

Fachgutachten
für die Abteilung für Integration und Diversität (MA 17)
der Stadt Wien
zu den Qualitätsstandards in den Curricula
für die österreichischen Integrationskurse

Prof. Dr. Andrea Daase
Bielefeld, 28. August 2020

INHALT

1	Einleitung	3
2	Sprachaneignung in der Migration	3
2.1	Theorien und Modelle der Sprachaneignung	4
2.2	Einflussfaktoren auf die Zweitsprachaneignung	7
2.3	Besonderheiten der Sprachaneignung im Kontext von Migration und Integration	9
2.3	Zum Zusammenhang von Sprache und Integration	9
2.4	Einbezug der Mehrsprachigkeit	11
2.5	Kulturelles Lernen im Zweitsprachenunterricht	12
2.6.	Fazit	12
3	Institutionelle Unterstützung der Sprachaneignung	13
3.1	Curricula	13
3.2	Didaktische Umsetzung	13
4	Die Integrationskurse nach dem Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF)	15
4.1	Die Curricula	15
4.1.1	Methodik	16
4.1.2	Sprachliche Handlungsfelder	17
4.1.3	Werte- und Orientierungswissen	18
4.2	Prüfungen	19
5	Fazit und Empfehlungen	19
5.1	Allgemeines Fazit	19
5.2	Curriculare Anregungen: Das Projekt fide	20
5.3	Weiterführende Anregungen und Projekte	20
5.3.1	Szenariodidaktik	21
5.3.2	Sprachcoaching	22
5.3.2	Sprachpaten und Sprachmentoring	23
6	Literatur	24

1 Einleitung

Die Verknüpfung von Integration und Sprache im Sinne von verpflichtenden Kursen zum Erlernen der Landessprache und Ablegen von Sprachprüfungen für Zugewanderte und als Voraussetzung für die Einbürgerung ist „in den meisten europäischen Ländern wesentlicher Bestandteil der Zuwanderungspolitik“ (Plutzer 2010: 114). Die Tatsache, dass Österreich zum Einwanderungsland geworden ist, wurde erst spät politisch anerkannt, so dass diesbezügliche Diskurse und daraus resultierende Maßnahme im Vergleich zu anderen europäischen Ländern erst spät einsetzen – was allerdings auch für die anderen amtlich deutschsprachigen Regionen¹ gilt (Krumm 2014: 49). Seit 2003 ist nun auch in Österreich Zuwanderung bzw. lang- und unbefristeter Aufenthalt an zertifizierte Sprachkenntnisse – in diesem Fall Deutsch – gebunden. Damit wurde ein staatlich unterstütztes Deutschlernangebot recht schnell zur Deutschlernpflicht und mit Sanktionen bzw. dem Verwehren von bürgerlichen Rechten verbunden.

In diesem Gutachten im Auftrag der Abteilung für Integration und Diversität (MA 17) der Stadt Wien sollen die Qualitätsstandards in den Rahmencurricula für die österreichischen Integrationskurse wissenschaftlich beleuchtet werden. Die Curricula sollen – so der Auftrag – mit Erkenntnissen aus der Zweitspracherwerbsforschung sowie Prinzipien aus der Zweitsprachendidaktik abgeglichen und bewertet werden, um daraus Rückschlüsse auf Lernprozesse und -erfolge von potentiellen Lernenden zu ziehen. Hintergrund ist die am 01. Oktober 2019 in Kraft getretene Verordnung zum Integrationsgesetz, in der dem Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) die Aufgabe übertragen wird, österreichweit nach einheitlichen Standards die Qualität von Deutschkursen und die Qualität von Prüfungen zu sichern.

Um dem Auftrag zu entsprechen, wird zunächst in – dem Umfang dieses Gutachtens entsprechenden – Kürze auf die Sprachaneignung in der Migration und im Anschluss auf institutionelle Unterstützungsmöglichkeiten eingegangen. In Kapitel 3 werden die Integrationskurse bzw. die Curricula des ÖIF dargestellt und diese auf Basis der zuvor dargelegten Grundlagen bewertet. Auf die Prüfung kann nur in Kürze eingegangen werden, da die für eine Bewertung notwendigen Einblicke leider nicht möglich waren. Kapitel 5 stellt das Fazit ergänzt um Handlungsempfehlungen dar, die der Verbesserung der Qualität der Kurse im Sinne von Lerner*innen-, Bedarfs- und Handlungsorientierung dienen können. Dafür werden Ansätze und Projekte aus anderen Ländern mit einbezogen.

2 Sprachaneignung in der Migration

Als Grundlage der Bewertung von Curricula für Kurse der Zweitsprachvermittlung dienen an erster Stelle Erkenntnisse aus der Zweitspracherwerbsforschung. An Stelle des bislang noch weit verbreiteten Begriffs des Zweitspracherwerbs wird im Folgenden jener der Zweitsprachaneignung verwendet. Während unter Rückgriff auf Krashen (1982) lange Zeit zwischen dem

¹ „Dieser Begriff wird als Ersatz für den Begriff ‚deutschsprachige Länder‘ verwendet, der zwar verbreitet, aber nicht zutreffend ist. Damit soll auf das Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit im Deutschen und faktischer Mehrsprachigkeit des Alltags aufmerksam gemacht werden. Da allerdings die adressierten Staaten als Amtssprache nicht nur Deutsch haben, ist der Begriff ‚Land‘ durch ‚Region‘ ersetzt“ (Dirim 2015: 26).

ungesteuerten natürlichen *Erwerb* einer Zweitsprache und dem (v.a. unterrichtlich) gesteuertem *Lernen* einer Fremdsprache unterschieden wurde, gilt diese Unterscheidung heute in ihrer dichotomen Gegenüberstellung als überholt (vgl. Königs 2016; Edmondson & House 2011: 11), zumal diese Unterscheidung missverständlich ist: „Jeder Aneignungsprozess wird gesteuert prozessiert; als ungesteuert kann allenfalls der Input bezeichnet werden [...] (Hufeisen & Topalović 2018: 18).

Der Begriff der Sprachaneignung setzt sich nicht zuletzt aufgrund seiner diesbezüglichen Neutralität, aber auch umfassenden Bedeutung zunehmend durch (vgl. Ahrenholz 2008: 9; Königs 2010: 755). In Zeiten der Globalisierung und insbesondere in Migrationskontexten verändert sich Sprachaneignung durch die soziobiographische Dynamik über Zeit und Raum, so dass wir heute vermehrt Verläufe vorfinden, die diverse Kombinationen von Aneignungssituationen und -prozessen aufweisen – auch im selben zeitlichen Rahmen – und entsprechend zu komplex sind, um sie eindeutig einer Aneignungsart zuweisen zu können. Hinzu kommt, wie Ahrenholz (2008: 6) konstatiert: „Welchen Einfluss aber jeweils der zweit- bzw. fremdsprachliche Unterricht einerseits und der Erwerb in der alltäglichen Kommunikationssituation in solch ‚gemischten‘ Erwerbssituationen haben, ist m.W. bis heute nicht untersucht.“ Entscheidend ist, dass in den hier besprochenen Kursen von eben jenen gemischten Sprachaneignungssituationen und -verläufen ausgegangen und diesen in den Kursen entsprechend Rechnung getragen werden muss.

Im Folgenden werden nun zunächst – entsprechend der Textsorte – in aller zwangsläufig reduzierenden Kürze und überblicksartig ausgewählte Erkenntnisse aus der Forschung zur Zweitsprachaneignung dargestellt.

2.1 Theorien und Modelle der Sprachaneignung

Keine Hypothese, kein Modell der Zweitsprachaneignung ist bis heute in der Lage, diese in Gänze zu erklären. Dennoch haben unterschiedliche theoretische Ausrichtungen der Zweitsprachaneignungsforschung in den letzten Jahrzehnten Hypothesen entwickelt und modifiziert, die mittlerweile zumindest in Teilen auch empirisch belegt sind. Auch wenn somit nach wie vor vieles nicht umfassend geklärt ist, können wir doch auf gewisse Grundlagen zurückgreifen, wenn es darum geht, Zweit- und Fremdsprachenunterricht angemessen zu planen und zu gestalten. Während man früher v.a. auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Erst- und zu erlernender Sprache zur Erklärung von Lernerfolg bzw. -schwierigkeiten zurückgriff, stehen heute mit je nach theoretischer Grundlage unterschiedlichen Schwerpunkten die Lernenden und die sie umgebenden Kontexte im Zentrum der Betrachtung (Hufeisen & Riemer 2010: 739).

So stellte die *Kontrastivhypothese* (vgl. Lado 1957) die Wirkungen der Erstsprachen der Lernenden auf die Zweit- und Fremdsprachaneignung auf Basis ihrer Unterschiedlichkeiten zu bzw. Ähnlichkeiten mit der zu erlernenden Sprache als grundlegend dar: „Those elements that are similar to [the learner’s, A.D.] native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult.“ (Lado 1957: preface 2) Nach ihrer Falsifikation wird heute von einer schwachen Version dieser Hypothese ausgegangen: „manche Fehler beim Fremdspracherwerb [können] als Transfererscheinungen aus der Grundsprache erklärt werden“

(Edmondson und House 2011: 225). Die Hypothese wird also nicht mehr präskriptiv, sondern vielmehr als eine *Möglichkeit der Explikation* verwendet – basierend auf der Annahme, dass die Erstsprachen der Lernenden lediglich *einen* beeinflussenden Faktor unter vielen anderen darstellen (ebd.: 224).

Die *Interlanguagehypothese* nach Selinker (1972) verweist hingegen auf die Lerner*innensprache (*interlanguage*), die alle Lernenden im Laufe ihres Aneignungsprozesses ausbilden und die sich permanent in Veränderung befindet, also dynamisch und instabil, gleichwohl aber auch systematisch ist – sie weist sowohl Züge der Erst- und bereits erworbenen Zweit- und Fremdsprachen der Lernenden als auch Phänomene der Zielsprache sowie von den beteiligten Sprachen unabhängige Merkmale auf (Königs 2010: 757; Edmondson & House 2011: 233). Entscheidend ist, diese Lerner*innenvarietät nicht als lediglich fehlerhaft und defizitär zu betrachten, sondern als notwendig auf dem Weg zur (weitgehend) regelgeleiteten Beherrschung der Zielsprache sowie als veränderbar durch sprachlichen Austausch und Unterricht (ebd.). In der Lerner*innensprache spiegeln sich folgende psycholinguistische Prozesse wider, die ihre Ausprägung konstituieren: Transfer aus anderen Sprachen, Transfer aus der Lernumgebung, Übergeneralisierungen, Lern- und Kommunikationsstrategien (Edmondson & House 2011: 234).

Spätestens seit Krashens *Inputhypothese* wissen wir um die Wichtigkeit eines ausreichenden Inputs, der darüber hinaus für die Lernenden kommunikativ bedeutungsvoll sein muss, um Auswirkungen auf die Aneignung der Zweitsprache zu haben. Dieser Input muss reichhaltig sein. Das heißt nach Krashens Formel, dass er bei $i + 1$ zu verorten sein, also einem Lernstand entsprechen muss, der sich leicht über dem aktuellen Kenntnisstand (i) des*der Lernenden befindet. Kritisiert wurde an dieser Hypothese, dass diese Formel wenig genau sei, um die Angemessenheit des jeweiligen Inputs wirklich abschätzen zu können (Königs 2010: 759). Für den modernen Zweit- und Fremdsprachenunterricht hat sich – auch wenn nicht direkt der Zweitsprachaneignungsforschung entstammend – Vygotskijs *Zone der nächsten Entwicklung* (*Zone of Proximal Development, ZPD*) als weitaus fruchtbarer erwiesen. Diese wird definiert als „distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers“ (Vygotsky 1978: 86), so dass dieses Konzept weit über Krashens Verständnis von Input hinausgeht, da Lernen hier als im Sozialen verortet (s.u.) und die Interaktion und Kooperation im Sinne einer Ko-Konstruktion von Wissen zwischen den Kommunikationspartner*innen als Kern gesehen wird.

