

„Saber y ganar – ist das ein Quiz?“ – Mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in zugelassenen Lehrwerken für Integrationskurse

Ina-Maria Maahs, Marco Triulzi

Abstract: Vor dem Hintergrund aktueller Ansätze der (Fremd- und Zweit-)Sprachendidaktik, die Mehrsprachigkeitsorientierung als Unterrichtsprinzip empfehlen, fragt dieser Beitrag, inwiefern sich solche theoretischen Konzepte in den Formulierungen des aktuellen Rahmencurriculums für die Integrationskurse der Bundesrepublik Deutschland widerspiegeln und als didaktische Konzepte in den entsprechenden Lehrwerken umgesetzt werden. Dabei wird ein deutlicher Mangel an systematischer Umsetzung der curricularen Vorgaben wie auch der aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse in Bezug auf Mehrsprachigkeitsdidaktik in den untersuchten Lehrwerken identifiziert. Als aus den Ergebnissen der Analyse abgeleitete Konsequenz wird eine zeitnahe Schließung dieser Lücke zwischen Theorie, Empirie und Unterrichtspraxis gefordert, die von Wissenschaft, Bildungsadministration, Anbietern für Aus- und Weiterbildung, Lehrpraxis und Verlagen gemeinsam bewältigt werden muss.

„Saber y ganar – ist das ein Quiz?“ - Multilingual instructional elements in approved textbooks for integration courses in German as a second language. In light of current approaches to (foreign and second) language education, recommending a multilingual approach as a teaching principle, this article questions the extent to which such theoretical concepts are reflected in the definitions of the current framework curriculum for integration courses in the Federal Republic of Germany and how they are translated into instructional concepts in the related textbooks. The study identifies a clear lack of systematic implementation of the curricular guidelines as well as of current scientific findings regarding multilingual approaches in the examined textbooks. As a consequence a prompt closing of the gap between theory, empirical research and teaching practice is demanded. This gap has to be closed jointly by research, education administration, providers for education and training, teaching practice and publishing houses.

Schlüsselworte: Erwachsenenbildung, Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Lehrwerksanalyse, Integrationskurse; Adult education, German as a second language, multilingual approaches, textbook analysis, integration courses

1 Einleitung

Mehrsprachigkeit stellt in den Deutschsprachkursen der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland, den sogenannten Integrationskursen, den Regelfall dar. Mehrsprachigkeitsorientierung wird im Fachdiskurs zumindest theoretisch als ein zentrales Unterrichtsprinzip formuliert (vgl. Goethe-Institut 2013, 2016). Es gibt jedoch wenig empirische Forschung in der Erwachsenenbildung dazu, ob und in welcher Form diese mehrsprachigen Potenziale tatsächlich im Unterricht genutzt werden und wie diese von den Lehrkräften selbst bewertet werden. Eine bundesweite Online-Befragung der Autorin und des Autors dieses Beitrags im Jahr 2018, die explizite Einstellungen¹ von Lehrkräften in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung erfasste (n=884), hat gezeigt, dass etwa ein Drittel der befragten Lehrkräfte konsequent einen monolingualen Habitus in Theorie und Praxis vertritt, die Mehrheit der Befragten Mehrsprachigkeitsdidaktik jedoch grundsätzlich positiv bewertet. Umgesetzt werden entsprechende Konzepte jedoch deutlich seltener. Eine Ursache dafür könnte sein, dass es auch in den verwendeten Lehrwerken an konsequenten Konzepten zum Einbezug der Mehrsprachigkeit mangelt. Das zumindest scheint die Auffassung vieler Lehrkräfte zu sein. So verneinten 86 % der Befragten die Aussage „In den von mir verwendeten Lehrwerken ist ein umfassendes Konzept zur Mehrsprachigkeitsdidaktik zu erkennen“ (vgl. Triulzi/ Maahs 2019: 19).

Um diese Einschätzung der Lehrkräfte zu differenzieren, wurde eine Lehrwerkanalyse durchgeführt, die systematisch ermittelt, in welcher Art und Häufigkeit mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in Lehrwerken für die Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung integriert sind. Die Ergebnisse der Studie sollen in diesem Beitrag vor dem theoretischen Hintergrund mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte und curricularer Rahmenbedingungen vorgestellt und diskutiert werden.

2 Mehrsprachigkeit in der Erwachsenenbildung

Der Stellenwert und die entsprechend bewusste didaktische Einbeziehung mehrsprachiger Kompetenzen von Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Deutschsprachkursen haben seit der Verbreitung der ersten modernen fremdsprachdidaktischen Methoden keine einheitliche progressive Entwicklung erfahren. So wurden bei-

¹ Einstellungen werden dabei verstanden als summarische Bewertung sozialer Sachverhalte (Ajzen 2001: 28; Six/Felfe 2004: 597), die das Denken, Fühlen und Verhalten von Personen in Bezug auf das Einstellungsobjekt als auch darüber hinaus beeinflussen (Wänke/Bohner 2006: 404).

spielsweise ‚Muttersprachen‘ je nach Ansatz und theoretischer Fundierung als hinderlich oder vorteilhaft für das Erlernen einer neuen Sprache betrachtet (vgl. Triulzi/Maahs 2019: 3–5). Im Bereich der (Fremd- und Zweit-)Sprachendidaktik, die sich immer mehr von allumfassenden Methoden entfernt (Funk 2010) und Mehrsprachigkeitsorientierung, d.h. den Einbezug der erstsprachlichen sowie weiterer zweit- und fremdsprachlicher Kompetenzen beim Erlernen einer neuen Sprache, als eines der zentralen Unterrichtsprinzipien erkennt (Ende/Grotjahn/Kleppin/Mohr 2013: 30), verbreiten sich didaktische Ansätze, die den Einbezug aller kommunikativen Kompetenzen in allen, den Lernenden verfügbaren, Sprachen als Basis der sprachlichen Bildung konzipieren. Doch auch wenn die positive Wirkung dieses Prinzips zu unterrichten bereits belegt ist (vgl. u.a. Bär 2009; Behr 2007; Bredthauer 2016), scheint die Distanz zwischen Unterrichtstheorie und faktischer praktischer Umsetzung immer noch beträchtlich zu sein (vgl. Triulzi/Maahs 2019: 14).

2.1 Mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik

In der Vergangenheit wurden mehrsprachige Kompetenzen in das sprachdidaktische Geschehen unterschiedlich einbezogen. So wurde im 20. Jahrhundert den jeweiligen Erstsprachen der Teilnehmerinnen und Teilnehmern in den jeweiligen etablierten sowie alternativen Methoden eine unterschiedliche Rolle zugewiesen. Während sie im Falle einiger Methoden (wie z.B. *Grammatik-Übersetzungs-Methode*) vollkommen inkludiert und sogar dominant waren, wurden sie bei anderen Methoden (z.B. *Natural Approach*) exkludiert (vgl. Triulzi/ Maahs 2019, 3–4). Sprachliche Kompetenzen der Lernenden, die nicht der Zielsprache zuzuschreiben sind, wurden somit bei einigen Methoden gar nicht beachtet oder eher als Lernhindernis betrachtet und bei anderen als Potenzial z.B. zu einem effizienteren Erlernen weiterer Sprachen angesehen.

Um näher zu eruieren, warum mehrsprachige Kompetenzen tatsächlich als Potenzial auch im Kontext der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung allgemein sowie der Integrationskurse im Spezifischen verstanden werden können bzw. sollen, werden diese zunächst begrifflich genauer bestimmt. Dazu ist zunächst einmal festzustellen, dass Mehrsprachigkeit als Kondition und/oder Ziel in den verschiedenen Forschungsdisziplinen unterschiedlich definiert wird, sodass aus den diversen Definitionen verschiedene Kompetenzen und dementsprechend Potenziale abgeleitet werden können (Hu 2003: 25–52; Riehl 2014: 9–33). Da sich in der Bundesrepublik Deutschland die Integrationskurse, die Lehrwerke, die dafür zugelassen sind, sowie die Prüfung, die zum Abschluss der Kurse eingesetzt wird (Goethe-Institut/telc 2009: Deutshtest für Zuwanderer), maßgeblich an den Niveaustufen (A1–C2) des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER, Europarat 2001)

orientieren, soll hier zunächst gesichtet werden, wie Mehrsprachigkeit vom Europarat definiert wird:

Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. (Europarat 2001: 17)

So wird in den Ausführungen zum GER Mehrsprachigkeit als Ergebnis der individuellen Sprachbiografie verstanden, ein sprachliches Ganzes (oder ein *gesamtes sprachliches Repertoire*, vgl. Busch 2012), das aus verschiedenen sprachlichen Elementen besteht, die sowohl gesteuert als auch ungesteuert erlernt worden sind (vgl. auch Blum/Gerl 2017: 47). Diese „gemischte Kompetenz“ (Europarat 2001: 163) wird im Dokument exemplarisch dargestellt:

Zum Beispiel können Gesprächspartner von einer Sprache oder einem Dialekt zu einer oder einem anderen wechseln und dadurch alle Möglichkeiten der jeweiligen Sprache oder Varietät ausschöpfen, indem sie sich z.B. in einer Sprache ausdrücken und den Partner in der anderen verstehen. Man kann auch auf die Kenntnis mehrerer Sprachen zurückgreifen, um den Sinn eines geschriebenen oder gesprochenen Textes zu verstehen, der in einer eigentlich unbekannten [sic] Sprache verfasst wurde; dabei erkennt man zum Beispiel Wörter aus einem Vorrat an Internationalismen, die hier nur in neuer Gestalt auftreten. (Europarat 2001: 17)

Mehrsprachige Kompetenzen werden hier demnach als gesamtsprachliche Kompetenzen verstanden, die auf unterschiedlichen Gebrauchsmöglichkeiten und -strategien basieren, wie z.B. Code-Switching, Sinnerschließung durch Herleitung oder Erkennung von Internationalismen. Diese Kompetenzen können auch lediglich einer (produktiven oder rezeptiven) Fertigkeit zuzuschreiben sein (vgl. auch Li 2008: 4; Lüdi/Nelde 2004: VIII), werden aber stets zur Erfüllung eines handlungsbezogenen Kommunikationszieles eingesetzt (vgl. auch Blackledge/Creese 2010: 25; Christ 2000: 10; Jørgensen 2008: 163; Li 2008: 4;). Aktiviert werden sie nicht erst, wenn man ein höheres Sprachniveau erreicht hat, sondern auch wenn man über „nur geringe[n] [...] Sprachkenntnisse“ verfügt (Europarat 2001: 17; vgl. auch Gogolin 2013: 352–353; Jørgensen 2008: 163). Dementsprechend sollen diese Fähigkeiten

in einer mehrsprachigkeitsorientierten Didaktik einerseits genutzt werden, um darauf aufbauend sprachliche Bildung in weiteren Sprachen effizienter, sinnvoller und lernendenorientierter zu gestalten, und andererseits erweitert werden, indem man (meta)sprachliche Reflexion und mehrsprachige Praktiken im Unterricht explizit thematisiert und fördert (vgl. De Angelis 2011; Hufeisen/Marx 2007).

Die jüngere (Fremd- und Zweit-)Sprachendidaktik hat aufgrund der Erkenntnisse zu Potenzialen und Zielen einer mehrsprachigen Bildung eine Entwicklung, mindestens auf theoretischer und praxistheoretischer Ebene, erfahren, in der das gesamtsprachige Repertoire² der Lernenden gezielt und verstärkt entlang eines Spektrums unterschiedlicher mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze in den Fokus rückt, die größtenteils unter der Bezeichnung *plurale Ansätze*³ (Europarat 2012) zusammengefasst werden können.

In der *Interkomprehensionsdidaktik* z.B. liegt der Fokus, wie der Name selbst suggeriert, auf Verstehenskompetenzen, d.h. auf rezeptiven Fertigkeiten (vgl. Meißner 2004). Lernende verwenden Kenntnisse in anderen Sprachen, um Inhalte aus Sprachprodukten zu erschließen, die in verwandten bzw. erschließbaren Sprachen mündlich oder schriftlich verfasst sind. Dies geschieht dank Transfer sprachlicher Kompetenzen in unterschiedliche Richtungen und auf unterschiedlichen linguistischen Ebenen (vgl. Meißner 2004), der bei dieser Didaktik systematisch trainiert wird, und der die allgemeine Förderung metasprachlicher und linguistischer Kompetenzen voraussetzt. Der Ausbau metasprachlicher Kompetenzen und im Allgemeinen der Sprachbewusstheit (*Language Awareness*, vgl. Carter 2003) ist wesentlicher Bestandteil eines weiteren mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatzes, der des *éveil aux langues* (Hawkins 1984), der das gesamtsprachliche Repertoire und insbesondere die Herkunftssprachen der Lernenden in der sprachlichen Bildung einbezieht. Metasprachliche Kompetenzen generell sowie vertiefte Kenntnisse unterschiedlicher Sprachsysteme – insbesondere der jeweiligen Erstsprachen sowie der Sprachen, die man bereits erworben bzw. erlernt hat – stellen eine essentielle Ressource dar, die die Lernenden bewusst einsetzen können, um das Sprachenlernen schneller und effizienter zu gestalten (vgl. Hu 2016: 14; Wildenauer-Jósza 2005: 241–244). So bedient sich die *integrierte Fremdsprachendidaktik* (Roulet 1980)

² Gesamtsprachiges Repertoire wird hier stets im Sinne Buschs als gesamtes sprachliches Repertoire eines Individuums verstanden, das „über das verinnerlichte Wissen grammatikalischer und pragmatischer Regeln“ (Busch 2017: 21) hinausgeht und auch die leibliche, emotionale und historisch-politische Dimension von Sprache und Spracherleben einbezieht.

³ Als plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen werden sprachenübergreifende Lehr- und Lernverfahren bezeichnet, die zugleich mehrere Sprachen oder Kulturen einbeziehen. Diese werden im vom Europarat als Weiterentwicklung des GER herausgegebenen ‚Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen‘ hinsichtlich der durch sie zu entwickelnden Kompetenzen und Ressourcen zusammengefasst und erläutert (vgl. Europarat 2012). Aktuell existiert jedoch noch keine deutsche Version des Gesamtdokuments.

bewusst des gesamtsprachlichen Repertoires der Lernenden, um Kompetenzen aus den Erstsprachen und aus den bereits erlernten Zweit- und Fremdsprachen (wie im Falle der *Tertiärsprachendidaktik*, vgl. Hufeisen/Neuner 2003) beim Erlernen einer weiteren Sprache zu nutzen und zu transferieren. Der Ansatz des *Translanguaging* schließlich betrachtet schon die Differenzierung zwischen Einzelsprachen allem voran als sozial konstruiert sowie politisch motiviert. Er hebt stattdessen die Fähigkeit mehrsprachiger Individuen, situativ und flexibel auf verschiedene Bereiche ihres gesamtsprachlichen Repertoires zugreifen zu können, was in Gesprächen mit anderen mehrsprachigen Personen auch die Mischung verschiedener Einzelsprachen bedeuten kann, als wichtige Kommunikationsstrategie hervor, die didaktisch genutzt werden sollte (Vgl. García/Johnson/Seltzer 2017; García/Wei 2014; Otheguy/García/Reid 2015).

Damit bereits entwickelte theoretische Unterrichtsansätze effektiv in die Praxis umgesetzt werden können, müssen die entsprechenden Akteurinnen und Akteure, d.h. in diesem Fall das Lehrpersonal, umfassend in die Lage versetzt werden, Konzepte konkret und erfolgreich in der Unterrichtsrealität zu implementieren. Ein wichtiger Bestandteil dieser Umsetzung ist der kritisch reflektierte Einsatz sowie die eigene Konzipierung von Lehr- und Lernmaterialien nach mehrsprachigkeitsdidaktischen Prinzipien.

2.2 Mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte in die Praxis umsetzen können

Zwecks einer produktiven mehrsprachigkeitsdidaktischen Gestaltung des Sprachunterrichts müssen essenzielle Voraussetzungen erfüllt werden, die einerseits die Lehrpersonen und andererseits die Unterrichtsrahmenbedingungen betreffen. Ausgegangen werden muss dabei von den curricularen Bedingungen des jeweiligen Kurses, die im Falle der hier im Fokus stehenden Integrationskurse Mehrsprachigkeit in ihren Lern- und Handlungszielen explizit berücksichtigen. Ausgehend von den Orientierungen, die der GER allgemein für alle Sprachkurse vorschlägt, und die Mehrsprachigkeit als „Regelfall“ bezeichnen (Europarat 2001: 163) sowie als „Kompetenz“ definieren (133), werden im Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache (Goethe-Institut 2016) handlungsorientierte Kann-Beschreibungen formuliert, die diese Kompetenz konkreter darstellen. Zusammengefasst werden können diese in den Bereichen *persönliche Sprachkompetenz und -biografie*, *Language Awareness* und *Umgang mit institutioneller (Mehr)Sprachigkeit* (vgl. Maahs/Triulzi 2019). Aufgrund der positiven Wirkungen mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze beim Lernen einerseits und der hier erwähnten curricularen Verankerung der Kompetenz Mehrsprachigkeit andererseits erscheint es didaktisch sinnvoll, mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in den Integrationskursen

Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene bei der Unterrichtsplanung und -durchführung zu berücksichtigen und zu integrieren. Dafür ist allerdings notwendig, dass Lehrkräfte, die in den Deutschkursen unterrichten, entsprechend ausgebildet sind, d.h., dass ihre Ausbildung sie in die Lage versetzt hat, mit Mehrsprachigkeit als Regelfall umgehen zu können und den eigenen Unterricht entsprechend didaktisch auszurichten. Ihnen sollten dabei zudem Lehrwerke und -materialien zur Verfügung stehen, die mehrsprachigkeitsorientiert konzipiert sind, also die die Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Unterrichtskonzepte durch Übungen und Aufgaben ermöglichen bzw. erleichtern. Eine weitere Voraussetzung stellt die Offenheit von Lehrkräften in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik dar, da die persönlichen Haltungen von Lehrenden für die Unterrichtsgestaltung und -durchführung von großer Bedeutung sind (vgl. Hattie 2003) und dementsprechend die didaktische Auswahl von Ansätzen, Methoden, Materialien und Zielen beeinflussen.

