Kurse mit klaren Kompetenzziele in der deutschen Sprache teilweise einschränkend auf eine Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik auszuwirken. So stimmen

immerhin etwa zwei Drittel der Befragten der Aussage *Die zeitlichen Bedingungen des DaZ-Kurses erschweren die Anwendung von mehrsprachigen Ansätzen* völlig oder eher zu.

Dem entgegen steht jedoch der eingangs beschriebene Befund, dass die Rahmencurricula der Integrationskurse – wenn auch nicht besonders prominent und konsequent – durchaus den Einbezug der Herkunftssprachen der Lernenden vorsehen. Zu konstatieren ist demnach aktuell eine deutliche Lücke zwischen der wissenschaftlichen sowie curricularen Theorie auf der einen Seite und der Praxis im Unterrichtsgeschehen selbst, in der Lehrbuchentwicklung sowie der Ausbildung der in den Deutschsprachkursen der Erwachsenenbildung unterrichtenden Lehrkräfte auf der anderen Seite. Daraus lassen sich Handlungsbedarfe für Wissenschaft, Didaktik und Bildungsadministration ableiten: Hinterfragt werden sollten die allgemeinen Bedingungen der Ausbildung der Lehrkräfte und inwiefern die Themen Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik dort theoriegestützt und praxisorientiert verankert sind. Zudem ist zu prüfen, ob die strukturellen Rahmenbedingungen der Integrationskurse eine durchgängige Implementation mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte überhaupt zulassen. Insgesamt bedarf es weiterer adressatenorientierter Forschung, die systematisch erhebt, wie Lehrkräfte in den Deutschsprachkursen der Erwachsenenbildung unter den gegenwärtigen Bedingungen konkret mit dem gesamtsprachlichen Repertoire ihrer Teilnehmenden umgehen.

Literatur

- Bär, Marcus. 2009. *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz – Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Becker, Susanne. 2016. Translanguaging im transnationalen Raum Deutschland-Türkei. In Almut Kippers, Barbara Pusch & Pinar Uyan Semerci (Hrsg.), *Bildung in transnationalen Räumen*. 35-52. Wiesbaden: Springer VS.
- Behr, Ursula. 2007. *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Bredthauer, Stefanie & Hilke Engfer. 2018. *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* edupub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung. nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:38-80921 (Abruf 18. Januar 2019).

- Brooks, Nelson 1964. *Language and language learning: Theory and practice*, 2. Aufl. New York: Harcourt Brace.
- Busch, Brigitta. 2012. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics* 33. 503–523.
- Butzkamm, Wolfgang. 2007. *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- De Angelis, Gessica. 2011. Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism* 8(3). 216–234.
- Döring, Nicola. 2013. Zur Operationalisierung von Geschlecht im Fragebogen: Probleme und Lösungsansätze aus Sicht von Mess-, Umfrage-, Gender- und Queer-Theorie. *GENDER* 2. 94–113.
- Ende, Karin, Rüdiger Grotjahn, Karin Kleppin & Imke Mohr. 2013. *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* [Deutsch Lehren Lernen, Band 6]. München: Klett Sprachen.
- Europarat (Hrsg.). 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin & München: Langenscheidt.
- Europarat (Hrsg.). 2012. *Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures - Compétences et ressources*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe
- Gantefort, Christoph. 2017. *Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Bildungsarbeit*. Vortrag im Rahmen der Tagung „New International Perspectives on Future Teacher's Professional Competencies, 21.09.2017, Hamburg.
- García, Ofelia. 2017. Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers. In Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little & Philia Thagott (Hrsg.), *The Linguistic integration of adult migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research/Les enseignements de la recherche*, 11–26. Berlin: De Gruyter.
- Goethe-Institut (Hrsg.). 2016. *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. München.
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile (Abruf 13. Februar 2019).
- Gogolin, Ingrid. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

- Gürsoy, Erkan. 2010. *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. Universität Duisburg-Essen: ProDaZ <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> (Abruf 02.05.2019)
- Hattie, John. 2003. Teachers Make a Difference. What is the research evidence? Paper presented at ACER Conference Building Teacher Quality. http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/ (Abruf 15. Januar 2019).
- Hawkins Eric. 1984. *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heyder, Karoline & Birgit Schädlich. 2012. Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19(1). 183–201.
- Hossiep, Rüdiger. 2014. Soziale Erwünschtheit. In Markus A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*, 1445. Bern: Hogrefe.
- Hu, Adelheid. 2016. Mehrsprachigkeit. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 10–15. Tübingen: Francke.
- Hufeisen, Britta & Gerhard Neuner. 2003. *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hufeisen, Britta & Nicole Marx. 2007. *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Jakisch, Jenny. 2014. Lehrerperspektiven auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19(1). 202–215.
- Krashen, Steven. 1983. Second language acquisition theory and the preparation of teachers. In James Alatis, H. Stern & Peter Strevens (Hrsg.), *Applied linguistics and the preparation of teachers: Toward a rationale*, 255–263. Washington DC: Georgetown University Press.
- Lagabaster, David & Ángel Huguet (Hrsg.). 2006. *Multilingualism in European bilingual contexts: language use and attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Larsen-Freeman, Diane. 2000. *Techniques and principles in language teaching*, 2. Aufl. Oxford: Oxford University Press.
- Maahs, Ina-Maria & Marco Triulzi. angenommen. Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung. In Margit Stein, Daniela Steenkamp, Sophie Weingraber & Veronika Zimmer (Hrsg.), *Ankommen*

- Willkommen? Flucht. Migration im Spiegel aktueller Kontroversen.* angenommen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meißner, Franz-Joseph. 2004. Introduction à la didactique de l'eurocompréhension. In Franz-Joseph Meißner, Claude Meißner, Horst G. Klein & Tilbert D. Stegmann (Hrsg.), *EuroComRom - les sept amis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, 7–140. Aachen: Shaker.
- Morkötter, Steffi. 2014. Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe – lernerseitige Transferprozesse und lehrerseitige Steuerung. In Christiane Fäcke, Martina Rost-Roth & Engelbert Thaler (Hrsg.), *Sprachenbildung. Sprachen bilden aus. Bildung aus Sprachen*, 185–194. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Morkötter, Steffi. 2016. *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension.* Tübingen: Narr.
- Otheguy, Ricardo, Ofelia García & Wallis Reid. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3). 281–307.
- Porst, Rolf. 2009. *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch.* Wiesbaden: Springer.
- Portolés Falomir, Laura. 2015. *Multilingualism and very young learners: An analysis of pragmatic awareness and language attitudes.* Berlin & Boston: Mouton de Gruyter.
- Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers. 1986. *Approaches and methods in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers. 2001. *Approaches and methods in language teaching*, 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, Jon. 1981. The Silent Way. *Zielsprache Englisch* 11(3). 1–8.
- Roulet, Eddy. 1980. *Langue maternelle et langues seconds: vers une pédagogie intégrée.* Paris: Hatier.
- Russon, Agathe & Leslie J. Russon. 1955. *Simpler German course for first examinations.* London: Longmans.
- Schoel, Christiane, Jennifer Eck, Janin Roessel & Dagmar Stahlberg. 2012. Spracheinstellungen aus sozialpsychologischer Perspektive I: Deutsch und Fremdsprachen. In Ludwig Eichinger, Albrecht Plewnia, Christiane Schoel & Dagmar Stahlberg (Hrsg), *Sprache und Einstellungen – Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive*, 163–204 Tübingen: Narr.

- Swain, Merrill, Sharon Lapkin, Norman Rowen & Doug Hart. 1990. The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, Culture and Curriculum* 3(1). 65–81.
- Viëtor, Wilhelm. 1893. A new method of language teaching. *Educational Review* 6. 351–359.
- Wildenauer-Józsa, Doris. 2005. *Sprachvergleich als Lernstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Anhang

Tab. 1: Für meine Arbeit als Lehrkraft ist es hilfreich, wenn alle Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer im Unterricht immer Deutsch sprechen (signifikant positive Korrelationen)

Statement	Spearman Rho (r_s)	Sign. 1-seitig (p)	Anzahl (n)
<i>Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer können dann besser lernen, wenn sie ihre Sprachen nicht mischen.</i>	,451**	0,000	873
<i>Ein Ausklammern der Herkunftssprache(n) beim Deutschlernen ist didaktisch sinnvoll.</i>	,466**	0,000	872
<i>Am liebsten verwende ich in meinem Kurs ausschließlich die deutsche Sprache.</i>	,485**	0,000	868
<i>Es ist im Sinne der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer, dass in den Pausen ausschließlich Deutsch gesprochen wird.</i>	,335**	0,000	872
<i>Wenn Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer ihre Sprachen mischen, ist das generell Ausdruck eines sprachlichen Defizits.</i>	,376**	0,000	871
<i>Sprachen lassen sich eindeutig voneinander unterscheiden.</i>	,133**	0,000	857
<i>Ich verbinde jeweils klar eine bestimmte Sprache mit einem Land.</i>	,266**	0,000	864
<i>Es gibt Sprachen, die wichtiger sind als andere.</i>	,154**	0,000	862
<i>Für mich ist es berechtigt, dass einige Sprachen einen niedrigeren Stellenwert haben als andere.</i>	,149**	0,000	865

<i>Die zeitlichen Bedingungen des DaZ-Kurses erschweren die Anwendung von mehrsprachigen Ansätzen.</i>	,127**	0,000	854
<i>Fähigkeiten in anderen Sprachen als Deutsch sollten im deutschsprachigen Raum nur gefördert werden, wenn diese auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind.</i>	,256**	0,000	873

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant.