Input alleine ist nicht hinreichend für die Sprachaneignung, die Lernenden müssen auch die Möglichkeit haben, Output in der Zweitsprache produzieren zu können, wie Swain (1985; 1995; 2000) mit ihrer *Outputhypothese* verdeutlicht. Zum einen ist der produzierte Output von Zweitsprachenlernenden Anlass, um Feedback, sowohl in kommunikativer als auch in formaler Hinsicht, zu erhalten, welches wiederum die Grundlage für eine Überprüfung ihrer Hypothesen zur Zweitsprache, auf der ihre Sprachproduktion basiert, darstellt. Mit *pushed* oder *stretched output* bezeichnet Swain die Tatsache, dass Lernende beim Sprechen und Schreiben (und die folgenden Reaktionen ihrer Kommunikationspartner*innen) gedrängt werden, „to process language more deeply – with more mental effort – than does input“ (Swain 2000: 99). Während sie ihre Aufmerksamkeit beim zur Verfügung gestellten Input vor allem auf die

Bedeutung richten, verlangt beim Produzieren von zweitsprachlichem Output auch die Morphosyntax Aufmerksamkeit (Swain 1985: 249), damit die produzierten versprachlichten Inhalte ein für die Kommunikationspartner*innen verständliches Sprachprodukt darstellen. Sprachproduktion hilft den Lernenden somit „[to] ‘stretch’ their interlanguage to meet communicative goals“ (Swain 2000: 99). Zum anderen stellt Output der Lernenden die Voraussetzung dar, um weiteren reichhaltigen Input zu erhalten, der an den kommunikativen Anforderungen der Lernenden ansetzt. Neben der Wichtigkeit des Outputs für die Sprachpraxis (Flüssigkeit) wird vor allem auch seine Funktion für die Aufmerksamkeit hervorgehoben, welche im Unterricht unterstützt werden kann, indem den Lernenden nicht nur ausreichend Möglichkeiten zur Sprachproduktion gegeben, sondern sie auch dazu angehalten werden, ihren Output zu analysieren und reflektieren.

Auch die *Aufmerksamkeitshypothese* (Schmidt & Frota 1986; Schmidt 1990) und die *Interaktionshypothese* heben diese Aspekte hervor. Erfolgreiche Sprachaneignung benötigt nicht nur reichhaltigen Input und die Möglichkeit, selbst Output zu produzieren, sondern auch die Aushandlung von Bedeutung (*negotiation of meaning*) in der sprachlichen Interaktion: „Dabei werde dieser Aushandlungsprozess vor allen Dingen dann für den Aneignungsvorgang fruchtbar sein, wenn in ihm enthaltenes negatives Feedback den Lerner zu einer Analyse der von ihm verwendeten sprachlichen Strukturen veranlasse.“ (Königs 2010: 760) Zudem müssen die Lernenden auch auf linguistische Phänomene aufmerksam gemacht werden. Die Wahrnehmung von Input bzw. seiner sprachlichen Besonderheiten setzt deren Verarbeitung voraus, indem die Lernenden ihre Aufmerksamkeit darauf richten (*noticing*), diesen Input mit dem vergleichen, was sie selbst produzieren und Abweichungen davon erkennen (*noticing the gap*): „Erst die Interaktion, die sich beispielsweise durch explizite Feedback- und Reparaturprozesse, Verständnisprüfungen, Klärungen und Umformulierungen zeigt, trägt dazu bei, dass aus Input *Intake* wird, d.h. der Input wird lernerseitig verarbeitet.“ (Hufeisen & Riemer 2010: 743, Hervorh. i. Orig)

Die in verschiedenen Studien herausgearbeiteten *Erwerbssequenzen*, auf die bereits in Krashen (1982) hingewiesen hatte, und die v.a. für die Satzstruktur, aber auch die Verbalmorphologie, den Objektkasus und die Negation herausgearbeitet wurden, geben für den Unterricht wichtige Hinweise über deren Anordnung im Unterricht (vgl. Clahsen, Meisel; Pienemann 1983; Diehl et al. 2000), was unter der *Teachability-* oder *Lehr-/Lernbarkeitshypothese* (Pienemann 1998) bekannt wurde. Diese besagt, dass „didaktische Maßnahmen und methodische Schritte nicht in der Lage [sind], die natürlich vorgegebene Reihenfolge beim Erwerb sprachlicher Strukturen zu verändern oder gar umzukehren“, woraus folgt, „dass Lehrprozesse nur dann erfolgreich verlaufen (können), wenn sie sich auf den nächsten Schritt bzw. das nächste Stadium auf der Skala der Entwicklungssequenzen beziehen“ (Königs 2010: 761), da nur so „mentale Bereitschaft“ (ebd.) der Lernenden zur Aneignung dieser Strukturen gegeben ist. Kritik gegen diese Hypothese richtet sich gegen noch nicht ausreichend vorhandene Forschungsergebnisse. Vor allem in Bezug auf die Zweitsprachenaneignung im Kontext von Migration und Integration darf vor allem die Bedeutsamkeit bestimmter Strukturen in gewissen Lebensphasen und Kommunikationsanforderungen nicht außer Acht gelassen werden, die bereits mit dem Punkt der Bedeutsamkeit des Inputs für die Lernenden oben dargelegt wurde.

Ansätze in der Zweitsprachaneignungsforschung, die sich seit den 1990er Jahren zunächst im anglo-amerikanischen Raum entwickelt haben und in letzter Zeit auch vermehrt im deutschsprachigen Raum rezipiert werden (vgl. Daase 2018; Ohm 2007; Pietzuch 2015) gehen davon aus, dass es sich bei Sprachaneignung nicht nur um einen kognitiven, sondern vor allem auch um einen sozialen Prozess handelt, für den der soziale, kulturelle und historische Kontext konstitutiv ist. Gemeinhin werden diese aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen stammenden Ansätze, die sich z.T. überschneiden, aber auch sinnvoll ergänzen, unter der Kategorie der *Soziokulturellen Theorien* zusammengefasst. Sprachaneignung beginnt in dieser Perspektive nicht im Kopf, sondern grundsätzlich im Sozialen. Diesem wird damit nicht nur die Rolle als ein weiterer zu beachtender Einflussfaktor (vgl. 2.2), sondern eine essenzielle Rolle zugeschrieben, als es die eigentliche Quelle menschlicher Entwicklung darstellt (Lantolf & Pavlenko 2001: 144; Swain & Deters 2007: 821), das Lernen nicht einfach unterstützt und erleichtert, sondern „learning in a fundamental way“ (Van Lier 2000: 246) darstellt. Statt von Input wird in diesen Theorien vielmehr von *Partizipation* gesprochen, die eine entscheidende Grundlage für die Sprachaneignung darstellt.

Neben der sozialen und kommunikativen Interaktion zwischen Menschen geht es auch um kulturelle Institutionen (Familien, Schulen, Klassen, Vereine, Unternehmen etc.), in welche die soziale Interaktion eingebettet ist. Damit kommt ein weiterer wichtiger Faktor zum Tragen, der von anderen Ansätzen bislang ignoriert worden ist: Sprachaneignung und -verwendung v.a. in migrationsbedingten Kontexten stellt eine machtdurchzogene soziale Praxis dar und muss in ihrem Verlauf und Ergebnis immer im Kontext von – v.a. auch durch Diskurse und ihre Ordnungen hervorgebrachte – Hierarchien und Machtstrukturen gesehen werden, durch die sie konstituiert sind. Zudem werfen diese Ansätze einen von rein kognitivistischen Ansätzen abweichenden Blick auf Sprachaneignung als nicht alleine in der Verantwortung der Lernenden liegend.

2.2 Einflussfaktoren auf die Zweitsprachaneignung

Die Tatsache, dass bislang (und auch nicht in nächster Zeit zu erwarten) keine Hypothese die Aneignung einer Zweit- oder Fremdsprache umfassend erklären konnte und zudem noch keine Antwort auf die Frage gefunden wurde, warum unterrichtliche Lernkontexte nicht zu identischen Leistungen in der Lernendengruppe führen, hat zu einer verstärkten Beschäftigung mit Einflussfaktoren auf die Zweit-/Fremdsprachaneignung geführt. Diese wird heute, v.a. in unterrichtlichen Kontexten, als Faktorenkomplexion (vgl. Edmondson & House 2011: 24ff.) verstanden, das heißt, es wird von einem Zusammenspiel diverser Faktoren des individuellen, dynamischen, diskontinuierlichen und mit seinem eigenen Produkt in Wechselwirkung stehenden Prozesses der Zweitsprachaneignung ausgegangen (Riemer 2014: 25). Edmondson und House (2011: 25ff.) haben ein Modell für den Fremdsprachenunterricht entworfen, das sich m.E. in den meisten Punkten gut auf den Zweitsprachenunterricht übertragen lässt und im Folgenden in diesem Sinne und mit einigen migrationsspezifischen Ergänzungen dargestellt wird.

Im Zentrum des Modells steht das mit den anderen Faktorenkomplexen in Wechselwirkung stehende unterrichtliche Geschehen, zu welchem die Autor*innen den Unterricht selbst

mit den zugrunde gelegten Lehr-/Lernzielen, -inhalten, Lehrmethoden, -prinzipien, Übungsformen und Lehrwerken sowie das Curriculum zählen. Soziopolitischen Faktoren räumen Edmondson und House (ebd.: 26f.) eine Priorität in einer ansonsten eher schwerlich zu bestimmenden Bedeutungshierarchie der einzelnen Faktorenkomplexe ein. Bezogen auf DaZ-Kurse für eingewanderte Menschen zählt z.B. die Gesetzgebung dazu, in welche die Kurse eingebunden sind, ob sie z.B. mit aufenthaltsrechtlichen Entscheidungen verbunden sind oder inwiefern sie freiwillig und für die Lernenden finanzierbar sind, aber auch die Ausbildung und Bezahlung der Lehrkräfte sowie die Anerkennung ihrer Tätigkeit würde ich diesem Bereich zurechnen. Wissenschaftlichen Faktoren beziehen sich auf Forschungsergebnisse aus den verschiedenen Bezugsdisziplinen und betreffen z.B. auch die Forschungsgegenstände, die in bestimmten Zeiten von Interesse sind und finanziert werden (was wiederum mit dem soziopolitischen Faktoren zusammenhängt) (ebd.: 26).

Hinzu kommt der Komplex der Lehr- und Lernumgebungsfaktoren (z.B. Unterrichtszeiten und ihre Kompatibilität mit den eigenen Lebensumständen, Lage, Erreichbarkeit und Ausstattung der Unterrichtsräume, Größe der Lernendengruppe) sowie die personenbezogenen Faktoren, die sich auf die Lehrenden und Lernenden beziehen (vgl. Edmondson & House 2011: 25f.), wobei im gesellschaftspolitischen und rechtlichen Diskurs häufiger (z.T. auch despektierliche) Aussagen zu der zweiten Gruppe, also der im Kern betroffenen Menschen zu hören/lesen sind, denen man nicht selten mangelnde Motivation o.ä. zuschreibt. Zu diesen personenbezogenen Faktoren oder individuellen Unterschieden fehlt nach wie vor ein einheitlicher umfassender Rahmen für ihre Erforschung und damit eine einheitliche Theorie. Ein Problem ist, dass eine Reihe dieser Faktoren nicht direkt beobachtbar und somit nur schwer zu fassen ist. Zudem überlappen sich einzelne Faktoren. Ellis (2012: 644) nennt als Kernfaktoren *Language Aptitude, Motivation, Personality* und *Anxiety*, die in unterschiedlicher Anordnung in den verschiedenen Modellen auftauchen. Insbesondere im DaZ-Bereich mit seiner heterogenen Zielgruppe spielen auch unterschiedliche Bildungsbiographien eine entscheidende Rolle. Ein Faktor, dem erst in der letzten Zeit Aufmerksamkeit gewidmet wird, der aber in der Forschung noch nicht hinreichend behandelt wurde, ist der Zusammenhang von Zweitsprachaneignung und (fluchtbedingter) Traumatisierung (vgl. Plutzer 2016; 2019).

Entscheidend ist bei den personenbezogenen Faktoren zudem die Frage, ob z.B. ein Faktor wie Motivation eher als individueller oder sozialer Faktor betrachtet wird. Die in 2.1 aufgeführten soziokulturellen Theorien der Zweitsprachaneignung verstehen z.B. Motivation nicht als ein inhärentes statisches Charakteristikum einzelner Lernender, sondern als einen sozialen und – immer wieder neu – ko-konstruierten Faktor (vgl. u.a. Norton Peirce 1995), was dementsprechend die Wechselwirkungen mit den anderen Faktorenkomplexen stärker ins Blickfeld rückt und andere Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Curricula und Unterricht nahelegt.