Die Ergebnisse der von der Autorin und dem Autor dieses Beitrags durchgeführte quantitative Studie zu den Einstellungen von Lehrkräften in den Deutschsprachkursen der Erwachsenenbildung lassen diesbezüglich zunächst die Hypothese naheliegend erscheinen, dass dafür eine Sensibilisierung der Lehrkräfte für einen ressourcenorientierten Umgang mit Mehrsprachigkeit in den Integrationskursen notwendig wäre. Immerhin zeigen etwa ein Drittel der Befragten keine offene Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Triulzi/Maahs 2019: 13), sondern vertreten einen *monolingualen Habitus* (vgl. Gogolin 1994), der „sich als kohärentes Konzept aus persönlicher Einstellung, theoretischer Überzeugung und konkreter Unterrichtsdidaktik ab[bildet]“ (Triulzi/Maahs 2019: 13). Es darf jedoch nicht vernachlässigt werden, dass die restlichen zwei Drittel der Befragten eine positivere Einstellung gegenüber einer kursinternen Mehrsprachigkeitsorientierung ausdrücken: „So zeigt sich diametral dazu insgesamt eine ebenfalls große Überzeugung, dass [die] Kursteilnehmenden gerade dann besser lernen, wenn sie ihre Herkunftssprachen verwenden dürfen.“ (14) Diese Überzeugung scheint jedoch zu unterschiedlichen Konsequenzen in der Praxis zu führen, was sich zeigt, wenn die befragten Lehrkräfte Fragen zur konkreten Umsetzung entsprechender Ansätze beantworten (vgl. 14). So lässt sich häufig eine Spaltung zwischen Intention und Handlung beobachten: Selbst, wenn Lehrende der Meinung sind, Lernende können besser lernen, wenn ihr gesamtsprachliches Repertoire aktiv einbezogen wird, folgt dieser Überzeugung nicht zwangsläufig eine entsprechende didaktische Umsetzung in der Unterrichtspraxis (14). Eine mögliche Erklärung dafür kann in den Antworten zu den Items der Studie gefunden werden, die sich inhaltlich auf die vorher erwähnten Voraussetzungen zur Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze (Ausbildung, Rahmenbedingungen sowie Lehrwerke und -materialien) beziehen.

Zur allgemeinen qualifizierenden Ausbildung im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF) geben 13 % der Befragten an, einen Masterabschluss im Bereich DaZ/DaF erworben zu haben, 4 % verfügen über einen Bachelorabschluss in dem Bereich, 8 % haben ein Weiterbildungsstudium zu DaZ/DaF abgeschlossen, 39 % haben die Zusatzqualifizierung für Integrationskurse und 13 % eine Fortbildung im Fach besucht. 23 % der befragten Lehrkräfte verfügen laut eigener Aussage über keine entsprechende DaZ-/DaF-Ausbildung. Insgesamt verfügen dementsprechend etwa drei Viertel der Befragten über *keine* akademische Ausbildung für den Bereich, in dem sie didaktisch tätig sind. Unabhängig von den unterschiedlichen Qualifizierungswegen wird in den Antworten auf zwei weitere Items eindeutig klar, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Mehrheit der Fälle im Rahmen der Ausbildung nicht ausführlich behandelt worden ist. Dem Statement „Der aktive Einbezug mehrsprachiger Kompetenzen der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer in den Unterricht wurde im Rahmen meiner Ausbildung umfassend behandelt“ stimmen entsprechend 39 % gar nicht, 43 % eher nicht, 14 % eher und nur 4 % völlig zu. Die Antworten auf die Kontrollfrage („Der aktive Einbezug mehrsprachiger Kompetenzen der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer in den Unterricht ist in meiner Ausbildung zu kurz gekommen“) bestätigen dieses Ergebnis: 25 % der Befragten stimmen völlig, 43 % eher, 23 % eher nicht und 9 % gar nicht zu.

Rahmenbedingungen, wie z.B. Zeit, scheinen ebenfalls eine – wenn auch deutlich untergeordnete – Rolle bei der Herausforderung der Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte im Unterricht zu spielen. So stimmen 21 % der Befragten dem Statement „Die zeitlichen Bedingungen des DaZ-Kurses erschweren die Anwendung von mehrsprachigen Ansätzen“ völlig zu, 45 % eher zu, 25 % eher nicht zu und 9 % gar nicht zu. Aus Sicht aktueller wissenschaftlicher Befunde müsste man diesem Statement jedoch entgegensetzen, dass aufgrund ihres Wirksamkeitspotenzials beim sprachlichen Lernen mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze eher als zeitsparend zu verstehen sind (vgl. Hufeisen/Neuner 2003: 31–32; Roche 2013: 199; Siebel 2017: 64–66). Bei den Befragten scheint jedoch eine entgegengesetzte Wahrnehmung verbreitet zu sein.

Auch die dritte Voraussetzung, Lehrwerke und -materialien, die mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte berücksichtigen, scheint aktuell nur in sehr geringem Umfang erfüllt zu sein. Dem Statement „In den von mir verwendeten Lehrwerken ist ein umfassendes Konzept zur Mehrsprachigkeitsdidaktik zu erkennen“ stimmen 43 % der befragten Lehrkräfte gar nicht, 43 % eher nicht, 12 % eher und nur 2 % völlig zu. Obwohl die so formulierte Aussage nicht ausschließt, dass vereinzelte mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in den Lehrwerken präsent sind, lässt die klare

Positionierung der Befragten vermuten, dass das, was vorhanden ist, für eine effektive Einbindung der Mehrsprachigkeit der Lernenden in den Sprachunterricht nicht ausreichend ist.

Um die tatsächlichen Lehrbedingungen zum Einbezug von Mehrsprachigkeitsdidaktik in die Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung genauer zu ermitteln, erschien es in dem Zusammenhang sinnvoll, sich zunächst auf die Bedingungen zu konzentrieren, die sich allein durch die zur Verfügung stehenden Lehrmaterialien ergeben, da diese für alle Lehrenden in den Integrationskursen gleichermaßen gelten und durch eine Inhaltsanalyse der zugelassenen Lehrmaterialien systematisch erfassen lassen. Zudem nimmt das Lehrwerk in den Integrationskursen aufgrund der Verpflichtung zur Nutzung eines kurstragenden Lehrwerks eine herausragende Rolle ein (vgl. BAMF 2015: 16), die möglicherweise auch eine stark steuernde Funktion entfalten kann. Anknüpfend an die dargelegten Befunde wurde entsprechend eine Folgestudie konzipiert, die die aus den Aussagen der Lehrkräfte abgeleitete Hypothese verifizieren soll, aktuell vorhandene Lehrwerke beinhalten nicht ausreichende Elemente, die die Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte ermöglichen bzw. erleichtern.

3 Forschungsdesign Lehrwerkanalyse

Die Zielsetzung der hier vorgestellten Untersuchung, die Klärung, inwiefern Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik in aktuellen, als kurstragend für die Integrationskurse zugelassenen Lehrwerken für Deutschsprachkurse der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland integriert sind, begründet sich jedoch nicht nur aus den eigenen wissenschaftlichen Befunden der Autor*innen, sondern entspricht auch der Bearbeitung eines der von Krumm formulierten zentralen Desiderata in Bezug auf die Lehrwerksforschung im Bereich von Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Dieser stellte bereits 2010 als Ergebnis einer umfangreichen Bestandsaufnahme zum damaligen Forschungsstand fest, was heute weiter gilt:

[B]esondere Defizite bestehen noch hinsichtlich der Eignung von Lehrwerken im Bereich Deutsch als Zweitsprache, d. h. mit multilingualen und multikulturellen Lerngruppen, wo Lehrwerke einen Beitrag sowohl zur Sprachförderung als auch zur Integration leisten müssen. (Krumm 2010: 1223)

Es ist das Anliegen der Autorin und des Autors dieses Artikels, in diesem Kontext einen wissenschaftlichen Beitrag zur aktuellen Forschungsdiskussion zu leisten, indem die sich stellende Herausforderung der Ermittlung, inwiefern die mehrsprachi-

gen Kompetenzen dieser multilingualen Lerngruppen heute in einschlägigen Lehrwerken abgebildet sowie didaktisch genutzt werden, in einem klar umrissenen Rahmen bearbeitet wird.

3.1 Forschungsfragen und hypothetische Annahmen

Zur Verifizierung und vor allem Differenzierung der Einschätzung, dass in vielen der gegenwärtig eingesetzten Lehrwerke kein umfassendes Konzept zur Mehrsprachigkeitsdidaktik erkennbar ist, wird erhoben, in welcher Quantität und Qualität Bezüge zu den mehrsprachigen Kompetenzen der Lernenden innerhalb der Lehrwerke hergestellt werden.

Aus der übergeordneten Fragestellung lassen sich demnach verschiedene Teilfragen ableiten, die in ihrer Summe dazu beitragen können, ein genaueres Bild von der Art und Weise der Mehrsprachigkeitsorientierung in aktuellen Kurslehrwerken für Integrationskurse zu zeichnen.