Tab. 2: *Für meine Arbeit als Lehrkraft ist es hilfreich, wenn alle Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer im Unterricht immer Deutsch sprechen* (signifikant negative Korrelationen)

Statement	Spearman Rho (r_s)	Sign. 1-seitig (p)	Anzahl (n)
<i>Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer können besser lernen, wenn sie im Unterricht neben dem Deutschen auch ihre Herkunftssprache(n) dazu gebrauchen können.</i>	-,413**	0,000	868
<i>Ich verwende aktiv neben dem Deutschen auch andere Sprachen für das Unterrichten der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer.</i>	-,325**	0,000	871
<i>Wenn Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer ihre Herkunftssprache(n) im Kurs nicht verwenden dürfen, wirkt sich das negativ auf ihr Selbstbewusstsein aus.</i>	-,379**	0,000	871
<i>Es wirkt sich positiv auf die Entwicklung der Integration aus, wenn die Verwendung der Herkunftssprache(n) der</i>	-,509**	0,000	867

»A fake orange mouth for German«

Spracherleben vor dem Hintergrund der Deutschlernpflicht in Österreich

Anna Steinkress*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 84 (2019): 29–53

Abstract

Since 2003, German skills have represented one of the primary integration requirements for so-called Third Country Nationals to obtain a residence permit for Austria. They are obligated by law to not only study German but to reach a defined level of proficiency within a designated time frame. If the Third Country National does not pass the test, he or she can get deported to their country of citizenship. This article draws from the concepts of *Spracherleben*, the lived experience of language, as well as the linguistic repertoire, and the method of language portraits (Busch 2013), to present the personal experience of learning German as a Third Country National. Based on one interview, this article discusses emotional effects this linguistic obligation has on an individual and further explains his experience of language in society.

Schlüsselwörter: Spracherleben, Sprachenporträt, Sprachtests und Integration, Deutschlernpflicht

* Anna Steinkress Wall, BA BA MA MA, Universität Wien,
anna.maria.wall@gmx.at

1 Einleitung und Fragestellung

Tom wohnt seit wenigen Jahren in Österreich. Nach seiner Hochzeit hat er Kanada verlassen, das Land, in dem er geboren wurde und sich knapp dreißig Jahre lang aufhielt, um mit seiner österreichischen Ehefrau gemeinsam in Wien zu wohnen. Trotz ihrer Heirat ist für Tom als sogenannten ›Drittstaatsangehörigen‹¹ ein längerfristiger Aufenthalt in seinem neuen Lebensmittelpunkt Österreich ohne eine Vielzahl an Voraussetzungen nicht gewährleistet. Als Ehemann einer österreichischen Staatsbürgerin gilt er zwar als Familienangehöriger, den Nachweis von Deutschkenntnissen als zentrale Bedingung seines Aufenthaltes erspart ihm dies jedoch nicht. Tom wird ausschließlich dann ein Aufenthaltstitel und somit eine Berechtigung, sein Leben in Österreich fortsetzen zu können, ausgestellt, wenn er sich in der Lage zeigt, innerhalb eines gesetzlich vorgegebenen Zeitrahmens Nachweise seiner Deutschkompetenz nach den erforderlichen Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen des Europarats (GER) (Europarat 2001) vorzuweisen.

Anhand von Toms persönlicher Geschichte zielt dieser Beitrag darauf ab, das Erleben der deutschen Sprache zu thematisieren, wenn diese in einer Umgebung von Zwang, Migrationskontrolle, Diskriminierung und Sanktionen erlernt wird. Insofern geben Toms Sprachenporträt und sprachbiographisches Interview exemplarisch Einblick in das Spracherleben eines Drittstaatsangehörigen, welcher die Deutschlernpflicht als Familienangehöriger und Ehemann einer österreichischen Staatsbürgerin durchlaufen muss.

Unter Deutschlernpflicht wird die gesetzliche Verpflichtung von Migrant_innen², die deutsche Sprache als Bedingung für den Erhalt von Aufenthaltstiteln und Niederlassungsbewilligungen unter Androhung von Sanktionen zu erlernen, verstanden. Mit der Deutschlernpflicht reiht sich

¹ Der Terminus Drittstaatsangehörige bezeichnet laut den Begriffsbestimmungen des NAG (§ 2 Abs 1 Z 5) Staatsangehörige eines Staates außerhalb des EWR inklusive der Schweiz.

² In Anlehnung an Plutzer (2013: 48) wird die Bezeichnung Migrant_in verwendet, da dadurch keine Beziehung zu einer Mehrheitsgesellschaft, in die eine Person einwandert, hergestellt wird (wie es bei Zuwanderer/Zuwanderin, Einwanderer/Einwanderin oder Immigrant_in der Fall ist), sondern der Fokus lediglich auf der Mobilität dieser Personen liegt.

Österreich in eine lange Liste von Staaten sowohl innerhalb als auch außerhalb Europas ein, welche Sprachkenntnisse zu einer *conditio sine qua non* für den Erhalt von Aufenthaltstiteln erhoben haben. Oft manifestiert sich dies durch die kausale Metapher ›Sprache als Schlüssel zur Integration‹ oder wird anhand der diskursbestimmenden Formel ›Integration durch Sprache‹ ersichtlich (Flubacher 2014).

Dass diese Sicht von Integration die gesellschaftliche und politische Ausgangslage in Österreich darstellt, wird von zahlreichen Expert_innen scharf kritisiert, welche der gesetzlichen Verankerung von Sprachkenntnissen für den Aufenthalt ablehnend gegenüberstehen (Krumm 2011; Plutzar 2008, 2010, 2013).³ Denn die von Sprachideologien geprägte Deutschlernpflicht wird gemäß Kritiker_innen als gezielte Migrationskontrolle eingesetzt: dass lediglich der konstruierten Kategorie von Drittstaatsangehörigen Sprachtests auferlegt und sprachliche Defizite unterstellt werden, rührt von einer weiteren Kategorisierung und Selektion (Yeung & Flubacher 2016) auf Basis der nationalen Herkunft von Migrant_innen her.

Dieser Beitrag beleuchtet die Gestaltung der Deutschlernpflicht durch die Linse des individuellen Spracherlebens (Busch 2013) von Drittstaatsangehörigen. Nach einer Einführung in die Verwendung von Sprachtests im Feld der Integration sowie in den rechtlichen Kontext der Deutschlernpflicht wird anhand der beiden Konzepte des sprachlichen Repertoires sowie des Spracherlebens Sprache aus der Subjektperspektive thematisiert. Im darauffolgenden analytischen Abschnitt wird schließlich der Frage nachgegangen, inwiefern sich nun die Gestaltung der Deutschlernpflicht in das sprachliche Repertoire einschreibt und wie sich das Spracherleben, die Sprachpraktiken und Spracheinstellungen von Drittstaatsangehörigen, welche in Österreich die Deutschlernpflicht erfüllen müssen, gestalten. Erläutert wird dies basierend auf dem Sprachenporträt sowie dem dazugehörigen sprachbiographischen Interview von Tom⁴.

³ Siehe auch die Stellungnahmen des Netzwerk Sprachenrechte unter <http://www.sprachenrechte.at>.

⁴ Der vorliegende Beitrag basiert auf der Masterarbeit *Spracherleben vor dem Hintergrund der Deutschlernpflicht in Österreich* von Anna Steinkress (2017). Im Rahmen der Masterarbeit wurden weitere Sprachenporträts bzw. Interviews geführt, auf die in diesem Beitrag nicht eingegangen werden kann.