Um den Erfolg von Kursen im Allgemeinen oder einzelner Lernenden im Besonderen her vorzusagen (etwas, was sowie nur in engen Grenzen möglich ist, es kann lediglich auf die Umsetzung gewisser Grundlagen geachtet werden) oder zu evaluieren, ist es nicht hinreichend, die Ergebnisse von Sprachtests am Ende solcher Kurse zugrunde zu legen, sondern alle Faktoren, die für die einzelnen Lernenden unterschiedliche Ausprägungen haben, müssen mit

einbezogen werden. Insbesondere im – der Innenpolitik unterstellten – DaZ-Bereich ist zu konstatieren, dass häufig lediglich einzelne Faktoren (z.B. Stundenumfang, Verpflichtungen, Sanktionen – ohne zu hinterfragen, ob diese nicht ggf. das Gegenteil bewirken) verändert werden, ohne aber das Gesamtsystem unter dem Aspekt der Faktorenkomplexion in den Blick zu nehmen. Zudem wird den einzelnen Menschen, also den Lernenden, aber auch den Lehrenden, innerhalb dieses Systems immer noch zu wenig wertschätzende Aufmerksamkeit gewidmet. Zu häufig wird ihnen die alleinige Bringschuld der Aneignung von Deutschkenntnissen zugeschrieben, ohne zu untersuchen, sie z.B. zu fragen, wie eine für sie gewinnbringende Sprachbildung aussehen müsste (vgl. Daase 2018).

2.3 Besonderheiten der Sprachaneignung im Kontext von Migration und Integration

Bei der Unterscheidung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) wird in der Regel in erster Linie auf den Lernort in einer amtlich deutschsprachigen Region (DaZ) bzw. außerhalb davon abgehoben sowie häufig auch noch auf die Unterscheidung von ungesteuertem (DaZ) und gesteuertem (DaF) Lernen (vgl. Seite 3) verwiesen, welche aber spätestens seit der Einführung von z.T. verpflichtenden sogenannten Integrationskursen obsolet ist. Insbesondere in Zeiten der Globalisierung und Digitalisierung, in der v.a. auch durch das Internet Sprachgrenzen überwunden werden können, ist es weniger das Lernen im Zielland unter der Annahme des vermeintlich stets vorhandenen Sprachbades, welches DaZ von DaF unterscheidet, sondern vielmehr die Sprachaneignung *in der Migration* in seinen vielfältigen Ausprägungen, die den entscheidenden Unterschied darstellt. Dass dieses vermeintliche *Sprachbad* alleine nicht hinreichend ist, sollte durch die theoretischen Hintergründe der Zweitsprachaneignung deutlich geworden sein. Entscheidend sind vielmehr Möglichkeiten von Interaktion, die auf einer grundlegenden Partizipation an sozialen Praktiken der Aufnahmegesellschaft beruhen.

2.3 Zum Zusammenhang von Sprache und Integration

Kurse zur Aneignung des Deutschen als Zweitsprache finden ausnahmslos im Kontext der Integrationsdebatte statt und sind damit eingebettet in den Diskurs *Integration durch Sprache*, der sie gewissermaßen legitimiert. Das Integrationsverständnis im gesellschaftspolitischen öffentlichen Raum ist von einer normorientierten Verwendungsweise geprägt. Von staatlicher Seite wird Integration in erster Linie an Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg bzw. der Nichtinanspruchnahme staatlicher Mittel festgemacht. In diesen diskursiven Zusammenhang eingebettete Sprachkurse werden wiederum als Vorbereitung von und Zugang zu Bildung und Arbeit gesehen. Mit dem Angebot und gar der Verpflichtung des Besuchs von Deutschkursen sieht der Staat seinen Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Aufgabe der Integration erfüllt und verweist im Weiteren auf die Lernenden. Dass die Aneignung einer Zweitsprache immer auch den Kontakt und kommunikativen Austausch mit Erstsprachler*innen bzw. kompetenten Sprecher*innen der Zielsprache benötigt, was über den Deutschkursraum hinausgeht und auf andere Lernorte (z.B. Arbeitsplatz) verweist, zu denen entsprechend Zugang gewährt werden muss, wird damit außer Acht gelassen. Zudem wird Integrationserfolg damit mit individuellen Kompetenzen verknüpft:

Andere Faktoren, wie z.B. die soziale Herkunft (OECD 2005), rechtliche Rahmenbedingungen (Volf und Bauböck 2003), systemimmanente strukturelle Diskriminierung (Gomolla und Radtke 2007), der ungleiche gesellschaftliche Wert von Sprachen (Hamel 2007) oder die sprachpolitischen Rahmenbedingungen in den Herkunftsländern (Bričić 2007) werden mit dieser Perspektive ausgeblendet. (Plutzer 2010: 115)

Während im Fremdsprachenbereich Lernende oft für ihre Kompetenzen in der Fremdsprache im Sinne eines Extras gelobt werden, müssen sich Lernende des Deutschen als Zweitsprache hingegen häufig für ihre vermeintlich noch nicht ausreichenden *Sprachkenntnisse* – womit alleine das Deutsche gemeint ist – rechtfertigen, die ihnen ungefragt und von Menschen ohne jegliche diesbezügliche Expertise, als lediglich diejenige, Deutsch als Erstsprache zu sprechen, attestiert wird. Der Zugang zu Arbeitsplätzen wird nicht selten durch die „Differenzkategorie Sprache“ (Khakpour 2016) im Sinne nichtvorhandener sogenannter *muttersprachlicher Deutschkenntnisse* erschwert oder gar verhindert, aber auch noch nach einem erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt des Aufenthaltslandes bleibt das Etikett „kein*e Muttersprachler*in“, so dass die Differenzkategorie zum Ausschlusskriterium wird, indem – für die Sprachaneignung so wichtige – Zugänge zu beruflicher und gesellschaftlicher Partizipation versagt werden. Mit der Dichotomie *Nichtmuttersprachler*in* und *Muttersprachler*in*, in der die – vermeintlich perfekten – Kompetenzen Letzterer als Norm zugrundegelegt werden, wird ein unerreichbares Ziel festgeschrieben: „Damit wird von einer mystifizierten Vorstellung von Sprachkompetenz ausgegangen, die ausschließlich ‚natürlich‘, also durch die Geburt, erlangt werden kann und sich allen anderen Aneignungsprozessen entzieht.“ (Khakpour 2016: 210). Zudem wird mit dem Konzept des*der Muttersprachler*in nicht alleine auf sprachliche Kompetenzen abgehoben, sondern es kommt auch der Aspekt, legitime*r Sprecher*in einer Sprache und damit zu deren Verwendung autorisiert zu sein (vgl. Bourdieu 2005: 46), hinzu. Letztlich dient die Unterscheidung vielmehr der „Konstruktion von Identitäten“ (Khakpour 2016: 211) als einer linguistischen Betrachtungsweise, die vor allem auf die – auf kulturellen Annahmen basierende und sozial konstruierte – Kategorie der nationalen Herkunft verweist und letztlich inferiorisierende Zuschreibungen impliziert – bei gleichzeitiger (sprachlicher) Überhöhung von Mutter- bzw. Erstsprachler*innen (ebd.: 211ff.).

Der Blick auf die Sprachlichkeit eingewanderter Menschen erfolgt somit immer lediglich auf die Kompetenzen im Deutschen fokussiert und an *muttersprachlicher* Kompetenz gemessen. Er ist rein output-/produktorientiert, unter Missachtung der Verwicklungen der zweitsprachlichen Kompetenzen in (Sprach-)Biographien der Individuen und der soziohistorischen Orte, an denen die Zweitsprache angeeignet und produziert wird. Der Prozess und weitere Einflussfaktoren werden damit gar nicht oder nur am Rande betrachtet, nicht aber in ihrer Verzahnung mit der Zweitsprachaneignung.

Dass andererseits Integration nicht mit Sprache gleichzusetzen ist und auch gute Kenntnisse der dominanten Sprache nicht zwangsläufig als der vielbeschworene Schlüssel zur Integration dienen, zeigen die Erfahrungen von Ländern mit kolonialer Vergangenheit (Van Avermaet 2009: 35). Betrachtet man die aktuellen Diskurse und das in ihnen und durch sie entwickelte Kurssystem für Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung in Deutschland und Österreich, kann von einer Überhöhung der deutschen Sprache gesprochen werden:

Der Beherrschung der deutschen Sprache wird eine erhöhte, teils unangemessen heilsame wie aufklärende Bedeutung und vermeintlich Problem lösende Kraft beigemessen, die nicht nur mit der Erwartung bzw. Hoffnung verbunden wird, sprachliche, verständigungsrelevante und kommunikationsbezogene Sachverhalte anzusprechen

und zu klären. Dem Erlernen der deutschen Sprache wird – meines Erachtens – so unter der Hand die Fähigkeit zugesprochen bzw. unrealistisch abverlangt, auch andere zugrundeliegende Unterschiede über die Deutschaneignung zu nivellieren und zu bewältigen (Natarajan 2019: 4).

Festzuhalten bleibt, dass sowohl Integration als auch die Aneignung einer Zweitsprache hoch komplexe Prozesse darstellen, die nicht allein von den Individuen, ihren Möglichkeiten und Motivationen abhängen. Eine monokausale und damit allgemeingültige Erklärung ihrer Beziehung zueinander kann damit ausgeschlossen werden. Bislang

liegen keine wissenschaftlichen Untersuchungen darüber vor, welche kausale Rolle der Besuch eines Sprach-/Integrationskurses für den Integrationsprozess insgesamt spielt und wie effektiv – verglichen mit der *laissez-faire*-Alternative eines Verzichts auf staatliche Interventionen – diese Interventionsmaßnahmen für die Förderung des Zweitspracherwerbs und der beruflichen Integration sind (Schönwälder, Söhn & Michalowski 2005: 48).

Wichtig hervorzuheben bleibt noch, dass bei der Organisation der Zweitsprachaneignung von staatlicher Stelle vielerorts lediglich der Sprachkurs als Lernort angesehen wird – der Klassenraum, in der sich mit der Lehrkraft lediglich *eine* Person mit umfassenden, der Erwartung entsprechenden Kenntnissen des Deutschen befindet. Andere Lernorte werden insbesondere durch den Diskurs *Integration durch Sprache* anstelle von *Sprache durch Integration* ignoriert, obwohl wir um die „Abhängigkeit des Deutscherwerbs von Integrationserfahrungen“ (Reich 2001: 41) wissen.

2.4 Einbezug der Mehrsprachigkeit

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GeR), welcher auch den Österreichischen Curricula zugrunde liegt, geht von einer „mehrsprachige[n] und plurikulturelle[n] Kompetenz“ nicht als ein unverbundenes Neben- und Miteinander von Sprachen, sondern vielmehr „als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann“ (Europarat 2001/2004: 163) aus. Der Rückgriff auf die mitgebrachten sprachlichen Ressourcen der Lernenden einerseits wie auch deren Ausbau gilt bereits seit längerem als Qualitätsmerkmal von gutem Sprachunterricht (vgl. u.a. Christ 2004). Demgegenüber ist es jedoch auch heute noch nicht unüblich, dass Lernende in DaZ-Kursen einzig auf die Verwendung des Deutschen innerhalb des Klassenraums verwiesen bzw. andere sprachliche Varietäten im Unterrichtsraum dezidiert untersagt werden. Dies entspricht zum einen nicht der mehrsprachigen Realität außerhalb des Unterrichtsraums, auf die die Lernenden vorbereitet werden, und folgt nicht den pädagogischen Grundsätzen der Erwachsenenbildung. Vor allem aber widerspricht es Ergebnissen aus der Forschung, die zeigen, dass die Verwendung anderer Sprachen als der Zielsprache in entsprechenden unterrichtlichen Kontexten keineswegs der Aneignung letzterer entgegensteht, sondern vielmehr Denk-, Verstehens- und Aneignungsprozesse erleichtert und damit zu einer vertieften umfassenden Sprachkompetenz führt sowie u.a. die *Language (Learning) Awareness*/das Sprach(lern)bewusstsein sowie die Sprachlernmotivation erhöht (Bermejo Muñoz 104: 121ff.; Marx 2014: 8). Mögliche didaktische Ansätze stellen u.a. die Interkomprehension (vgl. u.a. Meißner 2007) oder das Translanguaging (vgl. u.a. Garcia 2009; Garcia & Kleyn 2016) dar. Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze gehen aber über die Verwendung der jeweiligen Sprachen der Lernenden hinaus, sondern implizieren ebenfalls den Einbezug bereits erfolgter Sprachlernerfahrungen, da „zwischen dem Lernen einer ersten und einer zweiten (oder weiteren) Fremdsprache keinesfalls nur ein quantitativer Unterschied besteht, sondern insbesondere ein qualitativer“ (Hufeisen 2010: 201).