1. Wie häufig finden sich Elemente zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in den einzelnen Lehrwerken?
2. Ist in den jeweiligen Lehrwerken ein konsistentes, also durchgängiges Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik erkennbar? Stehen die verschiedenen Elemente zum Einbezug von Mehrsprachigkeit also in einem systematischen Gesamtzusammenhang innerhalb des jeweiligen Lehrwerks? Oder treten sie eher punktuell auf?
3. Zeigen sich systematische Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrwerken in der Art und Weise oder Häufigkeit, wie Mehrsprachigkeit didaktisch einbezogen wird?
4. Passt das mehrsprachigkeitsdidaktische Angebot der Lehrwerke zu den curricularen Vorgaben, die für Integrationskurse gelten?

Nicht für alle dieser Fragen lassen sich aus dem aktuellen Forschungsstand heraus sinnvolle hypothetische Erwartungen formulieren. Vor dem Hintergrund der bereits vorgestellten Überzeugungen der in den entsprechenden Kursen tätigen Lehrkräfte wurden jedoch folgende zwei Annahmen getroffen:

1. In den Lehrwerken finden sich Bezüge zur Mehrsprachigkeitsdidaktik, jedoch nicht als Teil einer Gesamtkonzeption, sondern eher als vereinzelt auftretende Aufgaben- und Textbeispiele.
2. Die mehrsprachigkeitsdidaktischen Angebote der Lehrwerke berücksichtigen die für die Integrationskurse geltenden Vorgaben nur unzureichend.

3.2 Methodisches Vorgehen

Für die Bearbeitung der Forschungsfragen wurde eine systematische Lehrwerkanalyse durchgeführt. Anknüpfungspunkte für die konkrete Umsetzung der Methode

finden sich in bekannten wissenschaftlichen Vorarbeiten in diesem Bereich jedoch wenig. Neben ersten großen Studien in den 1970er und 1980er Jahren (Engel et al. 1977; Wolff 1981) zu Lehrwerkanalysen im Bereich Deutsch als Fremdsprache gibt es zwar auch aktuelle Vorschläge allgemeiner und möglichst objektiver Lehrwerkanalysen für diesen Bereich (Bernstein/García Llampallas 2015; Funk 2004), diese zielen jedoch auf die Erfassung der Gesamtheit aller Aspekte, die ein gutes Lehrwerk berücksichtigen sollte, und nehmen in ihre Analyseraster Mehrsprachigkeitsdidaktik – wenn überhaupt – nur als einen relativ allgemein gehaltenen Punkt unter vielen mit auf. Bei Funk beispielsweise findet sich eine Erwähnung nur untergeordnet unter dem Thema der Interkulturalität. So wird unter dem Aspekt „Q11 Inhalte/Landeskunde“ als Punkt 11.2 festgestellt: „Neben der pragmatischen Bedeutung der Landeskunde ist das interkulturelle Ziel der Sensibilisierung der Lernenden für die eigene und fremdkulturelle Wahrnehmung Unterrichtsziel.“ (Funk 2004: 47) Als Indikator für die Berücksichtigung dieses Ziels im Lehrbuch wird benannt: „Aufgaben, die Fragen und Einstellungen der Lerner zum Ausgang haben, explizite Thematisierung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Verstehen.“ (ebd.) Auch Bernstein und García Llampallas nehmen solche Reflexionsfragen zur Interkulturalität mit auf (vgl. Bernstein/García Llampallas 2015: 111–112) und explizieren sogar den Aspekt „Sprache“, fragen dann jedoch nur: „3.1. Werden verschiedene Register berücksichtigt (Umgangssprache, akademische Sprache etc.)?“; „3.2. Werden Sprachvarietäten angeboten?“; „3.3. Ist das Verhältnis Metasprache/Sprache im Grammatikteil angemessen und für Laien nachvollziehbar? (Werden grammatische Strukturen mit bekannter Terminologie eingeführt?)“ (ebd.: 108). Mehrsprachigkeitsdidaktik wird also auch hier nicht differenziert abgefragt, so dass insgesamt festzustellen ist, dass diese allgemeinen Analyseraster für das hier dargestellte Forschungsziel ungeeignet sind.

Orientierung bietet jedoch die Arbeit von Marx (2014), die für den Kontext der Schule bereits ein lehrwerkanalytisches Kategoriensystem vorgelegt hat, das explizit auf die Thematisierung und didaktische Nutzung von Mehrsprachigkeit in Lehrbüchern abzielt. Als Kategorien wurden von ihr folgende Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik formuliert: „1. Erscheinen einzelner fremdsprachiger Begriffe, gelegentlich übersetzt/ mit Übungen“; „2. Vereinzelte Floskeln in unterschiedlichen Sprachen“; „3. Anderssprache Texte lernen/singen“; „4. In anderen Schriften schreiben (v.a. Morsecode)“; „5. Übersetzungen Englisch-Deutsch“ und „6. Sprachenvergleich Deutsch – andere Sprache (Wortschatz, Syntax, Deklination)“ (Marx 2014, 14–15). Diese wissenschaftliche Vorarbeit wurde bei der hier vorliegenden Inhaltsanalyse von Lehrwerken aus der Erwachsenenbildung als Ausgangspunkt genutzt. Da jedoch nicht davon ausgegangen werden konnte, dass sich die Kategorien aus der Schule ebenso gut auch für den Kontext der Erwachsenenbildung eignen, wurde ein mehrschrittiges deduktiv-induktives Analyseverfahren angewendet.

Dafür erfolgte zunächst eine Markierung aller Aspekte zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Lehrwerken und daran anschließend ein deduktives Vorgehen, indem die Kategorien von Marx für eine Kategorisierung der Funde genutzt wurden. Während der Analyse wurde jedoch schnell deutlich, dass sich einige der für den Schulkontext formulierten Kategorien in den Lehrwerken der Erwachsenenbildung gar nicht finden lassen (Anderssprachige Texte lernen/ singen; In anderen Schriften schreiben; Übersetzungen Englisch-Deutsch), andere Befunde ließen sich mit den vorgegeben Kategorien nicht angemessen systematisieren, sodass im dritten Schritt der Analyse induktiv aus dem vorliegenden Material weitere Kategorien entwickelt wurden. Orientierung boten dabei die Prinzipien der oben vorgestellten mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze mit Relevanz für die Erwachsenenbildung. Insgesamt wurden Treffer in folgenden Kategorien gefunden: 1. Erscheinen vereinzelter fremdsprachiger Begriffe, gelegentlich übersetzt, mit Übungen; 2. Vereinzelte Floskeln in unterschiedlichen Sprachen; 3. Sprachvergleiche Deutsch – andere Sprache(n); 4. Aufgaben in einer anderen Sprache erarbeiten; 5. Erklärung/Übersetzung vereinzelter kulturell geprägter Begriffe; 6. Wörterbucheinsatz; 7. Übersetzungen Deutsch – andere Sprache(n); 8. Thematisierung von Varietäten des Deutschen; 9. Reflexion der Sprachbiografie; 10. Explizite Einbettung mehrsprachiger Kompetenzen als didaktisches Prinzip durch die Lehrwerkautorinnen und -autoren selbst.⁴

3.3 Sampleauswahl

Bei der Sampleauswahl wurde der Fokus auf Lehrwerke gelegt, die für die Integrationskurse in der Bundesrepublik Deutschland zugelassen sind. Grund dafür ist zum einen, dass für diese Kurse bestimmte Standards für die Ausbildung der dort tätigen Lehrkräfte (BAMF 2018) sowie klar definierte einheitliche curriculare Vorgaben (Goethe-Institut 2016) existieren, die auch den Einbezug von Mehrsprachigkeit umfassen, zum anderen, dass die Integrationskurse einen zentralen Bestandteil der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung in Deutschland darstellen, da nach deutschem Aufenthaltsgesetz Ausländerinnen und Ausländer⁵ mit geringen Kenntnissen der deutschen Sprache für Aufenthaltstitel und Leistungsbezüge staatlich dazu verpflichtet werden.⁶ In der Studie der Autorin und des Autors zur Erfassung der Einstellungen der Lehrkräfte in Bezug auf Mehrsprachigkeit gaben zudem zwei Drittel der Befragten an, zumindest auch in Integrationskursen zu unterrichten (vgl. Triulzi/Maahs 2019: 10).

⁴ Eine Übersicht der Kategorien mit Ankerbeispielen findet sich in Tabelle 1.

⁵ Bei dieser Bezeichnung handelt es sich um eine juristische Begrifflichkeit aus dem Aufenthaltsgesetz, keine Zuweisung durch die Autorin und den Autor des Beitrags.

⁶ Die genaue gesetzliche Regelung findet sich im Aufenthaltsgesetz, Kapitel 3, §44a.