2 Sprachtests und Integration

2.1 »Integration durch Sprache«: Sprachtests im Bereich der Integration

Das ideologiebesetzte Konstrukt der ›Integration durch Sprache‹ ist für die Diskussion der Deutschlernpflicht diskursbestimmend (Flubacher 2014). Es lässt sich hierbei zunächst eine Sicht auf Integration als Ziel – im Gegensatz zu einer Interpretation von Integration als Prozess – festmachen. Als angestrebte Errungenschaften sind Ziele definier-, test- und operationalisierbar, wodurch Sprachprüfungen eine Messung des Grades von Integration ermöglichen, da scheinbar objektive und testbare Indikatoren zugrunde liegen. In diese Kerbe schlägt beispielsweise das Konzept der österreichischen Integrationsbotschafter_innen⁵, welche als *best-practice* Beispiele einer gelungenen Integration bzw. eines gelungenen und aktiven sich-Integrierens gelten und eine erfolgreiche Integration durch Leistung vermitteln. Diese Konzeption von Integration ruht u.a. auf der Aufteilung der Verantwortung zwischen der Gesellschaft und den adressierten Migrant_innen. Wird Integration als Ziel wahrgenommen, liegt die Verantwortung einzig bei den sich zu integrierenden Personen (Flubacher 2014: 49–52). Die Interpretation von Integration als einseitiger Prozess eliminiert das Einbeziehen der Gesellschaft und setzt Integration mit Sprachkompetenz gleich, wodurch die Maxime einer steuerbaren Integration durch Spracherwerb mithilfe von Integrationsindikatoren postuliert werden kann. Hier »[scheint] Integration durch Sprache [...] eine Antwort auf die Frage zu erlauben, wie sich Integration organisatorisch ausgestalten lässt« (Bommes 2006: 59), etwa durch das Setzen gezielter politischer Maßnahmen zur Erfüllung dieser Indikatoren und die Beseitigung der Mängel seitens Migrant_innen (Flubacher 2014: 50–52).

Solche politischen Maßnahmen umfassen in Österreich u.a. das Koppeln von Sprachnachweisen an Aufenthaltstitel für Drittstaatsangehörige. Der Sprachlernprozess der deutschen Sprache wird mittels Gesetzen bzw. Verordnungen gelenkt, auf die in diesem Abschnitt noch näher eingegangen wird, wobei diese auf einem nationalsprachlichen Paradigma

⁵ <https://www.zusammen-oesterreich.at/wer-ist-zoe/integrationsbotschafter>; <http://www.staatsbuergerschaft.gv.at> (Abruf 10. Juli 2019). Siehe dazu auch Lehner (2017).

füßen. Dies gilt für das gesamte Konzept der Integration: »integration« is a social framework anchored to the territorially-imagined nation-state« (Yeung & Flubacher 2016: 602). Integration bringt dabei als sozio-politisches Instrument Normativität, Abgrenzung zu »anderen« sowie deren Unterordnung hervor, steht jedoch für eine umfassende und inklusive Politik (vgl. Yeung & Flubacher 2016: 606).

2.3 Migrationsregulierung und -kontrolle: Kategorisierung, Selektion, Exklusion

Der Deutschpflicht ähnlich, mündet die Durchführung von Sprachtests in einer Regulierung und Kontrolle von Migrant_innen: »[s]trong barriers are being raised through language and knowledge of society tests (KoS tests), high fees, and compulsory integration programmes, so that the covert exclusion of a large number of people becomes a fact« (Van Avermaet 2009: 17). Sprachtests lenken gezielt Migration, wobei dieser Mechanismus der Exklusion bestimmter Migrant_innengruppen zunächst zur Folge hat, dass spezifischen Migrant_innen, deren Leistung, Ausbildung und Qualifikation als vielversprechendes Kapital und Mehrwert angesehen werden, ohne Hindernisse Zutritt zum Land gewährt wird.⁶ Analog dazu kann die Zuwanderung von Migrant_innen, deren Aufenthalt nicht erwünscht ist, unterbunden werden, da diese »im Hinblick auf ihr potentielles Integrationsrisiko beobachtet« (Bommers 2006: 65) werden.

Diese Migrationsregulierung resultiert folglich in Prozessen der Kategorisierung und Selektion, da durch die sprachpolitischen Regelungen soziale Kategorien gebildet werden, auf Basis derer die Legitimität von Kandidat_innen entschieden wird. Neben der fundamentalen Unterscheidung zwischen Staatsbürger_innen und Nicht-Staatsbürger_innen wird innerhalb der Gruppe der Nicht-Staatsangehörigen durch Schaffung weiterer Kategorien stark differenziert, was zu einem Prozess der sozialen Hierarchisierung führt und sich deutlich in den unterschiedlichen Zuwanderungsmöglichkeiten dieser verschiedenen Migrant_innengruppen manifestiert (Yeung & Flubacher 2016: 607–609). In Österreich lässt sich dies

⁶ In Österreich wird dies etwa durch die *Rot-Weiß-Rot – Karte* oder die *Rot-Weiß-Rot – Karte plus* geregelt, siehe <http://www.migration.gv.at/de/formen-der-zuwanderung/dauerhafte-zuwanderung> (Abruf 10. Juli 2019).

anhand der politisch-diskursiven konstruierten Gruppe der Drittstaatsangehörigen festmachen (Printschitz 2017: 242). Hinsichtlich dieser Kategorisierungen muss angemerkt werden, dass diese dem *Dogma der Homogenität* (Blommaert & Verschueren 1998) folgen, wobei Einsprachigkeit als Norm einen fixen Bestandteil einer homogenen Gesellschaft bildet (Blommaert & Verschueren, 1998: 194–195).

Mit der Bildung von Kategorien ist ein Prozess der Selektion verflochten: »selection mechanisms lie at the heart of every immigration trajectory, policy, and process« (Yeung & Flubacher 2016: 609). Im Rahmen dieser Selektion werden basierend auf ökonomischen Überlegungen seitens des Staates, der Frage der Herkunft, Sprachideologien etc. zielgerichtet Migrant_innen ausgewählt, denen Zutrittsrechte zum Land und in weiterer Folge Rechte wie der Zugang zum Arbeitsmarkt verliehen werden (Yeung & Flubacher 2016: 609). Als Resultat dieser Kategorisierungs- und Selektionsprozesse ist es manchen Migrant_innen erlaubt, ihre Kultur und Sprache zu bewahren, während sich andere Sprachtests unterziehen müssen: »To put it in controversial terms, those who are suitably cosmopolitan or transnational in their outlook are permitted diverse cultural attitudes, while those most in need are forced into cultural straightjackets« (Slade 2010: 11). Insofern haben Drittstaatsangehörige Sprachnachweise für das Erlernen der deutschen Sprache zu erbringen, während dies beispielsweise nicht flächendeckend für alle EWR-Bürger_innen der Fall ist⁷.

2.4 Sprache als *gate keeper*

Aufgrund der Migrationsregulation anhand von Sprache fungiert Sprache selbst als *gate keeper*: »[a]ssessment of language mastery became in this context a ›gate keeper‹ for selecting access to basic rights of non-EU migrants« (Bednarz 2017: 76). Inmitten einer von Multikulturalität und Mehrsprachigkeit geprägten Umgebung regelt der Grad von Sprachkompetenz der Nationalsprache Deutsch, den Ein- und Zutritt zu Österreich, zum Arbeitsmarkt etc. Obgleich Sprache im Rahmen der Sprachprüfungen offenbar den Prüfungsgegenstand darstellt, ist fraglich, ob Prüfungen im Bereich von Integration und Migration tatsächlich Sprachkenntnisse testen oder viel mehr das Maß an Integration bzw. die häufig zitierte

⁷ Sprachkenntnisse stellen in Österreich nicht den einzigen Parameter innerhalb der Migrationsregulierung dar, andere ausschlaggebende Mechanismen wie ökonomische Faktoren werden in diesem Beitrag jedoch nicht näher erläutert.

›Integrationsbereitschaft‹ (Krumm & Plutzar 2008: 8). Sprachprüfungen führen vielmehr Selektion aus, anstatt die Aufgabe von (Sprach-) Förderung zu übernehmen.

Die Funktion als *gate keeper* bei Sprachtests manifestiert sich dabei u.a. in den zum Fundament gewordenen einsprachigen Normen, wodurch wegen des strikten inhaltlichen Fokus auf die Standardsprache unrealistische sprachliche Ziele verfolgt werden. Einsprachigkeit widerspricht den realen Gegebenheiten, da Sprachlerner_innen vielmehr zur Kreation mehrsprachiger und hybrider Sprachvarietäten tendieren (Shohamy 2009: 49–50). Die Norm der Einsprachigkeit schlägt sich in zahlreichen Nationalstaaten nieder, die sich im Sinne einer nationalsprachlichen Ideologie und trotz einer Fülle an sprachlicher und kultureller Vielfalt weiterhin als einsprachig charakterisieren (Hogan-Brun et al. 2009: 5–6). Dass es sich bei dieser deklarierten einsprachigen Homogenität lediglich um ein Konstrukt handelt, bestätigt u.a. auch Blackledge (2009), der sich in seiner Forschung auf Integrationsprozesse des Vereinigten Königreiches konzentriert. Er spricht in diesem Zusammenhang von einem erfundenen, ideologisch konstruierten Englisch, welches als künstlicher Standard der Zugehörigkeit dienen soll, und als »homogenous set of linguistic practices« (Blackledge 2009: 83–84) charakterisiert werden kann. Gal (2006: 14) spricht in diesem Zusammenhang auch von der starken Präsenz der »standard language ideology« auf europäischer Ebene. Durch die Vormachtstellung der jeweiligen Standardsprache werden zahlreiche Komponenten des tatsächlichen Sprachgebrauchs der Sprecher_innen verschleiert, insbesondere die Sprachverwendung von sprachlichen Minderheiten und Migrant_innen.