2.5 Kulturelles Lernen im Zweitsprachenunterricht

Sprachliches und kulturelles Lernen sind nicht zu trennen. Landeskundliches Lernen, Kulturmittlung, interkulturelles Lernen etc. sind somit schon lange feste Begriffe im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Dabei geht es aber nicht darum „kulturelle Unterschiede zu verabsolutieren, Kulturen als fixe Objekte zu sehen und kulturelle Gegensätze deterministisch-dichotomisch zu konstruieren“ (Boeckmann 2007: 73). Beachtet werden muss vielmehr die „räumlich-zeitliche Dimension, denen kulturelle Hervorbringungen unterliegen“ (Barkowski & Eßer 2005: 91) und die damit einhergehende „Schwierigkeit, Kulturen zutreffend zu charakterisieren und räumlich-gesellschaftlich und zeitlich festzulegen“ (ebd.), die sich insbesondere durch ihre Hybridität und Dynamik ergibt (vgl. Hu 2019: 22).

Statt eines essentialistischen und statischen Kulturbegriffs wird heute vielmehr ein Verständnis zugrunde gelegt, welche von Kultur als sozialer Praxis, einem *doing culture* (vgl. Hörning & Reuter 2004), einem „Prozess fortschreitender reflexiver Semantisierung, durch welche ununterbrochen Sinnressourcen geschaffen und distribuiert, aber auch subvertiert und zerstört werden“ (Böhme 2012: 33) ausgeht. Eine solche Aushandlung von Bedeutung findet immer mit und durch Sprache statt, Kultur wird daher als diskursive Praxis verstanden. Essentialisierende und normativ verwendete Kulturkonzepte werden hingegen „als Strategie zur Durchsetzung von Machtinteressen interpretiert“ (Hu 2019: 23), was sich insbesondere in der Praxis von sogenannten Orientierungs- oder Wertekursen in der Einwanderungspolitik vieler Gesellschaften sowie den damit verbundenen Zugängen bzw. deren Untersagung deutlich zeigt.

So stehen heute vielmehr kulturelle oder auch soziale Praktiken (Boeckmann 2007: 74) im Fokus, die von kollektiven Orientierungen geprägt sind und in ihrer spezifischen Anordnung und Ausprägung unser alltägliches Leben innerhalb diverser *communities of practice* (Wenger 2008) ausmachen. Menschen, die neu in diese *communities of practice* kommen, müssen sich die – diese konstituierende – sozialen Praktiken und die ihnen zugrunde liegenden impliziten kollektiven Orientierungen aneignen. Dies geschieht am besten durch Erfahrungen, wie z.B. der Sprachsozialisations-Ansatz im Rahmen der soziokulturellen Theorien verdeutlicht, der Sprachaneignung als „socialization through the use of language and socialization to use language“ (Schieffelin & Ochs 1986: 163) versteht und damit die indexikalen Beziehungen zwischen Sprache und soziokulturellen Strukturen und Prozessen in den Blick nimmt.

2.6 Fazit

Im Rahmen von kognitivistischen und konstruktivistischen Ansätzen wird Zweitsprachaneignung verstanden als

[...] ein von den Lernenden autonomer und vor allem individueller Konstruktionsprozess, bei dem neues Wissen auf der Basis von vorhandenem Wissen und der gemachten Erfahrungen verarbeitet wird. Dabei spielen der Input und die Interaktion mit anderen eine relevante Rolle und gelten als lernfördernd. Trotzdem können derselbe Input und dieselbe Interaktion bei unterschiedlichen Lernenden zu unterschiedlichen Lernresultaten führen. (Hufeisen & Riemer 2010: 742)

Um den aktuellen Erkenntnissen der Zweitsprachaneignungsforschung zu entsprechen und demnach möglichst fruchtbare Bedingungen für die Zweitsprachaneignung zur Verfügung zu stellen, müssen Kurse und Curricula bei den sprachlichen Bedürfnissen der jeweiligen

Lernendengruppe mit ihren individuellen Unterschieden ansetzen, ihre (Sprach-)Biographien sowie ihre Erwartungen an die Zukunft und damit auch die migrationsbedingten Kontexte, die nicht frei von Machtaspekten sind, einbeziehen (vgl. Daase 2018). Sie sollten zudem über den Sprachkurs hinaus verweisen und frühzeitig Partizipationsmöglichkeiten für die Lernenden eröffnen.

3 Institutionelle Unterstützung der Sprachaneignung

3.1 Curricula

Curricula gelten als Qualitätsmerkmal von Unterricht. Die Notwendigkeit eines einheitlichen Curriculum für den jeweiligen Sprachbereich „entsteht aus der Tatsache, daß die Menge dessen, was von einer Fremdsprache [oder Zweitsprache, A.D.] gelernt werden kann, bei weitem die Möglichkeit überschreitet, die der Unterricht in seiner Bindung an die Schulsituation und an ein bestimmtes Zeitmaß hat“ (Hüllen 1995: 508). Im Idealfall sollte ein Curriculum eine Hilfe für Lehrkräfte darstellen, ohne sie zu sehr in ihren Handlungsmöglichkeiten und -fähigkeiten einzuschränken oder die Maßgabe der Lerner*innenorientierung einzuschränken. Darüber hinaus sollte es den Lernenden den Lernprozess transparenter und verständlicher machen, ohne ihre persönlichen Bedürfnisse außer Acht zu lassen. Das heißt, „die Ebene der Curricula [kann] zumindest nicht automatisch mit der Ebene der konkreten Unterrichtsführung gleichgesetzt werden (Bausch 2007: 111). Insbesondere im außerschulischen Bereich wird *Curriculum* mit häufig mit *Lehrplan* gleichgesetzt, allerdings sind Lehrpläne wesentlich detaillierter als sie „fachspezifische Aufgaben, Ziele, Inhalte, die konkrete Lerndauer und Progression, die Unterrichtsgestaltung und -organisation sowie die Verfahren der ebenfalls fachspezifisch angelegten Lernerfolgsüberprüfung fest[schreiben]“ (ebd.: 112).

Es wird zwischen sogenannten engen oder externen und umfassenden oder internen Curricula unterschieden: Während erstere „eine Auflistung von Zielen, die im Unterricht anzustreben sind (Edmondson & House 2011: 298), die inhaltlich konkretisiert werden, aber keine didaktischen Hinweise enthalten, stellen Letztere didaktische Pläne dar, die „z.B. Angaben zur Methodik, zur Textauswahl, zum Lehrerverhalten, zur Medienauswahl und zur Lernzielkontrolle enthalten“ (ebd.: 299) können.

Curricula müssen zunächst ihr Verständnis des Gegenstandes offenlegen, in dem hier besprochenen Fall also ihr Verständnis von Zweitsprachenaneignung bzw. der Aneignung der Zweitsprache Deutsch von Menschen im Erwachsenenalter, die aus unterschiedlichen Ländern und Migrationsgründen nach Österreich gekommen sind, um hier für eine kürzere oder längere Dauer zu leben. Dies impliziert eine Beschreibung der Zielgruppe, die sich vor allem durch ihre große Heterogenität auszeichnet, deren Beachtung sich wiederum im Curriculum widerspiegeln muss. Der Entstehungsprozess von Curricula muss offengelegt werden, wozu auch die Nennung der an ihrer Entstehung Beteiligten gehört.

3.2 Didaktische Umsetzung

Im Gegensatz zu früheren Schulen, die für sich eine globale und umfassende Gültigkeit beanspruchten, gilt heute ein Methodenmix oder Methodenpluralismus, was unter anderem auch damit zusammenhängt, dass „weder belegbar ist, dass bestimmte Ziele ausschließlich mit

bestimmten Methodenkonzepten erreichbar wären, noch, dass bestimmte methodische Ansätze bei unterschiedlichen Lernenden die gleichen Resultate zeitigen“ (Funk 2010: 940f.). In diesem Rahmen haben sich in den letzten Jahren methodisch-didaktische Unterrichtsprinzipien als Basis für guten Unterricht entwickelt, die an Erkenntnissen der Forschung ansetzen und „Konsequenzen u.a. für die **Unterrichtsorganisation**, die Gewichtung von Lernzielen [...] und die Auswahl und den Einsatz von Aufgaben und Übungen“ haben (Funk et al. 2014: 17, Herv. i. Orig.). Als grundlegende Prinzipien gelten v.a. (Funk et al. 2014: 17ff.)

- Kompetenzorientierung
- Erfolgsorientierung
- Handlungsorientierung
- Aufgabenorientierung
- Interaktionsorientierung
- Kontextualisierung
- Personalisierung
- Lerneraktivierung

Ellis (2005) formuliert ergänzend zu den didaktisch-methodischen Prinzipien folgende sprach-erwerbstheoretische Prinzipien (siehe 2.2) (siehe auch Fritz & Faistauer 2008):

1. Unterricht muss sicherstellen, dass die Lernenden sowohl ein reichhaltiges Repertoire an formelhaften Ausdrücken als auch (regelbasiertes) sprachliches Wissen entwickeln.
2. Unterricht muss sicherstellen, dass die Lernenden sich in erster Linie auf Bedeutung konzentrieren.
3. Unterricht muss sicherstellen, dass die Lernenden sich ebenfalls auf Form konzentrieren
4. Unterricht muss in erster Linie darauf ausgerichtet sein, implizites Wissen in der L2 zu erwerben, ohne explizites Wissen zu vernachlässigen.
5. Unterricht muss den „eingebauten Lehrplan“ der Lernenden beachten.
6. Erfolgreicher Sprachunterricht braucht reichhaltigen L2-Input.
7. Erfolgreicher Sprachunterricht braucht ebenfalls Gelegenheiten zur Produktion von Output.
8. Interaktion ist zentraler Bestandteil bei der Entwicklung, in der L2 zu interagieren ist grundlegend, um sich L2-Kompetenz anzueignen.
9. Unterricht muss die individuellen Unterschiede der Lernenden berücksichtigen.
10. Bei der Beurteilung von L2-Kompetenz muss gleichermaßen freie wie kontrollierte Produktion geprüft werden.

Hinzufügen wäre, dass Sprachunterricht Fehler als Fortschritte im Sprachprozess wertet und diese im Unterricht nicht sanktioniert. Zudem sollten die Lernenden nicht nur in ihrer Rolle als Sprachlernende gesehen und angesprochen werden, sondern als „wirkliche Menschen im richtigen Leben (Ohm 2004).

Im Folgenden möchte ich in aller Kürze auf ein m.E. grundlegendes Prinzip etwas genauer eingehen, v.a. auch weil es in den österreichischen Curricula fehlt: die Teilnehmenden- oder Lernendenorientierung. Mit dieser wird gemeinhin die Ausrichtung von Unterricht an den jeweiligen Lernenden gemeint, wobei die Partizipation einen Kerngedanken dargestellt. Häufig ist von einer Anpassung der zuvor festgelegten Themen an die jeweilige Lernendengruppe die Rede, was aber die Teilnehmendenorientierung nicht in Gänze umsetzt. Diese fordert vielmehr, dass die Bedeutung von Inhalten für die Teilnehmenden den Kern didaktischer Planungen darstellt (Holm 2012: 4). Den Partizipationsgedanken ernst zu nehmen bedeutet „didaktische Entscheidungsdimensionen im Vorfeld [...] nicht mit vorgefertigten Beiträgen der

Lehrenden zu füllen. Vielmehr geht es um offene konzeptionelle Strukturen oder auch die Konzeption in Alternativen, die erst im Prozess mit den Teilnehmenden eine bestimmte Form annehmen“ (ebd.: 5).

