

[WLG]

WIENER LINGUISTISCHE GAZETTE

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

**Eine Erhebung von Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der
Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung**

Marco Triulzi/Ina-Maria Maahs

Sonderdruck aus: *Wiener Linguistische Gazette* (WLG) 84 (2019): 1–27

Universität Wien · Institut für Sprachwissenschaft · 2019

Eigentümer, Herausgeber und Verleger:

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

Redaktion: Markus Pöchtrager (Allgemeine Sprachwissenschaft),
Christian Bendl, Mi-Cha Flubacher (Angewandte Sprachwissenschaft),
Stefan Schumacher (Historische Sprachwissenschaft)

Kontakt: wlg@univie.ac.at

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

ISSN: 2224-1876

NBN: BI,078,1063

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



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

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

Eine Erhebung von Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung

Marco Triulzi*/Ina-Maria Maahs†

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

Abstract

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

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Erwachsenenbildung, Einstellungen, Deutschsprachförderung

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

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

1 Einführung

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

2 Mehrsprachigkeit in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung

2.1 Mehrsprachigkeit und Fremdsprachendidaktik

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

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

2.1.1 Methoden der Fremdsprachendidaktik

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.2 Aktuelle Entwicklungen in der (Fremd-)Sprachdidaktik

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

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

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

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

2.2 Inhaltliche Rahmenbedingungen für Integrationskurse in Deutschland

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

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

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

3 Forschungsdesign

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

Die konkreten Fragestellungen dazu lauten:

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

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

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

3.1 Charakterisierung der Zielgruppe

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

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

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

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

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

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

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

² Da zur Samplegenerierung das Schneeballverfahren eingesetzt wurde, lässt sich nicht genau beziffern, wie viele Lehrkräfte die Einladungsmail erreichte. Ursprünglich kontaktiert wurden etwa 4.000 E-Mail-Adressen, bei denen es sich jedoch zumeist um Kontaktadressen zu bestimmten Trägern handelte. Träger mit Sitz in verschiedenen Städten wurden auf diese Weise ggf. auch mehrfach kontaktiert. Schon bei Versand der Einladungen stellte sich zudem heraus, dass nicht alle der E-Mail-Adressen aktuell waren.

³ Die Abfrage des Geschlechts erfolgte ohne Vorgabe von Kategorien über ein selbst auszufüllendes freies Feld, um »maximale Diskriminierungsfreiheit zu gewährleisten und die Selbstdefinitionen jedes Individuums zum Ausdruck kommen zu lassen« (Döring 2013: 106).

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

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

3.2 Methodische Konzeption und Durchführung

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

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

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

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

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

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

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

4 Ergebnisse

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

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

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

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

4.1 Geteiltes Bild: Didaktik der Einsprachigkeit vs. Mehrsprachigkeitsdidaktik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Monolingualer Habitus in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung

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

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

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

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

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

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

- *Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer können besser lernen, wenn sie im Unterricht neben dem Deutschen auch ihre Herkunftssprache(n) dazu gebrauchen können,*
- *Es wirkt sich positiv auf die Entwicklung der Integration aus, wenn die Verwendung der Herkunftssprache(n) der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer im Kurs erlaubt wird,*
- *Wenn Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer ihre Herkunftssprache(n) im Kurs nicht verwenden dürfen, wirkt sich das negativ auf ihr Selbstbewusstsein aus;*
- auf das theoretische Wissen der Lehrkraft zu Ansätzen der Integration von Mehrsprachigkeit in das Unterrichtsgeschehen beziehen:
 - *Ich kenne Ansätze zum aktiven Einbezug der Mehrsprachigkeit meiner Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer in meinen Unterricht;*
- auf eine tatsächliche Integration von Mehrsprachigkeit in das Unterrichtsgeschehen durch die Lehrkraft beziehen:
 - *Ich verwende aktiv neben dem Deutschen auch andere Sprachen für das Unterrichten der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer;*
- auf theoretische Konzepte beziehen, die Sprachmischungen prinzipiell als Phänomene der Entwicklung des Sprachlernfortschritts bewerten:
 - *Wenn Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer ihre Sprachen mischen, ist das generell Ausdruck sprachlicher Kompetenz,*
 - *Interferenzen zeigen einen generellen Sprachlernfortschritt an;*
- auf eine umfassende Thematisierung des Einbezugs von Mehrsprachigkeit in den Unterricht im Rahmen der Ausbildung beziehen:
 - *Der aktive Einbezug mehrsprachiger Kompetenzen der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer in den Unterricht wurde im Rahmen meiner Ausbildung umfassend behandelt.⁸*

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

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

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

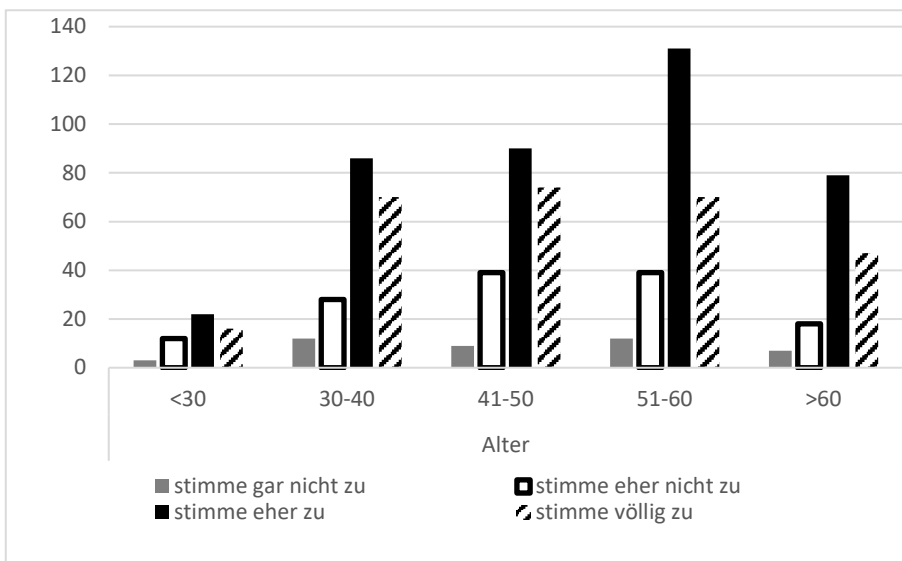


Abb. 1: *Am liebsten verwende ich in meinem Kurs ausschließlich die deutsche Sprache.* Ergebnisse nach Altersklassen

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

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

5 Fazit

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

Anhang

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

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

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

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

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

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

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