2.5 Rechtlicher Kontext: die Deutschlernpflicht nach dem Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz

Im Folgenden soll nun auf den in Österreich geltenden rechtlichen Kontext hinsichtlich der Deutschlernpflicht eingegangen werden. Eingeführt unter der Koalitionsregierung der ÖVP und FPÖ unter Wolfgang Schüssel von 2000 bis 2007 war der Deutscherwerb für den Erhalt von Aufenthalts- und Niederlassungsbewilligungen von 2003 bis 2017 im Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (NAG) verankert.⁸

⁸ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004242> (Abruf 15. Juli 2019).

2017 trat stattdessen das Integrationsgesetz in Kraft, welches eine novellierte Fassung der Integrationsvereinbarung beinhaltet und seitdem als rechtlicher Kontext für Niederlassungs- und Aufenthaltsbewilligungen gilt.⁹ Die vorliegende Studie wurde 2017 während den Verhandlungen zum Integrationsgesetz und somit noch auf Basis des NAG durchgeführt, wobei die sprachlichen Komponenten auch im Integrationsgesetz ident blieben, jedoch um Integrationskurse bzw. sogenannte Werte- und Orientierungskurse erweitert wurden.

Laut NAG mussten Erstanträge vor der Einreise nach Österreich bei den jeweils zugehörigen ausländischen Behörden gestellt werden; ausgenommen davon waren beispielsweise Familienangehörige, welche den Antrag in Österreich stellen konnten. In beiden Fällen hatte bei der Antragsstellung der erste Nachweis von Deutschkenntnissen auf Niveau A1 des GER zu erfolgen. Für den Erhalt eines befristeten Aufenthaltstitels hatten Drittstaatsangehörige das Modul 1 der Integrationsvereinbarung innerhalb von zwei Jahren positiv zu absolvieren, welches Deutschkompetenzen auf Niveau A2 entspricht. Erfolgte innerhalb des vorgegebenen Zeitrahmens kein positiver Nachweis, waren Sanktionen wie Verweigerung der Ausstellung eines Aufenthaltstitels, Abschiebung bzw. Geld- oder Freiheitsstrafen vorgesehen. Wurde das Modul früher als gesetzlich vorgeschrieben, bereits nach 18 anstatt von 24 Monaten erfüllt, konnte in bestimmten Fällen um eine Rückerstattung der Hälfte der Kurskosten vom Bund durch den Österreichischen Integrationsfonds angefragt werden.

Wurde ein unbefristeter Daueraufenthaltstitel angestrebt, war des Weiteren das Modul 2 innerhalb von fünf Jahren zu erfüllen, wozu ein Deutschnachweis auf Niveau B1 erbracht werden musste. Eine finanzielle Unterstützung für das Modul 2 war vonseiten des Bundes nicht vorgesehen.

Im folgenden Abschnitt werden nun zentrale Thesen des Spracherlebens erläutert, bevor in der Analyse die rechtlichen Rahmenbedingungen und das individuelle Erleben von Sprache anhand eines konkreten Beispiels verknüpft werden.

⁹ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009891&FassungVom=2017-12-31> (Abruf 15. Juli 2019).

3 Sprache aus der Subjektperspektive: das sprachliche Repertoire und Spracherleben

3.1 Das sprachliche Repertoire

John Gumperz (1960; 1964) läutete mit dem Konzept des sprachlichen Repertoires eine Trendwende in der Soziolinguistik ein. Laut Gumperz beinhaltet das sprachliche Repertoire »the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction« (1964: 137–138) sowie »all the accepted ways of formulating messages« (Gumperz 1964: 138). Das Repertoire umfasst »die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher_innen einer Sprechgemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutung zu vermitteln« (Busch 2013: 20).

Während Gumperz den Fokus auf das Repertoire einer Sprecher_innen-gemeinschaft legte, entwickelte Busch (2013) dieses Konzept hinsichtlich eines subjektzentrierten Ansatzes weiter, der das sprachliche Repertoire im individuellen Subjekt verankert. Beim sprachlichen Repertoire handelt es sich jedoch keinesfalls um eine »Art Werkzeugkiste [...], aus der man kontext- und situationsadäquat die richtige Sprache, den richtigen Code wählt« (Busch 2013: 30). Vielmehr nimmt das sprachliche Repertoire durch seinen offenen, mehrdimensionalen und ganzheitlichen Charakter Sprachen weder als strikt voneinander abgrenz- und trennbar noch als abzählbar wahr (Busch 2013: 20). Da die Subjektperspektive in den Mittelpunkt gerückt wird, besteht es nicht aus Sprachen als einzelne Objekte, vielmehr fungiert die heteroglossische Lebenswelt als Basis, was zur Dynamik des sprachlichen Repertoires beiträgt (Busch 2010: 59). Das Repertoire wird jedoch nicht ausschließlich durch die vorhandenen sprachlichen Ressourcen bestimmt, sondern ebenfalls durch jene Komponenten, die sich dem Zugriff der Sprecher_innen zu einem gegebenen Zeitpunkt aus verschiedenen Gründen entziehen oder für sie nicht verfügbar sind, also durch die Leerstellen im Repertoire, welche etwa durch im Repertoire verfestigten Sprachideologien verursacht werden können (Busch 2013: 30).

3.2 Spracherleben

Aufgrund der vordergründigen Subjektperspektive des sprachlichen Repertoires soll in diese Untersuchung auch das Konzept des Spracherlebens integriert werden. Spracherleben beschreibt, »wie sich Menschen selbst und

durch die Augen anderer als sprachlich Interagierende wahrnehmen« (Busch 2013: 18). Spracherleben als subjektive Wahrnehmung, Wertung, Positionierung der eigenen Sprachlichkeit ist stets mit Gefühlen, Vorstellungen und Erlebnissen verknüpft: es thematisiert Wünsche, Vorstellungen, Empfindungen der eigenen individuellen Biographie, und zugleich die Macht und Zwänge von Sprachideologien und Diskursen; »Spracherleben ist nicht neutral, es ist mit emotionalen Erfahrungen verbunden« (Busch 2013: 18).

Laut Busch (2013) lassen sich drei Achsen des Spracherlebens identifizieren, jene der Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung, jene der Zugehörigkeit bzw. Nichtzugehörigkeit sowie jene der sprachlichen Macht bzw. Ohnmacht und Schweigen. Neben diesen Achsen identifiziert Busch (2012a; 2013) drei Dimensionen des Spracherlebens: die leibliche, die emotionale sowie die historisch-politische Dimension. Die leibliche Verankerung des Sprechens beschreibt zunächst die Prägung und Veränderung des Repertoires durch lebensrelevante Geschehnisse, Erfahrungen und Erlebnisse sowie durch Sprachideologien (Busch 2015: 280). Die sich durch alle Sprachebenen ziehende Emotionalisierung ermöglicht den Blick auf das Individuum als »intersubjektiv vernetztes« (Busch 2012a: 28) Subjekt. Zuletzt umfasst die historisch-politische und somit dritte Dimension des Spracherlebens den komplexen Bereich der Sprachideologien, welche durch geformte Spracheinstellungen Macht auf Sprecher_innen und deren sprachlichen Praktiken ausüben, die Verwendung von Sprache beeinflussen und steuern und sich in Sprachregimen sowie Diskursen über Sprache manifestieren (Busch 2013: 80–81).

4 Methode und Daten

4.1 Datenerhebung

Für die Erforschung des Konnexes zwischen der Deutschlernpflicht und dem Spracherleben aus einer Subjektperspektive wurden für die dem Beitrag zugrundeliegenden Masterarbeit Interviews mit drei Personen durchgeführt. Zwei Interviews wurden mit Tom durchgeführt, jeweils eines mit den weiteren Interviewpartner_innen Semina und Mirko¹⁰. Tom und Mirko besuchten als Drittstaatsangehörige zum Zeitpunkt der

¹⁰ Namen für Anonymisierungszwecke jeweils geändert.