Nach Stand vom Juli 2019 sind 22 Lehrbücher als kurstragende Lehrwerke für den Integrationskurs zugelassen (vgl. BAMF 2019). Dazu zählen jedoch auch verschiedene Varianten von Lehrwerken, die entweder mit älterer und neuerer Version aufgenommen wurden (z.B. *Schritte plus* und *Schritte plus neu*) oder in allgemeiner Form und mit einer Ausrichtung auf eine bestimmte Zielgruppe oder Kursform (z.B. *studio [21]* für den regulären Integrationskurs und *studio [express]* für den Intensivkurs). Werden diese Lehrwerksvariationen als jeweils nur ein Titel gezählt, reduziert sich die Anzahl grundsätzlich unterschiedlicher Lehrwerke auf 18. Für die konkrete Analyse wurden exemplarisch drei Lehrwerke ausgewählt, die in Integrationskursen bereits etabliert sind und jeweils einen der in diesem Kontext tätigen Verlage repräsentieren: *Netzwerk* (Ernst Klett 2017); *Schritte plus neu* (Hueber 2016) und *Panorama* (Cornelsen 2016). Während die Wahl der Verlage vor allem aufgrund deren langer Tradition in der Lehrwerkskonzeption für den Bereich DaF/DaZ sowie ihrer großen Repräsentanz unter allen kurstragende Lehrwerke für die Integrationskurse entwickelnden Verlagen erfolgte, wurde die konkrete Lehrwerkwahl pro Verlag per Losverfahren unter allen kurstragenden Lehrwerken eines Verlages entschieden, sodass das Sample pro Verlagshaus einer Zufallsstichprobe entspricht, zugleich aber sichergestellt ist, dass verschiedene renommierte Verlage vertreten sind. Analysiert wurden neben den Kursbüchern auch Übungs- bzw. Arbeitsbücher, Glossare sowie die Lehrhandreichungen, was für eine Niveaustufe eine Gesamtzahl von 13 unterschiedlichen Lehr- und Lernmitteln ergibt.

Untersucht wurden die Lehrwerke auf dem Niveau A2 des GER, da in dem Rahmencurriculum für diese Niveaustufe die meisten Handlungsziele in Bezug auf Mehrsprachigkeit benannt sind (vgl. Goethe-Institut 2016), so dass hier auch in den Lehrwerken eine besondere Berücksichtigung der Thematik zu erwarten ist. Diese Lern- und Handlungsziele lassen sich wie folgt in den in Kap. 1.2 genannten Kategorien unterteilen:

- **Persönliche Sprachkompetenz und -biografie:**
Kann darüber sprechen, welche Sprachen er/sie wie gut spricht und wo/wie er/sie sie gelernt hat, z. B. Griechisch auf der Flucht (Goethe-Institut 2016: 36).
- **Language Awareness:**
Kann mit einfachen Worten über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Ziel- und Muttersprache sprechen (Goethe-Institut 2016: 36);
Kann Vergleiche zu Regelmäßigkeiten in der Herkunfts- oder einer anderen Fremdsprache ziehen und diese zum Verständnis grammatischer Strukturen im Deutschen heranziehen (Goethe-Institut 2016: 70).

- **Umgang mit institutioneller (Mehr)Sprachigkeit:**
Kann mithilfe von Wörterbüchern o. Ä. Formulare ausfüllen, z. B. Anmeldeformular für eine Aus- oder Weiterbildung oder Formular zur Aus- oder Weiterbildungsunterstützung (Goethe-Institut 2016: 106).

Ziel dieser teildeduktiven Auswahl der Lehrwerke (Zulassung Integrationskurs, Verlag, Niveau) ist die Bemühung um ein Sample, das möglichst charakteristisch für die häufig in den Integrationskursen eingesetzten Lehrwerke steht, die Gesamtheit kann dadurch jedoch nicht abgebildet werden. Zudem ist auch diese Analyse trotz der Bemühung um Aktualität mit „den üblichen Schwierigkeiten jeder Lehrwerkuntersuchung behaftet: [...] So werden Lehrwerke in jeder Neuauflage überarbeitet und ergänzt, und ob vorzufindende Einheiten in der Praxis tatsächlich eingesetzt werden, bleibt schließlich der jeweiligen Lehrkraft überlassen.“ (Marx 2014: 14)

4 Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Befunde der Lehrwerkanalyse zunächst hinsichtlich der Quantität des Auftretens von Beispielen in den unterschiedlichen Kategorien deskriptiv erfasst werden. Anschließend erfolgt eine kritische Diskussion der Ergebnisse mit Blick auf die vorgegebenen Rahmenbedingungen der Sprachkurse wie auch dem aktuellen wissenschaftlichen Kenntnisstand zur Mehrsprachigkeitsdidaktik, die schließlich die Formulierung weiterbestehender Desiderata in der Umsetzung des Prinzips der Mehrsprachigkeitsdidaktik in DaZ/DaF-Lehrwerken der Erwachsenenbildung wie auch in der Erforschung dieser Thematik zulässt.

4.1 Deskription der Befunde

In den untersuchten 13 Lehr- und Lernmitteln wurden 156 Beispiele (*tokens*) zum didaktischen Einbezug der Mehrsprachigkeit der Lernenden gefunden, die sich den identifizierten 10 Kategorien zuordnen lassen. Berücksichtigt wurden dabei auch Beispiele, die den Einbezug der Mehrsprachigkeit nicht explizit formulieren, diesen jedoch eindeutig antizipieren lassen. Wenn die Aufgabe also beispielsweise lautet: „Recherchieren Sie im Internet. Gibt es bei Ihnen Dunkelrestaurants oder andere besondere Restaurants?“ (Kursbuch *Netzwerk*, S. 14), lässt sich aus logischen Gründen vermuten, dass die Lernenden bei einer Recherche zu Besonderheiten in der eigenen Herkunftskultur auch Internetseiten auf ihrer Erstsprache nutzen (dürfen). Prinzipiell wurde jedes Beispiel nur einer – der jeweils passendsten – Kategorie zugeordnet, Beispiele mit mehreren Aspekten zu verschiedenen Kategorien wurden jedoch in ihren Teilaspekten unterschiedlichen Kategorien zugeordnet. So lässt sich

beim Beispiel „In homogenen Kursen tauschen sich die TN ggf. auch in ihrer Muttersprache aus. In gemischten Kursen arbeiten die TN mit dem Wörterbuch“ (Lehrerhandbuch *Panorama*, S. 12) der erste Satz der Kategorie 7 *Aufgaben in anderen Sprachen erarbeiten* zuordnen, während sich der zweite Satz der Kategorie 9 *Wörterbucheinsatz* zuordnen lässt. Dass von Marx vorgeschlagene Kategorien wie *In anderen Schriften schreiben* in der Analyse unbesetzt blieben, mag an der anders gelagerten Zielgruppe liegen, aber auch daran, dass die Bearbeitungsform der Aufgabenstellung nicht immer expliziert wird. Tauschen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mündlich aus oder schriftlich? Machen sie sich Notizen? Und wenn ja: In welcher Sprache? Das wird bei solchen Aufgabestellungen nicht deutlich, sodass diese Beispiele der allgemeineren Kategorie *Aufgaben in anderen Sprachen erarbeiten* zugeordnet wurden. Das bedeutet jedoch nicht, dass nicht denkbar wäre, dass die Lernenden dabei auch in anderen Schriften schreiben. Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass solche Bezüge zu explizieren und nicht der Interpretation der Lehrkraft zu überlassen wären, wenn man als Verlag die Umsetzung eines mehrsprachigkeitsdidaktischen Lehr- und Lernkonzepts für das betreffende Lehrwerk reklamieren wollte.

In der Bemühung um Objektivität wurde die kategoriale Zuordnung der Beispiele durch eine kollegiale wissenschaftliche Diskussion abgesichert, dennoch steht auch diese Inhaltsanalyse vor der Problematik, dass eine völlig eindeutige Kategorienbildung und -zuordnung nicht möglich scheint. Um trotzdem das größtmögliche Maß an Nachvollziehbarkeit zu erreichen, werden die Befunde nachfolgend auch anhand konkreter Beispiele illustriert. Tabelle 1 zeigt diese sortiert nach Kategorien und gibt einen Überblick, welche Kategorien und Sprachen besonders häufig vertreten sind. Aufgenommen werden dabei zur Vollständigkeit auch von Marx vorgeschlagene Kategorien aus dem Schulkontext, die in der vorliegenden Analyse ohne Treffer blieben.