4 Die Integrationskurse nach dem Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF)

4.1 Die Curricula

Die Ausarbeitung von Rahmencurricula kann an sich als Qualitätskriterium gewertet werden. Dabei hängt ihre letztendliche Bedeutung für die Qualität der Durchführung der Kurse zum einen natürlich von der theoretischen und didaktischen Fundiertheit dieser Dokumente selbst ab, aber auch von ihrem Stellenwert für die Durchführung der Kurse. Dazu gehört u.a. auch, dass der Einsatzbereich und die Zielgruppe für das Curriculum explizit benannt werden. Im Gegensatz zum Rahmencurriculum für die deutschen Integrationskurse, welches für Prüfungsentwickler*innen, Lehrwerksautor*innen und Kursplaner*innen geschrieben wurde, „die aus ihm Ziele und Inhalte für die jeweilige Zielsetzung auswählen“ (Buhlmann et al. 2008: 2), richten sich die österreichischen Rahmencurricula (jeweils eines pro Niveau) an Unterrichtende und Organisator*innen, um sie „bei der Planung und Umsetzung von Deutschkursen mit Werte- und Orientierungswissen“ auf den jeweiligen Niveaus zu unterstützen. Zudem soll es „Lernenden einen Überblick über die zu erwartenden Kursinhalte“ bieten (ÖIF 2018a: 2).²

Die Rahmencurricula sollen Lehrende und Lernende dabei begleiten, „gesellschaftliche Werte und Regeln, Konventionen, kollektives Gesellschaftswissen, Rechte und Pflichten zu reflektieren und so zum Gegenstand unterrichtlicher Auseinandersetzung im Deutschkurs werden zu lassen“ (ebd.). Interessant dabei ist, dass Werte, Regeln etc. scheinbar im Mittelpunkt stehen und der Deutschkurs lediglich den Rahmen dafür darstellt. Dieser Eindruck verstärkt sich auch an anderer Stelle: Unter der Überschrift Methodik findet sich in den Curricula der Hinweis, dass die „Vermittlung der Inhalte zum Werte- und Orientierungskurse [...] ein besonderer Aspekt“ (ebd.: 3) der Deutschkurse darstellen. Man könnte die Vermutung haben, dass das Ziel der Deutschaneignung dazu dient, den entsprechenden Anforderungen hinsichtlich der Werte etc. nachkommen zu können. Zudem wird darauf hingewiesen, dass der Vermittlung der Inhalte die GeR-Skalen sowie die Lernunterlagen zum Werte- und Orientierungskurs „Mein Leben in Österreich – Chancen und Regeln“ des Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres zugrunde liegen (ebd.)

An keiner Stelle sind in den Rahmencurricula Hinweise auf das Verständnis des Gegenstandes (Aneignung der Zweitsprache Deutsch und ihre unterrichtliche Unterstützung) zu finden. Zudem lassen sich Informationen zur bedarfsanalytischen Grundlage vermissen. Es muss daher vermutet werden, dass die Curricula ohne vorherige Bedarfsanalyse erstellt wurden bzw. es hier nicht um die Bedarfe der Lernenden geht, sondern vielmehr um eine Bedürfnisbefriedigung der Politik.

² Die Zitate sind aus dem Curriculum für A1 entnommen, finden sich aber ebenso in den Curricula der weiteren Niveaustufen.

Die sogenannten Rahmencurricula für die österreichischen Integrationskurse stellen keine Rahmencurricula im eigentlichen Sinne, sondern lediglich eine Liste ausgewählter Lernziele dar. Das Rahmencurriculum für die Integrationskurse in Deutschland stellt „maximal mögliche Lernziele“ (Kaufmann 2016: 5) bereit, die nicht alle im Laufe des Integrationskurses erreicht werden müssen, „vielmehr müssen sich die angestrebten Lernziele an den Bedürfnissen der Teilnehmer orientieren“ (ebd.). Damit verweist das deutsche Curriculum auf die – zusätzlich zu der dem Rahmencurriculum zugrunde liegende Bedarfsanalyse – individuellen Bedarfe der jeweils sich im konkreten Kurs befindlichen Lernenden. Zudem kommt hier die Heterogenität der Zielgruppe zum Tragen, welche in österreichischen Curricula an keiner Stelle eine Rolle spielt.

Die Curricula beziehen sich ausdrücklich auf den GeR und entsprechen damit der üblichen Verortung in diesem Bereich³. Der GeR ist allerdings ausdrücklich auf die Mehrsprachigkeit bezogen (vgl. 2.4), die in den österreichischen Curricula jedoch keine Rolle spielt. In diesem Sinne wurde der GER nicht angemessen umgesetzt, sondern nur ein Teil des Ganzen angewendet und damit sein grundlegendes Ziel außer Kraft gesetzt. Hier kann mit Krumm (2014: 24) von einer „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“ gesprochen werden, welche das Sprachregime in Österreich fördert, die also nicht zufällig entstanden ist, sondern durch eingesetzte Regeln und Praktiken gezielt hervorgerufen wird, indem sie „die einen Sprachen und ihre Sprecherinnen und Sprecher begünstigen, die anderen dagegen ausgrenzen“ (ebd.). Krumm bezeichnet die beiden Klassen mit Eliten- bzw. Armuts-mehrsprachigkeit (ebd.).

Zu der Nichtbeachtung der mehrsprachigen Ressourcen in den Curricula passt auch, dass die Lebensbedingungen der Lernenden, die in erheblichem Umfang durch die Migration bedingt sind, in den Curricula nicht thematisiert werden. Dies widerspricht allerdings der Maßgabe der „Einbeziehung der Lebens- und Erfahrungswelt der Teilnehmer“ (ÖIF 2018a: 3), die unter dem Punkt der Methodik in allen Curricula auftaucht.

4.1.1 Methodik

Zur Methodik findet sich lediglich ein kleiner Absatz in den Curricula: So sollen alle Fertigkeiten „methodisch-didaktisch abwechslungsreich unterrichtet“ (ÖIF 2018a: 3) werden. Mit Bezug auf die Heterogenität der Zielgruppe, die aber nirgends expliziert wird, werden folgende Prinzipien zugrunde gelegt (ebd.):

- demokratischer Unterrichtsstil
- Einbeziehung der Lebens- und Erfahrungswelt der Teilnehmer
- Berücksichtigung der Vielfalt unterschiedlicher Lerntypen und Binnendifferenzierung
- Handlungsorientierter Ansatz
- Wertschätzung vorhandener Ressourcen

Gegen diese Prinzipien ist nichts einzuwenden, es fehlt lediglich ihre Erläuterungen, damit sie nicht lediglich Worthülsen bleiben. Zudem vermisst man in der Aufzählung das grundlegende Prinzip der Teilnehmenden- oder Lernendenorientierung.

³ Dass der GeR insbesondere in solchen, in Integrationskontexte eingebettete, Kursen entgegen seiner ursprünglichen Zielsetzung gebraucht und damit auch missbraucht wird, ist bereits andernorts dargestellt und kritisiert worden (vgl. u.a. Krumm 2006), so dass hier lediglich darauf verwiesen wird, da die Zielsetzung im vorliegenden Text eine andere ist.

Viel entscheidender aber ist, dass die genannten Prinzipien sich z.T. nicht mit den weiteren Darstellungen in den Curricula vereinbaren lassen. Da die Inhalte in den Curricula listenartig festgelegt sind, Hinweise auf Binnendifferenzierung fehlen und am Ende der einheitliche entscheidende Sprachtest ansteht, ist z.B. ein demokratischer Unterrichtsstil, in dem Inhalte und Methoden verhandelbar sind und nicht von einer einzigen Person, der Lehrkraft, gemäß Curriculum ausgewählt und festgelegt werden, kaum umsetzbar. Das Einbeziehen der Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden ist gemäß der Handlungsfelder nicht vorgesehen. Die Curricula sind v.a. mit Werte- und Orientierungswissen dermaßen überfrachtet (vgl. 4.2.3), dass handlungsorientiertes Lernen nicht möglich ist und die Kurse gemäß Curriculum vielmehr frontal ausgerichtet sind. Den in 3.2 dargestellten didaktischen Prinzipien, die auf Erkenntnissen der Zweitsprachaneignungsforschung basieren, entsprechen sie damit in keiner Weise. Ein qualitativ wertvoller Unterricht kann auf dieser Basis nicht durchgeführt werden.

4.1.2 Sprachliche Handlungsfelder

Die Handlungsfelder in den einzelnen Curricula legen die Vermutung nahe, dass das Rahmencurriculum für die deutschen Integrationskurse als Vorbild diente (vgl. Buhlmann et al. 2009; Kaufmann 2016). Allerdings wurden lediglich die Handlungsfelder übernommen, nicht deren detaillierte Ausformulierung. Die sprachlichen Handlungsfelder und deren beispielhafte und äußerst knapp gehaltenen (s.u.) Ausformulierungen nehmen in den Rahmencurricula, die – so der Titel – für „Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen“ auf unterschiedlichen Niveaustufen und damit vermeintlich in erster Linie für Deutschsprachkurse erstellt wurden, lediglich zehn Prozent (z.T. weniger) der Gesamtwerke ein. In den Curricula der Niveaustufen A1 bis B1 ist dies eine gute Seite, für die Niveaustufe B2 handelt es sich noch nicht einmal um eine Seite, da hier lediglich die Wichtigkeit des Handlungsfeldes „Arbeit und Beruf“ hervorgehoben und auf die „Fähigkeit zum selbstständigen Ausbau der eigenen berufsbezogenen Deutschkenntnisse am Arbeitsplatz“ (ÖIF 2018d), die eine besondere Rolle spielen soll, verwiesen wird.

Zwar ist das Niveau B2 nicht in der Verordnung zum Integrationskursgesetz enthalten, da es als Voraussetzung für den Daueraufenthalt in Österreich oder die Einbürgerung keine rechtliche Relevanz hat, für die Integration in den Arbeitsmarkt, welche – mehr oder weniger offen – eine erhebliche Rolle im Integrationsverständnis des österreichischen Staates (wie auch der meisten anderen Staaten) spielt, wird ihm aber eine erhebliche Bedeutung zugeschrieben, so dass an dieser Stelle darauf eingegangen werden soll. Des Weiteren werden lediglich fünf Kannbeschreibungen aus der Globalskala des GeR aufgeführt (ebd.). Das bedeutet, dass das sprachliche Rahmencurriculum im Grunde genommen lediglich aus der Aussage besteht, dass der Kurs unter besonderer Berücksichtigung des sprachlichen Handlungsfeldes „Arbeit und Beruf“ zum Niveau B2 führen soll. Darüber hinaus gilt: „Kurstragende Lehrwerke für die Niveaustufe B2 sind im Unterricht einsetzbar und bieten Orientierung für die Auswahl der großen Bandbreite an möglichen sprachlichen Handlungsfeldern für die Niveaustufe B2.“ (ebd.) Man kann bei diesem Dokument nicht von der Textsorte eines sprachlichen Curriculums sprechen. Dem eigentlichen Auftrag der Qualitätssicherung kommt der ÖIF an dieser Stelle definitiv nicht nach, da den Kursleitenden lediglich mitgeteilt wird, dass sie ein beliebiges Lehrwerk

für das Niveau B2 verwenden und darauf basierend ihren Kurs durchführen können. Die Rolle des Curriculums wird somit explizit an das Lehrwerk weitergereicht – dafür braucht es kein Curriculum. Zudem wird genau das bestärkt, was mit einem Curriculum für (Zweit-)Sprachkurse eigentlich vermieden werden soll, dass das Lehrwerk zum heimlichen Curriculum wird. Geht man zudem davon aus, dass ein Curriculum als Grundlage für die Erstellung und Bewertung von Lehrwerken dienen soll, wie dies z.B. für das Rahmencurriculum für die Integrationskurse in Deutschland gilt (vgl. Kaufmann 2009: 82), so ist die Formulierung in dem B2-Curriculum nahezu absurd.

Während das deutsche Rahmencurriculum „maximal mögliche Lernziele und -inhalte für die Integrationskurse“ (Kaufmann 2009: 82) aufführt, lassen sich die österreichischen Curricula so verstehen, dass alle Lernenden sich alle Ziele auf den vorgegebenen Niveaus aneignen müssen, was angesichts der Heterogenität der Lernenden bereits im Vorfeld zum Scheitern verurteilt ist. Zudem sind jedem Handlungsfeld lediglich einige exemplarische Lernziele aufgeführt, deren Auswahl z.T. willkürlich wirkt, eine Unterstützung der Lehrenden zur Planung ihres Unterrichts ist damit nicht gegeben. Auf Basis dieser Listen, die nach 3.2 einem externen Curriculum entsprechen, kann kein umfassendes, internes Curriculum erstellt werden, sondern die Listen müssten zunächst umfassend ergänzt werden.