Interviews Deutschkurse, hatten für ihre Aufenthaltstitel bereits Deutschprüfungen abgelegt und bereiteten sich nun auf weitere Prüfungen vor. Semina war DaZ-Lehrerin in einem Wiener Sprachinstitut und hielt selbst Deutschkurse. Mit Tom und Mirko wurden sprachbiographische Interviews durchgeführt, mit Semina ein durch Leitfragen strukturiertes Interview, welches dazu diente, komplementäre Einsichten aus der Praxis zu liefern. In diesem Beitrag liegt der Fokus ausschließlich auf Toms Sprachenporträt und sprachbiographisches Interview. Anhand dieses individuellen Beispiels werden in der Analyse Muster seines Spracherlebens herausgearbeitet, welche eine relevante Grundlage für die Erforschung des Erlebens der Deutschlernpflicht bilden.

Alle Gespräche wurden mit Einverständnis der Interviewpartner_innen aufgenommen und anschließend transkribiert. Die verwendeten Transkriptionskonventionen orientierten sich an HIAT (Ehlich & Rehbein 1976; Rehbein et al. 2004), wobei auf eine linguistische Feintranskription verzichtet wurde.

4.2 Sprachbiographische Interviews mithilfe von Sprachenporträts

Bei beiden sprachbiographischen Interviews stand am Beginn ein Sprachenporträt, da dieses als kreative und multimodale Methode einen wertvollen Ausgangspunkt für sprachbiographische Erzählungen darstellt. Es werden insofern zwei Sets an Daten gewonnen, einerseits die gemalte Körpersilhouette, andererseits der dazugehörige metasprachliche, sprachbiographische Kommentar. In der verbalen Selbstreflexion wird berichtet, warum Sprachen in Bezug auf bestimmte Körperregionen eingezeichnet und weshalb spezifische Farben ausgewählt wurden, in welchen sozialen Räumen Sprachen gesprochen werden, welche Erlebnisse in der eigenen Sprachbiographie bzw. der eigenen Lebenswelt als relevant erachtet werden und folglich, wie es zur Entwicklung der verwendeten Kategorien kam (Busch 2012b: 518). Es handelt sich um ein »metalinguistische[s] Kommentieren eigener Sprachpraktiken, -ressourcen und -einstellungen« (Busch 2013: 34).

Im Rahmen der Interviews erhielten Tom und Mirko ein Blatt Papier mit einer abgebildeten Körpersilhouette. Sie wurden dazu aufgefordert, mit

verschiedenen Farben sprachliche Mittel, Sprachen, Codes, Ausdrucksmöglichkeiten und Sprechweisen in die (oder außerhalb der) Körpersilhouette einzuzeichnen, die aktuell in ihrem Leben präsent sind oder in der Vergangenheit waren, die sie bereits sprechen oder zukünftig noch erlernen möchten und zu denen sie auf eine gewisse Art und Weise eine Verbindung haben. Hierbei ist vor allem hervorzuheben, dass in diesem Forschungskontext Sprachenporträts mit der Absicht zum Einsatz kamen, die Rekonstruktion von Kategorien möglichst gering zu halten und das Erschaffen von eigenen, neuen Kategorien und Definitionen zu ermöglichen. Sprachenporträts sollen demnach das ganzheitliche, umfassende, nicht aus strikt getrennten Komponenten bestehende sprachliche Repertoire widerspiegeln. Als Folge dessen werden Sprachen bzw. sprachliche Ausdrucksweisen nicht einzeln und in einem isolierten Kontext aufgezeigt, sondern in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit, ihrer Abgrenzung oder ihrer Nähe zu anderen sprachlichen Mitteln (Busch 2012b: 520). Die vorgegebene (oder wenn gewünscht selbst gemalte) Körpersilhouette soll jedenfalls ermutigen, sprachliche Mittel auch in Bezug auf den eigenen Körper einzuzeichnen. Das Porträt wird im Anschluss mit einer Farblegende ergänzt (Busch 2013: 35).

Das kreative Visualisieren des eigenen Repertoires bzw. des eigenen Spracherlebens führt in die Selbstreflexion und macht dabei Sprache zum Gegenstand der Reflexion, erlaubt jedoch zugleich genügend Distanz, um den Erwartungsdruck logischer Resultate zumindest bis zu einem gewissen Grade zu begrenzen (Busch 2013: 36). Das Porträt fungiert in diesem metasprachlichen Kommentar als Referenzpunkt. Aufgrund der Multimodalität dieser Methode ergeben sich zwei verschiedene Datensets, einerseits das gezeichnete Porträt, andererseits die dazugehörige mündliche (transkribierte) Erzählung. Es handelt sich dabei nicht um einen linearen Transfer der visuellen Daten in eine narrative Erklärung, sondern vielmehr um zwei Datensets mit jeweils eigener und unterschiedlicher Bedeutung. Sprachenporträts verfügen zwar über den Vorzug, den visuellen und narrativen Modus zu kombinieren, werden aber in einem spezifischen sozialen Setting nach einer kurzen Einführung und Anweisung hin angefertigt. Das Sprachenporträt wird demnach im Folgenden nicht als eine konstante und permanente Repräsentation des sprachlichen Repertoires interpretiert, sondern vielmehr als *eine* momentane Repräsentation dessen (Busch 2013: 32–43). Dies gilt auch für die sprachbiographischen Erzählstränge, welche stets ein sozialkommunikatives Ereignis darstellen, das auf einen situativen Kontext und ein soziales Setting verweist. Daher

geht es »[a]us Sicht der Biografieforschung [...] keineswegs nur um die Frage, was erzählt wird, sondern ganz wesentlich darum, wie und warum etwas erzählt (oder nicht erzählt) wird« (Busch 2013: 33).

Da sich die Sprachwahl des Interviews erheblich auf das Interview selbst auswirkt, wurden die beiden Interviewpartner dazu ermutigt, das Interview in einer Sprache zu führen, in der sie sich wohlfühlten. Sowohl Tom als auch Mirko entschlossen sich, bei den Treffen Englisch zu sprechen. Dabei wurde jedoch nicht starr eine Sprache für das Interview festgelegt, sondern vielmehr sichergestellt, dass auch das Wechseln in andere Sprachen möglich war: »It is not a coincidence that the question of language choice is debated, as the language in which biographical interviews are conducted influences the ways in which a life story is told or in which subjectivity is constructed« (Busch 2017: 51).

4.4 Datenanalyse

Der Blick auf das heteroglossische Repertoire der Interviewpartner ist von der kreativen Methode des Sprachenporträts geleitet und sprachbiographisch orientiert. Die Auswertung der Sprachenporträts folgt der sogenannten Segmentanalyse nach Breckner (s. bspw. 2008; 2012), welche sich im Rahmen ihrer Forschungstätigkeit im Bereich der visuellen Soziologie bereits mit der Analyse von Sprachenporträts beschäftigte. An dieser Stelle soll der grundlegende Ansatz der Segmentanalyse für die Auswertung der Sprachenporträts wiedergegeben werden.

Breckners Zugang liegt in der Entschlüsselung von Bildern im Alltag, basierend auf der Annahme, dass Bilder als »spezifische Formen der Symbolisierungstätigkeit, welche menschliche Praxis und Sinnbildung auszeichnet« (Breckner 2008: 2) definiert werden können.

Visuelle Darstellungsformen konstituieren durch bildliche Elemente Bedeutung, Sinn und durch ihre Symbolisierung soziale Wirklichkeit, welche sich von der Konstituierung der sprachlichen Syntax unterscheidet. Da im Gegensatz zu sprachlichen Elementen visuelle Elemente nicht linear, sondern vielmehr simultan wahrgenommen werden, bildet Breckners Segmentanalyse eine geeignete Methodik.

Für die Analyse des ganzheitlichen Bildes werden zunächst die visuellen Komponenten in der Reihenfolge ihrer Wahrnehmung identifiziert, die einzelnen Segmente interpretiert, deren Relation zueinander entschlüsselt

und schlussendlich die Gesamtgestalt des visuellen Materials rekonstruiert und interpretiert (Breckner 2008: 2–4). Das Resultat ist eine Bedeutungsrekonstruktion des Porträts als Ganzes.

5 Analyse

Basierend auf den vorhergehenden theoretischen Überlegungen werden Toms Sprachenporträt und Spracherleben näher analysiert. Aufgezwungene Sprachtests hinterlassen Spuren im Leben jener Migrant_innen, welche das Deutsche im Gegenzug für den Erhalt eines Aufenthaltstitels erlernen müssen. In diesem Abschnitt werden einige dieser Muster am Beispiel von Tom identifiziert. Obgleich die folgende Analyse auf einem Einzelbeispiel beruht, sagt sie Relevantes über das Erleben der Deutschlernpflicht, etwa dem Erleben von Scham, Inadäquatheit oder Nichtzugehörigkeit aus. Die Tatsache, dass Tom, als gut situierte Person mit viel sozialem und ökonomischen Kapital, die Deutschlernpflicht auf diese Art und Weise erlebt, liefert einen wertvollen Einblick in das Erleben der Deutschlernpflicht für andere Drittstaatsangehörige, welche nicht über ein ähnliches, vorteilhaftes Kapital verfügen.