Tab. 1: Mehrsprachigkeit in Lehrbüchern der Erwachsenenbildung: Befunde nach Kategorien

Kategorie	Beispiel	Gesamtanzahl	Sprachen der Bearbeitung
1. Erscheinen vereinzelter fremdsprachiger (hier: nicht deutscher) Begriffe, gelegentlich übersetzt/ mit Übungen	Es gibt ein Bild einer Schule mit der Aufschrift école élémentaire, die jedoch nicht übersetzt wird. (Arbeitsbuch <i>Netzwerk</i> , S. 26)	1	Französisch
2. Vereinzelte Floskeln in unterschiedlichen Sprachen	Saber y ganar – ist das ein Quiz? (Übungsbuch <i>Panorama</i> , S. 42)	6	Englisch, Spanisch, Sprachen der Teilnehmenden bzw. unbestimmt

Kategorie	Beispiel	Gesamtanzahl	Sprachen der Bearbeitung
3. Anderssprachige Texte lernen/ singen	--	0	--
4. In anderen Schriften schreiben	--	0	--
5. Übersetzungen Englisch-Deutsch	--	0	--
6. Sprachvergleiche Deutsch – andere Sprache(n)	Finden Sie internationale Wörter und vergleichen Sie mit ihrer Muttersprache. Deutsch: der Kredit, die Statistik. Türkisch: kredi, istatistik (Arbeitsbuch <i>Schritte plus neu</i> , S. 34)	34	Englisch, Spanisch, Polnisch, Türkisch, Sprachen der Teilnehmenden bzw. unbestimmt
7. Aufgaben in einer anderen Sprache erarbeiten	In homogenen Kursen tauschen sich die TN ggf. auch in ihrer Muttersprache aus. (Lehrerhandbuch <i>Panorama</i> , S. 12)	10	Sprachen der Teilnehmenden
8. Erklärung/Übersetzung vereinzelter kulturell geprägter Begriffe	Weisen Sie die TN darauf hin, dass sie für die Schultypen (Grundschule, Gymnasium etc.) die Namen aus der Muttersprache benutzen können, da sich die Schulsysteme oft stark unterscheiden. (Lehrerhandbuch <i>Panorama</i> , S. 67)	17	Englisch, Sprachen der Teilnehmenden bzw. unbestimmt
9. Wörterbucheinsatz	Verstehen Sie die Wörter „Elf-meter“ und „Abseits“? Wenn nicht, benutzen Sie das Wörterbuch. Wie heißen die Wörter in Ihrer Sprache? (Kursbuch <i>Netzwerk</i> , S. 94)	13	Sprachen der Teilnehmenden bzw. unbestimmt
10. Übersetzungen Deutsch – andere Sprache(n)	Und in Ihrer Sprache? Ihre Freundin / Ihr Freund versteht kein Deutsch und möchte einen Sprachkurs (Deutsch für Anfänger) machen. Lesen Sie den Flyer und erklären Sie in Ihrer Muttersprache: Wann kann sie/er einen Kurs machen? Was muss sie/er vor dem Kurs tun? Wo gibt es mehr Informationen? (Kursbuch <i>Panorama</i> , S. 21)	55	Sprachen der Teilnehmenden bzw. unbestimmt

Kategorie	Beispiel	Gesamtanzahl	Sprachen der Bearbeitung
11. Thematisierung von Varietäten des Deutschen	D: das Hähnchen – A: das Huhn / das Hendl – CH: das Poulet D: die Bohne – A: die Fisolet (Kursbuch <i>Panorama</i> , S. 109)	14	Deutsche Standardsprache, Schweizerdeutsch, österreichisches Deutsch, Bairisch
12. Reflexion der Sprachbiografie	Alternative: Stärkere TN schreiben Stichpunkte zur eigenen Sprachlernbiografie. Dann tauschen sie die Notizen und schreiben einen Text über die Partnerin / den Partner. (Kursbuch <i>Netzwerk</i> , S. 23)	4	Deutsch, Sprachen der Teilnehmenden bzw. unbestimmt
13. Explizite Einbettung mehrsprachiger Kompetenzen als didaktisches Prinzip durch die Lehrwerkautorinnen und -autoren selbst	Die Lerner werden als individuelle Personen mit ihrer Muttersprache, ihrer Mehrsprachigkeit, ihrem kulturellen Hintergrund und ihren eigenen Lebenserfahrungen in die Lernwege integriert (z.B. durch Interviews, in denen sie als sie selbst handeln, durch die Präsentation der eigenen Stadt, durch Vergleiche mit der Muttersprache). (Lehrerhandbuch <i>Netzwerk</i> , S. 49)	2	Sprachen der Teilnehmenden
Gesamt		156	Englisch, Spanisch, Französisch, Polnisch, Türkisch, Deutsche Standardsprache, Schweizerdeutsch, österreichisches Deutsch, Bairisch, Sprachen der Teilnehmenden bzw. unbestimmt

Mit deutlichem Vorsprung finden sich in den untersuchten Lehrwerken demnach am häufigsten die Kategorien *Übersetzungen Deutsch – andere Sprache(n)* mit 55 Belegen, wobei hier einschränkend hinzugefügt werden muss, dass es sich dabei häufig um Listen des Lernwortschatz handelt, den die Lernenden auch in ihre Herkunftssprache übertragen sollen, und *Sprachvergleiche Deutsch – andere Sprache(n)* mit 34 Belegen. Insgesamt ist zu konstatieren, dass der vor dem Hintergrund aktueller Unterrichtsprinzipien und Rahmencurricula in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung als positiv zu bewertende Einbezug von Mehrsprachigkeit sich in den analysierten Lehrwerken relativ vielfältig zeigt und zumindest

implizit auf verschiedene Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik rekurriert. Dabei wird häufig über eine reine Wertschätzung der Erstsprachen der Lernenden hinausgegangen. So finden sich durchaus Angebote, die auf eine Nutzung der mehrsprachigen Kompetenzen für eine systematische Wissenselaboration abzielen. Allerdings bleiben mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente, die den Schülerinnen und Schülern im Sinne des Translanguaging die Erarbeitung einer Aufgabe auf einer anderen Sprache als Deutsch erlauben, mit insgesamt 10 Belegen selten. Englisch stellt insgesamt die Sprache mit den häufigsten expliziten Bezügen dar, meistens bleibt der konkrete Sprachbezug jedoch offen und die Nutzung aller, den Lernenden zur Verfügung stehenden, Sprachen scheint möglich.

Vor allem hinsichtlich der Häufigkeit solcher Angebote im Sinne eines durchgängigen Konzepts lässt sich jedoch bei einem Gesamtfund von 156 Beispielen in 13 verschiedenen Lehr- und Lernmitteln für alle Lehrwerke des vorliegenden Samples ein Optimierungspotenzial feststellen. De facto zeigen sich zwischen den Lehrwerken in Bezug auf Konsistenz, Häufigkeit sowie Art und Weise der Mehrsprachigkeitsbezüge jedoch ebenfalls auffallende Unterschiede. Während Übersetzungen in andere Sprachen beispielsweise in allen Lehrbüchern vorkommen, wird in *Netzwerk* ein deutlicher Schwerpunkt auf Sprachvergleiche (21 Funde) gelegt, *Panorama* hingegen thematisiert die Varietäten des Deutschen (13 Funde) deutlich häufiger als die anderen untersuchten Lehrwerke. In *Schritte plus neu* zeigt sich allgemein der am wenigsten umfangreiche Einbezug von Aspekten der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Das ist vor allem vor dem Hintergrund brisant, dass dieses von den drei untersuchten Lehrwerken das einzige ist, das explizit und ausschließlich für Deutsch als Zweitsprache zugelassen ist. Das führt zu der Frage, ob hier eine traditionelle Differenzierung zwischen Fremd- und Zweitsprachendidaktik weiterwirkt und bei der Lehrbuchkonzeption in Bezug auf die Mehrsprachigkeitsorientierung unterschieden wird, ob Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache vermittelt werden soll.

5 Diskussion der Ergebnisse

Die durchgeführte Lehrwerkanalyse, selbstverständlich in ihrer eingeschränkten Repräsentativität, bestätigt die vorformulierten Annahmen. Obwohl sich die 156 identifizierten Beispiele teilweise direkt oder indirekt an mehrsprachigkeitsdidaktischen Methoden (z.B. Sprachvergleiche) orientieren, kann in keinem Lehrwerk ein konsistentes (Passung Theorie-Lehrmaterialien-Praxis) und durchgängiges (nicht nur punktuelle Elemente) Konzept im Sinne etablierter Ansätze zur Mehrsprachigkeitsdidaktik wiedergefunden werden. Damit ist nicht gemeint, dass Lehrwerke sich nur an einem bestimmten mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz orientieren sollten

und diesen durch Aufgaben und Übungen durchgängig realisierbar machen, sondern vielmehr, dass eine stringente durchgängige Mehrsprachigkeitsorientierung in den jeweiligen didaktisierten Aktivitäten eindeutig zu erkennen sein sollte, also explizit formuliert und nicht der Interpretation der Lehrkraft überlassen wird, die Annahmen und Methoden mehrerer mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze integrieren und die eine durchgängige Berücksichtigung, Aktivierung und Förderung der gesamtsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gewährleisten.

Eine solche Empfehlung basiert nicht nur auf reinen ideologischen Überzeugungen bzw. persönlichen Einstellungen, sondern einerseits auf der konkreten Tatsache, dass Mehrsprachigkeit in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung „aus selbstverständlichen Gründen als absolute Norm dominiert“ (Triulzi/Maahs 2019: 2) und somit als Lernvoraussetzung für alle Teilnehmenden gilt, andererseits aufgrund der bewiesenen positiven Wirkungen des Einbezugs des gesamtsprachlichen Repertoires (siehe Kap. 1.1 und Kap. 1.2). Obwohl die Meinung verbreitet ist, Mehrsprachigkeitsdidaktik sei deswegen schwer zu implementieren, weil die zeitlichen Bedingungen des Unterrichts dafür ungünstig seien (vgl. Triulzi/Maahs: 16) – eine Meinung, die auf der Annahme beruht, Mehrsprachigkeitsdidaktik sei generell zeitintensiver als Einsprachigkeitsdidaktik –, verfügen mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze eigentlich über ein Effizienzierungspotenzial des Unterrichtsgeschehens. Da sie auf dem bereits Bekannten explizit aufbauen und Metakompetenzen ausbauen, die das weitere Lernen erleichtern, sind sie im Endeffekt zeitsparender. Ein Grund für die Berechtigung der etablierten kritischen Wahrnehmung von Mehrsprachigkeitsdidaktik könnten in der mangelnden Ausbildung und den in der Hinsicht unzureichenden Lehrmaterialien liegen, die die Implementierung einer solchen Didaktik begünstigen würden. Letzteres wurde auch anhand der durchgeführten Lehrwerkanalyse exemplarisch bestätigt.