4.1.3 Werte- und Orientierungswissen

Auch wenn es noch einen ausgegliederten Wertekurs gibt, wird kulturelles Wissen im Sprachkurs integriert: „Sprache kann nicht losgelöst von gesellschaftlich-kulturellen Aspekten vermittelt werden. Deshalb fließen bereits bei der unterrichtlichen Behandlung der oben genannten sprachlichen Handlungsfelder gesellschaftlich-kulturelle Aspekte in die Sprachvermittlung ein.“ (ÖIF 2018a: 5). Dies ist grundsätzlich als positiv hervorzuheben, als Sprach- und Kulturaneignung nicht zu trennen sind. Jedoch geht es in den Curricula nicht um gesellschaftlich-kulturelle Aspekte, sondern um „[g]esellschaftliche Werte, Regeln und Konventionen sowie Orientierungswissen“ (ÖIF 2018a: 5).

Die umfangreichen Aufzählungen in den einzelnen Curricula heben auf Wissen und Werte ab, die – so lassen die Aufzählungen vermuten – nicht im Sinne von Vielfalt diskutiert und ausgehandelt werden sollen. Vielmehr geht es um einseitige Aneignung von vermeintlich allgemeinen österreichischen Werten im Rahmen eines essentialistisch verstandenen Kulturbegriffs und (auswendig zu lernendes) Wissen über das Land sowie die unhinterfragte Anpassung an eine Norm, die in der autochthonen Bevölkerung sicher nicht umfassend gilt bzw. in der gelegten Realität nicht zu finden ist. Mit einem qualitativen modernen Zweitsprachenunterricht hat das nichts zu tun. Angesichts der Themenliste bleibt zudem eine Frage, die Kaufmann (2010: 1100) bereits vor zehn Jahren für die Integrationskursen in Deutschland formuliert hat: „Wie soll ein teilnehmerorientierter Unterricht angesichts der Integrationslehrziele konkret aussehen?“

Ein – wenn auch noch übersichtliches – Beispiel, wie Vielfalt zum Diskursgegenstand im DaZ-Kurs werden kann und dabei möglichst auf dichotome Fremdzuschreibungen verzichtet, stellt das kleine Lehrwerk „Vielfalt leben“ (Büchsel 2018) dar.

4.2 Prüfungen

Über die Prüfungen machen die Curricula keine Aussagen, obwohl dies eigentlich zum Bestandteil von Curricula und zur Qualitätssicherung gehört. Die verpflichtende Festlegung einer einheitlichen Prüfung bzw. einem von allen Lernenden zu erreichendem Niveau am Ende der Kurse konterkariert die in den Curricula festgelegten methodischen Grundlage und widerspricht darüber hinaus der Heterogenität der Zielgruppe. Aufgrund der Verknüpfung der bestandenen Sprachprüfung mit aufenthaltsrechtlichen Konsequenzen bei vielen Teilnehmenden ist das erfolgreiche Ablegen der Prüfung auch ein von den Lernenden explizit formuliertes Ziel – und in diesem Sinne ein Bedürfnis, welches allerdings erst durch die rechtlichen Rahmenbedingungen entsteht. Grundsätzlich entspricht die Zertifizierung von Sprachkenntnissen den Gegebenheiten unserer heutigen Zeit und Gesellschaft. Die Ergebnisse einer solchen Sprachprüfung aber an existenzielle Grundlagen, wie dem Aufenthaltsrecht oder dem Bezug von staatlichen Leistungen zu knüpfen, widerspricht einem grundsätzlichen Qualitätsanspruch von Zweitsprachunterricht – vor allem vor dem Hintergrund, dass produktorientierte Sprachprüfungen immer Momentaufnahmen in einem bestimmten kulturellen Setting darstellen und nicht den Prozess nachvollziehen und auch nur bedingt Aussagen zur sprachlichen Handlungsfähigkeit außerhalb des Prüfungssettings machen.

5 Fazit und Empfehlungen

5.1 Allgemeines Fazit

Die hier begutachteten Curricula können letztlich nicht als solche bezeichnet werden. Sie erwecken nicht den Eindruck, von einschlägigen Expert*innen erstellt worden zu sein, lassen sie doch grundlegende Qualitätskriterien von sprachlichen Curricula vermissen. Als solche können sie selbst kein Qualitätsmerkmal der Kurse darstellen und müssen grundlegend überarbeitet bzw. neu erstellt werden. Dieser Curriculumsentwicklungsprozess muss offengelegt werden, wie dies insbesondere bei *fide (Français, Italiano, Deutsch in der Schweiz)* (vgl. Kap. 5.2), dem schweizerischen Programm zur Förderung der sprachlichen Integration, in herausragender Art umgesetzt worden ist. Ein neues Curriculum muss nicht nur transparent von einem Team aus Expert*innen in den Bereichen Zweitsprachaneignung und Zweitsprachendidaktik, denen dafür ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt wurde, erstellt und von Gutachter*innen aus Wissenschaft und Unterrichtspraxis validiert werden, sondern es muss auch auf der Basis einer Sprachbedarfserhebung erfolgen. All dies ist bei den österreichischen Curricula nicht gegeben.

Ungeachtet dessen kann ein Rahmencurriculum nicht unabhängig von den es konstituierenden Kontexten betrachtet werden. Curricula stellen „appellative Texte“ (Bausch 2007: 111) dar. Somit ist alleine eine qualitative Überarbeitung der Curricula nicht hinreichend, um die Qualität der jeweiligen Kurse zu verbessern. Bei aller Wichtigkeit, die Kompetenzen in der Zielsprache für ein selbstbestimmtes Leben haben, ist ein Zwang zur Sprachaneignung nicht der richtige Weg. Lernen muss auf Freiwilligkeit beruhen und darf vor allem nicht mit ausländere*innenrechtlichen oder gar sozialrechtlichen Belangen verknüpft werden. Somit ist auch zu begrüßen, dass der Verfassungsgerichtshof (VfGH) im Dezember 2019 die „Verknüpfung

der Sozialhilfe mit Sprachkenntnissen“ als verfassungswidrig erklärt hat (VfGH 2019: online). Menschen die Grundleistungen zum Leben zu kürzen, bietet in keiner Weise eine sinnvolle Ausgangslage zur erfolgreichen Aneignung der deutschen Sprache dar. Politik darf Pädagogik nicht für ihre Zwecke missbrauchen und Pädagogik sollte sich von der Politik nicht instrumentalisieren lassen, was allerdings in Migrations- und Integrationsfragen allorts der Fall ist – also nicht nur in Österreich.

5.2 Curriculare Anregungen: Das Projekt *fide*

Das Schweizer Projekt *fide/Français, Italiano, Deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen* stellt das schweizerische Programm zur Förderung der sprachlichen Integration dar. Grundlage war der 2007 erteilte Auftrag des Bundesrates zur Erarbeitung eines Rahmenkonzepts für die sprachliche Integration von Migrant*innen (Schweizerische Eidgenossenschaft – BFM 2009). Sein Ziel besteht darin „anderssprachigen Personen, die in die Schweiz eingewandert sind, qualitativ hochstehende und effiziente Möglichkeiten für das Entwickeln und Nachweisen ihrer Sprachkompetenzen zu garantieren.“⁴ Damit ist bereits die Grundausrichtung eine andere, als die Lernenden als Nutzniesser*innen genannt werden, denen Möglichkeiten garantiert werden, statt sie zur Sprachaneignung zu zwingen. Dabei wird gleichzeitig die Wichtigkeit des Nachweises solcher Kompetenzen für die Lernenden anerkannt.

Im Zentrum von *fide* stehen die didaktischen Prinzipien der Alltagsbezogenheit, der Teilnehmer*innen und der Handlungs- und der Bedürfnisorientierung. Dabei werden insbesondere Bedürfnis- und Teilnehmer*innenorientierung als schwer vereinbar mit einem Lehrmittel oder einer vorgegebenen Kursplanung erachtet. Dementsprechend wurden in dem Projekt zahlreiche Materialien erarbeitet und mit didaktischen Handreichungen versehen, welche den Lehrkräften helfen sollen, ihren Unterricht nach den didaktischen Prinzipien zu planen und durchzuführen. Des Weiteren stehen ein Rahmencurriculum und Hinweise zur Kurszuweisung zur Verfügung. Als Grundlage gilt dabei die Arbeit mit dem Sprachpass, die Portfolio-Arbeit sowie ein szenariobasierter Unterricht (vgl. auch 5.3.1). Zusammen mit den erarbeiteten Musterszenarien kann das Rahmencurriculum durchaus als Vorbild für ein solches Dokument als Grundlage für DaZ-Unterricht in der Erwachsenenbildung gesehen werden, als es seinen Anforderungen gerecht wird und von einschlägigen Expert*innen erarbeitet wurde.

5.3 Weiterführende Anregungen und Projekte

Angebote, die das Deutschlernen in dafür vorgesehenen Kursen ergänzen oder auch unabhängig davon unterstützen und an den Bedürfnissen der Lernenden ansetzen, sollten auf den österreichischen Kontext übertragen werden. Exemplarisch möchte ich an dieser Stelle das Sprachcoaching (vgl. Daase et al. 2014; AWO Bielefeld 2018) und das Sprachmentoring (vgl. Köhler & Leinecke) nennen, zuvor wird die Szenariodidaktik vorgestellt.

⁴ Homepage des Projektes *fide*: <https://www.fide-info.ch/de/wasistfide> (08.03.20).

5.3.1 Szenariodidaktik

Methodisch kann der Szenarienansatz (vgl. Sass & Eilert-Ebke 2014) die Curricula bzw. die Kurse an sich bereichern. Der v.a. einem handlungsorientierten Verständnis von Sprachunterricht verpflichtete Szenariobegriff taucht bereits im GER auf, der

die Sprachverwendenden und -lernenden vor allem als sozial Handelnde betrachtet, d. h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche. Einzelne Sprachhandlungen treten zwar im Rahmen sprachliche Aktivitäten auf; diese sind aber wiederum Bestandteile des breiteren sozialen Kontextes. (Europarat 2001/2004: 21)

Szenarien wurden bislang v.a. im Kontext des berufsbezogenen Deutsch/Deutsch am Arbeitsplatz (vgl. u.a. Sass; Eilert-Ebke 2014) und für den schulischen Fremdsprachenunterricht (vgl. Piepho 2003) aufgegriffen und didaktisch weiterentwickelt. Die Szenariodidaktik lässt sich aber problemlos auf allgemeine Deutsch als Zweitsprache-Kurse beziehen, wie nicht nur die Verankerung von Szenarien im GeR, sondern auch veröffentlichte Beispielszenarien (vgl. Sass & Eilert-Ebke 2014: 33) und Berichte von Lehrkräften aus Integrationskursen in Deutschland sowie die Musterszenarien⁵ aus dem fide-Projekt der Schweiz anschaulich belegen. Bei Szenarien handelt es sich um

[...] eine Kette von fiktiven, handlungsbezogenen Aufgaben mit einem realistischen Hintergrund. Die Rollen und die einzelnen in dem jeweiligen Szenario vorkommenden mündlichen oder schriftlichen Kommunikationssituationen sind zuvor festgelegt und knüpfen stets an die Arbeits- und Lebenswelt der Kursteilnehmenden an. Ziel ist es, in eine realitätsnahe Situation einzutauchen, um ganz konkrete, auf den eigenen Arbeitsplatz bezogene Sprachhandlungen zu simulieren, wie z. B. mit Kunden telefonieren, Besprechungen durchführen und Informationen dokumentieren. Im Gegensatz zu einem Rollenspiel besteht ein Szenario immer aus mehreren aufeinander aufbauenden Kommunikationssituationen [...]. (Sass & Eilert-Ebke 2014: 6)

Im hier besprochenen Kontext vor allem hervorzuheben sind folgende Vorteile dieses methodischen Ansatzes: Zum einen ermöglicht er, Sprache in ihrem soziokulturellen und kontextuellen Eingebundensein und zusammen mit interkulturellen Aspekten zu behandeln (vgl. Grünhage-Monetti 2000; Hölscher; Roche & Simic 2009). Zum andern stellen sie eine gute Grundlage für Lernfortschrittsmessungen während des Kurses sowie zu abschließenden Kursevaluationen da, indem sie aufzeigen „ob und wie die für den Kurs festgelegten Ziele erreicht worden sind oder ob weitere Sprachfördermaßnahmen besprochen werden müssen“ (Sass & Eilert-Ebke 2016: 37). Im Gegensatz zu den bislang verwendeten Sprachtests für Integrationskurse in den europäischen Ländern, die vielfach wegen ihres *Backwash-Effekts*, des *teaching to the test*, kritisiert worden sind und die häufig wenig Bezug zu den konkreten Lebenswelten der Lernenden haben, ließe sich mit Szenarien Zweitsprachvermittlung und deren Evaluation für alle Beteiligten sinnvoll verbinden (vgl. u.a. BAMF 2017: 12). Zudem wird diese Art des Testens einer soziokulturellen Sicht auf Sprachkompetenz (vgl. 2.1) gerecht, in welcher diese nicht alleine bei den Lernenden verortet wird. Darüber hinaus bieten Szenarien die Möglichkeit, die eigenverantwortliche Rolle der Sprachaneignung der Lernenden zu unterstützen, da diese im Anschluss an ein durchgeführtes Szenario Fragen beantworten müssen, in denen sie ihre eigene Performanz evaluieren. Dabei geht es insbesondere darum, ob sie ihre

⁵ Das Schweizer *fide*-Projekt (vgl. 5.2) stellt in seinem Download-Bereich, für den man sich registrieren muss, zahlreiche Materialien zur Verfügung, unter anderem auch ausgearbeitete Musterszenarien für Alltagssituationen bereits ab dem Niveau A1 (z.B. einer Krankenkasse beitreten), welche auf Basis einer Bedarfserhebung erstellt wurden (<https://www.fide-info.ch/de/download>).

kommunikativen Ziele erreicht haben, was (z.B. welche sprachlichen Mittel) ihnen dabei geholfen haben und was ihnen noch fehlt, also was sie noch lernen möchten, um die sprachlich handlungsfähiger zu werden.