5.1 Toms Sprachenporträt: »A fake orange mouth for German«

Das Hauptaugenmerk des folgenden Analyseteils liegt auf Toms Spracherleben, seinen Sprachpraktiken und den Spracheinstellungen im Umfeld seiner Deutschlernpflicht. Tom ist kanadischer Staatsbürger, war zu Beginn der Datenerhebung im März 2017 seit etwa einem Jahr mit einer österreichischen Staatsbürgerin verheiratet und in Wien wohnhaft. Davor lebte, studierte und arbeitete er in Kanada. Als Drittstaats- und Familienangehöriger einer österreichischen Staatsbürgerin hatte er die Deutschlernpflicht zu erfüllen. Für die Stellung seines Erstantrages im Juni 2016 musste Tom einen Deutschnachweis auf A1-Niveau vorlegen, weshalb er zuvor in Wien einen einmonatigen Sprachkurs belegte. Für die Verlängerung seines Aufenthaltstitel 2018 war ein neuer Nachweis auf A2-Niveau notwendig. Am Beginn des ersten Interviews, das, wie von Tom gewünscht, auf Englisch

Im Sprachenporträt ist Toms rotes Herz, Symbol der Herz-zu-Herz-Verbindung, von einem blauen Herz umgeben, welches Englisch darstellt.

Tom: I've draw/drown/drawn lines and symbols for each thing whether it would be (.) at the core of me (.) at my heart level (.) feeling people at a heart level and then surrounding that is English 'cause English is native to me so on a heart level I understand English [okay] also being my native thing

Von allen von ihm genannten Sprachen ist das Englische am stärksten mit dieser Herzenskommunikation verbunden. Tom spricht und versteht Englisch im Herzen, da es »native« für ihn ist. Im Gegensatz zu dieser Verankerung des Englischen im Herzen symbolisiert Tom Deutsch mit einem unechten, falschen Mund:

Tom: a fake orange mouth for German because yes I'm speaking that NOW but it's not something I use on a regular basis [hmm] English is my native so I would/ I speak German but I don't (.) LOVE speaking German

Selbst seine Beziehung zum Deutschen erläutert Tom nun wieder in Bezug auf das Englische; es wird ein klarer Unterschied zwischen der Herzenssprache Englisch und der Sprache Deutsch deutlich, welche er momentan zwar spricht, jedoch weder gerne noch regelmäßig. Anders als das Deutsche positioniert Tom das Französische wiederum in der Gegend seines Herzens und malt dafür als Symbol ein weiteres violettes Herz in sein Sprachenporträt, auch wenn er diese Sprache nicht wie das Englische im Herzen, sondern rund um sein Herz trägt. Aufgrund des Status einer Amtssprache in Kanada erhielt Tom durch seine gesamte Schul- bzw. Ausbildung hindurch Französischunterricht. Obwohl er diese Sprache nicht gerne spricht, repräsentiert er das Französische dennoch mit einem Herzen, da es für ihn zugleich als Repräsentation von Kanada gilt:

Tom: culturally I understand and speak Canadian French [...] I put a heart beside French because it's caNADIAN! but it's not inside my heart because it's/ (.) it's not a language I enjoy speaking

Während Tom seine Beziehung zum Englischen durch die Bezeichnung »natively« und jene zum Französischen durch die Konkretisierung des

»culturally understood« betont, wird das Deutsche im Gegensatz dazu vergleichsweise nüchtern charakterisiert:

Tom: at the moment I am working on learning a deeper level of German but I speak up to an A two class of German

Die Sprache Deutsch weist eine sehr starke Bindung an das verlangte Sprachzertifikat und –niveau auf; das Niveau A2 wird sogar auch am Porträt mit dem orangefarbenen Kommentar »learning German ›A2‹« vermerkt. Dieser Unterschied lässt sich auch in der Symbolisierung des Englischen und Deutschen beobachten, da die emotionale Verbindung des Herzens lediglich zum Englischen besteht. Den Mund als reines Sprachmedium assoziiert er hingegen mit dem Deutschen, jener Sprache, die er weder im Herzen versteht noch gerne anwendet. Gleichfalls wird im Laufe des Interviews auch sein Gefühl der Nichtzugehörigkeit zum Deutschen deutlich, da er für die Darstellung von sich selbst im Gegensatz zu deutschsprachigen Personen häufig Konstruktionen wie »ich« vs. »ihr«, sowie auch »as they say it in this country« or »I would say – but here you call it« verwendet.

5.2 Toms Spracherleben: Nichtzugehörigkeit und »butchering/metzgering German«

Die Beurteilung von Toms Sprachlichkeit als unpassend oder ungenügend zieht sich wie ein roter Faden durch die Schilderung seines Spracherlebens und wird von ihm in verschiedenen Kontexten, in Fremd- und Selbstwahrnehmung erläutert.

Dies wird beispielsweise in Hinblick auf die sozialen Räume, in denen er Deutsch spricht, ersichtlich. Fährt Tom mit den öffentlichen Verkehrsmitteln in Wien in die Arbeit, stellt dieses Setting für ihn eine Selbstverständlichkeit dar, Deutsch zu sprechen, und er selbst fände es inadäquat, *nicht* Deutsch zu sprechen:

Tom: I'm taking the train I meet someone on the train [hnhm] I am not going to speak English to them because that's weird they would probably look at me weird (.) it's better if I try and speak German even if I am butchering the language

In dem Bewusstsein, dass seine deutschen Aussagen Fehler enthalten können, entscheidet er sich aufgrund der Sorge davor, dass seine Gesprächspartner_innen seinen englischen Sprachgebrauch als eigenartig empfinden würden, für die Verwendung der deutschen Sprache. Analog dazu bekennt er sich im weiteren Verlauf des Interviews ebenfalls zum Gefühl der sprachlichen Ohnmacht, einer der Achsen des Spracherlebens, da er sich in bestimmten Situationen aufgrund der Sprachbarriere schlussendlich gegen eine Interaktion auf Deutsch entschied.

Sein Spracherleben umfasst ein tiefsitzendes Gefühl der Inadäquatheit seiner eigenen Herzenskommunikation, dem Englischen. Tom empfindet das Englische als unzulängliches sprachliches Mittel und erfährt diese Beurteilung auch von außen. Diese Fremdwahrnehmung lässt sich mit dem von Tom selbst wahrgenommenen Erwartungsdruck, Deutsch zu sprechen, verbinden. Dadurch hat er sich in diesen Situationen gegen einen beträchtlichen Teil seines sprachlichen Repertoires, seiner Herzenssprache, und für die Erfüllung der vorherrschenden Norm, die den Gebrauch des Deutschen postuliert, zu entscheiden. Anhand dieses Beispiels wird ersichtlich, dass hinsichtlich Toms Spracherleben nicht nur die Ausgestaltung der Deutschlernpflicht, insbesondere deren Zwangscharakter und die Nichtbeachtung anderer sprachlicher Ressourcen neben dem Deutschen, sondern vielmehr auch die sozial verankerten Sprachideologien eine negative Evaluierung Toms eigener Sprachlichkeit zu Folge haben. Diese Überlegungen erklären auch Toms Instrumentalisierung der deutschen Sprache anhand der Darstellung des Deutschen als Mund in seinem Sprachenporträt, da seine Herz-zu-Herz Kommunikation als unzulänglich empfunden wird.

Daran knüpft auch das Element des »butchering German« oder »metzgering German« an, welches Tom in seinen Erzählungen immer wieder aufgreift. Als er diesen Begriff zum ersten Mal verwendet, schildert er eine Situation aus seinem Alltag – das Geben einer Wegbeschreibung – die für ihn persönlich ein Setting aufzeigt, in dem er es als wichtig erachtet, Deutsch zu sprechen und deshalb dem Deutschen gegenüber dem Englischen stets den Vortritt gibt. Um zu demonstrieren, dass das Englische in dieser Situation keinesfalls angebracht ist, gibt er eine fiktive Wegbeschreibung auf Englisch, vermischt mit deutschen Straßenbezeichnungen. Er versucht, die Straßenbezeichnungen, Buslinien etc. korrekt auf Deutsch auszusprechen, bewertet dies schlussendlich jedoch als keine erfolgreiche Lösung:

- Tom: it sounds SO bad because it's like you are butchering German
- AW: okay that's butchering [yeah] German
- Tom: metzgering
- AW: metzgering German [yeah] did you have the feeling that you are metzgering German?
- Tom: Often yes (.) because I know that sometimes I'll use a word and people be like (.) I don't think that's used for this

Tom verwendet die Metapher des »butchering German« um auszudrücken, in welchem Ausmaß er die deutsche Sprache verunstaltet, da er sie nicht ausreichend beherrscht und unzulänglich verwendet. Toms Spracherleben und seine Sprachpraktiken sind hier mit Angst und Scham besetzt. Verbunden ist diese Metapher außerdem mit der Perzeption seiner Sprachverwendung von anderen Leuten sowie mit deren Reaktion; Tom zeigt eine Sicht der Fremdwahrnehmung auf, die ihm höchst unangenehm ist. Seine Gesprächspartner_innen, die mehr Deutschkenntnisse aufweisen als er, würden ihn durch ihren Hinweis auf seine fehlerhafte Sprachpraktik und sein nicht ausreichendes Repertoire bloßstellen.