Eine zusätzliche Berechtigung für die Forderung nach einem konsistenteren Einbezug mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze in für Integrationskurse zugelassenen Lehrwerken kommt aus den curricularen Rahmen selbst. Dazu ist auch noch einmal zu betonen, dass die zweite vorformulierte Annahme ebenfalls bestätigt wurde: Die mehrsprachigkeitsdidaktischen Angebote der untersuchten Lehrwerke berücksichtigen die für die Integrationskurse geltenden Vorgaben nur unzureichend. So beziehen sich nur wenige Übungen und Aufgaben in den analysierten Lehrwerken auf die vier Kann-Beschreibungen für das Niveau A2 des Rahmencurriculums für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache, die einen expliziten Bezug auf Mehrsprachigkeit haben (Tabelle 2).

Tab. 2: Entsprechung Kann-Beschreibungen des Rahmencurriculums/Realisierung in den Lehrwerken

Kann-Beschreibung	Beispiel	Gesamtanzahl
Kann darüber sprechen, welche Sprachen er/sie wie gut spricht und wo/wie er/sie sie gelernt hat, z. B. Griechisch auf der Flucht.	Fremdsprachen im Tandem lernen [...] schreiben Sie uns eine kurze Sprachbiografie. B) Sie möchten im Tandem Deutsch lernen. Schreiben Sie Ihre Sprachlernbiografie. (Kursbuch <i>Netzwerk</i> , S. 19)	3
Kann mit einfachen Worten über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Ziel- und Muttersprache sprechen.	Finden Sie internationale Wörter und vergleichen Sie mit ihrer Muttersprache. Deutsch: der Kredit, die Statistik. Türkisch: kredi, istatistik (Arbeitsbuch <i>Schritte plus neu</i> , S. 34)	13
Kann Vergleiche zu Regelmäßigkeiten in der Herkunftssprache oder einer anderen Fremdsprache ziehen und diese zum Verständnis grammatischer Strukturen im Deutschen heranziehen.	Wie bildet man den Konjunktiv II? Vergleichen Sie mit Ihrer Sprache (Kursbuch <i>Netzwerk</i> , S. 123)	14
Kann mithilfe von Wörterbüchern o.Ä. Formulare ausfüllen, z.B. Anmeldeformular für eine Aus- oder Weiterbildung oder Formular zur Aus- oder Weiterbildungsunterstützung.		0

Zudem werden auch die Leitlinien des GER nicht vollkommen berücksichtigt: Im Allgemeinen sind in den Lehrwerken nicht genügend Aktivitäten zu finden, die z.B. mehrsprachige Strategien zur Sinnerschließung (siehe Kap. 1.1) fördern und erzielen. Da sich die Integrationskurse am GER orientieren und dafür Lehrwerke verwendet werden, die sich ebenfalls am GER orientieren, sollte dieser Referenzrahmen als Ganzes rezipiert werden und die angestrebte Mehrsprachigkeitsorientierung eine konkrete Realisierung in der didaktischen Praxis finden.

Fazit und Desiderata

Die durchgeführte Studie setzt sich als Ziel, die enorme Lücke in Forschung und Praxis im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Sprachkursen der Erwachsenenbildung so weit wie möglich – also immer noch nicht ausreichend – zu füllen. Die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse lassen klare Desiderata für die didaktische Praxis und die Bildungsadministration identifizieren:

1. Erweiterung der mehrsprachigkeitsbezogenen Kann-Beschreibungen im Rahmencurriculum für die Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache in Einklang mit den Zielen des GER und mit dem Begleitband zum GER (Council of Europe 2020), das präzisere Deskriptoren bezüglich der Kompetenzen im Mehrsprachigkeitsbereich enthält (157–162), die in dem aktuellen Rahmencurriculum noch nicht berücksichtigt werden konnten;
2. Implementierung der mehrsprachigkeitsorientierten Leitlinien des GER und des Companion Volume zum GER sowie eines erweiterten und überarbeiteten Rahmencurriculums bei der Gestaltung von für Integrationskurse zugelassenen Lehrwerken, um eine durchgängige mehrsprachigkeitsorientierte sprachliche Bildung leisten zu können⁷;
3. Ausbauen der Aus- und Fortbildungsangebote für Deutschlehrkräfte in den Integrationskursen zu den Themen Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie Umgang mit mehrsprachigkeitsdidaktikorientierten Lehrmaterialien.

Gleichzeitig sollte die Forschung in diesem spezifischen und bislang vernachlässigten Bereich deutlich intensiviert werden. Viele Fragen bezüglich der Deutschsprachförderung in der Erwachsenenbildung sind noch unbeantwortet und werden teilweise auch nur unzureichend wissenschaftlich diskutiert. Anschließend an die hier präsentierte Studie lassen sich dazu folgende Forschungsdesiderata formulieren:

1. Erweiterung der Lehrwerkanalyse auf alle für die Integrationskurse zugelassene Lehrwerke und ggf. weitere Sprachkursformate;
2. Erhebungen dazu, wie die Lehrwerke und ihre einzelnen Elemente tatsächlich im Unterricht genutzt werden;
3. Erweiterung der Analyse jenseits der nationalen Grenzen und Suche nach *best practices* in anderen Ländern und in anderen Sprachen.

Die hier identifizierten Lücken in Bezug auf die konsequente Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte in Lehrwerken für die Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung lassen sich demnach effektiv und zielführend nur durch eine gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe von Seiten der Wissenschaft, der Bildungsadministration und der Verlage unter Einbezug der Perspektive der in den Kursen unterrichtenden Lehrkräfte bearbeiten. Diesbezüglich lässt sich daher auch fragen, inwiefern eine organisatorische Zuordnung der Integrationskurse zum BAMF und damit dem Bundesinnenministerium und gerade nicht dem Bundesministerium für

⁷ Erwähnt werden sollten hier die Lehrwerke *deutsch.com* (Neuner et al. 2008) und die Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen *Deutsch ist easy!* (Kursiša/Neuner 2006), die nach den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik konzipiert worden sind. Das Lehrwerk und die Lehrerhandreichungen sind allerdings nicht für die Integrationskurse zugelassen.

Bildung und Forschung, das sonst mit Fragen der Aus- und Weiterbildung sowie Forschung befasst ist, sinnvoll ist.

Literatur

- Ajzen, Icek (2001): Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology* 52, 27–58
- Bär, Marcus (2009): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz – Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2015): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. Nürnberg: BAMF.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2018): *Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen*. Nürnberg: BAMF. <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/matrix-zulassung-lehrkraefte-integrationskurse.pdf> (03.08.2019).
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2019): *Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen. Stand Juli 2019*. Nürnberg: BAMF. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile (03.08.2019).
- Behr, Ursula (2007): *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Bernstein, Nils; García Llampallas & Claudia Guadalupe (2015): Ein Verfahrensvorschlag zur Lehrwerkanalyse für DaF-Sprachzentren. *Deutsch als Fremdsprache* 52: 2, 103–112.
- Blackledge, Adrian & Creese, Angela (2010): *Multilingualism: A Critical Perspective*. London, New York: Continuum.
- Blum, Dorit & Gerl, Dagmar (2017): Language Awareness an der PVS - Sprache sichtbar machen – Sprachbewusstheit fördern. In: Hofmann-Reiter, Sabine; Kulhanek-Wehlend, Gabriele & Riegler, Peter (Hrsg.): *Forschungsperspektiven – Fokus Unterrichtspraxis: Projekte, Modelle und Konzepte*. Wien: Lit Verlag, 45–58.
- Bredthauer, Stefanie (2016): Gestaltung, Einsatz und Lernerwahrnehmung mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente im Fremdsprachenunterricht – eine exemplarische Untersuchung in einem universitären Niederländischmodul. *ZfAL* 65, 129–157.
- Busch, Brigitta (2012): The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics* 33, 503–523.
- Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. 2. Auflage. Wien: facultas.
- Carter, Ronald (2013): Language awareness. *ELT Journal* 57: 1, 64–65. <https://doi.org/10.1093/elt/57.1.64> (28.01.2020).