5.3.2 Sprachcoaching

Das Sprachcoaching nach dem Bielefelder Modell ist im Rahmen des Modellprojektes *SPRUNQ – Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung* (2013–2015) im Rahmen des deutschen bundesweiten Förderprogramm *Integration durch Qualifizierung* (IQ) beim Kreisverband der Arbeiterwohlfahrt (AWO) in Bielefeld entstanden. In der Projektlaufzeit wurde sowohl das Konzept für das Instrument Sprachcoaching als auch eine fünfmodulige Fortbildung für DaZ-Lehrkräfte entwickelt und pilotiert. Mittlerweile wird das Instrument im Rahmen anderer Projekte in Bielefeld und deutschlandweit (vgl. AWO Bielefeld 2018; Leinecke 2018) eingesetzt, auch die Fortbildungsreihe wird weit über Nordrhein-Westfalen im Rahmen des Förderprogramms IQ angeboten. Obwohl das Konzept für den Bereich des berufsbezogenen Deutsch bzw. Deutsch am Arbeitsplatz erstellt wurde, ist es nicht auf diesen Kontext beschränkt. Allerdings gilt zu bedenken, dass bei den Lernenden – bzw. Klient*innen, wie es in diesem Zusammenhang heißt – Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2/2 vorliegen sollten. Bezogen auf die hier besprochenen Kurse bietet es sich somit v.a. ab dem Niveau A2/B1, insbesondere als Ergänzung für das eher auf Beruf und Arbeitsplatz ausgerichtete Curriculum B2 an. Ziel des Sprachcoachings ist die Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden, um diese für persönliche und berufliche Ziele einsetzen zu können. Dafür sollen Ressourcen aller Art, aber auch Hemmnisse, Motive der Sprachaneignung und die individuellen Ziele in gemeinsamer Arbeit zwischen Coach und Klient*in herausgearbeitet werden und gemeinsam kleine Ziele zu deren Erreichung gesetzt werden und entsprechende Vereinbarungen getroffen werden.

Theoretisch basiert das Konzept auf dem angelsächsischen Verständnis von berufsbezogenen Deutsch als *language for specific purposes* und damit einer zielorientierten Verwendung der Zweitsprache – auch außerhalb beruflicher Kontexte –, Dannerers (2002: 23f.) Modell zur Erfassung beruflicher und fachlicher Kommunikation sowie auf einem Verständnis von Sprache als soziale Praxis, von Lernenden als historisch-biographische Wesen, die durch Sprache und damit auch durch die Zweitsprache ihre Subjektivität aushandeln, sowie Zweitsprachaneignung als eine zunehmenden Partizipation an den sozialen und sprachlichen Praktiken einer *community of practice*:

Partizipation an diesen Aktivitäten gilt sowohl als Produkt von Lernprozessen als auch als Prozess des Lernens selbst, weshalb sie im Zentrum des Sprachcoaching steht. Dies widerspricht der in Gesellschaft, Politik und auf dem Arbeitsmarkt geltenden Überzeugung von Integration in dem Sinne, dass Migrantinnen und Migranten zuerst „richtig Deutsch“ lernen sollen, bevor sie in den Arbeitsmarkt einmünden können oder durch Aus- und Weiterbildung bessere Chancen auf diesen erhalten [...]. (Daase et al. 2014: 10)

Das Sprachcoaching besteht aus drei Komponenten, die miteinander verzahnt sind: einer kooperativen Bestandsaufnahme, welche die Funktion einer Sprachbedarfserhebung hat, im Gegensatz zu üblichen Verfahren dabei aber möglichst viele beteiligte Akteure – allen voran die Lernenden selbst – mit einbezieht. Dabei wird ein prozesshafter Blick eingenommen, um über Momentaufnahmen, wie in Sprachstandsfeststellungen und Sprachtests

üblich, hinauszugehen, wofür diverse – z.T. angepasste – Methoden und Instrumente aus der Portfolioarbeit, der (Sprach-)Lernberatung und der Sprachbedarfserhebung zur Anwendung kommen. Sprachlernberatung stellt zudem eine weitere Komponente dar, welche als „verbindungsstiftendes Element“ (ebd.: 14) zwischen kooperativer Bestandsaufnahme und der dritten Komponente, der Spracharbeit, fungiert und „die fließenden Übergänge zwischen beiden Komponenten ermöglicht“ (ebd.). Entscheidend ist die Verzahnung der drei Komponenten, die zudem alle drei als Teil des sprachlichen Aneignungsprozesses verstanden werden. Eine lineare bzw. zeitliche Abfolge ist im Sprachcoaching nicht vorgegeben, die Komponenten werden vielmehr situationsbezogen in den Coaching-Zyklus integriert und können zu unterschiedlichen Zeitpunkten wiederholt zum Einsatz kommen.“ (Daase et al. 2014: 13)

5.3.2 Sprachpaten und Sprachmentoring

Mehr noch als das Sprachcoaching bezieht Sprachmentoring⁶ die Lebens- und Arbeitswelten der Lernenden mit ein und nimmt diese in die Verantwortung. Es sieht den Betrieb als Sprachlernort, ohne dass ihm die Aufgaben einer Sprachbildungsanstalt zugeschrieben werden. Gefordert wird allerdings, dass „Betriebskultur und Arbeitsorganisation [...] erlauben, dass Zugewanderte ihre Deutschkenntnisse schrittweise ausbauen können“ (Köhler & Leinecke 2018: 6). Unter betrieblichem Sprachmentoring wird die „gezielte Unterstützung von zugewanderten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durch Kolleginnen und Kollegen, Anleitende, Vorgesetzte und durch andere betriebliche Akteure beim Erlernen der für die Arbeit benötigten deutschsprachigen kommunikativen Fertigkeiten“ (ebd.: 11) verstanden. Dabei geht es nicht um die Vermittlung grammatischer Kenntnisse, sondern vielmehr stehen die „kommunikativen Gepflogenheiten eines Tätigkeitsfeldes bzw. eines Betriebes [...] im Mittelpunkt, die Betriebs- und Arbeitssprache wird in der Praxis erkundet und erarbeitet“ (ebd.) Damit werden alle Beteiligten in die Verantwortung genommen. Sprachaneignung ist nicht mehr Aufgabe alleine der Migrant*innen. Die berufssprachliche Unterstützung wird dabei begleitend in den Arbeitsalltag eingebunden, sie kann aber auch vor- oder nachbereitend eingesetzt werden, indem sich z.B. die Mentorin vor einer Arbeitsbesprechung vorbereitend mit der neuen Kollegin trifft. Als Methoden und Instrumente werden vorgeschlagen (ebd.: 14–17):

- Sprachvorbild sein
- Situationen vorbereitend üben
- Fachsprache, aber auch verwendete Umgangssprache oder Redewendungen erklären
- Betriebliche Gepflogenheiten erläutern
- Schriftliche Hilfestellungen anbieten
- Korrigieren, wenn es erwünscht bzw. vereinbart ist
- Das Sprechen über die Arbeit und die Reflexion von Arbeitsweisen fördern
- Im Team für klare und verständliche Kommunikation sensibilisieren
- Strukturelle bzw. organisatorische Rahmenbedingungen lernförderlicher gestalten
- Dokumente und Anweisungen in verständliche Sprache übertragen

⁶ Vorgestellt wird hier das Projekt des betrieblichen Sprachmentorings. Es baut auf jenem der Sprachpaten, welches die Stadt Frankfurt ebenfalls im Rahmen von IQ entwickelt hat (vgl. Dimpl & Feger 2014) auf und entwickelt es weiter. Auf Rollenunterschieden zwischen Sprachmentor*innen und Sprachpatinnen wird hier nicht eingegangen, da sie für den vorliegenden Kontext unerheblich sind. In beiden Dokumenten (Dimpl & Feger 2014; Köhler & Leinecke 2018) wird aber darauf eingegangen.

Die Arbeit geht also über die Beziehung zwischen Mentorin und Mentee hinaus, sondern bezieht den gesamten Betrieb mit ein. Übertragen werden kann dieses Konzept m.E. auch auf Vereine, Elternarbeit in der Schule etc. und kann damit bereits vor der arbeitsmarktlichen Integration greifen. Im Rahmen von IQ ist dafür ein Fortbildungsprogramm entwickelt worden, was ebenfalls auf andere Kontexte übertragen werden müsste.

6 Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2008): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2–15.
- Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Bielefeld e.V. (AWO Bielefeld) (2018): *Sprachcoaching. Hilfe zur Selbsthilfe*. Bielefeld: IQ Netzwerk Integration durch Qualifizierung.
- Barkowski, Hans; Eßer, Ruth (2009): Wie buchstabiert man K-u-l-t-u-t? Überlegungen zu einem Kulturbegriff für Anliegen der Sprachlehr- und -lernforschung. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid; Schmekn, Barbara (Hrsg.): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 87–99.
- Bausch, Karl-Richard (2007): Curriculare Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto, 111–116.
- Bermejo Muñoz, Sandra (2014): Implementierung schulsicher und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in ein aufgabenorientiertes Unterrichtskonzept im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19/1, 119–137.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2007): Kultureller Kontext, Forschung, Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Eßer, Ruth; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*. München: iudidium, 73–81.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. 2. erw. u. überarb. Aufl. Wien: Braumüller.
- Böhme, Hartmut (2012): Kulturwissenschaft. In: Konersmann, Ralf (Hrsg.): *Handbuch Kulturphilosophie*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 31–38.
- Büchsel, Almut (2018): *Vielfalt leben. Deutsch als Zweitsprache. A1-A2*. München: Hueber.
- Buhlmann, Rosemarie; Ende, Karin; Kaufmann, Susan; Schmitz, Helen (2009): *Deutsch für Zuwanderer. Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: Cornelsen.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017): *Konzept für das Spezialmodul „Akademische Heilberufe“ zur berufssprachlichen Vorbereitung (C1 GER) im Kontext der Anerkennung von beruflichen Abschlüssen im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a Aufenthaltsgesetz*. Vorgelegt von der IQ-Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch unter Mitwirkung von Expertinnen und Experten. Verfügbar unter: https://www.iq-netzwerk-nrw.de/fileadmin/user_upload/downloads/iq-netzwerk/konzept-akademische-heilberufe.pdf (08. März 2020).
- Christ, Herbert (2004): Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 30–39.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen M.; Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr
- Daase, Andrea (2018): *Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Narrative Rekonstruktionen erwachsener Migrant*innen in Deutschland mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme* (Beiträge zur Soziokulturellen Theorie der Sprachaneignung, 1). Münster u.a.: Waxmann.
- Daase, Andrea; Ferber-Brull; Rosa; Kaplinska-Zajontz, Marta; Romero, Alejandro (2014): Ein SPRUNQ-Brett auf dem Weg zum individuellen Ziel – das Modellprojekt „Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung“. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2, 6–23.