5.3 Toms Erleben der *standard language ideology*

Als größte Herausforderung des Deutschlernens nennt Tom die Sprechweise der Österreicher_innen. Seine Unsicherheit rührt vom dialektalen Sprachgebrauch seiner Interaktionspartner_innen her, da dieser wiederholt Missverständnisse auslöst. Der Problemfaktor Dialekt wird in beiden Interviews immer wieder in verschiedenen Kontexten zur Sprache gebracht, auch wenn hierbei seine Grenzen zwischen den Begriffen Dialekt, Akzent bis hin zu Standardvarietäten plurizentrischer Sprachen fließend werden und er all jene Konzepte als Dialekt bezeichnet. Die Bewohner_innen aller Bundesländer würden sich in ihren gesamten Sprachpraktiken unterscheiden und nicht nur in einzelnen Wörtern, wie er dies von englischen Dialekten kenne. Das Konzept Dialekt stellt für ihn demnach vielmehr als eine regionale Varietät dar; es symbolisiert die individuelle Sprechweise seiner Gesprächspartner_innen und die Herausforderungen, denen sich Tom aufgrund deren sprachlichen Repertoire stellen muss.

Da Tom in seinem Umfeld nun verschiedenen Dialekten ausgesetzt ist, nimmt er folglich auch diverse Elemente davon in sein Repertoire auf, um

diese selbst wiederzugeben. Diese Kombination von Elementen verschiedener Dialekte und die Kreation einer individuellen hybriden Sprachvarietät stellt für Sprachenlerner_innen wie bereits erwähnt zwar mehrheitlich die Norm dar, spießt sich jedoch sowohl mit der postulierten Norm der Einsprachigkeit für Sprachtests im Feld der Integration als auch mit der Fremdwahrnehmung von Toms Gegenübern. Aufgrund seines Wohnsitzes handelt es sich dabei um Elemente des Wiener Dialektes sowie einige Kärntner sowie Vorarlbergerische Ausdrücke, da die Familie seiner Ehefrau aus diesen beiden Regionen stammen. Mehrheitlich wird er jedoch von Gesprächsteilnehmer_innen aus anderen Bundesländern, denen diese Ausdrücke fremd sind, korrigiert oder erstaunt gefragt, woher er denn jene regionalen Phrasen kenne. Dies stellt eine besondere Frustration für Tom dar, da er ein weiteres Mal damit konfrontiert ist, dass sein Repertoire als ungeeignet beurteilt wird. Darüber hinaus trifft er vor allem in informellen Settings auf Herausforderungen hinsichtlich seiner sprachlichen Handlungen:

Tom: 'cause my problem I have right now is I talk formally to informal people

Hier lässt sich der bereits genannte Kritikpunkt an standardisierten Sprachkursen und -prüfungen für Drittstaatsangehörige aufgreifen, welcher just diesen Umstand, dass die Kurse nicht auf den tatsächlichen Bedarf der Kursteilnehmer_innen abzielen, beschreibt. Es herrscht Diskrepanz zwischen den Kurs- sowie vor allem Prüfungsinhalten einerseits und den tatsächlichen sprachlichen Bedürfnissen und nötigen Kompetenzen andererseits. Während sich Tom im Rahmen seiner Deutschkurse primär mit der Standardsprache in formalen Kontexten beschäftigt, würde er sich lieber informellen sprachlichen Ressourcen oder auch Dialekten widmen, da diese seine tatsächlichen Bedürfnisse widerspiegeln.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Anhand einer subjektzentrierten Herangehensweise wird in diesem Beitrag das individuelle Spracherleben der Deutschlernpflicht, dem Herzstück der Integrationsvereinbarung, diskutiert. Im Fokus stehen die Einschreibung des Deutschlernens im sprachlichen Repertoire sowie Sprachpraktiken und

Spracheinstellungen von Drittstaatsangehörigen, welche in Österreich die Deutschlernpflicht erfüllen müssen.

Toms Sprachenporträt und Interview zeigen auf, inwiefern die Deutschlernpflicht sowie die sozial verankerte Norm der Einsprachigkeit Spuren in seinem Spracherleben hinterlassen. Das Erleben von Scham, das Gefühl von sprachlicher Inadäquatheit sowie von persönlicher Nichtzugehörigkeit bilden zentrale Komponenten seines Spracherlebens sowie des Erlebens der Deutschlernpflicht.

Nichtzugehörigkeit lässt sich etwa durch die unterschiedliche Stellung des Deutschen sowie des Englischen herauslesen, die durch die Wahl der Symbolik in seinem Sprachenporträt offenbar wird, da Sprachenporträts sprachliche Ausdrucksweisen nicht isoliert voneinander, sondern in Bezug aufeinander erklären. Englisch, Toms Erstsprache, fungiert als Repräsentation seines Geburtslandes Kanadas und weist eine starke Verbindung zu einer seiner zentralen Kommunikationsmöglichkeiten auf – der Herz-zu-Herz-Verbindung. Auch das Französische, das Tom zwar nicht wie das Englische im Herzen, jedoch rund um sein Herz trägt, übernimmt diese Funktion der Symbolisierung Kanadas. Kommuniziert Tom auf Französisch, bedeutet dies für ihn ebenfalls eine emotionale Repräsentation Kanadas. Das Erleben von Zugehörigkeit wird im Herzen – im Englischen – verankert. Im Gegensatz dazu wählt Tom als visuelle Darstellung des Deutschen einen unechten, falschen Mund. Er nahm Deutsch zwar aufgrund seiner Ehe und seines Umzugs nach Österreich in sein sprachliches Repertoire auf, spricht diese Sprache jedoch nicht gerne. Eine Verbindung zwischen dem Deutschen und Österreich oder lokalen Netzwerken findet sich parallel zum Konnex zwischen Englisch bzw. Französisch und Kanada jedoch nicht. Anstatt mit sprachlicher und persönlicher Zugehörigkeit verknüpft Tom das Deutsche sowohl in seinen Schilderungen als auch in der Legende seines Sprachenporträts primär mit dem von ihm geforderten Sprachniveau.

Basierend auf Toms Beispiel kann festgestellt werden, dass eine Deutschlernpflicht zu einer Verfestigung nationaler Sprachideologien führen kann. Das Konzept der Muttersprache im Heimatland wird zum Marker von Zugehörigkeit, dessen Effekt Tom doppelt erlebt. Einerseits erfährt er eine starke emotionale Herzensverbindung zu Kanada durch das Englische; auch seine gesprochene Zweitsprache in Kanada wird zu einem nationalen Anker. Andererseits sieht er sich durch das Nichtbeherrschen des Deutschen auf muttersprachlicher Ebene seiner Zugehörigkeit verwehrt. Dies geschieht durch eine Kette verbundener Phänomene, wie etwa durch

die Vorstellung von steuerbarer Integration durch Spracherwerb sowie die angestrebte Norm einer einsprachigen Gesellschaft, deren Erwartungsdruck Tom täglich erlebt. Hinsichtlich der Tatsache, dass Tom das Deutsche mit dem Symbol des Mundes als sprachliches Medium im Gegensatz zur emotionalen Darstellung des Englischen symbolisierte, kann der Bogen zurück auf den Zwangscharakter der Deutschlernpflicht gespannt werden, welcher die emotionale Identifizierung mit dem Deutschen beeinflusst. Tom erlebt das Deutsche in komplexer Vernetzung zur Deutschlernpflicht; eine Wahrnehmung von Deutsch ohne Assoziation der von ihm geforderten Leistung scheint nicht möglich. Das Erleben der deutschen Sprache, der Lernprozess, die Prüfungsmodalitäten sowie die rechtlichen Rahmenbedingungen bilden für Tom ein zusammengehörendes Gefüge.