- Christ, Herbert (2000): Von der Zielsprachendidaktik zur Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: Helbig, Beate; Kleppin, Karin & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 3–20.
- Council of Europe (Hrsg.) (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett 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.
- Ende, Karin; Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin & Mohr, Imke (2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung [Deutsch Lehren Lernen, Band 6]*. München: Klett Sprachen.
- Engel, Ulrich; Halm, Wolfgang; Krumm, Hans-Jürgen; Ortmann, Wolf Dieter; Picht, Robert; Rall, Dietrich; Schmidt, Walter; Stickel, Gerhard; Vorderwülbecke, Klaus & Wierlacher, Alois (1977): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos.
- 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.
- Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia* 3, 41–47.
- Funk, Hermann (2010): Lehrwerkforschung. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett Kallmeyer, 364–368.
- García, Ofelia & Li, Wei (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García, Ofelia; Johnson, Susana Ibarra & Seltzer, Kate (2017): *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- Goethe-Institut (Hrsg.) (2013): *Handbuch zur Durchführung einer Fort- und Weiterbildung mit Deutsch Lehren Lernen*. www.goethe.de/resources/files/pdf31/Unterrichtsprinzipien12.pdf (28.01.2020).
- Goethe-Institut (Hrsg.) (2016): *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. Erste überarbeitete Fassung*. München: Goethe-Institut. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile (28.01.2020).

- Goethe-Institut & telc (2009): *Deutschtest für Zuwanderer A2-B1*.
http://www.goethe.de/lhr/pro/daz/dfz/dtz_pruefungshandbuch.pdf
 (10.01.2020).
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*.
 Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2013): Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid; Kuper, Harm;
 Krüger, Heinz-Hermann & Baumert, Jürgen (Hrsg.): *Stichwort: Zeitschrift für
 Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 339–360.
- 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/ (03.08.2019).
- Hawkins Eric (1984): *Awareness of language. An introduction*. Cambridge:
 Cambridge University Press.
- Hu, Adelheid (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und
 migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr.
- Hu, Adelheid (2016): Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit;
 Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):
Handbuch Fremdsprachenunterricht. [6. völlig überarbeitete und erweiterte
 Auflage] Tübingen: Francke, 10–15.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2007): *EuroComGerm – Die sieben Siebe:
 Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept –
 Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of
 Europe Publishing.
- Jørgensen, Jens Normann (2008): Introduction: Polylingual Languaging Around
 and Among Children and Adolescents. *International Journal of
 Multilingualism* 5: 3, 161–176.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrwerke in Deutsch als Fremd- und Deutsch als
 Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian;
 Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und
 Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2*. Berlin, New York: De
 Gruyter, 1215–1226.
- Kursiša, Anta & Neuner, Gerhard (2006): *Deutsch ist easy!*
*Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den
 Anfangsunterricht*. München: Hueber.
- Li, Wei (2008): Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In:
 Li, Wey & Moyer, Melissa G. (Hrsg.): *The Blackwell Guide to Research
 Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford (UK): Blackwell, 3–17.
- Lüdi, Georges & Nelde, Peter H. (2004): Instead of a foreword: Codeswitching as
 a litmus test for an integrated approach to multilingualism. In: Ammon,
 Ulrich; Mattheier, Klaus J. & Nelde, Peter H. (Hrsg.): *Codeswitching.
 Sociolinguistica, 18*. Tübingen: Niemeyer, VII–XII.

- Maahs, Ina-Maria & Triulzi, Marco (2019): Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung. In: Stein, Margit; Steenkamp, Daniela; Weingraber, Sophie & Zimmer, Veronika (Hrsg.): *Ankommen – Willkommen? Flucht. Migration im Spiegel aktueller Kontroversen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 262–280.
- Marx, Nicole (2014): Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 8–24. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/13/11>.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): Introduction à la didactique de l'eurocompréhension. In: Meißner, Franz-Joseph; Meißner, Claude; Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D. (Hrsg.): *EuroComRom – les sept amis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker, 7–140.
- Neuner, Gerhard; Pilypaityte, Lina; Kursiša, Anta; Szakály, Erna; Vicente, Sara; Cristache, Carmen (2008): *deutsch.com 1*. München: Hueber.
- Otheguy, Ricardo, García, Ofelia & Reid, Wallis (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages. A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6 (3): 281–307.
- Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb - Kognition - Transkulturation - Ökologie*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Roulet, Eddy (1980): *Langue maternelle et langues seconds: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier.
- Siebel, Katrin (2017): Mehrsprachigkeit und Lateinunterricht. Überlegungen zum lateinischen Lernwortschatz. In: Geiss, Peter & Ißler, Roland (Hrsg.): *Wissenschaft und Lehrerbildung 4*. Göttingen: V&R unipress.
- Six, Bernd & Felfe, Jörg (2004): Einstellungen und Werthaltungen im organisationalen Kontext. In: Schuler, Heinz (Hrsg.): *Organisationspsychologie – Grundlagen und Personalpsychologie. Enzyklopädie der Psychologie. Serie III, Band III*. Göttingen: Hogrefe, 597–672.
- Triulzi, Marco & Maahs, Ina-Maria (2019): Ab A2 wird dieser ‚sprach-mixed-salat‘ eher schwierig: Eine Erhebung von Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung. *Wiener Linguistische Gazette* 84, 1–27. https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/842019/triulzi-maahs-einstellungen.pdf (03.08.2019).
- Wänke, Michaela & Bohner, Gerd (2006): Einstellungen – attitudes. In: v. Bierhoff, Hans-Werner & Frey, Dieter (Hrsg.): *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 404–414.

Wildenauer-Józsa, Doris (2005): *Sprachvergleich als Lernstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Wolff, Armin (1981): Analyse und Evaluation von Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland. Vorträge und Materialien der 8. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld vom 29.-30. Mai 1980. In: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (Hrsg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 18*. Regensburg: AKDaF.

Analysierte Lehrwerke:

Netzwerk Deutsch als Fremdsprache A2:

Dengler, Stefanie; Mayr-Sieber, Tanja; Rusch, Paul & Schmitz, Helen (2013): *Netzwerk Corso di tedesco. Glossario Tedesco-Italiano A2*. München: Klett-Langenscheidt.

Dengler, Stefanie; Mayr-Sieber, Tanja; Rusch, Paul & Schmitz, Helen (2015): *Netzwerk Deutsch als Fremdsprache A2. Arbeitsbuch A2*. München: Klett-Langenscheidt.

Dengler, Stefanie; Mayr-Sieber, Tanja; Rusch, Paul & Schmitz, Helen (2017): *Netzwerk Deutsch als Fremdsprache A2. Kursbuch A2*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Wirth, Katja (2016): *Netzwerk. Deutsch als Fremdsprache A2. Lehrerhandbuch A2*. München: Klett-Langenscheidt.

Panorama Deutsch als Fremdsprache:

Cornelsen (Hrsg.) (2016): *Panorama Deutsch als Fremdsprache. Glossar Deutsch-Türkisch A2.B*. Berlin: Cornelsen.

Finster, Andrea; Williams, Steve; Jin, Friederike; Giersberg, Dagmar & Paar-Grünbichler, Verena (2017): *Panorama Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch - Kursleiterfassung A2*. Berlin: Cornelsen.

Finster, Andrea; Williams, Steve; Jin, Friederike; Giersberg, Dagmar & Paar-Grünbichler, Verena (2016a): *Panorama Deutsch als Fremdsprache. Übungsbuch A2*. Berlin: Cornelsen.

Finster, Andrea; Williams, Steve; Jin, Friederike; Giersberg, Dagmar & Paar-Grünbichler, Verena (2016b): *Panorama Deutsch als Zweitsprache. Übungsbuch - Leben in Deutschland A2*. Berlin: Cornelsen.

Schritte plus Neu:

Hilpert, Silke; Niebisch, Daniela; Pude, Angela; Specht, Franz; Reimann, Monika & Tomaszewski, Andreas (2016): *Schritte plus Neu 4. Niveau A2/2. Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf, Kursbuch und Arbeitsbuch*. München: Hueber.

Hueber (Hrsg.) (2017): *Schritte Plus Neu Deutsch als Zweitsprache. Glossar A2. Deutsch - Türkisch Almanca - Türkçe*. München: Hueber.

Kalender, Susanne & Klimaszyk, Petra (2017a): *Schritte plus Neu 3. Niveau A2/1. Deutsch als Zweitsprache. Lehrerhandbuch*. München: Hueber.

Kalender, Susanne & Klimaszyk, Petra (2017b): *Schritte plus Neu 4. Niveau A2/2. Deutsch als Zweitsprache. Lehrerhandbuch*. München: Hueber.

Niebisch, Daniela; Penning-Hiemstra, Sylvette; Pude, Angela; Specht, Franz; Reimann, Monika; Hilpert, Silke & Tomaszewski, Andreas (2016): *Schritte plus Neu 3. Niveau A2/1. Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf. Kursbuch und Arbeitsbuch*. München: Hueber.

Kurzbio: Dr. Ina-Maria Maahs ist stellvertretende Leiterin der Abteilung Sprache und Profession und Koordinatorin für das Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweitsprache am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen zur Zeit in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik und sprachensible Gestaltung sozialwissenschaftlichen Unterrichts.

Marco Triulzi ist DAAD-Lektor für Deutsch als Fremdsprache an der Universität La Sapienza, Rom (Italien). Seine Forschungsschwerpunkte liegen zur Zeit in den Bereichen Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Bildung, sprachsensibler Fachunterricht sowie sprachliche Bildung für Lernende mit begrenzter oder unterbrochener Schulbildung.

Anschrift:

Mercator-Institut | Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln

Telefon: 0221/4701472

mehrsprachig-erwachsenenbildung@uni-koeln.de