- Dannerer, Monika (2008): Beschreibungsmöglichkeiten der Fach- und Berufskommunikation im Deutschen. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 1, 22–36.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dimpel, Ulrike; Feger, Claudia (2014): *Baustein zur interkulturellen Organisationsentwicklung und Unterstützung in der beruflichen oder innerbetrieblichen Weiterbildung – am Beispiel Erzieher und Erzieherinnen. Dokumentation und Leitfaden*. Frankfurt/Main: Magistrat der Stadt Frankfurt – Amt für multikulturelle Angelegenheiten. Verfügbar unter: https://www.netzwerk-ig.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publikationen/Thema_Sprachbildung/IQ_LNW_He_Doku_und_Leitfaden_Sprachpaten_Erzieher_innen_Teil1-2.pdf (08. März 2020).
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus-Professionalität*. Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik, 25–48
- Edmondson, Willis; House, Juliane (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4. Überarb. Aufl. Tübingen und Basel: Francke.
- Ellis, Rod (2005): Principles of Instructed Language Learning. In: *System* 33/2: 209–224.
- Ellis, Rod (2012): *The Study of Second Language Acquisition*. 2nd Ed. Oxford: University Press.
- Europarat (Hrsg.) (2001/2004): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. 5. Aufl. Berlin, München: Langenscheidt.
- Fritz, Thomas; Faistauer, Renate (2008): Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.): *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderung – Profile – Ausbildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21*. Wien: vöv Edition Sprachen, 125–133.
- Funk, Hermann (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter Mouton, 940–952.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Skiba, Dirk; Spaniel-Weise, Dorothea; Wicke, Rainer E. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion* (Deutsch Lehren Lernen, 4). München: Goethe Institut.
- Garcia, Ofelia (2009): Problematizing linguistic integration of migrants: the role of Translanguaging and language teachers. In: Beacco, Jean-Claude; Krumm, Hans-Jürgen; Little, David; Thalgott, Philia (Hrsg.): *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique de migrants adultes. Some lessons of research/Les enseignements de la recherche*. Berlin: De Gruyter, 11–26.
- Garcia, Ofelia; Kleyn, Tatyana (2016) (Hrsg.): *Translanguaging with multilingual students. Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge.
- Grünhage-Monetti, Matilde (2000): *Odysseus – Zweitsprache am Arbeitsplatz – Sprachbedarfe und Sprachbedürfnisse von Arbeitsmigrant/innen: Konzepte des Sprache lernens im Berufsbezogenen Kontext*. Bericht DGI.V/EDU/GRAZ (2000) Workshop 5. Verfügbar unter: <http://archive.ecml.at/documents/reports/WS200005G.pdf>. (08. März 2020).
- Holm, Ute (2012): Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip in der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten. In: *texte.online. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf> (10. November 2019).
- Hölscher, Petra; Roche, Jörg; Simic, Mirjana (2009): Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14/2, 43–54. Verfügbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/219/211> (08. März 2020).
- Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (Hrsg.) (2004): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript.
- Hu, Adelheid (2019): Sprachlichkeit, Identität, Kulturalität. In: Fäcke, Christian; Meißner, Hans-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 17–24.

- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, 200–207.
- Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch*. Halbband 1. Berlin: De Gruyter, 738–753.
- Hufeisen, Britta; Topalović, Elvira (2018): Mehrsprachige Literacy: Potentiale eines Gesamtsprachencurriculums in einer Pluralen Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Gessner, Elisabeth; Giambalvo-Rode, Jenny; Kuhley, Horst Paul (Hrsg.): *Atlas der Mehrsprachigkeit in Europa. Mehrsprachigkeit als Chance*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 15–29.
- Hüllen, Werner (1995): Sprachliches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Francke.
- Kaufmann, Susan (2009): Ein Rahmencurriculum für Integrationskurse in Deutschland. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 12/2008. Schwerpunkt: Sprache und Integration*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 81–102.
- Kaufmann, Susan (2010): Curriculumentwicklung und Lehrziele DaZ in der Erwachsenenbildung: Integrationskurse. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter, 1096–1105.
- Kaufmann, Susan (2016): *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. Überarbeitung*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile&v=8 (10. März 2020).
- Khakpour, Natascha (2016): Die Differenzkategorie Sprache. Das Beispiel “Native Speaker”. In: Hummel, Merle; Pfaff, Nicole; Dirim, İnci; Freitag, Christine (Hrsg.): *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS, 209–220.
- Köhler, Ute; Leinecke, Rita (2018): *Deutsch am Arbeitsplatz – Betriebliches Sprachmentoring*. (Bausteine zur sprachlichen Integration Zugewanderter in Betrieben für Beratende, Planende und Lehrkräfte). Hamburg: Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm IQ. Verfügbar unter: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/10_Fachstelle/Betriebliches_Sprachmentoring_Deutsch-am-Arbeitsplatz.pdf (08. März 2020).
- Königs, Frank G. (2016): Die Dichotomie Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., vollst. neu überarb. u. erw. Aufl. Tübingen et al.: Francke, 281–285.
- Königs, Frank G. (2010): Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Halbband 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35/1). Berlin: De Gruyter, 738–753.
- Krashen, Steven D. (1982): *Principles and practice in second language learning and acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Sprachtests für Deutsch als Zweitsprache – von der Integration zur Selektion. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 22, 44–59
- Krumm, Hans-Jürgen (2014): Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. In: Wegner, Anke; Vetter, Eva (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen*. Opladen: Budrich, 23–40.
- Lado, Robert (1957): *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Lantolf, James P.; Pavlenko, Aneta (2001): (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. In: Breen, Michael (Hrsg.): *Contributions to Language Learning: New directions in research*. London: Longman, 141–158.

- Leinecke, Rita (2018): Deutsch am Arbeitsplatz – Sprachcoaching. (Bausteine zur sprachlichen Integration Zugewanderter in Betrieben für Beratende, Planende und Lehrkräfte). Hamburg: Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm IQ. Verfügbar unter: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/10_Fachstelle/passageHH_Bros-Sprachcoaching_WEB-DS_b.pdf (08. März 2020).
- Marx, Nicole (2014): Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19/1, 8–24.
- Meißner, Franz-Joseph (2007): Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Werlen, Erika; Weskamp, Ralph (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 81–101.
- Natarajan, Radhika (2019): Sprache, Flucht und Migration. Einordnende Überlegungen. In: Dies. (Hrsg.): *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS, 3–47.
- Norton Peirce, Bonny (1995): Social Identity, Investment, and Language Learning. In: *TESOL Quarterly* 29/1, 9–31.
- Ohm, Udo (2004): Zum Zweitspracherwerb von wirklichen Menschen im richtigen Leben. In: *Deutsch als Zweitsprache* 4/2004, 47–63.
- Ohm, Udo (2007). Informationsverarbeitung vs. Partizipation: Zweitspracherwerb aus kognitiv-interaktionistischer und soziokultureller Perspektive. In: Eßer, Ruth / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.). *Bausteine für Babylon: Sprachen, Kulturen, Unterricht*. München: iudicum, 24-33.
- ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds (2018a): *Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf A1-Niveau*. Fassung vom 06.07.2018. Verfügbar unter: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_A1.pdf (01.11.2019).
- ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds (2018b): *Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf A2-Niveau*. Fassung vom 06.07.2018. Verfügbar unter: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_A2.pdf (01.11.2019).
- ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds (2018c): *Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf B1-Niveau*. Fassung vom 06.07.2018. Verfügbar unter: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_B1.pdf (01.11.2019).
- ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds (2018d): *Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf B2-Niveau*. Fassung vom 06.07.2018. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_B2.pdf (01.11.2019).
- Pienemann, Manfred (1998): *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins
- Piepho, Hans-Eberhard (2003): *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht: „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Braunschweig: Schroedel.
- Pietzuch, Anja (2015): *Hochqualifizierte in Integrationskursen – eine fallstudienbasierte Analyse zu Zweitspracherwerb, Identität und Partizipation*. München: iudicum.
- Plutzer, Verena (2010): Zuwanderung und Sprachenpolitik der deutschsprachigen Länder. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter, 107–123.
- Plutzer, Verena (2016): Sprachenlernen nach der Flucht, Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Flucht und Trauma für den Deutschunterricht Erwachsener. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 89: Flucht_Punkt_Sprache*, 109–133.
- Plutzer, Verena (2019): Sprachenlernen im Kontext von Flucht und Migration. Psychologische Aspekte und ihre Implikationen für den Deutschunterricht. In: Schmöller-Eibinger, Sabine; Akbulut, Muhammed, Bushati, Bora (Hrsg.): *Mit Sprachen Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Münster: Waxmann, 215–228.
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2019): Verordnung des Bundesministers für Europa, Integration und Äußere zur Durchführung des Integrationsgesetzes (Integrationsgesetz-Durchführungsverordnung – IntG-DV). StF: BGBl. II Nr. 286/2019. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20010767/IntG-DV%2c%20Fassung%20vom%2004.01.2020.pdf> (04.01.2020).

- Reich, Hans H. (2001): Sprache und Integration. In: Bade, Klaus J. (Hrsg.): *Integration und Illegalität*. Osnabrück: IMIS, 41–50.
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settineri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 15–31.
- Sass, Anne; Eilert-Ebke, Gabriele (2014): *Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele*. Hamburg: Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm IQ. Verfügbar unter: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/BD_Szenarien_2014_web.pdf (08. März 2020).
- Sass, Anne; Eilert-Ebke, Gabriele (2016): Der Szenario-Ansatz in der berufsbezogenen Sprachförderung. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 6/2016, 34–37.
- Schieffelin, Bambi; Ochs, Elinor (1986): Language Socialization. In: *Annual Review of Anthropology* 15, 163–191.
- Schmidt, Richard W. (1990): The Role of Consciousness in Second Language Learning. In: *Applied Linguistics* 11/2, 129–158.
- Schmidt, Richard W.; Frota, Sónia (1986): Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In: Day, Richard R. (Hrsg.): *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 237–369.
- Schweizerische Eidgenossenschaft – Bundesamt für Migration (BFM) (2009): Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten. Verfügbar unter: https://www.fide-info.ch/doc/01_Projekt/fideDE01_Rahmencurriculum.pdf (08. März 2020).
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–241.
- Schönwälder, Karen; Söhn, Janina; Michalowski, Ines (2005): *Sprach- und Integrationskurse für MigrantInnen: Erkenntnisse über ihre Wirkungen aus den Niederlanden, Schweden und Deutschland* (AKI-Forschungsbilanz, 3). Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/11741/ssoar-2005-schonwalder-et-al-sprach-und-integrationskurse-fur-migrantinnen.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2005-schonwalder-et-al-sprach-und-integrationskurse-fur-migrantinnen.pdf> (04.01.20).
- Swain, Merrill (1985): Communicative competence. Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, Susan; Madden, Carolyn G. (Hrsg.): *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, MA Newbury House., 235–253.
- Swain, Merrill (1995): Three functions of output in second language learning. In: Cook, Guy; Seidlhofer, Barbara (Hrsg.): *Principle and Practice in Applied Linguistics. Studies in Honour of H. G. Widdowson*. Rowley MA: Newbury House, 125–144.
- Swain, Merrill (2000): The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, James P. (Hrsg.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford et al.: Oxford University Press, 97–114.
- Swain, Merrill; Deters, Ping (2007): “New” Mainstream SLA Theory: Expanded and Enriched. In: *The Modern Language Journal* 91 (Focus Issue), 820–836.
- Van Avermaet, Piet (2009): Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. In: Hogan-Brun, Gabrielle; Mar-Molinero, Clare; Stevenson, Patrick (Hrsg.): *Discourses on Language and Integration. Critical perspectives on language testing regimes in Europe*. Amsterdam et al.: Benjamins, 15–44.
- Van Lier, Leo (2000): From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: Lantolf, James P. (Hrsg.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.

- Vygotsky, Lev Semenovich (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Verfassungsgerichtshof Österreich – VfGH (2019): Sozialhilfe-Grundsatzgesetz: Höchstsatzsystem für Kinder und Arbeitsqualifizierungsbonus verfassungswidrig. Verfügbar unter: https://www.vfgh.gv.at/medien/VfGH_zu_Sozialhilfe-Grundsatzgesetz__Hoechstsatzsysteme.de.php (26.01.2020).
- Wenger, Etienne (2008): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. 18. Aufl. Cambridge et al.: Cambridge University Press.