Des Weiteren sind die Auswirkungen der *standard language ideology*, auf der die Deutschlernpflicht beruht, in Toms Spracherleben erwähnenswert. Möchte sich Tom auf Deutsch ausdrücken, geschieht dies zunächst im permanenten Bewusstsein darüber, dass Fehler passieren, Wörter nicht korrekt ausgesprochen werden oder die Anwendung mancher Ausdrücke nicht korrekt ist. Infolgedessen ist Kommunikation auf Deutsch für Tom mit Sorge und Angst vor den Reaktionen seiner Gesprächspartner_innen verweben, die ihn auf seine inadäquaten Gesprächsbeiträge hinweisen und diese korrigieren könnten. Insbesondere die Tatsache, dass seine hybride Varietät des Deutschen, welche zwar auf der Standardvarietät basiert, jedoch unterschiedlich regional gefärbt ist, von seinen Gegenübern nicht geschätzt, sondern berichtigt wird, intensiviert wiederum seine Nichtzugehörigkeit. Tom erlebt in diesen Momenten, dass sein sprachliches Repertoire über keine stimmigen linguistischen Elemente aufweist. Er erfährt die Standardvarietät des Deutschen, welche für Deutschler_innen im Kontext Integration als adäquat beurteilt wird, als *gate keeper* zu lokalen Netzwerken. Verhärtet wird dies vor allem in den standardisierten Sprachprüfungen der Deutschlernpflicht, welche nicht nur auf dieser Ideologie beruhen, sondern sie in weiterer Folge reproduzieren.

Die Deutschlernpflicht, die damit einhergehenden Rahmenbedingungen sowie die dadurch sozial verankerten Ideologien und Erwartungshaltungen finden komplexen Eingang in Toms Spracherleben, seine täglichen sprachlichen Praktiken sowie in die Einstellungen zu Sprache(n) und Sprachlichkeit. Bezugnehmend auf Toms Sprachenporträt verursacht die Ausgestaltung der Deutschlernpflicht, allen voran durch ihren Zwangscharakter, jedoch auch durch institutionelle Ausgestaltungen

wie der auf nationalistischen Ideologien fußende Fokus auf das Deutsche als Nationalsprache sowie die realitätsferne Vermittlung der Standardsprache allein, ein von Scham, Druck, Ohnmacht und Inadäquatheit geprägtes Erleben des Deutschen.

Literatur

- Avermaet, Piet van. 2009. Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. In Gabrielle Hogan-Brun, Clare Mar-Moliner & Patrick Stevenson (Hgg.), *Discourses on Language and Integration: Critical Perspectives on Language Testing Regimes in Europe*, 15–43. Amsterdam: John Benjamins.
- Bednarz, Furio. 2017. Professional and social integration of migrants and language learning: convergences and challenges at the European level. In Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David De Little & Philia Thalgott (Hgg.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lesson from research / Les enseignements de la recherche*, 75–81. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Blackledge, Adrian. 2009. Inventing English as convenient fiction: language testing regimes in the United Kingdom. In Guus Extra, Massimiliano Spotti & Piet Van Avermaet (Hgg.), *Language testing, migration and citizenship: cross-national Perspectives on integration regimes*, 66–86. London & New York: Continuum.
- Blommaert, Jan & Jef Verschueren. 1998. The role of language in European nationalist ideologies. In Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard & Paul V. Kroskrity (Hgg.), *Language ideologies: Practice and theory*, 189–210. Oxford: Oxford University Press.
- Bommes, Michael. 2006. Integration durch Sprache als politisches Konzept. In Ulrike Davy & Albrecht Weber (Hgg.), *Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz*, 59–87. Baden-Baden: Nomos.
- Breckner, Roswitha. 2008. Bildwelten – Soziale Welten. Zur Interpretation von Bildern und Fotografien, Online-Beitrag zu Workshop & Workshow vom 23./24.11.2007. Online verfügbar unter: <https://www.univie.ac.at/visuellesoziologie/Publikation2008/VisSozBreckner.pdf> (Abruf 14. Juli 2019).
- Breckner, Roswitha. 2012. Bildwahrnehmung – Bildinterpretation. Segmentanalyse als methodischer Zugang zur Erschließung bildlichen Sinns. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 37. 143–164. <https://doi.org/10.1007/s11614012-0026-6> (Abruf 14. Juli 2019).
- Busch, Brigitta. 2010. Die Macht präbabilonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 40(160). 58–82.

- Busch, Brigitta. 2012a. *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien*. Klagenfurt: Drava.
- Busch, Brigitta. 2012b. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics* 33. 503–523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056> (Abruf 22. Juli 2019).
- Busch, Brigitta. 2013. *Mehrsprachigkeit*. Wien: WUV.
- Busch, Brigitta. 2015. “Without language, everything is chaos and confusion”: bodily and emotional language experience and the linguistic repertoire. In Ulrike M. Lüdtke (Hrsg.), *Emotion in Language: Theory – Research – Application*, 273–28. Amsterdam: John Benjamins.
- Busch, Brigitta. 2017. Biographical approaches to research in multilingual settings: exploring linguistic repertoires. In Marylin Martin-Jones & Deirdre Martin (Hgg.), *Researching multilingualism: Critical and ethnographic approaches*, 46–59. London: Routledge.
- Ehlich, Konrad & Jochen Rehbein. 1976. Halbinterpretative Arbeitstranskription (HIAT). *Linguistische Berichte* 45. 21–41.
- Europarat. 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin & München: Langenscheidt.
- Flubacher, Mi-Cha. 2014. *Integration durch Sprache - die Sprache der Integration. Eine kritische Diskursanalyse zur Rolle der Sprache in der Schweizer und Basler Integrationspolitik 1998–2008*. Göttingen: V&R unipress.
- Gal, Susan. 2006. Migration, Minorities and Multilingualism: Language Ideologies in Europe. In Clare Mar-Molinero & Patrick Stevenson (Hgg.), *Language Ideologies, Policies and Practices. Language and the Future of Europe*, 13–27. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gumperz, John. 1960. Formal and informal standards in Hindi regional language area (with C. M. Naim). *Linguistic Diversity in South Asia* 26(3). 92–118.
- Gumperz, John. 1964. Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist* 66(6). 137–153.
- Hogan-Brun, Gabrielle, Clare Mar-Molinero & Patrick Stevenson. 2009. Testing regimes. Introducing cross-national perspectives on language, migration and citizenship. In Gabrielle Hogan-Brun, Clare Mar-Molinero & Patrick Stevenson, *Discourses on Language and Integration: Critical Perspectives on Language Testing Regimes in Europe*, 1–13. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2011. Stellungnahme im Rahmen des Begutachtungsverfahrens zur Novelle des NAG. Online verfügbar unter: <https://homepage.univie.ac.at/hansjuergen.krumm/Stellungnahme%20KR%20zur%20NAGNov%202011.pdf> (Abruf 14. Juli 2019).
- Krumm, Hans-Jürgen & Verena Plutzer. 2008. Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants. <https://rm.coe.int/16802f1c8> (Abruf 14. Juli 2019).
- Lehner, Sabine. 2017. Sprachliches Kapital und ›Integration‹: Bourdieus sprachlicher Markt revisited am Beispiel der österreichischen ›Integrationsbotschafter_innen‹. *Wiener Linguistische Gazette* 80. 81–107.

- Plutzer, Verena. 2008. Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In Hans-Jürgen Krumm & Paul R. Portmann-Tselikas (Hgg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 12/2008. Schwerpunkt: Sprache und Integration*, 103–119. Innsbruck & Wien & Bozen: Studienverlag.
- Plutzer, Verena. 2010. Sprache als »Schlüssel« zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In Herbert Langthaler (Hrsg.), *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*, 123–142. Innsbruck & Wien: Studien-Verlag.
- Plutzer, Verena. 2013. Deutsch lernen per Gesetz. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme 2011*, 48–67. Frankfurt a. M. & Wien: Lang.
- Printschitz, Boris. 2017. All a question of the “right” capital? Subjectification - the hidden mechanism behind language tests for residence permit in Austria. In Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David D. Little & Philia Thalgott (Hrsg.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*, 241–248. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Rehbein, Jochen, Thomas Schmidt, Bernd Meyer, Franziska Watzke & Annette Herkenrath. 2004. Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B 56*, 3–78.
- Shohamy, Elana. 2009. Language tests for immigrants. Why language? Why tests? Why citizenship? In Patrick Stevenson, Clare Mar-Molinero & Gabrielle Hogan-Brun (Hgg.), *Discourses on Language and Integration: Critical Perspectives on Language Testing Regimes in Europe*, 45–59. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Slade, Christina. 2010. Shifting Landscapes of Citizenship. In Christina Slade & Martina Möllering (Hgg.), *From migrant to citizen: testing language, testing culture*, 3–23). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Steinkress, Anna. 2017. *Spracherleben vor dem Hintergrund der Deutschlernpflicht in Österreich*. Wien: Universität Wien Masterarbeit.
- Yeung, Shirley & Mi-Cha Flubacher. 2016. Discourses of integration: Language, skills, and the politics of difference. *Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 36(6). 599–616.

hlberger-Spracherleben.pdf.pdf hlberger-Spracherleben.pdf